ANAIS DO

8º epePE

23 A 25 DE NOVEMBRO DE 2021

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

RECIFE-PE

ANAIS DO

8º epePE

23 A 25 DE NOVEMBRO DE 2021

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

RECIFE-PE

8º epePE

Parceiros

Universidade Federal de Pernambuco • Universidade Federal Rural de Pernambuco
Universidade de Pernambuco • Instituto Federal de Pernambuco
Universidade do Estado da Bahia • Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
Faculdade Frassinetti do Recife • Cátedra Unicap de Direitos Humanos •
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Realização

Diretoria de Pesquisas Sociais • Fundação Joaquim Nabuco.
Ministério da Educação • Governo Federal

Antônio Campos
Presidente da Fundação Joaquim Nabuco

Luis Henrique Romani
Diretor da Diretoria de Pesquisas Sociais

Verônica Fernandes (Fundaj)
Coordenação Geral

Coordenação do Comitê Científico
Cibele Rodrigues (Fundaj)
Zarah Barbosa Lira (Fundaj)
Verônica Fernandes (Fundaj)

Coordenação de logística e infraestrutura
Adriana Martins (Fundaj)
Luis Henrique Romani (Fundaj)

Coordenação de atividades culturais
Edneida Cavalcanti (Fundaj)
César Mendonça (Fundaj)

Comissão de Comunicação
Karla Veloso (Fundaj)
Verônica Fernandes (Fundaj)
Realize eventos

Desenvolvimento e manutenção do Site
Cinthya Rafaella de Oliveira (Fundaj)
Jessica Carine Santos Paiva (Fundaj)
Juliane Maria Ferreira da Silva (Fundaj)
Matheus de Almeida S. Bezerra (Fundaj)
Moisés Barbosa da Silva (Fundaj)
Tamara Maciel dos Santos (Fundaj)
Realize eventos

Revisão
Solange Carlos de Carvalho (Fundaj)

Produção audiovisual
Cleyton Oliveira (Fundaj)
Júlio Ribeiro (Fundaj)
Pedro Coelho (Fundaj)

Coordenação dos Minicursos
Mônica Monteiro (Fundaj)

COORDENAÇÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS

1. **EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E CULTURAL**
   Adlene Arantes (UPE), Carlos Sant'Anna (Fundaj) e Maria da Conceição Reis (UFPE).

2. **EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL**
   Mônica Folena (UFRPE), Solange Coutinho (Fundaj) e Vanice Santiago Fragoso Selva (UFPE).

3. **CURRÍCULO, ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**
   Gilvaneide Ferreira de Oliveira (UFRPE), Lucinalva Almeida (UFPE) e Patrícia Santos (Fafire).

4. **TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE**
   Carla Acioli (UFPE), Fátima Gomes (UPE) e Suiany Padilha (Fundaj).

5. **ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**
   Edilene Rocha Guimarães (IFPE) e Darcilene Gomes (Fundaj).

6. **GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO**
   José Paulino (FAFIRE), Maria do Carmo Santos (UFPE) e Marcelo Miranda (UFPE).

7. **EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS**
   Conceição G. Nóbrega Lima de Salles (UFPE), Juceli Bengert Lima (Fundaj) e Patrícia Simões (Fundaj).

8. **POLÍTICAS E GESTÃO EDUCACIONAL**
   Ana de Fátima Pereira Abranches (Fundaj), Henrique Guimarães Coutinho (Fundaj) e Luciana Rosa Marques (UFPE).

9. **MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO**
   Mauricio Antunes (Fundaj), Moises Santana (UFRPE) e Rui Mesquita (UFPE).

10. **EDUCAÇÃO E SUAS TECNOLOGIAS**
    Flávia Peres (UFRPE), Sônia Regina Fortes da Silva (UPE) e Viviane Toraci (Fundaj).

ISSN: 2176-8153

11. **ENSINO DE SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO**
Alexandre Zarias (Fundaj), Fabiana Lima (Seduc-PE) e Tatiane Moura (UFCG).

12. **EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO**
Edilene B. Pinto (Fundaj), Maisa Antunes (Resab/Uneb) e Marcelo Ribeiro (Univasf).

13. **CIÊNCIAS DA NATUREZA E EDUCAÇÃO**
Marcos Barros (UFPE), Marcos Lucena (Fundaj) e Verônica Tavares Santos Batinga (UFRPE)

14. **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**
Carlos Monteiro (UFPE), Liliane Carvalho (UFPE) e Robson Eugênio (UPE).

15. **POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**
Ana Lúcia Borba de Arruda (UFPE), Luis Henrique Romani (Fundaj) e Waldênia Leão (UPE).

16. **ARTES/EDUCAÇÃO**
Ana Paula Abrahamian de Souza (UFRPE), Edneida Cavalcanti (Fundaj) e Fabiana Souto Lima Vidal (UFPE)

17. **APRENDIZAGENS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL**
Fabiana Wanderley (UFRPE) e Maria do Rosário de Fátima Brandão de Amorim (UFRPE)

18. **DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO**
Ângela Monteiro (UFPE) e Manoel Moraes Almeida (UNICAP)

19. **HUMANIDADES E EDUCAÇÃO**
Allan Monteiro (Fundaj), Cibele Barbosa (Fundaj) e Jorge Araujo (UPE)

20. **RELIGIÃO, ESPIRITUALIDADE E EDUCAÇÃO**
Anna Luiza Oliveira (UFPE), Joanildo Burity (Fundaj) e José Policarpo Junior (UFPE)

21. **EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: TEORIAS, METODOLOGIAS E RELATOS DE EXPERIÊNCIA**
Isaltina Mello Gomes (UFPE) e Patrícia Bandeira de Melo (Fundaj)

ISSN: 2176-8153

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E56 Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (8.: 2021: Recife, PE).

Anais do VIII Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (VIII EPEPE) [recurso eletrônico] / Coordenação Verônica Fernandes. Fundação Joaquim Nabuco. - Recife, PE, 2021.

v. 1., n. 1.

Evento online realizado no período de 23 a 25 de novembro de 2021, com o tema central: "Educação: Esperançar em tempos de crises".

ISSN 2176-8153

1. Educação. 2. Pesquisa educacional. 3. Pesquisa. 4. Encontro. I. Tí

21. ed. CDD 370

Elaborada por Giulianne M. Pereira **CRB 15/714**

Sobre o livro
Projeto Gráfico e Editoração: *Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes*

realize Editora

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.
Rua: Aristídes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384
E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

APRESENTAÇÃO

O 8º. Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (EpePE) é uma promoção da Fundação Joaquim Nabuco, por meio da sua Diretoria de Pesquisas Sociais (Dipes), realizado no período de 23 a 25/11/21. Trouxe como tema central "Educação: Esperançar em tempos de crises", com a proposta do debate em torno da realidade que se apresenta no país, com várias crises. Esperançar, que nos remete a Paulo Freire, vai além de esperar, ao demandar ações e práticas, para além do esforço humano de transformar a dinâmica histórica. A análise das crises atuais nos convida a entender a urgência de cuidar e proteger o planeta e todos os seres vivos que nele habitam, sob pena de comprometer o futuro da humanidade, o que ficou evidente com a pandemia de covid-19 e seus impactos nas áreas econômica, social, política, ambiental. As muitas crises, como a política, envolvem questões como direitos humanos, desigualdade no acesso à educação e saúde, comprometimento da segurança alimentar, cortes no orçamento educacional. O evento nos convida a refletir, a sonhar, a almejar, a reinventar possibilidades e a buscar alternativas para o momento histórico atual.

O tema, definido de forma coletiva, com os parceiros institucionais, conseguiu congregar o pensar o presente, suas crises e incertezas, dando-nos elementos para identificar a contribuição da educação na construção das possibilidades possíveis para um mundo melhor.

O EpePE contou com a participação de estudantes de graduação, pós-graduação, professores e pesquisadores da área de educação, integrantes de movimentos sociais, e tem como parceiros institucionais: UFPE, UFRPE, UPE, IFPE, UNEB, Resab, Fafire, Univasf e a Cátedra Unicap de Direitos Humanos.

Ao todo foram 21 eixos temáticos, distribuídos em conferências, mesas simultâneas e apresentação de trabalhos nos GTs (comunicação oral, resumo expandido e relato de experiência).

Em 2021, em função da pandemia, decidiu-se pela realização de um evento gratuito totalmente on-line, facilitando o acesso a todos que queiram debater temáticas tão essenciais ao desenvolvimento da educação.

ISSN: 2176-8153

15 anos de EpePE

Iniciado em 2006, sob a coordenação de Maria Eliete Santiago e José Batista Neto, Professores da UFPE, cedidos à Fundação Joaquim Nabuco e lotados na Diretoria de Pesquisas Sociais (Dipes)/ Coordenação Geral de Estudos Educacionais (CGEE), o EpePE nasce com a perspectiva de estimular a produção e difusão do conhecimento sobre educação do Estado de Pernambuco. Inicialmente pensando para atender prioritariamente graduandos, em sua expansão, incluiu pós-graduandos, se interiorizou e tem alcançado públicos dos mais diversos Estados do país.

Sua estrutura, parcerias, foi aos poucos tomando forma e ganhando uma grande proporção tanto pelos vínculos institucionais com Universidades, Faculdades, Secretarias de Educação, como alcançando estruturas internacionais como a Clacso e a Red Estrado em 2018. De um evento local focalizado, para a participação na programação dos grandes eventos do país.

Em 2012, a proposta de interiorização foi decisiva para a realização do III EpePE em Caruaru, seguida de Garanhuns e Petrolina.

Em 2021, diante do cenário de uma pandemia que assola o país, um novo desafio está posto, de ser um evento totalmente on-line, superando fronteiras.

Ano	Temática (Link para acesso a anais)	Coordenação	Local	Parceiros institucionais
2006	A pesquisa educacional em Pernambuco: desafios e perspectivas	Maria Eliete Santiago e José Batista Neto	Fundaj Casa Forte/Recife	UFPE, UFRPE, UPE e Unicap
2008	Objetos de Investigação e inserção social	Semada Ribeiro e Rosângela Tenório	Fundaj Derby/Recife	UFPE, UFRPE, UPE e Unicap
2010	Educação e participação: qualidade social em questão	Maurício Antunes e Ana de Fátima Abranches	Fundaj Derby/Recife e Memorial de Medicina	UFPE, UFRPE, UPE e Unicap
2012	Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Metodológicas	Ana de Fátima Abranches, Carla Acioly e Verônica Fernandes	UFPE Caruaru	UFPE Recife e Caruaru, IFPE, Fafica, UFRPE, UPE – FFPNM, UNICAP, Fafire, Secretaria de Educação do Estado, Secretaria Municipal de Educação do Recife, Secretaria Municipal de Educação de Caruaru e Recife, Anpae

ISSN: 2176-8153

Ano	Temática (Link para acesso a anais)	Coordenação	Local	Parceiros institucionais
2014	Educação e Desenvolvimento na Perspectiva do Direito à Educação	Ana de Fátima Abranches, Patrícia Simões, Airon de Melo e Mônica Araújo	UFRPE Garanhuns	UFRPE Recife e Garanhuns, IFPE, Fafica, UFPE Recife e Caruaru, UPE/FFPNM, Unicap, Fafire, Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, Secretaria Municipal de Garanhuns e de Recife, Anpae e SBPC.
2016	O PNE e o Sistema Nacional de Educação: desafios para o fortalecimento de políticas de igualdade e justiça social	Cibele Rodrigues, Patrícia Simões, Luciana Marques e Ednaldo Torres	Univasf Petrolina	UFPE Recife e Caruaru, Facho, Univasf, Fafica, UFRPE, UPE - FFPNM, Embrapa Semiárido, IFPE, UNICAP, IF Sertão PE,UNEB, Fafire, Secretaria de Educação do Estado e Secretaria de Educação de Recife, Caruaru, Garanhuns, Instituto Federal da Bahia, Olinda e Petrolina
2018	Diálogos entre saberes: rupturas epistemológicas na pesquisa em Educação	Cibele Rodrigues, Darcilene Gomes, Viviane Toraci, Monica, Flávia Peres, Ramon	UFRPE/ Recife	UFRPE, UFPE, UPE, IFPE, Fafire, Red Estrado, Clacso, SBPC

A 1ª edição do EPEPE foi realizada nos dias 4 e 5 de dezembro de 2006, levando o tema "A pesquisa educacional em Pernambuco: desafios e perspectivas". Nessa iniciativa pioneira, o EPEPE contemplava duas formas de participação: Mesas Redondas para os pesquisadores e Exposição de Pôsteres para os pesquisadores em formação.

O II EPEPE, realizado entre 1 a 3 de dezembro de 2008, representou um avanço significativo como evento de apresentação e intercâmbio entre pesquisadores da área da educação em Pernambuco, reunidos sob o tema "Objetos de Investigação e Inserção Social". Os trabalhos foram organizados em torno de sete Eixos Temáticos: 1) Currículo: teoria, práticas e políticas; 2) Educação e diversidade cultural; 3) Educação e memória; 4) Educação e movimentos sociais; 5) Ensino e aprendizagem; 6) Formação de Professores; 7) Política e Gestão Educacional. Abriu-se espaço para a apresentação de 55 comunicações orais e 45 posters e realização de 8 mesas redondas. Esta edição foi marcante pelo modelo de organização, com parcerias efetivas com universidades sediadas em Pernambuco: UFPE, UFRPE, UPE e UNICAP.

ISSN: 2176-8153

O III EPEPE foi realizado no período de 31 de agosto a 1º de setembro de 2010, com o tema "Educação e Participação: Qualidade Social em Questão" caminhou no sentido de consolidar a visibilidade do campo da pesquisa em educação, ampliando as oportunidades para a socialização das pesquisas educacionais realizadas pelas instituições de ensino superior e de pesquisa, a começar pelas instituições parceiras na organização: UFPE, UFRPE, UPE e a Unicap. Contou com 6 Eixos temáticos: Educação e Diversidade Cultural; Educação e Memória; Currículo, Ensino, Aprendizagem e Avaliação; Formação de Professores; Política e Gestão Educacional; Educação, Ciência e Tecnologia. Foram realizadas 5 mesas redondas, apresentadas 75 comunicações orais e expostos 29 posters, com a participação dos 401 participantes, pesquisadores de diversas instituições e de outros estados brasileiros. Nesse EPEPE foi introduzida a premiação de trabalhos, com a publicação do livro intitulado "Múltiplos Olhares na Pesquisa em Educação".

O IV EPEPE teve como tema "Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-metodológicas" e foi realizado nos dias 13 e 14/09/2012, com o início da interiorização do evento, sendo realizado em Caruaru. A partir de uma vivência consolidada o IV EPEPE buscou ser um encontro itinerante, contribuindo com a discussão e a pesquisa em todo o Estado. Teve como meta promover a maior participação da comunidade acadêmica e científica e contribuir para divulgação e difusão das pesquisas em educação realizadas na graduação e pós-graduação. O evento contou com 8 eixos temáticos, a apresentação de 104 comunicações orais e 34 posters. Introduziu a realização de minicursos (13) e contou com a participação de pesquisadores, alunos e professores. Com os trabalhos indicados, foi publicado o livro "Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Metodológicas".

Em sua 5ª. Edição (28 e 29 de agosto de 2014) teve como tema "Educação e Desenvolvimento na Perspectiva do Direito à Educação" e ampliou para 11 o número de eixos: 1 - Educação, currículo e diversidade cultural; 2 - Educação socioambiental;3 - Processos de ensino-aprendizagem e avaliação; 4 - Formação de professores e práticas pedagógicas; 5 - Trabalho, educação profissional e tecnológica; 6 - Gênero, sexualidade e direitos humanos; 7 - Educação de crianças de 0 a 6 anos; 8 - Políticas e gestão educacional; 9 - Movimentos sociais, educação no e do campo; 10 - Educação e suas tecnologias;11 - Ensino de sociologia e educação. Foram apresentadas 148 comunicações orais, 26 posters e introduzido o relato

ISSN: 2176-8153

de experiência (32). Com os trabalhos indicados, foi publicado o livro "Pesquisa Educacional e o Direito à Educação: Múltiplas abordagens".

O VI EPEPE, realizado no período de 18 até 20 de maio de 2016 com o tema "O PNE e o Sistema Nacional de Educação: desafios para o fortalecimento de políticas de igualdade e justiça social". O evento contou com 15 eixos, a apresentação de 300 comunicações orais, 50 posters e 12 Minicursos. A partir dos trabalhos indicados, foi publicado o livro "Educação, diversidades e culturas".

O VII EPEPE, realizado no período de 26 a 28 de setembro de 2018 com o tema "Diálogos entre saberes: rupturas epistemológicas na pesquisa em Educação". O evento contou com 21 eixos, a inscrição de 1.664 pessoas, a apresentação de 506 comunicações orais, 07 relatos de experiência e 24 minicursos. Com os trabalhos indicados, foram publicados três ebooks: 1) Infâncias; 2) Direitos Humanos e Diversidade; 3) Desafios para a formação e a prática docente e uma edição do Caderno de Estudos Sociais "Dossiê: EPEPE- Diálogos entre saberes: rupturas epistemológicas na pesquisa em Educação" (link v. 34 n. 2 (2019): Dossiê: EPEPE- Diálogos entre saberes: rupturas epistemológicas na pesquisa em Educação | Cadernos de Estudos Sociais (emnuvens.com.br)

ISSN: 2176-8153

PROGRAMAÇÃO EPEPE 2021
23 DE NOVEMBRO DE 2021

LOCAL	*STREAMYARD*
10H ÀS 10H30	**APRESENTAÇÃO CULTURAL** "Carta dos Professores a Paulo Freire" por Lucas Oliveira Música composta por Leandro Maia no contexto da Campanha de defesa do legado de Paulo Freire. Versão para violão solo de Lucas Oliveira **MESA DE ABERTURA** Presidente da Fundaj – Antônio Campo Diretor da Dipes – Luis Henrique Romani Reitor da UPE – Prof. Dr. Pedro Falcão Reitor do IFPE – Prof. Dr José Carlos Diretora da Fafire - Profª. Drª Maria das Graças Soares Coordenador da Cátedra da Unesco de Direitos Humanos – Prof. Manoel de Morais Coordenadora do 8º. EpePE – Profª. Drª. Verônica Fernandes Homenagem a professores que foram vítimas de Covid-19 – Poetiza Isabella Maia
10H30 ÀS 12H	**CONFERÊNCIA DE ABERTURA - EDUCAÇÃO: ESPERANÇAR EM TEMPOS DE CRISES** **Coordenadora:** Profª. Drª. Verônica Fernandes (Fundaj) **Conferencistas:** Prof. Dr. Walter Kohan (UERJ) Prof. Dr. Flávio Brayner (UFPE)
12H ÀS 14H	**INTERVALO**
LOCAL	***SALAS ZOOM***
14H ÀS 16H30	**APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS** Modalidade Comunicação Oral
	APRESENTAÇÕES CULTURAIS ABRINDO AS MESAS SIMULTÂNEAS: 1. "Carta dos Professores a Paulo Freire" por Lucas Oliveira Música composta por Leandro Maia no contexto da Campanha de defesa do legado de Paulo Freire. Versão para violão solo de Lucas Oliveira 2. "O Canto do Sabiá, Meu Poeta Encantado" por Lucas Oliveira e Maria Oliveira 3. "Do mestre, a palavra" por Melissa Beatriz. Poema de Noel Tavares. Violão: Lucas Oliveira

ISSN: 2176-8153

LOCAL	*SALAS ZOOM*
16H30 ÀS 18H30	**MESA-REDONDA 1.1. EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: NOVOS DESAFIOS E PERSPECTIVAS** **Coordenadora**: Profa. Dra. Aida Monteiro - PPGDH/UFPE-ReBEDH. **Palestrantes**: Prof. Dr. Jayme Benvenuto - PPGDH/UFPE Profª. Drª. Susana Sacavino (GECEC /PUC-Novamerica/RJ)
LOCAL	***STREAMYARD***
16H30 ÀS 18H30	**MESA-REDONDA 1.2. EXPERIÊNCIAS INOVADORAS DE ENSINO E PESQUISA DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: PIBIC E PIBID** **Coordenador:** Prof. Dr. Alexandre Zarias (ProfSocio/Fundaj) **Palestrantes:** Prof. Túlio Velho Barreto (ProfSocio/Fundaj) Débora de Freitas Cândida da Silva (EREM Cândido Duarte) Vagner Souza Da Silva (EREM Cândido Duarte) Profª. Drª. Julia Polessa Maçaira (UFRJ) Profª. Maria Silvia Conceição Longuin Motta (Rede Estadual de Educação do Paraná) Tatiane Brito dos Santos (Escola Estadual do Paraná - egressa) Eli Mariana Miranda Borges (Escola Estadual do Paraná - egressa)
LOCAL	***STREAMYARD***
16H30 ÀS 18H30	**MESA-REDONDA 1.3. RELIGIÃO, ENSINO RELIGIOSO E ENSINO DE SOCIOLOGIA** **Coordenador:** Prof. Dr. Joanildo Burity (Fundaj/Profsocio) **Palestrantes:** Prof. Dr. Joanildo Burity (Fundaj/Profsocio) Profª. Drª Karina Melo (SEE-PE) Profª. Drª Andréa Paiva (UFF)
LOCAL	***STREAMYARD***
16H30 ÀS 18H30	**MESA-REDONDA 1.4. TERRITÓRIOS EDUCATIVOS E INTERCULTURALIDADE NA AMÉRICA LATINA: RAÍZES HISTÓRICAS E PERSPECTIVAS DECOLONIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES)** **Coordenadora:** Profª. Drª. Iracema Campos Cusati (PPGFPPI/UPE e Edumatec/ UFPE) **Palestrantes:** Prof. Dr. Antonio Carrillo Avelar (Universidade Nacional Autônoma de México/UNAM e Universidade Pedagógica Nacional/UPN) Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior (PROFIAP/UFJF)

ISSN: 2176-8153

LOCAL	STREAMYARD
16H30 ÀS 18H30	**MESA-REDONDA 1.5. DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA NA AMÉRICA LATINA** **Coordenadora:** Profª. Drª Darcilene Gomes (Fundaj) **Palestrantes:** Prof. Heleno Araújo (CNTE) Prof. Dr Rodolfo Elias (GT Clacso - Políticas Educativas e Direito à Educação – Paraguai) Profª. Drª Cibele Rodrigues (Fundaj/GPED) Profª. Drª Dayana Cardona (RedEstrado – Colômbia)
LOCAL	***STREAMYARD***
19H	**LANÇAMENTO DE LIVROS** • Desafios para a formação e a prática docente • Saberes, resistências e identidades • Infâncias • Direitos humanos e diversidade **Participação**: Profª. Drª Darcilene Gomes (Fundaj) Profª. Drª Mônica Folena(UFRPE) Profª. Drª Flávia Peres (UFRPE) Profª. Drª Cibele Rodrigues (Fundaj) Profª. Drª Viviane Toraci (Fundaj) Profª. Drª Verônica Fernandes (Fundaj)

24 DE NOVEMBRO DE 2021

LOCAL	STREAMYARD
10H ÀS 12H	**MESA-REDONDA 2.1. DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS, CONHECIMENTOS, MOBILIZAÇÕES E NÃO SUBALTERNIZAÇÃO DAS SUBJETIVIDADES** Coordenador: Prof. Dr. Mauricio Antunes (Fundaj/PPGECI) **Palestrantes**: Profa. Dra. Denise Botelho (UFRPE/PPGECI) Prof. Dr. Francisco Ramallo (Univ. Mar del Plata/CONICET) Prof. Dr. Rui Mesquita (PPGE/UFPE)
LOCAL	***STREAMYARD***
10H ÀS 12H	**MESA-REDONDA 2.2. ESPERANÇAR NA EDUCAÇÃO POPULAR** Coordenadora: Profª. Drª. Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel (PPGE/UPE) **Palestrantes**: Prof. Dr. Volmir José Brutscher (PPGE/UPE) Profª. Drª. Waldênia Leão de Carvalho (PPGE/UPE)

ISSN: 2176-8153

LOCAL	*STREAMYARD*
10H ÀS 12H	**MESA-REDONDA 2.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS ATUAIS** Coordenadora: Profª Dra. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (UFPE/CAA/PPGEduC) **Palestrantes**: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva (UFPE/CAA/PPGEduC) Prof. Dr. Everaldo Fernandes da Silva (UFPE/CAA/PPGEduC)
LOCAL	***STREAMYARD***
10H ÀS 12H	**MESA-REDONDA 2.4. A SOCIOLOGIA NOS NOVOS ARRANJOS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO** Coordenador: Prof. Túlio Velho Barreto (ProfSocio/Fundaj) **Palestrantes**: Profª Dra. Viviane Toraci (ProfSocio/ multiHlab/ Fundaj) Prof. Dr. Cristiano Bodart (PPGS/ICS-UFAL /Blog Café com Sociologia) Profª. Dra Maria de Assunção Lima de Paulo (ProfSocio/UFCG)
LOCAL	***STREAMYARD***
10H ÀS 12H	**MESA-REDONDA 2.5. TRANSFORMAÇÕES DO COTIDIANO NO CONTEXTO DE PANDEMIA: UM OLHAR PARA AS INFÂNCIAS E O USO DAS TECNOLOGIAS** Coordenadora: Profa. Viviane de Bona (UFPE/LIPLEI/GEPIFHRI) **Palestrantes**: Profa. Virgínia Renata Vilar da Silva (UFPE) Profa. Dra. Danyelle Almeida de Andrade (UFPE/LIPLEI/GEPIFHRI) Profa. Dra. Renata da Costa Lima (GEPEI/UFPB)
12H ÀS 14H	**INTERVALO**
LOCAL	***SALA ZOOM***
14H ÀS 16H30	**APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS** Modalidade Comunicação Oral
LOCAL	***SALA ZOOM***
16H30 ÀS 18H30	**APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS** Modalidade Comunicação Oral
LOCAL	***STREAMYARD***
19H30	**MOBILIZAÇÃO NACIONAL EM DEFESA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA, LICENCIATURAS E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES** Promoção: Fórum Estadual de Educação de Pernambuco - FEE-PE Coordenadora: Profª. Drª. Márcia Angela Aguiar Anpae-PE - Profª. Drª. Ana Borba e Profa. Dra. Ana Abranches Anfope PE - Profª e Doutoranda - Célia Santos Anped Nacional - Profª. Drª. Miriam Fábia Forumdir - Profª. Drª. Ana Lúcia Felix

ISSN: 2176-8153

24 DE NOVEMBRO DE 2021

LOCAL	STREAMYARD
10H ÀS 12H	**MESA-REDONDA 3.1. DISCURSOS (NEO)CONSERVADORES, CRISE DA DEMOCRACIA E DILEMAS ATUAIS NA EDUCAÇÃO** **Coordenadora:** Profª. Drª. Anna Luiza Oliveira (PPGE/UFPE) **Palestrantes:** Profª. Drª. Alice Casimiro Lopes (PROPED/UERJ) Prof. Dr. Joanildo Burity (FUNDAJ) Prof. Dr. Gustavo Gilson Oliveira (PPGE/UFPE)
LOCAL	***STREAMYARD***
10H ÀS 12H	**MESA-REDONDA 3.2. EDUCAÇÃO E CULTURA NO CONTEXTO DA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO** **Coordenadora:** Drª. Janirza C. da Rocha Lima (Fundaj) **Palestrantes:** Prof. Dr. Josemar da Silva Martins - Pinzoh (UNEB/PPGESA) Prof. Dr. Álamo Pimentel (UFSB) Profª. Maria Edneide Torres Coelho (IF-Sertão/Petrolina) Profª. Drª. Claudia Maisa Antunes Lins (UNEB)
LOCAL	***STREAMYARD***
10H ÀS 12H	**MESA-REDONDA 3.3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO ÂMBITO DO PROFEPT: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E DESAFIOS NO CONTEXTO ATUAL** **Coordenadora:** Profª. Dra. Edlamar Oliveira dos Santos (IFPE/ ProfEPT) **Palestrantes:** Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto (IFPE) Profa. Drª. Valquíria Farias Bezerra Barbosa (IFPE/ ProfEPT) Profa. Drª. Bernardina Santos Araújo de Sousa (IFPE/ ProfEPT)
LOCAL	***STREAMYARD***
10H ÀS 12H	**MESA-REDONDA 3.4. INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: ENFRENTAMENTOS FUNDAMENTADOS NOS DIREITOS DAS CRIANÇAS** **Coordenadora:** Profª. Drª. Patrícia Maria Uchôa Simões (FUNDAJ/ PPGECI) **Palestrantes:** Profª. Drª. Rita de Cássia de Freitas Coelho (CAEDI/UFJF) Profª. Drª. Maria Luiza Flores (UFRGS) Profª. Drª. Silvia Helena Vieira Cruz (UFC)

ISSN: 2176-8153

LOCAL	*STREAMYARD*
10H ÀS 12H	**MESA-REDONDA 3.5. O CENÁRIO RECENTE DO ENSINO MÉDIO EM ESTADOS DO NORDESTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA: OS CASOS DE PERNAMBUCO, BAHIA E CEARÁ** **Coordenador:** Prof. Dr. Henrique Guimarães (Profsocio/Fundaj) **Palestrantes:** Profª. Drª. Ana de Fátima P. de Sousa Abranches (Profsocio/Fundaj) Profª. Drª. Nilma Margarida de Castro Crusoé (PPGEd/ UESB) Profª. Drª. Núbia Regina Moreira (PPGEd/UESB) Profª. Drª. Danyelle Nilin Gonçalves (Profsoscio/UFC)
12H ÀS 14H	**INTERVALO**
LOCAL	***SALAS ZOOM***
14H ÀS 16H30	**APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS** Modalidade Comunicação Oral
LOCAL	***STREAMYARD***
16H30 ÀS 18H30	**ATIVIDADE CULTURAL** "Paulo Freire mestre amado" por Melissa Beatriz. Cordel de Beth Cruz. Violão: Lucas Oliveira **MESA DE ENCERRAMENTO** Coordenadora do Comitê Científico: Profª. Drª Cibele Rodrigues (Fundaj/GPED) Reitor da UFPE – Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes Reitor da UFRPE - Prof. Dr. Marcelo Carneiro Leão **CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO** **ESPERANÇA, DIÁLOGO E AMOR NA EDUCAÇÃO – FUTUROS POSSÍVEIS** Coordenação: Profª. Drª Cibele Rodrigues (Fundaj/GPED) **Conferencista**: Profª. Drª. Eliete Santiago (UFPE) **HOMENAGEM AOS IDEALIZADORES DO EPEPE** José Batista Neto Maria Eliete Santiago Rosângela Tenório Semada Ribeiro

ISSN: 2176-8153

PROGRAMAÇÃO DE MINICURSOS
16 A 19 DE NOVEMBRO DE 2021

MANHÃ			
MINICURSO	**EMENTA**	**PERÍODO**	**CARGA HORÁRIA**
P1 - PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL **Professor@s:** Monica Lopes Folena Araújo (UFRPE) Cirdes Nunes Moreira (UFRPE)	Especificidades da Educação Ambiental no Brasil e aproximações com o pensamento freiriano. Categorias fundantes do pensamento de Paulo Freire que fundamentam pressupostos indispensáveis à Educação Ambiental. Teoria do Conhecimento de Paulo Freire e Educação Ambiental. A Educação Ambiental nos espaços freirianos (Cátedras, Centro e Instituto Paulo Freire)	16/11 a 19/11	8h
P2 - AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS SOCIAIS: EXPLORANDO AS DIMENSÕES TÉCNICA E POLÍTICA **Professora:** Mônica Porto Carreiro Monteiro (Fundaj)	A reflexão teórico-metodológica sobre o processo de avaliação de políticas públicas e programas sociais se apoia na relação dialética das duas dimensões inerentes ao processo avaliativo: a dimensão técnica e a dimensão política. Nesse sentido, a avaliação de políticas e programas sociais é orientada por intencionalidades, sua dimensão política, e por um conjunto de procedimentos científicos que a qualifica como geradora de conhecimentos, o que contempla sua dimensão técnica	17/11 a 19/11	6H
P3 - ESTRATÉGIAS DA AUTORREGULAÇÃO PARA APRENDIZAGEM **Professor@s:** Anita da Conceição Duarte Xavier (UFPE) Acássio Paiva Rodrigues (UFPE) Kátia Calligaris Rodrigues (UFPE)	O que é autorregulação; - Processos para aprendizagem autorregulada; - Gerência de pensamentos, sentimentos e ações	17/11 a 19/11	6H

ISSN: 2176-8153

PROGRAMAÇÃO DE MINICURSOS
16 A 19 DE NOVEMBRO DE 2021

TARDE			
MINICURSO	**EMENTA**	**PERÍODO**	**CARGA HORÁRIA**
P4 - ABAYOMI: RESGATE, EMPODERAMENTO E MEMÓRIA ANCESTRAL NA SALA DE AULA **Professor@s:** Dianne Kéthully Delfino da Silva (UFPE) Virgínia Renata Vilar da Silva (UFPE)	Oferecer subsídios para professores/as e licenciandos/as abordarem a temática étnico racial de forma lúdica em suas práticas de ensino, por meio da produção de bonecas Abayomi, com vistas a favorecer o resgate da memória ancestral, o empoderamento e a ampliação das discussões étnico-racionais nas salas de aula.	16/11 e 17/11	4h
P5 - USO DE TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO. UMA INCURSÃO DO SISTEMA AGROALIMENTAR NA SALA DE AULA **Professor@s:** Óscar Emerson Zúñiga Mosquera (UFRPE) Xenusa Pereira Nunes (UNIVASF) Letícia Castro Simões (UFRPE) Yasmim Victória de Araújo e Silva (UFRPE)	Sistema agroalimentar como base para educação agroecológica na educação formal. Materialidade da comunicação, novo paradigma no uso das TIC desde o campo não hermenêutico; produção de roteiros e vídeos na sala de aula com temas do sistema agroalimentar; O podcast como ferramenta na sala de aula. Redes sociais, caso do instagram, para uma dialética nutricional.	17/11 a 18/11	6H
P6 - EDUCAÇÃO, MOVIMENTO NEGRO E AÇÕES AFIRMATIVAS **Professor@s:** Maria da Conceição dos Reis (UFPE) Elizama Pereira Messias (UFPE)	Compreensão das políticas de ações afirmativas, estudo do racismo através dos aspectos históricos, culturais, econômicos e educacionais, debate acerca da história e formas de atuação do Movimento Negro no Brasil e suas influências na educação.	16/11 a 19/11	8H
P8 - A ONDA NEOCONSERVADORA E OS EMBATES DE GÊNERO EM EDUCAÇÃO À LUZ DA TEORIA DO DISCURSO **Professor@s:** George Souza de Melo (UFPE) Melanie Laura Mariano da Penha Silva (UFPE) Thais Priscila de Souza Torres (UFPE)	Abordagem da recente disputa do social pela onda neoconservadora, mobilizando aportes da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe para refletir sobre os embates de gênero e educação.	18/11 e 19/11	4H

ISSN: 2176-8153

PROGRAMAÇÃO DE MINICURSOS
16 A 19 DE NOVEMBRO DE 2021

NOITE			
MINICURSO	**EMENTA**	**PERÍODO**	**CARGA HORÁRIA**
P10 - ARTEFATOS DIGITAIS EM PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS **Professor@s:** Viviane Toraci (multiHlab/ Fundaj) Flávia Peres (Demults/ UFRPE) Sônia Regina Fortes da Silva (LAMIE/UPE)	Compartilhamento de experiências e reflexões acerca da integração de tecnologias em processos de ensino-aprendizagem formais e não-formais a partir do desenvolvimento de artefatos digitais.	16/11 a 19/11	8H
P11 - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: PROPOSTA METODOLÓGICA **Professora**: Verônica S. Fernandes (Fundaj)	Análise diagnóstica da escola e do aluno; Processos de planejamento – potencialidades e fragilidades; Tipos de planejamento na/da escola; Projeto Político Pedagógico – concepções, legislação, estrutura e construção; Implementação do planejamento; Financiamento e qualidade social da educação	17/11 a 19/11	6H
P12 - VIDEOGRAFIA NA PESQUISA – SISTEMATIZAÇÃO, REFLEXÕES ÉTICAS E CRIANÇAS COAUTORAS **Professora**: Riva Resnick (GPIEDUC)	Apresentar, discutir e analisar o uso da a videografia como instrumento de registro de observações na pesquisa qualitativa refletindo sobre questões éticas e tomando como exemplo a pesquisa com crianças até cinco anos. Tratar como exemplo prático de processos investigativos focando na proposta metodológica da pesquisa com crianças como coautoras tratando dos temas como critérios éticos e o expressar peculiar das crianças.	17/11 e 18/11	4H

ISSN: 2176-8153

NOITE			
MINICURSO	**EMENTA**	**PERÍODO**	**CARGA HORÁRIA**
P13 - O SISTEMA DOS JOGOS TEATRAIS E SUAS POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS AULAS REMOTAS **Professor**: Inácio Alves Dantas Neto (CAIXA Cultural Recife/ PPGE-UFPE	Estudo do Sistema dos Jogos teatrais sistematizados por Viola Spolin, dos tipos de jogos e dos seus elementos constitutivos. Minicurso teórico e prático que pretende desenvolver a aprendizagem de alguns jogos teatrais e suas possibilidades de utilização no ensino remoto em diferentes contextos educacionais.	17/11 e 18/11	4H
P14 - POLÍTICA EDUCACIONAL, DESIGUALDADES SOCIOEDUCACIONAIS E O COTIDIANO ESCOLAR **Professor@s:** Jamille Oliveira de Melo (UFPE) Lindemberg da Silva Santos (UFPE)	Reflexões acerca das espetacularizações das desigualdades socioeducacionais na mídia, bem como o estudo de políticas como Programa Bolsa Família e Programa Dinheiro Direto na Escola e suas repercussões em contextos empobrecidos como Manari/PE.	18/11 e 19/11	4h
P15 - QUILOMBO IORUBÁ: PORTUGUÊS BRASILEIRO, COSMOLOGIA E DIÁSPORA **Professor:** Jobson Jorge da Silva (UPE)	Discussão sobre a relação diaspórica da cultura e língua Iorubá com a formação da identidade cultural e linguística brasileira. Para isso entende-se necessário discutir questões relativas à formação da língua brasileira ou português brasileiro a partir da influência da Língua Iorubá na formação da nossa língua, assim como, a cosmologia da cultura iorubá e o processo de diáspora dessa cultura durante o tráfico atlântico.	18/11 e 19/11	4H

ISSN: 2176-8153

GT 01
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E CULTURAL

PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS: PROFESSORAS E O ENFRENTAMENTO DO RACISMO EM ESPAÇOS ESCOLARES 85
EUNICE PEREIRA DA SILVA | JANSSEN FELIPE DA SILVA

MINICURSO LITERATURA EM PRÁTICA: AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O CONSTRUTO DIALÓGICO DE SABERES 106
JOSEMAR DOS SANTOS FERREIRA | ALEXANDRO CARDOSO TENÓRIO GISELLE NANES

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ENFRENTAMENTO A INVISIBILIDADE EPISTÊMICA DO POVO PIPIPÃ 125
LUIZ CARLOS BARBOSA DE SÁ

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE, A ATUAÇÃO PROFISSIONAL E A LEI 11.645/2008 144
MARIA CINTIA GOMES | ENAUANNY WENYA LIRA SANTOS

A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS: A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA MULTICULTURAL 159
KLEBER FERREIRA COSTA | DINANI GOMES AMORIM ODAIR FRANÇA DE CARVALHO

AMOROSIDADE NA EDUCAÇÃO: INTERLOCUÇÕES ENTRE PAULO FREIRE E BELL HOOKS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA 173
DANIELE MARIA SOARES DE CARVALHO | GESSIANE ALINE BEZERRA E SILVA FERREIRA

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E BNCC: DESCONTINUIDADE E SILENCIAMENTO 189
ADRIELLE SOARES CUNHA | JOSÉ CORREIA DE AMORIM JÚNIOR DORIELE ANDRADE-DUVERNOY

EDUCAÇÃO HUMANA E O COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER 205
JANIARA DE LIMA MEDEIROS

ISSN: 2176-8153

COMO AS AÇÕES AFIRMATIVAS CONFIGURAM FORMAS DE DESCOLONIZAR O SABER E OS CURRÍCULOS ACADÊMICOS? 225
ALLANA PEREIRA D'ÁVILA SOUZA | DANIELLE LINS LIMA FERREIRA SINALY MONTEIRO PAES MELO | ORIENTADOR GIORGE ANDRÉ LANDO

LETRAMENTO LITERÁRIO: AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 238
DAIANE LOPES DA SILVA

REDE DE MULHERES NEGRAS DE PERNAMBUCO: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS QUE CONTRIBUEM NO COMBATE AO RACISMO E NO PROTAGONISMO FEMININO NEGRO 255
ADRIENY ALVES DA SILVA | ISAIAS DA SILVA

A POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL FRENTE AO RACISMO ESTRUTURAL NUMA EXPERIÊNCIA JUNTO A RENOVAÇÃO CARISMÁTICA CATÓLICA: A COMPREENSÃO DO *AMOR* A PARTIR DA TRANSDISCIPLINARIDADE E O OUTRO COMO LEGÍTIMO. 276
ILZE LOPES DA SILVA | LEANDRO WAGNER DE ALBUQUERQUE DA SILVA

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS DOS(AS) DOCENTES INDÍGENAS XUKURU DO ORORUBÁ 292
CÍNTIA KHETLEN SILVA DE MELO

O ÍNDIO É TAMBÉM DONO DA TERRA?: A REPRESENTAÇÃO DO POVO INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO DO 1º DO ENSINO FUNDAMENTAL 310
FABIANA DE SOUZA SANTOS XAVIER

PEDAGOGIAS ENGAJADAS PARA A AUTONOMIA SOB UMA PERSPECTIVA AFROFEMINISTA. 326
GRAÇA ELENICE DOS SANTOS BRAGA | DENISE BOTELHO JANAINA DE LIMA BARROS | MARIA JOSÉ DOS SANTOS

ARTICULANDO GÊNERO E RAÇA NA EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: O CASO DAS ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS DE CONSTRUÇÃO NAVAL E AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL 343
ANGELYTHA MARIA DE OLIVEIRA BARBOSA | BRUNA MIKAELE SANTOS LIMA DANIELLE DE FARIAS TAVARES FERREIRA

ISSN: 2176-8153

O ACESSO À CULTURA: VEZES & VOZES DE MENINAS NEGRAS 357
JÉSSICA SANTOS DO NASCIMENTO | WAGNER LINS LIRA

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UM DIÁLOGO SOBRE OS SABERES DA COMUIDADE QUILOMBOLA DE PAU FERRADO 378
MARIA IVENI DE LIMA SILVA

O PAPEL DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A PRÁXIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 399
DANIELLE CONCEIÇÃO | MARIA EDUARDA DUCA | PAULA EDUARDA NUNES

ESCRITA DE MULHERES NEGRAS COMO REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA 415
FABIANA SANTOS SOUZA

LITERATURA AFRICANA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: EDUCANDO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 420
BRUNA AGLIARDI VERASTEGUI

GEPERGES AUDRE LORDE: A PONTENCIALIDADE FEMININA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E ANTISSEXISTA 425
DEYVSON BARRETO SIMÕES DA SILVA

O PAPEL DO PROFISSIONAL DE PEDAGOGIA NA CONSTRUÇÃO DO ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NO AMBIENTE EDUCACIONAL 431
LUARA POLIANA DE VASCONCELOS SOUSA | AUXILIADORA MARIA MARTINS DA SILVA

JACAREZINHO, DISCUSSÃO HISTÓRICO-SOCIOLÓGICA 437
PATRÍCIA VERÔNICA DE AZEVEDO BRAYNER

MINHA MÃE É NEGRA SIM! A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O TRABALHO COM QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NUMA TURMA DE 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 443
ANDERSON MATHIAS ALVES DA SILVA | LETÍCIA ALMEIDA BATISTA DE SÁ
SILUANNA MARIA GOMES DE ARAÚJO | SIMONE SALVADOR DE CARVALHO

PESQUISAR PARA TRANSFORMAR: O BOI TIRA TEIMA DE CARUARU-PE E A POTÊNCIA SENSÍVEL DA ARTE E DA INTERCULTURALIDADE 449
RIDELMA BARBOSA DE MOURA MINHAQUI

ISSN: 2176-8153

O ENSINO DE FILOSOFIA E A AFROPERSPECTIVA DOS POVOS *BANTU*: "ESPERANÇAR NO CHÃO DA ESCOLA" 455
WUDSON GUILHERME DE OLIVEIRA

EDUCAÇÃO FÍSICA E AS RELAÇÕES ETNICO-RACIAIS: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO REMOTO NA ESCOLA 462
JOSÉ WAGNER DE LIMA ARAÚJO | LILIAN ALINE SOARES LOPES
LORENA LIANDRA EMIDIO LESSA | ANDRÉA CARLA DE PAIVA

ESCREVIVÊNCIA POÉTICA E POLÍTICA NA OBRA DE CAROLINA MARIA DE JESUS 468
TAMIRES CARNEIRO DA SILVA | MOABIA FERREIRA DOS ANJOS

CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS: A TRASNVERSALIDADE EM CONTEÚDOS DIDÁTICOS JUNTO AO ENSINO MÉDIO DE ESCOLA PÚBLICA DO SERTÃO DE PERNAMBUCO 475
IARA PATRÍCIA FERREIRA DE SOUSA

TERRITÓRIOS FORMATIVOS DAS ADOLESCÊNCIAS QUILOMBOLAS 479
LAURA LIMA SILVA | DJAILTON PEREIRA CUNHA

PESQUISAS CIENTÍFICAS ACERCA DA AFROCENTRICIDADE NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPE 484
CLEDSON SEVERINO DE LIMA

CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: ESCOLA VIRGÍLIA GARCIA BESSA, UM EXPOENTE PARA EFETIVAR POLÍTICAS AFIRMATIVAS 489
PEDRO FRANCISCO TEIXEIRA DOS SANTOS | ARNALDO GOMES DA SILHA FILHO

A TEMÁTICA INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO 4° DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ALIANÇA-PE 494
RENILSON JOSÉ DE LIMA | ADLENE SILVA ARANTES

"ERA UMA VEZ?" LITERATURA INFANTIL ANTIRRACISTA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA CRIANÇA NEGRA 499
VERÔNICA FERREIRA DOS SANTOS | VALDENIA SABRINA FRAGOSO DE BRITO

ISSN: 2176-8153

PRÁXIS CURRICULARES ANTIRRACISTAS: A FORMAÇÃO ACADÊMICA E SEUS RELFEXOS EM UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 506
MICHELE GUERREIRO FERREIRA

MULHERES NEGRAS NO ENSINO JURÍDICO: REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E RAÇA NO DIREITO 511
MARIA ROBERTA DA SILVA

ISSN: 2176-8153

GT 02
EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL

"PROFESSORA, TEM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SUA PRÁXIS"? AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA TURMA PRÉ-ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL 517
ORLANE FERNANDES SILVA

VISITAS DE CAMPOS EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO NO NORDESTE DO BRASIL: TRILHAS PARA OCONHECIMENTO ECOSSOCIAL 533
SOLANGE FERNANDES SOARES COUTINHO | EDNEIDA RABELO CAVALCANTI
JUVENITA LUCENA DE ALBUQUERQUE | TARCÍSIO DOS SANTOS QUINAMO

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E QUILOMBOLA: EXPECTATIVAS E REALIDADES DE UMA ECOLOGIA DE SABERES NUMA VISÃO FREIRIANA 551
ÉDER BATISTA DA SILVA

DIALOGANDO SABERES SOBRE A MARISCAGEM: VIVÊNCIAS EXTESIONISTAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO FORMATO REMOTO 571
ARIANE MARIA DO NASCIMENTO | BETÂNIA CRISTINA GUILHERME
THAMIRES MARIA BRITO DA SILVA | IVO RAPOSO GONÇALVES CIDREIRA NETO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: TRABALHANDO A COLETA SELETIVA COMO PRÁTICA DE ENSINO, FERRAMENTA DE CONSCIENTIZAÇÃO E MUDANÇA DE ATITUDE SOCIAL 580
MIKAELLA DE CERQUEIRA SOARES | LUCAS RAFAEL COSTA DE SOUSA

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS MÍDIAS DIGITAIS 587
MARIANA GUENTHER

EM TEMPOS DE PANDEMIA: SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL SOBRE A PROBLEMÁTICA DE RESÍDUOS ELETROELETRÔNICOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ALDEIA, CAMARAGIBE-PE 591
JANAINA LUIZA SIMÕES DOS SANTOS | RAFAELA ALVES PEREIRA-SILVA
BRUNO SEVERO GOMES

ISSN: 2176-8153

8º epePE

GT 03
CURRÍCULO, ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS EM LIVROS/COLEÇÕES DIDÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO APROVADAS PELO PNLD (1998 – 2016): UM ESTUDO A PARTIR DAS RESENHAS DO GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS 597
AUGUSTO VINÍCIUS OLIVEIRA DA SILVA | ALEXSANDRO DA SILVA

A PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS DA ESCRITA ALFABÉTICA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE REVELA O CADERNO ESCOLAR DO ALUNO? 611
ANGELICA ALVES MARCELINO DA SILVA | NAYANNE NAYARA TORRES DA SILVA

COMO AVALIAR EM TEMPOS DE PANDEMIA?: O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE AOS PROCESSOS AVALIATIVOS 632
DÉBORA NASCIMENTO GOMES DA SILVA

INFLUÊNCIAS DISCURSIVAS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES EM AULAS REMOTAS 650

EM ESCOLAS NO CAMPO 650
VANESSA AZEVEDO CABRAL DA SILVA

TRÊS DISCURSOS: PARA PENSAR AS EPISTEMOLOGIAS NO CURRÍCULO 667
ADRIÃO DA SILVA MENDES

A PESQUISA SOBRE AS PRESCRIÇÕES CURRICULARES EM ÂMBITO MUNICIPAL E NACIONAL NA ÁREA DE HISTÓRIA: INFERÊNCIAS A PARTIR DO ESTADO DO CONHECIMENTO. 685
JOÃO VITOR CALDAS DE SOUZA | JOSÉ BATISTA NETO

MARCAS DISCURSIVAS DOS SENTIDOS CURRICULARES INSCRITOS NAS PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS NO COTIDIANO PANDÊMICO DA COVID-19 706
TAMIRES BARROS VELOSO

ISSN: 2176-8153

EDUCAR PARA TRANSFORMAR: REFLETINDO SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA TRANSDISCIPLINARIDADE 722
ADJANE MELO DA SILVA | JOZIANE MELO DA SILVA

UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO TRANSDISCIPLINAR NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (2010 – 2020) 740
EDILANGE BATISTA GALVÃO | FRANCISCO YTALO DE LIMA SILVA
CIBELE MARIA LIMA RODRIGUES

DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DE QUE DIDÁTICA ESTAMOS FALANDO? 761
MARIA ANGÉLICA DA SILVA | LUCINALVA ANDRADE ATAIDE DE ALMEIDA

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS DESAFIOS DE SE AVALIAR EM MODALIDADE REMOTA NO CURSO DE MATEMÁTICA – LICENCIATURA DA UFPE - CAA 782
RITA DE CASSIA SILVA PASCOAL | FRANCIELE DE OLIVEIRA CAMPÊLO
ORIENTADORA: MA NATÁLIA DE OLIVEIRA MELO

ENTRE INCLUSÕES E SILENCIAMENTOS: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA COLEÇÃO VONTADE DE *SABER* 798
JOSÉ LUIZ XAVIER FILHO | GIORGE ANDRE LANDO

SABERES-FAZERES MOBILIZADOS NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19 815
ANA RINÊLDA TARGINO ALVES | LUCINALVA ANDRADE ATAÍDE DE ALMEIDA
CRISLAINY DE LIRA GONÇALVES | PRISCILA MARIA VIEIRA DOS SANTOS

CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS DA FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS CURRICULARES - AVALIATIVAS DE PROFESSORES NO AGRESTE PERNAMBUCANO 835
LUCINALVA ANDRADE ATAÍDE DE ALMEIDA | TAÍSA DA SILVA
MARIA ISABEL NUNES DOS SANTOS TORRES | LETÍCIA MYLLENA ALVES DA SILVA

CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ARTICULAÇÕES COM A TEORIA DO DISCURSO EM PESQUISAS ACADÊMICAS 855
ALERY FELINTO SANTANA

ISSN: 2176-8153

DIÁLOGO SOBRE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA COMUNIDADE ESCOLAR 875
MARLISSON JACINTO CINTRA ALVES | JÚLIO RICARDO DE BARROS RODRIGUES ROBSON ANSELMO TAVARES DE MELO | CARLAS RENATA PRISSILA COSTA FERREIRA

QUAL O ESPAÇO DA ORALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS? O CASO DO LIVRO DO 2º ANO DA COLEÇÃO BURITI MAIS PORTUGUÊS 895
STEFFANNE GARCIA | LEILA NASCIMENTO DA SILVA

A PRESENÇA DA LITERATURA NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC: CONEXÕES DIALÓGICAS COM PERCEPÇÕES DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO 915
ALEXSANDRO VITAL DE ALMEIDA | IVANDA MARIA MARTINS SILVA

NOVOS ARRANJOS, VELHOS EQUÍVOCOS: A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO EM DEBATE 936
ISLAYNE BARBOSA DE SÁ GONÇALVES | ALEXSANDRO DA SILVA

AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NAS ESCOLAS DO CAMPO 957
DEISE SORAIA MARTA DE SOUZA GALVÃO | LÂNIA DANIELA MARTA DE SOUZA

REFLEXÃO SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO COVID-19 975
MARIA JULIA CARVALHO DE MELO | MARIA CAVALCANTE DA SILVA

O OLHAR TRANSDISCIPLINAR EM PROJETO DE VIDA E EMPREENDEDORISMO: REFLEXÕES PARA UMA EXPERIÊNCIA DE RESSIGNIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM 996
JAILTON FERREIRA DE OLIVEIRA JÚNIOR | DR. MAURICIO ANTUNES TAVARES

CURRÍCULOS DO ESTADO DE PERNAMBUCO: DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR AOS ELEMENTOS DE DIVERSIFICAÇÃO REGIONAL 1013
AMANDA GOMES RÊGO | DORIELE SILVA DE ANDRADE COSTA DUVERNOY

CONDIÇÕES DIDÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA 1026
MARIA GEIZIANE BEZERRA SOUZA | ALBANEIDE DE SOUZA CAMPOS

ISSN: 2176-8153

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO NO ÂMBITO DO PNLD (1998-2016): UM ESTUDO SOBRE O EIXO DIDÁTICO LEITURA DE TEXTOS 1047
RISOCLEIDE APARECIDA MARIA DA SILVA

DIAGNÓSTICO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA REALIDADE DA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL CORONEL SERVELIANO DE FARIAS CASTRO, LOCALIZADA NO CARIRI PARAIBANO, EM TEMPOS DE PANDEMIA DO CORONAVÍRUS (COVID-19). 1062
MYLENA VICENTE DA SILVA | JOSÉ ALESSANDRO DE BRITO GONÇALVES JÚNIOR
KÁTIA RAMOS SILVA

A MAGIA LITERÁRIA QUE CONDUZ AO CONHECIMENTO: NARRATIVAS DE UMA LEITORA SERTANEJA 1075
MARTA PEREIRA DA SILVA | VIVIANE BRAS DOS SANTOS

OS IMPACTOS DA APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA 1090
LUCIENE DA SILVA LUNA | LUCILENE DA SILVA LUNA
VALÉRIA VANDA FERNANDES DA COSTA

AS CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LETRAS-LIBRAS 1096
CAMYLLA OLIVEIRA SANTOS | THAIANY DE FREITA ALMEIDA
MARIA ANGÉLICA DA SILVA

ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO DE GESTÃO E COORDENAÇÃO ESCOLAR NO FORMATO REMOTO 1101
FABIANA BARBOSA DA SILVA | ANGÉLICA ALVES MARCELINO DA SILVA
VANESSA ELIAS FARIAS | ROSILEIDE DOS SANTOS GOMES SOARES

TRABALHO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: REFERENCIAIS CRÍTICOS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA E NO CHÃO DA ESCOLA 1106
FÁBIO RAÍ BERNARDO HENTRINGER | JOSÉ RINALDO DA SILVA FILHO
LARISSA BARBOSA DE LUCENA | MARCO FIDALGO

IDENTIDADE, RECONHECIMENTO E PERTENCIMENTO AO LOCAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA IV- EJA. 1112
BRUNO AROUCHA REGIS | LEILANE BEZERRA DA SILVA

ISSN: 2176-8153

PERSPECTIVAS SOBRE OS SABERES E FAZERES DOCENTE: UM ESTUDO NO ENSINO FUNDAMENTAL 1117
GLEICIANE MAIARA DE OLIVEIRA SILVA | MAELLÍ KELLY DA SILVA MONTEIRO
THAYS MARCELY SANTOS OLIVEIRA | EVELINE BORGES

COTIDIANO ESCOLAR NO AGRESTE PERNAMBUCANO: SENTIDOS DE CURRÍCULO-AVALIAÇÃO 1122
LETÍCIA MYLLENA ALVES DA SILVA | TAÍSA DA SILVA
MARIA ISABEL NUNES DOS SANTOS | LUANNA KAROLYNE SANTOS DE LIMA

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: A EDUCAÇÃO FÍSICA EM CHEQUE 1126
JOSÉ RINALDO DA SILVA FILHO | FÁBIO RAÍ BERNARDO HENTRINGER
LARISSA BARBOSA DE LUCENA | MARCO FIDALGO

CONSELHO DE CLASSE NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES COM DIFERENTES TEMPOS DE DOCÊNCIA 1131
MÁRCIA MARIA RODRIGUES TABOSA BRANDÃO | FATIMA MARIA LEITE CRUZ

ECOLOGIA DO SABER EQUAÇÕES DO 2° GRAU: UM ESTUDO EM DOCUMENTOS EDUCACIONAIS PARA O 9° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 1136
FRANCIELE DE OLIVEIRA CAMPÊLO | DR. EDELWEIS JOSÉ TAVARES BARBOSA

PODER DE AGÊNCIA DO PROFESSOR: ANÁLISE DAS POLÍTICAS E PROGRAMAS DO MUNICÍPIO DE CARUARU-PE 1141
NAYANNE NAYARA TORRES DA SILVA | MARIA JULIA CARVALHO DE MELO
TAMIRES BARROS VELOSO

ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO 1146
MARIA DAS GRAÇAS DA HORA | FABIANA CRISTINA DA SILVA

PRÁTICAS DE (RE)EXISTÊNCIA CURRICULAR NOS COTIDIANOS 1151
ANA PRISCILA DE LIMA ARAÚJO AZEVEDO

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME) DE GARANNHUNS 1156
GISELLE BERNARDO SILVA | JENIFFER DAIANE DOS SANTOS MATEUS
MARIA EDUARDA ALENCAR FERRO DE LIMA | NOELY ALVES DE OLIVEIRA

ISSN: 2176-8153

PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR 1162
RAFAEL ALISSON ARRUDA SILVA
MARIA SORAIA SILVA CRUZ

ISSN: 2176-8153

GT 04
TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE: INTERFACES NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE 1168
DANIELLE CRISTINA BEZERRA SANTOS SOARES

ESTÁGIO CURRICULAR E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE SOCIALIZAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO 1182
KÁTIA COSTA LIMA CORRÊA DE ARAÚJO

A MONITORIA ACADÊMICA COMO ESPAÇO DE REFLEXÕES SOBRE A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE 1197
HANNAH VITÓRIA DE SOUZA SANTOS | SIMONE DE MELO OLIVEIRA

LICENCIATURA OU BACHARELADO EIS A QUESTÃO?: PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NAS LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA NO RECIFE 1209
JANIARA ALMEIDA PINHEIRO LIMA

ÉRAMOS NÓS, PROFESSORAS: A CONSTITUIÇÃO DO ETHOS NA PRÁTICA CURRICULAR POR MEIO DE NARRATIVAS SOBRE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE 1231
PRISCYLLA KAROLLYNE GOMES DIAS

O SAEPE E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO 1251
DANNIELLA PATRÍCIA ARAÚJO DE ALMEIDA
ELISÂNGELA BASTOS DE MÉLO ESPÍNDOLA

O DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS COMBINATÓRIOS E A FORMAÇÃO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS 1277
DIANA FRANÇA COSTA DA SILVA

TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO: UM ESTUDO NA CIDADE DO PAULISTA 1290
LEILANE BEZERRA DA SILVA

ISSN: 2176-8153

"ESCOVANDO" AS PALAVRAS: COMO UMA LICENCIANDA DE LETRAS AGE PARA ENSINAR A ESCREVER 1305
THAÍSA ARRUDA DE SOUZA | LÍVIA SUASSUNA

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: AS CONTRIBUIÇÕES E DIFICULDADES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES 1329
JOZIANE MELO DA SILVA | CARMI FERRAZ SANTOS

PERFIL DE ESTUDANTES INGRESSANTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM RECIFE E REGIÃO METROPOLITANA 1346
MARIA CECILIA PATRICIO | TELMARA LOPES RODRIGUES

BRINQUEDOTECA: ESPAÇO LÚDICO PARA SUBSÍDIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA 1367
MARIA DE FÁTIMA GOMES DA SILVA | ODALÉA FEITOSA VIDAL
MAYRA EMÍDIO DA SILVA | ANA BEATRIZ COSTA DE LIMA

DESVALORIZAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM COMUNICAÇÕES DE PROFESSORES NO *FACEBOOK* 1388
THAIZ REIS ALBUQUERQUE DE CASTRO

A EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA FORMAÇÃO TRANSDISCIPLINAR: UM OLHAR PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. 1403
PRISCILA BATISTA RIBEIRO | EMILIA JULIANA CORREIA DO NASCIMENTO
POMPÉIA VILLACHAN LYRA

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA. DIFICULDADES ENFRENTADAS POR PROFESSORES DE ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO DO RECIFE 1418
PAULA EDUARDA NUNES DA SILVA | ELIZABETH VARJAL

AS REFORMAS EDUCACIONAIS NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO E SEUS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE 1439
ZARAH BARBOSA LIRA | VERÔNICA FERNANDES

A DIDÁTICA NO OLHAR DE LICENCIANDOS/AS DA UFPE: DA TÉCNICA À SUA DIMENSÃO POLÍTICO SOCIAL 1458
DILIAN DA ROCHA CORDEIRO | ORQUÍDEA GUIMARÃES | YURE GONÇALVES DA SILVA

ISSN: 2176-8153

ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS DE SEUS PROFESSORES 1475
LUCIVANIA BARBOSA EVANGELISTA

O QUE DIZEM ESTUDANTES DA UFPE SOBRE A ESCOLHA POR CURSOS DE LICENCIATURAS DIVERSAS 1491
DILIAN DA ROCHA CORDEIRO | KETHELEEN VIEIRA DA SILVA
ORQUÍDEA MARIA DE SOUZA GUIMARÃES

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE E OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO 1505
RAQUEL DA SILVA FREITAS | THAYS EMANUELLY ALVES DE ARAÚJO

O PROCESSO AUTOFORMATIVO COMO UM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DE SI: UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR PARA MEU CAMINHO AUTOFORMATIVO 1524
CAROLINA SANTOS DE MIRANDA | RUTH DO NASCIMENTO FIRME
GILVANEIDE FERREIRA DE OLIVEIRA

PROFISSIONALIZAÇÃO E SABERES DOCENTES: UM OLHAR A PARTIR DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA 1546
MÁRCIA CRISTINA XAVIER DOS SANTOS

A RELAÇÃO ENTRE ENSINO E PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA UFPE 1565
VALDEMIRA PEREIRA CANÊJO DE ANDRADE
FRANCISCO KENNEDY SILVA DOS SANTOS

COMO TRABALHAR COM GÊNEROS NA ESCOLA? A CONTRIBUIÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 1587
LENILTON DAMIÃO DA SILVA JUNIOR | FABRINI KATRINE DA SILVA BILRO

RELAÇÕES ENTRE PROGRAMAS CURRICULARES DO SETOR PRIVADO E OS MOVIMENTOS DE ADESÃO A DOCÊNCIA DE PROFESSORAS/ ES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CARUARU 1606
EVELINE BORGES | MÁRCIA CRISTINA XAVIER DOS SANTOS
CARLA PATRÍCIA ACIOLI LINS

ISSN: 2176-8153

PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ASPECTOS QUE FACILITAM A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFISSIONAL DOCENTE 1620
MAGNA SALES BARRETO | CLARISSA MARTINS DE ARAÚJO

CONTRIBUTOS PARA ESTADO DA ARTE SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE APARTIR DO EPEPE. 1634
JOSÉ CARLOS DA SILVA | MAGNA SALES BARRETO

CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPE: UM OLHAR A PARTIR DAS DISCIPLINAS DE PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA (PPP). 1649
LEANDRO DE ALBUQUERQUE SALES | MAGNA SALES BARRETO

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE E A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL 1674
RAFAELA RIBEIRO DE LIMA | MÁRCIA REGINA BARBOSA

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE QUÍMICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DURANTE O CONTEXTO DAS AULAS REMOTAS 1694
MATEUS HENRIQUE DA COSTA | JENEFFE FERREIRA DOS SANTOS

ESCOLA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO 1710
ANNE CAROLINE SILVA DE ARAÚJO | DRª REJANE DIAS DA SILVA MORAIS

DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS RESIDENTES DO NÚCLEO BIOLOGIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DE SUAS ATIVIDADES NAS ESCOLAS-CAMPO 1731
CLAUDINELLY YARA BRAZ DOS SANTOS | MONICA FOLENA LOPES ARAÚJO

A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFPE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA 1744
FELIPE TIAGO DE LIRA PONCE | CAROLINE DÁFINE DE OLIVEIRA DE LIMA

"EU PROFESSOR(A)": REFLEXÕES SENSÍVEIS E IMAGÉTICAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA 1759
HIDELBRANDO LINO DE ALBUQUERQUE

ISSN: 2176-8153

TECENDO REFLEXÕES SOBRE OS CONHECIMENTOS DAS CRIANÇAS EM RELAÇÃO A LÍNGUA ESCRITA 1764
KÉSSYO GOMES DOS SANTOS | THAIS GONÇALVES SILVA | SAMUEL MORAIS SILVA

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E ENSINO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA 1772
ÂNGELA FERNANDES TEIXEIRA | ANA NATYHENE SILVA RODRIGUES ALCIONE ALVES DA SILVA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DE PLATAFORMAS DIGITAIS NO MUNICÍPIO DE PAUDALHO-PE 1778
DANÚBIA CHARLENE DA SILVA PONTES RIBEIRO
ANDRÉ FELIPE GOMES DO NASCIMENTO | MAYARA EMANUELLE FRANÇA SILVA

VISITA TÉCNICA COM OS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NA COMUNIDADE INDÍGENA XUKURU DE PESQUEIRA/PE 1784
CLEONILDO MOTA GOMES JÚNIOR

O TRABALHO DOCENTE EM SOCIOLOGIA NO COTEXTO DE PANDEMIA: RELATOS SOBRE O ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR AMAPAENSE 1799
JORGE LUCAS DE OLIVEIRA DIAS

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: DIMENSÕES PRESENTES NAS PUBLICAÇÕES DA ANPED 1804
MARIA ISABEL FRANCISCO DA SILVA RAMOS | LAÊDA BEZERRA MACHADO

O *BULLYING* NAS PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO ÂMBITO DA UFPE: ESTADO DA ARTE JUNTO AO REPOSITÓRIO ATTENA 2009 A 2019 1809
LEANDRO ALEXANDRE DA SILVA | PROF. DR. JOSÉ BATISTA NETO

A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES: CONTRIBUIÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL 1814
SUIANY CARVALHO PADILHA

PRÁTICAS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO REMOTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR 1819
POLIANA SOARES DA SILVA | JEAN DIAS DOS SANTOS

ISSN: 2176-8153

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MEMÓRIA QUILOMBOLA: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA COMUNIDADE DE TRIGUEIROS-PE 1824
SUELI JORGE DA SILVA BERNARDO
PROF.ª DR.ª AMARA CRISTINA DE BARROS E SILVA BOTELHO

NEGAÇÃO DO DIREITO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO TERRITÓRIO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO 1829
HANNA KAROLINY FEITOSA BARBOSA | EDMERSON DOS SANTOS REIS

ISSN: 2176-8153

GT 05
ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

EDUCAÇÃO ESTÉTICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO 1836
ANA CLÁUDIA TABOSA MENDES DE OLIVEIRA | EDILENE ROCHA GUIMARÃES

EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA CIÊNCIA-TECNOLOGIA-SOCIEDADE-AMBIENTE: DESAFIOS PRINCIPAIS A SEREM ENFRENTADOS 1858
QUELSEN TEIXEIRA BARBOSA | DIEGO SOARES CARVALHO

UMA ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ASSOCIADAS ÀS PRÁTICAS PROFISSIONAIS NOS PPC´S DOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES EM SEGURANÇA DO TRABALHO DO IFPE 1873
KOENIGSBERG LEE RIBEIRO DE ANDRADE LIMA | ROSANGELA MARIA DE MELO IVANILDO JOSÉ DE MELO FILHO

PROTOCOLO DE REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA: O USO DO LETRAMENTO INFORMACIONAL NO DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 1895
GRAZIELLA DA SILVA MOURA | MARLO ANDRADE SANTOS IVANILDO JOSÉ DE MELO FILHO | ROSANGELA MARIA DE MELO

REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE AS PRÁTICAS DO LETRAMENTO COMO SUPORTE AO ENSINO NO PROEJA 1917
x ANA LAURA BARBOSA DE OLIVEIRA | EMÍLIO VIEIRA DE SOUSA ROSANGELA MARIA DE MELO

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: APROXIMAÇÕES DA LITERATURA ACADÊMICA 1940
GIDAIR LOPES DOS SANTOS | ASSIS LEÃO DA SILVA

FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA ANÁLISE DOS PLANOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DO IFPB/ CAMPUS GUARABIRA E CAMPUS SOUSA 1956
CLAUDIA MARIA BEZERRA DA SILVA

ISSN: 2176-8153

PROEJA: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES 1974
GISELLI KÉZIA OLIVEIRA CAVALCANTI | EDLAMAR OLIVEIRA DOS SANTOS

PERCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DA ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO 1990
HERIBERTO SILVA NUNES BEZERRA

DESAFIOS À INTEGRAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 2011
TATIANA LIRA DE FREITAS | VALQUÍRIA FERREIRA BEZERRA BARBOSA

PESQUISA E ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DA INVESTIGAÇÃO À PRÁTICA EDUCATIVA EM LINGUAGEM 2031
MARIANA BATISTA GOMES TRINDADE | GABRIELA LINS FALCÃO

O CINEMA ATRAVÉS DAS LENTES DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO ESCOLAR 2048
HELDER DANTAS VIEIRA | DR. JOSÉ HENRIQUE DUARTE NETO

A MEDIAÇÃO DO PEDAGOGO NA RELAÇÃO ENTRE O PLANEJAMENTO CURRICULAR E A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO 2068
LUCIANA BARBOSA DA SILVA | EDLAMAR OLIVEIRA DOS SANTOS

ENSINO MÉDIO COMO UMA PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS POR LICENCIANDOS/AS 2086
NAIANE GOMES DA SILVA | ANDREZA MARIA DE LIMA

EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEITOS PERTINENTES 2100
GUTEMBERG LIMA DA SILVA | JOSEANE PATRÍCIA DOS SANTOS

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: PRIMEIROS INDICATIVOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GESTORES 2114
GUILHERME GUTEMBERG BARBOSA DE PAULA | LAÊDA BEZERRA MACHADO

ISSN: 2176-8153

A QUALIDADE DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO A PARTIR DA OPINIÃO DOS JOVENS ESTUDANTES..... 2136
LUCINEIDE INEZ DA SILVA CAMPOS

CONECTAR PARA LER O MUNDO: A BIBLIOTECA COMUNITÁRIA MANGUEIRA DA TORRE..... 2159
GABRIELA LINS FALCÃO | GABRIELA LIMA DE ALBUQUERQUE
JOÃO VICTOR FERNANDES SANTANA DE OLIVEIRA

RESULTADO PARCIAL DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA COM AS PALAVRAS-CHAVES: INCLUSÃO, PESSOA IDOSA, ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, INSTITUTO FEDERAL..... 2164
SANDRA MARIA DOS SANTOS | KLEBER FERNANDO RODRIGUES

O CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA..... 2169
GERLANGI DA CONCEIÇÃO SILVA

RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO..... 2174
ISABEL RIBEIRO DE MELO PONTES | EDILENE ROCHA GUIMARÃES

O ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO..... 2179
MARIA RITA VALÕES DA SILVA | ANDREZA MARIA DE LIMA

A INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO DE ALUNOS DO IFPE EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM PERCURSO PRECÁRIO..... 2184
ANDRÉ LUÍS GONÇALVES PEREIRA

CONTRIBUIÇÃO DAS BIBLIOTECAS PARA A PROMOÇÃO DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA AGENDA 2030..... 2188
ADNA MÁRCIA OLIVEIRA DE SENA

CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI À FORMAÇÃO PROFISSIONAL AUTÔNOMA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL..... 2194
RICARDO DE PAIVA TENÓRIO

ISSN: 2176-8153

A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL PARA A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O ESTADO DA ARTE 2199
MONICK ALVES DE MOURA SEVERO | VALQUÍRIA FARIAS BEZERRA BARBOSA

REVISANDO A LITERATURA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO 2206
INGRID KLEBYANE F. DE L BARBOSA | CIBELE M.L RODRIGUES

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO INTEGRADOR COMO UM SABER EMANCIPATÓRIO PARA O JOVEM EDUCANDO DAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DE PERNAMBUCO. 2211
JÚLIA CAMPOS | JOELMA GUSMÃO

ISSN: 2176-8153

8º epePE

GT 06
GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

ESCOLA E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MULHERES: DIÁLOGOS INICIAIS ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS DE GÊNERO E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER EM PERNAMBUCO 2218
MARIA CLAUDIA VIRGÍNIA DE LIMA

O DISCURSO PELO ORGULHO LGBT NA PRIMEIRA PARADA DO BRASIL 2231
FILIPE ANTONIO FERREIRA DA SILVA

RELAÇÕES DE GÊNERO, DIVERSIDADES E PRÁTICAS DE CURRÍCULO: REFLEXÕES NECESSÁRIAS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE 2248
PEDRO PAULO SOUZA RIOS

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER EM TEMPOS DE PANDEMIA 2269
LINDALVA JOSÉ DE FREITAS

GESTÃO ESCOLAR NO ENFRENTAMENTO À LGBTFOBIA: O DIÁLOGO COMO PONTO DE PARTIDA 2287
CAROL MONTEIRO FERREIRA | PERYCLES EMMANOEL GOMES DE MACÊDO
MARIA DO CARMO GONÇALO SANTOS

O EROTISMO FEMININO NA OBRA A CARNE DE JÚLIO RIBEIRO 2308
LUANA BEATRIZ DE LIMA E SILVA | PROF.ª MA. MARCIA CRISTINA XAVIER

QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: COMO VEM SE DANDO A FORMAÇÃO DOCENTE 2327
ANA KATHARINA FERNANDES FREITAS DE AZEVEDO
RYTA DE KASSYA MOTTA DE AVELAR SOUSA

RELAÇÕES DE GÊNERO NO EXERCÍCIO DOCENTE: PEDAGOGIA É LUGAR DE HOMEM? 2340
DAIANY DE OLIVEIRA SANTOS | ISAIAS DA SILVA

ISSN: 2176-8153

DO PATRIARCADO AO EMPODERAMENTO FEMININO: REFLEXÕES ENTRE A BELA ADORMECIDA (1959) E MALÉVOLA (2014) 2362
SIMONE SALVADOR DE CARVALHO | LORRAYNNE DE MELO VIEIRA DE ARAÚJO SARA FERNANDES DE OLIVEIRA TENÓRIO

O DISCURSO SOBRE A MULHER EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS DA REVISTA *D. QUIXOTE* COMO PEDAGOGIA CULTURAL 2381
LÍGIA CAVALCANTI CALDAS

PANDEMIA E EDUCAÇÃO: INTERSEÇÕES DE GÊNERO E ABANDONO ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19 2402
LÍDIA EURÍDICE DE NORONHA SILVA | ADRIANA DE SOUZA ALBUQUERQUE GUSTAVO FOLENA ARAÚJO | ANA PAULA ABRAHAMIAN DE SOUZA

EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NO RECIFE: ENTREATOS, AÇÕES, NARRATIVAS E PROSPECTIVAS 2418
REGINA BEZERRA DE GOUVEIA

GÊNERO, SEXUALIDADE, MULHERES E SABERES NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA ENTRE OS ANOS DE 2014 E 2020 2433
GABRIELA MARIA SANTOS SOARES | JANAINA GUIMARÃES DA FONSECA E SILVA

SUBJETIVAÇÕES IDENTITÁRIAS EM *SHE-RA* E AS PRINCESAS DO PODER E O DESLOCAMENTO DE ESTRUTURAS HEGEMÔNICAS DE GÊNERO 2449
HUGO RAFAEL ROCHA CARNEIRO | RAYSSA HELLENA ALMEIDA DE VASCONCELOS GILVANEIDE FERREIRA DE OLIVEIRA

QUANDO VIVER A UNIVERSIDADE É TAMBÉM REINVENTÁ-LA: GÊNERO E SEXUALIDADE NAS NARRATIVAS DE ESTUDANTES LGBTI+ UNIVERSITÁRIOS/AS 2467
JÚLIO CÉSAR DE OLIVEIRA SANTOS

O FREVO DA RURAL: UM PASSO PARA AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO RITMO DA EDUCAÇÃO 2485
RAYSSA HELLENA ALMEIDA DE VASCONCELOS | MARIA HELENA CÂMARA LIRA

SARAU DAS DEUSAS 2493
ANA CLÁUDIA PALHARES DE LIMA | CLÉCIA JULIANA GOMES PEREIRA AMARAL

ISSN: 2176-8153

CIDADANIA E INCLUSÃO PARA UMA CULTURA DE PAZ 2498
CRISTIANE DA SILVA FREITAS OLIVEIRA | MARIA DOS ANJOS ARAÚJO

GÊNERO EM DISCUSSÃO: EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DO GRUPO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM CIÊNCIAS SOCIAIS (GEICS) NA UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL. 2504
RAFAELA GONÇALVES RIBEIRO | JOANA TEIXEIRA FERRAZ DA SILVA
SÉRGIO ANTÔNIO SILVA RÊGO | ALINE MOTA ALBUQUERQUE

ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS DE GÊNERO CONTRA AS MULHERES: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM PERNAMBUCO 2510
ALINE RODRIGUES MALTA | LUCIA BAHIA BARRETO CAMPELLO
MILLENA LYRA VALENÇA

BANHEIRO TRANS: O ACESSO E PERMANÊNCIA DE LGBTS NA ESCOLA 2523
CLEUBER IGUAPE ABIDU FIGUEIREDO

BELL HOOKS: POR UMA CRÍTICA AMPLIADA SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO, MASCULINIDADES E RAÇA 2528
JOSÉ RAIMUNDO DA SILVA JÚNIOR

A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE DESCONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO À POPULAÇÃO LGBTQIA+ NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE 2533
JÂNIO CLEITON BARRETO DA SILVA | LETÍCIA MARIA MACIEL DE MORAES

A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO COMO MEDIDA DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA CONTRA MULHER EM TEMPOS PANDÊMICOS 2538
LETÍCIA MARIA MACIEL DE MORAES | ITATIANE MARIA MIGNAC DE MELO
KASSANDRA VERUSKA DE ANDRADE CARNEIRO | SABRINA TEREZA DO NASCIMENTO

PROCESSOS INTERATIVOS E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO AMBIENTE ACADÊMICO: NARATIVAS QUE ATRAVESSAM O GÊNERO .. 2543
EMMANUELE DE NAZARETH DUARTE OLIVEIRA | ISABELLA JÚLIA SANTANA DA SILVA
MARIA EDUARDA DUCA | PAULA EDUARDA NUNES DA SILVA

DISCUSSÃO NAS ESCOLAS SOBRE GÊNERO E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UMA BREVE ANÁLISE DA BNCC 2547
GEMIMA EMANUELE ALBUQUERQUE FERREIRA ALVES

ISSN: 2176-8153

TRANSVENDO OUTRAS EXISTÊNCIAS A PARTIR DO ARTIVISMO TRANSFEMINISTA DE BENEDITA ARCOVERDE 2554
CARLOS EDUARDO GALON DA SILVA | MARCIANO ANTONIO DA SILVA YASMIN JANAÍNA FERREIRA MARCOS

PENSANDO A EDUCAÇÃO DE GÊNERO NA ESCOLA A PARTIR DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO GT DE GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO DA ANPED 2559
MARCELA FERNANDES MEDRADO | BEATRIZ MEDRADO

ISSN: 2176-8153

GT 07
EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS

EDUCAÇÃO INFANTIL E A VISÃO DE SUJEITO SUBJACENTE À EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VICÊNCIA-PE: DIALOGANDO COM MOURA, FREIRE, CORSARO E SARMENTO 2564
JAILMA MARIA DA SILVA | BEATRIZ FERNANDA JACINTO DE LIMA | FLÁVIA PERES

APROXIMAÇÃO EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ... 2579
TÁSSILA LAUANDA SILVA FRANÇA | AUGUSTO VINÍCIUS OLIVEIRA DA SILVA ADMA SOARES BEZERRA

CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO DA PRÁTICA DE UMA PROFESSORA 2594
MARIANA SANTANA DE LIRA | ANA CATARINA DOS SANTOS PEREIRA CABRAL

A ATUAÇÃO MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE O CARGO DE AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL (ADI) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RECIFE 2611
DJALMA FERREIRA DA COSTA FILHO | MELANIE LAURA MARIANO DA PENHA SILVA

PRÁTICAS DE LEITURA COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS EM UMA CRECHE MUNICIPAL DO RECIFE 2634
MARILLIA MARIA DOS SANTOS ARAUJO | CARMI FERRAZ SANTOS

EM TEMPOS DE CRISE, ESPERANÇAR NA TV JABOATÃO: CRIANÇAS CONHECENDO PAULO FREIRE 2655
MARIA DA CONCEIÇÃO LIRA DA SILVA | FLÁVIA LUÍZA DE LIRA VIVIANE DA SILVA ALMEIDA | MARIA CONSUELO DOS SANTOS

POR QUE CHORAM OS BEBÊS? AS INTERPRETAÇÕES E AS AÇÕES DE PROFESSORAS DE CRECHES DIANTE DO CHORO INFANTIL 2673
CATARINA CARNEIRO GONÇALVES | SUZANA KARLA CAETANO DE SÁ WILLIANNE SILVA DE MELO

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONVÍVIO FAMILIAR EM TEMPOS PANDÊMICOS 2698
JACIARA RODRIGUES DOS SANTOS | JÉSSICA LIMA TEIXEIRA MARLENE BURÉGIO FREITAS

ISSN: 2176-8153

PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA- EDUCAÇÃO INFANTIL: SIGNIFICANTES VAZIOS E TRADUÇÕES NO EIXO DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO 2717
KARLA WANESSA CARVALHO DE ALMEIDA

NOVOS CAMINHOS PARA CONHECER A ESCRITA DAS CRIANÇAS 2738
STEFANY SILVA FERREIRA | ANTONIA RAYANE GONÇALVES DOS SANTOS
NATÁLIA JAÍNE GONÇALVES DE MELO | SAMUEL MORAIS SILVA

REINVENTANDO O CONTO CLÁSSICO CACHINHOS DOURADOS: CONTEXTOS PARA CRIAÇÃO DE NECESSIDADES HUMANIZADORAS DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO 2743
IVANETE RODRIGUES | ANA CLÁUDIA BONACHINI MENDES

O SENTIDO DA ESCUTA DO PROFESSOR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA INTENCIONAL 2750
MARIA FERNANDA LEMOS CARDOSO DE OLIVEIRA
ANA CLÁUDIA BONACHINI MENDES

SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O FOLCLORE BRASILEIRO: FOI POSSÍVEL NAS AULAS REMOTAS? 2759
VILMA MARIA DO NASCIMENTO SILVA

CADERNOS TEMÁTICOS: UMA ALTERNATIVA CRIATIVA EM MEIO AO TRABALHO REMOTO 2762
EMILIA JULIANA CORREIA DO NASCIMENTO | DÉBORA DA ROCHA CORDEIRO ALVES

POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM POR MEIO DE PROJETOS INVESTIGATIVOS 2768
ELISÂNGELA STORTI MARTINS

PRIMAVERE-SE: CORES, SONS, AROMAS E DESCOBERTAS 2774
CAMILA MARIA OLIVEIRA | JÉSSICA MARIA OLIVEIRA | TAÍSSA NASCIMENTO BASTOS

RESSIGNIFICANDO AS VIVÊNCIAS BRINCANTES DURANTE A PANDEMIA EM 2021 2782
DAYSE SANTOS MESQUITA | MARIA DAS GRAÇAS DA SILVA LINS MANZI

ANÁLISE DE DOCUMENTOS PUBLICADOS PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA E OS SEUS OLHARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 2788
RENATA PATRÍCIA JORGE DOS SANTOS BARBOSA | JUCELI BENGERT LIMA

ISSN: 2176-8153

O TEMPO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DE NARRATIVA FÍLMICA 2793
EMILY DE MÉLO FERREIRA | NATÁLIA FRAZÃO DE ALCANTARA KEITY ELEN DA S. MELO

QUAIS OS POSSÍVEIS DO DELÍRIO DO VERBO PARA PENSAR OS CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?..... 2798
VANESSA GALINDO ALVES DE MELO | JULIANA SILVA ALMEIDA CONCEIÇÃO GISLANE NÓBREGA DE LIMA SALLES

A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: UM OLHAR PARA A PROFISSIONALIDADE DOCENTE..... 2803
ANA VITÓRIA DO NASCIMENTO OLIVEIRA | MARLENE BURÉGIO

RECONTO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 2808
ANA BARBALHO UCHÔA FRANÇA | MARIA DA CONCEIÇÃO LIRA DA SILVA

A INFLUÊNCIA FAMILIAR NA VIDA ESCOLAR DOS(AS) FILHOS(AS)..... 2813
EULLA PAULA BARBOSA DO NASCIMENTO ALENCAR | FABIANA CRISTINA DA SILVA

A INFÂNCIA E SEUS DIZERES, APRENDERES E FAZERES QUE ATRAVESSAM O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO TERRITÓRIO ESCOLA-CASA EXPERIENCIADO EM UM CONTEXTO DE PANDEMIA 2818
FERNANDA SANTOS DA CRUZ | JOSÉ JARDEL SILVA MERGULHÃO CONCEIÇÃO GISLÂNE NÓBREGA LIMA DE SALLES

AS EMOÇÕES E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA SALA DE AULA..... 2836
THATIANA CAROLINA ANDRADE DE OLIVEIRA MACÊDO MILENA CAMILA MACÊDO ANDRADE

EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSENSOS E VARIAÇÕES NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FAMÍLIAS..... 2841
LUCIANA OLIVEIRA FREITAS MONTEIRO

INFÂNCIA, PAISAGEM E POÉTICAS DO ESPAÇO-TEMPO..... 2846
ANA JULIA LACERDA MEIRA MENEZES | PATRÍCIA MARIA UCHÔA SIMÕES

ISSN: 2176-8153

GT 08
POLÍTICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

A PARTICIPAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA NOVA GESTÃO PÚBLICA – NGP 2852
CARLOS EDUARDO DA SILVA | LUCIANA ROSA MARQUES

A ATUAÇÃO DOS PSICÓLOGOS NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO E AS IMPLICAÇÕES DA REGULAMENTAÇÃO DA LEI 13.935/2019 NO CENÁRIO PÓS-PANDEMIA 2865
LEILA KALINNY GOMES DE SOUZA | VIRGÍNIA DE OLIVEIRA ALVES PASSOS
MARCELO SILVA DE SOUZA RIBEIRO

A INFLUÊNCIA DO MOVIMENTO ESCOLA NOVA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS ANOS TRINTA 2882
ANTÔNIO CARLOS DOS SANTOS COMODORO
LÚCIA APARECIDA VALADARES SARTÓRIO

A NOVA GESTÃO PÚBLICA E OS DESDOBRAMENTOS NA GESTÃO ESCOLAR 2897
CARLA CRISTINA DE MOURA CABRAL

REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO (A) PARA O EXERCÍCIO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA 2911
MITISHAELI LEÔNCIO DA SILVA SOUSA | MARIA GABRIELLY DA SILVA GONÇALVES

DA ADMINISTRAÇÃO À GESTÃO: REFLEXÕES SOBRE DEMOCRACIA PARTICIPATIVA NA ESCOLA 2933
GABRIELE ALVES DE LIMA | LUIZ CARLOS CARVALHO SIQUEIRA

A POLÍTICA DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E A PARTICIPAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DO MUNICÍPIO DE OLINDA 2946
EMANUELLE SANTANA DA SILVA | DALILA MARINA OLIVEIRA MAIA
JANETE MARIA LINS AZEVEDO

EDUCAÇÃO INTEGRAL: ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS E CONTEMPORANÊOS 2968
SAMANTA GABRIELY ALVES DOS SANTOS | CARLA PATRICIA ACIOLI LINS

ISSN: 2176-8153

CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DE PIERRE BOURDIEU NO DESENVOLVIMENTO DE METAPESQUISAS NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL 2983
NOÉLIA CAROLINA SILVA DE MELO | VIVIANE RAUANE BEZERRA SILVA JOSÉ MAWISON CÂNDIDO DE LIMA

RELAÇÕES DE FAVOR E TUTELA: QUANDO O CLIENTELISMO POLÍTICO ADENTRA À EDUCAÇÃO MUNICIPAL 2998
JOAIS MARTINS SILVA

ESTADO, TRIBUTAÇÃO, ACUMULAÇÃO DO CAPITAL E SEU IMPACTO NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO PAÍS 3012
PAULO RUBEM SANTIAGO FERREIRA

O LIBERALISMO E O NEOLIBERALISMO NOS CONTEXTOS POLÍTICO-EDUCACIONAIS DO SÉCULO XXI 3034
REGINA ALICE RODRIGUES ARAUJO COSTA | ISABELA NATHÁLIA NUNES TRISTÃO

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EPT: O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE EGRESSOS E EGRESSAS NA VIDA INSTITUCIONAL? 3051
MÁRCIA GIRLENE E SILVA | BERNADINA SANTOS ARAÚJO DE SOUZA

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE): UM ESTUDO DA SUA EXECUÇÃO ORÇAMENTÁRIA E FINANCEIRA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFS). 3068
JOÃO ANTÔNIO DA COSTA FAUSTO | PABLO AURÉLIO LACERDA DE ALMEIDA PINTO

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO E O PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO- METAS PARA EDUCAÇÃO – PMGEPE/ME 3090
MARCIA AURELIA NAZÁRIO | LUCIANA ROSA MARQUES

ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS SOBRE AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO 3107
DANIELLE DE FARIAS TAVARES FERREIRA

AVALIAÇÃO EXTERNA E ACCOUNTABILITY EM PERNAMBUCO E NA PARAÍBA: LEVANTAMENTO NOS REPOSITÓRIOS DA PPGEDU-UFPE E PPGE-UFPB 3126
VIVIANE RAUANE BEZERRA SILVA | JOSÉ MAWISON CÂNDIDO DE LIMA NOÉLIA CAROLINA SILVA DE MELO

ISSN: 2176-8153

ESTUDOS DE REVISÃO: MAPEAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL PRODUZIDAS NO PPGE-UFPE 3147
RAYANA BEATRIZ DO NASCIMENTO SOARES | ANA LÚCIA FÉLIX DOS SANTOS

A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A CONCRETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL COM BASE NO PNEDH 3170
ISABELE LOUISE MONTEIRO DE FARIAS | SULAMITA BERNARDO ALBUQUERQUE

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO FRENTE À PANDEMIA: DESAFIOS E SOLUÇÕES 3189
MARIA ROSA MACIEL SILVA | DJHONE DE BARROS CHAVES SOUZA
MARIA DO CARMO GONÇALO SANTOS

PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: PROGRAMAS E PROJETOS TECIDOS PELA FUNDAÇÃO LEMANN NA REDE DE ENSINO DE CARUARU - PE 3206
JOSELHA FERREIRA DA SILVA

POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E O DISCURSO NEOLIBERLISTA PRODUZIDO PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO 3221
LYVIA GABRIELLE DA SILVA

A UNIDADE DIDÁTICA "EDUCAÇÃO INTEGRAL" NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA 3227
GESUÍNA DE FÁTIMA ELIAS LECLERC

A IMPORTÂNCIA DA MONITORIA DE EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE 3233
IGOR HEIJE MORAIS TOMORI (UNEB) | TATIANA DIAS SILVA (UNEB)

GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA: O CASO DA EREM GINÁSIO PERNAMBUCANO AURORA 3239
PAULO BRUNO JOSÉ FERREIRA DE BRITO

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GESTÃO ESCOLAR EM MEIO A PANDEMIA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE CARAÚBAS CARIRI PARAIBANO 3244
IZABELE DO NASCIMENTO ARRUDA

ISSN: 2176-8153

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024) E O SEU IMPACTO NO ENFRENTAMENTO AO ANALFABETISMO NO BRASIL 3261
CAMILA ALVES DA SILVA | MARIA APARECIDA TENÓRIO SALVADOR

A META 17 DO PNE – UMA VALORIZAÇÃO QUE NECESSITA SER REPENSADA!..... 3266
LUÍS GUSTAVO DA COSTA PEREIRA | FABRÍCIO DA COSTA PEREIRA
CECILIA BATISTA DO NASCIMENTO ALCÂNTARA BONFIM | MÁRCIA REGINA BARBOSA

GESTÃO E TRABALHO DOCENTE: OS EFEITOS DO PROJETO SOMAR . 3271
IRACEMA CAMPOS CUSATI | NEIDE ELISA PORTES DOS SANTOS

POLÍTICAS PÚBLICAS: ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS QUE INFLUENCIAM O CAMPO EDUCACIONAL..... 3275
DIANA CIBELE DE ASSIS FERREIRA | JANINI PAULA DA SILVA | KÁTIA SILVA CUNHA

ISSN: 2176-8153

GT 09
MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM RISCO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS SOCIAIS E EDUCATIVAS DO CEPA SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO POPULAR 3284
ILAYNE VIANA DE ALMEIDA | TÁSSILA LAUANDA SILVA FRANÇA
AUGUSTO VINÍCIUS OLIVEIRA DA SILVA

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA PROFESSORA LEIGA 3303
LINDIANE DUARTE DA SILVA | PEDRO PAULO SOUZA RIOS

DIALOGISMO NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS DO SERVIÇO DE TECNOLOGIA ALTERNATIVA (SERTA) EM PERNAMBUCO: REFLEXÕES SOBRE PROJETOS DE VIDA DAS JUVENTUDES CAMPESINAS 3320
NICÉIA ANDRADE DA SILVA | FLÁVIA MENDES DE ANDRADE E PERES

ENSINO DE AGROECOLOGIA: O QUE DIZEM PROFESSORES(AS) DE ESCOLAS DO CAMPO? 3345
MARIA HELENA RAMOS DE SOUZA CARVALHO | IRANETE MARIA DA SILVA LIMA
CYNTHIA XAVIER DE CARVALHO

DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CAMPESINOS NA LUTA POR UMA ESCOLA DO CAMPO 3366
ISAIAS DA SILVA

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER CAMPESINA: UM FENÔMENO (IN)VISÍVEL? 3387
SILUANNA MARIA GOMES DE ARAÚJO | SIMONE SALVADOR DE CARVALHO

DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: PARADIGMAS QUE EMBASAM A OFERTA DE EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA NOS TERRITÓRIOS CAMPESINOS NO BRASIL 3408
DENISE XAVIER TORRES | JANSSEN FELIPE DA SILVA

NARRATIVAS DA TIVI GRIÔ: EDUCOMUNICAÇÃO QUE REVERBERA ORALIDADES E VIVÊNCIAS COMUNITÁRIAS 3429
DANIEL LAMIR DE FREITAS FERREIRA | MAURÍCIO ANTUNES TAVARES

ISSN: 2176-8153

EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DOCENTE: LIMITES E POSSIBILIDADES 3449
DIANA CIBELE | JANINI PAULA DA SILVA | KÁTIA SILVA CUNHA

OFENSIVA NEOCONSERVADORA NA EDUCAÇÃO E DESAFIOS À RESISTÊNCIA DAS FORÇAS DEMOCRÁTICAS E PROGRESSISTAS 3469
LUCIANA ARAÚJO CAVALCANTI

MEMÓRIAS DE TATUOCA: ESTUDO SOBRE O ESTADO DA ARTE 3489
JAQUELINE SOARES DA SILVA

A EDUCAÇÃO COMO PRATICA LIBERTADORA NO PROCESSO DE INCUBAÇÃO DOS SUJEITOS COLETIVOS DA ASSOCIAÇÃO DOS AGENTES ECOLÓGICOS E RECICLADORES DA ILHA DE ITAMARACA-PROILHA. 3511
JOSEILDA MARIA DA SILVA

PROJETO ESCOLAS SEGURAS E ACOLHEDORAS PARA MENINAS NA CONVIVÊNCIA COM A COVID 19 EM PERNAMBUCO 3516
MARIA ELIZABETE GOMES RAMOS | CÁSSIA JANE DE SOUSA AVANILDO DUQUE DA SILVA

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROCESSO EDUCATIVO AGENTES TERRITORIAIS DE FORMAÇÃO QUILOMBOLA. CUIDANDO DO SAGRADO, MÓDULO: I. ANCESTRALIDADE E IDENTIDADE 3522
ANTONIO JOÃO MENDES | RAIZA MARIA DA SILVA

NAS TRILHAS DA EDUCAÇÃO POPULAR: SABERES DA EXPERIÊNCIA .. 3527
CRISTIANO DE FRANÇA LIMA

SAPIÊNCIAS DO CORPO: POR OUTRO PROJETO POLÍTICO, ÉTICO E ESTÉTICO 3532
RAIANY EVELIN SOARES DA SILVA | RUI GOMES DE MATTOS DE MESQUITA

A PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCADOR-EDUCANDO NO CURSO PÉ NO CHÃO DO MST: CAMINHOS PARA (RE)PENSAR A FORMAÇÃO HUMANA 3537
ALLAN DIÊGO RODRIGUES FIGUEIREDO
MARCELO HENRIQUE GONÇALVES DE MIRANDA

ISSN: 2176-8153

GT 10
EDUCAÇÃO E SUAS TECNOLOGIAS

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS - REA E ENSINO DE LITERATURA: CONEXÕES COM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS LITERÁRIOS 3543
MARIA KALINE DE LIMA PEDROZA | EDUARDO FERREIRA DA SILVA
IVANDA MARIA MARTINS SILVA

O USO DO DATASUS NA APRENDIZAGEM ESCOLAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA DE PARNAMIRIM/RN 3566
HÉLIO TEODÓSIO DE MELO FILHO | HERIBERTO SILVA NUNES BEZERRA

GUIA MATEMÁTICO: TECNOLOGIAS DE A À Z PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA 3582
CAMILA MACIEL DA SILVA | FRANCISCA MARIA OLIVEIRA DO N. VIEIRA
GENILTON JOSE CAVALCANTE DE OLIVEIRA | MIRTYS LORANNE DE ARAÚJO

REDES SOCIAIS VIRTUAIS E O USO DO APLICATIVO WHATSAPP NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM 3596
DENISE MACHADO CARDOSO | DARLAN GARDUNHO COSTA

A AÇÃO DOCENTE E A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II 3618
JOSÉ EMAILSON SALES DA SILVA

O ENSINO HÍBRIDO NA PERCEPÇÃO DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO 3638
SUELMA AMORIM DO NASCIMENTO | MARCELO SABBATINI

CULTURA IORUBÁ NO PODCAST: TECENDO REFLEXÕES NO CONTEXTO DO GÊNERO 3654
JOBSON JORGE DA SILVA | VALDÊNIA SABRINA FRAGOSO DE BRITO
DÉBORA AMORIM GOMES DA COSTA-MACIEL

O MODELO HÍBRIDO ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO DE GENÉTICA 3668
RAFAELA ROSA SILVA | ROSELI MARIA GONÇALVES MONTEIRO DE BRITTO

ISSN: 2176-8153

TEAMS: METODOLOGIAS ATIVAS PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM 3688
MARCELO MENDONÇA TEIXEIRA | CRISTIANE DOMINGOS DE AQUINO TEIXEIRA
MICHELLY MORAES TEIXEIRA

O USO DO INSTAGRAM COMO RECURSO DIDÁTICO NA PROMOÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DA REDE REGULAR DE ENSINO DA CIDADE DE IPOJUCA-PE: O CASO DO LIXO ELETRÔNICO 3702
BRUNNA MIKAELE SANTOS LIMA | NICOLY RAYZA CARNEIRO RODRIGUES
EVELINE MAX DA SILVA SANTOS | FRANCIELLE OLIVEIRA DO NASCIMENTO

ATRAVESSAMENTOS DA PANDEMIA DA COVID-19: OLHARES PARA OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO 3719
MARTA CORDEIRO DA SILVA GOMES | RITA DE CÁSSIA DE ALMEIDA SANTOS

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DO INTERIOR DE PERNAMBUCO 3737
JOSÉ MAWISON CÂNDIDO DE LIMA | VIVIANE RAUANE BEZERRA SILVA
NOÉLIA CAROLINA SILVA DE MELO

TV CEMAS: UMA INICIATIVA DOCENTE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 3759
MICHELLE CRISTINE LAUDILIO DE SOUZA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA O ALUNO DO ENSINO MÉDIO COM DEFICIÊNCIA VISUAL: PROPOSTAS DE MATERIAIS DE APOIO NA WEB DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO NO PERÍODO DE PANDEMIA 3771
SELMA MARIA RAMALHO DA SILVA | ALINE RODRIGUES MALTA

A DIALOGICIDADE E AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: PONTOS DE CONVERGÊNCIA. 3788
JOSEANE MARIA DO NASCIMENTO | MONICA LOPES FOLENA ARAÚJO

PÚBLICO E PRIVADO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO REMOTO NA PANDEMIA, À LUZ DA OBRA *ESCOLA E DEMOCRACIA* DE DEMERVAL SAVIANI 3802
JOILSON MÉLO LEITE | BRUNO CESAR CARDOSO GONZAGA
ENIO FREIRE DE PAULA

ISSN: 2176-8153

O RETORNO DE CÂN: UMA EXPERIÊNCIA DE GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA 3807
JÉSSIKA WANESSA DOS SANTOS MIRANDA | VIVIANE TORACI ALONSO DE ANDRADE

MONITORIA EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: *ACOLHIMENTO* VIRTUAL EM TEMPOS DA COVID-19 3815
NIVEA GALDINO DE SOUZA | JOSÉ JONAS DA SILVA
NAYARA RAYANE MARIA FRAGOSO | GISELLE NANES

BATALHA DOS DESAFIOS MATEMÁTICOS NO INSTAGRAM 3820
MARTA MICHELE DE OLIVEIRA LIMA | ANA PATRÍCIA GOMES OLIVEIRA SAMPAIO
GIVALDO OLIVEIRA DOS SANTOS

SOCIOLOGIA DA RELIGIÃO EM CONEXÃO: O USO DO *GOOGLE EARTH* EM UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE SOCIOLOGIA 3827
VITOR REBELLO RAMOS MELLO | PATRÍCIA VERÔNICA DE AZEVEDO BRAYNER

PROJETO COQUE CIÊNCIA: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM CONEXÕES ONLINE 3834
SUENIA KELLE DA SILVA | ALEXANDRO CARDOSO TENÓRIO | RAFAELLA SILVA

APLICATIVOS DIGITAIS PARA O ENSINO DE LEITURA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA 3839
JAQUELINE DE SOUZA | AURICÉLIA PIRES DE VASCONCELOS BELARMINO
GEAM KARLO-GOMES

PRÁTICAS DE ENSINO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS 3845
NICOLY RAYZA CARNEIRO RODRIGUES | FRANCIELLE OLIVEIRA DO NASCIMENTO
SIMONE DE MELO OLIVEIRA | HÉRCULES SANTIAGO SILVA

REFLEXÕES SOBRE VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO 3849
EVELINE MAX DA SILVA SANTOS | BRUNA MIKAELE SANTOS LIMA
SIMONE DE MELO OLIVEIRA

O CÓDIGO HTML COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO SENAC MANACAPURU 3855
MARCOS ROCHA MARQUES

DIFICULDADES DO ENSINO BILÍNGUE DURANTE A PANDEMIA 3860
DAYSES DE SOUZA GOMES | BRUNA GABRIELA SOARES DE VASCONCELOS
THANYARA D'AVILA SOARES DOS PASSOS

ISSN: 2176-8153

WILMA PASTOR DE ANDRADE SOUSA

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE OS PRESSUPOSTOS DE APRENDIZAGEM, FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO-ESCOLAR 3866
FRANCIELY GOMES FREIRE DE AGUIAR SILVA | ODALÉA VIDAL

SABERES NECESSÁRIOS DA DOCÊNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO COMPONENTE CURRICULAR ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO 3873
ANTONIO RICARDO DE SOUZA SANTOS | JOSÉ ALMIR DO NASCIMENTO AMARILDO MUNIZ MALEZZI

OS DESAFIOS, DIÁLOGOS, VIVÊNCIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA BREVE REVISÃO DE LITERATURA 3880
JÉSSICA LUANA DE LIMA BARBOSA BORGES | VALDILSON AQUINO DE MELO MARIA JULIANA GOMES ARANDAS

CONTRIBUIÇÕES DAS CONCEPÇÕES DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O CURSO DE PEDAGOGIA 3885
POLIANA MARIA FARIAS DE ARRUDA | THELMA PANERAI ALVES

COLÉGIO DE APLICAÇÃO - UFPE: AS ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DE UM ENSINO REMOTO INCLUSIVO. 3890
RENATA PEREIRA DA SILVA UCHÔA | DAIANA FERREIRA DE ALMEIDA

INCLUSÃO DIGITAL EM PRISÕES NO ESTADO DE PERNAMBUCO: POSSIBILIDADES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA EM PORTUGAL 3895
ARMANDO DANTAS DE BARROS FILHO | ANGÉLICA MARIA REIS MONTEIRO CARLINDA MARIA FERREIRA ALVES FAUSTINO LEITE

ISSN: 2176-8153

GT 11
ENSINO DE SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO

ENSINO DE SOCIOLOGIA E LITERACIA DIGITAL: UM ENQUADRAMENTO TEÓRICO DOS IMPACTOS DA CULTURA DIGITAL NO ENSINO DE SOCIOLOGIA 3900
MARCEL SPROESSER MATHIAS

CORAGEM NOSSA DE CADA DIA NOS DAI HOJE: REFLEXÕES E APONTAMENTOS SOBRE A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA E SEUS OBSTÁCULOS 3920
AKYLA ALEXANDRE T. P. DA SILVA | ARTUR SANTOS DE SOUZA SILVA

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA EM PERNAMBUCO 3938
ANTÔNIO HENRIQUE DA SILVA ARAÚJO | JÚLIA FIGUEREDO BENZAQUEN LÚCIO COSTA DE ANDRADE | ANDRESA FERNANDA DA SILVA SALES

NOVO ENSINO MÉDIO: IMPACTOS DA BNCC E DO PNLD 2021 SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA 3957
ANA SUÉLEN SILVA OLIVEIRA | BRUNA MIKAELLY FERNANDES TEIXEIRA MYLENA VICENTE DA SILVA

SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DA PARAÍBA E NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DO PNLD 2021 3973
WASCHINGTON ALVES GUEDES | MARIA HELENA COSTA CARVALHO DE A. LIMA LUCIANA SIQUEIRA WALTER

PESQUISA NO ENSINO BÁSICO: UM ENSAIO ETNOGRÁFICO ACERCA DO PIBIC ENSINO MÉDIO ENTRE A FUNDAJ E A EREM CÂNDIDO DUARTE 3996
JOSÉ RIBEIRO DE SANTANA NETO | TATIANE OLIVEIRA DE CARVALHO MOURA

ETNOCENTRISMO E RACISMO: PENSANDO A DESIGUALDADE SÓCIORRACIAL DO BRASIL NO CRUZAMENTO ENTRE O ENSINO DA SOCIOLOGIA E O TEATRO 4017
CAROLINE DÁFINE DE OLIVEIRA DE LIMA

ISSN: 2176-8153

USO DE JOGOS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA E O AUMENTO DA PARTICIPAÇÃO DAS ALUNAS NA AULA DE SOCIOLOGIA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO 4023
INNARAH IANAEL DE SOUZA MENESES BEZERRA
FABIANA CONCEIÇÃO FERREIRA LIMA

STORYTELLING COMO INSTRUMENTO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NAS AULAS DE SOCIOLOGIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 4031
ARIONE PORTO DA SILVA

O DESAFIO DO ENSINO REMOTO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS 4037
CÉSAR LEANDRO PEREIRA DOS SANTOS JUNIOR
FABIANA CONCEIÇÃO FERREIRA DE LIMA

USO DE PODCAST E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 4043
VINICIUS CIRILO DE MEDEIROS

O ENSINO DE SOCIOLOGIA ATRAVÉS DA CONFECÇÃO DE PANFLETOS VIRTUAIS 4049
DEMERVAL SANTANA DE ARAÚJO FILHO

VIOLÊNCIA FÍSICA NA SOCIABILIDADE FEMININA: IDENTIDADES QUE SE FORJAM NOS ENTREMEIOS DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DE NORMATIVIDADE E O ENSINO DE SOCIOLOGIA 4054
SERGIVANO ANTONIO DOS SANTOS

O CONCEITO DE DEMOCRACIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2018 E 2021 4059
CAIO DOS SANTOS TAVARES | DIEGO DA SILVA GUIMARÃES QUEIROZ

DESAFIOS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO 4076
ELISA MARIA DOS ANJOS | DEJAMIM FERREIRA PEREIRA
GLÁUCIA MAYRA DA SILVA LEAL

ISSN: 2176-8153

GT 12
EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

O IRPAA E A ESCOLA DE FORMAÇÃO PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA 4082
FELIPE DE SENA E SILVA | LORENA SANTIAGO SIMAS

TRANSPORTE ESCOLAR RURAL E GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO DO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO 4096
TAYLANE FERREIRA QUIRINO | EDMERSON DOS SANTOS REIS

PARALISAÇÃO E FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO E NA CIDADE: AS DESIGUALDADES MANIFESTAS NO TERRITÓRIO DO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO 4109
JACKELINE MACIEL DE AZEVEDO | EDMERSON DOS SANTOS REIS

O ALCANCE DA META DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MUNICÍPIOS DO SEMIÁRIDO PARAIBANO: O QUE APONTAM OS RELATÓRIOS DE MONITORAMENTO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO? 4128
ANA CÉLIA SILVA MENEZES

O CONHECIMENTO CONTEXTUALIZADO COMO CONHECIMENTO ÍNTIMO – REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO 4146
CLAUDIA MAISA ANTUNES LINS

ISSN: 2176-8153

GT 13
CIÊNCIAS DA NATUREZA E EDUCAÇÃO

TENDÊNCIAS DE PESQUISAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA: UMA REVISÃO DAS PUBLICAÇÕES PRESENTES NA RENCIMA SOBRE ENSINO HÍBRIDO, USO DE TECNOLOGIAS E METODOLOGIAS ATIVAS 4152
FAUSTO JOSÉ DE ARAÚJO MUNIZ | MARCOS ALEXANDRE DE MELO BARROS

O ENSINO DE FÍSICA NO MODELO REMOTO: REFLEXÕES DOS/DAS DISCENTES SOBRE SUAS VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO 4172
RIBBYSON JOSÉ DE FARIAS DA SILVA | ALÍCIA RAFAELA REIS ARRUDA DE LIMA
THIAGO RIBEIRO DE SOUZA MELO

INOVAÇÃO EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DO PAUDALHO: IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA MUNICIPAL 4191
ÉDIPO LUCAS SOARES BARBOSA | WILLIAME ANDRADE DE FREITAS
LUCIANA CRISTINA VILARIM DA SILVA | ANÍSIO FRANCISCO SOARES

EXPERIÊNCIA DE ENSINO REMOTO NO ÂMBITO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO 4196
LEANDRO OTAVIO DA SILVA | SIMONE DE MELO OLIVEIRA
DÉBORAH KAROLAYNNE DO NASCIMENTO DE PAULA SOUZA

A IMPORTÂNCIA DA MULHER NA CIÊNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 4200
MARIA JULIANA MENDES DA SILVA | JOSÉ AYRON LIRA DOS ANJOS

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLOGIAS ATIVAS NA PERSPECTIVA DO ENGAJAMENTO ESTUDANTIL 4206
JANAÍNA SIQUEIRA SANTOS SALES RIBEIRO | JOÃO JUNIOR JOAQUIM DA SILVA
SIMONE RODRIGUES LAUREANO | MARIA LUCIANA DE MELO SILVA COSTA

DIVERSIDADE BIOLÓGICA E CULTURAL NOS MANGUES DO RECIFE 4212
MOISÉS MONTEIRO DE MELO NETO | JANAÍNA SIQUEIRA SANTOS SALES RIBEIRO

A CRIAÇÃO DE UMA OFICINA PEDAGÓGICA: UMA DIDÁTICA TRANSDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO AEROESPACIAL 4218
MARIA EDUARDA DUCA | MARINA E SILVA LIMA
FÁBIO ANTÔNIO MOTA FONSECA SILVA

ISSN: 2176-8153

RHAFAEL DOS SANTOS GOMES

A KORA E O KHALAN NA VOZ POETICA DE MULHERES AFRODESCENDENTES 4222
FERNANDA LUIZA DE SOUZA FARIAS | EMERSON FERREIRA GOMES

INVESTIGAÇÃO ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DE AÇÕES PEDAGÓGICAS À LUZ DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP): CONCEPÇÕES DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS 4227
GABRIELA PINHEIRO GOMES DE OLIVEIRA | JANAÍNA DE ALBUQUERE COUTO PRISCILA APARECIDA DOS SANTOS CORDEIRO

ISSN: 2176-8153

8º epePE

GT 14
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

MÉDIA ARITMÉTICA E LETRAMENTO ESTATÍSTICO NOS ANOS FINAIS: UMA REVISÃO NOS ANAIS DO ENEM E PERIÓDICO CAPES ... 4233
WANESSA MAYARA SILVA DA ROCHA | LILIANE MARIA TEIXEIRA LIMA DE CARVALHO

NÚMEROS NATURAIS E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES: UMA PROPOSTA PARA UMA APRENDIZAGEM ATIVA ... 4253
FELIPE MIRANDA MOTA | JACIARA DE ABREU SANTOS CLÁUDIA DE OLIVEIRA LOZADA

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA EM AULAS DE MATEMÁTICA-EXPERIÊNCIA DOCENTE EM FORMAÇÃO ... 4270
MARIA DÉBORA DE LIMA SOUZA

ENSINO DE MATEMÁTICA NAS ESCOLAS DO CAMPO DO IPOJUCA-PE: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS PARA O CONTEXTO PRESENCIAL E O QUE FAZEM OS PROFESSORES NO CONTEXTO REMOTO ... 4285
JULIANA DE CÁSSIA GOMES DA SILVA | FATIMA MARIA LEITE CRUZ

CONVERSÃO E TRATAMENTO DE REGISTROS DE REPRESENTAÇÕES SEMIÓTICAS: RESOLUÇÕES DE SITUAÇÕES-PROBLEMA COM CONVERSÃO DE EXPRESSÕES NUMÉRICAS ... 4308
MARIANA DO NASCIMENTO SILVA | JULIANA AZEVEDO MONTENEGRO

PERSPECTIVAS PARA O LETRAMENTO ESTATÍSTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O CICLO INVESTIGATIVO ... 4332
FLÁVIA LUÍZA DE LIRA | SILVIO CÉSAR BARBOSA

SITUAÇÕES QUE ENVOLVEM A EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR: SONDAGEM COM ESTUDANTES DE 5º ANO ... 4349
LAÍS THALITA BEZERRA DOS SANTOS | CRISTIANE AZEVÊDO DOS SANTOS PESSOA

EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS ANOS INICIAIS: UMA BUSCA EM ANAIS DO ENEM E SIPEM ... 4377
GERLAINE HENRIQUE DA COSTA | LILIANE MARIA TEIXEIRA LIMA DE CARVALHO

ISSN: 2176-8153

UMA ANÁLISE DOS JOGOS SOBRE EQUAÇÕES DO 1º GRAU PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS 4396
FELIPE ALEXANDRE DE LIMA LIRA | ELISÂNGELA BASTOS DE MÉLO ESPÍNDOLA

ANÁLISE E REFLEXÕES SOBRE AS TAREFAS DE PROBABILIDADE CONTIDAS NO MATERIAL DIDÁTICO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO PARA O ENSINO MÉDIO 4414
LEANDRO APARECIDO ALVES CUSTÓDIO | PAULO CÉSAR OLIVEIRA

EDUCAÇÃO FINANCEIRA DE JOVENS E ADULTOS: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA 4438
ARLAM DIELCIO PONTES DA SILVA | CRISTIANE AZEVÊDO DOS SANTOS PESSOA

RECURSOS DE PROFESSORES DE ESCOLAS DO CAMPO PARA ENSINAR ESTATÍSTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 4461
LETÍCIA KARINA DA SILVA SANTOS | IRANETE MARIA DA SILVA LIMA

REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: POSSIBILIDADES DIDÁTICAS E DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM UM CONTEXTO PANDÊMICO 4484
MICAELA MARIA DOS SANTOS | WANESSA MAYARA SILVA DA ROCHA

O ESTUDO DE AULA EM PRÁTICA: CONTRIBUTOS AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO 4496
RENAN JOSÉ VITAL DO NASCIMENTO | JULIANA MARTINS CLEIDE OLIVEIRA RODRIGUES

A AULA PRÁTICA NO ENSINO DE MATEMÁTICA: O CÁLCULO DAS ALTURAS DAS PALMEIRAS-IMPERIAIS PARA COMPREENSÃO DO TEOREMA DE TALES 4502
RICARDO MAURÍCIO DA SILVA | JANIARA ALMEIDA PINHEIRO LIMA

LITERATURA DE CORDEL NO ENSINO DA MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DAS AULAS REMOTAS 4510
MARIA JOSÉ ALMEIDA DO NASCIMENTO | ROZINEIDE ORLANDO DA SILVA

O ESTUDO DE AULA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ALGUMAS REFLEXÕES 4516
MARIA EDUARDA NUNES DE OLIVEIRA | VINÍCIUS SOARES DE SOUZA SILVA CLEIDE OLIVEIRA RODRIGUES

ISSN: 2176-8153

PROBABILIDADE LÚDICA E INTERDISCIPLINAR: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO 4522
EWELLEN TENORIO DE LIMA

MONITORIA DE ENSINO: EXPLORANDO O LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA – LEM, COM O AUXÍLIO DO SOFTWARE GEOGEBRA 4530
HÁVILA SAID SILVA EVANGELISTA | CÉLIA BARROS NUNES

RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DOS ANOS FINAIS 4539
MARIA GABRIELA DE FIGUEIREDO FURTADO
CARLOS EDUARDO FERREIRA MONTEIRO

AS CONTRIBUIÇÕES DE DOIS LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE ESTATÍSTICA EM UMA TURMA DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 4544
WEDJA LEANDRA PEREIRA FERREIRA | SANDRA DA SILVA SANTOS

O DIÁLOGO COMO POTENCIALIZADOR DO LETRAMENTO ESTATÍSTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO 4549
ANDERSON HENRIQUE COSTA BARROS | CARLOS EDUARDO FERREIRA MONTEIRO
ALDINETE SILVINO DE LIMA

ISSN: 2176-8153

8º epePE

GT 15
POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OLHAR SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA E A PANDEMIA DA COVID-19 4555
THOMAS PORFÍRIO OLIVEIRA LIMA | ANA LÚCIA BORBA DE ARRUDA

ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DE ESTUDANTES COTISTAS DO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO, CAMPUS ARCOVERDE 4568
LUCAS MANOEL DA SILVA COUTO | FERNANDO DA SILVA CARDOSO

OBJEÇÕES, DESEJOS E INQUIETUDES: DESAFIOS DE ESTUDANTES SURDOS/AS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO..... 4589
ANTÔNIO CARLOS CARDOSO | JOSÉ RONIERO DIODATO | ALFREDO MACEDO GOMES

EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NA REGIÃO NORDESTE A PARTIR DOS ANOS 2000: UM OLHAR PARA OS PEQUENOS E MÉDIOS MUNICÍPIOS..... 4608
PROFª.DRA. MONICA APARECIDA TOME PEREIRA | LUCIVANDO COSTA BARROS

O USO DO "ESTADO DA ARTE" E A LINHA DE PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL, PLANEJAMENTO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO - PPGE/UFPE 4626
SARAH MARIA ROMUALDO DE MENEZES | ANA LÚCIA FELIX DOS SANTOS*

A EXPERIÊNCIA DO NOTÓRIO SABER EM CULTURA POPULAR NA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO..... 4647
RAPHAEL DE FRANÇA E SILVA | FLÁVIA MAYANNA TIMÓTEO GALINDO ROMA DE SENA

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: A EXPERIÊNCIA DO SEGUNDAS FEMINISTAS NO ESTAGIO SUPERVISIONADO 4655
INDIARA LAUNA TEODORO SILVA LIMA | ANDRÉA BANDEIRA SILVA DE FARIAS

O CENTENÁRIO PAULO FREIRE NA EXPERIÊNCIA DO LEITURA LIVRE.. 4660
FLÁVIA MAYANNA TIMÓTEO GALINDO ROMA DE SENA
ANDRÉA BANDEIRA SILVA DE FARIAS

ISSN: 2176-8153

A EXPERIÊNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS 4666
MIZARAYANE TAYANE SIQUEIRA SALES | EMILAYNE MARIA VIANA DA CRUZ
FLÁVIA MAYANNA TIMÓTEO GALINDO ROMA DE SENA
ANDERSON ANDERSON VICENTE DA SILVA

RELATO DE EXPERIÊNCIA REFERENTE AO PROJETO DE LEI CRIADO POR ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO 4671
JOSILEIDE VERAS DE SOUSA

(DES)CONSTRUINDO UMA PESQUISA: NOTAS SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA NUM OBJETO EM TRANSFORMAÇÃO ... 4675
JACKSON BARBOSA DA COSTA

INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA E MOBILIDADE VIRTUAL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS 4682
JULIANE FERNANDA KUHN DE CASTRO | ROSANE NATALINA MENEGHETTI SILVEIRA

ISSN: 2176-8153

GT 16
ARTES/EDUCAÇÃO

O ENSINO DE DANÇA NO BRASIL: EM QUAL REALIDADE NOS ENCONTRAMOS HOJE? 4687
ALEXSANDER BARBOZZA DA SILVA | PROFA. DRA. RITA AQUINO

CARACTERIZAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO ENSINO INFANTIL: A MÚSICA COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM 4699
SARAH TSINY BRANDÃO DA SILVA | CARLAS RENATA PRISSILA COSTA FERREIRA MARIA CECÍLIA PATRICIO | MARLISSON JACINTO CINTRA ALVES

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICO-FORMATIVA COM CRIANÇAS DE 6 A 8 ANOS EM PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19 4716
GIULIA DE SOUZA NEVES GOMES PINTO | ANA PAULA ABRAHAMIAN DE SOUZA

FOLCLORE COM FLAUTA DOCE: QUEM VAI QUERER? 4740
JEVISON CESÁRIO SANTA CRUZ | MARIA DO ROSÁRIO ALVES LEITE LUIS FELIPE FERREIRA DE SOUZA

ESTUÁRIO DE VÁRZEA DO UNA: ONDE A BELEZA SE FAZ RESISTÊNCIA 4745
LARISSA HAYANNYELLY COSTA BATISTA | GILVANEIDE FERREIRA DE OLIVEIRA

AFETO(A)ÇÕES DE UM CORPO NA FENDA: A ESTÉTICA DO (DES) CAMINHO COMO POSSIBILIDADE PARA O DESLOCAMENTO SENSÍVEL DO PESQUISAR EM EDUCAÇÃO 4752
MARIA RITA BARBOSA PIANCÓ PAVÃO | MÁRIO DE FARIA CARVALHO

RASCUNHANDO MAPAS, SONHANDO ENCONTROS: PRÁTICAS DE CRIAÇÃO EM TEATRO NOS TEMPOS DE TECNOVÍVIO 4758
RAPHAEL BERNARDO DOS SANTOS

CURTA ESPANHOL: A ORALIDADE DO ESPANHOL ATRAVÉS DE CURTAS-METRAGENS 4763
FABIANA FERNANDES DE SANTANA

ISSN: 2176-8153

SOBRE O SILENCIAMENTO DAS MULHERES NA ARTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA 4772
BRUNO FERNANDES ALVES

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I EM ARTES REALIZADO EM COLÉGIO ESTADUAL EM JUAZEIRO-BA 4778
LORENA SANTIAGO SIMAS

LITERAPIA: O EFEITO HUMANIZADOR E TERAPÊUTICO DOS TEXTOS LITERÁRIOS 4783
RICARDO LUIZ DE SOUZA | TALINE DE ALMEIDA SILVA
ÉRIKA VANESSA SOARES FREIRE

ARTE VISUAL COLORIDO A VIDA: A PINTURA EM TELA COMO POSSIBILIDADE PARA O RESGATE DA AUTOESTIMA DOS ESTUDANTES EM TEMPO DE PANDEMIA 4788
MARIA DOS PRAZERES FERREIRA LIMA DE MACEDO
HELENA APARECIDA DA SILVA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CONCEITO DE ARTES COMPARTILHADAS POR ALUNOS/AS LICENCIANDOS/AS EM PEDAGOGIA 4797
FELIPE BARBOSA DOS SANTOS

(RE) INVENTANDO O NORDESTE: A XILOGRAVURA COMO RECURSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA 4802
CARLOS HENRIQUE BATISTA SANTOS SILVA | GEORGIA WILLIANE LOPES DA SILVA
ANNE KARINE DA SILVA DOS SANTOS | JEFFERSON EVANIO DA SILVA

PEDAGOGIAS CULTURAIS DE GÊNERO: ARTE, FEMINISMO E SUBVERSÃO 4808
JÉSSICA RIBEIRO DE OLIVEIRA | MÁRIO DE FARIA CARVALHO

ISSN: 2176-8153

GT 17
APRENDIZAGENS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

A EDUCAÇÃO DA PESSOA CEGA E COM BAIXA VISÃO NO ENSINO MÉDIO EM SUA INTERFACE COM A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA (2008) 4815
RENATO PEREIRA DA SILVA JÚNIOR | CLARISSA MARTINS DE ARAÚJO

A INCLUSÃO PEDAGÓGICA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS? 4835
RODRIGO OLIVEIRA DE LUCENA | BERNARDINA SANTOS ARAÚJO DE SOUSA

DISCALCULIA: QUANDO A MATEMÁTICA NÃO CONTA 4856
MILENA CAMILA MACÊDO ANDRADE
THATIANA CAROLINA ANDRADE DE OLIVEIRA MACÊDO

OS BENEFÍCIOS DA MUSICOTERAPIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA 4872
HELIONEIDE PEREIRA NUNES DAS NEVES | MIRTES RIBEIRO DE LIRA

CURADORIA EDUCACIONAL: O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS 4885
JOÃO PEDRO OLIVEIRA DO NASCIMENTO | ACÁSSIO PAIVA RODRIGUES
LETÍCIA TEREZA DA SILVA | JESSIKLÉCIA JOSINALVA DE SIQUEIRA

DIÁLOGOS ENTRE DESIGUALDADES SOCIAIS E DESIGUALDADES ESCOLARES: O CASO DE SANTO AMARO NO RECIFE-PE 4903
LUCAS LEON VIEIRA DE SERPA BRANDÃO | TARCIA REGINA DA SILVA

APLICAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL EM JABOATÃO DOS GUARARARES-PE 4923
EDNEA RODRIGUES DE ALBUQUERQUE

INCLUSÃO: PRODUZINDO JANELA NA LIBRAS COM APLICATIVOS PARA VIDEOAULAS 4944
DÉBORAH KAROLAYNNE NASCIMENTO DE PAULA SOUZA
LEANDRO OTAVIO DA SILVA | HÉRCULES SANTIAGO SILVA

ISSN: 2176-8153

UM NOVO OLHAR PARA A PROMOÇÃO DE ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL: O USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NO CONTEXTO PANDÊMICO 4949
DAYANA MESQUITA DOS SANTOS

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA PUBLICADAS NO SCEM 4955
MARIA CLARA MONTEL GOMES | REINALDO FEIO LIMA

PERCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE A INCLUSÃO DE DISCENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM OLHAR A PARTIR DO MUNICÍPIO DE LIMOEIRO-PE 4961
HANNA CHRISTINA DA SILVA | ADLENE SILVA ARANTES

A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE PARA O ATENDIMENTO .AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA 4966
SHEYLA ALVES XAVIER

A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE SURDOATLETAS EM PERNAMBUCO 4971
NATHÁLIA MARIA RODRIGUES AZEVEDO | JOSÉ HENRIQUE ARRUDA NASCIMENTO GABRYELLA SILVA DO NASCIMENTO | MARINA CAMILA SILVA DE LIMA

ISSN: 2176-8153

8º epePE

GT 18
DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

CORPOS DÓCEIS: DIÁLOGOS SOBRE CONTROLE, SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS (UMA ANÁLISE DAS NORMAS DE CONVIVÊNCIA DAS ESCOLAS INTEGRAIS DE ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO) 4975
AVACI XAVIER | KARLA FABRÍCIO

A EDUCAÇÃO E A REINSERÇÃO SOCIAL DE PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE: UMA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO 4997
LIGIANE REGINA PORUCZENYSKI

DIREITO À INFÂNCIA NO MUSEU DOS BRINQUEDOS: EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM TEMPOS DE CORONAVÍRUS 5012
PALOMA NUNES DOS SANTOS | MARIA VITÓRIA COSTA MAGALHÃES
JÚLIA EMILLY ALVES DA SILVA | VIVIANE DE BONA

A VULNERABILIDADE DE MULHERES DOCENTES DURANTE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS 5034
AMANDA MIRANDA MELO DA MATA QUINTAS
MARIA SANDRA MONTENEGRO SILVA LEÃO

O FAZER DOCENTE NA PANDEMIA: AS RELAÇÕES DE GÊNERO E O ADOECIMENTO NO ENSINO HÍBRIDO E REMOTO 5053
MARIA DO ROSÁRIO ALVES LEITE | JEVISON CESÁRIO SANTA CRUZ
LUIS FELIPE FERREIRA DE SOUZA

EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM RECIFE-PE 5072
ALESSANDRA MARIA DOS SANTOS

ENSINO TRANSDISCIPLINAR: COMO SUA AUSÊNCIA AFETA O ENSINO DA EDUCAÇÃO SEXUAL EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE CHÃ GRANDE NA PANDEMIA DO COVID-19 5092
MAURICIO PEREIRA DE SOUZA | MICHELLE RODRIGUES DA SILVA

EDUCAÇÃO, DIRETOS HUMANOS E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA .. 5113
MARIA EDUARDA ALENCAR FERRO DE LIMA | JENIFFER DAIANE DOS SANTOS MATEUS
GISELLE BERNARDO DA SILVA | NOELY ALVES DE OLIVEIRA

ISSN: 2176-8153

A EDUCAÇÃO E OS DIREITOS HUMANOS: POR UMA PEDAGOGIA DA DESCOLONIZAÇÃO DAS MENTES 5118
ANA CLAUDIA LIMA DA SILVA

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO JURÍDICO: PERSPECTIVAS À LUZ DO LEGADO DE PAULO FREIRE 5123
KASSANDRA MÁRCIA CASTRO OLIVEIRA DINIZ | FERNANDO DA SILVA CARDOSO

UMA CRÍTICA À NOÇÃO DE TÉCNICA A PARTIR DE PAULO FREIRE: QUESTÕES PARA O ENSINO E FORMAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL 5128
ANA BEATRIZ ALBUQUERQUE BENTO

O TROTE EM MULHERES NAS UNIVERSIDADES: O GLOBO (2011-2020) 5133
ANAELSON LEANDRO DE SOUSA

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA, DE QUE FORMA ISSO IMPACTARIA A VIDA DOS ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO? 5138
MARCOS ANTÔNIO PEREIRA DA SILVA

CULTURA ESCOLAR DA UNIDADE POLIVALENTE DESEMBARGADOR VIDAL DE FREITAS EM PICOS – PI (1975-1996) E O ENSINO DE DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE NO ÂMBITO DO TECNICISMO DA DÉCADA DE 1970. 5143
LUIS YAGO BRUNO DE MOURA

OS OBSTÁCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS 5149
MARTHA VIRGÍNIA DOS SANTOS GOMES

A INVENÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS: EVOLUÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS À LUZ DE LYNN HUNT E A EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS 5153
EMERSON LAURINDO BARBOSA | GERSON DIAS DA SILVA JÚNIOR
HYGOR ALEX SOARES CARDOSO CRUZ | LETÍCIA MARIA MACIEL DE MORAES

SISTEMA CARCERÁRIO BRASILEIRO E A GARANTIA CONSTITUCIONAL DO ACESSO À EDUCAÇÃO COMO FORMA DE RESSOCIALIZAÇÃO 5158
ALYNE TAYLLANY BERTINO TEIXEIRA ARRUDA | KLENIA JULIANA DE FRANÇA
MARIA ALICE DE VASCONCELOS ALBUQUERQUE | LETÍCIA MARIA MACIEL DE MORAES

ISSN: 2176-8153

CONDICIONALIDADE E ACESSO À EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E LEITURAS A PARTIR DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA 5163
NARA ITLA AMANDO DE SIQUEIRA

EDUCAÇÃO, CAPITAL E TRABALHO: RESSIGNIFICADOS A PARTIR DA EXPLORAÇÃO DA CANA-DE-AÇÚCAR/PE 5168
GILDO RIBEIRO DE SANTANA | ANA CRISTINA OLIVEIRA DE ALMEIDA
HORASA MARIA LIMA DA SILVA ANDRADE | LUCIANO PIRES DE ANDRADE

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA: UM ESTUDO SOBRE O PAPEL SOCIAL DO GRÊMIO ESTUDANTIL NA ESCOLA PÚBLICA 5173
SULAMITA BERNARDO DE ALBUQUERQUE | ISABELE LOUISE MONTEIRO DE FARIAS

ALIMENTOS COMO DIREITO FUNDAMENTAL E OS IMPACTOS DA PANDEMIA COVID-19 NA PRISÃO CIVIL 5178
ISADORA CAVALCANTI MOREIRA

AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: INCLUSÃO OU VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS? 5182
MARCELLA CAMPELLO DA SILVA CLEMENTE | THAYNAN DE OLIVEIRA SALES
BRUNO LIPPO

POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO PNEDH E DO PNDH-3 5187
SARA ESTÉRFANE AMORIM OLIVEIRA DE SOUZA
JANAÍNA GUIMARÃES DA FONSECA E SILVA

AS ONGS E OS DESAFIOS DA PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA PANDEMIA 5192
FLÁVIA REGINA COSTA DA SILVA | PATRÍCIA MARIA UCHÔA SIMÕES

ISSN: 2176-8153

GT 19
HUMANIDADES E EDUCAÇÃO

A EXIGÊNCIA DO ENSINO DAS CIÊNCIAS NAS PERSPECTIVAS DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: EMANCIPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO ... 5198
LUIZ FERNANDO DA CONCEIÇÃO

NOTAS SOBRE A PALAVRA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA ... 5215
ADMA SOARES BEZERRA

AVALIANDO POSSIBILIDADES E LIMITES DA CONTRIBUIÇÃO DA EDUCOMUNICAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM UM CENÁRIO ATÍPICO DE ATIVIDADES REMOTAS ... 5230
JÉSSIKA SABRYNA GOMES DA SILVA | SOLANGE FERNADES SOARES COUTINHO

REDES SOCIAIS, COMUNIDADE E SUBCIDADANIA: REPENSAR A PRÁXIS PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE EXTREMA DESIGUALDADE SOCIAL ... 5248
ALCIONE LENICE | WELLINGTON DUARTE PINHEIRO

A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO EMOCIONAL E A PRÁTICA DOCENTE ... 5266
ANNA CAROLLINY DA SILVA | ANA LÚCIA LEAL

RELATO DE EXPERIÊNCIA: APONTAMENTOS E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO REMOTO E TECNOLOGIAS ... 5286
*FRANCISCO YTALO DE LIMA SILVA**

RELATO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA EM FORMAÇÃO NO GRUPO DE LEITURA DA CÁTEDRA PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE ... 5292
ADRIANA DE SOUZA ALBUQUERQUE | GUSTAVO FOLENA ARAÚJO
LÍDIA EURÍDICE DE NORONHA SILVA

TRATADO SOBRE A TOLERÂNCIA E O PARADOXO DA TOLERÂNCIA: UMA ABORDAGEM FILÓSOFICA DAS FAKE NEWS EM SALA DE AULA .. 5297
PABLO GABRIEL III MENDOZA ROJAS | LUIS HENRIQUE GALDINO DA SILVA
ALAN ÉVERTON SANTINO DA SILVA | VIVIAN DE OLIVEIRA NASCIMENTO

ISSN: 2176-8153

POR UMA PEDAGOGIA SENSÍVEL, TRANSGRESSORA E LIBERTADORA: NOTAS REFLEXIVAS DE PAULO FREIRE E BELL HOOKS 5302
LUÍS MASSILON DA SILVA FILHO

HANNAH ARENDT, AMOR MUNDI E EDUCAÇÃO: OS DESAFIOS DE EDUCAR NO MUNDO CONTEMPORÂNEO 5308
WALYSON DE LIMA CAVALCANTE DA SILVA | DANUBIO JOSÉ MONTEIRO DOS SANTOS

A MÚSICA POPULAR BRASILEIRA EM ATIVIDADES PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES E TRANSDISCIPLINARES UTILIZANDO-SE A NARRATIVA TRANSMÍDIA 5313
FABIANA DE BARROS MONTEIRO SOARES | THELMA PANERAI ALVES

ISSN: 2176-8153

GT 20
RELIGIÃO, ESPIRITUALIDADE E EDUCAÇÃO

SIGNIFICADOS ACERCA DA MORTE E DO MORRER PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: DIÁLOGOS COM FERDINAND RÖHR E KEN WILBER 5319
ANA CLEIDE DA SILVA | MARIA SANDRA MONTENEGRO SILVA LEÃO

ESPIRITUALIDADES E PROCESSOS DE TRANS-FORMAÇÃO HUMANA: ABRINDO CAMINHOS PARA GESTOS DE DECOLONIZAÇÃO 5332
LIS PAIVA DE MEDEIROS | SANDRA MONTENEGRO

ESPIRITUALIDADE E EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE PARA REATIVAR OUTROS MUNDOS POSSÍVEIS 5351
SIDCLÉIA DA SILVA SANTOS

EDUCAÇÃO E CANDOMBLÉ: UM DIÁLOGO CHEIO DE ENCRUZILHADAS 5367
REJANE MARIA PEREIRA DA SILVA | MILLENA DE AZEREDO LOPES VENTURA

O PODER PASTORAL NO SEGUNDO REINADO: RELIGIÃO, POLÍTICA E TUTELA DO POVO NAS PROVÍNCIAS DO ANTIGO NORTE 5381
JEFFERSON EVÂNIO DA SILVA

MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS DE MATRIZ AFRICANA: A LEI 10.639/03 COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO 5411
JEFFERSON ALEFF BEZERRA BATISTA

UBUNTU E CAPOEIRA - DIÁLOGOS APROXIMATIVOS EM TORNO DO SENTIMENTO DE COMUNIDADE. 5431
JOÃO PAULO DE AZEVEDO SILVA | EVERALDO FERNANDES DA SILVA

FORMAÇÃO HUMANA E EXERCÍCIOS ESPIRITUAIS: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA COM MEDITAÇÃO ROSACRUZ AMORC ENTRE DOCENTES E DISCENTES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO/UFPE 5445
MOISÉS DA SILVA PAES BARRETO | ALEXANDRE SIMÃO DE FREITAS

ISSN: 2176-8153

IDEOLOGIAS DE GÊNERO E EMBATES HEGEMÔNICOS: (RE) PENSANDO FRONTEIRAS FICTÍCIAS ENTRE EDUCAÇÃO, RELIGIÃO E POLÍTICA 5469
SILAS VELOSO DE PAULA SILVA | PRISCYLLA KAROLLYNE GOMES DIAS ISABELLA COSTA ALVES NARA

CEPA: UM ROSTO E PROCESSOS PRÓPRIOS DE TRADUÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR FREIREANA EM CARUARU-PE 5480
CLEMILTON FERNANDO BARBOSA TABOSA | EVERALDO FERNANDES DA SILVA

PLATAFORMAS DIGITAIS E SUAS CONTRIBUIÇOES PARA A RELIGIOSIDADE AFRODESCENDENTE NA PANDEMIA-2020. 5485
JORGE ROSENO SANTOS | JOSÉ ARCOVERDE JR

ISSN: 2176-8153

GT 21
EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: TEORIAS, METODOLOGIAS E RELATOS DE EXPERIÊNCIA

LETRAMENTO E INTERPRETAÇÃO: COMO ESTIMULAR O PENSAMENTO CRÍTICO E A CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES DE LEITURA? 5512
AUTOR: PABLO JEOVANE SANTOS FARIAS | ORIENTADOR: RENAN MARQUES BIRRO

A POESIA NA REDE SOCIAL *INSTAGRAM*: INTERCONEXÕES COM A FORMAÇÃO DE LEITORES NA CIBERCULTURA 5528
ALEXSANDRA CRISTINE DE ANDRADE | IVANDA MARIA MARTINS SILVA

ARTE, MÍDIAS E EDUCAÇÃO: LETRAMENTO INFORMACIONAL E DOCUMENTÁRIO REFLEXIVO 5547
DANIEL VICTOR DA SILVA BARROS | SÔNIA REGINA FORTES DA SILVA

ELEIÇÕES, CIDADANIA E MÍDIAS DIGITAIS 5570
CRISTIANE NÓBREGA ARRUDA

O ENSINO E O FAZER PUBLICITÁRIO ATRAVESSADO PELAS METODOLOGIAS FEMINISTAS 5576
SORAYA BARRETO JANUÁRIO

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A PRÁTICA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO NA LICENCIATURA EM HISTÓRIA 5581
SILVIA REGINA DE OLIVEIRA DANTAS

A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E TECNOLÓGICA NO BRASIL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA BNCC VIA EAD 5586
JONARA MEDEIROS SIQUEIRA | ANA BEATRIZ GOMES PIMENTA DE CARVALHO

LETRAMENTOS INFORMACIONAL E DIGITAL: CONTRIBUIÇÕES NA PRÁTICA DA PESQUISA ESCOLAR DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 5598
CRISTIAN DO NASCIMENTO BOTELHO | JOSÉ REGINALDO GOMES DE SANTANA

ISSN: 2176-8153

8º epePE

EIXO TEMÁTICO

GT 01

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E CULTURAL

COORDENAÇÃO

Adlene Arantes (UPE)
Carlos Sant'Anna (Fundaj)
Maria da Conceição Reis (UFPE)

ISSN: 2176-8153

PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS: PROFESSORAS E O ENFRENTAMENTO DO RACISMO EM ESPAÇOS ESCOLARES

EUNICE PEREIRA DA SILVA
Mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela mesma Universidade. Integrante do Grupo de Estudos Pós-coloniais Latino-americanos, Teoria da Complexidade e Educação e integrante do Grupo de Pesquisa em educação, raça, gênero e sexialidades – Audre Lorde. euniice.pereira@hotmail.com.

JANSSEN FELIPE DA SILVA
Professor Associado III da Universidade Federal de Pernambuco. janssenfelipe@hotmail.com.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente artigo é proveniente de uma pesquisa de dissertação de mestrado concluída, que teve como objetivo compreender de que formas a participação em atividades desenvolvidas em grupo de pesquisa contribuem com as professoras no enfrentamento do racismo no cotidiano escolar. Para tanto, filiamo-nos a abordagem dos Estudos Pós-coloniais a partir dos conceitos de colonialismo/colonização, colonialidade (QUIJANO, 2007; MIGNOLO, 2005; GROSFOGUEL 2007;), que emergem das lutas dos movimentos sociais. Esta abordagem tem as culturas que sofreram e sofrem tentativas de silenciamento como objeto de estudo, analisando os enfrentamentos políticos e epistêmicos frente aos resquícios coloniais que violaram/violam e negaram/negam as diferenças dos povos, sejam elas físicas, epistêmicas, culturais ou geográficas. Em diálogo com o feminismo negro (GONZALES, 2011; LORDE, 2003; LUGONES 2020), em aproximação dos pares conceituais colonialidade e interseccionalidade.

Palavras-chave: Racismo educacional; Prática docente; Estudos pós-coloniais; Feminismo negro.

INTRODUÇÃO

O presente artigo proveniente de uma pesquisa de dissertação de mestrado[1] em Educação Contemporânea, que teve como objetivo compreender de que forma a participação em atividades desenvolvidas em grupo de pesquisa contribuem com as professoras no enfrentamento do racismo em sala de aula.

A decisão de abordar, neste estudo, a prática docente de enfrentamento do racismo em educacional protagonizado por professoras vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisa se faz por reconhecermos esses espaços educacionais e científicos como oportunos para reflexão e elaboração de estratégias, a fim de favorecer a formação intelectual continuada na possibilidade de (re)construções de forma individual e/ou coletiva a partir de uma prática ancorada para além dos parâmetros hegemônicos que se configuram em nossa sociedade, a saber, branco, heterossexual e eurocêntrico.

Para a seleção do Grupo de pesquisa em questão, foi realizado um levantamento junto a plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Cientifico e Tecnológico (CNPq), que culminou na seleção ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre – Lorde que tem como objetivo desenvolver os estudos e pesquisas de forma interdisciplinar, privilegiando a interseccionalidade entre as categorias de raça, gênero e sexualidades na área educacional.

Os estudos e as pesquisas desenvolvidas pelo Geperges - Audre Lorde são relacionados à formação de professoras(es) e professoras buscando contemplar a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana (LDB, Artigo 26-A), como também a necessidade de introduzir no currículo escolar ações de formação para as áreas de gênero e sexualidades, contribuindo para uma educação que contemple todas(os).

A seleção do grupo Geperges Audre Lorde corresponde ao interesse nas práticas pedagógicas antirracistas, desenvolvidas na linha de pesquisa Educação das Relações Étnico-raciais: Cultura, Diversidade e Identidade(s), a qual agrega estudiosas(os), pesquisadoras(es) e estudantes que desejem refletir sobre a dinâmica do racismo em sala de aula e a necessidade de novas práticas pedagógicas que favoreçam a diversidade

1 Financiada pela Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco – FACEPE.

étnico-racial e cultural, tendo como marco legal as Leis 10.639/2003 e 11.645/2007, como também analisar o impacto de desigualdades sobre as identidades em construção presentes nos espaços escolares.

A problemática das relações entre educação e relações étnico-raciais tem conquistado avanços no que se refere a debates, reflexões e pesquisas no Brasil e em todo o continente latino-americano. Como afirmam Oliveira e Candau (2010, p. 16), "nesse universo de preocupações, os estudos sobre relações étnico-raciais vêm se projetando no espaço acadêmico e nos movimentos sociais, a ponto de interferir de forma concreta em políticas públicas e ações governamentais". Ainda assim, as questões e os desafios se multiplicam diariamente, condição essa que requer atenção e compromisso constantes nos processos educativos, sejam eles afro referencializados ou não.

Para tanto, filiamo-nos a abordagem dos Estudos Pós-coloniais a partir dos conceitos de colonialismo/colonização, colonialidade (QUIJANO, 2007; MIGNOLO, 2005; GROSFOGUEL 2007), que emergem das lutas dos movimentos sociais. Esta abordagem tem as culturas silenciadas como objeto de estudo, analisando os enfrentamentos políticos e epistêmicos frente às heranças coloniais que violaram/violam e negaram/negam as diferenças dos povos, sejam elas físicas, epistêmicas, culturais ou geográficas, em diálogo com o feminismo negro (GONZALES, 2011; LORDE, 2003; LUGONES 2020), em aproximação dos pares conceituais colonialidade e interseccionalidade.

No intuito de identificar como as professoras vêm abordando o elencado objeto de estudo, analisamos entrevistas semiestruturadas realizadas com 05 professoras integrantes do Grupo de Pesquisa Geperges – Audre Lorde. Para análise dos dados produzidos, pautamos as fases dos procedimentos seguindo a lógica de Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 2004; VALA, 1999), que ocorre em três fases, sendo elas: 1) Pré-análise; 2) Exploração do Material e 3) Tratamento e Inferências.

3. COMPREENSÕES DOS CONTEXTOS ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS EM TESSITURA COM O FEMINISMO NEGRO

Nesta seção, dissertaremos sobre as abordagens teórico-metodológicas dos estudos pós-coloniais e feminismo negro, realizando aproximações de nosso objeto de estudo e pesquisa. Adotar como lentes teóricas o feminismo negro e os estudos pós-coloniais é um indicativo de

que enxergamos, nessas abordagens, a possibilidade de realizar deslocamentos em direção às margens, visto que elas advêm dos sujeitos que no tempo-espaço histórico estiveram na periferia social, cultural, política e epistêmica, entendido que

> as questões relativas à crítica ao poder colonial vêm de longe, provavelmente desde a chegada do primeiro colonizador às nossas terras. Mas sua introdução com campo de conhecimento se dá somente nos anos 1970, ficando conhecido como estudos pós coloniais. Essa escola de pensamento nasce da associação de trabalhos teóricos como Frantz Fanon, Aimé Césaire, Albert Memmi, Kwame Nkrumah, Gayatri Spicak, Edward Said, Stuart Hall, e do Grupo de Estudos Subalternos, criado na década de 1970 pelo indiano Ranajit Guha (HOLANDA, 2020, p. 14).

Relativo à colonialidade, Ochy[2] Curiel relaciona como categoria que transpassa o feminismo, incluso o feminismo hegemônico, movimento este que, muitas vezes, produz representações das mulheres do terceiro mundo no contexto de objetificação e não como protagonistas de suas próprias histórias e experiências, categorizadas como vítimas e não como comunidades resistentes, por isso

> un proceso de descolonización desde las experiencias situadas de las latinoamericanas y caribeñas supone entonces rescatar diversas propuestas epistemológicas y políticas relocalizando el pensamiento y la acción para anular la universalización, característica fundamental de la modernidad occidental (2009, p. 03).

Dessa maneira, a seleção da tessitura da reflexão de pesquisa a partir destes campos teórico-metodológicos se ancora na intenção de que essas abordagens nos favoreçam pensar a partir dos modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento dos povos que sofreram e/ou sofrem tentativas de silenciamento e subalternização no contexto histórico, construindo, assim, modos de resistência propositiva.

2 Em prol de uma perspectiva feminista, faremos menção quando possível de forma que não caminhe em desencontro a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, ao primeiro nome das autoras em sua primeira citação, ou a referência do gênero a fim de promover visibilidade às mulheres no lugar de produção do conhecimento e de pesquisa.

Em nossos estudos, cravamos também o entendimento de que "a raça não é mais mística nem mais fictícia que o gênero – ambos são ficções poderosa" (LUGONES, 2020, p. 73), que se estruturou como fundante para o regime de poder e exploração, segundo a articulação das formas de controle do trabalho, recursos, produtos e capital:

> Quando se analisa a estratégia utilizada pelos países europeus em suas colônias, verifica-se que o racismo desempenhará um papel fundamental na internalização da "superioridade" do colonizador pelos colonizados. E ele apresenta pelo menos duas faces que só se diferenciam enquanto táticas que visam ao mesmo objetivo: exploração/opressão. Refiro-me no caso ao que comumente é conhecido como racismo aberto e racismo disfarçado (GONZALEZ, 1988, p. 72).

A modernidade e a colonialidade apresentam a característica de que "a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada" (MIGNOLO, 2005, p. 75). Com a colonialidade, a Europa instaurou modelos únicos de ciências, cultura, religião, sexualidade, beleza e outros, dentro da lógica única e universal, na tentativa de colocar o ocidente como epistemologia subjugada. Nessa perspectiva, Maldonato-Torres também analisa a diferenciação dos conceitos de colonialismo e colonialidade:

> O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Nessa trama, Quijano (2007) ressalta que o colonialismo e a colonialidade são conceitos que estão relacionados, mesmo que apresentem suas distinções. O colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração no qual Oliveira e Candau assinalam que "o colonialismo é, obviamente,mais antigo; no entanto, a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo" (2010, p. 17). É nesse determinante contexto que raça e identidade racial são estabelecidas como instrumento de classificação social da população, com as dominações impostas.

> Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papeis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no mundo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 228).

Essas nomenclaturas, conceitos e diferenciações mais no que contar um período histórico eles nos dizem da frieza e crueldade que a população negra e indígena foi tratada. Ainda que, seja uma movimentação dolorosa revisitar essas memórias que foram vividas por nossos antepassados, realizar tal movimentação epistêmica se faz necessário para reflexão e interversão do passado/presente/futuro de países e populações marcadas pela colonialidade.

Alicerçado nesse padrão global de poder em que "a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder" (QUIJANO, 2007, p. 93). Desse modo, os imaginários produzidos quanto aos papéis e lugares sociais e a divisão racial silenciosa do trabalho se mantêm no passado-presente colonial para a população negra.

> O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ele reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos

> efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (de "limpar o sangue", como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura (GONZALEZ, 1988, p. 73).

O racismo epistêmico se entrelaça neste emaranhado de violência, uma vez que "é um dos racismos mais invisibilizados no sistema-mundo capitalista/patriarcal/ moderno/colonial. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais" (GROSFOGUEL, 2007, p. 32). Ligado à necessidade estratégica de dominação das faculdades cognitivas dos sujeitos socializados dentro do contexto de racialização e racionalização, o racismo epistêmico oprime outras epistemologias com pensamento crítico e/ou científico. Para além dessas categorias, Maria Lugones sistematiza que

> "colonialidade" não se refere apenas à classificação racial. Ela é um fenômeno mais amplo, um dos eixos do sistema de poder e, como tal, atravessa o controle do acesso ao sexo, a autoridade coletiva, o trabalho e a objetividade, e atravessa também a produção de conhecimento a partir do próprio interior dessas relações intersubjetivas (2020, p. 53).

Com essa organização de dominação, foi construída uma tradição de pensamentos ocidentais, tidos como válidos, superiores e universais. Assim, analisar aspectos quanto às práticas de enfrentamento do racismo requer reflexão quanto às estruturas sistematizadas como instrumentos de manutenção das amarras raciais, visto que o colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração não restrito ao espaço geográfico, mas às relações de poder ambientadas no sistema/mundo. Dessa forma, as pautas das lutas feministas nos alertam para a necessidade de que as mulheres negras vivenciem o movimento formativo de reconhecimento da perspectiva de marginalidade e, de forma intencional e organizada, realizar o que nos diz Lorde:

> Somente no âmbito da interdependência de forças diversas, reconhecidas num plano de igualdade, pode ser gerado o poder para buscar novas formas de estar no mundo e a coragem e apoio necessários para agir num território ainda a ser conquistado (LORDE, 2009, p. 117, tradução nossa).

Ao se apropriar e fazer uso dessa perspectiva para criticar a dominação racista, classista e a hegemonia sexista, bem como para colaborar com a luta contra a hegemonia, inicia-se um exercício de reflexão sobre como as opressões se aproximam, se encontram e, até mesmo, se entrecruzam de forma transgeracional, podendo produzir outras formas de opressão.

A interseccionalidade, nesse contexto, propõe-se como estratégia teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado[3], a partir dos quais as mulheres negras são atingidas pelo cruzamento e sobreposição de raça, gênero e classe, que são modernos aparatos coloniais.

Para pensarmos agendas antirracistas e pedagogias decoloniais como alternativas para des-aprender e re-aprender no ambiente escolar, Claudia Miranda (2019, p. 3) nos diz que "o tema da branquitude é uma das pontas soltas que explica alguns entraves perceptíveis nas relações denominadas como relações raciais". Se refere a respeito, do racismo não falado, do dizer o indizível sistematizado por Grada Kilomba (2019, p. 75) como forma primária de outriedade, pela qual a branquitude é construída "como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os "Outras/os" raciais "diferem". Nesse sentido, não se é "diferente", torna-se "diferente" por meio do processo de discriminação". Então, a necessidade de des-aprender e re-aprender necessita ser cíclica no contexto educativo.

4. CENÁRIO DA PRÁTICA DOCENTE DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO EDUCADIONAL

Nesta seção, dissertaremos quantos aos aspectos e cenários a respeito da implementação da Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, com a Lei n° 11.645/08, realizando aproximações ao nosso objeto de estudo e pesquisa.

O contexto tanto histórico quanto atual da população negra está expresso em suas diferentes modalidades, sejam elas quilombos,

3 Segundo Akotirene (2019), o patriarcado é um sistema político modelador da cultura e dominação masculina, especialmente contra as mulheres. Reforçado pela religião e família nuclear que impõem papéis de gênero desde a infância baseados em identidades binárias, informadas pela noção de homem e mulher biológicos, sendo as pessoas cisgêneras aquelas não cabíveis, necessariamente nas masculinidades e feminilidades duais hegemônicas, ainda podendo ser incluídas outras categorias como território, geração e religiosidade.

movimento negro, feminismo negro ou tantos outros grupos sociais ou acadêmicos, mas que em sua interseccionalidade apresentam pessoas que contribuem para a transformação do cenário étnico/social atual. Como afirma Zélia Deus (2012, p. 28), "a nossa Lei veio sendo construída há muito tempo. Os primeiros passos foram dados ainda no século XIX, mas os frutos mais notáveis datam dos anos 1980", com histórias (algumas silenciadas) de luta e transformação para a almejada liberdade da população negra[4]. Nelas, "a combinação de opressões coloca a mulher negra num lugar no qual somente a interseccionalidade permite uma verdadeira prática que não negue identidades em detrimentos de outras" (RIBEIRO, 2016, p. 102), resultado de lutas que se transformaram em políticas de ações afirmativas, que deveriam se configurar como direitos em uma tentativa de equidade ou reparação.

Com isso, o cenário atual apresenta a necessidade de formação dos professoras(es), a fim de apresentar-lhes possibilidades, estratégias didáticas e curriculares que cumpram o dever de aproximação dos educandos com a diversidade étnico-racial e cultural. Assim, nos alerta Munanga:

> O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (2005, p. 16).

Assim, torna-se significativo proporcionar visibilidade a grupos de estudantes e professoras(es) que lutam pela promoção da igualdade étnico-racial, uma vez que herdamos a origem africana não apenas na cor, mas também nos costumes, na cultura e na aparência física da população

4 Como nosso objetivo central debruça-se sobre as práticas de enfrentamento do racismo, nos delimitaremos a mencionar apenas esse grupo étnico. Porém, se faz necessário o exercício constante de se pensar também a população indígena e outros grupos da diáspora que percorrem conosco uma trajetória de constante luta e resistência. Esses, ainda que não tidos como centro do estudo, não são em nossas abordagens esquecidos.

brasileira, podendo esses traços físicos serem para alguns mais aparentes que para outros.

Mas como podemos contribuir enquanto professoras(es) para mudança do cenário vigente? Em ***Pedagogia da Autonomia***, Freire nos inquieta como professores(as) aos saberes necessários à prática educativa. Ele alerta que "ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação" (FREIRE, 1998, p. 39), visto que a prática preconceituosa, seja ela de qualquer ordem ou motivação fere os indivíduos de forma indescritível. O compromisso educacional com a ruptura de uma lógica de negação e/ou violência, se mostra como demanda urgente.

5. ESCUTA AS PROFESSORAS COLABORADORAS

Nesta seção, explanaremos quanto alguns dos dados produzidos durante os momentos de entrevistas as 05 professoras. Ao entendermos a Análise de Conteúdo no fazer pesquisa como atividade dinâmica de construção, a escuta foi o guia para o diálogo e a produção dos dados. No sentido de contribuirmos com as rachaduras de se fazer pesquisa, que pensa práticas pedagógicas antirracistas como uma construção possível e de acordo com as abordagens teórico-metodológicas em que nos inscrevemos que tocam a ferida colonial, a escuta tem papel fundamental na construção do conhecimento.

Assim, reconhecemos que os produtos de análise extrapolam nossos esforços metodológicos. Dessa forma, apresentamos aqui faces do racismo e estratégias possíveis para o enfrentamento que conseguimos enxergar a partir dos já referidos instrumentos de análise e aspectos relacionados a gênero, religião e sexualidades que emergiram dos dados.

As categorias de interesse investigativo, elencados no processo de construção de pesquisa, dançam com o que é corpo e o que é mente, o que foi Colonialismo e o que seria Colonialidade, mas nesse processo, nos mostram rachaduras que possamos considerar como caminhos para construção de práticas pedagógicas antirracistas.

Esta trama, com finalidade de nos mostrar caminhos possíveis para o enfrentamento do racismo, foi realizada a partir do que sistematiza Valla (1999), quanto a produção e análise de mensagem consistindo em sumarizar e evidenciar as condições que as mensagens são construídas.

Para tanto, para preservação de identidade das professores entrevistadas, essa pesquisa se encontra com nomes fictícios para esse momento,

as professoras decidiram como seriam nomeadas. Essa escolha se inscreve em nosso compromisso de possibilidade ao "se dizer"[5]. Organizamos algumas informações quanto aos perfis das professoras entrevistadas: 1) Carolina de Jesus, residente da área urbana, mulher autodeclarada negra e heterossexual. Atualmente estudante de Doutorado e realizou todos os seus estudos em Instituições Públicas de ensino, se encontra em vinculo efetivo em Instituição de ensino básico e integra o grupo Geperges – Audre Lorde a mais de 04 anos; 2) Magnólia, reside em área urbana, se declara mulher negra, homossexual, ativista e candomblecista. Doutoranda em Educação, atuando em Instituição Publica de ensino com vinculo contratual integra o Grupo de Pesquisa Geperges Audre – Lorde a mais de 04 anos; 3) Cachoeira, Residente de área urbana, auto declarada heterossexual e praticante da Candomblé e Jurema Sagrada. Possui Mestrado em Educação e se encontra vinculada ao Grupo de Pesquisa Geperges – Audre Lorde a mais de 04 anos; 4) Glória Iracema, reside em área urbana, com mais de 10 anos em experiência docente se autodeclara mulher negra, homossexual, ativista e de candomblé e; 5) Negritude, reside em área urbana, Pedagoga de formação e se autodeclara mulher negra, heterossexual, ativista e candomblecistas. Possui mais de 10 anos de experiência docente em instituições Públicas de Ensino Básico e integra o Grupo de Pesquisa Geperges – Audre Lorde a mais de 04 anos.

As análises das entrevistas estão organizadas sobre o eixo Grupo de Pesquisa: trajetória de encontro e caminhos para conhecimentos de resistência e insurgências. As temáticas abordadas nessa subseção tecem considerações que compõem a vivência das professoras no Grupo de Pesquisa e as atividades formativas. Nesse sentido, em esforço pela compreensão por essas travessias, iniciamos as entrevistas na busca de entendimentos quanto ao interesse das professoras pelo referido espaço de formação. Inquietava-nos as motivações pela busca e compromisso pela sua formação. Nessa direção a fala a seguir nos oferece alguns indícios:

> Desde minha trajetória de vida, **vivenciei determinadas situações e hoje eu posso pontuar que foram situações de racismo que ficaram marcas em mim e quando eu entrei na universidade tinha o extremo interesse**

5 A expressão "se dizer" representa reivindicações, sobretudo de mulheres negras, comunidade LGBTQIA+. Por serem frequentemente objetificadas em pesquisas, essas comunidades e outras contestam pela possibilidade de fazer junto em um campo de troca.

> **em pesquisar sobre essas feridas enquanto também uma forma de cura** de entendimento de como isso passou de como isso aconteceu. A partir do momento que eu comecei a pesquisar sobre e entrei no geperges, e aí eu digo que foi como uma segunda casa, **foi no lugar em que eu fiquei porque que eu consegui encontrar pares pessoas em que eu podia conversar**. Um espaço em que existiam outras mulheres pretas, lésbicas já naquela época eu lembro o quanto era rico o geperges, tinham pessoas que não necessariamente eram universitárias e elas também estavam lá isso fez eu me sentir bem porque era um espaço que acolhia todo mundo e eu também me senti acolhida. Mesmo sendo tão diferente, **existiam tantas diferenças, mas essas diferenças tinham um aspecto em comum que era essa ferida que todo mundo carregava de alguma forma**. Isso estava muito claro nas reuniões do geperges, porque **quando nós falávamos dessas feridas era muito comum o choro e aí eu fui entendendo com o tempo o choro enquanto o movimento de cura também e foi nesse espaço na discussão de raça, do racismo, de gênero e sexualidade e tantas outras que eu fui me encontrando dentro das diferenças eu fui encontrando pares** (Carolina de Jesus, grifo nosso).

Os indicadores relatados pela professora Carolina de Jesus nos dizem de aspectos como interesses de estudos pessoais que são trazidos pelos indivíduos aos espaços acadêmicos, que nem sempre são acolhidos, mas que se apresentam como demanda para formação profissional e humana.

Da agência advinda da dor, por experiências de violência e que de maneira propositiva é reivindicada como busca por espaço de formação para conhecimento de si e do outro, a partir da fala, podemos perceber como a relação de acolhimento com os pares na dinâmica de fala e escuta pode se transformar em espaços reformadores.

As diferenças, sim, são enriquecedoras, elas nos ensinam sobre nós e sobre um outro que não necessariamente é tão diferente de nós. A ferida, que podemos pontuar como ferida colonial que machuca corpos que foram racializados, necessita ser dita para o movimento de cura que é individual, mas pode contar com o acolhimento entre os pares. Processo semelhante acontece na compreensão do pertencimento racial,

> **Tinha muitas dúvidas em relação ao pertencimento étnico-racial, porque eu me enquadrava dentro daquela categoria que dizia não é branca nem é negra né! É o que Munanga vem falar da miscigenação para amenizar ou para abrandar o racismo que existe,** mas que essa pessoa continuava vivenciando o racismo. Então me perguntava né, como eu não sou negra, mas eu vivenciei determinadas situações e que me colocaram nessa posição? Então quando eu entro no Geperges e eu lembro que foi um texto de Munanga e de Nilma Lino Gomes que tratava sobre a miscigenação na constituição das identificações, do termo mulata, parda, morena enquanto termos para amenizar o racismo e internalização do preconceito racial. **Então foi lá no Geperges em que eu de fato me firmei e disse não eu sou essa mulher negra eu me vejo enquanto essa mulher negra.** O Geperges foi importante nesse processo de identificação e de entender as amarras que estavam por trás dessas terminologias então **foi um duplo processo né, foi uma discussão teórica e depois uma conversa fora dessa discussão teórica** (Carolina de Jesus, grifo nosso).

Ainda que, para população parda e preta brasileira, os traços de negritude sejam mais ou menos acentuados, a tomada de consciência sobre os significados dessa corporeidade é um longo caminho que não está dissociado do entendimento político que representa fazer parte de determinados grupos étnicos. A segunda entrevistada, professora magnólia nos diz que sua motivação para participação no Grupo e o interesse pela temática das Relações étnico-raciais surge da seguinte demanda:

> o que me motivou mais ainda está nesse grupo é que **nós somos maioria negras** né, e **por sermos mulheres negras educadoras e do movimento social que já éramos professora né e já trabalhava na educação. A necessidade de estar compartilhando outras questões, outros saberes, que poderiam me fortalecer quanto professora. Quanto mulher negra e também na luta contra o racismo,** seja esse racismo no espaço Educacional ou no espaço de outras organizações da sociedade civil (Magnólia, grifo nosso).

A professora Magnólia integra o Grupo de Pesquisa munida de suas experiências com educadora e ativista. Sua trajetória demarca os espaços coletivos como campos de aprendizagem e partilha de saberes, como pontuado em sua fala. Aspectos quanto sua identidade docente, ativista,

feminina e negra não se separam em seus discursos em prol do projeto de uma sociedade respeitosa e acolhedora para as demandas étnico-raciais. Tal como a Professora Carolina de Jesus, encontra nas reuniões um espaço de construção para identificação.

Para a professora Magnólia, os espaços de aprendizagem para a formação antirracista e de pertencimento étnico-racial acontecem em diferentes lugares, na formação profissional, nos movimentos sociais, nos grupos de pesquisas, mas nos chama a atenção a riqueza que a interseção entre os grupos de pesquisas e os movimentos sociais podem oferecer no processo de fortalecimento da formação para o enfretamento do racismo e da identidade negra.

Para pensar lugares de saberes e aprendizagens, Santos (2008) chama atenção para o valor epistêmico das lutas e movimentos sociais, defendendo que os movimentos têm um valor epistemológico intrínseco, e dessa forma, são produtores de um tipo de conhecimento nascido na luta.

Esse processo está relacionado entre o Conhecer-com e o Conhecer-sobre, em que o autor tem defendido que a validação do conhecimento nascido na luta é uma das características fundamentais do que Santos (2008) designa por Epistemologias do Sul. Dessa feita, o movimento social é educador no processo de constante produção de novos conhecimentos, que alimenta as lutas e constitui novos atorxs políticos, como contribui para que a sociedade em geral se dote de outros conhecimentos que a enriqueçam no seu conjunto.

A terceira entrevistada, Professora Cachoeira A professora Cachoeira foi nossa única colaboradora entrevistada autodeclarada branca e compartilha conosco de seu comprometimento ativo na cicatrização das feridas coloniais a partir de seu lugar étnico na construção de caminhos discursivos. Os motivos de aproximação e permanência no grupo variam de acordo com as integrantes, mas se interseccionalizam em aspectos ligados a identidade, cultura e religião. Bairros (1995) questiona: em uma sociedade racista sexista marcada por profundas desigualdades sociais, o que poderia existir de comum entre mulheres de diferentes grupos raciais e classes sociais?

> não dá para a gente viver o racismo, mas podemos perceber o outro que é diferente e respeitá-lo né compreender e eu estou de lado né! Eu tenho mais que obrigação ainda por ser uma mulher branca né de tentar de alguma forma

> desconstruir esse racismo que tá aí na sociedade que foi criado por pessoas brancas (Cachoeira).

O entendimento do pertencimento racial se expressa como pauta para o enfrentamento do racismo, seja esse pertencimento negro ou não. A quarta entrevistada, Professora Glória Iracema Essa entrevistada está no Grupo desde o princípio, o qual permaneceu pela oportunidade de realizar debates teóricos com as companheiras: "eu milito há 30 anos, mas essa questão da referência teórica eu só conhecia a que o movimento produz, fora do movimento eu não conhecia nada". Ao questionarmos sobre seu interesse pelas temáticas antirracistas nos ensina:

> **não é um interesse não, é um compromisso não é nega? A temática antirracista para nós mulheres negras ela faz parte da nossa vida**, todo mundo sabe que eu sou negra, quando eu entro quando eu saio então **o interesse pela ação antirracista a gente sente na pele. Então você tem que ter um compromisso firme de enfrentamento do racismo poque é nossa primeira agenda né? As ações antirracistas dizem do nosso lugar**, eu não tenho privilégio. **As ações antirracistas fazem parte da minha vida, se eu estou em sala de aula eu sou negra, se eu sair da sala de aula eu sou negra**, se eu tiver no cinema eu sou negra. As ações antirracistas fazem parte do meu caminhar, para mim tem um compromisso antes de qualquer coisa é a Lei 10.639/2003 e a Lei 11. 645/2011(Glória Iracema, grifo nosso).

A identidade negra como identidade política sem dúvida não se trata de uma pauta, quem integra esse grupo étnico leva consigo as demandas raciais que, como bem pontua a Professora Glória Iracema, sente na pele. Gomes (2002, p. 39) considera que

> nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra.

Por entendermos que as identidades não se constituem em isolamento, nos debruçamos durante a pesquisa nas escutas das professoras

colaboradoras sobre seus processos formativos em ambiente coletivo. A quinta entrevistada, Professora Negritude O ingresso e a aproximação com o Grupo, segundo a Professora Negritude, vêm do interesse de "voltar para dentro das Universidades Para me aproximar mais das discussões teóricas que estava acontecendo nesse tempo né nesse lugar para me trazer mais expertise somada a minha vontade de fazer mestrado".

As análises dos dados demonstram que espaços como grupos de pesquisas, quando abertos à população que não integram formalmente os espaços acadêmicos, podem oportunizar diálogos e aproximações com profissionais que exercem diariamente suas atividades e desejam dar continuidade às suas formações inclusive as formações a níveis de Pós-graduação.

Professora Negritude, semelhante às professoras Glória Iracema e Magnólia, chega ao Grupo de Pesquisa munida de uma bagagem formativa em Movimentos Sociais. Ao questionarmos quanto aos motivos de seu interesse pelas temáticas étnico-raciais, nos responde:

> eu me interesso pelas temáticas antirracistas porque eu sou uma mulher negra, tenho como profissão professora e como professora eu tenho uma responsabilidade com a vida dos meus pares. E essa responsabilidade é trazer essa vida do ponto de vista positivo da sua existência porque eu vivo, eu fui gestada para uma sociedade que nunca me tratou como humana. Sempre me colocou no lugar da opressão, do abandono e no lugar da exploração do meu corpo. A partir do trabalho, a partir da sexualidade, a partir da minha imagem negativa. Então essa minha responsabilidade de reconstruir a minha história e a história do meu povo me faz estar nesse lugar a todo momento procurando evidências que foram apagadas por uma sociedade racista colonial e branca (Negritude).

O interesse atrelado ao seu pertencimento racial rompe com a lógica da reflexão e grita para nós que também é corpo. Uma identidade formada pelos visíveis e invisíveis marcadores de ser mulher negra.Aspectos referentes à ausência de formação para prática antirracista na educação formal inicial é um ponto marcante na fala das professoras entrevisradas, ainda assim, não supera o desejo das docentes por um fazer diferente. Nesse processo, os estudos de narrativas outras são instrumentos para a prática docente de hoje e do amanhã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo que guiou a tessitura de pesquisa nos possibilitaram compreender as práticas docentes de enfrentamento do racismo materializadas pela influência da participação das professoras em grupo de pesquisa. Ao tomarmos como pressuposto que a participação em Grupo de Pesquisa contribui na formação e prática para uma educação antirracista, a partir dos dados construídos e analisados, os resultados apontam que a vivência em espaços coletivos de partilhar e formação para a Educação da Relações Étnico-raciais representam um cenário possível para vasão de rachaduras nas estruturas de dominação vigente.

Assim, confirmamos o pressuposto desse estudo, uma vez que a escuta às professoras integrantes do grupo de pesquisa nos mostrou cenários possíveis de formação e criação de aliadas(os) no enfrentamento do racismo educacional. A abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais em aproximação ao Feminismo Negro nos possibilitou a construção de leituras e análises interseccionais no que diz respeito a educação, raça e gênero, à sombra das tensões coloniais, brancocêntricas e cisheteropatriarcais.

Nessa perspectiva, as colaboradoras de pesquisa nos permitiram construir análises sobre saberes outros, impregnados de sentidos e intencionalidades na dinâmica cotidiana de construção da prática pedagógica docente que se desfaz diariamente das amarras coloniais. Assim, esse estudo nos possibilitou compreender as marcar coloniais, herança direta do processo de colonização das américas que ainda persistem no processo de formação de professoras(es) e nas dinâmicas em sala de aula. Como, também, nos oportunizou conhecer sobre agentes no processo de descolonização realizado por profissionais engajados e comprometidos com a educação.

As professoras entrevistadas, compartilharam suas estratégias de construção do bem viver a partir dos relatos de seus planos individuais e/ou coletivos. Assim, demonstram características centrais a ecologia dos saberes no que diz respeito a pluralidade de saberes heterogêneos em suas interações no Grupo de Pesquisa Geperges Audre-Lorde, nesse processo a reflexão quanto a branquitude e as diferentes formas de partilha para ação de mudança no cenário vigente da educação antirracistas se consolida enquanto espaço de ruptura.

Em relação aos elementos para motivação e participação de espaços de formação coletiva, identificamos que as professoras participaram ou

participam de mais de um grupo de pesquisa e/ou estudo. A partir dessas experiências reconhecem a necessidade de espaços de aprendizagem coletiva, para formação continuada sobretudo quando esses espaços possuem representatividade étnica e epistêmica.

Com isso, o grupo de pesquisa representa um espaço possível de socialização entre as professoras que desejam ter acesso a formações que foram ausentes em seu percurso de formação inicial. Essa lacuna desagua na dificuldade de práticas pedagógicas antirracistas em sala de aula. Assim, o encontro entre profissionais que estão iniciando ou já possuem maturidade em seus fazeres docentes oportuniza a criação de uma estrutura coletiva quanto à prática.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BAIRROS, Luiza. Nossos Feminismos Revisitados. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 458, jan. 1995. ISSN 1806-9584. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462/15034. Acesso em: 17 jul. 2020.

COSTA, Joaze Bernardino; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. 1. reimp. Coleção Cultura Negra e Identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CURIEL, Ochy. Descolonizando el Feminismo: una Perspectiva desde América Latina y el Caribe**. Conferência**. Primer Coloquio Latinoamericano sobre Praxis y Pensamiento Feminista, Buenos Aires, Junior, 2009. Disponível

DEUS, Zélia Amador de. Os desafios da academia frente à Lei nº 10.639/03. In: PESTANA, Maurício (Org.). **O negro nos meios de comunicação**. Diálogos sobre a Lei nº 10.639/2003. Brasília: FCP, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Revista de Estudos de Literatura.** V. 9, p. 38-47. dez. 2002. Disponível em: http://www.

periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296. Acesso em: 04 jul. 2020 às 19:00.

GONZALEZ, Lélia. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. **Revista Raça e Classe**, Brasília, ano 2, n. 5, p. 2, novembro/dezembro, 1988.

GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Revista Cienc. Cult**. São Paulo, v. 59, n. 2, abril/junho. 2007. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200015. Acesso em: 12 set. 2020 às 19:14.

HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LORDE, Audre. **I Am Your Sister**. Collected and unpublished writings of Audre Lorde. Oxford: Oxford University Press, 2009.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MIGNOLO, Walter. Mudando a ética e a política do conhecimento: lógica da colonialidade e pós-coloonialidade imperial. In: **Habitando a fronteira: sentindo e pensando sobre a descolonialidade**. 2005.

MIRANDA, Claudia. Agenda anti-racista e pedagogias decoloniais: alternativas para des-aprender e re-aprender no ambiente escolar. Congresso de educação básica: identidades, práticas e aprendizagens da Educação Básica. **Anais...** 2019. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_11_2019_15.05.02.e178ae61bd996e91361f821e58e2d9d3.pdf. Acesso em: 30 nov. 2020 às 15:34.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade de Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colecion Sur, CLACSO, Ciudad Autônoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MINICURSO LITERATURA EM PRÁTICA: AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O CONSTRUTO DIALÓGICO DE SABERES

JOSEMAR DOS SANTOS FERREIRA
Graduando do Curso de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, josemarferreira2012@email.com;

ALEXANDRO CARDOSO TENÓRIO
Docente do Departamento de Educação. Tutor do Grupo PET Conexões de Saberes Avaliação de Políticas Públicas em Ações Afirmativas para a Juventude. Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, alexandro.tenorio@ufrpe.com;

GISELLE NANES
Docente do Departamento de Educação. Colaboradora pedagógica do Grupo PET Conexões de Saberes Avaliação de Políticas Públicas em Ações Afirmativas para a Juventude. Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, gisellenanes.2@email.com.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Apresentamos o projeto socioeducativo "Minicurso Literatura em Prática", com perspectiva das ações afirmativas e indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa. O projeto foi desenvolvido pelo Grupo PET Conexões de Saberes Avaliação de Políticas Públicas em Ações Afirmativas para a Juventude, da UFRPE, em parceria com escola pública do Recife(PE). Ofertado de forma presencial, em 2021, seguiu os protocolos sanitários de contenção da Covid-19. Realizamos atividades de leitura, interpretação e intertextualidade, comprometidos com a Lei n.º 10.639/2003. Referências embasadas nas obras de Freire (1997), para uma educação crítica e transformadora; em Tripp (2005) com a pesquisa-ação; e em Botelho (2016), destacando questões étnico-raciais. A análise enfatiza o processo metodológico das produções textuais dos estudantes; e as respostas a um questionário avaliativo, com foco nos conhecimentos construídos coletivamente. Uma educação transformadora, com igualdade racial, faz-se com aproximação entre professores e estudantes, consolidando esperança, luta e união. Sobretudo, em ***tempos*** de convivência com a pandemia de Covid-19.

Palavras-chave: Ações Afirmativas; Lei 10.639/2003; Produções textuais.

1. INTRODUÇÃO

O alcance de ações afirmativas na elaboração, aplicação e continuidade de um projeto socioeducativo remete à indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, a fim de que se estimule o resgate e a construção de saberes entre as pessoas envolvidas. Especialmente, entre grupos historicamente discriminados, tais como as minorias étnicas e raciais, entre outros grupos, que exigem reparações para transformar o passado e acelerar oportunidades de equidade social (PIOVESAN, 2007).

A pesquisa-ação é tomada como condição premente para melhoria da prática educativa, ao considerar que a investigação-ação engloba o ciclo: PLANEJAR a melhora da prática [AÇÃO] – AGIR para implantar a melhora da prática – Monitorar e DESCREVER a melhora da ação [INVESTIGAÇÃO] – AVALIAR os resultados da ação (TRIPP, 2005). Assim, é possível monitorar o que muda quando estamos desenvolvendo as práticas, bem como compreendê-las e identificar aspectos relacionados à forma como essas práticas são desenvolvidas, a participação das pessoas envolvidas e, por conseguinte, a necessidade de mudanças que as práticas requerem.

Neste artigo, pensar numa pesquisa-ação socialmente crítica proporciona levar em consideração "que o modo de ver e agir 'dominante' do sistema, dado como certo relativamente a tais coisas, é realmente injusto de várias maneiras e precisa ser mudado" (TRIPP, 2005, p. 458). Relacionamos o exposto com o cumprimento da Lei n.º 10.639/2003, que altera a Lei n.º 9.394/1996, a qual determina as diretrizes e bases da educação nacional, passando a vigorar acrescida dos artigos 26-A, 79-A e 79-B. (Cf. BRASIL, 2003, Art. 1), tornando obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas.

Ao tomar como "dominante" o modo pelo qual a sociedade brasileira incorporou as influências do eurocentrismo, emerge a necessidade de se discutir e de se refletir acerca de ações libertadoras por meio da afrocentralidade em construtos decoloniais. Reis, Silva e Almeida (2020, p.134), amparados em Asante, aclaram que "a teoria da afrocentricidade privilegia, em contraponto ao eurocentrismo, o pensamento e todo sistema cultural africano como centralidade histórica" e também base para que pessoas africanas e da diáspora produzam conhecimentos e valorizem sua ancestralidade.

A forma que encontramos para corroborar nossas práticas com o projeto **Minicurso Literatura em Prática** está atrelada ao (re)conhecimento da Lei n.º 10.639/2003. A exemplo mencionamos o resgate à

memória cultural afro-brasileira com as tessituras de Conceição Evaristo, que cunhou uma nominação à sua escrita como "escrevivências" (FERREIRA, 2019), uma vez que compreendemos a falta de aproximação dos estudantes de escolas públicas (espaços determinantes à oferta do Minicurso) para com a cultura afro-brasileira. Promovemos também a interseccionalidade das questões étnico-raciais e de gênero, posto que, na obra de Evaristo, "um dos aspectos que se cruzam é a denúncia de sofrimentos por atos de violências praticados pelo homem, quase sempre por aquele escolhido para a partilha do dia a dia. São atos que advém, sobretudo, do machismo" (FERREIRA, 2020, p. 9).

Para a ampliação das discussões étnico-raciais utilizamos o texto "Coração Favela", de JF Libertino. Assim os estudantes puderam ter acesso à diversidade de produção escrita de autoria afro-brasileira, em valorização a sua trajetória de superação e de resistência com a escrita. Além do mais, entendemos que a vivência em outros espaços educativos já faz parte do repertório dos estudantes, o que deve ser valorizado, pois a "escola como uma instituição social, é um espaço que deve oportunizar conhecimentos sobre a diversidade, rompendo com a ideologia homogeneizadora, que exclui a diversidade [...]" (SILVA; TAVARES, 2018, p. 4).

Em perspectiva qualitativa, este artigo promove reflexões sobre o processo metodológico desenvolvido até chegarmos às produções textuais dos estudantes participantes do projeto Minicurso Literatura em Prática, desenvolvido pelo Grupo PET Conexões de Saberes Políticas Públicas, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, em parceria com escola pública do estado de Pernambuco, localizada em uma área especial de interesse social, em função das condições de vulnerabilidade. O Minicurso foi ofertado presencialmente, seguindo os protocolos de segurança sanitária para a contenção da Covid-19, nos meses de maio e junho de 2021.

Dentre as referências, contribuem os trabalhos de Freire (1997), no que diz respeito a uma educação crítica e, ao mesmo tempo, transformadora; de Tripp (2005), pela importância de se pensar no processo de práticas através da pesquisa-ação; e de Botelho (2016), no tocante ao entrelaçamento de questões étnico-raciais no espaço escolar e além dele.

O artigo está dividido em quatro seções. Na primeira apresentamos, metodologicamente, como a interlocução do Minicurso foi pensada; em seguida, analisamos as duas primeiras oficinas, com destaque para a dimensão do ***ensino***; na terceira seção, compartilhamos as produções feitas pelos estudantes e abarcamos o aspecto ***extensionista***; na quarta

seção, avaliamos as respostas de um questionário, e evidenciamos a dimensão da *pesquisa*.

Destacamos: 1) as produções textuais dos estudantes através da abordagem da ***intertextualidade***; 2) as respostas a um questionário avaliativo, no qual constatamos predileções por leituras e conhecimentos desenvolvidos no Minicurso, de forma a retroalimentar o planejamento pedagógico; e 3) a complementação e ampliação de conteúdos pautados na cultura e na história afro-brasileira e africana, reafirmando o nosso compromisso com a Lei n.º 10.639/2003. Percebemos, portanto, o quão faz-se necessária a aproximação entre professores e estudantes, no sentido de juntos colaborarem para uma educação promissora em continuidade, com igualdade racial nas escolas, consolidando esperança, luta e união. Ainda mais em um contexto social tão afetado pela pandemia de Covid-19.

2. O MINICURSO LITERATURA *EM PRÁTICA*

O Minicurso Literatura em Prática foi ofertado na modalidade presencial, com todos os protocolos de segurança sanitária por conta da Covid-19. Compuseram o grupo estudantes dos terceiros anos do ensino médio de uma escola da rede estadual de Pernambuco, localizada em um bairro da zona norte do Recife. A princípio planejamos o Minicurso para ser ofertado de acordo com a melhor opção de modalidade (presencial ou remota) acordada com a escola. Diante do retorno gradual das turmas do ensino médio das escolas estaduais em Pernambuco, houve a possibilidade de o Minicurso ser realizado *in lócus*. Sua sistematização foi feita em 04 (quatro) oficinas, com carga horária de 08 (oito) horas, que ocorreram, semanalmente, nos meses de maio e junho de 2021.

Priorizamos a divulgação e o compartilhamento de poemas e contos que tematizam questões de desigualdades sociais, de gênero e étnico-raciais, com destaque para as obras **Olhos D'Água**, de Conceição Evaristo, e **Moscas de Estimação**, do poeta JF Libertino, e contribuímos para a ampliação da produção de textos literários em ambientes escolares a partir dos seguintes conteúdos programáticos: Oficina I [Mapeamento prévio das experiências literárias; Quando é literatura e quando não(?)]; Oficina II [Conceitos auxiliares na compreensão da poesia; O *fazer* e a *forma* do poema e da poesia; Aspectos poéticos na leitura e interpretação do conto "Maria"]; Oficina III [Identificação de aspectos que levam ao

entendimento da poesia do poema produzido; Introdução do Conceito de intertextualidade] e Oficina IV [Diálogos sobre Intertextualidade].

As produções pedagógicas do projeto, elencaram: a) disponibilização de exemplares do livro **Moscas de Estimação**, com dedicatória do autor, para ser entregue aos estudantes participantes; b) produção de textos poéticos pelos estudantes em consonância com as contribuições do Minicurso; c) publicação no perfil do Instagram do Grupo PET (@petpoliticaspublicas) de um vídeo, organizado pelos responsáveis do Minicurso, com a leitura dos textos produzidos, pelos próprios estudantes.

Nas próximas seções analisaremos o desdobramento de cada uma das oficinas, e as estratégias que tomamos para a oportunização de saberes, que levaram os estudantes a contribuírem de forma participativa.

3. O *ENSINO* NO MINICURSO LITERATURA EM PRÁTICA

Diante das precauções necessárias para se evitar uma nova onda de contágio do coronavírus SARS-CoV-2, em 2021, as escolas da rede pública estadual de Pernambuco começaram a retomar, aos poucos, suas atividades, com o máximo de 20 (vinte) estudantes em cada sala de aula. Houve, assim, a inscrição de 18 (dezoito) estudantes, sendo 17 (dezessete) o quantitativo de frequência. Através das oficinas diversificamos o contato com a literatura, e fomentamos a compreensão de seus aspectos elementares, que permitissem uma produção de escrita poética. O cronograma do Minicurso é observado na Tabela 01 e servirá para analisarmos o processo de ensino:

Tabela 01: Planejamento pedagógico do Minicurso Literatura em Prática

DATAS	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
Oficina I	a) Mapeamento das experiências literárias; b) Quando é literatura e quando não(?); c) Recitação do poema "Folclocá", de Josemar Ferreira, em ritmo de coco (acompanhamento com pandeiro).	Apresentações Roda de Diálogos – experiências literárias; Conceitualização sobre Literatura com as contribuições dos estudantes.
Oficina II	a) Diferenças entre Poema e poesia; b) Conceitos auxiliares na compreensão da poesia; c) O fazer e a forma do poema e da poesia.	Produção coletiva Leitura e interpretação do conto "Maria", do livro Olhos D'Água, de Conceição Evaristo. Produção de um verso por cada estudante para ser entregue na Oficina III.

Oficina III	a) Identificação de aspectos da poesia e do poema produzido; b) Conceito de Intertextualidade.	Composição de um poema com os versos individuais dos estudantes.
Oficina IV	a) Diálogos sobre Intertextualidade.	Intertextualidade com o poema "Coração Favela" do livro Moscas de Estimação, de JF Libertino; Produção de textos poéticos pelos estudantes; Sorteio de exemplares do livro de JF Libertino; Avaliação coletiva do minicurso.

Resgatar conhecimentos acerca do conteúdo que se propõe a estudos a partir da sala de aula é uma ação para além do que se espera com as possíveis respostas dos estudantes. Respostas próximas à condução do conteúdo são boas para que possamos alimentá-las com fundamentos teóricos. Já respostas distantes são ótimas para uma condução progressiva que alcançará o que logo será desvelado pela fundamentação teórica, são respostas que não devem jamais ser desconsideradas. Ao anularmos tais respostas, anulamos os conhecimentos de quem as conjecturou. Justamente aí está uma problemática à oportunização de saberes. Não basta conduzir os estudos com base nas respostas assertivas e rechaçar aquelas outras que, com certeza, acertaram ou acertariam compreensões fundantes de algum outro conteúdo sabido ou advindos de vivências. Ao início da oficina I não obtivemos resposta alguma dos estudantes sobre o que é literatura para eles, a permanecer seu silêncio diante das perguntas a) qual a importância da literatura? e b) por que estudar literatura? Partimos, pois, para o material impresso, com um texto literário (poema) e outro não literário (matéria de jornal).

A leitura realizada pelos estudantes, na tentativa de identificar o que se manifestava como diferença entre os dois textos, levou-os a apontar para a estrutura: um texto estava escrito em versos e que era um poema e o outro em "linhas corridas", informando acerca de um acontecimento que havia ocorrido na data especificada pelo texto. E dos dois textos, sinalizaram o poema como literatura e escrevemos no quadro as contribuições dos estudantes até chegarmos a uma formulação da caracterização de um texto literário e não literário, que nos levou a conceituação da literatura. O ensino do conteúdo sobre literatura não é algo que se estabelece rapidamente. O objetivo do Minicurso não foi ensinar literatura, mas promover o resgate e a ampliação dos conhecimentos dos estudantes envolvidos, considerando a dialogicidade freiriana entre ensinar e aprender:

> O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o do conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina, ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno. (FREIRE, 1997, p. 56).

Como primeiro contato notamos o quanto se faz oportuno abordar a literatura a partir do próprio texto literário em comparação, se possível, com outro que não o seja. E dessa comparação concatenar ideias e conduzir novos entendimentos. Assim, pudemos romper ***silêncios***!

Ao final da oficina, recitamos o poema; pedimos que os estudantes batessem palmas, embasado pelo ritmo musical do coco de roda, e ***cantamos*** os versos do poema, com um pandeiro, tocado pelo mediador do Minicurso e autor do presente trabalho. O coco é uma brincadeira que está presente na jurema sagrada (AYALA; SILVA, 2000) e que também fundamenta a cultura pernambucana. Evidenciá-lo como aspecto de acompanhamento rítmico e musical para estudantes do ensino básico de escolas públicas em Pernambuco é, portanto, evidenciar sua própria cultura, bem como uma das riquezas indígenas que se mesclou à cultura afro-brasileira. Na ênfase do ***ritmo*** e a ***musicalidade***, reafirmamos o que aponta Botelho (2016, p.151): "Como a maioria das crianças e jovens gostam de sonoridade, pode-se utilizar os princípios dos antigos ***griots***, das cantigas religiosas, da rima política do rap, a cadência do jongo… oferecer o conteúdo e ressaltar aspectos da cultura africana e afro-brasileira".

Nessa primeira oficina identificamos certo distanciamento dos estudantes do terceiro ano do ensino médio ao conhecimento do que diz respeito à literatura. Concluímos que havia uma problemática instaurada pelo contexto pandêmico que os dificultou ter acesso às aulas remotas. E assim vimos o quanto o ensino remoto para esses estudantes acentuou a falta de oportunização de saberes, seja por alguns não terem acesso à internet, seja pela má qualidade desta, e/ou ainda pelos ruídos que dificultam a concentração em se estudar no ambiente doméstico. Por isso, ao vermos a possibilidade de começarmos o Minicurso de modo presencial, assim o fizemos.

Se sistematizamos ou não o ensino sobre literatura para o decorrer das oficinas, e mesmo não pretendendo ensiná-la e sim experimentá-la, o ensino acabou por ocorrer, mesmo que em um sentido de "revisão".

Mas de um conteúdo advém outro, e nada melhor que unir os "pontos". E de ponto em ponto confeccionar um tecido, ou vários tecidos,

reparar um conhecimento ou vários conhecimentos, pela oportunização de saberes. Ao fazer-se claro a conclusão de um ciclo e, ao dar-se início ao próximo, instaura-se a sistematização.

A Oficina I foi fundamental para a Oficina II, em que lemos e interpretamos, com os estudantes, o conto "Maria", de Conceição Evaristo. Discutimos questões no que diz respeito à vulnerabilidade da mulher negra periférica numa sociedade que ainda tem muito por se libertar da violência contra elas. Inclusive os estudantes trouxeram alguns relatos de fatos que conheciam sobre o tema e refletimos em torno de questões de gênero. Levar os estudantes a terem contato com o texto de Evaristo foi uma iniciativa para que eles tivessem acesso à literatura afro-brasileira e, sobretudo, de autoria feminina, pois:

> É evidente que o sistema nacional de educação não oferece aos alunos e alunas negros elementos propícios à formação de uma identidade positiva; ao contrário, vincula cada vez mais estereótipos étnicos, raciais e de gênero, entre outros, através de livros didáticos e paradidáticos [...] (BOTELHO, 2016, p. 149).

Contra esse posicionamento que compromete o sistema nacional de educação no Brasil, sobrepõe-se duas estratégias: 1. a abordagem de textos de autoria afro-brasileira para ampliar a discussão da temática étnico-racial, e visibilizar textos que o cânone, ao se propor, acaba por marginalizar, e 2. o contato da cultura musical proveniente da mescla cultural entre o povo negro e o povo indígena.

Confeccionar tecidos, em prol de conhecimentos, de maneira sistemática ou não, cabe a alcançar o engajamento daqueles que se pretende envolver. Ancorados pelos conhecimentos da Oficina I, os estudantes sinalizaram ***a necessidade de reflexão para entender o que estava escrito*** como semelhança e ***a estrutura dos textos*** como diferença ao relacionarem o texto de Evaristo. Conceituar poesia é também uma tarefa difícil. Mas quando se ultrapassa o silêncio e os estudantes se veem construtores de conhecimento(s), o próximo conteúdo se torna mais "palpável".

A poesia, conteúdo estudado na Oficina II, pode-se perceber em analogias, com exemplos de outras expressões artísticas, como pintura, dança, teatro etc., no tocante ao que têm em comum. Assim, os estudantes compreenderam a poesia como ***a promoção de sentimentos***. Logo avançamos para saber se no texto de Evaristo haveria elementos que remetessem à poesia. Os estudantes apontaram a frase "faca a laser corta até a vida" (EVARISTO, 2016, p. 40) como elemento poético no texto, bem como a promoção de sentimentos.

Quando se avança os conteúdos em um minicurso, chega-se à etapa de uma outra construção e outras oportunidades de conhecimentos. Em nosso caso, solicitamos que os estudantes produzissem um verso a partir do conto "Maria", para compormos um poema coletivo no encontro seguinte. O objetivo seria que identificassem se no poema produzido haveria elementos poéticos que permitissem perceber a poesia no poema. Na próxima seção, analisaremos como se desenrolou essa atividade, a ponto de refletirmos e modificarmos, estrategicamente, o nosso planejamento.

4. A *EXTENSÃO* NO MINICURSO LITERATURA EM PRÁTICA

Encarar as dificuldades em tempos como o que estamos a vivenciar e lançar um olhar de esperança ao construto dialógico de saberes nos colocou diante da necessidade de ações que valorizassem o processo de resgate e construção desses saberes de forma crítica e, ao mesmo tempo, transformadora.

> Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. [...] enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (FREIRE, 1997, p. 5).

Os saberes e os fazeres no andamento extensionista do Minicurso se "concretizaram" nas produções escritas pelos estudantes. As participações individual e coletiva materializaram a capacidade reconhecida por eles próprios em sua escrita de textos poéticos.

As dimensões de uma prática pela qual se respeita os obstáculos e os percebe não como incapacidade ou impossibilidade em se avançar, mas como algo a ser reelaborado, garante um posicionamento humanitário e estimula a aproximação de quem conduz os conteúdos com grupo e vice-versa.

A primeira produção dos estudantes foi algo que nos projetou a um novo desafio. Pois solicitamos a produção de um verso para ser entregue na Oficina III, na qual apenas 02 (dois) estudantes realizaram a atividade.

Estar frente à impossibilidade de concluir um conteúdo por falta de cumprimento de alguma atividade não realizada reflete em algo desanimador. Mas nem por isso se abraça um motivo para se desesperançar. Uma boa saída é a de se propor uma nova data para sua realização àqueles que se aguarda, explicando-se novamente o que se pediu e avançar. Avançar sem deixar de lado, claro, a importância que a atividade, por si mesma, guarda para aquilo que se aprende. Com a postergação de uma nova data altera-se, por conseguinte, o planejamento metodológico.

Avançamos ao introduzirmos o conteúdo sobre ***intertextualidade*** (conforme Tabela 01), amparado no livro **Ler e Compreender**: os sentidos do texto, de Ingedore Koch e Vanda Elias (2010), com discussão sobre intertextualidade de forma didática, com textos contextualizados à realidade de leituras que ocorrem no dia a dia. O material educativo utilizado continha textos no gênero tira e algumas citações, de modo que, fundamentados na leitura e na compreensão do suporte teórico pudéssemos, com a participação coletiva do grupo, chegar a uma definição do que é intertextualidade.

No intervalo de tempo entre as oficinas III e IV refletimos sobre mudanças para o que pretendíamos com o recebimento dos versos. Ao invés de compormos um poema e identificarmos se nele haveria ou não poesia, sugerimos a confecção de um ***cartaz coletivo***. A mudança no planejamento metodológico trouxe mais robustez e melhoramento na tentativa de enfatizar o trabalho individual dos estudantes que resultaria em uma construção cooperativa.

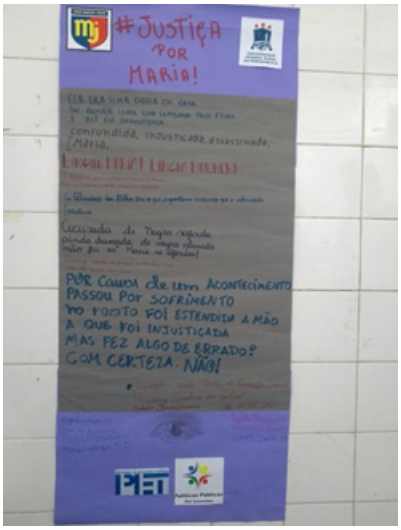
A participação dos estudantes nessa atividade nos faz perceber algo importante sobre a capacidade de mudança de perspectiva, pois se viram capazes de escrever um verso. O que nos leva a entender um pouco mais do que Freire (1997, p.47) nos fala acerca de uma mudança pautada na relação entre sonho e esperança:

> Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no **sonho** também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança.

O grupo de estudantes passaram a ser, portanto, seres da inserção no seu próprio aprendizado. Dessa primeira etapa de produção textual foi produzido, com nosso auxílio, o seguinte texto, reescrito da Figura 01:

#Justiça por Maria!1
Ela era uma dona de casa
Só queria levar uma lembrança pros filhos
E ali foi injustiçada.
Confundida, injustiçada, assassinada, Maria.
LINCHA MARIA! LINCHA MULHER!
Trabalho, na luta para sustentar os filhos.
Mais um corpo feminino dilacerado pela violência.
A felicidade dos filhos era o que importava
[mesmo que o sofrimento existisse
Acusada de negra safada
ainda chamada de negra atrevida
"não fui eu" Maria se defendeu!
Queria mandar um abraço do pai pros filhos
Mas não voltou para casa
Por causa de um acontecimento
passou por sofrimento
no rosto foi estendida a mão
a que foi injustiçada
mas fez algo de errado?
Com certeza NÃO!

Figura 01: Cartaz com o poema produzido.[2]



Fonte: Autoria própria (2021).

1 A escolha por diferentes fontes na reescrita do poema atribui-se à escrita de cada um dos estudantes.

2 Por questões de não visualizarmos, no cartaz, o texto por completo, resolvemos transcrevê-lo. Mas sobretudo mostrar também o cartaz, pela importância de ter sido afixado na escola para divulgação dos estudantes aos colegas.

Notamos o alcance da proposta advinda da potencialização da capacidade de criação dos estudantes e da cooperação para o trabalho em equipe. Além disso, oportunizamos saberes, e isso é, sobretudo, um ato democrático (FERREIRA; TENÓRIO; NANES, 2021, p. 4). Ademais, "é importante lembrar que ações afirmativas são importantes para a garantia de uma sociedade democrática" (BOTELHO, 2016, p. 145).

Compartilhamos também uma segunda produção, conforme estratégia pedagógica (ver Tabela 01) para a Oficina IV. Fundamentados na leitura e na interpretação do poema "Coração Favela" do livro **Moscas de Estimação**, do poeta recifense JF Libertino. Seguem as produções individuais dos estudantes:

> **Texto 1**: Menino da Favela
> Na mesma tradição
> o povo falava que
> eu não ia dar pra nada não
> Era só um menino
> da favela, que não ia sair dela
> De menino a moço
> aprendi na favela
> e agora posso viver sem ela
>
> **Texto 2**: Coração Favela[3]
> uma favela, uma comunidade, um abrigo, e quem mora nela teme o perigo, mas, apesar disso, é marcada por uma infância onde se jogava bola e cortava os pés nos vidros, mas a brincadeira não tinha fim, a criançada brincava até quando não estava a fim, soltava pipa e ia pra escola contando as horas para sair e jogar bola.
>
> **Texto 3**: sem título
> Favela, paz e amor só se encontra nela.
> Subindo o morro, entro no barraco
> e agradeço a Deus por ela.

Essas produções individuais nos remetem a apreender experiências que os estudantes vivenciam, seja em sua relação com a "favela", seja em suas leituras a partir dela e/ou sobre ela. Para compor a produção pedagógica do Minicurso, os textos escritos individualmente foram lidos pelos estudantes. Gravamos o áudio dessa leitura para produzirmos um

3 O estudante escolheu como título o mesmo que o texto de base.

vídeo, contextualizando as condições sociais da comunidade escolar e seu entorno[4].

A atenção às muitas possibilidades que se mostram viáveis é um diferencial ao alcance dos objetivos pretendidos em qualquer projeto socioeducativo. Com isso não queremos diminuir os esforços aplicados para a ultrapassagem dos inúmeros desafios que a prática docente nos faz se deparar, mas apontar caminhos que podem ser adaptados.

5. A *PESQUISA* NO MINICURSO LITERATURA EM PRÁTICA

Na última oficina, aplicamos um questionário avaliativo, ao considerarmos o ciclo da pesquisa-ação socialmente crítica, respaldado pela importância de se buscar melhorar a ação pedagógica que já se faz, almejando tornar o ***mundo*** um lugar melhor em termos de ampliar a justiça social (TRIPP, 2005).

A composição das perguntas do questionário, elencaram: 1) O que você mais gosta de ler?[5] 2) O que você achou de ter participado do Minicurso "Literatura em Prática"? 3) O que você aprendeu com as oficinas do Minicurso? 4) O material de apoio (textos) foi de fácil compreensão? 5) Havendo uma nova turma, você indicaria o Minicurso para algum colega? 6) Como você avalia o mediador do Minicurso? 7) Sugestões | Elogios | Críticas.

Das questões enumeradas, destacamos para análise as respostas das questões 1, 3 e 4. Os estudantes sinalizam, entre suas preferências de leitura, as histórias em quadrinho, um gênero textual que se aproxima da tira. Isso mostra que acertamos em também trazer esse gênero textual para as oficinas. Mas para que possamos repensar o planejamento em direção às novas ofertas do Minicurso, observamos a opção unânime por preferência de leituras através de sites/blogs da internet e redes sociais.

4 Na elaboração do vídeo, pretendemos visibilizar essas produções, correlacionando com os impactos do isolamento social, advindos das políticas de controle da pandemia da COVID-19, com graves repercussões em bairros populares com predominância de pessoas negras e pardas, que privou esses estudantes de se relacionarem presencialmente com escola e até mesmo com as ruas, onde residem.

5 Pergunta com opções fechadas e aberta: ( ) Mensagens nas redes sociais (ZAP, Instagram, Facebook), ( ) Livros das matérias da escola, ( ) Livros Literários, ( ) Jornais, ( ) Sites/Blogs da Internet, ( ) Revistas, ( ) Histórias em Quadrinhos, ( ) Não gosto de ler; ( ) outros, descreva _____.

No tocante ao aprendizado proveniente da participação no projeto, os estudantes ressaltaram aspectos que contemplaram o conteúdo programático do Minicurso, com uma forte evidência de que houve uma construção coletiva dos saberes. Seguem as respostas:

> **[Respostas dos Estudantes]**
>
> "Fazer poesias, interpretar textos, localizar a informação implícita";
>
> "O que é poema e poesia, intertextualidade explícita e implícita, e posso dizer que aperfeiçoei a minha leitura";
>
> "A diferença da intertextualidade, onde e como usá-las, a construir um texto usando outro de referência";
>
> "Sobre intertextualidade";
>
> "Prosa, poesia, identificar textos implícitos e explícitos"; "Aprendi sobre textos implícitos e explícitos";

"Aprendi sobre a diferença de poema e poesia, sobre intertextualidade, sobre versos, rima, figura de linguagem, sobre algo que me chamou atenção sobre o espaço da poesia que o professor trouxe".

Os participantes fazem menção ao que aprenderam com a intertextualidade, e sinalizam também outros conhecimentos desenvolvidos no Minicurso, como alguns aspectos que diferenciam poema de poesia. Inclusive, as próprias produções feitas por eles foram: um poema escrito individualmente e outro escrito em grupo. Ambos os textos foram escritos a partir de dois outros, de forma que entrelaçamos os conteúdos programáticos na prática.

Na avaliação sobre o material de apoio disponibilizado para uma melhor mediação dos saberes, as respostas sinalizam uma linguagem de fácil compreensão somada às explicações do mediador. Com base numa pesquisa-ação socialmente crítica, Tripp (2005, p. 458) esclarece sobre a base de seu entendimento por

> aumento de igualdade e oportunidade, melhor atendimento às necessidades das pessoas, tolerância e compreensão para com os outros, cooperação maior e mais eficiente, maior valorização das pessoas (de si mesmo e dos outros) e assim por diante. Essas são as "grandes ideias" de uma sociedade democrática.

Os esforços para nos aproximarmos dos estudantes também os fez se aproximar, no sentido de se verem acolhidos. Além do mais, fortalecemos

o viés das ações afirmativas através da igualdade e do empoderamento de novos saberes na construção coletiva do projeto socioeducativo. No âmbito de um grupo PET Conexões de Saberes voltado à avaliação de políticas públicas em ações afirmativas para a juventude, compartilhamos da mesma visão atual, sobre tais ações, conforme ressalta Gomes e Silva (2007, p. 94):

> [...] as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência fisica e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

Dessa forma, as respostas dos estudantes permitem avaliar os impactos em proporcionarmos a construção coletiva de conhecimentos, e levarmos sempre em consideração os saberes individuais e conhecimentos já desenvolvidos. Podemos avaliar também que uma relação de aproximação entre professor-estudante, e vice-versa, no que diz respeito à comunicação, à atenção, ao cuidado em oportunizar saberes, às estratégias metodológicas que podem simplesmente requererem mudanças, estão imbricados para um resultado construtivo da prática.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo diante dos desafios impostos pelo contexto da pandemia de Covid-19 que ainda estamos enfrentando, houve a oferta do Minicurso Literatura em Prática no ambiente escolar, com respeito a todos os protocolos sanitários. Não abrimos mão, entretanto, de perceber a importância e os impactos para com a urgência de políticas educacionais que o ensino remoto impõe! A realidade dos estudantes de escolas públicas, oriundos de classes populares, com o ensino remoto, é bastante comprometida por diversos fatores, advindos de vulnerabilidades sociais.

Com relação ao retorno dos estudantes mediante respostas ao questionário, no que diz respeito a uma perspectiva dialógica de educação, (que permite ampliação, readequação, transformações das práticas pedagógicas) pretendemos acrescentar outros gêneros textuais aos conteúdos programáticos, os quais serão compartilhados com os próximos

grupos de estudantes, considerando adicionar textos de ***blogs*** e ***redes sociais***. Há previsão também de acrescentar outros conteúdos linguísticos à sequência didática do Minicurso, como a ***variação linguística***. Assim poderemos pensar na ***linguagem*** manifestada oralmente em nosso dia a dia e relacioná-la com aquela utilizada nas redes sociais, podendo ser trabalhada a reescrita de textos.

Outra questão importante é a de mantermos o desenvolvimento do Minicurso fundamentado na escrita literária de autoria afro-brasileira, e focarmos na questão da ancestralidade africana, abordando, inclusive, outros textos do livro **Olhos D'água**, que nos expõe a vida de mulheres esperançosas por proporcionar uma realidade diferente aos seus filhos. O livro mostra "realidades que entrecruzam histórias e experiências a partir do contexto social em que as personagens estão inseridas, mas sem deixar de lado sua comunhão com a ancestralidade, uma característica de toda a obra [...]" (FERREIRA, 2020, p. 8).

Salientamos, pois, o nosso compromisso com a Lei n.º 10.639/2003, e relembramos o seu tempo de existência que já dura mais de uma década. Uma lei que "alterou a principal legislação educacional brasileira - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - para que a educação escolar fosse contemplada com o conhecimento sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana [...]" (BOTELHO, 2016, p. 137).

Concluímos, portanto, o quão faz-se necessária a aproximação entre professores e estudantes, no sentido de juntos colaborarem para uma educação promissora em continuidade, com igualdade racial nas escolas, consolidando esperança, luta e união. Ainda mais em um contexto social tão afetado pela pandemia de Covid-19.

REFERÊNCIAS

AYLA, Maria I. Novais; SILVA, Marinaldo José da. Da brincadeira do coco à jurema sagrada: os cocos de roda e de gira. In:_____. (Org.). **Coco**: alegria e devoção. Natal: EDUFRN, 2000, p. 190-220.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 9 de jan. de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 18 de ago. de 2021.

BOTELHO, Denise. Educar para a igualdade racial nas escolas. In:_____. (Org.). **Educar para a igualdade racial nas escolas**. 1.ed. Recife: MXM, 2016, p. 133-155.

ELIAS, Vanda M; KOCH, Ingedore V. Texto e intertextualidade. In:_____. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010, p. 75-100.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FERREIRA, Josemar dos Santos. A representação do corpo da mulher negra no livro insubmissas lágrimas de mulheres. I CONGRESSO NACIONAL EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA LINGUAGEM. **Anais eletrônicos**... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72079>. Acesso em: 18 de ago. de 2021.

_____. **Relatório Final do Plano de Trabalho Individual** "**Literatura de Autoria Feminina: memória e imaginário nas tessituras de Conceição Evaristo**". Projeto "LITERATURA DE AUTORIA FEMININA: memória e imaginário nas tessituras de Conceição Evaristo, Odailta Alves, Clarice Lispector e Ezter Liu". Coordenação do Prof. Iêdo de Oliveira Paes. PIBIC **|** UFRPE, 2020.

FERREIRA, Josemar dos Santos; NANES, Giselle; TENÓRIO, Alexandro Cardoso. Intertextualidade no minicurso literatura em prática: oportunização de saberes em tempos da Covid-19. In: Anais do **XX Encontro Nordestino dos Grupos do Programa de Educação Tutorial:** "Democracia para Quem? Autonomia Universitária em Tempos Ultraneoliberais" [*no prelo*]. p. 1-5. 2021.

GOMES, Joaquim B. Barbosa; SILVA, Fernanda D. L. Lucas da. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS MINORIAS E O DIREITO, 2003, Brasília. **Anais eletrônicos**… Brasília: Série Cadernos do CEJ, 2003. Disponível em: <http://www.cjf.gov.br/revista/seriecadernos/vol24/artigo04.pdf>. Acesso em: 3 de ago. de 2021.

LIBERTINO, JF (ed.). **Moscas de estimação**. Recife: CEPE, 2013.

REIS, Maria Conceição; SILVA, Joel Severino; ALMEIDA, Gabriel S. Sales. Afrocentralidade e pensamento decolonial: perspectivas epistemológicas para pesquisas sobre relações étnico-raciais. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 131-143, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49419>. Acesso em: 20 de ago. de 2021.

SILVA, Luíza K. dos Santos; TAVARES, Cíntia B. Barros. Desafios e possibilidades para a discussão étnico racial na escola. In: V CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais eletrônicos**... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46910>. Acesso em: 23 de ago. de 2021.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 de ago. de 2021.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Edição eletrônica. Brasília: SECAD/MEC : UNESCO, 2007. 394 p. ISBN 978-85- 60731-10-7

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ENFRENTAMENTO A INVISIBILIDADE EPISTÊMICA DO POVO PIPIPÃ

LUIZ CARLOS BARBOSA DE SÁ
Mestre em Educação Contemporânea (UFPE)

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Neste artigo propomos uma reflexão sobre o enfrentamento a negação e a invisibilização, inclusive epistêmica e acadêmica, da cultura indígena do povo Pipipã localizado em Floresta, no Sertão de Pernambuco, a partir de uma educação escolar indígena específica e diferenciada. Uma educação emancipatória (FREIRE, 1987) que só foi possível após a Constituição de 1988. Em seguida aprofundamos a discussão na consolidação dessa educação de índio para índio graças à articulação de indígenas e indigenistas contra a Colonialidade imposta no controle do conhecimento e da subjetividade cultural de nações colonizadas (QUIJANO, 2009). Mas por trás de toda a consciência decolonial (DUSSEL, 1993) estão as lideranças Pipipã e suas lutas pelo fortalecimento da identidade étnica. Pajé, cacique juremeiro e anciãos são conscientes das tensões em materializar o currículo intercultural na educação escolar indígena, mas não menos atentos às possiblidades de praticar a desobediência epistêmica, categoria que representa um meio de burlar as premissas hegemônicas, que inviabilizam a formação de guerreiros detentores da consciência histórica, tão necessária para romper com as colonialidades (WALSH, 2012).

Palavras-chave: Invisibilidade epistêmica; Educação Escolar Indígena; Povo Pipipã.

1. INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é discorrer sobre a possiblidade de contribuição da educação escolar indígena no enfrentamento a invisibilidade étnica cultural do Povo Pipipã, localizado no município de Floresta, no Sertão de Pernambuco. As próprias lideranças garantem que o povo não recebe muita atenção em pesquisas acadêmicas, principalmente no quesito educação. Ao perguntamos se já havia sido realizado algum estudo acadêmico sobre a educação escolar Escolar Indígena Pipipã na localidade, o cacique e professor Valdemir respondeu: "A gente fica em segundo, ou nenhum plano, nas intenções das universidades. Vêem nos ***Xukuru*** ou ***Fulni-ô***, por exemplo, os moldes dos povos indígenas", revelou durante entrevista em agosto/2017.

Diante da afirmativa iniciamos uma revisão de literatura buscando os estudos existentes sobre o povo e em seguida sobre a educação escolar indígena específica e diferenciada. Então partimos para o levantamento sobre o tema para entendermos o que as teorias tradicionais dizem do objeto estudado. Independentemente do resultado, queremos buscar mais visibilidade para a cultura indígena dos Sertão de Itaparica, no estado de Pernambuco, influenciando o surgimento de novas pesquisas, a partir do despertar de outros pesquisadores para a região de onde somos originários e pretendemos investir na pesquisa acadêmica.

Iniciamos o levantamento pelo repositório de teses e dissertações da UFPE a partir de um recorte exclusivo das palavras "índios Pipipã", entre 2003 e 2017, localizamos na busca apenas 39 produções que falam de alguma forma do povo. Destas, 38 citam os Pipipã de forma secundária e apenas **uma** pesquisa específica sobre o povo foi localizada. Arcanjo (2003) afirma que o Projeto Escola de Índios[1] lhe permitiu o "contato" com os indígenas sertanejos. Dez anos depois, o antropólogo aprofundaria os estudos sobre os sinais diacríticos escolhendo o ***toré*** [2]***,*** indicativo essencial para a manutenção da identidade étnica do povo ressurgido. "No passado, os Pipipã se "juntaram" para resistir e assim aparentaram

1 Projeto desenvolvido em parceria com o Conselho Indigenista Missionário – CIMI, e o Centro de Cultura Luiz Freire – CCLF.

2 Dança que inclui práticas religiosas secretas de comunicação com os 'encantados", que vivem no reino da jurema ou juremá e representa um dos indicativos do Povo Pipipã. Sobre esse assunto ler ARRUTI, J.M., Morte e Vida no Nordeste Indígena: In Estudos Históricos vol. 8, nº 15, Rio de Janeiro, 1995.

diluir enquanto Pipipã, sem, contudo, deixarem de ser índios, agora eles se "separam" para ressurgir" (ARCANJO, 2003, p. 43).

Entre esses 39 trabalhos mapeados, ***Pipipã, Kambiwá*** e ***Pankararu*** apresentam cada um uma única produção. O Povo Xukuru foi tema principal de oito trabalhos, os Fulni-ô em três. Salvo as exceções dos trabalhos acadêmicos observados na revisão de pesquisas, as teorias sobre povo Pipipã foram inviabilizadas nos livros didáticos que tratam da temática indígena regional. Segundo Boaventura Souza Santos (2010) quando as teorias da ciência "moderna" são disseminadas enquanto verdades não há a ecologia dos saberes, ou seja, as especificidades das minorias raciais são hierarquizadas e fragmentadas como uma cultura subalterna.

Assim podemos perceber a importância de contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas sobre as práticas educacionais do povo Pipipã e suas particularidades. Produções literárias mais locais do nosso objeto foram identificadas somente em livros de historiadores sem tradição acadêmica: o caruaruense Nelson Barbalho (1982), Pereira da Costa (1983) focado apenas em arquivos de documentos oficiais e principalmente em livros de Álvaro Ferraz (1957) e Leonardo Gominho (1996), moradores do município de Floresta que se debruçaram na pesquisa genealógica da cidade. Eles mostram que o povo Pipipã faz parte da formação populacional do município.

Mas foi a partir da "Constituição Cidadã" de 1988 que os povos indígenas puderam legitimar a própria epistemologia por meio da consolidação de uma educação escolar indígena bilíngue, intercultural, específica e diferenciada. Ela rompeu com a perspectiva da incorporação dos indígenas à comunhão nacional, que estava prevista desde a Constituição de 1934. Desde lá, todas as constituições diziam que era dever do estado legislar sobre incorporação dos índios à comunhão nacional, com isso o estado brasileiro, a legislação e as políticas indigenistas ficavam necessariamente amarrados à perspectiva integracionista. A Constituição Federal de 1988 dedicou um capítulo e três artigos à temática indígena, em especial a garantia de uma Educação Escolar Indígena.

2. DA NEGAÇÃO A LIBERTAÇÃO DA COSMOLOGIA INDÍGENA

As reflexões epistêmicas partem, de início, ao que representou o colonialismo para os países do sul global colonizados pela Europa e como eles passaram a enfrentar a Colonialidade do Poder, do Saber, do Ser e da

Natureza[3]. A geo-política do conhecimento padronizado pelo do sistema-mundo-moderno (GROSFOGUEL, 2007, p. 10), nega a subjetividade dos saberes não-ocidentais e contribui para o racismo epistêmico contra os indígenas da América Latina (MIGNOLO, 2008, p. 244), cujos conhecimentos são inferiorizados e muitas vezes invisibilizados.

A colonialidade funcional opera para a manutenção da diferença colonial e subalternidade, por meio das "colonialidades" herdadas da colonização e que permanecem presentes no modelo de Estado-nação moderno. Já que estamos tratando principalmente sobre Educação Escolar Indígena, a "Colonialidade do Saber" está mais próxima de nosso campo. Para Walsh (2012), a Europa surge como "centro da produção do conhecimento", ignorando outros saberes "que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados", subjugando as cosmovisões de povos e sociedades nativas (p. 67-68).

A Interculturalidade Crítica (WALSH, 2008) passa a ser empregada para designar formas outras de perceber um projeto de sociedade contra-hegemônico. As bases da pesquisa intercultural são pensamentos outros que fogem da lógica epistêmica exteriorizada pelo Norte Global. Os estudos interculturais questionam a constituição de "metanarrativas da modernidade, evidenciando a supervalorização do ***lócus*** de enunciado eurocentrado em detrimento dos demais" (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008). Assim, quanto mais o sujeito subalternizado conhece a história das lutas e cosmovisões disputadas, mais exercem diálogos, realizam rupturas e proposições emancipadoras.

A materialização da opção decolonial (QUIJANO, 2005) seria uma das formas de combater o racismo/sexismo epistêmico por meio da desobediência civil. Algo que se torna possível quando há uma interpretação crítica da realidade e a partir daí, nela intervir através de uma desobediência epistêmica. Ela surge a partir de situações como o questionamento

3 A "colonialidade do poder", considera o critério racial no contexto capitalista global em que o branco europeu ou europeizado domina enquanto mestiços, negros e índios estão na base. Na "colonialidade do saber", a Europa ou o Norte Global é o "centro da produção do conhecimento", inviabilizando as cosmovisões de povos e sociedades nativas consideradas inferiores. Para a "colonialidade do ser", os povos e sujeitos colonizados são subalternizados em função também de suas origens raciais, assim como de suas capacidades de formular e conceber projetos de vida. E isto é introjetado e reproduzido pelo ser colonizado. Por fim a "colonialidade da natureza", faz a separação entre ser humano e natureza, a qual é transformada em fonte de exploração pelo ser humano, a terra é convertida em capital, objeto de exploração e lucro. (WALSH, 2012, ps. 67-68).

de um currículo dado. A opção decolonial representa estratégias que oportunizam as transformações de um projeto ético-epistêmico da ação cotidiana. (DUSSEL, 2000, p. 539).

Para Boaventura de Souza Santos, a Racionalidade Cosmopolita seria a proposta emancipatória para reverter essa lógica de concepção ocidental como forma de criar condições para o conhecimento e a valorização da "inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje" (SANTOS, 2014, p. 779). A monocultura do saber, "que pressupõe a Ciência Moderna e a alta cultura como critérios únicos de verdade, presidida, portanto, pela lógica do saber formal" (idem SANTOS), produziu a ignorância e o anonimato dos conhecimentos tradicionais.

As discussões em questão tratam de relações históricas de poder entre o colonizador e o colonizado, as quais fundamentam os territórios concretos da pesquisa e seus respectivos campos epistêmicos. Inicialmente, a teoria diz que o colonialismo europeu imposto aos povos originários, que tiveram seus territórios invadidos a partir do século XVI, os levou à condição de subalternos, excluídos, silenciados e ignorados. Uma lógica colonial mundializada, organizada por meio da produção de conhecimentos definidos por Quijano (2005) como Eurocentrismo:

> Uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. (QUIJANO, 2005, p. 235).

A América Latina é compreendida como uma invenção eurocêntrica entendida a partir de interpretações subjetivas do termo e das relações de superioridade e inferioridade nas diferenças fenotípicas. Para Mignolo (2007), quando se inventa o nome América Latina, esta fica já cativa ao vocabulário da retórica da modernidade, ou seja, do autorrelato civilizatório e salvacionista. No entanto, ignora a existência simultânea desta, em relação as outras regiões que permaneceram com contornos de maior destaque na hierarquia cartografada do ***mapa mundi***. Esse "Novo Mundo" foi então incorporado ao quadro do mundo cristão numa condição de

anterioridade aos continentes europeu, africano e asiático, silenciando a contemporaneidade histórica da América, conforme nos explica Mignolo:

> Em suma, a matriz colonial deixa para trás o legado da distinção entre estrutura e superestrutura destaca as complexas inter-relações nas esferas da matriz colonial de poder: a ideia da América Latina que tem como horizonte imperial o controle da economia e a autoridade (aqui em tratam os conflitos e interesses imperiais da França frente aos Estados Unidos), o controle do conhecimento, o controle da subjetividade dos sujeitos coloniais, o controle do gênero e da sexualidade mediante o modelo de família cristã-colonial, latifundiária e burguesa, e da normatividade sexual (MIGNOLO, 2008, p. 242).

Além disso foi incorporado no imaginário do chamado "Velho Mundo" como propriedade da Espanha e Portugal que transformava esse lugar em colônias que ocultavam as culturas originárias. Dussel contextualizou a Modernidade como um fenômeno europeu "nascido" em 1492 "quando a Europa pôde se confrontar com o seu 'Outro', controlá-lo, vencê-lo e violentá-lo: quando pôde se descobrir como um ego 'descobridor', conquistador, colonizador da alteridade (DUSSEL, 1993, p.08). Essa Modernidade se inicia quando se deram as condições históricas de sua organização de um mundo colonial num nível pragmático e econômico (DUSSEL, 1993, p. 33).

No Brasil, os Padres Jesuítas contribuíram com esse processo colonizador no século XVI. Naquela época, a educação visava transformar os povos nativos aldeados junto às missões em homens "tementes a Deus" e prepara-los para o serviço doméstico ou na lavoura, por meio da educação escolar/religiosa. (BASTOS, 2016. p. 138).

Acontece que alguns povos resistiram ao projeto colonial e foram alçados a categoria de inimigos. Os indígenas foram divididos então pelos colonizadores em dois grupos: Tupis, (aliados que aceitavam, o aldeamento, a catequização e a atacar outros povos sendo muitas vezes forçados) e os inimigos chamados de Tapuais, os que rejeitavam tudo isso e eram acusados de canibalismo e condenados a guerras justas, que resultavam na escravização dos vencidos e tomada de suas terras.

> A escravização legal é o que procede da guerra justa. Conceito já antigo, a guerra justa é motivo de muita discussão a partir do século XVI, quando deve ser aplicada a povos que, não tendo conhecimento prévio da fé, não

> podem ser tratados como infiéis. As causas legítimas de guerra justa seriam a recusa à conversão ou o impedimento da propagação da Fé, a prática de hostilidades contra vassalos e aliados dos portugueses (especialmente a violência contra pregadores, ligada à primeira causa) e a quebra de pactos celebrados. (PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 123).

Toda a formação da política e da legislação indigenistas vai se desenvolver nos séculos seguintes a partir dessa base. Tal contexto gerou a tensão entre a busca de uma unidade Tupi — afirmada no contraste com os Tapuia — e a divisão fragmentária dos povos do litoral num grande número de etnônimos específicos (MONTEIRO, 2001, p. 66). Nessa lógica, os Pipipã e demais grupos da região eram designados genericamente pelos colonizadores como Tapuia, os "inimigos espalhados pelos sertões" (PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 117).

Décadas após serem vítimas das "guerras justas", os Pipipã se reagruparam e iniciaram o retorno ao território tradicional na década de 1950. Este movimento de "viagens de volta ao território", insere os Pipipã no contexto de outros grupos étnicos do Nordeste em um processo de emergências de novas identidades (ARRUTI, 1999). Partindo de um viés antropológico, Bartolomé (2006) denominou de etnogênese o ressurgimento de grupos étnicos considerados extintos ou totalmente miscigenados, "demandando seu reconhecimento e lutando pela obtenção de direitos ou recursos" (BARTOLOMÉ, 2006, p. 39). O autor faz uma referência aos povos que lutaram durante 500 anos contra a dominação político-social e pela obtenção de seus direitos.

Por outro lado, os "índios de pazes" eram catequizados e civilizados, de modo a tornarem-se "vassalos úteis", como dirão documentos do século XVIII (PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 118). Neste caso a Colonialidade do Ser impôs um conhecimento civilizatório, enquanto os sujeitos originários deveriam negar as origens e o pior, a capacidade e autonomia de conceber os próprios projetos de vida. Os Pipipã são vítimas da mesma Colonialidade do Ser que afeta os índios no Nordeste, classificados como "caboclos" ou até "descendentes" (ARRUTI, 1996), por fugirem do estereótipo homogêneo presente no discurso do oligárquico do Estado-nação moderno que prega numa lógica masculina/branca/heterossexual/cristã.

Nesta perspectiva, as narrativas são postas como verdades que excluem os povos indígenas do projeto de Nação. A cultura originária foi praticamente relegada ao esquecimento nos livros didáticos, em

todas as épocas e governos, o que representa uma forma de negação aos saberes constituídos enquanto a cultura do colonizador é exaltada. Neles, os indígenas são mencionados no início da história do Brasil e em seguida desaparecem, como se não tivesse continuidade atualmente, acarretando um isolamento etnográfico (MONTEIRO, 2001), no tempo e no espaço. Os povos originários geralmente são classificados genericamente de índios, mas sem especificar os povos.

A coleção "História Moderna e Contemporânea" foi utilizada nas escolas públicas brasileiras no governo Fernando Collor, por professores não indígenas do ensino fundamental. Nos livros desta coleção os autores dividiam os indígenas brasileiros em Tupis, constituídos pelos ***caetés, tupinambás, tamoios***, entre outros, os quais eram descritos como mais "adiantados". Enquanto os tapuias, do tronco linguístico Jê, eram descritos os que viviam no interior e eram compostos pelos aimorés e botocudos e destacavam que não falavam a língua tupi, daí a denominação de "índio de língua travada" [4].

Já os autores da literatura nacional, como Gonçalves Dias e José de Alencar, idealizaram a ideia ingênua e romântica do Tupi (Guarani) como símbolo ideal da raça indígena. Personagens como Ceci e Iracema, de José de Alencar, são uma tentativa de construção de uma identidade puramente brasileira. Já o personagem Macunaíma, de Mário de Andrade, é a representação cultural do brasileiro "preguiçoso", ligado ao sedentarismo, sempre deitado na rede, esperando "as coisas caírem do céu". Segundo Fiorin (2009), a figura do índio está atrelada a essas ideias de identidade nacional.

Entre todos os livros de Alencar, o mais importante para determinar este patrimônio indenitário é, sem dúvida, O Guarani. Nele determina a paisagem típica do Brasil, a singularidade de sua língua, mais precisamente o casal ancestral dos brasileiros. Além disso, começa-se a elaborar um modelo explicativo da singularidade da cultura brasileira, pois é especificidade que construiria o Brasil como uma nação". (FIORIN, 2009, p. 119).

Por outro lado, a teoria presente nos livros de Paulo Freire é a que mais se aproxima das lutas emancipatórias dos indígenas nordestinos. Trazendo para a perspectiva Decolonial, Dussel (2000) aponta a

4 Volume escrito por Osvaldo Rodrigues de Souza em 1992, da coleção História Moderna e Contemporânea, publicado pela Editora Atica oferecia conteúdos de "História Geral contemporânea e Moderna" para o Ensino fundamental.

Pedagogia de Freire como a que defende que o ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito vitimado pela Colonialidade e na sua *práxis* de transformação. A libertação assim é o lugar e o propósito desta pedagogia (DUSSEL, 2000, p. 443). Para Freire (1987), o popular em movimento e em luta possui potencial de refundação social no real através da articulação das diversas organizações comprometidas com a ressignificação, que remete à divisão de classe social, abarca as relações de gênero, éticas, étnicas/raciais, geracionais, entre outras.

Por ser intelectual fronteiriço (AMORIM, 2017, p. 58), Freire contribui para uma das principais reivindicações do Pensamento Decolonial: O Pensamento de Fronteira (MIGNOLO, 2003), o qual se constitui em uma possibilidade outra ao universalismo cognitivo. Tal concepção não exclui outros pensamentos, pelo contrário, propõe a fronteira, como espaço e tempo da possibilidade de elaborações plurais, explicação polivocais e de aprendizagens múltiplas, a ecologia de saberes (SANTOS, 2010).

Em 1968, Freire escrevia durante o exílio no Chile, a Pedagogia do Oprimido, obra que contestava a educação bancária através de um currículo, defendendo a prática de uma educação emancipadora e libertadora. As ideias freireanas contribuíram, no início da década seguinte, para a materialização de uma educação escolar mais democrática e acessível para os alunos com capitais culturais afastados da cultura escolar tradicional. Neste lugar epistemológico, a educação emancipatória defendida por Freire seria um instrumento para mudar as estruturas da escola reprodutora. Na medida em que é questionado o sujeito centrado e com identidades fixas, "são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida" (LOPES, 2013, P. 18).

3. A ESCOLA INDÍGENA COMO ALIADA AO RECONHECIMENTO PIPIPÃ

O povo Pipipã participou de todo processo de luta e reconhecimento da estadualização das escolas indígenas regulamentada por meio de Decreto Estadual 24628/2002, juntamente com os demais povos indígenas pernambucanos. Atualmente o principal pleito é a abertura de concursos públicos na categoria professor indígena e a federalização do ensino indígena, o que na concepção Pipipã pode trazer mais segurança à garantia dos direitos conquistados. O principal deles está na Constituição de 1988.

O artigo 231 assegura o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Enquanto o artigo 232 garante a legitimidade jurídica dos índios e suas comunidades como defensores de seus direitos e interesses. Já artigo 210, § 2º determina "a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem". A Constituição abre possiblidades de rompimento com o clássico modelo homogêneo de Estado-Nação no Brasil, ao possibilitar a emancipação social dos grupos que compõem a diversidade étnico-cultural do país, através de um mecanismo constitucional que propõe a abertura de um diálogo intercultural, "promovendo uma democracia consensual, garantidora da livre expressão de cosmovisões, e um Estado reconhecedor da pluralidade" (SANTOS, 2003, p. 429).

Os Pipipã, sobreviventes do genocídio da época da colonização no século XVI, construíram a primeira escola indígena, denominada Tibúrcio Lima, na aldeia Faveleira em 1981, ainda sobe o comando do município. Em seguida foi inaugurada a Escola Antônio Francisco da Silva, centralizada na aldeia Caraíba, que levou o nome de uma liderança guerreira que muito lutou pelo povo Pipipã. A obra foi concluída em 1985. Antes disso "os estudantes estudavam em casa, as professoras eram leigas, mas eram índias e moravam na aldeia" (PPP da Escola Antônio Francisco da Silva, 2003, p. 1).

Mas não demorou muito tempo, depois de alguns anos a Prefeitura de Floresta passou a exigir que os professores do município tivessem o curso de magistério (depois transformado em Normal Médio) para poder lecionar. Insatisfeitos, os cerca de dois mil indígenas distribuídos em sete aldeias, Travessão do Ouro, Faveleira, Capoeira do Barro, Caraíbas, Serra Negra, Jiquirí, Caldeirão do Periquito e Barra do Juá iniciaram uma nova luta interna através da organização social coletiva. Para que a educação própria pudesse ser consolidada foi necessário muita luta e resistência.

Inicialmente o Povo Pipipã não concordava com a condução da Educação Escolar Indígena ser feita pelo município de Floresta, que se preocupava apenas em transmitir conhecimentos formais e partiu para o enfrentamento, o que podemos classificar como uma "luta local". No início de 2002 toda a comunidade se posicionou em frente da escola Joaquim Roseno dos Santos e os pais foram dizendo aos professores, que iam chegando para trabalhar, que a partir daquele momento eles não iriam mais ensinar aos seus filhos, "que a escola seria uma escola de índio e para índio, confrontando o município e rompendo os laços com este" (cacique Valdemir Lisboa, agosto/2017).

Naquele momento iniciava-se a construção de um currículo específico para o povo Pipipã. Para Moreira (2008), afirmar a historicidade não significa negar o seu papel crucial e estratégico no processo de ensino de aprendizagem em uma perspectiva emancipatória. "Esse reconhecimento abre a possibilidade de trazer para o debate acerca dos discursos sobre currículo, conhecimento e cultura, o papel desempenhado pelas condições onde eles são formulados" (p. 119). Apesar da superioridade imposta pela ciência moderna, a luta dos indígenas do município de Floresta, para reaver territórios e culturas usurpadas, representa a conquista do paradigma da regulação/emancipação presente no pensamento pós-abissal que representa a luta de classes, ou raças, subalternas por justiça social (SANTOS, 2010, p. 29).

Uma luta isolada que perpassou a coletiva, levando em consideração que o povo Pipipã já participava da primeira reunião da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe) em 1999[5], quando questionou a ausência de professores indígenas com capacitação específica. Em 2000, no terceiro encontro da Copipe, cobrava juntamente com as demais etnias a estadualização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco. No ano seguinte, construiu entre os demais 11 povos os primeiros calendários étnicos, pensados a partir de um currículo cultural e diferenciado. Em 2003 "há um consenso entre os membros da Copipe em optar pela estadualização, ao invés da municipalização, pois entre outras coisas, eliminaria muitos patrões (Prefeituras)". (BARBALHO, 2007. p. 264).

Esse espaço gerou uma tensão entre a colonialidade (QUIJANO, 2005) —considerando que o município oferecia uma educação fora da realidade dos saberes indígenas — e a descolonialidade. Algo que constituiu a diferença colonial (MIGNOLO, 2013), diante da opção decolonial de questionar o currículo dado. Dessa forma, os Pipipã delimitaram as formas de interpretar a realidade naquele momento e nela intervir através de uma desobediência epistêmica. Do ponto de vista mais subjetivo, os responsáveis pela educação escolar Pipipã são orientados a trabalhar

5 Em novembro de 1999 foi formada a Copipe representada por 27 indígenas, sendo três integrantes de cada um dos nove povos indígenas pernambucanos: dois professores e uma liderança. Na ocasião ocorreu o primeiro encontro na Aldeia Pé de Serra do Povo Xukuru, desde então ocorrem cerca de dois encontrões por ano revezando pelos territórios de todos os povos. O objetivo é identificar os problemas educacionais comuns a todos os povos promover discussões coletivas para solucioná-los.

a autoestima do aluno indígena para torná-lo um guerreiro do Povo. Um enfrentamento à Colonialidade do Ser.

O ano de 2003 representa um marco para o povo Pipipã, além da aprovação da estadualização da Educação Escolar Indígena, no mesmo ano houve o reconhecimento oficial do povo pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Diante do protagonismo, o nono encontro da Copipe aconteceu na Aldeia Travessão do Ouro (sede), onde os anfitriões discutiram com as demais etnias que o processo histórico não poderia acontecer à revelia, sem intervenção dos educadores, que "embora os índios lutem por autonomia, compreendem que a educação hoje executada está subordinada a um sistema, então não se tem total autonomia", (BARBALHO, 2007. p. 266).

Fica claro que as conquistas até então obtidas não cessam as demais bandeiras de lutas que encontram na educação uma forte aliada. Hoje, o tema demarcação está presente de forma interdisciplinar nas mais variadas disciplinas, já a organização de mulheres do povo Pipipã tem a finalidade de reivindicar os direitos de igualdade diante da sociedade machista. O Toré, a Jurema e o Aricurí têm o objetivo de "resgatar jovens e adolescentes, trazendo para o ritual e a escola, desenvolvendo trabalhos comunitários no povo, diminuindo as más influências que atuam dentro e fora da aldeia" (PPP, Escola Joaquim Rosendo, 2013, p. 02).

O processo de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) foi iniciado no início dos anos 2000 e concluído em 2013. Já o PPP para a educação de jovens e adultos - EJA só foi normatizado pela Secretaria Estadual de Educação em 2017. Na terra indígena Pipipã funcionam atualmente quatro escolas: Joaquim Roseno dos Santos, Antônio Francisco da Silva, Tibúrcio Lima e Menino Jesus, regularizadas recentemente na categoria Escola Estadual Indígena. A publicação no Diário Oficial do Estado ocorreu em 31/07/2018.

Os saberes do povo Pipipã são construídos a partir das lutas com os mais velhos, os jovens, crianças e a comunidade. Historicamente esses ensinamentos foram ocultados durante o processo de colonização, estabelecendo demandas desses ensinamentos educativos de possíveis caminhos curriculares do que é vivido no contexto cotidiano. Para o cacique e educador Valdemir Lisboa, "o encontro das narrativas sociais e culturais de cada uma na perspectiva de contribuir na formação de guerreiros críticos e conscientes" (2018).

Neste lugar epistemológico, a escola pode ser considerada uma aliada no projeto de reivindicações e resistências do povo Pipipã a partir de um

currículo que busque atender os "saberes culturais e tradicionais numa perspectiva de fortalecer os valores da identidade étnica, formando profissionais comprometidos com as causas e lutas do povo, mas também prontos para enfrentar o mundo externo" (Projeto Político Pedagógico Pipipã, 2013, p.2). Segundo o cacique do povo esse é o acordo entre as lideranças e os educadores.

> A organização escolar indígena do Povo Pipipã é quem sustenta, em vários sentidos, a luta do povo, seja no âmbito das discussões sobre demarcação da terra, saúde, organização sociopolítica, reivindicação por políticas públicas outras. Em todas essas discussões o movimento das escolas se faz presente (Cacique Valdemir Lisboa, agosto de 2018).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que a educação escolar indígena deve legitimar saberes outros que não aparecem no currículo descritivo e redutor do diálogo, com os saberes específicos dos povos. Currículo esse ao qual se contrapõe à teoria dialógica de Paulo Freire, a qual propõe transformar o educando campesino em um sujeito participante e autônomo dentro do próprio meio. Atualmente cerca de 1.400 indígenas da comunidade Pipipã participam diretamente da construção do currículo e do projeto político pedagógico vivenciado na educação escolar do povo, contribuindo nos aspectos culturais e crenças, sendo introduzidos no dia a dia da sala de aula.

Neste lugar epistemológico, a escola pode ser considerada uma aliada no projeto de reivindicações e resistências do povo Pipipã, a partir de um currículo buscando atender os saberes culturais e tradicionais numa perspectiva de fortalecer os valores da identidade étnica, formando profissionais comprometidos com as causas e lutas do povo, mas também prontos para enfrentar o mundo externo.

Com base na análise do projeto político pedagógico das escolas Pipipã percebemos que a construção do currículo intercultural ainda está presa à base normativa do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e ao Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação. Tais documentos destacam que as etnias indígenas podem construir currículos livres, no entanto, o formato para organizar o conhecimento é por disciplina individual, o mesmo da escola do não-índio.

Por outro lado, percebemos também formas utilizadas pelos educadores indígenas de burlar as "disciplinas" estabelecidas. A partir do momento que o futebol foi substituído nas aulas de educação física pelo *toré*, espaços foram criados pelas lideranças para valorizar as estratégias de resistência. Em termos de conteúdo, as nomenclaturas de tais disciplinas são estabelecidas de forma prescritiva, mas na prática os conteúdos não precisam ser seguidos como tal. O português pode ser substituído pela língua materna. Já a matemática pode ser trabalhada numa sequência etnomatemática, considerando a vivência dos povos. Assim os professores organizam e sistematizam os saberes próprios.

Mas fica uma reflexão: ao reivindicarmos (lá no início da introdução) a atenção das universidades para o povo Pipipã não estamos propondo a vitimização ou a apropriação epistemológica, já que os indígenas são detentores de conhecimentos que não precisam ser legitimados pela ciência. A ciência acadêmica, principalmente a antropológica, muitas vezes se coloca no direito de construir o outro, praticando o racismo epistêmico.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Eliene. **A Interculturalidade no Currículo da Formação de Professoras e Professores Indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA - curso de licenciatura intercultural.** Tese de Doutorado do PPGE/CE/UFPE, 2017.

ARCANJO, Joselito. **TORÉ E IDENTIDADE ÉTNICA: OS PIPIPÃ DE KAMBIXURU (Índios da Serra Negra)**, Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, programa de Pós-Graduação em Antopologia, 2003.

ARRUTI, José Maurício. **O Reencantamento do Mundo. Trama histórica e Arranjos Territoriais Pankararu.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - PPGAS do Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1999.

BARBALHO, Nelson. **Cronologia Pernambucana: subsídios para a história do Agreste e Sertão.** Centro de Estudos de História Municipal, Fundação de Desenvolvimento Municipal do Interior de Pernambuco, Recife, 1982. v. 6

BARBALHO, José Ivamilson Silva. **SABERES DA PRÁTICA: Tempo, espaço e sujeitos da formação escolar entre professores/as indígenas do Estado de Pernambuco**, Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. CE, Recife, 2007.

BARBOSA, Wallace de Deus. **O "deslindamento" *Kambiwá* e a etnogênese *Pipipã*: dilemas culturais e disputas políticas na criação da ´nova aldeia´ do Travessão do Ouro.** ANPOCS-2003. In: tese **A Pedra do Encanto: dilemas culturais e disputas políticas entre os Kambiwá e os Pipipã.** Rio de Janeiro: PPGAS-MN-UFRJ, 2001.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. **As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político.** Mana, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 39-68, Abril. 2006. Disponível em: http://www.sorocaba.unesp.br/Home/Biblioteca/guia-abnt_site.pdf

BASTOS, Maria Helena Câmara. **Os jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República** / In: SOUZA, Carlos Ângelo de Meneses; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (Orgs.) / Os jesuítas e a educação no Rio Grande do Sul: percurso histórico na formação das almas. Brasília: Liber Livro, 2016. p. 294.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em <http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/Con1988br.pdf>

COSTA, Francisco Pereira de. **Anais Pernambucanos 1795 - 1817**. 2 ed. Arquivo Público Estadual, FUNDARPE, Recife, 1983, Volume VII.

DUSSEL, Enrique. Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

_____. **1492: O Encobrimento do Outro.** Petrópolis - RJ, Editora Vozes 1993.

FIORIN, José Luiz. **A construção da identidade nacional brasileira.** Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 115-126, 2009. Disponível em: < http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3002/1933.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOMINHO, Leonardo Ferraz. **Floresta: uma Terra, um Povo.** Governo do Estado de Pernambuco, Fundação de Desenvolvimento Municipal do Interior de Pernambuco/Prefeitura Municipal de Floresta, Centro de Estudos de História Municipal. FIAM/Recife, 1996. Vol. 1.

GROSFOGUEL, Ramón. **Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais**. Revista Cienc. Cult. v.59 n.2 São Paulo abr./jun. 2007. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n2/a15v59n2.pdf

LOPES, Alice Casimiro (2013). **Teorias pós-críticas, política e currículo, Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 7-23. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política.** In. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. D. El Pensamiento decolonial: despredimiento e apertura. In. CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSFOGUEL, R. **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, pp.

MIGNOLO, Walter. **Historias Locais / Projetos Globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: UFMG. 2003.

_____. **NOVAS REFLEXÕES SOBRE A "IDÉIA DA AMÉRICA LATINA": a direita, a esquerda e a opção descolonial.** CADERNO CRH, Salvador, v. 21, n. 53, p. 239-252, Maio/Ago. 2008.

MONTEIRO, John M. **"Entre o etnocíáio e a etnogênese: identidades indígenas coloniais". Ia: - Tupis, tapuias e historiadores-, estados de História Indígena e.do Indigenista**. Tese de Livre-docência em Etnologia, Departamento de Antropologia da Unicamp. Campinas, 2001, p. 53-78.

MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 4ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

PERNAMBUCO. SEDUC – Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Projeto Político Pedagógico do Povo Pipipã,** 2013.

PERNAMBUCO. Decreto nº 27.854. **Regimento Escolar Unificado – Escolas Estaduais Indígenas Pipipã,** 25 de abril de 2005 – DOU 26/04/2005.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. **"índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII)".** In: Cunha, Manuela Carneiro da (org.). História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras/FAPESP, 1992.

QUIJANO, A. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, E. (Org.). A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad y modernidad/racionalidad. En *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las América.*** In: BONILLA, Heraclio (compilador). Quito: Tercer Mundo-Libri Mundi Editors, 1992. p. 447.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Orgs). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa 3. **Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Orgs). Conhecimento Prudente para uma Vida Descente: Um Discurso sobre as Ciências. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica y Pedagogia De-colonial: in-surgir, re-existir y re-viver.** UMSA, **Revista "Entre palabras**", Fac. Humanidades y Ciencias de la Educación, No.3 - No.4, La Paz, Bolivia, 2009, p 129-156

_____. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Santa Catarina: Visão Global, v. 15, n. 1-2, jan./dez. 2012.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE, A ATUAÇÃO PROFISSIONAL E A LEI 11.645/2008

MARIA CINTIA GOMES
Estudante do Programa de Pós-Graduação Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas, Universidade de Pernambuco – UPE, cintiiagomes482@gmail.com

ENAUANNY WENYA LIRA SANTOS
Estudante do Programa de Pós-Graduação Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas, Universidade de Pernambuco – UPE, enauanny@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo pretende fazer uma abordagem sobre a educação para as relações étnico-raciais e a formação docente, objetivando refletir sobre a relação entre o processo formativo de professores e o desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais na educação básica. Através de uma pesquisa de caráter exploratório e de abordagem qualitativa, desenvolvemos um questionário através da plataforma Google Forms, sobre a relação entre a formação docente, a atuação profissional e as relações étnico-raciais. Loro (2015), Munanga (2020) e Gomes (2012) são referenciados neste estudo trazendo contribuições para as reflexões desenvolvidas ao longo da escrita. Através das respostas fornecidas pelos professores e professoras podemos perceber como a educação antirracista vem se constituindo algumas práticas escolares. Consideramos que a construção de uma educação antirracista é urgente e necessária para que a sociedade respeite, valorize e promova as pessoas negras e suas culturas, reconhecendo-as como sujeitos de direitos.

Palavras-chave: Educação; Relações étnico-raciais; Formação docente; Atuação docente.

1. INTRODUÇÃO

As políticas de promoção da igualdade racial são importantes dispositivos para a construção de relações sociais equitativas que visem a superação do modelo racista que estrutura a sociedade que temos atualmente.

As mudanças de paradigmas sociais são possíveis quando os debates e reflexões sobre aquilo que se pretende mudar são fomentadas em todos os espaços de convivência humana, principalmente nas instituições de ensino. Assim, as escolas têm recebido a incumbência de promover ações antirracistas através da inclusão da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos (BRASIL, 2008), compreendendo que o acesso a esses conhecimentos, na perspectiva da valorização, pode gerar posturas de respeito e de combate a expropriação dessas culturas e deturpação de suas histórias.

A lei 11.645 sancionada em 2008 representa uma ampliação da lei 10.639/2003 e reforça a importância de garantir que crianças e adolescentes acessem a história da constituição do Brasil não apenas pela ótica eurocêntrica colonial, mais também através de perspectivas descolonizadas que ressaltem as contribuições sociais, culturais, econômicas, linguísticas e científicas dos povos africanos e indígenas para a história da população brasileira.

Alguns aspectos, que se entrelaçam no fazer educativo, são fundamentais para a efetivação da lei supracitada. Para a construção de uma educação antirracista é necessária a organização de recursos e materiais elaborados a partir da ótica da descolonização.Um outro aspecto a ser considerado é a relação entre a educação e os movimentos sociais negros, tendo em vista a produção epistemológica desses movimentos e sua importante atuação na conquista de políticas públicas para a população negra e ações afirmativas

A formação de professores assume centralidade nesta pesquisa enquanto aspecto importante para a viabilidade de práticas decoloniais na educação. Diante disto, objetivamos refletir sobre a relação entre o processo formativo de professores e o desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais na educação básica.

Assim a problemática deste estudo circunscreve-se na seguinte pergunta: como se dá a relação entre a formação inicial e continuada de professores da educação básica e as relações étnico-raciais no ambiente escolar? A partir dessa indagação desenvolvemos um questionário que

foi respondido por trinta profissionais de diversas áreas e etapas da educação.

Loro (2015), Munanga (2020) e Gomes (2012) ao refletirem sobre relações étnico-raciais, educação de base africana e formação de professores contribuem diretamente para fundamentar as discussões que apresentaremos ao longo desta escrita. Em um movimento dialógico discorreremos sobre os dados obtidos através de um questionário respondido por professores da educação básica e teorias desenvolvidas no campo das epistemologias identitárias e políticas.

Esperamos que esta pesquisa favoreça o desenvolvimento de novos questionamentos e reflexões acerca do modelo de sociedade e de educação que temos, a fim de efetivar a lei 11.645/2008 através de um projeto educativo em que os saberes e práticas sejam decoloniais, suscitando na construção de um novo paradigma social e cultural, enraizado em valores ancestrais de respeito e valorização do outro.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

O ato de pesquisar nos faz encontrar respostas para as nossas indagações, como aponta Gil (2002, P.17) "a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema", é através dessa coleta de dados que pretendemos construir um novo saber a respeito das relações étnico-raciais fundamentado em teorias e concepções já existentes.

De acordo com o objetivo, esta pesquisa se caracteriza como exploratória adotando uma abordagem qualitativa. Durante o mês de agosto elaboramos, através da plataforma Google Forms, um questionário composto por onze questões referentes à área de formação inicial e continuada, área de atuação docente e a percepção sobre as relações étnico-raciais no contexto escolar, essas questões foram organizadas em dois blocos, o primeiro referente à formação profissional, destacando o contato com textos, disciplinas ou eventos que abordassem as relações étnico-raciais, e o segundo bloco relacionado à atuação desses profissionais no ambiente de trabalho destacando a percepção das relações étnico-raciais nesses espaços.

Com intuito de fazer um levantamento acerca da formação e a atuação dos professores na educação básica e suas percepções sobre

as políticas afirmativas que promovam a discussão permanente sobre as relações étnico-raciais, elucidando como se dá essas relações nos espaços escolares, e como acontece à mediação por parte dos professores nestes espaços de conhecimento e respeito para com a valorização das diversas culturas, compartilhamos o link do questionário através do aplicativo WhatsApp com alguns professores e professoras obtendo trinta respostas até o início de setembro.

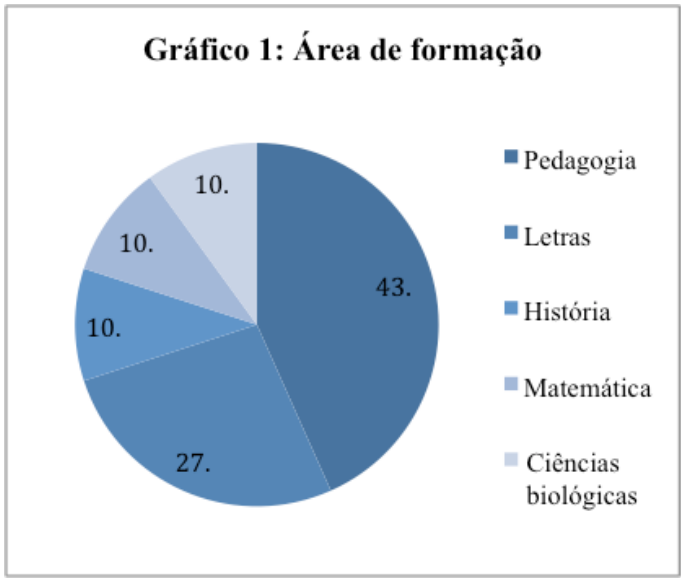
As respostas serão analisadas e refletidas à luz de algumas teorias na seção seguinte, onde apresentaremos os sujeitos da pesquisa e suas percepções acerca do tema aqui abordado em diálogo com alguns autores e autoras que discorrem sobre formação de professores, educação antirracista e relações étnico-raciais. Em consonância também com os documentos do Ministério da Educação, enfatizando a lei 11.645 de 10 de Março de 2008.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ATUAÇÃO DOCETE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

As reflexões acerca do questionário aplicado pelo Google Forms foram feitas através da ótica qualitativa (MAROY, 1997) analisando o discurso sobre a organização da temática, permitindo um panorama comparativo entre as áreas de formação e contato com o tema da pesquisa.

Conforme ilustra o gráfico 1 a maioria dos profissionais são da área de pedagogia (13 pessoas), seguida da área de letras (8 pessoas), as áreas de história, matemática e ciências biológicas tiveram o mesmo percentual de respostas (3 pessoas),das 30 pessoas que responderam apenas 1 não atua na educação, as demais, são professores ou trabalham em algum seguimento da educação.

Com relação ao contato com a temática das relações étnico-raciais durante os cursos de graduação e pós-graduação 15 pessoas afirmaram que não houve durante sua formação nenhuma disciplina que contemplasse o tema, e as outras 15 tiveram acesso a disciplinas que tratavam exclusivamente do tema.



Fonte: arquivos da pesquisa

Indagamos também sobre outras formas de acesso, como eventos e grupos de estudos, sobre esta questão 2 pessoas responderam que na sua formação não tiveram contato com a discussão em nenhum momento, 2 responderam que tiveram este contato apenas quando ingressaram no mestrado, e as demais responderam que o assunto foi abordado através eventos acadêmicos ou grupos de estudos, o que aponta para avanços decorrentes da lei 11.645/2008, como salienta Loro (2015, p. 34)

> A lei n. 11.645/2008 representou avanços em direção a uma pedagogia crítica decolonial, uma vez que as práticas pedagógicas ainda são permeadas pela discriminação racial. A promulgação dessa lei tem provocado debates nas instituições, especialmente nas universidades que ofertam cursos de formação inicial de professores. As determinações legais visam garantir aos futuros docentes reflexões sobre conceitos e categorias relevantes para a desconstrução e reconceitualização de estereótipos presentes nas práticas pedagógicas, na perspectiva de identificar e problematizar a diversidade étnico-racial e cultural inegavelmente presente no contexto escolar.

Para que haja a aplicação da lei 11.645/2008 nas escolas é necessária a mediação do professor com metodologias ativas que contemplem em seu planejamento conteúdos que envolvam a história e a cultura

afro-brasileira e dos povos indígenas, por isso a presença dessas discussões nos cursos de formação inicial e continuada se faz importante, tendo em vista que este processo é fundamental para que os professores e professoras reflitam sobre o currículo e a finalidade da educação.

A formação de professores, por si só não soluciona todo o sistema de negação, silenciamento e invisibilidade dos povos negros e indígenas, mas se constitui como um importante dispositivo de enfrentamento as práticas racistas.

Neste sentido, além de questionarmos os professores sobre sua formação inicial, perguntamos também se as instituições em que eles trabalham ofertam cursos de formação continuada abordando temas relativos às relações étnico-raciais, 22 respostas apontaram que não há cursos de formação continuada sobre o tema, 7 pessoas responderam que tiveram contato com cursos ofertados pelas instituições em que atuam e 1 resposta abordou um curso de formação continuada sobre a cultura cigana.

Pereira e Rocha (2020) analisam que a formação continuada de professores é um ponto importante para a abordagem da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Neste sentido, é fundamental que se tenha incentivo às formações continuadas articuladas, inclusive com o Movimento Negro, um dos principais atores na construção de políticas de reparação social para a população negra.

3.1 Compreensões docentes sobre as relações étnico-racias

Mesmo com algumas lacunas na formação inicial e continuada dos docentes eles apresentam o entendimento de que trabalhar as relações étnico-raciais nos espaços escolares é importante. Quando indagados sobre o seu entendimento em relação ao termo “relações étnico-raciais” e seu significado político, as respostas apontaram os termos pertinentes à discussão: população negra, visibilidade, identidade, cultura, construção de políticas públicas, diferenças e diversidade. As falas a seguir ilustram a reflexão desenvolvida neste parágrafo:

> É um assunto de grande relevância e deve ser estudado em todas as modalidades de ensino. Para maior entendimento de como esse tema é importante para minimizar, preconceito, discriminação, já que na nossa sociedade ainda há tanta desigualdade em relação às pessoas negras.

> E englobar tudo a respeito delas, faz com que se tenham mais informações a fim de minimizar os impactos causados todos esses anos. (RESPOSTA 6)
>
> Que são necessárias, uma vez que nossas relações são pautadas por tantas discriminações, vivemos todos os dias com as marcas deixadas durante muito tempo, de forma que muitos direitos, muitos espaços foram negados, situações do nosso cotidiano, como situações de escravidão, mortes, maus tratos, negligências que são apontados nos dias de hoje, são reflexos de uma sociedade que nunca aceitou pessoas de cor, raça, gênero e etnia, então visibilidade as relações étnico- raciais são importantíssimas. (RESPOSTA 23)

Estas duas respostas salientam a importância da efetivação da Lei 11.645/2008 que objetiva a promoção de uma educação antirracista e a construção de relações sociais de respeito aos diferentes modos de ser, viver, perceber e agir sobre o mundo, entendendo que o tema deve estar presente em todas as modalidades e níveis de ensino.

Como afirma Petit (2015, p. 23) "existe uma compreensão redutora do escopo dessa lei que insiste em priorizar apenas a área de história e, de forma subsidiária, a literatura, a língua portuguesa e as artes", no entanto sabemos da necessidade de que este tema adquira caráter transversal perpassando todas as áreas dos currículos da educação básica e educação superior, veremos no seguinte tópico como esse tema é percebido e trabalhado pelos docentes no ambiente escolar.

3.2 Relações étnico-raciais e o cotidiano escolar

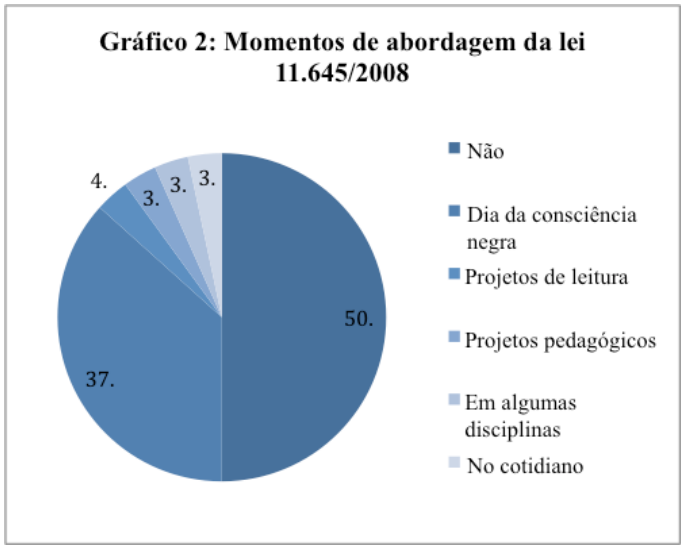
Neste tópico discorreremos sobre a aproximação destes docentes com a educação para relações étnico-raciais. A partir das respostas obtidas refletiremos se a lei 11.645/2008 é trabalhada no ambiente escolar e como se dá a sua efetivação.

A sétima pergunta do questionário diz respeito à presença de projetos ou ações que versem sobre racismo, culturas africanas e afro-brasileiras no contexto escolar e, havendo essa existência, em que momentos ocorrem como mostra o gráfico 2.

Das trinta respostas obtidas 15 delas apontaram a inexistência de qualquer projeto ou ação que aborde os temas que são obrigatórios de acordo com a lei supracitada. As outras 15 pessoas sinalizaram que existem ações, mas estas *"ocorrem de maneira bem simples, retratado*

um pouco da história, no mês de novembro, no dia 20, dia da Consciência Negra" (RESPOSTA 4), *"geralmente são vivenciados em datas comemorativas como o dia da consciência negra, ou o dia do índio" (RESPOSTA 15).*

Algumas outras respostas apontam a existência de projetos, mas não especificam em que momentos do ano letivo esses projetos são abordados. O que se evidencia, a partir destas respostas, é uma tendência de redução da lei 11.645/2008 a momentos específicos do ano letivo e uma ausência das culturas de base africana e indígena no contexto das instituições escolares em que os docentes participantes atuam.



Fonte: arquivos da pesquisa

A promulgação da lei 10.639/2003 e sua atualização em 2008 representam marcos importantes para o avanço de políticas públicas para a população negra e indígena. Essas leis alteram a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 e, portanto são dispositivos que precisam obrigatoriamente serem efetivados em todas as esferas educacionais, não sendo reduzidas à disciplinas ou datas comemorativas. Como afirma Nunes (2007, p. 38)

> Isso significa ir além de ações pontuais, realizadas de formas aleatórias e descontínuas por ocasião de algumas datas comemorativas, mas implica a inserção da temática no Projeto Político Pedagógico da escola, no Plano de desenvolvimento da Escola, nos programas de formação de professores, nas práticas pedagógicas e curriculares.

Fonte: arquivos da pesquisa

É necessária uma ação conjunta de todos os órgãos municipais, estaduais e federais, políticas educacionais e profissionais da educação para promover mudanças na estrutura racista e colonial que ainda prevalece nos sistemas educativos. Salientando que a LDB 9.394/96 em seu artigo 26-A, que diz respeito às leis supramencionadas,

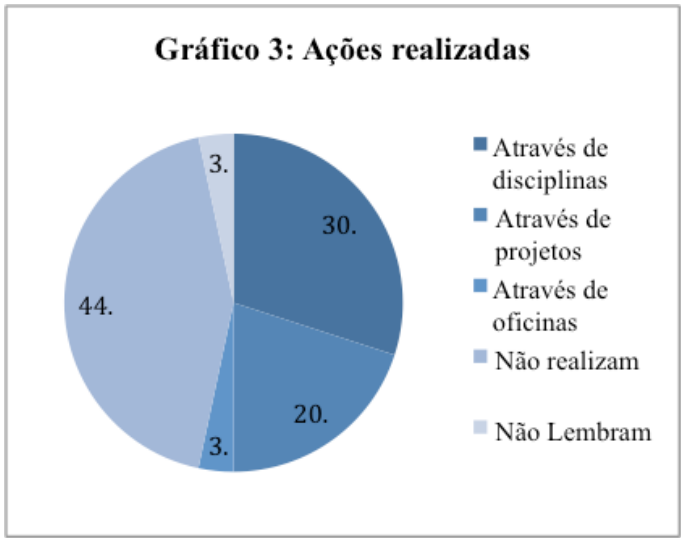
> [...] exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2012, p. 100).

A escola é o melhor lugar para discussão das relações étnico-raciais, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004). Partindo de uma perspectiva antirracista os currículos das instituições podem ser pensados a partir da ótica da descolonização, trazendo a representatividade da população negra (ARAUJO e SOARES, 2019) e dos povos indígenas para as salas de aula e experiências desenvolvidas na educação básica.

Sobre as práticas que se desenvolvem no contexto escolar respaldadas na socialização da história e cultura africana e afrobrasileira, apresentaremos a seguir o relato dos participantes no que diz respeito às ações que eles desenvolvem nas instituições em que trabalham.

3.3 Práticas pedagógicas e educação antirracista

Neste tópico apresentaremos as respostas obtidas através da pergunta: "Você desenvolve ou já desenvolveu alguma(as) prática(as) pedagógica(as) para a valorização das relações étnico-raciais? Se sim, pode descrever de forma breve?". As respostas obtidas mostram que o esforço de alguns profissionais tem se dado a partir de temas específicos em disciplinas e através de projetos e oficinas, outros afirmam que não realizam nenhuma ação que aborde as relações étnico-raciais. Vejamos o gráfico 3:



Fonte: arquivos da pesquisa

A partir do gráfico podemos visualizar que a maioria dos professores participantes da pesquisa, em algum momento de sua atuação proporcionou aos educandos um momento de reflexão sobre o contexto racial e cultural. Algumas das ações realizadas pautaram as contribuições dos povos africanos para a nossa diversidade cultural, como mostram as respostas a seguir:

> Sim, um projeto que buscava reconhecer e valorizar os elementos culturais brasileiros que remetem aos afrodescendentes (RESPOSTA 3).
>
> Sim, na minha disciplina de sociologia no ano de 2020. Fiz um pequeno momento com meus alunos falando sobre a rica contribuição cultura que hoje temos, por herança dos negros, nas comidas, danças e etc. O quanto é importante conhecer a origem da nossa história e conhecer de onde herdamos cada costume, dos quais fazem parte do nosso cotidiano (RESPOSTA 4).
>
> Sim um projeto gentileza para trabalhar sobre as diferenças e valores na área de ensino religioso (RESPOSTA 16)
>
> Sim. Projeto Diversidade: Convivendo e Respeitando as diferenças. Conhecimento das diferenças entre as pessoas, da diversidade do Brasil em suas quatro regiões, conhecendo as diferentes culturas, conhecendo a Diversidade família, etc... A partir de atividades lúdicas, jogos, contação de histórias, exibição de imagens e filmes, etc. (RESPOSTA 21).

Algumas outras ações abordaram as relações étnico-raciais a partir do trabalho com o corpo, salientando as características físicas:

> Sim, no projeto leitura, trabalhei o livro o tambor, e pele tem cor? No livro o tambor realizamos o levantamento dos instrumentos e musicalidade. E no livro e pele tem cor ? Realizamos pintura, e sensibilizar para o uso do lápis de cor, onde muitos descrevem como cor de pele a cor bege (RESPOSTA 13).
>
> Sim. Em uma aula onde tinha como temática característica física, nós fizemos um mapa do Brasil com diversos rostos de pessoas diferentes e apresentamos uma música do Mundo Bita que falava sobre etnias (RESPOSTA 19).

O trabalho com o corpo recai diretamente na discussão sobre identidade. Para Munanga (2020, p. 11) "o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre "nós" e os "outros" [...]", essa tomada de consciência muitas vezes ocorre no ambiente escolar, tendo em vista que a escola é a instituição onde, muitas vezes, ocorre o primeiro contato das crianças com outros grupos, daí a importância de que este espaço seja de acolhimento e respeito as diferenças.

As outras ações citadas apresentam os recursos que foram utilizados durante s momentos de abordagem, como vídeos, curta metragem e textos. Outra ação que foi apresentada em uma resposta trouxe as bonecas Abayomi e as máscaras como artefatos das culturas africanas, a fim de socializar alguns aspectos sobre o continente africano e suas culturas de forma positiva e não estereotipada.

Percebemos que há iniciativas por parte dos docentes em desenvolver reflexões que versem sobre o racismo, a identidade e questões culturais, no entanto não é uma ação conjunta que se desenvolva de forma contínua através de todos os componentes curriculares, o que nos leva a afirmar novamente que a formação de professores por si só não contempla a tarefa de construir de fato uma educação antirracista, é necessário repensar também o currículo em todas as suas dimensões.

A discussão sobre o currículo torna-se oportuna diante das respostas apresentadas nas duas últimas questões, que abordaram a presença de práticas racistas e antirracistas no ambiente escolar, dialogando principalmente com a dimensão oculta do currículo.

Sobre práticas racistas no contexto escolar alguns professores apontaram que o racismo costuma se manifestar ***"em brincadeiras, em***

conversas despretensiosas. Atitudes que não são explícitas, mas que há o teor e uma conjuntura de práticas racistas" (resposta 6). Outra resposta trouxe a reflexão sobre a forma como o ambiente escolar é pensado e organizado a partir de uma lógica eurocêntrica, apontando *"a falta de representatividade da população negra em fotos e na ausência de projetos, outro indicativo do racismo" (resposta 4)*. 21 participantes responderam que não percebiam práticas racistas em seu ambiente de trabalho, os outros 7 participantes afirmaram que percebem o racismo, mas não informaram de que forma e em que momentos ele se manifesta.

Quando indagados sobre o desenvolvimento de práticas antirracistas, 14 participantes informaram de forma enfática que as mesmas não são desenvolvidas no ambiente em que trabalham. 4 participantes mencionaram que ações antirracistas ocorrem apenas em momentos pontuais e as outras 12 respostas indicam que há o desenvolvimento de leituras, debates, conversas e formações que se caracterizam como ações antirracistas.

CONSIDERAÇÕES

Sabendo a importância da efetivação da lei 11.645/08 é fundamental que as escolas ofereçam aos educandos uma educação voltada para temática da cultura afro-brasileira e indígena, com intuído de promover o respeito e a equidade, adentrando em constantes debates acerca da educação antirracista, para romper paradigmas arraigados de estereótipos preconceituosos.

Para que isso ocorra é necessário que os professores tenham familiaridade com a temática, bem como uma formação adequada e continuada para adentrar nesses assuntos constantemente e não apenas em datas esporádicas. A educação antirracista precisa vestir uma roupagem que rompa com currículos eurocêntricos, alargando o pensamento decolonial.

Acerca da pesquisa desenvolvida é perceptível que as instituições deixam uma lacuna na formação de professores para uma educação de valorização étnico-racial, isto reflete a falta de investimento na formação inicial, como também na formação continuada, fazendo com que estudantes das licenciaturas e docentes que estão atuando na Educação Básica tenhamacesso reduzido a este assunto.

No entanto, a atuação docente é um dos pontos fundamentais para a efetivação da Lei 11.645/2008, por isso os profissionais da educação precisam ser propagadores de práticas que valorizem as pessoa negras,

buscando se apropriar desta questão para incentivar as pessoa negra e não negras a desenvolverem suas identidades de forma positiva, valorizando a cultura africana e afrobrasileira.

Assim, a educação antirracista deve estar presente na vida da sociedade, seja em instituições educacionais, seja em debates sociais, para que a população respeite, valorize e promova a pessoa negra como um sujeito de direito, que carrega na sua ancestralidade uma rica cultura para que no futuro as pessoas sejam mais empáticas e equânimes diminuindo as diversas formas discriminação e impactos do racismo.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Aldevane de Almeida. SOARES, Emanoel Luiz Roque**. Identidade e relações Étnico-raciais na Formação Escolar.** Práticas Educaticas, memórias e Oralidade –Revista do Pemo-Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Parecer CNE/CP 003/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC, 2004.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação**.** 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes. v. 1, 2017.

_____, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, 2012.

MAROY, Christian. **A análise qualitativa das entrevistas**. In Práticas e Métodos de investigação em ciências sociais, editado por Luc Albarello et. al.,117-155. Lisboa:Gradativa. 1997.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

NUNES, Cicera. **O reisado em Juazeiro do Norte e os conteúdos da história e cultura africana e afrodescendente: uma proposta para a**

implementação da Lei nº 10.639/03. 2007. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2007.

PEREIRA. Maycon David de Souza. ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da. Educação antirracistas e a formação de professores(as) em uma perspectiva decolonial. **Revista Em favor da igualdade racial.** Rio Branco – Acre, v. 3 n. 3, 2020.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia:** Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Contribuições do legado Africano para a Implementação da Lei n° 10. 639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS: A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA MULTICULTURAL

KLEBER FERREIRA COSTA
Doutorando em Ecologia Humana e gestão socioambiental, PPGEcoH/UNEB. Kleber.costa@upe.br;

DINANI GOMES AMORIM
Orientadora, Doutora em Informática, PPGEcoH/UNEB, damorim@uneb.br;

ODAIR FRANÇA DE CARVALHO
Coorientador, Doutor em Educação, UPE/Petrolina. odair.carvalho@upe.br;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

A luta dos povos quilombolas para existir e ser respeitados em sua cultura e identidade nesta sociedade, requer o conhecimento mútuo e a compreensão recíproca sobre o processo educativo que têm sido negado pela colonização e pela imposição da cultura do branco através do monopólio dos meios de comunicação e do seu controle exclusivo dos recursos econômicos, das instituições educativas e culturais, gerando desigualdade social e intolerância racial. Implementar uma proposta pedagógica que resgate terra, história, memória e organização é um desafio que implica luta e articulação nas comunidade quilombolas. Nesta perspectiva, este artigo tem por objetivo: analisar a cartilha Educação quilombola: um direito a ser efetivado, com base na educação não formal como processo educativo norteador. Desse modo, utilizando da pesquisa documental, os resultados apontam que a cartilha orienta para a construção de uma proposta pedagógica de ensino regular/formal nas comunidades quilombolas elaborada a partir do resgate da cultura, da identidade, dos valores e da forma de organização dos povos quilombolas, pois as propostas pedagógicas não devem trazer apenas o princípio de unidade, que não destacam as raízes locais, devem sim, trazer a diversidade cultural em sua pluralidade étnico-racial, por isso pensar em política de fortalecimento que se unam à esse princípio educativo é o ponto-chave desta discussão.

Palavras-chave: Educação não formal; Identidade cultural; Diversidade etnico-racial; Proposta pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

Persistir, através da formação, parece ser o caminho para cultivar a vivência, a memória e a identidade de um povo, pois formar os quadros do quilombismo[1] é tão importante quanto à mobilização e a organização da comunidade negra (NASCIMENTO, 2002, p. 358). Desse modo, uma pesquisa que se move pela resistência para manter viva a comunidade e sua identidade cultural mostra a preocupação pelo processo formativo da comunidade quilombola com respeito às relações sociais, aos costumes, às histórias e à pluralidade cultural.

Tais valores locais são tão imprescindíveis à elaboração de uma proposta pedagógica que motivou a presente pesquisa que tem por objetivo: analisar a cartilha: Educação quilombola: um direito a ser efetivo, com base na educação não formal como processo educativo norteador.

A cartilha é o modo de contribuir para um aprofundamento e a organização desse direito humano - à educação quilombola -, a partir do momento em que orienta a construção de propostas pedagógicas à luz de valores específicos da diversidade etnico-racial e o motivo de sua análise, vai de encontro à pesquisa em andamento desenvolvida pelos autores deste artigo, no curso de Pós-Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental, da Universidade do Estado da Bahia, que dialoga sobre esse tema: A educação não formal na organização dos núcleos culturais em comunidades quilombolas – resistência e cooperação.

Sendo, esta investigação o primeiro passo para um olhar sobre a pesquisa de tese em andamento, espera-se estar a caminhando para refletir sobre o valor da educação não formal na elaboração de propostas pedagógicas que de fato fortaleçam o núcleo cultural quilombola dessas comunidades.

2. EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL: PERSISTINDO NA INCLUSÃO SOCIAL POR UM ECODESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Quando se fala em temáticas específicas de educação, terra e organização quilombola, relacionam-se tais temas diretamente com o processo

1 Segundo Nascimento (2002, p. 369), o quilombismo é o movimento que fortalece a luta pela existência dos descendentes negro-africanos, não pela extinção como socialmente é violentada verbal e física, mas pela interação das diferenças entre as culturas e identidades.

de formação social dessa comunidade em prol do seu fortalecimento. Na LDB, Lei 9.394, no Art. 1º, diz essa referência à abrangência do processo educativo aparece da seguinte forma: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais", isso, para dizer que se está falando de educação não formal, ou seja, da que não acontece dentro do sistema de ensino.

De modo geral, em toda a vida, as pessoas passam por processos educativos diversos e esses podem ser: formal, não-formal e informal (COOMBS, 1975, apud ARANTES, 2008, p. 35), assim Coombs define que todo processo intencional é formal ou não formal e o que não tem intenção educativa para um grupo, é informal. Desse modo, quando se busca aprender com fins na diplomação para exercer uma função social, isso é formal, porque exige nível sistemático de formação. Quando se aprende para preservar a memória de um grupo, educar sobre sua cultura em grupos, quilombos, comunidades ou movimentos sociais, isso é não formal e quando aprendemos a usar o ***whatsapp***, por exemplo, sem preocupação de aplicação social, o que não exige obrigatoriamente um método com fins sociais, isso é informal.

Como se observa, o processo formal e não formal são metódicos, exige conhecimento de quem se formou/graduou ou de quem vivencia essa experiência em organizações populares, diferente do informal que é assistemático (COOMBS, 1975, apud Arantes, 2008, p. 36).

Nesse mesmo sentido, Gadotti (2005), no texto "A questão da educação formal/não-formal" aponta a diferença entre esses dois processos da seguinte maneira:

> A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de "progressão". Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem (GADOTTI, 2005).

Ao continuar conceituando essa diferença, percebe-se no discurso de Gadotti (2005), que a educação não formal aprofunda sua área na escola cidadã, na formação de protagonistas, na educação popular e emancipatória, pois essa, intensamente não-formal e democrática, tem mostrado inúmeros exemplos de solidariedade, de vida dedicada à ética, à educação política, o que implica criar espaços democráticos e políticos de participação coletiva que discute identidade e formação cidadã, principalmente quando a relação universidade e comunidade pactuam do mesmo crescimento.

Dessa forma, se a educação formal, dentro dos parâmetros da escola regular com suas normas, diretrizes e currículo sistematizados não dá conta de responder sobre a diversidade cultural na perspectiva do ecodesenvolvimento, por conta da falta estrutural em que o próprio sistema educacional se encontra, merecendo repensar seu fazer pedagógico, pelo viés da educação não formal, espera-se complementar essa educação de forma intencional desenvolvida em outros espaços que não são escolas regulares, como define Gohn (2020):

> As práticas da educação não formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Elas estão no centro das atividades das ONGs nos programas de inclusão social, especialmente no campo das artes, educação e cultura (p. 13).

Tais espaços, citados pela autora, mostram o quão é relevante a educação não formal, porque parte de uma intenção social e cidadã, a de preservar os valores, a memória, as experiências e as identidades de um grupo. Quando acionada em processos sociais desenvolvidos em comunidades carentes socioeconomicamente, ela possibilita processos de inclusão social via o resgate da riqueza cultural daquelas pessoas, expressa na diversidade de práticas e experiências anteriores (GOHN, 2020, p. 13).

Aqui, em hipótese alguma se está contra a educação formal - embora, segundo Larrosa Bondía (2002), essa esteja atualmente conectada à ciência e tecnologia numa visão de homem e ambiente apenas numa perspectiva utilitarista dos bens e consumo - ou achando que só pela educação não formal se pode chegar a uma educação holística, inclusiva e ecodesenvolvida de forma sustentável, pelo contrário, elas se complementam

dentro de suas diferenças, no entanto, precisa ser revista o modelo formal da educação quando se acredita que é pelo viés educativo, seja ela formal ou informal, que se chega à integração dos conhecimentos (científico e popular) e do fortalecimento territorial de uma comunidade dando um passo para o princípio da ecopedagogia[2].

Se o conceito de ecodesenvolvimento consiste, segundo Maurice Strong (apud GRIMM ***et al.***, 2015, p. 124), na definição de um estilo de desenvolvimento adaptado às áreas rurais do Terceiro Mundo, principalmente nas regiões rurais da África, Ásia e América Latina, baseando-se na utilização criteriosa dos recursos locais, sem comprometer o esgotamento da natureza, tal estilo requer de um processo educativo que se integre aos princípios da territorialidade – no sentido de sentir a conexão entre ser humano e meio ambiente.

Porém, percebe-se que esse diálogo ainda é distante, pois sem haver uma reflexão sobre educação que especifique a importância do diálogo no processo formativo dos sujeitos, principalmente com aqueles que lidam de forma direta com a terra, como os camponeses ou com as comunidades tradicionais, na busca pela preservação do seu espaço sociocultural, sempre ocorrerá essa disparidade entre o local e o global, entre o conhecimento científico e o popular.

O que estas considerações revelam claramente é que a dificuldade em dialogar dos camponeses não tem sua razão neles mesmos, enquanto homens camponeses, mas na estrutura social, enquanto "fechada e opressora" (FREIRE, 1982, p. 49), essa passagem da obra: Extensão ou comunicação? Freire (1982) reflete sobre o diálogo entre os camponeses e as instituições no sentido de tudo vir ao camponês de forma definida em nome da ciência sem considerar o conhecimento popular, uma barreira que destrói a implementação da inclusão social numa perspectiva de ecodesenvolvimento, pois a partir do processo educativo, percebe-se que fica de lado os protagonistas do saber popular sobre a terra - os camponeses, trabalhadores rurais - para valorizar o saber científico sobre ela oriundo da academia.

Aqui, já se vê que o trabalho do agrônomo como educador não se esgota e não deve esgotar-se no domínio da técnica, pois que esta não existe sem os homens e estes não existem fora da história, fora da realidade que devem transformar (FREIRE, 1982, p. 49), assim, esse

2 Termo cunhado por Gutierrez e Prado (2002) para designar a educação que promove a cidadania planetária.

reconhecimento de ser ciência - pela agronomia -, a partir de uma educação formal, e ao mesmo tempo sujeito que não se esgota, porque busca por transformação, é que o diálogo se estabelece e a inclusão se torna possível, pois a ciência se torna popular ou vice versa, pela interdisciplinaridade dos saberes na busca por solucionar as necessidades do cotidiano.

3. METODOLOGIA

Este artigo se apoia na análise documental, que de acordo com Gil (2002, p. 45), "nessa categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc.". Especificamente, neste estudo a cartilha - Educação quilombola: um direito a ser efetivado – é o objeto de análise, uma vez que a sua elaboração reflete um documento norteador para a elaboração de outro documento no espaço da escola que é a proposta pedagógica ou o projeto político-pedagógico.

Desse modo, historicamente, a elaboração dessa cartilha é um resultado da parceria do Centro de Cultura Luiz Freire - CCLF, e do Instituto Sumaúma com as Comissões Estaduais das Comunidades Negras e Quilombolas da Paraíba, Pernambuco e Ceará, através do Projeto Fortalecimento Institucional - Projeto Brasil Quilombola da Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial - Seppir do Governo Federal.

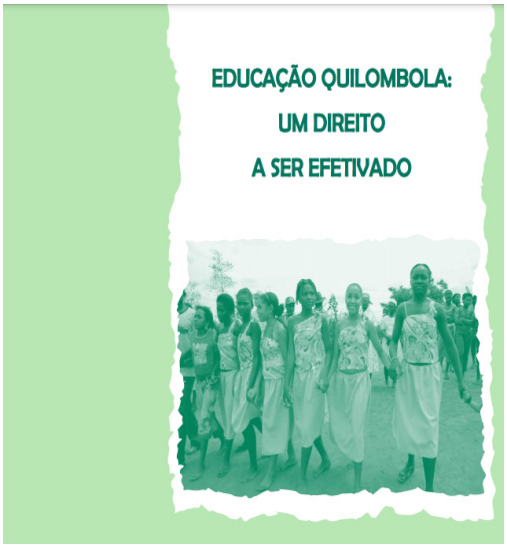
Esse projeto iniciou a sua implementação a partir de um diálogo com a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas - Conaq e em seguida, com as lideranças e articulações de Comissões Estaduais, passo inicial e fundamental para a construção da relação de confiança para o desenvolvimento das atividades do projeto que assegurou: oficinas de fortalecimento institucional, encontros estaduais nos três estados, visitas às comunidades em Pernambuco, Ceará e Paraíba e produção de informações sobre as comunidades quilombolas nos referidos estados sobre as temáticas específicas de educação, terra e organização quilombola.

A seguir, será desenvolvida a análise e discussão dos dados.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A cartilha "Educação quilombola: um direito a ser efetivado" é um documento orientador para construção de propostas pedagógicas com base na identidade do povo tradicional quilombola como o próprio título apresenta (Ver figura 1).

Figura 1: Capa da cartilha



Fonte: Cartilha Educação quilombola: um direito a ser efetivado (2004)

Contendo 24 páginas e seis seções (I – Apresentação; II – Introdução; III – Educação quilombola e diversidade; IV – Educação e projeto político da escola; V – A luta pelo reconhecimento de direitos e VI – Combater o racismo, fortalecer a identidade quilombola e efetivar o direito à educação), o título já aponta a necessidade de discutir a educação quilombola, pois enquanto o subtítulo "um direito a ser efetivado" denuncia o descaso de um processo educativo que em algumas comunidades não existe nem como estrutura de prédio, com nome de escola, em outra, verifica-se que existe a escola regular com base na educação formal, em que o currículo está distante de abordar a cultura e a identidade deste povo, deixando os valores da comunidade expostos à forma brusca que rompe com os direitos humanos, [...], querendo branquear a aparência da população brasileira (NASCIMENTO, 2002, p. 121) sem valorizar sua natureza, sua espiritualidade e sua identidade, como se a escravidão tivesse sumido, pelo contrário, o sistema escravocrata não existe no papel, porém sua sombra persiste fortemente e ameaça se não houver resistência.

Resistir é a palavra que melhor explica esse documento, pois sua intenção parte da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que

> Altera a Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a

> obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

E se complementa com a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, quando esta amplia sua compreensão para a História e cultura afro-brasileira e indígena. No entanto, para este estudo, o objeto será a cultura afro-brasileira.

> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Desse modo, a partir dessas leis, observa-se a classe dirigente e seus porta-vozes teóricos – historiadores, cientistas sociais, literatos, educadores, e outros afins – formando uma consistente aliança a qual tem exercido, há séculos, a prática e a teoria da exploração dos africanos e seus descendentes no Brasil (NASCIMENTO, 2002, p. 116) através de pesquisas, dados, documentos, leis produzidas, porém sem eficácia diante do abismo que separam ainda brancos e negros nesta sociedade.

O que essas duas leis complementares sugerem, materializa-se no fim último da cartilha: criar uma proposta pedagógica a partir da identidade deste povo, e isso não se concretizará se as políticas afirmativas para si tornar realidade o processo educativo quilombola - com reflexos sociais que valorizem educação, terra, cultura e organização desse grupo - não estiver em discussão nas instâncias do poder público.

Na seção da introdução, um parágrafo chama a atenção:

> A educação quilombola é compreendida como um processo amplo - que inclui a família, a convivência com os outros, as relações de trabalho e com o sagrado e as vivências nas escolas, nos movimentos sociais e em outras organizações da comunidade. Assim, compreende-se a educação como um processo que faz parte da humanidade e está presente em toda e qualquer sociedade, e a escolarização é uma recorte do processo educativo mais amplo. (EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UM DIREITO A SER EFETIVADO, 2004, p. 7).

Nesse parágrafo o termo ***educação*** difere de ***escolarização***. Percebe-se que a o processo educativo não formal é introduzido acionando as práticas sociais desenvolvidas em comunidades que valorizam

memória, história de vida da comunidade realizando, assim a inclusão social via o resgate da riqueza cultural daquelas pessoas, expressa na diversidade de práticas e experiências anteriores (GOHN, 2020, p. 13), enquanto a escolarização é conceituada como um recorte dessa ação que merece ser refletida antes de ser firmada enquanto norma, pois sua base deve contemplar identidade, cultura e valores.

A cartilha, pensada pelo princípio da educação não formal seria a chave-mestra para destruir toda forma histórica de escravagismo[3] que tentou destruir a cultura, a luta e a terra do negro africano em função da exploração desenfreada do trabalho escravo, que criou também um sentimento social marginal de não aceitação da cor, da raça, da religião, da dança e do jeito de ser da cultura negra que documento nenhum estabelece diálogo senão com apoio de políticas públicas eficientes de combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e outras formas de intolerância.

Mesmo que o motivo da cartilha tenha um direcionamento para a criação de uma proposta formal de educação a partir do ensino regular, percebe-se que o diálogo da valorização da educação não formal perpassa todas as seções deste documento com destaque para conhecer a cultura e a identidade dos povos quilombolas.

Na seção III - Educação quilombola e diversidade, duas palavras se destacam: ***unidade*** e ***diversidade***. A cartilha aponta para a criação de uma proposta pedagógica que dialogue entre a unidade da identidade cultural quilombola no contexto de diversidade destas comunidades, um desafio que merece atenção, pois se estabelece a relação entre o local e o global sem perder de vista as marcas identitárias, que segundo a cartilha,

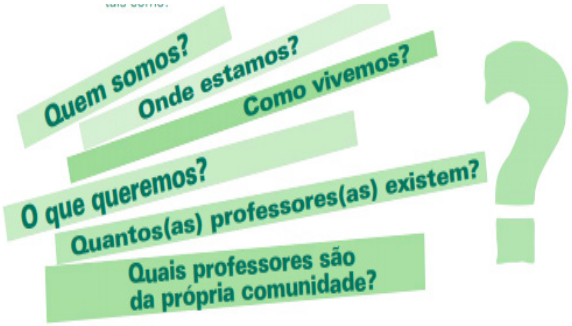
> Pensar em educações quilombolas implica, portanto, entender as relações existentes no dia-a-dia das pessoas, a relação entre homens, mulheres, crianças, adolescentes, jovens e idosos e a relação deles com a terra, com o sagrado, com a cultura e com as diversas formas de organização. (EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UM DIREITO A SER EFETIVADO, 2004, p. 9).

Tais relações se estabelecem no conhecimento da vida da comunidade, no sentido não formal, acerca de quem somos, como forma de registrar a resistência da história deste povo. A isso, reporta-se a

3 Sistema governamental que se baseia na prática da escravidão.

Vasconcellos (2009, p. 21), ao definir projeto como "um instrumento de luta!", porque na compreensão do autor, é nele que se encontra o motivo do fazer pedagógico e seu fim último: o valor pela vida de todos, o motivo de existir e para quê? com que perspectiva? Assim, quando a seção IV – Educação e Projeto Político da Escola, apresenta o princípio da escola a partir do resgate cultural da comunidade, dos saberes, das raízes, dos costumes (ver figura 2), a proposta é de fato conhecer a cultura local, valorizando sua história de luta e resistência, frente aos desafios da contemporaneidade.

Figura 2: Perguntas para uma avaliação diagnóstica



Fonte: Cartilha quilombola: um direito a ser efetivado (2004, p. 11)

Questões essas que estabelecem relação com o artigo 206, da Constituição Federal (figura 3) ao citar que a educação deve ser orientada pela:

Figura 3: Orientação para educação no Brasil segundo a Constituição Federal

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - Valorização dos profissionais do ensino, garantidos na forma da lei;

VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII- Garantia do padrão de qualidade.

Fonte: Constituição Federal do Brasil (1988)

Porém, para que toda essa orientação se concretize, lutar!, como disse Vasconcellos (2009) é a alternativa, se a comunidade quilombola não quiser perdurar no anonimato histórico-social. Desse modo, na seção V – A luta pelo reconhecimento de direitos, deste documento, a palavra-chave é a pluralidade cultural, que nasce da diversidade e exige que se pense uma proposta pedagógica de fato política, motivada para a luta, para a ação do resgate cultural e culmina com a seção VI : Combater o racismo, fortalecer a identidade quilombola e efetivar o direito à educação.

Assim, pensar a educação quilombola é pensar em romper com essa visão eurocêntrica de branquear a sociedade brasileira e isto se faz necessária quando ganha força pelo reconhecimento das identidades negras que avançam com autonomia pelos movimentos sociais, pelas lutas, pelas organizações sindicais e pelos quilombos que quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial (NASCIMENTO, 2002, p. 348).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo objetivou-se analisar a cartilha quilombola: um direito a ser efetivo com base na educação não formal como processo educativo norteador, para isso, foi necessária uma descrição detalhada desse documento que resultou que para se implantar uma proposta formativa voltada à educação quilombola, deve-se resgatar primeiro a cultura, a identidade, os valores e a forma de organização dos povos quilombolas, pois as propostas pedagógicas não devem trazer apenas o princípio de unidade, que não destacam as raízes locais, deve sim, trazer a diversidade cultural em sua pluralidade, por isso pensar em política de fortalecimento que se unam a esse princípio educativo é o ponto-chave desta discussão.

Assim, espera-se que ao integrar a organização do núcleo cultural ao processo de educação não formal na intenção do quilombismo, está se pretendendo entender como essa educação não formal atua nos movimentos sociais de forma que preserva, resgata e reconstrói criativamente os aspectos positivos dos valores tradicionais espirituais, artísticos, culturais e éticos, do descendente afro-brasileiro em vez de “fundi-los” com outros num contexto de desigualdade.

Portanto, na educação não formal procura-se respeitar e exigir respeito aos povos quilombolas, como seres humanos com identidade e história local e plural, que precisa ser considerado pelo processo de elaboração de uma proposta pedagógica com fins na educação quilombola.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorim (Org). TRILLA, Jaume. GHANEM, Elie. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos.** Summus Editorial; 1ª edição. Rio de Janeiro. 2008.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 16 jun. 2021.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

_____. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. História e cultura afro-brasileira e indígena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Com acesso em: 08/09/2021.

_____. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. História da cultura afro-brasileira. **Cartilha quilombola: um direito a ser efetivado. 2004.**

_____. **Cartilha quilombola:** um direito a ser efetivado. 2004.Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira/ prefácio de Jacques Chonchol. 6ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1982.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Suiça. 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos (ãs) em tempos do coronavírus. In: Humanidades e Inovação

– **Revista UNITINS**. Palmas - TO, v. 7, n. 7 Março 2020. ISSN 2358-8322. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/71 com acesso em: 25/05/2021.

GRIMM, Isabel Jurema; DIAS, Adriana; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce; FERNANDES, Valdir. Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas no ecodesenvolvimento: análise da experiência na microbacia do Rio Sagrado, Morretes, PR. **Ambiente e Sociedade**, São Paulo, v. XVIII, n.1, jan-mar, 2015.

GUTIERREZ PEREZ, F.; PRADO ROJAS, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002, 127p.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo** _ 2a ed. _ Brasília/ Rio de Janeiro: Fundação Palmares/ OR Editor Produtor, 2002. 362 p.

VASCONCELLOS. Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 10ª edição. – São Paulo. Libertad Editora, 2009.

AMOROSIDADE NA EDUCAÇÃO: INTERLOCUÇÕES ENTRE PAULO FREIRE E BELL HOOKS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

DANIELE MARIA SOARES DE CARVALHO
Mestranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, danielecarvalho.msc@gmail.com;

GESSIANE ALINE BEZERRA E SILVA FERREIRA
Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Centro Acadêmico do Agreste - UFPE, gessyline777@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo visa construir um debate sobre a amorosidade na educação, a partir de uma perspectiva antirracista. Alicerçado nas concepções teóricas de Paulo Freire (1987, 2003, 2019, 2020a, 2020b) e Bell Hooks (2006, 2017, 2020), buscamos analisar como este conceito pode indicar possibilidades outras para se opor às estruturas de poder hierarquizantes e racistas presentes na educação brasileira, numa proposta que almeja compreender o papel do amor como forma para ampliar as discussões sobre as práticas pedagógicas e docentes tendo em vista, a promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Palavras-chave: Amorosidade; Paulo Freire; Bell Hooks; Educação Antirracista; Educação para as Relações Étnico-Raciais.

1. INTRODUÇÃO

Vivemos um tempo de incertezas e descontentamento cuja força é capaz de corroer a base do conhecimento estabelecido ou, até sacudir paradigmas ocultos que regem a organização das ideias. No marco de várias contradições, com a chegada da Pandemia da Covid-19 a instituição de ensino é pressionada a revisitar-se quanto a transmissão de conteúdos tradicionais, alterando esta função a uma maior diversidade.

O acesso à educação em seus novos moldes, acrescidos da tecnologia e da "aula em casa", evidencia um cenário de desigualdade quando se trata da criança e jovem periférica/o, que em sua maioria é negra. A falta de um olhar cuidadoso e de um projeto embasado nas necessidades das crianças e jovens que não têm acesso a internet, levou a uma separação do acesso igualitário ao conhecimento.

O amor é compreendido por Freire (1987), como uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam e interagem de forma dialógica, no qual cada um tem o outro, como sujeito de seu amor, sem apoderar-se do outro. Sendo assim, quando não há respeito, não há educação e, portanto, não há amor. Nesse sentido, espera-se que o professor/a lide com respeito a chegada desta criança em sala de aula. Criança esta, que já sofre bastante com o sistema excludente e racista que por muitas décadas continua a ser instaurado no ambiente escolar.

A temática deste artigo surgiu a partir de leituras e diálogos realizados num grupo de estudos e pesquisa interseccional, pelo qual vem despertando nosso olhar para a importância do amor no processo educativo, em especial voltado para a educação antirracista. Nosso intuito é promover um diálogo significativo a partir do conceito de amorosidade na concepção de Paulo Freire (1987, 2003, 2019, 2020a, 2020b) e do amor segundo Bell Hooks e as suas possíveis contribuições à Educação para as Relações Étnico-raciais.

Nesse sentido, as construções epistêmicas de Bell Hooks (2006, 2017, 2020) - autora, teórica e ativista social feminista estadunidense - acerca do papel do amor serão utilizadas neste artigo como elemento que se interconecta e nos possibilita ampliar o pensamento freireano sobre amorosidade, numa perspectiva de uma discussão antirracista no campo da educação.

Bell Hooks (2017), em muitos momentos de seus escritos evidencia como o pensamento freireano foi primordial para que ela própria pudesse repensar sua trajetória pessoal e profissional, impactando em

sua forma de pensar e agir no e com o mundo. Nesse processo libertário e transgressor, a pensadora demonstra como o amor, e principalmente a ausência dele no contexto educacional e familiar, impacta na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a mudança e preocupadas com a formação humana e com a construção do conhecimento de forma equânime, justa e prazerosa, no qual todas/os são sujeitas/os do saber.

Bell Hooks (2006, 2017, 2020), assim como Paulo Freire (1987, 2003, 2019, 2020a, 2020b) pensam criticamente a realidade sócio-histórica na defesa de uma educação libertadora, como possibilidade alcançável. Nesse sentido, este artigo situa suas reflexões, objetivando desenvolver uma análise sobre como ambos os autores buscam construir novos caminhos para se analisar e modificar a realidade social, tendo a amorosidade como elemento que distingue a prática pedagógica crítica, alicerçada no diálogo e que estrutura as relações de ensino e aprendizagem.

2. PAULO FREIRE E A AMOROSIDADE NA EDUCAÇÃO

Paulo Freire (1917 - 1997) - professor e teórico pernambucano, que no decorrer da história tornou-se cidadão e pensador do mundo por suas importantes contribuições teórico-metodológicas no campo das Ciências Humanas e Sociais - defendia uma educação emancipadora, cuja amorosidade é um dos conceitos relevantes para compreensão de seu pensamento.

Há décadas as ideias freireanas vêm se contrapondo ao Paradigma Tradicional na educação. Em seus escritos, Paulo Freire (2019, 2020a, 2020b) vai de encontro à perspectiva única de ensino, pautada na "transferência de conhecimento", ao qual o autor denomina de "educação bancária", uma vez que considera educadoras/es e educandas/os como sujeitas/os do conhecimento, construído a partir do diálogo, da reflexão -ação entre estas/es e o mundo.

Na concepção freireana, para educar é necessário reconhecer o outro como sujeito e não objeto. É necessário ter a sensibilidade de admitir que não se pode abarcar todo conhecimento, mas que quando não se sabe, encontra-se ali uma oportunidade de aprender e somar. Nas palavras de Paulo Freire (1987) "a Educação é um ato de amor", onde homens e mulheres reconhecem-se como seres inacabados e, portanto, passíveis de aprender.

Nesse sentido Paulo Freire (1987, p. 79-80) afirma: "Não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o fundamenta[...].Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo".

A perspectiva de educação crítica de Paulo Freire (2020a) fundamenta-se a partir de sua Teoria Dialógica, que tem no diálogo a categoria central para o desenvolvimento da educação problematizadora, e cuja "busca pelo saber mais é um exercício relacional de humildade, de compromisso com o outro e com o todo na construção da pronúncia do mundo: compreensão e ação em direção à justiça social. (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016, p. 131).

Nesse contexto, os processos educativos - formais e não formais - concebidos por Paulo Freire (1987, 2003, 2019, 2020a, 2020b), só são possíveis com a efetiva participação de todas/os, homens e mulheres, concebidas/os como sujeitas/os da história, da educação e do conhecimento, cuja amorosidade se faz elemento primordial para se construir uma educação crítica, ética e libertária, que fomente ações pedagógicas emancipatórias.

A amorosidade é um conceito muito significativo em Paulo Freire (1987, 2003, 2019, 2020a, 2020b), que permeia toda a sua práxis e está diretamente atrelada às concepções do autor acerca da formação humana, e que se processa a partir da intrínseca e reflexiva relação

das/os sujeitas/os consigo, com as/os outras/os e com o mundo, num processo individual e coletivo que busca a humanização.

Paulo Freire foi uma criança nascida em um contexto social pouco privilegiado economicamente. Resquícios desta realidade vivenciada por ele exerceram influência sobre sua pedagogia comprometida com os oprimidos. Para Paulo Freire (2019), a qualidade fundamental para uma/um boa/bom educadora/o era o gosto que esta/e deveria ter pela vida, afirmando sempre que a vida é que aguça a nossa curiosidade e nos leva ao conhecimento.

Se pensarmos no espaço escolar, provavelmente lembraremos alguém que já vivenciou a experiência de estar em uma turma agitada, onde a/o educadora/o não consegue estabelecer um diálogo com os estudantes que se demonstram desinteressados pelo assunto abordado. Repentinamente, o educador começa a falar das coisas da vida, dos seus desejos e insatisfações, do seu "estar no mundo" e as/os estudantes, perplexos, começam a ouvi-la/o e dialogar com ele. Parece que é nesse exato

momento que a/o educadora/o e educanda/o se reconhecem como seres humanos que pensam, sofrem, sentem e são capazes de amar, porque são capazes de colocar-se no lugar do outro que, na sua diferença, merece ser valorizado e respeitado. A partir desse reconhecimento e da relação afetuosa, amorosa e, ao mesmo tempo, respeitosa é que se dá início ao processo dialógico.

Quando a/o educadora/o consegue estabelecer uma relação amorosa, dialógica, respeitosa com suas/seus educandas/os, os saberes vão se interligando nos processos de trocas que são estabelecidas no decorrer da práxis educativa. Até mesmo porque, como defende Arroyo (2004, p. 155), são os saberes construídos nos espaços de socialização e aprendizagem, entre eles o espaço escolar e a convivência com colegas e professores, que levamos e cultivamos como realmente válidos e significativos no nosso viver. São esses saberes e essas marcas que ultrapassam os muros escolares. Marcas que ficam e fazem a diferença no dia a dia de nossas vidas.

O que legitima aquilo que a/o educador/a diz de si mesmo, muito mais do que a insistente repetição das palavras, é aquilo que se observa e se efetiva nas suas ações cotidianas, no modo de tratar as/os alunas/os, de se relacionar com seus próprios colegas, professoras/es, com os pais, manifestados na inteireza do seu corpo consciente (Freire, 1987) enquanto pai, educadora/o, amiga/o, orientadora/o, cidadã/o do mundo. A avaliação de nossos atos e atitudes é o que nos possibilita a mudança, é que nos permite ser mais como educadoras/es, o que não significa que deixemos de ser coerentes, ao contrário: é exatamente quando percebemos nossa incoerência que somos capazes de buscar a coerência baseada em outros princípios, antes jamais pensados, modificando e originando, assim, nossas atitudes. Princípios, estes, como a afetividade, a emoção, a amorosidade, o diálogo, por exemplo.

A amorosidade requer, necessariamente, coerência. Somente quem ama sente a necessidade de ser sempre coerente, ser sempre dialógico. Amar é não enganar, jamais falsear. FREIRE (1987, p.29), menciona que não há educação sem amor. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, da mesma forma que não há amor imposto. Não há educação no pautada no medo. Nada se pode temer da educação quando se ama. A/o professora/o não precisa renunciar à rigorosidade para ter amorosidade. Não é possível aprender quando se sente medo, pois quando se tem troca afetiva, a partir de

princípios éticos, existe uma cumplicidade no processo de ensino-aprendizagem facilitando a horizontalidade entre eles.

Para Paulo Freire (1987, 2003, 2019, 2020a, 2020b), a/o docente não deve se fechar para o novo, deve ir além, ensinar a pensar e não somente limitar-se aos conteúdos educacionais. O pensar oportuniza aos estudantes o crescimento, a libertação, é assim que eles se reconhecem como sujeitas/os históricos, podendo intervir sobre o ele, percebendo o meio em que vivem. Conclui-se que educar com amorosidade é proporcionar condições de ensino-aprendizagem, por meio das quais, estudantes possam ter acesso ao conhecimento, de modo, a serem livres para descobrir, criar, escolher, tendo efetiva participação em suas vidas, conhecendo e assumindo seu papel no mundo por meio do diálogo, da afetividade e do respeito.

3. BELL HOOKS E AS REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO AMOR NA EDUCAÇÃO

Bell Hooks (2017) tem no pensamento freireano influência que estrutura suas bases teórico-metodológicas. Em sua obra "Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade", que propõe uma discussão sobre a educação e suas práticas, indo de encontro ao padrões racistas e sexistas que a estruturam, a autora explicita como o encontro com as ideias freireanas foi elemento fundamental em sua trajetória. Nesse sentido afirma: "Paulo foi um dos pensadores cuja obra me deu uma linguagem. Ele me fez pensar profundamente sobre a construção de uma identidade na resistência" (HOOKS, 2017, p. 66).

Esse "encontro transformador" (HOOKS, 2017, p. 66) entre Bell Hooks (2017) e Paulo Freire (1987, 2003, 2019, 2020a, 2020b) foi um dos responsáveis pelo processo de construção do pensamento crítico da autora. Numa interlocução direta com o pensamento freireano, Bell Hooks (2017) debate sobre como a educação é um ato político e, sendo assim, é a via pela qual se pode construir uma outra educação, que seja libertária, emancipadora, descolonizada.

Nesse sentido, a autora se aproxima dos conceitos e categorias freireana para entender e refletir acerca de sua própria realidade e do mundo. A partir da construção de uma análise sócio-histórica, Bell Hooks (2017) retoma seus primeiros anos de escolarização até a sua entrada na universidade, na condição de docente, para compreender como o racismo estrutura diversas formas de opressão e dominação nas sociedades,

deixando evidente que mesmo partindo de vivências específicas, suas análises buscam estabelecer um elo com uma realidade mais ampla.

Em todo esse percurso narrativo-crítico, no qual a memória é uma categoria importante para a tecitura das ideias de Bell Hooks (2017), nos chama a atenção para como a autora - de forma direta ou indireta - disserta acerca do papel do amor nesse processo em busca de uma educação libertária, aproximando-se do pensamento freireano sobre amorosidade.

Quando a escritora rememora, por exemplo, o início de sua escolarização - durante o Regime Segregacionista estadunidece, que separou negros e brancos de forma institucionalizada - esta evidencia implicitamente como o amor, em seu sentido mais amplo e inter-relacional, foi primordial para que ela se sentisse ativa no processo educativo. Nesse sentido, Bell Hooks (2017, p. 11) afirma: "Naquela época, ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna. Adorava aprender. A escola era o lugar do êxtase - do prazer e do perigo. Ser transformada por novas ideias era puro prazer".

Nesse cenário, Bell Hooks (2017) salienta que suas professoras tiveram um papel relevante pois, a partir do diálogo, da reflexão - conjecturamos que também a partir da amorosidade como defendida por Paulo Freire (1987, 2003, 2019, 2020a, 2020b) - demonstravam que pela educação se podia, enquanto sujeitas/os da história, reconstruir uma nova realidade que fosse de encontro ao racismo, na busca por garantias de direitos à todas/os através de uma justiça social.

Ao falar dessa professoras Bell Hooks (2017, p. 10) destaca:

> O compromisso delas era nutri nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural - negros que usavam a "cebeça". Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era uma ato contra-hegemônico, um modo de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista.

As colocações de Bell Hooks (2017) sobre como suas professoras dos primeiros anos de escolarização viam a relação entre o amor, a educação e a luta pela liberdade e contra o racismo é um dos elemento fundamentais para que possamos compreender como, a partir de uma ética do amor se pode construir uma visão política que se afasta de uma ética da dominação (HOOKS, 2006), indo de encontro à opressão e exploração. Nesse contexto, ainda numa educação pensada de modo desigual para brancos e negros, conjecturamos que essas educadoras, em sua excência

e sem sem se aperceberem, eram educadoras democráticas, conforme o pensamento freireano, uma vez que "na sua prática docente, reforça a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubordinação" (FREIRE, 2019, p. 28).

Contudo, quando se inicia o processo de integração racial e as/os educandos negras/os são lotadas/os com as/os educandos e professoras/es brancos, relata Bell Hooks (2017) como a ausência, a falta de amor e comprometimento político para o enfrentamento ao racismo transformou a escola e as relações entre suas/seus sujeitas/os. Nesse sentido a autora afirma:

> A escola mudou radicalmente com a integração racial. [...] De repente, o conhecimento passou a se resumir à pura informação. Não tinha relação com o modo de viver e de se comportar. Já não tinha ligação com a lurta antirracista. [...] Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdadede. Quando percebi isso, perdi o gosto pela escola. A sala de aula já não era um lugar de prazer ou de êxtase.

Esses relatos trazidos por Bell Hooks (2017), evidenciam como o amor, ou sua ausência, conduz e orienta ações no contexto educacional, sendo este um fator preponderante para estruturação e ordenamento de práticas pedagógicas e docentes.

Bell Hooks (2017, 2020) ao dissertar sobre o amor de maneira inter-relacional, tece suas análises com o propósito de compreendê-lo como potência de vida. Nesse sentido, a pensadora aborda o amor numa perspectiva filosófica, no qual o lugar do ***Eros*** em sala de aula é importante para se efetivar uma educação libertária.

Para Bell Hooks (2017, p. 254) o dualismo ocidental, que separa corpo e mente, nos faz "aceitar o pressuposto de que a paixão não tem lugar na sala de aula". As construções ideológicas do patriarcado e do racismo, que no ocidente define papéis sócio-históricos, privados e públicos, impôs a expressão dos sentimentos aos espaços privados, isolados e negou a determinados grupos, como o povo negro, quais possibilidade de expressar e vivenciar estes sentimentos e paixões. Nesse sentido, a casa foi concebida como o lugar onde o amor, mesmo que muito sutilmente, poderia existir e o ambiente educacional, considerado espaço público, não seria permitido quais amor, paixão, afeto.

Bell Hooks (2017, p. 254) afirma:

> Sempre existiram laços especiais entre professores e alunos, mas tradicionalmente eles eram exclusivos e não inclusivos. Permitir a manifestação de sentimentos de carinho e da vontade de promover o crescimento de determinados alunos na sala de aula - de expandir e abraçar a todos - vai contra a noção de privacidade da paixão.

Essa ideia de que há espaços, locais, momentos e, principalmente grupos aos quais são permitidos vivenciar, ofertar e receber amor, de acordo com o pensamento de Bell Hooks (2006, 2017, 2020), permite-nos compreender, em muitos aspectos, a organização das sociedades ocidentais.

De acordo com Bell Hooks (2020), o amor foi uma construção negada ao povo negro, servindo de elemento fundamental para que historicamente esta população fosse dominada nas sociedades ocidentais, cuja ideologia persiste até os dias atuais. Para a autora, no decorrer da história diversos foram os processos pedagógicos estruturados para que mulheres e homens negras/os fossem subjugadas/os a partir de ações cruéis, que de modo sistemático lhes "roubaram" sua humanidade. Esses processos racistas e sexistas historicamente "construíram na realidade do povo negro um distanciamento do que vem a ser o amor" (MARINHO, 2020, p. 70).

De conformidade com esse raciocínio, Bell Hooks (2020) salienta que as estruturas do racismo e patriarcado estão presentes na educação, e por ela ainda são difundidas, distorcendo e dificultando que a população negra seja considerada/o sujeita/o capaz de amar e ser amada/o. Nessa perspectiva, a autora evidencia como a negação desse amor implica também a negação de direitos e a efetiva dificuldade em requerê-los.

A partir dessas construções epistêmicas suscitadas por Bell Hooks (2006, 2017, 2020), façamos um pequeno paralelo com a nossa sociedade e educação. O Brasil é um país que durante séculos viveu sob um regime institucionalizado escravista, patriarcal, eurocêntrico, que produziu hábitos, costumes e ações que até hoje se reverberam em nossas estruturas sociais, culturais, econômicas, educacionais, entre outros. Essa permanência sócio-histórica e cultural da matriz colonial de poder, compreendida como colonialidade, naturaliza e/ou produz hierarquias e subalternidades territoriais, raciais, culturais, epistêmicas, possibilitando a manutenção das relações de dominação (QUIJANO, 2005).

Pensadoras/es como Kabengele Munanga (2004), Petronilha Beatriz Silva (2015), Nilma Lino Gomes (2017), Djamila Ribeiro (2019), entre

outras/os evidenciam que no Brasil, os grupos hegemônicos dominantes se utilizam dessa perpetuação da matriz colonial de poder para justificar e legitimar privilégios a partir da subjugação e desumanização do outro.

Esse processo de negação da humanidade do outro é instrumentalizada a partir de práticas pedagógicas que, historicamente, estão enraizadas no desenvolvimento da educação no Brasil. Quando pedagogicamente se propagam ideologias classificatórias e excludentes, pautadas no racismo e sexismo que defendem que "naturalmente" há hierarquização entre as/os sujeito/as, se constrói e difunde uma série de ideias e mecanismos que impedem, inviabilizam e/ou negligenciam a oferta e possibilidade de educação a determinados grupos, como o povo negro.

De acordo com pesquisas da Oxfam (2018), os índices estatísticos anteriores à pandemia do vírus da Covid-19 demonstram como a população negra brasileira historicamente é uma das mais afetadas pelas desigualdades presentes em nossa sociedade. As/os negras/os são as/os que têm menos possibilidades de acesso aos bens e serviços públicos com saúde, moradia, educação; também são aquelas/es que ocupam as atividades laborais mais precarizadas e mais mal remuneradas. Florestan Fernandes (1965), demonstra como a subjugação a partir da raça permitiu que mesmo no período pós-abolição fossem negados à população negra direitos e garantias sociais básicas.

Ao negar os direitos básicos à população negra brasileira, a esta também se nega o fundamental papel do amor em suas vidas, tal qual defende Bell Hooks (2020). Lucimar Dias (2012), Petronilha Beatriz Silva (2015), Aldenora Macedo (2016), em suas pesquisas evidenciam, por exemplo, como a criança negra brasileira é ensinada, desde muito cedo a considerar seus traços, sua estética, seu corpo e sua ancestralidade como algo feio, negativo, que não precisa ser amado, cuidado e respeitado, enquanto a criança branca é ensinada a ver a si própria como superior as/os negras/o.

Esses ensinamentos ocorrem tanto no ambiente familiar como no escolar, a partir de padrões e concepções da branquitude, compreendida enquanto construção ideológica de poder no qual brancos impõem sua identidade racial como norma, imputando a todas/os aquelas/es grupos não-brancos um lugar à margem e inferiorizado (SHUMAN, 2020, p. 50).

Serão estas ideologias eurocêntricas, de branquitude e do racismo que vão, de acordo com Eliane Cavalleiro (2001), Lucimar Dias (2012); Ronald Glass (2012); Nilma Lino Gomes; Rodrigo de Jesus (2013), entre outras/os estudiosos construindo uma imagem negativa da/do negro,

fomentando estereótipos racistas e preconceituosos que encontram na educação caminhos pelos quais podem se disseminar, pois mesmo com leis, diretrizes e políticas públicas voltadas para o desenvolvimento de uma sociedade antirracista, a educação ainda é omissa e negligente no trato com estas questões.

Petronilha Beatriz Silva (2015, p. 162) afirma:

> Um dos desafios mais difíceis a ser enfrentado para efetuar a reeducação das relações étnico-raciais, nos termos expressos pelo Conselho Nacional de Educação ao regulamentar a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003: 2004a; 2004b), está no dilema que as pessoas negras, de modo contundente as crianças negras, têm de fazer face: ou deixar-se assimilar as ideias, crenças, comportamentos, admitindo "branquear" no pensamento, nos raciocínios, nos comportamentos, na adoção de projeto de sociedade que excluí os negros, ou enfrentar desqualificação ao mostrar, em gestos, palavras iniciativas, sua negritude.

Petronilha Beatriz Silva (2015, p. 162), ainda pontua que as/os professoras/es que buscam uma sociedade mais justa a partir da efetivação de uma educação para as relações étnico-raciais encontrarão desafios contundentes "para fortalecer o pertencimento étnico-racial das crianças negras", pois são séculos de imposição de um padrão de dominação e propagação de uma ideologia estruturada na branquitude.

Nesse contexto, a amorosidade freireana e as concepções acerca do papel do amor na luta antirracista suscitadas por Bell Hooks (2017, 2020) são fundamentais para que relações, práticas e currículos sejam reestruturados a partir do compromisso ético, de superar estereótipos que condicionam, por exemplo, as construções sobre as/os estudantes negras/os, concebidos muitas vezes como violentas/os, desestruturadas/os, incapazes, inquietas/os, não afetuosas/os e que portanto não sabem amar, nem necessitam ser amadas/os.

Paulo Freire (1987, 2006, 2019, 2020a, 2020b), destaca que a educação para ser crítica, comprometida com a mudança e com a liberdade das/os sujeitas/os ela deve ir de encontro a quaisquer tipos de dominação e descriminação. E que a/o educadora/o que se afirmar crítica/o assim também deve proceder. É nesse sentido que Bell Hooks (2017) se posiciona para tecer suas ideias acerca de um ensino e uma prática libertadora, no qual as/os docentes tenham um compromisso pautado na ética, no amor, no diálogo em busca de uma sociedade sem racismo, sexismo, que seja justa e equânime.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interlocução conceitual entre Paulo Freire (2019, 2020a, 2020b) e Bell Hooks (2017, 2020), acerca da amorosidade permite-nos, mesmo num mundo de incertezas e de alguns retrocessos propor uma reflexão voltada para o significativo papel do amor no contexto de uma educação comprometida com a mudança, e como este pode gerar intervenções pedagógicas, como intervenção de mundo, segundo defendia Paulo Freire (2019, 2020a, 2020b).

Tanto Bell Hooks (2017) quanto Paulo Freire (2019, 2020a, 2020b) consideram o potencial contraditório da educação, pois mesmo que ela ainda se configure como instância que produz e reproduz o racismo, sexismo, entre outros, é nela e por ela que podemos ir de encontro as estruturas e ações que reafirmem quais tipos de preconceito e discriminação baseadas na cor, raça, classe, gênero, sexualidade, a fim de repensarmos e reconstruirmos práticas e currículos eurocêntricos, que desqualificam, diminuem ou massacram todas/os que não se "encaixam" nos padrões brancos e heteronormativos.

Quando se analisa o amor em seu sentido mais amplo e em sua interface com a educação observa-se seu potencial papel transformador, que salvaguarda experiências de valorização de si, do outro e do mundo a partir de um processo ativo, relacional, dialógico, cuja ética do amor se sobrepõe a ética da dominação e subjugação que fomenta práticas racistas e sexistas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens.7.ed. Petropólis, Rj: Vozes, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. (Org). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**. (online), vol.17, n.51, 2012. P.661-674. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16. abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 46º ed. Paz e Terra Rio de Janeiro, 2020a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 73ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b.

FERNANDES, Florestan. Heteronomia racial na sociedade de classe. In: FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe. Volume I**: o legado da raça branca. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965. P. 211 - 261.

GLASS, Ronald D.. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (online), vol.93, n.235, 2012. P.883-913. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812012000400017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 jan. 2021.

GOMES, Nilma Lino**. O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**. (online), v. 29, n. 47, mar. 2013. P. 19-33 Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31329>. Acesso em: 13 jan. 2021.

HOOKS, Bell. Love as the pratice of freedom. In: HOOKS, Bell. **Outlaw Culture**. Resisting Representations. New York: Routledge, 2006, p. 243-250.

_____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: editora WMF Martins Fonseca, 2017.

_____. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

MACEDO, Aldenora. A gestão escolar democrática e a implementação da educação antirracista na escola. **Revista Espaço Acadêmico**. (online), v. 16, n. 187, 2016. P. 106-120. Disponível em: http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/30956. Acesso em: 03 fev. 2021.

MARINHO, Ana Verônica Freire. Amor e Resist~encia: Bel Hooks e a escrita do amor. **Anais do Congreço Brasileiro de Corpo, Raça, Sexualidade e Gênero**. v.2, n. 1, jan/abr 2020, p. 64-76.

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. In: BRANDÃO, André Augusto (org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira.** Niterói: EDUFF, 2004. P. 15 - 34.

OXFAM. **País estagnado**: um retrato das desigualdades brasileiras. (online), 2018. Disponível em: www.oxfam.org.br. Acesso em: 15 ago 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: companhia das Letras, 2019.

SANTIGO, Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freiriana. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, jul/set, 2016. P. 127 - 141. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00127.pdf. Acesso em: 09 ago. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista eletrônica de Educação.** (online), v. 9, n. 2, 2015. P.

161 - 187. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1137. Acesso em: 03 jul. 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquissimo:** branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Editora Veneta, 2020.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E BNCC: DESCONTINUIDADE E SILENCIAMENTO

ADRIELLE SOARES CUNHA
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco – UPE – Campus Mata Norte, adrielle.scunha@upe.br;

JOSÉ CORREIA DE AMORIM JÚNIOR
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco – UPE – Campus Mata Norte, jcorreia.amorim@upe.br;

DORIELE ANDRADE-DUVERNOY
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco – UPE – Campus Mata Norte, doriele.andrade@upe.br.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo apresenta uma investigação sobre as contribuições do Movimento Negro brasileiro para a Educação das Relações Étnico-raciais no âmbito da Lei 10.639/2003. Considerando os avanços conquistados nas últimas décadas, após dois séculos de luta do Movimento Negro brasileiro, e sua contribuição para a educação formal, recorremos à pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, de abordagem exploratória e analítica, para investigar como a Base Nacional Comum Curricular embarga os avanços curriculares alcançados pelo Movimento Negro brasileiro para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Observando os retrocessos e silenciamentos da BNCC nas contribuições do Movimento Negro brasileiro, defendemos o contínuo diálogo entre os Movimentos Sociais e a Educação Brasileira, como enfrentamento às estratégias de negação de uma possível, mesmo que tímida, transformação social que outrora já permeou o imaginário coletivo da população negra desse país, assim como, de todos aqueles que acreditam na igualdade, na inclusão e na justiça social.

Palavras-chave: Movimento Negro brasileiro; Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais; BNCC.

INTRODUÇÃO

Os Movimentos Sociais (MS) brasileiros historicamente atuam em diversas frentes com o propósito de educar a sociedade. Considerando as desigualdades étnico-racial, econômica, social e de gênero, o protagonismo desses coletivos faz-se necessário, ainda mais em "tempos de recrudescimento da onda conservadora" (FNPE, 2021, p. 40).

O papel dos MS foi sempre o da politização de tantas questões sociais e históricas, pressionando as instituições públicas para que sejam constituídas em políticas de Estado e passem a figurar no ordenamento jurídico, legislativo e nas políticas públicas. Apesar de tantos avanços, a politização não se efetivou como políticas de Estado e, desde o golpe de 2016, vêm sofrendo amplos retrocessos.

As políticas conservadoras estão condenando à morte as políticas de igualdade racial, gênero, quilombolas, direitos humanos e juventude ao extinguir ministérios e secretarias ou mesmo quando esses órgãos governamentais permanecem em exercício, mas com o mínimo de investimentos para um funcionamento medíocre.

O Golpe e as políticas conservadoras e excludentes do Governo atingiram não somente as políticas sociais e econômicas construídas nas últimas décadas, mas também as políticas e direitos conquistados pelas trabalhadoras e trabalhadores desde a década de 1930. É preciso reafirmar o papel da sociedade e da justiça civil numa perspectiva inclusiva como fundamentais para a resolução da tensão entre diversidade e desigualdade através das ações afirmativas, que são uma forma de garantia da justiça social.

Considerando o papel da educação nesse cenário, é preciso discutir os avanços conquistados nas últimas décadas, após dois séculos de luta do Movimento Negro brasileiro, quanto à inclusão Educação das Relações Étnico-Raciais e da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira nas políticas curriculares educacionais, a maior aproximação do coletivo com a educação formal desde então para a efetivação da Lei 10.639/2003, que visa o enfrentamento ao racismo e a promoção da igualdade racial, e do Parecer CNE/CP nº 003/2004 e da Resolução CNE/CP nº 001/2004, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a; BRASIL, 2004b).

Necessitamos refletir sobre as perdas dos últimos cinco anos com a Base Nacional Comum Curricular e seu retrocesso ao abordar de forma superficial a necessidade de uma diversidade no currículo ao trazer orientações reducionistas e pouco claras, dando menos relevância à temática. Já que a forma como a Educação Étnico-Racial está contemplada na BNCC visa atender às determinações jurídicas, porém os conteúdos abordados nos componentes não promovem práticas integradoras entre seus pares, contradizendo o que está exposto no início do documento.

Diante disso, recorremos à pesquisa bibliográfica para investigar como a Base Nacional Comum Curricular (2017) modifica os avanços curriculares alcançados pelo Movimento Negro brasileiro para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Mais especificamente, para analisar quais aspectos do documento curricular mais atual em estudo impulsionam a descontinuidade da luta por uma educação para as relações étnico-raciais no Brasil e até que ponto a BNCC (2017), enquanto política pública, torna-se um entrave na construção de uma educação antirracista.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, de abordagem exploratória e analítica, sendo necessário considerar nesse estudo as características sociais, políticas, históricas e culturais como elementos essenciais na formulação dos documentos que serão analisados. A escolha pela pesquisa qualitativa nos permite investigar, através das normativas legais, a BNCC (2017) e seu retrocesso quanto ao enfrentamento ao preconceito racial e a promoção de uma educação antirracista.

Esse levantamento bibliográfico nos permite ampliar a nossa visão em relação a área do conhecimento pesquisada, oferecendo possibilidades para a redação do trabalho científico, conforme nos elucida Boccado (2006, p. 266 ***apud*** PIZZANI ***et al*** 2012, p. 54):

> A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

A proposta consiste em revisitar e revisar a literatura referente ao Movimento Negro brasileiro e sua luta histórica pela implementação das políticas em prol de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, em paralelo, a Base Nacional Comum Curricular e seu papel no desmonte de uma educação antirracista, já indicada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a; BRASIL, 2004b).

A etapa Exploratória-descritiva desta pesquisa caracteriza-se pelo mapeamento e descrição das ações referentes ao Movimento Negro brasileiro, que impulsionaram historicamente a luta por uma educação para as relações étnico-raciais no Brasil, e das orientações trazidas na BNCC (2017), que, em sua essência, não promovem o desenvolvimento de uma educação antirracista, pois considera que a preocupação do documento é atender as avaliações em larga escala e promover um currículo que preze pela instrução dos estudantes.

Enquanto na etapa Analítica-reflexiva identificamos, à luz do arcabouço teórico, até que ponto a Educação para as Relações Étnico-Raciais, enquanto política pública, que dialoga com o Movimento Negro brasileiro na construção de uma educação antirracista foi afetada pela BNCC (2017), que vem

desarticulando o processo de formação humana e cidadã, já que a ênfase não reside na instrução dos saberes que promovam ou apontem para uma formação crítica.

MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO E A LUTA PELA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O Movimento Negro brasileiro nasce desde o período colonial, dentro do próprio sistema escravocrata, considerando as diversas lutas e reivindicações vivenciadas historicamente na luta pela liberdade e por direitos, porém, é só com a Abolição da escravidão, em 1888, que podemos ver, na historiografia nacional, tímidas institucionalizações legais do nascimento desse movimento.

Numa primeira fase, temos a "criação da Frente Negra Brasileira (FNB), datada de 16 de setembro de 1931" (SILVA; DUARTE, 2018, p. 118). Conforme preconiza o Artigo III de seu Estatuto, a "Frente Negra Brasileira, como força social, visa a elevação moral, intelectual, técnico-profissional

e física; assistência, proteção e defesa social, jurídica, econômica e do trabalho da Gente Negra" (FERRARA, 1986, p. 64).

"Nessa segunda fase, o destaque do movimento negro é o Teatro Experimental Negro (TEN), fundado em 1944, no Rio de Janeiro, e com ramificações por outros estados e cidades brasileiras" (SILVA; DUARTE, 2018, p. 120). O TEN, da mesma forma que a FNB, tinha como um de seus principais focos a Educação, cujo objetivo era garantir o acesso e a permanência de estudantes que eram excluídos por sua condição étnica.

Só anos depois, na fase de redemocratização da nação, que estaremos diante do terceiro momento de luta. É nesse cenário que surge o Movimento Negro Unificado, em 1978.

> Um marco fundamental na organização do movimento negro nesse contexto foi a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em São Paulo, em julho de 1978. Com uma perspectiva revolucionária, de esquerda, lutando pela construção de uma nova sociedade, articulando "raça" e "classe" na luta contra o racismo, e por melhores condições de vida para a população negra, a criação do MNU tornou-se um marco na constituição do que chamamos de movimento negro contemporâneo, e teria inclusive sido o responsável pela difusão da expressão "movimento negro", utilizado desde então para referir-se genericamente às organizações negras na luta contra o racismo no Brasil. (PEREIRA, 2017, p. 17)

Muitos foram os congressos, simpósios, encontros, marchas, manifestos, protestos organizados pelo Movimento Negro Unificado cobrando medidas efetivas, políticas públicas, ação, reformas, diálogo, enfim, mudanças emergentes. Um dos eventos mais importantes foi a Convenção Nacional "O Negro e a Constituinte", que, em 1986, formulou e encaminhou uma série de proposições para Comissões da Assembleia Nacional Constituinte, obtendo avanços significativos no texto:

> A Nova Constituição estabeleceu o racismo como crime inafiançável e imprescritível (a Lei Afonso Arinos, promulgada em 1951, primeiro instrumento jurídico de repressão a atos de discriminação racial, enquadrava-os como contravenção), determinou a demarcação das terras das comunidades quilombolas, estabeleceu a proteção às manifestações da cultura afro-brasileira e incluiu no currículo de história as "contribuições das diversas culturas e etnias à formação do povo brasileiro" , o que só veio a ser regulamentado mais tarde. (ROCHA, 2006 ***apud*** CONCEIÇÃO, 2019, p. 9)

Um segundo passo importante na documentalização de avanços no que concerne à questão racial, foram os postulados da Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a qual, em seu Capítulo II (Da Educação Básica), Artigo 26, Parágrafo 4°, estabelece que "O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia" (BRASIL, 1996). Houve assim, abertura de espaço para o estudo da África e da diáspora africana no Brasil.

Considerando que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) tratam a questão étnico-racial no escopo da Pluralidade Cultural, dando assim um caráter optativo, permitindo ao docente escolher ou não abordar a temática em sua prática de sala de aula. Sabendo da deficitária

formação inicial e continuada desses docentes no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais, ao fato de que muitos acreditam no mito da democracia racial e de que outros seguem exclusivamente o livro didático para planejar suas aulas, não é de se surpreender que tal aporte legal pouco impactou a realidade escolar brasileira.

Já no projeto político do governo Lula/Dilma, focado no plano educacional, ocorreu a aprovação da Lei 10.639/2003, que "altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003); a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR (2003), com status de Ministério; o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana através do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004 (BRASIL, 2004a; BRASIL, 2004b); a criação da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade - SECADI (2004); o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010); e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2013).

Havendo, a partir de ações efetivas, uma relação mais próxima com o movimento negro, que "passa a ser um ator envolvido na formulação de políticas, ocupando cargos e como representante da sociedade civil nos espaços de controle social instituídos pelo governo Lula" (LIMA, 2010, p. 82).

Percebemos a força das práticas coletivas com todos os eventos que foram organizados com o objetivo de encaminhar as principais reivindicações do grupo. A aproximação com o poder público propiciou momentos

de negociações que permitiram ao movimento um reconhecimento no cenário nacional.

Precisamos compreender que, passados quase duas décadas de sua aprovação, a implementação da Lei 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP nº 001/2004 continuam a precisar do apoio do Movimento Negro brasileiro e toda sua potência, de instituição consolidada e reconhecida no cenário dos movimentos sociais. Ainda temos um longo e árduo caminho, ainda mais em tempos de tantos retrocessos, para que nossos currículos e práticas docentes dos diversos níveis de ensino, em todas as regiões desse imenso e desigual país possam verdadeiramente, respeitosamente incluir a História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O INTERESSE PELA INVISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Se por um lado, a Lei n° 10.639/2003 e a Resolução CNE/CP nº 001/2004 trazem a obrigatoriedade da inserção da temática nos currículos da Educação Básica em instituições públicas e privadas. Por outro, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) alcança protagonismo, uma vez que é o documento responsável por organizar os currículos da Educação Básica. o Brasil ainda ser um país em que possui lacunas/desigualdades entre a população negra e a população branca no processo educacional e econômico conforme os dados do IBGE. A Organização das Nações Unidas estabeleceu a Década Internacional dos Afrodescendentes (2015 – 2024) determinando aos países a apresentação de políticas públicas com foco na erradicação do racismo e outras formas de preconceito e a promoção de medidas, que visam o desenvolvimento das comunidades afrodescendentes. (SILVA, 2020)

É importante ainda considerar que a BNCC, que teve sua construção iniciada em 2015, acabou sofrendo um processo sério de intervenções no tocante a sua reflexão, com as tensões do golpe civil parlamentar contra a Presidenta Dilma Rousseff em 2016, marcado pelo conservadorismo dos setores econômicos e as limitações impostas ao Conselho Nacional de Educação. (SILVA, 2020)

Dessa forma, essa construção e promulgação de uma BNCC, por si só, não garante a igualdade e implementação de uma educação antirracista, considerando que ele é construído a partir das relações sociais de poder, onde não há neutralidade. Analisando o documento da BNCC, disponível na página virtual do Ministério da Educação, é possível, após realizar uma

pesquisa rápida de palavras chaves no documento, utilizando o comando de busca (Crlt+f) que a palavra "racismo" só é encontrada seis vezes no referido documento, sendo quatro entre as habilidades e competências do componente de História, uma entre as habilidades de ciências humanas e sociais aplicadas ao Ensino Médio e a última no texto introdutório que compõe a competência específica três de ciências da natureza e suas tecnologias no Ensino Médio. Essa pequena busca, já nos alerta no tocante a uma notória superficialidade do contexto de reflexão da temática através da presença de palavras chaves que norteiam a discussão.

Procuraremos de forma clara e objetiva, comparar os principais pontos discutidos no Parecer CNE/CP nº 003/2004 do Conselho Nacional de Educação com as principais orientações trazidas pela BNCC no tocante a lei 10.639/2003 e sua implementação. Nessa perspectiva, o parecer traz como pontos principais, já na sua questão introdutória, procurar oferecer:

> uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004a)

Em contrapartida, na BNCC, encontramos a educação para as relações étnico-raciais tratada como tema que deve ser implementado de forma transversal e integradora, pelos sistemas de ensino e escolas, a partir da sua autonomia e competência (BRASIL, 2017). Assim, não há nitidamente um direcionamento claro e objetivo da urgência e necessidade de implementação de ações afirmativas no seio da escola vindas da BNCC, ficando essa tarefa de combater o racismo e as discriminações que atingem basicamente os negros a cargo da autonomia das Secretarias de Educação e das escolas. Observemos em aspectos semelhantes, o que diz a BNCC em contraponto ao Parecer nº CNE/CP nº 003/2004:

Quadro 01 - Comparação entre o Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a BNCC em suas versões de 2015 e de 2017

Parecer CNE/CP nº 003/2004	BNCC (2015)	BNCC (2017)
BLOCO 1		
A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004, p. 06)	A Educação para as Relações Étnico-Raciais, prevista no art. 26A da Lei no 9.394/1996 (LDB), objetiva a ampliação de conhecimentos acerca da educação para as relações étnico-raciais e, consequentemente, para a eliminação do racismo e do etnocentrismo no ambiente escolar e na sociedade brasileira. O estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Leis no 10.639/2003 e no 11.645/2008) é ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras, em todas as etapas da Educação Básica, compreendendo a história e a cultura que caracterizam a formação da população brasileira. (BRASIL, 2015, p. 37)	Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (BRASIL, 2017, p. 61)
Parecer CNE/CP nº 003/2004	BNCC (2015)	BNCC (2017)
BLOCO 2		
A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. (BRASIL, 2004, p. 08)	As desigualdades sociais e econômicas que marcam a sociedade brasileira têm contribuído para a promoção de uma massificação cultural que, muitas vezes, não reconhece e valoriza a diversidade e pluralidade cultural do Brasil. Também contribuíram para uma visão estereotipada e preconceituosa sobre a história e as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no Brasil. Por muito tempo, a história ensinada na escola foi a história vivida e contada na perspectiva das matrizes europeias. Essa perspectiva não levou em consideração a história e a cultura dos povos indígenas e africanos. (BRASIL, 2015, p. 49)	De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. (BRASIL, 2004, p. 16)

Fonte: Os autores (2021)

No tocante à análise dos recortes do Bloco 1, podemos observar a presença da palavra "raciais" como forma de atenção a discriminação vivenciada pela população negra nas unidades escolares e na sociedade, está claramente presente no Parecer, enquanto na BNCC 2017, esse ponto é apenas tratado como violência simbólica a grupos sociais. O que acaba trazendo a carência de uma maior ampliação e reflexão sobre esse importante fator discutido e ampliado através da Lei 10.639/2003. Na versão da BNCC 2015, podemos observar no documento, uma preocupação com a eliminação do racismo e do etnocentrismo no ambiente escolar, assim como em toda sociedade brasileira, reforçando que o estudo da história afro-brasileira e indígena deve ser trabalhado no âmbito de todo o currículo escolar, norteando a base para ações, estratégias didáticas, projetos pedagógicos e demais eixos didáticos normativos que possam fortalecer a escola e as secretarias municipais e estaduais de educação no tocante a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Já nos recortes do Bloco 2, é observado o discurso entre o parecer e a BNCC 2017, onde fica evidente a preocupação do Parecer para que a escola, no uso da sua autonomia pedagógica, continue ampliando o diálogo com o Movimento Negro e com a comunidade escolar, pensando juntos, formas possíveis da implementação de uma educação antirracista. Enquanto na BNCC 2017 o discurso se estreita em "reverter" a exclusão histórica "de grupos como…" A partir dessa frase "de grupos como", acaba selecionando os povos indígenas originários, os remanescentes de quilombos e os demais afrodescendentes como um único grupo, invisibilizando de forma velada as necessidades, pautas e lutas específicas e inerentes a cada grupo. Quando a comparação é feita com a BNCC 2015, constatamos um importante elemento no documento, que admite de forma precisa, que por muito tempo, os currículos oficiais da educação apenas reconheceram uma única história, a europeia, e, dessa forma, automaticamente, negaram, invisibilizaram e descartaram outras possibilidades, principalmente no tocante a cultura e história dos povos indígenas e africanos que sempre esteve intrínseca e indissociável a gênese desse País.

A partir dessa objetiva comparação entre o Parecer CNE/CP nº 003/2004, a BNCC 2015 e a BNCC 2017, podemos verificar o quanto estão sufocadas, nas linhas do documento oficial da Base Curricular, as questões voltadas para uma educação das relações étnico raciais no âmbito da Lei 10.639/2003, e tomando sua importância como Base orientadora curricular em um País, racista e segregador como o Brasil, último

a decretar o fim da escravidão, com uma da maiores populações negras na atualidade, marcado pelas feridas do colonialismo perverso, é muito preocupante, prevermos os retrocessos que impactam e impactarão a educação e a sociedade nos próximos anos.

Vista e lida das nossas zonas de conforto, a BNCC parece trazer apenas normativas densas e letras frias de como se pensar a educação brasileira, mas, se a considerarmos como um documento institucional e político, detentor de poder, intencionalidades e mudanças, se torna perigoso aceitá-la e segui-la apenas, sem ela ser discutida e refletida de forma ampla, democrática e acessível por toda sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um governo conservador, através de seus documentos legais, utilizando-os como instrumentos de silenciamento, gera um enorme impacto na sociedade, pois consegue, através dos aparatos do Estado, deslegitimar e descontinuar programas e políticas de gestões anteriores. E, quando não consegue realizar a completa substituição/eliminação desses, "mata-os" por inanição, sem estrutura e/ou investimentos.

Quanto às políticas educacionais, percebe-se essa tentativa de exclusão dos interessados em interagir com as desigualdades sociais existentes para promover justiça, igualdade e liberdade individual desde a proposição da política, a partir da escrita do texto oficial. Conforme Mainardes (2016, p. 50), Roland Barthes usa dois estilos de textos "(writerly e readerly) para distinguir em que medida os profissionais que atuam na escola são envolvidos nas políticas". E continua esclarecendo:

> Um texto readerly (ou prescritivo) limita o envolvimento do leitor ao passo que um texto writerly (ou escrevível) convida o leitor a ser co-autor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto. Um texto readerly limita a produção de sentidos pelo leitor que assume um papel de "consumidor inerte" (Hawkes, 1977, p. 114). Em contraste, um texto writerly envolve o leitor como co-produtor, como um intérprete criativo. O leitor é convidado a preencher as lacunas do texto. (MAINARDES, 2016, p. 50)

A partir desse conceito, é possível perceber o quanto o Parecer CNE/CP nº 003/2004 (BRASIL, 2004a) no que tange à Educação para as Relações Étnico-Raciais, desde a elaboração de seu texto que traz como

relatora uma voz forte do Movimento Negro brasileiro, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, envolve o leitor, convidando-o a usar sua criatividade, a preencher as lacunas no texto quanto às práticas do chão da escola; o texto da BNCC (BRASIL, 2017), é limitante, deseja apenas um leitor consumidor, desde sua formulação até seu processo de implementação.

Observamos que enquanto no documento da BNCC (BRASIL, 2015), a Base Nacional Curricular Comum é entendida como:

> os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais (Parecer CNE/CEB nº 07/2010, p. 31 ***apud*** BRASIL, 2015, p. 25).

Refletindo diretamente sobre a importância do contínuo diálogo entre os Movimentos Sociais e a Educação Brasileira, aqui tratado mais especificamente, o Movimento Negro Brasileiro, na BNCC (BRASIL, 2017), esse recorte orientador é lamentavelmente tirado da pauta de discussão no documento.

Dessa forma, paulatinamente, temos a implementação de uma Educação para as Relações Étnico-raciais no âmbito da Lei 10.639/2003 cada vez mais esquecida no tocante a disputa dos poderes e intencionalidades que compõem o currículo. Configurando assim, uma estratégia clara de negação de uma possível, mesmo que tímida, transformação social que outrora já permeou o imaginário coletivo da população negra desse país, assim como, de todos aqueles que acreditam na igualdade, na inclusão e na justiça social.

REFERÊNCIAS

BRASIL**.** Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: DF, MEC, 2015.

_____**.** Ministério da Educação. Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, Distrito

Federal, CNE, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 07 jun. 2021.

_____**.** Ministério da Educação. Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, Distrito Federal, CNE, 2004b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/cne_resolucao_1_170604.pdf/view04.pdf. Acesso em: 07 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução - Câmara Plena (CNE/CP) nº 2/2017, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Distrito Federal, CNE, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 03 jul. 2021.

_____. Presidência da República. Lei nº 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, Distrito Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 maio 2021.

_____. Presidência da República. Lei nº 10.639. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, Distrito Federal, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 28 maio 2021.

_____. Presidência da República. Lei Nº 12.288. Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União. Brasília, Distrito Federal, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 29 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, Distrito Federal, SEF, 1997. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 29 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: Distrito Federal, SECADI, 2013. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 29 maio 2021.

CONCEIÇÃO, Alexsandro Gomes da. O Racismo no Brasil, o Movimento Negro e a Lei 10.639/03. **Revista África e Africanidades**. Ano XII, n. 31, p. 1-19, ago. de 2019. Disponível em: https://africaeafricanidades.online/documentos/0030082019.pdf. Acesso em: 22 maio 2021.

FERRARA, Miriam Nicolau. **A imprensa negra paulista (1915-1963)**. São Paulo, Dissertação de mestrado, USP, 1986.

FNPE. Fórum Nacional Popular de Educação. Documento Referência CONAPE 2022. Brasília: FNPE, Abril de 2021. Disponível em: http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2021/06/documento_referencia_da_conape_2022_final-1.pdf. Acesso em: 30 ago. 2021.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos** - CEBRAP. 2010, n. 87, p. 77-95. Disponível em: https://www.scielo.br/j/nec/a/P7jQbyjZbNLcfvRFFjgCkCp/?lang=pt. Acesso em: 16 maio 2021.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas**: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Campinas, Educação e Sociedade, nº 94, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 set. 2021.

PEREIRA, Amilcar Araujo. O Movimento Negro Brasileiro e a Lei nº 10.639/2003: Da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, p. 13-30, jan./abr. de 2017. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3452/7577. Acesso em: 09 maio 2021.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação. Campinas**, SP, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896. Acesso em: 20 maio 2021.

SILVA, Clesivaldo da. A Educação Étnico-Racial na Base Nacional Comum Curricular: Invisibilidade ou promoção de uma Educação Antirracista? **XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**, Faculdade de Educação da UFBA, 2020.

SILVA, Ricardo Tadeu Caires; DUARTE, Angelina. Um longo caminho: a aprovação da lei 10.639/03 como fruto da luta do movimento social negro pelo direito à educação (1889-2003). **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v.16, n.3, p. 114-138, julh./set., 2018. Disponível em: http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/2244. Acesso em: 30 abr. 2021.

EDUCAÇÃO HUMANA E O COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

JANIARA DE LIMA MEDEIROS
Mestre em Educação – UFF, jani.medeiros.educacao@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O objetivo desse trabalho é fazer um breve levantamento bibliográfico sobre a Cultura da Violência contra mulheres no Brasil. A finalidade destas informações visa compreender o fenômeno da violência e avaliar os impactos biopsicossociais contribuindo à formação humana no sentido de educação integral. Para tal, este assunto tão sensível e ainda pouco apresentado nos ambientes educacionais, será abordado a partir do conhecimento histórico, das formas de violência contra a mulher e, posteriormente, apresentar medidas, protocolos e estratégias de prevenção, a fim de contribuir para a diminuição dos casos de abusos contra a mulher.

Palavras-chave: violências contra a mulher; formação humana; educação integral.

1. INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho direciona a várias questões, tais como: às Políticas Públicas Educacionais; às políticas curriculares e de subjetivação em processos educativos de gênero, de sexualidade e das relações étnico-raciais; às práticas pedagógicas que podem ou não produzir e reproduzir desigualdades; à diversidade cultural; às linguagens e suas influências em redes sociais e nos meios de comunicação em massa; às projeções de imagens e formas de controle e de subalternização da mulher. Observa-se, neste sentido, que trata-se de uma necessária preocupação com a educação humana integral, pensando na formação emancipatória de educadores e educandos: por um lado há a carente formação de educadores em pról de práticas educativas contra-hegemônicas e, de outro lado, a necessária formação de subjetividades rumo à construção de uma nova identidade social. Esta breve análise ampliada do tema tem tem como cenário motivador a pandemia do COVID-19, suas repercussões e efeitos.

De acordo com a página do G1, "Brasil teve 105 mil denúncias de violência contra mulher em 2020" [1] foram registradas 105.821 denúncias de violência contra a mulher no ano de 2020, segundo relatório divulgado em 07 de março, véspera do Dia Internacional da Mulher.

As denúncias são de violências em geral. É importante que a população feminina brasileira identifique que não se trata de abuso físico unicamente. Existem outras agressões tão graves que causam danos tão profundos à saúde quanto as lesões físicas. Tais como tirar a liberdade religiosa, fazer com que a mulher pense estar enlouquecendo, controlar sua opinião e voz, expor involuntariamente, atirar objetos que ameacem dano físico ou não (exemplo: legumes, frutas, saliva – ato de cuspir, entre outros), diminuir a autoestima, xingar, forçar ações sexuais, humilhar, obrigar ao aborto, controlar o dinheiro, esconder documentos, entre tantos.

A mulher que sofre todo e qualquer azar de abuso tem, em dado momento, a insegurança ou a dúvida quanto as causas da violência, passando a sentir-se culpada. Isto ocorre porque uma das formas de violência é exatamente a psicológica em que faz surgir a possibilidade do

1 Disponível em https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/03/07/brasil-teve-105-mil-denuncias-de-violencia-contra-mulher-em-2020-pandemia-e-fator-diz-damares.ghtml. Acesso em 18 de março de 2021.

erro em sua fragilidade emocional (GADONI-COSTA, 2011, p. 219-227). Desta forma, o tema desta pesquisa remete-nos a identificação do fato como crime e a busca de justiça a partir da identificação do(a) culpado(a), a fim de proteger e fazer valer os cuidados e medidas de tratamentos para com a vítima.

Aqui considera-se culpado ou culpada porque a violência contra a mulher pode advir de um homem ou de outra mulher. Importante identificar isso porque é a partir desta percepção que vamos aprofundar no assunto e reconhecer diversos tipos de violências contra a mulher, principalmente no Brasil.

Destaca-se aqui o sentimento de culpa por parte das mulheres violentadas pois, no decorrer da história, da violência ou das investigações e tratamentos, na maioria das vezes, as vítimas, passam a se sentirem responsável pelos atos violentos, permitindo com que este sentimento as distancie da realidade de fato. (OSTERNE, 2005, p. 157-168)

As doenças mentais são as mais propensas a serem apresentadas. Doenças tais que refletem na saúde física podendo atingir níveis mais crônicos e piorarem no caso de ausência de tratamentos. Outras doenças de origem psicológica podem incentivar comportamentos que poderão desenvolver doenças físicas (BASS, 2014, p. 2182-2191). Por exemplo, uma mulher que sofre assédio sexual por parte do seu chefe no trabalho inicialmente poderá sentir-se estressada. Com a repetição da prática ofensiva por parte do seu chefe, a mulher poderá desenvolver transtornos de ansiedade e manifestar sintomas físicos como o suor excessivo, náuseas, falta de ar, taquicardia ou tensão (LIPP, 2000, p. 52-59). Outro sintoma de cunho emocional é a irritação que, ultrapassando os limites do trabalho, a mulher poderá expressar esta irritabilidade no seio familiar, gerando outros problemas de relacionamento pessoais conjugais ou para com seus filhos. Utilizando o mesmo exemplo, toda a situação de estresse e ansiedade somatizadas podem ter, numa atitude inesperada ou não do agressor (chefe), tornar o gatilho para o desenvolvimento da depressão e, em razão desta disfunção emocional, a vítima vir a fazer uso de bebidas alcoólicas, fumo, ou outras drogas ilegais no Brasil (tais como maconha, cocaína) que causem resultados mais expressivos de imediato (LIPP, 2000, p. 61-68).

A manutenção ou o aumento da violência contra a mulher poderá agravar sintomas de transtornos emocionais e progressivamente acelerar o surgimento e o aprofundamento de diversas doenças físicas.

Os estudos realizados nos Estados Unidos são de longa data e nos despertam para a questão cultural e quais fenômenos fortalecem as práticas violentas sobre a mulher. No entanto, nosso recorte é particular ao caso brasileiro e, neste sentido, espanta-nos reconhecer o crescimento das manifestações de violência de maneira, aparentemente, surreal.

É fundamental que as mulheres conheçam a legislação atual no Brasil que a protege. Trata-se da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006). Esta é a principal lei brasileira de enfrentamento à violência contra a mulher. É através desta lei em que são classificados os tipos de violência contra a mulher tais quais são a: violência moral, violência psicológica, violência patrimonial, violência física e, inclusive, violência sexual. A regulamentação da Lei Maria da Penha é internacionalmente reconhecida uma vez que a Organização das Nações Unidas (ONU) a reconhece como uma das melhores do mundo no combate a esta violência.

Não foi à toa que a ONU criou em 2010 a ONU Mulheres, a fim de "unir, fortalecer e ampliar os esforços mundiais em defesa dos direitos humanos das mulheres."[2] Com sua sede em Nova Iorque (EUA), há escritórios também noutros países asiáticos, americanos, africanos, europeus e, no Brasil, localiza-se em Brasília. Segundo dados da ONU Mulheres, através do Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM) há o apoio financeiro em defesa dos direitos humanos femininos. Este fundo articula-se com outros movimentos de mulheres entre os quais estão os das jovens, trabalhadoras rurais e as domésticas. São seis as áreas de prioridade para que possam atuar em defesa dos direitos da mulher que, segundo a Organização estão: empoderamento econômico, fim da violência contra mulheres e meninas; governança e planejamento; liderança e participação política das mulheres; normas globais e regionais e paz e segurança e emergências humanitárias. Estes aspectos apontados no Relatório Global do UNIFEM[3] aborda também as os compromissos internacionais com objetivo à proteção das mulheres.

A Organização das Nações Unida Mulheres defende compromissos assumidos internacionalmente pelos Estados-Membros da ONU cujos quais, através de diversas parcerias com instituições atuantes na sociedade

2 ONU Mulheres está disponível em https://www.onumulheres.org.br/onu-mulheres/sobre-a-onu-mulheres/. Acesso em 15 de março de 2021.

3 Disponível em https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/area-imprensa/ultimas_noticias/2009/04/not_rel_glo_do_unifem_apo_lei_mar_pen_ent_tre_mai_ava_mun Acesso em março de 2021

civil, além dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, com empresas e universidades, lutam pelos direitos humanos das mulheres contra os abusos acima definidos e, que fizeram-se valer normativamente por ato público, dentre os quais referenciamos aqui a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, realizada em Belém do Pará, Brasil, em 1994. Neste evento ficou determinada" a violência contra as mulheres como violação de direitos humanos e manifestação das relações de poder historicamente desiguais entre mulheres e homens."[4]

Sobre esta convenção e a Lei Maria da Penha supracitada é que este trabalho se debruçará legalmente. É salutar a partir do relatório desta convenção aferir sobre os apontamentos em saúde e psicologia a que se refere, fundamentalmente, este trabalho. No 1º capítulo, artigo 1º deixa claro o entendimento de violência contra a mulher "qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico" e abrange âmbitos público e privado. Desta forma cabe destacar que além do que muito se discute em sociedade sobre a violência física e sexual, há que se compreender e reconhecer também a violência psicológica. No mesmo documento da Convenção, página 2, está a afirmação quanto a proteção dos direitos da mulher que possui também como direito "eliminar as situações de violência que possam afetá-las." Tal alegação é detalhada no capítulo II da Convenção no qual são elencados os Direitos Protegidos da mulher, no qual destaca-se o artigo 4º, letra b) que se refere a integridade psíquica da mulher. No capítulo III, quanto aos Deveres dos Estados, em especial destaca-se o parágrafo 7, do 7º artigo, no qual explicita que, cabem aos Estados o estabelecimento de procedimentos de reparação do dano causado entre outros procedimentos justo e eficazes.

Finalizando esta breve introdução, reforça-se a divulgação necessária em prol da vida, em prol de uma melhor saúde da mulher. Portanto, oportunamente divulga-se os canais de denúncia criados pelo governo federal: Dique 100, Ligue 180, WhatsApp (61) 99656-5008, Telegram canal "Direitoshumanosbrasilbot", Site da Ouvidoria do Ministério e aplicativo "Direitos Humanos Brasil" (para iOS e Android). Os profissionais

4 Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher. Disponível em https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencaobelem1994.pdf Acesso em 15 de março de 2021.

de saúde têm o compromisso ético de orientar as vítimas e se for o caso denunciar às instancias cabíveis.

2. HISTÓRICO SOCIOCULTURAL DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Concepções teóricas de violência contra a mulher são históricas e culturais. Neste sentido, é oportuno desvelar a partir do significado etimológico da palavra. A palavra "violência" tem origem no Latim, da palavra "***violentia***" associada ao adjetivo "***violentus***" que, segundo a "***vis***" (força) exercida sobre outro sujeito, acarreta no desrespeito, a transgressão por meio do abuso (CUNHA, 2017, p. 547). O ato se torna violento a partir do momento que não vem de dentro do sujeito, logo, ao se opor ao movimento interior, está exercendo uma ação de força contra o desejo natural (ARISTÓTELES, 2020, p. 178).

Dependendo dos fenômenos culturais[5] as ações podem ser reconhecidas como violentas ou não. Por exemplo, na cultura patriarcal, o homem tinha a mulher, filhos, escravos e todos mais sob seu poder e autoridade. Esta cultura vai além do poder paterno, mas sim alçando o poder masculino como central na família. Observa-se, então que a história se perpetua uma vez que a maioria das agressões à mulher está dentro da família (PETERSEN, 2019, p. 145- 165). É a sociedade patriarcal que determinou a subordinação hierárquica da mulher ao homem e dos jovens aos mais velhos e que, a violência contra as mulheres é concebida como resultado da dominação masculina produzida historicamente na sociedade (CHAUÍ, 1985, p. 38). Imagina então uma mulher mais jovem na família: sem voz, sem eco, inexistente. Na verdade, seu papel era funcional: procriação. É neste sentido a violência contra as mulheres é apontada como resultado de uma ideologia que coloca a mulher em posição inferior ao homem (CHAUÍ, 1985, p. 49). Então, segundo a autora, a identidade feminina é construída historicamente e atribui à mulher um papel de inferioridade visto que é "definida como esposa, mãe e filha (ao contrário dos homens para os quais ser marido, pai e filho é algo que acontece apenas), são definidas como seres **para** os outros e não como seres **com** os outros" (grifo nosso). Desta forma, seu papel se modifica na sociedade contemporânea que, após guerras, com a evolução tecnológica e diante de tantos

5 https://janimedeiroseducacao.com.br/ Acesso em fevereiro de 2021

outros fenômenos que marcam a modernidade, a violência é atenuada sob a perspectiva do que antes era uma situação cultural, e agora passa a ser justificada como uma expressão resultante da dominação masculina previamente estabelecida nas relações hierárquicas e de subalternidade.

Após uma análise fria desta sociedade e é possível refletir a respeito da sociedade contemporânea cuja base se solidifica na hierarquia e na disciplina, ou seja, na subordinação e relação de superioridade masculina (CHAUÍ, 1985, p. 43-62). Assim fica mais claro que, consequentemente, homens e mulheres mantem-se em condições desiguais seja do ponto de vista profissional, econômico, social ou comportamental (e psicológico).

Está na sociedade patriarcal as origens das violências as quais as mulheres são submetidas, atualmente são analisadas como crimes ou, no mínimo transgressões da disciplina (SAFFIOTI, 2015, p.73). Provavelmente uma boa parte sim, mas com certeza não é toda violência que eclode do patriarcado. Parece ser contraditório, mas são argumentos que justificam a violência na sociedade moderna. Como por exemplo a família que entrega sua filha de 5 anos para um homem com mais de 30 anos. A sociedade patriarcal não acusa este homem praticando o crime de pedofilia, que é o que existe para nós como ato violento, porém naquela cultura e naquele tempo, era um traço que reforçava a marca da hierarquia e da disciplina, o que, naquela sociedade justifica a ação de violência (inclusive por parte da família que cedeu a filha ao homem mais velho) assim analisada atualmente em nossa sociedade. É importante esta reconstrução histórica do abuso contra as mulheres e a identificação de que as ações sempre foram as mesmas (violência física, moral, sexual, psicológica) mas, no entanto, não eram consideradas como crime, ao contrário de hoje em que, na sociedade moderna ocidental estes atos são considerados violentos contra a mulher (PETERSEN, 2019. p. 145- 165).

As relações que caracterizam a ação do agressor x com a vítima e/ou do dominador x dominado reforçam que se trata de um comportamento que visa ratificar a superioridade masculina, e que é importante identificar as motivações e os dispositivos que desencadeiam o processo do opressor (CHAUÍ, 1985, p. 47). A perspectiva da violência contra a mulher está vinculada a dominação da figura masculina sobre o racista e sobre o sistema capitalista (SAFFIOTI, 2015, p. 95-103). Esta posição diferente do que a abordada por outra autora (CHAUÍ, 1985, p. 23-62), na qual a sociedade patriarcal vai mais além de sistema de dominação, direcionado pela ideologia machista. Neste sentido, a violência contra a mulher é

resultante de um sistema de exploração argumentando que a exploração se justifica na perspectiva econômica (SAFFIOTI, 2015, p. 104-113)

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS) a violência é definida através de elementos que visam a compreensão deste fenômeno global [6]. A OMS coloca que a intenção da prática do ato violento é a mesma, independente do resultado da sua intenção. A tipificação apresentada pela OMS [7] está categorizada entre violência autoinflingida, violência interpessoal e violência coletiva. Para cada uma dessas categorias o ato de violência pode ser maior analisado dada a sua amplitude, bem como os sujeitos nele envolvidos.

> Violência auto-infligida é subdividida em comportamento suicida e agressão auto-infligida. O primeiro inclui pensamentos suicidas, tentativas de suicídio [...] e suicídios propriamente ditos. A autoagressão inclui atos como a automutilação. Violência interpessoal divide-se em duas subcategorias: 1) violência de família e de parceiros íntimos – isto é, violência principalmente entre membros da família ou entre parceiros íntimos, que ocorre usualmente nos lares; 2) violência na comunidade – violência entre indivíduos sem relação pessoal, que podem ou não se conhecerem. Geralmente ocorre fora dos lares. [...] Violência coletiva acha-se subdividida em violência social, política e econômica. [...] as subcategorias da violência coletiva sugerem possíveis motivos para a violência cometida por grandes grupos ou por países (DAHLBEG e KRUG, 2007, p. 1166).

As origens das violências as quais as mulheres são submetidas está na sociedade patriarcal, embora que esta discussão permeiem campos diferentes: seja no campo econômico (SAFFIOTI , 2015) ou no campo ideológico, político e (CHAUÍ, 1985). No entanto, independente de qual tipo de violência sofrida pela mulher e de como esta será analisada, a violência continuará sendo a marca de uma ação contra vontade da vítima que pode gerar, inclusive a perda da vida.

O processo de autoafirmação da força masculina, associado à sua virilidade e a sua força sobre os desiguais a fim de manter o controle

6 Disponívelemhttps://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/area-imprensa/ultimas_noticias/2009/04/not_rel_glo_do_unifem_apo_lei_mar_pen_ent_tre_mai_ava_mun Acesso em março de 2020

7 Disponível em https://cevs.rs.gov.br/tipologia-da-violencia Acesso em março de 2020.

sobre os inferiores, reforça a duras provas diversos comportamentos que obriguem a formas de sujeição [8]. Segundo Medeiros, ao manter um grupo de desiguais subordinados ao poder maior do líder, este contingente agirá de forma a manter seu controle rotineiramente, obrigando a reprodução deste sistema de intervenções que leva a atos que violam a natureza do outro. Enquanto o outro é forçado e treinado a reproduzir o comportamento subordinado, desempenha uma função crucial de reprodução automática e cíclica, fazendo com que este "culto" (em que através da rotina torna-se cultura) seja perpetuado a fim de manter o poder e a autoridade moral (MEDEIROS, 2019, p.73).

O filósofo Michel Foucault abordou de maneira racional o processo de poder e como as partículas do mesmo exercem, através da microfísica do poder, na sociedade disciplinar, por meio das diversas relações preexistentes (Foucault ***apud*** Dosse, 2001, p. 210). O poder instaurado não está situado em qualquer lugar ou instância, mas sim estabelecido nas relações práticas sociais estabelecidas no cotidiano. Tamanha é a tensão estabelecida que atravessa instituições e culturas que coloca em cena a ideia de que o poder possa ser localizável e, desta forma, passível de ser como próprio ou "propriedade" para alguns sujeitos. Torna-se salutar entender o poder como uma instância não fatal, mas sim como uma rede de relações formado por diferentes sujeitos, até porque o poder não é uma coisa, mas uma relação de troca de ações. Portanto, segundo o filósofo, não há uma satisfação em dominar coisas, mas na relação entre sujeitos, onde ocorre o controle, o domínio e o poder (Foucault ***apud*** Dosse, 2001, p. 221).

Assuntos relacionados à sociedade disciplinar dizem respeito as questões normatizadoras, de vigilância e de controle. Esta característica social expressa-se através do poder imposto através da imposição de condutas. As ações de controlar, vigiar, julgar e punir se expandiram a partir do século XIX e apresentaram-se mais visíveis ao encontrarem na disciplina a forma justificada para o poder. O poder com o saber inflando a cultura, reforçando a tradição do poder consensual estabelecido pelo histórico. O pensamento foucaultiano trouxe reflexões históricas e filosóficas que permitiram a análise de categorias como a loucura, discursos, o indivíduo e sobretudo, a análise da sexualidade, da punição e do poder,

8 https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/violencia-contra-a-mulher/formas-de-violencia-contra-a-mulher/ Acesso em março de 2021

categorias de análise relevantes ao nosso tema de violências contra a mulher na contemporaneidade.

Como nação muito jovem, com cerca de 500 anos de vida, o Brasil, no vigor da sua juventude, ultrapassa sua característica de colonização na qual se construiu sua identidade histórico-cultural, visões de mundo e reflexos neste produto de sociedade. Nesta construção identitária são ocultadas as formas de violências e preconceitos que fazem parte do cotidiano (PRADO, 1999, p. 27-31) Desta forma, para entender a violência contra a mulher, seu contexto e formas de tratamentos pós-traumáticos, é fundamental compreender a construção social e cultural de tal violência.

3. FORMAS DE VIOLÊNCIA E IMPACTOS BIOPSICOSSOCIAIS

De acordo com o artigo 7º da Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340/2006, há cinco tipos de violência contra a mulher.

A primeira delas, a violência física, é compreendida como as ações que possam ofender a integridade ou a saúde física da vítima.

A violência sexual é entendida como o comportamento constrangedor no qual a vítima presencie ou venha a ser obrigada a agir com relação sexual não desejada. O uso de ameaças, coação, força bruta ou intimidação que induza a mulher ao uso da sua sexualidade. Também é somado a este tipo de violência, a que impeça – também através de ameaças, coação, força bruta ou intimidação - ao uso quaisquer métodos contraceptivos. Deste também provem os abusos em que forçam à prostituição, ao aborto, ao casamento ou à gestação.

A violência patrimonial é tida quando ocorre quaisquer atitudes que possam caracterizar a subtração, a destruição ou a retenção parcial ou total de bens ou objetos, assim como materiais profissionais, documentos, valores e recursos ou direitos financeiros.

Na violência moral identificam-se as situações que possam configurar injúria, calúnia ou difamação. Entre as práticas de violência moral laboral, destacam-se também a sobrecarga de tarefas, maldizer o trabalho do colaborador disseminando rumores, controlar excessivamente e ignorar a sua presença.

Não menos importante, mas a fim de enfatizar este abuso, foi deixada a violência psicológica por último. Por esta violência entende-se qualquer comportamento danoso a autoestima e/ou ao emocional em geral, que

seja prejudicial e perturbador ao desenvolvimento e ao controle das próprias ações, das crenças, das decisões e dos comportamentos da vítima (DAHLBEG, 2007, p. 1163-1178).

Chamam-se de impactos biopsicossociais os causadores das emoções que paralisam e fazem adoecer o corpo e, principalmente, a alma das vítimas. Para Medeiros qualquer atividade do homem pode ser compreendida pela emoção que reflete ao expressar o controle das suas ações em determinada atividade (MEDEIROS, 2019, p. 28-32).

Deste modo, inexiste um sentimento que possa definir a ação anterior que não seja a soma da sua emoção em que interagem e refletem na ação com outro. Desta maneira a autora leva a considerar que os sentimentos formados são os motivadores para a ação. Segundo a ***American Psychiatric Association*** (2014), em análise inversa, também são os sentimentos, como reflexo de ações recebidas, que causam respostas tais como a ausência de perspectiva, a culpa, o medo, a insegurança, a irritação, a angustia, o desejo de isolar-se, as contradições, a depressão. Outros sentimentos podem ser despertados quando se depara com a fragilidade, com a dependência emocional, com o rancor, com o ódio e, são exatamente estas emoções que fundamentarão o domínio, o controle das novas reações (BARRETO, 2015, p. 29).

Por tal razão, é imprescindível compreender o papel do Psicólogo e, principalmente, do profissional que atuará de maneira ética, madura, desenvolta e descomprometida (no sentido de interesse íntimo) com seus pacientes.

Independente da forma de violência, ainda as que são aparentemente invisíveis, todas elas atribuirão consequências significativas à psique. Por esta razão é que os profissionais da área de saúde direcionam as vítimas aos profissionais que cuidam da saúde psicológica (HASSE & VIEIRA, 2014, p. 482-492).

Por esta razão, o profissional envolvido com o estudo da mente deverá atuar de maneira também muito significativa. Entre as mais diversas abordagens psicoterapêuticas, este estudo identificou na Terapia Cognitivo Comportamental (TCC)[9] o método mais eficaz em razão dos

9 Desenvolvida por Aaron Beck, a "terapia cognitiva" recebeu posteriormente o nome de "terapia cognitivo-comportamental" ou a sigla "TCC". Inicialmente com intuito de tratar de casos de depressão, o autor criou uma terapia psicológica estruturada, com duração mais curta, focada nas ações e reações do sujeito no tempo presente e focada para resolver problemas do cotidiano a partir da mudança de pensamentos e dos comportamentos

seus resultados mais visíveis por meio da mudança comportamental e gerados em menor tempo de tratamento (HASSE & VIEIRA, 2014, p. 482 - 492). Transtornos de ansiedade são caracterizados pelas reações de medo em que o sujeito evita contato que relacionem as situações de medo ou pânico e pela dificuldade de resposta através de reações comportamentais. Neste sentido, a existência de evidências empíricas quanto a efetividade da TCC e eficiência a fim de reduzirem sintomas psicossomáticos a este tipo de transtorno associado à vítima exposta a violência (BERMANN & GRAFF, 2015, p. 537- 547).

Mulheres vítimas de violências no âmbito familiar desenvolvem depressão (ARRUDA, 2012, p. 251-258) e, nesta situação, a intervenção da TCC consistirá em identificar e compreender situações em geral de forma mais objetiva, mais clara e direta, além de influenciar a mudança nos comportamentos (BARBOSA & BORBA, 2010, p. 69). Neste contexto, a intervenção psicológica deve iniciar através de uma avaliação funcional, buscando a explicação dos fatos que provocaram e que mantêm a depressão, bem como buscar a forma de solucioná-la (BARBOSA & BORBA, 2010, p. 60 - 79).

4. MEDIDAS, PROTOCOLOS E ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO

Conforme visto desde o início do trabalho, os abusos cometidos contra a mulher são uma violação dos direitos humanos que se relacionam com as desigualdades, sejam elas de gênero ou de gerações.

Toda a atitude que objetive a privação da liberdade de escolha e da tomada de decisão é uma atitude abusiva pois além de agredir e ferir, gera outros danos à saúde psíquica e social (HASSE & VIEIRA, 2014, p. 482 - 493). O fenômeno da violência contra a mulher é extremamente amplo e não escolhe cultura, etnia, idioma, idade, fator socioeconômico, entre outros. O fato é que, independentemente de como, quando, por que ou com quem, os resultados da violência contra a mulher poderão

inúteis, ou inadequados (BECK, 1961, p. 561 - 571). Diversas outras formas terapêuticas cujo tratamento com base em crenças e estratégias comportamentais e que seguiram a abordagem cognitivo-comportamental surgiram após o modelo inaugurado por Beck. Como um modelo de psicoterapia está a sua base alicerçada na relação direta entre sensações físicas, emoções, pensamentos e comportamentos, todas estas áreas interconectadas recebem e sofrem influencias umas sobre as outras.

gerar resultados negativos para a saúde física e mental da vítima e reflexos em outras pessoas ao seu redor (HASSE & VIEIRA, 2014, p. 482 - 492).

Este estudo assume grande relevância no campo da saúde em razão do reconhecimento do papel social da mulher, das violências as quais são submetidas e como, por meio da intervenção psicológica, é possível buscar a qualidade de vida através do tratamento da saúde da vítima de violências.

Independentemente de quais sejam as formas de violência em geral praticadas, seja a praticada na esfera política (que Chauí apontou acima como violência da própria sociedade brasileira), seja a violência praticada através das redes sociais ou a violência contra os direitos e garantias fundamentais dispostos no título II da Constituição Federal de 1988 [10], há uma intrínseca relação de exercício do poder (Foucault ***apud*** Dosse, 2001, p. 212; MINAYO, 2007, p. 24 - 35) que, no caso da violência contra a mulher, a cristaliza como objeto (MASCARA, 2017, p. 99 - 108).

Diversos movimentos em favor da mulher e muitas mudanças políticas diminuíram os transtornos resultantes da submissão da mulher, bem como a violência contra ela (NETTO, 2015, p. 458 - 464). Inúmeras políticas públicas contra este crime têm boa intenção, mas ainda há um longo caminho. Enquanto se caminha nesse sentido jurídico e político, a saúde não pode e não deve ser deixada de lado. Pelo contrário, é preciso buscar tratar das feridas e evitar que as cicatrizes assolem outras relações advindas da mulher violentada (NETTO, 2015, p. 458 -464).

Além de ter a clareza quanto a violência, deve assumir como desafio a busca desta consciência da sua paciente. Isto porque muitas vítimas têm sequelas (razão pela qual buscam o tratamento) mas têm dificuldade de reconhecer que são violentadas. Várias ferramentas utilizadas para violentar fisicamente e que, com o tempo foram sendo aprimoradas para sufocar e punir (Foucault ***apud*** Dosse, 2001, p. 214). Esse é o desafio que o profissional da saúde psica deve ter p

Realizada pela parceria do Sesc com o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), a campanha "Você não está sozinha" foi motivada pelo expressivo aumento do número de situações de isolamento social causados por meio da violência contra a mulher. Este é um dos inúmeros movimentos que ocorrem no Brasil preocupados em resgatar a pessoa por traz da vítima violentada. Um dos primeiros passos é fazer

10 https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10731003/inciso-ii-do-artigo-5-da-constituicao-federal-de-1988 Acesso em março de 2021

com que a mulher reconheça que não foi sua culpa e que é possível, se não, preciso, tratar da sua saúde, na luta pela vida.

Assim, reforça-se a divulgação necessária em prol da vida, em prol de uma melhor saúde da mulher. Portanto, oportunamente divulga-se os canais de denúncia criados pelo governo federal: Dique 100, Ligue 180, WhatsApp (61) 99656-5008, Telegram canal "Direitoshumanosbrasilbot", Site da Ouvidoria do Ministério e aplicativo "Direitos Humanos Brasil" (para iOS e Android). Destaca-se que além de outros cidadãos que tomem conhecimento das violências praticadas, os profissionais de saúde têm o compromisso ético de orientar as vítimas e se for o caso denunciar às instancias cabíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na trajetória histórico social da mulher, observou-se que, com a sociedade patriarcal, a figura feminina se posicionou submissa e devota ao marido. Nesta sociedade, a desqualificação da mulher foi instaurada paulatinamente e passou a ser identificada como um objeto de alguém (do seu companheiro).

Na sociedade moderna, as formas de violência praticadas pelo cônjuge contra a sua mulher já não são mais de caráter privado e particular reforçando a característica da relação do dono (marido) com a esposa (coisa do marido). Então pela violência acontecem as formas de dominação, opressão e exclusão e, portanto, a violência é uma forma de relação social. A violência da sociedade brasileira que por sua estrutura é oligárquica, hierárquica e verticalizada. Nesta sociedade em que sempre aparece o sujeito superior que exerce o papel do mando e o inferior que deve obedecer.

A sociedade brasileira ao funciona na relação de mando e de obediência e por esta razão, o autoritarismo está culturalmente enraizado nas mentes e nos corações. Desta forma, a ideologia transforma os diferentes em desiguais e aceita a exclusão. Outra forma de violência é a praticada nos meios de comunicação e através da internet em que, através das redes sociais, formam-se grupos fechados que se retroalimentam e tratam os diferentes como opositores e, portanto, devem ser excluídos. A internet como aliada é um elemento de democratização da informação, porem propicia, no Brasil, operando para oprimir e excluir, disseminar preconceitos e formas de violência.

A diversidade cultural como reflexo do modo de viver em sociedades anteriores, em especial, a patriarcal, traz ao conhecimento do uso de violências tais como a crucificação, a fogueira, a guilhotina, o chicote, a forca, tronco e o pelourinho. As novas gerações estão tendo contato e conhecimento com o histórico da violência, a conscientização das violências, como denunciar e como tratar. As ações pedem iniciativas simples, comuns, como a denúncia, ajuda na conscientização da vítima e, acima de tudo, apoio no encorajamento da vítima.[11]

Nenhuma característica da sociedade patriarcal deve sancionar os resquícios por meio de situações de ciúme, de traições, de traições fantasiosas, rivalidade, desigualdade e/ou exclusão social. Qualquer que seja a frustração não pode alimentar quaisquer violências. E quaisquer que sejam as violências não devem reprimir a análise dentro da esfera legal, contudo nenhuma punição ao autor da violência terá maior efeito que o dano físico e/ou mental causado à vítima.

Este estudo buscou apresentar as diferentes formas de violência contra a mulher e que todas acarretam consequências traumáticas em diferentes níveis. Neste sentido, tão importante quanto o conhecimento das violências as quais as mulheres podem ser submetidas, é também essencial que vítimas e/ou pessoas relacionadas a elas, reconheçam a necessidade de disseminar este lamentável fato a fim de contribuir que as novas gerações não perpetuem os mesmos episódios e busquem mudar a história de violência.

Identifica-se como fundamental a conscientização das vítimas em que, a partir da informação e esclarecimentos, poderão reconhecer as ações de violência e agir adequadamente a fim de lutar pela manutenção da sua saúde mental e, consequentemente, social.

À partir da temática deste trabalho são possíveis – e necessárias - diversas discussões sobre questões como: Políticas Públicas Educacionais; políticas curriculares e de subjetivação em processos educativos de gênero, de sexualidade e das relações étnico-raciais; práticas pedagógicas que podem ou não produzir e reproduzir desigualdades; diversidade cultural; linguagens e suas influências em redes sociais e nos meios de comunicação em massa; projeções de imagens e formas de controle e de subalternização da mulher. Considera-se, neste sentido, que trata-se de uma necessária preocupação com a educação humana integral, pensando

11 https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/violencia-contra-a-mulher/formas-de-violencia-contra-a-mulher/ Acesso em março de 2021

na formação emancipatória de educadores e educandos: por um lado há a carente formação de educadores em pról de práticas educativas contra -hegemônicas e, de outro lado, a necessária formação de subjetividades rumo à construção de uma nova identidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association. (2014). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** (5a Ed). Washington, DC: APA.

ARENDT, H. **Sobre a violência**. Trad. André de Macedo Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

ARRUDA S. P., Costa, N., Santos, S., Oliveira, A. M., Silva, M. R., & Luz, G. (2012). Violência contra a mulher no âmbito familiar**: Estudo teórico sobre a questão de gênero.** Enfermería Global, 11(2), 251-258.

BARBOSA, J. I. C., & Borba, A. (2010). O surgimento das terapias cognitivo comportamentais e suas consequências para o desenvolvimento de uma abordagem clínica analítico comportamental dos eventos privados. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, 12(1-2), 60- 79.

BARRETTO, R.S. (2015) **Psicóloga explica relacionamento abusivos: o que é e como sair dessa situação**. Entrevista. UNESP, São Paulo.

BASS, J., Annan, J., Murray, S., Kaysen, D., Griffiths, S., Cetinoglu, T., Watcher, K., Murray, L., & Bolton, P. (2014). **Controlled trial of psychotherapy for congolese survivors of sexual violence.** The New England Journal of medicine, 368(26), 2182-2191.

BECK, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). **An inventory for measuring depression**. Archives of General Psychiatry, 4, 561- 571.

BECK, A. T., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R. A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 56, 893-897.

BECK, A. T., & Alford, B. A. (2000). **O poder integrador da terapia cognitiva.** Porto Alegre: Artmed.

BECK, A. T., & Alford, B. A. (2013). **Terapia Cognitivo-Comportamental Teoria e Prática.** Porto Alegre: Artmed.

BERMANN, S., & Graff, L.M. (2015). Community-based intervention for women exposed to intimate partner violence: **A randomized control trial. Journal of Family Psichology**. 29(4), 537- 547.

CECCON, R. F., Meneghel, S. N., & Hirakata, V. N. (2014). Mulheres com HIV: violência de gênero e ideação suicida. **Revista de Saúde Pública**, 48(5), 758-765.

CHAUÍ, M. Participando do debate sobre mulher e violência. In: FRANCHETTO, B.; CAVALCANTI, M. L. V. C. & HEILBORN, M. L. (Orgs). **Perspectivas antropológicas da mulher** IV. São Paulo: Zahar Editores, 1985.

CORREIA, C., Gomes, N., Coutro, T., Rodrigues, A., Erdmann, A., & Diniz, N. (2014). **Representações sobre suicídio com mulheres com história de violência doméstica e tentativa do mesmo.** Contexto de Enfermagem, Florianópolis, 23(1), 118-125.

*CUNHA, A.G. **Dicionário etimológico*** da língua portuguesa - 4º Edição. 2017. 4 Ed. Editora Lexikon.

DAHLBEG; Linda L; KRUG, Etienne G. **Violência: um problema global de saúde pública.** Ciência e Saúde Coletiva, 11 (Sup): p. 1163-1178, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csc/v11s0/a07v11s0. Acessado em março de 2021

DEL-BEN, C. M., Vilela, J. A. A., Crippa, J. A. S., Hallak, J. E. C., Labate, C. M., & Zuardi, A. W. (2001). Confiabilidade da "Entrevista Clínica Estruturada para o DSM-IV - Versão Clínica" traduzida para o português. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 23(3), 156-159.

DOSSE, F. A História à prova do tempo: **da História em migalhas ao resgate do sentido**. 2001. São Paulo, Editora da UNESP

GARCIA, L., Duarte, E., Freitas, L., & Silva, G. (2016). Violência doméstica e familiar contra a mulher: estudo de casos e controles com vítimas atendidas em serviços de urgência e emergência. **Cadernos de Saúde Pública**, 32(4), e00011415.

GADONI-COSTA, L. M., Zucatti, A. N., & Dell'Aglio, D. D. (2011). Violência contra a mulher: **Levantamento dos casos atendidos no setor de psicologia de uma delegacia para a mulher.** Estudos de Psicologia (Campinas), 28(2), 219-227.

HASSE, M., & Vieira, E. (2014). **Como os profissionais da saúde atendem mulheres em situações de violência? Uma análise triangulada de dados.** Saúde debate, 38(102), 482-493.

LAMOGLIA, C. V. A., & Minayo, M. C. S. (2009). Violência conjugal, um problema social e de saúde pública: Estudo em uma delegacia do interior do Estado do Rio de Janeiro. **Ciência & Saúde Coletiva**, 14(2), 595-604.

LIPP, M. E. N. (2000). **Manual do inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp (ISSL).** São Paulo: Casa do Psicólogo.

LUCÂNIA, E., Valério, N., Barison, S., & Miyazaki, M. C. (2009). **Intervenção cognitivo-comportamental em violência sexual**: Estudo de caso. Psicologia em Estudo, 14(4), 817-826.

MATUD, M.P., Fortes, D., & Medina, L. (2014). Eficacia de un programa de tratamiento psicológico individual para mujeres maltratadas por su pareja. **Psichosocial Intervention**, 23, 199-207.

MEDEIROS, J. L. **Formação para o trabalho x formação para a vida**: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória**.** Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021.

MEDEIROS, J. L. **A Reforma do Ensino Médio**: estudo crítico da Lei nº 13.415/2017. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

MINAYO, M. C. de S. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde individual e coletiva. In: Sousa ER, organizadores. Curso **impactos da violência na saúde.** Rio de Janeiro: EAD/ENSP; 2007. p. 24-35.

NETTO, L., Moura, M., Queiroz, A.B., Tyrell, M., & Bravo, M (2015). **Violência contra a mulher e suas consequências.** Acta Paulista de Enfermagem, 27(5), 458-464.

OSTERNE, M.S.F. **Violência nas relações de gênero e cidadania feminina: análise das ocorrências na Delegacia de Defesa da Mulher em Fortaleza.** 2005. 266 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco.

PETERSEN, M. G. F., Zamora, J. C., Fermann, I. L., Crestani, P. L., & Habigzang, L. F. (2019). **Psicoterapia cognitivo comportamental para mulheres em situação de violência doméstica**: revisão sistemática. Psicologia Clínica, 31(1), 145- 165.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed - São Paulo. Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Já se mete a colher em briga de marido e mulher**. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 13, n. 4, p. 82-91, Dec. 1999.

COMO AS AÇÕES AFIRMATIVAS CONFIGURAM FORMAS DE DESCOLONIZAR O SABER E OS CURRÍCULOS ACADÊMICOS?

ALLANA PEREIRA D'ÁVILA SOUZA
Mestranda do Curso do Curso de Pós-graduação Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade de Pernambuco – PE, allanadavila@hotmail.com;

DANIELLE LINS LIMA FERREIRA
Mestranda do Curso de Pós-graduação Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade de Pernambuco - PE, dani.lins@hotmail.com;

SINALY MONTEIRO PAES MELO
Mestrando do Curso de Pós-graduação Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade de Pernambuco – PE, sinaly.adv@gmail.com ;

ORIENTADOR GIORGE ANDRÉ LANDO
Programa de Pós-graduação Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígena. Pós-Doutorado em Direito pela Università degli Studi di Messina - Itália. Doutor em Direito pela Faculdade Autônoma de Direito de São Paulo - FADISP (2014). Mestre em Direito Processual e Cidadania pela Universidade Paranaense - UNIPAR (2008). Especialista em Direito Civil e Processual Civil (2006) e Graduação em Direito (2003) também por esta Universidade. Atualmente é advogado, Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco - UPE e Gerente da Divisão de Pós-Graduação da FCAP/UPE, Professor Colaborador do curso de Mestrado em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas - UPE, Professor Permanente do curso de Mestrado em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente artigo propõe debates em torno da LEI Nº 12.711/2012 conhecida como Lei de Cotas destacando a complexidade das comissões de heteroidentificação e abordando uma reflexão a cerca de temas relacionados ao currículo dos cursos de História e Direito promovendo a valorização dos temas ligados à História da África e da diáspora. Tendo como principal objetivo provocar debates sobre as ações afirmativas e como estas impactam ou não nos currículos acadêmicos tendo em vista a necessidade de enegrecimento das universidades e produções que descolonizem os saberes. Para tal empreendimento usamos o método da pesquisa qualitativa participativa através de revisão bibliográfica sobre os casos das comissões de heteroidentificação e verificação de currículos das universidade pioneiras na formação das comissões. O artigo pauta sua reflexão em dois momentos; o primeiro está baseado na revisão bibliográfica e apresentação da temática em formato de seminário e o segundo momento destaca-se a importância das políticas afirmativas contextualizando com cenário atual na expectativa de não só torná-las ações efetivas mais de agir em conformidade com a lei para assegurar os direitos contemplados dos povos afro-brasileiros.

Palavras-chave: Étnico-Raciais; Descolonização Curricular; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A luta dos movimentos de negros e negras no Brasil materializou formas de ocupar espaços através do campo político, legislativo e educacional modificando as formas de ser e pensar sobre as populações que forçadamente foram trazidas para as Américas. Em 2012 a LEI Nº 12.711/2012 conhecida como a Lei de Cotas, mexeu por dentro das estruturas educacionais forçando as IES (Instituições de Ensino Superior) a criarem mecanismos para implementar as comissões de heteroidentificação a fim de evitar fraudes diante de denúncias que pessoas brancas estariam usando a autodeclaração como forma de ingressar em cursos disputados como o de medicina. Diante do exposto, o referido artigo pretende discorrer como as ações afirmativas podem impactar os currículos descolonizando saberes acadêmicos tendo em vista a necessidade de enegrecimento das universidades. O pensamento decolonial reivindica novas práticas pedagógicas e sociais que compreendam a multiplicidade de identidades que estão na fronteira da matriz colonial. De acordo com Walsh (2009):

> No entanto, e diante das mudanças vividas na América Latina na última década, a insurgência social, política, mas também epistêmica de movimentos Afro e indígenas, e a emergenv6cada vez mais forte de propostas, agenciamentos e projetos que apontam para a descolonização, é oportuno pensar e significar hoje uma perspectiva pedagógica (...). Pedagogias que dialogam com antecedentes críticos-políticos, ao mesmo tempo em que partem fãs lutas e práxis de orientação de-colonial (WALSH, 2009, p.17).

Para criar as comissões de hetoriendificação foi necessário aprimorar o entendimento sobre a diversidade da sociedade brasileira e as questões complexas da subjetividade da autodeclaração, sendo assim o conhecimento da História da África e da diáspora para o fortalecimento das políticas públicas voltadas para as ações afirmativas se faz necessário. Analisando a LEI Nº 12.711/2012, percebemos que os anos 2000 fora palco para o movimento negro consolidar seus projetos de inclusão dada a necessidade de atender as demandas do povo afro-brasileiro. Pelo impacto que causaria na vida acadêmica demasiado branca e eurocentrada os embates entre argumentos contra e favor ganharam destaque na mídia e na acadêmia. Juntamente com a lei de cotas não foi pensado

uma metodologia de verificação da autodeclaração gerando assim denúncias por parte de estudantes e sociedade civil sobre o que acontecia nas universidade quanto as fraudes do sistema. Segundo Silva; Cirqueira; Rios e Alves (2020) os debates reascenderam nos últimos anos e trouxeram a tona a necessidade de estabelecer diálogos a cerca das comissões, assim:

> Na atualidade, quando a consolidação das ações afirmativas se tornou um fenômeno incontornável, o debate sobre possíveis falhas procedimentais em sua aplicação, conhecida nos meios de comunicação como "fraudes das cotas" fez com que novos argumentos aparecessem. (SILVA, CIRQUEIRA, RIOS E ALVES, 2020, p.331).

Argumentos esses que perpassam uma crítica daqueles que querem a manutenção de poder pautada numa história linear e sem conflitos identitários e a preocupação dos Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), sociedade civil organizada e estudantes negros e negras em contrapor este pensamento. Ao fazer a revisão bibliográfica a cerca das comisões de heteroidentificação rapidamente correlacionamos a temática com a necessidade de falar de currículo e a descolonização do pensamento acadêmico ancorado em pedagogias ainda em sua maioria europeizada e excludentes dos demais conhecimentos proveniente de povos africanos e indígenas.

Mediante as leituras dos artigos procuramos responder a questão norteadora proposta no estudo de como as ações afirmativas configuram formas de descolonizar o saber e os currículos acadêmicos. Para tal selecionamos as universidades pioneiras na implementação de comissões de heteroidentificação, com intuito de verificar como se apresenta os currículos dos cursos de História e de Direito acerca das questões étnico-raciais por versar sobre a historiografia e as questões legislativas.

Ademais a educação em âmbito geral tem perpassado por mudanças significativas em torno das políticas afirmativas, na intenção de não apenas amenizar as diferenças humanas em aspectos de raça, cor, gênero, religião, como também servir de base para a criação de uma conscientização, "ética da tolerância" que possibilita a convivência harmoniosa em torno da diversidade e pluralidade, fazendo-se necessário uma reformulação nos currículos para atender os diferentes grupos sociais que compõem a educação brasileira.

As universidades selecionadas são as Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Universidade

Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Universidade Federal de Goiás (UFG), (SILVA, CIRQUEIRA, RIOS E ALVES, 2020) bem como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Para a pesquisa qualitativa participativa fizemos uma revisão bibliográfica de estudos de casos sobre as comissões de heteroindentificação baseada em três artigos em interface com o conceito de colonialidade e decolonialidade destacando as leituras de Quijano (2005) e Walsh (2009) bem como a verificação dos currículos das universidades selecionadas.

Como parte do método da pesquisa qualitativa participativa apresentamos o debate em formato de seminário para os discentes do Procadi[1] como cumprimento da disciplina Políticas Públicas ministrada pelo professor doutor Giorge André Lando[2] com apresentação de questões -problemas para o grupo de 13 discentes através de perguntas pontuais em relação aos impactos das ações afirmativas em currículos e a experiência dos mesmos com seus cursos sobre a presença ou ausência de História da África e da Diáspora. As perguntas foram feitas da seguinte forma: 1. Destaque a contribuição social que é possível construir a partir dessas leituras feitas e de que maneira esses textos interferem positivamente ou negativamente nas cotas raciais? 2. Em suas opiniões qual a relevância dos textos no âmbito acadêmico? 3. Em relação a leitura dos textos trabalhados, percebe-se que os autores deixam muitos questionamentos. Nessa perspectiva, quais sugestões de soluções vocês teriam para apresentar?

Como resultado das leituras, estabelecemos critérios qualitativos e quantitativos de análise sobre a importância de verificar os currículos dos cursos acima citados, demonstrando a necessidade de reconfigurar a distribuição das disciplinas diante das fragilidades das comissões de heteroidentificação.

Como as ações afirmativas configuram formas de descolonizar a acadêmia?

Iniciando as discussões o artigo ***Sistemática das Comissões de Heteroidentificação Pelo Critério Fenotípico*** de Jacyguara Costa Pinto que utilizou diferentes obras e autores com o intuito de promover uma discussão a cerca do processo de heteroidentificação das cotas raciais no ensino superior. “O objetivo geral do artigo foi analisar a sistemática das

comissões de heteroidentificação e verificadoras dos critérios fenotípicos étnicorraciais" (PINTO, 2020, p.78).

A leitura do artigo possibilita uma reflexão, a cerca da disparidade presente entre brancos e negros no ensino superior brasileiro: "Enquanto a porcentagem de homens brancos na modalidade superior de ensino era de 21,7% a de homens negros era de 10,3%. Com relação às mulheres brancas, a taxa era de 28,1%, enquanto as negras 15%." (PINTO,2020,p.81). Esses dados reforçam a importância das políticas afirmativas, na tangente dessas discussões destacando a participação do Movimento Negro, para a diminuição efetiva da desigualdade racial derivada ainda de aspectos estabelecidos desde a escravidão que ainda são perpetuadas nos dias atuais.

Evidenciando como um dos fundamentais aspectos, sinalizando a ocorrência de fraudes no processo de autodeclaração de identificação étnicorracial, destacando o papel das comissões de heteroidentificação, que tem por finalidade verificar e fiscalizar tais processos de acordo com o critério fenotípico nas cotas raciais. Verifica-se que o aumento das pessoas negras no ensino superior deriva das políticas afirmativas, que tem como principal objetivo, garantir a matrícula e a participação efetiva dos negros nas universidades, cargos públicos, legitimando a efetivação dessas comissões de heteroidenditificação, que tem como caráter fiscalizador para garantir essa permanência.

Em se tratando do texto ***Disputas por modos de reconhecimento em políticas afirmativas no Ensino Superior Brasileiro da*** Judit Gomes da Silva, a autora problematiza as disputas ocorridas em diferentes momentos acerca dos mecanismos de reconhecimento de pessoas autodeclaradas negras e indígenas para o ingresso estudantil na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Neste estudo, de acordo com o documentário "Revolução Silenciosa", produto de um Trabalho de Conclusão de Curso de Jornalismo da UFSC, Lucas Kruspacz, publicado pela TV UFSC em 2019, demonstrou que até a década de 1980 estimava-se apenas o quantitativo de 200 alunos negros, sem falar dos indígenas e das pessoas com deficiência.

Esta realidade é resultado de uma história de poder colonial que teve duas consequências que foram decisivas neste processo: a primeira se refere ao fato de que todos os povos colonizados, principalmente os negros, foram despojados de suas identidades históricas, e a segunda diz respeito ao estabelecimento de um padrão cognitivo que determinava uma nova forma de conhecimento onde o não-europeu era sempre

considerado passado e incapaz de produzir qualquer forma de conhecimento, retirando assim o acesso aos espaços de construção do saber (QUIJANO, 2005).

Nesta perspectiva, e com a finalidade de incorporar ações com o objetivo de fomentar maior equidade e diversidade de estudantes na universidade foi estabelecida a Política de Ações Afirmativas (PAA) no ano de 2007. Ocorre que, com o advento da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) foram travados embates em relação a discrepância entre a PAA da UFSC e a referida Lei no que tange ao eixo racial e étnico para o estabelecimento da comissão de validação de autodeclaração do fenótipo negro e vínculo ao povo indígena.

Nos argumentos pró e contra sobre o reconhecimento fenotípico foram discutidos no referido artigo, aspectos relativos as formas de acolhimento, de políticas de permanência, de "transparência" na destinação dos recursos, de formação sobre relações étnicos-raciais e de espaços de discussão para aprofundar a reflexão sobre metodologia de reconhecimento. Assim, tendo como mola propulsora as denúncias de fraudes no sistema de cotas da UFSC restou estabelecida na Universidade a igualdade no ingresso por reconhecimento mútuo em 2017, com a restituição da Comissão de validação da autodeclaração de negros e negras estendendo para optantes da Lei de Cotas.

Corroborando com esse entendimento, a complexidade se expressa no sentido de que deve ser dialogada a estrutura e a ação das comissões de heteroidentificação para que a vaga destinada a tais universidades sejam capazes de promover a equidade no ingressos dos estudantes no curso superior bem como impactar nos currículos a fim de tentar diminuir os equívicos que ocrrem nas comissões.

A práxis e o currículo a partir da reflexão crítica dos resultados

A presente pesquisa resultou em sua primeira etapa na apresentação de seminário ocorrido no dia 16/08/2021 durante a aula da disciplina de Políticas Públicas nas Relações Étnico-Raciais, que buscou problematizar a atuação das comissões de heteroidentificação nas universidades públicas brasileiras. Em sequência pontuamos durante a apresentação as ações afirmativas raciais implementadas pelas IES e as dificuldades enfrentadas na criação do processo de verificação da autodeclaração etnicorracial à luz do que determina a lei 12.711/2012, que garante

a entrada de pessoas negras no ensino superior através das chamadas cotas raciais. Este procedimento é realizados pelas comissões de heteroidenticação fenotípica ponto que vamos aprofundar através das leituras sobre as questões decoloniais.

Para endossar os debates foram apresentados dois estudos de casos envolvendo a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que reveleram os maiores dilemas enfrentados pelas comissões de heteroidentificação tendo em vista que o fenômeno do racismo no Brasil é velado e não confessado, pautada pelo mito da democrácia racial e da miscigenação, sendo assim torna-se um desafio criar um elemento objetivo já que o país não possui qualquer critério classificatório disponível.

Com a finalidade de impulsionar a discussão para a apresentação de possíveis soluções foram apresentadas questões-problemas para serem discutidas entre os discentes. Quando perguntamos aos mesmos sobre o que acharam com relação a temática apresentada e das leituras dos textos previamente disponibilizados pelo professor, o grupo pontuou que os autores apontaram muitos questionamentos que carecia de soluções pontuais a exemplo de um currículo amplo que definitivamente colocasse as questões étnico-raciais como disciplina em diversos cursos da área de humanas, de linguagem e da política.

Em seguida provocamos a turma quanto as sugestões que poderiam ser apresentadas. As respostas mais uma vez volta-se para o currículo e a necessidade de entendimento das tramas que estão imbricadas nas relações étnicos-raciais. Por fim inferimos sobre a contribuição social que se constroem a partir dessas leituras e de que maneira esses textos interferem positivamente ou negativamente nas cotas raciais e qual a relevância dos textos no âmbito acadêmico? O grupo concluiu que, para que as ações afirmativas sejam inclusivas e equitatitivas é preciso que grande parte dos cursos tragam em suas matrizes curriculares o debate no campo acadêmico, produção de conhecimento a cerca da temática e fomento de ações antiracistas que possibilitem diminuir as desigualdades.

A partir destas indagações foi possível compreender que a complexidade da questão não diz respeito só ao fato de existir ou não uma comissão de heteroidentificação, mas de dialogar como isso pode ser feito. Assim como também devem ser observados os mecanismos de como realizar esta verificação aos autodeclarados pardos. A discussão central diz respeito a maneira como essas comissões irão atuar para

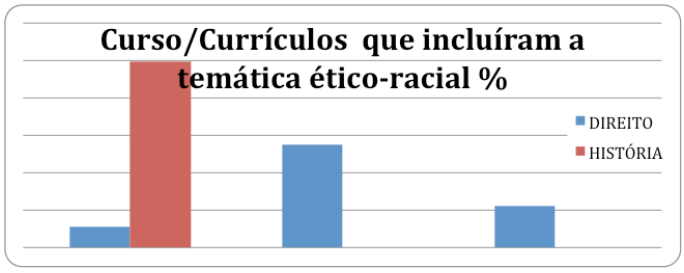
estabelecer critérios e objetivos para determinar aqueles que atendem ou não ao quesito fenótipo negro.

Na segunda etapa da pesquisa com os dados resultantes do seminário fundamentamos a necessidade de evidenciar de forma teórico metodológica conclusões relativas aos impactos das desigualdades raciais no ensino superior brasileiro que nada mais é do resultado de uma construção que perpassa a ideia de raça, ou seja, é o entendimento de um fenótipo, qualquer um, tem uma continuidade moral, intelectual e estética, sendo uma invenção humana. Sendo assim o racismo vai produzindo a percepção de raça e isto funciona conforme as relações de poder de uma certa história e política de um país. Esta temática coaduna com o pensamento de Quijano (2005) que retrata a dominação dos grupos hegemônicos por meio da colonização. E o que se percebe é que embora já existam teorias e práticas de resistência na atualidade esta relação de dominação ainda estrutura e é estruturante na sociedade.

A constatação de tais fragilidades nos levou a inquietação de saber como os cursos de História e Direito organiza seu currículo. O entendimento de currículo fundamenta-se em

disciplinas necessárias para a efetivação de conhecimentos específicos de uma determinada área do saber, sendo ele ativo e correspondente a um conjunto de critérios ideológicos e políticos que atendam aos interesses da comunidade acadêmica ou do estado. Podemos perceber na figura 1 a distribuição dos Cursos/Currículos e a porcentagem das 9 universidades pesquisadas quanto a relevância da temática.

Figura 1: Curso/Currículos que incluíram a temática étnico-racial como disciplina ou subtemas.



Fonte: As autoras, 2021.

Verificamos que 100% dos currículos pesquisados na área do curso de História preocupou se em incluir a temática étnico-racial. Talvez este

fenômeno se dê para atender a implementação da Lei N 10.639/03. Já em relação aos cursos de Direito foi identificado que a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) traz como disciplina opitativa a disciplina História da Cultura Indígena e Afro-brasileira. No entanto nas demais IES não se vislumbra a presença de uma disciplica específica que aborde as relações étnico-raciais, por vez a temática é inserida como subtema nas ementas da disciplina de Antropologia Jurídica ou Sociologia a depender da instituição.

Vale destacar que a partir da análise do currículo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), cujos dados foram colhidos no site da referida universidade, há presença de uma disciplina referente a história da África na grade curricular do curso de História, bem como apresenta disciplinas optativas a exemplo das Novas Abordagens para a História da Escravidão e Pós-Emancipação; Escravidão no Sul do Brasil e África Colonial. Entretanto, no curso de Direito da UFSC não há qualquer disciplina específica que dê conta em abordar a temática das relações étnicos-raciais.

Se identificamos lacunas em cursos específicos que tratam da legislação, campo este fundamental para a consolidação das políticas públicas, é de suma importância desbravar o campo epistêmico e currícular através da descolonização do saber. As novas possibilidades de conhecimento que em certo grau criam mecanismos de lidar com o racismo no Brasil podem pautar leis e desmitificar a ideia que não existe conhecimento proveniente dos grupos chamados erroneamnete de minorias. Os reflexos negativos da colonização são imensuráveis, a manutenção de um poder intelectual que homogeiniza identidades e perpetuam formas coexistir violentamente merece ser combatido. Desta forma Walsh (2009) propõe:

> Dessa maneira, proponho pedagogias que apontem e cruzem duas vertentes contextuais. Primeiro e seguindo Fanon, pedagogias que permitem um "pensar a partir de" a condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados, apontando novas compreensões próprias da colonialidade do poder, saber e ser e a que cruze o campo cosmogônico-territorial-mágicoespiritual da própria vida – o que chamei no início deste texto como a colonialidade da mãe natureza. São estas pedagogias que estimulam a autoconsciência e provocam a ação para a existência, a humanização individual e coletiva e a libertação. A segunda vertente parte da noção de pedagogias do "pensar com". Pedagogias que se constroem em relação a outros setores

> da população, que suscitam uma preocupação e consciência pelos padrões de poder colonial ainda presentes e a maneira que nos implicam a todos, e pelas necessidades de assumir com responsabilidade e compromisso uma ação dirigida à transformação, à criação e ao exercer o projeto político, social, epistêmico e ético da interculturalidade. São estas pedagogias ou apostas pedagógicas que se dirigem para a libertação destas correntes, ainda presentes nas mentes, e para a reexistência de um desígnio de "bem-viver" e "com-viver" onde realmente caibam todos. (WALSH, 2009, p.38).

Os cursos de humanas especificamente o de História não pode se responsabilizar excluivamente em abarcar as necessidades que a sociedade brasileira enfrenta quanto ao racismo estrutural. A intersecção entre saberes é a parte em destaque desta pesquisa. Os resultados dos debates que contou com a participação de estudantes (mestrandos/as) de diversas áreas do conhecimento como linguagem, direito e história nos trouxe problemáticas que culminará na produção de um material que de forma embrionária lança preocupações em torno do currículo a partir dos dados estatísticos apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo que o aumento das pessoas negras no ensino superior deriva das políticas afirmativas, que tem como principal objetivo garantir a matrícula e a participação efetiva dos negros e negras nas universidades e cargos públicos, legitimando a efetivação das comissões de heteroidenditificação que tem como caráter fiscalizar para garantir essa permanência se faz importante ampliar os mecanismo de efetivar a presença da cultura afro-brasileira nos currículos acadêmicos.

Desta feita, esta realidade perpasse todos os espaços, inclusive o escolar onde até pouco tempo, num país onde a maioria da população é negra, não é admissível que a quantidade de negros nas universidades seja ínfema. Diante de tais fatos não há outra coisa a fazer se não criar políticas afirmativas que consistem em multiplas ações criadas com o objetivo de estabelecer a diversidade e a equidade dos estudantes em universidades como um política de reparação aos longos anos de negativas de direitos.

Aqui o pensamento decolonial dissertou inicialmente acerca do processo da divisão racial do trabalho e ele também se perpetua com a divisão

do trabalho. Percebemos que hoje a população branca ainda acumula grande número de capital e riqueza, mas em compensação a população mais pobre é negra e indígena. Sendo assim, a partir do momento em que se estratifica a sociedade e mantém essas regalias nas mãos dos grupos hegemônicos o controle vai atravessar as questões não só econômicas mas toma proporção e influencia a cultura, a história e a própria ideia de humanidade, centralizando o humano ao europeu branco, negando espaços e oportunidade equinânimes as populações que não se adequam a tais padrões (QUIJANO, 2005).

O material proveniente deste estudo não tenta mitigar a ausência de um currículo adequado para os cursos de Direito onde percebe-se que o sistema de justiça é uma estrutura e, muitas vezes, as relações jurídicas perpetuam as desigualdades. O fato de não observarmos pessoas negras nos cargos do judiciário só evidencia a existência do racismo institucional que está imbricado no operadores do direito. Esta realidade se justifica inicialmente pela ausência de estudantes negros e negras nos cursos de Direitos nas universidades brasileira. Assim como também pela falta da temática nos currículos de formação acadêmica destes futuros profissionais como disciplina obrigatória na matriz curricular do curso.

Neste sentido, de acordo com a conjuntura social, não é admissível que o Direito permaneça com pouca diversidade racial e tendo que enfrentar questões raciais nos julgamentos cotidianos, inclusive inviabilizando em muitos casos o acesso a justiça, o que fere o artigo 5º, XXXV, da Constituição Federal de 1988.

Para tanto as universidades de Direito bem como outros cursos precisam refletir sobre a pertinencia de construir conhecimento entre os discentes acerca das questões étnico-raciais, fomentando ações afirmativas, atuando no combate ao racismo e principalmente o Poder Judiciário deve atuar responsabilizando os envolvidos, tendo rigor nos parametros legais, questionando a ausência de pessoas negras nestes espaços e impedindo retrocesssos.

No que pertence as questões educacionais é preciso discorrer amplamente sobre os constragimentos que as comissões de heteroidentificação faz a pessoa negra, parda ou indígena passar quando o corpo acadêmico desconhece a história de seu povo bem como as singularidades da autodeclaração.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.> Acesso em: 28/09/2021.

PINTO, Jacyguara Costa. **Sistemática das Comissões de Heteroidentificação pelo Critério Fenotípico Etnicorracial**. Sistema Organizacional Modular de Ensino – SOME. v. 9 n. 17 (2020): Revista Psicologia & Saberes. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1192.> Acesso em: 28/09/2021.

QUIJANO, Aníbal**. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Recuperado em 14 de outubro de 2020.>

SILVA, Judit Gomes da. **Disputas por modos de reconhecimento em políticas afirmativas no Ensino Superior brasileiro.** Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR, Brasil https://orcid.org/0000-0002-1923-0047. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/74201/pdf. Acesso em: 20/09/2021.

SILVA, Ana Claudia da; CIRGUEIRA, Diogo Marçal; RIOS, Flávia; ALVES, Ana Luiza Monteiro. **AÇÕES AFIRMATIVAS E FORMAS DE ACESSO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: O caso das comissões de heteroidentificação**. Publicação em 2020. Disponível: <https://www.scielo.br/j/nec/a/nMVPgj8Hg8dw7YW6yjkj4xy/?lang=pt.> Acesso em: 28/09/2021.

WALSH, Catherine**. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial**. Organização Vera Maria Candau. Ano: 2009. Disponível em:< https://document.onl/documents/walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial.html.> Acesso em: 28/09/2021.

LETRAMENTO LITERÁRIO: AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DAIANE LOPES DA SILVA
Mestra do Curso de Educação da Universidade de Pernambuco Campus Mata Norte – UPE, dainlopes@gmail.com.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este texto tem como objetivo relatar uma experiência vivenciada na docência em uma turma da Educação Infantil. Período no qual desenvolvemos um projeto didático interdisciplinar, visando a prática do letramento literário na primeira infância. Utilizamos como textos a Literatura Infantil Afro-brasileira e Africana em uma turma multisseriada da Educação infantil de uma escola da rede pública no município de Bom Jardim, Pernambuco. Para auxiliar na interpretação dessa experiência foi utilizado como referencial teórico os documentos de Barreiros (2010), Cosson (2012), Rodrigues (2005), Assumpção (2013) entre outros. Percebemos que a prática racista ainda se encontra presente no contexto escolar, e que, o processo de auto identificação das crianças é demorada e continua, realizamos uma sequência didática apoiada nos princípios do letramento literário de Cosson, que através das rodas de leituras inserimos as Literaturas Afro – brasileiras e Africanas para trabalhar a questão social, étnica e racial juntos aos estudantes. Desta forma, este processo precisa ser trabalhado durante toda formação dos sujeitos.

Palavras-chave: Letramento Literário; Docência; Educação Infantil; Literatura Afro-brasileira e Africana.

INTRODUÇÃO

Interessa-nos, dialogar e refletir, por meio deste artigo, sobre uma prática pedagógica diferenciada, para suscitar a discussão a respeito do processo de letramento literário na fase inicial da educação escolar, utilizando especialmente as literaturas infantis afro-brasileiras e africanas com o intuito de trabalhar o preconceito racial na sala de aula e a afirmar a identidade dos sujeitos na primeira infância.

Nosso objetivo inicialmente foi tornar a sala de aula em um ambiente propicio à discussão para que as relações étnico-raciais se tornassem visíveis nas atitudes das crianças. Nós atentamos para construção de uma memória literária, capaz associar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como formas histórico-sociais, pois a escola deve mostrar caminhos ao indivíduo fazer uso da leitura e da escrita nos diferentes contextos. Diante disso, não podemos deixar passar despercebida a importância do envolvimento do educando, em práticas pedagógicas sociais.

Desta maneira, pensamos estar enriquecendo o processo formador do educando.

Buscamos contribuir para a formação de sujeitos de caráter crítico e reflexivo e para isto refletimos acercar dos documentos de Britto (2003) que apresentam as implicações do letramento e da alfabetização na educação infantil, Cosson (2012) que discutir o processo do letramento literário na formação inicial desenvolvemos um diálogo entre a teoria e a prática. Usamos Maciel (2004) que discute educação, literatura e leitura no ensino fundamental e apresenta possíveis diálogos para serem discutidos pelos professores. Para torna essa discursão mais enriquecedora, trazemos Chaves (2004) dialogando sobre o passado e presente da literatura africana, Silva (2000) refletindo à cerca da influência da literatura infantil africana como um caminho para a construção da identidade das crianças, Munanga (2005) discutindo a superação do racismo na escola e Munanga (2008) rediscutindo o processo da mestiçagem no Brasil dando ênfase a identidade nacional versus a identidade negra.

Esta investigação ocorreu na Educação Infantil em uma turma multisseriada, contendo 15 (quinze) estudantes cujas idades variavam entre 04 (quatro) a 06 (seis) anos. A instituição de ensino é pública de pequeno porte, oferece à população 04 (quatro) turmas da Educação Infantil localiza-se no município de Bom Jardim, Pernambuco.

No sentido de atingir nossos objetivos, definimos, aqui, alguns elementos fundamentais que nos subsidiaram no decorrer da investigação, sendo: a inserção das Literaturas Infantis Afro-brasileiras e as Africanas no cotidiano dos estudantes da Educação Infantil, e, como sugestão, o projeto didático interdisciplinar, contendo atividades a partir da roda de leitura. A seguir, convidamos o leitor a refletir sobre os diálogos referentes às Literaturas Afro-brasileiras e as Africanas entrelaçado com o processo do letramento literário na Educação Infantil, o que nós fez utilizar certa interdisciplinaridade. Adiante, apresentaremos algumas questões referentes ao Ensino da História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas através de uma política de letramento literário em que, história, cultura, literatura e ensino esta indissociáveis.

Literaturas Afro-brasileiras e Africanas entrelaçadas ao Letramento Literário no traçado de caminhos pedagógicos para o ensino na primeira infância.

Ao propor dialogar sobre a literatura afro-brasileira e o letramento literário, observamos a necessidade de conhecer primeiramente o significado da palavra ***literatura***. O vocábulo "literatura" provém do latim ***littera,*** que significa letras, no sentido original – arte de escrever – manteve-se até o século XVIII. (MOISÉS, 2012, p.07) Portanto, estudar literatura é conhecer as letras através da magia presente na escrita e em cada página contida no palco, neste caso, falamos do livro.

O texto literário é imprescindível, assim como sua análise, que, feita com espírito lúdico, só tende a aproximar cada vez mais o estudante do universo literário. (MACIEL, 2004, p. 13)

A literatura afro-brasileira e africana é um material rico, nelas encontramos histórias dos antepassados africanos que através do ato da escrita e de forma oral repassam suas histórias de luta e superação vivenciadas em momentos de muita luta em busca de igualdade de direitos, nelas também podemos discutir a questão da identidade racial, pós a literatura afro-brasileira e africana apresenta uma linguagem de fácil compreensão e as imagens são bastante lúdicas, desta forma, facilita a aproximação da criança ao universo literário. Chaves (2004, p. 154) argumenta que a literatura africana é "instrumento de afirmação da nacionalidade, a literatura será também um meio de conhecer o país, de mergulhar num mundo de histórias não contadas, ou mal contadas, inclusive pela chamada literatura colonial".

Nas raízes da cultura brasileira podemos perceber a presença forte das características do povo africano, na nossa culinária, no ser, no viver, nas organizações de suas lutas, entre outras. A contribuição do negro na formação histórica e civilizatória é de grande importância para a sociedade brasileira, e os professores podem refletir em sala de aula esses assuntos tendo como recurso a literatura afro-brasileira e africana. Maciel (2004) afirmar que o espaço da literatura na sala de aula, confunde-se com o próprio ensino da leitura e da escrita na formação cultural do estudante (p.12). As obras literárias sempre estarão presentes na escola, cabe ao professor fazer o uso adequado do material.

A literatura afro-brasileira e africana trabalhada de forma comprometida traz mudanças significativas para os sujeitos, pois ela trabalha o multiculturalismo também possibilita na construção de interlocutores que sejam capazes de refletir e criticar as situações proporcionadas por uma sociedade que ainda permanece com o racismo oculto. Essa literatura ajuda a desfazer a "imagem" de uma história transmitida pela a cultura europeia que foi ensinada durante séculos e que ainda encontra-se em instituições de ensino intacta.

O contato com a literatura faz com que a criança amplie a capacidade reflexiva, mais para que isto aconteça, o professor no ato da escolha dos livros literários precisa obter um posicionamento crítico, ter objetivos claros diante do conteúdo à ser trabalhado. Entretanto, muitos professores sentem dificuldades em desenvolver ações que favoreçam a prática do letramento literário. Um dos motivos desta dificuldade apresentada pelo o professor em seu dia a dia escolar, pode ser causadas pelas lacunas que os cursos de nível superior deixam no decorrer da formação do sujeito, pois são poucas as disciplinas que tratam de conteúdos relacionados a literatura infantil e juvenil. Um indício que podemos expor como exemplo é a fragilidade na prática docente quando se deparam recorrendo ao uso da criatividade para apresentar um livro às crianças, sem que haja um planejamento anteriormente.

Portanto, as capacitações dos profissionais com objetivo de desenvolver atividades com leitura sempre é necessária. Desenvolver a prática do letramento literário na primeira infância não é um ato fácil e quando não se tem uma preparação anteriormente, tudo ficará mais difícil. Para ter êxito é necessário construir espaços para que a leitura literária seja abordada de maneira intencionalmente planejada, desta maneira, estaremos contribuindo no processo de formação dos sujeitos. As crianças são sujeitos que desenvolvem capacidades que nós possibilitam ter uma

melhor compreensão, auxiliando-nos no processo de como compreendê-los, descrevê-los. Facilitando e demonstrando caminhos para que haja interação entre professor e aluno criando uma horizontalidade entre ambos.

Podemos desenvolver o letramento literário na primeira infância proporcionando o contato com a leitura, ou seja, crianças aproximam-se da cultura letrada. Entretanto sugue a seguinte pergunta, como posso fazer isso que as crianças desta fase inicial ainda conseguem lê (oralmente)? É simples, o ato do ouvir é primordial neste processo do letramento, ouvir o adulto ler contos, poemas entre outros gêneros, manusear livros, revistas, jornais são os primeiros passos a ser seguido.

Segundo Britto (2005) as crianças,

> Na Educação infantil, ler com os ouvidos e escrever com a boca (...) é mais fundamental do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos. Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se anunciam num texto escrito. Ela aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas. Nesse sentido, as crianças são capazes de ouvir histórias longas, mas interessantes que esses textos de frases soltas. (BRITTO, 2005, p.18)

Devemos buscar usar práticas pedagógicas que possam desenvolver os cincos sentidos dos sujeitos. Trabalhando com a linguagem escrita na educação infantil procurando estratégias que respeitem as características e a essência da infância, desta forma, o letramento e literatura (letramento Literário) torna-se importante para o desenvolvimento dos sujeitos e principalmente na educação infantil.

O letramento são práticas que foram criadas buscando alcançar grandes objetivos no ensino usando como apoio o uso da escrita, analisa assim o desenvolvimento da escrita em diferentes contextos sociais os profissionais também buscam investigar quais são as mudanças ocorridas nos contextos sociais durante a prática do letramento. A seguir discutiremos, sobre o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e suas diretrizes.

Um olhar reflexivo sobre o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e suas diretrizes nas escolas públicas

Discutir sobre o tema relações raciais na educação se torna um pouco árduo, pois ainda existem dificuldades em dialogar sobre o racismo em uma sociedade dita como moderna, mais que ainda perpetua pensamentos retrógados gerados por uma situação de desigualdade. O Brasil foi e continua sendo marcado pelo um forte grupo étnico, trazendo de suas raízes uma rica e mística história e cultura que até pouco tempo não fazia parte do currículo escolar.

Ao olhar para a história, identificaremos as possíveis causas de vários problemas vivenciadas atualmente em nossa sociedade. Os países da América Latina e Caribe iniciaram com o ato da abolição da população negra desde 1803 iniciando com o Haiti e terminando em 1888 com o Brasil, durante o século XXI o Brasil atingiu a marca de abrigar a segunda maior população negra. O nosso país após este momento desenvolveu algumas práticas que até o hoje lutamos para minimizar, como por exemplo, a classificação de cor (branco/negro) trazendo sempre em primeiro lugar a cor do cidadão. (PAIXÃO, 2014, p.32)

Várias indagações surgem quando nós discutimos sobre relações étnico-raciais, por ser um assunto delicado e pouco explorado. Perguntamo-nos por que é necessário que aconteçam situações de descriminação racial em sala de aula ou na escola em geral, para que os professores se interessem em trabalhar este assunto? Por que muitos professores se restringem a trabalhar com a temática só durante a semana do folclore ou até mesmo no dia da consciência negra?

Frequentemente, observamos que nas escolas tende a continuar com um pensamento de que precisam repassar conteúdos que foram historicamente acumulados no decorrer do tempo. Isso gera uma ideia de que a temática pode ser trabalhada de maneira distante da realidade social, mas isso não pode acontecer, pois a escola existe para atender a sociedade. Percebemos que o racismo ainda se encontra oculto no discurso de vários brasileiros, ou seja, presente no comportamento da sociedade. Necessitamos de professores que pesquisem, entendam o que é preconceito, discriminação racial e o racismo, pois isso ajudar, a saber, lidar com as situações vivenciadas na sala de aula. E que eles busquem novas práticas pedagógicas, crie novas estratégias para que os estudantes reflitam sobre o problema enfrentado.

É preciso que as práticas pedagógicas sejam orientadas por princípios éticos que norteiem as relações estabelecidas entre professores, pais e alunos no interior das escolas brasileiras. E é necessário inserir a discussão sobre o tratamento que a escola tem dado às relações raciais no interior desse debate. (MUNANGA, 2005, p. 150)

> É interessante que ocorra uma discussão conceitual e teórica com todos os profissionais da instituição de ensino. É muito importante que os profissionais tenham o contato também com a história do movimento negro, com grupos culturais, religiosos, pois terão conhecimento de todas as lutas enfrentadas pelos os afro-brasileiros.

Atualmente o MEC disponibiliza em seu site vários materiais referentes a temática, para auxiliar o professor na transmissão deste conteúdo. Diante desta proposta os professores vêm discutindo as várias maneiras de repassar o conteúdo referente a essa temática nos currículos escolares. Antes de vemos a história da população negra brasileira nos contextos multiculturais, é necessário revê a subjetividade que está cristalizada historicamente na identidade étnico-raciais, com a finalidade de ver com uma diferente forma a história da população negra brasileira nos contextos multiculturais. Brasil (2004) nos alerta que:

> A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p. 9)

Para que seja trabalhada a história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula, não há necessidades termos estudantes negros ou os professores que se declaram como afro-brasileiro, pois temos que proporcionar aos estudantes brancos a reflexão sobre essa temática para que eles não se tonem preconceituosos. Também deve-se explorar este conteúdo não só através da disciplina de História, pois é possível trabalhar com as demais disciplinas, como mostra Brasil:

> [...] desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais em atividades

> curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (BRASIL, 2004, p. 2)

O Ensino da história e cultura afro-brasileira e africana deve ser compartilhado por todos e ter o envolvimento da comunidade escolar para deixa a aprendizagem mais rica, pois ainda se encontra docentes com dificuldades de trabalhar de forma interdisciplinar.

Azevedo (2010, p. 158), afirma:

> Um ensino de História baseado e comprometido com o multiculturais precisa ainda dialogar com outras ciências, vivenciando práticas interdisciplinares e transversais, bem como utilizar diferentes fontes e linguagens, diversificando os meios de informação e comunicação em sala de aula e em outros espaços educativos. Dessa forma, busca-se levar o aluno a identificar-se como sujeito da História.

É importante que o professor busque trabalhar a história e cultura afro-brasileira no decorrer do ano letivo, que proporcione ao estudante refletir sobre as diferenças étnicas, desta maneira é necessário que haja uma vivência natural, evitando trabalhar essa temática em um só dia/semana do ano letivo. Em seguida, nós propomos apresentar pelo o qual motivo construímos o projeto didático nomeado como Nossa cultura faz parte de nossa mistura! Adiante serão apresentadas as produções realizadas pelos os estudantes da educação infantil.

Projeto Didático - Nossa cultura faz parte de nossa mistura!

Apresentaremos neste artigo uma experiência da docência numa turma multisseriada na Educação Infantil com um projeto didático interdisciplinar, desenvolvendo ações para o favorecimento e aproximação do letramento literário para a primeira infância, desta forma, também buscamos inserir a literatura afro-brasileira na roda de leitura, para tanto, fizemos uso de uma prática pedagógica diferenciada alicerçada na reflexão/discussão.

Inicialmente, gostaríamos descrever a situação vivência em sala de aula, que nos levou a escolher a temática discutida no projeto didático interdisciplinar que descreveremos adiante. Diante das respectivas aulas,

presenciamos uma situação que nós chamou atenção, o estudante Luís interrompeu uma contação de história na qual tinha um personagem negro e afirmou: Tia toda pessoa negra é escrava! Essa afirmação embora não seja incomum, demonstra uma prática racista que infelizmente ainda se encontra em nossa sociedade.

Entretanto, o professor encontrará em sua trajetória

> O grande desafio que é repensar essa educação que não reconhece o corpo negro como um conjunto de saberes, costumes, ritmos e história do qual não está dissociado de sua forma de aprender e de fazer a vida, muito menos está determinado a ocupar certos lugares na sociedade por causa de seus atributos biológicos. (SOUZA, CRUSOÉ, MOREIRA, 2016, p. 339-363)

Ficamos inquietas com a situação vivenciada, diante deste momento, desenvolvemos um projeto didático interdisciplinar, pois a interdisciplinaridade apresentar uma ligação entre a diferença e a identidade. "Identidade enquanto interação, atitude própria do humano enquanto ser social [...] diferença, pois, como disciplina exige do sujeito que este mantenha a consciência direcionada para algo que acontece numa ação específica". (ASSUMPÇÃO, 2013, p. 30) tendo como auxílio a literatura afro-brasileira e africana enriquecedora para a currículo escolar e enquanto formação do sujeito por ser,

> Construção de uma origem cultural de bases africanas; valorização de costumes, religião e outras tradições herdadas das culturas africanas; resgate de episódios históricos que evidenciam o comportamento heroico de negros na história do Brasil e o trabalho de conscientização do negro no Brasil para a necessidade de assumir uma identidade afro-brasileira, insurgir-se contra o racismo e disputar o acesso aos espaços de poder. (SOUZA, 2007, p. 110)

O projeto didático interdisciplinar foi pensado para que juntos posarmos refletir e conhecer as influências culturais afrodescendentes valorizando-as, e relacionando sua cultura com as dos demais membros do grupo.

Para orientar na leitura do texto, inicialmente, pontuaremos o desenvolvimento do projeto didático interdisciplinar intitulado como Nossa cultura faz parte de nossa mistura! com auxílio da obra Que cor é minha cor?, e por fim, trazemos nossas considerações acerca de nossas experiências neste projeto durante a docência na Educação infantil.

Qual é sua cor? Desconstruindo e Construindo conceitos!

Iniciamos nossas atividades com a exposição de várias obras literárias infantis afro-brasileiras e africanas, deixando os estudantes "livres" para familiar - sem, pois a cada toque e olhar ali encontraremos significados diferentes, teceremos este momento de acordo com o pensamento de Aguiar, quando apresenta que "a obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor." (AGUIAR, 1988, p.14)

Acreditamos que este momento segue como uma prática de motivação em que os estudantes tiveram um contato físico com as obras e mostraram-se encantados com as elas. No final desta exposição cada estudante escolheu um livro e (re) contou a história, por se tratar de uma turma da educação infantil e eles ainda não dominavam a prática da leitura (escrita), mais as crianças pequenas sabem ler, não da forma convencional, mas elas fazem a leitura sensorial, através dos cinco sentidos (DEBUS, 2006). Desta forma, incentivamos a leitura de imagem que não deixa ser uma leitura, Martins (1994) acredita que ato de ler configura-se em três níveis básicos de leitura sendo o primeiro nível a leitura sensorial aquele em que a visão, o tato, a audição, o olfato e o paladar são tidos como referências do ato de ler.

Figura 1: Exposição das obras literárias



Fonte: a autora, 2021.

Figura 2: Obras de literatura afro-brasileira.



Fonte: a autora, 2021.

Este momento ***motivador*** segundo Cosson (2012, p.55) segue com a construção de uma situação em que os estudantes devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais da construção da motivação. Após este momento, seguimos com a contação da história. A obra que se inicia pela pergunta Que cor é minha cor? Chamou-nos a atenção, pois, com ela iniciamos a discussão/reflexão sobre o preconceito racial e posteriormente a envolver as crianças na fabulação da história contada. "A conversa estabelece uma preparação para a criança saber ouvir antes de se efetivar da leitura, a qualidade da conversa, propiciada pela leitura dos textos literários alastram descobertas". (MACIEL, 2004, p.14)

Exploramos toda face da obra escolhida e no ato da contação da história, perguntamos as crianças qual é sua cor? Essa foi a pergunta motivadora para a leitura da obra. Ouvimos respostas inusitadas, dentre elas, foram: eu sou verde, sou vermelho, sou rosa, sou azul; posteriormente empolgaram-se bastante para descobrir todo o enredo da obra. Diante da reflexão de Barreiros (2010, p. 05), "a literatura afro-brasileira contribui para reflexões que rompam com uma visão construída sob o fundamento das desigualdades, construindo uma visão sob uma base de valorização da diversidade".

No desenrolar da história, chegando, especialmente, na página onde a autora traz seis imagens que representavam as diferentes nacionalidades "índios, portugueses, negros, italianos, japoneses, holandeses... esta gente brasileira." (RODRIGUES, 2005, p.13) As crianças expressaram-se supressas, realizaram várias perguntadas, diante das indagações buscamos discutir um pouco sobre a construção da identidade brasileira, podemos perceber que essa vivência demostra que o letramento literário corresponde a uma prática social de leitura e escrita que envolve a literatura, ou melhor, é um "processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos" (COSSON, 2009, p.67), após este momento finalizamos a história.

A primeira atividade que propomos foi a colagem no mapa do Brasil contendo imagens com diferentes etnias, para trabalhar a miscigenação do povo brasileiro como já se menciona na obra discutida. Primeiramente, solicitamos que as crianças recortassem em revistas figuras de diferentes povos, em seguida, entregamos uma cartolina com a imagem do mapa do Brasil, para que elas colorissem e realizassem a colagem. Tivemos como objetivo trabalhar as diferentes etnias presentes no Brasil, as quais contribuíram para a formação da cultura de nossa nação, a propósito

gostaríamos de dissociar uma visão herdada historicamente por toda sociedade, onde a cor negra associa-se como herdeiros dos escravizados africanos e sucessivamente excluídos, sendo assim, obrigadas a terem uma cultura inferiorizada e sua humanidade negada (MUNANGA, p.14, 2008), as figuras que seguir são fotos da realização que comprovam as atividades realizadas.

Figura 3: Atividade coletiva.



Fonte: a autora, 2021.

Figura 4: Mapa do Brasil.



Fonte: a autora, 2021.

Em seguida, a segunda atividade proposta teve o objetivo de estudar os animais selvagens de origem africana. Dialogamos sobre as diversas espécies de animais, fazendo os estudantes reconhecerem que os animais são seres vivos e como tal precisam ser respeitados e protegidos – os. Após está discussão, propomos às crianças a confecção (simbólica) de animais africanos como o leão, a zebra, o rinoceronte e a girafa; fazendo uso de materiais recicláveis para a confecção da tarefa cujo produto se encontram – se nas fotos que seguem:

Figura 5: Animal elefante.



Fonte: a autora, 2021.

Figura 6: Animal rinoceronte.



Fonte: a autora, 2021.

Figura 7: Animal leão.



Fonte: a autora, 2021.

Figura 8: Animal girafa.



Fonte: a autora, 2021.

Por fim, voltamos a questão inicial Qual é sua cor? Mais desta vez, levamos um objeto para subsidiar a pergunta, passamos um pequeno espelho para que cada criança olhasse, esta prática foi um momento de incentivo e reflexão para a realização do autorretrato.

A proposta foi que as crianças desenhassem o que viam diante do espelho, pois, acreditamos que o desenho também é uma forma de se comunicar com o mundo. As produções foram riquíssimas, podemos perceber que a partir do ato do desenho que as crianças expressaram-se melhor, e que o convívio com a literatura infantil afro-brasileira e africana contribuiu no processo da construção da identidade das crianças envolvidas neste projeto, "podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo". (SILVA, 2000, p.96). Este processo da construção da identidade é demorado, ou seja, é um processo fragmentado que precisa ser constantemente retomado no contexto escolar.

Considerações Finais

Percebemos que é de suma importância, o professor desenvolver a prática do letramento literário histórico na primeira infância de forma comprometida fazendo uso do ato do planejar, para que tenham "controle" das situações envolvidas com a obra literária, podendo – se com isso obter resultados, visto que, são os primeiros passos dados pelas as crianças diante do ensino da leitura e escrita que posteriormente serão desenvolvidos mais detalhadamente nos próximos níveis de ensino.

A vivência com as literaturas afro-brasileira e africana possibilitou algumas mudanças de atitude apresentadas pelas crianças em sala de aula. Temos exemplo a prática racista já não se evidenciava durante as aulas. Isso demostra que uma prática pedagógica comprometida com a reflexão em alguns casos pode mudar a maneira da criança pensar e agir. Acreditamos que a literatura infantil afro-brasileira é uma forte aliada dos docentes, pois, nos ajuda a discutir/refletir sobre as fortes questões raciais existentes em nossa sociedade.

Buscamos trabalhar de forma lúdica e é importante salientar que alcançamos nossos objetivos como o projeto, estes dados só refletem as contribuições que são transmitidas quando de realização de uma prática pedagógica inovadora comprometida com a reflexão.

Concluímos, que a experiência foi enriquecedora nos fez refletir sobre que podemos realizar um trabalho pedagógico social interdisciplinar, demos em vista a um tema comum e desafiador, preconceito racial, aliado as literaturas infantis afro-brasileiras e africanas, com base na etapa motivação a leitura presente na sequência básica de Cosson (2012).

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor:** alternativas metodológicas /Vera Teixeira de Aguiar/e/Maria da Glória Bordini. – Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ASSUMPÇÃO, Ismael. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2013, 29-31.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. **Desafios e Perspectivas de um Currículo de História Promotor das Relações Étnico-Raciais no Brasil**. Cadernos do CEON. Etnicidades. n. 32. Chapecó: Argos, 2010.

BARREIROS, R. C. **Leitura e formação identitária na literatura infantil afro-brasileira.** Anais. II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem, Diversidade, Ensino e Linguagem. Cascavel: UNIOESTE, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: DF, Outubro, 2004.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Letramento e Alfabetização:** Implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). ***O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância***. São Paulo: Autores Associados, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. – 2. Ed. 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (Orgs.). ***Escola e leitura: velha crise, novas alternativas***. São Paulo: Global, 2009.

CHAVES, Rita. **O passado presente na literatura africana**. rev. via atlântica n.7 out. 2004.

DEBUS, Eliane. **Festaria de brincança**: A leitura literária na Educação Infantil. São Paulo: Paulus, 2006.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção: Primeiros Passos: 74).

MACIEL, Francisca. **Educação, leitura e literatura:** diálogos possíves. In: LITERATURA: Ensino Fundamental. MACIEL, Francisca. COSSON, Rildo (org.) 2004.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária** / - Ed. rev. E atual. – São Paulo: Cultrix, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabenguele. ***Rediscutindo a mestiçagem no Brasil – identidade nacional versus identidade negra***. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIXÃO, Marcelo. **A Lenda da Modernidade Encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projetos de**

Estado-Nação/Marcelo Jorge de Paula Paixão. -1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014.

RODRIGUES, M. **Que cor é minha cor?** / Martha Rodrigues; desenhos de Rubem Filho. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2005.

SILVA, T. T. (org), **Identidade e Diferença:** A perspectiva dos Estudos Culturais. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, M. N.; CRUSOÉ, C. M. N.; MOREIRA, R. N. **Limitações da formação docente evidenciadas na prática pedagógica: trato com o tema das relações Étnico-Raciais.** Práxis Educacional. Vitória da Conquista, v. 12, n. 21 p. 339-363. 2016.

SOUZA, Florentina da Silva. ***Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU.*** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

REDE DE MULHERES NEGRAS DE PERNAMBUCO: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS QUE CONTRIBUEM NO COMBATE AO RACISMO E NO PROTAGONISMO FEMININO NEGRO

ADRIENY ALVES DA SILVA
Graduanda do Curso de Pedagogia, UNIFACOL, Gravatá /PE, adrienysilva3@gmail.com

ISAIAS DA SILVA
Professor/orientador do Curso de Pedagogia, UNIFACOL, Vitória de Santo Antão/PE, isaias.silva@unifacol.edu.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente texto é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, realizado no contexto do curso de Pedagogia do Centro Universitário FACOL- UNIFACOL, com o seguinte objetivo geral: Compreender como as práticas educativas desenvolvidas pela Rede de Mulheres Negras de Pernambuco contribuem no combate ao racismo e no empoderamento feminino negra. Essa pesquisa de cunho qualitativa, tem como finalidade de pesquisar junto com as colaboradoras da Rede de Mulheres Negras de Pernambuco da cidade de Vitória de Santo Antão-PE. No que permea aos instrumentos de coleta de dados, fizemos uso da entrevista semiestruturada (GIL, 1999) e a partir dos achados nos discursos realizamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). A partir das análises destacamos os seguintes o núcleos de sentidos: I) Práticas educativas para além da escola; II) Conscientização e Empoderamento; III)Valorização da identidade; IV) Pedagogia como ferramenta de transformação social. Nesta direção destacamos que a Rede de Mulheres Negras se configuram enquanto um espaço-tempo de promoção de práticas educativas que contribuem no processo no combate ao racismo e no fomento ao protanonismo das mulheres negras pernambucanas.

Palavras-chave: Rede de Mulheres Negras, Pernambuco, Prática Educativa, Combate ao Racismo, Protagonismo feminino.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte do Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, realizado no curso de licenciatura em Pedagogia no Centro Universitário FACOL – UNIFACOL. O mesmo apresenta como objeto de pesquisa ‘‘as Práticas Educativas que contribuem no combate ao racismo e no empoderamento feminino negro”. O referente objeto de pesquisa, ganha relevância por abordar pessoas que sofreram e ainda sofrem bastante pela desigualdade e o preconceito, aqui em específico, as mulheres negras. Nessa direção, um ponto que vale ressaltar é apresentado por Gomes (2003, p. 171), quando questiona “[...] Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? ”. Seguindo essa linha de pensamento consideramos relevante que o(a) docente realize uma auto avaliação e reveja os seus conceitos ‘‘Será que estou estimulando e incluindo minhas(os) estudantes, a refletir sobre o lugar-papel das(os) negras(os) todos os dias do ano letivo ou apenas no dia da Consciência Negra? ”

Partimos do pressuposto que organizações que trabalham com mulheres negras representam um espaço-tempo de luta e resistência contra o racismo e contribui nas lutas e resistências das mulheres. Essa pesquisa a justificasse a partir das seguintes dimensões: pessoal, acadêmica, social e profissional. No âmbito pessoal, destacamos que na minha condição de mulher, assumo um lugar de fala que tenciona as lógicas machistas e ideológicas que impõem o lugar inferior as mulheres. Ratificamos também, a importância de refletirmos sobre o racismo imposto especialmente aqui aos povos negros. Assim, enquanto sujeitos de direito consideramos importante discutir sobre o empoderamento feminino para a (des)construção de uma sociedade machista da qual nos impõem.

Na dimensão acadêmica, este objeto de pesquisa ganha relevo, no decorrer de nossa formação ao longo do curso de Pedagogia, onde fomos sendo instigadas a (re)pensar o lugar-papel da mulher negra na sociedade. Nesse sentido, destacamos a relevância de buscarmos metodologias inclusivas, que estimulem a autonomia e criticidade da(o) estudante. Assim, consideramos que a(o) discente necessita se identificar com a escola para poder gerar uma aprendizagem real e significativa.

Na questão social, esta reflexão ganha sentido, a medida que visa propor diálogos centrados no processo de conscientização do público

em geral e na mudança de práticas voltadas para combater ao racismo e estimular o empoderamento feminino negro. Consideramos que escola busca a humanização e visa contribuir para a vida pessoal de cada estudante. Assim, consideramos que a sociedade necessita seguir questionando e reivindicando seus direitos humanos, como também seguirem denunciando os preconceitos e abusos sofridos pelas mulheres negras em nossa sociedade.

No tocante a dimensão profissional, temáticas como estas corroboram para que possamos seguir produzindo narrativas outras, onde possamos seguir construindo um cenário social, político e educacional centrado no respeito as diferenças. Por isso, é necessário que aprendemos enquanto futuras(os) docentes a trabalhar essas questões em nossos espaços educacionais, onde envolvam o combate ao racismo e evidencie o protagonismo feminino. Por esse conjunto de dimensões, esta pesquisa vai se configurando enquanto uma possibilidade teórico-metodológica que se propõe dialogar e contribuir na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Nesta direção, destacamos que pesquisar e aprofundar-se nesta linha de estudo irá contribuir na formação crítico-reflexiva dos sujeitos, visando promover um olhar inclusivo e consciente da(o) professora(a) para com as(os) discentes, destacando a identificação e a autonomia de cada uma(a) das(os) estudantes, como também contribuir no processo de realização de práticas educativas que contribuam no combate ao racismo e no empoderamento feminino negro. Nessa direção, concordamos com Piaget (1982, p. 246), destaca que:

> [...] A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

Nessa direção, destacamos a importância de compreendermos a educação em sua dimensão política e pedagógica no que se refere a formação humana dos sujeitos. Assim, esta pesquisa estrutura-se a partir da seguinte questão problema: Como as práticas educativas desenvolvidas pela Rede de Mulheres Negras de Pernambuco contribuem no combate ao racismo e no empoderamento feminino negro?

Nesse sentido, como Objetivo Geral, temos: Compreender como as práticas educativas desenvolvidas pela Rede de Mulheres Negras de

Pernambuco contribuem no combate ao racismo e no empoderamento feminino negra. E como Objetivos Específicos: I) Identificar as práticas educativas realizadas pela Rede de Mulheres Negras de Pernambuco; II) Identificar e caracterizar a partir dos discursos das mulheres negras os impactos da atividades educativas realizadas pela rede no tocante ao combate ao racismo e o seu empoderamento; III) Analisar os sentidos das práticas educativas promovidas pela Rede de Mulheres Negras de Pernambuco visando a construção de uma sociedade mais inclusiva no que se refere as relações étnico-raciais e gênero.

Dessa forma, a título de organização deste projeto, o mesmo encontra-se estruturado da seguinte forma: Gênero e Empoderamento Feminino Negro; Procedimentos Metodológicos; Lócus da Pesquisa; Resultados e Discussão; Considerações Finais e Referências.

2. GÊNERO E EMPODERAMENTO FEMININO NEGRO

Neste tópico iremos tratar a respeito de gênero e empoderamento feminino negro; buscamos referenciar essa questão, à luz das(os) seguintes autoras(es): Louro(2008), Carneiro (2003), Baquero (2012) Gomes (2002), Lima e Vala (2004). Esse diálogo nos possibilitam considerar as faces e interfaces frente essa temática.

Ao nos debruçarmos sobre essa temática, consideramos fundamental refletir sobre as questões de "Gênero", assim, de acordo com Louro (2008, p.18) consideramos que "A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais". Nesta reflexão, fica em bastante evidente que aprendemos através inúmeros ambientes, práticas, e circunstâncias que são socialmente e culturalmente impostas/construídas pela sociedade e a cultura da qual vivenciamos a respeito do gênero.

Nesse sentido, consideramos que ninguém nasce humano, atendendo as questões humanizadas e sociais, assim como, consequentemente, as mulheres não nascem mulheres, elas aprendem por toda imposição colocada socialmente culturalmente sobre como ela deve se comportar, agir, se vestir e até mesmo como pensar. No entanto, vale destacar que ao longo dos anos nós mulheres sempre estamos lutando para conquistar um espaço de autonomia e liberdade que sempre esteve presente no ambiente masculino.

Diante de todas estas questões, de opressão e desigualdade social, fez-se/faz-se necessário uma grande luta e posicionamento feminino durante todos os anos, nós mulheres estamos desde sempre tentando combater esse patriarcado totalmente machista e exclusivo. O movimento de combate à isso foi a fundamentação do feminismo, que implica na igualdade e equidade dos gêneros.

Obviamente há distintas realidades e vivências dentro do Grupo Feminino da nossa sociedade, a vivência e a realidade de uma mulher negra é completamente diferente da vivência de uma mulher branca, que também é completamente diferente da vivência de uma mulher asiática e entre outras; tendo isto em mente, o feminismo não pode ser generalizado para todas as mulheres se ele não representar adequadamente todas as mulheres, por isso, no passar dos anos o feminismo se tornou abrangente para todas as mulheres, para que possa atender as necessidades de todos os grupos femininos em sua particularidade única.

Segundo Carneiro (2003, p. 118), evidenciamos que o:

> Enegrecendo o feminismo é a expressão que vimos utilizando para designar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro. Buscamos assinalar, com ela, a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, de um lado; e, de outro, revelar a insuficiência teórica e prática política para integrar as diferentes expressões do feminino construídos em sociedades multirraciais e pluriculturais.

Na reflexão apresentada acima, a autora traz uma expressão propriamente designada para aprofundar-se nas lutas e nas necessidades das mulheres negras e em toda sua trajetória de vida, considerando que como abordamos anteriormente a vivência das mulheres são distintas e se faz grande necessidade ser específica de diferentes grupos femininos, para em sua consequência atender as necessidades de todos os grupos. Nesse viés, sinalizamos que se o feminismo atendesse apenas as necessidades das mulheres privilegiadas, iria continuar sendo desigual para as mulheres não privilegiadas, por isso a importância dessa abrangência feminista para ser de fato igualitária para todas(os). Assim, com tudo isso que foi abordado, implica dizer a importância também do empoderamento feminino, como é fundamentado por Baquero (2012, p.174), ao refletir que o:

> "Empoderamento"[...] O termo é um anglicanismo que significa obtenção, alargamento ou reforço de poder. O termo tem sido utilizado em diferentes áreas de

> conhecimento educação, sociologia, ciência política, saúde pública, psicologia comunitária, serviço social, administração; constituindo-se em ferramenta de governos, organizações da sociedade civil e agências de desenvolvimento em agendas direcionadas para a melhoria da qualidade de vida e dignidade humana de setores pobres, boa governança, maior efetividade na prestação de serviços e responsabilização social.

Assim, sinalizamos que o Empoderamento Feminino tem como uma de suas fundamentações "reforço do Poder", que está sendo utilizado de forma bastante abrangente e acolhendo diferentes áreas de conhecimento de rua como também em outras questões sociais e abrangente na nossa sociedade. Desse modo, considerando o que os grupos feministas passaram anos de opressão e silenciamento, com ajuda do empoderamento vamos poder trazer de volta e/ou resistindo as nossas forças e seguirmos lutando contra as injustiças sociais presentes em nossa sociedade. O Feminismo é um grande ponto a respeito desse empoderamento, já que esse processo de luta e resistência, luta por igualdade e Equidade dos gêneros.

Tendo sinalizado essas questões, passamos a refletir como a escola pode contribuir para esse empoderamento das mulheres desse modo, se as estudantes tiverem acesso a uma educação de qualidade referenciada em suas marcas indenitárias e abrangente que mostre todas as questões sociais vamos estimular crianças que se tornem conscientes e autônomas que consequentemente irão ter consciência do problema irão lutar contra esse problema, não aceitando a opressão e buscando essa igualdade merecida. Assim, necessitamos cada vez mais proporcionar espaços-tempos em que as mulheres têm um protagonismo na sua história e sejam ouvidas devidamente pela sociedade, considerando que vivemos em sociedade machista que sempre tenta silenciar as mulheres e também é totalmente sexista.

Um ponto a ser abordado é que crianças gostam bastante do entretenimento e podemos usar essa ferramenta para chamar a atenção delas(deles) para essa discussão. Crescer vendo que nos filmes e na cultura do entretenimento em geral possui mulheres fortes e protagonistas de sua vida, elas poderão identificar-se e perceber que tudo é possível, que elas podem fazer o que quiserem, parece algo simples, mas, ainda nos dias atuais sempre assemelham os personagens fortes ao masculino e desmerecem as lutas e as causas femininas, sempre colocando elas em segundo plano.

Desse modo, evidenciamos que estamos conseguindo mudar esse estereótipo ao longo dos anos, abordando e trazendo personagens femininas fortes para as telas de entretenimento, como por exemplo, a super-heroína Mulher-Maravilha, trazendo essa força e protagonismo feminino e também no Pantera Negra, onde, trazemos a força e a garra de personagens negros muito fortes e inteligentes.

São pequenas coisas que fazem total diferença no processo de crescimento de uma criança, se a criança crescer vendo que tem bonecas parecidas com ela, personagens fortes independentes irão estimulá-la a perceber que sua identidade e características são lindas e devem ser valorizadas. Antes no entretenimento a meta das personagens femininas, quando eram protagonistas, eram se casar. As mulheres podem ter essa meta de vida, cada uma é livre para fazer suas escolhas e seguir seus sonhos, mas, essa é a única meta que uma mulher tem? Será que os sonhos de todas as mulheres são de casar e ter filhos?

A partir dessas reflexões, vamos buscar esse direito de escolha, igualdade, equidade e, liberdade e entre outros pontos tão necessários para as mulheres em nossa sociedade, só podemos mudar a sociedade quando tudo for compreendido e fizer uma mudança real e significativa. Retomando o protagonismo trazemos as contribuições de Carneiro (2003, p.129), ao sinalizar que:

> O efervescente protagonismo das mulheres negras, orientado num primeiro momento pelo desejo de liberdade, pelo resgate de humanidade negada pela escravidão e, num segundo momento, pontuado pelas emergências das organizações de mulheres negras e articulações nacionais de mulheres negras, vem desenhando novos cenários e perspectivas para as mulheres negras e recobrindo as perdas históricas.

Nessa direção, como sinalizamos acima, no tocante a utilização de filmes com personagens femininas como protagonista para essa estimulação de identificação e empoderamento e através desta reflexões apresentadas por Carneiro (2003), destacamos o respeito dessa luta pela busca de protagonismo real em nossa sociedade, as mulheres negras tiveram inúmeros direitos negados em toda a história, e agora estamos lutando para que as mulheres negras possam ser protagonistas de sua vida e para que haja uma mudança em sua vida em sociedade. Assim, também destacamos a importância das mulheres seguirem se redescobrindo, frente a sociedade machista e patriarcal. Esses elementos reforçam cada

vez mais a importância pela busca de uma sociedade igualitária para todas as mulheres, as mulheres devem empoderar-se para redescobrir toda essa sua força e poder que tem dentro de si e não silenciar-se para toda essa injustiça social e violência.

Toda essa questão abordada a cima implica dizer nessa sociedade racista da qual ataca, discrimina e viola os direitos humanos das(os) negras(os), que são oprimidos durante anos e tem uma tentativa de silenciamento por parte da sociedade. De acordo com Lima e Vala (2004, p.402), temos uma explicação a respeito do racismo e todo o seu fundamento e implicações, consideram que:

> O racismo constitui-se num processo de hierarquização, exclusão e discriminação contra um indivíduo ou toda uma categoria social que é definida como diferente com base em alguma marca física externa (real ou imaginada), a qual é ressignificada em termos de uma marca cultural interna que define padrões de comportamento.

Nessa direção, podemos observar o quão absurdo e sem sentido se constitui o racismo, as pessoas na nossa sociedade tem uma ideia de que um grupo é superior que o outro e com isso o grupo que se acha superior começa a discriminar e excluir o grupo social do qual é diferente dele, levando a consequências sérias e péssimas para o indivíduo que sofre a opressão. Por causa desse tremendo absurdo devemos lutar pelo combate e acabar com o Racismo. Devemos ir atrás de uma sociedade inclusiva que respeita as diversidades.

Para que haja uma educação inclusiva que visa uma igualdade e que destaca o respeito ao próximo e as suas características devemos abraçar e estimular o processo de identificação negra, como abordei anteriormente pode gerar uma mudança positiva na vida dos indivíduos se forem devidamente executadas. Vale ressaltar uma abordagem de Nilma Lino Gomes (2002, p.39), destaca:

> A identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade.

Assim, não podemos simplesmente utilizar qualquer coisa e utilizar em nossa sala de aula, isso deve ser devidamente pesquisado e debatido com as(os) verdadeiras(os) envolvidas(os) no processo, pessoas que tem a vivencia e o lugar de fala para abordar tais assuntos. Necessitamos trabalhar em comunhão com as(os) envolvidas(o)s para desenvolver meios de estimular a identificação e a identidade negra desde muito pequena(o).

A(o) docente necessita abordar desde sempre a valorização da individualidade da(o) estudante independentemente, considerando que muitos são forçadas(os) a entrar em um padrão que exclui cada característica única que possui, ensinar a pensar por si só e estimular a valorização de cada um como sujeito único é de fundamental importância. Dito isso, a(o) docente deve desenvolver meios de abordar todas(os) as(os) estudantes e não fazer uma diferença entre elas(es) e sim tratá-las(os) devidamente como iguais em todo o processo.

3. METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos a metodologia adotada para que possamos desenvolver a referente Artigo Cientifico. Desse modo evidenciaremos: a abordagem metodológica, os instrumentos de coleta de dados, os sujeitos/colaboradores, os critérios de escolha dos sujeitos/colaboradores; procedimentos de análise e lócus da pesquisa. Nesta estudo, temos como fundamento base a pesquisa em sua configuração qualitativa que de acordo com Uwe Flick (2004, p.20) se caracteriza:

> As idéias centrais que conduzem a pesquisa qualitativa diferem daquelas empregadas na pesquisa quantitativa. Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade ele abordagens e métodos.

Como foi apresentado por Flick (2004), para abordar uma pesquisa com caráter qualitativo implica dizer que estamos tendo como foco o objeto em questão analisado, sempre visando no participantes da pesquisa e buscando trabalhar a sua diversidade, outro ponto desta pesquisa é fazer uma reflexão a respeito de tudo que foi trabalhado e observado, assim, não iremos apenas coletar os dados, mas, vamos refletir a respeito de tudo que podemos observar. Ressaltamos que faz necessário que

tenhamos como base referenciais teóricos para construir a pesquisa com a base científica e de qualidade, como também é necessário a variedade de abordagens e métodos a ser trabalhado.

A respeito da coleta de dados citada anteriormente iremos utilizar a entrevista semiestruturada que de acordo com Gil (1999, p. 117), "É a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que lhe interessam a investigação", Como foi abordado por Gil, essa técnica promove uma investigação mais dinâmica entre a entrevistadora(o) e a entrevistada, sempre puxando os temas e dados que irão enriquecer cada vez mais a entrevista. Manzini (2012, p 156) complementa dizendo, que:

> A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta

Assim, consideramos que é uma forma natural de manusear a entrevista, fazendo com que a entrevistada em questão se sinta confortável para que possamos coletar os dados absorvendo os pensamentos do entrevistado de forma natural e espontânea e caso haja alguma dúvida ou surgimento de uma nova questão a ser trabalhada para compreender melhor a respeito do objeto estudado o pesquisador pode realizar novas perguntas para complementar e enriquecer o projeto. Por essas razões apresentadas acima essa abordagem foi escolhida, por sua simplicidade e naturalidade, para deixar a entrevistada confortável e para que o(a) entrevistador(a) não fique presa(o) a um roteiro fechado e sim a abrangência de um roteiro mais flexível.

Como sujeitos/colaboradores dessa pesquisa, contaremos com 4 Mulheres da Rede de Mulheres Negras de Pernambuco, aqui chamadas/identificadas por nomes de flores (Rosa, Hortênsia, Margarida e Gardênia). Os critérios de escolha dos sujeitos/colaboradoras foram: mulheres que ocupam cargos de liderança na Rede e possuem o maior tempo de atuação. Com essa escolha nós teremos acesso a informações de colaboradoras que tem mais experiência e vivência no movimento da rede. Com isso, iremos nós aprofundar nas questões levantadas pela rede e a luta vivenciada por elas neste movimento.

A respeito do procedimento de análise optamos pela Análise do Conteúdo (BARDIN, 1977), através dessa abordagem iremos poder ir afundo e trazer uma pesquisa significativa para a sociedade, não é apenas uma pesquisa, é uma discussão e busca por uma melhor inclusão para nossos alunos. A análise tem um papel fundamental nessa pesquisa, como aborda BARDIN (1977, p. 31), ‘‘A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Consideramos que a Análise de Conteúdo aborda uma perspectiva qualitativa em sua perspectiva de comunicações e também nos possibilita refletir sobre a realidade estudada/pesquisada.

Assim, a partir do pensamento de Bardin (1977, p 95), podemos observar que encontramos distintas fases para gerar uma organização em todo o procedimento de análise:

> As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Como foi abordado acima faz-se necessário que a análise seja bem desenvolvida e trabalhada, para que obtenhamos um resultado que atenda a intencionalidade da pesquisa, por esse fato é de fundamental importância essa organização citada acima. A primeira fase é a da pré-análise que tem como característica, segundo Bardin (1977, p 95), ‘‘esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. Através dessa primeira fase encontramos uma subdivisão para que seja melhor trabalhada, a partir do momento que tenhamos um referencial teórico para que tenhamos base, iremos formular perguntas pertinentes e relevantes para preparar e levar até o momento da entrevista, com tudo isso poderemos formular os objetivos do projeto e as hipóteses para toda a resolução da pesquisa em sua finalidade.

Na segunda fase encontramos o momento de Exploração do material, que deve ser realizada após uma pré-análise feita de forma correta para que não atrapalhe o momento de exploração. Este momento de exploração parte da compreensão que:

> Se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das

> decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efectuadas pelo ordenador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (BARDIN, 1977, p. 101).

Neste momento como o próprio nome evidencia, explora o material, esse é o momento que iremos nos debruçar sobre o material e passar pelo processo de codificação, onde, iremos analisar o conteúdo e iremos destacar as partes significativas para chegar na terceira fase, onde se fundamenta com o tratamento dos resultados e também a inferência e interpretação. Bardin (1977, p. 101) destaca "Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos". Como é destacado, são os resultados de todo o processo de análise da entrevista, através deles iremos chegar a uma conclusão a respeito de tudo que foi abordado e teremos pontos importantes, significativos e relevantes que foram destacados.

3.1 Lócus da Pesquisa

Essa pesquisa será realizada junto a Rede De Mulheres Negras De Pernambuco, localizada no município de Vitória de Santo Antão-PE, que se caracterizar por uma organização sem fins lucrativos, sem filiação e também tem como característica uma organização política não-formalizada que tem como principais valores a ancestralidade, identidade e resistência, outro grande objetivo da organização é o combate ao racismo e ao sexismo. Desse modo, a partir desses princípios as mulheres da Rede vão a luta promover a valorização e iniciativas que contribuem mulheres negras em todos os setores da nossa sociedade para combater a desigualdade existente em nossa sociedade atual.

A Rede teve início a partir da Marcha das Mulheres Negras Contra o Racismo, a Violência e Pelo Bem Viver, realizada em Brasília, em 18 de novembro de 2015, e de uma Marcha em Recife, que ocorreu em 9 de dezembro de 2015. A rede conta com a participação de distintas mulheres negras em variados setores da nossa sociedade, da qual tem cerca de 100 componentes.[1]

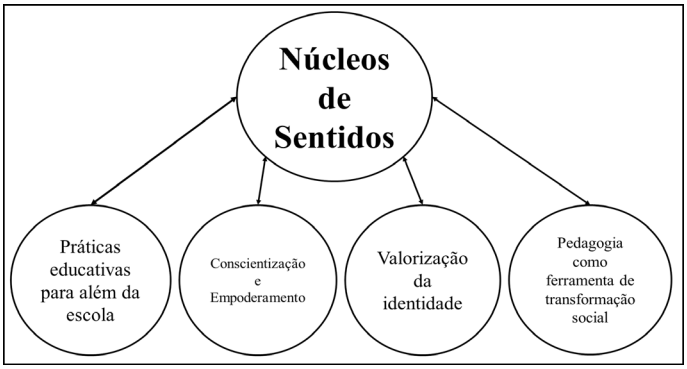
1 Sinalizamos que essas informações foram junto as integrantes da Rede de Mulheres Negras, no corrente ano de 2021.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, iremos apresentar os resultados da coleta de dados junto as mulheres participantes da pesquisa. Desenvolvemos este tópico norteados pela questão problema: ‘‘Como as práticas educativas desenvolvidas pela Rede de Mulheres Negras de Pernambuco contribuem no combate ao racismo e no empoderamento feminino negro? ” Com isso, a partir da teoria de BARDIN (1977), do qual, aborda a Análise de Conteúdo, para em sua finalidade destacar como a prática educativa abordada pela Rede de Mulheres Negras pode contribuir em toda essa luta social, com isso observamos na fala abordada dos/as sujeitos/ colaboradores/as a respeito da nossa questão problema.

Assim, através dos dados coletados junto as integrantes da Rede de Mulheres Negras de Pernambuco, destacamos os seguintes núcleos de sentidos abordados nos discursos trazido por elas, conduzidos pelos objetivos trazidos na pesquisa. Conforme evidenciado na Figura 1 abaixo:

Figura 1: Núcleos de sentidos evidenciados nos discursos das colaboradoras da Rede de Mulheres Negras de Pernambuco



Fonte: Os Autores (2021)

O Primeiro núcleo de sentido, **“Práticas educativas para além da escola ”** ganha sentido nas narrativas das mulheres colaboradoras desse estudo, ao refletirem sobre os processos educativos que ocorrem para fora dos muros escolares. Hortênsia (2021) aborda que “Eu acredito que tudo que a gente realizou/ realiza serviu/serve de certa forma como uma atividade educativa. Por exemplo, quando a gente faz arrecadação de alguma coisa a gente sempre elucida a importância de fazer isso por causa

dessas diferenças sociais que existe devido ao racismo". Nessa direção, refletimos sobre a importância da promoção de atividades em diferentes ambientes, considerando que a aprendizagem acontece em todo lugar e em toda hora, estamos em constante processo de aprendizado.

Segundo Anelo e Souza (2012, p. 41), "A educação não formal é aquela que se aprende no mundo da vida, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas". Nessa vertente, sinalizamos que a vivencia das mulheres da Rede e a constante conversa e luta pode ajudar muitas mulheres. Essas ações vão contribuindo na formação crítica e emancipadora das mulheres. Ao refletir sobre as ações promovidas pela Rede de Mulheres Negras de Pernambuco, Rosa (2021) pontua que realizam "Oficinas. Debates. Exposição de manequins com dados estatísticos sobre o racismo estrutural/ Institucional".

Desta forma as mulheres podem trazer conteúdos de forma dinâmica e visual para chamar a atenção do público, bem como gerar um ambiente acolhedor e afetivo, que seguem na direção de uma proposta educativa centrada em suas marcas identitárias. Na figura 2, abaixo evidenciamos algumas das ações realizadas pela Rede de Mulheres Negras de Pernambuco:

Figura 2- Práticas realizadas pela Rede de Mulheres Negras de Pernambuco



Fonte: Rede de Mulheres Negras de Pernambuco (2021).

Essas atividades realizadas no mês de abril do corrente ano, no contexto da pandemia, de forma virtual, sobre os cuidados com o cabelo crespo e a autoestima da mulher negra, com a participação das mulheres negras da rede, deve como objetivo de seguir fortalecendo a identidade coletiva da mulher negra. Nesse viés consideramos que "se é fato que a sociedade brasileira tem, historicamente, construído formas operacionais para discriminar o negro, já é passada a hora de essa mesma sociedade reverteresse quadro e construir estratégias de discriminação positiva, ou seja, ações afirmativas" (GOMES, 2002, p. 45).

Nessa mesma intencionalidade a exposição de manequins, com dados estatísticos, sobre o racismo estrutural contra a população negra (com recorte de gênero), realizado em julho de 2021, na praça da Matriz da cidade da Vitória de Santo Antão – PE, teve como objetivo de Vivenciar o julho das pretas,em homenagem a Tereza de Benguela,conscientizando a população em geral sobre o Racismo Estrutural. Essas são algumas das ações que vem sendo promovidas para e com as mulheres negras da Rede, visando a construção de uma sociedade sem desigualdade e de direito para todos(as).

O núcleo de sentido **"Conscientização e Empoderamento"** ganha forma na narrativa de Rosa (2021) ao destacar que "As Práticas educativas tem como finalidade questionar, discutir, debater sobre o racismo estrutural aliado a questão de gênero (Mulher /negra), a fim de que se amplie o combate a essas chagas históricas: Machismo e racismo". Essa reflexão mostra a necessidade de conscientizar, para lutar contra esse sistema que oprime e discrimina as mulheres negras. Na medida em que planejamos e realizamos práticas educativas voltadas para o combate do racismo e ao empoderamento, iremos está estimulando as/os estudantes a se tornarem sujeitos pensantes e ativos em lutas sociais, não meros apoiadores e repetidores de um sistema social preconceituoso e excludente.

Assim, compreendemos que "a conscientização é isto: tomar posse da realidade" (CORTEZ; MORAES; FREIRE, 1979, p. 16). A tomada de consciência sobre seu papel-função social, bem como de seus direitos-deveres podemos atuar de forma ativa na sociedade, enquanto sujeitos protagonistas. A Rede de mulheres Negras de Pernambuco constitui-se enquanto um coletivo de luta, resistência e de empoderamento, das mulheres negras que foram/são vítimas de preconceitos e discriminação.

Desse modo, faz-se necessário atendarmos para os processos desigualdade social para que haja uma mudança real e significativa, já que muitos ainda negam o racismo e machismo, como apresenta Gardênia

(2021) , ao pontuar que "Vivemos mais de 300 anos de escravidão e mais de 100 anos de negação". Esse discurso revela os processos de opressão impostas aos povos negros, assim é na tentativa de se distanciar dessa lógica colonial e de imposição e opressão, que a Rede se mobiliza para modificar essa história. Nesa vertente, sinalizamos o pensamento sobre o empoderamento abordado por Sardenberg (2009, p.2),''O empoderamento das mulheres implica, para nós, na libertação das mulheres das amarras da opressão de gênero, da opressão patriarcal", apontando claramente como o empoderamento feminino é uma ferramenta de grande poder em nossa sociedade, fazendo com que a mulher saia da posição de submissão, imposto pela sociedade durante anos,desta forma, sentirá força e confiança para lutar contra esse sistema desigual e opressor.

As mulheres negras da Rede vêm protagonizando ações transformadoras e que dialogam com sua realidade, como apresenta Rosa (2021) ao dinalizar que "o impacto de uma ação transformadora em uma sociedade machista, misógina e racista pode empoderar meninas/mulheres negras, estruturando-as para que enfrentem essa realidade, com um certo nível de consciência política para tentar transformar sua realidade". Como apresentado por Rosa, à medida que enxergamos e temos consciência da violação e/ou violencia sofrida, iremos ter a oportunidade de lutar pelos direitos que muitas vezes são negados e/ou violados.

Há pessoas que infelizmente passam anos sofrendo descriminação e nem sabem disso, tendo isso em mente é de grande importancia buscar métodos dos quais estimulem essa conscientização e esse empoderamento, para que elas saiam dessa posição, as margens sociais impostas pela sociedade machista, racista e misógina e lutem pelos seus direitos, transformando assim a sua realidade.

O núcleo de sentido **"Valorização da identidade"** é apresentado no discurso das colaboradoras de forma bastante intensa, conforme reflete Margarida (2021), ao destacar que "Eu fico imaginando o que fizeram com as nossas cabeças e com a nossa alma, pra que a gente comece a negar a si mesmo e encarar a nossa identidade como um xingamento". Desse modo, chamamos atenção para as pessoas negras foram bastante oprimidas ao longo dos anos e começarm a mudar os traços e características de sua identidade para tentar se integrar na sociedade e diminuir o abismo entre os negros e as demais populações. Desse modo, Gomes (2002, p. 42), pontua que "O tornar-se negro enquanto uma construção social e individual se materializa na concretude de sujeitos sociais,dotados de identidade, corporeidade e memória". Por conta de tanto sofrimento

e a tentativa social de silenciar e moldar as mulheres negras, muitas pessoas começaram a ver sua própria identidade como algo negativo e vergonhoso, como reforça Gardênia (2021), a sinalizar que "As pessoas em sua maioria não se assumem como negras. Por isso é necessário essa luta transformadora".

Ao considerarmos que se faz necessário conscientizar a sociedade para o respeito as diferenças sem se limitar a questões de gênero e/ou de raça-etni, a ponta para uma possibilidade outra de pensar-sentir-viver uma sociedade equanime e inclusiva. Gomes (2002, p.42), ao refletir sobre os povos negros, evidencia que "esses sujeitos, ao se relacionarem com o mundo, o fazem a partir de uma diferença que não é só cultural e histórica, mas está inscrita num corpo, na cor da pele, nos sinais diacríticos que, mesmo sendo transformados por meio de uma intensa miscigenação, continuam carregados de africanidade". Nessa direção, vale ressaltar que as lutas e resistências que os povos negros tiveram aos longos dos anos, mesmo com tanta diferença histórica e sociocultural dessas/desses sujeitos protagonizam espaços-tempos de autoria e reconhecimento das diferenças. Assim, reconhecemos que a Rede de Mulheres Negras de Pernambuco, contribuem no processo de valorização da identidade das mulheres negras.

Por fim, o núcleo de sentido **"Pedagogia como ferramenta de transformação social"** ganha sentindo nos discursos de Margarida (2021), quando destaca que "A Pedagogia tem que refletir como a educação pode ser atuante para além da sala de aula". Desse modo, consideramos necessário que a Pedagogia pense na/no estudante como um sujeito completo e não apenas como um(a) estudante, as crianças são sujeitos em construção, mas não são incompletas ou limitam-se a sala de aula.

Por essa razão a Pedagogia necessita está atenta para esse sujeito como um todo e promover uma educação humanizada, indo além dos conteúdos da matriz curricular e ter um olhar diferenciado. Nesse sentido, Gomes (2002, p. 45) evidencia que "ao levarmos a sério essa questão e buscarmos construir estratégias de reversão doquadro de desigualdade social e racial, estaremos nos posicionando politicamente e issoimplica discordâncias, negociações, acordos e tensões". Na perspectiva decolonial as práticas pedagógicas configuram-se enquanto ato político, conforme destaca Rosa (2021):

> A Pedagogia enquanto ciência da educação tem esse papel/função, de conduzir através do dialogo das experiências vivenciadas por esses/essas sujeitos/ sujeitas (meninas/mulheres negras), para que durante esse seu trajeto na sociedade consigam quebrar barreiras já posto, em transformação social e coletiva.

Desse modo, compreendemos que a Pedagogia estimula essa humanização e criticidade, pelo fato da/do estudante está inserida em um ambiente que combata ao racismo e machismo em sua atuação, consequentemente obtendo uma transformação social. Assim, pontuamos que a Rede de Mulheres Negras de Pernambuco compreende sua importância no exercício pedagógico e se mobiliza na construção de estratégias que visem estimular a criatividade, protagonismo e critissidade dos(as) estudaantes, sejam negros(as) ou não, pois compreendem que a defesa e discussão sobre o combate ao racismo é de todos e todas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção, salientamos evidências da nossa relevância como pesquisa acadêmica e iremos retomar nossa questão problema e dos objetivos de pesquisa do qual nos motivaram para essa busca e contrução. A partir disto, iremos apresentar os resultados conquistados através dos discursos destacados pelas nossas sujeitas/colaboradoras da Rede de Mulheres Negras de Pernambuco.

Esse estudo teve como questão problema: Como as práticas educativas desenvolvidas pela Rede de Mulheres Negras de Pernambuco contribuem no combate ao racismo e no empoderamento feminino negro? Nessa direção, objetivamos analisamos os discursos das colaboradoras, buscando compreender como as práticas educativas desenvolvidas pela Rede de Mulheres Negras de Pernambuco contribuem no combate ao racismo e no empoderamento feminino negra.

Nesta direção, tivemos a oportunidade de identificar quatro núcleos de sentidos na fala trazidas pelas colaboradoras da Rede de Mulheres Negras de Pernambuco : I) Práticas educativas para além da escola; II) Conscientização e Empoderamento; III) Valorização da identidade; IV) Pedagogia como ferramenta de transformação social. Nessa perspectiva, observamos elementos de grande importância para esse combate ao racismo e empoderar as meninas para seguirem um caminho do qual tenham liberdade para ser quem são e orgulhar-se disso.

Nessa direção, os dados confirmaram nosso pressuposto, de fato, organizações que trabalham com mulheres negras representam um espaço-tempo de luta e resistência contra o racismo e contribui nas lutas e resistências das mulheres. Assim, podemos considerar que as práticas educativas abordadas pela Rede de Mulheres Negras de Pernambuco contribuem no fortalecimento da diferença social, justamente pela sua humanização, identificação, inclusão e por ser pensada e vivida em diálogo com a realidade das mulheres negras. No contexto das práticas educativas promovidas pela Rede as participantes seguem são compreendidas como protagonistas das lutas e resistências e sujeitos de direito.

No decorrer da construção dessa pesquisa, ficou em evidência como devemos buscar novas pesquisas e aprofundamentos em relação às temáticas sobre o racismo e machismo. Dessa forma seguimos nos questionando como os elementos sobre o enfretamente do racismo vêm sendo ou não trabalhado nas escolas? Como as mulheres negras se percebem nos espaços escolares? Assim, seguimos ampliando os processos de reflexões teóricos-práticos na tentativa de construirmos uma sociedade cada vez mais pautada no respeito e equidade de gênero e etnico-raciais.

6. REFERÊNCIAS

ANELO, Gisele; SOUZA, Anilda. Aprendizagem no espaço não escolar. **Revistae**-Ped FACOS/CNECOsórioVol. 2–Nº1. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa_edições, 70, 1977.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Empoderamento:Instrumento de Emancipação Social? – Uma discussão conceitual**. Revista Debates,** Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187, jan. -abr. 2012.

CARNEIRO, Sueli. Mulher em Movimento. **Estud. av**. vol. 17no. 49 São Paulo Sept. /Dec. 2003

CORTEZ&MORAES. FREIRE. **CONSCIENTIZAÇÃO**:Teoria e Prática da Libertação Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo1979

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa.** ARTMED®EDITORAS. A. (BOOKMAN®COMPANHIA EDITORA. Porto Alegre/SÃO PAULO. 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra.** ALETRIA–2002

GOMES, Nilma. **Educação, identidade negra e formação de professores/as:um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan. /jun. 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ºEd. São Paulo:Atlas, 1999.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira. VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia**, 2004, 9(3), 401-411

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade:pedagogias contemporâneas. **ProPosições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago2008

MANZINI, Eduardo. **Uso da Entrevista em Dissertações e Teses produzidas em um Programa de Pós-Graduação em Educação.** Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. Ed. Rio de Janeiro:Zahar, 1982.

SARDENBERG, Cecília M. B, Conceituando "Empoderamento" na Perspectiva Feminista1. Salvador, Bahia. 2009.

A POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL FRENTE AO RACISMO ESTRUTURAL NUMA EXPERIÊNCIA JUNTO A RENOVAÇÃO CARISMÁTICA CATÓLICA: A COMPREENSÃO DO *AMOR* A PARTIR DA TRANSDISCIPLINARIDADE E O OUTRO COMO LEGÍTIMO.

ILZE LOPES DA SILVA
Mestranda do curso de Mestrado em Educação, Culturas e Identidades da UFRPE/Fundaj, ilzelopes16@gmail.com

LEANDRO WAGNER DE ALBUQUERQUE DA SILVA
Doutorando em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, leow83@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo constitui-se como um recorte de minha pesquisa de mestrado, que se encontra em andamento. Como tema principal, apresento uma discussão acerca do racismo estrutural e a constituição da identidade racial como membro do movimento da Renovação Carismática Católica. No decorrer do referido trabalho procurei desenvolver uma reflexão a respeito das concepções de amor, a partir dos estudos desenvolvidos por Maturana (2002), e o amor sob a perspectiva cristã em sua condição mais radical, como possibilidade de compreender quais implicações operam no movimento de reconhecimento da identidade racial frente a vivência numa perspectiva conservadora cristã. Como dados para a análise e construção deste artigo faço uso da minha autonarrativa desde a experiência junto a Renovação Carismática, costurando com os conceitos de racismo estrutural, identidades e os princípios da transdisciplinaridade. Na ocasião utilizei como referenciais teóricos os principais autores: Almeida (2018), Gomes (2005), Hall (2000), Santos (2008), Woodward (2000), Freire (1983), entre outros. Como conclusão, o artigo aponta que a transdisciplinaridade pode ser um caminho para compreensão da construção da identidade racial a partir da vivência na experiência cristã.

Palavras-chave: racismo; identidade; amor; transdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

As instituições reproduzem as condições necessárias para um grupo hegemônico permanecer no comando de suas atividades, tão logo elas impõem determinações sociais, baseadas em pressupostos racistas, subalternizando o grupo minoritário. No caso brasileiro, essa dinâmica racista não é evidente, quase impossível de provar, porém existe na família, na escola, na política, no trabalho, na TV, em diversos meios. Logo, a identidade negra perpassa por esse cenário de negação, imposição e violência. O racismo institucional, "[..] faz com que a cultura, a aparência e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade" (ALMEIDA, 2018, p. 31).

Tendo em vista a problemática do racismo institucional no Brasil, Gomes (2005, p. 42) afirma que a construção de uma identidade negra que seja o oposto aos lugares subalternizados imposto pelos brancos, implica no desafio constante que negros e negras enfrentam historicamente desde muito cedo, pois, por muitas vezes é necessário negar a herança africana para que seja aceito socialmente. Em suma, ser negro ou negra no Brasil é sujeitar-se aos padrões determinados pelos colonizadores europeus, que através de suas ações "civilizatórias" exterminaram os povos indígenas, saquearam suas terras, escravizaram e violentaram os povos africanos em função do enriquecimento econômico de suas metrópoles.

Diante do exposto, a discussão em torno da construção da identidade racial em oposição as práticas e discursos racistas no Brasil, perpassa as diversas dimensões do indivíduo negro. Desde de sua educação familiar, onde se constitui seus valores, aspectos emocionais e suas memórias em relação aos seus antepassados, bem como através das instituições que empregam referências culturais e sociais nos sujeitos. A escola, por exemplo, é um lugar onde a educação se confirma como prática social e compreende o espaço de múltiplos saberes, olhares e historicidades. É na escola que diversas identidades se encontram e se relacionam. Sendo assim, o processo de construção da identidade negra necessita do reconhecimento da pluralidade racial e étnica no país, desconstruindo o pensamento hegemônico etnocêntrico que valoriza apenas a cultura do "homem" branco europeu

Ao recorrer a Hall (2000), corroboro com a ideia de que as identidades não são estanques, essas estão sempre atreladas ao processo de historização radical do indivíduo que leva a um processo contínuo de mudança e

transformação. Todavia, as instituições se esforçam em modelar as identidades em função da manutenção de um discurso ou práticas comuns a elas. Diante dessa afirmativa, emerge o questionamento: Como se dá a construção da identidade negra em meio ao processo homogeneizador das instituições? Durante a diáspora africana, chegaram no Brasil diversos povos de diversas nações, com línguas, costumes e culturas diversas, as quais foram condicionadas ao processo "civilizatório" do europeu. Diante disso, foram forçados a abandonarem toda sua historicidade com processo de escravização. Nesse contexto, a Igreja Católica possui papel importante no apagamento cultural dos africanos e dos povos originários durante a colonização.

Destarte, a Igreja Católica fez parte dessa estrutura social montada a partir de pressupostos racistas para a dominação dos povos originários e africanos. O cristianismo católico serviu como prisma orientador das ações colonizadoras nas Américas. Após a "abolição" da escravidão no Brasil, as sequelas desse período nebuloso da nossa história permaneceram. Contemporaneamente, a Igreja Católica não é mais a mesma, suas práticas não se pautam mais em fundamentos arcaicos, provenientes do período colonial ferindo os direitos humanos. No entanto o racismo, como legado da escravidão, permanece objetivamente no dia-a-dia da população negra que frequenta os mais diversos espaços da sociedade, inclusive a igreja.

Para Silvio Almeida (2018, p. 16) o racismo é estrutural, pois "ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade". Segundo o autor, o racismo se expressa cotidianamente nas relações sociais e se reproduz nas instituições por está fundamentado nas estruturas políticas e econômicas da sociedade. Assim, "as instituições são racistas porque a sociedade é racista" (ALMEIDA, 2018, p. 36). Logo, a Igreja Católica no Brasil é racista. Isso implica numa série de tensões em relação à construção da identidade negra dos seus membros, bem como, pressuponho que haja a criação de mecanismos para o enfrentamento do racismo.

Acredito que não pode haver um processo de compreensão do racismo se não houver a discussão sobre a valorização da humanidade nos indivíduos. Pois, só assim perceberemos e entenderemos que o racismo destrói todo vestígio de humanidade nas pessoas. Segundo a Renovação Carismática Católica (2012), devemos entender o que é o amor através da formação humana e espiritual, e temos que praticar esse amor nos colocando dentro do processo de formação sempre vigilantes na prática do

amor-doação. A Renovação Carismática Católica (RCC) é um movimento eclesial da Igreja Católica Apostólica Romana, formada por participantes através dos Grupos de Oração, compreendidos como células base que se espalham pelo Brasil através das dioceses.

Há mais de 20 anos me constituo membro efetivo e liderança dentro da RCC. Faço parte do grupo de oração Exultar na Paróquia Conceição de Beberibe, Zona Norte do Recife. Sendo negra, moradora da periferia, não me enquadro no padrão de estética branca, muitas vezes me sinto constrangida ao expressar minha cultura e historicidade negra no grupo o qual faço parte, por exemplo, assumindo meu cabelo crespo. O que me faz pensar: A partir da minha experiência junto aos grupos de oração da Renovação Carismática Católica e a perspectiva transdisciplinar, quais as implicações desse processo na construção de uma identidade racial em oposição ao racismo institucional?

Diante disso, buscarei compreender como a teoria transdisciplinar possibilita o diálogo entre a experiência na Renovação Carismática Católica e o processo de construção de uma identidade racial. Tendo em vista que na transdisciplinaridade "não se tem uma Verdade última e absoluta, mas verdades sempre relativas e passíveis de mudanças no decorrer do tempo" (SANTOS, 2008, p. 75), dissertarei acerca dos caminhos possíveis para a construção de uma identidade racial tendo como horizonte a articulação entre as múltiplas dimensões do ser humano. Acredito que para entendermos a complexidade que cerca as relações humanas, nossa atuação na dinamicidade no meio social e a diversidade da natureza, necessitamos abandonar o modelo cartesiano de compreensão e de obtenção do conhecimento, pois só através da transdisciplinaridade que poderemos alcançar esse objetivo. Tendo isso em mente, este artigo visa contribuir no entendimento da complexidade existente entre a vivência no cristianismo através da RCC e a busca pela construção de uma identidade racial.

2. O racismo "à la Brasil"

Ao conceituar o racismo, Gomes (2005) afirma que se trata de uma aversão a pessoas que compartilham traços de um determinado grupo racial, tal como cor da pele, tipo de cabelo, etc. Segundo a autora, o racismo "é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores". Muitas vezes esse tipo de pensamento gera atos de violência,

desprezo, preconceito e discriminação. Almeida (2018) aprofunda a discussão quando define o racismo como,

> [...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial a qual pertencem. (ALMEIDA, 2018, p. 25)

Para Almeida (2018), o racismo se relaciona com as formas de discriminação racial amparadas nas relações de poder. Nesse caso, o autor reforça sua ideia ao afirmar que o racismo é um processo que subalterniza ou concede privilégios a determinados grupos raciais através da economia, política ou das relações sociais. Deste modo, não podemos desatrelar o debate sobre o racismo sem levar em consideração o processo de desenvolvimento brasileiro, o qual criou as condições de desigualdades sociais e raciais ao longo de nossa história.

Levando em consideração os séculos de exploração dos povos negros e indígenas aqui no Brasil, não podemos negar que a escravidão serviu para a manutenção da hegemonia de uma elite branca e conservadora no país. O que referencia Lago (1988) quando afirma que "o trabalho escravo era a base de produção e não era suplementar a qualquer outro sistema de trabalho". A escravização dos africanos era o único meio dos colonizadores obterem seus lucros. Por consequência, a subalternização dos povos africanos através do trabalho escravo desencadeou a força motriz para enriquecimento dos colonizadores. O que impediu negros e negras de acessarem as condições dignas de sobrevivência.

Tudo isso levou à cabo a construção do quadro de vulnerabilidade social da população negra que perdura até os dias atuais. A cristalização do mito da democracia racial no imaginário brasileiro serviu como pano de fundo para disfarçar os ranços advindos desse sistema escravocrata colonial. Por isso, será sempre inconsistente a crença de que vivemos a utopia de um país ***desracializado***" (PAIXÃO, 2006, p. 37). Sendo assim, não descarto a ideia de que o racismo não é um fenômeno social isolado. O racismo se apoia em aspectos históricos, culturais e econômicos que ajudaram a formar a sociedade.

Para Almeida (2018) o racismo se apresenta em três modos: individualista, institucional e estrutural. No tocante ao racismo de modo individualista Gomes (2005, p. 52) afirma que, "na forma individual o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por

indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência". Almeida (2018) corrobora com esse pensamento quando diz que, o racismo nesses moldes se manifesta de maneira direta. Não obstante, enxergar o racismo sob esta visão é nutrir a concepção de que esse tipo de discriminação acontece sob a condição "patológica" humana. Nesse caso, é transferir a responsabilidade desse fenômeno para o campo da psicologia. O autor reforça que tratando o racismo através de uma concepção individualista o combate a essa prática se daria apenas no campo da educação e conscientização, nas mudanças culturais da sociedade. Entretanto, para Almeida (2018) não devemos excluir a afirmativa de que existem sociedades e instituições racistas. A discussão sobre o racismo não pode ser compreendida como algo reservado apenas a um sujeito ou grupo de indivíduos. O debate é muito mais complexo.

Como havia elencado anteriormente, o racismo também é fomentado por instituições ou sociedades organizadas através de estruturas fundamentadas em preconceito e discriminação, disfarçadas de uma falsa normalidade. No caso das instituições, o racismo se revela através de normas, leis ou princípios que regem o comportamento de seus membros, traduzido em ações que determinam os lugares de poder. Assim sendo, o lugar do negro sempre vai ser de subalternidade frente ao grupo racial dominante. Segundo Almeida (2018),

> A desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemonizadas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. (ALMEIDA, 2018, p. 30)

O racismo como comportamento social se dá no interior das instituições que estabelecem uma dicotomia na relação entre grupos raciais distintos. Nesse caso existem as concessões e privilégios a determinado grupo racial hegemônico em detrimento do outro.

O racismo não decorre, apenas, de uma ação individual e/ou institucional, mas a partir das relações de poder que envolvem as questões econômicas, políticas e jurídicas. Para Almeida, "comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é a regra e não exceção" (ALMEIDA, 2018, p. 38). Por isso, é importante refinar o olhar para as diferentes questões no tocante a distribuição de renda, igualdade de oportunidades e o tratamento jurídico

igualitário. Pois, é através desses pressupostos que poderá surgir uma agenda para o enfrentamento do racismo. Nesse sentido, a construção de uma sociedade sem racismo só ocorrerá quando houver a extinção dos privilégios, os quais ocasionaram a normalização de relações raciais desiguais no campo econômico, político e jurídico.

3. Caminhos e implicações para a construção de uma identidade negra

Em consequência, a busca do indivíduo por sua identidade negra passa por caminhos árduos e embates constantes. O racismo, que condiciona o povo negro à "categoria" de pessoas inferior, projeta o ideal de branquitude que serve como prisma no processo de construção das identidades dos sujeitos. Por isso,

> Muitas vezes, o caminho que se percorre na busca dessa identificação é marcado por inúmeras contradições e opressões sofridas internamente pelo indivíduo, que acaba por se impor uma regra básica – a negação de si próprio, de sua cor e, por conseguinte das suas características fenotípicas. Ou seja, o negro nasce e sobrevive imerso numa ideologia de que o branco é o ideal a ser atingido e endossa a luta para realizar esse modelo. (PINTO & FERREIRA, 2014, p. 262)

Portanto, a identidade racial do negro é constantemente marcada pelos processos histórico e social, e também através de identificações culturais com sua africanidade. Além disso, a identidade negra perpassa as marcas, historicamente construídas, a partir do fenótipo do sujeito que vai lhe determinar o que é ser negro/a. Não obstante, considero a educação como parte dessa estrutura que percorre as relações raciais. A educação é uma "instituição social" (LIBÂNEO, 1994), portanto é terreno fértil para transmissão de padrões socioculturais que são necessários à vida em sociedade, seja de forma implícita, explícita, formal ou informal. Acredito, também, que a Igreja Católica, assim como a Educação, interfere na construção das identidades e pode ser um mecanismo de manutenção do racismo.

Segundo Durkheim (2013), cada sociedade aspira um homem ideal e "é o conjunto da sociedade e cada meio social específico que determinam este ideal que a educação realiza". (DURKHEIM, 2013, p. 53). Todavia, a visão funcionalista "durkheimiana" impede de observar as particularidades

histórico e cultural da educação e dos sujeitos. Pois, "aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social[...]"(FREIRE, 1993, p.12). Seguindo essa lógica, Freire (1983) diz que "ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1983, p. 79). Considero que o ato de educar se dá na "presença" em função de um contexto. Assim como a educação, a religião como território diverso atua nas subjetividades para construção de identidades objetivando um tipo de sujeito, pois esses indivíduos ao fazerem parte de algum grupo religioso "ganham uma identidade e um papel, através do processo educativo, para desempenhar um conjunto de funções que deles se espera" (GALLO, 2010, p. 230).

Embora concordo com os autores, no sentido de acreditar que a educação pode contribuir na construção de identidades, não podemos perder de vista que a identidade "uma vez assegurada, ela não anulará a diferença" (HALL, 2000, p. 106). Portanto, a identidade se faz a partir da diferença. Hall (2000) defende que "as identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação" (HALL, 2000, p. 108). O autor defende que não existe uma unicidade em relação às identidades. As identidades estão sempre fragmentadas e multiplamente construídas ao longo de nossas vidas. Segundo Hall (2000), as identidades

> Têm a ver não tanto com as questões "quem nós somos" ou "de onde nós viemos", mas muito mais com as questões" "quem nós podemos nos tornar", "como nós temos sido representados" e "como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios". (HALL, 2000, p. 109)

Já Freire (1983), aponta que o sujeito é inacabado, finito e portanto está em constante formação. Visto que, "tal como a educação, a religião é um território de trocas de bens, de serviços e de significados entre as pessoas" (BRANDÃO, 2002, p. 152). Com isso em mente, pensamos no processo educativo da Renovação Carismática Católica que a partir de princípios norteadores e da experiência de encontros de oração educa os seus membros preparando-os para uma vida em santidade na sociedade, empregando-lhes uma outra identidade. Por essa perspectiva, consideramos que a religião, assim como a educação, transforma, atua

objetivamente e subjetivamente na constituição das identidades a partir de um projeto de indivíduo a ser formado.

Tendo em vista que "a construção da identidade é tanto simbólica quanto social" (WOODWARD, 2000, p. 10), reflito: Eu como mulher negra vivendo sob a perspectiva do amor-doação, proposto pela a RCC, dentro dessa instituição que não aceita a diversidade; como vivencio esta complexidade? Verifico que, em certo grau, existe um conflito.

O conflito, aqui, se estabelece diante da multiplicidade inerente às identidades. De acordo com Woodward (2000),

> A complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito. Podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra. (WOODWARD, 2000, p. 31)

Considerando que a identidade não pertence a uma unidade fixa, ela se relaciona a partir das múltiplas posições que os sujeitos se mobilizam. Sabemos que ser negro/negra no Brasil é ser interpelado/a por uma série de acontecimentos histórico-culturais, onde o racismo se configura como produto dessas circunstâncias. A percepção da identidade negra requer reconhecer a história de uma ascendência africana e, é necessário dar conta dos conflitos que disso venham a decorrer. Portanto, o debate sobre a identidade racial, de indivíduos que são perpassados por um processo formativo cristão católico, se dá a partir da percepção da existência de uma complexidade de múltiplas dimensões. Diante disso, recorro a transdisciplinaridade para tentar compreender esses fenômenos.

4. Amor, amor cristão e transdisciplinaridade

Segundo Santos (2005) a visão articulada do conhecimento preconiza uma sobreposição ao modelo cartesiano que se estabelece a partir da disciplinaridade, ou seja, os princípios cartesianos, os quais fragmentam e racionalizam o conhecimento, se afastam e desconsideram as dimensões da natureza que se relacionam de maneira complexa entre si. Olhar para o conhecimento a partir de um viés transdisciplinar é atentar para "a dimensão da vida e da cotidianidade: a emoção, o sentimento, a intuição, a sensibilidade e a corporeidade" (SANTOS, 2005, p. 01). No tocante a emoção, por exemplo, Maturana (2002) afirma que podemos perceber

que só nos constituímos como seres sociais através da aceitação do outro na condição da diversidade, pautada numa relação mediada pela horizontalidade. Nesse sentido, o amor não se dá na ação baseada num romance, nem no ***amor cristão***. É na interação e reconhecimento do ***outro como legítimo*** que permeia a nossa existência humana. Só assim, nós humanos, podemos viver em harmonia. Nessa perspectiva, Maturana (2002) afirma que "o amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência" (MATURANA, 2002, p. 22). Através desse movimento de reconhecimento do ***outro como legítimo***, não haverá espaço para as práticas de opressão e violência.

Ao me aprofundar na compreensão dos objetivos do movimento carismático católico algumas questões, a exemplo da discussão no que tange a identidade racial, me levaram a refletir. Considerando que a nossa trajetória de vida não é linear, a problematização acerca da identidade racial na RCC surge ao passo que começo, a partir de outros percursos, a me reconhecer como mulher negra. Diante desse contexto, surgem inquietações como: Existe espaço para a aceitação da identidade da mulher negra na RCC? Qual o sentido e significado do amor proposto pela RCC? A proposta do movimento da RCC enfatiza como objetivo a vivência da prática religiosa com base no ***amor de Deus***, tendo no horizonte a proposta de santidade. Essas inquietações me atravessam, pois a medida que vou me assumindo como mulher negra, percebo a resistência do Movimento ao que é ser diferente. Ou melhor, ao que foge às regras impostas pela RCC. O Movimento tem uma identidade própria pautada em uma lógica católica cristã conservadora que não dialoga com as pautas mais progressistas que emergem na sociedade.

A partir de Maturana (2002), penso que devemos construir as relações permeadas por pelo o "amor" que tende a mitigar os processos de subalternização. Segundo o autor, "as interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência" (MATURANA, 2002, p. 22). Isso me faz pensar como as instituições brasileiras se ausentam da prática desse "amor", ao servirem como mecanismos de manutenção das opressões e violências, como o racismo estrutural, por exemplo. Considerando as reflexões anteriores, em que o ***amor*** proposto por Maturana (2002) se aproxima do amor cristão? O amor de Deus, fora da institucionalização do cristianismo, é radical. Esse amor é o que possibilita a convivência na pluralidade das identidades, tendo como base a vivência no respeito visando

a inclusão, onde cada pessoa possa ser o que é. Empatia, reciprocidade, dignidade, justiça e igualdade - na condição de sermos humanos - são princípios que estão no bojo do que prega o amor cristão. Nesse sentido, não seria o amor cristão libertador ao propor amar o diferente, os que estão à margem na sociedade?

Segundo Santos (2008), a perspectiva do Terceiro Termo Incluído, considera a transposição da tradição aristotélica do "sim" ou "não" abrindo espaço para outras possibilidades que compreendem o contraditório. Assim, o Terceiro Termo Incluído será aquele que ficaria de fora da lógica cartesiana o qual não caberia uma definição previamente estabelecida, como o "mais ou menos" ou o "talvez", por exemplo. De acordo com Santos (2008), "ao articular esses pares binários, por meio da lógica do terceiro termo incluído, a compreensão da realidade ascende a outro nível, tomando um significado mais abrangente e sempre em aberto para novos processos" (SANTOS, 2008, p. 75). É sob esse aspecto que a realidade pode conter níveis de contradição permitindo outros níveis de compreensão antes não abertos a interpretações que escapassem do domínio da ciência tradicional.

Diante do exposto, penso a partir da lógica do "Terceiro Termo Incluído" que poderá eu, uma mulher negra, não abrir mão da minha reminiscência africana e fazer parte de um movimento religioso cristão conservador. Nesse caso, o "amor" em Maturana (2002) e o amor cristão em sua ***forma mais radical*** se aproximam. A partir da teoria da complexidade e da transdisciplinaridade ao afirmarem "a superação do modo de pensar dicotômico das dualidades" (SANTOS, 2008, p.72), me permitem imaginar caminhos possíveis. A afirmativa anterior é baseada no pressuposto de que "a transdisciplinaridade é como um emaranhado de múltiplas interações que sempre está começando e recomeçando, transpondo os limites antes impostos [..]" (GUEDES et al, 2010, p. 28). O que observo é que pode existir uma complexidade de pensamento que não exclui o contraditório.

Ao fugir da direção linear que a construção do conhecimento percorre, a partir da lógica da racionalidade cartesiana dos saberes, a transdisciplinaridade elabora uma passagem para a ***incerteza***. De acordo com Santos (2008)

> O conceito de incerteza contrapõe-se às mensagens dualistas dicotomizadas, que priorizam somente a dimensão que contribui para a construção da ordem, da certeza, tornando-se uma visão parcial, reducionista, determinista e objetivista (SANTOS, 2008, p.78).

A ***incerteza*** opera naturalmente na vida do ser humano e na natureza, porém é a partir da certeza que se estabelece a sensação de normalidade que rege nossas vidas apoiadas em instituições e estruturas socialmente construídas. O fenômeno da certeza, no mundo branco ocidental e moderno, promove a destruição ou o apagamento de ***outros mundos*** possíveis. Tais mundos, são exteriores aos processos homogeneizantes de tempos, identidades e subjetividades outras. A incerteza se apresenta como uma ameaça às instituições, pois estas "funcionam com base em certezas, provendo uma base geral para o seu funcionamento" (SANTOS, 2008, p . 78). Assumir-se mulher negra, com toda historicidade que disso decorre, dentro da Renovação Carismática Católica é um tanto perigoso para a manutenção de uma identidade cristã conservadora? Digo, talvez não. Pois devo concordar com Santos (2008) quando afirma que, "os contrários são geradores de vida e fazem parte do processo evolutivo" (SANTOS, 2008, p.79). Os contrários são premissas fundantes da ***incerteza***.

A transdisciplinaridade permite o diálogo constante com a natureza e com nós mesmos. Uma vez que,

> O ser humano é uma organização viva e contextualizada; um sistema aberto que possui uma estrutura própria de auto-regulação e dispõe de um modo particular de construção, sempre inserido no meio ecológico, com o qual interage e assume compromissos e responsabilidades (SANTOS, 2008, p. 81).

Castro (1996) e Krenak (2019) nos alertam sobre a tentativa de silenciamento dos povos originários a partir da imposição da narrativa civilizatória eurocêntrica. O paradigma moderno dominante estimula o afastamento do ser humano da natureza. Esse afastamento é provocado desde a perspectiva da ciência nos moldes ocidentais como totalitária e única. A partir da observação dessa realidade, Castro (1996) e Krenak (2019) procuram dissertar sobre o homem e a natureza desde a óptica da cosmovisão ameríndia em oposição ao conhecimento científico ocidental. A natureza é quem constitui os seres humanos e nesse movimento de sempre refazer-se e re-construir a si mesma é o que nos mantém a nossa existência aqui na Terra. Sendo a natureza, a força que rege a existência das coisas e do Universo, inclusive a nossa existência, ela é a força motriz que estabelece a ordem de todo nosso Universo. Logo, o princípio da ***autopoiese*** considera que assim como a natureza todo ser humano,

por fazer parte dela, também pode se "auto refazer". É nesse movimento que estou sempre me refazendo como membro da igreja católica e como mulher negra.

5. Considerações finais

Como pessoa negra, reconheço e assumo a minha ancestralidade que carrega as marcas históricas e culturais do povo africano. Assumir essa identidade como mulher negra é confrontar os princípios de santidade que um membro ***carismático*** deve seguir. O que me enche de ***incertezas*** (SANTOS, 2008)**.** A identidade de uma mulher negra, que comecei a construir, me levou a um ***pensar diferente.*** O que vem a ser respeito e justiça social? Diante disso, foi necessário enfrentar certos desafios impostos que me levaram a ***re-aprender***.

A Renovação Carismática Católica traz à tona em sua agenda a pauta da santidade, nos ensina que a vivência da justiça social e do respeito ao ser humano é uma exigência requerida pelo princípio que funda o cristianismo que é o ***amor***. Portanto, nos obriga a tecer a aceitação do diferente na perspectiva do ***outro como legítimo*** (MATURANA, 2002). O que, também, requer de nós a necessidade de uma ***re-humanização***, ao abandonarmos toda a compreensão de que só nos constituímos como seres humanos a partir de uma maneira única de existir no mundo.

Assim sou provocada e provoco: O amor anunciado pela Renovação Carismática Católica nos ensina a reconhecer o outro, que é diferente, como ser legítimo? Dessa forma, implica pensar, sobre a construção da minha identidade racial não me deslegitima como membro da RCC. Pois o ***amor*** de cristo, em sua forma mais radical, permite nos relacionar com o outro (o diferente) e a natureza com todas as suas complexidades inerentes à existência desse mundo.

Acredito que a transdisciplinaridade permite outros níveis de compreensão, outras visões e maneiras de aprender, re-aprender, sentir, ser e estar no mundo. Cria outros espaços para viabilização de outras temporalidades, mundos outros e sujeitos novos, desconstruindo a visão única e totalitária da realidade construída a partir do conhecimento científico enraizado ao discurso de modernidade ocidental. Logo, o racismo estrutural não cabe e nem deve existir dentro desses outros mundos que emergem a partir do movimento de autopoiese, incertezas e pluralidades e complexidades.

6. Referências:

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio**. Mana [online]. 1996, vol.2, n.2, pp.115-144.

DE ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?.** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013

FREIRE, Paulo. **Pedagoga do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

FREIRE, Paulo.**Politica e Educacao**. São Paulo: Cortez, 1993.

GALLO, Silvio. **Educação: entre a subjetivação e a singularidade**. Educação Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 35, n. 2, pp. 229-243, 2010

GOMES, Nilma Lino. **Alguns Termos e Conceitos presentes no Debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Educação antiracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03**. Brasília: Ministério da Educação, 236p, 2005.

Guedes, C.o. ; Machado, J. G. ; **BRITO, M. J. P.** ; Brito, S.J. ; Machado, V. R. . Importancia das aplicações da transdiciplinaridade na educação humana. Graduando, v. 1, p. 21-32, 2010.

HALL, Stuart. "Quem precisa da identidade?". In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.

MATURANA, H. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

PAIXÃO, Marcelo. **O Desenvolvimento Econômico e o Tema das Relações Raciais no Brasil**. IN: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Rio de Janeiro. 2006.

RENOVAÇÃO CARISMÁTICA CATÓLICA DO BRASIL. **Relacionamento com os outros**. 2012. Disponível em: <https://www.rccbrasil.org.br/espiritualidade-e-formacao/formacao-humana/613-relacionamento-com-os-outros.html >. Acesso em: 07 de set de 2021.

SANTOS, A.. **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, p. 71-83, 2008

WOODWARD, Kathryn. "**Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**". In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS DOS(AS) DOCENTES INDÍGENAS XUKURU DO ORORUBÁ

CÍNTIA KHETLEN SILVA DE MELO
Graduanda do Curso de Pedagogia do Centro Universitário FACOL- UNIFACOL, cintiakhetlen1996@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo **é fruto do** Trabalho de Conclusão de Curso-TCC do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário FACOL-UNIFACOL, o mesmo busca compreender como são realizadas as práticas pedagógicas dentro da escola indígena Xukuru, tendo como objetivo geral: compreender como são sentidas-pensadas (combinação da razão e sentimento) e vividas as práticas pedagógicas interculturais pelos(as) docentes indígenas da comunidade Xukuru. Metodologicamente esse estudo configura-se de forma qualitativa (FLICK, 2004), realizado com a contribuição/participação dos docentes indígenas Xukuru. Como resultados, emergiram os seguintes núcleos de sentidos: I) Adaptar conteúdos criados pelo governo de forma a incluir os interesses indígenas, II) Participação mútua na formação do docente, III) Diversidade de espaços, IV) Diversidade cultural e V) Falta de suporte por parte do governo brasileiro para com a Educação Escolar Indígena. Desse modo, consideramos que as Práticas Pedagógicas Interculturais dos Docentes Indígenas Xukuru do Ororubá caminham na contramão da colonialidade e se configuram enquanto um saber-fazer pautado nas realidades de seus sujeitos.

Palavras-chave: Interculturalidade, Educação Escolar Indígena, Práticas Pedagógicas, Xukuru.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, do curso em Licenciatura em Pedagogia no Centro Universitário FACOL – UNIFACOL para a conclusão do curso. O mesmo toma como objeto de pesquisa "as Práticas Pedagógicas Interculturais dos(as) Docentes Indígenas Xukuru do Ororubá". Nessa direção consideramos que a Educação pensada para os Indígenas não é um tema de muito debate na sociedade, por tanto esta temática traz à tona vários fatos desconhecidos acerca da mesma, e assim desmistificando o etnocídio, racismo epistêmico, entre outros, entorno das práticas pedagógicas, como por exemplo, a ideia de que indígena não estuda, não pode ser formado no ensino superior, que eles são atrasados, entre outras. Com isto, essa pesquisa torna-se uma possibilidade para seguirmos refletindo e questionando de forma intercultural o lugar-papel dos povos indígenas na sociedade.

Nesse sentido, essa pesquisa justifica-se a partir das seguintes dimensões: pessoal, acadêmica e profissional. Na dimensão pessoal, como seres não indígenas sentimos curiosidade em entender como funciona a Educação Escolar Indígena e consideramos que enquanto sujeitos de direito temos que seguir defendendo e lutando pelo nosso lugar na sociedade e seguir construindo uma sociedade em que respeite as nossas diferenças. Desse modo, acreditamos que seja de extrema importância o trato específico e diferenciado das práticas utilizadas por eles(as) em suas escolas, para que haja um ensino que respeite suas identidades.

Na dimensão acadêmica, essa temática justifica-se pelas vivências acadêmicas tidas ao longo do curso de Pedagogia- UNIFACOL, onde fomos refletindo sobre as especificidades dos movimentos sociais, dentre eles, os movimentos indígenas, que historicamente seguem resistindo e contanto suas histórias a partir de suas narrativas. É justamente no cenário das políticas públicas e pedagógicas que os indígenas seguem reivindicando as existências de escolas que sejam pensadas-sentidas-vividas a partir de suas marcas identitárias. Frente a isso, Baniwa (2019, p. 15), destaca que

> [...] A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para garantir que as escolas indígenas não fossem avaliadas pelos mesmos critérios das escolas dos não índios e permitir que as línguas indígenas pudessem ser usadas

> não só na alfabetização e no ensino fundamental, mas também no ensino médio, profissional e superior.

Assim, destacamos a relevância dessa temática no universo acadêmico, contribuindo assim na formação de profissionais críticos e comprometidos com o trato às diferenças, fazendo uso de uma Educação Bilíngue onde os/as estudantes das escolas indígenas possam aprender não só seu idioma originário mas também o português, em suas avaliações faz-se necessária a utilização de uma avaliação específica e diferenciada com o olhar do(a) professor(a) voltado para as especificidades de cada um(a) dos/das estudantes.

Na dimensão profissional consideramos que enquanto futuros(as) professores(as) e pedagogos(as) assumimos o compromisso de seguir problematizando e desconstruindo os preconceitos e estereótipos impostos aos povos e sobre os povos indígenas e a suas culturas. Desse modo, pontuamos que o processo de aprendizagem é contínuo e nos possibilita a aprender e nos coloca a disposição para (des)construir nossas concepções e práticas.

Nessa vertente, partindo do pressuposto que os povos indígenas Xukuru protagonizam práticas pedagógicas específicas e diferenciadas, centradas em seus saberes e identidades. Assim, esse estudo apresenta como problema de pesquisa: como são pensadas-sentidas-vividas as práticas pedagógicas interculturais pelos(as) docentes indígenas da comunidade Xukuru?

Como Objetivo Geral: compreender como são sentidas-pensadas (combinação da razão e sentimento) e vividas as práticas pedagógicas interculturais pelos(as) docentes indígenas da comunidade Xukuru. Enquanto Objetivos Específicos, temos: I) Identificar as concepções de Práticas Pedagógicas Interculturais dos(as) professores(as) da comunidade Xukuru; II) Caracterizar as práticas pedagógicas interculturais protagonizadas pelos(as) docentes indígenas da comunidade Xukuru; III) Analisar os sentidos das práticas pedagógicas protagonizadas pelos(as) docentes indígenas da comunidade Xukuru, no viés da Interculturalidade Crítica.

Dessa forma, a título de organização deste projeto, o mesmo encontra-se estruturado da seguinte forma: Interculturalidade e Educação Escolar Indígena; Procedimentos Metodológicos; Resultados e Discussão; Considerações Finais e Referências.

2. INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Nesse subtópico, apresentamos uma reflexão intercultural sobre a Educação Escolar Indígena, buscando considerar que os povos indígenas se constituem enquanto coletivo de sujeitos de saberes, valores e elementos culturais que necessitam ser reconhecidos e validados na escola e na sociedade. A proposta intercultural tem como objetivo excluir os preconceitos, proporcionar a troca de experiências, centradas no respeito e valorização das diferenças. Assim, autores(as) como Cavalcante (2004), Silva (2018), Quadros e Fialhos (2016), Teixeira e Lana (2012) e Walsh (2009), contribuem nessa discussão intercultural.

Nessa direção, sinalizamos que os povos indígenas têm direito a igualdade educacional, a ser tratado com respeito e ao ensino de forma diferenciada,

> o sentido desse direito à igualdade está essencialmente relacionado à ampliação do acesso à educação de qualidade. De outro lado, o direito à diferença encontra seu norte na formulação de uma política específica que permita a reprodução cultural, ao mesmo tempo que prepara os alunos dessa escola diferenciada para conviver em um espaço público interétnico. (TEXEIRA; LANA, 2012, p. 126).

A partir disso, percebe-se o objetivo da educação intercultural dentro das comunidades, que é (atualmente) o de criar verdadeiramente um país pluriétnico, além de trazer para as crianças um meio de estudo diferenciado que às proporcionam um aprendizado livre, divertido e eficaz. Nessa direção, consideramos que na comunidade Xukuru "além de trabalhar com conteúdos específicos e interculturais, a escola terá que usar métodos próprios, uma pedagogia indígena" (CAVALCANTE, 2004, p. 68), por tanto eles(as) têm a necessidade de criar seus próprios processos de ensino, se eles irão ensinar de forma mais teórica ou se é mais prática, o que irão usar como exemplo ao falar de certos assuntos, entre outros, necessitam fazer adaptações nas práticas pedagógicas. Nesse sentido o povo Xukuru se tornou um exemplo, no que se refere à Educação Escolar Indígena, suas metodologias pedagógicas são refletidas e materializadas em diálogo com a comunidade, as lideranças e referenciados em seus saberes.

A Resolução CEB/CNE n. 05/2012, em seu artigo 7º afirma que

> § 2º Os saberes e práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena (BRASIL, 2012, p. 3).

Desse modo, a Resolução assegura o ensino intercultural e destaca a sua importância para as comunidades, é graças a ele que a comunidade indígena vem se adaptando e fazendo um ensino diferenciado, a sua maneira, com os seus princípios e ideias, não é algo pronto que vai de acordo apenas com o olhar do governo, eles tem o direito de modificar e conduzir práticas que dialoguem com a realidade de seus sujeitos. Nessa vertente, consideramos que "na escola Xukuru são ensinados aos alunos/as conteúdos que são ensinados também na escola da sociedade envolvente, acrescentado aos assuntos sobre os Xukuru". (CAVALCANTE, 2004, p. 80).

Nessa direção, buscamos refletir a Educação Escolar Indígena no viés da Interculturalidade, que nesse estudo configura-se enquanto uma posição político-pedagógica no que se refere a educação que seja construída e referenciada em seus sujeitos. Assim, Walsh (2009, p. 14), pontua que

> entender la interculturalidad como proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos "otros" del poder, saber, ser y vivir, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural. Es argumentar no por la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes, o solamente por la creación de programas "especiales" que permitan que la educación "normal" y "universal" siga perpetuando practicas y pensamientos racializados y excluyentes.

Essa comprenssão nos possibilita considerar que a interculturalidade coloca em questão a realidade socio-cultural, os povos e os territórios. A diversidade social, cultural e territorial compõe o país plural que somos enquanto Brasil. Desse modo, entendemos a Interculturalidade como uma opção outra de construção de conhecimentos, onde os sujeitos aprendem sobre a cultura de outros e ensinam sobre a sua. Ao refletirmos sobre os processos escolares dos povos indígenas evidenciamos que a proposta refletir junto aos povos indígenas interculturalmente

é contribuir no processo formativo humano, pautado no respeito as diferenças.

Assim, no tocante a Interculturalidade enquanto esse espaço-tempo de ressignificação sujeitos, saberes, culturas e identidades. Nessa vertente, chamamos atenção para Interculturalidade no viés funcional e crítica. Walsh (2009, p. 12), sinaliza que

> la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uninacionales por práctica y concepción) y dejando fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural -las que mantienen la desigualdad-, la interculturalidad crítica parte del problema del poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida en función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales dominantes; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización.

Consideramos que a Interculturalidade Funcional mesmo focando a diversidade cultural, não busca rompoer ou instigar questionamentos dos padrões de poder instituinalizadade, ou seja, segue a lógica dominante que nega e silencia as diferenças, neste caso, toma os povos indígenas como "índio", negando suas diferenças e especificidades, retirando suas diversidades. Assim, evidenciamos que "esta perspectiva se funda na Colonialidade do Poder, do Ser, do Saber e da Natureza e contribui para a efetivação dos processos de silenciamentos e de subaternização dos Povos Indígenas quanto a seus valores, crenças, culturas, conhecimentos e identidades" (SILVA, 2018, p.61). Centrada na perspectiva colonial podemos entender que a Interculturalidade Funcional tem a intenção de criar um meio de todos(as) atuem de acordo com seus interesses, estimulando a conversação entre os diferentes grupos e incentivando a tolerância, que seria o ato de aceitar as diversidades culturais e formas de expressão, sem considerar o viés crítico e reflexivo, fortalecendo assim a lógica hegemônica.

Sobre os tipos de Colonialidade há quatro tipos citados anteriormente que são: A Colonialidade do Poder- Busca a dominação social, impõe estereótipos sobre outras culturas, a Colonialidade do Ser- não se prende a uma relação de poder, a Colonialidade do Saber tem como base

o conhecimento e por fim, a Colonialidade da Natureza que como seu nome indica, busca defender a natureza e os animais.

Desse modo, na contramão da Interculturalidade Funcional, a Interculturalidade Crítica representa uma opção outra frente à lógica colonial. Nessa perspectiva consideramos que

> la interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas -políticas, sociales, epistémicas y éticas- que se entretejen conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas sientan las bases de lo que yo llamo pedagogía de-colonial (WALSH, 2009, p. 14).

A Interculturalidade Crítica abre espaço para a busca de igualdade sociocultural, onde as diversas culturas poderão viver em conjunto ou não, mas sem o uso de discriminação entre elas, cada um desses grupos faz questionamentos acerca dos direitos buscando assegurar os seus, utilizando esse meio na Educação Escolar Indígena os(as) professor(as) conseguem contribuir na formação humana dos(as) estudantes indígenas, de modo que possam seguir defendendo seus direitos de forma crítica.

A Interculturalidade Crítica possibilita o envolvimento de diferentes grupos onde cada um se ajuda, independente de gênero, etnia ou outros, eles têm direito a expressarem suas opiniões, se incentivam em suas lutas e de forma democrática esses grupos buscam sempre a igualdade. De acordo com Nascimento, Quadros, Fialhos (2016, p. 196) "a perspectiva crítica questiona as diferenças e desigualdades que foram construídas ao longo da história entre os diferentes grupos socioculturais; sejam esses grupos étnico-raciais, de gênero, entre outros". Portanto, ao se questionar as desigualdades, a Interculturalidade Crítica abre espaço para a busca de igualdade sociocultural, onde as diversas culturas poderão viver em conjunto ou não, mas sem o uso de discriminação entre elas.

Segundo Silva (2018, p. 61), a "Interculturalidade Crítica se constitui como força motriz para o rompimento do silenciamento e subalternização dos Povos Indígenas, que reivindicam a construção de um projeto de sociedade outro, pautado nas diferenças geopolíticas do conhecimento". Desse modo, compreendemos que de fato a Educação Escolar Indígena centrada na perspectiva intercultural, coloca em evidência a diversidade social, cultural e étnica das comunidades indígenas.

2. METODOLOGIA

Neste tópico, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados para a construção deste artigo, a partir disso, apresentaremos os seguintes elementos: abordagem metodológica, instrumentos de coleta de dado, sujeitos/colaboradores, critérios de escolhas dos sujeitos/colaboradores, procedimentos de análise e lócus de pesquisa.

Esse projeto tem como abordagem a pesquisa qualitativa, a mesma tem como característica a flexibilidade e a liberdade para a escrita do artigo, pois ela se baseia em qualidade, diferente da pesquisa quantitativa, que se baseia na quantidade, Flick (2004, p. 20) afirma os principais aspectos da pesquisa qualitativa ao falar que

> consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos.

A partir disto, entende-se que para as escolas que escolhem seguir utilizando a interculturalidade como metodologia de ensino, precisam que seus/suas professores(as) selecionem temáticas que façam a desconstrução dos preconceitos existentes ou que podem ainda vir ao passar dos anos, precisam incentivar a igualdade sociocultural. Como instrumento de coleta de dados, utilizaremos a entrevista semiestruturada, a mesma tem como base a entrevista com o preparo de perguntas realizadas antecipadamente, levando em consideração os objetivos da pesquisa.

Esse procedimento de coleta de dados possibilita o controle sobre as informações a serem obtidas e liberdade no momento de escrita, além de permitir o contato do(a) entrevistador(a) com o(a) entrevistado(a). Nessa direção, a coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada traz diversas possibilidades para o(a) entrevistador(a), uma dessas é a possibilidade de excluir dúvidas de forma imediata durante a entrevista. Os sujeitos/colaboradores desta pesquisa serão três (3) docentes indígenas da comunidade Xukuru tendo como critério de escolha os(as) docentes que atuam em no mínimo cinco (5) anos dentro das escolas da comunidade indígena Xukuru.

Como procedimentos de Análise dos dados, faremos uso da Análise de Conteúdo de acordo com Bardin (1977, p. 31),

> a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

A Análise de Conteúdo é baseada na dedução e interpretação, ou seja, analisamos os conteúdos de acordo com nossa concepções e ideias, levando o(a) autor(a) a sempre buscar mais fatos acerca do assunto a ser falado/escrito, sendo assim, a análise de conteúdo tem como objetivo principal prolongar o tempo entre a intuição(achismo) e a confirmação(admissão) a partir de fontes seguras sobre os conteúdos à serem analisados, portanto, pode-se entender que esse método de análise de dados busca tirar o(a) autor(a) do "eu acho" para o "eu sei" através de leituras de variadas fontes.

Nessa direção, a Análise de Conteúdo, estrutura-se em três fases: I) Pré- Análise; II) Exploração do Material; e III) Tratamento dos dados e inferências. Assim, a Pré-Análise é momento em que o(a) autor(a) organiza suas ideias e materiais a serem utilizados ao longo do projeto, escolhendo documentos, objetivos e afins. Nesse sentido, buscaremos a partir do objeto de pesquisa e a questão problema, norteado pelos objetivos, iremos elaborar um roteiro de entrevista semiestruturada. Segundo, Bardin (1977, p. 96), "a pré-análise tem por objectivo a organização, embora ela própria seja composta por actividades não estruturadas, «abertas», por oposição à exploração sistemática dos documentos".

A fase da Exploração do Material, ocorre ao ser concluído a pré-análise, e como seu nome supõe, é a exploração do material obtido, é uma fase em que pesquisador(a) se debruça no projeto/artigo e no dados coletados, aqui em específico serão nas entrevistas que serão realizadas junto aos docentes indígenas, pois é nela que a decodificação acontece, ou seja, a leitura integra dos materiais adquiridos, anteriormente e com isso começar a escrever. Bardin (1977, p. 101) a define como "a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas".

A fase de Tratamento dos dados e inferências é onde os produtos/dados adquiridos ao longos das 2(duas) fases anteriores são refinados, ou seja, é o momento de melhoria da escrita trazendo significado às hipóteses e palavras, "permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações

fornecidas pela análise" (BARDIN, 1977, p. 101). Portanto, entendemos essa fase como a que atribui significado para todos os objetivos adquiridos ao longo da pesquisa e onde o(a) realiza inferências e reflexões outras com/sobre o objeto de pesquisa.

3.1 LÓCUS DE PESQUISA

Esse estudo tem como lócus da pesquisa a Comunidade Indígena Xukuru, que está localizada na Serra do Ororubá no estado de Pernambuco. Feitosa e Oliveira (2020, p. 103-104), evidenciam que "o povo Xukuru está localizado nos municípios de Pesqueira e Poção no estado de Pernambuco, a 214 km do Recife, a sua terra demarcada corresponde a 27.555 hectares, distribuída em três regiões: Agreste, Ribeira e Serra".

Esse território é composto por um conjunto de montanhas, ente elas se encontram o Rio São Francisco e o Ipojuca, ao se fixaram bem no meio das montanhas que formam a Serra do Ororubá possibilitou a plantação e a criação de animais, já que lá passam os rios e tem água limpa o ano inteiro.

Sua população em 2010 era de 10.536 (dez mil quinhentos e trinta e seis) habitantes de acordo com a FUNASA (Fundação Nacional de Saúde), levando em consideração a possibilidade da plantação e criação de animais, a maioria dos indígenas se mantem a partir da agricultura, plantando, colhendo e comercializando, eles trabalham com milho, macaxeira/mandioca, feijão, frutas, entre outros. Também criam vacas e cabras, a feira de Pesqueira acontece nos sábados e quartas, no sábado é o dia em que se comercializam apenas alimentos plantados e colhidos pelos indígenas e assim eles conseguem sua renda, lá eles vendem tudo o que plantam e os frutos de suas criações de gado e na quarta é o dia da venda de produtos em conjunto com os não indígenas. Os indígenas Xukuru tem como aspectos culturais o bordado renascença, confecção de instrumentos musicais e acessórios, em seus acontecimentos históricos os Xukuru participaram da Guerra do Paraguai, junto a outros povos indígenas, há também várias das conquistas do Cacique Xikão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse tópico iremos apresentar os resultados e discussão acerca dos dados coletados juntamente aos sujeitos/colaboradores desta

pesquisa. Construímos esse processo guiados pela seguinte questão problema: Como são pensadas, sentidas e vividas as Práticas Pedagógicas Interculturais dos Docentes Indígenas Xukuru do Ororubá? Desse modo, através da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), buscamos identificar e caracterizar como se dão as Práticas Pedagógicas dentro da Educação Escolar Indígena Xukuru a partir das narrativas trazidas pelos(as) sujeitos/colaboradores.

Através dos dados obtidos detectamos e caracterizados, confirme os objetivos dessa pesquisa, os seguintes núcleos de sentidos obtidos a partir das respostas dos(as) professores(as) participantes, os mesmos serão identificados pelas iniciais de seus nomes, sendo elas: T, E, A e G, apresentados na Figura 1.

Figura 1: Núcleos de Sentidos emergentes nos discursos dos(as) professores(as) Xukuru



Fonte: A Autora (2021)

Com relação ao entendimento sobre **"Adaptar conteúdos criados pelo governo de forma a incluir os interesses indígenas, fazendo-se a Interculturalidade"** que surge nos discursos dos sujeitos/colaboradores quando questionados sobre como se dá a elaboração das aulas dentro da escola indígena. Nessa direção, T(2021) afirma que "As elaborações são planejadas de forma que atenda os conteúdos do currículo Estadual, e

que também atenda às demandas do povo, transformando os conteúdos que vem da secretaria de educação de acordo com as especificidades do povo", por tanto, pode-se perceber que existe um olhar atento e reflexivo ao se pensar nas aulas que irão ser realizadas dentro da escola indígena Xukuru. Os responsáveis pela comunidade junto a equipe pedagógica da(s) escola(s) se unem e discutem os conteúdos que precisam ou não ser modificados, através de muita luta e dedicação os(as) indígenas podem trabalhar de forma intercultural os conteúdos educacionais. Desse modo, destacamos que

> a educação indígena, aquela vivenciada no dia a dia da comunidade possa adentrar os espaços da sala de aula e o inverso também tem acontecido, o que tem contribuído para a superação das injustiças sociais, o fortalecimento, o reconhecimento e o respeito aos conhecimentos outros, os quais foram historicamente subalternizados (FEITOSA; OLIVEIRA, p. 116, 2020).

Assim, entendemos que é a partir da junção da Educação Escolar Indígena dentro da escola, fora da mesma e as temáticas discutidas em outros âmbitos sociais e culturais é que será realizada a Interculturalidade e para que esse movimento aconteça faz-se necessário esforços políticos e pedagógicos por parte dos(as) indígenas. Nesse viés, consideramos que é preciso constituir uma equipe responsável pelas adaptações dos conteúdos enviados pela secretaria de educação, discutir sobre quais serão as modificações, como serão realizadas as atividades, onde e qual a forma de avaliação para cada uma dessas atividades.

Na concepção da **"Participação mútua na formação do docente"**, que surge nas falas de E e G quando questionados sobre como é a relação professor-aluno, G(2021) afirma que é uma relação "De troca de conhecimentos", enquanto E(2021) diz que é "Boa! Porque buscamos sempre o melhor para nossos estudantes uma vez que vivemos na mesma comunidade". Podemos observar que há uma relação afetiva entre os(as) professores(as) e os(as) estudantes, onde ambos se tratam com respeito, trocando conhecimentos e desenvolvendo um espaço harmônico e acolhedor dentro da sala de aula. Henriques ***et al*** (2007, p.43) afirma que "as propostas pedagógicas e curriculares da formação docente devem ser flexíveis para incorporar novos interesses, novas áreas de conhecimento, conteúdos e suas conexões interdisciplinares". Assim, criando um espaço de conhecimento amplo, onde todo e qualquer saber é válido, fazendo com que todos se sintam protagonistas e com vontade de participar das aulas.

Com relação à **"Diversidade de espaços"**, é observado na fala de todos(as) os(as) participantes da pesquisa ao serem perguntados com relação a como são vivenciadas as práticas pedagógicas. Nesse sentido, G(2021) traz que "São vivenciadas tanto em sala de aula como nos outros espaços de aprendizagem como: Terreiros de rituais, assembleias e outros...", na mesma direção T (2021) afirma que "São realizadas na escola e principalmente na comunidade, pois a Educação Xukuru se dá mesmo é na comunidade".

Nessa vertente podemos considerar que há uma ampla diversidade de espaços onde se fazem o ensino-aprendizagem dos povos indígenas, os mesmo utilizam o ambiente escolar e principalmente os espaços dentro da comunidade, Henriques ***et al*** (2007, p.21) diz que a educação se dá em "Espaços públicos em que situações de ensino e aprendizagem estão relacionadas às políticas identitárias e culturais de cada povo indígena". Seus direitos, deveres, pensamentos críticos e saberes

em geral, em sua maioria são obtidos no espaço fora da sala de aula, os(as) professores(as) elaboram suas aulas de forma contextualizadas, saindo do modelo tradicionalista da escola não indígena e leva seus estudantes para dentro da comunidade onde podem aprender sobre os conteúdos que sejam construídos em diálogos com a realidade da comunidade e de seus sujeitos.

A respeito da compreensão da **"Diversidade cultural"**, é um fato encontrado nas reflexões de E e G quando discutem sobre o que são práticas pedagógicas interculturais. G(2021) traz que "São práticas que valoriza a igualdade, reconhece a diversidade, promove o diálogo entre culturas e é contra todo tipo de discriminação". Seguindo a mesma linha de raciocínio, E(2021) afirma que as Práticas Pedagógicas Interculturais são "Estudar a história de povos diferentes", podemos observar que ambos acreditam que para se realizar a Interculturalidade é preciso conhecer a sua história e a de outros. A interculturalidade também é uma possibilidade outra, onde os sujeitos possam considerar as culturas e histórias diversificadas.

Assim, ao refletirmos sobre o espaço escolar, consideramos que "a diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo a pública, é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram" (SILVA, 1995, p.195). Compreendemos que para a realização da Educação Escolar Indígena de fato, faz-se necessário o trabalho em equipe por parte do governo e dos povos indígenas. Desse modo, as práticas pedagógicas promovidas nas escolas Xukuru fundamentam-se na

perspectiva da interculturalidade crítica, que se constitui enquanto "força motriz para o rompimento do silenciamento e subalternização dos Povos Indígenas , que reividicam a construção de um projeto de sociedade outro, pautado nas diferenças geopolíticas do conhecimento" (SILVA, 2018, p.61). Nesta perspectiva, sinalizamos a relevância da existencia de uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada, construida em diálogo com a comunidade não indígena, mas referenciadas nas identidades culturais e saberes das comunidades indígenas.

A concepção da **"Falta de suporte por parte do governo brasileiro para com a Educação Escolar Indígena"**, emerge nas falas de todos(as) os(as) colaboradores(as), quando questionados sobre quais os desafios ao se pensar/realizar a Educação Escolar Indígena. A(2021) afirma que a maior dificuldade é "A ausência de políticas públicas que caminhem de acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB 88) e que respeite as especificidades dos Povos Originários. Um outro desafio é a falta de livros didáticos que considerem as realidades nossas". Seguindo a mesma lógica E (2021), pontua que

> o nosso desafio hoje é vivermos em um país onde os governantes não têm uma política pública respeitando a nossa história e isso reflete muito em nosso modelo de educação, mas a cada dia buscamos nos fortalecer através das práticas interculturais em nossas escolas e em nossos espaços religiosos.

Por tanto, é evidente que precisa ocorrer algumas mudanças por parte do governo, onde os mesmos precisariam adicionar a real história dos povos indígenas, quais as suas culturas, onde se encontram, quais as suas lutas, entre outros aspectos. Henriques ***et al*** (p. 36, 2007) traz que "A Secad, partindo do fato de que a política de Educação Escolar Indígena que já vinha sendo implementada pelo MEC apontava para o rumo correto, optou por centralizar esforços para o incremento da velocidade, da abrangência e da qualidade das ações, programas e políticas em andamento". Apesar desses esforços, podemos observar que ainda há muito o que se conquistar e modificar para que se possa chegar a Educação Escolar Indígena que os mesmos desejam, o que fica evidente nos discursos dos(as) professores(as) indígenas.

Desse modo, seguimos compreendendo os povos indígenas enquanto sujeitos de direitos e que nessa direção, caminham na contramão da colonialidade e contribuem para pensar-repensar as práticas

pedagógicas. Assim, compreendemos que a Educação Escolar Indígena, configura-se enquanto uma proposta de luta e resistência das comunidades indígenas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse tópico, apresentaremos elementos pelos quais procuramos deixar explícita a relevância dessa pesquisa, também trazemos as considerações alcançadas através das análises construídas sobre às Práticas Pedagógicas Interculturais dos Docentes Indígenas Xukuru do Ororubá. Sendo assim, voltamos ao nosso problema e os objetivos dessa pesquisa e sinalizamos os núcleos de sentidos obtidos através das falas dos sujeitos/colaboradores, apresentando desse modo os resultados alcançados nessa pesquisa.

Nessa pesquisa, buscamos compreender como se dão as Práticas Pedagógicas Interculturais dos Docentes Indígenas Xukuru do Ororubá. Nessa direção, conduzimos esse estudo, a partir dos seguintes objetivos específicos: I) Identificar as concepções de Práticas Pedagógicas Interculturais dos(as) professores(as) da comunidade Xukuru; II) Caracterizar as práticas pedagógicas interculturais protagonizadas pelos(as) docentes indígenas da comunidade Xukuru; III) Analisar os sentidos das práticas pedagógicas protagonizadas pelos(as) docentes indígenas da comunidade Xukuru, no viés da Interculturalidade Crítica. A partir disso, consideramos que a Educação Intercultural é algo indispensável no contexto da Educação Escolar Indígena e que a mesma é de grande importância nas vidas dos indígenas.

Na concepção dos Núcleos de Sentidos dos(as) professores(as) foi possível observarmos a dedicação dos mesmos para fazerem o seu melhor e formar passo as da melhor forma, também compreendemos que ainda há muito o que se avançar, faz-se necessário um apoio maior por parte do governo. A partir dos dados coletados, foi possível a identificação e caracterização dos seguintes Núcleos de sentido: I) Adaptar conteúdos criados pelo governo de forma a incluir os interesses indígenas, II) Participação mútua na formação do docente, III) Diversidade de espaços, IV) Diversidade cultural e V) Falta de suporte por parte do governo brasileiro para com a Educação Escolar Indígena. A partir dos núcleos de sentidos que emergiram nos discursos dos sujeitos/colaboradores, consideramos que seus fazeres pedagógicos buscam a inclusão, desfazer preconceitos, conquistar benefícios para seus espaços escolares

e seus/suas estudantes, mais apoio por parte do governo ao colocarem em prática as políticas públicas para os indígenas, entre outros fatores. Desse modo, confirmamos o pressuposto que os povos indígenas Xukuru protagonizam práticas pedagógicas específicas e diferenciadas, centradas em seus saberes e identidades.

Nesse viés, retomando a nossa intenção de entender como se dão as práticas pedagógicas interculturais dos docentes indígenas, analisando os resultados conquistados através dos discursos dos sujeitos/colaboradores e as discussões construídas juntamente aos autores que fundamentaram nossos argumentos, chegamos à conclusão de que as práticas pedagógicas interculturais dos docentes indígenas Xukuru estão caminhando na direção de uma educação específica e diferenciada construida e vivida pelos seus sujeitos.

A partir dessas considerações, a pesquisa nos instiga a eleger nossos questionamentos, tais como: quais os sentidos os estudantes indígenas atribuem as práticas pedagógicas realizadas nas escolas? Como são elaborados os currículos das escolas indígenas? Essas questões sinalizam a importância de seguirmos refletindo sobre a Educação Escolar Indígena, como uma possibilidade outra de pensar os processos educativos. Assim, consideramos que os(as) professores(as) indígenas Xukuru estruturam suas práticas pedagógicas a apartir de suas especificidades, o que contribue na formação bem estruturada de um(a) docente indígena, onde o(a) mesmo(a) se formará sabendo e entendendo todas as lutas de seu povo, por onde passaram e onde querem chegar.

5- REFERÊNCIAS

Baniwa, Gersem. **Educação Escolar Indígena no Século XXI:** Encantos e Desencantos, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**, 1977.

CAVALCANTE, Heloisa Eneida. **Reunindo as Forças do Ororubá**: A Escola no Projeto de Sociedade do Povo Xukuru, 2004.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**, Segunda Edição, 2004.

FEITOSA, Saulo Ferreira; OLIVEIRA, Maria Roseane Cordeiro de. Educa(Ações) Indígenas: Territórios de Identidades e Espaços de (Re)Existências do Povo Xukuru Do Ororubá. **Textura.** v. 22 n. 51 p.103-121 jul/set 2020.

HENRIQUES, Ricardo *et al.*, **Educação Escolar Indígena:** Diversidade Sociocultural Indígena Ressignificando a escola, CADERNOS SECAD, 2017.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do; QUADROS, Marion Teodósio de, FIALHO, Vânia. Interculturalidade Enquanto Prática na Educação Escolar Indígena. **revista ANTHROPOLÓGICAS**, Ano 20, 27(1):187-217, 2016.

OLIVEIRA, Maria Roseane de. ALMEIDA, Eliane Amorim, **Educação Específica e Diferenciada do Povo Xukuru:** Um caminho para a decolonialidade, 2019.

SILVA, Isaias da. Cultura indígena e livros didáticos: representações imagéticas da cultura indígena. In: LIMA, Iranete; SILVA, Janssen Felipe, FERREIRA, Michele Guerreiro (Org.). **Diálogos da Educação do Campo**. -1. ed.-Recife:Ed.UFPE, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e identidade social**: Territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) Alienígenas na sala de aula. Petrópoles: Vozes, 1995.

TEXEIRA, Vanessa Corsetti Gonsalves; LANA, Eliana dos Santos Costa**. Interculturalidade e Direito Indígena a Educação**- A Politica Publica de Formação Intercultural de Professores Indígenas no Brasil, 2012.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de) coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolivar, Ediciones AbyaYala,: Quito, 2009.

O ÍNDIO É TAMBÉM DONO DA TERRA?: A REPRESENTAÇÃO DO POVO INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO DO 1º DO ENSINO FUNDAMENTAL

FABIANA DE SOUZA SANTOS XAVIER
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas da Universidade de Pernambuco- campus Garanhuns– PE, Brasil. E-mail: ffaabbiiaannaa_lilas@hotmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente trabalho busca fazer uma análise e descrever as representações sobre os povos indígenas, para isso utilizaremos o livro didático Projeto Ápis Interdisciplinar: Ciências, Geografia e história de Nigro, Simiellll e Charlier (2017) da Editora Ática, que é adotado nas escolas básicas nas turmas de 1º ano do ensino fundamental. Analisaremos as ilustrações contidas no livro didático, realizando uma análise se os indígenas são representados com a visão colonial ou contemporânea. Analisaremos os possíveis impactos da Lei 11.645/08 neste material, considerando as possíveis as mudanças ocorridas ou não mediante a Lei Reconhecemos que os manuais didáticos contribuíram para o silenciamento das minorias étnico-raciais. Desta forma o material didático deve fortalecer a percepção do estudante na construção das representações positivas dos povos indígenas evidenciando. Verificou-se que ainda encontramos a representação do indígena com a visão colonial, desta forma percebemos que o indígena é estereotipado de forma velada no livro didático.

Palavras-chave: Povos indígenas; livro didático; representação

INTRODUÇÃO

Quando mencionamos um recurso comum e acessível na educação básica pública, podemos citar o livro didático e os manuais ofertados gratuitamente pelo governo com intuito de aprimorar e ser uma referência para o ensino-aprendizagem do estudante. Os materiais didáticos no ensino são uma referência no trabalho em sala de aula em qualquer disciplina proposta, se tornando veiculadores do conhecimento de forma acessível para os estudantes da escola básica.

Nos últimos dias, os estudos e debate sobre os indígenas ganharam destaques nas matérias de jornais a respeito do marco temporal, no contexto da educação dos indígenas destacamos a elaboração da Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que visa a implantação da inclusão da temática indígena na proposta curricular e nos materiais didáticos. Devemos destacar que a conquista da implementação da lei é resultado de um trabalho coletivo de muitos anos e de diversos setores, em destaque os povos indígenas.

Para possibilitar este trabalho, destacamos o ***corpus,*** mediante a análise de publicações e imagens ilustrações contidas no livro didático Projeto Ápis Interdisciplinar: Ciências, Geografia e história de Nigro, Simiellll e Charlier (2017) do 1º ano do ensino fundamental, utilizados pelas escolas da rede pública municipal da cidade de Palmeirina, no estado de Pernambuco. Deste modo a metodologia foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, realizamos o levantamento de informações a partir de materiais coletado no livro didático escolhido, artigos, sites da Internet e em outras fontes escritas.

Este trabalho busca trazer como reflexão, como a temática indígena apresentada na cultura escolar, e se essa abordagem feita pelos conteúdos vivenciados em sala de aula contribuem para a compreensão da representação, cultura, imagens do indígena contribuindo para o despertar do estudante a buscar conhecer o indígena de forma fiel e sem uma abordagem preconceituosa, estereotipada e eurocentrista. Salienta-se a importância de averiguar se o indígena ainda é representado, nos dias atuais, como artesão, curandeiro, pescador, caçador e primitivos e apresentar uma análise crítica da desta representação. Como objeto de estudo deste trabalho, analisaremos como representação do indígena no livro didático Projeto Ápis Interdisciplinar: Ciências, Geografia e História de Nigro, Simiellll e Charlier (2017) do 1º ano do ensino fundamental.

A representação do índio no Brasil

Na escola, nos deparamos com um discurso eurocentrista construído historicamente sobre os indígenas, muitos destes discursos abordam a temática indígena com algumas controvérsias de acordo com o contexto que foram descritos. Os indígenas da época colonial foram retratados na visão eurocêntrica pelos primeiros habitantes europeus que chegaram no Brasil, como habitantes inocentes, ingênuos, ora dóceis e ora selvagens, sendo passivos a catequização.

No século XV até o século XVI, iniciou-se o período das Grandes Navegações, também conhecidas como Expansão Marítima, deu-se o início ao processo de navegação ao Oceano Atlântico. Este período foi de grande importância, pois possibilitou o contato com vários povos de culturas diferentes. Neste período, o continente europeu vivenciou seu primeiro contato com os índios, com valores e culturas diferentes dos europeus, iniciando a descrição de forma fantasiosa a respeito dos indígenas por parte dos europeus.

> Quando os europeus chegaram à terra que viria a ser o Brasil, encontraram uma população ameríndia bastante homogênea em termos culturais e lingüístico, distribuída ao longo da costa e na bacia dos rios Paraná – Paraguai. (FAUSTO, 2002, p. 37)

Para compreendemos a processo de colonização no Brasil, é necessário compreender a relação das Grandes Navegações e o "descobrimento" do Brasil. As condições econômicas, comercias e geográficas eram favoráveis para Portugal iniciar as navegações. Desta forma, Portugal foi o pioneiro ao lançarem-se a navegação e exploração do Oceano Atlântico. Em decorrência disto, foram as descobertas de diversos lugares e rotas desconhecidas pelos europeus, propiciando um novo comércio. Todo esse curso foi favorável para a chegada da expedição portuguesa, liderada por Pedro Álvares Cabral ao Brasil em 1500. Com a chegada dos primeiros habitantes lusos em terras brasileiras, deu-se início a exploração, escravidão e extermínio de diversas culturas indígenas.

A ordem dos Jesuítas, fundada em 1534, por Santo Inácio de Loyola, reconhecida pelo Papa em 1540, sendo uma congregação religiosa, tinha como objetivo a missão catequista e educativa, embora a finalidade de Loyola não tinha a educação como intenção. Os jesuítas chegaram ao Brasil com uma missão evangelizadora e missionária entre os indígenas,

com intuito de "salvar almas" e convertê-los à doutrina cristã. Os colonizadores acreditavam que a catequização dos indígenas os tornariam mais dóceis, facilitando o aproveitamento de sua mão de obra.

> No início, os europeus não aceitaram a humanidade dos nativos americanos, pois, diziam, "andavam nus, não tinham fé, nem lei nem rei". Os índios foram inicialmente classificados como animais (bestas) e um grande debate intelectual ocorreu até que fossem declarados verdadeiros homens a partir de 1537, pela bula do Papa Paulo III. Depois disso e mesmo assim, entretanto, não foram considerados homens plenos porque entendidos como selvagens naturais. No geral, passaram pelo trato como mentalmente infantis, como se vivessem na natureza, movido apenas por instintos primitivos e incapazes da plenitude cultural (SOUZA, 2012, p. 26).

Além da missão religiosa dos jesuítas, eles tinham a intenção de alfabetizar os indígenas com o intuito de romper a oposição indígena e aculturá-los, impondo a cultura de acordo com os modelos portugueses. Sendo assim, o primeiro sistema educacional no Brasil foi implementado pelos jesuítas. O maior foco da educação jesuíta no Brasil era tornar os índios civilizados ao modo português.

Além da visão dos jesuítas em relação aos indígenas, podemos destacar os relatos do escrivão português, Pero Vaz de Caminha, ao chegar em terras brasileiras, encontrado no documento intitulado na literatura como a *"Carta Pero Vaz de Caminha"*, que observamos normalmente os trechos deste documento nos livros didáticos de História. O documento *"Carta Pero Vaz de Caminha",* foi redigido em 1 de maio de 1500, em Porto Seguro, na Bahia; sendo considerado primeiro documento redigido no Brasil. A *"Carta Pero Vaz de Caminha"* foi redigida ao rei de Portugal na época, o Rei Manuel I (1469-1521). Nesta "*carta"* é descrito as primeiras impressões do território brasileiro pela ótica do escrivão revelando sua concepção eurocêntrica. A *"carta"* inclui muitos detalhes da chegada da expedição portuguesa em terras brasileiras, o contato com os indígenas e a realização primeira missa. Destacamos que a *"carta"* é o primeiro documento que faz menção dos indígenas no Brasil.

> A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos, bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Não fazem o menor caso de encobrir ou de mostrar suas vergonhas;{...} e nisso têm tanta inocência

> como em mostrar o rosto [...] traziam os beiços de baixo furados e metidos neles seus ossos brancos e verdadeiros, do comprimento duma mão travessa, da grossura dum fuso de algodão, agudos na ponta como furador. Metem-nos pela parte de dentro do beiço; e a parte que lhes fica entre o beiço e os dentes é feita como roque de xadrês, ali encaixado de tal sorte que não os molesta, nem os estorva no falar, no comer ou no beber (CAMINHA, 2021, p.1).

Neste trecho da "Carta", Pero Vaz de Caminha descreve as características físicas dos indígenas e ideias preconcebidas e generalizadas, expondo o estranhamento peculiar de culturas que de confrontaram, deixando entendível seu espanto ao se deparar ao uma cultura exótica. A cor é descrita usando apenas uma palavra (pardos). Em relação as vestimentas, são descritas de maneira clara e breve (nus). A nudez dos indígenas é descrita com um comportamento inocente, mesmo ele enfatizando que nada cobria "suas vergonhas", algo inimaginável na cultura portuguesa. As qualidades físicas são apontadas como ***"bons rostos e bons narizes, bem-feitos"***. Nesse momento Caminha revela ideias preconcebidas e generalizadas sobre os nativos. A chegada dos portugueses no Brasil propiciou o encontro de dois mundos desiguais com símbolos, crenças, cultura e valores distintos. O imaginário europeu que podemos definir por meio de um conjunto de conceitos e representações de imagens que pertenciam a fictícia mente dos europeus, foi preconcebido de acordo com a observação do que era diferente durante as viagens marítimas.

Com a colonização, o imaginário destacou-se transmitindo uma variedade de representações. A partir disso, iniciaram a construção de várias representações dos indígenas. O indígena era considerado selvagem e inferior. Tais representações estavam carregadas de elementos que os discernia dos europeus.

O percurso do livro didático

O livro didático é uma ferramenta de grande importância, se tornado norteadora para alguns profissionais da área de educação básica. Desta maneira, o livro didático apresenta princípios ideológicos decorrentes as políticas públicas contemporâneo. No trecho abaixo, Silva faz um alerta da presença significativa do livro didático como ferramenta pedagógica.

> O livro didático ainda é nos dias atuais um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas onde, na maioria das vezes,

> esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares. Também para o professor dessas escolas, onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas repletas de alunos, o livro didático talvez seja um material que supre as dificuldades pedagógicas (SILVA, 2001, p. 19).

Ao apontar, de forma breve, a história do livro didático no Brasil, notamos que no decorrer de sua implementação não houve a participação dos diferentes segmentos sociais. A partir da década de 30, surge os manuais didáticos de história no Brasil, resultando nas primeiras políticas públicas desta disciplina. Em 1938, durante o Estado Novo, Instituto Nacional do Livro, o INL, foi instituída a Comissão Nacional do Livro, sendo responsável por fomentar e ampliar a produção do material didático em todo o país. Em 1970, o Brasil aderiu uma política de financiamento para compra do livro didático para as escolas, neste mesmo ano o INL foi extinto. Em 1985 por meio do decreto de nº 91.542 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Entre 1995-96, a compra do livro didático se limitava até o atual 5º ano do ensino fundamental. Entre 1999-2005 os livros de história participaram do processo de avaliação que seriam destinados aos estudantes do ensino fundamental nos anos finais (BEZERRA&SILVA,2021). Atualmente, a implementação do livro didático nas escolas brasileiras é de responsabilidade do Programa Nacional do Livro didático, que é financiado pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e administrado pelo (MEC).

O material didático combate o racismo?

Na escola, é que as crianças aprendem a maioria dos conceitos que farão parte de suas vidas. Desta forma, o material didático é muitas vezes o único recurso impresso acessível aos estudantes, principalmente os que são carentes e pertence a escola pública, esses recursos ajudarão os estudantes no processo de construção do conhecimento. Durante o ensino fundamental 1, é comum comemorar com os estudantes a data 19 de abril, como o dia do índio, com uma abordagem estereotipada, os estudantes tem suas faces pintadas e são feitos cocas de papel e o estudantes faz um barulho ao bater a palma da mão na boca. Desta forma, a imagem do indígena é retida na memória do estudante de forma restrita: o índio vivendo nas aldeias isolados na floresta em uma oca construída com palha e troncos de árvores, se alimentando de frutos que encontravam

na floresta e da caça e pesca com materiais rudimentares, andando desnudos e felizes no seu meio habitacional. Essa visão apresentada aos estudantes é uma visão folclorizada da figura do indígena brasileiro, restringindo suas contribuições na sociedade.

> O livro didático de História continua sendo usado como uma ferramenta que visa criar um sentimento de cultura nacional através da supressão das diferenças de raça, etnia, crença e língua, além disso, geralmente apresenta o indígena como selvagem, atrasado, ingênuo e congelado no tempo em narrativas muito generalizantes e que demonstram visões estereotipadas e pautadas na ótica do colonizador. (ROSA, 2012, p. 151),

Quando participamos do processo da escolha do material didático da rede pública, é comum encontrarmos nestes materiais um discurso contra o racismo e preconceito, no entanto ao examinar cuidadosamente esses materiais, deparamos que existem dificuldades em discutir as diferenças culturais e étnicas dos indígenas na sociedade brasileira contemporânea. A história oficial do Brasil é contada numa perspectiva europeia, abreviando as contribuições dos indígenas na formação do povo brasileiro. Segundo a "história oficial do Brasil" contada nos manuais didáticos, as menções a respeito das contribuições indígenas é limitada em sua maioria aos conhecimento das ervas (sendo considerados como curandeiros), do artesanato, algumas palavras da cultura indígenas usadas em nosso vocabulário, conhecimentos relacionado a caça e pesca empregada pelos indígenas na época da chegada dos portugueses. As referências a respeito de características peculiares é pouco ou nenhuma vez feito. Nestes manuais didáticos os indígenas apresentados como se fossem condenados a extinção ou a dominação europeia, omitindo menções se referindo à contemporaneidade dos mesmos.

Quando utilizamos esses materiais didáticos como único recurso para a apropriação do conhecimento dos nossos estudantes, estamos reforçando a conceituação colonial apresentada pelos nossos colonizadores, que concebe o indígena como subalterno, ingênuo e que detém de uma cultura atrasada. Essa conceituação foi difundida além dos materiais didáticos, em romances, poemas, crônicas de intelectuais da época e nos dias de hoje nas obras audiovisuais. A citação a seguir comprova tais afirmações:

> O mundo do índio começou a desmoronar no momento do encontro com o branco. Este se considerava superior, dono da verdade, com direito sobre a terra, a liberdade e a própria vida do índio (...) Como se vê de uma forma ou de outra, os índios saíram perdendo em sua luta contra os portugueses. Hoje, os poucos que restam – cerca de 250.000 – tentam manter em suas mãos as poucas terras que ainda possuem!. (PILETTI; PILETTI, 1989, p. 28).

Entretanto, mesmo com essas representações folclorizadas e estereotipada apresentada nos manuais didáticos, é possível utilizar esse recurso didático de forma questionadora, apresentando uma visão crítica do material didático ajudando ao estudante a desenvolver um pensamento analítico e autônomo, caso seja a proposta do professor em sala de aula.

O indígena no livro didático do Projeto Ápis do 1º ano do ensino fundamental

Neste subtema, nosso objetivo é expor uma análise da obra: Projeto Ápis (EditoraÁtica) Interdisciplinar: Ciências, Geografia e história do 1º ano do ensino fundamental, de Nigro, Simiellll e Charlier (2017) sobre a perspectiva da utilização da condição indígena apresentada no livro didático. Nosso papel não é desqualificarmos a coleção no que se refere ao seu potencial. Nossa contribuição é sugerir outras maneiras de trabalha a temática indígenas.

Optamos pelo livro do 1º ano do fundamental pois é utilizado pela pesquisadora deste artigo em seu ambiente escolar. O livro didático escolhido é repleto de ilustrações e textos que ajuda a despertar a curiosidade do estudante, a leitura está organizada de forma agradável para o público infantil.

Ao folhear as páginas do livro, observamos que nas atividades cotidianas apresentadas, o indígena, em sua maioria, não aparece nas ilustrações destas atividades, para deixar mais claro que atividades estamos nos referindo, citaremos algumas apresentadas no livro didático: nosso corpo, brincadeiras, como nos vestimos, nossas semelhanças e diferenças, respeitar a todos, do bebê ao adulto, passagem do tempo, atividades cotidianas e entre outras. Em sua maioria a figura do homem, mulher e crianças brancas são representados e secundariamente homem, mulher e crianças negras. Nas 168 páginas do livro didático, encontramos apenas seis ilustrações que citam o indígena ou algo relacionando a eles.

Nas orientações gerais do livro didáticos destinados aos professores, encontramos nas páginas XI e XII uma referência a História e cultura afro -brasileira e indígena.



1.4. História e cultura afro-brasileira e indígena

Em 9 de janeiro de 2003, foi assinada a Lei n. 10639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas do país. De acordo com essa lei, esses conteúdos devem constar, principalmente, nos programas dos componentes curriculares de Arte, História e Língua Portuguesa. Em 10 de março de 2008, a Lei n. 11645/08 reformulou o artigo 26-A, incluindo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas, que também caracterizaram a formação da população brasileira.

História e cultura afro-brasileira

Estudar a história da África é reconhecer a existência de grupos sociais organizados e de reinos poderosos em muitas regiões do continente. É também conscientizar-se da importância do continente e de alguns povos para a formação de nosso país, nosso povo e nossa cultura.

O estudo da cultura afro-brasileira não se resume a danças, comidas e festividades. Diversas tecnologias foram aprimoradas pelos africanos, como é o caso da metalurgia do ferro, cujas técnicas são conhecidas milenarmente na África, bem antes do contato com os europeus.

A escola é local privilegiado para o estudo da relação entre a história e cultura africanas e a formação da sociedade brasileira. Com esse estudo, reconhecemos o valor de grupos sociais até então marginalizados da narrativa histórica, e contribuímos para superar o racismo e para refletir sobre as contradições e desigualdades de nossa sociedade.

Há, portanto, inúmeras maneiras de trabalhar as temáticas africana e afro-brasileira na sala de aula. É importante introduzir esses conteúdos cotidianamente, e não apenas em datas festivas, como o dia 13 de maio, quando é comemorada a abolição da escravidão, ou 20 de novembro, quando se comemora o Dia da Consciência Negra. Certamente, essas datas são importantes para refletirmos sobre a nossa própria história, porém, é urgente um trabalho permanente e criterioso.

História e cultura indígena

Antes da chegada dos portugueses em 1500, entre 3 e 5 milhões de indígenas ocupavam o território que mais tarde seria denominado Brasil. Cada povo indígena possuía seu sistema de crenças, sua língua, seus rituais, seu modo de trabalhar e sua organização social, fatores que evidenciam uma pluralidade cultural. Após 1500, no entanto, a história e a cultura dos povos indígenas devem ser estudadas em sua relação com a história mais ampla do Brasil. Não há como fazer um estudo sério da história do Brasil ignorando a história dos povos indígenas.

Ao tratar das populações indígenas na atualidade, é importante comentar que, na defesa de seus direitos, as lideranças indígenas buscam se organizar cada vez mais. De acordo com dados do Instituto Socioambiental, a criação das organizações indígenas promoveu o surgimento de novos líderes indígenas e de novas formas de aliança entre os povos. Há organizações indígenas vinculadas a uma só aldeia; outras conseguem unir diferentes aldeias; há, ainda, casos de organizações maiores, que firmam um tipo de representação política no plano regional.

MANUAL DO PROFESSOR XI

2. Orientações metodológicas

2.1. O ensino de Ciências

Atualmente, já não se concebe mais o conhecimento científico como verdade absoluta. Dessa forma, o ensino de Ciências não deve mais ser visto como a memorização do livro ou como a transmissão de algum método rígido de observação, formulação de hipóteses, elaboração de experimentos e conclusões.

Diante do cenário da sociedade atual, o ensino de Ciências deve se preocupar não somente em trazer informações novas para os estudantes, mas em trabalhar com o que eles já sabem. Hoje, a educação deve levar em conta as experiências e os saberes que os estudantes já possuem. Por outro lado, é necessário proporcionar uma nova formação científica ao estudante, futuro cidadão consciente das relações entre ciência, tecnologia e sociedade, da necessidade de cuidar do ambiente e da sua própria saúde física e psíquica.

A nova perspectiva do ensino de Ciências levanta alguns questionamentos importantes.

- O que mais devemos ensinar se não somente informações?
- Como trabalhar com o que as crianças já sabem?
- Como proporcionar um ensino-aprendizagem de Ciências que não esteja reduzido à mera transmissão-recepção?

Como vários professores-pesquisadores estão envolvidos em conhecer melhor essas questões, algumas novas ideias vêm surgindo. Buscando formar o cidadão de forma integral, esses professores-pesquisadores entendem que os objetivos do ensino de Ciências devem ir além do processo de ensino e aprendizagem de certas proposições conceituais

Fonte 1: Livro didático 1º ano (NIGRO et al, 2017, p. XI -XII)

No texto acima, quando os autores da obra fazem menção ao estudo da temática indígena, é evidenciado a importância de ser estudada essa temática e é afirmado que não se pode fazer um "estudo sério" da

história brasileira "ignorando a história dos povos indígenas." No último parágrafo que é falado a respeito da temática, os autores afirmam que: "Há organizações indígenas vinculadas a uma só aldeia; outras conseguem unir diferentes aldeias (…)". O texto menciona de forma genérica a habitação dos indígenas.

> Os índios estão migrando para a cidade buscando o que falta na aldeia – como mercadorias e educação formal principalmente. O "mundo dos brancos" é representado por bens simbolicamente importantes: as mercadorias e a escola. Ir para a cidade significa escolarização, inserção no mercado de trabalho e, muitas vezes, casamentos interétnicos. (MELO, 2009, p.76)

A mudança dos indígenas para o espaço urbano reflete na busca de um novo mundo a esse grupo que buscam neste espaço urbano elementos que a aldeia não oferece, possibilitando uma restruturação do seu modo de vida. A mudança para o espaço urbano possibilita uma alternativa econômica, desde a venda de artesanato oriundos da aldeia indígena a empregos formais e informais. Ao mudar-se para os centros urbanos, o indígena não perderá sua identidade de indígena.



Fonte 2: Livro didático 1º ano (NIGRO et al, 2017, p. 39)

Na ilustração acima, podemos observar quatro famílias diferentes. Uma família indígena composta aparentemente por cinco adultos e seis

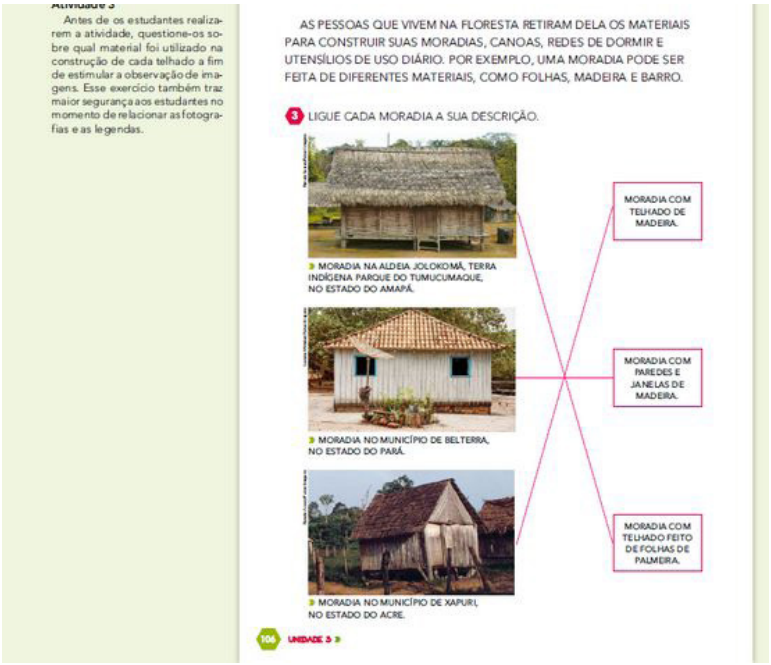
crianças, uma família composta por mãe e seus dois filhos, uma família composta por pai, mãe e filhos e uma família composta por um casal homoafetivo e um bebê. A ilustração apresenta a formação da família brasileira, as legendas se limitam a citar as localidades das famílias não trazendo nenhuma terminologia das estruturas familiares. Destaca-se que mesmo a temática do subtítulo e da atividade proposta seja a formação familiar e a ilustração acima demonstra a diversidade da formação familiar, o que torna-se evidente a diversidade cultural das famílias, destacamos sua origem étnica.



Fonte 3: Livro didático 1º ano (NIGRO et al, 2017, p. 104)

Na ilustração acima podemos observar na primeira imagem um homem indígena do Parque Xingu com pinturas corporais ritualísticas, na segunda imagem há seis crianças indígenas aparentemente brincando no rio na aldeia Xavante e na terceira gravura há três crianças dentro de um barco (a legenda não deixa claro se essas crianças são indígena sou não, impossibilitando uma análise), no texto desta ilustração destacamos a parte do texto que relata que "nas floretas podem viver famílias com crianças, **povos indígenas** (…)" (negrito realizado pelos autores do livro didático). Primeiro criticamos a preservação do imaginário da sociedade que o mundo indígena se limita a aldeia e a floresta, e o mundo dos brancos se limita a cidade, visto que a temática do capítulo que a ilustração acima pertence é "Outros lugares de vivência", porque representa o indígena apenas tendo seu habitat na floresta, porque não apresenta o indígena nos grandes centros urbanos vestidos com roupas sociais, eles também são indígenas e a centro urbano é também seu lugar de vivência.

A sociedade indígena passa por mudanças como qualquer outra sociedade e o imaginário da sociedade não consegue muitas vezes se libertar desta concepção indígena colonial.



Atividade 3

Antes de os estudantes realizarem a atividade, questione-os sobre qual material foi utilizado na construção de cada telhado a fim de estimular a observação de imagens. Esse exercício também traz maior segurança aos estudantes no momento de relacionar as fotografias e as legendas.

AS PESSOAS QUE VIVEM NA FLORESTA RETIRAM DELA OS MATERIAIS PARA CONSTRUIR SUAS MORADIAS, CANOAS, REDES DE DORMIR E UTENSÍLIOS DE USO DIÁRIO. POR EXEMPLO, UMA MORADIA PODE SER FEITA DE DIFERENTES MATERIAIS, COMO FOLHAS, MADEIRA E BARRO.

3 LIGUE CADA MORADIA A SUA DESCRIÇÃO.

MORADIA NA ALDEIA JOLOKOMÃ, TERRA INDÍGENA PARQUE DO TUMUCUMAQUE, NO ESTADO DO AMAPÁ.

MORADIA NO MUNICÍPIO DE BELTERRA, NO ESTADO DO PARÁ.

MORADIA NO MUNICÍPIO DE XAPURI, NO ESTADO DO ACRE.

MORADIA COM TELHADO DE MADEIRA.

MORADIA COM PAREDES E JANELAS DE MADEIRA.

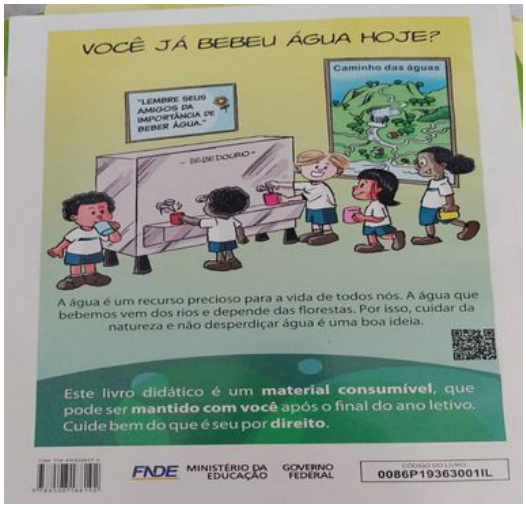
MORADIA COM TELHADO FEITO DE FOLHAS DE PALMEIRA.

106 UNIDADE 3

Fonte 4: Livro didático 1º ano (NIGRO et al, 2017, p. 106)

Na ilustração acima destacamos a imagem da primeira moradia, segundo a legenda é uma moradia indígena. Os autores dedicaram apenas uma imagem de toda a obra para indicar um tipo de moradia dos indígenas. Nesta página é apresentada a moradia dos Jolokomã, vale destacar que o tipo de moradia apresentado na figura acima não é o único modelo que podemos encontrar que são habitadas pelos indígenas. Desta forma, o estudante pode levar a conclusão de que toda casa indígena é de folhas de palmeira. Compreendemos a importância da atividade de retratar formatos diferentes de casas, mas é importante destacar que muitas aldeias são construídas com casa de alvenarias.

> Torna-se necessário que os autores desse e de diversos livros usados nas escolas pelo Brasil afora, percebam a necessidade de se evidenciar que há vários tipos de culturas diferentes sem que nenhuma delas precise, necessariamente, ser taxada de melhor ou pior, evoluída ou atrasada, certa ou errada e daí em diante. (ROSA, 2012, p. 60).



Fonte: Livro didático 1º ano (NIGRO et al, 2017, p. contracapa)

Na ilustração acima, encontramos a menção em forma de desenho de uma criança indígena, aparentemente as crianças acima se encontram na escola e esta imagem faz referência a importância da água em nosso planeta. Em toda a obra, a maioria dos desenhos são representados por crianças negras e brancas. A imagem que é apresentada nos livros didáticos têm a função de instruir o estudante. A imagem acima nos mostra as relações sociais com crianças de etnias diferentes auxiliando na construção das representações sociais.

Os conteúdos apresentados no livro didático não estão elencados com o povo indígena contemporâneo. Por mais que as ilustrações utilizadas no livro didático sejam atuais, mas suas representações são concebidas ainda de uma visão eurocêntrica. O indígena ainda é apresentado de forma genérica sem fazer referência ao costume e cultura de forma singular e específica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os primeiros anos do estudante da escola básica, pode ser nomeado como desbravadores de conceitos. Esses conceitos apresentados aos estudantes nesta fase podem ser perpetuados em sua memória por muitos anos, o cuidado de não se apresentar conceitos preconcebidos devem ser observados no ensino e aprendizagem do estudante. Desta maneira concluímos por meio desta análise que os conteúdos apresentados no livro didático sobre a temática povos indígenas, ainda é insuficiente mediante

a expansão do debate da temática nos últimos anos. Ainda encontramos uma alusão europeia do indígena de forma velada. Os indígenas não são apresentados aos estudantes como percussores da formação do povo brasileiro, pelo contrário, parece que o indígena foi irrelevante para essa formação.

A escola é um espaço vital para cessar essas formas estereotipadas que o indígena é apresentado. Podemos começar abolindo o modelo de culminância do 19 de abril. O indígena não se limita a arco e flecha e nem pode ser representando anualmente como um sujeito primitivo estático. A comunidade escolar tem a responsabilidade e ir além daquilo que os livros didáticos retratam. Os estudantes do ensino fundamental 1 tem que aprenderem que o indígena não vive apenas na floresta e que são ingênuos e preguiçosos. Os indígenas têm valores semelhantes aos nossos. Quando a escola ensinar de maneira fiel que são os indígenas contemporâneo, o preconceito diminuir no meio da sociedade. Mas tem que se começar de algum lugar, nada melhor do lugar onde temos os primeiros conhecimentos sobre este povo.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Ricardo José Lima & SILVA, Tarcia Regina. **Invisibilidade, estereótipos, simplificações... Representações sobre os indígenas em uma coleção didática de história para o ensino fundamental.** Maceió, AL: Editora Olyver, 2021. Disponível em: http://www.editoraolyver.org . Acessado em 09 agos.2021

CAMINHA, Pero Vaz. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Biblioteca Nacional: RJ, Disponível: em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf, acesso em 20 set. 2021.

FAUSTO, Boris. ***História do Brasil***. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2002.

MELO, Juliana. ***Identidades fluidas:*** **ser e perceber-se como Baré (Aruak) na Manaus Contemporânea**. 2009. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília/UnB, Brasília, 2009, p. 76

MOREIRA, Maria Geralda de Almeida. **"Entre Silêncios E representações: História E Cultura indígena No Ambiente Escolar"**.*Revista*

*Polyphonía*24, no. 1 (fevereiro 24, 2015): 175–188. https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/34131. Acessado 29 set. 2021.

NASCIMENTO, Adir Casaro & VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **"O Índio e o Espaço Urbano: Breves Considerações sobre o Contexto Indígena na Cidade".** Cordis. História: Cidade, Esporte e Lazer, São Paulo, n. 14, p. 118-136, jan./jun. 2015.

NIGRO, R. G.; SIMIELLI, M. E.; CHARLIER, A. M. Áp**is Interdisciplinar: Ciências, Geografia e História, 1º ano: ensino fundamental, anos iniciais (manual do professor)**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2017.

PAULA, Luís Roberto de. 2017. **Afirmação de direitos indígenas em contextos ampliados de interação social: referências bibliográficas e alguns problemas de investigação.** *ARACÊ – Direitos Humanos em Revista*, Ano 4, n. 5.

PILETTI. Nelson; PILETTI, Claudino. **História e Vida: da Pré-História à Independência.** Vol. 1. 21ª Ed. São Paulo: Ática, São Paulo, 1997.

ROSA, Mayara. **As Representações dos Índios no livro didático de História do ensino Fundamental (1ª ao 5ª ano) do Ensino Público de Campo Grande.** Dissertação (Mestrado) em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande MS, 2012.

SILVA(a), Ana Célia. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático.** Salvador: EDUFBA, 2001.

SOUZA, Eneida Maria de. **Crítica cult.** Belo Horizonte: UFMG, 2002.

PEDAGOGIAS ENGAJADAS PARA A AUTONOMIA SOB UMA PERSPECTIVA AFROFEMINISTA.

GRAÇA ELENICE DOS SANTOS BRAGA
Mestra do Programa em Educação, Cultura e Identidades/ UFPE-FUNDAJ, Pesquisadora do GEPERGES Audre Lorde. Recife-PE. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiro da Universidade Federal Rural de Pernambuco (NEAB-UFRPE). Ativista da Rede de Mulheres Negras – PE. Brasil.-mail: gracaelenicebraga@gmail.com

DENISE BOTELHO
Professora Associada do Departamento de Educação (DED) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Docente Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI-UFRPE/FUNDAJ), Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades "Audre Lorde" (Geperges Audre Lorde). mulhernegra@gmail.com

JANAINA DE LIMA BARROS
Graduada em segunda Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural, Dirigente Escolar da Prefeitura de Camaragibe e Professora da Secretaria de Educação de Pernambuco é Integrante do GEPERGES Audre Lorde - UFRPE. E-mail: proflimabarros@gmail.com

MARIA JOSÉ DOS SANTOS
Doutoranda em Educação Contemporânea do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEduc – UFPE. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiro da Universidade Federal Rural de Pernambuco (NEAB-UFRPE). Ativista da Rede de Mulheres Negras – PE. Integrante do GEPERGES Audre Lorde - UFRPE. E-mail: yiamaze@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O texto ora apresentado é fruto de estudos e reflexões sobre possíveis aproximações entre o pensamento de Paulo Freire, Bell Hooks e Lélia González, na perspectiva de ressignificar os processos educacionais propondo pedagogias engajadas, onde o ato de aprender ocorre para e em coletividades considerando aspectos teórico-metodológicos. As referidas autoras e o autor trazem elementos pertinentes à formação docente, valorização da dignidade humana e nas lutas antirracistas e antissexistas. Este artigo baseia-se em estudos realizados, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde (GEPERGES Audre Lorde). A pretensão é que possamos motivar o despertar de pedagogias outras, onde as relações éticos/raciais, ancestralidade, gênrero e culturas, estejam nas bases dos processos educativos.

Palavras-chave: Educação Popular, Autonomia, Pedagogias Afrofeministas

INTRODUÇÃO

Em uma conjuntura de incertezas e disputas, que diferentes paradigmas influenciam a maneira de pensar e agir de toda a sociedade. E no âmbito da educação, imprimem reflexos do ensino básico ao ensino superior. É nesse contexto atual, que somos convidadas pelo pensamento freireano da pedagogia do oprimido à tarefa educativa, que acontece nos processos de luta pela igualdade e dignidade humana.

Neste contexto desafiador surge o referido estudo, fruto das reflexões realizadas no grupo de pesquisa em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde (GEPERGES Audre Lorde), que tem como eixo analisar as possíveis contribuições e aproximações no pensamento de Paulo Freire, Bell Hooks e Lélia González em suas criticas anticolonial, antipatriarcal e antirracistas problematizando as questões do racismo, machismo, das diferenças e oferecendo outras pedagogias na perspectiva libertadora.

Os estudos ressaltam que o aprendizado em suas formas de resistências oferece estratégias para outras pedagogias como a Pedagogia da Autonomia, Freire (1996); Pedagogia Engajada, Bell Hooks (2017); e sugerimos a Pedagogia Afro Feminista, Gonzalez (2020).

A partir da realidade e das experiências em curso indagamos: Qual o lugar da educação popular no contexto atual? Como as práticas pedagógicas incidem em relações humanitárias antirracistas e antissexistas? As questões levam a objetivar desde a leitura do contexto atual, assim como, dos estudos bibliográficos das autoras mencionadas e autor na concepção, práticas e estratégias possíveis que respeitem a diversidade numa educação democrática antirracista e antissexista, na perspectiva afrofeminista.

Nesse cenário assumimos a postura educacional de inquietação, segundo Freire, “curiosidade epistemológica” (1996, p.32). A titulo de organização, o artigo foi dividido em três seções, além da presente introdução. Na primeira encontra-se o contexto como processo situacional a ser pensando como tarefa educativa diante das ambiguidades de tensões e possibilidades para a educação como prática da liberdade. A segunda, trata-se de uma análise da aproximação do pensamento de Paulo Freire, Bell Hooks e Lélia González. Na terceira, os aspectos de contribuição como trilhas pedagógicas e, por fim, destacamos algumas reflexões elaboradas na construção deste documento.

O lugar da Educação Popular no contexto atual

A gravidade com a qual o racismo, o patriarcado e o capitalismo globalizante têm impactado a população mundial sugere pensar a partir daquelas e daqueles que mais têm sofrido com a dominação. No entanto, convoca toda sociedade multifacetada e pluriétnica à tarefa educativa engajada. Freire (1996, p.61) "no processo históricos dessas sociedades fatos novos sucedem e provocam as primeiras tentativas de uma volta sobre si mesmas".

Nesse sentido, a conjuntura convida toda sociedade a refletir sobre si e sobre o novo contexto de mudanças estruturais em vários aspectos: economia, política, cultura e educação que interligados revelam complexidades de tendências e ao mesmo tempo apontam desafios, transformações e paradoxalmente novas e possibilidades.

De um lado a crise das ciências em geral, crise do modelo civilizatório, neonazismo, fundamentalismo religioso, feminicídio e racismo estrutural. De outro, cientistas, intelectuais envolvidos nos grupos feministas, movimento negro e outros organismos em redes vão criticar as teorias e prática capitalista que acentua o aumento da desigualdade e o desrespeito ao ser humano. Além de denunciar as diversas formas de opressão, formulam alternativas epistemológicas no campo da cultura e das práticas pedagógicas.

Ao aproximar do termo práticas pedagógicas corroboramos com o seu sentido mais crítico na perspectiva de novas representações dos conhecimentos e das práticas culturais, cuja consideração advém das contribuições da teoria cultural, sobretudo referenciais dos pós-coloniais. Bell Hooks (2017;2003); Santomé (2011); Gomes (2012; 2007); Silva (2011; 2005).

As práticas pedagógicas devem considerar espaço e tempos educativos de negociações, resistências e criações relacionadas por contextos sociais, políticos, religiosos e culturais, nos quais as pessoas estão inseridas. O aprendizado dos direitos na tomada de consciência crítica são oferecidos por outras pedagogias, entre elas a pedagogia da diversidade conforme Gomes (2007).

À luz dessas assertivas, somos provocadas a partir da realidade e das experiências em curso a indagar: Numa sociedade global, como a educação tem dado lugar à diversidade, às práticas antirracistas e antissexistas?

"Cumé que agente fica?"[1] Nesse cenário, as questão acima se entrelaçam aos acontecimentos e aos conceitos a exemplo de " pedagogia problematizadora", "Pedagogia engajada" e "Pedagogia Afro feminista". Contudo, observa-se que estes conceitos necessitam de contextos problematizadores para emergirem e serem preenchidos de sentidos.

A pedagogia nesse contexto, em sentido amplo, considera não apenas a importância do conhecimento, mas toda ação humana no tempo e espaço sociais, ou seja, a pedagogia é vista como uma forma cultural com envolvimento direto com os sujeitos sociais e suas identidades distintas, como afirma Silva (2005, p.140). Do ponto de vista pedagógico e cultural, não se trata simplesmente de informação ou entretenimento, trata-se, em ambos os casos, de formas de conhecimento que influenciarão o comportamento das pessoas de maneira relevante.

Assim, a educação, como toda prática educativa deve ser entendida como possibilidades diversas de transformação, para além da criticidade, possibilitando a leitura de contexto que transcendam sua vida pessoal colaborando para sua inserção em processos coletivos que favoreçam intervenções no mundo. De acordo com Freire (1966, p.52) "Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção".

A crítica que fazemos é à pedagogia tradicional, restrita à informação, que não tem ligação mais ampla com o conhecimento; bem como a relacionar a realidade à necessidade de lutas antirracistas, resultando numa "educação bancária". Conforme Gonzalez (2020, p. 50), a história oficial, assim como o discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, fala do brasileiro como um ser "cordial" e afirma que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões ou conflitos que nela tenham surgido.

A concepção educativa questiona não apenas o contexto, mas analisa e reflete as relações de poder no engajamento que se articula para as transformações. Conforme (Hooks, 2003, p. 201), uma vez que o nosso lugar no mundo está sempre mudando, precisamos estar engajados no presente, ou ficamos presos ao passado e a nossa capacidade de aprender será diminuída.

Nesse ponto Bell Hooks aproxima-se do pensamento de Paulo Freire, ao afirmar que nenhuma educação é politicamente neutra. Assim,

1 Questão provocada por Lélia Gonzalez (2020) no artigo Racismo e Sexismo na cultura brasileira.

todo ato educativo é um ato político mediante ao seu processo dinâmico no qual reflete as pessoas inseridas no mundo. Diante dos desafios desse contexto de mudanças dá-se o fato de que a educação popular compreende sua relação com os movimentos sociais como práticas de libertação, nesse sentido,

> Afirmar que aponta para a construção de um novo paradigma educacional, que confronta o modelo de educação autoritário, reprodutor, predominante escolarizado e que dissocia a teoria da prática. Esse modelo se sustenta, principalmente, em uma filosofia da práxis educativa entendida como processo político-pedagógico centrado no ser humano como sujeito histórico criador e transformador com outros seres humanos e com o mundo (JARA, 2020, p. 25)

As contribuições epistemológicas têm implicado no debate para toda sociedade e não se restringem à simples repetição das políticas educacionais. Elas nos fazem refletir acerca da necessidade das mudanças estruturais existentes dadas às hierarquias de raça, gênero, classe e religião.

A educação popular sempre se mostrou transgressora por romper hierarquias raciais, sexuais e de classe atrelada a ideais libertárias. Rejeitando todas as formas de opressão e ao mesmo tempo suscitando o entusiasmo, o prazer e amorosidade. Segundo Freire (1996, p. 59) a posição radical, porém de essência amorosa, não pode ser autoflageladora. Não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns que levam à desumanização de todas/os, principalmente dos poderosos.

Essa construção identitária fundamentada na liberdade democrática além de ser uma das característsticas da educação popular em suas construções históricas acompanham os movimentos da sociedade. Desse modo, o surgimento das práticas sociais educativas está fortemente associado aos movimentos sociais e coletivos que em sua diversidade têm reivindicando ao longo dos anos terras, moradias, escolas públicas, direito das mulheres e etc.

Nesse sentido, os princípios democráticos valorizam os diferentes saberes. Por isso, não se restringem a um grupo, ou, aos espaços de imposições dos vários saberes. Eis o lugar da educação popular no contexto atual, o lugar educativo por considerar distintos saberes. Pois vivemos e aprendemos na busca de responder às demandas sociais de acordo com

o contexto. Uma vez que só transforma a realidade quem a conhece. Assim, a experiência é ponto de partida para a formação e a construção coletiva de conhecimentos em uma relação horizontal entre educadoras/educadores e educandas/educandos.

Pedagogias: Autonomia, Engajada e Afro feministas legado epistemológico

As contribuições das obras e práticas de Paulo Freire, Bell Hooks e Lélia Gonzalez em contraponto com as posições ideológicas neofacistas, racistas e machistas entre outras formas de opressão presente em nosso País, apontam para o fato de que vivemos uma conjuntura de incertezas e disputas, que diferentes paradigmas influenciam a maneira de pensar e agir de toda a sociedade.

Eis que reconhecemos a importância das contribuições Paulo Freire, educador, pernambucano, nordestino destaque na década de 60 no campo educacional por questionar as relações de poder, as formas de conhecimento fragmentadas e a hieraquização dos sujeitos de classes populares subjugados como objeto.

Atualmente, celebrando o seu centenário, o patrono da educação, mais uma vez tornou-se alvo dos neoconservadores, que se mostram não menos imbuídos de interditar suas práticas e sua denuncia á injustiça social. Neste contexto conceber a regída separação entre sujeito e objeto é questionada também nas obras de Gonzalez e Bell Hooks[2]. Assim, pedimos Ágó e Mo túnbá [3] a nossas ancestrais, mulheres feministas negras na pessoa de Lélia Gonzaléz, historiadora, antropóloga, mineira e ativista do movimento negro e de mulheres negras, que denunciou o racismo estrutural nas diferentes formas de opressão e formulou conceitos, dentre eles o termo “Amefricanas”, resultando na articulação dos saberes em ações coletivas dos diferentes movimentos de mulheres no advento da luta contra o racismo, patriarcalismo, e anti-imperialista.

2 Seguindo as Normas da ABNT NBR BRASILEIRA ICS ISBN 978-85-07- Número de referência registro do sobrenome do autor exige em maiúsculos. Contudo, bell hooks afirma ser um ato político a escolha do nome grafado em letras menusculas, pois para ela suas mensagens e suas obras devem ser mais importantes do que seu nome.

3 Conforme CAPUTO (2015) são termos em yorubá ÀGÒ significa licença e Mo tunbá agradecer.

A Bell Hooks, professora, escritora norte americana em seus estudos direciona a discussão sobre raça, gênero e classe e às várias formas de relações sociais opressivas. Suas obras foram duramente criticadas pela academia tradicional, inclusive por feministas clássicas, sendo negadas e consideradas não "acadêmicas o sufiente". Visto que, Hooks transgredia os padrões tradicionais da academia no sentido da teoria corresponder à realidade e mudança social, uma vez que suas obras comungam das ideias de Paulo Freire.

Possivelmente o desconhecimento por parte de uma camada da sociedade pode levar a distorcer as obras dos referidos autor e autoras nos processos educativos comprometidos radicalmente com a democratização, ou seja, pensamentos que enfatizam a humanização, através dos processos de luta contra todas as formas de opressão e pela dignidade humana.

Deste modo, as alternativas epistemológicas advindas das experiências não se restringem à concepção teórica, elas se consolidam através da construção de processos que dialogam com a realidade baseado na reflexão-ação de Paulo Freire. Observamos, que as teorizações críticas são baseadas nas experiências dos sujeitos políticos. A medida em que estes sentem necessidade de lutar por justiça social, constroem espaços formativos e de intervenções sociais. Ressaltamos os movimentos sociais como o movimento negro e, destacando, o feminismo negro que constituem diversas práticas educativas.

> Por isso a educação popular é cada vez mais uma pedagogia indígena, uma pedagogia feminista, uma pedagogia negra, uma pedagogia dos sem-terra e sem-teto. Mas ela é também uma pedagogia em movimento na medida em que dificilmente ela se deixa enquadrar em esquemas teóricos clássicos. (STRECK 2013, p.363)

As contribuições epistemológicas têm implicado no debate acadêmico, causando uma série de indagações sobre os paradigmas vigentes e as práticas pedagógicas, resultando em pensar novas pedagogias.

> A sala de aula feminista era único espaço onde os alunos podiam levantar questões criticas dos processos pedagógicos. Essas críticas nem sempre eram estimuladas ou bem recebidas, mas eram permitidas. Essa mínima aceitação do questionamento critico era um desafio crucial que nos convidava, como os alunos, a pensar seriamente sobre a pedagogia em sua relação com a prática da liberdade. (HOOKS, 2017, p.16).

Bell Hooks defende a educação humanista, antirracista, antissexista e anti-homofóbica como vozes da educação feminista, capazes de recusar as práticas de opressão e, ao mesmo tempo, vem suscitar reflexões sobre outras pedagogias e combater os métodos pedagógicos arcaicos, aproximamdo-se de Paulo Freire.

> Me apoiei no exemplo das inspiradas mulheres negras que davam aulas na minha escola de ensino fundamental, na obra de Paulo Freire e no pensamento feminista sobre pedagogia radical. Eu tinha um desejo apaixonado de lecionar de um modo diferente daquele que eu conhecia desde o ensino médio. (HOOKS, 2013, p.16).

Para a autora, ensinar é transgredir opressões estruturantes para o alcance da liberdade e à saciedade da curiosidade. É favorecer as/os estudantes enquanto sujeito de transformação. Essa prática não condiz com educação bancária receptora de informações, com práticas discriminatórias silenciando estudantes. Segundo Gonzalez (2020, p. 43) "Na medida em que o racismo, enquanto discurso se situa entre os discursos de exclusão, o grupo por ele excluído é tratado como objeto e não como sujeito. Consequentemente, é infantilizado, não tem direito a voz própria, é falado por ele".

Esse processo de exclusão do sujeito ocorre nas diferentes formas em que o racismo estrutural opera. Alicerçado na dominação colonial, que nega o legado científico e histórico dos povos indígenas e afro-brasileiros e, consequentemente, adentrando nas universidades nos moldes de um espaço institucional racista, sexista que tem como base o modelo colonizador.

Neste contexto as contribuições de Freire no campo da pedagogia foi construir diálogo com a comunidade universitária junto com as organizações sociais, bem como repensar a pedagogia como processo educativo inserido no contexto como ato político. Contudo, as reivindicações raciais e de gênero não foram temas aprofundados por Freire. Afirma Hooks

> O sexismo de Freire é indicado pela linguagem de suas primeiras obras, apesar de tantas coisas continuarem libertadoras. Não é preciso pedir desculpas pelo sexismo. O próprio modelo de pedagogia crítica de freire acolhe o questionamento crítico dessa falha na obra. (HOOKS, 2017, p. 70)

A crítica propositiva da autora se refere ao seu encontro na obra de Freire enquanto feminista na teoria pós-colonial. Em suas manifestações literárias enfatiza as experiências dos grupos colonizados marginalizados que vão enunciar as relações de poder e resistências. É possível reconhecer que, o processo de luta por dignidade humana nas formas de rejeição à opressão aparece posteriormente, em algumas obras de Freire como Pedagogia da Autonomia. Freire (1996, p.36) "Faz parte igualmente de pensar certa a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia".

A exigência de compreender e exercitar uma postura libertadora para todos os profissionais da educação, pesquisadoras e pesquisadores, é urgente acerca do racismo, machismo e demais formas de exploração. A professora Gonzalez oferece elementos da construção do mito da democracia racial e os mecanismos que o discurso oficial ocultou e oculta da participação da população negra, especificando das mulheres negras.

> Em termos de escritos brasileiros sobre o tema, percebe-se que a mulher negra, as familias negras- que constituem a grande maioria dessas camadas-nõa são caracterizadascomo tais. As categorias utilizadas são exatamente aquelas que neutralizam a questão da discriminação racial, do confinamento a que comunidade negra está reduzida. Por aí se vê o qunato as representações sociais manipuladas pelo racismo cultural. (GONZALEZ, p. 43)

A autora preocupada em avançar nos debates, não apenas com a comunidade acadêmica, mas, sobretudo a comunidade negra, traz a discussão, numa linguagem transgressora e provocativa, sobre o lugar da mulher negra na socidade. Em suas experiências reflete as situações do cotidiano brasileiro reprodutores de desigualdades raciais e sociais. Assim proporciona compreender o racismo e sexismo de forma articulada, que até então eram pensadas por especialistas, de forma compartimentada.

É nesse cenário analítico que, aprofundando a pedagogia problematizadora de Paulo Freire tomando como referência a consciência de classe, nos debruçamos no pensamento feminista de Hooks e Gonzalez para ampliar outros marcadores na ferramenta teórica metodológica da interseccionalidade, entrelaçando questões de gênero, raça, classe, território sem hierarquizá-las analíticamente.

Nessa direção, as mudanças no campo do conhecimento implicam na concepção ontológica e crítica epistêmica.

> A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. (FREIRE, 1996, p. 20)

É interessante perceber que tanto Freire (1996) quanto Hooks (2017) e Gonzalez (2020) se desvinculam de um projeto epsitêmico ocidental como única referência de conhecimento. Como sugere Hooks (2017, p. 93) " precisávamos de novas teorias arraigadas na tentativa de compreender tanto a natureza da nossa situação atual quanto os meios pelos quais podemos nos engajar coletivamente numa resistência capaz de transformar nossa realidade".

Nesse novo contexto a produção de conhecimentos expõe diversidade epistemológica fruto das indagações dos diferentes movimentos sociais sobre o modelo de ensino colonizador, assim como as ciências em geral. Gonzalez (2020, p.77) "O fato é que, enquanto mulheres negras, sentimos a necessidade de aprofundar nossa reflexão, em vez de continuarmos na reprodução e repetição dos modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais".

Portanto, o processo de conhecimento atinge o campo da educação em sua condição ontológica e (re) afirmar outras formas de ser, de existir e de produzir em um sistema mundo, isto é, possibilitar outros discursos e narrativas sobre a população negra, destacando as mulheres negras como agentes de conhecimentos que vão pautar novas orientações e "reviravoltas epistemológicas".

Contribuições: Trilhas pedagógicas no Geperges

> PASSSEI A ACREDITAR, com uma convicção cada vez maio, que o que me é mais importante deve ser dito, verbalizado e compartilhado, mesmo que eu corra o risco de ser magoada ou incompreendida. A fala me recompensa, para além de quaisquer outras consequências. (LORDE, 2020, p.51)

Em um dos trechos do livro Irmã Outsider, Audre Lorde enfatiza a importância da fala e de romper silêncios ao verbalizar sentimentos e ao mesmo tempo sugere ações e consequências, das quais poderemos ser tanto vulneráveis quanto potentes. Saudamos esta poeta, mãe, guerreira, negra lésbica feminista, intelectual e patronesse do grupo de pesquisa

em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde (GEPERGES Audre Lorde) ao nos reportar a nossas experiências educativas nos seus feitos e consequências, ajudando a transformar o silêncio em linguagem e em ações.

Nossa pretensão é de esboçar as potencialidades construídas no grupo de pesquisa diante da conjuntura complexa em que vivemos. Como exemplo, de um lado violação dos direitos, barbárie; e do outro lado as reinvenções, ou seja, ações coletivas nas práticas educativas. Desse modo, designamos como trilhas pedagógicas, numa perspectiva de valorizar teorias que partem da experiência coletiva.

Neste contexto, a entrada no grupo passa por acolhida e somos convidadas/os a refletir e alinhar os conteúdos, as referências teóricas e nossas pesquisas na pertinência do saber se situar neste contexto socialmente. Segundo Botelho; Nascimento (2011, p.80). "A educação é uma impregnação permanente; o indivíduo é educado a todo o momento por todas e todos do grupo, servindo vida cotidiana como pretexto para se educar. A vida e o aprendizado são indissociáveis".

Denise Botelho defende que a educação relaciona e recupera todos os aspectos da vida. A coordenadora do grupo de pesquisa tem provocado as/os discentes, pesquisadoras/res a refletirem sobre os desafios da educação e da pesquisa em suas problemáticas e não pode ignorar as diversas formas de saberes corporificadas. Isto exige novas orientações e desconstruções de concepções. A mesma nos convida a iniciarmos os estudos, nos acolhendo em sentimentos e na história. Em uma pedagogia, que transita entre os conhecimentos e no prazer numa intralateralidade. Esses estudos nessa época de bárbarie e ataques neoconservadores, ao repensarmos práticas pedagógicas, incidem em relações humanitárias antirracistas e antissexistas.

Desse modo, as obras de Freire, Hooks, Gonzalez e outras/os autores, na perspectiva emancipadora abrem possibilidades de narrativas de resistências dentre os povos africanos e afro-brasileiros. A partir de Freire (1996), e Hooks (2017) com a pedagogia da autonomia e engajada, que questione não apenas as identidades, mas as relações de poder e no engajamento promovem as mudanças na vida pessoal e coletiva.

Ao discorrer algumas trilhas pedagógicas não oferecemos como receituário ou modelo, mas como referências para novas situações, reconhecendo a singularidade.

> Embora eu proponha estratégias, estas obras não oferecem modelos para transfomr a sala de aula num lugar de entusiasmo pelo aprendizado. Se eu fizesse isso iria contra a inssitencia com que a pedagogia engajada afirma que cada sala de aula é diferente, que as estratégias tem de ser constantemete modificadas, inventidas e reconceitualizadas para dar contra de cada nova experiencias de ensino. (HOOKS,2017,p.21)

Dentre as várias situações desenvolvidas no GEPERGES, destacamos algumas construções mais marcantes dos processos educativos. Sugerimos, assim, três lições surgidas da crítica anticolonial, antirracista e antisexista. Esses questionamentos implicam nos posicionarmos frente ao mundo numa perspectiva transformadora.

A primeira lição: a superação da dicotomia entre sujeito e objeto - Os processos educativos favorecem a reflexão sobre o pensamento pedagógico capaz de mudar imaginários, valores e condutas. No entanto, faz-se necessário aprofundamento nos estudos. Como afirma Gonzalez (2020, p. 31) "Apesar da seriedade dos teóricos brasileiros, percebe-se que muitos deles não conseguem escapar às astucias da razão ocidental".

Isso remete o cuidado ético e teórico-metodológico na relação educativa e no processo de pesquisa. As pessoas a serem pesquisadas não são papéis ou dados, muito menos devem ser essencializadas como categoria universal. Conforme (Freire, 2005, p. 152) "O humanista científico revoluncionário não pode, em nome da revolução, ter nos oprimidos objetos passivos de sua análise, da qual decorram prescrições que eles devam seguir".

Assim, problematizamos a relação sujeito e objeto na medida em que as pessoas pensam nos problemas; engajados em coletivos e grupos reivindicam suas demandas, reafirmam o seu papel e suas formas de intervenção; conferem mais argumentos, a importância de ser gente, sujeito de direito e não mero objeto.

> percebi que os professores (qulaquer que seja sua tendencia política) dão graves sinais de pertubação quando os alunos querem ser vistos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento. (HOOKS, 2017,p.27)

Essa postura sugere estratégias pedagógicas, trocas de saberes e afetos entre educandas/educandos e educadoras/educadores inseridas e inseridos, enquanto sujeitos transformadores, que têm a capacidade

de atuar e entender o funcionamento e organização da sociedade em constantes inquietações diante do contexto em que vivem. Freire (1966, p.154) "O sujeito que se abre ao mundo e aos inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquientação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História".

A segunda lição: o princípio do dialógo nos processos formativos - Incorporar o diálogo na postura docente e discente no processo educativo tem suscitado canais de autoexpressão, escuta e fala. Essa prática constitui um espaço-tempo de vivências para que todas/os integrantes do grupo sejam consideradas/considerados em suas expressões, compreensões e conhecimentos. De acordo com Freire (2005, p.92) "Sendo fundamento do diálogo, amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação.

Essa abertura tem sido efetivada através do diálogo crítico e no estímulo ao papel enquanto pessoas. Para o diálogo e a escolha coletivamente quanto aos conteúdos a partir de referenciais teóricos, nos debruçaríamos a estudar apresentando posteriormente nos webseminários, utilizando diversas linguagens da arte como a literatura e o áudio-visual, por exemplo, dentre outros mecanismos técnicos-metodológicos a serem articulados no que tange às metodologias educacionais. Conforme Hooks (2017, p.201) "No que se refere à pràticas pedagógicas, temos de intervir para alterar a estrutura pedagógica existente e ensinar os alunos *a escultar, a ouvir uns aos outros*".

A ênfase na pedagogia afrofeminista basea-se em transgredir normas conservadoras machistas, racistas e sexistas e, em valorizar as narrativas em particular das mulheres negras, lésbicas, gays e estudantes que sofrem opressões e ao mesmo tempo as potencialidades. Para isso, o encontro educativo em reconhecer o Outro e o respeito mútuo.

A terceira lição, o reconhecimento à diferença suas singularidades e plural- O espaço educativo é o lugar de acolhida e recepção mais radical tanto para a pedagogia da autonomia, quanto para a pedagogia engajada e afrofeminista, uma vez que, teoricamente, tem por preceito, valorizar e reconhecer todas as pessoas em suas múltiplas identidades. Desse modo, o ato de ensinar remete aprender sempre. Como também ao fato de que respeitar e reconhecer as diferenças leva a construir práticas e iniciativas de superação do combate às formas de exploração e discriminação.

> A pedagogia crítica e a pedagogia feminista são dois paradgmas de ensino alternativos que realmente deram enfase a questão de encontrar a própria voz. Esse enfoque se revelou fundamental exatamente por ser tão evidente que os privilégios de raça, sexo, e classe dão mais poder a laguns alunos que a outros, concedendo mais "autoridade" algumas vozes que a outras. (Hooks,2017,p.246)

Diante dessas assertivas as pedagogias democráticas remetem às práticas que darão visibilidade às intersecções de classe, raça, gênero, geração e, ainda, para que outros recortes possam emergir da luta dos movimentos sociais, para que se possa garantir e assegurar direitos.

> Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se dsicrimino o menino ou menina pobe, a menina ou menino negro, o menino índio, a minenia rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a oprária, não posso evidentemente escutá-lo e se não as esctuo , não posso falar ocm eles, mas eles , de cima para baixo, Sobretudo, me pribo entendê-laos . Se me sinto superior ao diferente, não importa uem seja , recuso- me escutá-lo ou esculárla. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desperezível. (FREIRE, 1996, p. 136).

No decorrer das lições, ressaltar que as bases teóricas da interseccionalidade que Bell Hooks e Lélia Gonzalez vão criticar nos estudos tradicionais, racistas e androcentricos. De acordo com Conzalez (2020,p.84) " É por aí que a gente compreende a resistência de certas análises que, ao insistirem na prioridade de luta de classes, se negram a incorporar as categorias de raça e sexo". Lélia Gonzalez critica além do marxismo, o feminismo clássico e sugere a importância da interrelação entre o racismo, sexismo e classismo e enfatiza os problemas de opressão entre as mulheres da região da América Latina.

Como é possivel observar a preocupação das autoras em entrecruzar as diferentes formas de desigualdades que foram pautas de várias feministas negras a exemplo, Bell Hooks, Lélia Gonzaléz, Patrícia Collins, Audre Lorde. Contudo, o conceito de interseccionalidade foi designado por Kimberlé Crenshaw.

Considerações

No decorrer dos estudos observamos que as práticas discriminatórias se opõem aos direitos humanos e têm como objetivo restringir o

privilégio a grupos ultraconservadores. Entendemos que faz-se importante reconhecer e assegurar direitos a todas/os, enquanto seres sociais. Porém, também se faz necessário compreender a realidade nas dimensões das desigualdades para perceber os processos de transformações em curso. Identificando a barbárie como elemento impulsionador para as reivenções de práticas educativas.

É possível perceber nas contribuições das autoras Bell Hooks, Lélia Gonzalez e Paulo Freire em tempos e espaços distintos o quanto impulsioram uma reviravolta epistemológica ao questionarem a aparente neutralidade da ciência moderna e o projeto de sociedade elitista e universalista em sua concepção da segregação entre sujeito e objeto. E colocando a população negra e os povos indígenas como objeto, excluindo-os de cidadania.

Destacamos que as críticas ao eurocentrismo, ao neocolonialismo e às práticas racista e sexista resultaram em dois movimentos. O primeiro na denúncia às formas de exploração e o segundo na formulação de conceitos nas práticas educativas e o reconhecimento dos sujeitos em suas singularidades e pluralidades bem como a mecanismos de resistências.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte-MG: Letramento: Justificando, 2018.

BOTELHO, Denise. Educação e Candomblé: Contribuições para a Discussão de Raça e Gênero. **18ª REDOR perspectivas feministas de Gênero**: desafios no campo da militância das práticas. Disponível em: <www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/.../858. Acesso no dia 8 de junho de 2015.

_____; NASCIMENTO, W. F. DO. Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos candomblés. Participação, n. 17, 21 dez. 2011.

CAPUTO,STELA GUEDES. Aprendendo yorubá nas redes educativas dos terreiros: história, culturas africanas e enfrentamento da intolerância nas escolas. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 62 jul.-set. 2015.Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/C6ZT46YkW56G7vwP3HzGF4n/?lang=pt&format=pdf. Acesso no dia 09 Set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à pratica educativa. 35 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1966.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____.Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões In: GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

GONZALEZ, Lélia. Mulher Negra. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (org). **Guerreiras de natureza**: Mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2008.

_____. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. (org.) RIOS,Flávia; LIMA, Márcia. 1ª ed.. Rio de Janeior : Zahar,2020.

HOOKS, bell**. Ensinando a transgredir:** A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

_____.Educação democrática. In: **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** Fernando Cássio (org.). 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

_____.**O feminismo é para todo mundo**; politicas arrebatadoras; tradução bhuvi Libanio.14ª ed. Rio de Janeiro; Rosa dos Temos,2003.

JARA, O. **A educação popular latino-americana**: História e fundamentos éticos, Políticos e pedagógicos. São Paulo: Ação Educativa/CEAAL/ENFOC, 2020.Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343700344_A_EDUCACAO_POPULAR_LATINO-MERICANA_E_SUAS_CONTRIBUICOES_PARA_A_MUDANCA_SOCIAL

SILVA, Tomaz Tadeu da. ***Documentos de Identidade: uma Introdução às Teorias de Currículo***. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARTICULANDO GÊNERO E RAÇA NA EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: O CASO DAS ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS DE CONSTRUÇÃO NAVAL E AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL

ANGELYTHA MARIA DE OLIVEIRA BARBOSA
Graduando pelo Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, angelytha21@gmail.com;

BRUNA MIKAELE SANTOS LIMA
Graduado pelo Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, mikaelelima.bl@gmail.com;

DANIELLE DE FARIAS TAVARES FERREIRA
[3] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, servidora pública e Coordenadora do Núcleo de Gênero e Diversidade do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, danielleferreira@ipojuca.ifpe.edu.br;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O indivíduo poderá protagonizar suas próprias crenças e levantar discussões acerca do patriarcalismo e do racismo, por exemplo, instaurados e que delimitam a inserção e a permanência de mulheres no mercado de trabalho, nas ruas e nos espaços de produção acadêmico-científicos. A referida pesquisa foi desenvolvida com intuito de identificar as relações de gênero e as questões étnico-raciais compreendidas na trajetória acadêmica das jovens concludentes dos cursos Técnicos de Automação Industrial e Construção Naval do IFPE (Instituto Federal de Pernambuco) - campus Ipojuca. Optou-se por desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo, com enfoque científico-extensionista dentro da perspectiva de pesquisa-ação. Dentro do caminho analisado, considerou-se o cotidiano de cada jovem da comunidade acadêmica, da qual faziam parte, e as dificuldades que elas enfrentaram até o cumprimento da matriz curricular. No intuito de compreendermos em profundidade a relação da trajetória acadêmica das alunas concludentes desses cursos com conhecimentos teóricos, foi realizado o levantamento bibliográfico de estudos sobre a categoria gênero; levantamento do quantitativo de mulheres concludentes dos cursos de Automação Industrial e Construção Naval, via Q-acadêmico, e entrevistas semi-estruturadas com as jovens com a análise dos discursos colhidos. A presente pesquisa carrega sua importância na valorização da atuação do Núcleo de Estudos em Gênero e Diversidade no IFPE no sentido deste vir promovendo tais articulações, ao passo que desenvolve ações de apoio contínuo e direcionadas aos jovens estudantes do curso técnico em Construção Naval e Automação Industrial. Fortalece-se a discussão com a comunidade acadêmica ao possibilitar reflexões sobre as relações de gênero, diante de uma realidade local e interseccional em que a população é genuinamente de baixa renda, feminina e negra.

Palavras-chave: Automação Industrial; Construção Naval; Ensino Médio Técnico; Relações de Gênero; Pesquisa-ação.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com uma entrevista no site CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades) podemos obter dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), onde mostram que entre as pessoas de 25 a 44 anos de idade, o percentual de homens que completou a graduação é de 15,6%, enquanto o de mulheres atingiu 21,5% o que nos traduz uma porcentagem de 37,9% superior ao quantitativo dos homens. No entanto, o percentual de mulheres brancas com ensino superior completo (23,5%) é 2,3 vezes maior do que o de mulheres pretas ou pardas (10,4%) e é mais do que o triplo daquele encontrado para os homens pretos ou pardos (7%). Podemos concluir que apesar de mulheres avançarem mais nos estudos, continuam a ganhar menos que homens, ainda conciliando muitas vezes afazeres domésticos e cuidados com outras pessoas (filhos, pais, avós…).

Os estudos sobre a categoria de gênero possibilitam que as instituições se questionem sobre seus posicionamentos diante das diversas identidades, diferenças sexuais e das relações de gênero entre os sujeitos que nelas se encontram inseridos. Tendo em vista a composição étnico cultural de ampla diversificação, a persistência de pensamentos discriminatórios e segregacionistas não se fazem necessários, uma vez que comprovada ser a desenvoltura do indivíduo não proveniente do biológico, tão pouco do tom da sua pele, mas sim, das condições sociais que lhe envolve. Atualmente, têm sido reconhecidos os benefícios de se desenvolver discussões sobre este viés dentro de instituições de ensino, e de modo a construir espaços de reflexão sobre os problemas sociais ali existentes e sobre o acolhimento a partir da disseminação de discursos que defendem o respeito à diversidade.

> "Houve trabalhos descritos a respeito da inserção de mulheres engenheiras, enfermeiras e professoras no mercado de trabalho, chamando a atenção para a desigualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Muitas análises revelaram as assimetrias de gênero no que se refere à qualificação, a remuneração e as oportunidades profissionais (MINELLA, 2013, p. 102)."

Quando as escravas alforriadas começaram a viver nos grandes centros urbanos, passaram a expressar uma sexualidade mais pública, por viverem nas ruas e sobreviverem do comércio ou da prostituição. A este fato gerou-se forte discriminação e violências expressas pelas ciências

sociais. No século XX, segundo Almada (2010), formou-se o conceito da "mulher mulata"(derivado de mula) que não só ficou conhecido no Brasil, como também no exterior atraindo turistas. Comportamentos não aceitos socialmente em um discurso moral e religioso, eram vistos como pecado.

Com a medicina e a psiquiatria, muitos desses comportamentos começaram a ser vistos como doenças mentais, como por exemplo, a mulher "histérica" e o homossexualismo. A reprodução da desigualdade nas relações permanece em diversos sentidos até hoje. De acordo com Freitas (2001), o mercado de trabalho só passou a repudiar e a buscar melhorias nas condições de trabalho a partir do momento em que lhe era propício abordar o assunto.

A primeira manifestação de gênero data de 1850 e envolveu a reação feminina ao domínio masculino com as sufragistas, através de campanhas pelos direitos civis e em particular o direito ao voto. Desde que se iniciou a campanha pela voz feminista, a sociedade presenciou inúmeras conquistas, como por exemplo, Celina Guimarães - primeira mulher brasileira a votar; Bertha Lutz - fundadora da Federação Brasileira do Progresso Feminino. Em tempos de conquistas, a sociedade também viveu eras de retrocesso como quando houve a criação do projeto do Estatuto da Família, nos anos vinte, que pretendia proibir que mulheres trabalhassem, pois a maior função que elas poderiam exercer era cuidar da casa.

Neste mesmo tempo houve a reação da criação do primeiro Plano de Educação Brasileira em que se diferenciava a educação destinada a homens e mulheres. Com isso, novamente, a educação da mulher estaria voltada ao âmbito familiar. O desejo de que a mulher estivesse sempre ligada aos termos "bela, recatada e do lar" baseava-se em concepções científicas de sua fisiologia. Múltiplas ideias sobre hormônios, doenças mentais e associações a incapacidade feminina de controlar suas emoções.

O acesso à educação, informação e ao mercado de trabalho proporcionou às mulheres a oportunidade de se conscientizar do seu papel social. O feminino transpassa a ideia da autolimitação. O não pensar em si mesmo para pensar no outro, seja no usar de sapato de salto alto ou o uso de espartilho. Com a segunda onda do feminismo, em 1960, a mulher passa a querer se conhecer melhor e perceber como ela e o seu corpo deveriam ocupar espaço na sociedade junto a sua autonomia.

Conforme nos mostra Soto e Zappa (2011), quando em 1968 houve a queima de sutiãs nos Estados Unidos, em uma fogueira, não eram apenas

sutiãs queimando, mas queimavam tudo aquilo que era por elas considerado símbolo de uma feminilidade opressora. Tudo aquilo que era uma ordem de resistência micropolítica e que estava intrinsecamente reduzida ao sujeito. Dessa forma, o outro sempre acha que qualquer coisa que parta da subjetividade para construir uma realidade é individualista. Sendo individualista, torna-se burguesia e sendo burguesia, é desprezível e por isso a sociedade rechaça a resistência desse "plano" e acaba por reforçar, legitimar e enaltecer justamente o que é próprio da subjetividade burguesa, que é essa redução do sujeito.

As relações sociais, que são adversas entre si e entre grupos, giram em torno de uma disputa material e produtiva que gera conflitos. Ainda que tenha aumentado a participação da mulher nas tomadas de poder e ao acesso no mercado de trabalho, ainda existe uma persistência na divisão sexual do trabalho fazendo com que o conceito de igualdade seja substancial. Existe uma desigualdade salarial, além da grande maioria das mulheres ocuparem cargos de empregadas domésticas, secretariado e afins. Isso contribui para o pensamento de que o capitalismo anseia por trabalho flexível, que dedique-se com maior ênfase a sua subjetividade, ou seja, a mulher como trabalhadora doméstica "libera" os homens de tal função e, para as mulheres que detém de maior poderio financeiro, fica a possibilidade de continuar a externalizar as tarefas do lar para outras mulheres.

A partir desses questionamentos, algumas problemáticas observadas eram ao modo como os estudantes dos cursos de Automação Industrial e Construção Naval do IFPE- Campus Ipojuca se percebiam em salas de aulas compostas, em sua maioria, por estudantes do sexo masculino e isso promoveu alguns questionamentos sobre praticas docentes, de Teécnicos-administrativos e estudantes nessa instituição de Ensino Médio Técnico. Outros questionamentos foram surgindo no decorrer da pesquisa e nos perguntávamos: De que maneira se deu às relações das estudantes com seus professores e os demais colegas no decorrer do curso? A procura por estágio, obrigatório para a conclusão do curso, tem sido uma barreira para a conclusão do curso técnico? Houve dificuldades delas se inserirem em determinados espaços dentro da instituição de ensino no que contempla ao curso técnico de Construção Naval e Automação Industrial? Como elas se percebiam enquanto mulheres, pardas, negras, oriundas de escolas públicas e que se inseriram em uma instituição de ensino técnico de nível médio?

A partir desses questionamentos, realizamos, inicialmente, o levantamento de dados sociodemográficos das jovens estudantes concludentes e selecionamos algumas para a análise dos discursos delas. As estudantes concludentes foram escolhidas por terem esse público completado toda uma trajetória acadêmica desde o ingresso, aguardando apenas a finalização do estágio obrigatório. Tendo como objetivo as relações de gênero empreendidas nas trajetórias acadêmicas das jovens concludentes do curso técnico de automação industrial, analisando a recepção e as relações entre essas estudantes, seus professores e demais colegas de turma, identificar caso existam dificuldades para se inserirem em determinados espaços dentro da instituição e para obter o estágio em empresas.

2. METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa é capaz de traduzir e dar significado a eventos cotidianos que ocorrem entre conceito e elementos, ambiente e atividade (MAANEN, 1979, p.520). Os pesquisadores que realizam pesquisas qualitativas são chamados de interpretacionistas uma vez que afirmam que o estudo do comportamento humano se difere do estudo de um objeto ao qual se apoia em dados matemáticos. A pesquisa aqui referenciada tem sido bastante utilizada no campo da Educação, pois são desenvolvidas com fins educacionais e comumente também usadas por sociólogos (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

No espaço de investigação do IFPE- Campus Ipojuca a perspectiva de analisar os discursos, tentando extrair a prática discursiva e prática social existente na vivência das discentes em suas relações de gênero, tendo em vista na pesquisa-ação. Pautando um percurso investigativo abordando de forma crítica os discursos baseando na análise da realidade, examinando a linguagem que traz a reprodução das relações sociais e das ideologias. A escolha por um percurso investigativo pautado numa abordagem crítica do discurso derivou-se do servir como instrumento de análise da realidade, propondo examinar o papel da linguagem na reprodução das relações sociais e das ideologias. Conforme nos apresenta Ferreira (2016) ao se apoiar na Teoria Social do Discurso (TSD), é possível ao pesquisador visualizar o processo social de interação verbal como sendo a real substância da língua e parte basilar da atividade linguística.

Partindo dessas definições, realizamos o levantamento bibliográfico das pesquisas sobre a temática de gênero, raça, etnia e educação, ocorrida nos últimos 5 anos, em bancos de dados do portal Capes, ***Scielo***,

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e realizamos os fichamentos das referências levantadas a partir da elaboração de uma argumentação conceitual, a qual organizou metodologicamente os dados obtidos. Os instrumentos de análise para o registro de informações foram as entrevistas semiestruturadas. A entrevista semiestruturada é aceita como um encontro conversacional em que as questões se tornam um tópico de análise tanto quanto as respostas dos entrevistados. As entrevistas tiveram seus roteiros elaborados a partir das inquietações sugeridas pelos objetivos propostos.

Salientamos que o diferencial principal deste método é que a ação a ser feita é de forma estratégica, visto que elas são produzidas com base nas informações e dados coletados. Alinhamo-nos, portanto, a este tipo de pesquisa com a compreensão das práticas discursivas. Foram 8 discentes entrevistadas, sendo 4 estudantes de Automação Industrial e 3 estudantes de Construção Naval, dividimos os discursos em eixos temáticos que eram descritos por:

Quadro 01: Eixos Temáticos da categorização dos discursos

Relação com os Docentes	Foram observadas de forma geral boas interações entre os docentes e as alunas, porém houveram casos em que algumas delas sentiram se excluídas ou tratadas de forma preconceituosa apenas pelo seu gênero.
Relação com os Colegas de Classe	Semelhantemente a relação com os docentes, foi observado durante as análises um bom relacionamento e boa comunicação de forma geral, porém houveram situações pontuais de preconceito que deixaram algumas das entrevistadas desconfortáveis.
Dificuldades na Procura de Estágio	Apenas uma das entrevistadas conseguiu estagiar, e a mesma relatou não ter passado por situações discriminatórias. As outras entrevistadas participaram de seleções e uma delas afirmou ter passado por situações constrangedoras na entrevista ao ser questionada se conseguiria trabalhar em um local com muitos homens.
Escolha pelo Curso	A maior parte das jovens citaram que o que as motivou na escolha do curso foi já ter afinidade com a área, para algumas essa afinidade surgiu por outros cursos técnicos na área e em outras por curiosidade.
Situação de exclusão	As estudantes presenciaram e algumas delas vivenciaram situações de exclusão que estavam diretamente ligadas ao gênero.
Faria o curso novamente ?	Por causa das dificuldades na procura de estágio e das muitas distinções sofridas em entrevistas, infelizmente muitas delas disseram que não fariam o curso novamente.

Fonte: Própria, 2021.

Para começar uma investigação temos que identificar o problema e dar início ao planejamento. Em seguida, agir com cautela em busca de melhoramentos no planejamento, para em suas etapas finais analisar os ocorridos coletados e transpô-los para fins de resultados alcançados. A análise realizada permeou-se a partir do campo da análise crítica do discurso, ou seja, a análise das práticas discursivas e de produção de sentidos, a qual não se limita apenas ao caráter descritivo e explicativo ou da participação do investigador na construção das informações.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Percebe-se que o conceito de gênero vai muito além de somente uma percepção sobre a relação entre homens e mulheres, envolve a evolução do entendimento sobre a mulher no cenário moderno, por isso que para estudar essa evolução é preciso estudar a fundo as relações entre os dois sexos. Essa categorização relacionada a sexo/gênero, idade/geração e de raça/etnia são determinantes e frequentemente destacadas para justificar o poder e a dominação, já que a essência da ideologia é a naturalização do social. Para Motta (1999) trazer uma boa discussão sobre o conceito de classe social, com demais categorias relacionais de gênero, etnia é evidenciar a existência de desigualdades sociais que cerceiam o nosso cotidiano.

> " E quem são "eles"? São aqueles nascidos há 14 ou 24 anos – seria uma resposta. No entanto, esses limites de idade também não são fixos. Para os que não têm direito à infância, a juventude começa mais cedo. E, no outro extremo – com o aumento de expectativas de vida e as mudanças no mercado de trabalho, uma parte deles acaba por alargar o chamado "tempo da juventude" até à casa dos 30 anos. Com efeito, qualquer que seja a faixa etária estabelecida, jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais. (NOVAES, 2006, p. 105)."

Delimitar uma faixa etária para classificar a juventude apresenta-se enquanto uma tarefa difícil, sendo mutável e flexível dependendo de qual juventude está sendo abordada. Novaes (2006) aborda que "Entre os jovens brasileiros de hoje, a desigualdade mais evidente remete à classe social. Esse recorte se explicita claramente na vivência da relação escola/trabalho. [...] Gênero e raça são outros dois recortes que interferem no problema. As moças pobres podem até se beneficiar do crescimento do

emprego doméstico, mas ganham menos que os rapazes quando ocupam os mesmos postos de trabalho. Por outro lado, a "boa aparência" exigida para os empregos excluí os jovens e as jovens mais pobres, e este "requisito" atinge particularmente jovens negros e negras".

Suas experiências fortemente podem influenciar de forma positivas e negativas, a partir disso questionamos essas jovens sobre suas relações com os estudantes e com os docentes. Algumas das entrevistadas mencionaram que eram alvo de piadas de cunho ofensivo e preconceituoso por parte de alguns docentes e que, inicialmente, sentiam-se reprimidas, entretanto começaram a reagir. *"No início ficávamos constrangidas e não reagimos, depois ganhamos for*ça e não aceitávamos esses comentários e brincadeiras, até porque, elas diminuíram, pois no último período a sala era maioria mulheres". (Jovem 1, 22 anos)

Levando em consideração a desigualdade existente por estarem em um curso de predominância masculina, situações como estas podem causar o desligamento de muitas jovem e isso torna preocupante quando vemos principalmente falas como a Jovem 3 cita:

> *"...o professor falou... que não era normal as meninas terem tirado notas altas porque era uma cadeira de mecânica ...aí ele falou que se fosse um curso de nutrição...culinária...até entenderia... agora um curso de automação...Acho que isso daí foi o que revoltou mais a turma toda..."* (Jovem 3, 22 anos).

Ambos discursos carregam interdiscursividades, demonstrando distinções por questões de gênero, reforçando os estereótipos impostos pelo patriarcado, desvalorizando o esforço feito por essas estudantes.

Perceba no trecho acima a distinção dentro do ritual de uma sala de aula. Dentro do processo de socialização, da infância a percorrer toda a adolescência, é formado a identidade de gênero e, junto a isso, o ensinamento do lugar ao qual o corpo, a pessoa física, deve ocupar no mundo. Assim, desde muito cedo, os sujeitos têm seus lugares demarcados socialmente e "aceitos" para homens e mulheres. Muitos docentes reproduzem essas distinções, como foi possível constatar na análise do material coletado. Considerando as dificuldades apontadas para os grupos raciais e de gênero, esta pesquisa se dedicou a analisar a situação das jovens estudantes ao passo que compreendeu a interseccionalidade entre gênero, classe e raça as tocam subjetivamente. Esta ideia, segundo Crenshaw (2002), sugere que:

> "A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (Crenshaw, 2002, p. 177)."

Apesar disso, uma das jovens comentou que as mulheres da sua sala passaram por algumas dificuldades em relação a um aluno, tentando sempre diminuir o mérito e capacidade nas conquistas feitas pelas mulheres da sua sala.

> *"...Vocês só tiram nota boa porque não fazem nada...ficam em casa o dia todo ...Ele estava falando que a gente tirava nota boa porque...[Não fazia nada] não fazia nada em casa...não fazia nada ... não trabalha e tal e ele trabalhava e era mais difícil"* (Jovem 3, 22 anos). "*Agora só uma coisa ou outra quando tinha aula prática alguma coisa soltavam piadinhas né: dar as meninas não para não sujar as mãos, aquelas coisinhas. Eu não ligava eu tipo, vou sim fazer a aula! O professor dizia você não vai fazer a aula. Vou siim::: E a gente fazia normalmente"* (Jovem 5, 22 anos).

Fora do ambiente escolar as desigualdades e os preconceitos se mostram de forma ainda mais explícita. Por questões de gênero, as mulheres são motivo de rejeição na seleção de estágio, por exemplo. Algumas jovens relataram que na seleção de estágio receberam perguntas que somente se relacionavam ao seu gênero e nada mais.

> *"Passei na primeira... na segunda... e na terceira e última só tinham três pessoas... e quando foi minha vez a primeira pergunta que ele fez foi sobre se eu tinha algum problema em trabalhar com homens...porque a maior parte do quadro de funcionários eram homens e na área que eu iria trabalhar só haviam homens... eu disse que não havia problema... mas ele insistiu novamente...fez a mesma pergunta... e eu respondi novamente que não havia problema nenhum...que se todos se respeitassem daria certo…"(Jovem 3, 22 anos)*

A posição inicial de ingresso no mercado de trabalho é influenciada pelas características educacionais e gera um forte efeito sobre a trajetória subsequente dos indivíduos. Mas há um fator fundamental neste processo, que são os efeitos discriminatórios produzidos pelo mercado

de trabalho. As desigualdades de acesso a determinados ramos de atividade, assim como o ingresso em ocupações menos formais, estão fortemente mediadas por fatores que se relacionam com a discriminação de gênero e raça. Novaes (2006, p.105) aborda que "No acesso ao mercado de trabalho, o "endereço" torna-se mais um critério de seleção".

Questionadas sempre ao longo da sua trajetória sobre suas atitudes, pelos seus méritos e sobre questões de convivência com homens, muitas relataram que apesar de irem longe nas entrevistas, no final sempre um homem era escolhido para ocupar cargos em relação ao seu curso de Automação Industrial, a luta se torna constante pela quebra desses paradigmas ditados pela sociedade onde mulheres sempre são questionadas mas dificilmente vemos homens sendo punidos por suas atitudes errôneas neste âmbito do trabalho.

> *"Na primeira foi individual e na segunda era só com meninas [...]Bom até hoje não consegui estágio e eu acredito que sim, quando a gente terminou só tinha duas meninas mas no final todos os meninos que terminaram conseguiram estágio, às vezes ficava pensando se era o fato de eu ser mulher porque sempre me disseram que nessa área mulher sofre muito" (Jovem 1, 22 anos).*
>
> "*No início foi normal porque:::: é:: tinha outras mulheres também então pegou uma prova seletiva e nessa prova entrou homens e mulheres misturados então é:::eu particularmente não senti nenhuma dificuldade embora quando já tava:::como encarregada vinham funcionários de outros lugares Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul Bahia e:: eles não eram acostumado a terem mulher na liderança. Quando chegaram aqui me viram na liderança então alguns ficaram com o pé atrás mas como eu ja tinha experiência na área aprendi tudo na área lá eu pude mostrar pra eles na prática que o que eu tava ordenando pra ele fazer eu sabia que eu tava falando porque eu já tinha feito e eu era capacitada pra aquilo (...)"* (Jovem 03, 33 anos).

Acima, podemos observar a fala de uma das entrevistadas a qual, dentre poucas, teve a oportunidade de demonstrar que a sua capacidade cognitiva em desempenhar as funções de uma empresa no ramo da construção naval nada tem a ver com o fato dela ser mulher, mas, ainda assim, ela pode observar o olhar predominantemente machista que norteia a nossa sociedade. A partir dessas análises foi possível traçar algumas reflexões que emergiram desta pesquisa e que precisam ser consideradas.

Precisamos questionar as políticas que estão sendo usadas nessas empresas, estimular maior discussões em relação a gênero no instituto, com professores, colegas de turma, até que não existam mais discursos estereotipados e excludentes que fazem com que essas mulheres desistam muitas vezes de finalizar cursos na área de exatas, a todo momento vemos mulheres mostram-se capazes de assumir qualquer papel que quiser e demonstram a falta de fundamento desses comentários machistas e sexistas a ainda habilitar nossas instituições e também no mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o primeiro passo para a mudança de conceitos estruturalmente construídos é defender uma educação questionadora e tratá-los como categorias socialmente constituídas no decorrer dos discursos aqui produzidos. Diante da abordagem da teoria crítica do discurso, a qual operamos no decorrer dessa pesquisa, defendemos que é através da linguagem que se reproduz o poder social de operar alguns discursos e interpelar os sujeitos, em detrimento de outros discursos.

A referida pesquisa tem dado visibilidade aos estudos de gênero na instituição escolar, além de inserir os bolsistas e voluntários na apropriação de conhecimento referente a pesquisa científica. Através das entrevistas e experiências dessas meninas identificamos que apesar da enorme luta que tenha sido a trajetória no curso de Automação Industrial e Construção Naval, elas demonstraram realmente o desejo de continuar na área e ainda procuram espaço nesse mercado de trabalho extremamente concorrido e com cenários de distinções de gênero, preconceitos, entre outros desconfortos.

Uma educação não sexista entende que o sexo não dita como será o desempenho de um indivíduo, seja esse em uma esfera física, criativa ou educacional, uma vez que comprovada que sua desenvoltura compete ao cognitivo e não ao biológico ou a definição de um gênero. Por isso que se faz necessário o desenvolvimento de práticas educativas no combate aos discursos que favorecem à discriminação sutilmente velada dentro de uma formação de sujeitos acríticos, passivos e disciplinados pelas ideologias hegemônicas, as quais os transformam em “minorias” desassistidas e silenciadas.

Diante disso, a presente pesquisa carrega sua importância em revelar a necessidade de fortalecermos ações de núcleos de inclusão dessas mulheres nos cursos que assim desejarem, a exemplo das ações realizadas

pelo Núcleo de Estudos em Gênero e Diversidade. Esse núcleo é produtor de discursos que apoiam às jovens estudantes durante o curso técnico em Construção Naval. Apoiam a viverem suas trajetórias sem serem vítimas de discriminações e tentam, cotidianamente, fortalecer esses discursos com seu corpo docente e técnico administrativo.

O referido núcleo alia-se aos movimentos sociais, os quais são agentes das transformações e trazem consigo novos caminhos e visões dentro da cultura, política, economia e educação. Estão presentes nas ruas, organizações e nas redes de manifestações sociais. Fortalecer, portanto, a discussão com a comunidade acadêmica e possibilitar ações educativas nessa direção foi o foco principal nestes anos de pesquisa, resultado este que revelou a pertinência de pesquisas dessa natureza no IFPE, a partir das reflexões trazidas e da realidade analisada, realidade esta que muito ainda tem a avançar.

Esperamos com a conclusão desse artigo, que os relatos das estudantes concludentes do curso de Automação Industrial e Construção Naval, possa trazer visibilidade para as discussões de gênero dentro dos cursos compostos por maioria masculinas e que contribua para reflexão de professores e instituições escolares no geral, que haja abertura através desse texto para as mudanças de atitudes e um fortalecimento na demonstração de apoio para que jovens como estas possam contar também seus descontentamentos com atitudes desconfortáveis ao longo do seu curso.

REFERÊNCIAS

ALMADA, Sandra. Estética: a revolução política dos negros. **Revista Raça Brasil**, edição 141, Fevereiro de 2010.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, 10 (1): 171-188, 2002.

FREITAS, M. E.Assédio moral e assédio sexual: faces do poder perverso nas organizações. **Revista de Administração de Empresas**, v. 41, n. 2, p. 8-19, 2001.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAANEN, John, Van. ***Reclaiming qualitative methods for organizational research:*** *a preface, In Administrative Science Quarterly*, vol. 24, no. 4, December 1979 a, pp 520-526.

MOTTA, Alda Britto de. As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. **Cadernos Pagu**, santa Catarina, n. 13, p. 191-221-140.1999.

MINELLA, L.S. **Temáticas prioritárias no campo de gênero e ciências no Brasil.** Cadernos Pagu, Santa Catarina, n.40, p. 95-140, jan/jun. 2013.

NOVAES, Regina. **Os jovens de hoje: contexto, diferenças e trajetórias**. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, FERNANDA (orgs.). Culturas jovens: novos mapas de afeto. RJ: Jorge Zahar Ed. 2006

Redação Carta Capital, CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades) Acesso: 03 de Set de 2021. Disponível: <https://ceert.org.br/noticias/educacao/21396/ibge-apenas-10-das-mulheres-negras-completam-o-ensino-superior>

ZAPPA, Regina; SOTO, Ernesto (1968). **Eles só queriam mudar o mundo**. 3a Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

O ACESSO À CULTURA: VEZES & VOZES DE MENINAS NEGRAS

JÉSSICA SANTOS DO NASCIMENTO
Professora da Educação básica de Jaboatão dos Guararapes. Graduada em Pedagogia na UFPE, Especialista em Direitos da Criança e do Adolescente na UFRPE, Mestra em Educação na UFPE. Contato: jessik.cdf@gmail.com.

WAGNER LINS LIRA
Professor do Departamento de Educação (DEd/UFRPE), do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI/UFRPE/FUNDAJ) e do Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT/UFRPE/FUNDAJ). Contato: wagneip79@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo central o de compreender as formas de acesso, assim como as concepções que as alunas negras - do 9° ano do Ensino Fundamental - trazem acerca da cultura. Tivemos como referências principais as concepções teóricas de Florestan Fernandes (1972), Alex Ratts (2007), Grada Kilomba (2010), Lélia Gonzalez (2018), Djamila Ribeiro (2019) e Míriam Alves e Alcione Alves (2020) sobre os processos em torno da construção da identidade negras vivenciados pelas mulheres, além e das diversas manifestações de racismo em seus cotidiano. Utilizamos como procedimentos metodolóogicosa a análise das narrativas em torno das trajetórias biográficas de três meninas negras, de modo que localizamos nuances relativas ao racismo estrutural, ao machismo e ao sexismo como fenômenos que fazem parte da vida destas meninas, de modo que representam violências sistêmicas que dificultam o acesso à cultura, em especial aos museus, aos cinemas e aos teatros. Por outro lado, na medida em que analisamos as histórias de vida das interlocutoras, compreendemos os principais condicionantes, assim como as estratégias e representações inerentes às suas construções identitárias.

Palavras-chave: Meninas Negras; Violências Estruturais, Acesso à Cultura.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu das experiências enquanto professora e pesquisadora da Educação Infantil 5 na Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes (PE). Oportunidades em que pude observar que meninas negras manifestavam admirações e interesses por heroínas e personagens de cor de pele branca, além do que consideravam as meninas brancas como referência estética através de desenhos e falas.

A partir de então, busquei compreender em que medida as alunas negras do Nono Ano 9° ano da Educação Básica pública tinham garantido ou não o acesso à cultura e como esse acesso havia influenciado ou não na formação humana destas meninas. De acordo com Tremper et al , Alves e Cabral (2020, p. 129) "***Com a modernidade/colonialidade, o progresso passou a significar, essencialmente, progresso só para alguns, à medida que os direitos humanos não se aplicam igualmente para todos***, [...]."

O que trata Tremper et al. (2020) dialoga diretamente com as concepções de Lopes e Berclaz (2019, p.1432), para quem:

> Decorridos quase 30 anos da Convenção dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU), ainda muitas são as hipocrisias e os desafios, especialmente em realidades periféricas e economicamente dependentes do sistema-mundo, não raro envolvidas com o "desenvolvimento do subdesenvolvimento", como infelizmente é o caso do Brasil.

A análise de Lopes e Berclaz (2019) se pautou na perspectiva das garantias previstas na Convenção dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU), no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) e no Estatuto da Juventude (Lei 12.852/13) e os lastros ainda vistos na não garantia dos direitos, expressando a necessidade de maiores aprofundamentos e discussões, precipuamente em se tratando do direito de acesso à cultura. Como sabemos, o ECA (1990) prevê o direito à cultura em seu Art. 4º. Entretanto - de acordo com Castro e Macedo (2019) -, o ECA (1990), com apenas esse Art. 4º, se faz "minguado", "capenga", tendo em vista o potencial transformador da cultura enquanto produção humana, que pode e deve contribuir para a formação complexa e integral de crianças, adolescentes e jovens.

Sobre o conteúdo do Art. 4º, para Mattioli e Oliveira (2013), tal direito é posto no ECA de forma que responsabiliza os segmentos sob

cuidado das crianças e dos adolescentes, envolvendo toda a sociedade. De modo que o direito à cultura passa a ser um dever partilhado entre a sociedade e os responsáveis legais(MATTIOLI; OLIVEIRA, 2013). Sendo a partilha dessa responsabilidade um percalço para o cumprimento desse direito, em virtude da impossibilidade de se apontar os responsáveis.

No Brasil, além do ECA (1990), temos leis de enfrentamento e combate ao racismo, a exemplo, da Lei 10.639/03 planejada, sobretudo, para orientar as concepções pedagógicas escolares, constituindo-se como forma privilegiada de acesso à história e à cultura africana e afro-brasileira, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir nos currículos oficiais das redes de ensino a obrigatoriedade de tais temáticas (BRASIL, 2003).

Paralelamente às medidas legais e pedagógicas contra o racismo, meninas e mulheres negras ainda enfrentam as barreiras impostas pelo machismo no Brasil (CARNEIRO, 2003). Destacamos que o racismo promove historicamente contextos hostis e desfavoráveis ao povo negro, precipuamente, às mulheres negras (RATTS, 2007). Os ciclos de abuso e violência têm início desde o momento em que a criança negra desponta no mundo, mesmo porque o racismo é uma brutalidade social que antecede a existência das crianças negras - tanto meninos, quanto meninas -, postas em condição de vulnerabilidade antes mesmo de seus nascimentos (RIBEIRO, 2019).

Em pleno Século XXI as formas de racismo, misoginia, sexismo e outras agressões e violências se manifestam explicitamente e às vezes silenciosamente, embora sempre eficazes na promoção dos danos sociais reservados ao povo negro. Nesta perspectiva, vejamos as reflexões trazidas por Barbosa e Souza (2018, p. 79):

> Em relação a todas essas variáveis, as crianças negras são as mais vulneráveis segundo o estudo: 58% contra 38% da população infantil branca. Ser menino ou menina também é um fator de diferença. No ano passado, a ONU previa que das 128,6 milhões de pessoas que deveriam precisar de assistência humanitária até o final de 2017, mais de 75% seriam mulheres e meninas. Além disso, no contexto nacional, segundo os dados do Disque 1002 relativos ao ano de 2017, das crianças que sofreram violência naquele ano, 47% eram meninas e 41% eram pardas ou pretas, ocupando os níveis mais altos de vulnerabilidade (importante destacar que nem todos os registros identificam gênero ou raça das vítimas). Todo esse panorama mostra

> que duas das forças que incidem sobre a infância se referem ao gênero e à raça das crianças e, por isso, aqui, nos valemos desses dois eixos como categorias analíticas para compreender as nuances da infância de meninas negras.

Podemos observar em Barbosa e Souza (2018), que no Brasil e no mundo há estruturas compulsórias contra este grupo étnico. Estruturas cruéis investigadas por meio dos estudos da ONU, quando observamos as representações da identidade negra, especialmente feminina, como sendo as mais atingidas pelas violências físicas e simbólicas.

Para as meninas negras, a construção ou reconstrução da identidade é um movimento contínuo (FERNANDES; ZANELLI, 2006).

> Quando se define prioritariamente como ser em relação com outros, a pessoa tende a ativar a orientação para uma identidade relacional, em que a principal motivação passa a ser a procura pelo benefício do outro. A concepção de si mesmo baseia-se, predominantemente, em seus papéis na relação com esses outros que significam algo para ela, e a auto-avaliação tende a dar-se em termos da proficiência com que ela desempenha seus papéis interpessoais diante desse outro (FERNANDES; ZANELLI, 2006, p. 63).

A nossa problematização decorreu do fato de que se os condicionantes advindos do racismo, do machismo e do sexismo fazem parte do cotidiano das meninas negras, de modo que dificultam o acesso à cultura. Fenômeno, inclusive, presente nas histórias de vida das interlocutoras majoritariamente representadas por meninas negras e alunas do 9º ano do Ensino Fundamental. Ao passo que analisamos suas trajetórias biográficas, pudemos compreender os condicionantes e as representações identitárias em torno do ser menina negra diante do processo de aproximação ou afastamento das culturas dos museus, dos cinemas e dos teatros.

Referenciais teóricos e epistemológicos afrocentrados

Fernandes (1972), Ratts (2007), Kilomba (2010), Gonzalez (2018), Ribeiro (2019) e Alves e Alves (2020) buscaram desvendar as construções identitárias e históricas dos negros e negras, debatendo as relações entre gênero e raça, mas não esquecendo dos devidos recortes de classe, além dedestacrem o lugar reservado socialmente às "mulheres de cor",

relevando as camadas interseccionais de opressão, que afetam mulheres negras periféricas.

As pessoas negras tornam-se a representações mentais daquilo com que o sujeito branco não quer se identificar (KILOMBA, 2010). O ato de negar, ter culpa, sentir vergonha, reconhecer e reparar - posto por Kilomba (2010) - são mecanismos diferentes de defesa do ego do colonizador branco, que imprime aos negros aquilo que eles auto rejeitam.

Assim tomamos ciência de que as manifestações racistas cotidianas geram prejuizos para a vida e para a formação das meninas, pois os corpos negros continuam a ser estereotipados, orientando as formas como as meninas negras lidam com seus corpos, de modo que as crianças vão acumulando subjetivamente uma série de negações (KILOMBA, 2010).

Freire (1997) parte da constituição do ser humano que valorize a unicidade de cada pessoa, para isso, ele trata da ***outredade***, que difere da ***outricidade*** exatamente por pensar ser preciso às pessoas :

> Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (...). A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (1997, p. 28-29):

A Lei 10.639/03 age nesse sentido, porque oficialmente é a referência legal da obrigatoriedade de inserir a História e Cultura Africana e Afrobrasileira nas escolas, todavia abarcando apenas o Ensino Fundamental e Ensino Médio, pois ainda não se constituiu propostas para a Educação Básica, deixando a educação infantil de fora dos modelos de educação para as relações étnico-raciais (PINHEIRO, 2019).

A dissertação de Rosivalda dos Santos Barreto (2012) contribui para a discussão da importância de pensarmos a cultura desde a mais tenra idade, apresentando a relação entre infância e patrimônio cultural. Os resultados da dissertação de Barreto (2012) revelaram que os contextos de cada localidade, bairros e ruas servem de cenários para as crianças afrodescendentes manifestarem suas culturas, servindo como referência primordial (BARRETO, 2012).

Para compreendermos melhor os processos de construção da identidade negra feminina é necessário nos reportarmos ao lugar de fala em que as vozes são ensejadas, construídas e, ressignificadas, assim como indicado por Ribeiro (2019).Vozes que alertam para a perversidade de

uma estrutura opressiva comum às meninas e mulheres negras, partilhada por experiências individuais (RIBEIRO, 2019).

Por este ângulo, o lugar de fala é, justamente, o lugar social compartilhado pelas meninas e mulheres negras, cujas experiências tecem suas identidades, ssuindo experiências em (RIBEIRO, 2019). Podemos nos questionar sobre o que elas têm em comum além da cor? Como resposta encontraremos os contextos sociais que limitam e as retiram dos espaços de poder e de saber, desde a não formação de vínculos nas famílias, nas escolas e comunidades, até as situações de violência e abusos, das quais os corpos negros feminimos são violados, objetivicados e expostos (FERNANDES, 1972).

Inicialmente, tiram-lhe o poder da fala para que depois se retirar os espaços, as oportunidades e as próprias vidas(RIBEIRO, 2019).

Neste sentido, o racismo é a manifestação perversa contra o que é considerado diferente articulado com desonra e inferioridade, pois, segundo Kilomba (2010, p.76): "***a supremacia branca é a aliança entre o preconceito e o poder***". Em contrapartida, a educação e a cultura são as principais vias de combate às opressões.

A intersecção entre racismo e classe social – para Gonzalez (2018) - aprofunda ainda mais as distinções e violências através da segregação e do afastamento no mercado de trabalho, figurando a divisão racial do trabalho. Uma cruel distinção:

> que exclui a população negra, [...], de parte do operariado, concentrando-se em condições de precariedade laboral, sem direitos trabalhistas, como carteira assinada, e apresentando um maior nível de desemprego ou subemprego, as desigualdades salariais presentes no mercado de trabalho podem ser explicadas pelo viés étnico racial (GONZALEZ, 2018, p. 19).

Já a respeito da relação entre racismo e gênero, ser mulher e negra, no Brasil, "***é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão***" (GONZALEZ, 2018, p. 44).

Para Kilomba (2010) no racismo há três particularidades: (1) A construção da diferença, que no racismo a branquitude é a referência, (2) Os valores de hierarquização e (3) O poder histórico, político, social e econômico.

As formações identitárias a partir da fala das meninas negras: Uma concepção metodológica

As ciências humanas contemporâneas nos beneficiaram com a amplitude da ideia de que o conhecimento não deve ser a finalidade em si, pois: "*não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento*" (SANTOS, 1988, p. 70). Assim, a pesquisa busca dialogar com as ciências humanas contemporâneas, em virtude da possível contribuição frente aos conhecimentos e estratégias inerentes às trajetórias biográficas experienciadas e narradas por meninas negras.

Optamos por trazer as meninas negras como interlocutoras da pesquisa, posto que pretendemos compreender como elas apresentam os eventos de suas trajetórias a fim de identificarmos a garantia ao direito à educação e à cultura, voltando-nos para a compreensão do acesso, da falta de acesso ou do acesso precário aos espaços culturais. Tal percurso de entendimento não coloca as meninas negras de forma passiva na construção e narração de suas histórias de vidas, muito pelo contrário! Nele há muitos fenômenos de resistência, expressos no cotidiano interpelados pelo racismo, mas também pelo machismo, pelo sexismo e pela misoginia, de um conjunto de elementos opressores.

Nesta perspectiva, nos coube lançar mão da abordagem qualitativa, que nas ciências humanas contemporâneas são capazes - de acordo com Santos (1988, p. 70) - estimular: "*o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum*". O posicionamento de Santos (1988) sobre a abordagem qualitativa se assenta na ideia de que um sujeito se constitui e é constituído dentro de contextos socioculturais, dos quais não cabe a limitação e a procura por "certezas" previstas pelas ciências cartesianas.

A escola e a experiência das meninas negras

O campo estipulado para o levantamento de dados foi uma escola no Município de Jaboatão dos Guararapes (PE), que atende as etapas educacionais da Educação Infantil, 4° e 5° anos, mas também o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos. Antecipadamente nos foi cedida pela gestão da escola uma lista com os

números telefônicos das alunas para que pudéssemos iniciar os contatos preliminares.

Neste sentido, definimos como instrumentos de levantamento e construção de dados as entrevistas semiestruturadas aplicadas diante das ligações telefônicas e conversas pelo aplicativo Whatsapp ®. Destacamos a importância epistemológica da entrevista semiestruturada, que, para Aragão e Neta (2017, p. 35): "consiste em uma conversação informal, que envolve perguntas abertas, proporcionando maior liberdade para o entrevistado".

Nossas interlocutoras representam três estudantes autodeclaradas negras de uma turma do 9° ano do Ensino Fundamental que participaram da pesquisa com a anuência da escola e dos seus responsáveis legais. As três meninas têm 14 anos de idade, cujos nomes fictícios escolhidos para a vigente pesquisa foram: Bella, Flor e Amora.

Em termos gerais, realizamos o levantamento de dados a partir dos elementos comuns às "narrativas biográficas", que para Gancho (2002) possuem cinco elementos importantes: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. Aqui destacamos o papel do narrador como "***o elemento estruturador da história***" (GANCHO, 2002, p. 26), que pode ser narrador testemunha ou narrador protagonista. O narrador protagonista é posto nas narrativas em primeira pessoa.

A análise dos dados foi feita a partir dos elementos comuns às narrativas com atenção especial para os episódios de racismo cotidiano, aliás, procedimento também adotado por Grada Kilomba (2010), que transcreveu em sua obra (KILOMBA, 2010) cada entrevista e depois selecionou episódios baseados nos tópicos centrais das experiências com o racismo conforme as trajetórias biográficas relatadas.

Bella e a constituição do ser negra na resistência

A primeira história de vida é da nossa interlocutora Bella, que quando perguntada como se considerava e a relação com à raça/etnia, nos informou que:

> Sou negra. Eu gosto de ser negra... Agora em muitos lugares as pessoas encaram estranho, por conta da cor, por conta do cabelo... Como se tivessem medo, sabe ? Têm lugares que sinto que eles querem me dizer: 'se toca', o que você está fazendo aqui?. Principalmente quando é para resolver alguma coisa, tipo pagar uma conta em loja

> ou até na secretaria das escolas que estudei. Os lugares onde vamos poucas vezes.

Bella se declara negra de "maneira gradual", como se ela expusesse um necessário processo de fortalecimento e empoderamento tecido ao longo de sua vida. Ela reconhece a rejeição social que sofre por ser negra nos espaços em que transita. Seria como ser "***decepção, ser-se forçada/o a olhar para nós mesmas/os como se estivéssemos no lugar delas/es***" (KILOMBA, 2010, p. 39). Ao mesmo tempo, nos foi perceptível notar reações às manifestações racistas vividas em sua rotina, reconhecendo a ação de tais práticas para desconstruí-las.

Pareceram-nos que tal força também é reflexo das problematizações advindas do seio familiar, especificamente, das ponderações dos tios e tias negros, que pertencem ao Candomblé e que - conforme Bella - costumam apoiá-la para que ela enalteça as características afrocentradas de seu cabelo, por exemplo. Contudo, noutros espaços sociais, - tal qual trazido por sua narrativa - observamos a não aceitação, tanto de sua presença, quanto do seu cabelo e demais características identitárias.

O cabelo foi citado por Bella como parte do episódio que ela realmente se sentiu constrangida e identificou o racismo: "***olham meu cabelo, perguntam se o cabelo molha, olham dos pés a cabeça.... Me sinto suja né? Perguntam se molha, pois querem dizer que eu não lavo***" . Gomes (2003), Kilomba (2010) e Ratts (2010) se referem aos estilos de cabelo das mulheres negras como sendo um dos elementos étnicos afrocentrados sumariamente subjugados, exotizados e animalizados pela lógica opressiva da branquitude. Lógica, aliás, que perpassa todos os espaços sociais. Neste sentido, a escola, obviamente, foi um desses espaços onde Bella vivenciou este e outros episódios de racismo, pois ela nos declarou que: "***agora está sendo fácil, antes [na escola] sentia vergonha do cabelo. Botava até aplique***".

Quando perguntada de que modo ela experienciava o acesso à educação e à cultura no seu cotidiano, Bella nos afirmou que:

> *Hoje não vivo essas coisas. Antes da Pandemia saia para olhar a cultura, ia ao Marco Zero, tenho interesse na cultura negra, no que as pessoas negras têm de cultura. Mas não tive oportunidade de viver a cultura, porque vejo quando negro fala, negro é julgado, não há espaço* .

Ao ser indagada sobre como encara esses julgamentos sociais racistas, Bella relatou que:

> *Vi que as pessoas comentam e riem, quando as pessoas estão vestindo a camisa que tem o símbolo do Regaae, ou que estão com dreads na rua. E quando essas pessoas chegam próximo, as outras se calam e começam a observar. Às vezes parece que elas têm medo das pessoas negras.*

Bella tem afinidade por gêneros musicais específicos, como é o caso do ***Pop*** e do ***Reggae***. Então, quando ela se refere à reação pejorativa das pessoas quanto aos símbolos do ***Reggae***, ela percebe a rejeição à cor, à raça, à cultura, à religião e aos saberes das pessoas negras, que associa-se a este ritmo e estilo musical .

Os principais momentos de lazer de Bella giram em torno de "***escutar músicas. Mas tempo eu não tenho. Tenho que criar minha prima, porque a mãe dela trabalha e cuidar da minha avó porque minha mãe trabalha. É... professora, o bagulho é lôco***" (BELLA, 2021).

Crianças e adolescentes no Brasil ainda são considerados "mini-adultos", uma vez que sofrem cobranças, principalmente, para aquisição de renda na maioria das famílias periféricas (MARCÍLIO, 1998). Por outro lado, a noção de projeção dos adultos sobre as crianças vem sendo ao longo da história desconstituída.

Quando perguntada se frequenta museus, teatros e cinemas, Bella nos informou o seguinte:

Já fui ao cinema, eu tento evitar os lugares, olham o cabelo, olham a cor. Mas agora com as leis... antes tínhamos que escutar...." . Ao ser questionada sobre o que escutava das pessoas, ela respondeu que ouvia as seguintes detratações: "eu heim, está parecendo uma la- ursa"; "aqui vem todo o tipo de gente"; "você já tentou dar um alisante no cabelo ?.

> Ela informou que os colegas falam em voz baixa entre si, falam como brincadeira, mas sempre há algum comentário quando frequenta o cinema, ou outros lugares voltados para a educação, a cultura e o lazer.

Como vimos, todos os comentários direcionados à Bella ensejaram-se no sentido de diminuí-la enquanto alguém que busca fortalecer sua identidade negra nos espaços que frequenta. Diante dessas falas vemos o quanto é importante pensarmos na democratização dos espaços educacionais e culturais.

Flor e a descoberta da identidade negra

Diante das narrativas da interlocutora Flor, percebemos um processo de reconhecimento e auto reconhecimento paulatino da identidade negra. Quando questionada sobre a sua relação e as percepções em torno da raça, da etnia e da cor da pele ela indicou:

> Já me incomodou quando eu era um pouco mais nova, mas... aprendi a gostar de minha cor, minha cor de pele, acho uma cor incrível, [...]. Antigamente sim, eu queria ser branca por ter medo de futuramente sofrer o racismo, mas hoje em dia não sou preocupada com a cor, acho uma cor linda .

Assim como Bella se expressou, Flor tambem demonstrou receio em se autoafirmar-se como negra. Posteriormente, Flor informou sua cor da pele negra. Flor, na narrativa, utilizou o verbo "aprendi" na mesma resposta, para retomar o momento que ela lembra a época mais jovem, que convivia com o medo de se afirmar como negra já que o racismo para ela era sinônimo de sofrimento. À medida que ela cresceu, Flor expressa que aprendeu. Tal qual refletido por Beatriz Nascimento em Alex Ratts (2007, p.74) coloca que "(...) ***o preconceito contra o negro é violento e ao mesmo tempo sutil, que ele existe latente e muitas vezes vem à tona na relação entre nós mesmos. Temos, vamos dizer, uma atitude de amor e ódio por nós mesmos; a presença, o confronto com o outro nos incomoda também***".

Flor detalha um dos momentos de sua vida em que mais sentiu medo:

> Uma vez quando fui a uma festa de pessoas de classe mais alta, que eram todos brancos, olhos azuis, tudo... , me olharam com diferença, não sei se pelo jeito de me vestir, se é pela minha cor, só sei que juntou os dois, isso me gerou um pouco de insegurança.

O racismo estrutural impacta o acesso dos negros e negras aos espaços valorizados pela sociedade. Mas, sobrretudo, afeta o psicológico das vítimas, impactando negativamente sua formação identitária:

> No mundo conceitual branco é como se o inconsciente coletivo das pessoas negras fosse pré-programado para alienação, decepção e trauma psíquico, uma vez que as imagens da negritude às quais somos confrontadas/os não são nada realistas, tam pouco gratificantes (KILOMBA, 2010, p. 39).

O racismo, para Kilomba (2010), promove nos negros e negras consternação em relação à aceitação de sua cor, mediante processos subjetivos de exclusão do ser negro. Segundo as narrativas de Flor: "***assisto várias mulheres negras, que já sofreram coisas piores, e hoje estão empoderadas. Acho elas um exemplo incrível de pessoas que superaram***".

Sobre as atividades de lazer, Flor informa: "***gosto de ficar em casa, sabe? Assistindo TV, mas também gosto de sair, gosto de ir à praia, vou revezando***" . Ela também gosta dos gêneros de música Reggae e Pop. Quando inquirida sobre a frequência em espaços como museus, teatros e cinemas ela afirma que: "***a última vez que fui ao museu foi em 2017, já assisti peça de teatro uma vez, mas demora para eu ir nesses lugares, porque também não faz muito meu estilo não***". Notamos em sua narrativa a escassa participação em espaços formativos e culturais.

Em contrapartida, seu processo de auto identificação enquanto menina negra ainda não lhe possibilita relacionar o -"mal"- percebido ao frequentar determinados lugares ao preconceito racial. Conforme suas falas, ficamos cientes de que a família costuma apoiá-la em suas escolhas, de modo que define como boa a relação nutrida com os pais e irmãos. De acordo com a Flor:

> *Na verdade eles* [os familiares] s*ão ótimos, explicam de maneira boa. Eles me influenciam a estudar, mas tudo tem um limite. A gente tem que revezar, um pouco estudar e um pouco se divertir, um pouco assistir alguma coisa legal . O que faço errado eles corrigem, me levam para ver coisas boas, como cultura; eles me levam para mostrar coisas com cultura.*

De acordo com suas narrativas, a vida escolar também pode ser considerada boa:

> *Não tinha muitos amigos, mas algumas pessoas próximas, poucas, mas tinha. Era... Não, eu ainda sou muito esforçada para os estudos. Não sou totalmente inteligente, porque eu sou um pouco lerda, mas eu era esforçada, aprendia rápido as coisas. Antes dessa Pandemia eu era boa a escola.*

Percebemos que Flor foi criada num ambiente que a orientou para o enquadramento disciplinar e escolar . Por outro lado, ao passo em que ela se sente acolhida e estimulada pela família, revela suas limitações - a partir do uso dos termos "esforçada" e "lerda" - provavelmente, lançados pela família e pelos atores escolares ao longo de sua trajetória biográfica.

Compreendemos melhor as dinâmicas inerentes ao contexto familiar de Flor quando indagamos a respeito de como experienciava o acesso à educação e à cultura. Nesta perspectiva ela respondeu que: "***educação e cultura fazem parte do dia a dia de todo mundo. A educação é sempre pessoas pedindo educação, as pessoas explicando o que é certo e o que é errado***". Ou seja, de acordo com seus relatos, detectamos que há uma forte preocupação dos pais para o enquadramento do seu comportamento do ponto de vista disciplinar.

Flor informa que não é "muito chegada aos livros". Prefere documentários, vídeos e às vezes ler coisas pelo telefone celular. No caso de Flor, a escola parece não tê-la influenciado no hábito da leitura. Esse distanciamento da leitura inviabiliza - assim como elencado por Kilomba (2010), Freire (1997) e Rodrigues (2020) - o ato de acessar produções acadêmicas, assim como a possibilidade de se reconhecer, reconhecer o espaço de onde fala e as regras do jogo.

Contudo - de acordo com seus relatos - foi a partir da escola que ela teve acesso ao museu:

> *A escola organizou um passeio para o museu, mandaram um papel para os pais assinar, não foi todo mundo que ganhou o papel, foram apenas umas salas, e alguns alunos, e eu era uma. Na verdade, foram os que se destacaram no comportamento e nas notas.*

As falas de Flor reportam-nos à discussão da democratização da educação que perpassa a democratização do conhecimento**.** Essa seleção dentro da escola vem se tornando cada vez mais aceita sob o argumento de valorização do desempenho dos alunos, mas que têm como pano de fundo o aprofundamento da desigualdade social (SOUZA, 2009). O acesso aos espaços formativos e culturais representa vias para aquisição de conhecimentos e saberes. Na medida em que esses conhecimentos e saberes passam a ter o acesso restrito , muitos alunos são excluídos, não acessando integralmente o direito à educação e à cultura, tendo continuamente seus direitos humanos violados (SOUZA, 2009).

A televisão, de acordo com ela, representaria o meio cultural mais próximo de sua realidade, pois declara que: "***a cultura a gente vê muito na televisão***".

O trecho das narrativas abaixo, traz um resumo das concepções de Flor, quando responde o que entende sobre educação e cultura:

> *Educação é muito importante, né? Educação é em casa, na rua, na escola. Educação é importante porque é o desenvolvimento. Cultura é uma coisa bonita né? É uma coisa que está sempre, a gente vê sempre, escuta sempre, é incrível né?*

Novamente Flor se coloca com receio na fala, quando expõe que "***educação é em casa, na rua, na escola"***, como se ela fosse timidamente confirmando uma maior influência da educação doméstica em sua formação.

Amora e o apoio familiar no processo de identificação negra

A última interlocutora de nossa pesquisa foi a Amora, que nos informou que nunca se incomodou de ser negra, mas quando perguntada se já havia sofrido racismo ou presenciado agressões e violências por este motivo respondeu o seguinte : "***(...) comigo não! Já vi com um colega de escola, que tinha o apelido de carvão***". Perguntamos o que achava desse apelido e ela afirmou perceber o colega triste e envergonhado, mas que, mesmo assim, todo mundo o chamaria dessa forma.

Em se tratando do universo educacional, perguntamos quais seriam suas referências para a leitura de livros, informando-nos que sempre utilizava a biblioteca da escola, pelo menos, antes da pandemia da Covid-19. Segundo seus relatos, a bibliotecária sempre incentiva os alunos a frequentarem a biblioteca e ler os materiais nela disponíveis. No que tange às vivências em sala de aula, Amora demonstrou que:

> *(...) percebi uma diferença sim, principalmente, para fazer grupos de trabalhos, porque eu acho que, além [das colegas], talvez, não sei... Possuírem uma condição financeira diferente, eram brancas, não dá para saber. Sei que faço os trabalhos com as mesmas pessoas sempre.*

Auferimos ainda que Amora nunca foi ao teatro, indo apenas esporadicamente ao cinema. Museus e teatros não foram elencados por Amora como sendo lugares de sua preferência para o lazer, pois para tais fins ela preferiria praias, piscinas, zoológicos e parques públicos. Além desses lugares, o modo como Amora vive a cultura no cotidiano é, quase que exclusivamente, através das novelas televisivas e das redes sociais, principalmente, nos tempos de pandemia. Ela vivencia a educação também

através de um curso de informática que frequenta aos sábados, além das aulas na escola que - na época da pesquisa - aconteciam de forma remota.

Com a família - composta pelos pais e os irmãos - Amora mantêm uma boa relação, de modo que - a partir de suas narrativas - eles seriam muito presentes em sua vida, incentivando todas as escolhas. A mãe seria sua maior influenciadora frente à aquisição educativa e cultural . "***Eu faço curso de computação durante o sábado inteiro por causa da minha mãe que me incentivou***". Houve um momento da pesquisa em que a mãe de Amora respondeu uma das perguntas, pois falou mais alto do que a filha, durante o registro em áudio:

> *(...) já conversei com uns familiares que moram no Canadá para arrumar alguma coisa para Amora lá, uns primos meus sabe ? Aqui no Brasil eu também tenho uma prima que é coronel, ela é negra e já foi humilhada quando estava sem farda, mas voltou ao mesmo local outro dia com farda e impressionou quem a humilhou.*

Perpassa a compreensão de maiores oportunidades para sua filha negra fora do país e, provavelmente, o racismo e a segregação social são elementos que motivam tal procura. Aliada a isso, há também a possibilidade - nessa estratégia - de potencializar o sucesso no desenvolvimento da filha pela aproximação com o Centro, ou seja, da ordem colonial internacional (KILOMBA, 2010). Para todos os efeitos, há na atitude da mãe a busca por um melhor espaço na sociedade para sua filha.

Quando inquirida sobre o que compreende acerca da educação e da cultura, Amora afirmou que: "***A maioria das pessoas não respeitam. A escola passa educação, mas tem algumas pessoas que já não tem educação de casa, mas tem algumas pessoas que não tem jeito***" .

Quando perguntada se tem conhecimento de que o acesso à educação e à cultura é um direito, ela respondeu o seguinte: "***Sei, que cultura é a troca que podemos ter com outras culturas. No dia a dia vemos o direito àa cultura***". A educação é posta na narrativa de Amora como um acontecimento apenas de discursos, que ela não percebe na prática, cuja oferta deveria ser garantida pela escola e pelos professores. Já a cultura, para ela seria quando: "***cada pessoa tem a sua, para mim as culturas são bem vindas, só não aceitam o Candomblé***". Para ela, a cultura deve ser garantida pelo governo, nos eventos e nas festas, mas muitas vezes também o governo retira as culturas que existem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas, presentes nas falas das meninas negras, expressam a posição na sociedade brasileira do que simboliza ser negra e menina frente ao racismo e o machismo estrutural atuantes no cotidiano. As três meninas consultadas em nossa pesquisa, enfrentam conflitos diários no esforço de reconhecerem sua identidade enquanto meninas e negras, ao passo que também enfrentam uma fase complexa do desenvolvimento humano representada pela adolescência.

As três histórias de vida nos revelam que o lugar de fala das histórias individualizadas não significa a mesma coisa que contar a história de vida nos moldes colonialistas. Escutar a história de vida delas nos possibilita compreender o que é ser negra do ponto de vista da negra, com todas as suas nuances.

Com voz tímida, Bella reconhece as manifestações de racismo, informa os prejuízos a ela impostos cotidianamente. No caso de Bella, a sua existência se dá diante dos valores racistas e machistas, que recaem sobre sua subjetividade. Apesar de se declarar negra e reconhecer o apoio de familiares vinculados ao candomblé e de ter sido influenciada ao exercício da leitura por uma professora no Ensino Fundamental, essas foram manifestações que a auxiliaram em sua constituição como menina negra, entretanto as barreiras estruturais e simbólicas produzem sentimentos e sensações de rejeição dentro da sociedade. As narrativas de Bella expressam que não se trata apenas de aproximar as meninas negras da cultura de origem afrodescendente, mas de ressignificar os ambientes sociais impregnados de racismo em que essas manifestações culturais se realizam.

As narrativas de Flor demonstraram o quanto a influência da família impacta na sua formação identitária. Um dos fatos relevantes foi o de que, durante a realização das entrevistas, percebermos que sua mãe ressaltou o empoderamento e a força das mulheres negras. Nos chamou atenção a forma como a menina é orientada sobre o quanto investir em estudos, lazer e cultura. Percebemos, também, durante as falas de Flor, orientações da família associadas ao comportamento "modelo" de mulher na sociedade, ou seja, àquela que é dedicada as estudos, ao trabalho e à família.

Já nas falas de Amora verificamos que ela percebe o racismo no cotidiano vivenciado na escola e nas depreciações direcionadas às práticas do Candomblé. Os hábitos culturais de Amora são unicamente restritos ao

lar, a exemplo do gosto por novelas. Sua mãe, já faz planos para estreitar as relações dela com familiares "bem sucedidos".

As narrativas possuem em comum o racismo estrutural como elemento impeditivo de reconhecimento da identidade negra e de ocupação de espaços, o que inclui à falta de acesso ou o acesso precário às experiências culturais e educativas que extrapolam o convívio familiar, como é o caso dos museus, dos teatros, dos cinemas e outros espaços culturais.

Foi comum também os estímulos à formação para o mercado de trabalho, quando não, a inserção precária, como no caso de Bella. Ademais, notamos as orientações sobre o comportamento, principalmente nos casos de Flor e Amora sob referenciais com teor de subjugação referente às capacidades de tomadas de decisões das meninas e cobranças relativas aos esforços destinados à educação.

As meninas são cotidianamente subestimadas no processo de construção de suas próprias histórias. Bella, Flor e Amora, em suas falas, dizem ter poucos amigos. De modo geral, as experiências das meninas estão muito ligadas às casas e suas famílias.

As narrativas aqui apresentadas, de modo geral, representam os determinantes para o distanciamento de espaços educativos e culturais, pois as meninas negras enfrentam diversos obstáculos ao longo dos processos de formação identitária somado à escassa oferta de espaços como museus, teatros e cinemas. A busca pelo auto reconhecimento e afirmação do ser menina negra antecedem a atuação das interlocutoras nos meios sociais. É como se elas tivessem que se reconstituir a cada episódio de racismo/sexismo. O processo de reconheimento identitário acaba se transformando num enfrentamento arduo e diário contra os preconceitos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Míriam Cristiane; ALVES, Alcione Correa. **Epistemologias e Metodologias Negras, Descoloniais e Antirracista**. Editora Redeunida. Porto Alegre. (2020).

ARAGÃO, José; NETA, Maria. **Metodologia Científica.** [recurso eletrônico] / José Wellington Marinho de Aragão - Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, Superintendência de Educação a Distância, 2017.

BARRETO, Rosivalda dos Santos. **Patrimônio cultural, infância e identidade no bairro Bom Juá, Salvador-Bahia.** 2012. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2012.

BARBOSA, Karina; SOUZA, Francielle. A solidão das meninas negras: apagamento do racismo e negação de experiências nas representações de animações infantis. **Revista ECO-Pós**. 2018.

BRASIL. **Lei no 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: . Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei no 8.069**, de 13/7/90.

BRASIL. Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013. **Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude -** SINAJUVE.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados** [online]. 2003, v. 17, n. 49, pp. 117-133.

Castro, Elisa Guaraná de e Macedo, Severine CarmemEstatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças. **Revista Direito e Práxis** [online]. 2019, v. 10, n. 2 [Acessado 29 Setembro 2021] , pp. 1214-1238.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FERNANDES, Florestan. — **O Negro no Mundo dos Brancos**. Difusão Européia do Livro, São Paulo. 1972. 286 págs.

FERNANDES, Karina; ZANELLI, José. O processo de construção e reconstrução das identidades dos indivíduos nas organizações. **Revista de Administração Contemporânea** [online]. 2006, v. 10, n. 1 [Acessado 7 Setembro 2021] , pp. 55-72.

GANCHO, Cândida. **Como Analisar Narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

GOMES, Nilma. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2003, n. 23 , pp. 75-85.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**. São Paulo: UCPA Editora, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2010. 244p.

LOPES, Ana; BERCLAZ, Márcio. A invisibilidade do Esporte e da Cultura como Direitos da Criança e do Adolescente. **Rev. Direito Práx.**, Rio de Janeiro , v. 10, n. 2, p. 1430-1460, June 2019 .

MATTIOLI, Daniele; OLIVEIRA, Rita de Cássia. Direitos Humanos De Crianças e Adolescentes: O Percurso da Luta pela Proteção**. Imagens da Educação**. v. 3, n. 2, p. 14-26, 2013.

MARCÍLIO, Maria Luisa. A lenta construção dos direitos da criança brasileira, século XX. **Revista USP.** São Paulo (37). 46-57. Março /Maio,1998.

PINHEIRO, Carla. Educação Infantil na Lei Federal nº 10.639/03: Indiferença a ser Superada Ppgeafin/Uneb. Associação Nacional dos Professores Universitários de História, **ANPUH**. 2019.

RATTS, Alecsandro (Alex) J. P. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

RODRIGUES, Aline. Potências auto-antropológicas : reflexões de uma estudante negra sobre teorias antropológicas contemporâneas. In: ALVES, Míriam Cristiane; ALVES, Alcione Correa. **Epistemologias e**

Metodologias Negras, Descoloniais e Antirracista. Editora Redeunida. Porto Alegre. (2020).

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados [online]**. 1988, v. 2, n. 2 , pp. 46-71.

SOUZA, Jessé (2009). **A ralé brasileira: quem é e como vive.** Colaboração de André Grillo et al. Belo Horizonte: Editora da UFMG

TREMPER, Marina; ALVES, Míriam Cristiane; CABRAL, Károl Veiga. Escrevivências sobre cuidado ao usuário de álcool e outras drogas: diálogos entre redução de danos e pensamento descolonial. In: ALVES, Míriam Cristiane; ALVES, Alcione Correa. **Epistemologias e Metodologias Negras, Descoloniais e Antirracista**. Editora Redeunida. Porto Alegre. (2020).

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UM DIÁLOGO SOBRE OS SABERES DA COMUIDADE QUILOMBOLA DE PAU FERRADO

MARIA IVENI DE LIMA SILVA
Pedagoga e Mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Centro Acadêmico do Agreste - CAA; Email- ivenilima@gmail.com.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este trabalho faz parte de compreensões fruto da dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC), na Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). Apresentamos um diálogo sobre saberes tradicionais presentes na Comunidade Quilombola de Pau Ferrado, onde buscamos identificar, caracterirar e analisar os saberes tradicionais desta comunidade. Como procedimento metodológico utilizamos a entrevista semiestruturada, e para o tratamento dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977; VALA, 1990), a partir das três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento e inferências, que contribuem na organização no caminho traçado para as análises. Após a análise foi possível identificamos os saberes quilombolas da Comunidade de Pau Ferrado e entender que estes conhecimentos representam a construção diária da memória, identidade e pertencimento étcnico desses sujeitos.

Palavras-chave: Educação Quilombola; Saberes Tradicionais; Estudos Pós-coloniais.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de compreensões fruto da dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC), na Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). Neste texto apresentamos um diálogo sobre saberes tradicionais presentes na Comunidade Quilombola de Pau Ferrado, localizada no território campesino do município de Lagoa dos Gatos-PE.

Buscamos dialogar com os sujeitos coloboradores sobre a educação quilombola da referida comunidade, tendo como objetivo compreender quais saberes tradicionais são praticados e/ou dialogados na Comunidade Quilombola de Pau Ferrado. Para isto, contamos com a colaboração do líder da associação da comunidade e da secretária da associação. Assim, elencamos como objetivos específicos: a) identificar e caracterirar os saberes tradicionais da Comunidade Quilombola de Pau Ferrado; e b) analisar a partir das falas dos sujeitos colaboradores como esses saberes estão sendo repassados na comunidade, tendo em vista sua importância para o fortalecimento da memória, identidade e resistência das culturas negras, dentre elas as quilombolas.

2. EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: IDENTIDADE E RESISTÊNCIA NEGRA

Ressaltamos que os quilombolas são grupos étnicos, predominantemente constituídos por pessoas negras e localizados, em sua maioria, em áreas campesinas. Sua formação representa uma das formas de resistência e de combate à escravidão e aos processos coloniais sofridos historicamente.

Com a formação dos quilombos podemos perceber também a busca pelos direitos que foram negados a estes coletivos historicamente, um desses direitos pode ser destacado com o reconhecimento da identidade quilombola como comunidades pertencentes de culturas e produtores de conhecimentos. Nesse segmento, enfatizamos que nas Comunidades Quilombolas existem formas próprias de organização, desenvolvidas com os rituais, recuperação de sua história, memória, valorização da identidade e com os modos de organização comunitária, desenvolvidas em cada quilombo (campesino ou urbano) de acordo com suas especificidades.

Em Comunidades Quilombolas temos uma identidade negra com sua ancestralidade, história e cultura dos povos negros, mas também a ressignificação do espaço de vivência que corresponde às variáveis formas culturais que se expressam de maneira diferente em cada quilombo. Esses elementos constituem as ações educativas que foram sendo apreendidos no espaço-tempo da luta pela sobrevivência, contribuindo para a resistência aos processos coloniais, consequentemente se fortalecendo como processo educativo, como "retroalimentação entre experiência, processos educativos e resistência" (LARCHERT, 2013, p.10).

Portanto, nos referimos à Educação Quilombola às práticas desenvolvidas nos espaços de vivência dos quilombolas, que expressam memória, ancestralidade, resistência, identidade negra e quilombola, dentre outros elementos contribuintes na luta da história-memória e permanência desses grupos. A prática de resistência, por exemplo:

> é o esforço contínuo de existir na situação concreta de vida, neste esforço são muitos os processos educativos que legitimam a existência de um povo. Na construção da educação de um povo, a produção dos seus saberes não está separada dos seus fazeres cotidianos, saber e fazer se justapõem, dialeticamente, produzindo seus processos educativos (LARCHERT, 2013, p.10).

Nesse Sentido, enfatizamos que Educação Quilombola é aquela originária, "marcada pela liberdade de ser de um povo" (FERREIRA; CASTILHO, 2014, p.14). É pensando sobre tais necessidades de reconhecimento, que a Educação Quilombola adquiriu sentido mais amplo, pois procura integrar também os saberes de sua comunidade na escola. Tal necessidade se insere tendo em vista, que a escola perpassa saberes eurocêntricos, pautados nos processos coloniais, muitas vezes, distante do seu cotidiano.

3. Saberes tradicionais

Entendemos que historicamente fomos levados a compreender e a achar natural o aprisionamento dos conhecimentos dos povos outros, considerando válidos apenas os tidos como ciência, a linguagem que tem respostas para todos os fenômenos naturais. Por outro lado, os saberes das práticas de vivência, experiência e de ancestralidade dos grupos e povos tradicionais foram enquadrados nesse aprisionamento, desconsiderados e tidos socialmente como saberes intuitivos, do senso comum. Um saber, muitas vezes, explorado pelas indústrias, mas não reconhecido

como fonte de epistemologias válidas a estarem nos currículos e para além do reconhecimento funcional (TORRES, 2013).

Dessa maneira, destacamos também que o termo tradicional[1] expressa tradição, uma transmissão de conhecimentos, mitos, crenças, culturas, de uma geração para a outra. Ampliamos esta discussão entendendo que o tradicional não é algo estagnado, mas uma relação intrínseca com as formas de culturas desenvolvidas de maneira individual e coletiva dos sujeitos. Pode ser entendido como um conjunto de informações que são tecidas nas vivências e experiências dos sujeitos, transmitidos, na maioria das vezes, de forma oral e na observação de suas práticas.

Em Comunidades Quilombolas podemos compreender que o tradicional é o conjunto de saberes ancestrais presente na memória, nas práticas desenvolvidas e transmitidas de forma individual e coletiva, transcendendo gerações, mas também está na contemporaneidade, na forma como estes sujeitos ressignificam seus modos próprios de ser, de pensar e de conhecimento. Reconhecer, valorizar e não negligenciar essas fontes de saberes é uma forma de trabalhar pela Interculturalidade, pelo direito às diferenças (ALMEIDA, 2010).

Ressaltamos que os saberes tradicionais são os conhecimentos construídos pelas experiências, vivências, criado e perpassado pelos sujeitos no coletivo das comunidades que são tidas como tradicionais como, por exemplo, os povos indígenas, ribeirinhos, do campo e quilombolas. Esses saberes são dialogados a partir das formas próprias de desenvolvimento local, com suas pedagogias e práticas. É um saber independente, com autonomia em relação ao saber que é socialmente tido como científico, moderno (ALMEIDA, 2010). Tais conhecimentos são resultado da observação minuciosa que estes sujeitos fazem da natureza, em suas diferentes territorialidades, da fauna, flora, dos rios, da floresta, de todos os fenômenos naturais, internos e externos com que as diferentes comunidades tradicionais vivenciam e enfrentam cotidianamente.

PERCUSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Os procedimentos utilizados no percurso teórico-metodológico desta pesquisa, foram: a escolha da abordagem teórica, o campo de pesquisa, os sujeitos, instrumentos e etapas de análises. A construção do

1 Mais informação disponível em: https://www.significados.com.br/tradicional/ Acesso em: 18-01-2019.

caminho metodológico se constitui enquanto parte fundamental da pesquisa, pois é nesse processo que vamos tecendo o objeto em estudo. Por isso, os métodos a serem utilizados nos conduzem a caminhos que estão em constante movimento.

Enfatizamos a escolha teórica-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais, com os autores: Mignolo (2003, 2005); Quijano (2005); dentre outros, por dialogar com o objeto de pesquisa e contribuir com reflexões sobre o padrão imposto socialmente pelo projeto de Modernidade-Colonialidade e a evidenciarmos de forma crítica elementos necessários na pesquisa social. Utilizamos esta abordagem enquanto opção política e epistêmica, pois evidencia e valoriza as epistemologias que sofreram/sofrem com as tentativas de extermínio pelo projeto de Sociedade-Modernidade-Colonialidade, contribuindo com o rompimento dos padrões dessa Herança Colonial.

Por isso, destacamos a relevância de realizarmos esta pesquisa como forma de evidenciar outras fontes de produção de conhecimento. Ressaltamos que a escolha por essa comunidade se dá pelo fato de ser um território de produção de saberes que no seu espaço-tempo-histórico tiveram suas identidades silenciadas.

Como forma de coletar os dados da pesquisa utilizamos a entrevista semiestruturada junto à liderança da associação da comunidade, como também a quilombola Zilma que exerceu um trabalho de recontação da história da comunidade enquanto ainda era secretária da associação. Dessa maneira, foi possível identificar e compreender quais e como são trabalhados os saberes tradicionais na comunidade.

Para o tratamento dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo via Análise Temática que nos possibilita ir além da mera verificação, mas de avançarmos nas interpretações e acessar os núcleos de sentidos que constituem o objeto desta pesquisa (BARDIN, 1977). Nesse sentido, a Análise de Conteúdo é: "uma técnica de tratamento de informação, não é um método. Como técnica pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica" (VALA, 1990, p.104). Para o desenvolvimento da técnica da Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977; VALA, 1990), utilizaremos as três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento e inferências, que contribuem na organização, no caminho traçado para as análises.

Os saberes das vivências, experiências e os modos de vida próprios da Comunidade Quilombola Pau Ferrado

Com a realização desta pesquisa foi possível nos aproximarmos da Comunidade Quilombola Pau Ferrado e compreender que, apesar das dificuldades diárias, a mesma preserva elementos de sua memória e de sua ancestralidade que se expressam nos saberes que são passados pela oralidade, escuta, experiência ao lado dos mais velhos, pelas festividades realizadas na comunidade e vivência de cada sujeito nesta territorialidade.

A partir da entrevista semiestruturada realizada com os sujeitos colaboradores, identificamos e caracterizamos os saberes tradicionais presentes na Comunidade de Pau Ferrado. Após a realização desse procedimento, seguimos com o tratamento dos dados, em que os saberes identificados foram organizados e agrupados a partir das fases da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

Como forma de organização, apresentamos os estruturantes que foram abordados para melhor compreensão dos dados da pesquisa, seguidos das epistemologias identificadas, são estas: **História** (origem da comunidade, divisão territorial, tradição religiosa, festividades culturais); **Medicina Tradicional** (reza, partos, plantas medicinais, dentre outros); **Saberes Tradicionais** (mitos e contos); **Agricultura** (agricultura familiar); **Culinária** (beiju, doces e geleias); **Expressões Artísticas** (dança, música e bacamarte) e **Atividade Esportiva** (futebol).

Após a realização dos procedimentos de identificação, organização e caracterização dos dados, seguimos com o tratamento e inferências sobre o que está sendo analisado. Para esse propósito, ressaltamos nossas compreensões com base nas discussões abordadas durante o aporte teórico e da abordagem adotada.

O diálogo sobre História, um dos estruturantes dessa análise, surge como elemento chave na identificação e caracterização da Comunidade Pau Ferrado, principalmente enquanto quilombolas, pois esta, além de ser composta em sua maioria por descendentes de pessoas negras que foram escravizadas, também carrega uma identidade de luta, dos sujeitos que historicamente reivindicaram sua liberdade, seguida da luta pela afirmação da identidade e posse da terra. Desse modo, a partir do estruturante História iremos discorrer sobre os saberes da: origem da comunidade, divisão territorial e tradição religiosa.

A história de origem da comunidade, foi construída segundo Zilma a partir de relatos de sujeitos colaboradores e das pessoas de mais idade da comunidade, como exemplificado a seguir:

> a gente montou a história fora da comunidade para depois confrontar com as pessoas da comunidade, fomos percebendo que elas sabiam de alguma coisa, principalmente com relação a nós sermos descendente de escravo, mas era como se existisse um pacto de não falar sobre isso, minha avó e a mãe dela, minha avó nasceu em 1888 antes da Lei Áurea, ela ainda esteve na escravidão, porém já nasceu na época do Ventre Livre. Ela falava que a mãe dela não contava nada sobre isso, tinha receio de falar (QUILOMBOLA ZILMA).

Assim, foi com a construção sobre a história desse grupo que os moradores passam a entender e a considerar essa territorialidade como quilombo, pois sua história foi retomada pelo desejo investigativo, iniciado por Zilma, em entender sobre sua territorialidade e sobre sua própria história. O relato feito por Zilma também nos faz perceber o quanto é forte as feridas fruto da Herança Colonial a ponto dessas pessoas não sentirem vontade de falar, de expressar sua história, pois têm suas memórias, identidade e ancestralidade marcada pelo processo de silenciamento. O que por sua vez, demonstra o quanto a colonização massacrou as formas de ser e de cultura desses povos ao raptarem estes de sua origem.

Nesse diálogo, entendemos que a Comunidade Quilombola Pau Ferrado tem uma origem não só identitária, por ter sido formada por pessoas que fugiram do sistema escravista, mas também uma territorialidade marcada pela memória daqueles que foram constituindo sua vida ao longo do tempo na comunidade.

Entendemos que o processo de retorno à memória da identidade negra e quilombola constituem-se como uma marca de resistência as pressões de latifundiários e até mesmo ao sistema hegemônico como um todo. Nesse contexto, entendemos que este quilombo carrega também na sua ancestralidade a identidade negra que deu início a construção histórica da comunidade, pois a ancestralidade representa a resistência e memória dos povos negros (GONZÁLEZ, 1984).

Outro fato marcante na história de Pau Ferrado é relatado pelo líder sobre a divisão da comunidade que foi realizada pela freira Maria Brígida:

> a gente teve na comunidade uma igreja e um padre, o padre Júlio, que chegou a celebrar várias missas e fazer vários casamentos na comunidade, o padre morava na igreja. E aí também tinha os Maias, que era o finado Maia, que era família de Leu que eles são brancos, e aí Maria Brígida que era uma freira na comunidade, ela chegou a restringir a comunidade, porque o Belo Monte era a parte da igreja que pegava a casa de Armando, Seu Felício e Zé Maia e a igreja que era do padre Júlio, e ela colocou aquela área de Belo Monte, lá só tinha branco e também uma parte da minha família que são os Gonsalos da comunidade o resto era tudo negro mesmo (...) e era já para separar Pau Ferrado e Brejinho[2], ela criou esse nome de Belo Monte para realmente separar da gente (SÉRGIO, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

Como podemos compreender, a história dessa Comunidade também é marcada pela presença do catolicismo impondo a partir da Colonialidade do Poder, de quem rege as normas, uma separação com a nomenclatura Belo Monte (que representava a área da comunidade que tinha em sua maioria famílias brancas). Com isso, a freira Maria Brígida separou a região em duas margens territoriais: de um lado a comunidade Belo Monte, do outro lado Pau Ferrado (constituído pelas famílias negras).

Nesse diálogo, compreendemos a presença do racismo, pois ocorre uma separação a partir do que era considerado belo, feito pela freira Maria Brígida, dividindo territorialmente a comunidade a partir do processo de Racialização, ou seja, impondo uma soberania de um povo sobre outro a partir das explicações biológicas (MIGNOLO, 2005).

Outro elemento importante, destacado na história deste quilombo, diz respeito à tradição religiosa, que está ligada a promessa realizada por um dos integrantes da comunidade, como nos aborda Sérgio, líder da associação:

> teve uma epidemia nas comunidades vizinhas, e essa doença o camarada adoecia agora, morria de manhã, a tarde já estava cheirando mal, e a doença estava

2 A comunidade de Pau Ferrado compõe em sua territorialidade uma área chamada de Brejinho, conhecida como Brejinho de Pau Ferrado. Dessa forma, no diálogo com os sujeitos percebemos que eles não fazem distinção territorial dessa área, pois é chamada assim apenas porque representa uma formação geográfica específica na comunidade. Nesse contexto, para melhor explicação, ressaltamos a denominação do termo brejo, que significa terreno fértil, lugar onde há nascentes. Disponível em: https://www.dicio.com.br/brejo/. Acesso em: 25-04-2020.

> chegando a todas as comunidades e se aproximando de Pau Ferrado, e aí seu João Carneiro fez uma promessa de onde a doença tivesse, parasse, que eles iam começar a comemorar a festa de São Sebastião, rezar o terço e sair com a imagem de São Sebastião visitando casa por casa. E aí quando aconteceu isso nesse período, a doença parou, não entrou em Pau Ferrado, até hoje a banda de pífano junto com a imagem do padroeiro, visita todas as casas.

Podemos compreender que foi a partir da proliferação de uma doença[3], e em seguida da promessa realizada por seu João Carneiro, que a comunidade se mobiliza tornando uma promessa, não mais de uma pessoa, mas do coletivo. Atualmente, essa tradição religiosa permanece passando de geração em geração, mantendo a festa que corresponde aos terços, missa e as visitas nas casas dos moradores com a imagem de São Sebastião, como é relatado por Sérgio: "hoje nós temos um grande reconhecimento pelas festividades, pois a festa de São Sebastião, por exemplo, tem 107 anos, foi desde 1912" (LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

Nesse contexto, entendemos a presença do Pensamento de Fronteira, pois temos, por um lado, a religiosidade eurocêntrica do catolicismo com a tradição dos terços, da crença ao santo São Sebastião; por outro, a ressignificação da religião, tornando essa tradição como elemento identitário e cultural da Comunidade Pau Ferrado. Nesse diálogo, o Pensamento de Fronteira pode ser entendido como uma manifestação da Decolonialidade, construída pelos subalternos (DUSSEL, 2005), rompendo a noção de centralidade do saber produzido pelo processo de Modernidade-Colonialidade, que tem privilegiado uma única forma de cultura, ou seja, que tem evidenciado as epistemologias produzidas pelo Ocidente.

Nesse diálogo, entendemos que o Pensamento de Fronteira gera a Diferença Colonial, pois é nesta última que os conhecimentos se cruzam, "é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados" (MIGNOLO, 2003, p. 10). Nesse processo, os saberes impostos podem ser enfrentados, assimilados ou ressignificados como é o caso da crença ao Santo São Sebastião realizada na Comunidade Pau Ferrado.

Dessa forma, a tradição religiosa corresponde a um saber que está ligado diretamente à história e memória que foi e continua sendo tecida

3 Considerada pelos moradores da comunidade como a gripe espanhola.

na cultura dessa comunidade. A memória, nesse sentido, pode ser entendida como complemento da luta desses sujeitos, reforçando a identidade desses grupos interligando o presente e o passado (BOSI, 1994).

Outro saber identificado a partir da entrevista realizada é referente à prática das rezas, da utilização de plantas, da castração de animais e a realização dos partos que ocorria principalmente por causa da distância entre a comunidade e o município. Como podemos entender, a seguir, a partir do estruturante Medicina Tradicional:

A Medicina Tradicional corresponde a realização de atividades ligadas à saúde praticadas pelos próprios quilombolas, a partir dos saberes tradicionais sobre a tradição das rezas, a realização de partos naturais (pelas parteiras na comunidade), a castração de animais, e no manuseio de plantas/ervas utilizadas em chás como, por exemplo, para o alívio de dores. Nesse diálogo, podemos observar na fala do líder que:

> a gente tem um pouco do povo de terreiro, do candomblé, os rezadores de terço, os benzedores da medicina alternativa que são os benzedores daqui a minha tia ela rezava olhado, quebrante (...) tinha tio Zezinho que castrava animais, que rezava, tinha minha tia preta que era parteira, tinha a reza na estrela. (...) E tinha muito o manuseio das ervas também (SÉRGIO, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

Os saberes intrínsecos na prática dessas manifestações culturais podem ser entendidos como saberes ancestrais, pois não são expressos apenas em palavras, mas sentidos, a partir de uma fé, de energias outras que estão presentes em um coletivo ou de forma individual. No entanto, a prática desses saberes, são desvalorizados e inferiorizados na sociedade, pois são conhecimentos pertencentes a grupos que não fazem parte do projeto de Modernidade-Colonialidade. Entendemos que esses saberes, categorizados nesta pesquisa como Medicina Tradicional, são alternativas para a manutenção da vida desses sujeitos, são meios de sobrevivência, já que os órgãos públicos negligenciam o atendimento da medicina convencional para as populações carentes, principalmente para as comunidades tradicionais.

Já outros saberes foram perdendo espaço, como é o caso da realização dos partos e até mesmo das rezas, são saberes que estão presentes na história e memória da comunidade, porém pouco disseminados atualmente, como nos aponta Sérgio, líder da associação:

> a prática da realização dos partos, das rezas, eram os mais velhos da comunidade que faziam, hoje é mais difícil, mas ainda eles rezam. Minha tia Preta que era parteira ela não sabe nem quantos partos ela fez, tinha gente que quando chegava lá chamava tia Preta para fazer parto e ela se arrumava para ir, aí quando chegava no caminho ela dizia "não precisa correr porque o menino já nasceu" e quando chegava lá, realmente já nasceu e era menino como ela tinha dito.

A prática desses saberes ancestrais, sofreu e sofre com as tentativas do processo de silenciamento e marginalização, ou seja, com as formas do sistema hegemônico que ao longo do tempo vem impondo a racionalidade válida a ser seguida. Nesse diálogo, inserimos a presença da Colonialidade do Saber, um dos elementos do sistema eurocêntrico, que dita quem produz, onde produz e naturaliza o conhecimento que pode ser circulado socialmente, consequentemente os dos grupos outros passam a ser desconsiderados (QUIJANO, 2005).

Dessa forma, as práticas que foram sendo tecidas, sobre os saberes referentes à tradição das rezas, realização da técnica dos partos naturais, a castração de animais e utilização das plantas/ervas, contribuíram para a permanência desses sujeitos na comunidade. Por isso, a cultura pode ser compreendida como uma herança transmitida, que tem suas raízes no passado, mas que se ressignifica a cada dia (SILVA, 2018).

Nesse diálogo, ressaltamos também outros saberes identificados da Comunidade Pau Ferrado que correspondem a: dança, música e os bacamartes expostos a partir do estruturante: Expressões Artísticas. Os saberes sobre a dança a música e a tradição dos bacamartes fazem parte da história e memória da comunidade, representam elementos praticados e/ou memorizados nas falas dos sujeitos, como forma de repassar a prática identitária desse quilombo. Por isso, entendemos a memória individual e coletiva como crucial para a continuação dos elementos culturais e identitárias dos grupos tradicionais, pois a memória está articulada aos aspectos da terra, da etnia, da ancestralidade, corroborando com as práticas educativas nos quilombos (QUEIROZ, 2017).

O saber referente a dança é exposto a partir da mazurca, pois "teve uma senhora, uma esposa de seu Zé de Jorge que ela ganhou a carta de alforria e ela morava na comunidade já em Pau Ferrado, e nessa data que ela ganhou ela passou a noite inteira dançando mazurca" (SÉRGIO, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO). Entendemos que a mazurca representava não apenas a realização de uma dança, mas o significado de libertação, de quem

suportou os massacres do sistema escravista. Hoje, esse fato representa a origem da mazurca nesta comunidade fazendo parte dos elementos culturais presentes na memória e identidade deste quilombo.

No entanto, essa expressão cultural não foi sendo repassada para os descendentes da comunidade, pois com o falecimento dos mais velhos, ao passar do tempo, a mazurca tornou-se uma prática da oralidade, da memória dos que de alguma maneira relembram. Memórias estas, que podem ser retratadas a partir da prática de sua realização ou da memória visual e/ou de escuta.

Assim, mais uma vez, entendemos a importância da prática da Educação Quilombola, tanto no exercício do saber, como na educação da oralidade, conhecida pelos povos africanos como a prática Griot/Griottes[4], a educação pela história contada, principalmente, pelos mais velhos das comunidades. Essa cultura oral conserva a memória coletiva, pois esses anciãos representam a biblioteca viva desses grupos, os Griot/Griottes são escritores/as sem papel e caneta, mas donos de um legado histórico, de memória, ancestralidade e identidade (CARVALHO, 2014).

Já a expressão musical e cultural da banda de pífano pode ser apreciada na manifestação religiosa da festa de São Sebastião, quando a comunidade convida o grupo da banda de pífano da vila de Lagoa do Souza[5] para tocar no dia da procissão, mantendo a cultura dos seus antepassados, bem como reafirmam não só as tradições da comunidade, mas o pertencimento a territorialidade e cultura, sendo mais um elemento de resistência e afirmação política. Isso ocorre, pois "a banda de pífano que eram os Vitorinos diminuiu depois começou os Batingos que era com seu Zezinho que mora lá em Água Branca e hoje a gente usa a banda de pífano lá de Lagoa do Souza que é com Zau" (SÉRGIO, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

Temos aqui a cultura a partir de dois sentidos: primeiro a permanência da tradição da banda de pífano na festa de São Sebastião; segundo, a execução da prática dessa musicalidade, com o incentivo para que os jovens possam se interessar a praticar e dar continuidade a esse

4 O Império do Mali também chamado de Reino ou Império Mandiga foi onde a tradição Griot foi reconhecida e registrada oficialmente, localizado na África ocidental onde atualmente encontramos 16 países: Mauritânia, Mali, Níger, Senegal, Gâmbia, Guiné-Bissau, Guiné, Serra Leoa, Libéria, Burkina Fasso, Costa do Marfim, Gana, Togo, Benin, Nigéria, São Tomé e Príncipe. (...) Após os 63 anos, a experiência pode ser usada para formar os mais jovens. Não se trata de uma aposentadoria; mas, o momento de cuidar de formar novas griottes e novos griots (NOGUERA, 2019, p.260).

5 Segundo distrito do município de Lagoa dos Gatos, comunidade campesina.

saber tradicional. Assim, observamos que a Educação Quilombola está presente nesse elemento cultural, pois continua a ser mantido como tradição na festa. Nesse sentido, entendemos que a consciência do reconhecimento dos saberes tradicionais se configura como fundamental no fortalecimento da identidade e resistência quilombola, significa pensar na existência da manifestação da prática da Educação Quilombola como importante passo na luta de permanência desses grupos (LIRA; RIBEIRO NETO, 2016).

Compreendemos também a ligação do saber da musicalidade da banda de pífano interconectada com a prática religiosa da festa de São Sebastião, pois a tradição desse primeiro saber torna-se um elo na manutenção deste último, já que faz parte de um dos momentos da tradição dessa crença religiosa, ou seja, da promessa feita por esse coletivo. Por isso, é importante a prática da Educação Quilombola na contribuição da permanência dos saberes tradicionais (LARCHERT, 2013).

Em análise, também foi possivel identificar o saber referente a agricultura familiar como elemento da cultura desta comunidade. Este, representa um conhecimento individual e coletivo, estando forte também na memória da vida dos sujeitos quilombolas como elemento de resistência, de resistir às dificuldades diárias, como explicitado pelo líder:

> Dona Alzira conta, você vê no vídeo[6] que ela chora, se emociona porque não tinham o que comer, isso é resistência, você resistir a fome e você tirar um copo de leite de uma cabra e fazer um litro, de um ovo cortar para 4 pessoas comer, praticamente é só mais sal né, e a agricultura, o que eles plantavam as vezes dava e as vezes não (SÉRGIO, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

A agricultura familiar contribui para a manutenção dessas famílias, que enfrentavam a fome e as dificuldades diárias dos sujeitos que são sobreviventes do descaso dos órgãos públicos para com populações tradicionais. A agricultura familiar se caracteriza como elemento fundamental da cultura desta comunidade, pois representa desde os modos de vida dos quilombolas, como também de subsistência e resistência destes sujeitos.

6 Documentário produzido pela turma do sexto período do curso de Jornalismo do Unifavip sobre a Comunidade Quilombola de Pau Ferrado em Lagoa dos Gatos-PE. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2NycKewqdk4.

A Comunidade Quilombola Pau Ferrado ainda preserva a tradição do cultivo de hortaliças, legumes, verduras, ou seja, a forma da agricultura familiar para a sua subsistência em duas vertentes, tanto para o próprio consumo, quanto para o sustento das famílias com a renda da comercialização desses produtos, como podemos entender a seguir:

> a agricultura hoje permanece baseada na agricultura familiar que é a banana, o urucum que também é conhecido como açafrão, a batata, a mandioca, as hortaliças, legumes. Só que assim, o espaço nosso foi diminuindo, porque a gente tinha um espaço, hoje, o gado tomou conta (SÉRGIO, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

Nesse diálogo, compreendemos que por mais que a agricultura familiar seja um meio importante para a comunidade ela também esbarra na dificuldade territorial, pois a criação de gado, como afirmou o líder da associação, foi ganhando espaço nesta territorialidade. No entanto, o saber da agricultura familiar continua resistindo também às próprias modificações da cultura local.

Outra forma de resistência, diz respeito à presença da Colonialidade do Saber, pois os conhecimentos sobre a agricultura familiar de povos tradicionais, como os quilombos são saberes que socialmente são descartados a estarem no currículo oficial das escolas, são epistemologias tidas como não ciência (QUIJANO, 2005). Os saberes sobre a terra, as formas de cultivo, dentre outros da agricultura familiar, são desvalorizados pelo projeto de Modernidade-Colonialidade.

Outro saber identificado a partir do diálogo com o líder da associação está presente no estruturante Culinária. Utilizamos esse estruturante para abordamos compreensões sobre os saberes: beiju, doces e geleias identificados após a fala do líder da associação.

No primeiro saber, referente a produção do Beiju, é exposto que: "na comunidade tinha 16 casas de farinha (...) hoje tem 2 em exercício, e naquela época as pessoas comiam muito beiju, ainda é produzido, mas antes eles comiam muito mais" (SÉRGIO, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO). A produção da culinária do beiju se constitui mais do que um simples alimento, mas a contribuição na manutenção da própria vida destes sujeitos, tanto para o consumo, quanto para a comercialização deste.

A fala do líder da associação, nos revela também uma das formas de organização de trabalho na comunidade, com as casas de farinha e o trabalho manual da produção da mandioca. No entanto, entendemos que a

tradição dessa produção foi perdendo espaço, tendo hoje apenas duas casas de farinha. Apesar dessa diminuição, a produção do beiju, continua fazendo parte da tradição, que perpassa memórias de vidas dos sujeitos que tinham não só este como fonte de renda, mas como principal alimento em suas casas.

A comunidade quilombola Pau Ferrado, territorialmente, "encontra-se em uma região de concentração de alguns tipos de frutas, tais como: manga, goiaba, jaca, acerola e coco, dentre outras" (SÉRGIO, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO). O tratamento dessas frutas perpassa não só elementos de manuseio da agricultura, como a forma de plantar, de colher, mas como possibilidade de acrescentar a renda dessas famílias a partir da produção com o manuseio destas. São saberes adquiridos tanto pela experiência como repassados pela prática da Educação Quilombola.

Nesse sentido, entendemos o surgimento de outro saber na comunidade, que está presente na culinária. Um saber adquirido a partir da utilização dos recursos da própria comunidade, que é a produção de doces e geleias feita pelas mulheres com a utilização dessas frutas típicas da localidade. Esse olhar para a necessidade de incentivar outras formas de renda dessas famílias, surge pelo projeto "Tempo Comunidade", realizado pelos educadores/as da EJA Campo, do ensino médio desta comunidade. Nesse diálogo, segundo a professora[7] dessa modalidade de ensino:

> realizamos esse incentivo, pois estamos percebendo que famílias estão saindo da comunidade para poderem ter em que trabalhar, e a utilização das frutas típicas da comunidade também são uma forma de cessar o desperdício, já que quando chega à safra das frutas a pessoa tem que aproveitar, porque passa muito rápido, se não, é perdida. Então a ideia foi fazer a conscientização dos alunos, que eles e a comunidade poderiam usar essas frutas para serem comercializadas, pensando também depois em um método de cooperativa (PROFESSORA DA EJA-CAMPO, 2019).

Compreendemos que a realização dessa iniciativa, posta em prática, representa um passo importante para se pensar em outras formas

7 Fala da professora, Modalidade de Ensino da EJA-Campo, realizada na festividade em comemoração à semana do dia 20 de novembro na associação da Comunidade Quilombola de Pau Ferrado.

de renda para essas famílias, bem como na própria permanência desses sujeitos na comunidade, e até mesmo no empoderamento dessas mulheres, em trabalhar e ganhar sua própria renda.

Essas formas de produção como: o beiju, os doces e as geleias são maneiras de manutenção da vida encontrada por esses sujeitos, como também da utilização da própria territorialidade, ou seja, como um elo entre a terra e os sujeitos, pois como já mencionado durante o texto, o território contribui como elemento identitário (PICHETH; CHAGAS, 2018).

Outro saber identificado está presente na categoria Saberes Outros, pois entendemos que a Comunidade Quilombola de Pau Ferrado também apresenta memórias e histórias vivenciadas que são consideradas como mitos, contos. Estes saberes estão presentes na memória das pessoas a partir da experiência, escuta e observação. Assim, a categoria Saberes Outros surge a partir do contato com o material didático "**contos que me contam**" apresentado por Sérgio, líder da associação.

Essa apostila didática contém histórias relatadas pelos próprios sujeitos da comunidade a partir de suas narrativas de vivências e até mesmo de histórias repassadas por seus descendentes. Esse momento de fala foi gravado e digitalizado para a realização do projeto mencionado anteriormente, construído para manter viva essa cultura oral dos contos e mitos da comunidade. Apresentamos, a seguir o conto sobre "olhos de Fogo", narrado pelo senhor Pedro José da Silva, de 68 anos, quilombola e morador da comunidade.

> era umas dez horas da noite, lá em cima, (...) vinha atravessando assim, quando eu chego perto da casa da minha vó, (...) os olhos avermelhados, olhos de fogo, aí eu tome medo, aí o bichinho fez carreira, o lugar cheio no pé da casa de Zé Otacílio, eu descendo e gritando, né, aí quando eu cheguei perto de Zé Otacílio, ele me agarrou, aí foi que eu gritei, aí eu fiquei meio doidão, né, eu passei mais de ano com medo, e fiquei com tanto medo que por mais de ano, e não saia, era fogo de todo lado, fiquei com um medo tão grande, que passei tempo sem sair de casa à noite, passei um bocado de tempo com aquele trauma ruim, sem ir na casa da minha vó, o negócio feio, todo rasgado, eu fiquei (COMUNIDADE QUILOMBOLA DE PAU FERRADO, 2019, p.73).

Como podemos compreender a história de experiência narrada pelo senhor Pedro José, retrata a importância da oralidade, da contação de histórias, contos, mitos, da comunidade para os demais, tendo em vista a

perpetuação da cultura para as próximas gerações. Desse modo, entendemos como crucial a valorização dos guardiões da comunidade, que mantém viva a memória de seu povo, tendo uma função social e cultural (CARVALHO, 2014). Essas vivências representam também o laço com a territorialidade, uma identidade de pertencimento ao contexto em que estão inseridos (FURTADO; PEDROZA e ALVES, 2014).

Outro saber identificado corresponde ao futebol, onde organizamos essa discussão a partir do estruturante Atividade Esportiva. Um saber que vem ganhando espaço na comunidade, pois é uma maneira de manter os jovens não só praticando algum exercício físico, mas morando em um território que também apresenta alternativas de vida, de lazer. O saber da prática do futebol pode ser compreendido nesta pesquisa para além de uma prática de esporte, mas como alternativa de lazer, atividade acessível e de diversão para os jovens da comunidade.

Para a realização dessa atividade a comunidade conta com um campo de futebol, onde outras "pessoas utilizam como espaço para caminhar e onde as crianças também brincam lá" (SÉRGIO, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO), mesmo sendo um espaço importante para a comunidade, estes sujeitos enfrentam mais um descaso pelos órgãos municipais, como podemos observar na fala do líder:

> (...) nós da comunidade tivemos mesmo que pagar o espaço, alugar o campo. Em gestões anteriores a prefeitura pagava o aluguel do campo, e nessa gestão não paga, que seria 1.000 reais por ano, o que fica em torno de 80 reais por mês, então o terno, a bola é a comunidade que arca com os custos, ou ganha, ou a comunidade dá para manter os meninos no esporte (SÉRGIO, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

Nesse contexto, percebemos a importância da organização da comunidade, onde o futebol passa a ser fundamental como alternativa na possibilidade de manter os jovens no quilombo. Embora, compreendemos também que este poderia ser trabalhado para ambos os gêneros, pois na fala do líder a indicação "manter os meninos no esporte" nos direciona que essa modalidade é destinada apenas aos do sexo masculino.

Assim, entendemos a necessidade de a prática do futebol ser gerenciada a partir de uma abordagem não tecnicista, mas uma prática socializante e includente. Embora, as Comunidades Quilombolas, enfrentam uma série de percalços, a exemplo a falta de apoio desde o atual governo presidencialista, até as gestões locais, escassez de condições de

trabalho, saúde, educação, lazer e esporte (LARA, 2012). São inúmeras as necessidades que as Comunidades Quilombolas enfrentam no seu cotidiano e a falta de lazer se constitui apenas uma dessas, mesmo este sendo algo tão essencial quanto às outras necessidades para a humanidade. É importante refletirmos sobre esse saber, pois ainda hoje o lazer é destacado socialmente como algo essencial e necessário para os mais abastados, já para os povos tradicionais, como é o caso das Comunidades Quilombolas, este se torna desnecessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em diálogo com os sujeitos colaboradores, entendemos os saberes presentes na Comunidade de Pau Ferrado, representam modos de vida, de religiosidade, de cultura e de resistência próprios da memória desse coletivo. São saberes que não se resumem apenas a história e ao processo identitário, mas a um conjunto de outros saberes que são necessários para a construção e fortalecimento do coletivo deste quilombo.

Assim, entendemos que as narrativas expostas nesta pesquisa representam saberes das especificidades destes quilombolas, que não foram coletados como forma de apropriação, mas em respeito a essas epistemologias que ao longo do projeto de Modernidade-Colonialidade tem sido inferiorizados, silenciados, marginalizados, por isso a evidenciação dessas narrativas caracteriza-se como enfrentamento a esse sistema. Uma forma de desobediência epistêmica que busca não só a valorização desses saberes, mas a compreensão de que os sujeitos tradicionais são produtores de conhecimentos, culturas e narradores próprios de suas memórias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** Lembranças de velhos. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CARVALHO, José Ricardo. **Educação, identidade e literatura oral**: o griot na diáspora africana. ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 08, Volume 16 | jul./dez. de 2014, p.313-336.

DUSSEL, Enrique. "Europa, modernidade e eurocentrismo". In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas., Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

FERREIRA, Augusta Eulália; CASTILHO, Suely Dulce de. Reflexões sobre a Educação Escolar Quilombola. **Revista de Pesquisa em Políticas Pública**, Edição nº 03, agos. de 2014. Disponível em: https://www.google.com/search?q=REFLEX%C3%95ES+SOBRE+A+EDUCA%C3%87%C3%83O+ESCOLAR+QUILOMBOLA&oq=REFLEX%C3%95ES+S. Acesso em: 25-01-2020.

FURTADO, Marcella Brasil; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; ALVES, Cândida Beatriz. Cultura, Identidade e Subjetividade Quilombola: uma leitura a partir da Psicologia Cultural. Universidade de Brasília, Brasília/ DF-Brasil. **Revista: Psicologia e Sociedade,** 26 (1), 2014, p.106-115.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

LARA. Larissa Michelle. **Esporte e lazer em comunidades quilombolas no Paraná: identificando realidades e apontando desafios para implementação e/ou aprimoramento de políticas públicas**. Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil. Pensar a Prática, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 1271, jan./mar. 2012.

LARCHERT, Jeanes Martins. Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar. **ANPEd** – reunião, 36° - 2013.

LIRA, Elizeu Ribeiro; RIBEIRO NETO, Olegário B. O território e a identidade quilombola: o caso da comunidade afrodescendente Mata Grande no município de Monte do Carmo – TO. Revista: **Produção Acadêmica** -Núcleo de Estudos Urbanos Regionais e Agrários/ NURBA, Vol. 2 N. 2, dez. de 2016, p. 36-56.

MIGNOLO, Walter. **Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento:** la lógica de la colonialidade y la postcolonialidad imperial. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.3: p.47-72, enero-diciembre de 2005.

MIGNOLO, Walter. Pensamiento fronterizo y diferencia colonial. In: MIGNOLO, W. **Histórias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento frinteriço**. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

PICHETH, Sara Fernandes; CHAGAS, Priscilla Borgonhoni. **Interfaces entre territorialidade e identidade:** analisando as vivências das mães do Grupo Maternati. Cad. EBAPE.BR, v. 16, nº 4, Rio de Janeiro, out./dez. 2018.

QUEROIZ, Maria de Godoi. **Memórias de resistências, identidades em conflito e a prática educativa da Escola Municipal Virgília Garcia Bessa na Comunidade Quilombola do Castainho em Pernambuco**. Dissertação (mestrado em Educação), Caruaru, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**: Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SILVA, Valdélio Santos. **Rio das Rãs à luz da noção de quilombo**. 2000. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20987/13588. Acesso: 05-12-2018.

TORRES, Denise Xavier. **Concepções de Avaliação da Aprendizagem de professoras que atuam em escolas situadas em áreas rurais**. Dissertação (mestrado em educação), Recife, 2013.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

O PAPEL DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A PRÁXIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DANIELLE CONCEIÇÃO
Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, daniellecconceicao@gmail.com;

MARIA EDUARDA DUCA
Graduada do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, eduarda.duca@ufpe.br;

PAULA EDUARDA NUNES
Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, paulaeduardan@gmail.com.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

A educação infantil é o começo de toda trajetória educacional que aquele/a indivíduo/a deverá percorrer na educação em seu país. Diante disso, com o intuito de ampliar o debate referente à Lei 11.645/08, a pesquisa se propõe a verificar, em uma creche infantil, quais políticas foram adotadas para explicar às suas crianças a historicidade e cultura afro-brasileira e indígena. Para isso, a metodologia utilizada foi de natureza aplicada, com o objetivo de uma pesquisa descritiva, por entender que expor os caminhos que essa creche perpetua, explicita suas perspectivas e compreensões para/com seus pequenos estudantes. Logo, os resultados foram promissores ao apresentar políticas relevantes dentro desse espaço para o início da compreensão sobre "O eu, o outro e o nós", buscando o respeito e familiaridade como caminho. Colocando assim, o eurocentrismo como coadjuvante na história brasileira, e destacando o que de fato existe no cotidiano do nosso país e na realidade dele.

Palavras-chave: Gestão; Educação Infantil; Antiracismo.

1. INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular transformou as áreas de conhecimentos que eram utilizadas tradicionalmente na educação infantil (linguagens, matemática, ciências humanas e da natureza) em campos de experiências, que possuem uma abordagem pedagógica interdisciplinar. Assim, ficou mais fácil atribuir sentido prático aos conteúdos ensinados. O campo de experiência abordado com mais ênfase na pesquisa é "O eu, o outro e o nós", esse campo é intimamente ligado ao autoconhecimento e a criação de relações sociais baseada na consciência cidadã e no respeito. Esse campo aborda ainda a convivência da criança com outras crianças, a convivência da criança com adultos e a percepção da criança do contexto social em que ela está inserida. Portanto, na prática da sala de aula o educador deve levar as crianças ao contato com outro, é a partir desse contato que surgem os conflitos que servem para entender e descobrir novas formas de agir para/com o outro.

Segundo as teorias antropológicas e sociológicas dos anos de 1800, cada grupo de indivíduos diferenciados pela sua raça, ou seja, seus aspectos físicos, como a cor, deveriam ultrapassar estágios de organização social e cultural, que iam dos mais simples aos mais avançados. Negros e indígenas, por exemplo, eram considerados "inferiores", além de não ter uma convivencia de igualdade com os brancos ao passar dos anos.

Para chegarmos à concepção que se tem atualmente sobre a situação dos negros e indígenas no Brasil, é preciso que se compreenda o processo de colonização, seus pressupostos e paradigmas enquanto um processo social, cultural e histórico, que resulta em estereótipos que sustentam preconceitos e discriminação, sendo essas consequências da colonização e também da abolição.

Partindo dessa análise, a Lei 11.645/08 determina que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e indígena deverão ser abordados ao longo de todo o currículo escolar, com ênfase nas áreas de Artes, Literatura e História. Porém ao ser mal interpretada e trabalhada, a Lei 11.645/08 pode acabar por contribuir com a segregação do negro e indígena na sociedade, pois a pretensão não é trabalhar o negro e indígena como diferente, de forma folclorizada, e sim de acordo com as propostas de respeito a diversidade.

> "Não é suficiente que a diversidade esteja presente apenas nos currículos, é preciso que ela seja contemplada nas práticas pedagógicas. Além disso, não deve ser vista

> como um tema ou uma disciplina isolada, e sim como uma coordenada que orienta a vivencia e convivência escolar." (KACZMAREK E SANDINI, 2010, p. 116)

Sendo assim, a Lei contribui para que a população negra e indígena tenha o mesmo direito de acesso à educação e sobretudo de permanência nela, contribuindo para uma educação com equidade e multiculturalidade, e para uma expansão do conhecimento que rompe com a lógica eurocêntrica e etnocêntrica já estabelecidas.

Compreendendo os processos que se dão atualmente sobre a execução da Lei 11.645/08 nas escolas e a necessidade de uma pedagogia antirracista desde a creche, a fim de contribuir para a equidade multicultural brasileira, buscamos trazer qual é a concepção da gestão de educação antirracista na escola e quais os movimentos que tem sido apresentados para a efetivação dessas construções em práticas antirracistas com crianças.

Diante disso, como objetivo geral definiu-se verificar as atividades propostas pela gestão que reconhecem, afirmam e estabelecem a Lei 11.645/08 no ambiente escolar. Como desdobramento, os objetivos específicos são: 1) Compreender quais reflexões sobre o racismo e seus derivados estão sendo aplicadas no cotidiano escolar; 2) Identificar quais ações possibilitaram o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas através da diversidade cultural.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Educação Antirracista no Brasil

A implementação da Lei 11.645/08 chega no Brasil para ultrapassar os limites de projetos burocratizados e criados de maneira isolada dentro das escolas, geralmente associados a datas comemorativas. Ou ainda, para tentar vencer os "silenciamentos dos conflitos raciais no cotidiano escolar e na dinâmica curricular" (BERNARDO & MACIEL, 2013. p. 192), sobretudo no que diz respeito aos delineamentos que são dados nas discussões sobre o racismo, no Brasil. Prática que invalida e/ou deturpa as práticas discriminatórias e "banaliza o ato racista em favor do agressor" (BERNARDO & MACIEL, 2013. p. 192).

No Brasil, a população negra cresce na mesma proporção em que se mantém invisibilizada e oculta, lutando por participação ativa na sociedade. O que nos faz lançar olhar sobre as pesquisas científicas que trazem

à luz a temática da existência do racismo. Munanga (2000), explica que o racismo nasce a partir da "[...] crença na existência das raças humanas naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural" (p. 24) e em seguida, essa crença se traduz em doutrina, a partir do momento em que essas diferenças são assentadas nas qualidades morais, psicológicas, físicas ou intelectuais, hierarquizando um gradiente de "preferências e gostos instruídos pela ideia de raça e superioridade racial, seja no plano moral, estético, físico ou intelectual" (Guimarães, 2004, p. 17 apud BERNARDO & MACIEL, 2013. p. 194).

Bernardo e Maciel (2013), afirma ainda que esses questionamentos sobre a existência do racismo no Brasil, muitos estão presentes nas investigações acadêmicas. No entanto, em algumas ainda é possível encontrar a surpreendente crença na inexistência simbólica dessa violência (racismo), uma das razões que levou o estudioso Munanga, solicitar à UNESCO, pesquisar o Brasil para entender melhor esses corpos de atitude, crenças e doutrinas.

No intento de reforçar espaços de discussões e elaborações de ideias que sustentam comportamentos concretos de implementação às práticas antirracistas, na UFPE, foi criada, em 2012, a disciplina Educação e Relações Etnicorraciais no Brasil, mesmo que na condição de disciplina eletiva e com carga horária de 60 horas. Esta, foi criada e ofertada por uma professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Centro de Educação da UFPE e a primeira disciplina no currículo do curso de Pedagogia a abordar a especificidade da educação das relações etnicorraciais de forma aprofundada em toda a sua carga-horária (SOUZA, SANTOS e CABRAL, 2018. p.2).

Esse componente curricular, traz como proposta de ensino elementos de discussões, inusitados, introduzindo de maneira inovadora, por exemplo, o debate sobre o:

> "mito da democracia racial e as suas consequências para as relações no Brasil; a teoria do embranquecimento e as implicações para a construção e afirmação das identidades raciais; o continente africano, representações, reinos, produções culturais e científicas de diferentes países da África, sobre o conceito de preconceito racial, discriminação racial e as implicações do racismo no espaço escolar". (SOUZA, SANTOS e CABRAL, 2018. p.2).

Essas discussões revelam consequências de abandono e de desigualdade que exigem reparações históricas, evidenciando que até hoje, brancos e negros compartilham a sociedade de maneira complexa e com disparidades que estão engendradas em dimensões ideológicas e políticas. Moura (2009), aponta, portanto, que é inclusive uma condição para que se construa uma sociedade com noções de justiça, a apropriação intelectual da sociedade a respeito das condições de desigualdades no Brasil, desconstruindo a naturalização dessa realidade:

> "[...] para que tenhamos uma sociedade mais justa e democrática é necessário desconstruir a naturalização da desigualdade. [...] a pobreza no Brasil tem cor, indicando como um dos principais determinantes da pobreza a desigualdade racial, considerado pelo mesmo como o maior problema estrutural do nosso país" (MOURA, 2009. p.43).

Nessa direção, compreendemos, portanto, que é papel de toda sociedade e de todo professor(a) se comprometer com uma educação que promova um diálogo intercultural, respeitando e valorizando as diferenças, tornando a escola um espaço social privilegiado para respeitar a diferença e tomá-la como objeto de estudo numa perspectiva social e pedagógica que contemple uma prática inclusiva e rompa com modelos homogeneizadores.

A mesma autora, sugere ainda que a escola precisa se apropriar sobre quem são seus integrantes, quais suas características, o que têm em comum, como constroem as suas identidades sociais.

> "Como os(as) professores(as) e demais profissionais da educação contribuem para a construção de sua identidade étnico-racial? O que os(as) professores(as) de Língua Portuguesa precisam compreender sobre essas práticas discursivas para contribuir com uma didática da língua portuguesa que promova aprendizagens significativas para aquele segmento da população?" (MOURA, 2009).

Esses questionamentos abrirão janelas que conduzirão a escola a participarem ativamente de discussões, colaborando na construção de discursos assentados em noções de emancipação, justiça, identidade e igualdade, dentro e fora da sala de aula. Prática que reverbera do ambiente escolar para a sociedade.

2.2 Uma Gestão Democrática e Antirracista

A necessidade de uma prática de gestão não autoritária e centralizada faz-se necessário no ambiente escolar, pois relações autoritárias que se estabelecem no âmbito escolar, não permitem o pleno desenvolvimento da comunidade escolar, proporcionando um impacto forte no decorrer do processo de escolarização. A ausência de espaços para discutir, questionar, pensar e/ou fazer parte dos processos, inibe a criatividade, o senso de participação e o comprometimento. Essa perspectiva de afetividade tem base no ponto de vista freiriano, onde o diálogo e a afetividade têm sentido pleno.

Souza (2009) interpreta a gestão democrática a partir da participação de toda comunidade escolar desde os planejamentos até solução de problemas, ocorrendo essa participação coletiva através do diálogo sem deixar de distinguir as funções que cada sujeito tem dentro da escola.

"A gestão democrática pode ser caracterizada como um mecanismo que se materializa a partir de três dimensões" (ESQUINSANI; DAMETTO, 2018 p.6) a primeira dimensão é a presença, ampliação e qualificação de fóruns decisórios, que se caracteriza efetivamente pela construção de conselhos escolares, grêmio estudantil, associação de pais e mestres, entre outros. A segunda dimensão é o respeito pela comunidade escolar e seus sujeitos, a qual está ligada ao processo de autonomia, valorização dos professores e sua descentralização. E a terceira é o controle social, onde o processo de transparência, competência e rendimento das ações e dos recursos ocorre.

Para a discussão desse projeto abordaremos a segunda dimensão, a qual discute uma prática da gestão mais diversificada, respeitosa e defensora das diversas manifestações culturais. Uma gestão democrática é coletiva, composta por todos os servidores da instituição, porque é a partir do diálogo entre esses sujeitos que projetos, como de relações etnico-raciais podem ser construídos.

Além de ser papel da gestão promover a valorização e respeito às diferenças raciais da população, uma gestão democrática necessita atender as demandas da comunidade escolar e nunca seus objetivos individuais. A ausência de atividades voltadas para a população negra ou indigena dentro do ambiente escolar, ou até mesmo a naturalização de manifestações racistas, é extremamente comum. Garcia-Filice (2011) apontou, em sua pesquisa, empecilhos que a gestão das escolas coloca para não trabalhar com a temática em sala de aula, como formação de

professores, material didático, e até mesmo desinformação da própria legislação. Concluindo, que a grande dificuldade a partir dos depoimentos coletados foi de que "na maioria das escolas, não são percebidas a discriminação e o preconceito racial. É visível o mito da democracia racial, dificultando o desenvolvimento de ações nesse sentido." (GARCIA-FILICE, 2011, p. 197).

Práticas engessadas, traz consigo, cidadãos alienados, o que é bom para a política neoliberalista, seres que não pensam, são mais manipuláveis, aceitam de bom grado o que é recebido, não questiona, naturaliza a violência ou práticas contraditórias. Por não serem instruídos ao longo de sua escolaridade, viram massa de manobra, que em conceito se diria, exército industrial de reserva. A "universalização" de acesso não representou, garantia de permanência.

Pensar em uma escola verdadeiramente democrática é combater qualquer tipo de violência e preconceito, porque a escola deve ser uma ambiente de entendimento do mundo e da sua diversidade, além de construir na criança a sua criticidade e autonomia, para que assim mudanças sociais possam ser efetivas no futuro. Rodrigues (2011) afirma que "a gestão da diversidade racial transforma o ambiente escolar em um espaço de construção da autonomia e, sobretudo, da cidadania calcada pela participação e deliberação coletiva".

3. DESENVOLVIMENTO

3.1 Compreendendo quais reflexões sobre o racismo e seus derivados estão sendo aplicadas no cotidiano escolar

No espaço escolhido para estudo, foram elaborados cadernos educativos pelos profissionais da instituição, no intuito de explorar temáticas que merecem um olhar para além do currículo pré-estabelecido. Estes cadernos carregam várias temáticas, uma delas trata-se da Afetividade e Ancestralidade contam a minha história: vivenciando a diversidade. Através de histórias, cantos, músicas, danças, brincadeiras e o experienciar a arte, articulando-se com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, como já citadas neste projeto, tem propósito na inserção da história índigena e afro-brasileira no ensino escolar.

Para os educadores, principalmente na situação de pandemia, os cadernos oferecidos promovem uma constante atualização para os profissionais da educação em suas atuações na sala de aula, como a função

de orientar os responsáveis e comunidade sobre as diferenças, a necessidade de abertura para com o outro. Saindo da prerrogativa do tolerar e indo de encontro ao compreender, aceitar ser transformado pelo outro, por conseguinte transformar também afetos.

Em suas práticas consideram a possibilidade de ver o outro para além da estética e que essas questões, evidentemente tratado de uma maneira diferente, iniciado no Berçário. Inserir as crianças nessas dinâmicas desde muito novas, facilita a apreensão futura e a consideração do diferente de si, pois, nessa idade os bebês ainda possuem uma certa liberdade para com a instância moralizadora.

O lúdico é muito presente no processo de ensino e aprendizagem, quando inserido o olhar para questões étnico-raciais, não só trabalham questões históricas e sociais, mas a literatura, a escuta e a percepção do outro estão presentes nesse processo. Em suas atuações os profissionais se desvinculam do olhar eurocêntrico, que tem como pauta a ideia de colonizado e colonizador, a descolonização da educação no espaço institucional. Faz-se importante o caráter de insubmissão a normas e identidades padronizadas, abrindo espaço para identidades difusas, flexíveis e sem a perspectiva de binarismos.

Na creche acompanhada, em seus documentos ocorre a discussão sobre as diferenças englobando as pluralidades, na extensão do caderno possui indicações de materiais extras e de apoio, trazendo figuras de representatividade, no qual, é muito importante principalmente quando essa identidade é pouco representada ou invisibilizada, pelas esferas sociais.

Na representação buscam pessoas que estão inseridas na religião afro-brasileira, o que remete também ao diálogo sobre religiões e o preconceito envolvido, mesmo que de forma sutil. Bebês e crianças participam de atividades como ao exemplo da ciranda, desenvolvendo a motricidade. Buscam a referência na literatura, que discutem não só a questão do racismo, como a religiosidade, a representação a partir de autores/as negros/as ou em histórias que são eurocentradas, tendo como personagem fora do padrão eurocentrado, viabilizando as crianças que podem ocupar espaços, independente de caracteristicas identitárias.

A musicalidade, como outro tipo de linguagem e comunicação, fazem parte do processo educacional do ser humano, ampliando olhares e entregando novos significados e repertórios. As atividades no centro de referência, tem-se na descoberta de novos ritmos como Amawole, coco da lavadeira e músicas do congo. A ancestralidade se faz muito

presente, buscando espaço para o reconhecimento e historicidade seja de conquista e/ou lutas que ainda persistem, convidando as crianças a participarem de brincadeiras tidas na infância na África. Desconstruindo assim, moldes de referências/estigmas, do qual são introjetadas em nós desde muito jovens, de signos e significantes a pessoas, lugares, situações, mostrando que a moral vigente pode engessar olhares, consciência de si e do outro, com uma máscara da plasticidade de que há tão somente os extremos, negando o que está no meio disso, negando processos.

As atividades de conscientização saem das paredes das escolas e alcançam a parte externa, com passeios e atividades educativas. Com isso, observamos a importância da participação em locais que de fato trabalham e valorizam a multiculturalidade e igualdade racial, isso pode se estender a outras esferas institucionais, políticas e sobre o Estado. Abdicar dessa atenção, é compactuar com moldes que cerceiam indivíduos e os desqualificam por não se encaixarem no dito normal.

A valorização de espaços como este, adere potência no campo social, como espelho para práticas em outras escolas, de atuação de profissionais da educação, como a participação dos responsáveis e pais nesse processo educativo de sujeitos políticos. Mas para isso as figuras de referências, professores e comunidade escolar precisam estar abertos para essa mudança, tendo em vista que nenhuma educação pode ser vista e concebida no campo da neutralidade.

3.2 Ações que possibilitam o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas através diversidade cultural

Na entrevista aplicada a gestão da escola identificamos uma gestão democrática que está na escola há exatos 4 anos. A gestão se mostrou democrática por enfatizar em diversos momentos que as decisões e escolhas dentro da escola sempre são tomadas no coletivo, com a participação de todos.

A gestão explica que a escola se propõe a fazer um trabalho que não seja cristalizado e nem estigmatizado dentro do espaço escolar, também deixa claro que a escola não adere apenas ao mês de novembro para discutir sobre o tema. O antirracismo é algo que perpassa todo o planejamento escolar, faz parte do PPP e do próprio currículo escolar, no intuito de fortalecer essa identidade em cada criança, através de posturas e atitudes.

> "Atividades que elas possam se reconhecer nas histórias, nas brincadeiras, nas imagens que a gente procura trabalhar com elas. Buscando não somente crianças com características indígenas, mas crianças especiais, crianças negras. Então a gente procura trazer isso pro cotidiano, inclusive observando, conversando com os educadores sobre esse respeito" (Gestora).

Vemos uma gestão preocupada com as crianças em todos os aspectos, construindo um ambiente de diálogo, respeito e inclusão com as crianças.

Existe um cuidado com o cabelo das crianças pretas, desde a forma como vai pentear esse cabelo até a hidratação, enfatizando pras crianças que as belezas são diferentes e diversas, rompendo com o estereótipo eurocêntrico existente.

Quando questionado sobre a intervenção da família sobre esse tema, é relatado que houve/há uma preocupação constante das mães com as crianças na escola.

> "Esse ano mesmo houve mãe que pediu para ter cuidado com o cabelo, porque se preocupa em fortalecer essa identidade. Então na hora de molhar, a forma de pentear, o pente ideal. Tem muitas demandas que as famílias se preocupam e passam pra gente né? E outra coisa que as famílias percebem é que já se sentem representadas" (Gestora).

A participação das famílias em todo esse cuidado com as crianças é extremamente importante, mas obviamente existem pais que questionam algumas atividades por conta da religião e a gestão conversa, explica no que está previsto na legislação e no projeto político pedagógico da escola, e que a criança vai ter acesso a todas essas informações. Alguns pais até enfatizam que não existe racismo no Brasil, e mesmo assim a gestão e o corpo escolar consegue conversar com esse pai e não deixa de aplicar nenhuma atividade.

A gestão enfatiza brincadeiras que existem no ambiente escolar referente a história do povo preto, como capoeira, brincadeiras com ritmos afro, cirandas, enfatizando sempre que não só em um determinado período mas em diversos momentos no ambiente escolar. Muitos desses elementos são usados nas rodas de "bom dia" e "boa tarde".

A gestão se preocupa com as questões que as crianças trazem para escola, e compreende que a partir de atitudes e gestos com as crianças

é o que vem trazendo essa autonomia e reconhecimento de si. Além das brincadeiras que fazem parte de todo o cotidiano da educação infantil, e sempre tendo o cuidado de saber que tipo de história e imagem está sendo apresentada a essas crianças.

4. METODOLOGIA

A pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivo de uma pesquisa descritiva, que busca um aprofundamento das questões de um grupo, coletivo, organização social,. Nesta pesquisa não se quantifica valores, símbolos, pois, abarca em dinâmicas e relações sociais que estas podem ser vistas por diferentes aspectos (Gehartdt.; Silveira, 2009).

Quanto aos procedimentos técnicos, inicialmente foi feita uma análise documental de um caderno sobre o tema projeto, elaborado pela escola, que nos dará abrangência sobre as atividades que aconteceram e que são pertinentes ao tema. Além de "produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos" (SÁ SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2209, p.15).

O outro procedimento técnico utilizado para coletar informações foi a entrevista semiestruturada, segundo Gehartdt e Silveira (2009), consiste em uma roteirização das questões da temática em voga, proporcionando uma atitude mais easy going por parte do entrevistado, levando a uma fala solta e de um alargamento dos questionamentos propostos. Devido a pandemia do COVID-19 as entrevistas ocorreram todas pela plataforma do Google Meet. Os sujeitos da nossa pesquisa serão a gestora e a coordenadora da escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe um longo mas esperançoso caminho de abertura a discussões em sala de aula sobre as temáticas raciais, pluralidade cultural e identidades. As redes sociais possuem um forte papel no entendimento e alcance de discussões, debates, críticas e trocas. Negar a importância dessas questões é dar vazão à negação de si e do outro, pois quem ignora a diferença, ignora também o autoconhecimento e a oportunidade de assumir seus lados não tão virtuosos assim. A educação somente emancipa quando legitima, escuta, abraça e acolhe as diferenças, e somente

por via da assunção do estranho, do desconforto, que mudamos e reconhecemos a necessidade da diferença para novos olhares, des-leituras do real e instâncias/aparatos da subjetivação e do poder criador.

Na gestão democrática, dimensiona-se o respeito pela comunidade escolar e pelos seus sujeitos, atribuindo autonomia, valorização docente, descentralização de poderes, controle social, transparência (em termos de competências e rendimentos das ações e dos recursos), e demais dimensões que abrem portas para o acolhimento e aceitação de diversidades culturais.

Nessa pesquisa, foi possível compreender que uma gestão democrática é coletiva, quando ela se alimenta e se sustenta de todos os elementos culturais da comunidade escolar, de maneira que os debates e as trocas no (e do) espaço escolar encontre espaço para se estruturar e enraizar em solos férteis.

Essa compreensão, portanto, nos conduz aos movimentos de resistência e desconstrução de posturas e ações assumidas em relações autoritárias, as quais ainda se estabelecem no âmbito escolar, não permitindo o pleno desenvolvimento da comunidade e impactando negativamente o processo de escolarização, uma vez que é essa postura a responsável pela limitação de espaços onde seja acolhido o olhar crítico, o discutir, questionar, pensar e/ou fazer parte dos processos criativos. Além disso, inibe o senso de participação, comprometimento e afetividade nas relações, que segundo Freire, traz sentido pleno para a nossa relação com a educação.

Sabemos que é papel da gestão a promoção e valorização de práticas que respeitem às diferenças, inclusive raciais, de maneira que estas não sejam postas para atender às demandas de interesses particulares, mas do coletivo. E nesse quesito, percebemos uma ausência importante de atividades que estivessem voltadas para a população negra ou indígena dentro do ambiente escolar, ou até mesmo para a naturalização de manifestações racistas, o que nos faz refletir sobre o "visível o mito da democracia racial, dificultando o desenvolvimento de ações nesse sentido." (GARCIA-FILICE, 2011, p. 197).

Em termos práticos, percebemos que existe uma gestão preocupada com as crianças em todos os aspectos, com um ambiente dialógico, acolhedor, respeitoso e empático. O cuidado com o cabelo das crianças pretas, desde a forma como vai pentear esse cabelo até a hidratação, por exemplo, enfatizando pras crianças que as belezas são diferentes e diversas, rompendo com o estereótipo eurocêntrico existente, aponta para

um dos comportamentos elementares de inclusão e apoio à representatividade e pertencimento/

Na análise documental dos cadernos, percebemos a ancestralidade, musicalidade e outras diversas formas de comunicação, que vivenciam a diversidade, dando um mergulho profundo em histórias, memórias, contos e danças, representando assim práticas inspiradoras de desconstrução de moldes e estigmas que engessam a nossa compreensão sobre o lugar do negro e indigena.

As atividades de conscientização saem das paredes das escolas e alcançam a parte externa, com passeios e atividades educativas. E com isso, observamos a importância de trabalhar a valorização e multiculturalidade/igualdade racial, estendendo-a a outras esferas institucionais e políticas.

Se faz necessário reforçar e ampliar essas discussões sobre a atenção merecida do assunto, de maneira que não compactuemos com moldes que cerceiam indivíduos e os desqualificam por não se encaixarem no dito normal. A valorização de debates que trazem essa temática e de espaços como esse, que aderem potência no campo social, como espelho para práticas em outras escolas, de atuação de profissionais da educação, como a participação dos responsáveis e pais nesse processo educativo de sujeitos políticos. Mas para isso as figuras de referências, professores e comunidade escolar precisam estar abertos para essa mudança, tendo em vista que nenhuma educação pode ser vista e concebida no campo da neutralidade.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Terezinha; MACIEL, Regimeire Oliveira. Racismo e educação: um conflito constante. **Contemporânea**. ISSN: 2236-532X v. 5, n. 1 p. 191-205 Jan.–Jun. 2015.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; DAMETTO, Jarbas. n. 17 - 30 anos do princípio de gestão democrática do ensino: o que temos para celebrar?. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 12, set. 2018.

GARCIA-FILICE, R. C. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira: a importância da cultura na implementação de políticas públicas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GEHARTDT, T. E.; SILVEIRA, D.T [organizadores]. Métodos de Pesquisa. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – **Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1° ed. 2009.

KACZMAREK, Marília Dalla Vecckia; SANDINI, Sabrina Plá. Mudanças curriculares após a lei 10.639: uma possível alforria da história e cultura afro-brasileira e africana. **Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade de Guairacá**, v. 02, ed. 01, Paraná, p. 104-122, jul. 2010.

MOURA, Dayse Cabral de. O processo de implantação da lei 10.639/2003 práticas discursivas na educação de jovens e adultos: reflexões sobre a construção de identidades étnicoraciais. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.); SISS, Ahyas; OLIVEIRA, Iolanda; AZEVEDO, Janete Maria L., [et. all]. **Educação e diversidade**: estudos e pesquisas. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009. Volume 2.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. Educação das relações étnico-raciais e gestão educacional. In: **XV Simpósio Brasileiro e II Simpósio IberoAmericano de Política e Administração da Educação**: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. ANPAE, São Paulo, SP, 26 – 29 de abril/2011.

Sá Silva, J. R.; Almeida, C. D.; Guindani, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano. I, n.I, jul. 2009. p.15.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, dez. 2009.

SOUZA, Katiane Cibele de; SANTOS, Rebeca Bandeira dos; CABRAL, Dayse Moura. **A disciplina educação e relações etnicorraciais no brasil e as implicações para a formação do (a) pedagogo (a) da UFPE**. V CONEDU.

APÊNDICE

MODELO DO QUESTIONÁRIO ENVIADO

Essas são questões referentes a pesquisa com o tema foi "O Papel da Gestão na Educação Antirracista: a práxis na Educação Infantil" e tem por objetivo geral verificar as atividades propostas pela gestão que reconhecem, afirmam e estabelecem a Lei 11.645/08 no ambiente escolar. Para alcançarmos nosso objetivo analisaremos o caderno "Afetividade e ancestralidade contam a minha história: vivenciando a diversidade" elaborado pela creche durante a pandemia do COVID-19, e também estamos realizando esse questionário com a gestão e coordenação da escola. Por isso solicitamos as respostas de vocês até o dia 29/08/21. Agradecemos desde já a participação.

1. Quanto tempo você atua na Gestão ou Coordenação?
2. Você conhece a Lei 11.645/08?
3. Na aplicação da Lei 11.645/08, como se dá na prática?
4. Houve ou existe algum tipo de intervenção da comunidade e/ou familiares sobre este assunto?
5. Tendo em vista a necessidade de reconhecimento do ''novo'' como acontece esse choque entre cultura escolar e a cultura dos discentes?
6. Quais são as maiores dificuldades e/ou facilidades encontradas para aplicação da Lei no espaço escolar?
7. Nos conteúdos curriculares, como essa temática aparece? é discutido sobre? ou somente tratado a questão da consciência negra e não se volta a tratar mais sobre o assunto?
8. O que você compreende como papel da gestão para a efetivação da Lei 11.635/08?

ESCRITA DE MULHERES NEGRAS COMO REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA

FABIANA SANTOS SOUZA
Graduanda do Curso de Letras Vernáculas, da Universidade Federal da Bahia – UFBA/BA, profabisantos@outlook.com.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

No início de 2020, mais precisamente no dia 18 de fevereiro, fui surpreendida com um convite para palestrar sobre escrita feminina negra, na escola em que uma colega trabalhava como docente. Pensando nisso, recolhi uns livros físicos de amigas, pois eu havia lido via empréstimo, e juntei com alguns que já tinha, pois, meu maior objetivo era proporcionar aos alunos o contato tátil com os livros.

Mais próximo da data do evento, essa colega e eu nos encontramos para definir diretrizes e bases da palestra. Foi quando me explicou sobre o projeto que estava desenvolvendo, que era em comemoração ao Dia Internacional da Mulher, dia 8 de março, e que estava trabalhando temas específicos em cada série, sendo: identidade cultural; contação de histórias; inclusão de diversidades e diversidade cultural. Fiquei durante todo um período refletindo nas temáticas, e como conciliá-las.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Vamos ao relato em si. A primeira informação que recebi é que aglomerariam todos os estudantes no pátio da escola, de acordo com as séries. Minha conversa seria substituindo as aulas da professora de português. Ao chegar à escola, havia um violonista tocando músicas para recepcionar as mães que chegavam para deixar os filhos. Imediatamente, uma gestora me pediu para ficar ao lado do violonista, enquanto eles filmavam para publicar no Instagram da escola. Fiquei pleníssima, sorrindo e super desconfortável com a situação. Pois, esse pedido antecedeu às boas vindas, uma outra gestora supôs que eu era a palestrante do dia sem ao menos me perguntar, será que era porque eu estava usando turbante? Sim, com certeza.

A colega chegou, e me convidou a entrar no colégio. Entrei e ela me conduziu até a sala do 9º ano. Para minha sorte, ou não, a anfitriã avisou que havia tido problemas com essa turma, porque eles tinham conceitos muito deturpados do que era machismo, feminismo e racismo. Pensei: primeiro esses conceitos, para somente depois falar de literatura negra feminina. Assim o fiz. Escrevi no quadro os três nomes: feminismo, machismo e racismo. Em seguida, pedi que me falassem o nome, idade e o que ele ou ela entendia daquelas palavras.

Fiquei assustada. As definições que me apareceram foram "machismo é o sistema que coloca ordem no mundo, posicionando o homem no lugar

dele de direito"; "feminismo é uma ideia que umas mulheres que odeiam homens tentam colocar na cabeça das pessoas"; "feminismo é odiar homens, batons e coisas de meninas"; "feminismo é igual machismo, só que de mulheres"; "feminismo é uma proposta de as mulheres dominarem o mundo"; "racismo é preconceito contra pessoas de cor"; "racismo é coisa da cabeça de gente pobre e escura". Assim que a última aluna respondeu, voltei fazendo todo um processo de desconstrução. Falei para eles o conceito de cada um dos vocábulos perguntado, mostrei os livros, e li um trecho da definição de feminismo a partir de bell hooks. Sai estarrecida dessa aula.

Tocou o sinal do intervalo. Desci. A proprietária do colégio me chamou, rendeu mil elogios à minha beleza e falou para a colega pegar um lanche para mim na cantina. Para meu espanto era pastel. Sempre achei proibidíssimo fritura em escolas. Mas aceitei. Aceitei mais porque minha colega havia dito que trabalhava lá a um bom tempo e nunca tinha ganhado, que era para eu aproveitar porque era caro. Nós duas comemos juntas. O suco dei a ela integralmente, sabor maracujá, preferi café. Após uns 15 minutos ela voltou me entregando o suco, porque a coordenadora havia perguntado aonde ela "tinha pegado". Achei um absurdo! Ao fim, entreguei novamente para ela bebê-lo.

Tudo preparado. Data show, microfones e alunos devidamente organizados. Iniciei a palestra me apresentando. A primeira turma foi do 7º ano, falei durante 50 minutos. Depois 50 minutos com 8º e 9º ano. E por fim, foi para o 6º ano, mas, surpreendentemente, as demais professoras foram trazendo seus estudantes, de 5º, 4º e 3º ano do ensino infantil. Eram muitos! Valorizei a postura da escola em promover aquele evento. E antes de falarmos sobre literatura propriamente, fiz uma breve retrospectiva histórica quanto aos horrores da escravidão, inclusive sobre a desumanização dos sujeitos escravizados, e que era indispensável refletirmos sobre o porquê que aquele momento de conversa era tão importante.

Ressaltei que a escravidão não aconteceu somente no Brasil, mas, o que o diferencia, é que foi o último país a acabar com esse sistema. Foram 388 anos de exploração, quase 400, e somente a 133 anos acabou documentalmente. Contei um pouco sobre o programa governamental de incentivo à imigração europeia. Expliquei que ao fim da escravidão, os negros não foram inseridos na sociedade, pelo contrário, eram rejeitados nas cidades, no mercado de trabalho e foram expulsos das fazendas. Ainda conversamos um pouco sobre a violência da divisão familiar, visto

que, os sujeitos escravizados vieram em navios negreiros, e na época foram espalhados pelo Brasil sem critérios de parentesco.

Com isso, quando foram libertos, não tinham para onde ir. Desse modo, começaram a construir barracos de lona longe do centro da cidade, e assim introduzi sobre favelização no Brasil, e que os outros direitos básicos também foram negados à população negra, como à saúde, terra, alimentação, escola e trabalho. Além disso, destaquei o grave problema relacionado à educação. Visto que, até a Constituição de 1891 proibia-se ir à escola os que tivessem doença contagiosa e os negros, "ainda que libertos".

Dessa maneira, somente muitos anos após a abolição é que a população negra passou a ter acesso ao ensino formal das escolas. Disse que se para o homem negro foi difícil ocupar o espaço escolar, agravava ao pensar a situação das mulheres negras. Devido a essa realidade, grande parte da população feminina negra é analfabeta, até mesmo na atualidade. Destaquei que, por isso, esse momento de falarmos sobre escritoras é tão importante, porque ter um livro escrito significa que muitas problemáticas foram enfrentadas e, às vezes, superadas. Pois, as mulheres negras sempre foram um grupo privado de acesso à leitura.

No entanto, elas incorporam-se à luta e reivindicam o direito de se apropriarem da escrita. Nutridas pelo desejo de criarem uma contra história focada na identificação da própria realidade. Falei que geralmente os livros escritos por essas mulheres são histórias reais, muitas das vezes próprias, e frequentemente associadas aos diversos sistemas de opressão, como o machismo e o racismo. Então, muitas mulheres negras encontram na escrita um lugar de representação simbólica, tanto individual, quanto coletiva, é uma forma de resistência. E é por ser um instrumento de luta, que essa literatura dificilmente chega às escolas. Por quê? Porque quem escreve os livros didáticos, e determina os currículos são pessoas que integram a hegemonia dominante branca.

Algumas escritoras negras também gostam muito de transmitir sua cultura oral, aprendida com seus antepassados. Pois, devido ao analfabetismo, por muitos anos essa era a única maneira de transmitir saberes e construir memórias. A linguagem literária é um instrumento de poder. Inclusive, porque é necessária no processo de construção de identidades. Visto que, essa é uma literatura pela qual a criança, o adolescente ou o adulto podem se reconhecer, se perceberem como negras, ou mesmo, ressignificar as imagens que tinham de si. Pensando nisso, anunciei que iríamos conhecer algumas dessas poderosas mulheres que tanto nos

ensinam. Primeiramente dividi os livros em dois grupos maiores: escritoras negras estrangeiras e brasileiras.

Levei livros e falei brevemente a biografia das escritoras norte americanas Alice Walker, Angela Davis, bell hooks, Maya Angelou, a portuguesa Grada Kilomba e da nigeriana, que mora nos

Estados Unidos, Chimamanda Ngozi. Para contemplar o Brasil, iniciei lendo um poema de Beatriz Nascimento, intitulado ***20 de novembro***, e em seguida apresentei os livros e falei da biografia de Carla Akotirene, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro, Joice Berth e Sueli Carneiro. Para falar de Maria Firmina dos Reis, problematizei o fato de ela ser a primeira romancista no Brasil, ser negra, mulher e não ser devidamente reconhecida, nem mesmo nos livros didáticos.

Por fim, dediquei um espaço para as perguntas, que foram: "As pessoas brancas são más?"; "O racismo ainda existe"; "Por que é importante estudar as escritoras negras?"; "Por que ainda existem racistas?"; "Qual a diferença entre discriminação, preconceito e racismo?". Algumas participações me chamaram muito a atenção, como a de um aluno negro, retinto, que tinha por volta de sete anos e que me afirmou não existir racismo, pois aquilo que eu estava falando, os pais deles já tinham dito que não existiam, e que os portugueses foram ótimas pessoas, vítimas dos indígenas e negros. Em contraposição, a um aluno branco e loiro que fez a seguinte afirmação, a qual me alegrou bastante, "as afirmações de Darwin não fazem sentido nenhum, porque o que existe entre nós é somente uma diferença biológica".

3. RESULTADOS

O momento foi muito bom, uma experiência ímpar. Ao fim, a proprietária do colégio me chamou para tirar uma foto com o restante da equipe pedagógica. Em seguida, uma professora negra se posicionou à minha direita, a proprietária do colégio se dirigiu até ela e proferiu as seguintes palavras "fica do outro lado, esquerdo, ao lado de fulana, senão vai ficar muito escura a foto". Fiquei com ódio! A professora negra se direcionou até o local mandado. Fiquei sem reação! Só queria que a foto fosse logo tirada. Fiquei triste, porque passei uma manhã inteira falando de racismo, exemplificando e mostrando a realidade, para no fim, essa proprietária branca, loira e opressora fazer isso com uma irmã minha. Fiquei com mais raiva ainda por eu não ter feito nada!

LITERATURA AFRICANA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: EDUCANDO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

BRUNA AGLIARDI VERASTEGUI
Professora de Língua Portuguesa na Prefeitura de Capão da Canoa/RS.
E-mail: bruna_verastegui@outlook.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem como objetivo descrever um projeto de leitura aplicado em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, nas aulas de Língua Portuguesa. O projeto teve duração de dois meses, totalizando treze aulas de duas horas de duração cada, e ocorreu entre agosto e setembro de 2021, em uma escola pública municipal na cidade de Capão da Canoa, no estado do Rio Grande do Sul. Por conta da falta de livros físicos para todos os alunos da turma, além da dificuldade destes em lerem nas suas casas, optou-se por fazer as leituras no espaço da sala de aula. Para o projeto de leitura, escolheu-se trabalhar com o livro de contos intitulado ***No Seu Pescoço***, da autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie.

A referida obra traz doze contos que retratam as histórias e narrativas de pessoas negras vivendo tanto na África, quanto nos Estados Unidos, refletindo sobre suas origens, culturas, estereótipos e preconceitos. Em termos metodológicos, optou-se por dividir a turma em duplas e em cada aula uma delas era a responsável pela leitura em voz alta do conto. Após a leitura, a professora de Língua Portuguesa mediava o debate, levantando questões pertinentes e comparando as situações narradas na África e nos Estados Unidos com a própria realidade brasileira.

Durante e após o fim das leituras e dos debates, percebeu-se que os alunos envolveram-se com as narrativas lidas, melhorando não só aspectos da oralidade, mas também aprimorando suas inferências culturais e sociais. Foi possível concluir que os alunos compreenderam a complexidade das relações étnico-raciais e aperfeiçoaram seus sensos de criticidade sobre discursos preconceituosos e desigualdades raciais.

Este relato de pesquisa se mostra relevante uma vez que a prática pedagógica aqui narrada coloca em evidência a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que tornou obrigatório no Brasil o ensino de história e das culturas africana, afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino fundamental e médio, tanto públicas quanto privadas. Ademais, esta prática pedagógica também conseguiu desenvolver com os alunos diversas habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (2018), incluindo a compreensão de diferentes visões de mundo a partir dos textos literários.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A ideia para realizar o projeto de leitura envolvendo a literatura africana surgiu ao perceber que os alunos tinham uma ideia muito rasa e bastante distorcida não só da África, mas também dos sujeitos que lá viviam. Em conversas com os discentes, era perceptível que compreendiam o continente africano como uma unidade, isto é, como se o continente fosse todo homogêneo, sem diferenças culturais. De acordo com os historiadores Lopes e Arnaut (2005), ainda hoje a sociedade constrói uma imagem eurocêntrica da África, ou seja, permanece a ideia de que o continente africano é carente de civilização. Desse modo, é imprescindível desnaturalizar esses estereótipos sobre a África, que são postos como naturais, mas que na verdade são construídos culturalmente e historicamente. Assim como referem os autores, "a África foi, e em certa medida ainda é, qualificada como uma unidade selvagem, pobre e inculta" (LOPES; ARNAUT, 2005, p. 11).

A fim de desenvolver nos alunos o senso crítico, bem como a compreensão da existência de diferentes valores e formações culturais, sociais e humanas, optou-se por trabalhar com o livro de contos ***No Seu Pescoço***, da autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. A escolha por essa obra ocorreu por diversos motivos: por se tratar de contos, isto é, textos não tão curtos, mas também não muito extensos, ideias para serem lidos em um pouco menos de uma hora; por trazer narrativas e vivências de personagens negros; por trazer uma linguagem clara, objetiva, mas ao mesmo tempo envolvente; e por tratar de temáticas bastante atuais: as migrações, os preconceitos, a xenofobia e as desigualdades de gênero, de raça e de classe.

De início, os alunos estranharam o fato de dedicar tanto tempo a um mesmo livro, e muitos questionaram sobre os conteúdos "de verdade" que perderíamos nos dedicando às leituras. Ao conversar com eles, notou-se que quando se referiam a conteúdos "de verdade" estavam fazendo associação com as regras gramaticais próprias da Língua Portuguesa. A professora, então, tentou explicar e elucidar que os conteúdos do referido componente curricular iam muito além de um conjunto de regras de gramática, pois a leitura, a interpretação textual, a compreensão cultural e social, bem como a construção de vocabulário e de senso crítico eram tão importantes, ou ainda mais relevantes, que as regras de nosso idioma.

Em cada aula, com duração de aproximadamente duas horas, os alunos faziam um círculo de cadeiras, onde sentavam-se junto da professora, a fim de escutar e acompanhar a leitura do conto feita pela dupla

selecionada. A leitura em voz alta, além de ser uma das habilidades a ser desenvolvidas segundo a BNCC (BRASIL, 2018), mostrou-se um recurso bastante efetivo, pois foi possível treinar a pronúncia de palavras pouco ou não conhecidas, além de construir o sentido de certas palavras do vocabulário do conto em conjunto com a turma.

Ademais, após a leitura, a professora iniciava a discussão, propondo um debate, levantando questões pertinentes, que podiam surgir a partir da leitura e da compreensão das narrativas lidas. Sempre após a leitura do texto, a professora buscava trazer, retomar ou relatar notícias sobre fatos que ocorreram no estado ou no país e que, de certa forma, conversavam ou tinham relação com as histórias trazidas nos contos: uma notícia sobre preconceito racial, sobre xenofobia, sobre imigração, etc. Essa aproximação dos textos literários com notícias jornalísticas fez com que os alunos conseguissem construir com maior facilidade relações e questões para o debate, alimentando e aprimorando o senso crítico. Ao longo das leituras, os alunos foram percebendo que, apesar das diferentes formações sociais e culturais, muitas das violências sofridas pelos negros migrantes nos Estados Unidos, também eram sofridas pela população negra no Brasil.

Além disso, outro fator recorrente nos debates ao longo das leituras dos contos, foi a questão da desigualdade de gênero, do assédio sexual, das violências que as mulheres sofrem apenas por serem mulheres, etc. A desigualdade de gênero percebida nas narrativas que se passavam tanto na Nigéria, quanto nos Estados Unidos, parecia ser similar, o que fez com que as alunas também percebessem a semelhança entre a violência sofrida por elas próprias no Brasil.

Após doze aulas e doze contos lidos, realizamos uma aula para discussão final do livro como um todo, analisando seus pontos positivos, seus pontos negativos, sua relevância, entre outros aspectos. Notou-se que muitos alunos da turma desenvolveram um certo interesse pela literatura africana e também pela autora, solicitando outras indicações de leitura similares.

Por fim, os alunos avaliaram o projeto de forma positiva, referindo que aprenderam bastante, não só com a leitura em si, mas também com os demais aspectos culturais narrados na obra. É importante ressaltar que apenas a leitura de um livro de contos da literatura africana, obviamente, não cessou todo o estigma que os alunos tinham sobre o continente africano e os sujeitos da África, mas forneceu uma base, um ponto de partida para que os alunos consigam buscar mais informações e, assim, construírem os seus próprios conhecimentos.

3. RESULTADOS

Com este projeto de leitura, conclui-se que a leitura de textos literários na escola é, e sempre será, uma importante ferramenta na construção do conhecimento e na compreensão de distintos valores sociais e culturais. A leitura não só aprimora habilidades que versam sobre a aquisição de vocabulário e desenvoltura oral, mas também desenvolve a intepretação de mundo, expande os horizontes, aperfeiçoa o senso crítico e educa para as relações étnico-raciais.

Como professores, é necessário promover, também, a descolonização dos currículos, a fim de que a sociedade transforme-se em um lugar mais democrático e igualitário. Segundo Gomes (2012, p. 100), é de suma importância que haja uma "descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros", além de fomentar o debate sobre privilégios brancos em nossa sociedade e nas instituições de ensino.

Por fim, analisa-se que a discussão sobre as diferentes culturas e pessoas, sobre os preconceitos, sobre as desigualdades raciais, sociais e de gênero, contribui para a formação cidadã dos alunos, uma vez que, para exercer a cidadania e fortalecer a sociedade democrática, é necessário combater as desigualdades e violências de todo tipo, pois só assim se constrói um espaço justo e melhor para todos.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **No Seu Pescoço. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.**

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 out. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf. Acesso em: 17 set. 2021.

LOPES, Ana Mónica; ARNAUT, Luiz. **História da África:** uma introdução. Belo Horizonte: Crisálida, 2005.

GEPERGES AUDRE LORDE: A PONTENCIALIDADE FEMININA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E ANTISSEXISTA

DEYVSON BARRETO SIMÕES DA SILVA
Doutorando em Ciências Sociais da Universidade de Salamanca – USAL; Mestre em Educação (UFPE); Professor de Geografia da Educação Básica; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde (UFRPE); Membro do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação (UFPE). deyvsonbsimoes@gmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem por objetivo apresentar as ações desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde (GEPERGES Audre Lorde) que contribuem para a materialidade de práticas antirracistas e antissexistas no contexto social, em especial, no contexto da educação escolar.

Essas práticas e reflexões oferecidas pelo GEPERGES Audre Lorde serão descritas a partir de minha experiência enquanto membro do referido grupo e docente da educação básica na rede pública. Ser professor e membro do GEPERGES Audre Lorde é perceber as diversas contribuições impulsionadas pelas vivências, leituras, reflexões e discussões no grupo que corroboram diretamente para a materialidade de uma educação focada na diversidade, no respeito mútuo.

Para fins de contextualizações, o relato de experiência trará brevemente objetivos e elementos que caracterizam o GEPERGES Audre Lorde, inseridos nas experiências que tenho vivenciado no grupo, e como esse movimento tem causado inquietações e desconstruções nas dimensões de minha vida acadêmica, profissional e pessoal.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde – GEPERGES Audre Lorde é um grupo vinculado a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Dentre suas atuações, destacamos o desenvolvimento de estudos e pesquisas nas áreas da educação e das humanidades. Esses estudos de natureza interdisciplinar são direcionados as reflexões sobre as abordagens educacionais e sociais que visam a interseccionalidade das categorias raça, gênero e sexualidades.

O GEPERGES Audre Lorde apoia-se em epistemologias afrodiaspóricas, como o Feminismo Negro para pensar possibilidades Outras de uma educação antirracista e antissexista, amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/1996, Artigo 26-A, posteriormente alterada pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, conforme apresentado: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígenas” (BRASIL, 2021).

No que diz respeito ao perfil do grupo, destacamos como principal característica a diversidade de pessoas que compõem essa rede de construção de conhecimentos, sentidos e afetos. Essa diversidade pode ser percebida, por exemplo, pelas dimensões de raça, identidade de gênero, orientação sexual e religião.

Coordenado pela professora Doutora Denise Botelho, mulher negra, lésbica, sacerdotisa de Candomblé, professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco, o grupo é composto majoritariamente por mulheres negras. No entanto, o GEPERGES Audre Lorde encontra-se aberto a todas, todes e todos que desejam construir afetos e possibilidades de uma educação livre das opressões coloniais que se materializam no racismo e no sexismo. É um grupo que através das expressões científicas, culturais e artísticas pulsa a vida e a potencialidade feminina na educação e nos demais espaços sociais.

Como mencionado em sua nomenclatura, o GEPERGES Audre Lorde homenageia a autora e poetisa Audre Lorde, mulher negra, lésbica e mãe que tem contribuído para os estudos do grupo, dentre outras questões, por apresentar a possibilidade de estudos múltiplos e a potência que são as construções, quando pensadas e materializadas nos movimentos, na coletividade. Conforme Nancy K. Bereano, na introdução do livro Irmã Outsider, "a voz de Audre Lorde é central para o desenvolvimento da teoria feminista contemporânea. Ela está entre o que há de mais afiado em questão de consciência" (LORDE, 2019, p.08).

Ao refletir a presença e atuação acadêmica do GEPERGES Audre Lorde enquanto um grupo comprometido com a diversidade, o antirracismo e o antissexismo peço licença para escurecer um pouco de minha imersão neste contexto. Para isso, preciso mencionar que minha atuação profissional no Município de Alhandra, enquanto professor efetivo de Geografia, se constitui em um contexto de descobertas, inquietações e enfrentamentos.

Essas problemáticas emergem de um fato muito conhecido na região: Alhandra é intitulada pelos povos de terreiros como a Cidade Sagrada da Jurema. Essa titulação traz consigo afirmações, questionamentos e conflitos que reverberam e materializam o racismo presente no cotidiano do povo alhandrense. Em especial, das pessoas que são membros das religiões afro-brasileiras e indígenas, dentre essas, a Umbanda, a Jurema Sagrada e o Candomblé.

A prática da Jurema Sagrada - religião de Ancestralidade Indígena do Nordeste do Brasil no município de Alhandra e suas tentativas de

silenciamento na sociedade, em especial, na escola, foram inquietações que me fizeram direcionar o olhar para a possibilidade de práticas antirracistas na minha atuação profissional.

Com o objetivo de escurecer melhor as inquietações e desenvolver um olhar crítico fundamentado em epistemologias contra-hegemônicas, ingressei no grupo de Estudos Pós-Coloniais em Educação e Teoria da Complexidade vinculado à UFPE, onde conheci mulheres integrantes do GEPERGES Audre Lorde.

As experiências do GEPERGES Audre Lorde trazidas por essas pessoas através de suas falas, escritas e práticas despertaram a curiosidade e o desejo de uma aproximação com o grupo. Anos se passaram, até que no primeiro semestre deste ano - 2021, fui informado da abertura de inscrição para uma possível participação no grupo. Sem pensar duas vezes, fiz o processo de inscrição e fui convidado a conhecer a dinâmica do GEPERGES Audre Lorde por meio de seus encontros quinzenais.

Como é perceptível através da realidade descrita, a dimensão profissional me coloca em contato com aproximações acadêmicas, através da participação nos grupos de estudos e pesquisas. Aproximações essas, que me levaram a pesquisar a nível de mestrado os processos educativos de Jurema Sagrada ocorridos em um terreiro de Umbanda no município de Alhandra.

As dimensões profissionais e acadêmicas expressas nesse texto trazem consigo outra dimensão primeira, de cunho pessoal, os meus interesses e sensibilidades para com as religiões de terreiros e para os grupos sociais historicamente vulnerabilizados. Dentre os aspectos que justifica a relação da dimensão pessoal com as dimensões profissional e acadêmica, destaco ser uma pessoa que nasci e cresci no Ibura, bairro periférico da zona sul do Recife e por ter em minha infância e adolescência o contato íntimo com minha bisavó.

Aquela senhora de estatura baixa e encurvada, uma mulher de traços negros e indígenas que fora adotada por uma Ialorixá - como ela nos dizia, sua mãe adotiva era Mãe de Santo-, marcou minha vida por seu afeto e cuidado para comigo. Graças a ela e aos caminhos que a vida foi me permitindo, consigo vislumbrar a imersão do reconhecimento de minha ancestralidade, e o GEPERGES Audre Lorde tem uma participação grandiosa nesse processo que está apenas por começar. Conforme Lorde (2019, p. 45)

> Quando entramos em contato com nossa ancestralidade, com a consciência não europeia de vida como situação a ser experimentada e com a qual se interage, aprendemos cada vez mais a apreciar nossos sentimentos e a respeitar essas fontes ocultas do nosso poder – é delas que surge o verdadeiro conhecimento e, com ele, as atitudes duradouras.

O GEPERGES Audre Lorde é a rede de afeto que me acolheu e acolhe nesse contexto de pandemia, que tem me impulsionado a lutar por uma educação e caminhos outros, é o ventre onde encontro potência, vitalidade e força feminina. É nesse terreno que consigo refletir as confluências das dimensões de minha caminhada profissional, acadêmica e pessoal.

Estar no GEPERGES é ser (co)movido a cada descoberta que as leituras de mulheres como Audre Lorde, bell hookes[1], Conceição Evaristo, Suely Carneiro, Vilma Piedade possibilitam. É se deixar tocar pelas intervenções artísticas e pessoais das e dos componentes do grupo, que com suas potentes energias advindas da ancrestralidade, do conhecimento e das ações práticas do ativismo social desestrutruram e bagunçam os alicerces construídos pelas imposições machistas, heteronormativas, cristãs coloniais.

Essas pancadas, ou melhor, choques de realidades não nos desampara, pois, encontramos nos caminhamos as reflexões sobre Dororidade trazidas por Vilma Piedade, com Conceição Evaristo apreendemos as suas Escrevivências, temos ainda, as aproximações das nossas realidades enquanto coletividade que produz ciência, afetos e experiências.

Essas pontuações a respeito do GEPERGES Audre Lorde são frutos de poucos meses de participação, mas de profundas desconstruções que acontecem no meu esforço cotidiano de desprendimento das matrizes coloniais, racistas, sexistas, machistas, heteronormativas e cristãs.

1 O pseudônimo da autora aparece em letras minúsculas para definir sua posição ideológica. Segundo a autora, a maior importância não se encontra no que ela é, mas sim, nas ideias e conhecimentos que são transmitidos por seus escritos, conforme pode ser observado em matéria intitulada “A pedagogia negra e feminista de bell hooks”, disponível em: https://www.geledes.org.br/a-pedagogia-negra-e-feminista-de-bell-hooks.

3. RESULTADOS

Pensar na finalização de um texto ao qual a experiência começa a brotar, é ter a certeza de que o percurso apenas começou e que muito há de vir nas prazerosas tardes de sextas-feiras de encontros no GEPERGES Audre Lorde. Tardes que nos desmontam, que nos tiram da linha de conforto, nos empurram para a realidade e nos apresenta possibilidades Outras.

O GEPERGES Audre Lorde é esse espaço que desorganiza aquela, aquele que se possibilita pensar e agir fora dos paradigmas homogeneizadores que ditam padrões universais. É um território que propõe pensar a vida e atuação por outros ângulos, mais escuros e livres, permissíveis pelo embate, a sensibilidade e a dororidade.

Por fim, participar do GEPERGES Audre Lorde é ter a certeza de adentrar em uma infinitude de possibilidades para se pensar a educação em intersecção às categorias de raça, gênero e sexualidades. É aprender o rigor científico com o afeto que se materializa nas ações práticas do coletivo, nas relações mútuas entre as pessoas do grupo e seus inserções no ativismo social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em: 29/09/2021.

LORDE, Audre. Irmã outsider. 1ª ed. – Belo Horizonte: Autêmtica Editora, 2019.

O PAPEL DO PROFISSIONAL DE PEDAGOGIA NA CONSTRUÇÃO DO ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NO AMBIENTE EDUCACIONAL

LUARA POLIANA DE VASCONCELOS SOUSA
Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, luaradevasconcelos@gmail.com;

AUXILIADORA MARIA MARTINS DA SILVA
Orientadora Professora Doutora da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, auxiliadora.martins@ufpe.br;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A visão eurocêntrica apresentada nos ambientes educacionais sobre a temática indígena reflete. Esta demanda surge a partir de que cada vez mais é crescente que os povos indígenas estão ocupando os espaços que lhe são garantidos como direito básico. A escola só foi garantida pela Constituição de 1988, além do que vem sendo regulamentado por meio da legislação subsequente.

Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação, a educação indígena está contemplada no Plano Nacional de Educação aprovado em 2001. Também há perspectivas no projeto de lei do Estatuto do índio, como o Marco Temporal, ainda em tramitação no Congresso Nacional.

A partir da reflexão sobre tornar os espaços educacionais acessíveis, livres de preconceitos e estereótipos para estudantes indígenas, é urgente adicionar e potencializar a pauta em diálogo com profissionais de educação. A construção do docente com um olhar diferente sobre a identidade cultural e as diversidades étnicas amplia os horizontes e as formas de políticas afirmativas que devem ser inseridas em todos os espaços como uma das maneiras para o combate ao racismo institucional e estrutural que compõe a sociedade brasileira.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A escola que me foi apresentada não contemplava essa parte da minha vida. Durante todo o meu ensino escolar as informações que eram apresentadas sobre os povos originários demonstrava o quão eram retrógrados. As demandas existentes em escolas como essa, não contempla, como por exemplo, a retomada de sua ancestralidade.

Partindo desse ponto, podemos entender o quão importante é ensinarmos para as crianças o poder que elas possuem em si mesmas, dessa maneira, fortalecendo a sua autonomia. Qualidade que para Freire (1996), consiste na condição humana do indivíduo que se reconhece como ser histórico e que é capaz de compreender e transformar a sua realidade. Ou em outras palavras:

> [...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de

> assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 1996, p. 46).

As vivências que obtive na escola causaram-me traumas os quais ainda carrego comigo. As limitações que me foram impostas durante minha trajetória me levaram a que pudesse estar hoje aqui. Vivenciar este caminho em suas partes ruins e boas, aprendendo que nada deve ser tratado sobre nós, sem nós.

Ser mulher e fugir dos caminhos que o sistema racista e misógino nos delimita é estar carregando os sonhos das mulheres da minha família comigo a todo o momento. Ser a primeira da família a ingressar numa universidade pública me propõe uma grande reflexão: quantas possibilidades foram tiradas em mais de 520 anos de apagamento e genocídio? Nossa luta está marcada faz muitos anos pela resistência, na qual a cada passo que damos, as regras da sociedade vão se moldando para nos afastar dos nossos direitos.

O poder colonizador se faz presente em nosso cotidiano nos lugares que andamos, nos ambientes que frequentamos e até naqueles em quem confiamos. A cada momento que nos permitimos a tentar um novo caminho, vemos normas do jogo da vida numa sociedade que é majoritariamente dominada por brancos. Estamos expostos na sociedade como pessoas que ocupam um lugar subalterno e que, inclusive, costumam ter sua luta esquecida.

Ao ingressar na universidade é encarar uma realidade diferente. Sendo uma realidade chocante no curso de pedagogia, a ausência de autores/as indígenas nas bibliografias apresentadas nas disciplinas até o prezado momento do 6º período, além de que nenhuma das disciplinas foi ministrada por um docente indígena.

Em minha caminhada ao longo dos anos nessa universidade, tive a honra e o prazer de conhecer projetos incríveis, como o GEPAR - Grupo de Estudos e Pesquisas em Autobiografias, Racismos e Antirracismos na Educação, liderado pela Prof.ª Dr.ª Auxiliadora Martins, que nos guia e nos permite compreender que existem outras possibilidades no caminho da educação.

Quando pensamos no papel do pedagogo, devemos ter um olhar sensível sobre o que nos antecede e o que nos permite hoje em dia estar em atuação. Diante de um espaço como o Centro de Educação, há outros

projetos como o GEPAR, mas não recebem o reconhecimento e a potencialidade que possuem para o acesso, permanência, principalmente, a conclusão do curso, pois em nossa formação e em meio a tantos desafios, se formar é uma vitória que não é só nossa, mas de todas as pessoas que vieram antes de nós.

O papel do pedagogo na efetivação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 são cruciais, uma vez que lidar com as relações étnico-raciais está atrelada à desconstrução do racismo na sociedade. A partir da visão de Denise Jodelet (1989) observamos a proposição de uma questão: o que é que faz com que pessoas que cultuam valores democráticos e igualitários aceitem a injustiça que incide sobre aqueles que não são seus pares ou não são como eles?

A omissão perene sobre as injustiças diárias alimenta ainda mais o processo de apagamento do plano colonialista que é imposto desde 1500 no Brasil. Devemos nos atentar aos detalhes que constroem atitudes racistas nos nossos estudantes. O educador ou educadora, em sala de aula, representa uma figura ideal para muitos/as discentes. Logo, introduzir a temática indígena através dos próprios indígenas é um grande passo para o fortalecimento desse movimento, apresentar poder de voz e a escuta para nossos apelos e dores é demonstrar respeito por toda uma história dos dois ''Rs'' que são a resiliência e resistência.

Saber compreender o outro é essencial para a empatia fluir. Dessa maneira, antes de palavras e ideias que se fazem como marcadores de preconceitos, pergunte a um indígena sobre a sua história. Por outro lado, os convites para participação nos eventos apenas feitos no dia dezenove de abril tanto acadêmicos, quanto escolares precisam, com urgência, ser rompidos. Nossos anseios e qualidades atravessam a barreira do estereótipo do índio que canta, dança e existe apenas em uma data.

Somos professoras e professores, artistas, profissionais de saúde e muitas outras profissões e saberes. Insistir no ideal indígena gerado pelos colonizadores é permanecer omisso ou colaborativo diante de toda situação racista que nos é exposta todos os dias. Ser pedagoga é se tornar uma grande articuladora do trabalho pedagógico apresentando diálogo e reflexões em diversos aspectos.

A verdadeira compreensão nunca será posta em prática se não houver interesse em entender. Assim sendo, para que as práticas pedagógicas sejam efetivas é necessário romper com um currículo eurocêntrico e dicotômico aproveitando-se do diálogo e da interação social do meio.

Sendo a aula uma troca, o educador ou educadora sugere o passo e os/as estudantes vão adaptando-o dentro de seus limites. Dessa maneira, podemos proporcionar aos discentes uma identificação com sua história para aqueles e aquelas que são indígenas e não indígenas: o poder de transformação da sociedade que vivemos.

Dentro desse contexto é necessário reconhecermos que o acolhimento das temáticas indígenas dentro dos meios educacionais fortalece a luta travada contra esse ideal racista e a importância do respeito à propriedade das vivências e local de fala dos povos originários possibilitando e efetivando as políticas que nos contemplam.

3. RESULTADOS

Através da experiência vivenciada ao longo de três anos como discente no curso de pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco, foi possível constatar a necessidade urgente para a importância sobre a inserção e fomentação das temáticas indígenas dentro dos meios educacionais que se fortalece como uma das maneiras de efetivar a luta antirracista na atuação das práticas educacionais que se constituíram através dos parâmetros eurocêntricos a partir das concepções preconceituosas sobre os povos originários.

Identifica-se a ausência nas ementas das 54 disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia dispostas no documento curricular intitulado Perfil 1322 em voga desde 2008. A presença de estudantes indígenas dentro dos espaços educacionais é marcada pela resistência e fortalecimento para continuar ocupando os espaços que lhe são permitidos como um dos direitos básicos, o acesso à educação superior. As políticas afirmativas efetivam o acesso das comunidades tradicionais para além dos ambientes à margem da sociedade que são impostos pelo sistema-mundo capitalista onde as classes dominadas exercem apenas o papel de mão-de-obra para a benfeitoria da hegemonia branca.

Nesse sentido, as reformas nos processos educacionais fazem- se necessárias, efetivar os direitos essenciais de equidade social que devem ocorrer, primordialmente, na formação de docentes que irão atuar nas redes básicas de ensino. A construção do docente com um olhar diferente sobre a identidade cultural e as diversidades étnicas, amplia os horizontes e as formas de políticas afirmativas que deve ser inserida em todos os espaços como uma das maneiras para o combate ao racismo institucional e estrutural que compõe a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários á prática educativa**. 7 ed. . Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1998.

JODELET, Denise. **Os processos psicossociais da exclusão**. In: SAWAIA, Bader (org.). As artimanhas da exclusão: a análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999.

JACAREZINHO, DISCUSSÃO HISTÓRICO-SOCIOLÓGICA

PATRÍCIA VERÔNICA DE AZEVEDO BRAYNER
Mestranda em Ensino da Sociologia (ProfSocio – Fundaj); professora da Educação Básica das redes privada e pública de ensino.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O presente relato apresenta uma experiência realizada no ano de 2021, com alunos da 2ª série do Ensino Médio do Colégio Grande Passo, escola privada da cidade do Recife/PE durante as aulas de Sociologia - período de pandemia do Covid-19. Explicito o momento pandêmico porque a atividade foi realizada no momento o qual as escolas estavam vivenciando o chamado "ensino híbrido" (de forma simplista, circunstância de aulas que foram realizadas com os alunos que se encontravam de forma presencial, e também os que acompanhavam as aulas no formato ***on-line***).

Durante o mês de abril deste ano, houve uma grande chacina na favela do Jacarezinho, situada na cidade do Rio de Janeiro. Após o fato ter sido noticiado amplamente em toda a mídia, dando conta da morte de mais de vinte pessoas, a professora de Língua Portuguesa resolveu postar uma crítica a respeito do ocorrido, no grupo de w***hatsapp*** comum entre professores e alunos. Em meio há alguns comentários, um aluno se posicionou de forma provocativa, no sentido de compreender que a abordagem policial estava correta, pois as pessoas que haviam morrido não eram "cidadãos de bem".

A partir da breve discussão do grupo no aplicativo e do comentário postado pelo garoto, aproveitei a oportunidade para debater de forma sistematizada as relações entre a Chacina de Jacarezinho, a discriminação racial e o racismo estrutural no Brasil, forjadas na herança colonial de uma raça ser inferior a outra e por falta de medidas e ações que possibilitassem a inserção dos povos indígenas e dos negros na sociedade, através de escolas e no mercado de trabalho, por exemplo, perpetuam essa ideia discriminatória e de inferioridade desta população em nosso país.

Com o objetivo principal de relacionar o ocorrido no Rio de Janeiro com as questões histórico-culturais brasileiras, como forma de ampliar e fundamentar o debate em sala de aula, foram utilizados os textos das aulas de Pensamento Social Brasileiro, disciplina eletiva do curso de mestrado ProfSocio, da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), a qual eu estava cursando na ocasião, e utilizei para o trabalho com os estudantes.

Reuni também dois textos jornalísticos sobre o fato ocorrido na comunidade carioca; trechos de uma entrevista com Sílvio Almeida no programa Roda Viva, da TV Cultura; um clipe de Elza Soares com a música: "A Carne" e dois vídeos curtos com situações entre consumidores e seguranças de supermercados, que também ficaram conhecidos na grande

mídia, comparando como são tratados brancos e negros em situações parecidas, porém com desfechos completamente diferentes.

Quanto aos objetivos específicos, a ideia foi identificar e debater sobre o racismo estrutural existente em nossa sociedade; promover a desnaturalização e o estranhamento das situações cotidianas referentes a questão étnico-racial e de gênero; estabelecer relações comparativas entre os textos jornalísticos atuais sobre o fato das mortes em Jacarezinho e excertos de obras clássicas de Florestan Fernandes, Gilberto Freyre, Edward Telles e Lélia Gonzales equiparando ou contrapondo o conhecimento anterior dos estudantes e o desenvolvimento do novo conhecimento sobre o tema.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A sistematização da sequência didática aconteceu no mês de maio nas aulas de Sociologia e atualidades (são conjuntas: 2 por semana), na forma de seminário com as duas turmas participantes divididas em grupos compostos por três e quatro estudantes. Com atividades síncronas e assíncronas. Da seguinte forma:

AULA 1

- Encontro síncrono e presencial: Exibição do clipe "A Carne" – Elza Soares. Breve debate sobre as impressões dos alunos a respeito do vídeo;
- Exibição de duas situações ocorridas em supermercados brasileiros recentemente: Um senhor branco sendo abordado pelo segurança por ter furtado algo, e após um breve diálogo, o indivíduo deixa o supermercado tranquilamente, após entregar o produto furtado, e na sequência, o homem negro que ao "ameaçar" uma funcionária de um supermercado em Porto Alegre é espancado até a morte pelos seguranças;
- Breve debate sobre as situações e a utilização de perguntas provocativas a respeito dos vídeos;
- Separação dos grupos, foram disponibilizados no ***google classroom*** os textos obrigatórios e sugestão de vídeos. Foi feita a orientação quanto a apresentação do seminário para as aulas seguintes.

- Exibição de um trecho da entrevista de Sílvio de Almeida sobre racismo estrutural.

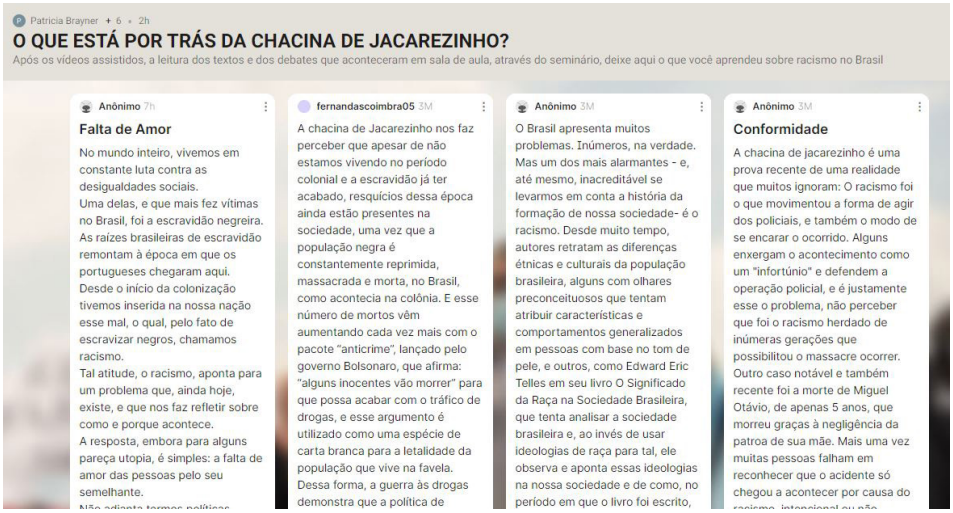
AULA 2

- Encontro síncrono e presencial: apresentação de parte dos grupos;
- Debate dos textos entre os grupos com mediação da professora; Textos apresentados pelos grupos: de Florestan Fernandes: "A integração do negro na sociedade de classes", Prefácio do livro "Casa Grande e Senzala", Gilberto Freyre e "Racismo e Sexismo na Sociedade Brasileira" – Lélia Gonzales); (parte da leitura dos textos e da finalização da organização dos grupos foi de forma assíncrona);
  No formato assíncrono à guisa de sugestão um vídeo: "Guerra Proxy" – Greg News (canal do ***Youtube***).

AULA 3

- Encontro síncrono e presencial: apresentação final dos grupos; Textos: Edward Telles "Da supremacia branca à democracia racial" e as reportagens dos sites: www.conjur.com.br "Guerras às drogas e o massacre em Jacarezinho: mais um ato de terrorismo de Estado" (Cristiano Maronna e Daniela Abreu) e www.cartacapital.com.br "Chacina do Jacarezinho: policialescos aplaudem massacre" (Renan Letta);
- Debate entre os alunos mediado pela professora;
- Momento assíncrono: Conclusão com a parte escrita do que foi compreendido pelos estudantes sobre o tema, através do ***padlet*** com o título: "O que está por trás da Chacina de Jacarezinho?"

A avaliação das atividades propostas se deu de forma processual, através da participação ativa de todos os estudantes que apresentaram e debateram sobre todos os textos e vídeos e a escrita no aplicativo do pa***dlet***, que permite uma interatividade entre estudantes e professores, introduzindo imagens, links e comentários a respeito do que foi solicitado. Uma pequena demonstração abaixo:



3. RESULTADOS

Três situações referentes ao trabalho desenvolvido, me chamaram atenção: o primeiro foi um dos alunos dizer que não percebia racismo no seio familiar, nem nas relações com pessoas próximas, entretanto, no decorrer da discussão, foi verificado que era apenas uma observação de senso comum, naturalizada por ele e por outros colegas.

A segunda foi uma crítica à reportagem do periódico Carta Capital, pois alguns estudantes defenderam a ideia que o material não era imparcial, o que favoreceu novos debates sobre a questão midiática e o papel da mídia e de polícia do Estado. Aproveitamos para citar Weber nessa ocasião e Karl Marx.

A terceira, foi que um dos estudantes que havia faltado em dois encontros, mas teria que desempenhar sua atividade, para poder ser avaliado, quis e foi incentivado por mim, a pesquisar reportagens que enaltecessem o papel da polícia diante do fato. Após pesquisa, o aluno apresentou informações de alguns textos jornalísticos que não "estereotipavam" o papel da polícia, entretanto, não havia como defender o processo policial que aconteceu naquele lugar.

A sequência didática foi realizada de forma muito exitosa. Houve um bom envolvimento da maioria dos estudantes, foi altamente compensador presenciar adolescentes lendo e discutindo textos propostos e ver, no caso dos que estavam presencialmente, os olhos atentos, e os mais variados exemplos que eles deram enriquecendo os debates.

Por fim, os estudantes deixaram suas impressões no aplicativo ***padlet.*** Foi de fato muito enriquecedor verificar o estranhamento sociológico ao qual os estudantes passaram, pois segundo seus depoimentos, ficou demonstrada a compreensão de que o racismo é muito mais presente no nosso cotidiano e passa despercebido, e, mais cruel ainda quando a questão de gênero é levada em conta, conforme discutido no texto de Lélia Gonzales.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal, Rio de Janeiro, Schmidt, 1933.

GONZALES, Lélia. **Gênero e raça. Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, p. 223-244, 1984

TELLES, Edward. Da supremacia branca à democracia racial. In: **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

Sites:

https://padlet.com/profpatriciabrayner/Bookmarks

https://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/chacina-do-jacarezinho-policialescos-aplaudem-massacre/

https://www.conjur.com.br/2021-mai-16/maronna-abreu-guerra-drogas-massacre-jacarezinho

https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw&ab_channel=ElzaSoares

MINHA MÃE É NEGRA SIM! A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O TRABALHO COM QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NUMA TURMA DE 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ANDERSON MATHIAS ALVES DA SILVA
Graduado em Pedagogia no Centro de Ensino Superior de Arcoverde (CESA) – PE, mathiasanderson97@gmail.com

LETÍCIA ALMEIDA BATISTA DE SÁ
Graduada em Pedagogia no Centro de Ensino Superior de Arcoverde (CESA) – PE, letycya_lety@hotmail.com

SILUANNA MARIA GOMES DE ARAÚJO
Graduada em Pedagogia no Centro de Ensino Superior de Arcoverde (CESA) – PE, silusinha@hotmail.com

SIMONE SALVADOR DE CARVALHO
Mestra em Educação Contemporânea pela UFPE/ CAA – PE. Professora na Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde (AESA) e docente orientadora do Subprojeto de Pedagogia – Programa Residência Pedagógica, simone.salvador@aesa-cesa.br

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O presente relato foi vivenciado por meio do Programa Residência Pedagógica, vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior - CAPES que, em parceria com instituições de ensino superior e escola públicas, oportuniza a inserção orientada de estudantes em espaços educativos de educação básica.

A experiência aqui apresentada foi vivenciada por meio de aulas on-line, devido a pandemia do Covid-19. Deu-se a partir da inserção de estudantes do Curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior de Arcoverde (CESA) na Escola Municipal Adalgiza Cavalcanti de Barros Correia, em Arcoverde – PE.

A escolha do tema deu-se a partir da necessidade: a) de vivenciar a Semana da Consciência Negra; b) de abordar questões étnico-raciais com as crianças, diante de questionamentos sobre cor de pele e características físicas que os próprios estudantes têm de si; c) de efetivar e fortalecer o trabalho com a Lei Nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) que tem por finalidade e obrigatoriedade a inserção e o fortalecimento do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, e a luta da população negra no Brasil, dentro do currículo oficial da Rede de Ensino.

Destaca-se, ainda, a necessidade de promover meios para que crianças negras e não negras dialoguem de forma respeitosa sobre as contribuições da cultura africana e afrodescendente, enfatizando sua identidade, costumes, belezas, contextos sociais de luta e resistência, reconhecendo-se como parte deste processo histórico. A relevância da temática justifica-se frente a necessidade de superar condutas de preconceito racial, por meio de atitudes ainda comuns em nossa sociedade. Assim, a escola pode ser este ambiente de perpetuação ou reflexão e superação de práticas de discriminação que afetam o comportamento das crianças. Neste sentido, Gomes (2005, p.147) alerta:

> Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país? E como podemos pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais? Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes

> identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras.

Portanto, é preciso romper o pensamento de que a função da escola está limitada apenas a transmissão de conhecimentos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhos de maneira dissociada da realidade social do país. É nesta perspectiva, que este trabalho buscou: refletir sobre as questões étnico-raciais no contexto escolar, destacando a identidade e a representatividade da população negra, a partir do trabalho com a literatura infantil; analisar como as crianças se identificam a partir de suas características físicas e percepção de si; conhecer as percepções dos(as) estudantes sobre preconceito e racismo; identificar possíveis estereótipos em relação a população negra.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A atividade foi realizada numa turma de 2º ano, durante a Semana da Consciência Negra, no mês de Novembro de 2020, com a utilização da obra da literatura infantil ***Minha mãe é negra sim!*** (SANTANA, 2008). As aulas aconteceram por meio do ***Google Meet.*** Como recursos didáticos utilizamos o livro digital, apresentação em slides, papel e lápis de pintar. A realização das ações considerou a pertinencia do trabalho com crianças do ensino fundamental, que residem num baixo periférico, com maioria da população negra e muitos aspectos que comprovam vulnerabilidades sociais.

Nesse sentido, buscamos expor o tema, por meio da apresentação da obra, onde o personagem principal do enredo, o menino Eno, é um estudante negro, que apresenta uma série de questionamentos em relação à sua identidade racial. A partir daí, a vivência das ações deu-se em diferentes momentos:

- Leitura do livro ***Minha mãe é negra sim!*** Por meio de projeção no ***Google Meet***;
- Realização de roda de diálogo: questões abertas sobre o que entenderam da obra, quais partes mais gostaram, etc;
- Questões para resolução, debate e reflexões:
  - Você gosta da sua cor de pele?
  - Você gostaria mudar de cor de pele? Qual cor gostaria de ter?
  - Você já passou por alguma situação igual ou parecida com a de Enzo?
  - O que você achou da atitude da professora de Enzo?

- Apreciação de documentário sobre a Semana da Consciência Negra. Interpretação oral e debate, destacando a origem, finalidades e importância.
- Produção de autorretrato: produção por meio de desenho e pintura de seu autorretrato, identificando nome e cor da pele, apontando como se enxergam com base no que eles aprenderam sobre a constituição de sua identidade e a importância da valorização das diferenças.
- Socialização do autorretrato: apresentação das produções e relato sobre sentimentos e percepções de si. Debate sobre a importância do autorreconhecimento e valorização das diferenças. Reflexões e diálogos sobre situações de ***bullying*** e preconceitos, cuja vivencia se dá, tanto na escola, quanto na familiar e comunitário.

Durante o processo, foi possivel perceber a relevância de cada momento, visto que ali estava sendo problematizada a identidade das crianças, além da autocompreensão sobre sua cor, respeito ao próximo e as diferenças na perspectiva das relações étnico-raciais.

Os momentos de debates e devolutivas de atividades demonstraram o interesse e o engajamento de cada estudante. Desde o início, eles(as) expressaram suas opiniões, uns mais tímidos que outros. Por meio das partilhas, falaram sobre gostar ou não de sua cor, de querer ou não mudar de cor, de escolher a cor que gostaria de ser. A maioria, optou pela escolha da cor branca, seguindo de uma partilha lúcida e, muitas vezes, dolorosa sobre suas dores, frutos de 'brincadeiras' e vivências cotidianas.

Dentre os participantes, apenas um se reconheu negro e não mudou de opinião em momento algum. Outra estudante, falou que queria mudar tudo em si: cor, cabelo e físico, uma vez que tanto na escola, quanto na rua onde mora, ser motivo de zombaria por ser negra, ter o cabelo crespo e está acima do peso.

Sobre já terem passado situações semelhantes as de Enzo, todos afirmaram que sim, relatando não só casos de racismo ou discriminação sofrido por eles, como até por familiares e amigos. Um menino contou que sua mãe já tinha sido chamada de 'macaca'. Outra menina revelou que durante as aulas presenciais, na hora do intervalo um grupinho sempre zombava de seu cabelo. Sobre a atitude da professora de Enzo, todos(as) desaprovaram e ainda deram possíveis sugestões de como ela deveria ter agido e como eles(as) agiriam no lugar do garoto.

Na atividade final – autorretrato - demonstraram criatividade, reconhecimento e respeito a sua identidade.

3. RESULTADOS

A experiência desenvolvida possibilitou a abordagem de temas, como: identidade étnico-racial, representatividade e pertencimento, além de discutir casos de preconceito e ***bullying*** sofrido pelas crianças, muitas vezes, disfarçados de brincadeiras. O trabalho com a temática, levou-nos a compreender a necessidade: a) do cuidado especial na escolha e organização das atividades, uma vez que as mesmas mexem com dores trazidas pelas crianças; b) da atenção em manter um ambiente acolhedor e receptivo, para que elas sintam-se seguras e respeitadas ao partilhar suas experiências cotidianas; c) do cuidado em observar as reações manifestadas por cada criança ali presente, mesmo que de forma virtual.

Apesar da importância do tema e das características étnico-raciais predominantes na comunidade, percebe-se que a escola ainda limita-se a abordá-lo no mês de novembro. Mudar esta prática, garantindo-lhe maior espaço no currículo é fundamental e urgente, pois estará contribuindo para que as crianças reflitam, valorizem e respeitem a diversidade étnico-cultural, comprometendo-se na construção de uma sociedade mais empática, justa e solidária.

Trabalhar sob a educação para Relações Étnicos-raciais, requer o desenvolvimento de ações permanentes, desenvolvendo projetos que não se limitem a datas específicas. Mas, que possam transformar a escola num espaço de acolhimento, valorização e respeito as diferenças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 01 jun. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação.** In: MUNANGA, K. Superando o racismo na escola. 2. ed. [Brasília, DF]: MEC, 2005. p.143-154.

SANTANA, P. **Minha mãe é negra sim!** Ed. Padrão. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

PESQUISAR PARA TRANSFORMAR: O BOI TIRA TEIMA DE CARUARU-PE E A POTÊNCIA SENSÍVEL DA ARTE E DA INTERCULTURALIDADE

RIDELMA BARBOSA DE MOURA MINHAQUI
Mestranda em Educação Contemporanea - Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste, ridelma.moura@ufpe.br ;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

"Visão é recurso da imaginação para dar às palavras novas liberdades?"
(Manoel de Barros)

É justamente "para dar liberdade às palavras" que construo o presente relato de experiência, pautado em elementos de um imaginar sensível e transformador do ato de pesquisar. Antes de 'desenhar palavras' que apontam para a pesquisa de mestrado[1] que atualmente desenvolvo, gostaria de falar um pouco acerca do grupo de Cultura Popular Boi Tira Teima, da cidade de Caruaru, Pernambuco.

Com 99 anos de existência, o Boi Tira Teima, resiste e (re)existe na cultura popular caruaruense, com inserção nas tradições juninas, carnavalescas, folclóricas comemorativas locais. Além da brincadeira do Bumba-meu-boi, o grupo desenvolve atividades diversas como: dança popular com o Grupo Feminino de Dança Pérola Negra, Maracatu, Orquestra de Frevo e Grupo percussivo mirim, com ações voltadas para resistências negras. O folguedo mantém suas tradições sob a organização da Família Gercino, possuindo mais de 60 integrantes do grupo familiar. Nos quase 100 anos de existência, trata-se de um grupo que, a partir da arte e da cultura popular, produz a história das resistências negras em Pernambuco. Este relato de experiência trata-se não apenas da dimensão do Boi Tira Teima, mas da sua singular de fazer arte produzindo valores, afeições, identificações e transformações outras, por meio de sua produção artística intercultural.

Foi também, a partir de sua atuação que modifiquei minha visão epistêmica de fazer pesquisa, vislumbrando processos sensíveis que me levaram a entender o grupo como sendo potência na luta antirracista, possibilitando assim o questionando de meus privilégios, advindos da minha branquitude, e tornando minha pesquisa um campo político de discursão para problematização, discussão e transformação de atitudes que favoreçam a crítica às desigualdades raciais. Tal processo me levou a compreender que a construção de subjetividades decorre de processos individuais e coletivos, a partir do elo com o cultural. As construções do

1 Dissertação intitulada: "Interculturalidade e Saberes Populares: O 'Boi Tira Teima' de Caruaru – Pernambuco, as expressões de uma pedagogia cultural antirracista", PPGEduC/UFPE-CAA.

sensível, das afetividades, da identidade, são mediadas pela troca de sentidos, do que experimentamos e percebemos no cotidiano, de como nos recriamos e reconhecemos de acordo com nossas identificações.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Tenho o privilégio de não saber quase tudo.
E isso explica
o resto.
(Manoel de Barros)

Desde a graduação compreendi que o universo acadêmico podia ser fascinante, pesquisar se aproximava, da forma mais real, de compreender não só uma problemática almejada, ia muito além, galgava os caminhos de compreender principalmente a si. A pesquisa acadêmica, a mim, possibilitava a percepção de outras experiências que ao meu ver estavam além da academia, transpunha o sentir, o esperançar, o tornar belo aos olhos. E é justamente nesse aspecto que não encontrava correspondência nos caminhos trilhados na pesquisa durante a graduação. Ingressei na graduação desejando pesquisar arte, não sabia explicar, mas a arte parecia explicar o que não era possível de ser dito, talvez por acreditar ser ela fundamental à vida, e sobre isso Schiller (2012) parecia concordar comigo, talvez por ela, a arte, apontar caminhos para a compreensão da minha subjetividade. Ora, se era por meio da arte que eu conseguia aproxima-me de minhas subjetividades, porque não haveria de ser por ela que encontraria respostas para a minha ânsia de pesquisar? Lamentavelmente não foi a academia me levou à caminhos da pesquisa, que me aproximou de identificações outras, e me distanciou da arte e do poder que ela tem para trazer respostas à construção de novos afetos, inclusive acadêmicos.

E, nesses (des)caminhos que me afastaram do sensível, passo a compreender a academia como campo de dispustas não só epistêmicas, mas socialmente construídas numa ideia rígida de que não há espaço para o sentir. Eu parecia quase não saber o que buscava, tudo é pragmático, técnico, competitivo. Me senti infértil por acreditar não haver a possibilidade de experenciar as sensibilidades do existir na pesquisa. Cheguei a desacreditar que pudesse haver experimentação do sensível por meio da pesquisa, concluindo que eu não podia ser, num espaço que não me permitia sentir. Após alguns anos de silêncio e reclusão, atentei para o fato de que todos os exercícios de pesquisa acadêmica que havia feito, não

traziam a arte como cerne. Foi então que decidi retornar a ideia de que a pesquisa pode compreender outras respostas além das acadêmicas.

Decidi pesquisar arte, mas a arte na qual eu tinha acesso, a cultura popular, os processos artísticos da minha cidade, e foi ai que o Boi Tira Teima, um bumba-meu-boi que marcou não só minha infância, mas os meus desejos mais intímos de brincar os carnavais, festas juninas e folclóricas da minha cidade, e motivada pelos estudos pós-estruturalistas onde encontro um alento ao perceber nessas concepções desconstruções de ideários modernos e estruturais que têm

influenciado os campos filosófico, antropológico, social, psicológico, político, educacional e nos estudos feministas e de gênero, sobre corpos e sexualidades, raça e etnias, afrocentrismos e ancestralidadese que promove aberturas para tornar o respeito às diferenças comum a todas e todos.

3. RESULTADOS

"Invento para me conhecer"
(Manoel de Barros)

Minha pesquisa compreende o Boi Tira Teima como um espaço educativo ao enfretamento do racismo a partir sua atuação social por meio da arte. No entanto, estudar questões raciais me trazia um desconforto por não ser esse o meu lugar de fala[2], contudo, por meio dos estudos desenvolvidos, compreendi a necessidade de não só discutir, mas de perceber a construção da subjetividade como necessária no trajeto antropológico do ser, a partir da troca de afetos e dos impulsos. Também refleti não só na perspectiva intercultural de "respeitar diferenças e integrá-las em uma unidade que não as anule" (FLEURI, 2003, p. 17), mas a perspectiva critíca que possibilita transformar minha branquitude em espaço de questinamento de privilégios e ferramenta política antirrascista trazendo a necessidade de uma consciência identitária privilegiada, e por isto, silenciada nas estruturais do racismo.

O que poderíamos chamar de resultados dentro da ressignificação de si numa pesquisa? O que uma pesquisa que tem te mostrado a questionar

2 Refiro-me aqui, ao conceito desenvolvido por Djamila Ribeiro (ano?) ao considerar ser esse, um debate estrutural e não apenas de experiências individuais, mas um lugar social ocupado por determina

privilégios e condenar injustiças pode trazer de resultados ? Imagino uma planta que estava ali, acostumada com um pequeno jarro limitando seu desenvolver, e, derrepente é plantada em um terreno fértil, ao lado de outras plantas saudavéis e frondosas, sob cuidados amstosos e gentis. O que podemos prever como resultado? Mas é necessário lembrar que mesmo em meio a uma mudança, mesmo que positiva, a planta terá que se (re)adpatar ao novo, mas, se desenvolverá, tal como as outras.



Fonte: Acervo Boi Tira Teima.

O Boi Tira Teima provoca em mim encontros imaginários, pautados no sensível e na afirmação das subjetividades e, a partir da sua prática artística, promove transformações sensíveis capazes de me levar a compreensão que, sendo eu, parte do problema que fundamenta o racismo estrutural no Brasil, eu posso questionar privilégios e "participar do debate sobre a divisão equitativa do produto social nacional entre brancos e negros" (MUNANGA, 2017, p. 11).

Percebo que os resultados desta pesquisa já apontam transfomações sensíveis na minha subjetividade, sobretudo como pesquisadora. Contudo, vinslubro que mais aspectos se farão visíveis em breve. Vivênciar a pesquisa como transformação de si, me leva a entender que fazer pesquisa, sobretudo em arte, a partir da cultura popular me aponta um caminho para perceber que tal processo não precisa ser limitante, estático e solitário, mas dinâmico, impactante e, ainda sim produtivo, causador de beleza outras.



Fonte: Acervo Boi Tira Teima.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. **Menino do Mato**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

FLEURI, R. M. (org.). **Intercultura**: estudos emergentes. Florianópolis: MOVER; Ijuí: Ed. Unijuí, 2001, p. 117-127.

MUNANGA, K. Prefácio. ***In:*** MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017, p. 09-12.

SCHILLER, F. A **Educação Estética do Homem**: numa série de cartas. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

O ENSINO DE FILOSOFIA E A AFROPERSPECTIVA DOS POVOS *BANTU*: "ESPERANÇAR NO CHÃO DA ESCOLA"

WUDSON GUILHERME DE OLIVEIRA
Mestrando em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEDUC, pela UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro). Desenvolve vivências como professor de História, Filosofia, Sociologia e Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA, Palestrante e Oficineiro. Possui de modo voluntário um "Projeto de sensibilização sobre a história africana, indígena e afro-brasileira através das literaturas nos espaços informais de educação". E-mail:.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este trabalho pretende apresentar as dinâmicas amparadas na implementação da Lei Federal 10.639/2003, que altera o Artigo 26-A da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em uma instituição privada de educação na cidade do Rio de Janeiro, onde realizamos e evidenciamos uma pedagogia antirracista a partir de Oficinas, Leituras de Textos, Rodas de Debates e Pesquisas, ancorados na Filosofia Africana e na Afroperspectiva dos Povos ***Bantu***, que serviram de subsídio para propor discursões potentes na luta contra o Racismo.

Palavras-chave: Educação Étnico-Raciais; Ações Afirmativas; Lei Federal 10.639/03.

INTRODUÇÃO

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.

Paulo Freire

É de fundamental importância, rememorar que em exatamente 18 anos atrás, no mês de janeiro do ano de 2003, ocorreu a sanção da implementação da Lei Federal 10.639/2003[1] "Ela simbolizava, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira" (BRASIL, 2009, p. 9), que transmutou o Artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), avançando e conquistando resultados reivindicados pelos Movimentos Negros, onde estabeleceu a indispensabilidade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, como mecanismos possíveis para propor mudanças estruturais no sistema educacional brasileiro, em todos os currículos escolares da Educação Básica.

Figura 1. *Slide* Sobre a importância das Leis Federais.



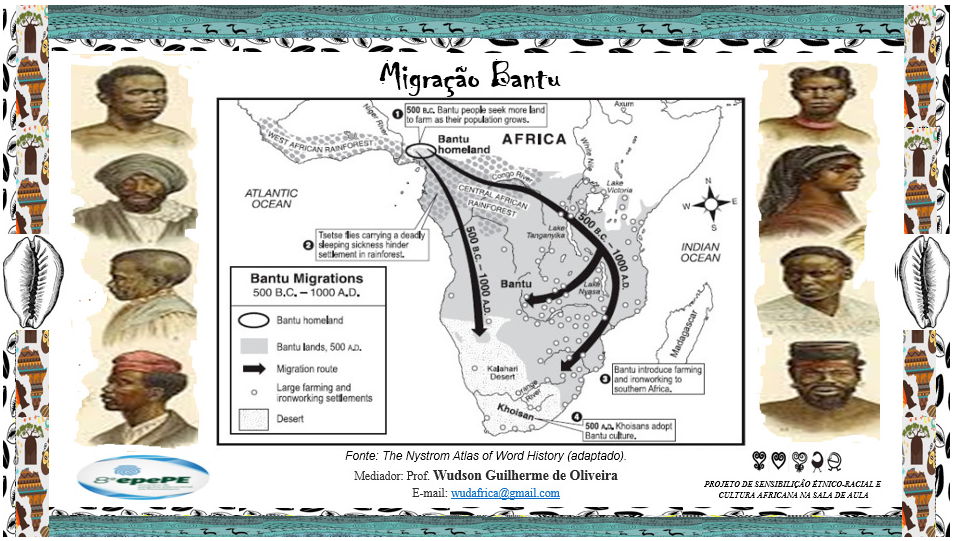
Fonte e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira (professor).

1 Em 11 de Março de 2008 a Lei 10.639/2003 foi substituída pela criação da Lei 11.645/2008 que torna obrigatório, também, o ensino ligado à História e Cultura dos Povos Indígenas nos currículos oficiais da educação nacional.

Assim, com base na Lei, o objetivo deste trabalho é consolida a sua efetivação no Ensino de Filosofia (NOGUERA, 2014) e apresentar reflexões da Filosofia Africana (LOPES e SIMAS, 2020) acerca da ancestralidade, da história, cultura e língua dos Povos ***Bantu*** "grande conjunto de povos africanos disseminados do centro para o leste, sul e sudeste do continente. Falantes de línguas semelhantes no Congo, em Angola, na Tanzânia, em Moçambique, na África do Sul" (LOPES, 2008, p. 31), pois dos quatro milhões de indivíduos que foram forçados a atravessarem o Atlântico, vindos do continente africano para o Brasil, 75 % desses corpos eram provindos dos territórios ***Bantu***[2].

Vale destacar que esses grupos deixaram variadas contribuições históricas, culturais, filosóficas e linguísticas, que estão impressas em nossa sociedade.

Figura 2. *Slide S***obre a migração dos Povos** *Bantu.*



Fonte: *The Nystrom Atlas of Word History.*
Arte: Wudson Guilherme de Oliveira (professor).

Durante as ações afirmativas, também emergiram novas discussões acaloradas que questionaram e dinamizaram os conhecimentos sobre desigualdade racial, violência, preconceito, ações afirmativas, gênero,

2 Para saber mais sobre o tráfico atlântico de corpos negros escravizados nos séculos passados, incluindo mapas, estimativas e análises históricas relativas ao tema, acessível por meio da internet no endereço virtual, veja o site www.slavevoyages.org.

racismo, intolerância religiosa contra os adeptos das religiões afro-brasileiras, e outras intervenções epistemológicas e teóricas das ciências sociais, humanas, jurídicas e da saúde, incluindo, as produções críticas das teorias do século XIX, que ainda são presentes no imaginário pedagógico, teórico e social (GOMES, 2017).

FUNDAMENTAÇÃO, METODOLOGIA E RESULTADOS

As ações afirmativas foram realizadas, com a intenção de implementar a Lei Federal 10.639/03 e 11.645/08, e as suas perspectivas que acercam as Histórias e Culturas Africanas, Indígenas e Afro-brasileira, para que sejam incorporados nos conteúdos curriculares do Ensino de Filosofia, para a turma do 1º Ano do Ensino Médio da Educação Básica, composta por Alunados Jovens Pretos, Pardos e Brancos, inseridos em uma instituição privada de educação na Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro, onde evidenciamos uma pedagogia antirracista (GOMES, 2017) e decolonial (WALSH, 2013) a partir das Pesquisas de Filósofos Afro-americanos, Africanos (do Congo, Mali, Camarões e África do Sul) e Afro-brasileiros.

Figura 3. *Slide* **sobre os "Filósofos (as) e Pensadores afrocentrados e decoloniais".**



Fonte e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira (professor).

Todos os filósofos (as) trabalhados no chão da escola, foram aqueles que produziram pensamentos filosóficos amparados na resistência Afroperspectiva dos Povos ***Bantu*** e as perspectivas da Filosofia Africana[3] "Ela está presente em todas as discussões a respeito do status filosófico de pensadores e pensadoras do continente africano" (NOGUERA, 2014, p. 72) e inspirados nas reflexões de alguns Filósofos (as) e Intelectuais Africanos (as), Afro-americanos (as) e Afro-brasileiros (as), com o intuito e o desafio de se debruçar em pensamentos filosóficos demarcados por repertórios africanos, afrodiaspóricos, indígenas e ameríndios, de modo libertador e (des)colonizado.

A metodologia utilizada foram criadas Oficinas, Rodas de Debates, Exposições de Livros de Literaturas Africanas, Indígenas e Afro-Brasileiros, além de apresentações de vídeos, textos laminas de ***slides*** afrocentrados, onde serviram de subsídio para as trocas de ideias sobre as perspectivas da Lei Federal 10.639/03 e 11.645/2008, respeito, diversidade e a igualdade em prol da luta contra o Racismo "ideologia de superioridade racial que tende a beneficiar as pessoas brancas" (MALOMALO, 2018, p. 491).

De modo democrático, os alunados se organizaram em grupos para descolonizarem os olhares eurocêntricos, racistas, machistas, homofóbicos entre outros, em relação aos Direitos Humanos e a disseminação do Respeito mútuo ao próximo.

Os resultados alcançados, foram os surgimentos de pesquisas a partir de promoções de Rodas de Debates, onde os Alunos entenderam sobre os problemas das violações dos Direitos Humanos, entre outras questões que também estavam sendo suprimidas, em especial o Racismo e os olhares estereotipados aos grupos afrodescendentes.

DISCUSSÕES OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos ser, de suma importância descolonizar os pensamentos baseados em moldes eurocêntricos, para que possamos revisar as correntes hegemônicas presentes em nossa sociedade e em especial nos currículos utilizados no Chão da Escola, que se articulam na Disciplina de

3 Em relação aos filósofos que exploram reflexões da Filosofia Africana com uma abordagem filosófica afroperspectivista, podemos nos portar em referenciais como: Abdias do Nascimento, 2002; Cheikh Anta Diop (Senegal), 1967; Joseph Omoregbe (Lesoto), 1998; Kwame A. Appiah, 1997; Mogobe Ramose (África do Sul), 2011; Paul Hountondji (Costa do Marfim), 2010, Renato Noguera, 2014, entre outros.

Filosofia. Nesse sentido, este trabalho levanta uma discursão acerca de uma Educação Étnico-Racial, combatendo as reversões dos preconceitos, das discriminações nos espaços educacionais, traçando e construindo estratégias sólidas para a contribuição da valorização e a construção das identidades negras em prol da redução do Racismo.

REFERÊNCIAIS

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação** / Nilma Lino Gomes. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terrra, 1996, p. 28.

LOPES, Nei. **História e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Barsa Planeta, 2008.

LOPES, Nei. SIMAS, Luiz Antônio. **Filosofias africanas: uma introdução.** Rio de Janeiro: Civilização Brasiliense, 2020.

MALOMALO, Bas'Ilele. **Uma agenda pan-africanista na década internacional de afrodescendentes.** *In:* KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Crhistina (Orgs.) ***Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil.*** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 467-499.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

WALSH, Catherine. **Pedagogias Decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya Yala, 2013.

EDUCAÇÃO FÍSICA E AS RELAÇÕES ETNICO-RACIAIS: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO REMOTO NA ESCOLA

JOSÉ WAGNER DE LIMA ARAÚJO
Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Waggner.nb@gmail.com;

LILIAN ALINE SOARES LOPES
Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, lilianlopesaline@gmail.com;

LORENA LIANDRA EMIDIO LESSA
Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, lorenalessa.ll@email.com;

ANDRÉA CARLA DE PAIVA
Professsora Drª Orientadora - Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, andrea.cpaiva@ufrpe.br;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma experiência numa escola quilombola no município de Goiana-PE, no trato com o conhecimento jogo nas aulas de Educação Física. Buscamos como contribuição, o (re) conhecimento de identidades étnicas e/ou raciais no contexto das aulas remotas. É que, no âmbito da Educação Física, [...] o interesse pelos temas educacionais que tratam das questões étnico-raciais, não tem sido suficiente para que mudanças significativas ocorram nos espaços de formação escolares ou não escolares (MONTEIRO; ANJOS, 2020, p.18), o que pode impedir o avanço da abordagem deste tema no currículo escolar.

Na escola, a Educação Física é um componente curricular obrigatório, cujo objeto é a cultura corporal caracterizada pelo acervo de conhecimentos, capacidades e valores manifestados pelas práticas corporais, histórica e socialmente produzidas pela humanidade. Estas são tematizadas como esporte, jogo, ginástica, luta, dança, concretizadas, "[...] fundamentalmente, na função social da escola, em seu currículo e no trato com o conhecimento na escola e nas aulas de Educação Física" (TAFFAREL, 2016, p.15).

Desse modo, os conhecimentos advindos da cultura corporal que são inerentes ao currículo da escola através da Educação Física, não devem ser abordados de maneira casual, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta, entre eles, "[...] as questões étnico-raciais, justamente porque as práticas de educação do corpo que a compõem podem vir a contribuir para a valorização e o reconhecimento das histórias e das culturas africanas, afro-brasileiras e quilombolas" (MAROUN, 2019, 96).

2. A EXPERIÊNCIA DOS JOGOS AFRICANOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Esta experiência se desenvolveu no contexto das profundas mudanças provocadas pela pandemia COVID-19 que impactou todos os setores da sociedade, levando à interrupção de inúmeras atividades, entre elas, a educacional. Isto exigiu que as instituições de ensino, como escolas e universidades, se reorganizassem, ainda que precariamente, no modelo do ensino remoto, em que os professores tiveram que lidar com o imprevisível, (re)inventando suas formas de ensinar, oferecerendo atividades

pedagógicas para possibilitar a continuidade do ano letivo, usando diferentes tecnologias digitais, sem as condições objetivas e materiais para a implementação, com qualidade, das ações didático- pedagógicas (MILÉO et al, 2020).

O Estágio Supervisionado Obrigatório da UFRPE, passou por grandes desafios, considerando que pouco sabíamos sobre as práticas pedagógicas que ocorriam em caráter emergencial, e que poucas escolas desejariam manter sua parceria. Contudo, a Escola Municipal Adélia Carneiro Pedrosa, situada na Povoação Quilombola de São Lourenço, no município de Goiana – PE, permitiu o acompanhamento das atividades em 2021.1, no 5º ano do Ensino Fundamental.

A Secretaria de Educação deste município, por não oferecer as condições tecnológicas necessárias para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, apresentou como estratégia de atendimento aos estudantes, a distribuição de blocos de atividades com uma folha impressa por disciplina, entregues aos pais junto ao "kit merenda", mensalmente. Assim, a frágil condição socioeconômica da maioria dos estudantes os colocou em desvantagem.

Nas aulas de Educação Física acompanhadas, o contato da professora com a turma se dava pelo aplicativo Whatsapp. Uma comunicação dificil, ora pela ausência, ora pelo compartilhamento do equipamento celular na família. De 31 alunos matriculados, 07 respondiam as mensagens, e 03 cumpriam as atividades. Outra alternativa criada pela Secretaria de Educaçao, foi a veiculação das aulas gravadas através da rádio local, abordando temáticas genéricas (protocolos sanitários e alimentação saudável) três vezes ao dia (8h; 14h e 20h). Neste cenário, questionávamos não só as dificuldades de acesso as aulas, mas os conteúdos escolares, especificamente da área. Assim, baseados no conteúdo Jogo, previsto naquela unidade didática no plano de ensino da professora, propusemos os "Jogos Africanos" como resgate da cultura corporal e da identidade étnico-racial.

Optamos então pela organização de textos didáticos "[...] um instrumento de apoio à prática pedagógica, de uso do professor e do estudante, que através da linguagem escrita permite uma interação entre o conhecimento e os sujeitos da educação, com potencial para otimizar o processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos da Educação Física" (AMARAL et al, 2021, p.120). Para tanto, utilizamo-nos do Canva, um editor versátil que serve para criar diferentes tipos de trabalhos ou apresentações, que permite criar artes com alguns modelos gratuitos.

A partir daí, nos debruçamos sobre os estudos acerca: das questões étnico-raciais e sua relação com a Educação Física (LIMA, SOUZA JUNIOR e BRASILEIRO,2020); do Jogo (TAVARES, 2003); e da produção do texto didático (AMARAL et al, 2021). Produzir o material nos demandou muito trabalho, mas foi extramemente prazeroso por nos comprometermos com àquelas crianças com características sociais, históricas e culturais muito peculiares, negligenciadas em uma série de direitos básicos, entre eles, o de aprender.

3. RESULTADOS

Os debates e discussões acadêmicas importantes para formação de professores nos subsidiaram a refletir e intervir pedagogicamente em condições diferenciadas por conta da pandemia, mesmo se apresentando como difícil de ser pensada e planejada. Mas, tínhamos naquela o casião, a possiblidade de reconstituir saberes a partir do conteúdo jogo, dando visibilidade à temática dos povos negros no corpo do texto didático.

O texto didático foi descrito num período de dois meses. O texto inicia com uma introdução voltada aos professores que fossem utilizar este material didático, e em seguida aos estudantes do 5º ano, na possibilidade deste material ser expandido na Rede de ensino que atuamos, o que não foi possível até o momento. Vejamos o material:

Imagens 1 – Parte introdutória dos textos didáticos produzidos no estágio supervisionado



Em seguida as personagens do texto, que são identificadas com nomes de origens africanas, vão apresentando os jogos, suas regras, e as atividades que as crianças precisam realizar como mostramos parte deles:

Imagens 2 – Os jogos africanos descritos nos textos didáticos



A abordagem desta temática tem um significado profundo, pois é muito 'cara' à população negra deste país, que forma a maioria absoluta dos estudantes matriculados na escola pública, em que o acesso à educação escolar se traduz em precariedade, preconceito e discriminação. Além de proporcionar uma abertura para materializar estratégias de ensino para trabalhar esse tipo de conteúdo na escola, consolidando o exercício de um papel social transformador, ao se oferecer a Educação Física no campo das pedagogias críticas, a necessária preocupação com o fortalecimento, a valorização e o respeito à diversidade étnico-racial.

Nesse sentido, a produção deste material didático foi uma alternativa que não superou as dificuldades de acesso às tecnologias, ainda que se busque um caminho didático-metodológico para favorecer o aprendizado dos estudantes. Entretanto, no limite de sua elaboração e publicação, permitiu a construção de um trabalho circunscrito à sala de aula, ao pensamento crítico e à capacidade investigativa, preocupados com a formação humana dos estudantes, imprimindo o lugar da Educação Física no currículo da escola e sua necessária articulação com os saberes científicos e os saberes dos povos negros.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lucas V.; MEDEIROS, Flávio R.; SOUZA JÚNIOR, Marcílio; ROSA, Adriana L. T.; MELO, M. T. Textos didáticos em educação física: percepção docente sobre elaboração e utilização. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte,** 2021 Jan-Mar;35(1):119-128.

TAVARES, Marcelo. **O ensino do jogo na escola**: uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de educação física. Recife : EDUPE, 2006, p. 69-75.

LIMA, Isabela T. G.; SOUZA JÚNIOR, Marcílio; BRASILEIRO, Lívia T**.** A inserção de conteúdos afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: um olhar pela prática pedagógica. **Indagatio Didactica** , vol. 12 (1), março 2020.

MAROUN, kalyla. Jongo e educação física escolar: tecendo caminhos para o (re) conhecimento de Comunidades quilombolas no ensino básico. **Cadernos de formação RBCE**, p. 94-105, mar. 2019.

MILÉO, Irlanda S. O et al. Ensino Remoto Emergencial e o Isolamento Social: a precarização da escola pública e do trabalho docente. In.UCHOA, Antônio M.C; SENA, Ivânia P.F.S; GONÇALVES, Maria Elizabeth S(Orgs). **Diálogos críticos,** volume 3: EAD, Atividades remotas e o ensino doméstico: cadê a escola? [recurso eletrônico] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

MONTEIRO, Paula T.; ANJOS, José Luiz. A educação fisica e a identidade etnico-racial: o estado da arte na revista brasileira de educação fisica. **Motrivivência**, v.32, n.61, 2020, p.1-20.

TAFFAREL, Celi N.Z. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. **Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016.

ESCREVIVÊNCIA POÉTICA E POLÍTICA NA OBRA DE CAROLINA MARIA DE JESUS

TAMIRES CARNEIRO DA SILVA
Mestranda em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, tamires.csilva@ufpe.br

MOABIA FERREIRA DOS ANJOS
Especalista em Museus, Identidades e Comunidades – Fundaj, moabia.albuquerque@gmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Pensar sobre a atuação das mulheres negras na Literatura Brasileira é pensar sobre uma narrativa histórica que acontece num movimento de resistência, empodeamento e liberdade. Mas é também pensar sobre um longo e insistente processo de silenciamento e apagamento. Não é de hoje que mulheres negras estão escrevendo e reinvindicando o lugar de escritora, Maria Firmina dos Reis escreveu o romance Úrsula, em 1887. Hoje sabe-se que ela foi a primeira escritora negra do Brasil e ainda assim pouco se sabe sobre essa mulher negra que teve a "audácia" de em pleno regime escravagista escrever um romance abolicionista.

Em 1960 Carolina Maria de Jesus publicou a grande obra Quarto de Despejo. Livro traduzido para mais e 13 idiomas e vendido em todo o mundo, chegando a ser vendido em cerca de 40 países, segundo dados do IPHAN. Mesmo com o grande sucesso de sua obra, sendo reconhecida como a escritora que trazia um retrato do Brasil narado de uma forma única e como nunca antes feito, quarto de Despejo parece não ter agradado os críticos de literatura brasileira, além de alguns escritores famosos da época, sendo subjugada e colocada como uma literatura de menor valor.

A literatura brasileira, assim como a história, produz um apagamento ocultando os sentidos de uma matriz africana na sociedade brasileira. As representações de negritude presentes na literatura brasileira contribuem para a construção de esteriótipos que matêm as pessoas negras num imaginário ainda da condição de escravidão e pós abolição. Ao pensarmos nas mulheres negras nesse contexto, a análise se faz ainda mais complexa, pois a literatura como lugar de produção e reprodução simbólica de sentido, se encarrega de instituir uma diferença negativa à mulher negra. Segundo Evaristo (2020, p.220) "a representação literária da mulher negra, ainda ancorada nas imagens de seu passado escravo, de corpo-procriação e/ou corpo-objeto de prazer do macho senhor, não desenha para ela a imagem de mulher-mãe, perfil desenhado para as mulheres brancas em geral.

Dessa forma, escritoras negras como Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus e tantas outras, assumem o papel de escrever no corpus literário brasileiro imagens de uma autorepresentação. Surge aí uma narrativa sócio histórica que é de si, mas que também é coletiva. A fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido. Uma forma de narrar que explicita as aventuras e desventuras de uma dupla condição,

que a sociedade insiste em querer inferiorizada, a de ser mulher e negra, a qual Conceição Evaristo (2020) vai denominar: ***escrevivência.***

Compreendendo tal autora como uma das grandes escritoras brasileiras, que ousou e fez o que jamais antes havia sido feito em termos de literatura no Brasil. Narrou de forma por vezes poética, por vezes política o cotidiano de uma mulher negra, mãe, escritora, catadora de papel, residente em uma favela brasileira. Surge a intenção de desenvolver uma atividade que proporcionasse um mergulho na literatura de Carolina Maria de Jesus, levando os participantes a refletir sobre aspectos poéticos e também políticos dessa literatura, reconhecendo-a como uma narrativa histórica e crítica sobre a sociedade. A narrativa do vivido atravessada por todas as relações possíveis à vida de uma mulher negra no Brasil.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A oficina ***Escrevivência Poética e Política na Obra de Carolina Maria De Jesus*** aconteceu no dia 22 de maio de 2021, no formato remoto através da plataforma Zoom. A atividade fez parte do projeto Escrevivência Poética, idealizado e coordenado por Amanda Pereira criadora do empreendimento Macumbaria Moderna (uma loja virtual que trabalha com produtos e saberes, numa perspectiva ancestral e afrocentrada). O projeto Escrevivência Poética consistiu em uma série de oito oficinas dialogadas sobre escrita e literatura que, tendo como base o conceito de escrevivência desenvolvido pela intelectual e escritora Conceição Evaristo, buscou refletir sobre a escrita enquanto processo de sobrevivência, memória e dentidade que constrói e compartilha caminhos e valores ancestrais.

A oficina que discutimos aqui foi destinada as pessoas que previamente realizaram inscrição para participar do ciclo das oito oficinas do projeto, mulheres e homens de diferentes idades que tinham interesse por literatura negra, especialmente pela autora Conceição Evaristo, e que tinham a inteção de desenvolver seus prcessos de escrita. Todas as oficinas tinham um carater formativo/reflexivo e pretediam estimular, além da leitura e contato com autoras e autores negros, o processo de escrita nos participantes.

A oficina ***Escrevivência Poética e Política na Obra de Carolina Maria De Jesus***, teve como objetivos: conhecer a autora Carolina Maria de Jesus; refletir sobre a escrevivência poética e política da obra da autora;

estimular nos participantes a possibilidade de escreverem suas próprias escrevivências. A oficina teve 4 horas de duração, utilizando enquanto recurso o uma sala on-line no aplicativo Zoom; internet; computador; e slide (contendo imagens da autora de domínio público, trechos de suas obras Diário de Bitita e Quarto de Despejo).

A oficina inicia com a apresentação da oficineira, que fala um pouco de si, de onde vem e do objetivo da atividade que vão desenvolver naquela tarde de sábado. Se pede que os participantes apresentem-se brevemente dizendo o nome e onde está. Nesse momento é lançada uma pergunta reflexiva: onde você colhe palavras? É pedido que os participantes pensem nessa pergunta e escrevam suas respostam para que possam ser retomadas em outro momento. A atividade segue com a apresentação da autora Carolina Maria de jesus, nesse momento são apresentadas imagens da autora, de suas obras, se apresenta a biografia da autora e algumas produções existetes atualmente sobre Carolina e sua literatura.

O segundo momento é reservado a uma explanação sobre a literatura afrofeminina, compreendida e formulada aqui com base nas reflexões e associações entre as ideias de (EVARISTO, 2009) e (FERREIRA, 2013), como uma literatura produzida por mulheres negras e construida nos/pelos atravessamentos aos quais a mulher negra vivência nessa sociedade, inteseccionalizando classe – raça – gênero. Sendo também uma literatura que resgata tradições ancestrais africanas e afro-brasileiras, que resgata e registra a dispersão diásporica vivenciada pelo povo negro. Feita essa reflexão, o momento seguinte foi direcionado para o mergulho na obra de Carolina Maria de Jesus. Nesse momento foi lançada a segunda pergunta reflexiva: o que te indingna? E foi mais uma vez pedido que os participantes fossem refletindo sobre a pergunta e escrevessem suas respostas para retomar depois. Seguiu-se com a análise de trechos das obras da autora tendo como prmeiro eixo reflexivo: ler e escrever como exercicio para suportar o mundo. O segundo eixo reflexivo que deu continuidade as leituras e análises de trechos das obras foi: escrever como vingança, nessa parte as reflexões eram muito voltadas para o cárater de denúncia social da escrita da autora. Em seguida é lançada a terceira pergunta reflexiva: o que te acende? O mesmo pedido é feito, que reflitam sobre e escrevam suas respostas. Damos proseguimento a leituras de partes das obras refletindo agora sobre um terceito eixo: a escrita como lugar de memória subjetivas e coletivas. Após esse bloco reflexivo vem a última pergunta: o que te faz esperançar? Mais uma vez é solicitado que os participantes anotem suas respostas.

No terceiro e último momento da oficina foi feita uma roda de conversa para compartilhamento das impressões, dos afetamentos e das escrevivências construídas a partir das perguntas reflexivas feitas ao longo da oficina. Nesse momento todos os participantes puderam falar, expor como se sentiram afetados pela atividade, pela obra de Carolina Maria de Jesus e quem se sentiu a vontade compartilhou com o grupo suas respostas e reflexões registradas ao longo de toda a atividade.

3. RESULTADOS

A oficicina *Escrevivência Poética e Política na Obra de Carolina Maria De Jesus* foi, em suma, uma imersão na literatura afrofeminina através da obra da autora. Um mergulho numa literatura que atravessa, que remexe as memórias individuais e coletivas, provocando afetamentos dos mais diversos, indo fundo no nosso interior e nos levando a pensar sobre realidades sociais e políticas. Mas, também é a escrtira afeitiva, também é a literatura que resgata memórias de saudade, que faz lembrar dos ensinamentos dos nossos mais velhos, que faz acreditar que outras possibilidades são possíveis ao povo preto.

A escrita afrofeminina trás consigo toda a fluidez, acidez, prazer e dureza da vida. Uma das participates da oficina escreveu: "essas autorias da negritude podem ser árvores frutíferas e de força vital, a partir das diversas colheitas das vivências cotidianas, traçadas pela ancestralidade de povos que foram negados, de corpos que foram brutalmente massacrados, linguagens apagadas." (M. A. 2021). Corroborando com esse pensamento, Evaristo (2020, p.223) afirma que o fazer literário das mulheres negras, para além e um sentido estético, busca semantizar um outro movimento, um que abriga todas as suas lutas dessas mulheres. Toma-se o lugar da escrita como direito, assim como se toma o lugar da vida.

Carolina Maria de Jesus, assim como outras escritoras negras, inventou para si um desconcertante papel de escritora. Por vezes escrevendo como exercício para suportar o mundo. Como é possivel observar no trecho: "(...) Quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Todos os dias eu escrevo. Sento no quintal e escrevo." (JESUS, 2005, p.19). Em outros momentos produzindo uma literatura que é capaz de ser utilizada como vingança, que segundo Evaristo (2020, p. 219) seria um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda executar um gesto de teimosia e/ou esperança.

Mas sobretudo, sendo um lugar de memória. Como dizia a grande intelectual Lélia Gonzalez, a memória inclui o que a onsciência exclui. Assim, essa literatura é lugar de construção e resgate de memórias coletivas, registrando uma narrativa que a história "oficial" insiste em apagar. E é tão potente porque se faz na vivência cotidiana de mulheres, homens e crianças negras, traduzindo suas relações, modos de ser e estar no mundo, táticas e movimentos de existência e resistência.

A oficina, além de propor uma mergulho intenso na obra de Carolina, também proporcionou as/aos participantes a possibilidade de exercitar o lugar da autoria a partir das reflexões que permearam toda a atividade e das perguntas reflexivas – onde você colhe palavras? O que te indigna? O que te acende? O que te faz esperançar? - lançadas em momentos estratégicos. Elas e eles foram estimuladas/os a buscar em suas memórias individuais elementos que construiam as narrtivas de suas escrevivências. Sobre essa experiência, um trecho escrito por uma participante avalia: "Ser motivada a me expressar e libertar meus sentimentos, a partir de minhas vivências... A escrita se tornou fluida que nem a água de Oxum, mágica e acalentadora." (M. A. 2021)

Em tempo, terminamos essa experiência com a reflexão anunciada na celebre frase de Conceição Evaristo, "A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para "ninar os da casa grande" e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.". Certas da continuidade, pois nessa gira da memória, a transformação é inacabada e a ancestralidade é a continuidade...

REFERÊNCIAS

EVARISTO, Conceição. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) da dupla face. In: SCHNEIDER, Liane; MOREIRA, Nadilza Martins de Barros (org). **Mulheres no mundo, etnia, marginalidade e diáspora**. 2. ed. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

EVARISTO, Conceição. (2009). **Literatura negra:** uma poética de nossa afro brasilidade. Scripta, ***13***(25), 17-31. Recuperado de http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365 acesso em 18 de Maio de 2021.

FERREIRA, Amanda Crispim. **Escrevivências, as lembranças afrofemininas como um lugar de memória afro-brasileira:** Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Geni Guimarães. 2013. 114f. Dissertação (Mestrado em

Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita.** São Paulo: SESI-SP editora, 2014.

CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS: A TRASNVERSALIDADE EM CONTEÚDOS DIDÁTICOS JUNTO AO ENSINO MÉDIO DE ESCOLA PÚBLICA DO SERTÃO DE PERNAMBUCO

IARA PATRÍCIA FERREIRA DE SOUSA
Graduanda do Curso de Letras da Universidade Estadual de Pernambuco - UPE, profiarapatricia@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O direito à educação deve ser algo acessível a todos, no entanto precisa ser inclusiva e promover o desenvolvimeto humano. A educação visa formar cidadãs e cidadãos que cumpram os papéis de participantes na construção de uma sociedade justa e igualitária, seja ela uma educação formal ou não. Para isso, a Educação Brasileira vem ganhando uma nova "roupagem" no que diz respeito as mudanças do currículo e em como alguns conteúdos vêm sendo alinhados aos ciclos da educação básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, contem os conteúdos que tratam dos direitos humanos.

As competências gerais dialogam com os princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH) previstas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que dentre seus objetivos gerais enfatiza "o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática" (BRASIL, 2007, p. 26).

A princípio foi observada a oferta da disciplina por outros professores e a importância da temática dentro do contexto atual, como: relevância do tema para os adolescentes, uso dos recursos tecnológicos para ampliar o repertório do estudante quanto ao tema, bem como dinamizar e tornar as aulas mais atrativas.

A proposta deste trabalho surgiu do contato com uma disciplina eletiva, Educação em Direitos Humanos e Diversidade: políticas formativas e práticas sociais, que tem como objetivo articular os estudos sobre as políticas e práticas formativas em educação em direitos humanos no Semiárido, no Brasil e na América Latina em paralelo com o campo da educação para a diversidade e para a prática cidadã, oferecida aos estudantes regulares e alunos especiais do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade Estadual de Pernambuco.

2. METODOLOGIA

O projeto está na fase inicial e contempla uma disciplina eletiva que compõe a grade curricular do ensino médio que tem como título "Juventude: vamos respeitar?". Para escolha do tema foi analisado se

não seria algo abordado por outros professores de outras disciplinas, em seguida iniciou-se a pesquisa onde fosse possível perceber a importância do tema para a vida dos discentes bem como a escolha de ferramentas que pudessem tornar a aprendizagem dinâmica e mais atrativa.

A disciplina está sendo vivenciada de forma remota visto que estamos no meio de uma pandemia e a ideia da eletiva é juntar estudantes dos 1º aos 3º anos, o que seria impossível de maneira presencial. Ela está sendo oferecida em formato de oficina a cada quinze dias em horário que contemple os estudantes no formato híbrido (presencial e remoto).

As oficinas estão sendo elaboradas com o uso das ferramentas digitais, tais como: google meet, google classroom, genial.ly, nearpod, canva, power point, dentre outros. Para a parte de conteúdos esta sendo utilizada como base a apostila de Diretos Humanos em Educação (MEC), bem como os documentos oficiais que regem os direitos humanos, alguns livros e materiais extra, como vídeos e documentários disponívies no youtube.

O presente trabalho, nesse sentido, tece reflexões sobre a importância de se conhecer os direitos humanos em todas as esferas sociais, bem como se perceber enquanto jovens participantes das decisões políticas que envolvem ações necessárias e decisivas para o futuro das gerações.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

O trabalho com disciplina eletiva requer pesquisa para entender o que pode ser proposto na sala de aula e que esteja alinhado tanto com o currículo quanto com a proposta de ensino da instituição. O tema de interesse deste trabalho se fundamenta a partir da vivência de situações que ocorrem dentro e fora da escola e portanto se faz necessário diante dessa percepção, buscar criar grupos de conversa onde possa ser aberto um leque de possibilidades de troca de conhecimentos e de experiências.

A partir das leituras e das rodas de conversa impulsionadas pelas atividades, é possível fomentar ideias e conceitos para mudar a realidade do ensino e estimular um olhar diferente para os direitos que temos e que muitas vezes desconhecemos justamente por não ser tratado como prioridade dentro do formato de educação conteudista que a escola precisa dar conta.

Até o presente momento foram vivênciadas duas oficinas que tiveram como objetivo perceber o nível de conhecimento a respeito do assunto sobre direitos humanos. Diante dos comentários e pela participação nas

falas e em mensagens no chat, os estudantes demonstraram bastante interesse sobre o tema e relataram que já aprenderam muito sobre o assunto além de perceberem a importância do mesmo para suas vidas além dos muros da escola.

Palavras-chave: Educação; Direitos Humanos; Juventude; Ferramentas digitais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. ***Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos***. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&-view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 01 set. 2021.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

_____. Plano nacional de educação em direitos humanos. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitoshumanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf. Acesso em: 01 set. 2021

FREIRE, P. Direitos Humanos e educação libertadora: Gestão democrática de educação pública na cidade de São Paulo. Org. Ana Maria Araújo Freire e Erasmo Fortes Mendonça. 3ª ed. Rio de Janeiro. São Paulo: Paz e Terra, 2021

LEE, H. O sol é para todos. Tradução Beatriz Horta. 32ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2019.

MEC. Direitos humanos em educação. Série cadernos pedagógicos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&-view=download&alias=12331-direitoshumanos-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 02 set. 2021

TERRITÓRIOS FORMATIVOS DAS ADOLESCÊNCIAS QUILOMBOLAS

LAURA LIMA SILVA
Graduando do Curso de Psicologia da Universidade de Pernambuco - UPE, laura.limas@upe.br;

DJAILTON PEREIRA CUNHA
Docente do Curso de Psicologia da Universidade de Pernambuco - UPE, djailton.cunha@upe.br.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é o recorte de uma pesquisa de Iniciação Científica, envolvendo o mapeamento dos territórios formativos de adolescentes quilombolas. Partimos da concepção de que a adolescência e a transição desta para a vida adulta possuem facetas particulares, onde se espera encontrar um papel proativo no desenvolvimento de características relativas ao desenvolvimento de diversas capacidades (FERREIRA et al, 2018).

Os sujeitos na adolescência situados em comunidades tradicionais, como os quilombos, enfrentam desafios de mil faces, que são constantemente invisibilizados. As organizações coloniais de poder, e a classificação racial decorrente destas, maximizam esse apagamento de subjetividades, propagando conceitos de inferiorização e ideais baseados na branquitude vigente (FANON, 2008; QUIJANO, 2009). Processos formativos, como a educação, podem promover deslocamentos frente a esse cenário, permitindo que os adolescentes quilombolas se inscrevm de forma diferenciada, promovendo a potência de vida e a criação de novas organizações subjetivas.

Nesse sentido, buscamos investigar a escola como um dispositivo formativo, analisando sua influencia sobre a produção de outros modos de existência dos adolescentes quilombolas, delineando os agenciamentos subjetivos operados nesses sujeitos. Especificamente, pretendemos mapear os elementos utilizados na produção de conteúdos de novos modos de subjetivação.

2. METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica foi a estratégia de investigação utilizada na busca de cumprir os objetivos estabelecidos, haja visto que esta possibilita a descrição e classificação de livros e documentos similares, por meio de critérios escolhidos pelo pesquisador de acordo com seus interesses e propósitos (SEVERINO, 2003). Dessa forma, foi realizado o estado da arte, buscando uma contextualização acerca da temática central. A análise ocorreu por meio de leitura formativa, estudos críticos e problematizações dos conteúdos trazidos pelos materiais, possibilitando a construção de relações entre estes e outros nichos temáticos, assim como pensar acerca de possibilidades de ampliação da pesquisa (VOSGERAU, ROMANOWSKI, 2014).

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

A partir da análise do material coletado, produzimos reflexões em torno do contexto quilombola, associado a questões culturais, territoriais e históricas, resultando em uma organização social enfatizada por seu caráter étnico (SCHMITT, TURATTI E CARVALHO, 2002). Nas comunidades quilombolas observamos tais aspectos de sua organização étnico-racial, destacando o fortalecimento da negritude dos sujeitos, que "torna-se uma convocação permanente [...] para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas" (MUNANGA, 2019, p.18).

Os territórios formativos dos adolescentes quilombolas envolvem desde a família até aqueles relacionados às questões midiáticas e estéticas. A educação, nesse caso, pode ser observada como dispositivo que atua sobre os processos de subjetivação desses jovens, ultrapassando seu estado formal, ocorrendo através de amplas movimentações que visam a humanização, por meio de diversos aspectos socioculturais (GOMES, 2003).

No tocante a educação formal, observamos a dificuldade na continuidade do processo de escolarização dos adolescentes quilombolas, impedido por vezes devido às condições econômicas e relações raciais (SILVA, 2019). Esse cenário é corroborado por questões de gênero e de classe, advindas dos séculos por meio da discriminação dos negros, considerados seres inferiores e incapazes de aprendizado e produção intelectual (NASCIMENTO, 2019).

O espaço escolar é o ambiente no qual processos de subjetivação e de construção de identidade são desencadeados e reforçados. Assim, é necessário ultrapassar as delimitações impostas pelo racismo estrutural e criar novas estratégias de diálogo voltadas a discussão da negritude e suas facetas dentro da escola, buscando a desconstrução intencional das metodologias discriminatórias vigentes (NASCIMENTO, 2019)

A escola pode atuar como um território onde a subjetivação dos alunos é construída em direção ao cuidado de si mesmo e da consideração e respeito às diferenças do outro (FRANÇA; MENDES, 2019). Pensando em uma educação escolar quilombola, apontam a integração de ferramentas e procedimentos que dialoguem com o contexto quilombola, fortalecendo movimentos de reconhecimento e promoção da negritude desses alunos.

Esse território educacional atua na construção da subjetividade dos adolescentes quilombolas, uma vez que na escola eles se deparam com "diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética" (GOMES, 2003, p. 172). Isso pode ir contra a sua própria experiência da negritude ou estar em consonância com tal concepção. Dessa forma, a educação pode ser vista com um processo formativo integrativo de diferentes saberes, vivências e realidades, atuando sobre o reconhecimento intersubjetivo dos adolescentes, visando movimentos de autorrealização e produzindo sentidos vinculados ao respeito (ALVES, 2015).

O reconhecimento das subjetividades desses jovens, suas experiências e olhares em torno da negritude e da sua própria cultura podem ser estimulados. Através da incorporação de vivências distintas, novos territórios subjetivos e formativos podem ser explorados, estabelecendo posicionamentos e ações políticas, sociais, culturais e educativas. Assim, os territórios formativos podem se configurar como instrumentos promotores de luta e (re)existência dos adolescentes quilombolas com práticas inovadoras que facilite a ruptura do ***modus operandi*** do padrão hegemônico racista da sociedade.

Palavras-chave: Adolescências; Educação; Quilombos.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. N. R. Juventude quilombola: projetos de vida, sonhos comunitários e luta por reconhecimento. 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerias, Faculdade de Educação.

DELMONDEZ, P. A diferença cultural na escola: uma cartografia de processos de subjetivação de adolescentes e professores/as. Brasília. 2013. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, A. L. et al. As adolescências periféricas: uma pesquisa-ação integral/transpessoal. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

FRANÇA, E. T.; MENDES, J R. Entre a sujeição e a subjetivação: reflexões sobre as práticas curriculares em "escolas quilombolas". Linha Mestra, n. 37, p. 70-78, 2019.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NASCIMENTO, T. M. Educação e negritude: pedagogias de luta que atuam nas arestas. Anais IV COPENESUL... UNIPAMPA, 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.) Epistemologias do Sul. Edições Almedina, 2009. p.73-117.

SCHMITT, A.; TURATTI, M. C. M.; CARVALHO, M. C. P. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. Ambiente & Sociedade, v. 5, n. 10, 2002.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, R. A. Desigualdades e resistências dos/as jovens quilombolas e da periferia urbana de Garanhuns/PE. 2019. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. 2019.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. Rev. Diálogo Educ, v.14, n.41, p. 165-189, 2014.

PESQUISAS CIENTÍFICAS ACERCA DA AFROCENTRICIDADE NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPE

CLEDSON SEVERINO DE LIMA
Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – PPGEdu/UFPE, cledsonfugao@hotmail.com.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Neste resumo expandido apresentaremos as contribuições das pesquisas científicas defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE) as quais usaram como abordagem epistemológica a Teoria da Afrocentricidade. O PPGEdu/UFPE inicia suas atividades no ano de 1978 com o curso de mestrado e em 2002 com o curso de doutorado e tem por objetivo contribuir para o entendimento e melhoria da educação brasileira, a partir da realização de estudos, pesquisas e abordagens teóricas que influenciam no debate acadêmico e nas práticas educativas nas escolas e nos demais espaços educativos (NETO e SANTIAGO, 2010).

2. METODOLOGIA

Para chegarmos as pesquisas cientificas à luz da Afrocentricidade do PPGEdu/UFPE, fizemos um levantamento bibliográfico no repositório de dissertações e teses do referido programa de pós-graduação em tela. Localizamos três dissertações: A educação em terreiro afrocentrada da Nação Xambá do pesquisador Emerson Raimundo do Nascimento; Teoria da afrocentricidade e educação: um olhar afrocentrado para a educação do povo negro do pesquisador Cledson Severino de Lima e A educação afrocentrada do grupo étnico Sena e suas resistências à educação colonizadora em Moçambique do pesquisador Carlos Horácio Correia.

O caminho teórico percorrido por essa investigação foi a Teoria da Afrocentricidade definida por Asante (2014) a qual prima por empoderar pessoal, social e cientificamente a população negra conscientizando-os de são sujeitos epistêmicos (ASANTE, 2009). Pesquisa de cunho qualitativa e, partir da metodologia de investigação bibliográfica descritiva buscou-se encontrar pesquisas científicas de abordagem teórica da Afrocentricidade. Esse tipo de pesquisa, segundo Gil (1996; 2002), é caracterizado pela investigação de materiais publicados como livros, periódicos, artigos, anais de congresso, sites e entrevistas disponibilizadas nas redes sociais. Para compreender quais são as contribuições teóricas e metodológicas de pesquisas científicas do PPGEdu/UFPE à luz Afrocentricidade elaboramos uma tabela para apresentar as pesquisas científicas localizadas e os aportes teóricos, metodológicos e analíticos utilizados pelas dissertações. O processo de levantamento das pesquisas científicas apresentadas na tabela 1 se deu primeiramente pela leitura

dos títulos, resumos, introduções para em seguida fazer a leitura das seções de referencial teórico, metodologia e análise.

Tabela 1 – Pesquisas Científicas do PPGEdu/UFPE com aporte epistêmico da Teoria da Afrocentricidade

Tipo da pesquisa/Ano da defesa	Título da pesquisa	Autor	Base epistêmica	Metodologia	Base analítica
Dissertação 2020	A educação em terreiro afrocentrada da Nação Xambá	Emerson Raimundo do Nascimento	Teoria da Afrocentricidade	História Oral em diálogo com a Teoria da Afrocentricidade	Teoria da Afrocentricidade
Dissertação 2020	Teoria da afrocentricidade e educação: um olhar afrocentrado para a educação do povo negro	Cledson Severino de Lima	Teoria da Afrocentricidade	História Oral em diálogo com a Teoria da Afrocentricidade	Teoria da Afrocentricidade
Dissertação 2021	A educação afrocentrada do grupo étnico Sena e suas resistências à educação colonizadora em Moçambique	Carlos Horácio Correia	Teoria da Afrocentricidade	História Oral em diálogo com a Teoria da Afrocentricidade	Teoria da Afrocentricidade

Fonte: Autoria própria, 2021.

4. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

A Afrocentricidade e suas categorias, que são elementos construídos pelas experiências sociais, históricas e culturais das pessoas negras espalhadas pelo mundo, constituem uma opção epistemológica à hegemonia eurocêntrica que desloca o povo negro de sua própria história (NOBLES, 2009). Nogueira (2018) afirma que essa teoria provoca nas pessoas um movimento de autovalorização, tornando-as agentes das suas próprias trilhas históricas, provocando nas pessoas negras uma enegrificação, conscientização pessoal, social, cultural, política e intelectual.

Portanto, ao se olhar para as pesquisas científicas em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE) pode-se perguntar: Quais são

as contribuições teóricas e metodológicas de pesquisas científicas do PPGEdu/UFPE à luz Afrocentricidade para as futuras investigações em Educação? A partir da Teoria da Afrocentricidade desenvolvemos nesta investigação um trabalho "baseado em tradições culturais, psicológicas, econômicas e espirituais africanas continentais e da diáspora" (LIMA, 2020, p. 27).

Palavras-chave: Pesquisas Científicas e Afrocentricidade; Teoria da Afrocentricidade; Educação das Relações Étnico-Raciais.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade:** A teoria de Mudança Social. Trad. Ana Ferreira & Ama Mizani. Philadelphia, direitos reservados por Afrocentricity International, 2014.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade:** notas sobre uma posição disciplinar. Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

CORREIA, Carlos Horácio. **A educação afrocentrada do grupo étnico Sena e suas resistências à educação colonizadora em Moçambique**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

LIMA, Cledson Severino de. **Teoria da Afrocentricidade e Educação:** Um olhar afrocentrado para a educação do povo negro. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como um novo paradigma. Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin.

Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 111-127

NASCIMENTO, Emerson Raimundo do. **A Educação em Terreiro Afrocentrada da Nação Xambá.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

NETO, José Batista. SANTIAGO, Eliete. As questões Raciais como objeto de pesquisa em educação – PPGE/UFPE. In: SANTIAGO, Eliete. SILVA, Delma. SILVA, Claudilene. **Educação, escolarização e identidade negra:** 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

NOBLES, Wade W. Sakhu Sheti: Retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade:** uma abordagem epistemológica inovadora. Trad. Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, pp. 277–297.

NOGUEIRA, Renato. Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África de Africanidades**, ano 3, n. 11, novembro, 2010. - ISSN 1983-2354. Disponível em: www.africaeafricanidades.com/documentos/01112010 02.pdf. Acesso em: 22 mar. 2018.

RABAKA, Reiland. Teoria crítica africana. Afrocentricidade como um novo paradigma In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade:** uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 129-146.

CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: ESCOLA VIRGÍLIA GARCIA BESSA, UM EXPOENTE PARA EFETIVAR POLÍTICAS AFIRMATIVAS

PEDRO FRANCISCO TEIXEIRA DOS SANTOS
Mestrando em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas pela Universidade de Pernambuco (UPE), pedro.fteixeira@upe.br

ARNALDO GOMES DA SILHA FILHO
Mestrando em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas pela Universidade de Pernambuco (UPE), arnaldo.gomes@upe.br

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

As Políticas Públicas relacionadas à população quilombola no Brasil percorrem um caminho historicamente frágil, que se esbarra em inúmeras problemáticas desde sua origem até os dias de hoje. Essas iniciativas encontram-se dispersas por vários órgãos, o que fragmenta as discussões no campo conceitual e na execução das propostas, sobretudo no que se refere à Educação Quilombola, ao considerarmos suas amplas camadas.

No âmbito federal, foram criados 2 programas responsáveis por reunir o conjunto dessas práticas e proposições dispersas pelos diferentes órgãos: o Programa Brasil Quilombola - PBQ, lançado na gestão do presidente Lula em 2004 e a Agenda Social Quilombola.

O PBQ foi primordialmente criado com o objetivo de promover a mudança de postura interna dos quilombolas em prol da melhoria das condições de vida e da ampliação do acesso a bens e serviços públicos e dividia-se em diretrizes que atuavam na questão da regularização fundiária e sustentabilidade, na saúde e na educação das comunidades quilombolas brasileiras. Atualmente, o PBQ está incorporado ao conjunto de ações denominado "Agenda Social Quilombola" (Decreto nº 6.261/2007), que organiza-se a partir de 4 eixos.

Durante muito tempo, a temática quilombola foi considerada – exclusivamente - uma questão cultural, porém, com a criação desses programas, foi incorporada na larga variedade de políticas de responsabilidade pública.

A partir desse entendimento, a "educação quilombola" passou a ser pauta de discussão da "Agenda" e de diversos movimentos sociais que buscam desenvolver e executar medidas estratégicas de atuação a partir do reconhecimento das especificidades das demandas quilombolas, tendo em vista que fazem parte de um segmento da sociedade com camadas ainda mais profundas de exclusão e desprivilégios.

Neste sentido, buscamos compreender, por meio dos documentos mais atuais, como a Escola Virgilia Garcia Bessa, localizada no quilombo Castainho, na cidade de Garanhuns-PE, tem introduzido às Políticas Públicas de Educação para a população quilombola, a partir de uma análise histórica e evolutiva de sua atividade no território, sobretudo, no que se refere ao currículo escolar, considerando a importância deste instrumento para a incorporação de políticas de valorização da diversidade cultural e fortalecimento da identidade afro-brasileira.

2. METODOLOGIA

Tendo por base a Resolução CNE/CEB nº 8 de 20 de novembro de 2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na educação básica, realizamos o acompanhamento da construção do currículo de Garanhuns, para verificar se a Escola Virgília Garcia Bessa atende às necessidades da comunidade do Castainho. A observação se deu em 3 etapas: formação sobre o currículo para os professores que lecionam nas comunidades quilombolas; estudo e reorganização do currículo de PE para atender as especificidades do município; socialização e análise do processo de construção de um currículo quilombola.

Na 1 etapa, que iniciou em maio e irá até novembro, vimos que a Secretaria em parceria com a Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE, tem realizado formações sobre o currículo por modalidades de ensino e disciplina. Direcionando o olhar dos docentes para dentro do quilombo e de como o currículo poderá atender às necessidades da comunidade.

Na seguinte etapa, acompanhamos os estudos e reorganização do currículo de língua portuguesa. Nesta fase, a equipe de ensino da Secretaria de Educação criou um documento municipal que propõe um trabalho com 4 eixos temáticos para educação escolar quilombola – 1: Garanhuns: terra de quilombos; 2: Territorialidade e identidade quilombola; 3: Ancestralidade, religiosidade e manifestações culturais das comunidades quilombolas de Garanhuns; 4: Organização social e processos de trabalho nas comunidades quilombolas – além de convidar 2 professores que lecionam na Escola Virgilia, ou são quilombolas, para organizar o Currículo de PE com base nesses eixos.

A última etapa, em andamento, consiste na socialização de como o currículo vem sendo estudado e reorganizado. Vale ressaltar que nesta reorganização foram adicionadas 2 colunas no currículo: Práticas Pedagógicas, que reflete e indica caminhos para a concretização das habilidades em sala de aula e Atividades Propostas, que direciona atividades exitosas para trabalhar as habilidades visando os eixos em todos componentes curriculares para a promoção de um ensino multidisciplinar.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Os eixos temáticos que direcionam a construção do currículo para Educação Quilombola, vem concretizando políticas afirmativas que irão

fortalecer e desenvolver posturas críticas a partir das vozes da própria comunidade, bem como o entrelaçamento dos conteúdos escolares com os saberes históricos e culturais de onde a escola está inserida.

Imergindo nesses eixos, percebemos que o 1 garante que os estudantes revisitem a trajetória de vida dos primeiros moradores de acordo com os relatos de seus descendentes para compreender o processo histórico de formação do município de Garanhuns a partir da contribuição das comunidades quilombolas; o ***2*** traz reflexões sobre o território enquanto espaço vivido e de profundas significações para a existência e sustentabilidade do grupo; o eixo ***3*** busca o reconhecimento da ancestralidade, religiosidade e cultura quilombola como elementos identitários e de resistência e; o ***4*** discute as formas de organização político-social do Movimento Quilombola, os processos de luta e resistência para permanência em seus territórios e as formas de produção desenvolvidas pelas comunidades quilombolas como elementos de produção e reprodução da vida.

É pertinente destacar que os 2 professores convidados para a reorganização currículo de PE são docentes que atuam na escola ou são professores quilombolas pertencentes a uma das outras 5 comunidades da cidade, certificando que as práticas pedagógicas e sugestões de atividades sejam possíveis e significativas conforme a realidade, o que garante, segundo o próprio Currículo do estado, que "as práticas escolares contemplem em seus currículos o ensino da história e cultura afro-brasileira, africanas e indígenas [...] ensejando uma sociedade baseada no reconhecimento das diferenças e na verdadeira democracia racial." (p.38).

Sabemos que é um começo para elaborar uma política pública de educação escolar direcionada às Comunidades Remanescentes dos Quilombos. Ainda não há no município um material didático próprio para atender as especificidades e nem um calendário escolar que vise o período de plantio e colheita. Mas conforme o Parecer CNE/CEB nº 3/2021, percebe-se que Garanhuns tem dado um grande passo para que a Educação Escolar Quilombola de fato aconteça, construindo um currículo democraticamente com base nos valores e interesses da comunidade, considerando na sua organização e os contextos históricos, territoriais e socioculturais.

Palavras-chave: Educação Quilombola; Quilombos; Políticas Educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Resolução Nº 08 de novembro de 2012. Brasilia, MEC, 2012.

Comissão Pastoral da Terra. **Castainho: contando sua história**. Recife: Ed. Universidade da UFPE, 2013.

Parecer CNE/CEB nº 3/2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191141-pceb003-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em 22 de setembro de 2021.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: Ensino Fundamental**. Recife: A Secretaria, 2019.

A TEMÁTICA INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO 4° DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA MINICIPAL DE ALIANÇA-PE

RENILSON JOSÉ DE LIMA
Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco - UPE, renilson.lima@upe.br;

ADLENE SILVA ARANTES
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraiba – UFPB e Professora adjunta da Universidade de Pernambuco - UPE, adlene.arantes@upe.br

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo, em desenvolvimento, tem por objetivo investigar de que forma a história e cultura indígena tem sido evidenciada no livro didático de história do 4° ano do ensino fundamental adotado em uma escola municipal de Aliança – PE.

O livro escolhido para análise, nessa pesquisa, integra a coleção "Buriti Mais Interdisciplinar" o qual é composto pelas disciplinas Ciências, História e Geografia. O livro é uma obra coletiva concebida, produzida pela "Editora Moderna", com auditoria de Natalia Leporo, Mônica Torres Cruvinel e Fernanda Pereira Righi.

Desta forma, partindo de uma compreensão do cenário atual em que se encontra o Brasil. De acordo com a Lei Nº 11.645 de 10 de março de 2008, que altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para que haja a inclusão no currículo oficial da rede de ensino, a inserção da "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena" tornando obrigatório no conteúdo programático das escolas. Com isso, a partir de 2008, devido a reformulação da Lei Nº 9.394/1996, a história e cultura indígena passa a integrar os currículos das redes de ensino brasileiro, deixando de ser voltado apenas para a história e cultura afro-brasileira, o que era previsto desde 1996. De acordo com Goulart e Melo (2013, P. 39):

> A instauração dessa lei objetiva uma mudança no que tange à compreensão da construção do Brasil, uma vez que visa mostrar que os grupos étnicos – indígena e negro – assim como os europeus exerceram influência na história brasileira, sobretudo nas áreas social, política e econômica, o que corrobora a necessidade de serem estudadas na educação básica.

Neste sentido, em concordância com (BORGES, 2010, p. 82 apud RODRIGUES E BARBALHOS, 2016, P. 7)

> A inserção nos conteúdos programáticos das escolas, sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, é de crucial importância para o ensinamento das diversidades, sendo um momento em que se busca valorizar a história e cultura do próprio povo brasileiro, além de ser, sobretudo, [...] uma oportunidade histórica de reparar danos, que se repetem há cinco séculos.

Desta forma, ressaltamos da citação de Rodrigues e Barbalhos a ideia quanto a relevância de se trabalhar em sala de aula a diversidade, que para além de uma valorização de histórias e culturas, abrange uma discussão acerca de uma identidade histórica e cultural que por séculos foi ocultada ou negligenciada. Com isso, se observa nas práticas voltadas a essas histórias e culturas, uma oportunidade de reverter danos causados durante um período de mais de cinco séculos.

Além disso, compreendemos o livro didático como uma ferramenta que oportuniza a propagação de questões políticas, culturais e sociais. Todavia, este intrumento dídático precisa ser compreendido como um veiculo de sistema de valores, cujo propaga ideologias de uma determinada epoca e de uma determinada socieldade, enfantizando um ensino tradicional e concepções pejorativas, além de conceitos preconceituosos ou o ato excludente de alguns grupos sociais (BITTENCOURT, 2008).

Deste modo, a história e cultura indígena quando disponibilizada de forma condizente com todo o contexto histórico ocorrido nos séculos passados e na contemporaneidade, dá aos discentes e docentes a oportunidade de indagarem e refletirem acerca dessas questões de forma que estejam mais conscientes das ocorrências ao longo do tempo e suas consequências na atualidade.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa tem caráter qualitativo, por priorizar a subjetividade do objeto de estudo, observando características não ponderadas pelo método quantitativo de pesquisa. Nesse viés, Minayo (2009, p.21) corrobora alegando que:

> a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

A pesquisa terá seus dados coletados a partir de documentos, Com isso, ressalva-se, que o documento cujo os dados serão coletados, tratasse de um livro didático de história do 4° ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Aliança – PE. Logo, enfatizamos a relevância da pesquisa documental a partir da fala de COSTA et al, (2017, p. 12) quando afirmam que:

> Os documentos, escritos ou não, também são importantes fontes de dados quando seu teor e conteúdo servem para identificação, verificação e apreciação de uma análise científica. Sua utilização é indicada para responder a um problema de pesquisa, aprofundar o conhecimento sobre um problema, orientar a formulação de hipóteses ou corroborar a evidência oriunda de outra fonte.

3. CONCLUSÃO

Com base em uma análise parcial do intrumento da pesquisa, partinndo do mapeamento de todo o material, algumas observações podem ser apontadas. A principio, é possivél perceber que o livro didático não faz referência a nenhuma comunidade indígena do Norte e Nordeste. Deste modo, podemos perceber uma exclusão dessas comunidades, além de uma visão isolada, quando partimos para um olhar macro do pais, uma vez que, o livro só meciona povos indígenas do Centro-oeste, Sul e Suldeste, quebrando a existência desses povos em todo território nacional.

Desta forma, é possével perceber a falta de diálogo entre o material disposto na instituição e o contexto do aluno, dado que, a escola se localiza em um municipio do estado de Pernambuco, o qual faz parte da região Nordeste, resgião cujo o material não faz nenhuma menção da existencia de povos indígenas.

Alem disso, outro ponto a ser destacado são as ilustrações e conteúdos relacionados aos povos indígenas, que ora estão sendo ilustrados com imagens de indígenas escravisados ou em guerra, ora relacionados a conteúdos que retratam um indígena extinto, distante da nossa realidade.

Desse modo, conclui-se, que o material didático ainda viabiliza um olhar colonialista dos povos indígenas, retrantando um indígena distante e que por vezes, extinto. Nesse viés, resalva-se a atenção do docente, para que as termologias quando direcionada aos povos indígenas, a sua história e cultura, retratem não apenas um indígena que por séculos vem sendo ocultado, mas um povo que faz parte da contemporaneidade, fazendo parte de todos os contextos constitutivos de uma sociedade.

Palavras-chave: Povos indígenas; Livro didático; História.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história:**fundamentos e métodos. Cortez, 2° ed. São Paulo. 2008.

BORGES, E. M. F. **A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica**. R. Mest. Hist., Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84. 2010.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www2.camara.leg.br. Acesso em: 18 maio. 2021.

COSTA, F. W. et al. **Uso de instrumentos de coleta de dados em pesquisa qualitativa:** um estudo em produções científicas de turismo. Revista Turismo - Visão e Ação - Eletrônica, Vol. 20 - n. 1 - jan - abr. 2018.

GOULART, R. S.; MELO, K. R**. A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental,** 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/16035/13888>. Acesso em: 06 de maio. 2021.

MINAYO, M. C. de S. **Trabalho de campo:** contexto de observação, interação e descoberta in. MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. GOMES, R. (Org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

"ERA UMA VEZ?" LITERATURA INFANTIL ANTIRRACISTA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA CRIANÇA NEGRA

VERÔNICA FERREIRA DOS SANTOS
Lic. História, Psicopedagoga, Professora da Educação Básica da Rede de Municipal de Ensino da Prefeitura do Cabo de Santo Agostinho/PE, integrante do grupo de estudo da GEPERGES-UFRPE, Recife/PE, veronica@prof.edu.olinda.pe.gov.br

VALDENIA SABRINA FRAGOSO DE BRITO
Pedagoga, Neuropsicopedagoga, Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Recife/PE, Mestranda do PPGE-UPE, integrante do grupo de estudo ELOA-UPE, Nazaré da Mata/PE, valdenia.sabrinabrito@upe.br

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre o preconceito racial na Educação, por este motivo faz-se necessário construir estratégias antirracistas em nossas escolas. Para eliminar o racismo em nossa sociedade é importante um trabalho de informação e conscientização que se inicie nos primeiros anos de escolarização dos educandos, brancos e negros. Todo trabalho de conscientização é sem dúvida um processo gradativo, contudo, irá refletir, no futuro, numa mudança de comportamento desses alunos, cujas ações serão de respeito às diferenças étnico-raciais existentes em nossa sociedade.

Esse trabalho baseou-se principalmente em fundamentações teóricas de vários autores, em especial, Cavalleiro (2000), Munanga (2005) e Silva (1995) e através da leitura e pesquisa de materiais que abordem a temática do racismo nas instituições de ensino. Teremos, enquanto educadores, condições de mudar a nossa prática pedagógica frente a uma atitude de discriminação, já que o silêncio e a omissão é quase sempre resultado do despreparo dos/as educadore/as acerca das discussões étnico-raciais. A sociedade brasileira necessita de mudanças, nesse sentido, o negro não pode continuar sendo tratado de maneira desumana e desigual, e a educação tem um importante papel na transformação desse quadro.

Diante disso, partimos do seguinte problema: há na literatura infantil elementos antirracistas que contribuam para a construção da identidade da criança? Com o objetivo de responder a essa questão iremos verificar em um livro de literatura infantil, elementos antirracistas que contribuam na construção da identidade de crianças. Para tanto, objetivamos, especificamente: Analisar um livro de literatura infantil antirracista; identificar na literatura elementos antirracistas que contribuam na construção da identidade na criança.

O cotidiano escolar pode demonstrar a (re)apresentação de imagens caricatas de crianças negras em cartazes ou textos didáticos, assim como os métodos e currículos aplicados, já que neles percebemos a falta de visibilidade e reconhecimento dos conteúdos que envolvem a questão da identidade negra. Baseado nessas primícias e explorando a prática pedagógica, percebemos a importância didática do trabalho que busca enfatizar a necessidade de preparo didático-pedagógico para os profissionais da educação, na necessidade de incorporar na prática do dia-a-dia

dos educandos situações que desconstroem o preconceito existente na sua formação.

2. METODOLOGIA

O percurso metodológico traçado insere-se de um estudo exploratório, por meio de análise de conteúdo. A análise do livro nos permitiu identificar elementos que combatem a discriminação racial, racismo este que muitas vezes aparecem de forma explicita, contrariando o lugar comum popular que diz ser racismo velado e dissimulado no Brasil. A depreciação explícita do negro tão evidente em vários textos e ilustrações é preocupante, por este motivo buscamos analisar um livro infantil que sirva de referência para o movimento antirracista que vem surgindo na escola.

Numa proposta não excludente, em relação à literatura infanto-juvenil, analisou-se que alguns livros mostram um contexto diferenciado em relação ao negro na sociedade, mostrando que o negro não é apenas a base da construção, ele também pode ser o topo de pirâmide, concretizando uma mudança de pensamentos sobre a função do negro no contexto do livro. Citamos como exemplo a obra de Ziraldo Alves Pinto (1996), "O menino marrom".

O menino é caracterizado como bonito, pele de chocolate puro, olhos vivos, grandes, as bolinhas pareciam com duas jabuticabas, dentes claros, certinhos. Os cabelos eram enroladinhos e fofos, seu queixinho era pontudo, sua testa, alta e bem redonda. Seu nariz, por ser de um menino marrom, não é pontudinho, ele cresce mais para os lados do que para frente. Era um nariz muito expressivo, porque o menino demonstrava suas emoções por meio dele (...). Nesta perspectiva, o autor Ziraldo (1986), mostra de maneira positiva a figura do negro no livro.

Algumas pesquisas realizadas nos Estados Unidos e no Brasil apontam as dificuldades que as crianças negras têm para se auto representar através do desenho. Geralmente, eles se auto representam por meio de traços morfológicos da população branca. Nas realidades sócio culturais esboçadas nos agrupamentos, tais como as favelas, os quilombos urbanos e rurais, aparecem como configurações territoriais depreciativas desmembradas de um passado e de um presente histórico comum ao descendente africano.

3. CONCLUSÕES

O professor é o principal mediador dos estereótipos veiculados nos livros de literatura infantil. Contudo, nossa preocupação é em entender o que causa a ausência de percepção pelos educadores/as dos estereótipos, tanto em relação ao negro, quanto a segmentos sociais. Seria a formação do professor, orientada numa visão acrítica das instituições e numa ciência técnica e positivista que não contemple outras formas de ação e reflexão responsável por sua não percepção da ideologia que mediatiza e difunde? Seriam os valores veiculados na escola, responsáveis pelo fato de os/as educadores/as identificarem o estereótipo como representação "natural" do/a educando/a de diferentes etnias e das classes menos favorecidas, sem distinguirem as distorções, omissões e fixações no passado?

De acordo com pesquisadores e estudiosos do desenvolvimento humano, a construção da personalidade da criança é um processo em movimento, e depende das relações de significações que estão ao seu redor; a ausência de representação da criança negra nos meios de comunicação a fará entender que a cor branca é que é boa, e por isso, passa a querer ser branca, e rejeita sua própria cor, se acha feia e consequentemente irá se sentir desestimulada a participar das atividades escolares, isolando-se.

O enfoque da história do negro e de suas dinâmicas culturais, configurações territoriais e espaços sociais, podem ser apresentados através da imagem, colaborando, desta forma, na rememoração da história da população negra, na reconstrução da identidade afrodescendente, bem como na apreensão do conhecimento.

Várias podem ser as propostas apresentadas aos/as professores/as com o intuito de ajudar a apresentar aos seus alunos, através da literatura infantil, questões de racismo, preconceito e discriminação. Munanga (2005) sugere:

- Criar situações que desperte o interesse das crianças para a questão de semelhanças e diferenças entre os membros da classe, incluindo a professora; [...]
- Se for necessário, desenvolver uma conversação por vários dias, de modo que todos tenham a oportunidade de falar. Exercitar com as crianças a habilidade de falar para um grupo e de ouvir os outros; [...]
- Conversar com as crianças sobre o fato de todos serem brasileiros e estabelecer com elas a diferença entre descendência e procedência [...]

- Pedir a ajuda dos pais, se for o caso, para que as crianças possam fazer um retrato falado de si mesmos. Envolver os pais nas atividades, se julgar oportuno e conveniente [...]
- Pedir às crianças que tragam para a sala de aula uma fotografia recente. Tirar uma fotografia de toda a turma. Observar com as crianças as fotos isoladamente e a foto coletiva. Registrar as observações. Examinar fotos mais antigas e registrar as observações [...]
- Trabalhar com as crianças as questões dos Direitos Humanos e dos Direitos das Crianças. Escolher, com elas, textos, poesias e canções que falam desses direitos. Decodificar as mensagens. Dramatizar. Cantar. Conhecer a vida dos autores. Buscar informações na cultura. Trabalhar com autores negros brasileiros da música popular [...]
- Explorar as diversas culinárias e outras manifestações culturais existentes, preservadas pela comunidade. Pesquisar, na comunidade, possíveis traços culturais de outros grupos étnicos, além dos negros [...]
- Destacar a questão do negro e levar a criança a observar se há, na sala de aula, meninos e/ou meninos que usam penteados afros. Levar as crianças a observar como é difícil e demorado fazer um penteado afro nas mulheres. Recortar em jornais e revistas ilustrações de pessoas que estão usando um desses penteados, expor. Trazes para sala de aula ilustrações de artistas, como Rugendas e Debret, que já na época colonial, mostrava como eram
- os penteados dos negros no Brasil. Comparar com os penteados atuais [...]
- Planejar com as crianças a busca de mais informações sobre os negros brasileiros. Organizar na sala de aula cantinhos das
- surpresas, onde poderão ser expostos, documentos, ilustrações, vestimentas. Usar a entrevista como recurso para descobrir mais sobre o assunto em pauta. Descobrir, na comunidade, pessoas negras que tenham algo interessante para contar, permitindo reconstituir a história da localidade [...]
- Localizar, com o auxílio de recursos audiovisuais disponíveis, os pontos de onde vieram os negros. Refazer, então, as rotas seguidas. Localizar os pontos de entrada do negro no Brasil. Levantar alguns dados

dos dias atuais e verificar semelhanças e diferenças de modo de vida dos negros. Observar, com as crianças, que a África é um grande continente, formado por muitas nações. Descobrir de quais nações vieram os negros que chegaram ao Brasil [...]

- Pesquisar, em conjunto com as crianças, sobre hábitos e costumes que os brasileiros têm e que são de origem africana. Levantar o vocabulário de origem [...]
- Propor às crianças que elaborem um documento, onde expressem as ações que podem realizar, para que não haja mais racismo, preconceito e discriminação na escola, entre seus amigos, na comunidade, nas famílias, assumindo responsabilidade no cumprimento dos direitos e deveres de cada um como cidadão. Criar condições para que as crianças desenvolvam o sentido de nós, de pertencer a um grupo, com direitos e deveres, com objetivos comuns, mantendo, contudo, sua individualidade e diferenciação cultural, étnica e de gênero [...]
- Pesquisar sobre artistas que tenham a ver com: diferenciação cultural, cultura nacional, preconceito, discriminação. Recriar as obras. Analisar com as crianças, por exemplo, algumas obras de Aleijadinho, danças de origem africanas ainda existentes, manifestações culturais como os moçambiques; (MUNANGA, 2005, p.)
- Frente aos desafios que temos, enquanto professores/as na construção de uma educação antirracista, a produção e aplicação de procedimentos no sentido de discutir temáticas como preconceito e a discriminação racial em sala de aula é de suma importância. Convém que o/a professor/a analise os textos que irá trabalhar nos livros, fazendo uma prévia seleção com o objetivo de desconstruir o eurocentrismo, valorizando as relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Literatura infanto-juvenil; Identidade; Antirracismo.

REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, E. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor.** In: Cavalleiro (org) Racismo e anti-racismo na educação. São Paulo: Summus, 2001.

MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2º ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PINTO, Ziraldo Alves. **O menino marrom**. 1ª Edição. Melhoramentos, 1996.

SILVA. A. C. da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA/CEAO, 1995.

PRÁXIS CURRICULARES ANTIRRACISTAS: A FORMAÇÃO ACADÊMICA E SEUS RELFEXOS EM UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MICHELE GUERREIRO FERREIRA

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto das reflexões sobre a construção de práticas antirracistas na escola. Tais reflexões são oriundas dos questionamentos sobre a nossa formação inicial e atuação profissional, os quais orientaram os temas de nossas pesquisas de mestrado e doutorado na área de Educação.

De início, tais questionamentos estavam pautados na curiosidade ingênua, como diria Paulo Freire (2005), pois tomava a promulgação da Lei nº 10.639/2003[1] como o ponto de partida para a discussão sobre a urgência da promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais, como se todo o debate em torno das questões raciais e educação tivesse início em janeiro de 2003.

Por mais importantes que sejam os dispositivos legais daí decorrentes e, embora eles sejam considerados ponto de partida para muitas(os) professoras(es) que como eu naquele momento ignoravam o debate sobre o racismo no Brasil, esta lei já representava um ponto de chegada diante das lutas protagonizadas pelo Movimento Negro, inclusive no âmbito educacional. No entanto, foi a partir daí que percebemos o silenciamento que pairava sobre as questões raciais tanto em nossa formação como em nossa prática profissional.

Estas constatações nos levaram a pesquisar no mestrado como professoras(es) de Português, História e Artes trabalhavam com os conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN nº1/2004) e identificar a "boa vontade", mas também, as fragilidades advindas da formação incial até aquele momento. Assim, levamos para o doutorado questões para compreender como cursos de licenciatura têm contribuído para a contrução de práxis curriculares antirracistas.

Ao passo que nos debruçamos sobre teorias, contextos históricos, políticos, sociais, acadêmicos e interagíamos com os sujeitos das pesquisas, também refletíamos sobre a nossa própria prática como professora de História da rede pública de ensino na educação básica. Desse modo, neste trabalho, nosso objetivo é socializar o resultado de nossas reflexões acadêmicas e quais os seus rebatimentos no chão da escola. Para

1 Lei que modificou a LDB (Lei nº 9.394/97), tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (posteriormente com a Lei nº 11.645/2008), em todo o sistema de educação nacional.

tanto, tomamos como recorte alguns desdobramentos dessas reflexões em nossa prática profissional com estudantes do ensino médio.

2. METODOLOGIA

Este trabalho está fundamentado nos estudos biográficos (FERRAROTTI, 2010) como práticas de (auto)formação. Percebemos que os estudos biográficos favorecem a construção e reconstrução da identidade docente não apenas individual, mas também coletiva, pois podem favorecer a reflexão sobre práticas que muitas vezes são construídas, mas que não são tomadas como objeto de reflexão. Nesse sentido, apresentamos como objeto de nossa reflexão neste trabalho narrativas autobiográficas no intuito de possibilitar a análise que permitam a (re) construção de nossa própria constituição em diferentes temporalidadess e espacialidades.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

O enfrentamento do racismo remonta ao período da colonização. A história do Movimento Negro no Brasil narra trajetórias de lutas e conquistas importantíssimas ao pautar as tensas relações raciais no país, denunciar o mito da democracia racial, conquistar importantes políticas de enfrentamento do racismo, entre tantas outras. No entanto, observamos em nossa formação inicial e, portanto, em nossos primeiros anos de atuação profissional como professora da educação básica, um profundo silenciamento em torno de todas estas questões.

Ao compreender que a invisibilidade e o silenciamento em torno das relações raciais no nosso país poderiam ser rompidos por meio da educação, e mais especificamente, pela educação das relações étnico-raciais, nos debruçamos sobre esta área não apenas como tema de pesquisa, mas como premissa para nosso agir no mundo, nas relações pessoais, familiares, acadêmicas, profissionais.

Assim, aos poucos, fomos nos aproximando da compreensão sobre a matriz colonial da “raça” e do racismo, ou seja, de como a colonialidade do poder (QUIJANO, 2000) forja a ideia de “raça” para estabelecer os papeis e lugares dentro da estrutura produtiva do sistema-mundo moderno/colonial, dando origem à falsa ideia de “raças” humanas. Ideia esta que mesmo refutada por cientistas de diversas áreas, dá origem a

uma doutrina vigente, o racismo, a qual se baseia na crença da superioridade entre as "raças" humanas.

Entender os efeitos da colonialidade em seus diversos eixos (poder, saber, ser) nos impulsionou a buscar respostas para enfrentar e combater o racismo. Entendemos que não há neutralidade na seleção do que conta como conhecimento e nem na forma como este conhecimento é abordado no cotidiano escolar. E também não existe, necessariamente, política curricular que venha de cima para baixo como se nós professoras(es) fôssemos mero aplicadores ou replicadores de conteúdos a serem abordados, antes existem pressões, negociações e tensões que vão culminar em políticas curriculares.

Nossos estudos nos levou a sensibilizar colegas e gestão da escola onde atuávamos para que o racismo fosse tematizado e combatido institucionalmente, para tanto, deveria estar previsto em nosso Projeto Político-Pedagógico nossa compreensão sobre o racismo e quais ações nossa escola promoveria para enfrentá-lo. Esse foi um dos principais passos, pois independente de nossa presença na escola, como professora que tomou a iniciativa de levantar esta questão, o tema não poderá ser abandonado.

Construir uma educação antirracista é uma tarefa difícil. Fazer com que as pessoas entendem que o 20 de novembro (Dia da Consciência Negra) não é só mais uma efeméride, mas que deve representar a culminância de um ano de trabalho sobre o tema. Esse dia não é um dia para "folclorizar" a cultura negra, mas valorizar as expressões artísticas, históricas e culturais afro-brasileiras e africanas.

Há também a resistência e o preconceito das famílias que também devem ser educadas nesse processo de enfrentamento do racismo. Muitas vezes, o racismo também se manifesta como racismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2016) e dessa forma, é nosso papel, combatê-lo também. Nesse ponto específico, muitas vezes, temos que aproveitar as oportunidades para desobedecer o cânone eurocêntrico que muitas vezes são hegemônicos na seleção curricular. Assim, aprendemos que o silêncio também é tomado como conteúdo. Para ilustrar esse aprendizado podemos citar como exemplo quando trabalhamos com turmas de 1º ano do ensino médio, na disciplina de História, o capítulo do "surgimento da humanidade".

Dentro desta unidade temática, abordamos as teorias evolucionistas e as teorias criacionistas, seguindo normalmente o que estava previsto no livro didático que trazia as formulações darwinistas e as judaico-cristãs.

Interessante, que o livro até mencionava que outras culturas tinham explicações outras para o mito da criação, mas não citava nenhuma, apenas a hegemônica no ocidente, com direito a citações bíblicas e tudo mais.

Esse silenciamento, sempre nos soou como o pretexto para instigarmos as(os) estudantes a indagar que outras explicações então haveriam? Ao instigar a curiosidade e a pesquisa estimulávamos a busca pelas formulações de outras matrizes que compoem a nossa história, como as indígenas e a iorubá, por exemplo.

Práticas como esta são decorrentes de nossas pesquisas acadêmicas e do amadurecimento como profissional para estimular o conhecimento de nossa história e cultura afro-brasileira e indígena e promover a educação das relações étnico-raciais cotidianamente.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-raciais; Práxis Curriculares Antirracistas; Formação Acadêmica.

REFERÊNCIAS

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: Nóvoa, A.; Finger, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p.31-57.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2005.

GROSFOGUEL, Ramon. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídio do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016, p. 25-49.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder y Clasificacion Social. **Journal of world -systems research**, VI, 2, 2000, p. 342-386.

MULHERES NEGRAS NO ENSINO JURÍDICO: REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E RAÇA NO DIREITO

MARIA ROBERTA DA SILVA
Graduando do Curso de Direito da Universidade de Pernambuco - Campus Arcoverde; roberta.silva2@upe.br;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A posição ocupada por mulheres negras em qualquer esfera societária é a do Não-ser (CARNEIRO, 2005). Isso se deve ao fato estarem dispostas na base da pirâmide social, constituída a partir do paradigma da constituição da(o) ***Outra(o)*** como não-sujeito. Segundo Carneiro (2005), o processo de racialização institui a categoria do que é ***Ser Humano*** enquanto sinônimo da branquitude e, por isso, determina e hierarquiza as pessoas negras de acordo com a proximidade ou distanciamento do referido padrão.

Nesse contexto, a manutenção de estruturas sociais pode ser analisada, segundo Pires (2018, p. 66), a partir de dada "perversa hierarquização" que "foi justificada por correntes teóricas como racismo científico (biológico e culturalista), darwinismo social e positivismo, que reforçaram a humanidade de uns em detrimento da de muitas outras(os)". Assim, o projeto de sociedade escravista promoveu o extermínio, inclusive subjetivo, de todas(os) categorizadas(os) como ***Não-Ser***.

Ao atrelar imagens negativas às(aos) que se distanciam da branquitude, tal processo tornou o epistemicídio uma das ferramentas do processo de racialização (CARNEIRO, 2005), por meio do qual são dimensionados os genocídios das subjetividades de povos não-brancos, sobretudo mulheres. Esse processo, através de dada delimitação histórica dos espaços que podem ser acessados (ou não), impossibilita as(os) ***Outras(os)*** de serem reconhecidas(os) como produtoras(es) de conhecimento e de terem seus saberes legitimados enquanto saber válido e inteligível.

Todos atributos mencionados justificaram o sistema escravista que, historicamente, explorou a mão de obra negra. Essa violência ocorreu especialmente em relação aos trabalhos relacionados à utilização de força braçal, afetando de forma mais intensa às mulheres negras que, mesmo após a abolição, muitas ainda se mantiveram em trabalhos precários, outras não conseguiram escapar dessas atividades ou dos serviços domésticos em casas de famílias brancas (DAVIS, 2016). Tal realidade é perpetuada até hoje a partir de profissões que remetem aos tempos escravistas, como a atividade de empregadas domésticas.

As tentativas de exclusão das(os) escravizadas(os), e posteriormente de suas(seus) descendentes, do processo educacional não foram suficientes para podar os interesses por conhecimento. A pauta educativa sempre foi primordial para o movimento negro que, há anos, vem travando várias

batalhas pela democratização do ensino e por políticas públicas, com o objetivo de reparar as desigualdades no acesso à educação. Entretanto, apesar de ter possibilitado a inserção de pessoas negras nos espaços de ensino, esse processo ainda é limitado, principalmente, para mulheres negras que aspiram ingressar no ensino superior.

Além disso, há uma carência de estudos que tematizam uma perspectiva interseccional entre gênero, raça e classe na atuação de mulheres negras como professoras no ensino superior. Investigações na área de ações afirmativas para grupos sub-representados no ensino superior verificam que os dados, referentes ao acesso nessas instituições, não abarcam questões relativas ao recortes de raça e gênero, nem como essas características refletem a desigualdade na educação (SOTERO, 2013) desconsiderando os atravessamentos que atingem mulheres negras, na inserção em espaços historicamente negados.

A partir dessas reflexões, evidencia-se a necessidade de compreender as narrativas de mulheres negras presentes no espaço acadêmico jurídico como professoras. Assim, a fim de trazer à tona as experiências dessas mulheres, o presente resumo se apresenta como possibilidade de examinar, de modo interseccional, os atravessamentos e experiências de mulheres negras, professoras dentro dos cursos de Direito, e os enfrentamentos ao racismo institucional, em um movimento contra hegemônico para a produção de novas narrativas que reposicionam o ***Não-Ser*** através da reivindicação enquanto produtores de conhecimento. De tal modo, a pergunta que orienta o presente estudo é: como as narrativas de mulheres negras, professoras de cursos de Direito, revelam sentidos sobre a branquitude e o racismo no ensino superior?

2. METODOLOGIA

Para melhor delinear os trajetos da presente pesquisa, o arcabouço metodológico eleito tem como base, inicialmente, a pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório, com o intuito de compreender, de maneira geral, acerca da temática escolhida, tendo em vista a pouca discussão do tema escolhido (GIL, 2008), principalmente, no ramo do Direito. Além disso, a pesquisa fará uso do método indutivo para a compreensão do fenômeno e, dessa forma, "a partir da constatação ou levantamento de informações particulares, a pesquisa buscará chegar a um conhecimento mais generalizado" (MAZUCATO, 2018, p. 54), objetivando a generalização das questões aqui abordadas.

Ao traçar um recorte racial e de gênero dentro do ambiente acadêmico voltado à formação jurídica, percebe-se que as narrativas são essenciais para a compreensão das realidades que atingem os corpos de mulheres negras, professoras, nesses espaços. Assim, recorreremos à análise de narrativa, pois se trata de uma forma discursiva própria importante para os estudos sobre a construção de identidades (MOUTINHO; CONTI, 2016), em diálogo com a pesquisa bibliográfica (GIL, 2008) (a partir da problematização de produções científicas relacionadas).

Com relação aos aportes teóricos será com uso de técnicas de Análise de Narrativa (BASTO; BIAR, 2015). Nesse sentido, busca-se fazer do conhecimento produzido um espaço de elaboração de novos significados, visando a mudança na construção da pesquisa social e novos olhares críticos sobre a realidade estudada.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

O processo de deslegitimação do conhecimento e das narrativas de outros seres humanos não-brancos, acaba por minar o acesso ao ensino superior e, consequentemente, limita horizontes profissionais. Tendo em vista essa dificuldade de acesso à educação superior e carreiras laborais, são poucas as mulheres negras que escolhem seguir profissionalmente no âmbito acadêmico ou que podem acessar determinados cursos, de modo que, além de encarar as dificuldades de inserção, passam a enfrentar o encobrimento e silenciamento decorrentes do racismo institucional nesse espaço.

Nesse contexto, a presente pesquisa propõe dar voz às narrativas femininas negras dentro do espaço acadêmico, mais especificamente, dentro do ensino jurídico. Como possibilidade de compreender os atravessamentos de gênero e raça que perpassam a vida dessas mulheres dentro das instituições de ensino superior.

Por fim, como explanado nas observações preliminares, tais estudos sobre questões raciais trazem contribuições relevantes no âmbito do Direito, uma vez que questiona a hegemonia perpetuada em cursos de prestígio e que mantém mulheres negras distantes desses espaços. A temática é inovadora, tendo em vista a ausência de recortes raciais em tal área das Ciências Sociais Aplicadas. Além disso, pretende-se propiciar a construção de novas narrativas que reforcem a importância da representatividade em espaços historicamente brancos.

Palavras-chave: Mulheres Negras; Ensino Jurídico; Interseccionalidade.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 31, p. 97-126, 2015.

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Boitempo Editorial, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAZUCATO, Thiago. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico.** Penápolis: FUNEPE, 2018.

MOUTINHO, Karina; CONTI, Luciane De. Análise narrativa, construção de sentidos e identidade. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 32, 2016.

PIRES, Thula. Racializando o debate sobre direitos humanos. **SUR-Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 15, n. 28, p. 65-75, 2018.

SOTERO, Edilza Correia. Transformações no acesso ao ensino superior brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil / organizadoras: Mariana Mazzini Marcondes ... [et al.].- Brasília : Ipea, p. 35, 2013.

8º epePE

EIXO TEMÁTICO

GT 02

EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL

COORDENAÇÃO

Mônica Folena (UFRPE)
Solange Coutinho (Fundaj)
Vanice Santiago Fragoso Selva (UFPE)

ISSN: 2176-8153

"PROFESSORA, TEM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SUA PRÁXIS"? AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA TURMA PRÉ-ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ORLANE FERNANDES SILVA
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas- UFAL, educadora do CMEI Pontes de Miranda e membro do grupo de estudos online sobre a infância "Trilhas Pedagógicas", orlanefernandessilva@email.com;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo objetiva investigar práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil. Considerando que a educação ambiental – EA tem um caráter transversal, permanente e interdisciplinar, fazendo-se necessárias ações educativas no contexto da educação da infância entre crianças de 0 a 5 anos de idade. Nesse sentido, este trabalho adotou para proceder às investigações a abordagem metodológica qualitativa de investigação com professores em duas instituições públicas de educação infantil do município de Arapiraca, estado de Alagoas com docentes de duas turmas de 4 e 5 anos de idade. Através dos dispositivos metodológicos de entrevista semiestruturada, observações indiretas, pesquisa documental, análise de conteúdo dos planos diários de ações educativas com as crianças. O estudo indicou a existência de práticas ambientais associadas a questões puramente naturais, pontuais, distanciadas de vivências interacionistas com o meio ambiente.

Palavras-chave: Educação ambiental; Educação Infantil; Prática pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

A discussão desse artigo tem como cerne as práticas/ações educativas de professores da educação da infância sobre educação ambiental. Partindo das concepções da educação ambiental como um lugar de muitas conexões com a natureza da educação infantil de ser imcopartimentável, focando no sujeito em todos os seus aspectos, de igual modo, a EA tem um caráter permanente, transversal e integrativo (BRASIL, 2012; BRASIL, 2010). Nesse sentido, tendo em vista que a educação infantil tem como objetivo o desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos de idades em seus aspectos subjetivo e coletivo, isso imprencisde de perpassar práticas e ações pedagógicas que evidenciem o meio ambiente e suas relações.

Desse modo, este artigo pretende discutir como essas ações estão sendo realizadas? Se estão sendo realizadas? Com essas inquietações procedemos à investigação do objeto de estudo com vistas a contribuir para um levantamento das condições da inserção de EA nesse setor educacional. A relevância de uma discussão/investigação nesse âmbito consiste em situar primeiro, que apesar da educação infantil no contexto de creches e pré-escolas com crianças não ter em seu currículo expressamente o termo educação ambiental, os documentos infantis orientam que essa temática deve ser componente das ações educativas das crianças, por meio de suas brincadeiras e interações. Quando disciplinam as propostas pedagógicas, os documentos nacionais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI enfatizam que a elas devem ser desenvolvidas práticas pedagógicas que promovam senso de responsabilidade em relação ao meio ambiente, promover situações para que estas possam se indagar, questionar sobre o mundo social e natural o qual elas fazem e são parte. Bem como, vivencias e interações com práticas pró -ambientais (BRASIL, 2010).

A questão ambiental, ainda aparece em outros documentos que direcionam as ações com as crianças, como o Referencial Curricular Nacional paraa Educação Infantil - RCNEI que ressaltam que tais temáticas devem está pautadas de forma a proporcionar a ampliação de experiências e subsídios para a elaboração de conhecimentos variados sobre o meio social e natural pelas crianças (BRASIL, 1998). Nesse sentido, é relevante que as práticas educativas dos professores da educação da infância levem em consideração o que as crianças já possuem de vivencias e formas de pensar o mundo a sua volta, e ofereçam oportunidades para que estas possam

reelaborar construir, formular hipóteses e confrontá-las acerca de seus mundos, junto ao conhecimento cientifico compartilhado e produzido pela sociedade, a qual essa criança também se insere. Desta forma, as práticas pedagógicas de educação ambiental em contexto infantil poderão proporcionar formas significativas de um convívio e entendimento do meio social e natural pelas crianças.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para a consecução da pesquisa que está delimitada como qualitativa, com estudo de caso, visto que, esse tipo de abordagem se preocupa em focar na situação pesquisada dentro de seu ambiente natural, construindo dados bastante descritivos e análises indutivas. E o estudo de caso, retrata uma unidade dentro de um sistema mais amplo, que permite ao pesquisador contextualizar melhor a realidade que se pretende evidenciar (LUDKE; ANDRÉ, 2018). Selecionou-se dentro o quantitativo de centros de educação infantis- CEI's do município de Arapiraca, estado de Alagoas[1], dois deles, situados na zona urbana. O conjunto de critérios utilizados para seleção esteve estruturado em três aspectos, a saber: critério de zonas, padronização da proposta pedagógica municipal para os CEI's e amostragem elevada de instituições.

A escolha dos critérios esteve pautada na concepção de que haveria a possibilidade de repetição ou pouco avanço nos resultados das pesquisas se a investigação ocorressem em todos os CEi's devido a proposta pedagógica para educação infantil municipal (SMEDE, 2008) que padroniza ações/eixos/conteúdos em toda rede de ensino infantil, bem como, a investigação em contexto local de dois CEI's possibilita o exercício analítico dos contrapontos entre as duas escolas de educação infantil permitindo evidenciar como realizam as práticas de EA de forma detalhada. A pesquisa desenvolveu-se com duas professoras de duas turmas de pré -escola, compreendida a faixa etária de crianças de 4 e 5 anos de idade durante o ano de 2018 e 2019 com foco na ação pedagógica em EA relizada por elas, compreendendo essa ação mediada por suas concepções, seus planejamentos de trabalho, a estrutura pedagógica da instituição a qual ela está inserida. Desse modo, um desenho metodológico da

1 Optamos por suprimir os nomes das instituições ou não denominá-las fictícias por questões de autenticidade e ética para com os colaboradores da pesquisa.

pesquisa com os metódos e as questões de investigação, pode ser visualizado na figura 1:

Figura 1- Desenho metodológico de pesquisa com os metódos e as questões de investigação



Fonte: O autor (2021)

Os procedimentos metodológicos para coleta dos dados foram à entrevista semiestruturada, (LUDKE; ANDRÉ, 2018), os diários de atividades das professoras, o objetivo desse recurso metodológico foi identificar a natureza das atividades relacionadas ao eixo da educação ambiental e perceber relações com os diálogos das professoras, bem como dos documentos legais nacionais e estaduais que norteiam as práticas pedagógicas. Como último recurso gerativo de dados, a análise do projeto político pedagógico, com o intuito de verificar as representações relacionadas à educação ambiental. Tendo em vista que, esse documento se traduz na intencionalidade educativa da instituição e nas ações e propósitos que escola defende nos campos pedagógico, social e político (VEIGA, 2002).

Para proceder às discussões e apoiar as análises dos resultados a partir da coleta de dados, utilizaram-se os estudos teóricos de Martins (2009) que preconiza uma educação ambiental em contexto infantil menos esporádica. Henn e Bastos (2008) que por meio de uma investigação-ação discutiu sobre as práticas escolares em instituições infantis e trabalhou com a instituição questões ambientais por meio de materiais didáticos de um programa chamado PROBIO.[2] e por fim os documentos nacionais (BRASIL, 2009) , (BRASIL, 1998) e regionais (SEMED, 2015) que descriminam as ações educativas com as crianças nas escolas infantis.

2 Projeto de Conservação e Utilização Sustentável da Diversidade Biológica Brasileira. Mais informações nas referências deste estudo.

3. A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Brincar e interagir com elementos da natureza como água, terra, plantas, folhas, galhos e árvores tem se constituído como uma necessidade a ser promovida a educação da infância, desde a criação dos Jardins de Infância com Froebel [3]e dos Parques Infantis[4] com Mário de Andrade, que priorizavam a ligação da educação da criança com a natureza. O direito a infância em contato com a natureza é assegurado pela constituição brasileira (BRASIL, 1988) em seu artigo 225, quando declara "Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo [...]", e as crianças são consideradas sujeito de direitos pelo estatuto da criança e do adolescente (BRASIL, 1990) em seu artigo 15, quando afirma: "A criança e o adolescente têm direito [...] como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais [...]". Ainda o marco regulatório da infância Lei 13.257/2016 declara em seu artigo 5ª que "Constituem áreas prioritárias [...] para a primeira infância [...] o meio ambiente [...]".

Os documentos pedagógicos da infância convergem nesse sentido. A BNCC constata que se constitui um direito de aprendizagem e desenvolvimento o convívio e experiências com elementos naturais dentro e fora das instituições escolares. (BRASIL, 2017). A DCNEI ao orientar as instituições infantis para que garantam em suas propostas pedagógicas o entendimento pelas crianças do meio físico e social, portanto meio ambiente, a partir de experiências comprometidas com a interação, questionamentos e curiosidade, também asseguram esse direito. (BRASIL, 2010). O RCNEI, outro documento da infância, discorre sobre a relevância de as crianças terem contato e interação com diversos elementos e fenômenos do mundo natural e cultural. (BRASIL, 1998). Os referenciais da infância e as leis demonstram esse encontro da criança com a natureza, com o ambiente natural, como lugar do convívio, da interação, experiências e vivências.

3 Os Jardins de Infância consistiam em um espaço destinado a crianças menores de 06 anos na Alemanha dos anos 1840. Tendo como proposta pedagógica a valorização dos espaços externos, do verde e da educação dos sentidos e do respeito ao tempo e ritmos da criança. (SEMED, 2015).

4 Os Parques Infantis consistiam em um ambiente público não- escolar destinado a crianças de 3 a 12 anos no estado de São Paulo dos anos 1930 estruturados sobre uma tríplice concepção: educar, assistir e recrear a partir de espaços amplos, verdes e naturais. (FARIA, 1999, p. 61-62)

Além disso, o convívio de crianças com elementos naturais tem demonstrado benefícios para saúde infantil como a prevenção de doenças crônicas, diabetes, por exemplo, além de doenças emocionais, como ansiedade e depressão. Em situações de doenças virais, [5]essa permanência com o lado de fora, com o natural, tem evidenciado a diminuição de adoecimento por contaminação, em virtude de espaços abertos e ventilados favorecerem dissipações bruscas das cargas virais (FLEURY; SILVA, 2019; BROMAGE ***apud*** ALANA, 2020).

O fato de as crianças poderem experienciar, conectar-se e vivenciar sua existência com espaços, experiências e ações que promovam a relação entre criança e natureza, pode salvaguardar a sustentabilidade da vida na terra, uma vez que, segundo Tiriba (2005), as calamidades, desordens e problemas ambientais existentes no planeta estão conexos à supressão da coexistência das crianças com elas mesmas, com sua natureza livre, potencializadora e investigativa das miudezas.

Porém, o estabelecimento dessas relações necessita de orientações pedagógicas de um currículo claro, que considere essa natureza como potência para o desenvolvimento infantil, como relação substancial da infância, como ambiente necessário para criança viver, criar e compartilhar com seus pares e o adulto, o que ela construiu nessa interação com o natural. E isto imprescinde de concepções sobre os espaços externos como ambientes de aprendizagens, de sua estruturação consciente de um tempo e de áreas com elementos naturais, dando mais ênfase a esse lado de fora em equilíbrio com o entreparedes das salas de referência.

Ao brincar com a natureza e seus elementos, as crianças reafirmam a potência de seus corpos, ampliam o movimento delas a lugares de seus desejos, produzindo ideias, sentidos e afetos sobre o mundo natural gerando alegrias, senso de pertencimento e integração que levam ao respeito, zelo e cuidado com o ambiente. Tudo isso ocasiona condutas pró-ambientais e, além disso, despertam aspectos socioemocionais como autonomia, capacidade decisória, criatividade, inventividade, produção de culturas infantis constituídas na natureza (SPINOZA, 2014; TIRIBA, 2005; BARROS, 2018; BRITO, 2018; SILVA, 2020).

Além de se pensar em uma pedagogia da infância forjada com o natural, que efetivamente cumpra sua finalidade de desenvolver integralmente as crianças, já que essas vivências fomentam desde aspectos

5 No caso do atual Coronavírus.

físicos, como movimentos do corpo, mas também aspectos psíquicos e sociais, como criatividade e respeito à diversidade e à biodiversidade do mundo. Nesse sentido, a conexão com o natural deve ser reconhecida como um direito das crianças, que deve ser garantido a elas, primordialmente nos espaços das instituições de educação infantil, pois nesses espaços coletivos e não familiares, que elas passam uma parcela considerável de suas infâncias, constituindo-se como seres de cultura e de natureza, afetando-se e afetando o meio com o qual convive e interage. Se os espaços e tempos são potencializadores, e as práticas pedagógicas dos professores respaldam esse convívio garantem essa relação, a pergunta que fica é "Elas são crianças e, porventura serão adultos que se integram a terra e cuidam dela"?

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CEI'S

A partir das respostas das professoras categorizamos quais ações estes profissionais realizam com as crianças de sua respectiva turma. As respostas indicaram que a educação ambiental tem uma vertente naturalista nas concepções e práticas pedagógicas. Nesse sentido, educação ambiental é sinalizada nesses contextos ligados a plantas, água, lixo, terra, animais e a preservação e o cuidado com a natureza. Como pode ser evidenciado nas respostas das professoras entrevistadas ao serem questionadas sobre como é desenvolvida as práticas com esse tema:

> *"A gente tá sempre focando a questão do cuidado com o ambiente, da higienização do espaço, do respeito com o meio, com a planta, com o meio lá fora. É esse contato assim."* **(Professora 1).** [6]
>
> *"A gente tá sempre trabalhando essa questão de conscientização do meio ambiente né, de cuidar do meio ambiente, não jogar lixo, a gente fica sempre observando. a gente tá sempre trabalhando, outubro, dia dos animais, ai a gente vai falar tudo sobre o meio ambiente geralmente é essas coisas do dia a dia que se mostra".* **(Professora 2).** [7]

6 Professora da turma de crianças 5 anos de idade.

7 Professora da turma de crianças de 4 anos de idade.

Outras respostas sinalizaram como são materializadas as ações pedagógicas em EA com as crianças:

> "*Geralmente a gente faz projetos, tanto interdisciplinares, quanto alguns projetos específicos, além das datas comemorativas que tem em junho, que é dia do meio ambiente a gente tá sempre trabalhando, aí são atividades práticas, em outras vezes são atividades escritas. Faz um mês e pouquinho a gente plantou o feijão no algodão, aquela experiência que a gente fez que todo mundo faz, né e eles adoram né, então assim já foi uma atividade prática.* **(Professora 2)**
>
> *"A gente trabalha mais educação ambiental nas atividades diárias e durante todo o processo de alfabetização mostrando pra eles as mudanças ocorridas, a gente procura explicar para eles o que pode ser feito para diminuir a temperatura, a questão do plantio da árvore, do cuidado, mostra a planta, o crescimento, desenvolvimento, o que é preciso, e atividades mesmo xerocadas".* **(Professora 1).**

As respostas dos professores nos evidenciam aquilo que Martins (2009) intitula de atividades esporádicas ou informacionais. São ações rasas que não oferecem a construção de um conhecimento sólido pela criança. É importante que a criança entenda que meio ambiente tem planta, água, animais, porém se faz necessário que isso não se restrinja a aspectos pontuais que são pouco significativos como datas comemorativas, projetos e atividades mimeografadas. Segundo a RCNEI:

> Apesar de certas ocasiões comemorativas propiciarem aberturas para propostas criativas de trabalho, muitas vezes os temas não ganham profundidade e nem o cuidado necessário, acabando por difundir estereótipos culturais e favorecendo pouco a construção de conhecimentos [..]. (BRASIL, 1998, p.165).

Como ressaltam Hohmman e Weikart (2007): "[...] elas ***(as crianças)*** não aprendem a não ser quando fazem suas próprias observações e descobertas." Nesse sentido, com as crianças as práticas envolvendo educação ambiental devem partir da experiência e vivência no corpo, pois elas possuem um caráter inquisidor e de curiosidade, bem como, as realidades das crianças, suas experiências devem ser levadas em consideração para que possam compreender as questões ambientais (MARTINS, 2009). A esse respeito às falas das professoras destacam algumas ações que elas

consideram práticas e de vivência das crianças com o meio ambiente dentro da instituição:

> *"Agora a pouco tempo a gente plantou um pé de YPÊ aqui perto da cozinha, ai eles também, e foi toda minha turma, tenho até fotos em casa, eu fotografei eles aterrando, a alegria deles tá plantando o pezinho de YPÊ e todos os dias a gente tá ali no refeitório e a Dona Francisca 8tá regando, e eles "Tia vai ficar bem bonito" ai a gente falou do YPÊ mostramos fotos (esse é o YPÊ BRANCO) de como ele vai ficar futuramente, ai eles "tia, mas a gente não vai ficar mais na creche," mas quando tiver bonito ai vocês vem visitar a creche pra ver o pé de YPÊ".* **(Professora 1)**
>
> *"Mostra aqui no pátio, a gente não sai da instituição, a gente mostra aqui no pátio, as areias aí (risos), não, só mesmo os matos e as coisas. As areias que as mães nem gostam, porque os meninos se sujam tudo, e no inverno é complicado porque vira lama aqui, ai pense como é".* **(Professora 2)**

A partir das falas delas é possível perceber que as experiências apesar de existirem, apresentam pontos delimitados, como a areia que suja, ou o pouco diálogo sobre esse momento do plantio de uma árvore com as crianças, que poderia ser mais bem dimensionado com a construção de conhecimentos mais profundos pelas crianças, relacionados, por exemplo, a importância dessa árvore

para a instituição, para as crianças, quais benefícios ela pode trazer, uma série de questões que são pouco validadas pelos profissionais da instituição. Essa imersão de um senso mais comum sobre práticas ambientais com crianças, para introdução de conhecimento cientifico mais elaborado, é preconizado na RCNEI quando afirma:

> [...] propiciar experiências que possibilitem uma aproximação ao conhecimento das diversas formas de representação e explicação do mundo social e natural para que as crianças possam estabelecer progressivamente a diferenciação que existe entre mitos, lendas, explicações provenientes do "senso comum" e conhecimentos científicos. (BRASIL, 1998, p. 167)

A explicação para essa diminuta profundida de assuntos com as crianças por meio das experiências pode ser explicitada na fala da **professora 2:**

8 É a zeladora da instituição.

> *"A gente não pode aprofundar porque eles são muito pequenos não são curiosos ao ponto de fazer perguntas, a curiosidade não é tão aguçada.".* [9]

No entanto, a RCNEI diz que ao pensar dessa maneira é possível que para a educação da criança lhes seja negada diversos conhecimentos para que elas compreendam questões que fazem parte da sua realidade (BRASIL, 1998). Ainda Henn e Bastos (2014) alertam sobre a necessidade de se graduar os conhecimentos que são dialogados com as crianças de acordo com a etapa de seu desenvolvimento. E como nos alerta Alice Cohn (2009, p. 50) "a criança não sabe menos, sabe outra coisa, e por vezes os professores tem receio de promover atividades que acreditam que as crianças não terão capacidade de compreensão. No entanto, é preciso considerar que a criança tem capacidade cognitiva de entender, questionar, formular hipóteses e até expressar opiniões sobre assuntos que são de seu interesse (CRUZ, 2008) basta ao professor ter o cuidado de dialogar dentro das cem linguagens (MALAGUZZI, 1999) delas.

Nesse sentido, há um desafio aos profissionais da educação da infância: inculcar valores, conceitos e ações que perpassem a educação ambiental de modo menos simplista e com foco menos naturalista, como tem sido difundido na educação infantil, partindo para uma autação socioambiental mesmo na educação de crianças, privilegiando entendimentos, resoluções e questionamentos de problemas ambientais, dimensionando a introdução do homem como componente do meio, que na educação infantil, quase não é dialogado.

4.2 O QUE OS DIÁRIOS DE ATIVIDADES DAS PROFESSORAS REVELAM DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CEI'S

Os diários de atividades consistem em um material em que são destrinchados os eixos ou campos de experiência (BRASIL, 2009) do trabalho pedagógico com as crianças. Questionamos as professoras acerca da

9 As crianças dessa turma não tem muito o que explorar no espaço da instituição, quase não há plantio de árvores e nem áreas verdes, apenas matos e alguns espaços com areia, por isso talvez as crianças não questionem tanto, tendo em vista que a maioria das atividades constatadas a partir de observações acontecem por meio de diálogo e atividades xerocadas, pouco envolventes para as crianças.

existência de algum eixo que apresentasse elementos de uma educação para o meio ambiente.

> *"Da natureza né? No eixo da sociedade, que tem a natureza, mas a gente, é como eu tô dizendo, não é uma coisa muito fixa, porque uma coisa vai puxando a outra, você está em português, quando pensa que não, está em matemática que já vem puxando alguma coisa assim, ai sempre vai puxando todos os eixos".* **(Professora 2).**
>
> *"O dia de trabalhar os eixos ficam a critério do professor, eu particularmente gosto muito de trabalhar as quartas feiras, eu trabalho linguagem e oralidade na segunda, construções matemáticas na terça e relações com o mundo físico e natural na quarta."* **(Professora 1) .**

É percebível que na fala das professoras os termos designados para os eixos são diferentes, a professora 2 denominou sociedade e natureza, termo estabelecido no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) e a outra professora 2, utilizou um termo associado ao campo de experiências intitulado espaços, tempos, quantidades, relações e transformações da Base Nacional Comum Curricular (2017), porém todos expressam ações relacionadas a natureza e o social. De acordo com o objeto de nosso estudo, dentre os cinco eixos da educação infantil, procedemos à análise do diário de atividades das professoras do eixo sociedade e natureza[10] com o objetivo de melhor compreender a práticas pedagógicas ambientais nos CEI's.

Para isso analisamos o período compreendido entre agosto de 2018 e Janeiro de 2019 totalizando 12 registros de planos de atividades. As ações que os planos estabelecem estão no plano da educação naturalista, conforme ficou evidenciado nas falas das professoras. Há um predomínio pela confecção de cartazes, atividades xerocopiadas ao tratar de temas como as aves (animais), em que a professora 1 optou por trazer ilustrações de alguns tipos de aves e dialogar com as crianças sobre a importância das penas das aves para proteção da chuva, e atividades de pintura de aves xerocada ou a contação da história de uma árvore, em que a professora deteve-se ao plano da alfabetização silábica pedindo que as crianças destacassem palavras no texto, para que identificassem

10 Utilizaremos esse termo para nos referirmos ao eixo do diário de atividades das professoras por ser objetivo e sucinto.

as iniciais e finais e no desenvolvimento da atividade não abordou questões elementares de uma árvore.

A professora 2, em seus planos, também apoiou-se numa conduta naturalista de educação ambiental em que tratou das partes de uma planta, a partir de uma atividade xerocada e em seguida expôs um vídeo sobre a importância de preservar o meio ambiente. Apesar das condutas ainda pouco vivenciais das atividades ambientais com as crianças, percebe-se um esforço no cumprimento do que determina a RCNEI quando afirma: "A mediação de relatos orais, livros, jornais, revistas, televisão, rádio, fotografias, filmes etc., são excelentes oportunidades para a construção desse conhecimento". (BRASIL, 1998, p. 172), ou seja, a multiplicidade de recursos para aproximar-se ao mundo da criança, sua linguagem e seu entendimento é importante para balizar conhecimentos em educação ambiental.

Nas ações educativas, é necessário que as atividades promovam um grau maior de complexidade acerca do meio ambiente "estimulando a própria criança a descobrir os problemas existentes em relação à natureza, à biodiversidade e aos seus porquês". (HENN E BASTOS, 2014, p. 334) isso não é possível no plano da simples informação ou projetos esporádicos, ou atividades xerocadas simplistas. Importa saber que "a criança precisa ser instigada através de questões significativas para melhor compreender os fenômenos e acontecimentos do mundo." (HENN E BASTOS, 2014, p. 334) Por isso, a postura do professor da educação da infância e da instituição de ensino infantil deve se alinhar a cumprir uma função socioambiental que é um procedimento educativo que exige um envolvimento e comprometimento maior na educação das crianças com vistas a uma autonomia sobre e com mundo de forma sustentável.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo ocupou-se em entender como as práticas pedagógicas em torno do tema educação para o meio ambiente estavam sendo realizadas no contexto da educação da infância em dois Centros de Educação Infantil – CEI's do município de Arapiraca, estado de Alagoas. Dessa forma foi possível perceber que apesar das orientações dos documentos que disciplinam o trabalho pedagógico com as crianças relacionadas ao eixo sociedade e natureza, dinamizando a atuação para compreensão do mundo físico e social, as instituições de educação infantil têm pautado suas práticas em uma educação ambiental sinônimo de planta, terra e

árvore, talvez pelo pouco conhecimento sobre o tema, concebem o meio ambiente sob um enfoque predominantemente naturalista ou por acreditar que as crianças ainda não possuem maturidade cognitiva para entender assuntos mais complexos como sustentabilidade, por exemplo.

A dificuldade para se trabalhar essa temática, também estão pautadas na organização dos espaços das instituições que pouco favorecem as explorações com ambientes de natureza ou insistem na exigência de algo materialmente produzido, como atividades xerocopiadas ao invés do diálogo e vivências no corpo do que venha a se constituir o meio ambiente, do qual a criança por vezes, não sabe que faz parte, visto que não é planta ou árvore. Dentro desse contexto, as instituições infantis devem promover o estreitamento de vínculos com o mundo natural que produz sentimento de pertencimento nas crianças, o que só é possivel com a superação instrumental da EA.

REFERÊNCIAS

ARAPIRACA (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica das Creches. Arapiraca**, 2008**.** 35 p.

BARROS, M. I. A. de. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: ALANA, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares para Educação Ambiental**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 18 jun. 2012

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. 3ª versão revista. Brasília: MEC, 2017. 469

BRASIL. Ministério da Educação. **referencial curricular nacional para a educação infantil**: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v.3

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 18 dez. 2009.

BRITO, S.G.D. **Criança-natureza: aspectos cognitivos e afetivos da criança na relação com a natureza**. 84f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

FLEURY, Laís; SILVA, Luciana Rodrigues. **Benefícios da natureza no desenvolvimento de crianças e adolescentes.** Rio de Janeiro: SBP/CRIANÇA E NATUREZA, 2019.

HENN, Rosemeri; BASTOS, Fábio da Purificação de. **Desafios ambientais na educação infantil. Revista Eletrônica do Mestrado.** Rio Grande do Sul, v. 20, p. 329-349, 2008, ISSN 1517-1256,

HOHMANN, M.; WEIKART, D. **Educar a criança**. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007. 820p.

LUDKE; ANDRÉ. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas**.** São Paulo: EPU, 2018

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINNI, L. E FORMAM, G**. As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MARTINS, Nathalia. **A educação ambiental na educação infantil**. 44 f. TCC (graduação em pedagogia) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2009.

Secretaria Municipal de Educação (SEMED, Maceió). . **Orientações Curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. - Maceió: Edufal, 2015. 271 p.

SILVA, O. F. O entreparedes e o estar do lado de fora: a possibilidade de ressignificação das práticas pedagógicas no pós-pandemia da covid-19. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, VII, 2020, **Online:** editora realize, 2020.

SPINOZA, B. de. **Ética.** Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª ed. São Paulo: Papirus, 2002.

VISITAS DE CAMPOS EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO NO NORDESTE DO BRASIL: TRILHAS PARA OCONHECIMENTO ECOSSOCIAL

SOLANGE FERNANDES SOARES COUTINHO
Pesquisadora e Professora, Fundaj/MEC e UPE, Recife/PE, solange.coutinho@fundaj.gov.br

EDNEIDA RABELO CAVALCANTI
Pesquisadora, Fundaj/MEC, Recife/PE, edneida.cavalcanti@fundaj.gov.br

JUVENITA LUCENA DE ALBUQUERQUE
Pesquisadora, Fundaj/MEC, Recife/PE, juvenita.lucena@fundaj.gov.br

TARCÍSIO DOS SANTOS QUINAMO
Pesquisador, Fundaj/MEC, Recife/PE, tarcísio.quinamo@fundaj.gov.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

A existência de Unidades de Conservação não é uma recente, mas desde a criação oficial da primeira que seus objetivos são variados e para atendê-los se diferenciam no mundo inteiro. Mais recentemente, com as devidas comprovações científicas de mudanças climáticas e consequentes extinções de espécies, diretamente ou em função da perda de habitat, as discussões sobre elas e das Áreas Protegidas como um todo estão sendo mais frequentes e se mostrando pertinentes de debates diversos, incluindo necessidades de revisão de conceitos e formas de usos. Neste contexto, o presente artigo, derivado de pesquisa que inclui cinco Unidades de Conservação, traz o recorte das Visitas de Campo buscando ultrapassar formas consolidadas de sua realização ao centrar o protagonismo da atividade nos alunos ou outros públicos que façam parte da atividade, partilhando com os educadores e guias envolvidos metodologias ativas, embasadas em processos ecossociais visando inserir os visitantes, quer da população local ou não, na proteção da vida no Planeta através da Educação.

Palavras-chave: Interpretação Ecossocial; Lugares Educadores; Unidades de Conservação; Visitas de Campo.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa que deu origem a este artigo tem como objetos de estudo quatro Unidades de Conservação (UCs) Federais – o Parque Nacional (Parna) do Catimbau, a Reserva Extrativista (Resex) Acaú-Goiana, a Área de Proteção Ambiental (APA) Costa dos Corais e o Monumento Natural (MONA) do São Francisco, mais a Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Ponta do Tubarão, esta última estadual, todas localizadas na Região Nordeste do Brasil, totalizando cinco UCs diferenciadas em seus tipos e modalidades de acordo com o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).

Iniciada a partir da revisão bibliográfica e representação cartográfica preliminar, seguida por levantamento exploratório em todas as UCs selecionadas, teve aprofundamento em duas delas com as oficinas Educomunicação, Elaboração de Programas e Projetos de Educação Ambiental e Revelando a Qualidade Ambiental através de Imagens. A pesquisa prevê ainda uma etapa presencial para devolutiva ao público-alvo, não realizada devido à pandemia, que visa também agregar novas contribuições ao seu relatório final. O público-alvo foi formado por professores, lideranças locais relativas a cada UC – em especial representando atividades que se destacam em função de especificidades das mesmas –, gestores educacionais e ambientais.

Durante a realização da pesquisa nas duas UCs que se atuou em aprofundamento – a Resex Acaú-Goiana e o Parna do Catimbau –, por iniciativa dos pesquisadores e demais integrantes da equipe, como estagiários e pibiquianos, ou por solicitação dos integrantes das oficinas, realizaram-se visitas de campo para as quais foram desenvolvidos procedimentos metodológicos específicos. Essas atividades motivaram a realização do presente trabalho que tem como objetivo discutir as visitas de campo como trilha que contribui para a contextualização de conhecimento ecossocial em UCs do Nordeste do Brasil. É um caminho que convida a colocar os pés na terra, exercitar a compreensão de ambientes dos quais a espécie humana faz parte, assim como todos os demais elementos ali presentes, sejam eles físicos, químicos, biológicos, sociais, econômicos, políticos culturais e históricos, e isso requer formação integral relativa aos aspectos cognitivos e também estéticos.

O artigo está composto por partes que se integram na dimensão do objetivo perseguido, articulando referenciais, metodologias, procedimentos metodológicos, resultados dialogados com os instrumentos

desenvolvidos e utilizados nas visitas de campo e considerações finais. Espera-se contribuir para aulas de campo e outros tipos de visitas guiadas mais participativas no sentido de inserir a todos os participantes em atividades protagonistas.

2. ÁREAS PROTEGIDAS, VISITAS DE CAMPO E LUGARES EDUCADORES

Como se sabe, Área Protegida possui conceito próprio e, relacionado a ele, diferenças quanto aos seus tipos. Um dos tipos de Áreas Protegidas refere-se às Unidades de Conservação. Segundo a União Internacional para Conservação da Natureza (UICN), uma Área Protegida é uma superfície de terra ou mar consagrada à proteção e manutenção da diversidade biológica, assim como dos recursos naturais e dos recursos culturais associados, e manejada por meio de instrumentos jurídicos e outros eficazes ou, ainda, "um espaço geográfico claramente definido. Reconhecido, com objetivo específico e gerido por meios eficazes, sejam jurídicos ou de outra natureza, para alcançar a conservação da natureza a longo prazo, com serviços ecossistêmicos e valores culturais associados." (UICN, 2013, p.2). São exemplos de Áreas Protegias as Matas Ciliares, as Nascentes de Água, os Territórios Indígenas, Comunidades Quilombolas e, como já registrado aqui, as Unidades de Conservação em suas diferentes modalidades e tipos; e também determinados espaços urbanos, o que até relativamente pouco tempo não eram dessa forma considerados. Assim, temos municípios brasileiros que criaram seus sistema de proteção que chega a considerar uma única espécime como Unidade de Proteção.

As Unidades de Conservação, como as demais Áreas Protegidas, têm em comum a manutenção de sistemas ecológicos ou ecossociais em estado de equilíbrio ou que estejam necessitando de restauro, e a capacidade de ampliação de conhecimentos quando entendidas como importantes objetos de pesquisa, de construção e de disseminação de saberes, constituindo-se Lugares Educadores. Espaços protegidos que podem ser legalmente constituídos nas esferas nacionais, estaduais e municipais. (COUTINHO, et al., 2021)

O Sistema de Unidades de Conservação (SNUC) criado no ano 2000 e regulamentado em 2002, instituiu doze tipos de UCs – cinco na categoria de Proteção Integral e as demais de Uso Sustentável. Retornando ao SNUC, a pesquisa considerou na concepção do seu projeto um dos objetivos do SNUC, o de "favorecer condições e promover a educação e

a interpretação ambiental, a recreação em contato com a natureza e o turismo ecológico" (BRASIL, 2000), (Grifo nosso).

O termo Visita de Campo pode ter compreensões distintas. A visita técnica, a excursão didática, a aula de campo, a aula prática e a pesquisa de campo, são exemplos, se diferenciam por seus objetivos específico, mas, também nesse sentido, podem ser termos equivalentes ou até representarem atividades que se dão conjuntamente. Todavia, nenhum deles representa um passeio no contexto da prática docente e da pesquisa científica. Antes das considerações que aqui se pretendem desenvolver, sentiu-se a necessidade de trazer algumas observações gerais sobre as visitas de campo, voltadas à excursão didática e visitas técnicas, consideradas em conjunto, abordando três fases diretamente relacionadas entre si: o Planejamento, a Realização e a Utilização posterior dos conhecimentos e compreensões adquiridas em acordo com o público-alvo e os objetivos e o objeto de estudo. Tudo isso deverá ser monitorado, visando corrigir desvios e, no final, ser avaliado no seu conjunto, o que poderá contribuir para novos eventos desse tipo relativos à educação formal e não formal.

De início, são vários os procedimentos, a começar pelas discussões iniciais, quando são feitos os acordos preliminares que estarão presentes no planejamento dos trabalhos, com a devida atenção de promover a motivação dos participantes diretos e indiretos. Nesta etapa deverão constar as diferentes necessidades a serem atendidas antes dos trabalhos, como já foi mencionado, e é evidente que isso será diferenciado em função do projeto a ser construído. De imediato, já se sugere a elaboração de um modelo de projeto simplificado, prático e de fácil compreensão que poderá ser utilizado por todos que desejarem realizar visitas do tipo. Facilita muito para todos que terão de acessar as informações e, a partir delas, deliberar sobre competências específicas das quais dependem, por exemplo, influindo diretamente nas fases seguintes ou concomitantes.

É nesse contexto que se levantam algumas dúvidas que poderão estar presentes e que deverão ser abordadas antes da elaboração do projeto, em se tratando de Excursão Didática que inclua, ou não, visita técnica a uma determinada instituição. São algumas dessas dúvidas: Em quais disciplinas pode ser utilizada? Em que tipo de ensino e aprendizagem? Quantos professores devem participar? Que outras pessoas podem participar? O que fazer quando não há recursos financeiros ou de outro tipo? Destacando-se, já aqui, a importância do querer fazer e do fazer com boa qualidade, premissas indiscutíveis.

Assim, algumas providência são aqui postas a título da contribuição e que, ao mesmo tempo, embasaram as atuações da pesquisa realizada. São elas: Definição dos objetivos de acordo com a disciplina ou disciplinas e outras especificidades; escolha dos locais (devem ser previamente conhecidos pelos professores e outros participantes); elaboração de um projeto; contatos com os responsáveis por visitas aos locais escolhidos (quando necessário e devem ser repetidos sempre que preciso); providenciar e checar transporte (se este for necessário); autorização dos responsáveis pelos alunos (quando necessário); lista de participantes com a identificação pertinente; escolha de representantes da turma para participarem dos preparativos (é recomendável duas pessoas, mesmo que crianças ou adolescentes); pagamento (se necessário); definição de horários/programação; solicitação de pesquisa/leituras/mapas, etc. dos locais a serem visitados, de preferência incluindo o percurso; elaboração de Termo de Compromisso a ser assinado pelo aluno ou seu responsável (a existência de um modelo é recomendada); recolhimento do Termo de Compromisso assinado por quem de direito; recomendações – vestimentas, lanches, etc.; elaboração de Roteiro a ser entregue aos alunos (se necessário com representação cartográfica do percurso e paradas/atividades); ata de presença identificando alunos, professores, motorista e quem mais estiver participando, com o número do RG ou de outro documento e local para assinatura; esclarecer formas de observação, identificação, coleta e utilização dos dados; orientar o trabalho a ser entregue após a excursão, se for o caso; outros, a depender do trabalho a ser realizado e dos participantes.

É nesse sentido que se busca uma metodologia ativa, na qual o protagonismo esteja na atuação de todos e não apenas do professor ou de algum guia externo, o que pode até invisibilizar a presença dos professores participantes; ou até mesmo minimizar ou impedir sintonia direta com os temas tratados na escola ou fora dela, de maneira contextualizada, a forma considerada propícia para a construção conjunta do conhecimento e compreensão das realidades vividas. Foi nessa perspectiva que foram realizados os trabalhos na pesquisa que gerou este artigo.

Queiroz e Guimarães (2016**)** defendem que, além da sensibilização e interpretação ambiental, a educação ambiental desenvolvida em UCs busque trabalhar o senso crítico e o sentimento de pertencimento ao ambiente natural, de modo a gerar reflexões e metodologias voltadas à criação de alternativas para a solução de problemas ambientais. Mas, por outro lado, estar em uma área protegida pode significar uma

oportunidade de trabalhar com sensibilidade e criar oportunidade para que as pessoas se expressem, ampliem a experiência com o uso dos vários sentidos, contemplem, resgatem o olhar junto ao gesto, ao traço, à palavra e a autoria de textos múltiplos, no contexto onde estão.

A arte é um importante instrumento para a promoção do saber sensível (DUARTE JR., 2010), e ela pode ser incluída numa atividade de campo de diversas formas: no estímulo à fotografia, aos exercícios de expressão gráfica no papel, no convite ao movimento do corpo e ao canto, à escuta atenta dos sons que emanam de diversas fontes, à identificação de cheiros e à distinção de características geoecológicas do lugar através de cores e texturas.

Esse saber que envolve artes e culturas, e que também é fazer e reflexão, requisita o que Freire (1985) chama de corpo consciente, que se insere no reconhecimento dos seres humanos enquanto expressões plurais de vida, com diferentes níveis de conhecimento, e pressupõe que haja respeito às sensibilidades e as estratégias de inteligência próprias dos grupos populares, quando se trata de recriar um mundo mais igualitário (FREIRE, 1978, p. 29). A perspectiva de corpos conscientes vai contra o cientificismo que simplifica, restringe e inibe ao deixar de lado os sentimentos, emoções e desejos, e coloca a certeza de que o saber se dá com o corpo inteiro (FREIRE, 2008) e de que a linguagem é um processo que inclui o gestual, o olhar e a expressão de emoções e sentimentos.

É preciso avançar numa educação ético-estética, aquela em que "predomina a dimensão do sensível, sensorial, afetiva e perceptual da experiência humana, sempre situada em continuidade com o ambiente" (PAYNE ***et al.***, 2018, p.100), que reconhece e reflete sobre a ideia de que a espécie humana afeta e é afetada pelos demais elementos do mundo em que vive. Nessa perspectiva, o educador ambiental, num sentido mais abrangente, que envolve professores, guias, pescadores, pode ser considerado um mediador dessa relação e interação entre sujeitos em seu meio social e no universo da natureza não humana (CARVALHO, 2012).

A dimensão da corporeidade no mundo da vida, nos conteúdos trabalhados de forma estética, na emoção e afeto que são trazidos para a cena e na superação do cientificismo são aspectos importantes para os processos educativos (ECHEVERRI, 1997).

Ao realizarem pesquisa sobre o uso da terminologia da educação estético-ambiental, por meio do banco de dados da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações – BDTD –, em fevereiro de 2012, Dolci e Molon (2015) concluíram que na sua grande maioria os autores contextualizam

Educação Ambiental e Educação Estética em suas pesquisas, alguns de forma mais aprofundada outras de maneira mais abrangente, mas poucos fazem a interligação entre elas. As autoras propõem uma definição para o que seria essa forma de educação que articula a dimensão ambiental e estética. É ela: "o processo de desenvolvimento e emancipação das dimensões humanas por meio de experiências significadas em um contexto histórico e social, que propicia a práxis nas relações sociais, políticas e culturais (DOLCI; MOLON, 2015, p.75).

Na origem da ruptura histórica entre seres humanos e natureza não humana encontra-se a negação, os extremos, os opostos e a hierarquia que também justificou e justifica a exploração excessiva dos recursos naturais e dos próprios seres humanos entre si, e o consumismo incentivado pela criação de falsas necessidades. Isso tudo sustenta os modos de vida capitalista e suas reinvenções neoliberais. É preciso então reinventar outras maneiras de ser e estar no mundo, distantes dos atuais sistemas de valores. Um grande desafio é o da reconexão, que permita compreender que é necessário pisar suavemente sobre a Terra e caminhar para uma pedagogia da coexistência (KRENAK, 2020).

Dessa forma, a própria Educação Ambiental precisa se revisitar. À dimensão critica, que estabelece um olhar histórico e de relações de classe, de poder, deveria ser agregada a perspectiva das subjetividades que sofre influências do contexto sociocultural, mas que ressignifica o mesmo. De tal modo, a estética, questionando os signos e imagens que dominam a sociedade de consumo, problematizando para além da ideia do padrão do belo, abre espaço para sensibilidades e ressignificações na direção da valorização das funções de cada elemento do meio e, em especial, da proteção dos sistemas ecológicos que dão suporte à vida.

Considera-se o ambiente um produto da interação entre todos os elementos que o compõem, sejam eles abióticos, bióticos e neste último grupo, no qual está contida a espécie humana, também os aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos. Assim, os elementos ecológicos são tratados como tais, fazendo parte do meio, e nesse entendimento os aspectos ambientais não se referem apenas a eles, mas sim a todos que ali se fazem presentes com suas especificidades e arranjos consequentes. Sendo assim, o termo Ecossocial se coloca como adequado. Para Ramalho (2016, p. 397) "os processos ecossociais são entendidos como um irrevogável metabolismo do ser social com a natureza".

Um lugar é concebido como um lugar educador quando se possa aprende por nele estar, por se ler sobre ele ou obter informações por

vias distintas confiáveis e pelas pessoas que nele estão, integrando a oferta de atividades sociais e culturais, inclusive nas visitas de campo, para potencializar sua capacidade educativa formal e informalmente. Para tanto, precisam ser vistos como espaços comunitários de oferta de saberes e outras demandas relativas à pesquisa científica, valorizando-se o aprendizado por meio da vivência e consequente mudanças de valores, motivando a participação por modificações de hábitos e ações, quando se percorre a trilha da Educação Ambiental, utilizando-se da Educomunicação e do entendimento da qualidade ambiental através de imagem, inclusive aquelas que possam ser geradas em mapeamentos colaborativos. Assim concorda-se com Genebaldo Freire Dias, ao dar ênfase ao fato de que:

> Podemos não perceber, mas, para que possamos desenvolver nossas atividades cotidianas, dependemos dos ecossistemas, dos serviços prestados silenciosamente pela natureza – a mistura certa de gases que inspiramos da atmosfera, o equilíbrio da temperatura e da umidade do ar que nos circunda como uma segunda pele, o solo com a precisa proporção de nutrientes, a água potável, os frutos... (DIAS, 2015, p.32)

Ao propor visitas de campo em Unidades de Conservação como instrumento de ampliação do saber, se faz necessário verificar se os marcos legais da educação brasileira também considera essa possibilidade. Neste sentido, se buscou amparo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que apresenta o padrão de componentes curriculares a serem seguidas em todas as instituições de ensino, desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio, além de delimitar aspectos importantes na formação docente e infraestrutura das escolas. É um documento normativo que traz uma série de componentes essenciais ao desenvolvimento do aluno na Educação Básica. Sendo assim, se constitui:

> Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a Política Nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p.8)

A BNCC apresenta uma série de Habilidades e Competências para cada faixa de ensino e suas devidas turmas. São consideradas Competências conceitos e procedimentos a serem aplicados e Habilidades as práticas desenvolvidas para a o aprendizado. Dez Competências Gerais para o Ensino Básico compõem a Base, apresentando temas com foco na autonomia, no exercício da curiosidade, na argumentação, na empatia e na coletividade (BRASIL, 2018). Neste sentido, a contextualização se apresenta como uma elemento indispensável à melhor qualidade do ensino/aprendizagem.

Procurando-se uma conexão com as Unidades de Conservação, no que concerne à Geografia, por exemplo, é possível identificar a presença deste tema através de Habilidades direcionadas aos biomas. Assim, a Habilidade (EF07GE12) relativa ao sétimo ano, propõe comparar unidades de conservação existentes no município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (BRASIL, 2018). Ela traz para o desenvolvimento do aluno a diferenciação das Unidades de Conservação locais além de outras espalhadas pelo Brasil, de suas categorias e sua importância no espaço, além da necessidade ecossocial de sua existência (MAGALHÃES, 2021).

Mais uma Habilidade da BNCC que aqui se pode destacar e que remete ao papel das Unidades de Conservação é a (EF07GE11) "Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária)" (BRASIL, 2018). Essa habilidade visa entender e identificar o meio físico presente no território nacional, além da compreensão sobre as alterações sofridas no decorrer do tempo com olhares para cenários futuros. Presume-se que através do que foi citado, já é possível conceber a premência de um ensino positivamente significativo, a partir de uma ótica crítica e, por conseguinte, emancipatória, oportunizando uma educação integral baseada na contextualização – na realidade local, que pode ser de uma Unidade de Conservação, sem perder a conexão com o que está imediatamente em volta ou mais distante.

> A Educação Integral da qual se trata na BNCC, não diz respeito à jornada escolar, mas sim, a ideia de criar processos educativos que proporcionem aprendizagens significativas que estejam associadas aos contextos, possibilidades e necessidades dos educandos, e também, aos desafios

> da atualidade. Deste modo, a BNCC coloca o educando no centro de suas aprendizagens, dando sentido ao que se aprende ao valorizar os seus contextos, possibilitando que eles possam ser aplicados na vida real. E para isso, coloca como parte fundamental a superação da fragmentação radical do conhecimento (CERRADAS; KEMP, 2020, p.6).

3. VISITAS DE CAMPO NA RESEX ACAÚ-GOIANA E NO PARNA DO CATIMBAU

Nos questionários aplicados junto aos educadores que participaram das Oficinas realizadas no contexto da pesquisa que originou este trabalho, observou-se que uma parcela relativamente pequena deles havia realizado atividades de campo com seus alunos no âmbito das respectivas Unidades de Conservação. Considerando conjuntamente as duas UCs aqui em foco, de um total de 105 educadores entrevistados – 47 no Parna do Catimbau e 58 na Resex Acaú-Goiana –, os que já tinham realizado visita de campo nas Unidades com seus alunos representam 15,2% dos respondentes. Diferenças acentuadas foram observadas entre as respostas relativas a essas duas UCs, já que no caso do Parna foram 13 educadores que realizaram visitas com seus alunos, correspondendo a 27,7% e no caso da Resex foram apenas 3 educadores, correspondendo a 5,2%. Dentre os que visitaram a UC com seus alunos, os objetivos da visita giraram em torno da importância e reconhecimento da Unidade enquanto patrimônio ecológico e cultural.

Em relação ao Parna do Catimbau, prevaleceram interesses por aspectos do patrimônio histórico-cultural, geológico, geomorfológico e da flora, visando a realização de estudos e pesquisa, inclusive com conteúdos curriculares. Essas questões são refletidas em respostas como: "Visitar as pinturas e plantas" (PB09); "Estudos de conteúdos curriculares" (PB11); "Tipos de rochas, vegetação, clima" (PT09); e "Reconhecer o Vale [do Catimbau] enquanto patrimônio explorando ***in loco*** conteúdos pedagógicos" (PB08). Observar-se que a despeito da importância da fauna na biodiversidade local, esse tema não foi citado por nenhum dos educadores entrevistados.

No que se refere à Resex Acaú-Goiana, também chama a atenção o interesse por aspectos relacionados ao patrimônio ecológico e cultural, aqui enfatizando a importância da UC na vida marinha e impactos negativos da ação antrópica, abordando temas como "O lixo e a importância do

manguezal como patrimônio local" (RP07); e "Reprodução das espécies, e poluição dos mangues" (RP14).

Contudo, cabe destacar que, também no questionário, o interesse em realizar atividades de natureza pedagógica no âmbito das UCs foi expresso pela maioria dos educadores. Os que manifestaram interesse em iniciar ou intensificar trabalhos educativos envolvendo a UC representam 74,5% dos entrevistados, no contexto do Parna; e 53,4% no contexto da Resex. E os que declararam intenção de desenvolver os trabalhos incluindo atividades de visita ou aula de campo na UC, correspondem a 51,1% dos respondentes, no caso do Parna; e a 25,9%, no caso da Resex.

As informações acima apresentadas, com base no questionário dirigido aos educadores participantes das oficinas, sugerem a necessidade de se desenvolver procedimentos e metodologias relativas a atividades pedagógicas com visitas e aulas de campo nos ambientes das UCs. É nesse sentido que se apresentam as considerações a seguir.

As visitas aconteceram de maneira diferenciada nas duas Unidades de Conservação, nas quais ocorreram etapas de aprofundamento da pesquisa. Isso porque durante a realização das primeiras oficinas se buscou sensibilizar os participantes para a importância delas, tanto no sentido de oportunidade de conhecer e compreendê-las, como, a partir disso, adquirir consciência da importância que as UCs têm; e contribuir positivamente com a proteção ambiental que é necessária para que as Unidades cumpram os objetivos para os quais foram criadas. As dinâmicas dos grupos fizeram com que os passos se dessem em caminhadas diferentes. A decisão de como fazer ficou a cargo de cada grupo nas respectivas Unidades de Conservação.

Na Resex Acaú-Goiana, os desdobramentos realizados a partir das oficinas foram mobilizados pelos professores em articulação com os beneficiários da UC, os pescadores e pescadoras, que participaram conjuntamente e resolveram realizar visitas em seus diferentes locais de trabalho. Isso resultou na presença de pescadores e pescadoras nas escolas – como ocorreu na comunidade de Carne de Vaca, em Goiana –, explicando a educadores e estudantes como e porque a Resex foi criada, a necessidade de que seja uma área protegida e a importância e a rotina das atividades pesqueiras que desenvolvem na área. Na outra direção, pescadores e pescadoras receberam estudantes e professores na Resex, na prática confirmando ser este um lugar educador. Visitas de estudantes e professores à Colônia de Pescadores Z14 de Baldo do Rio, no Município de Goiana, também foram realizadas.

Mapas da Unidade de Conservação elaborados para uso nas oficinas foram reproduzidos por algumas escolas e entregues aos alunos que durante a visita de campo puderam identificar e localizar a UC. Salienta-se que esses mapas, para a maioria das pessoas que tiveram acesso a esse instrumento, foi a única representação cartográfica da Resex que já tinham visto. Este fato merece destaque porque se torna muito mais difícil desenvolver hábitos e ações de proteção ambiental de algo que não se conhece e que não se tem ideia de onde esteja.

O que se deu no Parque Nacional do Catimbau, que é uma Unidade de Conservação de Proteção Integral, foi diferente do que ocorreu na Reserva Extrativista Acaú-Goiana, que é uma Unidade de Uso Sustentável, com objetivos voltados para a proteção ambiental e geração de emprego e renda para a população beneficiária, no caso as comunidades de pescadores artesanais.

No Parna Catimbau, durante a segunda oficina, a de Elaboração de Programas e Projetos de Educação Ambiental, foi solicitado que a equipe de pesquisadores responsável pelas atividades acompanhasse em visitas de campo os que estavam participando das atividades da pesquisa. A visita de campo foi mobilizada e organizada, no aspecto logístico, pelos participantes das oficinas em parceria com as Secretarias de Educação dos municípios e dos gestores do Parna, o ICMBio.

Os pesquisadores, partindo do acúmulo gerado nas interações e reflexões durante as oficinas, elaboraram um Bloco de Notas a ser utilizado durante a visita e fizeram sugestões de vivências com a natureza que pudessem se tornar instrumentos de uso futuro por professores e por outros profissionais que os julguem pertinentes. O Bloco trazia a representação cartográfica do Parna, solicitava a identificação de cada um dos participantes, a anotação das expectativas para a visita de estudo, com campo para o registro das fotos tomadas, a partir o lugar ou objeto fotografado e respectivas latitude, longitude e altitude, mais as observações que se fizeram necessárias para posteriores utilizações.

Outros registros foram solicitados, incluindo como cada indivíduo se via ao conduzir uma atividade dessa natureza. Também foram inseridas dinâmicas pertinentes aos objetivos e local da visita, como “Fotografar com o Olhar” e “Desenhe o que o você está Vendo”. Ao término das atividades foi solicitado que cada participante relesse o que tinha colocado como expetativa da viagem e o que tinha a dizer após a visita. Por fim, se pediu para avaliar se a Unidade de Conservação em questão pode ser

considerada um lugar educador. No final do Bloco foi deixado um espaço para anotações livres.

Dados coletados na viagem de campo foram utilizados na oficina seguinte – Revelando a Qualidade Ambiental através de Imagens –, quando também se teve notícias da utilização do Bloco de Notas em excursões didáticas, na área do Parna do Catimbau, realizadas por professores, com seus alunos, com as devidas adaptações desse instrumento, o que significa um avanço na direção do alcance dos objetivos da pesquisa.

Durante a visita, a sugestão foi de caminhadas sem falas técnicas até determinados locais de contemplação e observação, onde se desenvolveriam atividades específicas. Com o material se pretendeu dar oportunidade, aos que lá estavam, de participarem ativamente das atividades, algumas delas em grupo, centrados nos objetivos da visita, mas, ao contrário do que habitualmente é realizado, indo além da escuta e anotação das explicações dadas por professores ou guias, possibilitando o protagonismo dos participantes e não apenas de parte deles.

Antes de iniciar a visita, como já foi referido, os participantes foram animados a registrarem no Bloco do Notas suas expectativas para a atividade, mas vale aqui lembrar que boa parte deles não conhecia a área do Parna. No percurso, a sugestão foi a de aguçar o olhar, a percepção, detectar o que chamou a atenção. Nos pontos pré-estabelecidos ou que no decorrer da visita se mostraram pertinentes a observações específicas, antes das falas se pediu para todos realizarem um exercício respiratório relaxante e posterior contemplação da paisagem.

Como forma de estimular os sentidos, a fotografia foi utilizada para captar as características do ambiente a partir do celular, com orientação para especificar o ponto de tomada da foto e, também, agregar um texto-legenda. Para tanto, as pessoas aprenderam a tomar as coordenadas geográficas a partir de simples aplicativos (do tipo GPS) baixados em seus celulares. E, a partir de vivência com o corpo, foram realizadas atividades em duplas, nas quais um dos integrantes representava a máquina fotográfica e o outro o fotógrafo, com comandos pré-definidos por cada dupla e trocas ao final, o que anteriormente foi aqui mencionado como "Fotografar com o Olhar".

Com o grupo da Oficina de Buíque e Tupanatinga, as atividades de campo abrangeram o Sítio Arqueológico do Alcobaça (Carneiro) e as Trilhas dos Homens Sem Cabeça (pinturas rupestres) e os Paredões, no contexto do Vale do Catimbau. Com o grupo da Oficina de Ibimirim, as

atividades abrangeram a Lagoa do Puiú e os Paredões de pintura e gravuras rupestres.

Cabe observar que nas visitas pedagógicas devem ser desenvolvidas estratégias que favoreçam a coesão, a interação e a segurança do grupo, articuladas com o papel desempenhado pelo guia. Deve-se se precaver contra a dispersão do grupo e se garantir a assistência aos participantes, em casos adversos.

4. Considerações Finais

A realização da pesquisa em questão e especificamente a efetivação de visitas de campo incluindo todo o seu processo de elaboração e devolutivas ao público envolvido promoveram um dos pontos de destaque dentre as atividades desenvolvidas desde a definição das Unidades de Conservação a serem trabalhadas e a escolha de duas delas para o aprofundamento da investigação científica através de oficinas, como foi ressaltado no decorre do artigo.

Várias são as ciências que têm no campo, direta ou indiretamente, o seu laboratório, quer seja no sentido pedagógico de demonstração na prática do que é estudado em sala da aula, quer seja no sentido de pesquisa para os mais diversos levantamentos e coletas de dados, quer seja para constatações de resultados obtidos.

O recorte feito e neste artigo apresentado, sem perder a conexão com toda a pesquisa realizada, ressaltou não só a importância das visitas de campo, mas, em especial a forma como elas podem se dar, ainda mais quando se tem Unidades de Conservação como objetos de estudos. Estudos sim, pois se considera lugares como estes fundamentais para se ter conhecimento das suas existências, assim como dos arranjos ecológicos e sociais que neles se dão, sem perder de vistas as outras diversas conexões externas a eles, inclusive aquelas no âmbito político, tendo como raiz da questão o modelo de desenvolvimento ao qual se está submetido.

Considera-se, assim, que a realização de visitas de campo devem ser concebidas de acordo com uma série de providências anteriores, como se buscou ressaltar no decorrer do texto e que se procure ir bem além de explanações gerais despersonalizadas, além de dever se ter um cuidado especial com a veracidade das informações fornecidas e com os termos utilizados, em especial dos que tratam temas ambientais, pois não é raro se verificar equívocos que podem e devem ser evitados. É nesse sentido,

também, que a participação ativa de todos os participantes colaboram para mudar essa realidade, pois pesquisas precedentes em muito contribuíram para uma mais proveitosa ampliação coletiva do saber.

E mais, que a visita de campo deve ser prazerosa no sentido de que todos os seus participantes se sintam incluídos não só no acesso às informações, mas principalmente no sentido de também poder disseminá-la durante e após a sua realização, especialmente quando estas se referiam a Unidades de Conservação, uma vez que elas possuem objetivos específicos e seus visitantes são corresponsáveis pelo alcance deles, através, por exemplo, da manutenção ou restauração dos serviços ecossistêmicos que os mais variados elementos dos ecossistemas prestam, dos quais a espécie humana que deles fazem parte, depende.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, Presidência da República. **Lei Nº 9.985**, de 18 de julho de 2000 que institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza. Brasília, DF: DOU, 2000.

CARVALHO, I. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2012.

CERRADAS, G.; KEMP, K. Um Olhar Transdisciplinar sobre a Relação entre Currículo e Educação Integral de acordo com a BNCC no Brasil. In: **Anais** VII Congresso Nacional de Educação. Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimento. Campina Grande, PB: Realize, 2020. p.1-12. Disponível em < https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA21_ID5755_30082020214524.pdf> Acesso em: 28/09/2021.

COUTINHO, S. F.; CAVALCANTI, E. R.; ALBUQUERQUE, J. L.; QUINAMO, T. dos S. **O Poder da Imagem na Percepção de Unidades de Conservação como Lugares Educadores**. João Pessoa: UFPB, 2021. (Trabalho apresentado no VII Congresso Nacional de Educação Ambiental e IX Encontro Nordestino da Biogeografia, e aprovado para publicação)

DIAS, G. F. **Ecopercepção**: um resumo didático dos desafios socioambientais. 2. ed. São Paula: Gaia, 2015.

DOLCI, L. N.; MOLON, S. I. Educação estético-ambiental na produção científica de dissertações e teses no Brasil. **Ambiente & Sociedade**, v. 20, n. 2, 2015.

DUARTE JR, J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 5.ed. Curitiba.PR: Criar edições, 2010.

ECHEVERRI, A. P. N. de. **Educação estético-ambiental e fenomenologia:** problemas filosóficos da educação estético-ambiental na modernidade. 1997. 329f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 1997.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar**. 19ª Ed. São Paulo. Olho d'água. 2008.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**. 2ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

MAGALHÃES, J. M. L. de. **A Função Educadora das Áreas Protegidas para o Ensino da Geografia. O exemplo do Parque Estadual Dois Irmãos**. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Geografia. Universidade de Pernambuco, 2021. (Digitado)

PAYNE, P.; RODRIGUES, C.; CARVALHO, I.; FREIRE, L. M.; AGUAYO, C.; IARED, V. G. Affectivity in Environmental Education Research. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 13. Especial, p. 93-114, 2018.

QUEIROZ, E. D.; GUIMARÃES, M. O trabalho de campo em unidades de conservação como ambiente educativo e estratégia pedagógica fundamental para uma formação diferenciada em educação ambiental. **Revista de Políticas Públicas**, Número Especial, p. 421-425, 2016. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/5994>. Acesso em: 12 jan. 2019.

RAMALHO, C. V. N. Pescados, pescarias e pescadores: notas etnográficas sobre processos ecossociais. In: **Boletim do Museu Paraense Emílio**

Goeldi. Ciências Humanas, vol. 11, núm. 2, maio/agosto, 2016, p. 391-414. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3940/394054353004.pdf>. Acesso em: 22/09/2021

UICN, União Internacional para a Conservação da Natureza e Recursos Naturais. **Governança de Áreas Protegidas: da compreensão à ação**. Gland, Suíça: UICN, 2013. (Série Diretrizes para Melhores Práticas em Áreas Protegidas Nº 20). Disponível em: <https://portals.iucn.org/library/sites/library/files/documents/PAG-020-Pt.pdf>. Acesso em: 22/09/2021.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E QUILOMBOLA: EXPECTATIVAS E REALIDADES DE UMA ECOLOGIA DE SABERES NUMA VISÃO FREIRIANA

ÉDER BATISTA DA SILVA
Engenheiro Florestal, Licenciado em Ciências Agrícolas e Mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, eder7bs@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

A educação crítica exerce um papel fundamental na compreensão identitária dos sujeitos de povos tradicionais do país. Assim, o presente texto tem o objetivo de analisar a dialogicidade entre a Educação Escolar Quilombola e a Educação Ambiental Crítica, a partir das expectativas e realidades da construção de uma ecologia de saberes amparada nos pressupostos do pensamento freiriano. Para isso, realizou-se uma análise qualitativa dos dispositivos legais que regulamentam a educação escolar quilombola e a educação ambiental no país: a) Resolução CNE/CEB nº 8/2012 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica do país; b) Lei Federal 9.795/1999 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, com enfoque em seus fundamentos e objetivos essenciais para construção de uma educação ambiental crítica. Como resultado, destaca-se a importância da existência de normativas legais que legitimam a educação, em todos os níveis e modalidades, voltada para a realidade dos povos de comunidades tradicionais quilombolas.

Palavras-chave: Desenvolvimento Local; Educação Crítica; Educação Libertadora.

1. INTRODUÇÃO

Desde o final da primeira metade do Século XX, os processos educativos voltados às populações rurais no Brasil, que foram fortemente criticados por Paulo Freire, seguiram o modelo assistencialista norte-americano, com práticas difusionistas que visavam unicamente superar o "atraso nacional". A concepção desses processos educativos não respeitava as particularidades e diferenças entre os povos tradicionais e nem apresentavam caráter educativo emancipatório dos sujeitos do campo, pois não tinham o objetivo de preparar os sujeitos do campo para uma formação crítica de sua realidade, apenas objetivavam a resolução de problemas específicos e pontuais.

Essa concepção de processos educativos equivocados para o meio rural, norteou diversas ações governamentais que almejavam alcançar o "desenvolvimento do país" que resultaram em graves consequências ecológicas, econômicas e sociais para o meio rural, em especial para as comunidades de povos tradicionais quilombolas que sempre apresentaram uma racionalidade de vida incompatível com o modelo de desenvolvimento hegemônico do país.

A educação, quando adequadamente concebida para a realidade dos sujeitos que vivenciam esse processo, exerce um papel fundamental na compreensão identitária desses sujeitos, possibilitando compreender criticamente a construção de suas formações social, ética e moral.

Desta forma, mergulhar no universo quilombola é defrontar-se com um objeto de estudo considerado instigante, tendo em vista que a realidade das comunidades de remanescentes quilombolas brasileiros é permeada de elementos ainda pouco explorados, e por serem envolventes e polêmicos, como: conceitos, preconceitos, imaginários e expectativas, apresenta também um universo de contradições com realidade atual.

Assim, o presente texto traduz-se num recorte de uma pesquisa acadêmica em nível de mestrado concluída no ano de 2019, que teve por finalidade analisar a dialogicidade entre a extensão rural e a educação ambiental na promoção de mudanças sociais e desenvolvimento local numa comunidade quilombola do sertão de Pernambuco.

Considerando que a educação crítica exerce um papel fundamental na compreensão identitária dos sujeitos de povos tradicionais do país, o que possibilita compreender melhor a construção de suas formações sociais, ética e morais, o referido recorte teve como objetivo específico

analisar a dialogicidade entre a Educação Escolar Quilombola e a Educação Ambiental Crítica a partir das expectativas e realidades da construção de uma ecologia de saberes ampara nos pressupostos do pensamento freiriano.

Para atender o objetivo aqui proposto, realizou-se uma análise qualitativa dos dispositivos legais que regulamentam a educação escolar quilombola e a educação ambiental no país:

a. Resolução CNE/CEB nº 8/2012 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica do país;
b. Lei Federal 9.795/1999 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA.

Com enfoque em seus fundamentos e objetivos essenciais para construção de uma educação crítica pautada na transformação da consciência social dos sujeitos.

2. A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: EXPECTATIVAS E REALIDADES

Com a promulgação da Carta Magna do Brasil (CF 1988), diversos direitos, que foram negados por quase um século após a abolição oficial da escravidão no país, passaram a ser garantidos aos povos quilombolas. Contudo, após três décadas da promulgação desse instrumento legal, alguns desses direitos ainda não são uma realidade para muitas das famílias das diversas comunidades de remanescentes quilombolas existentes no país, principalmente para aquelas que ainda aguardam o reconhecimento oficial da titulação como quilombola pelo Estado brasileiro.

Dentre esses direitos ainda negados, encontra-se a educação quilombola, que se constitui num processo educativo que dialoga com a realidade de vida dos sujeitos desse recorte social, mas que ainda é pouco adotada na maioria das escolas existentes nos territórios das comunidades quilombolas do país.

Os processos educativos que são desenvolvidos pela educação formal nos espaços educativos em territórios de comunidades quilombolas constituem-se num "direito à educação; porém, o histórico de desigualdades, violência e discriminações que recai sobre esses coletivos afeta a garantia do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra" (BRASIL, 2013, p. 420).

Destaca-se aqui que escola representa um espaço de formação social que possibilita a construção de uma sociedade menos injusta e excludente, onde as diferenças culturais podem ser expressas e respeitadas por todos, porém, ela deverá estar, obrigatoriamente, alicerçada numa concepção que respeite os sujeitos que forma e os espaços nos quais está inserida (SOARES, 2008).

A partir de discussões no campo educacional iniciadas década de 1980, abriu-se a possibilidade da construção de uma educação quilombola no Brasil, onde foram expostos as inúmeras problemáticas no que se refere a garantia desse direito fundamental para os povos quilombolas, a exemplo da reprodução do racismo, das inadequações dos materiais didáticos utilizados pelo Estado e da organização do currículo escolar que não dialogava com a realidades de vida dos sujeitos desse recorte social (MIRANDA, 2012).

Bezerra e Silva (2016, p. 5), destacam que o processo de escolarização das comunidades quilombolas é um processo complexo e "marcado por negação, interdição e também por ruptura e fratura", onde de sujeitos negados, tornaram-se sujeitos políticos para alcançar a garantia de direitos básicos fundamentais. Neste sentido, Miranda (2012) destaca que, via de regra, quando se analisa indicadores de desempenho escolar, as escolas quilombolas rurais apresentam os piores indicadores pois, em sua maioria, não apresentam estruturas mínimas adequadas à condução de um processo educativo em condições dignas.

Com as alterações da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB (Lei 9.394/1996) no ano de 2003, através da promulgação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), criou-se um marco legal para a inclusão obrigatória da "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial das redes de ensino. Assim, criou-se a possibilidade de construção de uma proposta de escolarização que valoriza a história e conhecimento quilombola no país, pois não há como se falar da história do Brasil e principalmente da "história e cultura afro-brasileira sem abordar a formação dos quilombos" (CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE, S/A, p. 15).

No entanto, após as alterações da LDB, passou-se quase uma década até que o Estado Brasileiro de fato reconhecesse a importância da institucionalização da Educação Quilombola como uma política pública e publicasse um instrumento legal que legitimasse a adoção dessa modalidade de Educação como um instrumento obrigatório para superar as desigualdades sociais do país.

Assim, com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 8/2012 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as **Diretrizes Curriculares**

Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, possibilitou-se, minimamente, o início de uma longa caminhada de reparação histórica em virtude um processo educacional fortemente marcado por injustiças sociais, que se perpetuaram por mais de um século após à abolição oficial da escravidão no país.

Nos "Itens I e II, do Art. 1º" da referida resolução, estão estabelecidos os fundamentos nos quais a educação escolar quilombola deverá obrigatoriamente alimentar-se em todas as suas fases e níveis de atuação.

> I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais **fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:**
>
> **a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade.**
>
> II - compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: **Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos**, inclusive na Educação a Distância **(BRASIL, 2012) (**Grifo meu).

Ainda no "Art. 1º, Itens III a VI", estão estabelecidos o alcance e as garantias essenciais mínimas que a educação escolar quilombola deve atender para se justificar como uma dimensão da educação nacional que possibilite atender aos direitos sociais dos povos do universo quilombola.

> III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais **variadas formas de produção cultural, social, política e econômica**;
>
> IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;
>
> V - deve garantir aos estudantes o **direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção** de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

> VI - deve ser **implementada como política pública educacional** e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade **(BRASIL, 2012) (**Grifo meu).

O dispositivo legal em questão configura-se num instrumento jurídico que assegura direitos fundamentais que foram negados aos povos quilombolas por um longo período recente de nossa história. Contudo, não basta apenas que tais direitos sejam postos no papel, também é preciso assegurar que o Estado cumpra as normativas que promulgou e implante de fato a educação quilombola em todas as localidades que se encontre povos desse recorte social.

Aqui convém destacar que a implantação da educação escolar quilombola como política pública não deve ser pensada de maneira única, como apenas mais um aspecto da política nacional de educação do país, mas sim como uma política pública que atenda aos povos quilombolas em suas diferentes cores e sabores, como estabelecido no "Art. 7º" da Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que estabelece vinte princípios básicos que regem as práticas e ações político-pedagógicas na qual a educação escolar quilombola deve ser obrigatoriamente alicerçada:

> I - direito à **igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade**;
>
> ...
>
> V - **valorização da diversidade** étnico-racial;
>
> VI - **promoção do bem de todos, sem preconceitos** de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
>
> VII - **garantia dos direitos** humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;
>
> ...
>
> X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como **modelo de desenvolvimento alternativo** que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;
>
> XI - **superação do racismo** - institucional, ambiental, alimentar, entre outros - e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;

> XII - **respeito à diversidade** religiosa, ambiental e sexual;
>
> ...
>
> XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos **espaços e dos tempos** nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;
>
> XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de **se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades** quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;
>
> XVIII - **trabalho como princípio educativo** das ações didático-pedagógicas da escola;
>
> ...
>
> XX - reconhecimento do **lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres** no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero **(BRASIL, 2012) (Grifo meu**).

Assim, a Educação quilombola, do ponto de vista jurídico, está alicerçada nos fundamentos da igualdade e equidade de direitos e oportunidades a todos os sujeitos, valorizando seus meios de vida, modos de pensar, sabedorias e acúmulo de experiências, etc.

Por tal concepção e partindo do princípio de que não existe pedagogia neutra e que a educação não é só "um ato de conhecimento, a educação é um ato político" (FREIRE; SHOR, 2013, p. 25), a proposta pedagógica dos processos educativos para o universo da realidade quilombola deverá também, obrigatoriamente, considerar os saberes e as experiências das comunidades como um instrumento de envolvimento dos sujeitos ao longo do processo de formação da consciência crítica dos jovens das comunidades quilombolas do país.

3. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: POSSIBILIDADES NO E PARA ALÉM DO UNIVERSO QUILOMBOLA

A Educação Ambiental (EA), oficialmente instituída como uma diretriz de política pública a ser adotada pelo Estado Brasileiro através da promulgação do Art. 225, inciso VI de nossa Carta Magna (C.F. 1988), só

recebeu conceituação e regramentos próprios nos dispositivos legais do país a partir da promulgação da Lei Federal 9.795, de 27 de abril de 1999, conhecida como a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA.

Assim, os Artigos 1º e 2º da referida lei conceituam a Educação Ambiental (EA) e a estabelecem como um componente essencial da educação do país, que não deverá estar limitado apenas aos processos educativos convencionais, pois trata-se de um instrumento conceitual bem mais amplo que uma componente curricular e/ou temática de estudo.

> Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.
>
> Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (BRASIL, 1999).

Esse dispositivo legal ainda tem como objetivo estabelecer as bases legais para compreensão do conceito de educação ambiental, seus princípios básicos e objetivos fundamentais que são descritos nos Art. 4º e 5º da PNEA.

> Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental: I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; [...] III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; [...] VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.
>
> Art. 5º São objetivos fundamentais da educação ambiental: I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos; [...] III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social; [...] V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada,

> fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade; [...] VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade (BRASIL, 1999).

Compreende-se então, que o referido dispositivo legal se norteia por uma visão humanística e holística para alcançar o objetivo de salvaguarda do ambiente em que vivemos e tem como fator principal a compreensão da realidade através da formação da consciência crítica da temática ambiental para construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada e socialmente justa.

Contudo, após duas décadas da promulgação da PNEA, a EA no Brasil ainda é compreendida de maneira equivocada por diversos segmentos da sociedade, que a correlaciona com atividades e práticas específicas no contexto da educação formal e/ou reduz a ações institucionais pontuais para fins de marketing.

Dessa forma, um grande desafio da EA para a sustentabilidade dos espaços de vida dos povos tradicionais, em especial aqueles do meio rural, é a promoção do diálogo com as ações de desenvolvimento praticadas no país, pois demanda um maior aprofundamento das relações sociais praticadas entre os diversos sujeitos que estão envolvidos nesse processo.

Assim, ao considerarmos a capacidade de contribuição para estímulo de mudanças significativas no ambiente em que está inserida, a educação ambiental pode ser compreendida como:

> Como uma estratégia de reflexão para a sociedade ou grupo pelo qual é desenvolvida no intuito de novamente estabelecer valores e criar uma nova identidade ao indivíduo, considerando que este só poderá ser formado de modo a demonstrar o amadurecimento ambiental com base em um projeto que o insira como formador de opinião e não apenas como cumpridor de ordens ou regras (DA SILVA ROSA, 2015, p. 212).

A professora Isabel Cristina de Moura Carvalho, ao discutir a relação entre o educador ambiental e as leis da natureza, afirma que a compreensão de um projeto político de educação ambiental crítica pode ser descrita como uma proposta de formação "de um sujeito capaz de "ler" seu ambiente e interpretar as relações, os conflitos e os problemas aí presentes" (CARVALHO, 2012, p.65). A pesquisadora ainda afirma que, o "diagnóstico crítico das questões ambientais e a autocompreensão do

lugar ocupado pelo sujeito nessas relações são o ponto de partida para uma cidadania ambiental" (p.65).

Nesse sentido, Funari, Mendes e Silva (2017, p. 183) ao parafrasear Paulo Freire, afirmam que o diálogo "pressupõe troca, uma relação de sujeitos iguais, ambos educadores e educandos, ou seja uma relação horizontal em que nenhum é melhor ou mais que o outro e todos são possuidores de conhecimentos, científica ou socialmente construídos". Assim, o diálogo entre a educação ambiental e as realidades vivenciadas pelos sujeitos possibilita aos sujeitos quilombolas uma formação crítica voltada para a manutenção dos recursos ambientais e também uma consciência política de seus papéis enquanto sujeitos sociais.

4. A ECOLOGIA DE SABERES DO UNIVERSO QUILOMBOLA

O modelo econômico e tecnológico de nossa cultura atual impõe significativos impactos ao modo de vida e às práticas culturais locais, não permitindo que projetos comunitários que tenham por finalidade a sustentabilidade de espaços de vida "prosperem" sem interferências externas. Tal interferência é ainda mais impactante quando nos referimos a comunidades de povos e minorias tradicionais do meio rural em países periféricos, onde a perda dos conhecimentos que foram acumulados ao longo do tempo poderá representar a extinção de um modo de vida tradicional em sua totalidade.

Convém destacar que tais pressões podem ser exercidas por agentes externos que vão desde o poder político local e regional, passando pelos padrões midiáticos de consumo, sistema educativo hegemônico, até a migração e fluxo de indivíduos entre os meios urbano e rural determinados pelo atual modelo de civilização que apresenta uma tendência de marginalização de grupos e recortes sociais periféricos ou que apresentam uma lógica de vida que difere do modelo civilizatório hegemônico, resultando num rompimento da identidade coletiva que representa os valores culturais e os conhecimentos adquiridos pelos sujeitos tradicionais, a exemplo de campesinos e comunidades de povos tradicionais rurais, que outrora detinham uma elevada consciência sobre o ambiente que ocupavam.

É de conhecimento comum que, desde os primórdios da história humana, nos relacionamos diretamente com outros seres e com espaço territorial no qual estamos inseridos. Essa relação possibilita o surgimento

de saberes e construção de conhecimentos acerca de nossas experiências de vida, que são acumuladas, aprimorados e ressignificados ao longo de nossa trajetória e culminando então no desenvolvimento de novas práticas de interação com o ambiente no qual estamos inseridos e seu entorno (SILVEIRA, 2014).

Por tal ótica, chegamos a compreensão que se faz necessária a "utilização de uma variedade de conhecimentos, tais como o popular, o religioso, o científico, dentre outros" (Silveira, 2014, p. 2), para que se consiga orientação nesse espaço de interação sem que se perca a identidade ou se deixe de valorizar os aportes culturais acumulados ao longo do desenvolvimento humano em sociedade.

Cabe aqui ressaltar, que os saberes tradicionais são um conjunto de conhecimentos fundamentais e práticos, oriundos de uma visão de mundo específica resultante de prolongadas observações cotidianas das características do ambiente, das experiências de vida, da experimentação empírica, que são aperfeiçoadas e transmitidas entre gerações por décadas posteriores, servindo como base fundamental para orientar a alimentação e a saúde, a tecnologia e o desenvolvimento dos povos tradicionais e demais comunidades que habitam o mundo rural, o que os torna um verdadeiro patrimônio cultural dos diferentes povos tradicionais e campesinos.

Boaventura de Souza Santos (2005) ao conceituar a ecologia de saberes propôs uma discussão sobre a hegemonia e dominância do conhecimento científico que tende a excluir outras formas de conhecimentos que não são oriundos da academia. Ainda para o autor, a realidade não poderá ser explicada apenas pelo conhecimento científico, pois estamos envolvidos por um mundo de novos saberes e conhecimentos que são gerados a todo instante, mas que por serem considerados alternativos e periféricos, são desconsiderados por não atenderem a um padrão imposto pela academia e não estão em equilíbrio horizontal com o saber técnico, que cientificado.

A ativista ambiental e filósofa indiana Vandana Shiva, em seu livro "Monoculturas da Mente", destaca que os saberes locais sofrem constantes pressões para seu desaparecimento, sendo propositalmente deixados de ser enxergados com a finalidade de negar sua existência.

> O primeiro plano da violência desencadeada contra os sistemas locais de saber é não considerá-los um saber. A invisibilidade é a primeira razão pela qual os sistemas locais entram em colapso antes de serem testados e

> comprovados pelo confronto com o saber dominante do ocidente (SHIVA, 2003, p. 22).

A autora ainda critica duramente a propagação irrestrita da visão científica ocidental nos países colonizados, que provocou a indução da negação dos saberes locais e do conhecimento tradicional, atribuindo-lhes o estigma de conhecimentos primitivos e sem fundamentos científicos.

Convém aqui destacar a concepção de pensamento de Boaventura de Souza Santos (2005, 2010), que apresenta um diálogo com o pensamento de Paulo Freire (2011) e de Edgar Morin (2000), para o referido autor, não existem conhecimentos superiores ou inferiores, mas sim concepções diferentes de uma mesma realidade que devem integrar-se para conseguir explicá-la da maneira mais didática possível que se possa alcançar.

Por tal ótica, é possível compreender que se faz necessário despir-se de qualquer tipo de preconceito para compreender os múltiplos saberes que podem ser encontrados no universo das comunidades de povos quilombolas. Um universo demasiadamente amplo, que se torna ainda mais diversificado quando referenciados de acordo com a sua localização territorial – rural e urbano, os quais representam dois modos de vida totalmente distintos dentro do universo de povos quilombolas.

Desta forma, o diálogo entre os múltiplos saberes locais que envolvem os povos quilombolas com o saber hegemônico dominante, se faz necessário para a própria sustentabilidade dos saberes locais, pois na medida que esses saberes periféricos não negados ou excluídos pelo pensamento dominante, eles tendem a se fortalecer em si próprios e a estimular os sujeitos que os alimentam a também se reconhecerem como sujeitos fortalecidos.

Assim, a dialogicidade entre a educação ambiental crítica e a educação quilombola possibilita que os sujeitos quilombolas se alimentem de concepções críticas acerca de seus locais e modos de vida, fortalecendo sua identidade territorial, seus saberes e sua consciência política.

Para que tal ação possa ocorrer se faz necessário que o Estado trate os povos tradicionais com o devido respeito que merecem e não mais como sujeitos atrasados. Isso pressupõe uma horizontalidade de diálogo entre as partes envolvidas, Estado – Sujeitos de povos tradicionais, em todas as ações e políticas públicas voltadas ao desenvolvimento e superação de desigualdades socais, em especial no que se refere aos processos educativos voltados aos povos tradicionais quilombolas.

Assim, nas próprias palavras de Paulo Freire, "quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta alguma coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que defendíamos" (FREIRE, 1981, p. 70). O diálogo aqui, implica, obrigatoriamente, que seja sobre uma educação crítica e inclusiva para a formação da consciência crítica dos sujeitos quilombolas e nada menos que isso deverá ser aceito.

Em uma de suas obras mais críticas, "Extensão ou comunicação?", Paulo Freire critica fortemente a forma de atuação do extensionista rural, naquele momento representado pelo agrônomo, em relação aos sujeitos do campo, onde afirma que ação do profissional de extensão rural não deve ser excludente, mas sim valorizar os conhecimentos do homem do campo (FREIRE, 2011).

Aqui, destaca-se um ponto importante da pedagogia freireana, o diálogo como ferramenta de valorização dos saberes dos sujeitos do campo. Para o autor, quando o detentor do saber científico adota uma prática educativa que tende a desvalorizar os saberes que não são gerados na academia, ele está perpetuando e, consequentemente, agravando as desigualdades já existentes no país.

Assim, as práticas e ações dos sujeitos que são detentores dos saberes hegemônicos devem, obrigatoriamente, estar abertas para aceitar outras formas de saberes e conhecimentos, e, acima de tudo, saber dialogar com estes saberes "alternativos". Assim, quando se fala do universo dos povos quilombolas, os saberes "alternativos" serão uma constante permanente a ser observada nos processos educativos praticados. Sem isso, não se poderá desenvolver uma educação pautada na pluralidade de saberes com objetivo de superar as desigualdades sociais vivenciadas pelos povos quilombolas.

Para uma melhor compreensão desta ideia, convém destacar a visão de Paulo Freire quando trata da educação crítica com o objetivo de superação de uma das maiores desigualdades sociais existente no país, o analfabetismo:

> O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-la na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das

> sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas –, mas **uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto**. Isto faz com que **o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas**, oferecendo-lhe simplesmente os meios com os quais possa se alfabetizar (FREIRE, 1981, p. 72) (**Grifo meu**).

Ressalta-se aqui que, em pleno século XXI, o analfabetismo ainda é uma das piores mazelas sociais que afligem boa parte da população do país, tanto no meio urbano quanto rural. Seu efeito é ainda mais devastador quando tratamos de comunidades de povos tradicionais como indígenas e quilombolas, que além da falta de acesso à educação formal com qualidade, também tem seus meios de vidas violados pelo Estado que, em muitos casos, não reconhece a legitimidade de suas identidades e territórios enquanto povos tradicionais e consequentemente dos seus saberes.

Nesse processo de negação da identidade e dos territórios tradicionais, a ação do Estado, quando alcança esses sujeitos, tende a tratá-los como indivíduos que não possuem conhecimentos. Algo que Paulo Freire critica fortemente quando discute as ações educativas do extensionista rural com os sujeitos do campo, que os considera como indivíduos sem conhecimentos relevantes e que precisam ser "ensinados a ser agricultores" (FREIRE, 2011).

Boaventura de Souza Santos (2010) também considera que negar os saberes de povos tradicionais é uma tática amplamente praticada pelo Estado com fins de eliminar grupos periféricos e de minorias tradicionais com o objetivo de redução de custos ao Estado, pois consideram que investir em uma educação de qualidade, que valorize o conhecimento acumulado por tais sujeitos, como um desperdício.

Tal fato pode ser visto pela lentidão do Estado brasileiro em ofertar uma educação de qualidade aos povos quilombolas do país, onde a maioria das comunidades não apresentam escolas e, em muitas delas, quando encontradas não atendem aos princípios estabelecidos na Resolução CNE/CEB nº 8/2012. O que obriga as comunidades quilombolas a buscarem formas alternativas de desenvolver uma educação que os tornem protagonistas e dialoguem com seus modos de vida.

Destaco aqui, as palavras de uma liderança quilombola em resposta ao questionamento de como ela percebia o descaso do poder público em

ofertar educação de qualidade para as comunidades quilombolas rurais da sua localidade:

> Não ter escolas nas comunidades quilombola é um projeto do governo para economizar e gastar menos como os pobres. Para quê criar escola para um bando de negro que não faz nada da vida? É assim que o Governo nos enxerga. Se a gente não for atrás, a sociedade vai continuar achando que a gente é mesmo um bando de gente que não quer nada da vida. Nós não queremos muita coisa não, só queremos aquilo que a lei nos dá direito: educação de qualidade e respeito pela nossa cultura, pela nossa vida (**A. S, liderança quilombola**).

De fato, para muitos gestores municipais é mais barato realizar o translado de crianças e adolescentes de comunidades quilombolas para estudar em escolas fora do território quilombola ou na zona urbana do que manter uma escola em funcionamento em uma comunidade quilombola rural. Aqui se trata de um processo educativo totalmente excludente que tende a negar os múltiplos saberes do universo quilombola na medida que obriga crianças e adolescentes a frequentar escolas que em nada dialogam com sua realidade, o que favorece ao enfraquecimento da identidade cultural dos sujeitos.

A referida liderança quilombola, ao tratar da questão da salvaguarda e manutenção dos saberes quilombola também mencionou que:

> Hoje em dia, a gente não perde mais conhecimento como antigamente, agora a gente tem celular, computador, máquina de foto para registrar nossa história. Tudo que a gente aprende aqui, a gente grava, tira foto para guardar pro futuro, mas nem sempre foi assim. Muita coisa a gente perdeu e não tem como recuperar, não tinha como guardar conhecimento como a gente guarda hoje, na época do meu pai, do meu avô. Todo conhecimento era guardado na cabeça e com o tempo tinha perigo da gente esquecer, passar do jeito errado. Mas nem todas as comunidades de quilombo tem como fazer isso. Tem comunidade que o quilombola não tem nem casa pra morar, vive abandonado num barraco no meio do mato e aí perde muito conhecimento com os anos (**A. S, liderança quilombola**).

É algo bem comum nas comunidades quilombolas que muitos conhecimentos foram perdidos ao longo dos anos, seja pelo fato de não ter como registrá-lo, ou pelo falecimento da pessoa que melhor conhecia um

determinado assunto antes que fosse passada para outro indivíduo da comunidade.

Considerando a dimensão continental do Brasil e o frequente cenário de desigualdades sociais, que se agrava de acordo com as distintas regiões do país, o perigo de extinção de sua história e destruição de sua identidade para uma comunidade quilombola que não disponha de meios seguros para registro de seus conhecimentos além da história oral, é uma constante, principalmente em função das pressões externas para negação de sua identidade territorial / cultural.

Assim, diante desse cenário de incertezas e crises sociais que existe no país, se faz necessário que repensemos as relações de construções de conhecimentos com os sujeitos de povos tradicionais, sobretudo aqueles oriundos de comunidades quilombolas, para que seja possível enfrentar a os processos ideológicos que impõem regras e normas através de modelos prontos de educação que comumente exclui e impossibilitam outras formas de construção de conhecimentos que se amparam na vivência e nos saberes de comunidades de povos tradicionais, historicamente cerceados pela lógica colonizadora que tende a excluir e marginalizar o diferente.

Assim como já defendia Freire (2020), o desafio aqui posto à educação crítica, não é o de ser, exclusivamente, a salvadora da nação, e sim um instrumento que possibilite a construção de conhecimentos de maneira dialógica para formação da consciência crítica dos sujeitos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de que os processos de construção dos conhecimentos devem ser apoiados também nos saberes tradicionais das comunidades de povos tradicionais possibilita que a realidade vivenciada pelos sujeitos e o acúmulo de suas vivências garantam a manutenção dos valores sociais, culturais e a utilização dos seus espaços de vida.

Assim a educação Ambiental crítica em diálogo com a educação quilombola possibilita um contraponto com as formas dos processos educativos convencionais que são adotados pelo Estado e massificado para a sociedade, processos esses que insistem em deslegitimar os saberes tradicionais e priorizar um modelo de “construção” (transmissão) de conhecimentos de forma não dialógica, que não se propõe a formação crítica dos sujeitos.

A educação ambiental em diálogo com os saberes locais e os pressupostos da educação quilombola, deixa de ser ideologicamente condicionada pela concepção desenvolvimentista de cunho puramente econômico, que precifica as relações sociais de vida. Esta concepção de mundo através da EA, dentre outras práticas educativas das comunidades do universo quilombola, produz saberes e culturas ligados ao seu ambiente de vida e/ou território que possibilitam o fortalecimento de sua identidade e dos conhecimentos acumulados pelos sujeitos ao longo das gerações.

Considerando que os processos educativos hegemônicos do país, via de regra, tende a excluir os saberes acumulados pelos povos tradicionais, destaca-se aqui a importância da existência de normativas legais que legitimam a educação voltada para a realidade dos povos de comunidades tradicionais quilombolas, o que possibilita uma melhor formação de docentes e educadores sociais para atuar nesses contextos sociais específicos.

REFERÊNCIAS

Bezerra, Marinalva Rita; Silva, Delma Josefa. Gestão escolar quilombola: a experiência curricular da escola Bevenuto Simão-Conceição das Crioulas-PE. **IX Colóquio Internacional Paulo Freire,** 2016. Disponível em: http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/ixcoloquio/paper/view/641. Acesso em: 25 jun. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 02 Jul. 2017.

BRASIL. **LEI FEDERAL Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. **LEI FEDERAL Nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCiVil_03/LEIS/L9795.htm. Acesso em 20 Jun. 2018.

BRASIL. **LEI Nº 10.639,** de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 20 Jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

CENTRO CULTURAL LUIZ FREIRE. **Educação quilombola educação quilombola**: um direito um direito a ser efetivado a ser efetivado. 26p. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/dht/cartilha_cclf_educ_quilombola_direito_a_ser_efetivado.pdf. Acesso em: 25 jun. 2018.

DA SILVA ROSA, Teresa e et al. A educação ambiental como estratégia para a redução de riscos socioambientais. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, vol. 18, n. 3, p. 211-230, set. 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1809-4422ASOC1099V1832015. Acesso em: 10 Out. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 15ª Ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 65ª ed. – Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano o professor. Trad. Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 [recurso eletrônico].

FUNARI, Juliana Nascimento; MENDES, Rozeane Maria; SILVA, Kleiton Bueno Bezerra da. Agroecologia e quilombolas de Conceição das Crioulas: traçando um diálogo de saberes. In.: FIGUEIREDO, Marcos Antônio Bezerra; MATTOS, Jorge Luiz Schirmer de; FONSECA, Flávio Duarte da (Orgs.). **Agroecologia e**

diálogo de conhecimentos: olhares de povos e comunidades tradicionais, movimentos sociais e academia. Recife: UFRPE, 2017. 255p. p. 181 -187

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 369-383, ago. 2012. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000200007. Acesso em: 10 jul. 2018.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. 2ª ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2ª ed. - São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Para um novo senso comum; v. 4).

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente**: Perspectivas da Biodiversidade e da Biotecnologia. São Paulo, Gaia, 2003.

Silveira, Elaine Machado. A educação ambiental dialogando com os saberes populares e escolares. **X ANPED SUL,** p. 1–17, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/697-0.pdf. Acesso em: 25 jun. 2018.

SOARES, Edimara Gonçalves. **Do quilombo à escola:** os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas. 2008. 130 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

DIALOGANDO SABERES SOBRE A MARISCAGEM: VIVÊNCIAS EXTESIONISTAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO FORMATO REMOTO

ARIANE MARIA DO NASCIMENTO
Graduanda pelo Curso de Bacharelado em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, arianenascimento0000@gmail.com;

BETÂNIA CRISTINA GUILHERME
Profa.Dra. do Departamento de Biologia/Laboratório de estudos meiofaunísticos (LEMS) da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, betaguilherme2@gmail.com ;

THAMIRES MARIA BRITO DA SILVA
Graduanda pelo curso de Bacharelado em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, thamiresmaria1303@gmail.com ;

IVO RAPOSO GONÇALVES CIDREIRA NETO
Doutorando em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, ivo.ufpe@gmail.com ;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A atividade da mariscagem é uma modalidade de pesca que está crescendo exponencialmente, sendo facilmente encontrada na maioria das regiões litorâneas, constituída a partir da catação de moluscos bivalves, como as ostras (***Crassostrea rhizophorae - Guilding, 1828***), sururu (***Mytella guyanensis - Lamarck,*** 1819) e marisco (***Anomalocardia flexuosa - Linnaeus, 1767***), (OLIVEIRA, 2016; CIDREIRA-NETO; RODRIGUES, 2021). As atividades dessa modalidade de pesca liberam uma alta quantidade de conchas no ambiente, quando comparadas ao processo natural desses moluscos. Diante disso, os Resíduos Sólidos da mariscagem (Remar) possuem o potencial para poluição e contaminação dos ambientes (OLIVEIRA, 2016).

A educação ambiental (EA) possui entre suas prioridades, e como tarefa por excelência, a construção de uma nova racionalidade no uso dos recursos naturais, bem como, da condição saudável de vida entre os seres humanos (NETO; BATISTA, 2014). Nesse sentido, podemos dizer que ela formula princípios que nos levam ao menor grau de degradação do ambiente em que vivemos e do qual compartilhamos. Porém, precisamos entender como a mesma é entendida e vivenciada nas comunidades ribeirinhas.

Na contemporaneidade e em tempo de pandemia mudamos o foco de como interagir trilhando caminhos para dialogar de forma mais ativa sobre questões ambientais. Neste sentido, a problemática ambiental não parou de ser abordada mesmo em tempos de pandemia, principalmente no campo da extensão universitária, onde várias IES permitiram mudança nas propostas de trabalho e cronograma (MÉLO et al., 2021). Assim, os projetos foram se adequando ao novo formato, conforme descrito por Santos et al (2021, p. 77809): "A continuidade das atividades de extensão foi possível através do planejamento de ações adaptadas, as quais passaram a ser realizadas adotando protocolos rígidos de biossegurança ou de forma virtual/remota".

Partindo da necessidade de distanciamento social devido à pandemia do COVID-19, as ações estão sendo realizadas de forma remota, recorrendo às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Desta forma, este trabalho irá apresentar o relato de experiência das atividades vivenciadas de forma remota objetivando apresentar as adaptações necessárias e os desafios para realizar suas atividades de maneira remota, construindo instrumentos de divulgação científica sob a perspectiva socioambiental da mariscagem, junto a escola e a comunidade civil.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O projeto teve início em Junho de 2020 e no atual momento, ele ainda está em desenvolvimento. Houve a reestruturação das ações para o formato digital, no modelo remoto. Foram realizadas reuniões online (via Google Meet), conversas por aplicativo de mensagens (Whatsapp) com a equipe que integra as atividades para o levantamento das necessidades das ações de divulgação científica (Figura 01).

Figura 01: Mapa mental para descrição das etapas do projeto.



Fonte: Elaborado pela plataforma Canva, 2021.

Considerando as redes sociais com um bom instrumento de divulgação científica por possuírem grande abrangência de público, essa proposta fará a divulgação de todos os resultados ao longo da realização do projeto, bem como, a produção de vários conteúdos oriundos da temática do projeto.

Para monitorar o desempenho das produções divulgadas, estamos utilizando as próprias métricas disponibilizadas no *Instagram* e *Anchor* (plataforma responsável pela distribuição dos podcasts), em que é possível visualizar o número de acessos, engajamento, idade e região do público.

3. RESULTADOS

As atividades estão sendo realizadas na plataforma digital *Instagram*, utilizando o perfil ***@lems_ufrpe***, o qual pertence ao Laboratório de Estudos Meiofaunísticos e Socioambientais (LEMS) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). A periodicidade utilizada é de postagens quinzenais, mesclando as temáticas aderentes ao projeto. Até o momento foram desenvolvidos quatro posts, sendo: (i) apresentação do projeto; (ii) as relações dos manguezais e a mariscagem (Figura 2); (iii) a utilização dos descartes oriundos da mariscagem (Figura 3) e, (iv) uma indicação de documentário sobre a vivência e rotina de mulheres marisqueiras (PRODUÇÃO VISUAL, 2018).

Figura 2 - Post de divulgação científica da relação do manguezal e das marisqueiras.



Fonte: *@lems_ufrpe*, 2021.

Para o Podcast, a sua produção tem como base o relato de experiências das próprias marisqueiras, para melhor divulgar a importância do processo da mariscagem no contexto sustentável. Até o momento foi produzido um podcast, que apresenta o projeto, trazendo um diálogo sobre "A utilização dos resíduos sólidos pesqueiros" (https://open.spotify.com/episode/3nQoXoSJiS43DZrQ5E3ysg?si=AZ7t9XIkS1Kq-IMpR8g3TA&utm_source=copy-link&dl_branch=1).

Figura 3 - Post do podcast sobre a utilização dos descartes oriundos da mariscagem.



Fonte: *@lems_ufrpe*, **2021.**

A cartilha educativa já se encontra estruturada, intitulada de "Aproveitamento dos resíduos da Mariscagem e Pesca artesanal" (Figura 4). A cartilha traz em destaque informações pertinentes sobre a temática e também, algumas alternativas sustentáveis para a utilização dos resíduos. Destacamos que a cartilha será digital, como proposição de ser divulgada nas redes sociais, bem como, junto aos estudantes da escola parceira.

Figura 4 - Capa da Cartilha Educativa "Aproveitamento dos resíduos da Mariscagem e Pesca artesanal"



Fonte: Autores, 2021.

Dentre atividades de educação socioambiental, já foram desenvolvidas oficinas remotas com os estudantes da escola parceira, além do desenvolvimento de uma atividade remota para o reconhecimento das áreas de pesca, caracterizando o estuário, o manguezal e identificando dos principais representantes de moluscos de importância econômica no estado de Pernambuco (Figura 5).

Figura 5 - Slides da aula sobre os principais representantes de moluscos de importância econômica no estado de Pernambuco.



Fonte: Thamires Silva, 2021.

A roda de saberes e a produção de palestras estão no estágio de planejamento das ações e serão vivenciadas no "I Encontro #Educaestuários: saberes e perspectivas socioambientais da mariscagem", que vão contar com a participação de convidados especialistas, estudantes e professores, da escola parceira do projeto com a UFRPE.

Destacamos que todas estas ações só vêm a fortalecer o compromisso do LEMS em compartilhar a importância da divulgação científica sobre a mariscagem de forma sustentável, através de mudanças de conceitos e relação homem/natureza. Principalmente no que tange a proposição de projeto de extensão nas escolas e comunidades:

> "Fortalecer os projetos e ações educativas no âmbito escolar, para que os estudantes tenham um olhar mais crítico sobre o estuário, trocando de lentes, desenvolvendo diversos saberes e habilidades para mobilizarem sua percepção acerca do seu papel com agente transformador e como os recursos naturais podem ser utilizados de forma sustentável (GUILHERME, et al, p. 90, 2021)".

De forma geral, compreendemos que as ações extensionistas no formato remoto foram satisfatórias, tanto para a equipe envolvida, pois nos mostrou uma variedade de ferramentas de divulgação que podemos

utilizar para atingir um público maior, quanto para a comunidade, uma vez que registramos um acesso considerável nas informações e permitiu-lhes outras maneiras de acessarem aos conhecimentos científicos com práticas sustentáveis.

Também pudemos perceber que, ainda de forma parcial, as estratégias de divulgação científica no formato remoto facilitaram a interação entre os envolvidos (escola e comunidade civil), trazendo uma reflexão que a Educação Ambiental é possível ser aplicada com ações educativas de maneira remota e lúdica.

REFERÊNCIAS

CIDREIRA-NETO, I. R. G.; RODRIGUES, G. G. Productive chain of artisanal mollusk fishing and the role of fisherwomen. **ETNOBIOLOGIA**, v. 19, n. 1, p. 172-188, 2021.

GIOVANETTI EL-DEIR, S. **Estudo da mariscagem de *Anomalocardia brasiliana* (Mollusca: Bivalvia) nos bancos de Coroa de Avião, Ramalho e Mangue Seco (Igarassu, Pernambuco, Brasil).** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Oceanografia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

GUILHERME, Betânia Cristina; DA SILVA, John Lennon Crystian; DA SILVA, Flávia Carolina Lins. Formação de multiplicadores socioambientais: práticas pedagógicas para a sensibilização e defesa do Rio Capibaribe, um estuário pernambucano. REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 38, n. 2, p. 74-93, 2021.

MÉLO, C. B. et al. Ensino remoto nas universidades federais do Brasil: desafios e adaptações da educação durante a pandemia de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, p. e4049119866, 2020.

NETO, R. L. G.; BATISTA, M. S. S. Os impactos ambientais da pesca artesanal: Perspectivas de educação ambiental com mulheres marisqueiras. **V Semana de Estudos, Teorias e Práticas Educativas.** UERN, Pau dos Ferros/RN. 2014.

OLIVEIRA, B. M. C. de. **A gestão dos resíduos da mariscagem pernambucana**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. 2016.

OLIVEIRA, A. R. M. F.; Souza, A. S.; SILVA, A. P. P.; Souza K. T; Jesus, K. E. S.; Jesus, M. K. S Educação Ambiental: ações e experiências em espaço educativo não-formal em tempos de pandemia. Revista Macambira, v. 5, n. 1, p. e051003-e051003, 2021.

Produção Visual. Documentário Marisqueiras da Ilha de Deus. **YouTube**, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PXbaOkqDTjE. Acesso em 06 out. 2021.

SANTOS, G.M.; AZEVEDO, I. W. P; TELES, A. P. S.; TORRES, L. C; BENITES, M. H; COSTA, F. A. Ações e Desafios do Projeto de Extensão Educação Ambiental em Comunidades em Tempos de Pandemia: Relato de Experiência. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.8, p. 77807-77821. 2021.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: TRABALHANDO A COLETA SELETIVA COMO PRÁTICA DE ENSINO, FERRAMENTA DE CONSCIENTIZAÇÃO E MUDANÇA DE ATITUDE SOCIAL

MIKAELLA DE CERQUEIRA SOARES
Graduanda do Curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPar. E-mail: mikaellacs@hotmail.com;

LUCAS RAFAEL COSTA DE SOUSA
Graduando do Curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPar. E-mail: lukas.rafael10@hotmail.com;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Vive-se atualmente uma grave crise ambiental provocada pela degradação do meio ambiente através da ação humana, uma consequência da insustentabilidade do crescimento populacional, da produção de alimentos desproporcional a capacidade produtiva do ecossistema, entre muitos outros.

Portanto, tem-se o ser humano como agente responsável pelo o que acontece a sua volta. Neste contexto, a educação voltada ao meio ambiente aparece como uma nova forma de enfrentar o papel do ser humano no mundo, buscando mostrar uma postura de inclusão e participação, onde cada indivíduo é estimulado a exercitar de forma plena sua cidadania, provocando assim uma nova consciência solidária de forma amplamente a todos.

Educação ambiental é um tema bastante difundido, porém pouco vivido como uma realidade social. Com isso, esse enfoque foi abordado na forma de atividade prática educacional utilizando a conscientização acerca da coleta seletiva e reutilização de materiais. Este relato de prática aplicado em uma turma de 4° ano do Ensino Fundamental da rede pública do município de Parnaíba-PI, mediante programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, busca demonstrar a relevância dessa prática social, causando uma reflexão sobre sua importância, assim como, a extrema necessidade de se trabalhar a educação ambiental nas escolas. Para Reigota:

> "A tendência da educação ambiental escolar é tornar-se não só uma prática educativa, ou uma disciplina a mais no currículo, mas sim consolidar-se como uma filosofia de educação, presente em todas as disciplinas existentes e possibilitar uma concepção mais ampla do papel da escola no contexto ecológico local e planetário contemporâneo". (REIGOTA, 2002, p. 79-80).

O aluno que internaliza o lado teórico e prático da coleta seletiva, possui o poder de compreender que pequenos atos, como o de coletar lixo pode diminuir consideravelmente com a poluição dos rios, mares, lagos e até da atmosfera. Os 3Rs, a seletiva das cores de cada lata de lixo foram temas abordados, como embasamento teórico antes da prática ser aplicada. A prática pedagógica aplicada tem como objetivo ensinar e conscientizar as crianças, contribuindo para que as mesmas entendam melhor e mudem seu comportamento sobre a natureza. Primeiramente

foi necessário aplicar uma didática voltada para despertar nos alunos valores éticos, sociais e ambientais, pois na educação ambiental é fundamentada uma cultura de sustentabilidade, e foi essa cultura atribuída aos estudantes que tornou esta atividade prática em um ato sustentável.

Os temas sobre educação ambiental nas escolas têm ganhado uma atenção maior devido os atuais acontecimentos degradantes que cercam o espaço ambiental. A coleta seletiva é um destes temas importantes a ser discutido, na qual alguns autores defendem como um assunto necessário e essencial para as escolas trabalharem em prol da preservação que implicam nas questões socioambientais. A recolha seletiva funciona como um instrumento de organização do meio ambiente, ou seja, "A coleta seletiva de lixo consiste na separação e recolhimento dos materiais descartados no lixo, separando matéria orgânica da não orgânica, dando correta destinação". Os principais materiais recicláveis são papéis, plásticos, vidros e metais (PLANO NACIONAL DE RESÍDUOS SÓLIDOS, 2011).

A política educacional escolar aponta a educação ambiental como uma importante característica para formar o cidadão como um ser consciente dos seus atos ante o espaço físico que vive, com isso, as escolas devem organizar e reorganizar constantemente seus projetos educacionais. Segundo Gadotti (2007) "faz-se imprescindível reorientar os programas educacionais existentes no sentido de promover o conhecimento, as competências e habilidades, valores e atitudes relacionadas com a sustentabilidade".

2. METODOLOGIA

A prática da coleta seletiva se constituiu por meio de duas aulas. Na primeira, foi introduzido o tema do projeto, embasamento teórico sobre o tema e quais atividades os alunos iriam realizar, ou seja, eles foram preparados primeiramente com o conhecimento prévio teórico sobre o tema, acerca de tudo que iriamos precisar para a prática. Ficou explícito para os alunos que na segunda aula colocaríamos em prática o que aprendemos na primeira, ou seja, seria o momento da realização da coleta seletiva como uma ação de praticidade e sustentabilidade. Entre estas duas aulas, foi repassado aos alunos a parte teórica explicativa, vídeos, exercícios escritos e brincadeiras com o intuito de prepará-los para a atividade de coletar os resíduos sólidos em torno da escola. Na segunda aula, dividimos a turma em grupos, onde cada grupo contou com o monitoramento dos pibidianos para orientações e acompanhamento dos alunos

fora da escola. Como método de proteção, foi distribuído máscaras, luvas e sacos plásticos para cada grupo, para que fosse feita a coleta nas ruas ao entorno da escola.

3. DISCUSSÃO E RESULTADOS

Neste projeto, diante de uma abordagem diferenciada com os alunos, foi possível garantir novas experiências e um grande aproveitamento, acarretando assim bastante conhecimento sobre o assunto abordado estimulando a participação de cada criança**.** Executou-se uma aula prática com os alunos nos arredores da escola em busca de recolher materiais, para que futuramente pudéssemos fazer reciclagem transformando esses materiais em brinquedos. Com isso, conseguimos o objetivo de estimular uma aula que promovesse aos alunos mais conhecimento sobre a coleta seletiva. Sendo assim, contamos com a participação de todos os alunos para a execução da aula. Com a divisão dos alunos em grupos, foi possível observar um maior e melhor resultado, do que se tivesse sido feito um trabalho individual, isso pelo fato de que alguns alunos queriam fazer a coleta individualmente, com o intuito de conseguir o maior número de resíduos, como se fosse uma competição, sem atentar realmente ao que estariam coletando. No mais, os alunos coletaram mais de 50 objetos, sendo eles de papel, vidro, metal e plástico, e com isso, foi observado que com apenas uma aula teórica e uma aula prática, eles conseguiram diferenciar os materiais, fazendo uma coleta seletiva com bastante material que poderia ser reaproveitado.

Imagem 1: Crianças praticam a coleta seletiva com a supervisão dos pibidianos.



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 2: Pibidianos auxiliando as crianças durante a atividade de coleta seletiva.



Fonte: Acervo pessoal

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de educação ambiental levou em consideração as representações que a comunidade escolar tem a respeito das relações entre meio ambiente e a espécie humana, as quais pôde-se ver que para muitos o cuidado com o descarte do lixo não era importante. Com isso, não se pôde deixar de debater a posição peculiar que o ser humano ocupa nesse contexto. Durante o decorrer desta atividade, ficou nítido que as realizações de atividades feitas de forma coletiva são mais instigantes

para as crianças, uma vez que, contribui bastante para a evolução do ser humano quando se fala em relações sociais, pois eles trabalham em equipes, pensando e agindo sem ser de forma individual. O ato de praticar uma atividade voltada para sustentabilidade tem um caráter muito importante, porém, foi observado que feita de maneira coletiva desperta mais interesse dos alunos, até mesmo porque ajuda muito na progressão intelectual e físico do indivíduo, principalmente nas crianças é feita em conjunto com outros sujeitos.

Enquanto ao meio ambiente, os alunos compreenderam o valor de cuidar e preservar o espaço físico em que habitam. É de extrema importância trabalhar com as crianças tanto dentro quanto fora da sala de aula, pois é benéfico para que se tenha uma boa relação entre professor-aluno ou aluno-professor. Além disso, o ganho de experiência só fortalecerá a vontade de continuar na carreira docente e contribuir cada vez mais para a formação continuada.

5. REFÊRENCIAS

BORTOLON, Brenda; MENDES, Marisa Schmitt Siqueira. A Importância da Educação Ambiental para o Alcance da Sustentabilidade. Revista Eletrônica de Iniciação Científica. Itajaí, Centro de Ciências Sociais e Jurídicas da UNIVALI. v. 5, n.1, p. 118-136, 1º Trimestre de 2014. Disponível em: www.univali.br/ricc - ISSN 2236-5044.

GADOTTI, Moacir. **Educação para o desenvolvimento sustentável:** o que precisamos aprender para salvar. O Planeta Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 16. n. 28, p. 69-90, jul./dez. 2007.

MELLO, Lucélia Granja de. A importância da educação ambiental no ambiente escolar. Disponível em: https://www.ecodebate.com.br/2017/03/14/importancia-da-educacao-ambiental-no-ambiente-escolar-artigo-de-lucelia-granja-de-mello/. Acesso em: 12 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente (MMA), Plano Nacional de Resíduos sólidos, versão preliminar para consulta pública, setembro de 2011. Disponível em: http://ead.utfpr.edu.br/moodle/file/302/moddata/project/9/4268/PlanoNacionalderesiduossolidosversaopreliminar.pdf. Acesso em: 19 de agosto de 2021.

REIGOTA, Marcos. **A floresta e a escola:** por uma educação ambiental pós-moderna. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSS, Alana; BECKER, Elsbeth. **Educação ambiental e sustentabilidade**. Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental. v(5), n°5, p. 857 - 866, 2012.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS MÍDIAS DIGITAIS

MARIANA GUENTHER
Professora da Universidade de Pernambuco - PE, mariana.guenther@upe.br

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 e o isolamento social necessário para a contenção da transmissão do novo coronavírus trouxe mudanças profundas nas nossas rotinas e na nossa forma de nos relacionar com o mundo. Com a suspensão das atividades presenciais, tivemos que nos reinventar transformando e adaptando todo o processo ensino-aprendizagem para o formato remoto.

O componente curricular Educação Ambiental do Curso de Graduação em Ciências Biológicas da Universidade de Pernambuco, tem como atividade prática o desenvolvimento de ações de Educação Ambiental voltadas para comunidades do entorno do campus UPE Santo Amaro, bem como para a própria comunidade universitária. Essa atividade que faz parte do conteúdo programático deste componente curricular permite então a integração entre ensino, pesquisa e extensão (GUENTHER, 2019; 2021).

Com o ensino remoto, foi então preciso adaptar essas ações. Apesar de não termos mais o contato presencial com nosso público, falar dos impactos ambientais no momento em que vivenciamos uma pandemia causada pela degradação ambiental se tornou ainda mais essencial. Além disso, nossa mudança forçada de hábitos também gerou novas alterações ambientais que precisavam ser divulgadas para o nosso público.

Diante desta nova realidade, ao longo dos anos letivos de 2020 e 2021, foram desenvolvidos, como parte das atividades do componente curricular, conteúdos de divulgação científica com a temática ambiental para serem divulgados através das mídias digitais. O objetivo dessa atividade, além de contribuir para a formação dos estudantes, foi sensibilizar o público quanto a diversos problemas ambientais da atualidade e propor soluções, mantendo assim o princípio fundamental da Educação Ambiental.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A partir das discussões teóricas desenvolvidas ao longo das aulas, partimos para a produção dos conteúdos digitais. Os temas e os formatos das produções foram escolhidos pelos estudantes sob minha orientação e supervisão enquanto docente responsável pelo componente curricular.

Entre os formatos escolhidos tivemos vídeos e cartilhas educativas. O processo de construção foi acompanhado o longo dos encontros

síncronos com toda a turma, e também individualmente com cada equipe de forma assíncrona.

Para cada formato escolhido foram apresentadas aos estudantes, durante as aulas, as técnicas específicas para a produção de cada conteúdo, incluindo as plataformas e os programas de gravação e edição, e o uso de bancos de imagens de domínio público.

A etapa seguinte da produção foi o desenvolvimento de um esboço de roteiro pelos estudantes que eram então enviados para correção e revisão. Uma vez revisados os roteiros, as produções foram finalizadas e apresentadas para a turma. Após esse momento, foram feitos os últimos ajustes e correções e então os conteúdos foram disponibilizados ao público via internet.

O acompanhamento da recepção dos conteúdos, sejam os vídeos ou as cartilhas é feita via métricas das redes sociais como Facebook e Instagram, onde a divulgação dos conteúdos vem sendo feita.

3. RESULTADOS

Ao longo dos últimos dois anos letivos já foram produzidos 09 (nove) vídeos e 04 (quatro) cartilhas digitais.

Os temas dos vídeos versaram sobre: 1) o tráfico de animais silvestres; 2) os riscos de extinção de várias espécies animais da Caatinga, como o tatu-bola (***Tolypeutes tricinctus***), a catita (***Thylamys velutinus***), a rã de Maranguape (***Adelophryne maranguapensis***), a ararinha-azul (***Cyanopsitta spixii***) e a arara-azul-de-lear (***Anodorhynchus leari***); 3) a importância dos zoológicos para a preservação dos animais; 4) os impactos das queimadas e do desmatamento da Floresta Amazônica sobre o clima da América do Sul através dos rios aéreos; 5) os impactos dos microplásticos sobre o meio ambiente, com ênfase nas teias tróficas e as estratégias para minimizar a geração desses resíduos; 6) a importância da preservação da biodiversidade do rio Capibaribe, na cidade do Recife – PE; 7) a importância da preservação da fauna sinantrópica – animais silvestres que vivem em contato mais estreito com os humanos; 8) a relação entre a degradação ambiental e o surgimento das pandemias; 9) os impactos do descarte incorreto das máscaras de proteção e as estratégias para minimizá-lo.

Os temas das cartilhas versaram sobre: 1) a obsolescência programada dos eletrodomésticos e equipamentos eletrônicos e suas consequências econômicas, sociais e ambientais; 2) os impactos dos resíduos eletrônicos (“e-lixo”) para a saúde e para o ambiente e as estratégias de redução de

consumo e reciclagem; 3) os impactos dos resíduos sólidos sobre os manguezais da cidade do Recife - PE e as estratégias para se evitar o descarte incorreto desses resíduos; 4) os impactos dos microplásticos na saúde humana. Este último foi uma cartilha interativa voltada para o público infantil, com jogos como palavras cruzadas e caça palavras.

Além de promover a Educação Ambiental de um público mais amplo através da divulgação desses conteúdos nas mídias digitais, essas atividades proporcionaram aos estudantes a apropriação dos conceitos teóricos trabalhados ao longo do seu curso de graduação e a possibilidade de colocá-los em prática através de ações efetivas de Educação Ambiental. A produção desses conteúdos também possibilitou o aprendizado do uso de ferramentas digitais e das redes sociais, habilidades essenciais atualmente tanto para o ensino quanto para a divulgação da ciência.

REFERÊNCIAS

Guenther, M. **Educação ambiental no ensino superior: um relato de experiências**. Recife: EDUPE, 81p. 2019.

Guenther, M. **Oficinas de educação ambiental: ações locais, efeitos globais.** Recife: EDUPE, 102p. 2021.

EM TEMPOS DE PANDEMIA: SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL SOBRE A PROBLEMÁTICA DE RESÍDUOS ELETROELETRÔNICOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ALDEIA, CAMARAGIBE-PE

JANAINA LUIZA SIMÕES DOS SANTOS
Mestre em Ensino de Ciências Ambientais pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, janainaluiza2019@gmail.com;

RAFAELA ALVES PEREIRA-SILVA
Gestora Ambiental pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco-IFPE e doutora em Botânica pela Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, rafaela.news@hotmail.com;

BRUNO SEVERO GOMES
Professor doutor do Programa de Pós-graduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais-UFPE, bruno.severo@ufpe.br;

ISSN: 2176-8153

1 INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico tem produzido aos seus consumidores a sensação de bem-estar, lazer, conforto, comodidade e controle no presente século. Todavia os números de equipamentos eletroeletrônicos (tablets, computadores, celulares, TVs, geladeira) destinados ao meio ambiente quando não têm mais utilidade tornam-se um grande problema diante do olhar dos seus consumidores, devido à vida curta para qual foi programado (ESTEVÃO; COSTA, 2016).

Segundo Cunha (2010), os seres humanos não têm mais tempo para consertar coisa alguma, compram tudo prontinho nas lojas. Garantindo a multiplicação dos resíduos sem direcionamento, o aprender a consertar ou esperar por consertos vem se tornando impróprios, trazendo prejuízo ao meio ambiente e a saúde do próprio consumidor. Em contrapartida, os fabricantes atentos a esse crescente consumo toma como estratégia tornar esses equipamentos com o tempo de uso mínimo tornando-se obsoleto a partir da primeira venda, isto é, ultrapassado, enquanto isso, um novo produto é anunciado nos meios de comunicação. Os produtos elétricos ou eletrônicos que são descartados por não terem mais utilidade, configuram-se em Resíduos Eletroeletrônicos ou Lixo Eletrônico os quais podem ser reciclados ao invés de destinados em aterros sanitários (GREEN ELETRON, 2019).

Diante deste cenário de crescente geração de resíduos eletrônicos aliado à disposição inadequada dos mesmos, existe a necessidade de sensibilizar a sociedade na busca de cidadãos reflexivos e atuantes, procurando novas ações e práticas ambientais que colaborem para um direcionamento correto dos Resíduos Eletroeletrônicos.

Nesse contexto, a escola tem seu papel mediador no processo de transformação socioambiental se configurando como processo fundamental para formação do discente com o conhecimento abrangente e integrado. Incutir no estudante uma consciência crítica a respeito da problemática ambiental, compreendendo-se a capacidade de captar a gênese e evolução de problemas ambientais. É indispensável também a necessidade de refletir sobre o papel da escola, em sua relevância e desafios por uma educação ambiental que constrói valores sociais, conhecimento, habilidades, atitudes e competências voltadas para conservação de uma boa qualidade de vida e sustentabilidade, conforme a Política Nacional de Educação Ambiental pautada na lei nº 9795/99 em seu artigo 1º.

Dessa forma, o que motivou a elaboração desse trabalho foi a problemática da crescente demanda pós consumo dos resíduos eletroeletrônicos, a proximidade da comunidade escolar ao lixão Céu Azul recentemente desativado e o fato da escola está inserida no bairro de Aldeia, a qual possui uma importância ambiental para o município e região, principalmente devido à oferta hídrica e abastecimento d'água na Região Metropolitana do Recife (RMR) (Lei n.9860 de 12/08/1986)

Aldeia é considerada Área de Proteção de Mananciais, pois das quinze bacias hidrográficas da RMR, nove tem suas nascentes na região de Aldeia, tendo como destaque a do rio Beberibe que banha Camaragibe e Recife. Todavia, a contaminação dessas águas tem sido oriundos de efluentes domésticos, industriais e agroindústrias além das exposições dos resíduos eletroeletrônicos diretamente no solo ou direcionando ao lixão de Céu Azul que durante 29 anos recebeu todo tipo de resíduos sólidos.

Sendo assim, este trabalho teve como objetivos sensibilizar estudantes da Escola Pública Major Lélio sobre a problemática dos resíduos eletroeletrônicos e aproximar o público alvo da realidade local, estimulando-o a uma tomada de consciência a respeito das questões ligadas ao direcionamento correto dos resíduos eletroeletrônicos no bairro de Aldeia.

2. METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado com as turmas do ensino fundamental I e II das séries finais do 6º ao 9º ano no turno da manhã da Escola Pública Major Lélio localizada no bairro de Aldeia, Camaragibe, Pernambuco, durante o período de Pandemia Covid-19.

Para tanto seguiu-se as seguintes etapas:

1. **Diagnóstico situacional**: através de um levantamento bibliográfico dos impactos ambientais decorrentes dos descartes incorretos dos Resíduos de equipamentos eletroeletrônicos na região de Aldeia-Pernambuco;
2. **Sondagem com alunos e professores através de roda de conversa:** A roda de conversa teve como pauta os seguintes questionamentos: Lixo eletrônico ou resíduos eletroeletrônicos? Todos são iguais? Sou consumista ou consumidor? Locais de descarte, você, responsável por aquilo que cativa? Conscientização x sensibilização x sustentabilidade, qual lhe define? Pós-consumo

impactos socioambientais, quais os riscos? Minhas ações refletem meu mundo? O que essa Aldeia tem de importante?

3. **Conto reflexivo para uma aldeia conectada**: Leitura do livro *O Pequeno Príncipe* e discussão reflexiva de trechos extraídos do livro, contextualizando com suas ações socioambientais;
4. **Apresentação de vídeo e debate com alunos e professores**: vídeo "Lixo Eletrônico 2" (https://globoplay.globo.com/v/6452986/)
5. **Entrega de equipamentos eletroeletrônicos em uma das redes autorizadas**;
6. **Elaboração e aplicação de uma Cartilha Digital sobre O direcionamento correto dos resíduos eletroeletrônicos através de ações educativas na escola.**

3. RESULTADOS E/OU CONCLUSÕES

Após o levantamento bibliográfico dos impactos ambientais na região de Aldeia nas últimas décadas foi possível constatar diversas mudanças nesta área de preservação ambiental causadas pelo uso e ocupação do solo. Dentre os problemas ambientais levantados, destacou-se a disposição inadequada de resíduos eletroeletrônicos lançados diretamente no solo ou no lixão de Céu Azul causando contaminação do solo e de lençóis freáticos. Essa problemática foi discutida através de uma roda de conversa na escola pública Major Lélio o que possibilitou a sondagem de alunos e profesores a respeito do assunto e permitiu-se atualizar o tema na escola durante a pandemia Covid-19.

Em outro momento, durante a leitura e discussão de trechos do livro *O Pequeno Príncipe* bem como a apresentação de vídeo e debates em sala com alunos e professores sobre os resíduos eletroeletrônicos foi nítido o engajamento, a interatividade dos alunos e a reflexão sobre as ações dos mesmos enquanto cidadãos em relação a problemática no bairro. Adicionalmente, essas atividades permitiram desenvolver a interdisciplinaridade nas disciplinas que abrangeu áreas como História, Matemática, Língua Portuguesa e outras contribuindo para um compartilhamento entre os conteúdos ensinados.

Enquanto que a entrega dos equipamentos eletroeletrônicos em uma das redes autorizadas foi a oportunidade de desempenhar a ação sociambiental junto à escola esperando que de forma contínua possa trazer a sensibilização e conscientização dos educandos, funcionários e na

gestão para que ocorra o direcionamento correto dos resíduos além dos muros da escola.

Por fim, com a elaboração e aplicação da Cartilha Digital foi possível constatar que o tema resíduos eletroeletrônicos tem relevância para o ensino na educação ambiental como social e constituiu um instrumento efetivo para auxiliar na mudança de comportamento do educando com relação à destinação correta dos resíduos eletroeletrônicos na região de Aldeia.

Palavras-chave: Educação Ambiental, sustentabilidade, lixo eletrônico, interdisciplinaridade

REFERÊNCIAS

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES; CNPq, 2010.

ESTEVÃO, A. P. S. S.; COSTA, M. A. F. História em quadrinhos: estratégia para o processo ensino-aprendizagem do tema "lixo eletrônico". **Revista Práxis**, v. 8, n. 1 (Sup), 2016.

GREEN ELETRON, **conheça os coletores da Green Eletron** (Meet the Green Eletron collectors). 2019. Disponível em: https://www.greeneletron.org.br/blog/conheca-os-coletores-da-green-eletron/ Acesso em: 26 nov. 2020.

8º epePE

EIXO TEMÁTICO

GT 03

CURRÍCULO, ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

COORDENAÇÃO

Gilvaneide Ferreira de Oliveira (UFRPE)
Lucinalva Almeida (UFPE)
Patrícia Santos (Fafire)

ISSN: 2176-8153

MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS EM LIVROS/COLEÇÕES DIDÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO APROVADAS PELO PNLD (1998 - 2016): UM ESTUDO A PARTIR DAS RESENHAS DO GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS*

AUGUSTO VINÍCIUS OLIVEIRA DA SILVA
Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, augustoviniciussilva.avs@gmail.com;

ALEXSANDRO DA SILVA
Professor orientador: Doutor em Educação pela UFPE. Professor do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE. Contato: alexs-silva@uol.com.br;

* Este trabalho contou com apoio da Propesqi/UFPE/CNPq.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O livro didático, embora não seja o único, é um importante recurso pedagógico e parece desempenhar um papel importante na definição do currículo escolar. Considerando que o PNLD, ao instituir critérios e avaliar esses materiais, legitima determinadas perspectivas teórico-metodológicas e impulsiona mudanças nos livros didáticos, realizamos uma pesquisa documental, tomando como objeto as resenhas constantes nos Guias de Livros Didáticos de duas das coleções mais aprovadas nas edições do PNLD entre 1998 e 2016, investigando mudanças e permanências observadas nessas coleções no período indicado. Nossa análise, que teve como suporte a análise de conteúdo, concentrou-se nos conhecimentos linguísticos referentes ao sistema de escrita alfabética. A partir dos dados obtidos, percebemos algumas permanências e tendências de mudanças nas coleções analisadas, que se relacionavam diretamente ao que os avaliadores apontavam ou "criticavam" nas resenhas de edições anteriores do PNLD.

Palavras-chave: Alfabetização; Livros didáticos; Mudanças; Permanências.

1. INTRODUÇÃO

O livro didático é um dos recursos pedagógicos mais usados no cotidiano da sala de aula e, por esse motivo, parece desempenhar um papel importante na definição do currículo escolar (BATISTA; COSTA VAL, 2004). No caso da alfabetização, as antigas cartilhas, que concretizaram, ao longo do tempo, os diferentes métodos de ensino de leitura e escrita, tiveram presença marcante nas salas de aula. Morais e Albuquerque (2005), por meio de uma análise documental, constataram que as cartilhas analisadas, além de apresentarem os chamados pseudo-textos, não propunham atividades de produção textual.

No Brasil, ao longo dos anos, sobretudo a partir da instituição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), as cartilhas foram sendo progressivamente substituídas pelos chamados "livros didáticos de alfabetização". Monteiro (2004), ao analisar a tendência da produção editorial dos livros didáticos de alfabetização inscritos no PNLD de 1998 e no de 2001, observou, de uma avaliação para a outra, uma diminuição significativa do número de livros vinculados aos métodos tradicionais e, em um movimento contrário, um aumento de obras que se identificavam com os pressupostos da psicogênese da escrita e das teorias da enunciação.

O PNLD, ao instituir critérios de avaliação e ao avaliar livros didáticos com base nesses critérios, legitima determinadas perspectivas teórico-metodológicas e, ao mesmo tempo, impulsiona mudanças nesses materiais. Considerando que tais mudanças situam-se em um campo de consensos e de disputas em torno da alfabetização, o trabalho que ora apresentamos inscreve-se nessa problemática e visou analisar mudanças e permanências em livros/coleções didáticas de alfabetização aprovados pelo PNLD, a partir das resenhas constantes no Guia de Livros Didáticos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na década de 1990, surgiram, no Brasil, em substituição às antigas cartilhas, os chamados "livros de alfabetização". Esse fenômeno, que se relaciona em parte à propagação de novas perspectivas teóricas, ocorreu, também, por conta do impacto da avaliação pedagógica desses materiais desenvolvida pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Criado em 1985 pelo Ministério da Educação (MEC), esse Programa teve, segundo Batista e Costa Val (2004), suas características alteradas a partir de 1996, quando se iniciou o processo de avaliação pedagógica dos livros

didáticos. Seus objetivos centrais são a avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos para os alunos das escolas públicas[1].

Como decorrência desse processo, viu-se, nos últimos anos, uma mudança significativa nos livros didáticos que têm sido submetidos ao PNLD. Segundo Costa Val e Castanheira (2005), entre 1998 e 2004, observa-se uma diminuição do número de obras não aceitas e um aumento gradativo de obras aprovadas, na área de Alfabetização e Língua Portuguesa. Essas autoras constataram, também, nesse mesmo período, um crescimento do volume de livros com menções mais altas (recomendadas e recomendadas com distinção), embora, em todas as avaliações, essas menções tenham sido menos frequentes que a mais baixa (recomendada com ressalvas)[2].

Entretanto, alguns estudos, como o de Morais e Albuquerque (2005), já citado anteriormente, constataram, nesses novos livros didáticos, a presença do processo de "desinvenção da alfabetização". Esses autores perceberam que os novos livros didáticos analisados por eles tendiam a apresentar uma diversidade de textos de diferentes gêneros, o que evidenciava uma preocupação com o letramento. Por outro lado, o ensino da escrita alfabética ocupava nesses livros um lugar secundário, tanto em relação ao número de atividades, quanto à natureza delas. Tais atividades envolviam, de modo geral, palavras ou letras como unidades de análise e quase não promoviam a reflexão fonológica.

Assim como Morais (2012), entendemos o sistema de escrita alfabética (SEA) como um sistema de notação e não como um "código". Sendo assim, a sua aprendizagem não se daria de forma imediata e nem por meio do acúmulo de informações prontas que seriam "transmitidas" pelo professor. Segundo o autor, não se pode passar de um estado de não compreensão das propriedades que envolvem o sistema de escrita para, no dia seguinte, entender as relações complexas entre letras e sons por meio de simples repetição/memorização, como aconteceria no processo de aprendizagem de um código.

1 A partir do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, esse Programa sofreu polêmicas mudanças e teve sua nomenclatura alterada para Programa Nacional do Livro e do Material Didático, incorporando também o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), além do processo de avaliação de outros materiais didáticos e pedagógicos.

2 As categorias "recomendada com distinção", "recomendada" e "recomendada com ressalvas" eram utilizadas, na época, pelo PNLD para classificar os livros avaliados.

Como alternativa, o autor defende uma "perspectiva evolutiva" de aprendizagem do sistema de escrita e apresenta a teoria da Psicogênese da Escrita, divulgada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky em 1979, a qual teve grande influência no Brasil a partir dos anos 1980. Essa teoria defende um aprendizado do SEA baseado em etapas (ou hipóteses), nas quais o aprendiz necessitaria desvendar as propriedades do sistema de escrita. Por outro lado, Morais (2012) também defende o desenvolvimento da consciência fonológica, que constitui um conjunto de habilidades de reflexão consciente sobre os sons das palavras e de manipulação dessas unidades. Essas habilidades interagem, de acordo com o autor, com o percurso evolutivo descrito pela psicogênese da escrita.

Pode-se afirmar que os livros didáticos de alfabetização e os critérios utilizados para avaliá-los situam-se em um campo de embates em torno dos sentidos da alfabetização, que, conforme apontado por Soares (2014), não são homogêneos, quer do ponto de vista do saber, quer ponto de vista do fazer. A instituição de critérios de avaliação pelo PNLD legitima determinadas perspectivas teórico-metodológicas no campo da alfabetização e, ao mesmo tempo, impulsiona mudanças nesses materiais.

3. METODOLOGIA

Nesta pesquisa, adotamos, em consonância com a natureza do objeto e dos objetivos do estudo, a análise documental como procedimento metodológico, conforme Laville e Dionne (1999). A análise documental que desenvolvemos foi realizada a partir das resenhas de livros/coleções didáticas de alfabetização que foram aprovadas, com o mesmo título e a mesma autoria, em diferentes edições do PNLD, considerando aquelas que contemplam a avaliação de livros ou coleções de alfabetização. Em uma análise exploratória do Guia de Livros Didáticos correspondente a essas edições, constatamos que os livros/coleções didáticas mais aprovados no recorte temporal estudado foram Porta Aberta, Linhas & Entrelinhas, (Novo) Bem-me-quer e A Escola é Nossa. Para o presente trabalho, selecionamos as duas últimas para análise e discussão.

Na análise das resenhas dos livros/coleções selecionados, contemplamos o eixo de ensino de língua portuguesa do ciclo de alfabetização relativos ao sistema de escrita alfabética, tomando como objeto de análise indícios de mudanças e de permanências ocorridas nas obras analisadas, conforme indicações das resenhas. Os dados gerados por meio

da análise documental foram tratados com o apoio da análise de conteúdo, conforme definido por Bardin (2004).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando as discussões teóricas que fundamentam este trabalho e por meio dos principais dados obtidos por meio das análises feitas nas resenhas constantes nos Guias dos Livros Didáticos, delineamos ocorrências e recorrências que, no recorte temporal estudado (1998-2016), foram mais evidentes nos livros de alfabetização e letramento.

A seguir, apresentaremos os principais resultados das resenhas dos dois livros/coleções aqui analisadas.

4.0.1. (NOVO) BEM-ME-QUER

A resenha da coleção *Bem-me-quer* do **PNLD 2007** descreve as atividades de aquisição do SEA da obra como inseridas uma proposta "contextualizada" e "analítico-sintética", a qual privilegia o trabalho inicial com a letra e, posteriormente, com a palavra (decomposição e análise), que, segundo a resenha, passam a constituir um "repertório de formas fixas". Nessa edição, é apontada, ainda, a falta de uma maior sistematização na exploração e no trabalho com a sílaba e a consciência fonológica. Por fim, a resenha realça as qualidades das propostas de aquisição do SEA como "interessantes", mas alertam para a necessidade do desenvolvimento de um trabalho mais enfático, por parte do professor, sobre relações entre letras e sons.

Para a edição do **PNLD 2010**, a coleção[3] apresenta dois volumes e algumas mudanças em relação à sua edição anterior, como o trabalho com as relações entre letra e som, que está presente nos dois volumes. Há um foco direcionado ao trabalho com as sílabas (algo apontado como uma *lacuna* na edição anterior), que também se estende por toda a coleção, assim como o treino da caligrafia. A resenha ainda traz referências a anexos, com jogos para o trabalho com as letras do alfabeto. A análise identificou algumas permanências, que são: o trabalho diversificado com a distinção entre diferentes tipos de letras e outros símbolos gráficos;

3 A coleção também apresenta uma ligeira mudança em seu título, que acrescenta o adjetivo "novo", em relação a edição de 2007, passando a se chamar "Novo Bem-me-quer" (BRASIL, 2009 p. 107).

e a composição e análise de palavras. Destacamos que as de atividades de apropriação do SEA, segundo a resenha, distribuem-se de forma progressiva durante toda a coleção de dois livros, embora estejam em maior quantidade no primeiro volume.

O **PNLD 2013** traz a adoção de três volumes para a proposta de alfabetização e letramento. No primeiro volume, os avaliadores explicitam que essa edição dá uma ênfase maior ao trabalho com a ortografia e, por isso, as atividades de aquisição do SEA acabam sofrendo um certo "aligeiramento" – esse desequilíbrio não havia sido evidenciado na edição passada, mesmo com a aparição das atividades de ortografia junto às do SEA. Os avaliadores também atentam para a necessidade de ampliação e sistematização do trabalho com essas atividades, principalmente no que diz respeito às estruturas silábicas e à exploração das relações letra-som. As atividades com o estudo da caligrafia são mantidas, assim como as atividades de distinção entre letras e outros sinais gráficos e a análise e composição de palavras. A resenha também traz menções a anexos que auxiliam no trabalho do domínio do SEA.

Na avaliação do **PNLD 2016**, os avaliadores atestam a forma progressiva pelas quais as atividades reservadas à apropriação do SEA distribuem-se ao longo dos três primeiros volumes/anos. A distribuição dessas atividades estende-se, significativamente, até o volume 3, evidenciando aspectos já vistos na edição do PNLD 2010. Há, porém, um trabalho maior com o SEA no volume 1 e algumas atividades trazidas nesse primeiro volume (atividades diversificadas para a distinção e identificação das letras e também a formação e análise de palavras) mantém-se. O volume 2 apresenta uma quantidade significativa de atividades voltadas à apropriação do sistema de escrita, enquanto o volume 3 investe mais nas atividades que promovem o domínio da ortografia. A resenha indica ainda que, apesar de diversificadas, as propostas de ensino da escrita alfabética precisariam inserir atividades que promovessem a análise de diferentes estruturas silábicas e a segmentação entre palavras, além de mais atividades, no volume 3, de consolidação da escrita alfabética e das correspondências grafofônicas.

4.0.2. A ESCOLA É NOSSA

A resenha da coleção *A Escola é Nossa* no **PNLD 2007** traz importantes aspectos abordados na obra com relação à compreensão do SEA, como a reflexão sobre as relações entre letra e som e o desenvolvimento

da consciência fonológica. Os avaliadores destacam que a progressão é "clara e adequada", assim como há uma preocupação com atividades contextualizadas e "socialmente significantes". Segundo a resenha, a obra considera importante o conhecimento prévio do aluno para a apropriação do SEA e trabalha com isso. Nas unidades, há, também, um grande foco no trabalho com letras e sílabas. Na primeira parte do livro (o livro é dividido em duas partes), há atividades que visam ao auxílio na compreensão de que usamos letras para escrever e de suas diferenças com relação a outros símbolos gráficos, além da identificação da sílaba como unidade fonológica. Não há, segundo a resenha, um trabalho que vise a estudar a quantidade de letras e de sílabas nas palavras.

No **PNLD 2010**, a resenha analisada apresenta muitas permanências, ao menos no que se refere ao processo de aquisição do SEA na edição anterior. As atividades de apropriação do SEA concentram-se, em sua maior parte, de acordo com os resenhistas, no primeiro dos dois volumes, e há uma integração entre o estudo do SEA e o eixo da leitura, por meio de palavras-chave (o que é mencionado na edição anterior), a partir das quais se desenvolve o enfoque com o trabalho com letras (identificação e distinção de letras de outros símbolos) e sílabas (que buscam desenvolver a consciência fonológica e a segmentação de palavras, algo não mencionado na edição anterior). Para as atividades mencionadas, é descrita uma característica analítica e de progressão da complexidade (exemplo: o estudo dos dígrafos é apresentado após o estudo das letras, algo também não mencionado na edição anterior). Nesse volume, a resenha ainda menciona, pela primeira vez, o trabalho com a caligrafia. No segundo volume, menciona-se a continuidade da consolidação do processo de apropriação do sistema alfabético, embora o espaço ocupado pelas questões gramaticais reduza aquele reservado a essa consolidação.

No **PNLD 2013**, poucas mudanças surgem. A resenha aponta que o estudo do SEA aparece em toda a obra (3 volumes), embora concentre-se em maior quantidade no primeiro (apropriação) e no segundo (consolidação). Sua estrutura segue a mesma apresentada nas edições anteriores: palavras-chave, a serem analisadas gráfica e sonoramente. A resenha ainda ressalta que todas as atividades seguem uma progressão de complexidade e em situações contextualizadas, algo também já mencionado em edições anteriores. O trabalho com ***grupos silábicos,*** que se recomenda a ampliação**,** é abordado em situações de composição e segmentação de palavras e identificação das sílabas em outras palavras, assim como o estudo dos dígrafos, após o estudo das letras.

Na resenha do **PNLD 2016**, a organização já citada em torno de palavras-chave constante no primeiro volume, assim como atividades de identificação e distinção de letras e outros sinais gráficos, o estudo progressivo dos sons das palavras e de suas relações com as letras (com menções importantes aos dígrafos) permanecem. A distribuição de atividades de apropriação do SEA nos três volumes também não apresenta mudanças aparentes, sendo o primeiro reservado à apropriação do SEA e o segundo para sua consolidação (com atividades que envolvem o trabalho com as sílabas e as relações entre letras e sons).

4.1. MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NAS COLEÇÕES ANALISADAS

Em nossas análises, percebemos que a coleção (Novo) Bem-me-quer (BMQ) apresentou uma linha crescente de mudanças, porém percebemos também que, desde o PNLD 2007, a resenha que avaliava a obra BMQ já trazia referências a atividades contextualizadas e reflexivas para o ensino do SEA (o que caracterizou uma permanência nas edições seguintes). Por outro lado, a resenha também chamava atenção para a "falta" de uma maior sistematização de um trabalho com as sílabas e do desenvolvimento da consciência fonológica. Essa "crítica" implicaria em uma mudança identificada no Guia do PNLD 2010, pois a lacuna com relação à sistematização mencionada na edição anterior não é mais apontada. Em vez disso, os avaliadores atentam para o "extenso trabalho com sílaba" que a obra proporciona e que se estende pelos dois volumes da coleção.

Outra ocorrência interessante aparece no Guia do PNLD 2013, quando os avaliadores atentam para um "tratamento enfático" dado às regras ortográficas ainda no primeiro volume, o que prejudicaria o desenvolvimento da abordagem de determinadas capacidades do SEA. Além disso, os avaliadores atentam, também, para a falta de uma maior consolidação das propriedades do sistema de escrita no segundo volume. No Guia de 2016, no entanto, não há menções ao trabalho excessivo dado às regras ortográficas, e "o volume 2 apresenta uma quantidade significativa de atividades de apropriação do sistema de escrita" (BRASIL, 2015, p.104), denotando um trabalho progressivo com o SEA.

Essas mudanças feitas pelas autoras da coleção BMQ, de um PNLD para o outro, corroboram com o que indicam Albuquerque e Ferreira (2019), em um artigo no qual também analisam as mudanças nos livros de alfabetização distribuídos pelo PNLD. Segundo essas autoras, as

mudanças encontradas relacionariam-se com as "críticas" constantes nas resenhas avaliativas e que serviriam de orientações para edições seguintes de suas propostas (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019).

No caso da coleção A Escola é Nossa (AEN), nossas análises mostraram que, embora as resenhas evidenciem mudanças no PNLD 2010, essa coleção apresentou, comparativamente, uma linha de mudanças estável nas edições seguintes. A mesma abordagem composicional das atividades, bem como as atividades em si – que foram identificadas pelos avaliadores no PNLD 2007 –, são relatadas nos outros três Guias analisados. São atividades, segundo o que consta na resenha, que privilegiam o conhecimento prévio do aluno, por meio de atividades contextualizadas e reflexivas, bem como com um evidente trabalho progressivo.

Destacamos que a avaliação ainda aponta outras menções positivas em relação à AEN. No Guia do PNLD 2007, por exemplo, a obra encontra-se no Bloco 2[4] do Guia, que lista as obras "que abordam de forma equilibrada os diferentes componentes da alfabetização e do letramento" (BRASIL, 2006, p. 24); e, no PNLD 2013, entre os pontos fortes da obra, é mencionado a abordagem do ensino do SEA articulado ao eixo de leitura.

Em síntese, ressaltamos a necessidade de um ensino do SEA que privilegie atividades reflexivas e contextualizadas e que busquem auxiliar a criança se apropriar do SEA, respeitando as hipóteses e etapas de seu percurso evolutivo. Destacamos aqui, segundo o que consta nas resenhas, que as coleções apresentam atividades que buscavam, em maior ou menor grau, propor um ensino baseado nesses preceitos, corroborando com o que Morais (2007), já citado neste estudo, defende para a apropriação do sistema de escrita:

> [...] o sistema alfabético não surge, simplesmente, do exterior, a partir de informações transmitidas pelo meio (a escola, a professora), mas é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o mesmo SEA, ao lado das novas informações com que se defronta e que não se encaixam naqueles conhecimentos prévios (MORAIS, 2012, p. 52).

Reiteramos, também, que nossas análises não encontraram nas resenhas o que foi apontado por Costa Val e Castanheira (2005) com relação

4 O **Bloco 1** refere-se às obras que "que abordam de forma desigual os diferentes componentes da alfabetização e do letramento"; e o **Bloco 3**, àquelas "que privilegiam a abordagem da apropriação do sistema de escrita (BRASIL, 2006, p. 24).

à falta de sistematização do ensino do SEA nas atividades, o que contribuiria para que os professores não usassem os livros didáticos, por eles pouco ajudarem no trabalho com o SEA. Nesse sentido, nossas análises corroboraram com o que indicam Albuquerque e Ferreira (2019), que observaram uma superação desse aspecto nas edições até então mais recentes dos livros aprovados pelo PNLD.

Cabe destacar, aqui, que a menor frequência de mudanças no eixo referente ao ensino do SEA não necessariamente indica que as obras não passaram por mudanças significativas em outros eixos do ensino de língua portuguesa (leitura, produção textual e oralidade) que não foram nosso objeto de análise.

Por fim, concebemos que o PNLD, ao avaliar as obras didáticas, fomenta mudanças nos materiais que são distribuídos nas escolas públicas do país. Acreditamos, desse modo, que essas mudanças contribuem para o aperfeiçoamento do material que será disponibilizado às escolas públicas do país. Esse aspecto está relacionado também ao fato de tais mudanças serem impulsionadas por pesquisadores da alfabetização, que, desde cedo, investigaram e indicaram a necessidade de mudanças no ensino de alfabetização no país.

CONCLUSÕES

As análises e discussões realizadas neste estudo demonstram que a avaliação dos livros/coleções didáticas pelo PNLD implicou mudanças na forma como os autores produzem e revisam suas propostas didáticas. Tais mudanças proporcionam uma melhoria na qualidade do perfil das obras distribuídas pelo Programa, tanto por considerarem aspectos importantes indicados nas avaliações para alfabetização, como também por estarem de acordo com as discussões acadêmicas desse campo.

Essas discussões trazem luz aspectos importantes do trabalho pedagógico com o sistema de escrita alfabética, como, por exemplo, a necessidade de um ensino sistemático do sistema de escrita, sem abandonar, entretanto, atividades reflexivas e contextualizadas, que respeitem as hipóteses do aluno e distanciem-se de práticas que tratem o SEA como um simples código.

Apesar de não se relacionar ao nosso objeto de estudo, cabe acrescentar o que indica Silva (2010) a respeito de um processo que a autora denomina de “homogeneização” dos livros didáticos, identificado, segundo ela, desde o PNLD de 2001. Durante nossas análises,

encontramos elementos que, segundo a autora, caracterizariam esse processo de uniformidade (como, por exemplo, o uso de unidades temáticas e elementos constitutivos dessas unidades semelhantes entre si). Consideramos, portanto, que esse processo necessita de um estudo mais aprofundado.

Por fim, consideramos muito salutar as influências que o PNLD proporcionou quanto às mudanças identificadas nos livros/coleções que analisamos, pois, embora não único, o livro didático ainda constitui um dos principais materiais de trabalho de professoras e professores de alfabetização de todo o país. Ademais, indica a melhoria contínua do ensino de língua portuguesa em um de seus principais e mais importantes eixos de ensino no início da escolarização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. B. Programa nacional de livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**. Rio de Janeiro v. 27, n. 103, p. 250-270, junho de 2019. Disponível em: <https;//doi.org/10.1590/s0104-40362019002701617 >.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BATISTA A. A. G.; COSTA VAL, M. G. Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In: BATISTA A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (Orgs.). **Livros didáticos de alfabetização e de português**: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. **Revista Contemporânea de Educação**, nº. 12, p. 9-35, 2011.

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O.; KLINKE, K. Livros escolares de leitura: uma morfologia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 27-47, 2002.

BRASIL. **Guia de livro didático 2007:** alfabetização: séries/anos iniciais do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2010: letramento e alfabetização/ língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

_____. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

_____. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2016: Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 1 ago. 2020.

COSTA VAL, M. G. ***et al***. Padrões de escolha de livros e seus condicionantes: um estudo exploratório. In: BATISTA A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (Orgs.). **Livros didáticos de alfabetização e de português**: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

COSTA VAL, M. G.; CASTANEIRA, M. L. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª a 4ª série). In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; CABRAL, A. C.; TAVARES, A. C. Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem? In: COSTA VAL, M.G. **Alfabetização e língua portuguesa**: livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009.

FRADE**,** I**. Des supports pédagogiques pour apprendre à lire dans le Brésil post-colonial :** héritages et innovations (1840-1960), Histoire de l'éducation**,** 138, 2013, 69-94.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MONTEIRO, S. M. Exercícios para compreender o sistema de escrita nos livros de alfabetização. In: BATISTA A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (Orgs.). **Livros didáticos de alfabetização e de português**: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

MORAIS, A. G.; **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: COSTA VAL, M.G.; MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

SILVA, C. R. Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais? In: COSTA VAL, M.G.; MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

_____. Impactos do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD): a qualidade dos livros de alfabetização. In: DALBEN, A. et al. **Convergências e tensões da formação e do trabalho docente**: Alfabetização e letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

A PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS DA ESCRITA ALFABÉTICA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE REVELA O CADERNO ESCOLAR DO ALUNO?

ANGELICA ALVES MARCELINO DA SILVA
Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco - UPE, marcelinoangelica3@gmail.com

NAYANNE NAYARA TORRES DA SILVA
Professora assistente do Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco - UPE, nayanne.torres@upe.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

A presente pesquisa abordou a progressão das aprendizagens da escrita alfabética de um aluno do 1º ano do Ensino Fundamental por meio das atividades contidas no caderno escolar. Como objetivo, buscamos identificar o nível de escrita que o aluno apresentava ao início e próximo ao final do ano letivo, analisando os tipos de atividades propostas no caderno. Para guiar as discussões partimos dos pressupostos teóricos de Ferreiro e Teberosky (1999), Morais (2012), Soares (2001; 2003; 2018), dentre outros. Como procedimentos metodológicos, realizamos uma pesquisa documental de caráter qualitativa e para análise dos dados a análise de conteúdo, do tipo temática categorial (BARDIN, 1977).Os resultados da investigação evidenciaram que as atividades propostas no caderno escolar, como muitas atividades de cópia e escrita de palavras e família silábicas **não propiciaram**, até meados do ano escolar, o avanço da criança no modo de compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética, tendo iniciado o ano letivo no nível silábico qualitativo de escrita e se mantido nessa hipótese pelo menos até agosto.

Palavras-chave: Alfabetização; Caderno escolar; Progressão das aprendizagens

1. INTRODUÇÃO

A temática proposta nesta pesquisa surgiu em algumas discussões realizadas na aula do Componente Curricular "Alfabetização e Letramento" do curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco ***Campus*** Petrolina, no 1º semestre de 2019. Nessas discussões buscávamos, dentre outras coisas, compreender algo que desde muito tempo tem sido alvo das políticas públicas de alfabetização: "qual a melhor maneira/método para alfabetizar os aprendizes?". Trata-se de um questionamento difícil de responder, haja vista a inexistência de uma receita única e eficaz para dar conta dos problemas de analfabetismo que assolam nosso país.

Além disso, pensar em "maneiras/métodos/metodologias" de alfabetização requer, em grande medida, pensar no grupo classe a ser alfabetizado, uma vez que toda turma é heterogênea, com crianças que apresentam diferentes conhecimentos sobre a leitura e a escrita e, consequentemente, diferentes ritmos para aprender. Sendo assim, acreditamos que o olhar atento da professora para a heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética que permeia a classe poderá contribuir para progressão das aprendizagens dos alunos.

Essa relação "professora-aluno" pode ser transposta para relação "práticas de ensino-progressão das aprendizagens". Ou seja, o que será proposto pela docente, desde seu entendimento acerca da heterogeneidade, da alfabetização e do letramento até os tipos de atividades realizadas, acabará refletindo nas aprendizagens das crianças. É importante ressaltar, que defendemos aqui uma perspectiva de alfabetizar letrando ou alfaletrar, em que o aluno, além de se apropriar do sistema de escrita alfabética (SEA), consiga realizar um uso efetivo dessa escrita em diversos contextos sociais (SOARES,2018).

Nesse processo, Santos (2002) evidencia que os cadernos, mais do que meros objetos acessórios das atividades desenvolvidas em sala de aula, são materiais cuja utilização organiza e imprime características à dinâmica escolar. Além disso, possibilitam o acompanhamento e o controle do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, registrando informações quanto aos conteúdos ensinados. Serão por meio das respostas dos aprendizes às atividades contidas nesses cadernos que buscaremos identificar seus níveis de escrita e possíveis progressões.

Nessa perspectiva, tomamos o caderno escolares como um instrumento que permite uma aproximação didática do saber, tanto no que

concerne a uma parte do que é privilegiado no ensino, quanto a uma parte do modo como se faz. Em face disso, apresentamos como problema de pesquisa a seguinte questão: O que o caderno escolar de um aluno do 1º ano do ensino fundamental revela acerca das progressões de aprendizagem da escrita alfabética?

Para responder a esse questionamento objetivamos analisar a progressão das aprendizagens da escrita alfabética de um aluno do 1º ano do Ensino Fundamental por meio das atividades contidas no caderno escolar. Buscamos, especificamente, identificar o nível de escrita que o aluno apresenta ao início e final do ano letivo, analisando os tipos de atividades propostas no caderno escolar, sua adequação à hipótese de escrita do aprendiz e os avanços da criança em relação ao sistema de escrita alfabética.

Feito este preâmbulo, sinalizamos que o presente trabalho estará organizado da seguinte maneira: inicialmente faremos uma breve discussão sobre a história da alfabetização e o lugar dos cadernos escolares, como também sobre o aprendizado enquanto processo evolutivo, tratando da teoria da psicogênese e das atividades voltadas à apropriação e consolidação do sistema de escrita alfabética. Na seção seguinte, trataremos dos aspectos metodológicos da pesquisa, seguida da análise dos dados e das considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A ALFABETIZAÇÃO E O CADERNO ESCOLAR DO ALUNO.

A história dos métodos de alfabetização foi marcada por uma disputa hegemônica entre dois grupos: os métodos da marcha sintética, "[...] que partem da letra, da relação letra-som, ou da sílaba, para chegar à palavra e os analíticos, também chamados globais, que tem como pontos de partida unidades da língua, como o conto, a oração ou a frase". (CARVALHO, 2015, p.18). Além desses dois grupos, Mortatti (2006) também sinaliza a existência dos métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou sintético-analítico) que consiste na conciliação dos métodos sintéticos e analíticos.

Todavia, conforme sinaliza Soares (2018), independentemente da escolha do método, se sintético ou analítico (global), o objetivo de ambos é a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico numa perspectiva memorística e repetitiva. Em outras palavras, uma aprendizagem em que

a alfabetização, entendida no sentido restrito da palavra, coloca-se como condição de pré-requisito para que a criança desenvolva habilidades de uso da leitura e da escrita.

É a partir da década de 1980, com o surgimento do letramento, uma versão da palavra da língua inglesa ***literacy,*** e as discussões acerca do construtivismo, que toda essa tradição metodológica acerca dos métodos de alfabetização começa a ser questionada. Passa-se no Brasil a ter uma aceitação por parte dos educadores e até mesmo do próprio ambiente acadêmico em empregar esse termo e adaptá-lo às suas práticas pedagógicas. Segundo Soares (2018, p. 17), o letramento diz respeito ao

> [...] estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2018, p.17).

Nesse movimento de invenção do letramento (SOARES, 2003), a alfabetização passou por uma desinvenção, trazendo a perda da especificidade desse fenômeno. Os métodos de alfabetização considerados tradicionais passaram a ser vistos de modo negativo e as discussões sobre os usos sociais da leitura e da escrita contribuíram, de certa forma, para diminuir a importância de aspectos mais técnicos do processo de alfabetização como a silabação, a consciência fonológica, entre outros. Sendo assim, "A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que como consequência perde sua especificidade." (SOARES, 2003, p.11).

É importante destacar que devido aos problemas causados pela desinvenção da alfabetização (o não aprendizado da leitura e escrita), vivemos um cenário de reinvenção que tenta recuperar a importância da faceta linguística do processo de alfabetização. Contudo, temos observado uma tendência ao radicalismo quando, ao propor a necessária reinvenção da alfabetização, têm-se apostado no movimento denominado a "volta ao fônico", conforme sinaliza Soares (2003). Isso é algo evidenciado na atual Política Nacional de Alfabetização (PNA), que defende a instrução fônica no processo de alfabetização, "preconizando" o ensino da leitura e da

escrita pelo método fônico a despeito do construtivismo, que é tido pelo discurso oficial como vilão da alfabetização.

Todavia, é pertinente apontarmos como um retrocesso a forma como a PNA concebe a alfabetização, de maneira linear e hierárquica. Conforme o documento, a alfabetização deve, primeiramente, ensinar os aprendizes a codificar e decodificar letras, sons e, apenas mediante a compreensão da relação grafema-fonema, ler palavras, frases e textos. Este entendimento nos remete ao passado, quando se acreditava que havia uma prontidão para alfabetização e desconsidera que

> uma teoria coerente de alfabetização deverá basear-se em um conjunto desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem "mecânica" do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2001, p.19).

Diante disso e em oposição ao que propõe a Política Nacional de Alfabetização, defendemos que alfabetização e letramento são práticas educacionais que devem ser trabalhadas de maneira conjunta e equilibrada, pois tratam-se de processos distintos, mas indissociáveis. Nessa perspectiva, torna-se pertinente conhecer as diferentes facetas que permeiam ambos os campos, estando a alfabetização ligada à "consciência fonológica e fonética, identificação das relações fonemas-grafemas, habilidades da codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica a escrita", e o letramento à "imersão das crianças na cultura da escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito", conforme explicita Soares (2003, p. 15).

Nessa direção, os cadernos escolares de alfabetização se apresentam como uma fonte importante para o entendimento dos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita. Isso porque, o caderno fornece "testemunhos insubstituíveis a respeito dos exercícios escolares, das práticas pedagógicas e de desempenho dos alunos no contexto da sala de aula" e nos proporciona compreender os processos pedagógicos do cotidiano escolar (CHATIER, 2007, p. 13). Na seção a seguir, discutimos um pouco sobre os tipos de exercícios e atividades voltadas à apropriação e

consolidação do sistema de escrita alfabética, como também, da aprendizagem enquanto um processo evolutivo.

2.2 O APRENDIZADO COMO PROCESSO EVOLUTIVO: A TEORIA DA PSICOGÊNESE E ATIVIDADES VOLTADAS À APROPRIAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO SEA

- Os estudos da Psicogênese da Língua Escrita colocam o foco na maneira como o aluno aprende, defendendo a escrita alfabética como um objeto de conhecimento no qual o discente precisa ser ajudado a descobri-lo, reconstruí-lo, com vistas a se apropriar dele. Isso porque, compreendemos, com base nessa teoria, que a aprendizagem do SEA acontece de forma gradativa e procesual. Segundo Morais (2012), o sistema de escrita alfabética se constrói em um percurso evolutivo, em fases que são universais e comuns para todos os aprendizes de uma comunidade linguística e sua apropriação não parece depender muito da maturação biológica dos aprendizes.
- Aos poucos a criança percebe que cada letra nota uma sílaba oral e só no final vai compreender que as letras substituem unidades menores, os fonemas, e ainda percebe a correspondência entre os segmentos falados e escritos. Elas passam a compreender o princípio alfabético, isto é, entendem que as letras substituem segmentos sonoros pequenos, os fonemas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).
- As autoras supracitadas comprovaram que crianças na faixa etária dos 4 aos 6 anos seguem uma sequência lógica básica no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, caracterizando esse processo em fases:
- Na fase pré-silábica as crianças não conseguem relacionar as letras com os sons da língua falada. Suas representações escritas podem ser desenhos, riscos, mas com certo valor de significado.
- Na fase silábica os aprendizes já interpretam as letras à sua maneira, atribuindo valor silábico a cada uma. Essa fase é geralmente subdividida em silábica sem valor sonora (letras aleatórias que representam sílabas) e silábica com valor sonoro (letras relacionadas aos sons da palavra em questão).
- Na fase silábica-alfabética os aprendizes começam a perceber e registrar as unidades menores das palavras, os fonemas,

apresentando escritas que ora marcam uma única letra para representar a sílaba, ora mais de uma letra, buscando estabelecer uma regularidade na combinação dessas letras para representarem a estrutura interna das unidades silábicas da palavra.
- Na fase alfabética as crianças passam a dominar plenamente o valor das letras e das sílabas.

Sendo assim, é importante o docente conhecer o que os alunos pensam sobre a escrita para que a partir desses conhecimentos possa organizar as atividades a serem trabalhadas em sala de aula. É importante destacar que defendemos, assim como Morais (2012), que o desenvolvimento de habilidades metafonológicas, apesar de desconsiderada pela teoria da psicogênese, é uma condição necessária, embora não suficiente, para o aprendiz se apropriar do SEA, pois é preciso compreender que para alcançar hipóteses silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas de escrita, os aprendizes precisarão pensar na sequência das partes sonoras das palavras (e não em seus significados).

O trabalho com habilidades de consciência fonológica pode ser feito de forma prezerosa, através de jogos e recursos lúdicos, podendo explorar textos poéticos da tradição oral, a exemplo das cantigas, quadrinhos, parlendas e outros. Esses textos contêm rimas, aliterações, repetições e outros recursos que, aliados ao fato dos alunos os terem na memória, permitem uma rica exploração dos efeitos sonoros, acompanhada da escrita das palavras (MORAIS, 2012).

Contudo, é interessante que as atividades propostas estejam adequadas aos níveis de escrita dos aprendizes, propiciando conhecimentos que eles ainda precisam aprender para avançar em suas aprendizagens. Nessa perspectiva, Coutinho (2005) evidencia que as atividades de análise fonológica se mostram mais adequadas aos alunos com hipóteses pré-silábicas de escrita, e que o uso de palavras estáveis, como os nomes dos alunos da turma, pode auxiliar na percepção de que partes (sílabas ou letras) presentes no nome de um aluno podem ser encontradas nos nomes de outros colegas.

Já no nível silábico, Coutinho (2005) sinaliza que as atividades deverão propiciar a reflexão sobre as partes menores (fonemas) das palavras, sendo interessante tarefas de ditado, o trabalho com palavras estáveis que possibilitem a escrita de outras palavras, e atividades de cruzadinhas. Em relação ao nível silábico-alfabético ou alfabético as atividades precisarão garantir maior fluência de leitura e maior consolidação das

correspondências grafafônicas, através de cruzadinhas, com nomes e palavras estáveis, propiciando reflexões sobre as regularidades da língua portuguesa e sobre letras que assumem sons diferentes em função da disposição que ocupam na palavra.

Por fim, entendemos que é possível garantir um ensino adequado nos anos iniciais do ensino fundamental desde que se atente para o nível de escrita em que o discente se encontra, e proponha atividades de apropriação e consolidação do SEA adequadas as suas hipóteses de escrita. Ao planejar o docente deve partir da análise do que os aprendizes já sabem e do que ainda precisam aprender, podendo, o caderno escolar, ser um aliado nesse processo.

3. METODOLOGIA

Para atender aos objetivos postos nessa investigação, que consistiu em analisar a progressão das aprendizagens da escrita alfabética de um aluno do 1º ano do ensino fundamental por meio das atividades contidas no caderno escolar, realizamos uma pesquisa documental, que se caracteriza como uma investigação que utiliza materiais que ainda não receberam "[...] um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa" (GIL, 2002, p. 45). O caderno escolar do aluno se configurou como o documento que foi analisado, pautando-nos em uma abordagem qualitativa que não desconsiderou os aspectos quantitativos.

Como analisamos a progressão das aprendizagens da escrita alfabética de uma criança do 1º ano do ensino fundamental, por meio das atividades de escrita contidas no caderno escolar no ano letivo de 2019, selecionamos uma turma de uma escola pública do vale do São Francisco, localizada na zona rural. Tratava-se de uma classe multisseriada que comportava uma turma do 1º ano e outra do 2º ano do nsino undamental. A escolha por essa turma e ano letivo foi em decorrência do acesso aos dados, ou seja, da disponibilidade apresentada pela docente para fornecer o material analisado. Além disso, optamos por analisar cadernos escolares de anos anteriores ao contexto da pandemia da COVID-19, em que as atividades aconteciam de modo presencial.

Embora a professora não tenha se configurado como sujeito de nossa investigação, consideramos pertinente evidenciar um pouco da sua formação, com o intuito de possivelmente compreender as atividades propostas no caderno escolar. Diante disso, a professora possuía

formação em Pedagogia, com ano de conclusão em 2014, pela Faculdade Evangélica Cristo Rei, como também, especialização em Gestão Escolar pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC). Em relação à experiência profissional, possuía na época da pesquisa sete (07) anos de experiência como docente, e em turmas de alfabetização apenas um (01) ano. Além disso, tratava-se de uma professora contratada da rede, trabalhando no contraturno em outra escola pública, e ainda de forma autônoma nos horários vagos..

No que diz respeito à turma do 1º ano da classe multisseriada, havia cinco (05) alunos, desses cinco tivemos acesso apenas a três cadernos escolares, do qual escolhemos um para analisar. O motivo de termos escolhido apenas um foi com vistas ao aprofundamento da análise dos dados. Como critério de escolha elencamos o caderno que apresentava níveis mais iniciais de escrita: dos três cadernos que tivemos acesso, dois apresentavam no início do ano letivo hipóteses alfabéticas e um evidenciava uma hipótese silábica (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), sendo este tomado como foco de nossa análise.

Após a seleção dos cadernos, fizemos uma análise das atividades de escrita contidas nos mesmos, assim como das progressões, ou não, das aprendizagens desse aluno. Para tal análise, utilizamos o método da Análise de Conteúdo, com base em Bardin (1977), seguindo as etapas de: Pré-análise, que objetiva constituir o corpus da pesquisa, sendo este o caderno escolar e as atividades contidas nele; Exploração do material; Inferência e interpretação dos dados contidos no caderno escolar.

4. ANÁLISE DOS DADOS

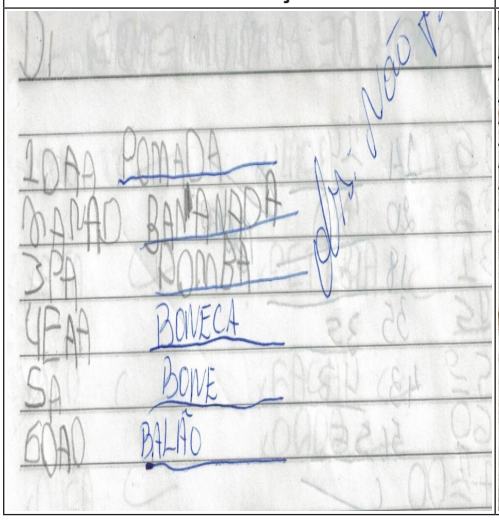
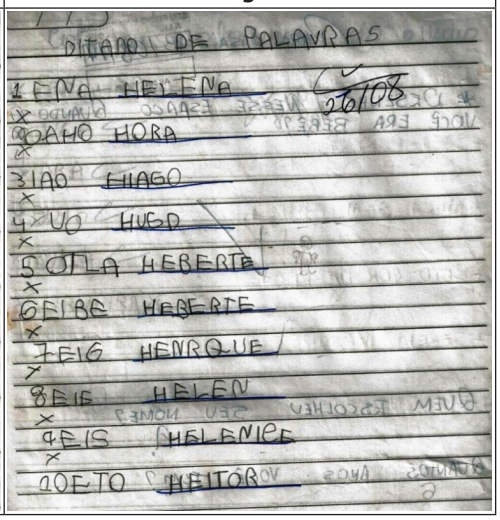
4.1 A PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS DO SEA E OS TIPOS DE ATIVIDADES PROPOSTAS NO CADERNO ESCOLAR DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Para fins de análise, empreendemos um esforço em mapear e categorizar os registros do trabalho com a língua escrita contidos no caderno escolar escolhido. Trata-se de um caderno do ano de 2019 que comportava atividades de “Classe” e “Para Casa” que datavam de 07 de fevereiro a 17 de outubro[1] do referido ano. Ressaltamos que para a identificação

1 O caderno escolar referente a esta pesquisa só tem registro das atividades propostas entre fevereiro e outubro de 2019, não tivemos acesso ao segundo caderno escolar correspondente ao final do ano letivo.

das hipóteses de escrita ao início e final do ano letivo, respaldamo-nos nas atividades de classe (os ditados) nas quais identificamos a ausência de interferência da professora nas escritas da criança. Diante disso, verificamos, conforme evidencia a figura 01, que a criança apresentava no início do ano uma hipótese de escrita silábica qualitativa e que passado mais da metade do ano letivo o aprendiz permanecia com a mesma hipótese.

Figura 01: Hipóteses de escrita apresentadas nas atividades de classe do caderno escolar em março e agosto de 2019.

Mês: março	Mês: agosto[2]
	

Fonte: Caderno escolar (2019).

A partir da imagem, percebemos que a criança começa o ano letivo com uma hipótese na qual "[...] ela concebe que, para cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra. [...] (ou seja) descobriu que o vínculo se dá entre partes orais e partes escritas." (MORAIS, 2012, p. 58-59). E passado mais da metade do ano ela continua no mesmo nível de escrita, não compreendendo que as palavras são representadas por partes menores que as sílabas, os fonemas.

Vejamos, a seguir, os exercícios que foram realizados ao longo do ano escolar que, em certa medida, contribuíram para a permanência da

2 Utilizamos como parâmetro para identificação da hipótese de escrita final da criança uma atividade do mês de agosto por ser uma escrita espontânea que não sofreu a intervenção de nenhum adulto, conforme identificamos no conjunto das demais atividades de classe e casa apresentadas no caderno depois dessa data.

criança na mesma hipótese de escrita. Ao analisarmos os tipos de atividades de classe e casa apresentadas no caderno escolar, identificamos as mesmas propostas de tarefas no decorrer de todo o ano, sendo estas: leitura de sílabas e palavras; escrita de palavras; cópia de sílabas e palavras; ditado de palavras; formação de palavras e frases; reescrita de palavras. O quadro 01, a seguir, apresenta um panorama geral das atividades solicitadas ao aluno, bem como o número de vezes em que elas se repetiram ao longo do período registrado.

Quadro 01: Atividades propostas no caderno escolar entre fevereiro e outubro de 2019.

Tipos de atividades	Atividade de classe	Atividade de casa	Quantidade
Copiar palavras		×	10
Copiar sílabas		×	04
Escrever palavras com as famílias silábicas	×	×	05
Ditado de palavras	×		13
Juntar sílabas		×	03
Formar palavras a partir de sílabas	×	×	05
Colar palavras com as letras do alfabeto	×	×	08
Identificar as primeiras sílabas das palavras		×	02
Cruzadinha	×		01
Escrever o seu nome completo		×	19
Completar palavras com sílabas	×		03
Reescrever palavras		×	04
Formar frases a partir de palavras	×	×	08
Ler sílabas	×		08
Escrever palavras com as letras iniciais do alfabeto		×	12
Total	**31**	**74**	**105**

Fonte: Caderno escolar (2019).

A partir desse quadro geral percebemos uma alta incidência de atividades de ditado de palavras, treze de um total de cento e cinco (13/105), de escrita do nome (19/105), de cópia de palavras (10/105) e escrita de palavras com as letras iniciais do alfabeto (12/105). Além disso, também apareceram com certa frequência os exercícios de formação de frases a partir de palavras (8/105), e de leitura de sílabas (8/105).

Por outro lado, as tarefas menos frequentes versaram sobre a identificação da primeira sílaba das palavras (2/105); junção de sílabas (3/105),

e a complementação de sílabas em palavras (3/105), tendo apenas uma tarefa (1/105) que trabalhou com a cruzadinha. É válido destacar, o maior quantitativo de atividades propostas para casa (75/105) em relação às que foram desenvolvidas em classe (29/105). No quadro 02, a seguir, sinalizamos no âmbito dessas tarefas as que foram realizadas especificamente na sala de aula.

Quadro 02: Atividades de classe propostas no caderno escolar entre fevereiro e outubro de 2019.

Tipos de atividades propostas para classe	Quantidade
Escrever palavras com as famílias silábicas	01
Ditado de palavras	13
Formar palavras a partir de sílabas	03
Colar palavras com as letras do alfabeto	01
Cruzadinha	01
Completar palavras com sílabas	03
Formar frases a partir de palavras	01
Ler sílabas	08
Total	**31**

Fonte: Caderno escolar (2019).

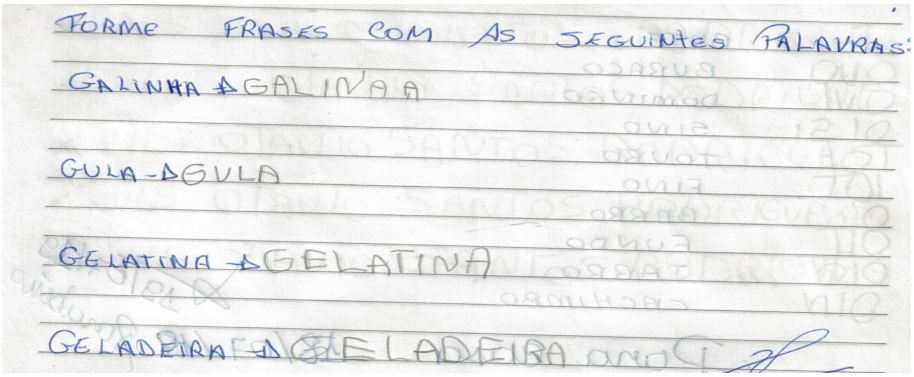
Identificamos, por meio do quadro acima, que o ditado de palavras (13/31), seguida da leitura de sílabas (8/31) foram as tarefas mais realizadas pela docente em classe. Em relação ao ditado, percebemos que algumas palavras ditadas estavam de acordo com a família silábica trabalhada na aula, outras vezes tratavam-se de palavras aleatória. Ressaltamos que os ditados são atividades pertinentes quando possibilitam aos alunos refletirem sobre seus erros e a forma de escrita das palavras, além de servirem como demonstrativo de como a criança está pensando o sistema de escrita alfabética. Contudo, "[...] Ao aplicarmos os ditados para avaliar o nível de escrita, devemos buscar detectar o que a criança tem como resposta para [...] duas perguntas básicas: 1- o que a escrita representa (ou nota)?; e 2- Como a escrita cria representações (ou notações)?" (MORAIS, 2012, p. 167).

As atividades de classe que aconteceram com menos frequência foram: escrever palavras com as famílias silábicas (1/31); colar palavras com as letras do alfabeto (1/31); cruzadinha (1/31); e formar frases a partir de palavras (1/31). Dessas, verificamos uma adequação na atividade da cruzadinha, pois como a criança se encontrava na hipótese silábica qualitativa precisava de atividades que a ajudasse a pensar ao nível do

fonema. Sendo assim, ao registrar apenas uma letra para cada sílaba, a criança verá que "sobram quadradinhos ou espaços" e ficará em conflito diante da necessidade de preenchê-los com mais letras. Segundo Morais (2012), as atividades de cruzadinha ajudam os alunos a refletirem a relação grafema-fonema.

Por outro lado, também identificamos inadequações na proposta que solicitava do aluno a formação de frases a partir de palavras, tendo em vista que o aluno ainda precisava identificar as unidades menores das palavras (os fonemas). Com isso, o aprendiz acabava apresentando dificuldades na realização da tarefa, conforme podemos visualizar na figura 02, abaixo:

Figura 02: Atividade de escrita de frases a partir de palavras.



Fonte: Caderno escolar (2019).

É notório que diante da dificuldade apresentada pela criança acerca do sistema de escrita alfabética, ela acaba não atendendo ao comando da tarefa e ao invés de escrever frases para as palavras dadas, acaba, apenas, reescrevendo-as. Ou seja, o aluno efetua uma cópia/reescrita da palavra posta como referência. Esse era um tipo de exercício que a docente também solicitava como atividade de casa. Vejamos, no quadro 03, a seguir, os tipos de atividades que foram propostas para casa, como também a sua frequência.

Quadro 03: Atividades de casa propostas no caderno escolar entre fevereiro e outubro de 2019.

Tipos de atividades propostas para casa	Quantidade
Copiar palavras	10
Copiar sílabas	04
Escrever palavras com as famílias silábicas	04

Tipos de atividades propostas para casa	Quantidade
Juntar sílabas	03
Formar palavras a partir de sílabas	02
Colar palavras com as letras do alfabeto	07
Identificar as primeiras sílabas das palavras	02
Escrever o seu nome completo	19
Reescrever palavras	04
Formar frases a partir de palavras	07
Escrever palavras com as letras iniciais do alfabeto	12
Total	**74**

Fonte: Caderno escolar (2019).

A partir do quadro 03 percebemos que as tarefas de cópia foram as mais frequentes nas atividades de casa, sendo a "escrita do nome completo" (19/74) a mais solicitada. A "escrita de palavras com as letras iniciais do alfabeto" (12/74) e a "cópia de palavras" (10/74) aparecerem logo em seguida.

Consideramos a escrita do próprio nome um objetivo de aprendizagem importante para a criança em processo de apropriação e consolidação do sistema de escrita alfabética. Nessa direção, o direito de conhecer e escrever seu nome completo deve ser assegurado em estratégias didáticas voltadas para diferentes faixas etárias. Em vista disso, compreendemos que a escrita do nome próprio é uma aquisição importante para as crianças, considerando a referência estável para que estas possam refletir sobre como funciona a sua língua materna, ou seja, o nome pode servir como palavra estável para reflexão e escrita de outras palavras.

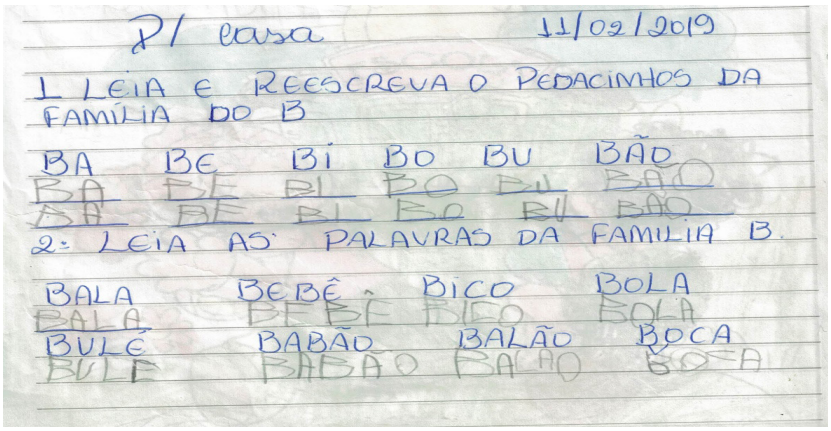
Ao tomar seu nome como palavra estável a criança identifica seu primeiro repertório de letras, ampliando-os ao conhecer os nomes dos seus colegas, dos seus familiares de sua professora, e refletir sobre os mesmos, criando, assim, uma sucessão de combinações entre os fonemas e as letras que servirão de fonte de consulta para outros escritos. Conforme afirma Ferreiro (1995), o nome próprio é um ponto de diferenciação do processo evolutivo da constituição da escrita, sendo peça-chave para o início da compreensão do funcionamento desse sistema.

Outra proposta de atividade muito frequente foi "escrever palavras com as letras iniciais do alfabeto" (12/74), que solicitava dos alunos a escrita ou colagem de palavras com as letras do alfabeto que estavam sendo estudadas. Quando se solicitava a colagem, percebemos que os

exercícios recaiam apenas na identificação da letra, não sendo necessário um esforço além da percepção visual, já em relação à escrita seria mais adequado se houvesse imagens ou indicações que sinalizassem o quantitativo de letras necessário para escrita de cada palavra, tendo em vista que se tratava de uma atividade de casa na qual a criança não teria a mediação da professora para ajudá-la no processo de reflexão de escrita.

Por fim, do grupo de exercícios mais frequentes passados para casa, ainda destacamos a cópia de palavras (10/74). Geralmente a professora solicitava aos alunos a cópia de palavras da família silábica que havia sido ministrada naquela aula. Inferimos a alta frequência dessa atividade para casa como uma tentativa da docente em controlar as respostas do aprendiz e de possibilitar a memorização da sílaba estudada. A figura 03, abaixo, evidencia a maneira como esse exercício era solicitado.

Figura 03: Tipo de exercício de cópia solicitado na atividade de casa.



Fonte: Caderno escolar (2019).

No que diz respeito às atividades menos frequentes, destacamos as tarefas de "identificar as primeiras sílabas das palavras" (2/74) e "formar palavras a partir de sílabas" (2/74) como as menos solicitadas. Mais uma vez, exercícios que focavam na percepção visual, com enfoque para as sílabas. Tratava-se de atividades que pouco ajudava o aluno a avançar, uma vez que não o convidava a pensar sobre as relações grafofônicas e as pecularidades da língua escrita.

Diante do exposto, ressaltamos que a maioria das tarefas propostas se baseavam no trabalho com as sílabas, enfatizando a cópia e o ditado. Ou seja, uma proposta muito próxima aos chamados "métodos

tradicionais" de alfabetização, especialmente os métodos sintéticos (MORTATTI, 2006). Percebemos, por meio dos cadernos, a enfase em exercícios de escrita de letra por letra, sílaba por sílaba e palavra por palavra, enfatizando-se o aprendizado mecânico, por meio de memorização de letras, sílabas e palavras. Segundo Mortatti (2006),

> [...] métodos de marcha sintética (da 'parte' para o 'todo'): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes as letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, a cópias, ditados e formação de frases, enfatizando o desenho correto das letras (MORTATTI, 2006, p. 4).

Tratava-se de um trabalho sistemático que seguia uma lógica de organização: a professora trabalhava desde o início com todas as letras do alfabeto e ia ao longo do ano apresentando e explorando uma a uma. Além disso, as atividades registradas referentes à apresentação das letras seguiam uma rotina para todo o alfabeto, qual seja: cópia da letra em questão; cópia da família silábica da letra correspondente; e ditado de palavras.

Como a criança se encontrava no nível silábico era importante incentivá-la a entender a sequência de escrita das letras na palavra, aspecto que não foi muito presente nos tipos de atividades propostas. Para escrever, a criança precisa escolher quais letras utilizar (quais grafemas representam quais fonemas), precisa pensar na quantidade de letras, e na ordem, para que as palavras apresentem significado. A apresentação das famílias silábicas, frequentemente trabalhado pela professora, é necessária se feita de modo natural, sem impor a pronúncia nem de sílabas prontas, nem de fonemas de forma isolado.

Para além das atividades presentes no caderno é importante sinalizar também as ausências. Identificamos que os exercícios de classe e de casa não ofertavam práticas de produção de textos, havendo, conforme já evidenciamos, uma supervalorização sobre o ditado e a cópia de palavras. Segundo Morais (2012, p.118), "o casamento de práticas de leitura e produção de textos com práticas de reflexão sobre palavras precisa ser mantido durante todo o ciclo de alfabetização no ensino fundamental".

Sendo assim, as atividades de reflexão devem ser diárias e podem ou não estar vinculadas aos textos lidos e produzidos em sala de aula, o que

não identificamos nos exercícios do caderno escolar. Contudo, não descartamos a possibilidade de isso ter sido feito pela professora em sala de aula, haja vista que não observamos sua prática alfabetizadora em sala de aula, pois conforme destaca Morais (2012), todo dia é dia de linguagem, sendo necessário planejar intencionalmente situações de aprendizado da linguagem que se usa para escrever.

Destacamos que essas situações planejadas se fizeram presentes nas atividades contidas no caderno do aluno, no entanto, chamamos atenção para o tipo de atividade proposta que ao invés de estimular a reflexão se ancorava mais em aspectos memorísticos e de repetição. Segundo Morais (2012, p.122), "[...] a cada dia, de segunda a sexta, nas salas de aula, é necessário que os alunos tenham atividades de reflexão de palavras voltadas à aprendizagem do SEA" e que diariamente também participem de atividades de leitura/ou produção de textos.

Sendo assim, analisamos essas formas de encaminhamento didático, por meio das tarefas propostas, como não suficientes para garantir a progressão da aprendizagem do aluno acerca do sistema de escrita alfabética, pelo menos até meados do ano escolar. Nessa perspectiva, compreendemos que para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, é fundamental que o professor tenha conhecimento do que a criança já sabe sobre o sistema de escrita alfabética, e isso não se resume apenas a identificar a hipótese de escrita em que ela se encontra, mas também, saber o que ela ainda precisa aprender, para assim, propor atividades adequadas para sua progressão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar a progressão das aprendizagens da escrita alfabética de um aluno do 1º ano do Ensino Fundamental de uma classe multisseriada, por meio das atividades contidas no caderno escolar. Para que tal objetivo fosse alcançado, identificamos o nível de escrita que o aluno apresentava ao início e próximo do final ano letivo, analisando os tipos de atividades proposta no caderno escolar, sua adequação à hipótese de escrita do aprendiz e os avanços da criança em relação ao sistema de escrita alfabética (SEA).

Para isso, traçamos uma discussão teórica que abordou a compreensão do processo evolutivo do sistema de escrita alfabética, os conceitos da Teoria da Psicogênse e as dicussões contemporâneas da perspectiva de se alfabetizar/letrando/alfaletrar. Destacamos que as ações cognitivas

complexas que o educando precisa executar durante o processo de alfabetização consiste muito de uma ação interventivo-mediadora consciente e bem planejada por parte da docente.

Nessa direção, ressaltamos a importância da professora saber identificar os conhecimentos que o aprendiz apresenta em relação ao sistema de escrita alfabética, mas também saber quais atividades propor para que esse aluno consiga avançar. Por meio de nossas análises, percebemos que a professora tinha conhecimento da hipótese na qual a criança se encontrava, mas os tipos de atividades propostas não se mostravam, em sua maioria, adequadas para progressão do aprendiz acerca da consolidação das propriedades do sistema de escrita alfabética.

Isso porque, a maioria das atividades requeria do aluno a cópia, repetição e memorização de palavras e famílias silábicas. Além disso, também constatamos a ausência de outros elementos necessários e importantes no processo de alfabetização, como por exemplo, a produçao textual e o trabalho com textos de circulação social.

Diante disso, sinalizamos que os exercícios pautados apenas na cópia e escrita de palavras a partir de famílias silábicas, bem presentes no caderno escolar aqui analisado, mostram-se como insuficientes para fazer com que a criança avance em seus conhecimentos sobre a escrita. Com isso, destacamos a importância da professora conhecer as dificuldades do aprendiz e saber intervir, com atividades adequadas que ajude o aluno a evoluir no modo de pensar a escrita.

Por fim, tendo consciência que a presente pesquisa não se esgota em si, finalizamos esse estudo apontando possibilidades de outras investigações que busquem uma análise articulada dos tipos de atividades propostas com a prática desenvolvida pela professora na sala de aula. Além disso, ressaltamos a relevância dessa pesquisa para a formação do professor/pedagogo e também para os docentes que se encontram atuando em suas salas de aula de alfabetização.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.

BEUREN, Ilse Maria. **Como elaborar trabalhos monográficos:** Teoria e Prática. São Paulo: Atlas. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.

COUTINHO, Marília Lucena. Psicogênese da língua escrita. O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. IN: MORAIS, Arthur; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CHARTIER, Anne-Marie**. Práticas de leitura e escrita:** história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.

GIL, Antônio Carlos**. Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas. 2002.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? IN: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização:** a apropriação do sistema de alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia:** ensinar e aprender. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema escrita alfabética**. 1ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Ministério da Educação (MEC), 2006. Disponível em: http//

portal.me.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso em: 10 fev. 2020.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. IN: 26ª Reunião Nacional da ANPEd, Caxambu. Anais da 26ª Reunião Nacional da ANPED, 2003.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização:** a questão dos métodos. 1ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

COMO AVALIAR EM TEMPOS DE PANDEMIA?: O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE AOS PROCESSOS AVALIATIVOS

DÉBORA NASCIMENTO GOMES DA SILVA
Estudante de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pernambuco – PE; debora.nascimentosilva@ufpe.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente trabalho visa explanar alguns conceitos vistos na literatura sobre o que é avaliação educacional, trazendo assim, uma abordagem comparativa, de como tal está sendo realizada nos dias atuais, frente a implantação do ensino remoto emergencial, como consequência da pandemia da covi-19. Assim como, analisar o papel do professor perante a avaliação educacional nesta nova modalidade de ensino, bem como, mitigar as ações realizadas por parte dos docentes frente a tal cenário. Também, será visto, os principais impactos e desafios perante o professorado e alunado para a concretização de uma relação de ensino -aprendizagem, a qual é caracterizada através de uma avaliação mediante as instituições de ensino.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Pandemia; Desafios; Mudanças.

1. INTRODUÇÃO

Refletir sobre os processos avaliativos nos remete a pensar sobre o que é o processo avaliativo, como ele se integra frente as instituições de ensino, o que as caracteriza e como estas são impostas as partes integrantes no meio educacional. Por muito tempo, a avaliação foi vista como uma forma de prestar um valor a uma dada ação, com o processo avaliativo nas escolas, não é diferente, tendo em vista que, nos primórdios da educação, já havia sempre o questionamento de como saber se o indivíduo estava aprendendo, ou até mesmo, como saber se os ensinamentos passados iriam ser entendidos e assim praticados diante dos educandos, ou como eram chamados antigamente, em meados do século XVI, discípulos.

Hoje, mesmo com o passar dos anos, fragmentos dessa visão de avaliação ainda se denota presente em muitos profissionais e instituições de educação. Contudo, vários estudos já foram realizados para então desmitificar a visão anterior dita como certa. Dessa forma, na atualidade, docentes e gestores, já apresentam um olhar desmistificado ao conceito utilizado de avaliação anteriormente, onde fundamentava-se em um juízo de valor, o qual convinha estabelecer o resultado do sucesso ou fracasso do aluno.

Entretanto, cabe aqui a seguinte indagação: Como avaliar em período de ensino remoto emergencial? Antes de tudo, é importante destacar a realidade enfrentada na sociedade perante os últimos tempos, a qual afetou drasticamete diversos setores, dentre eles o educacional. O aumento de casos e mortes pela Covid-19 levou as autoridades sanitárias a adotarem medidas rígidas de combate ao avanço da propagação do vírus, dentre eles o isolamento social, causando o fechamento de comércios, indústrias, igrejas e escolas. Segundo Senhora (2020) entre 28 de março e 26 de abril de 2020, 1,7 bilhão de estudantes (90% de todos os estudantes no mundo), de diferentes níveis e faixas etárias em até 193 países foram afetados com o fechamento das escolas. (SENHORA, 2020).

Ao longo de todo ano de 2020, as instituições de ensino passaram a conviver com as possibilidades de fechamento localizado e reabertura parcial ou total, tendo impacto negativo no processo de ensino aprendizagem e no aumento da evasão escolar. (SENHORA, 2020). As escolas no Brasil não podiam fechar, e em meio um cenário desolador de mortes e contaminações sem controle e até então sem vacina, onde a única solução para combater a disseminação do vírus e as mortes era o isolamento

social, a solução foi adotar o ensino remoto, por meio do uso das TICs e das estratégias de inovações educacionais e metodologias ativas orientadas por diversas Empresas de Tecnologia Educacional (EdTechs).

Nesse itinerário analítico, acrescente-se a esse cenário as dificuldades de acesso à internet, computadores, smartphones e tablets por parte dos estudantes da rede pública, bem como a dificuldade dos professores de dominarem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), bem como as tecnologias educacionais e de um momento para outro passaram a constar no cotidiano da organização pedagógica dos docentes. Essa reflexão pode ser ratificada mediante pesquisa realizada pelo Instituto Península em que identifica que 88% dos professores nunca tinham dado aula de forma remota e 83,4% não se sentem preparados.

Ademias, frente à atual crise, como forma de minimizar o impacto, o Governo Federal divulgou a medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, estabelecendo normas excepcionais para as regras estabelecidas nos dispositivos legais flexibilizando, por exemplo, a obrigatoriedade do cumprimento de, no mínimo, duzentos dias de efetivo trabalho escolar. Pera (2020) destaca que, por meio dessa MP, tanto as escolas da educação básica quanto as instituições de ensino superior poderão fazer a distribuição da carga horária em um período diferente dos 200 dias letivos previstos em legislação.

O Art. 1º da MP nº 934 (2020) destaca: O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, [...], desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

E como então saber se os estudantes estão conseguindo adquirir aprendizado nessa nova modalidade de ensino implantada emergencialmente? Como avaliar a produtividade dos estudantes? Como saber se os mesmos estão conseguindo adaptar-se ao "novo normal" implantado devido a normas sanitárias globais?

Com a implantação do ensino remoto emergencial, muitas instituições encontraram-se de mãos atadas logo no início da pandemia, sem saber como dar prosseguimento aos trabalhos educacionais com as restrições de contato presencial os quais foram implantados. Com a chegada de uma resolução, a qual passou a deixar claro que medidas de ensino remoto emergencial passariam a contar como dias letivos, as escolas começaram a se organizar e com isso passaram a formular estratégias de

gestão, assim como metodológicas e pedagógicas para que fosse então possível dar continuidade ao ensino nesta nova modalidade implantada.

Contudo, é válido salientar, que tal adequação por parte das escolas, não ocorreram de forma igualitária, distinguindo desde as regiões do país, até mesmo entre instituições localizadas em uma mesma cidade. Questões como aparatos tecnológicos, experiências por parte dos docentes em ensino remoto emergencial, domínio de plataformas de ensino online por parte dos professores e alunos, bem como preparo em metodologias ativas de ensino por parte dos docentes fizeram-se crucias para estabelecer tais distinções as quais foram apresentadas, ao longo de relatos de experiência e artigos de pesquisa analisados através de uma breve consulta na literatura, através de bases de dados como a Scielo, o periódico Capes e a própria literatura cinzenta, o Google Acadêmico. Assim, é necessário pesquisas e estudos emm relação a como foram e estão sendo feitas as avaliações da aprendizagem nas mais diversas instituições de ensino no período de ensino remoto emergencial, bem como, investigar se a mesma está cumprindo os objetivos pressupostos no conceito da terminologia empregada, visto que, com a mudança de paradigmas educacionais impostos, um dos principais desafios lançados aos docentes, denota-se pelo ato de avaliar o processo de ensino-aprendizagem.

Então, para melhor nortear a discussão, é necessário entender o que seria a avaliação da aprendizagem, para a Belloni (1996), avaliação institucional trata do desempenho da instituição, das políticas públicas e da boa realização de um projeto, podendo também ser utilizada para avaliação da implementação de planos ou projetos, dos resultados obtidos ou do impacto causado. Nessa acepção, Lordêlo e Dazzani (2009) classificam as avaliações institucionais em dois tipos, as de modelos educativos, ou formativos que são de caráter qualitativo e democrático, com ênfase no desenvolvimento da qualidade do trabalho produzido pela instituição avaliada; e as de modelos regulatórios, que são de caráter quantitativo, tecnocrático e centralizador que buscam garantir a qualidade da instituição avaliada pelo cumprimento das regras de funcionamento preestabelecidos pelos sistema.

Dessa maneira, é importante ressaltar os métodos avaliativos amplamente difundidos nas escolas, onde estes, em grande parte, baseiam-se em práticas convencionais, baseadas em provas, sendo estas, discursivas ou em formato de simulado, para a partir de então, julgar o conhecimento, avanço, sucesso, fracasso, progresso, e aprendizado, do aluno. Nesse ínterim, o presente trabalho visa trazer uma breve reflexão a

respeito da avaliação da aprendizagem frente ao ensino remoto emergencial implantado no ano de 2020 como consequência da pandemia do covid-19, bem como, analisar o papel do professor em tais mudanças no sistema educacional.

2. METODOLOGIA

Partindo de uma breve revisão de literatura em materiais já publicados na área educacional e, especialmente, acerca da pandemia do coronavírus, a abordagem metodológica utilizada no artigo é considerada exploratória (GIL, 2008), não com o objetivo de apresentar, necessariamente, elementos conclusivos para as reflexões ora apresentadas, mas na perspectiva de colaborar com o debate acerca da temática educacional, contribuindo para uma melhor compreensão das possíveis estratégias a serem utilizadas no problema em questão.

Ademais, pode-se também considerar que o artigo, metodologicamente, apresenta caráter descritivo uma vez que, por meio do processo analítico da abordagem exploratória, serão descritas as reflexões, não com foco em determinar caminhos certos a seguir, mas, como já mencionado anteriormente, suscitar o debate, inclusive por meio de questões que precisam ser pensadas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De início trazendo reflexões a respeito da primeira indagação levantada, a respeito da pergunta: Como então avaliar em tempos de ensino remoto? É de suma importância pontuar que, o ato de avaliar sempre foi um paradigma estabelecido perante os docentes, o qual sempre exerceu uma enorme influência e pressão política, desde as provas avaliativas externas prestadas por órgãos governamentais, ditas avaliadoras do desenvolvimento educacional dos estudantes, como também para as instituições de ensino, as quais visam explanar os resultados obtidos do sistema educacional ofertado, em formato de números, com as tão conhecidas notas.

Assim, no sistema tradicional de educação, as provas escritas sempre estiveram presentes como forma de avaliação de uma gama de conhecimentos adquiridos ao longo de um semestre letivo. Onde muitas vezes passa a ser vista como forma de punição por mal comportamento dos discentes, causando então receio perante os educandos da realização da

prova. Ou até mesmo, como uma maenira encontrada diante dos professores de atrair a atenção dos alunos para as respectivas aulas, utilizando corriqueiras expressões como por exemplo: "esse conteúdo será cobrado na prova", o que acaba obtendo como consequência uma mudança do objetivo do ensino, passando este, a ser importante pois irá cair na prova, e não pelo motivo original, o qual trata-se de adquirir conhecimentos.

Entretanto, é válido ressaltar que, com o passar dos anos ocorreram diversas mudanças significativas no modelo avaliativo por parte de muitos docentes, utilizando por exemplo, trabalhos em grupo, seminários, feiras e exposições, os quais muitas vezes não são aceitos com bons olhos por parte da gestão escolar, ou até mesmo, são exigidos que, parte da

nota ainda assim seja dada com uma avaliação tecnicista e tradicional, ou seja, realizando uma prova. Tal cenário reflete que o ato da avaliação educacional vai muito além de realmente avaliar o desenvolvimento e conhecimentos educacionais dos discentes, e sim, transcende barreiras políticas e econômicas.

Tendo em vista que, as avaliações, passam a ser uma das várias estratégias implantadas pelo Estado visando a direcionar mudanças no setor educacional, as quais servem como instrumentos da ação dos governos na produção e regulação das políticas públicas. Assim, os resultados das avaliações externas estaduais e nacionais servem como indicadores que fornecem uma ideia, uma noção da realidade educacional (Lima; Andrade, 2008), e estabelece um controle efetivo sobre a expansão educacional e assegura a qualidade da educação (GONÇALVES et al., 2020; MARTINS; SOUSA, 2020).

Mas como avaliar a qualidade da educação no contexto de pandemia da Covid-19, porquanto seu impacto global provocou um isolamento social severo, com o fechamento de escolas e migração do ensino presencial para o modelo de ensino remoto? A UNESCO, em abril de 2020, emitiu um documento fornecendo uma visão geral das respostas de muitos países que optaram em adiar suas avaliações educacionais de larga escala. No mesmo documento, a Unesco orienta:

> Decisões sobre manter, cancelar, adiar, entrar online ou apresentar alternativas as abordagens aos exames e à validação da aprendizagem permanecem com os países. Considerações para fazer tal as decisões reveladas a partir desta análise rápida, são baseadas, acima de tudo, na segurança, saúde e bem-estar socioemocional de alunos e pessoal educacional. Os exames no local devem ser

> mantidos, medidas sanitárias adequadas precisam ser asseguradas (por exemplo, sanitização, máscaras e distanciamento físico) de acordo com as orientações fornecidas pelas autoridades nacionais de saúde. (UNESCO, 2020, p. 16).

No limite, Gonçalves et al.(2020) concluiu que, devido ao momento vivenciado em virtude da pandemia, compreende-se que as avaliações externas, de modo geral, não seriam prioridade, todavia, a prioridade naquele momento seria observar o contexto escolar, criar protocolos de segurança e solucionar problemas pontuais como desigualdades e perdas.

Contudo, apesar de tais recomendações, não foram o que perpassaram o cenário educacional no país, onde provas externas as quais visam espelhar o desenpenho das instituições de ensino foram mantidas, exercendo assim uma determinada pressão nas escolas. Provas externas como o SAEBE e o ENEM seguiram programadas para acontecer, mesmo com todos os fatores limitantes e recomendações do contrário.

Assim, com todos os obstáculos elencados nas instituições de ensino, uma das principais preocupações foi o formato de avaliação o qual seria utilizado. Como dito anteriormente, a pressão política sobre a avaliação destaca-se, dessa forma, tal prática passou a ser modificada apenas em seu formato de realização, contudo, com tecnicamente o mesmo modelo disposto. Devido ao distanciamento social e a respectiva adoção do ensino remoto emergencial, este tipo de avaliação passou a ser feito através do google formulário, com questões abertas e de múltiplo escolha, semelhante ao que se fazia no modelo presencial.

A internet se tornou um recurso essencial para que professores pudessem transmitir os conteúdos a crianças, adolescentes e adultos em lugares mais remotos. Escolas passaram a utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como estratégia para substituírem os encontros presenciais durantea pandemia.[...] as TIC têm se mostrado uma possibilidade importante para favorecer o processo ensino-aprendizagem, visto que são recursos atraentes que estimulam nossos sentidos, permitem o compartilhamento de informações, apontam novas formas de relacionamento, de comunicação, de construção de conhecimentos e abrem novas possibilidades pedagógicas(SOUZA, 2020, p. 108).

Demo (1994, p. 60), considerado um dos precursores no desenvolvimento de pesquisas em EaD, destaca: “A educação a distância será parte natural do futuro da escola e da universidade. Valerá ainda o uso do

correio, mas parece definitivo que o meio eletrônico dominará a cena". Com base nas considerações apresentadas, assim como de vários estudos acerca da educação a distância, essa modalidade de ensino pode ser uma alternativa viável para que os conteúdos programáticos possam ser ensinados aos estudantes que, atualmente, encontram-se em suas casas, em função do distanciamento social. Nessas circunstâncias,

Souza (2020) compreende que a pandemia do coronavírus acelerou as mudanças já esperadas na educação, onde o ensino conteudista está cada vez mais sem espaço na nossa sociedade. Contudo, a mudança abrupta de um sistema de ensino emergencial, sem o devido preparo técnico por parte de todos os envolvidos, em especial os docentes e discentes, prejudicou nitidamente o processo de ensino-aprendizagem, dificultando o sistema avaliativo consequentemente.

Para Souza (2020) embora as TIC façam parte da rotina da escola, professores e alunos.[...] a utilização delas no período de pandemia, para substituir os encontros presenciais, tem encontrado vários desafios, entre eles: a infraestrutura das casas de professores e estudantes; as tecnologias utilizadas; o acesso (ou a falta dele) dos estudantes à internet; a formação dos professores para planejar e executar atividades online. (SOUZA, 2020, p. 112). No Brasil em 2019, 29% do total de domicílios não tinham acesso à internet, ou seja, 20 milhões de brasileiros. O estudo também mostra, que 51% dos domicílios da zona rural têm internet, enquanto as residências da zona urbana chegam a 75%. O relatório aponta que, no contexto da pandemia, a baixa qualidade da conexão e a pouca quantidade de dispositivos disponíveis precarizaram o ensino remoto, atingindo parcelas já vulneráveis da população aumentando ainda mais as desigualdades (TIC DOMICÍLIOS, 2019).

Nesse sentido, Santos (2020) ressalta: "Se todas as crianças não conseguem acompanhar aulas online por falta de recursos, eu não quero que meus filhos tenham essa "vantagem" porque a gente pode pagar". Nesse sentido, Kenski (2010) enfatiza que a EaD pode ser considerada uma cultura escolar diferenciada, exigindo novos mecanismos para o acompanhamento da avaliação da aprendizagem pelos estudantes. Tal cenário, reflete diretamente nos resultados alcançados por parte dos estudantes, visto que, com a mudança na forma de ensino, onde a sala de aula passou a ser nos ambientes domésticos, é nítido observar, que os aspectos socioeconômicos dos discentes serão cruciais para tal. Onde estudantes que apresentam vulnerabilidade socioeconômica, muita vezes não detêm de um ambiente calmo e harmoniosos os quais visem a propiciar uma

melhor aprendizagem, bem como um aparato tecnológico adequado, como uma boa internet e um computador ou notebook.

Ao contrário dessa situação ideal de educação remota, o que se encontra amplamente difundido hoje, conforme demonstrados nos dados, são crianças que apresentam apenas os telefones dos pais para estudar, no qual muitas vezes, precisam dividir o mesmo recurso com o irmão e/ou irmãos, além de contar com a vizinhança, na qual muitas vezes é barulhenta, adicionando então mais um impecilho o qual não favorece a concentração para os estudos em casa. Também, é importante salientar que, tais estudantes vulneráveis socioeconomicamente, apresentam responsabilidades domésticas, as quais tem de estar conciliadas com os afazeres educacioanais, o que acaba por ser um desafio para os mesmos nesse momento de ensino remoto emergencial, visto que, ambos os afezeres restringiram-se a um só campo de realização, o domicílio.

Somando-se a isso, a relação professor-estudante tão importante no processo ensino aprendizagem será, por hora, fragilizada no fluxo educacional. Sobre essa relação, Caldeira (2013) enfatiza que o dia a dia em sala de aula está repleto de acontecimentos significativos, não só na vida do professor, mas também na do estudante. Destaca-se que essa relação professor-estudante é essencial, inclusive, para sanar muitos dos problemas de aprendizagem dos estudantes que podem em alguns casos estar atrelados à metodologia utilizada pelo professor, que geralmente é presença marcante no processo de avaliação definido por este.O professor apresenta o papel chave, para o resultado da avaliação educacional, devido ao fato que, será este, que irá guiar e preparar os discentes para a devida avaliação. Desse modo, diversas atitudes podem ser repensadas para o desenvolvimento da avaliação, onde este, não necessariamente, precisa estar restrito a modelos tradicionais de provas, podendo o profissional então, fazer jus, a criatividade, e elaborar métodos de acompanhamento, os quais avaliem todo o caminhar e desenvolvimento do estudante, ao invés de medir o conhecimento, restringindo este, a uma nota, ofertada em uma única prova ao final do semestre letivo.

Segundo Lopes (2006), o processo de avaliação utilizado pelo professor não pode estar dissociado da metodologia de ensino deste para que ocorra a aprendizagem. Nesse sentido, Caldeira (2013) ressalta que as manifestações de afeto, que muitas vezes estão presentes na relação professor-estudante, podem contribuir tanto para o aprendizado do estudante quanto para a evolução do professor como educador. É, pois, urgente e necessário transitar deste ensino remoto de emergência,

importante numa primeira fase, para uma educação digital em rede de qualidade. Mais do que a transferência de práticas presenciais urge agora criar modelos de aprendizagem virtuais que incorporem processos de desconstrução e que promovam ambientes de aprendizagem colaborativos e construtivistas nas plataformas escolhidas (MONTEIRO; MOREIRA; ALMEIDA, 2012; MOREIRA, 2012; MOREIRA, 2018).

No professor recaem, pois, as funções de motivador, de criador de recursos digitais, de avaliador de aprendizagens e de dinamizador de grupos e interações online. E para ser esse dinamizador é necessário compreender as especificidades dos canais e da comunicação online, síncrona e assíncrona (SALMON, 2000). É, pois, fundamental criar uma boa estrutura de comunicação para gerar uma autêntica comunidade virtual de aprendizagem, onde o estudante se sinta conectado e motivado. É necessário comunicar com regularidade com os estudantes nos diferentes canais de comunicação para que eles sintam a presença do professor e dos seus pares. Uma sala de aula virtual vazia é uma experiência "cinzenta" para o estudante, uma sala sem vida, sem presença social e cognitiva rapidamente se torna num espaço "sem vida" (MOREIRA; FERREIRA; ALMEIDA, 2013).

Tal como nas salas de aula presenciais é possível desenvolver processos de avaliação formativa e sumativa, usando as ferramentas apropriadas disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem (DIAS; OSÓRIO; SILVA, 2008; AMANTE; OLIVEIRA, 2019). No que diz respeito à avaliação formativa, a variedade de possibilidades para monitorar e avaliar os alunos em ambientes online é muito ampla, sendo que a maioria das plataformas oferecem uma visão geral do progresso dos estudantes, por meio do feedback fornecido e da nota recebida, que fica sempre registada (TINOCA; OLIVEIRA, 2013).

Seja em que ambiente formal, analógico ou digital, é importante desenvolver atividades associadas a um plano de avaliação contínua, que permita ao estudante monitorar seu processo de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências (NUNES; VILARINHO, 2006). Por fim, é de referir que a avaliação da participação nas salas de aula virtuais (SAV) também é possível fazer, e é desejável que se faça. A avaliação da participação do estudante numa SAV assíncrona tem por objetivo a aferição da qualidade das intervenções e as competências por si desenvolvidas, permitindo, por um lado, identificar as áreas que condicionaram o resultado final da formação e, por outro, ajudando a definir estratégias

que conduzam a uma melhoria de todo o processo (MONTEIRO; MOREIRA; LENCASTRE, 2015).

No entanto, previamente a qualquer tipo de avaliação qualitativa do desempenho dos estudantes, é necessário informar os estudantes acerca da forma como vai ser realizada a avaliação nestes espaços de comunicação, quais são as dimensões, os parâmetros e os principais indicadores que irão ser considerados na sua avaliação na SAV. Assim estarão melhor preparados para responder aos desafios colocados pelo professor.

O professor nesse processo é um elemento central, porque para dispor de elementos para a avaliação nos diferentes indicadores considerados precisa de dinamizar de forma ativa a discussão. Para que o estudante possa melhorar a sua performance durante o decorrer das aulas é fundamental que o docente vá dando feedback construtivo e exato acerca do seu desempenho. O estudante necessita dele para compreender o seu desempenho. Comentários como "ótimo", "bom" ou "bastante insuficiente" não têm grande utilidade para além de satisfazerem (ou não) o estudante. Através de um feedback de qualidade da parte do docente, e até de outros estudantes, será possível compreender o desempenho com detalhes mais específicos no que diz respeito a alguns dos indicadores considerados. Desta forma, o feedback oferecerá novas possibilidades de escolha, tornando-se assim um feedforward. Enquanto o feedback é principalmente dirigido ao desempenho do momento, o feedforward é direcionado para o que pode ser feito de maneira diferente na próxima intervenção (MONTEIRO; MOREIRA; LENCASTRE, 2015).

E esta mudança a que estamos assistindo, de paradigma e de filosofia educacional, exige uma política ativa de formação docente, de apropriação digital (HENRIQUES et al., 2015). Sendo a educação digital em rede, um processo que se caracteriza pela conectividade, rapidez, fluidez, apropriação de recursos abertos é necessário desencadear processos educativos destinados a melhorar e a desenvolver a qualidade profissional dos professores que, claramente, neste momento, foram pegos de surpresa.

Neste contexto de tantas exceções, compreende-se que a avaliação consiste em uma das dimensões essenciais do processo de aprendizagem. Ao definir avaliação, Casali (2007) expressa o termo como ação de dar valor, "[...] como saber situar cotidianamente, numa certa ordem hierárquica, o valor de algo enquanto meio (mediação) para a realização da vida do(s) sujeitos(s) em questão, no contexto dos valores culturais e, no limite, dos valores universais"(CASALI, 2007, p.10).

De acordo com Casali, o valor está inserido na lógica que estabelece os elos com a aprendizagem. Outros três teóricos, Assubel (1918 – 2008), Piaget (1896 – 1980) e Vygotsky (1896 – 1934) possibilitam entender o processo avaliativo como parte da dinâmica da aprendizagem. Para os autores, as escolhas não são neutras, muito pelo contrário, são imbuídas de relações entre o cognitivo e o emocional. Esses teóricos possibilitaram compreender a importância da relação entre professor e aluno. A coparticipação efetiva na construção do conhecimento e a aprendizagem significativa, segundo os autores, devem ser marcadas pelo respeito e afetividade e proporcionar novos aprendizados a partir de desequilíbrios a serem vencidos.

Por último, Lev Vygotsky (1896 – 1934), nascido no mesmo ano que Piaget, teve pouco tempo de vida. Mesmo assim, Vygotsky deixou um legado importante, ao apresentar seus estudos, teorizou sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). "[...] a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o "bom aprendizado" é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991, p. 60).

Nas afirmativas desse autor, o ser humano pode empoderar os seus conhecimentos a partir da interação com o outro e alavancar o seu processo de aprendizagem.

> A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver (VYGOTSKY, 1991, p.58).

A ZDP instiga a reflexões sobre a avaliação do processo de aprendizagem, como um diferencial no desenvolvimento humano. Com entendimento de que se aprende de diversas maneiras, destaca-se, contudo, que o acompanhamento de um outro pode interferir positivamente no processo de aprendizagem. Nessa lógica, a atuação do professor possui uma importante ação no aprendizado de seus estudantes. Por fim, para finalizar, tal reflexão frente ao papel do professor nos processos avaliativos, cabe o apelo, para uma escolha de postura baseada neste modelo de ZDP onde o docente, passa a caminhar com o aluno, estabelecendo uma relação de diálogo e parceria, deixando o aprendizado mais

leve, e sem uma carga de pressão inserida para ambos os lados, ou seja, para o professor e aluno, resultando dessa maneira, em uma avaliação justa e adequada para o docente e discente envolvidos.

Outrossim, cabe a reflexão do comprometimento e respeito por todo o processo de aprendizagem adquirido por parte dos estudantes, os quais passaram a exercer um papel ainda mais fundamental sobre sua própria educação. Visto que, estes não estão mais sendo observados presencialmente no instante em que estão realizando a avaliação nem tampouco aos estudos. Portanto, o comprometimento e respeito por seu próprio processo formativo estava sob seus próprios comandos, aumentando ainda mais a responsabilidade educacional por parte dos alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, é nítido salientar que, mesmo com o passar dos anos e o desenvolver de metodologias ativas de ensino, o ato de avaliar ainda é caracterizado sob pontos de vista e características retrográdas, onde mesmo com a imposição de outras formas de se pensar em avaliação, grande parte das instituições de ensino, ainda não aceitam totalmente a eliminação total de avaliações baseadas em modelos tradicionais, ou seja, em provas teóricas escritas e/ou orais. Entretanto, com a chegada de uma nova modalide de ensino, implantada emergencialmente frente a uma crise sanitária instalada globalmente, novos métodos avaliativos passaram a ser então utilizados e revistos em seu amplo sentido para a realização do acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem mediante a novos parâmentros educacionais impostos. Ademais, mesmo com mudanças na forma de aplicação da prova, passando dos papéis para um google formulário online, tal recurso ainda está amplamente difundido diantes do professorado, o que acaba despertando interesse em entender o porque de tal recurso baseado em modelos tradicionalistas são tão difundidos nas instituições, será este a melhor maneira de avaliação? Como o mesmo, consegue transmitir toda a aprendizagem adquirida dos discentes? Por fim, cabe aqui a seguinte indagação, em relação ao real significado de avaliar, somando a significativa importância do papel do professor e sua respectiva relação com os estudantes, para que tal ação ocorra de forma coerente e compreensiva, passando então a observar e acompanhar o caminhar do aprendizado, ao invés de baseá-lo apenas em técnicas de medição do conhecimento, os quais com toda certeza não expressam o real significado da aprendizagem, pois como

expressado por Both (2011) a avaliação juntamente com o ensino torna real a aprendizagem, pois o foco da avaliação consiste em que condições é dominado, relacionado e aplicado os conteúdos e conhecimentos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. Algunos aspectos psicológicos de la estrutuctura del conocimiento. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro, 1996. Disponível em: Acesso em: 09/04/2021.

BELOTTI, S. H. A.; FARIA, M. A. "Relação professor/aluno". Revista Eletrônica Saberes da Educação, vol. 1, n. 1, 2010.

BELLONI, Isaura. A universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, v.4, n. 3, 1996. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/731Acesso em: 21 jul. 2021.

BOTH, I. J. Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. 3. ed. rev.- Curitiba: Ibpex, 2011.

CALDEIRA, J. S. "Relação Professor-Aluno: uma reflexão sobre a importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem". Anais do XI Congresso Nacional de Educação (XI EDUCERE) / II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (II SIRSSE) / do IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (IV SIPD). Curitiba: PUC-PR, 2013.

CASALI, Alípio. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPPELLETTI, Isabel F. Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola. 2007.

DEMO, P. Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DIAS, P.; OSÓRIO, A. J; SILVA, B. Avaliação Online. Braga: Centro de Competência: Universidade do Minho, 2008.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

SANTOS, D. "Hipocrisia à distância: a escola finge que está educando e os pais fingem que os filhos estão aprendendo". Revista Bula [s/d]. Disponível em: Acesso em: 14/04/2021.

GONÇALVES, Lukelly Fernanda Amara et al. As políticas públicas de avaliação em larga escala no Brasil diante da pandemia de Covid-19. Revista Com Censo, v. 7, n. 3, 2020. Disponível em: http ://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/932/557Acesso em: 21 jul. 2021.

HENRIQUES, S.; MOREIRA, J. A.; GOULÃO, M. F.; BARROS, D. Online Training of Trainers from the Open University, Portugal, In: A. M. TEIXEIRA, A. SZUCCS; I. MÁZAR (Eds.). Expanding Learning Scenarios. Conference Proceedings EDEN 2015. Barcelona: European Distance and e-Learning Network & UOC - Universitat Oberta de Catalunya, p. 798-804, 2015.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação enquanto mediação. Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. 45ª ed. Porto Alegre, Mediação, 2003.

UNESCO.Covid-19:A glance of national coping strategies on highstakes examinations andassessments. 2020. Disponível em: https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco_review_of_highstakes_exams_and_assessments_during_covid-19_en.pdfAcesso em: 21 Jul. 2021.

KENSKI, V. M. "Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais a distância". In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. (orgs.). Educação a distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

LIMA. Alessio Costa; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do Estado. In: IV Congresso Internacional em Avaliação Educacional -Avaliação: Perspectivas para a Escola Contemporânea. Ceará, 2008. Anais...IV Congresso Internacional em Avaliação Educacional, Ceará, 2008, p. 1332-1349. Disponível em: http://

repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39903/1/2008_eve_aclima.pdfAcesso em: 21 jul. 2021.

LORDÊLO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia (Orgs.). Avaliação educacional: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009.

MOREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G.; ALMEIDA, A. C. Comparing communities of inquiry in higher education students: one for all or one for each? OpenPraxis. Internacional Council for Open and Distance Education, v.5, n. 2, p. 165-178, 2013.

MOREIRA, J. A. Modelos pedagógicos virtuais no contexto das tecnologias digitais. In: D. MILL; G.

MOREIRA, J. A. Novos cenários e modelos de aprendizagem construtivistas em plataformas digitais, In: MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; ALMEIDA, A. C. (Orgs.). Educação Online: Pedagogia e Aprendizagem em Plataformas Digitais. Santo Tirso: De Facto Editores, p. 29-46, 2012.

NUNES, L.; VILARINHO, L. Avaliação da aprendizagem no ensino online. Em busca de novas práticas. In: M. Silva; E. Santos (Orgs.). Avaliação da aprendizagem em educação online. São Paulo: Edições Loyola, p.68□78, 2006.

PERA, G. "Ano letivo poderá ter menos de 200 dias". Portal do MEC [01/04/2020]. Disponível em: Acesso em: 09/04/2021.

PIAGET, J. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: J. Olympio: UNESCO, 1974.

Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros:TIC Domicílios 2019.São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em:https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdfAcessoem 02 de maio de 2021.

SANTIAGO; M. SANTOS; D. PINO (Eds.) Educação a Distância. Dimensões da pesquisa, da mediação e da formação. São Paulo: Artesanato Educacional, p. 37-54, 2018.

SALMON, G. E-Moderating. The Key to Teaching and Learning Online. London: Kogan Page, 2000.

SCHON, D. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

SENHORA, ElóiMartins. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 2, n. 5,2020. Disponível em: https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Covid- 19Educacao/2945Acesso em: 06 de abril de 2021.

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas, v. 17, n. 30,2020.DOI: https://doi.org/10.22481/ccsa.v17i30.7127TIC DOMICÍLIOS 2019.

TINOCA, L.; OLIVEIRA, I. Formative assessment of teachers in the context of an online learning environment. Teachers and Teaching: Theory and Practice, v.19, n. 2, p. 221-234, 2013.

VYGOTSKI, L. S. A formação social da mente. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo – SP, 1991. 4ª edição brasileira.

INFLUÊNCIAS DISCURSIVAS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES EM AULAS REMOTAS EM ESCOLAS NO CAMPO

VANESSA AZEVEDO CABRAL DA SILVA
Mestra pelo Programa de pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, vanessaazevedocabral@gmail.com; Este trabalho está vinculado ao grupo de pesquisa e estudos Políticas e Práticas Curriculares e Avaliativas, vinculado GP Discursos e Práticas Educacionais, registrado no Diretório de Pesquisa do CNPq.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Discutimos as políticas educacionais no eixo das políticas-práticas de formação de professores e curriculares, objetivamos problematizar como as políticas de formação que os professores acessaram em suas práticas docentes reverberaram nas práticas curriculares nas escolas no campo em aulas remotas. Mobilizamos a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2000), especificamente, as categorias de hegemonia e a formação de cadeias de equivalência, para dialogarmos com os discursos que foram suscitados sobre a formação de professores e sua reverberação no contexto do ensino remoto. Diante da percepção das influências discursivas de demandas e agentes em contextos diferentes, mobilizamos também a Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (2001) para compreendermos como os movimentos hegemônicos de influência contribuíram com os sentidos produzidos pelos professores/as nessa pesquisa. Os/as docentes hibridizaram sentidos em torno dos enunciados aprimoramento e adaptação ao relacionarem as influências discursivas das formações em suas práticas curriculares no período pandêmico ao acessarem formações que discutiam sobre as tecnologias digitais e a vivência de 'novas' configurações discursivas.

Palavras-chave: Prática curricular; Formação de Professores; Educação do/no Campo.

1. INTRODUÇÃO

No atual contexto as políticas-práticas educacionais estão envolvidas em disputas que perpassam as discussões econômicas e sociais em meio a uma crise sanitária que escancarou as desigualdades sociais no Brasil, principalmente, no que se refere ao atendimento mediado por tecnologias digitais em espaços campesinos. Ao vivenciarmos a pandemia da COVID-19 experimentamos a urgência da continuidade do ano letivo, diante disso várias redes de ensino adotaram o ensino remoto que consistiu na configuração das aulas mediadas por tecnologias digitais.

Nesse sentido, nas políticas-práticas curriculares e de formação de professores, que caminham estreitamente em conjunto, houveram algumas influências discursivas hegemônicas que geram um movimento de retroalimentação (VELLOSO; GRANJA, 2016) entre as políticas e as práticas, em suas especificidades, à medida que estão imersas nos discursos produzidos socialmente.

Nesta produção, que deriva de nossa pesquisa de mestrado, objetivamos problematizar como as políticas de formação que os professores acessaram em suas práticas docentes reverberaram nas práticas curriculares nas escolas no campo em aulas remotas. Discutimos a partir dos dados analisados sobre os discursos produzidos pelos/as professores/as nas aulas remotas, que estão ocorrendo em função do distanciamento social e do fechamento das escolas.

Esse fechamento que passou a ser necessário em decorrência da pandemia da COVID-19, alterou, momenteneamente, a discursividade que há tempos os movimentos sociais por uma educação do/no campo empreendem ao denunciarem os fechamentos das escolas campesinas pelos órgãos que regulamentam a educação no Brasil. Nesse sentido a luta desses movimentos afirma "[...] a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja ***no*** e ***do*** campo". (CALDART, 2012, p. 261).

A configuração discursiva do fechamento de escolas nas comunidades do campo vinha sendo construída por uma agenda neoliberalista que se constitui enquanto uma demanda hegemônica, e colaborou com o desmonte de políticas curriculares alinhadas aos projetos sociais dos movimentos que compõe essa luta, como: o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras sem Terra – MST; a Confederação Nacional

dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG; os movimentos educacionais Por uma Educação do Campo, entre outros.

Esse movimento coletivo que, provisoriamente, apagam suas identidades em torno de universalizar uma demanda em comum forma uma cadeia de equivalências (MELO, 2019) para hegemonizar os sentidos do enunciado educação do/no campo como aliada das lutas pela reforma agrária, pela sustentabilidade e a dignidade dos povos do campo, das águas e das florestas. Dessa forma, essa cadeia equivalencial diante da pandemia da COVID-19 mobilizou a luta por alimentos e a garantia do direito a educação dos estudantes que residem em áreas camponesas, anunciando a campanha "comida no prato e vacina no braço".

O atendimento as suas demandas nas políticas-práticas curriculares é uma luta contínua, há 20 anos essa se mobilizou em torno da inserção de suas contribuições no contexto da produção dos textos influenciando as políticas de formação de professores e curriculares, no contexto de influência e das práticas na criação das Licenciaturas em Educação do Campo, dos livros didáticos específicos no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, formações continuadas, entre outras conquistas. No entanto, nos últimos anos a ascenção de um governo neoliberal e neoconservador tem antagonizado com essa luta política dos movimentos sociais.

É diante desse cenário que dialogamos com professores e professoras, inseridos/as em escolas campesinas, profissionais com experiências temporais diferentes e acesso à políticas de formação diversas, produzindo sentidos ao currículo em suas práticas curriculares docentes em meio ao cenário pandêmico, de distancimento e isolamento social.

2. A TEORIA DO DISCURSO DE LACLAU E MOUFFE E A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS COMO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Mobilizamos a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2000) para compreender as disputas por hegemonia no movimento das políticas-práticas de formação de professores e curriculares e as práticas articulatórias que envolvem os sujeitos nos espaços que essas permeiam. Tomamos a hegemonia como a representação de determinada identidade de forma precária e contingente que acontece através de uma relação de equivalências entre articulações que abarcam multiplicidades de elementos (MENDONÇA, 2009).

Nesse processo de articulação compreendemos que existem contextos específicos que estão imbricados no desenvolvimento das políticas-práticas educacionais, assim, nos aproximamos da abordagem do ciclo de políticas de Ball (2001). Pois, "[...] essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local". (MAINARDES, 2006, p. 49).

Assim, discutimos a hegemonia discursiva que representa os/as professores/as nas equivalências que esses produziram mediante seu tempo de atuação em escolas no campo, influenciando e sendo influenciados (GONÇALVES, 2017) nessa ciclicidade que compõe as políticas-práticas de formação e curriculares. No micro contexto das políticas os/as professores/as produzem sentidos acerca de suas práticas curriculares influenciadas pelas formações que acessaram.

Esses sentidos foram produzidos a partir de suas experiências docentes e marcaram seus discursos através da temporalidade, nessa pesquisa. Foi diante das análises dessas produções discursivas que nominamos as cadeias de equivalência que se formaram, através dos sentidos produzidos, como: BROTO, PERFILHO e MATURAÇÃO, por representar as fases de desenvolvimento fenológico da cana-de-açúcar[1] que marca a historicidade e economia local da zona da Mata Sul pernambucana, lócus da nossa pesquisa.

Os/as professores com cinco anos ou menos de experiência docente, produziram sentidos equivalentes e formaram a cadeia equivalencial BROTO, que constitui a primeira fase de desenvolvimento do cana. Já os/as profissionais que produziram a cadeia PERFILHO, tem uma experiência entre cinco e nove anos em escolas campesinas, e representam a segunda fase de crescimento da cana. Os/as professores/as que tem dez anos ou mais de inserção nas escolas do/no campo formaram a cadeia MATURAÇÃO, que é a fase em que a cana caracteriza seu amadurecimento.

Para chegarmos a essas produções discursivas, de 20 professores/as, utilizamos o questionário com perguntas abertas e fechadas através da plataforma do Google Forms®, tendo em vista os/as professores/as estarem nesse contexto com as aulas remotas, para dar continuidade a um processo de ensinar-aprender, e todos/as nós permanecermos, nesse

1 Informações obtidas no site da Agência Embrapa de Informação Tecnológica, disponível em: http://www.agencia.cnptia.embrapa.br/gestor/territorio_mata_sul_pernambucana/arvore/CONT000fbz2ztdo02wx5eo0sawqe3sgi0t02.html.

período de coleta de dados, em isolamento e distanciamento social. Nesse contexto, mediados pelas tecnologias digitais (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020), construíram sentidos de adaptação das/nas políticas-práticas educacionais, pois envolvidos nos processos de recriação curricular precisaram também considerar as demandas de um período pandêmico nas suas práticas docentes.

3. EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: CONTEXTOS HEGEMÔNICOS DE INFLUÊNCIAS NAS POLÍTICAS-PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRICULARES

Os períodos antecedentes à pandemia da COVID-19, apontam caminhos do que se constituiu enquanto configurações discursivas encontradas pelos/as docentes das escolas campesinas em meio ao ensino remoto. Dentre alguns acontecimentos na redemocratização no Brasil, em meados dos anos 1990 vimos a crescente discussão sobre a educação do campo, em especial sobre a subalternização dos espaços escolares e das especificidades dos povos campesinos que não eram inseridos nas discussões curriculares e de formação de professores.

As políticas educacionais em evidência nesse período eram mais influenciadas por agendas liberais que antagonizam com os projetos sociais progressistas que defendem a educação do campo. Nesse sentido Scheibe (2004) aponta que a década de 90 viveu mais esse período de forte influência discursiva de um projeto liberal-corporativo que marca as formações discursivas nas políticas com enunciados como: **competências, eficiência e adequação.**

Esses enunciados estão presentes no contexto de produção dos textos, principalmente, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996). A efervescência das discussões sobre a educação do campo tornou essa um significante vazio (BURITY, 2014) a ser preenchido pelos sentidos produzidos pela identificação das cadeias equivalenciais que os movimentos sociais e sindicais formaram para hegemonizar sentidos nas políticas educacionais.

É no começo dos anos 2000 que vimos as influências hegemônicas discursivas de movimentos progressistas, e nesse cenário os movimentos "por uma educação do campo" disputarem espaço pela hegemonia no contexto da produção dos documentos que estabiliza, momentaneamente, na resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 – Diretrizes

Operacionais para a Educação do Campo – a produção de sentidos em torno de uma educação do campo alinhada as suas lutas (BRASIL, 2002).

Diante da formação de uma cadeia equivalencial "por uma educação do campo" os movimentos sociais e sindicais antagonizaram as políticas homogeneizadoras e liberalistas, entendidas como a ameaça externa (LACLAU, 2016) ao seu projeto social, que não davam conta das especificidades das comunidades campesinas. Nessas discussões que se seguiram e um cenário favorável aos discursos sociais de projetos progressistas, os movimentos discursivos por uma educação **do/no** campo foram ampliando suas influências nas produções dos documentos que cada vez mais abarcavam suas demandas.

Essas influências discursivas estabilizaram nos documentos sentidos de uma educação do/no campo, para a garantia de formação adequada para os/as professores/as que atuam em escolas do campo e no campo, licenciaturas específicas e especializações (SALES; PIMENTA, 2018), e adentraram as políticas-práticas curriculares que dessem conta das demandas específicas dessa população, inserindo-as inclusive, nos livros didáticos e nos currículos prescritos.

Diante disso, compreendemos que a análise do contexto de influência é complexa, justamente por não haver uma linearidade entre os contextos de produção dos textos e das práticas (MAINARDES, 2018), isso produz hibridizações de sentidos e faz com que as influências discursivas perpassem todos os espaços da política, aqui discutida no eixo do currículo e da formação de professores.

Essa forma**ç**ão de cadeias de equivalência em torno da educação do campo vai enunciar uma educação forjada na **coletividade**, políticas curriculares e de formação que se **adeque** as demandas dos povos campesinos e não que essas precisem adaptar-se aos discursos hegemônicos de projetos liberalistas. Assim, "[...] essas propostas fazem referências às propostas de adequação dos currículos escolares**,** que na prática precisam incorporar o movimento da realidade e transformá-los em conteúdos formativos". (SANTOS, 2015, p. 63). Nesse sentido, movimentam as práticas pedagógicas a valorizar os saberes nas práticas curriculares tanto quanto os conhecimentos cientificamente produzidos.

Esse movimento de influência no contexto das práticas, aqui na especificidade das práticas pedagógicas que agem na intencionalidade educacional para formação humana e abarca a prática docente, essa última específica das ações dos/as professores/as (SOUZA, 2009). É nessa especificidade que buscamos discutir, na prática docente, visto que

professores acessam as políticas de formação enquanto ocupam a posição de agente da ação profissional.

A prática docente, portanto, específica dessa ação dos/as professores/as se insere no movimento de produção discursiva das práticas curriculares, nesse sentido a "[...] prática curricular que concebemos diz respeito a uma experiência que sofre influência das políticas curriculares globais e locais, mas que é igualmente uma experiência de recriação do professor". (MELO, 2019, p. 59).

No eixo das práticas curriculares docentes entendemos que há produções de sentidos nos discursos dos/as professores/as, por esses ocuparem espaço na formação e na sala de aula e produzirem influências nesses lugares. Suas práticas são influenciadas pelos discursos sociais hegemônicos, mas são também, produtores de influências e de sentidos, nas suas recriações e interpretações das e nas políticas-práticas de formação e curriculares.

Na pandemia da COVID-19, essas recriações foram vivenciadas com a intensidade da mediação tecnológica, e em meio a exposição das desigualdades sociais a subalternização dos espaços campesinos ficou mais evidente, visto que o acesso as Tecnologias da informação e comunicação – TIC – nos espaços do campesinato são mais escassos. As escolas e seus agentes foram surpreendidos e inquietados por essas circunstâncias de distanciamento social, mas na urgência da continuidade do ano letivo, reconfiguraram e recontextualizaram as práticas curriculares e os sentidos de educação que mobilizavam (VELLOSO; GRANJA, 2016).

Essa reconfiguração e recontextualização apontam para o movimento do currículo ao qual coadunamos, em que as políticas-práticas curriculares e de formação agem nas rupturas do que é/está sendo estabelecido hegemonicamente (SILVA; GONÇALVES; ALMEIDA, 2018; MAGALHÃES, 2018). Essa movimentação discursiva que proporciona a continuidade das discussões e da ciclicidade das políticas curriculares e de formação de professores.

4. INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES: OS DISCURSOS DOS PROFESSORES DE ESCOLAS NO CAMPO EM AULAS REMOTAS

Tomamos em nossas discussões as políticas educacionais no eixo das políticas-práticas de formação de professores e curriculares, compreendendo que na história da educação essas se movimentam em

constante estreitamento, nesse sentido dialogamos nessa produção, especificamente, com as reverberações das formações no contexto das práticas curriculares docentes em escolas no campo. Assim, entendemos as práticas curriculares como espaço de experiência, recriação e recontextualização que influencia e é influenciada pelas políticas educacionais globais e locais, mas também por discursos produzidos socialmente (VELLOSO; GRANJA, 2016; GONÇALVES, 2017; MELO, 2019).

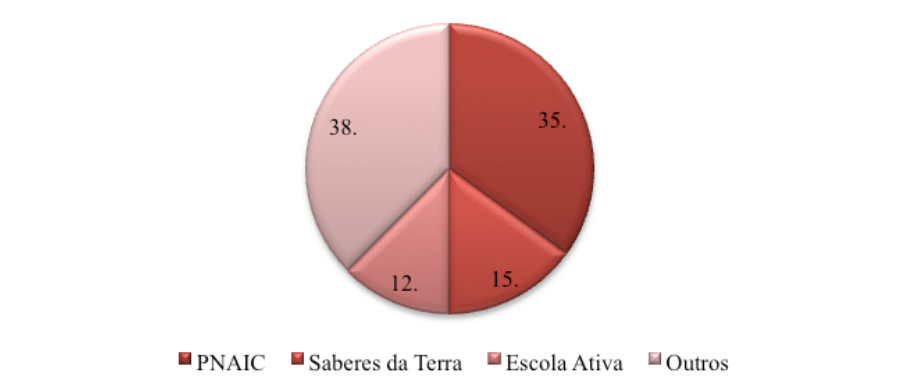
No decorrer dos últimos 20 anos, da política de Educação do Campo, as formações intentaram propor aos professores a ressignificação, a qual chamamos de movimento de recriação, das políticas curriculares para e com as escolas no campo, contemplando as especificidades do contexto das comunidades campesinas, articulando com as propostas curriculares dos conhecimentos socialmente hegemônicos, respeitando as demandas das políticas curriculares em evidência e as demandas das comunidades campesinas (JESUS, 2006; MOREIRA; BRAGA, 2012) nas práticas curriculares vivenciadas em escolas no campo.

Nessa articulação de sentidos, as produções dos movimentos sociais que disputaram espaço no currículo e nas discussões para a formação de professores, e mobilizam enunciados como aprimoramento e aperfeiçoamento, no sentido de que quando tratam da formação docente ponderam que "[...] os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva". (CALDART, 2012, p. 264).

No caminho de reconfigurar as práticas docentes, as políticas de formação e curriculares tiveram 'novas' produções discursivas diante da pandemia da Covid-19, nesse contexto as reverberações no contexto da prática curricular docente também foram evidentes, tendo em vista que, as salas de aula são o micro contexto mais próximo entre o currículo proposto-vivido.

A reverberação desses discursos resulta das práticas articulatórias (LACLAU; MOUFFE, 1987) no contexto das micropolíticas e evidencia que as secretarias de educação são as principais representantes das escolhas de quais e como professores acessarão as formações. Os/as profissionais apontaram de quais formações participaram ao longo de suas carreiras, e no período pandêmico o destaque ficou na opção "outros", onde os/as docentes destacaram as formações continuadas das redes de ensino que fazem parte. No gráfico abaixo vemos como os/as participantes da pesquisa acessaram as políticas de formação no contexto das práticas:

Gráfico 1 – Formação dos professores – políticas de formação no contexto das práticas



Fonte: A Autora (2020)

O acesso, à essas políticas, foi marcado pelas noções de representação (LACLAU, 2016; LOPES; MACEDO, 2011) e aponta as influências que os/as professores/as vivenciaram, mas também produziram ao agirem nas formações, bem como ao reconfigurarem essas nas suas práticas curriculares. Na urgência das formações de professores em meio ao ensino remoto, os sentidos voltados para se **adaptarem** à tecnologia digital e ao **aprimoramento** de suas práticas docentes, são as principais influências sentidas pelos professores em suas práticas curriculares. Como sinalizam no quadro abaixo:

Quadro 1 - Articulação das cadeias de equivalência: sentidos das influências das formações nas práticas curriculares no ensino remoto

Cadeia de Equivalência Broto
• De uma forma um pouco diferente para o cenário que estamos vivendo atualmente mas sempre a cada palestra que se tem em vídeo os profissionais deixam sempre claro a importância que para se ter uma educação de qualidade é necessário que o docente esteja constantemente aprimorando seus conhecimentos nos **avanços e inovações** (PROFESSOR BROTO 03, 2020). • Muito pouco. Já que não fomos preparados para esse novo, estou descobrindo, pouco a pouco, o quão é importante se descobrir nas **redes tecnológicas** que abastecem nossa sociedade de informações, porém dia após dia é uma nova descoberta, é um novo ciclo que se constrói em conjunto com eles - alunos (PROFESSOR BROTO 06, 2020). • Acredito que por ser algo novo, onde ninguém estava preparado para enfrentar esse novo contexto, as formações ainda estão se adaptando e temos enfrentado muita dificuldade, uma vez que, esse **novo** depende muito da **tecnologia** (PROFESSOR BROTO 07, 2020).

Cadeia de Equivalência Maturação
• Contribuíram de forma clara onde podemos trabalhar com a **tecnologia** (PROFESSOR MATURAÇÃO 04, 2020).

Fonte: A Autora (2020)

Diante das articulações discursivas produzidas em torno do enunciado **tecnologias** digitais, os/as docentes percebem que no 'novo' cenário educacional que se constituiu devido a pandemia e ao ensino remoto, as suas formações precisaram ter um foco para a mediação digital e serem adaptadas para essa situação de distanciamento social.

As práticas articulatórias que constituíram, precariamente, os sentidos de educação no contexto do ensino remoto apresentaram vários desafios, dentre eles a escolarização "à mesa do almoço, letrar crianças junto às bonecas, realizar experimentos científicos à pia cheia de louças, ler histórias à meia luz amarela do quarto de dormir". (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 3), e deriva dessa produção discursiva o enunciado **adaptação**, que emerge na urgência do atendimento aos estudantes em meio a pandemia.

Como apontam os/as professores/as que formaram a cadeia de equivalências "Broto", as adaptações vivenciadas no processo formativo reverberaram em suas práticas à medida que precisaram da mediação das tecnologias digitais, assim precisaram se adaptar e adequar suas aulas para uma realidade emergencial.

As formações colaboraram com as adaptações na situação emergente que vivenciamos, mas denunciam situações que antecedem a pandemia, como a falta de formação, ou mesmo de acesso, dos profissionais da educação para se familiarizarem com recursos das tecnologias digitais. Dessa forma, as inovações tecnológicas no contexto educacional foram sentidas enquanto faltas constitutivas que impossibilitam o fechamento definitivo dos sentidos (MELO, 2019) pelos docentes, que coadunam em seus discursos que estão se adaptando ao 'novo' em decorrência do fechamento emergencial das escolas.

A construção de políticas de formação e curriculares em meio a uma conjuntura neoliberal e neoconservadora, que visa o aligeiramento da formação dos professores e a centralização curricular, apresenta perigos de uma hegemonia discursiva de movimentos que pensam a educação como mercadoria e que as escolas, principalmente, as subalternizadas e com condições precárias, careceriam de uma gestão privada de seus recursos.

Essa articulação discursiva que trata a educação como uma mercadoria antagoniza com os discursos dos Movimentos Sociais por uma Educação do Campo. Ainda assim, a afirmação da construção dessa mediação tecnológica se faz necessária desde que em uma conjuntura favorável às práticas articulatórias que atendam as demandas dos movimentos sociais por uma Educação do Campo. Nesse contexto os/as docentes são desafiados/as a recriar suas práticas curriculares compreendendo as mudanças em meio ao trabalho pedagógico (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020).

Ao agir na urgência, os professores hegemonizaram os sentidos de adaptação com mais ênfase, desde a adaptação à realidade dos estudantes como a adaptação de suas práticas docentes ao contexto pandêmico. Na elaboração das articulações discursivas, analisamos abaixo como os professores sentiram a reverberação das formações através do enunciado adaptação:

> Não houve nenhuma formação que contribuísse para a minha prática no contexto da pandemia. Foi necessária uma **adaptação** de tudo o que era possível para oferecer algum conteúdo de qualidade e que tivesse algum efeito positivo no processo de alfabetização. Vale lembrar que na educação do campo, contamos com situações onde é levado em consideração a vida do aluno para que a partir daí, possamos desenvolver os planejamentos e planos de aulas (PROFESSOR PERFILHO 06, 2020).
>
> Nos preparando para uma **adaptação** a essa nova realidade (PROFESSOR MATURAÇÃO 07, 2020).

Os professores se veem desafiados em meio a um momento político que desfavorece suas formações, que tenta controlar suas ações docentes, ao mesmo tempo vivencia perdas, medo e circunstâncias adversas na vida, assim como os estudantes, e sem o tempo para a reflexão, mais uma vez age na urgência de atender ao trabalho docente por imposições e na precariedade em que estão suas práticas curriculares.

Esse espaço de recriação das práticas curriculares docentes, e as ações dos professores na urgência de atender os estudantes reafirma que esse profissional não é apenas um técnico, mas um decisor curricular importante. Neste trajeto são as produções "[...] intelectual e coletiva dos professores, que reafirmam a capacidade criadora e autoral mesmo em contexto tão duro como o vivenciado". (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 5).

No percurso desse entendimento de que os/as professores/as estão imersos num emaranhado de discursos produzidos socialmente, os sentidos construídos pelos professores participantes dessa pesquisa demonstram a hibridização dos sentidos produzidos nos contextos de influências, produção dos textos e das práticas, nas formações de professores e em suas práticas curriculares, especialmente nesse cenário pandêmico que tiveram que adaptar suas práticas docentes em meio a urgência do ensino remoto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No movimento das políticas de formação de professores e curriculares, no eixo das práticas curriculares, compreendemos que há esse movimento de influências discursivas hegemônicas que reverberam das políticas de formação nas práticas curriculares. Essa pesquisa possibilitou a percepção da formação de cadeias de equivalência produzidas em torno dos sentidos de adaptação como essa influência discursiva hegemônica nas práticas curriculares.

Essas influências discursivas derivam do macro contexto das políticas em evidência, bem como da contextualização profissional dos/as professores/as, que em meio a uma crise sanitária precisaram adaptar suas práticas docentes para dar continuidade a um ano letivo mediados por tecnologia digital, quando possível.

Por outro lado, as faltas constitutivas de formações continuadas e políticas de ampliação do acesso e estruturação de redes de internet ao longo desses anos fazem com que os/as professores/as hibridizem os sentidos entre as situações de aulas regulares e o atendimento remoto, de maneira que alguns estudantes sejam inseridos nesse processo mesmo sem acesso à internet, atarvés da entrega de atividades impressas o que prejudicou o distanciamento social e a ocorrência de fato do ensino remoto no campo da Zona da Mata Sul.

Os sentidos que evidenciam enunciados como o aprimoramento, as adaptações e a necessidade do acesso as tecnologias digitais reverbera no micro contexto das políticas-práticas através da produção de influências hegemônicas dos discursos que perpassam o macro contexto das proposições curriculares, mas que também são influenciados pelas dinâmicas que ocorrem nas rupturas das recriações do currículo nas práticas curriculares.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Senado Federal, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 set. 2021.

BURITY, J. A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. *In*: MENDONÇA, D. ; RODRIGUES, L. P. (org.). **Pós- estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 59-74.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART et. al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

FERREIRA, L. H. ; BARBOSA, A. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 31 mar. 2021.

GONÇALVES, C. L. **Práticas avaliativas de estudantes-professoras: desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo a partir dos contextos de influência presentes no cotidiano escolar**. Orientadora: Lucinalva Andrade Ataide de Almeida. 2017. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Campus do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25323. Acesso em: 29 set. 2021.

JESUS, S. M. S. A. As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 50-59.

LACLAU, E. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Madrid: Letra e, 1987.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. Posmarxismo sin pedido de desculpas**.** ***In***: LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000. p. 111-145.

LACLAU, Ernesto. Desconstrução, Pragmatismo e Hegemonia. ***In***: MOUFFE, Chantal (org.). **Desconstrução e Pragmatismo**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 77-106.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, P. M. V. S. **As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar:** um olhar para as táticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Orientadora: Lucinalva Andrade Ataide de Almeida. 2018. 165 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco – Campus Acadêmico do Agreste, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30885. Acesso em: 06 ago. 2021**.**

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc**., Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 set. 2021.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 12, n. 16, ago. 2018. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217. Acesso em: 29 set. 2021.

MELO, M. J. C. **Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental**. Orientadora: Lucinalva Andrade Ataide de Almeida. 2019. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35261. Acesso em: 10 ago. 2021.

MENDONÇA, D. Como olhar "o político" a partir da teoria do discurso. **Revista brasileira de ciência política,** Brasília, n. 1, p. 153-169, jan./jun. 2009. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/1533. Acesso em: 29 set. 2021.

MOREIRA, E. S.; BRAGA, L. R. Educação do Campo, Currículo e Formação de Professores: retratos de uma realidade. **Anais**, VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", São Cristovão – SE, 2012. Disponível em: https://ri.ufs.br/handle/riufs/10117. Acesso em: 29 set. 2021.

OLIVEIRA, S. S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v. 10, n. 1, p. 25-40. 2020. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239. Acesso em: 29 set. 2021.

SANTOS, Aparecido Lino dos. **Educação Do Campo : Discursos Sobre Currículo, Identidades e Culturas**. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

SALES, S. S.; PIMENTA, A. R. Políticas Públicas para a aeducação do campo e formação de professores no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 7, n.1, p. 77-94, jan./abr. 2018. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/46398. Acesso em: 29 set. 2021.

SCHEIBE, L. O Projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educar em revista**, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2214. Acesso em: 29 set. 2021.

SILVA, M. A. da; GONÇALVES, C. de L.; ALMEIDA, L. A. A. Sentidos de Prática Curricular: uma construção cotidiana. In: LEITE, C. et. al**. Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe)**: Contributos teóricos e práticos. Porto – Portugal, Ed. CIIE; FPCE; UP, 2018, E-book, ISBN: 978-989-8471-32-1. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/cafte/1cafte/assets/Ebook_CAFTe2018.pdf. Acesso: 10 ago. 2021.

SOUZA, J. F**. Prática pedagógica e formação de professores**. Ensaio para concorrer ao cargo de professor titular. UFPE, Recife, 2009.

VELLOSO, L.; GRANJA, T.; Práticas docentes e políticas curriculares: implicações no currículo em diferentes contextos escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, p. 208-224, maio./ago. 2016. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/velloso-granja.pdf. Acesso em: 29 set. 2021.

TRÊS DISCURSOS: PARA PENSAR AS EPISTEMOLOGIAS NO CURRÍCULO

ADRIÃO DA SILVA MENDES

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O artigo traz como objetivo analisar os três principais discursos epistemológicos sobre o currículo. Trazemos como metodologia análise do discurso, concebendo o currículo como algo produzido pela linguagem não algo que descreve a realidade. Dessa forma, trazemos as teorias do currículo tradicional, crítico e pós-crítico, esses três paradigmas, constituem formas de construir modelos de educação e sociedade. O currículo tem uma intencionalidade de produzir determinado indivíduo sobre a ótica de demandas sociais, ou seja, ele produz subjetividades.

Palavras-chave: Currículo; Discurso; Ordem; Teoria-crítica; Pós-crítica.

INTRODUÇÃO

Há várias definições sobre o termo currículo. Dependendo da época e epistemologia, esse campo corrobora para estruturar o planejamento do que é necessário ensinar, ou seja, quais conhecimentos sociais devem ser ensinados na escola. Dessa maneira, surge no século XX diversas teorias no sentido de responder o que ensinar, abrangendo as várias dimensões curriculares. Hoje não existe uma teoria pura, mas relações definidas híbridas que configuram o currículo como um espaço de múltiplas vozes, relações de poder e significados sociais, não só descrevendo a realidade como criando esta (LOPES; MACEDO, 2011). O currículo não é um espaço neutro de conteúdo, planejamento e avaliação. Ele forma e deforma os sujeitos dentro da escola. Os conhecimentos curriculares são concebidos como produtores tanto de pessoas quanto de modelos sociais, isto é, a intenção desse instrumento é cooptar indivíduos, alunos e professores visando imprimir subjetividades intrínsecas para servir uma demanda de grupos de poder (SILVA, 2002).

O currículo não é só um repassar de saberes. Ele cria sujeitos e subjetividades. Portanto, há um sentido de moldar uma identidade para formar o cidadão. Assim, tomamos como objetivo desse artigo analisar os três principais discursos epistemológicos sobre o currículo. É necessário perguntar a esses discursos qual sujeito a ser formado, se alguém com um sentido de reflexão social e alteridade ou um sujeito passivo e reprodutor dos preconceitos, pois o currículo escolar pode se tornar um instrumento de disciplina para manter o ***status quo*** de uma sociedade, negando realidades outras, como grupos étnicos, LGBTQIA+, mulheres entre outros.

Compreendemos o currículo como espaço discursivo que produz realidade ou cria conceitos em um sentido de verdade. Assim, a compreensão desse espaço de "discursividade é arbitrária e ficcional, por ser histórica e socialmente construída" (CORAZZA, 2001, p. 9-10), onde currículo concebe um conhecimento e visão da realidade e dos diversos conhecimentos da realidade social. O significado tem um sentido de criar realidades, não só descrevê-las (SILVA, 2015), bem como de negar outras. Dessa forma, numeramos três discursos, que formam as epistemologias do currículo, segundo Silva 2015 e Lopes e Macedo 2011, onde tentamos descrever esses três momentos nos tópicos a seguir.

PRIMEIRO DISCURSO SOBRE CURRÍCULO: UM ESPAÇO DE DEMANDAS SOCIAIS E DE ORDEM

A partir do início do século XX, com as novas demandas sociais vindas do processo de industrialização, relações sociais e políticas, começou-se a pensar sobre o currículo escolar no sentido de ensinar para as necessidades dessa nova sociedade industrial. Em 1918, John Franklin Bobbitt cria o eficientismo para pensar o currículo com a intenção para a vida adulta do/a aluno/a em relação a uma base econômica do trabalho e sua eficiência no conjunto de atividades efetivas pela escola. O currículo direto e as experiências indiretas compreendem as grandes áreas de atividades humanas da sociedade, depois são subdivididas em áreas menores. Nessa perspectiva, volta-se para as habilidades e capacidades de julgamento, com vistas a formar bons profissionais para as demandas do mundo do trabalho (LOPES; MACEDO, 2011).

Contrapondo-se a essa perspectiva, surge a corrente do progressivíssimo, menos coercitiva, com a tentativa de combater as desigualdades sociais, com vistas à harmonia e democracia, sendo a educação como sentido de mudança da construção social da desigualdade. Um dos principais expoentes dessa corrente seria John Dewey. Este vai pensar o currículo a partir dos conceitos de inteligência e mudança. Comprometido com o interesse da criança, entende a aprendizagem contínua, não uma preparação para a vida adulta (LOPES; MACEDO, 2011). O foco curricular é a resolução de problemas sociais no âmbito escolar, colaborando para ações democráticas e cooperativas, voltadas para a habilidade da criatividade, com ênfase em atividades práticas. O progressivíssimo tem múltiplas ramificações internas, como reinterpretações das ideias de Dewey.

O curriculista Ralph Tyler propõe unir abordagem técnica com as eficiências e pensamento progressista, em um sentido instrumental, sendo mais aproximado do pensamento eficientista. O modelo curricular de Tyler é articulado na seleção e organização de aprendizagem. Segundo Lopes e Macedo:

> O modelo de Tyler é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25)

Essa racionalidade estabelece um vínculo entre currículo e avaliação para conferir eficiência aos objetivos atingidos pelos/as alunos/as, criando uma matriz comportamental. Dessa forma, contribui para mensurar a impressão do currículo sobre a realidade, dando informações sobre sua efetivação ou não com os grupos de educandos/as.

Assim, os elementos das três teorias curriculares entendem o caráter prescritivo do currículo como planejamento das características objetivas e científicas, ou seja, o currículo denominado de formal. Dessa maneira, há uma decisão curricular que tenta prever a forma, há uma participação dos professores/as e alunos/as, porém só depois da implementação, aferido eficiência ou não nessa implementação curricular onde recai sobre a escolas e docentes a responsabilidade.

SEGUNDO DISCURSO SOBRE CURRÍCULO: O QUE SE ESCONDE E REPRODUZ POR TRÁS DO CURRÍCULO, AS TEORIAS CRÍTICAS

As concepções científicas do currículo são criticadas na dimensão que a escola e currículo escondem uma intencionalidade de controle social, para interesse do desenvolvimento econômico. É importante não só constituir um saber para o mundo produtivo, mas códigos disciplinares para viver em sociedade onde a escola ensina harmonia e progresso social.

No ensaio "A ideologia e os aparelhos de Estado", escrito em 1970 pelo filósofo francês Louis Althusser é feita uma crítica marxista à educação (LOPES; MACEDO, 2011). O autor concebe uma relação entre educação e ideologia, que traz críticas aos pensamentos sobre a escola e currículo, em uma análise da sociedade. A afirmação da sociedade capitalista necessita da reprodução dos seus aspectos econômicos, força de trabalho, meios de produção e a reprodução de componentes ideológicos. É necessário mecanismos e instituições que garantam a afirmação do ***status quo,*** isso pode ser atingido através da força ou convencimento da repressão ou ideologia, sendo o primeiro mecanismo os aparelhos repressivos do Estado, a polícia e o judiciário, e o segundo aparelho ideológico de Estado a religião, a mídia, a escola e a família.

No começo do ensaio, o autor define ideologia como crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais – capitalismo – como boas. Seguindo à produção e à disseminação da ideologia de Estado, a escola seria o aparelho ideológico central, pois atinge toda população por um longo

período de tempo. Essa transmite ideologia através do seu currículo, de forma direta no que seria a reprodução de estruturas sociais e disciplinas técnicas, e de forma indireta, que cria educações para submissão ou para dominação na concepção das classes, isto é, a reprodução de hábitos e habilidades de classe no currículo. Isso possibilita a continuidade do sistema capitalista.

No livro ***A escola Capitalista na França***, escrito em 1971, por Christian Baudelot e Roger Establet, os autores apresentam suas ideias com base nos postulados de Althusser (LOPES; MACEDO, 2011). Eles buscam explicar o sistema escolar e denunciam a falácia das instituições de ensino como espaços para garantir oportunidade para todos.

No livro ***A escola capitalista na América***, de 1976, de Samuel Bowles e Hebert Gintis, os autores concebem o conceito de correspondência, que estabelece a relação entre escola e produção. Eles compreendem que a aprendizagem com as relações sociais da escola são atitudes necessárias para qualificar o bom trabalhador capitalista (LOPES; MACEDO, 2011). Os locais de trabalho precisam dessas atitudes, por exemplo, obediência, ordem, pontualidade, assiduidade e confiabilidade, todas características do/a trabalhador/a subordinado/a, construídas, anteriormente, na psique dos/as estudante/as pela escola. Desse modo, haveria uma correspondência entre relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho formando relações sociais de produção da sociedade capitalista.

A concepção crítica da escola capitalista vai além da crítica marxista. É nessa perspectiva que Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron sugerem o conceito de reprodução (SILVA, 2015). A cultura fica no centro não mais a econômica. Os autores, então, concebem o conceito de capital cultural. A reprodução social é compreendida através da reprodução cultural, onde essa tem prestígio e valor social quando representa as classes dominantes, seus hábitos de agir e se comportar. Essa cultura tem um valor nos caráteres sociais, pois trazem vantagens materiais e simbólicas formando o capital cultural.

O capital cultural aparece em vários estados, como as obras de artes, títulos e certificados, capital cultural institucionalizado e o capital cultural incorporado. Nesse último aspecto surge o ***habitus***, que é as estruturas sociais e culturais internalizadas. O domínio simbólico sendo a excelência da cultura compõe um mecanismo definidor da cultura dominante como a única válida. Dessa forma, os valores, os hábitos e costumes da classe dominante são a cultura. A partir da mesma, entendemos dois processos: a imposição e a ocultação, concebendo uma imposição constituída

como natural. Surge, nessa perspectiva, um mecanismo denominado por Bourdieu e Passeron de dupla violência do processo cultural. Então, a função da escola não é imprimir saberes através do currículo, mas um mecanismo de exclusão através do currículo com códigos e saberes dominantes, onde só as crianças dessas classes têm acesso a ele por fazer parte de suas vidas.

O código não pode ser decifrado por crianças das classes dominadas, portanto, crianças de classes dominantes são bem-sucedidas já que decifram o código e a classe dominada reproduz o fracasso. Assim, há o fortalecimento do capital cultural das crianças da classe dominante é reconhecido e fortalecido. O ciclo da reprodução cultural acontece por via da cultura passada, mantendo as classes sociais como processo de reprodução cultural. A proposta de Bourdieu e Passeron através do conceito de pedagogia racional é que as crianças das classes dominadas tenham uma educação para vivenciar experiências da cultura dominante, ou seja, uma pedagogia para que as crianças de classes dominadas tenham uma escola e um currículo produtor de condições iguais às de famílias de classes dominantes na construção de suas aprendizagens.

Michal Apple é um curriculista americano ligado à teoria da reconceptualização do campo do currículo nos EUA. No final da década de 1970, o grupo dessa teoria estabelece relação entre trabalho intelectual e trabalho político para criticar a ordem social estabelecida. As influências de Apple se dão através do marxismo, com ênfase em Gramsci. Ele tenta unir as classes trabalhadoras na luta pelas transformações históricas da estrutura econômica.

Apple, em um texto da reconceptualização, compreende que o conhecimento escolar e princípios de seleção, organização e avaliação tem um universo variado de conhecimentos, onde esses valores possuem aspectos de ideologias sociais e econômicas, em sistema com significado estruturado. As escolas mantêm privilégios sociais vindos do sistema econômico capitalista, pois isso é impresso em conhecimentos, valores e disposições produzidas no espaço escolar, sendo o currículo dessa conectado à estrutura econômica da sociedade com conhecimento. A crítica nasce quando a escola transmite conhecimento técnico para possibilitar sucesso ao mundo produtivo. Na análise, essa perspectiva constitui a conservação das relações de estratificação social e da estrutura econômica. A distribuição do conhecimento técnico ratifica essas relações, reproduzindo desigualdades sociais na criação de sujeitos que sustentam a estrutura econômica e classe dominante (LOPES; MACEDO, 2011).

O conhecimento do currículo, para Apple, é legitimado por concepções sociais e ideológicas que legitimam o conhecimento. Onde há luta constante entre grupos dominantes e dominados, criam-se articulações conflitantes ou acordos englobando questões socioeconômicas, classe e dinâmicas de raça e gênero.

Apple usa o conceito de conhecimento hegemônico que é definido como concepções, significados e valores produtores de práticas cotidianas e compreensão do mundo. Isto é, há uma reprodução com a seleção de saberes como senso comum, universal e melhor, vindo da cultura dominante. Esse conhecimento hegemônico tem uma intencionalidade relacionada ao Estado e o poder econômico definindo os saberes legítimos, produzindo dinâmicas do mercado efetivas com políticas dentro da escola no currículo e avaliação.

O livro ***Conhecimento e Controle***, publicado em 1970, na Inglaterra, organizado por Michael Young, é a base da Nova Sociologia da Educação (NES). No livro, há uma compilação de textos escrito por diferentes autores. É central em todos os textos o conhecimento escolar como objeto de pesquisa da NES. Dessa maneira, o currículo vai ser analisado pela investigação sociológica. Na concepção de Lopes e Macedo:

> Young, influenciado pelo interacionismo simbólico, afirma que o conhecimento é construído nas interações sociais entre sujeitos, formando um conjunto de significados disponíveis para o ensino. Esse conjunto de significados – relacionados ao que é razoável, ao que é correto, ao que é verdade bom ou logico – depende de convenções sócias e acordos dominantes com os quais interagimos.(LOPES; MACEDO, 2011, p.25).

O conhecimento, entendendo a estrutura de significados criados dos saberes dominantes como autênticos. O conhecimento é condicionado por aqueles detentores do ***status***, criando validade de certos saberes. Dessa forma, a crítica de Young está voltada para esses conhecimentos supostamente verdadeiros. Para ele, os saberes são éticos, políticos e legítimos na possibilidade da libertação humana. O currículo tem sua estrutura no conhecimento científico ou disciplinas acadêmicas. Disso surge a superioridade dos saberes criando desigualdades sociais e as hierarquias. Os conhecimentos das elites intelectuais dominantes estão ligados ao poder político-econômico da elite.

A NSE, em foco, no currículo tenta compreender a exclusão produzida pelos conhecimentos escolares, onde existe uma distribuição

desigual desses e nem todos são capazes de serem formados pelo mesmo conhecimento. Assim, grupos tem seu conhecimento legitimado como autovalor e outros têm seus saberes desconsiderados. Portanto, um currículo naturalizado ou correto deslegitima os saberes dos excluídos dentro do currículo, como, por exemplo, os saberes prévios dos/as alunos/as. A NSE constrói uma nova perspectiva de currículo, com fundamentos nos sabres populares, subsistindo as disciplinas acadêmicas. Só assim, seria possível pensar um currículo no sentido libertação.

Paulo Freire concebe uma teoria da educação popular. Esta tem uma base na luta dos oprimidos através da conscientização e sua libertação. A educação é um trabalho em conjunto com os oprimidos sujeitos da ação. Ele caminha contrário à educação tradicional, que concebe os conteúdos desvinculados da realidade dos/as educandos/as, considerando-os como não tendo saberes, ou seja, cabeças para ser preenchidas pelos/as professores/as, o que ele denominou de educação bancária (LOPES; MACEDO, 2011).

A perspectiva de Freire constitui uma educação problematizadora e crítica. Ele parte da concepção dos seres humanos como seres históricos, que vivem uma realidade concreta em situação de opressão. Dessa forma, sugere pensar os saberes vinculados à realidade para inserção crítica e transformação da realidade em um sentido político da reflexão e ação transformadora.

O método freiriano consiste em trabalhar com temas geradores, propondo conhecimento crítico da totalidade em que vivem, isto é, trabalhar conhecimentos com significados para as pessoas em sua existência. O conhecimento crítico necessita de prática do diálogo. Proferir a palavra muda o mundo, pressupõem o diálogo, ou seja, o encontro do ser humano com a mediação com o mundo, sendo um processo humanizante. A negação da palavra impossibilita o diálogo.

Uma educação problematizadora no currículo pressupõe o diálogo na construção do conhecimento e na luta contra a opressão. Portanto, questionando as hierarquias do saber do/a educador/a sobre o saber do/a educando/a, os dois aprendem na atividade dialógica. É um aprendizado em conjunto onde o educador e educando.

Nos EUA, Henry Giroux faz críticas ao currículo dominante, atacando a racionalidade técnica e utilitarista, que deixa o caráter histórico, ético e político das ações sociais humanas de lado, corroborando para reproduzir desigualdade e injustiças sociais. O autor recebe influência da escola de Frankfurt e do pensamento marxista. Ele faz críticas a Althusser, Bowles

e Gintis Bourdieu e Passeron porque considerava suas teorias pessimistas, pois não davam espaço para os aspectos de resistência humana, que constrói o caráter de agência dos sujeitos da escola. Nessa perspectiva, professores/as e alunos/as negociam dentro do currículo, onde o sentido é a produção de significados sociais. Giroux busca alternativas ao imobilismo da teoria da reprodução, pensa em uma pedagogia da possibilidade, que se opõem às estruturas dominantes econômicas e sociais (SILVA, 2015).

Giroux concebe uma pedagogia e um currículo de conteúdo político crítico em face dos arranjos sociais dominantes. O currículo, nesse sentido, engloba os conceitos de emancipação e libertação contra o poder das instituições sociais. A escola é um espaço para que o/a estudante tome decisões democráticas, através do direito à participação e questionamento. Professores/as não são vistos como técnicos burocráticos, mas como intelectuais orgânicos, da possibilidade crítica e transformadora.

O currículo oculto não é uma teoria. Ele vai atravessar todas as teorias críticas. Ele não é mencionado, nem aparece, mas reproduz atitudes necessárias para o controle social e normas da sociedade. Assim, não é algo visível a ser ensinado aos/ alunos/as. É um poder implícito que se esconde dentro do currículo para moldar indivíduos, como concebe Silva:

> O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. Precisamos especificar melhor, pois, quais são aspectos e quais são essas aprendizagens. Em outras palavras precisamos saber "o que se aprende no currículo oculto e através de quais "meios". Para perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem crianças e jovens se ajustarem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto indesejáveis, da sociedade capitalista. (SILVA, 2015, p. 78)

Dessa maneira, o currículo oculto tem uma intencionalidade de imprimir conformismo e obediência ao sistema social vigente, produzindo indivíduos para a classe em condição de subalternidade. É um mecanismo sutil, que cria comportamentos e identidades sociais dentro do espaço escolar, um sistema de disciplinação, a favor da classe dominante.

TERCEIRO DISCURSO DO CURRÍCULO: PODER E SABER A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS, NOS ESTUDOS PÓS-CRÍTICOS

Há formas culturais diversas no mundo. Existem, no entanto, forças que tentam homogeneizá-las, criando um modelo dominante. A produção cultural é veiculada à comunicação em massa, nessa homogeneização da sociedade. Logo, não podemos distanciar questões culturais do poder. Dessa forma, é necessário analisar a conexão entre currículo e multiculturalismo. É a reivindicação de grupos culturais dominados do Sul contra grupos dominantes, que padronizam uma cultura nacional única (SILVA, 2015). Demarca-se a resolução de problemas de grupos raciais e étnicos, não podendo separá-los das relações de poder, pois há uma exploração colonial e um ciclo de imigração na construção dessas estruturas. O multiculturalismo nasce como instrumento de luta política na diversidade cultural, contra a classificação cultural de povos como superiores e inferiores. Através da disciplina antropologia estuda-se essa diversidade cultural, social e histórica dos vários seres humanos pelo mundo, porém essas diferenças são superficiais, com base na definição de que somos todos humanos.

Uma das perspectivas é o multiculturalismo liberal ou humanista. Este consiste no respeito e tolerância e convivência pacífica entre culturas. Logo, há uma mesma humanidade. Essa visão é criticada pelas questões políticas onde as diferenças culturais não são separadas das relações de poder. Contrapondo a uma essência humana, surge um pensamento que se divide entre uma vertente materialista e pós-estruturalista. Concebendo a diferença como um processo linguístico e discursivo, existiria um processo de significação que constrói relações positivas e negativas da diferença construindo relações de poder. Na vertente materialista, com expiração no marxismo, os processos de descriminalização e desigualdade estão atrelados às estruturas institucionais e econômicas.

O multiculturalismo virou uma questão educacional e curricular, através da luta de grupos subordinados, negros, mulheres e homossexuais contra o cânon estético, científico e curricular universal da cultura branca, masculina, europeia e heterossexual. O currículo, nessa perspectiva dominante, afirma uma cultura comum existindo um currículo liberal ou humanista, efetivado na tolerância. Já a diferença no currículo multicultural crítico é colocada em questão sobre as relações de poder e sua produção. Assim, se tem um enfrentamento dos valores essenciais

da nacionalidade, que não aceitam outros estilos de vida, favorecendo a pluralidade cultural da nação. O multiculturalismo crítico afirma que não há uma posição essencial, onde o currículo se pergunta sobre o conhecimento ou epistemologia que negaram determinadas comunidades subalternas, construindo diferenças reprodutoras de relações sociais assimétricas (SILVA, 2015).

A perspectiva feminista força a pensar o gênero como aspecto da desigualdade. Gênero é usado pelo biólogo John Money para características sociais do sexo e para biologia da identidade sexual. O termo gênero tem atributos socialmente construídos. A crítica do currículo a partir do gênero reconhece que o conceito, junto ao de raça, contribui para a produção e reprodução da desigualdade. Desse modo, o feminismo mostrou que não só existem linhas de poder no capitalismo, mas também no patriarcado (SILVA, 2015).

No começo, havia uma preocupação com o acesso ao nível de educação das mulheres em vários países, nos quais os currículos eram divididos em disciplinas masculinas e femininas. Isso demarcava as profissões. Assim, houve um questionamento da reprodução dos estereótipos ligados ao gênero demarcado por currículos e profissões inferiores. Havia, portanto, no currículo um mundo definido por homens. Contra isso, o pensamento feminista faz uma reviravolta epistemológica, que abrange a teoria do currículo e a construção de novas teorias que equilibrem experiências masculinas e femininas, não criando condições de reprodução de estereótipos e dominação masculina, através de papeis tradicionais. O currículo deve problematizar aspectos das relações de poder sobre a mulher e a produção de masculinidade. Os estudos da mulher (women´s studies) abrange a pedagogia feminista com seus questionamentos sobre a educação e o currículo que produz relações de gênero.

A crítica em relação à raça e etnia tem início na discussão sobre o acesso à educação e ao currículo, que levam ao fracasso de crianças e jovens dos grupos vistos como minoria. Nessa primeira fase não se pensa o conhecimento curricular oferecido aos estudantes, não havendo, portanto, problematização. Na segunda fase, apoiada nos estudos pós -estruturalistas e estudos culturais, o currículo é problematizado no sentido racialmente enviesado e analisa os conceitos de raça e etnia. O termo raça está ligado a relações de poder dos colonizadores brancos, que classificaram grupos por meio de características biológicas. Depois o termo é desconstruído pela ciência genética. Já o termo etnia se liga às características culturais religião e linguagem. Há uma discussão na qual

uma categoria abrange a outra. Nas teorias pós-estruturalistas, raça e etnia são construções culturais e históricas da diferença, que tem uma relação com a identidade e vice-versa. A identidade, por sua vez, estaria vinculada a relações de poder (SILVA, 2015).

O tema raça e etnia ganham relevância no currículo através de livros, rituais escolares e datas festivas, que afirmam narrativas nacionais, privilegiando identidades dominantes e as outras como exóticas ou folclore. Os textos curriculares trazem a herança colonial construindo relações de poder e identidade das crianças e jovens. Logo é necessário questionar essas narrativas hegemônicas no currículo. As teorias pós-estruturalistas, os estudos culturais e pós-coloniais tomam o sentido de ir além de só adicionar informações culturais, em uma perspectiva multicultural. Essas teorias críticas incluem questões de diferença, história e política. Não se trata de celebrar a diferença, mas questionar as identidades nacionais raciais e étnicas como relações de poder. Nessa visão, o racismo é matriz institucional discursiva, sendo necessário conceber uma discussão curricular sobre sua causa na construção subjetiva em uma dada estrutura. Dessa maneira, o racismo torna-se uma representação do verdadeiro e falso, indo, porém, além disso. Assim, haveria uma ligada ao poder. O currículo crítico, portanto, tem interesse político de como a identidade é construída pela representação, evitando o essencialismo biológico ou cultural, fixo, mas uma história da produção das identidades.

A teoria queer consiste em um questionamento da estabilidade e da fixidez da identidade. Essa surge nos Estados Unidos e na Inglaterra, unificando os estudos gay e lésbicos. O termo queer significa ***estranho,*** configurando declaração política e de identidade sexual. Problematiza a identidade feminina e masculina sobre uma estabilidade essencial vinda da biologia. Entende a identidade cultural, social e construção histórica, portanto, como um jogo de significados na perspectiva de gênero e sexualidade, enquanto identidades construídas. Nesse contexto, a identidade sexual heterossexual é problematizada como normal, contrapondo-se à homossexual, que é vista como anormal, ou seja, identidade outras são invisibilizadas por um padrão (SILVA, 2015).

A posição pós-estruturalista coloca sempre a identidade em uma relação com o outro: ele é o que eu não sou e vice-versa. Dessa forma, identidade não é natural se constitui em um processo de significação relacionada ao poder de significação do outro. A teoria queer vai além da produção da identidade, criando o livre trânsito de identidades, não possibilitando a fixação, onde a significação cria discurso. No conceito de

performatividade, proposto por Judith Butler, a identidade sexual seria contida pelos discursos, não podendo ser fixa. Na pedagogia queer de Deborah Britzman, a sexualidade é colocada no currículo com o sentido de combater a homofobia e também afirma a sexualidade que não é tratada na escola (SILVA, 2015).

A pedagogia queer vai além do aspecto da tolerância da identidade homossexual, pois reflete sobre a produção histórica e social da sexualidade, questionado processos institucionais. Nas palavras de Silva, "[...] a pedagogia queer também pretende entender sua compreensão e sua análise da identidade sexual e da sexualidade para questões mais amplas do conhecimento" (2015, p. 108). O currículo, nessa perspectiva, consiste em aprender a pensar ou ter raciocínio como descolamento, e pensar o impensável.

O pós-modernismo se contrapõe à modernidade, constituindo várias perspectivas em vários campos do conhecimento. O pós-modernismo se opõe às regras, cânones e desenvolvimento do iluminismo. A pureza e funcionalidade presentes nas noções de educação estão ligadas a esses aspectos da modernidade. Nela, o objetivo educacional é transmitir conhecimento científico, criando um ser humano racional e autônomo, o cidadão da democracia. A crítica pós-modernista consiste na concepção totalizante do saber moderno, criando ordem e controle. Logo, esse cria um sentido universal, baseados nas grandes narrativas que sugerem o domínio. Também há questionamento da razão e racionalidade, onde essas noções estabeleceram sistemas extremamente violentos de exploração.

O progresso é questionado no pós-modernismo, onde o domínio e controle sobre a natureza e o outro através da ciência demanda vários problemas. Questiona-se o essencialíssimo na construção da sociedade e no sentido fundacional. A autonomia dos sujeitos é questionada em sua liberdade. Além disso, é fragmentado. Ele não produz. É produzido pelas estruturas, instituições e discurso. O pensamento pós-moderno se contrapõe à linearidade moderna, sendo hibrido, privilegiando a dúvida e subjetivismo. A identidade se torna descentrada e fragmentada, onde as instituições são desacreditadas como epistemologias oficiais.

O currículo pós-moderno torna-se um veículo contra o modelo sacralizado, moderno único e linear. Há uma desconfiança da emancipação da liberdade da pedagogia crítica que também busca criar controle epistemológico sobre um modelo moderno. O pós-modernismo vai além do limite da teoria crítica, pensando formas dominantes do conhecimento,

isto é, desconstrói tipos de certeza, mesmo a emancipação. Ela assinaria, como nos diz Silva, "[...] o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica"(SILVA, 2015, p. 115).

O pós-estruturalismo é uma categoria descritiva surgida, provavelmente, em uma universidade estadunidense, sendo ambígua e composta por vários/as autores/as: Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari, Kristeva, Lacan, entre outros. Algumas teorias tomam como referência o estruturalismo de Saussure. Outros preferem Nietzsche e Heidegger. O estruturalismo rejeita a dialética hegeliana e marxista. O pós-estruturalismo tem algumas ideias semelhantes ao pós-modernismo, como a crítica ao sujeito centrado e a autonomia. A análise pós-estruturalista é uma forma particular da teorização social, modificando o estruturalismo e as regras de formação da estrutura. Há um avanço, mesmo partilhando do sistema de significado da linguagem, ele amplia a linguagem na centralidade. A partir de Foucault, com o discurso, e Derrida, com a concepção de texto, o pós-estruturalismo tem um afrouxamento no rigor do estruturalismo. O significando fica, mas a fixidez se torna fluidez e incerteza, onde a diferença do estruturalismo é levada ao seu limite e tudo é diferente (SILVA, 2015). No pós-estruturalismo como no estruturalismo os sujeitos são invenções culturais, sociais e históricas, sem uma essência ***a priori***. Para Foucault, sujeitos seriam produzidos por relações de poder e saber e vice-versa, determinando os papéis sociais, como o "louco", que nasce dos discursos institucionais.

O pós-estruturalismo também usa do termo da diferença ou différance, união de diferença e adiamento. Derrida associa os conceitos à questão da dependência dos significados. Porém esses não estão contidos, plenamente, nos significantes. Dessa maneira, as palavras são definidas por outra palavra, o significado é definido por outro significante, um processo sem fim.

Não há uma teoria do currículo pós-estruturalista, mas alguns autores, como os americanos Clei Chrerryholmes e Thomas Popkewitz, vêm discutindo as questões curriculares. A incerteza é um princípio central do pós-estruturalismo. O currículo pós (GABRIEL,2010) é uma desconfiança das verdades que produzem a realidade. A pergunta é: como algo se torna verdade, ou seja, como algo se tornou verdade no currículo? Por fim, o currículo pós-estruturalista põe o sujeito e sua autonomia em questão (SILVA, 2015).

A teoria pós-colonial faz uma análise das relações de poder entre as diferentes nações, como marca da herança colonial europeia. Houve o

fim dos impérios coloniais, depois das independências de países como a Índia, diversos países africanos, asiáticos, da América Latina e Austrália. Contudo, as relações de colonialidade foram mantidas, nas dimensões econômica e cultural. O currículo é questionado por seu modelo ocidental, que reproduz a geopolítica do conhecimento. Dentre os autores que contribuíram para essa crítica, destacamos Frantz Fanon, Aime Césaire e Albert Memmi. Fanon influenciou Homi Bhabha e Paulo Freire. O precursor dos estudos pós-coloniais contemporâneos foi Edward Said. Ele descreve a construção do Oriente pelo Ocidente, sendo o primeiro descrito como exótico e atrasado, para dominá-lo através do saber e poder. Há na crítica pós-colonial um questionamento do sujeito imperial europeu com seus privilégios. As críticas se debruçam sobre narrativas nacionais e de raça e sobre a exploração (SILVA, 2015).

O currículo se torna um veículo de poder colonial. Os povos nativos se tornam objeto do conhecimento com seu ambiente através da análise do colonizador. Portanto, um processo de dominação sobre outro "primitivo", não civilizado e sem cultura. O pós-colonial traz relações híbridas culturais, nascidas de concepções de poder, na modificação de encontros observando a dominação e resistência cultural que marcam suas vidas. O currículo perpassa tudo isso na produção de identidades como processos de colonização ou multiculturais, que celebram a diversidade sem ir de encontro às relações políticas e de poder. Assim, o currículo pós-colonial tem a intenção de questionar todas as posições hegemônicas eurocêntricas criando um currículo descolonizado.

Os estudos culturais, nascidos na Inglaterra, em 1964, surgem nos questionamentos da cultura dominante, a partir da crítica literária. Para Raymond Williams, não existe diferença qualitativa nas obras literárias ou outra forma, ou seja, não há uma cultura superior (erudita) ou inferior (popular). Há tipos de cultura. Porém, existem relações de poder que categorizam essas em relação a seus grupos produtores. Os termos teóricos são influenciados por Marx, Althusser e Gramsci, com conceitos de ideologia e hegemonia. Porém, nos anos 1980, há uma reviravolta dos estudos culturais, por influência de uma abordagem pós-estruturalista, a partir de Foucault e Derrida (SILVA, 2015).

Na contemporaneidade, os estudos culturais trazem pesquisas etnográficas (estudos urbanos) e de interpretação de texto (programas de TV e literatura popular). Há uma ligação desses estudos com campos de gênero, sexualidade e raça. Os estudos culturais têm como base as vivências dos grupos sociais, onde se observam as lutas em torno de

significação social. Por isso, entendemos a cultura como campo de significados onde aparecem relações de poder através de luta por significados e identidades sociais.

Os estudos culturais se centram na análise das invenções (instituições, práticas, objetos, conceitos) como formas produzidas e naturalizadas. Essa teoria não é neutra, estando ligada a formas de poder de grupos e na política social. O currículo nesta perspectiva é um campo de luta de significações e identidades. Dessa forma, ele é visto como uma produção cultural de seleção de conhecimentos relacionados ao poder na construção de identidades culturais (SILVA, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso que descrevemos podemos ver o currículo como algo construído, para determinado sentido social, tanto para controle quanto luta contra estruturas de poder hegemônicas. Assim, o currículo é um discurso produzido em certo contexto histórico e político na sociedade não tendo uma origem ou essência original. O verdadeiro sentido desse discurso é produzir uma identidade nos/as alunos/as e professores/as criando um modelo de sociedade sendo um jogo de saber-poder-verdade na fabricação de subjetividades. Portanto, o currículo não pode ser um espaço fixo, mas sim de contestação de subjetividades, poderes e significações.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Mara. O **que quer um currículo**. Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em " tempos** pós". In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4. ed. Petrópolis, RJ, Editora: Vozes Limitada, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da**. Dr. Nietzsche, curriculista–com uma pequena ajuda do professor Deleuze**. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa;

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo, práticas pedagógicas e identidades. Portugal: Porto Editora, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. – 3. Ed.; 7. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

A PESQUISA SOBRE AS PRESCRIÇÕES CURRICULARES EM ÂMBITO MUNICIPAL E NACIONAL NA ÁREA DE HISTÓRIA: INFERÊNCIAS A PARTIR DO ESTADO DO CONHECIMENTO.

JOÃO VITOR CALDAS DE SOUZA
Mestrando em Educação, vinculado à linha de pesquisa em Formação de Professores e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

JOSÉ BATISTA NETO
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Professor Doutor Associado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), vinculado à linha de pesquisa em Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, e-mail: netojose31@gmail.com.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir as inferências a partira da realização de estado do conhecimento acerca do currículo prescrito em âmbito nacional e municipal (Recife – PE) da disciplina escolar História no Ensino Fundamental II. Com base em referências próprias do campo de pesquisa para o conceito do estado do conhecimento (ROMANOWSKI & ENS, 2006 E SEVERINO, 2016), realizamos um levantamento em bancos digitais de teses dissertações e artigos com o uso de palavras chave. Analisamos os resumos de cada tese, dissertação e artigos inventariados. Os bancos pesquisados foram o ATTENA/ UFPE, CAPES e ANPEd. Tabelas e gráficos foram construídos para demonstrar os achados e proceder às inferências extraídas das informações sistematizadas. Com a pesquisa, foi possível observar um grande número de trabalhos relacionados ao tema currículo nos documentos catalogados, reconhecer as contribuições na constituição de propostas de pesquisas sobre o currículo, mas também constatar um maior interesse pela prática pedagógica curricular.

Palavras-chave: Currículo; Estado do Conhecimento; Bancos digitais de teses e dissertações.

1. INTRODUÇÃO

Para muitos, o estado do conhecimento é simplesmente um momento introdutório de um longo processo de pesquisa e escrita. No entanto, não se trata de uma simples ferramenta utilizada em dissertações e teses. A bem da verdade, o estado do conhecimento é um momento ímpar para qualquer pesquisador que começa a abordar seu tema de estudo. É a partir dessa etapa que vamos iniciar todo uma caminhada, e, como todo primeiro passo, é de fundamental relevância iniciarmos essa jornada com o devido cuidado e atenção, pois sua realização. O estado de conhecimento vai

> [...] significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI & ENS, 2006, p. 39).

Romanowski & Ens resumem muito bem sua contribuição, pois é nesse processo que identificaremos autores, teorias, inferências e uma série de questões relevantes para um estudo. A partir desse procedimento, podemos aferir a relevância do tema de uma pesquisa, observando como ele está presente no debate acadêmico, se ele foi ou não já abordado e analisado. Contudo, destacamos que sempre novas abordagens e visões podem contribuir com um tema de estudo, mesmo que venha sendo trabalhado exaustivamente.

Escolhemos explorar três importantes repositórios digitais, o ATTENA (repositório digital da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE)[1], o repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[2] e o repositório da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)[3]. A escolha se deu devido

1 Disponível no site: https://attena.ufpe.br/.

2 Disponível no site: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

3 Disponível no site: https://anped.org.br/.

ao fácil acesso à produção acadêmica, organizada por área de conhecimento, de forma sistemática, e bem estabelecida no campo do currículo[4]. Além disso, escolhemos abordar teses, dissertações e artigos[5] para observar como o tema se fazia presente em trabalhos de diferentes níveis de pesquisa. E, por fim, escolhemos o ATTENA, em específico, por se tratar do banco de dados digital da instituição em que se realiza estudo, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

2. A ANÁLISE DOS TRABALHOS HOSPEDADOS EM BANCOS DIGITAIS

Iremos realizar a apresentação a partir de dois pontos centrais: metodologia do estado do conhecimento e análise dos resultados da pesquisa relativa as prescrições curriculares na área de História.

2.1 METODOLOGIA DO ESTADO DO CONHECIMENTO

No decorrer da próxima seção, iremos detalhar um pouco como se deu o processo de pesquisa e inventário das teses, dissertações e artigos. Explicando qual foi o recorte temporal utilizado, as estratégias de levantamento e como construímos nossos quadros de análise. Para apresentar esses dados, obedeceremos a ordem cronológica do levantamento das informações recolhidas na pesquisa, dessa forma, os bancos digitais ATTENA/UFPE, CAPES e ANPEd.

Iniciamos o processo de pesquisa a partir da escolha das palavras-chave, utilizando-as nos filtros de busca do repositório. Após a coleta, sistematizamos os dados e construímos tabelas e gráficos que destacaremos no texto. As palavras escolhidas para a pesquisa foram “currículo” e “diretrizes curriculares”. Em seguida, coletamos 64 (sessenta e quatro) teses e dissertações em nosso levantamento. Para sistematização das informações, criamos um quadro de análise compôs por alguns tópicos para observação dos trabalhos inventariados. Os tópicos escolhidos foram: autor do trabalho, título, ano, grau de pesquisa (divididas, nesse caso, em tese ou dissertação), objeto de estudo, objetivo geral, autores

4 Destacamos que o material está aberto e podemos realizar todo o acesso de maneira remota, o que foi essencial, devido ao momento pandêmico em que vivemos.

5 No caso da ANPEd, o Grupo de Trabalho (GT) de Currículo foi pesquisado.

basilares para a pesquisa, teoria do currículo e campo de estudo curricular relacionados ao trabalho e resultados.

Nesse momento, necessitamos destacar que classificaremos os trabalhos analisados em obras voltadas para as ***políticas curriculares*** e ***práticas curriculares***. E, para tal, nos apoiamos nos estudos de Tomaz Tadeu da Silva (2020) em seu livro "Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo", texto que aborda uma construção da categorização das teorias Tradicionais - ou Não-Críticas -, Críticas e Pós-Críticas da década de 1920 até os estudos contemporâneos. Utilizamos também essa categorização em nosso inventário.

Em mais um detalhe, destacamos que utilizamos um recorte temporal atual no estudo de todos os bancos digitais. Nesse sentido, analisamos trabalhos entre 2010 e 2019, contemplando, dessa maneira, a última década de produções.

No que se refere a CAPES, começamos nosso levantamento pelo campo de busca avançado presente no site. Selecionamos apenas teses e dissertações e, por fim, escolhemos a palavra-chave: "currículo". Entretanto, encontramos a totalidade de 11.706 (onze mil, setecentas e seis) teses e dissertações como resultado.

Em um primeiro momento, fizemos uma abordagem mais ampla das teses e dissertações, classificando-as como dissertações de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado. Após essa etapa, as separamos de acordo com sua localização geográfica, assim sendo, por regiões. Dessa maneira, elaboramos uma lista das instituições acadêmicas na qual se produziram os trabalhos e os cadastraram no bando digital da CAPES.

Após esse momento, fizemos um novo levantamento, mais detalhado, construindo um novo quadro e observando o número de trabalhos pesquisados, do nome dos autores, dos títulos dos artigos, do objeto de estudo, do objetivo geral, dos autores basilares para a pesquisa, dos resultados apresentados. Contudo, esse quadro foi elaborado em um universo delimitado (2% dos 11.706 trabalhos levantados), ou seja, um total de 230 teses e dissertações. Destacamos também, que essa mesma metodologia foi aplicada na análise dos outros bancos digitais apresentados.

Assim, a escolha dos trabalhos de cada região do país foi feita considerando o percentual de participação de cada uma no quantitativo geral. Somado a isso, selecionamos as obras mais recentes, todas apresentadas no ano de 2019. Dessa maneira, na região Sudeste, analisamos 24 teses e 68 dissertações. Da região Sul, foram 13 teses e 38 dissertações.

Do Nordeste, foram 13 teses, contudo 37 dissertações. Do Centro-Oeste contabilizamos 4 teses e 15 dissertações, enquanto que do Norte, 4 teses e 14 dissertações.

A partir dessa nova etapa do levantamento, foi possível fazer análises mais profundas, inferir observações e realizar um novo levantamento, agora com o objetivo de perceber quantos trabalhos estão situados no campo das políticas educacionais e no campo das práticas curriculares. Destacamos, além disso, as teorias curriculares (Tradicional, Críticas e Pós-crítica) que tem orientado os trabalhos relativos aos dois campos citados na análise de todos os bancos digitais presentes na pesquisa.

Dando continuidade à pesquisa, realizamos o levantamento no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), instituição de âmbito nacional que congrega programas de pós-graduação e seus pesquisadores, bem como demais profissionais da educação. Em suas reuniões são apresentados e discutidos resultados de estudos e pesquisas educacionais, bem como discutidas questões fundamentais da política educacional no Brasil.

Para realizar a atividade, procedemos a buscas na biblioteca virtual da ANPEd[6]. Delimitamos nossa busca no Grupo de Trabalho (GT) de Currículo[7].

Produzimos um levantamento das produções mais atualizadas do campo do currículo, procedendo com o recortem temporal já citado. Entretanto, como essas reuniões deixaram de ser anuais[8], conseguimos analisar os resumos de 81 artigos relativos aos anos de 2010, 2012, 2013 e 2015, ou seja, nos anos que contaram com a realização dos eventos. Destacamos que os artigos apresentados nos anos de 2017 e 2019 não estavam disponibilizados no site.

O quadro realizado nessa análise, possibilitou o refinamento desses dados e a construção de gráficos que serão posteriormente trabalhados. Além disso, foi possível realizar a classificação dor artigos encontrados.

Ao inventariar os diversos artigos, analisamos os resumos para conseguir classificá-los. Contudo, como em alguns artigos os resumos não estavam disponibilizados, realizamos a leitura da introdução dos textos

6 Localizada no site https://anped.org.br/.

7 O GT de currículo é denominado como (GT12), conforme o site da instituição.

8 Essas reuniões contam com a participação de pesquisadores e estudantes de pós-graduação do campo do currículo de todo o Brasil. Tem como objetivo a divulgação de artigos científicos produzidos e estimular o debate acerca do campo do currículo.

em sua íntegra. Assim, categorizamos os trabalhos pelo campo que estava situado, sendo categorizados como campo das ***políticas curriculares*** ou campo das ***práticas curriculares***. Essa maneira de categorização foi utilizada seguindo a orientação dos diversos estudos curriculares.

Ainda assim, escolhemos nos aprofundar na análise e desenvolvemos outra subcategorização no campo das práticas e políticas curriculares: subdividindo os trabalhos em teorias críticas e pós-críticas. Ressaltamos aqui, que nenhum trabalho sob a orientação tradicional foi encontrado ao longo dos eventos, o que demonstra o declínio essa tendência no âmbito dos estudos e pesquisas no campo do currículo.

A atividade seguiu a partir da denominação dos próprios resumos ou pela análise dos autores, temas e teorias citadas nas produções. Destacamos que quando não nos foi informado de maneira clara a orientação de cada artigo, buscamos analisar e categorizar as teorias de cada artigo segundo a perspectiva teórica de Tomaz Tadeu da Silva (2020).

2.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS SOBRE A PESQUISA RELATIVA AS PRESCRIÇÕES CURRICULARES NA ÁREA DE HISTÓRIA

Nesta seção, apresentaremos as inferências realizadas a partir do levantamento junto aos bancos digitais. Iremos expor os quadros de análises realizados, demonstrando os dados nos quais pautaram nossas observações. Assim, como na seção anterior, obedeceremos a ordem de levantamento das informações, dando a mesma sequência de estudo dos bancos digitais.

Assim, necessitamos detalhar do que se tratam as práticas curriculares e as políticas curriculares. As práticas curriculares representam as pesquisas relacionadas ao cotidiano pedagógico de professores e professoras. Ou seja, as metodologias, as condições de trabalho, como a formação desses profissionais interfere em sua prática e vários outros temas relacionados ao cotidiano de convivência dos estudos, como por exemplo, o ***bullying***. Mediante nossa leitura dos trabalhos, podemos destacar que muitos desses temas ressaltam como os alunos de orientação sexual que fogem a heteronormatividade sofrem com o preconceito e padronização de comportamento nas escolas.

Quando nos referimos às políticas curriculares, estamos falando de estudos acerca de documentos curriculares, muitas dos quais prescrições oficiais que regulam os sistemas de ensino brasileiros, seja sob a forma

de leis, seja de diretrizes e orientações para escolas e profissionais de educação. Esses documentos podem interferir exclusivamente em uma localidade (âmbito municipal) ou podem ter uma maior amplitude territorial (âmbito estadual ou federal) para nossa educação. Muitos desses estudos tratam também de documentos vigentes em outras nações, debatendo como eles influenciam a formulação da política educacional brasileira ou utilizando-se da comparação com as nossas diretrizes.

Dessa maneira, podemos destacar que tanto quanto as práticas como as políticas curriculares existem diversos outros temas a serem tratados e, tudo o que foi colocado aqui não passa de uma pequena amostra do que encontramos, nos servindo para exemplificar a diferença entre as práticas e políticas. Assim, ao realizamos nossas observações, estaremos abordando esse conjunto de teses e dissertações.

Feita nossa explanação sobre as práticas e políticas curriculares, iremos explanar as observações relativas ao banco digital ATTENA/ UFPE. Nele, podemos perceber que das 64 teses e dissertações, 49 (quarenta e nove) (76,56%) tratavam de práticas curriculares, enquanto 15 (quinze) (23,43%) estavam situadas no campo das políticas curriculares.

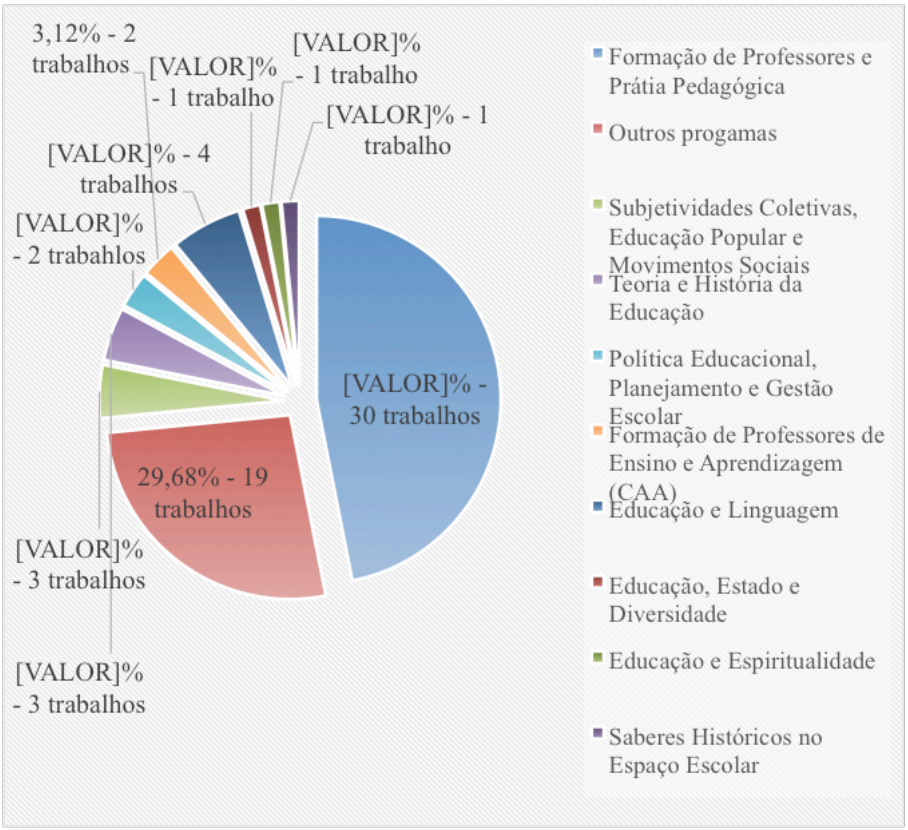
Um ponto que nos chamou atenção é que diversos trabalhos estavam relacionados a práticas de escolas, observadas a partir da ida de pesquisadores a seu campo de estudo. De modo que, esse dado deixou evidente uma maior presença de trabalhos referentes às práticas curriculares tanto no nível de mestrado, com 33 (trinta e três) trabalhos das 43 (quarenta e três) dissertações de mestrado analisadas, como no doutorado com 16 (dezesseis) trabalhos das 21 (vinte e uma) teses catalogadas. Portanto, o levantamento no repositório ATTENA/UFPE identificou que 15 (quinze) (23,43%) das 64 (sessenta e quatro) teses e dissertações da área de Educação inventariadas tratam sobre políticas curriculares no repositório ATTENA/UFPE.

Com a intenção de demonstrar a quais as linhas de pesquisa do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPE (PPGE/UFPE) estavam vinculados os trabalhos inventariados, construímos o GRÁFICO 1. Essa tarefa nos colocou diante de um novo desafio no levantamento. Vinte e seis (26) (55,31 %) dos quarenta e sete (47) trabalhos produzidos no PPGE, não informavam a linha de pesquisa a que se vinculavam. Dessa maneira, a estratégia utilizada para ultrapassar essa nova barreira foi de, incialmente, buscar a listagem de professores do programa de Educação, no site do PPGE (https://www.ufpe.br/ppgedu), com o objetivo de identificar as linhas de pesquisa de cada docente.

O resultado foi de fato surpreendente, pois percebemos que a temática em questão é objeto de estudo de diversas linhas de pesquisa. Por outro lado, identificamos que, outros programas de pós-graduação da própria UFPE desenvolviam pesquisa no campo curricular.

Como podemos observar no GRÁFICO 1, a linha de pesquisa que mais desenvolveu trabalhos foi a de Formação de Professores e Prática Pedagógica, com trinta (30) trabalhos (46,87%). Esse dado era de certo modo esperado, pois a temática do currículo compõe a ementa dessa linha. Surpreendeu, ao longo da pesquisa que a linha de Política Educacional, Planejamento e Gestão Escolar conte com somente 2 (3,12%) pesquisas e, apesar de ter uma temática central tão próxima ao nosso objeto de estudo, ficou lado a lado com outras linhas que tratam de outros eixos da pesquisa educacional

GRÁFICO 1: DISTRIBUIÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE CURRÍCULO PELAS LINHAS DE PESQUISA DE PPG DA UFPE



FONTE: https://www.ufpe.br/ppgedu, acessado em agosto de 2020.

Destaca-se também, a presença de diversas outras linhas. Assim, podemos contabilizar que 4 (6,25%) trabalhos foram produzidos na linha de Educação e Linguagem que, as linhas de Subjetividades Coletivas, Educação Popular e Movimentos Sociais; Teoria e História da Educação, ambas do PPGE, participaram com 3 (4,68%) pesquisas cada uma. Com apenas 1 um trabalho, foram inventariadas as linhas de Educação e Espiritualidade e Saberes Históricos no Espaço Escolar, essa última linha presente no Mestrado Profissional em Ensino de História.

O currículo também é objeto de estudos e pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), localizado no Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE. Segundo o levantamento junto ao ATTENA-UFPE, a linha Formação de Professores de Ensino e Aprendizagem conta com 2 (3,12%) trabalhos, além das linhas de Educação e Diversidade; Docência, Ensino e Aprendizagem; Educação, Estado e Diversidade todas com 1 (1,56%) trabalho cada. Ainda no CAA, temos outro programa debatendo a temática do currículo. Trata-se do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, que conta com 3 (4,68%) pesquisas.

O Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC), pertencente ao Centro de Educação (CE), contabiliza três trabalhos. Com dois trabalhos cada, temos o Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e o Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, programa de caráter interinstitucional UFPE-UFPB. Por fim, temos vários outros programas com apenas um trabalho, mas que produziram obras que tratam do campo curricular, a saber: Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. Esse conjunto de trabalhos totaliza 19 (29,68%) teses e dissertações cujo objeto de estudo é o currículo, não tendo sido realizados no âmbito do PPGE.

Nesse momento, cabe aqui ressaltar que a área do currículo é uma região intensamente disputada, pois como argumenta YOUNG (2014, p. 201), o currículo é resultado de relações sociais e de poder que são construídos em meio à política, à escola e ao cotidiano de aprendizado dos estudantes. Não temos a pretensão de discorrer sobre a construção do conceito de currículo ou sobre as forças sociais que atuam para sua elaboração. Mas, queremos destacar a necessidade de se realizar uma análise mais aprofundada, posteriormente, pois a disputa sobre a área é intensa e ampla entre as diversas linhas de pesquisa. Procuramos tão somente,

com base na argumentação de Young, compreender o porquê de tantos trabalhos que tomam o currículo como objeto serem desenvolvidos em programas que tem o campo da Educação como sua razão de ser.

Portanto, podemos inferir que os trabalhos contam com temas variados, todos situados no campo das políticas curriculares. Eles abordam desde a legislação em seus diversos âmbitos, como também tratam da construção dos currículos escolares. Centrados nas perspectivas críticas e pós-críticas, acabam por analisar o contexto histórico de formação de seus objetos de estudo e apresentam críticas muito relevantes para uma melhor elaboração de políticas curriculares voltadas para a educação pública.

No que concerne aos trabalhos localizados na base digital da CAPES/MEC, precisamos pontuar um problema identificado ao final do levantamento, tão somente esclarecido a questão, poderemos destrinchar nossas observações. O problema sucedeu ao separar as teses e dissertações, percebemos que havia uma discrepância entre os números sinalizados pelo campo de busca e os números finais de nossa catalogação. No campo de busca do site, havia 12.504 trabalhos, contudo ao fecharmos nossa classificação por regiões, apenas 11.506 produções foram contabilizadas. Ou seja, havia uma diferença de 1.002 teses e dissertações.

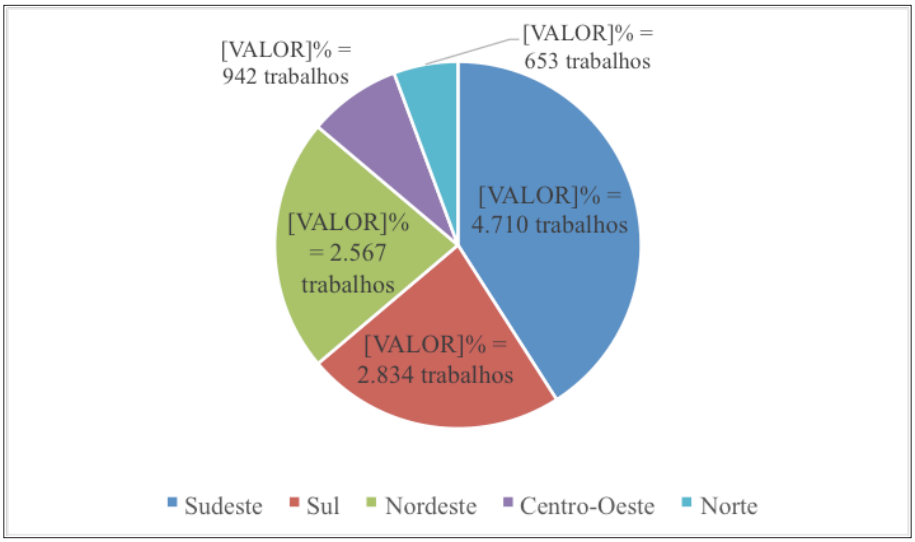
Dessa forma, iniciamos uma análise mais profunda no campo de busca para encontrar o motivo dessa discrepância. E, conseguimos identificar um provável erro contido na contagem dos trabalhos, já que percebemos que algumas teses e dissertações são contabilizadas mais de uma vez. No site, muitas vezes os centros de pesquisas acadêmicas aparecem com um número de trabalhos “X”, enquanto a universidade que detém o centro, aparece com um número de produções “Y”. Assim, alguns dessas obras são contabilizadas tanto como pertencentes as universidades, como pertencentes aos centros de pesquisas nos quais foram desenvolvidas situados nas próprias universidades. Assim, nossas observações seguintes serão pautadas no número total de 11.706 teses e dissertações.

Posteriormente, começamos a analisar 2% (230 trabalhos) dos resumos levantados em nosso refinamento por região, com o objetivo de conseguir uma amostragem das teses e dissertações.

Dessa maneira, sem perder de vista essa questão, conseguimos inferir algumas observações acerca do levantamento. Percebemos a partir do GRÁFICO 2 que a região Sudeste é de longe, a região que mais produz teses e dissertações em nosso país. Conta com 4.710 (40,93%) trabalhos. Se o Sudeste ocupa longe primeira posição, não é tão distante

a diferença entre a segunda colocada, o Sul (22,89%) e a terceira, o Nordeste (22,31%) na produção de teses e dissertações em que o currículo é objeto (GRÁFICO 2).

GRÁFICO 2. DISTRIBUIÇÃO DE PESQUISAS SOBRE CURRÍCULO POR REGIÃO DE PRODUÇÃO

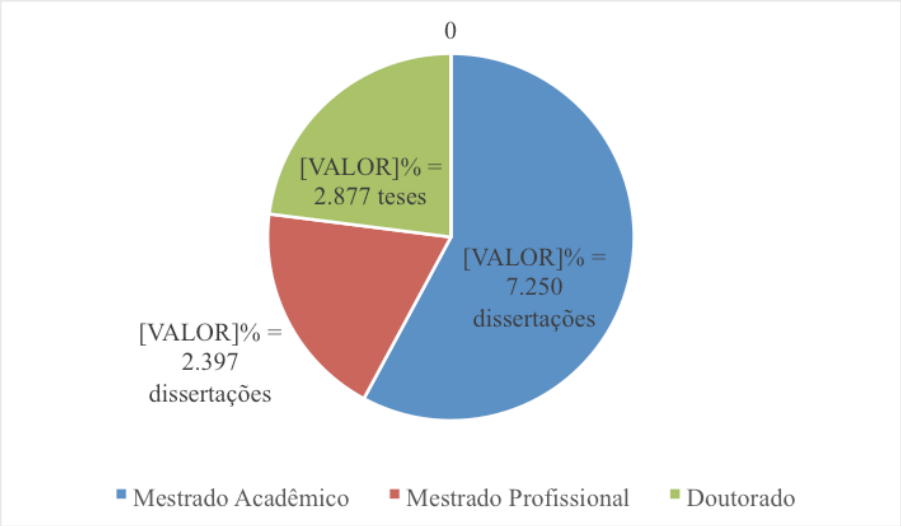


Fonte: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

Um outro dado importante da observação diz respeito às instituições acadêmicas que foram encontradas em nosso inventário. Isso porque, a partir dele somos capazes de identificar onde os grupos que realizam tais estudos. A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC -SP) foi a instituição que mais produziu estudos. Apenas a PUC-SP, com 744 trabalhos, concorre com 15,8% da produção da região, e 6,46% pesquisas do total nacional. Para nós, isso destaca ainda mais a importância da região Sudeste nas produções acadêmicas no Brasil. Essa maior importância se deve, talvez, a um maior investimento público e privado, além do maior número de instituições acadêmicas na região.

Decidimos ainda classificar a produção de teses e dissertações por tipo de curso em que a pesquisa se realizou: mestrado acadêmico, mestrado profissional e o doutorado. Um número relevante de pesquisas é proveniente do mestrado acadêmicos, totalizando 7.250 (57,88%) do total das produções.

GRÁFICO 3. DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS POR TIPO DE CENTRO DE PRODUÇÃO



Fonte: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

De fato, podemos destacar que a questão não é de causar estranheza, pois o doutorado, obrigatoriamente, é realizado após o mestrado. Muitos que iniciam a pós-graduação ***stricto*** sensu não conseguem alcançar seu último nível, devido a problemas pessoais, relativos ao trabalho e até mesmo a própria academia. Contudo, ao destacarmos o mestrado profissional, podemos perceber que:

> O Mestrado Profissional (MP) na pós-graduação brasileira é um fenômeno relativamente recente, datando de meados dos anos 1990 e sua institucionalização ocorreu apenas em 1998 por meio da publicação da portaria 080, de 16 de dezembro. Alguma desconfiança com relação a esta nova modalidade de curso de pós graduação stricto sensu foi gerada à época. (KRUTA, 2014, p. 2)

Ainda hoje, muitos profissionais que querem uma melhor remuneração, desejam evoluir em sua prática profissional na escola, preferem o mestrado acadêmico, mesmo que a pós-graduação no âmbito profissional possa satisfazer perfeitamente suas aspirações. Contudo, a oferta de mestrados profissionais ainda não é suficiente, e está em crescimento, contando com um número cada vez maior de estudantes matriculados.

Um terceiro dado extraído do levantamento junto ao universo de 230 (2%) trabalhos no repositório CAPES/MEC demonstra que o campo das práticas curriculares conta com 185 (80,43%) teses e dissertações, enquanto o campo das políticas educacionais conta com 45 (19,57%) das obras. Assim, acabamos por confirmar uma observação inferida também em âmbito local, pois o campo das práticas curriculares conta também com uma maior quantidade de trabalhos no levantamento realizado no repositório digital da UFPE.

Tendo feita essa observação, destacamos que dentre as três teorias curriculares sobre as quais já nos referimos (tradicional, crítica e pós-crítica), a teoria tradicional foi a que estava menos presente em trabalhos do repositório CAPES, com 25 (10,86%) teses e dissertações, sendo 23 trabalhos relativos ao campo das práticas curriculares e 2 ao campo das políticas educacionais. Dessa maneira, percebemos que as teorias tradicionais do currículo estão cada vez mais sendo menos utilizadas como base epistemológica em estudos do campo da Educação.

Enquanto isso, as teorias críticas e pós-críticas continuam a deter uma maior participação em teses e dissertações. No caso em questão, os trabalhos com base epistemológica crítica somaram 103 (44,78%) obras, sendo 74 no campo das práticas curriculares e 29 no campo das políticas educacionais. Já as teses e dissertações pós-críticas totalizaram 102 (44,34%) trabalhos, com 88 no campo das práticas curriculares e 14 no campo das políticas educacionais.

Assim, conseguimos perceber que as teorias críticas continuam a ter um maior número de trabalhos que utilizam de sua base teórica. Contudo, essa distância mínima apresenta o crescimento da utilização de obras pós-críticas, cada vez mais presentes em estudos científicos.

Por fim, buscamos analisar os trabalhos que poderiam ajudar a elaborar o objeto de conhecimento da pesquisa que pretendemos conduzir. Assim, nos concentramos nas teses e dissertações situadas no campo das políticas educacionais, pois essa é porta de entrada utilizada na construção de nosso objeto de estudo. Dessa maneira, 35 (15,21%) obras foram analisadas de forma mais minuciosa, enquanto as demais 295 (84,79%) teses e dissertações restantes foram, por hora, descartadas.

Observamos em trabalhos que se orientaram por uma perspectiva pós-crítica, o apoio recorrente de autores, sendo eles Michel Foucault, Michel de Certeau, Stuart Hall, Zygmunt Bauman, Ernesto Laclau, Kabengele Munanga, Mikhail Bakhtin, Gilles Delueze, Jorge Larrosa, Homi K. Bhabha, entre outros.

Já nos trabalhos críticos, percebemos um padrão de utilização de alguns autores. Os que mais se repetiram foram György Lukács, Paulo Freire, Michael Apple, Maurice Tardif, Pierre Bourdieu, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Michael Young, Stephen Ball, Ivor Goodson, Henry Giroux. O levantamento das referências nos permitiu construir uma base de teóricos que poderão ajudar na construção do marco teórico de pesquisa. Essa foi, certamente, mais uma contribuição trazida pelo estudo do tipo de estado de conhecimento.

No que se refere aos temas mais frequentes no levantamento junto ao repositório CAPES, destacamos aqueles relacionados às questões de gênero, raça, inclusão, políticas curriculares locais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desenvolvimento de algumas disciplinas curriculares, implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), entre outros temas.

A terceira e última etapa do levantamento de trabalhos para fins do estado do conhecimento foi realizado junto ao banco de textos da ANPEd. (Antes disso, informe quantos trabalhos foram identificados no GT Currículo). Ao longo das análises dos artigos, percebemos que há uma quantidade relativamente maior de trabalhos situados no campo das práticas curriculares. Destacamos que essa mesma constatação foi observada tanto no levantamento, realizado no repositório virtual da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) quanto no da CAPES. De modo que, esse dado só vem a corroborar com a seguinte inferência: se comparadas com o campo das políticas curriculares, o estudo das práticas curriculares seguem sendo o proferido pelos pesquisadores/as tanto em âmbito local, como em âmbito nacional.

No que se refere à ANPEd, dos 81 artigos localizados, 49 (60,5%) tratam de temas referentes às práticas curriculares, enquanto 32 (39,5%) trabalham com conceitos e temas do campo das políticas curriculares. Destacamos que os números referentes ao campo das práticas curriculares são maiores em todos os anos em que localizamos artigos, ou seja, nos anos de 2010, 2012, 2013 e 2015.

Quando observamos as teorias do currículo que estão presentes nos artigos observados, percebemos que a teoria crítica detém mais pesquisas no campo das práticas curriculares, entretanto a teoria pós-crítica apresenta um maior número de trabalhos no campo das políticas curriculares. Ao analisarmos somente os artigos referentes às práticas curriculares, temos 28 (57,14%) dos 49 trabalhos sob a orientação da teoria crítica do currículo, enquanto os trabalhos que se utilizam de teorias pós-críticas

somam 21 (42,86%) artigos. Já no campo das políticas curriculares, a teoria crítica aparece em 14 (43,75%) dos 32 artigos, enquanto as pesquisas pós-críticas somam 18 (56,15%).

Em relação à distribuição da produção por ano, temos um movimento de crescimento das produções dos artigos, com a exceção dos anos de 2010 e 2012 que contam cada um com trabalho inventariado. Do ano de 2013 para o ano de 2015, temos um crescimento de quase quarenta por cento (39,39%), já que no ano de 2013 tínhamos um número total de 33 artigos, pulando para 46 em 2015. Esses dados ressaltam o que MOREIRA (1990) destaca.

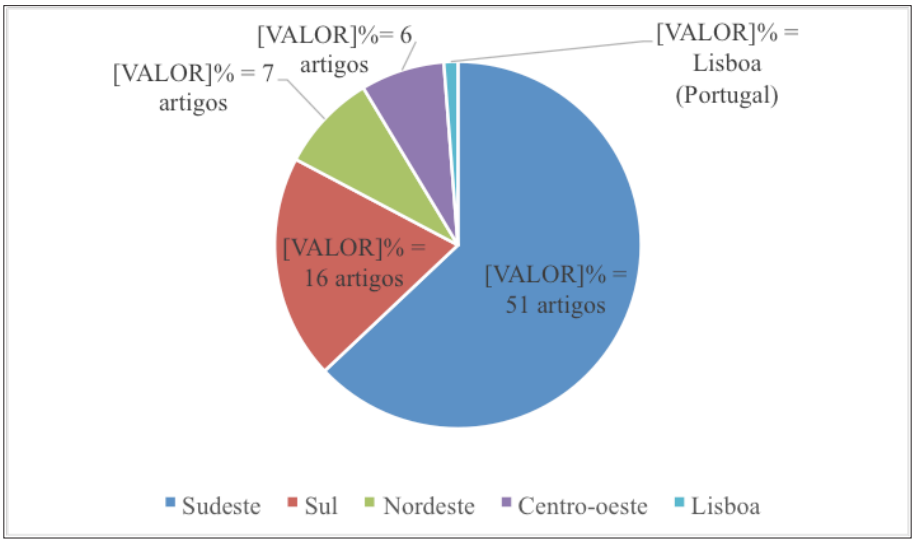
> "O aumento da produção brasileira, assim como o estudo e a análise crítica da produção estrangeira de boa qualidade, hão de apontar-nos caminhos para esclarecimento de algumas de nossas dúvidas, bem como contribuir para que venhamos a ter uma sociologia do currículo adequada às especificidades do contexto sócio-histórico e econômico brasileiro" (p. 82).

É certo que, só teremos, em âmbito nacional, um desenvolvimento teórico no campo do currículo a partir do aumento do número de pesquisas e produções acadêmicas acerca do tema.

Um outro fruto de nossa pesquisa pode ser verificado pelo gráfico que construímos o qual retrata quais foram as regiões que mais produziram artigos apresentados nos encontros nacionais da ANPEd, distribuídas as informações por região. Com a exceção do Norte, todas a regiões do Brasil se mostraram presentes em nosso inventário[9]. Como observamos no gráfico abaixo (GRÁFICO 4), a região Sudeste é de longe a que mais se faz presente com trabalhos, seguida pela região Sul de nosso país. O fato expressa um quadro no qual é nessas regiões que se situam o maior número de instituições acadêmicos e de programas de pós-graduação, além do que, historicamente, são também aquelas que têm recebido um maior volume de investimentos públicos.

9 A título de curiosidade, uma vez que o levantamento não pretendeu constatar a participação estrangeira nos estudos curriculares, um artigo da Universidade de Lisboa foi levantado em nossa pesquisa

GRÁFICO 4: PRODUÇÃO DOS ARTIGOS APRESENTADOS EM REUNIÕES DA ANPEd POR REGIÃO GEOGRÁFICA



Fonte: www.anped.org.br, acessado em setembro de 2020.

Dessa maneira, um número superior de cursos de pós-graduação em educação ***stricto sensu*** de universidades e faculdades públicas vai acabar por produzir um número maior de pesquisas e, por consequência, de artigos.

A análise compreendeu ainda a construção de uma lista de todas as instituições que apareciam sinalizadas pelos pesquisadores dos artigos. A universidade que mais tem trabalhos publicados em nosso levantamento é a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com 17 (20, 98%) artigos dos 81 identificados. Diante disso, ressaltamos que esse dado vai ao encontro do ponto anterior, uma grande universidade do eixo sul-sudeste se destaca no número de produções. Vale destacar que essa mesma instituição está localizada na cidade sede da ANPED, o Rio de Janeiro.

Destacamos também que uma das coordenadoras dos triênios 2015-2017 e 2017-2019 no GT de currículo é Rosanne Evangelista Dias, professora adjunta da UERJ. Dessa maneira, é natural que os estudantes de pós-graduação em educação, mas especificamente interessados nos debates do campo do currículo, estejam sempre presente em bom número nos encontros nacionais da ANPEd.

Em relação aos autores utilizados como referência na construção dos quadros teóricos dos artigos apresentado, identificamos autores de obras filiadas às correntes críticas, como Paulo Freire, Michael Young, Peter McLaren, Henry Giroux e tantos outros. Percebemos ainda autores identificados com as teorias pós-estruturalistas, pós-modernistas, teorias de gênero e do discurso, a exemplo de Michel Foucault, Michel de Certeau, Homi K. Bhabha, Ernesto Laclau, Gilles Deleuze.

Todavia, faz-se necessário salientar que muitas outras referências foram catalogadas e utilizadas pelos autores dos artigos, contudo, observamos um padrão de repetição em diversas obras das referências citadas no parágrafo acima.

Ao concluir o levantamento e análise dos resumos e introduções dos artigos, destacamos que os temas mais frequentes estudados (políticas de gênero, raça, decolonialidade, religião, acessibilidades) são importantíssimos para a construção de uma sociedade mais justa, crítica e igualitária. Percebemos ainda um grande número trabalhos que tratam sobre exemplos locais de políticas públicas, alguns que exemplificaram políticas públicas educacionais internacionais, outras obras que abordam discursos teóricos presentes em determinados documentos públicos e mais alguns subtemas específicos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do tipo estado do conhecimento sobre o currículo nos permitiu tirar algumas inferências a partir de informações coletadas e sistematizadas, reiterando assim a importância desse tipo de estudo para quem se inicia na formação do pesquisador/a.

No que se refere à pesquisa que conduzimos, uma das primeiras questões a nos chamar atenção, é a decadência da utilização das perspectivas tradicionais que iluminam a leitura de temas relacionados ao currículo em teses e dissertações e principalmente em artigos. No levantamento procedido, não achamos nenhum trabalho que utilize tais bases epistemológicas.

Uma outra inferência nos permite afirmar que as teorias críticas do currículo estão mais presentes nos trabalhos tanto em âmbito local, como em âmbito nacional. Todavia, com o avançar dos anos, fica claro que as teorias pós-críticas vêm ganhando cada vez mais espaço, o que ficou evidente após a catalogação das produções do banco digital da CAPES.

Além disso, podemos destacar como os autores utilizados nas produções locais e nacionais também se repetem, apesar das diversas teorias e bases epistemológicas inventariadas. Conseguimos observar alguns autores das teorias críticas e pós-críticas presentes nos trabalhos. São eles: Paulo Freire, Michael Young e Michael Apple para os trabalhos cujo quadro teórico se filia às teorias críticas e Michel Foucault, Homi K. Bhabha e Ernesto Laclau para os filiados às teorias pós-críticas.

Mas, não podemos deixar de destacar que várias outras grandes referências se fizeram presentes em diversos artigos, teses e dissertações analisadas. A citação desses autores se dá pela frequência com que eles aparecem em trabalhos de âmbito local e regional em nosso levantamento.

No que concerne aos temas, constatamos uma grande variedade, muitos dos quais podendo ser relacionados campo das práticas curriculares. Um outro achado do estudo aponta que as pesquisas tanto em âmbito local, como nacional, sobre as práticas curriculares, portanto relacionados à escola, tiveram um número muito mais expressivo do que as que investigaram objetos que se localizam no campo das políticas curriculares.

Contudo, mesmo quando destacarmos os trabalhos cujos objetos tratavam de políticas educacionais, percebemos tratar-se de políticas específicas, referidas a questões locais e regionais. Além disso, muitas pesquisas estavam concentradas em tratar da evolução curricular nas políticas de uma determinada disciplina ou de temas transversais, ou ainda em temas ditos emergentes, como por exemplo: raça, cor, gênero, sexo, preconceito, acessibilidade, tecnologia, entre outros.

Vale mais uma vez destacarmos que todos os temas citados têm grande importante para a construção das políticas e práticas relativas à educação e ao currículo. Além disso, muitos desses objetos de estudo são extremamente importantes para a elaboração de um cidadão crítico e político em nossa sociedade.

Assim, salientamos como foi importante o processo de construção do estado da arte, pois, como já foi explicitado, essa atividade nos permite situar nossa pesquisa no campo do currículo. Ao ler cada resumo e muitas das introduções que tivemos a oportunidade de selecionar, alguns trabalhos e referências que podem auxiliar na construção do objeto de estudo, sem falar na contribuição com novas percepções das teorias curriculares, além da vivência com o objeto de estudo ao longo dos debates e discussões apresentados nos diversos artigos.

No decorrer da realização da atividade, tivemos oportunidade de identificar e desenvolver vários conceitos necessários ao nosso objeto de estudo. Assim, observamos espaços de produção acadêmica em nosso país, demonstrando aonde as publicações de teses e dissertações estão concentradas.

Além disso, conseguimos perceber que o currículo é instrumento de disputas entre vários centros acadêmicos. Diversos pesquisadores de áreas que não fazem parte do campo educacional produziram e produzem pesquisas acerca de currículos. Isso reflete e dá concretude a uma afirmação que encontramos nos textos de YOUNG (2014): o currículo é instrumento de diversas instituições, modificando as políticas educacionais e a prática escolar, interferindo diretamente na formação de nossos estudantes. Assim, podemos afirmar que o currículo é construído para manter as relações de desigualdade social, o currículo é poder.

O estudo do tipo estado do conhecimento se apresenta como uma etapa fundamental no trabalho investigativo de qualquer pesquisador/a no início do seu processo de construção do projeto de pesquisa e na análise. É um momento essencial para seu amadurecimento como estudante e pesquisador/a em construção das políticas curriculares públicas.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo** / Michael W. Apple; tradução Vinícius Figueira. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

KRUTA-BISPO, A.C.A. **Trajetória dos Mestrados Profissionais em Administração no Brasil: Uma Abordagem Dinâmica e Multidimensional**. In: XXXVIII ENANPAD, 2014, Rio de Janeiro. Trajetória dos Mestrados Profissionais em Administração no Brasil: Uma Abordagem Dinâmica e Multidimensional, 2014.

MOREIRA, A. F. B. **Sociologia do Currículo: origens, desenvolvimento e contribuições**. Em Aberto, v. 46, p. 73-83, 1990.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. Revista Diálogo Educacional (PUCPR), v. 6, p. 37-50, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941 - **Metodologia do trabalho científico** / Antônio Joaquim Severino. – 24 ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2016.

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante.** ***Cad. Pesqui.*** [online]. 2014, vol.44, n.151, pp.190-202. ISSN 0100-1574.

MARCAS DISCURSIVAS DOS SENTIDOS CURRICULARES INSCRITOS NAS PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS NO COTIDIANO PANDÊMICO DA COVID-19

TAMIRES BARROS VELOSO
Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Mestre Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, tamiresbarros32@mail.com.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo parte de uma compreensão de que o currículo não se restringe apenas o pensado na políticas consideradas oficiais, este também se constitui nas vivências que emergem das práticas curriculares cotidianas (SILVA; GONÇALVES; ALMEIDA, 2018), tem o objetivo de analisar os sentidos curriculares inscritos nas práticas curriculares de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em processos de ensino-aprendizagem remotos no cotidiano pandêmico da COVID-19. Para atingir esse objetivo, recorremos a uma abordagem qualitativa centrada na Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015), aplicamos um formulário com professoras dos anos iniciais de Caruaru, Pernambuco. A partir da análise de seus discursos, evidenciamos que suas atuações estiveram atravessadas por diferentes discursos políticos conflitantes, demonstrando que apesar de um cenário que impôs isolamento aos seus corpos, a produção de suas práticas curriculares não estivera submetida em sua totalidade a práticas discursivas de isolamento curricular, pôde-se dar vida a um currículo que fizesse sentido com o pensar-viver cotidiano escolar nesse contexto.

Palavras-chave: Currículo; Prática curricular; COVID-19.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo inscreve-se no campo das discussões sobre currículo, e de modo específico, sobre a construção cotidiana do currículo nas práticas curriculares de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, investigamos a produção discursiva curricular dessas práticas no desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem remotos no cotidiano pandêmico da COVID-19.

Partindo da premissa que o currículo não se restringe apenas o pensado na políticas consideradas oficiais, este também se constitui nas vivências que emergem das práticas curriculares cotidianas. Compreendendo, assim, que professores ao desenvolverem sua prática atuam politicamente, pensando-vivendo o currículo através do jogo discursivo de negociação, articulação e produção de sentidos curriculares (SILVA, 2020).

Nessa direção, nos vinculamos, a um sentido de prática curricular que parte de uma noção de currículo enquanto espaço político de significação, que visa superar binarismos entre o pensar e o viver o currículo, entendendo que esse é pensado-vivido num movimento constante de negociações-articulações no cotidiano escolar (SILVA; GONÇALVES; ALMEIDA, 2018; SILVA, 2020; FERRAÇO, 2017).

Nessa direção, este artigo tem como objetivo analisar os sentidos curriculares inscritos nas práticas curriculares de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em processos de ensino-aprendizagem remotos no cotidiano pandêmico da COVID-19. Para atingir esse objetivo, recorremos a uma abordagem qualitativa centrada na Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015). "Essa análise forneceu elementos que possibilitaram conhecer como acontece a relação entre os discursos pensado e vivido, possibilitando ainda compreender a realidade social enquanto realidade discursiva, sem com isso negar a materialidade dos objetos" (MELO; LEITE; ALMEIDA, 2018, p. 3).

Assim, na busca de compreender os sentidos curriculares nas práticas curriculares produzidas no cotidiano pandêmico, aplicamos um formulário com professoras dos anos iniciais do munícipio de Caruaru, agreste pernambucano. Nesse viés, buscamos construir, com base na perspectiva teórica-metodológica que assumimos, sentidos a partir dos discursos das professoras, compreendendo que esses estão inseridos em um contexto histórico e social que demarcou a sua produção discursiva. Nessa direção, "[...] a teoria do discurso não se limita somente a reaver e reconstruir

os significados destas práticas, mas ao fazê-lo, analisa o meio pelo qual forças políticas e atores sociais constroem significados, inseridos em estruturas sociais incompletas e indecidíveis". (ARAÚJO, 2015, p. 93).

2. CURRÍCULO E PRÁTICA CURRICULAR EM UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA: SENTIDOS EM DISCUSSÃO

A Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015; LACLAU, 2011), como abordagem que mobilizamos em nossa pesquisa, emerge da necessidade de questionarmos fronteiras hierarquizadoras supostamente estabelecidas entre o que seria currículo e o que seria prática curricular na produção curricular, contribuindo para que atuemos com a impossibilidade de fixações dualistas às possibilidades de explorarmos as análises de seus sentidos enquanto discursos que mutuamente se produzem, em uma perspectiva de articulação discursiva.

A noção de articulação a partir da Teoria do Discurso, em Laclau e Mouffe (2015), traz uma importante contribuição quanto à compreensão de como se dão os processos de significação no social, partindo da premissa de que qualquer prática no social se constitui discursivamente, ou seja, "[...] não tem um plano de constituição anterior ou exterior à dispersão dos elementos articulados". (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 183).

Com base nesse entendimento de qualquer fenômeno no social como formado discursivamente, ou seja, uma totalidade relacional de produção de sentidos (LACLAU, 2011), nos vinculamos à emergência de discursos políticos e acadêmicos que não buscam projetar sentidos para a prática curricular, mas que a percebem enquanto prática social como uma produção discursiva curricular, "[...] que se produz histórica e contingencialmente a partir de disputas e negociações [...]". (MELO; ALMEIDA; LEITE, 2020, p. 2020). Nessa direção, a prática curricular é percebida e defendida em nossa pesquisa como espaço de articulação política e de negociações de diferentes discursos políticos, dentre eles, do que vem a ser currículo.

Assim, o que estamos tomando por prática curricular, se articula o que compreendemos por currículo, pois ambos, se expressam discursivamente a partir dos sentidos parciais aos quais nos vinculamos, em uma relação de interpendência de significação, e partem também, da construção de uma compreensão que visa a necessidade de superar binarismos entre o pensar e o viver o currículo, entendendo que o currículo

é pensado-vivido em um movimento de constante organização e desenvolvimento (SILVA; GONÇALVES; ALMEIDA, 2018; SILVA, 2020; FERRAÇO, 2017).

Nessa direção, o sentido que nos vinculamos de prática curricular, "[...] parte de uma noção de currículo como movimento que relaciona planeamento, organização, seleção, conteúdos, estratégias, avaliação e tantas outras dimensões do pensar-viver a aula e a sala-de- aula". (SILVA; GONÇALVES; ALMEIDA, 2018, p. 127). Partimos então, de uma concepção, parcial, de prática curricular como um complexo movimento discursivo, envolto de processos de negociações curriculares mobilizados a partir das articulações discursivas do/no currículo pensado-vivido.

A partir disso, estamos compreendendo o currículo como produção político-discursiva, que se coloca em negociação a todo momento na luta por significação, nesse caso, do que vem a ser planejamento, conteúdo, estratégia didático-metodológica, avaliação, dentre outras questões que envolvem o saber-fazer curricular em sala de aula.

> O currículo como projeto formativo, como articulação entre as políticas e as práticas, como elemento vivenciado numa prática institucional, qual seja, a prática pedagógica e, mais especificamente, na prática docente, é visto materializado nas práticas curriculares, estas encontradas nos conhecimentos dos professores, ou seja, nos conhecimentos que eles mobilizam em sua atuação profissional, bem como, em seus fazeres, entendidos como as ações que realizam em sua atuação. (ALMEIDA et al., 2020, p. 435).

Nesse sentido, prática curricular se constitui na "[...] materialização e também possibilidade de criação de novos currículos, novas práticas, novas maneiras de ser e estar na docência". (SILVA, 2020, p. 52-53). Nesse ínterim, estamos considerando a prática do/a professor/a como um dos espectros de organização, negociação, articulação e produção curricular, buscando ultrapassar discursos que apontam apenas para um caráter de mera reprodução de currículos produzidos por outros.

Assim, "[...] tomamos o currículo e as práticas curriculares como tramas discursivas empreendidas no cotidiano, que se ancoram em sentidos já existentes ao passo que também inrompe [sic] com esses". (SILVA; GONÇALVES; ALMEIDA, 2018, p. 124). Nessa direção, ultrapassando a ideia do currículo apenas como o pensado na política considerada oficial, este é também as vivências que emergem das práticas curriculares cotidianas, compreendendo que professores/as ao desenvolverem sua

prática atuam politicamente, pensando-vivendo o currículo através do jogo discursivo de negociação e produção de sentidos curriculares (SILVA, 2020).

PROCESSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Como tratamos, estamos partindo de uma perspectiva que compreende currículo e prática curricular como indissociáveis, enquanto discursos que se produzem mutuamente, em uma perspectiva de articulação com base na Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE; 2015), Nessa perspectiva, articulação não diz respeito a uma relação de necessidade ou de justaposição, mas que resulta, inexoravelmente, na modificação das identidades articuladas (MENDONÇA, 2014a).

> [...] a prática de articulação, como fixação/deslocamento de um sistema de diferenças não pode consistir em fenômenos puramente linguísticos; mas deve, ao contrário, atravessar toda densidade da multiplicidade de instituições, rituais, práticas através das quais uma formação discursiva é estruturada. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 183).

Desse modo, atuar com a operação de articulação discursiva como categoria analítica nos possibilitou operar não apenas questionando sentidos instituídos, mas perceber as contingências que tornaram possível a estabilização de certos sentidos curriculares na produção discursiva das práticas curriculares das professoras no cenário pandêmico da COVID-19.

Frente a isso, para atender nosso objetivo, aplicamos um formulário com professoras do ensino fundamental estabelecendo como critérios de seleção: serem professoras de escolas públicas no munícipio de Caruaru e estarem atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, por partimos de um espaço formativo de ensino público inscrito nessa região do agreste e considerarmos que uma das funções sociais da Universidade através da pesquisa é produzir reflexões e análises sobre as realidades que lhe cercam. Demarcamos também, como critério que possuíssem experiência entre 2 a 5 anos ou mais na docência, ou seja, que não se tratasse de professores iniciantes, o que as inscrevem em uma produção discursiva diversificada de experiências e aprendizagens profissionais.

Sendo assim, para atender aos critérios demarcados, construímos um formulário no Google Forms® e utilizamos como estratégia, que nos possibilitou encontrar virtualmente as professoras colaboradoras desta

pesquisa, o compartilhamento nas redes sociais (Facebook e Instagram) e em grupos de WhatsApp e Telegram., tendo em vista que, a Secretaria de Educação (SEDUC) e as escolas se encontravam nesse período (segundo semestre de 2020) restrita para visitas presenciais por causa da pandemia da COVID-19 que se propagava nesse período no Brasil e no mundo.

A partir disso, conseguimos respostas de 21 professores ao nosso formulário, analisamos as respostas e fizemos uma seleção dos que atendiam os critérios e perfil que havíamos delimitados, oito professoras foram selecionadas. A seguir, sistematizamos, no quadro as informações que caracterizam o perfil socioprofissional destas profissionais.

Quadro 1 – Perfil socioprofissional das professoras-colaboradoras da pesquisa

Nomes	Categoria	Formação	Tempo de atuação
1 Baião	Professora	Pedagogia	4 anos
2 Xaxado	Professora	Pedagogia	Não informou
3 Xote	Professora	Normal Médio/Pedagogia	14 anos
4 Arrasta-pé	Professora	Pedagogia	17 anos
5 Pé-de-serra	Professora	Letras	20 anos
6 Zabumba	Professora	Pedagogia	15 anos
7 Rojão	Professora	Biologia	25 anos
8 Marcha	Professora	Letras/Pedagogia	Não informou

Fonte: A Autora (2021)

Ressaltamos que os seus nomes fazem referência ao título de "capital do forró" que leva Caruaru, como todas as colaboradoras são pertencentes a esse município, decidimos por nomeá-las com as variações e instrumentos que caracterizam o forró nessa região e de modo geral no nordeste brasileiro, como enfatizado na tabela, a fim de garantir o anonimato de suas identidades na pesquisa, fazendo inferências às características do contexto geográfico em que estão inseridos, nesse caso elementos que culturalmente constituem a forma como a cidade se fez e é com recorrência conhecida.

Nesse viés, buscamos construir, com base na perspectiva teórica-metodológica que assumimos, sentidos a partir dos discursos das professoras inscritos em processos curriculares remotos no cotidiano pandêmico da COVID-19, nos afastando "[...] de fixações e fechamentos, desvelando, por sua vez, um movimento político-curricular que visa

assegurar a pluralidade de saberes-fazeres e a valorização das práticas cotidianas [...]". (SILVA, 2020, p. 96-97).

4. SENTIDOS CURRICULARES INSCRITOS NAS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES NO CENÁRIO PANDÊMICO DA COVID-19

Como tratamos, estamos partindo de uma perspectiva que compreende currículo e prática curricular como indissociáveis, enquanto discursos que se produzem mutuamente, em uma perspectiva de articulação com base na Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE; 2015), Nessa perspectiva, articulação não diz respeito a uma relação de necessidade ou de justaposição, mas que resulta, inexoravelmente, na modificação das identidades articuladas (MENDONÇA, 2014a).

A partir dos discursos das professoras produzidos através dos formulários, as referências dos programas de ensino em suas versões digitalizadas (Simplifica; IQE); a preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem dos/as alunos/as e a relação da família com as atividades escolares em casa; as condições de organização e desenvolvimento do trabalho docente remoto; e o confinamento e distanciamento social emergiram como marcas discursivas recorrentes no que se refere aos sentidos produzidos sobre os currículos desenvolvidos em suas práticas curriculares no cotidiano pandêmico da COVID-19.

"A prioridade está sendo em duas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, o que gera uma preocupação referente as outras". (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA BAIÃO, 02/11/2020), identificamos nesse discurso da professora uma referência a lógica dos programas de ensino organizados pelo Instituto Qualidade no Ensino (IQE), que elabora textos "[...] com foco nos componentes curriculares prioritários das políticas avaliativas, ou seja, português e matemática". (SILVA, 2020, p. 179).

Esse instituto vem atuando em Caruaru desde 2017 a partir de uma parceria estabelecida com a Secretaria de Educação do munícipio, mas só iniciou suas ações de forma específica nas escolas municipais em 2018, promovendo formações e incorporando nas escolas materiais didáticos que intencionam centralizar o desenvolvimento do currículo na prática dos/as professores/as em função dos objetivos das avaliações externas (MELO, 2019; SILVA, 2020).

No entanto, em 2020, evidenciamos a descontinuidade dos seus programas de ensino nas escolas municipais de Caruaru e a sua substituição

inicialmente pelos programas de ensino do Simplifica, que embora resguarde especificidades, visa assim como o IQE regular e exercer controle sobre os currículos desenvolvidos nas práticas curriculares (SILVA, 2020).

Assim como também, se evidenciou o inverso, o "retorno" do IQE a partir da incorporação de um conjunto de cadernos de atividades digitalizadas, consideradas, como apresentado na introdução desse material, "adaptadas" e "contextualizadas" o cenário de ensino-aprendizagem remoto emergencial, resultando na descontinuidade dos programas de ensino do Simplifica que inicialmente tinha lhe substituído. Esses processos de rupturas ou descontinuidade são marcas, como apontando por Almeida, Leite e Santiago (2013), "[...] das políticas educacionais, que pretendem criar processos de padronização da educação". (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013, p. 127).

Frente a isso, enfatizamos que o contexto pandêmico se constituiu como uma oportunidade adicional para replicação dessas propostas políticas que visam estabelecer procedimentos de padronização na educação, e mais nomeadamente no currículo. O retorno do IQE com atividades supostas como adaptadas, significou, a partir de nossa análise, "o retorno do que nunca foi", pois, essas atividades se estabeleceram mais num copilamento de atividades já existentes com o adicional de algumas referências a situação de pandemia para se referirem como "contextualizadas" a esse cenário, do que de fato a construção de "novas soluções" às demandas curriculares emergidas com ensino-remoto emergencial (MACEDO, 2021).

> Mais rápido que o vírus, parece que o ensino/aprendizagem padronizado, testável e quantificável está colonizando políticas e a imaginação de pais e educadores. As políticas educacionais isolam conhecimentos e sujeitos - da mesma forma que o SARS-CoV-2 faz com nossos corpos - e, aos poucos, tenta normalizar a ideia de que o isolamento é a melhor estratégia (MACEDO, 2021, p. 9, tradução nossa).

Nessa direção, referências aos discursos das políticas desses programas de ensino (Simplifica e IQE) emergiram nos discursos das professoras-colaboradoras da pesquisa como influências políticas na construção dos sentidos de currículo, demonstrando que, para além de funcionar como "[...] um mecanismo de controle sobre os modos como os professores "devem" materializar suas práticas curriculares". (SILVA, 2020, p. 178, grifo da autora), os discursos dessas propostas também buscam [...] determinar os discursos dos professores, em prol da estabilização

de um sentido único de currículo" (p. 178). Assim, os discursos abaixo apontam:

> Quais as suas considerações sobre o currículo que tem sido desenvolvido nas aulas remotas? (pergunta)
>
> -Bem desenvolvido organizado, Claro e fácil de ser usado (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA ROJÃO, 03/11/2020)
>
> -Muito bom. Apesar de conseguirmos atingir um pouco mais de cinquenta por cento da turma (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA ZABUMBA, 02/11/2020).

Esses discursos, buscam imprimir um caráter de conformação à simplificação ou redução do que se configura currículo a uma plataforma ou programa digitalizado "claro e fácil de ser usado", mas que apesar de "muito bom" como ressaltou uma das professoras não atinge o objetivo do ensino que é a aprendizagem de todos/as os/as alunos/as, evidenciando, paradoxalmente, no mesmo discurso de conformismo a esse modelo curricular apresentado por esses programas, o fracasso do mesmo por não se aproximar e nem se adequar as muitas realidades e necessidades subjetivas dos/as alunos/as.

Nesse sentido, paradoxalmente, ao valorizar o pensado pelos programas de ensino tomando como se fosse o currículo propriamente dito, sinalizam também, em seus discursos, a impossibilidade de este acontecer sem a dimensão curricular vivida, esse "apesar" denuncia o fracasso dessas propostas, mas também a preocupação da necessidade do currículo para fazer sentido se materializar enquanto aprendizagens nas/com as vivências dos/as alunos/as.

Nessa direção, a preocupação com as necessidades e o desenvolvimento da aprendizagem dos/as alunos/as emergiu, como uma dimensão curricular preponderante na construção dos sentidos de currículo pelas professoras em suas práticas curriculares remotas nesse cenário:

> Tento levar para as minhas aulas remotas uma clareza dos conteúdos e desenvolver trabalhos e atividades para que os alunos desenvolvam e aprendam melhor (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA ROJÃO, 03/11/2020).
>
> Desafiador, pois estamos constantes nos reinventando para atender melhor os nossos alunos/as de maneira que os mesmos não sejam prejudicados. (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA BAIÃO, 02/11/2020).

Com base nisso, o currículo se encontra num jogo de negociações que as professoras vão sinalizando a partir dos inúmeros esforços e tentativas de mobilizar os conteúdos e atividades curriculares, buscando atender as demandas dos programas de ensino e as demandas que emergem das necessidades dos/as alunos/as, essas por último imprevistas e conflituosas, implicando singularidades ao modo de dar vida ao currículo em suas práticas.

Atrelada a essa marca discursiva emergiu também discursos de responsabilização, o jogo de busca "pelos culpados" em razão do desenvolvimento dos/as alunos/as que permeou os discursos curriculares das professoras se apresentou, em muitos casos, como "insatisfatório", no que diz respeito aos resultados estabelecidos, pelas demandas avaliativas dos programas de ensino, não corresponderem aos resultados alcançados cotidianamente pelos/as alunos/as.

Nos discursos das professoras, essa responsabilização nesse cenário recaiu de forma preponderante sobre a relação da família na organização e desenvolvimento das atividades curriculares escolares em casa, conforme apontado no discurso a seguir:

> Não tem sido fácil, pois as famílias, em sua maioria, não têm assumido uma postura colaborativa, não prezam por uma rotina de estudo, não exigem que as crianças cumpram com as atividades, porém eu entendo que não é fácil para elas também, pois as crianças não estão em um ambiente propício, as famílias não têm a habilidade de lecionar, não tem uma aula interativa, em que possam tirar suas dúvidas em tempo real, muitos não têm ferramentas à disposição. Enfim, tenho a sensação de que estou postando aula apenas para cumprir um protocolo. (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA PÉ-DE-SERRA, 02/11/2020).

A demanda por acompanhamento, que a escola historicamente pediu à família, está presente e a marca de sua ausência ainda mais perceptível (NAPOLI, 2020), deixando ainda mais visível uma problemática que políticas curriculares com pretensões de homogeneizar todas as escolas a uma única proposta curricular buscam ocultar, a "[...] de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico". (LOPES, 2018, p. 25).

Como podemos pensar em educação quando as casas dos/as alunos/as não têm computadores ou cobertura de internet de qualidade para acesso ilimitado aos inúmeros meios digitais que demandam a educação

virtualizada? Quando o nível de escolaridade dos adultos próximos é baixo, muitas vezes inferior ao das crianças para conseguir acompanhá-los? (MACEDO, 2021).

> Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas. Assim, não é necessário que todas escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. (LOPES, 2018, p. 25).

Frente a isso, se apresentou também como marca nos discursos curriculares das professoras a exaustão docente (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020), em virtude dos esforços para atender as exigências e imposições curriculares dos programas de ensino virtualizados, mesmo percebendo que tais materiais não atingem as realidades dos/as alunos/as num contexto caraterizado por "muito trabalho remoto". (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA ZABUMBA, 02/11/2020), associado a "[...] ideia do trabalho sem pausa, da produtividade sem limites e de uma disponibilidade quase absoluta às demandas do tempo presente [...]". (idem, p. 13). Tais questões reverberam em preocupações em torno do aprofundamento dos processos de precarização das condições de trabalho docente no cenário pandêmico da COVID-19.

> Intensos conflitos, já que por um lado é rico com tantos aprendizados por outro lado é muito difícil a demanda de trabalho e a angústia de trabalhar tanto e o resultado ser tão limitado, pelos vários problemas de não conseguir o empenho satisfatório do aluno pelas várias limitações ocorridas. (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA ARRASTA-PÉ, 02/11/2020).

Nesse cenário, percebemos discursos conflitantes a partir da preocupação em atender as demandas emergidas pela remotização do trabalho docente, vista por um lado como experiências curriculares formativas, e por outro como ação que ampliou e intensificou as demandas de trabalho à prática docente, atrelada a um sentimento de frustação com o seu próprio desenvolvimento profissional por não conseguir atingir com os/as alunos/as resultados esperados e impostos ao desenvolvimento do seu trabalho nesse cenário.

> Em relação às ferramentas tecnológicas, meu trabalho está sendo desenvolvido de forma satisfatória, mas não me acostumei ainda a ensinar sem as relações interpessoais. Sinto falta dos abraços e beijos, das conversas paralelas na aula, de acompanhar o avanço diário e real dos meus pequenos. Tem sido muito difícil tentar alfabetizar à distância. Sei que tenho dado o melhor de mim, mesmo considerando insuficiente. (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA XOTE, 02/11/2020).

Diante do exposto, o sentido de currículo mobilizado pelas professoras não obedece a um sentido único e nesse cenário se mescla os desafios e as complexidades que emergiram com o cotidiano de confinamento e distanciamento social, no entanto, isso não significou o aprisionamento da vida curricular em sua totalidade, sua existência ainda pode ser percebida a todo tempo, sendo politicamente negociada nos esforços e tentativas das professoras frente ao processo de ensino-aprendizagem remoto, mesmo quando se pareceu impossível ensinar-aprender nesse contexto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos discursos das professoras, foi possível perceber que suas atuações estiveram atravessadas por diferentes discursos políticos conflitantes, demonstrando que apesar de um cenário que impôs isolamento aos seus corpos, a produção de suas práticas curriculares não estivera submetida em sua totalidade a práticas discursivas de isolamento curricular (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020).

Na busca por formas de acolher a realidade dos/as alunos/as, ultrapassaram os modos que lhes eram impostos como os "melhores" e partiram para construção de um currículo com o que era possível e fizesse sentido diante da realidade de cada aluno/a, tomando a produção do currículo nesse cenário "[...] como um movimento político que depende inequivocamente das suas condições de emergência". (MENDONÇA, 2014b, p. 748).

Nessa direção, apesar do acirramento de mecanismos de controle, das tentativas políticas de apagamento das diferenças e de diminuição da vida curricular via digitalização do currículo, pôde-se dar vida a um currículo que fizesse sentido com o pensar-viver cotidiano escolar nesse contexto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda; SANTIAGO, Eliete. Um olhar sobre as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. **Revista Lusófona de Educação, Porto**, Portugal, v. 23, p. 119-135, mar. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262480802_Um_olhar_sobre_as_politicas_curriculares_para_formacao_de_professores_no_Brasil_e_em_Portugal_na_transicao_do_seculo_XX_para_o_XXI. Acesso em: 06 ago. 2021.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de et al. Práticas curriculares-avaliativas: relações de interdependências no processo de significação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 431-451, dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9936. Acesso em: 05 fev. 2021.

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. **O debate da política curricular para a formação de professores e os sentidos do estágio supervisionado (1996-2006)**: demandas, antagonismos e hegemonia. Orientadora: Márcia Maria de Oliveira Melo. 2015. 234 f. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15332. Acesso em: 06 ago. 2021.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Práticas-políticas curriculares cotidianas como possibilidades de resistência aos clichês e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Linhas Críticas**, v. 23, n. 52, 2017, p. 524-537. ISSN: 1516-4896. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19419. Acesso em: 06 ago. 2021.

IQE – INSTITUTO QUALIDADE NO ENSINO. Programas. 2017. Disponível em: http://www.iqe.org.br/programas/programas.php. Acesso em: 29 maio. 2021.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S. Luiz; DOURADO, Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf. Acesso em: 06 ago. 2021.

MACEDO, Elizabeth. #Stayathome #Fiqueemcasa: Opportunities for new governances of public education in Brazil. **Prospects**, v. 50, p. 10-22, 2021. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33531718/. Acesso em: 06 ago. 2021.

MELO, Maria Julia Carvalho de. **Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental**. Orientadora: Lucinalva Andrade Ataide de Almeida. 2019. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35261. Acesso em: 10 ago. 2021.

MELO, Maria Júlia Carvalho de; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda. Práticas curriculares coletivas de professores do 1º ciclo da Educação Básica de Portugal. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2006-2021, out./dez. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.12714. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12714. Acesso em: 10 ago. 2021.

MENDONÇA, Daniel de. A impossibilidade da emancipação: notas a partir da teoria do discurso. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014a.

MENDONÇA, Daniel de. O momento do político: evento, indecibilidade e decisão. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 3, p. 745 a 771, 2014b. Disponível em: https://www.scielo.br/j/dados/a/g3vWcqxpTMpHRK4WhN5KhNh/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 ago. 2021.

MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; PACHECO, José Augusto. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016197,

p. 1-10, 2020. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16197. Acesso em: 10 ago. 2021.

NAPOLI, Pablo Nahuel di. Convivência virtualizada entre escola e lar em tempos de pandemia: uma reflexão sócio-educativa, **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-6, e-2020.15510.209209225352.0521, 2020. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15510. Acesso em: 10 ago. 2021.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289. Acesso em: 10 ago. 2021.

SILVA, Maria Angélica da. **Práticas de traduções curriculares docentes: rastros do currículo da formação de professores**. Orientadora: Lucinalva Andrade Ataide de Almeida. 2020. 258f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/37716. Acesso em: 10 ago. 2021.

SILVA, Maria Angélica da; GONÇALVES, Crislainy de Lira; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataide de. Sentidos de Prática Curricular: uma construção cotidiana. In: LEITE, Carlinda et. al. **Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe)**: Contributos teóricos e práticos. Porto – Portugal, Ed. CIIE; FPCE; UP, 2018, E-book, ISBN: 978-989-8471-32-1. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/cafte/1cafte/assets/Ebook_CAFTe2018.pdf. Acesso: 10 ago. 2021.

SIMPLIFICA. 2021. Disponível em: https://www.amplifica.me/simplifica/. Acesso: 29 maio. 2021.

EDUCAR PARA TRANSFORMAR: REFLETINDO SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA TRANSDISCIPLINARIDADE

ADJANE MELO DA SILVA
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI) da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UFRPE. E-mail: meloadjane21@gmail.com

JOZIANE MELO DA SILVA
Graduada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: jozianemelo6@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir sobre os processos de ensino e de aprendizagem na perspectiva transdisciplinar e apontar caminhos para promoção de uma educação transformadora. Visando atingir os objetivos desta pesquisa, realizamos uma pesquisa bibliográfica e aplicamos um questionário on-line com 11 professores da Educação Básica. No que diz respeito a organização do corpo teórico deste artigo, inicialmente apresentamos uma discussão acerca dos problemas complexos que enfrentamos no cotidiano, além disso, abordamos sobre as mudanças paradigmáticas que consequentemente promoveram modificações nos processos de ensino e de aprendizagem no nível básico e superior e para finalizar apresentamos e discutimos de forma qualitativa e quantitativa os dados que foram encontrados ao longo desta pesquisa. Concluímos que a transdisciplinaridade ainda é pouco vivenciada nos processos de ensino e de aprendizagem, sendo assim, faz-se necessário que ocorram mudanças nos processos formativos, para que possamos avançar em direção a uma educação transdisciplinar e transformadora.

Palavras-chave: Educação; Processos de ensino e de aprendizagem; Transformação; Transdisciplinaridade.

1. INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo nos deparamos com diversos problemas complexos, tais como: crise política, econômica e social; crescente exploração e destruição da natureza; adoecimento psicológico; intolerância as diferenças, entre outros. Para que possamos enfrentar e solucionar esses problemas de ordem individual e coletiva, necessitamos de uma educação transformadora, uma educação que vise ao desenvolvimento humano e promova a formação integral dos sujeitos, contemplando as dimensões: física, intelectual, emocional, moral, política, social, espiritual, cultural etc. Porém, eis a questão: Quais os caminhos para promover uma educação transformadora?

Acreditamos que os processos de ensino e de aprendizagem baseados na perspectiva da transdisciplinaridade podem promover transformações significativas nas pessoas, na educação e consequentemente impactar positivamente na sociedade. Renomados intelectuais, como, Basarab Nicolescu (2000), Michel Random (2002), Edgar Morin (2007), entre outros pesquisadores, têm apresentado estudos significativos sobre a transdisciplinaridade. Apesar dos intensos e crescentes debates acerca da transdisciplinaridade por parte de autores e autoras, notamos através dos nossos processos formativos e do contato com outros educadores que a transdisciplinaridade ainda é pouco compreendida e pouco aplicada na prática. Os processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem na Educação Básica e nos Cursos de Formação Inicial, praticamente não contemplam a transdisciplinaridade. No Ensino Superior, a transdisciplinaridade acaba ficando restrita a alguns programas de mestrado, doutorado e algumas especializações.

Diante do exposto, o principal objetivo deste artigo é discutir sobre os processos de ensino e de aprendizagem na perspectiva da transdisciplinaridade e apontar caminhos para promoção de uma educação transformadora.

2. UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE OS PROBLEMAS COMPLEXOS DO NOSSO TEMPO

Atualmente temos acesso e acumulamos vários conhecimentos e informações, mas não conseguimos utilizá-los para resolver os problemas complexos do nosso tempo. Paradoxalmente acumulamos muitos conhecimentos, mas desconhecemos nosso eu interior, temos grande carência

de autoconhecimento. Nossa sociedade enfrenta um enorme problema gerado pela tecnociência, pois apesar desta produzir conhecimentos, produz também desconhecimentos e cegueiras. Somos bombardeados diariamente por informações que nos chegam através dos canais de Tv, dos nossos computadores e aparelhos celulares, porém, na maioria das vezes recebemos essas informações de forma passiva, sem refletir e problematizá-las (NICOLESCU, 2000; MORIN, 2007). Como bem falou o escritor José Saramago, no filme intitulado Janela da Alma, estamos vivendo a "Era do Audiovisual", somos bombardeados por imagens e informações e nem temos tempo para processá-las, acabamos vendo o mundo a partir daquilo que estão exibindo, e isso é extremante perigoso, pois nos leva a uma percepção limitada da realidade.

Outrora era mais frequente as pessoas refletirem acerca da existência humana, acerca de Deus, da natureza e da sociedade. Hoje em dia é como se o pensar acerca dos fenômenos fosse uma missão delegada apenas aos especialistas, e as demais pessoas apenas aguardam passivamente serem informadas pelos meios midiáticos. Precisamos reaprender a pensar, e as disciplinas escolares deveriam e devem nos ajudar nesse sentido. Nos ajudar a refletir e responder perguntas sobre a nossa existência, como por exemplo, "Quem Somos?", pergunta tão frequente para as crianças como para a filosofia (MORIN, 2007). Assim como as crianças, precisamos formular perguntas simples, que geram reflexões profundas. Nas palavras de Boaventura de Sousa Santos (2008):

> (...) é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einsten costumava dizer, só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz à nossa perplexidade (p.15).

Quando desenvolvemos a capacidade de questionar, refletir e problematizar, nos tornamos mais preparados para enfrentar os problemas presentes no nosso cotidiano.

Vivemos na era da globalização, na qual todas as partes do mundo estão interligadas. Logo, esse fenômeno trouxe benefícios e consequências, pois ao mesmo tempo em que estamos diante de uma sociedade de comunicação e interativa, que aproxima pessoas e empresas de diversas partes do mundo, também estamos diante de uma sociedade marcada por interesses econômicos, políticos, religiosos, problemas ambientais, ameaças nucleares e desigualdade social. Na era da globalização os

problemas são transversais, e nós seres humanos necessitamos de saberes articulados para resolvê-los, pois os saberes compartimentados não são suficientes (MORAES, 1997; MORIN, 2007; SANTOS, 2008).

Um dos problemas da atualidade que vem sendo bastante discutido por vários autores, trata-se do exacerbado interesse econômico. Santos (2008) demonstra preocupação com a "Industrialização da Ciência", alegando que a ciência passou a servir aos interesses econômicos e políticos, e esses acabam sendo responsáveis por definir as prioridades científicas. Morin (2007), também comenta que na atualidade há uma imposição para que o ensino e a pesquisa se adequem a economia. Lima, Morin e Nicolescu (1994) dizem que "a economia deve estar a serviço do ser humano e não o inverso" (p.3).

Ailton Krenak (2019) também demonstra preocupação com essa sociedade marcada por interesses econômicos, lucratividade e consumismo. Ele critica a humanidade homogênea que está sendo imposta pelas grandes corporações, e que tenta implantar um único modo de vida, impondo, por exemplo, o mesmo cardápio e as mesmas vestimentas para todas as pessoas, exterminando assim, as formas plurais de vida, aspecto que não condiz com a perspectiva transdisciplinar, pois a transdisciplinaridade valoriza a pluralidade e os diferentes níveis de realidade. O autor supracitado nos convida a resistir ao modo de vida baseado no consumismo e na exploração e destruição da natureza. Nas palavras de Krenak (2019), "precisamos ser críticos a essa ideia plasmada de humanidade homogênea na qual há muito tempo o consumo tomou o lugar daquilo que antes era cidadania" (p.12). Por sua vez, Michel Random (2002) lança o seguinte questionamento: "Como resistir ou mudar o modelo mecanicista de produção, consumo, poluição, que arrasta o planeta para o desastre?" (p. 27). Em suma, esse projeto de exploração e destruição da natureza, visando recursos financeiros vem gerando profundos impactos e ameaça não só a natureza, que pode acabar não suportando, mas também a nossa vida na Terra. Segundo Krenak (2019), "[...] estamos exaurindo as fontes da vida que nos possibilitam prosperar [...] pondo em risco todas as outras formas de viver" (p. 23). Precisamos urgentemente repensar as nossas percepções de mundo, superar as percepções que visam exclusivamente a lucratividade e acabam promovendo cotidianamente a destruição da natureza e da humanidade. Recorrendo mais uma vez as palavras de Random (2002),

> [...] é urgente perguntar como mudar o olhar antes que o pior engula o planeta. Talvez, em algum lugar, tenha escrito que o Ocidente tem a missão de dominar todo o planeta com sua visão mecanicista para fazer com que o céu desabe melhor sobre sua cabeça. Mas, talvez, ainda haja tempo para aprender a aprender e escapar do desastre (p. 33).

Portanto, qual é o papel da educação diante de todos os problemas que foram discutidos até aqui? Parafraseando o grande educador Paulo Freire, podemos dizer que é necessário promover uma educação que transforme os seres humanos, para que esses sejam capazes de transformar a sociedade, o mundo.

3. REFLETINDO SOBRE AS MUDANÇAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Quando falamos em uma educação transformadora, pensada a partir da transdisciplinaridade, é impossível não falar na necessidade de mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem. Maria Cândida Moraes (1997), Edgar Morin (2007) e Boaventura de Sousa Santos (2008) deixam explícito que só ocorre transformações na educação a partir da superação de certas concepções e paradigmas, da reforma do pensamento, da reforma universitária e da reforma dos educadores.

Como bem falou Santos (2008), o tempo presente é um tempo de transição, marcado pela passagem do paradigma dominante para o paradigma emergente. Einstein encontrou várias lacunas no paradigma dominante que impulsionaram o surgimento do paradigma emergente. No paradigma dominante, proveniente da ciência moderna, muitos saberes eram invalidados, apenas o conhecimento científico era válido. A ciência moderna valorizava a objetividade, o conhecimento disciplinado e algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras. Já o paradigma emergente, originado a partir da ciência pós-moderna, é aberto a vários saberes e estabelece um diálogo entre o conhecimento cientifico e o conhecimento do senso comum. Além disso, contempla a subjetividade, os estudos humanísticos e os conhecimentos não dualista.

Para Moraes (1997), o grande problema da educação está no modelo de ciência que prevalece em determinado período, pois ele determina a concepção de ensino, de aprendizagem, de conhecimento, de professor e de estudante que se pretende formar. Além disso, a autora alega que

muitos professores são resistentes às mudanças na educação e acabam conservando as velhas práticas de ensino. Tudo isso faz com que os problemas persistam por anos nos processos de ensino e de aprendizagem. O paradigma dominante trouxe e ainda traz implicações negativas para a educação. Ele é responsável por uma escola tradicional, que produz sujeitos incapazes de pensar e de construir seu próprio conhecimento. O conhecimento como cópia e memorização, alunos como tábulas rasas, professores como detentores do conhecimento, avaliações classificatórias e a escola como espaço de autoritarismo são heranças do paradigma dominante. O novo paradigma requer mudanças na formação dos professores e nas práticas pedagógicas, nesse sentido, os professores precisam se apropriarem de novas teorias e conhecimentos para a partir disso refletirem e refazerem suas práticas pedagógicas. A escola pensada a partir do paradigma emergente visa ensinar de maneira que os conhecimentos não sejam fragmentados, estimula a criatividade e o protagonismo dos estudantes e valoriza o diálogo horizontal entre professores e estudantes. Dessa forma, caminharemos em direção a uma educação libertadora.

Embora na atualidade já existam iniciativas que visam promover uma educação na perspectiva da transdisciplinaridade, na maioria das vezes, nos deparamos na Educação Básica e no Ensino Superior, com um ensino fragmentado, no qual cada disciplina ensina conhecimentos específicos, não havendo integração entre tais conhecimentos. Os conhecimentos ensinados separadamente acabam sendo insignificantes, pois em nossas vidas cotidianas não conseguimos aplicar esses conhecimentos desconexos. De acordo com Morin (2007), o homem, por exemplo, é estudado de forma fragmentada, uma disciplina estuda o cérebro, outra é responsável por estudar o coração e assim por diante. Acrescentando-se a isso, ele faz uma crítica a universidade, alegando que na universidade a condição humana é trabalhada de forma muito superficial, ou seja, a psicologia estuda uma parte do ser humano, a biologia outra e a sociologia outra. O autor diz que quando temos uma visão fragmentada e limitada, deixamos de ter uma compreensão mais complexa dos fenômenos. Para que possamos enfrentar os problemas do nosso tempo, é necessário superar o modo de pensar que separa, precisamos pensar de forma complexa, desenvolvendo uma visão global dos fenômenos. Morin (2007) propõe que haja uma reforma universitária, reforma do pensamento e reforma dos educadores. Ele ainda acrescenta que há necessidade de mudança paradigmática, mudar o paradigma proveniente de Descartes que separa sujeito de objeto. Na atualidade é preciso religar o que estava separado,

e uma das missões do ensino é religar, problematizar e contextualizar os conhecimentos. Portanto, o ensino organizado em disciplinas separadas precisa passar por transformações. Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu (1994) na "Carta da Transdisciplinaridade" demonstraram certa preocupação com o aumento da quantidade de disciplinas, tendo em vista que, o ensino organizado em disciplinas impossibilita que o ser humano tenha uma visão global, pois as disciplinas tendem a fragmentar o conhecimento. Porém, eles ressaltam que a transdisciplinaridade não é contrária as disciplinas, ela propõe que as disciplinas estabeleçam um diálogo entre si e sejam trabalhadas de forma integradas.

De acordo com Santos (2008), no Paradigma Dominante havia uma valorização das Ciências Exatas e Ciências da Natureza em detrimento dos estudos humanísticos. Diferentemente do paradigma dominante, a educação na perspectiva transdisciplinar não valoriza uma ciência em detrimento de outra. A transdisciplinaridade ultrapassa as Ciências Exatas e contempla também as Ciências Humanas e demais ciências e saberes.

A transdisciplinaridade agrega a literatura, a arte, a poesia, a música, os mitos, as culturas, as religiões etc. Segundo Nicolescu (2000), a transdisciplinaridade é definida da seguinte maneira:

> A transdisciplinaridade, como o prefixo "trans" indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (p.11).

O autor supracitado ainda apresenta os três pilares da transdisciplinaridade, que são: os diferentes níveis de realidade; a complexidade e a lógica do terceiro incluído. O leitor que tiver interesse em compreender com mais profundidade os três pilares que sustentam a transdisciplinaridade, sugerimos a leitura do livro Educação e Transdisciplinaridade, mas especificamente, o capítulo intitulado "Um Novo Tipo de Conhecimento-Transdisciplinaridade" escrito por Basarab Nicolescu em 2000.

A transdisciplinaridade é transnacional e transcultural. Transnacional, pois considera que cada pessoa possui sua nacionalidade, mas além disso, o planeta Terra é a pátria de todo ser humano. Nessa perspectiva, Terra e humanidade estão interligadas formando uma unidade. Logo, precisamos cuidar do planeta Terra, caso contrário, estamos colocando em risco a nossa própria existência. Além disso, a transdisciplinaridade é

transcultural, ou seja, é aberta as mais diversas culturas e não compactua com a ideia de que existe cultura superior e inferior, tendo em vista que abrange os diferentes níveis de realidade. Por fim, é importante ressaltar que a transdisciplinaridade dialoga com todas as disciplinas e saberes, valoriza o diálogo, a tolerância e o respeito às alteridades (FREITAS, MORIN, NICOLESCU,1994). Todos esses aspectos da transdisciplinaridade se forem colocados em prática podem trazer transformações significativas para o campo educacional.

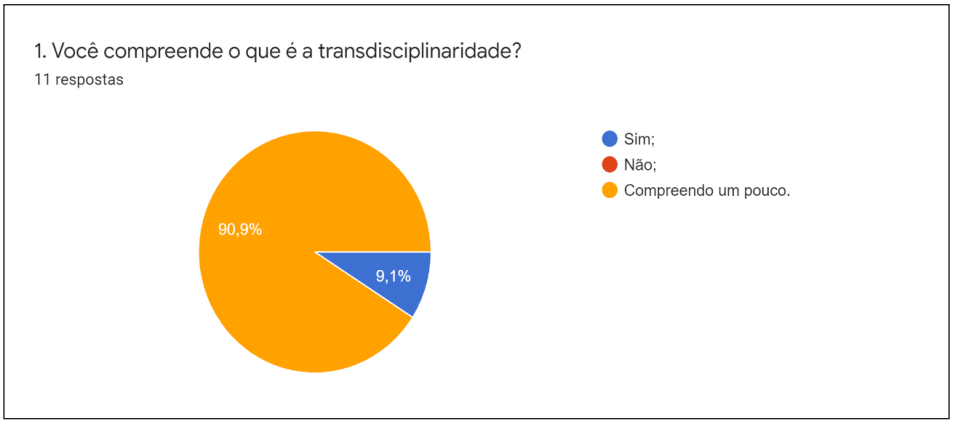
4. METODOLOGIA

Como procedimentos metodológicos para elaboração deste artigo realizou-se uma **pesquisa bibliográfica**, que segundo Lakatos (2003): "abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...] Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto" (p.183). Sendo assim, para obter embasamento teórico a respeito da transdisciplinaridade e apontar caminhos para promover uma educação transformadora e transdisciplinar recorremos aos seguintes autores: Paulo Freire (1987), Maria Moraes (1997), Humberto Maturana (1998), Basarab Nicolescu (2000), Michel Random (2002) e Edgar Morin (2007). Além disso, para ampliar neste artigo a discussão acerca da transdisciplinaridade nos processos de ensino e de aprendizagem, também elaboramos **questionários** que foram respondidos virtualmente por 11 professores da Educação Básica. Esses professores participantes da pesquisa responderam questões nas quais expuseram as suas concepções referentes a transdisciplinaridade nos processos de ensino e de aprendizagem em sua formação inicial e em suas práticas pedagógicas. O questionário foi composto por 6 perguntas, sendo elas: *"Você compreende o que é a transdisciplinaridade?", "Pra você, enquanto educador(a), o que é uma prática pedagógica transdisciplinar? Exemplifique.", "Você considera que a sua formação inicial (graduação) contemplou a transdisciplinaridade?", "Ao longo da sua graduação, como foram trabalhadas as disciplinas (De forma isolada; de forma integradas; mista (às vezes isoladas, às vezes integradas))"; "Em sua formação inicial (graduação), qual/quais aspectos você considera que foram trabalhados? (Cognitivo; político; social; cultural; espiritual; emocional e afetivo; outros)"; "Na sua opinião, os cursos de formação de professores precisam passar por uma reforma? Se sim, em qual sentido?".*

5. O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE A TRANSDISCIPLINARIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM?

Através desta pesquisa notou-se que alguns professores da Educação Básica demonstram insegurança diante do conceito de transdisciplinaridade. A transdisciplinaridade realmente é complexa, e para que seja compreendida profundamente exige até mesmo conhecimentos da física, tendo em vista que os pilares que sustentam a transdisciplinaridade são provenientes dessa área do conhecimento. Acredita-se que a insegurança dos professores diante desse conceito seja proveniente das lacunas presentes em seus processos formativos, seja na Educação Básica ou na Formação Inicial que ainda tem trabalhado pouco e de forma muito tímida a questão da transdisciplinaridade. Dos 11 professores participantes da pesquisa, apenas uma professora afirmou que compreende o que é a transdisciplinaridade, os demais, ou seja, 10 afirmaram que compreendem um pouco. A seguir, vejamos essas informações representadas através de um gráfico:

Gráfico 1- Representação em porcentagem dos professores que consideram compreender e/ou pouco compreender a transdisciplinaridade.



Fonte: As autoras.

Quando os professores participantes da pesquisa foram questionados em relação ao que é uma prática pedagógica transdisciplinar, houve respostas variadas, sendo assim, alguns professores indicaram já ter certos conhecimentos básicos referentes à transdisciplinaridade, como a professora que tem seu enunciado exposto a seguir:

> Acredito que seja uma prática em que o educador(a) contemple em suas aulas uma metodologia que o conteúdo trabalhado dialogue com diversas áreas do conhecimento e contribua para a cidadania dos educandos, isto é, uma prática que transcenda conteúdos didáticos pedagógicos: Exemplo: O trabalho sobre a temática do lixo em sala de aula, envolve várias questões como, por exemplo, meio ambiente e cidadania (**Professora A**).

Percebemos no enunciado dessa professora elementos que remetem a transdisciplinaridade quando ela utiliza os termos "transcender conteúdos", "cidadania" e fala na necessidade de estabelecer o diálogo entre as diferentes disciplinas. Por outro lado, alguns professores participantes da pesquisa demonstraram não ter conhecimento do que é uma prática transdisciplinar, vejamos o que disse uma das professoras sobre o que é uma prática transdisciplinar, "é uma prática que não vê a necessidade de disciplinas, pois o conhecimento não é blocado" (**Professora B**). Essa afirmação é contrária ao que é dito pelos autores da transdisciplinaridade, pois a transdisciplinaridade não é contrária, nem visa extinguir todas as disciplinas, conforme consta na carta da transdisciplinaridade:

> A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulem entre si; [...]. A transdisciplinaridade não procura o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa (FREITAS, MORIN, NICOLESCU, 1994, p. 2).

De acordo com as respostas dos participantes da pesquisa, percebeu-se que a transdisciplinaridade realmente ainda é pouco contemplada nos processos de ensino e de aprendizagem que acontecem nos cursos de formação inicial de professores. Dos 11 participantes, 9 alegaram que em sua formação inicial houve tentativas, mas a transdisciplinaridade não foi contemplada completamente nos processos de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, uma participante foi categórica ao afirmar que a transdisciplinaridade não foi contemplada em sua formação inicial, já outra participante afirmou que a transdisciplinaridade esteve presente em seu processo formativo de graduação.

Apesar da maioria dos participantes terem afirmado que houve tentativas de uma formação transdisciplinar, detectamos contrariedade em suas afirmações, pois quando eles foram questionados sobre como as disciplinas eram trabalhadas ao longo do seu curso de graduação,

prevaleceu a resposta de que as disciplinas foram trabalhadas de forma isolada. Observe os dados no quadro a seguir:

Quadro 1 - Como as disciplinas foram trabalhadas nos cursos de formação inicial dos professores participantes desta pesquisa

COMO AS DISCIPLINAS FORAM TRABALHADAS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES	
Disciplinas trabalhadas de forma:	**Total de participantes de acordo com cada resposta**
Isoladas	06
Integradas	0
Mistas (às vezes isoladas, às vezes integradas)	05
Total de participantes da pesquisa	**11**

Fonte: As autoras.

Logo, é incompatível afirmar que há tentativas de formação na perspectiva transdisciplinar quando as disciplinas são trabalhadas de forma isoladas, pois a transdisciplinaridade é contrária ao ensino de conhecimentos fragmentados. A transdisciplinaridade valoriza o diálogo entre os conhecimentos e a articulação entre as diferentes disciplinas.

Além disso, promover processos de ensino e de aprendizagem numa perspectiva transdisciplinar é formar sujeitos em sua dimensão integral, entretanto, a maioria dos professores participantes desta pesquisa revelaram que os cursos de formação inicial de professores têm contemplado os aspectos cognitivos, político, social e cultural, deixando de lado os aspectos emocional, afetivo, espiritual e outros. Foi unânime entre os participantes da pesquisa a alegação de que o aspecto espiritual não foi contemplado em suas formações acadêmicas. Mais uma vez, comprova-se que a transdisciplinaridade ainda precisa ser efetivada nos cursos de graduação. Os professores precisam ser formados de maneira integral, pois, conforme consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), eles também são responsáveis pela formação de sujeitos nessa perspectiva. Moraes (1997) diz que:

> Quando falamos em desenvolvimento humano estamos preocupados com a formação integral do indivíduo, capacitando-o para viver numa sociedade pluralista, em permanente processo de transformação. Isso implica ir além das dimensões cognitiva e instrumental [...] é preciso também trabalhar a criatividade, a responsabilidade

> social, juntamente com os componentes éticos, afetivos, físicos e espirituais (p. 20).

Nas palavras de Moraes fica explícito que os processos formativos precisam ir além da dimensão cognitiva. As outras dimensões do ser humano também precisam ser contempladas e desenvolvidas.

Assim como Morin defende que deve haver uma reforma universitária, por unanimidade os participantes desta pesquisa também afirmaram que é necessário que ocorra uma reforma nos cursos de formação inicial de professores, e essas reformas devem visar modificações em vários aspectos. Vejamos a seguir a opinião de professores em relação a reforma universitária:

> "[...] os cursos não são muito realistas, ainda estão pensando mais em conteúdo em si do que no diálogo entre eles e isso dificulta a reflexão sobre como unificar os saberes e como aplicar isso em sala de aula" (**Professora C**).
>
> "Tendo em vista as mudanças na BNCC é preciso uma adequação no sentido de formar professores competentes para fazer o que os documento demanda, como trabalhar com TICs, lidar com as competências socioemocionais, etc" (**Professor D**).
>
> "Percebo que trabalhar a transdisciplinaridade poderia ser uma opção para o avanço no ensino e aprendizagem [...], além de possibilitar uma nova forma de pensar" (**Professora E**).

A fala de **PC** demonstra preocupação com o ensino fragmentado, além disso, a participante defende uma reforma no sentido de que os conhecimentos sejam trabalhados de forma articulada, pois isso facilita a compreensão em relação à aplicabilidade dos conhecimentos. Os autores e autores que discutem sobre a transdisciplinaridade também vêm defendendo a articulação entre os conhecimentos, logo, a opinião de **PC** condiz a concepção de tais autores. Por sua vez, **PD** demonstra preocupação com a formação integral dos sujeitos, algo que também é defendido pelos autores da transdisciplinaridade. Uma educação na perspectiva transdisciplinar realmente é comprometida com o desenvolvimento humano e visa formar os sujeitos em todas as suas dimensões, como bem defende Moraes (1997). Já a opinião expressa por **PE** referente a reforma nos cursos de formação inicial de professores dialogou exatamente com o que é dito por Morin (2007). Quando **PE** diz que a reforma possibilitará uma "nova forma de pensar" isso nos remete a Morin (2007), pois esse

autor vem propondo a reforma do pensamento, ou seja, devemos superar o pensamento fragmentado para pensar de forma global.

Em suma, embora vários autores venham alertando para a necessidade de promover processos formativos na perspectiva da transdisciplinaridade, diante dos resultados encontrados através desta pesquisa, fica explícito que os cursos de formação inicial precisam avançar, para que a transdisciplinaridade realmente esteja presente nos processos de ensino e de aprendizagem, para isso, é necessário mudanças, é necessário que ocorram as reformas defendidas por Edgar Morin. É importante destacar que nosso intuito neste tópico não foi desmerecer os cursos de formação inicial de professores e culpabilizar as universidades por todo caos social. Sabemos que as universidades contribuem para que ocorra transformação social, e de forma muito comprometida elas vêm exercendo a sua função, mas elas sozinhas não podem ser responsabilizadas pela transformação do mundo, pois elas estão inseridas em um sistema, e muitas vezes são até mesmo afetadas por interesses políticos contraditórios ao bem-estar social.

6. AFINAL, QUAIS OS CAMINHOS PARA PROMOVER UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA E TRANSDISCIPLINAR?

É importante ressaltar que neste tópico não estamos apresentando uma fórmula eficaz de como promover uma educação transformadora e transdisciplinar, apenas trazemos alguns apontamentos que já foram apresentados por autores e autores como, Paulo Freire (1987), Maria Moraes (1997), Humberto Maturana (1998) e Edgar Morin (2007), e que se forem colocados em prática podem contribuir significantemente com os processos formativos que acontecem tanto nos espaços escolares como nos cursos de formação acadêmica.

Como resultado desta pesquisa inicialmente encontramos em Edgar Morin (2007) alguns apontamentos que podem nos direcionar para caminhos que promovam processos de ensino e de aprendizagem na perspectiva da transdisciplinaridade. Esse autor acredita que para a transdisciplinaridade ser efetivada nos processos formativos é preciso que ocorra a **reforma do pensamento**. A Reforma do pensamento consiste em superar o pensamento que separa, para pensar de forma global. No pensamento complexo articulam-se as partes ao todo e o todo as partes. Essa forma de pensar possibilita um conhecimento contextualizado

e globalizado, no qual todos os fenômenos estão inter-relacionados. Precisamos reorganizar os nossos saberes, ligar os conhecimentos que estão separados e superar o ensino organizado por meio de disciplinas isoladas, mas para alcançar a reforma do pensamento, Morin acredita que outras duas reformas também são necessárias: a **reforma universitária** e a **reforma dos educadores**. A reforma universitária não é pensada apenas para promover mudanças no Ensino Superior, ela também impactará a Educação Básica, tendo em vista que os profissionais que atuam nesse nível de educação são formados através das universidades. Morin deixa explícito que as reformas na educação devem partir dos educadores, para isso, os próprios educadores devem se autoeducar. Acrescentando-se a isso, Morin também acredita que para promover uma educação na perspectiva transdisciplinar faz-se necessário um novo paradigma. Na opinião de Morin (2007) "torna-se necessário um paradigma de complexidade que ao mesmo tempo disjunte e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem reduzi-los às unidades elementares e às leis gerais" (p. 55).

Uma outra proposta bastante interessante trazida por Morin (2007), que direciona a educação na perspectiva da transdisciplinaridade é educar através de **Jornadas temáticas**. Nesse sentido, os professores podem organizar os processos de ensino e de aprendizagem a partir de um grande tema, sendo assim, esse tema será trabalhado promovendo a religação entre as disciplinas. Morin deixa explícito em suas obras que educar na perspectiva transdisciplinar vai além do ensino de conhecimentos científicos, a transdisciplinaridade é um campo aberto a vários saberes. O autor também fala sobre a importância do autoconhecimento, nesse sentido, é importante o ensino de literatura, poesia, cinema, pois tudo isso faz parte da escola da vida e da complexidade. Ele ainda acrescenta que muitos adolescentes desenvolvem autoconhecimento a partir da leitura de romances e de obras semelhantes. Portando, leituras de obras desse tipo nos possibilita compreender questões que são ignoradas pelas ciências. Além disso, Morin apresenta outros aspectos que também podem contribuir para a educação na perspectiva transdisciplinar. Educar nessa perspectiva é ensinar a religar e problematizar os conhecimentos, é ensinar partindo do princípio dialógico, é ensinar com eros, ou seja, com amor. Percebemos que essas ideias de Morin dialogam com as ideias de Paulo Freire (1987), que também defende uma educação baseada na problematização dos conhecimentos, na amorosidade docente e na relação dialógica entre educador e educando.

Maria Moares (1997) aponta que a educação na perspectiva transdisciplinar é comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Educar nesse sentido, vai além de ensinar conteúdos, há um compromisso com a formação social, moral, ética, afetiva, emocional, política, cultural, espiritual e com as demais dimensões do sujeito. É importante ressaltar que assim como Morin, Moraes também afirma que a transdisciplinaridade é comprometida com o autoconhecimento dos sujeitos. No dizer de Moraes (1997):

> É a partir desse conhecimento interior, do autoconhecimento, que o indivíduo saberá quem ele é, qual é o seu mais alto potencial e as qualidades que possui. Autoconhecendo-se, ele poderá colaborar para a transformação de sua realidade, daquilo que lhe é exterior, compreendendo, inclusive, além de si, a natureza do outro, condição fundamental para se criar um mundo de paz, alegria e felicidade. Paz consigo mesmo, com a sociedade e com a natureza, a partir de uma visão ecológica que faz a leitura do mundo em termos de relações e integrações, que reconhece os sistemas naturais inseridos numa totalidade maior, onde a natureza e o Eu constituem uma unidade (p.15).

Diante da citação acima, compreende-se que a transdisciplinaridade é condizente com a cosmovisão, na qual defende que a humanidade e o universo estão interligados, formando uma unidade. Para Freire (1987), a educação transformadora, na qual ele denomina de educação como prática da liberdade, é contrária a ideia de que o homem é isolado, solto e desligado do mundo. Ele defende que os homens e o mundo estão em constante relação.

Recorrendo mais uma vez aos escritos de Moraes (1997), a autora ainda acrescenta que uma educação transformadora é aquela que contribui para formação de sujeitos criativos, reflexivos, que investigam, que têm autonomia intelectual e são responsáveis pela construção dos seus próprios conhecimentos. Moraes (1997) defende que o aluno deve "propor os seus próprios projetos e os problemas que deseja resolver, de acordo com os seus interesses" (p.20).

Para Humberto Maturana (1998), a educação transformadora é aquela que tem propósito social. A educação com propósito social forma cidadãos com responsabilidade social, pessoas empenhadas na construção do seu país, no combate às desigualdades, à pobreza e às mazelas sociais, em detrimento da educação que visa alcançar o propósito individual e

estimula os jovens apenas a se prepararem para o competitivo mercado de trabalho. Nas palavras de Maturana (1998), "a ambição pode [...] levar à riqueza ou ao êxito individual, mas não leva a transformação harmônica do mundo [...]" (p.33). Esse autor propõe que a educação seja baseada no amor, na aceitação e no respeito de si mesmo e do outro. A educação deve valorizar a colaboração e o compartilhamento em detrimento da competitividade. Em suma, o ato de educar deve servir para que possamos conviver em harmonia com os seres humanos e com a natureza.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que a educação na perspectiva da transdisciplinaridade já é bastante disseminada em livros acadêmicos, mas nos processos de ensino e de aprendizagem infelizmente ainda é pouco aplicada e pouco abordada, o que leva os professores da Educação Básica a apresentarem conhecimentos poucos aprofundados acerca da transdisciplinaridade, pois não tiveram acesso aos processos formativos nesse sentido. Vimos através dos resultados desta pesquisa que na realidade o que há são iniciativas ainda muito tímidas de processos de ensino e de aprendizagem na perspectiva transdisciplinar, mas que na maioria das vezes não são concretizadas e acabam até mesmo sendo confundidas com a interdisciplinaridade. Diante disso, concordamos com Morin (2007) quando afirma que algumas reformas precisam ser realizadas, reformas essas, que devem ter início nas universidades e partir para as escolas de Educação Básica. Em suma, defendemos que os processos de ensino e de aprendizagem em nível básico e superior sejam planejados a partir da transdisciplinaridade, pois a educação nessa perspectiva promove uma nova forma de pensar e de enxergar o mundo. Educar na perspectiva transdisciplinar é formar pessoas com pensamentos complexos, pessoas mais preparadas para enfrentar os desafios da vida cotidiana, mais solidárias, empáticas, comprometidas com o desenvolvimento humano e com o desenvolvimento sustentável. É formar para o pluralismo de ideias, para a inclusão, amorosidade, aceitação, respeito e diversidade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L de.; MORRIN, E.; NICOLESCU, B. **Carta da Transdisciplinaridade**. 1994. Disponível em: http://cetrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf. Acesso em Julho de 2021.

JANELA DA ALMA. Direção: João Jardim.; Walter Carvalho. Brasil/França. 2001. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=4F87sHz6y4s. Acesso em Julho de 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias Para Adiar o Fim do Mundo**. Companhia das Letras: Campinas, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

MATURANA R., Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Tradução: José Fernando Campos Forte. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. 11ª. ed. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Praxis).

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade: os setes saberes e outros ensaios**. Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho, (Orgs). 4. ed. – São Paulo: Cortez: 2007.

NICOLESCU, Basarab. **Um Novo Tipo de Conhecimento - Transdisciplinaridade**. In: Educação e Transdisciplinaridade. São Paulo: TRIOM, 2000. p. 9-25.

RANDOM, Michel. **O Território do Olhar**. In: SOMMERMAN, Américo et al., (Orgs). Educação e Transdisciplinaridade II. São Paulo: TRIOM, 2002. p. 27-43.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO TRANSDISCIPLINAR NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (2010 - 2020)*

EDILANGE BATISTA GALVÃO
Mestranda em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e a Fundação Joaquim Nabuco – Fundaj (Programa de Pós-Graduação Associado), edilange@gmail.com;

FRANCISCO YTALO DE LIMA SILVA
Mestrando em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e a Fundação Joaquim Nabuco – Fundaj (Programa de Pós-Graduação Associado), ytalo.lima@urca.br;

CIBELE MARIA LIMA RODRIGUES
Socióloga, pesquisadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades e do Mestrado Profissional em Rede - Ensino de Sociologia (ProfSocio) na Fundação Joaquim Nabuco, cibele.rodrigues@fundaj.gov.br;

* O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

O presente trabalho objetivou levantar dados sobre as produções envolvendo abordagens transdisciplinares no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, entre 2010 e 2020. Desse modo, trata-se de uma metapesquisa na definição de Mainardes (2018). No que tange a abordagem metodológica, trabalhamos a parir dos pressupostos quantitativo para caracterização numérica e gráfica das produções e a análise qualitativa para a amostra selecionada, entre teses e dissertações que versam sobre transdisciplinaridade encontradas no levantamento. Quanto aos aportes teóricos-metodológicos dialogamos com as reflexões de Nicolescu (1999), Crema (2003), Santos (2010), Mainardes (2018), Minayo (2002), entre outros. Como resultado apontamos a importância da potencialização de pesquisas sobre o tema, sobretudo na área educacional.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade; Levantamento; Capes.

1. INTRODUÇÃO

Os avanços técnicos-científicos proporcionaram uma expansão gigantesca e descontrolada de informações, que circulam cada vez mais rápidas. O patamar de "crescimento contemporâneo dos saberes não tem precedentes na história humana" (NICOLESCU, 1999, p. 1). O conhecimento da parte já não é suficiente para orientar a compreensão do todo, cada dia mais preso as especialidades, o conhecimento fragmentado não tem sido capaz de explicar ou de resolver os diversos problemas que recaem sobre as sociedades e seus modos de funcionamento. As disciplinas que se acreditam um conjunto, continuam no ambiente escolar e acadêmico a serem trabalhadas de forma isolada.

No mundo que urge por uma compreensão e interpretação integral dos seus acontecimentos, insistir em manter uma estrutura formativa disciplinar, contribui incisivamente para a perpetuação de problemas, que precisam ser compreendidos fora dos ciclos fechados das disciplinas. Por isso, a perspectiva transdisciplinar é tão importante, por atuar num campo de intercruzamento ou nos vácuos que as disciplinas não conseguem preencher, ou seja, atravessando todos os espaços do saber de forma a contribuir com reflexões que abarquem.

Entendemos, que a transdisciplinaridade perpassa antes de tudo pela própria mudança de postura, tanto de educadores quanto de pesquisadores no seu fazer cotidiano. Para os defensores dessa abordagem metodológica não existe pesquisa transdisciplinar, mas sim atitude com relação ao modo de comportamento durante as práticas dos sujeitos que se propõem a atuar dessa forma.

O estudo que ora apresentamos, sobre as produções que utilizam abordagens transdisciplinares se caracteriza como uma metapesquisa (MAINARDES, 2018). Em primeiro lugar apresentaremos os dados numéricos que nos permitem ter um panorama da produção acadêmica nessa temática. Posteriormente, faremos uma análise qualitativa, a partir da amostra de seis trabalhos selecionados a partir das teses e dissertações encontradas. Nos tópicos seguintes, tratamos de forma mais detida sobre a metodologia. De antemão, deixamos explícito que os trabalhos analisados versam sobre como os autores (as) elencaram em suas palavras-chave, que assim fez com que o mecanismo de busca os localizasse na pesquisa.

Por fim, ressaltamos que nosso estudo está dividido em três tópicos, a saber: no primeiro fazemos uma breve discussão sobre

transdisciplinaridade, tendo como mote as reflexões de Nicolescu (1999) e Martins (2009), entre outros; já no segundo, tratamos inicialmente dos pressupostos metodológicos do levantamento e em seguida apresentaremos as sistematizações dos dados coletados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes; e por fim, no terceiro e último, faremos as considerações finais do estudo.

2. TRANDISCIPLINARIDADE: BREVE DISCUSSÃO TEÓRICA

Antes de prosseguirmos para a exposição do material coletado, cabe fazermos algumas considerações sobre a transdisciplinaridade, tendo como aporte as reflexões expressas nos documentos oficiais, como a Carta e o Manifesto da Transdisciplinaridade, entre outros. Porquanto, alguns questionamentos são pertinentes: O que significa ter uma postura transdisciplinar nas pesquisas, independente do objeto de estudo? Existe um método transdisciplinar para realização de investigações científicas? O que significa ser transdisciplinar na execução das atividades que desenvolvemos, seja nos espaços de formação acadêmica ou onde trabalhamos? Como identificar nos trabalhos acadêmicos traços que os caracterizam como sendo uma produção transdisciplinar?

Essas inquirições partem, sobretudo das inquietações que a transdisciplinaridade provoca em nós, que fomos desde o início do percurso acadêmico forjados numa lógica disciplinar e conteudista, que pouco tratava de nossas subjetividades e anseios. Poder pensar a partir de diferentes campos do saber, em diálogos que atravessam as fronteiras, entre e além das disciplinas, valorizando nossas próprias subjetividades e os espaços-tempos que ocupamos, torna-se cada vez mais uma prática atrativa para uma diversidade de pesquisadores. Que veem na metodologia transdisciplinar uma possibilidade de superação das rígidas fronteiras disciplinares, que não conseguem efetivamente refletir sobre a complexidade dos problemas que atingem nossa sociedade.

Ademais, é importante destacar que a transdisciplinaridade não é uma disciplina e tampouco pretende sê-la, sua diferença em relação as outras abordagens (multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar), consiste nas diferenciações que apresentamos adiante. Na multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade existe uma colaboração mútua entre as disciplinas, porém elas não ultrapassam as fronteiras de suas funções ou

campo de sapiência. Já a interdisciplinaridade se caracteriza pelo compartilhamento dos métodos de uma disciplina à outra, visando explicar sobre determinado objeto. Porém, seus enfoques e objetos de estudos continuam assentados numa lógica disciplinar. Por sua vez, a transdisciplinaridade promove a interação completa e todas as disciplinas abordam ou trabalham na constituição do todo, sem se limitar somente a uma função específica, ou seja, existe um atravessamento entre elas, visando reflexões mais acuradas. (NICOLESCU, 1999; MARTINS, 2009).

Com efeito, o potencial técnico-científico conquistado, sobretudo no último século atingiu consequentes avanços inimagináveis, mas também provocou crises profundas e conflitos cada vez mais contundentes. O mundo científico conheceu de perto sua capacidade de criação e também de destruição, a exploração desenfreada da natureza, transformada em mero recurso, que alimenta a sanha destruidora dos poderosos, que através da exploração predatória coloca em xeque o futuro do planeta. Essa ciência quadrada orientada para visões fechadas e presas a especialidades já não tem sido capaz de explicar ou resolver a maioria dos nossos problemas. Desse modo, "uma reflexão cada vez mais aprofundada sobre os limites do rigor científico combinada com os perigos cada vez mais verossímeis da catástrofe ecológica ou da guerra nuclear fazem-nos temer que o século XXI termine antes de começar", pondera Santos (2010, p. 14).

O desenvolvimento que deveria representar uma melhor qualidade de vida e bem-estar para nós seres humanos e, consequentemente para os demais seres vivos, não passou de mera retórica de concentração de riqueza e poder nas mãos de poucos. O discurso envolvente que garante a exploração do homem pelo homem prometendo um futuro próspero, já não soa como uma premissa válida, diante de tantos problemas enfrentados por uma parcela significativa das populações mundial, cada dia mais impedidas de acessarem os bens coletivos da natureza.

A fragmentação do conhecimento por seu turno, legou-nos uma série de cientistas e profissionais de diferentes campos do saber, a se fecharem na compreensão de objetos minúsculos que não conseguem externar para além de suas fronteiras, uma explicação plausível e ampla sobre os diversos problemas que enfrentamos, sejam eles éticos ou morais. Atordoados, caminhamos rumo a um abismo que congrega violência, autoritarismo, concentração dos bens naturais e exploração do ser humano e dos animais, em benefício de um número reduzido de poderosos, que ditam os rumos e as finalidades das ciências.

Consoante a tudo isso, há uma certa urgência a disseminação de práticas que dialoguem com toda a sapiência, uma unidade dos conhecimentos visando constituir novas perspectivas para lidarmos com todo esse dilúvio que ameaça as espécies que ocupam o planeta terra. Muitos cientistas e profissionais de diversas áreas já se somaram a este movimento de ressignificação do saber, ancorando-se na transdisciplinaridade, que não visa destruir as disciplinas ou se comportar como uma, mas atravessa-las a fim de contribuir para uma compreensão mais ampla de seus objetos e dos espaços vazios ou não preenchido nas fronteiras disciplinar. (BERGUER et. al., 1991; NICOLESCU, 1999; MARTINS, 2009)

Nesse movimento de ressignificação do conhecimento, a transdisciplinaridade apresenta-se com a possibilidade de propor uma nova atitude, podendo promover a assimilação cultural e artística do indivíduo de uma forma sensível, intelectual e transcendental. Podemos concluir que essa composição tem a capacidade de articular os múltiplos saberes e dimensões do ser humano e do mundo numa busca por práticas que dialoguem com a transdisciplinaridade e transforme nosso olhar sobre o individual, o cultural e o social. Sendo assim, "é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos" (SANTOS, 2010, p. 85).

> Na atuação transdisciplinar, a integração entre as disciplinas seria total, não existindo área delimitada para cada disciplina, ou seja, todas as disciplinas (cada uma delas representando uma área completa do saber) formariam algo maior do que isoladas elas compõem". (...) num sistema aberto, numa postura transdisciplinar baseada na tríade níveis de realidade, lógica do terceiro incluído e complexidade, há a inovação dos conhecimentos e saberes, há o surgimento de novas alternativas aos velhos problemas, pois vistos por outros ângulos disciplinares comuns, o que era deixado de lado agora é parte integrante do todo. (MARTINS, 2009, n.p.)

Ainda, de acordo com ela, três atitudes fundamentais fortalecem a postura transdisciplinar, a saber: rigor, abertura e tolerância. Logo, não se trata de mera abstração ou mais uma forma disciplinar, mas de uma atitude transcendente que não deixa escapar a rigorosidade quanto as reflexões e os modos de interpretação da realidade pesquisada. Quantos estudos não deixam a desejar em suas análises e conclusões, simplesmente por pressuporem ser as guardiãs de uma objetividade, que

desconsidera as subjetividades expressas nas emoções e nas influências que o meio exerce sobre pessoas, objetos ou documentos? Concordamos com, Crema (1993, n.p.), quando ele reflete sobre a progressão de uma concepção "transdisciplinar, comprometida com os valores fundamentais humanos, tem a ver, portanto, com a própria perpetuação da nossa espécie".

> Cabe ressaltar, com clareza, que transcender as disciplinas de modo algum significa negá-las. O enfoque transdisciplinar não é contra a especialização e reconhece sua necessidade e importância. O que se postula é a abertura do especialista ao todo que o envolve e a dialogicidade com outras formas de conhecimento e de visões do real, visando à complementaridade. (CREMA, 1993, n.p.)

Portanto, não se trata de uma metodologia que visa explicar determinado assunto de forma exaustiva e isolada, mas sim estabelecer diálogos com diferentes disciplinas buscando explorar ao máximo a interpretação e a compreensão do objeto estudado, através de um atravessamento por diferentes áreas, fazendo uso de diversos métodos e abordagens. Por meio da lógica do terceiro incluído, que segundo, Nicolescu (1999, p. 15) "é uma lógica da complexidade e até mesmo, talvez, sua lógica privilegiada, na medida em que permite atravessar, de maneira coerente, os diferentes campos do conhecimento".

Por fim, concordamos com as reflexões de Biès (1998, p. 04) quanto ao ser transdisciplinar e sua capacidade de diálogo e conciliação entre os diferentes campos do saber, sobretudo, para evitar que áreas se sobreponha as outras de forma dominante e concentradora. Como também "de reavaliar o papel do corporal, da sensibilidade, do imaginário, da intuição, do feminino (...)" na construção do conhecimento.

3. CARACTERIZAÇÃO QUANTITATIVA E ANÁLISE QUALITATIVA DO LEVANTAMENTO NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Antes de prosseguirmos à exposição dos resultados, alguns apontamentos sobre a metodologia fazem-se necessários, por sua importância e pela necessidade de uma explicitação coerente sobre os passos percorridos, antes e posteriormente ao levantamento. Por isso, os delineamentos e as escolhas teóricas-metodológicas tornam-se uma fase importante do

processo investigativo. Desse modo, nosso estudo se caracteriza como uma metapesquisa, nos termos definidos por Mainardes (2018).

Discorrendo sobre essa perspectiva de pesquisa, Mainardes (2018, p. 7), afirma que ela "refere-se ao processo de tomar um conjunto de textos como objeto de reflexão e análise". Destarte, tem como intuito perceber analiticamente a forma como o autor/a está dialogando com suas referências teóricas, epistemológicas e seus posicionamentos relacionados a natureza do estudo, entre outras informações importantes do trabalho apresentado.

Quanto a abordagem metodológica, devido à natureza do objeto e a necessidade de aprofundamento, resolvemos que faríamos a abordagem quantitativa do levantamento bruto e análise qualitativa para a amostragem selecionada, composta de seis produções acadêmicas, divididas igualmente entre teses e dissertações (2015 – 2020).

Apesar das controvérsias e até mesmo da defesa da sobreposição, em termos objetivos e subjetivos, que divide a opinião de teóricos, quanto ao ***status*** científico do primeiro, pela objetividade no tratamento dos dados, em relação a segunda, que se interessa por captar a natureza mais subjetiva do investigado. Destarte, a essa discussão Minayo (2002, p. 22) pondera que: "O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia".

Para Gatti (2004, p. 13) "a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos". Além disso, ambas "abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado". (Idem).

Portanto, embasado nestas reflexões sistematizamos as informações coletadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A fim de facilitar a leitura e compreensão da exposição, dividimos em três subtópicos. No primeiro (3.1) destacamos o quantitativo geral de produções em diversas áreas do conhecimento, entre os anos (2010 – 2020), levando em consideração as teses de doutoramento e as dissertações de mestrado, tanto acadêmico quanto profissional. Quanto ao segundo (3.2), organizamos os dados, restritos a Grande Área de Ciências Humanas e campo específico de Educação no mesmo espaço-tempo. Por fim, o terceiro e último, trata sobre a análise qualitativa da amostragem de seis produções que selecionamos, tendo como critério o descritor-chave da pesquisa 'transdisciplinaridade', presentes tanto nos títulos quanto nas palavras-chave.

3.1 TRANSDISCIPLINARIDADE: TODAS AS ÁREAS DO CONHECIMENTO (2010-2020)

Os dados apresentados a seguir foram obtidos através do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, aos 24 de julho de 2021, no horário de 17h às 18h. O método de coleta foi simples, a partir dos seguintes passos: no mecanismo de busca digitamos o descritor "TRANSDISCIPLINARIDADE", que é o termo delineador de nossa pesquisa. Em seguida selecionamos no filtro os níveis (mestrado, doutorado e mestrado profissional) e o período entre 2010 e 2020. Nisso, localizamos 582 trabalhos que foram sistematizados na tabela (1) a seguir.

Tabela 1: Levantamento das produções envolvendo a Transdisciplinaridade no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2010 – 2020)

Grau Acadêmico das Produções		
Doutorado	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional
188	329	65
Total Geral: 582		

Fonte: Capes (elaboração própria)

O gráfico (1) a seguir contém informações em porcentagem sobre o quantitativo de produções envolvendo a transdisciplinaridade entre período destacado anteriormente. Podemos perceber na representação gráfica, que a variação, com exceção dos anos 2010, 2011, 2012 e 2015, os demais mantiveram uma estabilidade, variando de 1 a 4% a quantidade anual. Além disso, é perceptível que no ano de 2018 teve um leve crescimento de 1%, com queda de 2% nos anos subsequentes.

Gráfico 1: Produções aproximadas envolvendo a transdisciplinaridade distribuídas por ano em porcentagem (2010 - 2020)



Fonte: Capes (elaboração própria)

Ademais, é importante ressaltar que essas produções acadêmicas estão distribuídas em pelo menos 9 grandes áreas do conhecimento, das quais se destacam as áreas de Ciências Humanas e a Multidisciplinar com cerca 352 produções juntas. Cabe destacar, que por ter sido um levantamento numa única base de dados, os números podem não representar o quantitativo real sobre a atenção que tem sido dispensada a temática, levando em consideração outras produções acadêmicas, como artigos e monografias, por exemplo. Como colocado acima, no próximo tópico apresentaremos os dados correspondentes à Grande Área de Ciências Humanas, área de Educação e também avaliação, neste campo específico do saber.

3.2 GRANDE ÁREA CIÊNCIAS HUMANAS – ÁREA DE CONHECIMENTO EDUCAÇÃO

Desse modo, refinando mais a pesquisa, mantivemos os mesmos filtros anteriores e acrescentamos a Grande Área de Ciências Humanas, área de Educação e área de avaliação em Educação, nisso obtivemos um total de 27 produções, produzidas e avaliadas neste campo específico do conhecimento, em nível de mestrado acadêmico e doutorado. Para facilitar a compreensão e a distribuição, sistematizamos os dados na tabela (2) a seguir.

Tabela 2: Produções de transdisciplinares na área de Educação (2010 - 2020)

Grau Acadêmico das Produções - Área de Educação		
Doutorado	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional
15	12	00
Total Geral: 27		

Fonte: Capes (elaboração própria)

No gráfico (2), representamos por meio da distribuição anual o quantitativo das produções, ressalvamos que apesar do estudo abranger o período de 2010 a 2020, as pesquisas encontradas abrangem somente os anos entre 2014 a 2020. Quanto aos números é possível depreender que a maior variação ocorre em 2015, com seis trabalhos, seguido dos anos 2016 e 2017, com cinco cada. Os anos seguintes representam uma queda em média de dois trabalhos, comparado aos períodos precedentes (2014 - 2017).

Gráfico 2: Quantidade de produções na área de Educação (2014 - 2020)



Fonte: Capes (elaboração própria)

Para concluir, a pesquisa e a fim de aprofundar sobre o conteúdo abordado nas pesquisas encontradas, selecionamos entre as vinte e sete (27), um total de 6 produções, como amostragem distribuídas da seguinte forma: 3 de doutorado e 3 de mestrado. O critério de seleção dos trabalhos foram os termos-chave dos títulos e palavras-chave, transdisciplinar ou transdisciplinaridade.

3.3 ANÁLISE QUALITATIVA DA AMOSTRAGEM SELECIONADA

Dando sequência a nossa exposição, a fim de analisarmos o conteúdo do material coletado, com base nos critérios anteriormente explicitados. Diante disso, resolvemos selecionar uma amostra, a fim de organizarmos

uma tabela contendo as informações mais relevantes e também fazer uma análise mais detida sobre como o autor/a abordou o conceito de transdisciplinaridade no decorrer do trabalho.

Ademais, gostaríamos de enfatizar que a seleção sistematizada que ora apresentamos parte de uma leitura integral dos textos, focalizando, sobretudo, os tópicos que tratam sobre a transdisciplinaridade e a relação com o objeto estudado, percebendo aprofundamentos e reflexões sobre o conteúdo contido no interior das pesquisas. Sabemos que uma análise aprofundada requer um exercício mais profundo de degustação textual e que uma única leitura, pode deixar escapar muitos elementos importantes, que revelem os contornos mais subjetivos e interpretativos de cada autoria. Porquanto, compreendemos que os elementos destacados e percebidos na leitura que fizemos podem interessar e orientar estudos futuros, como também contribuir em alguns direcionamentos possíveis, sejam eles, referenciais ou epistemológicos.

Além disso, a leitura dos trabalhos selecionados revelou o quanto estão imbuídos e comprometidos com as reflexões em torno da transdisciplinaridade e sua importância na produção de conhecimento e no trabalho de socialização em diálogo integralizado com os diferentes campos do saber. Desse modo, ao passo que íamos fazendo a análise percebemos que algumas temáticas contempladas nas pesquisas dialogavam com diferentes áreas do conhecimento, envolvendo temáticas relacionadas a criatividade, formação para a vida, protagonismo, conhecimento, integração, valorização da diversidade e democracia. Além de refletirem sobre as contribuições e possibilidades em torno da aplicação da transversalidade articulada com a transdisciplinaridade.

Diante disso, organizamos um quadro (1) que contempla as informações mais relevantes das pesquisas, como autoria, títulos dos trabalhos, palavras-chave e uma descrição analítica dos trabalhos, tendo como referência os seguintes pontos: Características Gerais, Objeto de estudo e abordagem, Metodologia de trabalho, Análise e articulação e Principais Referências.

Quadro 1 – Análise qualitativa da amostragem das três (3) teses e das três (3) dissertações

AMOSTRA E ANÁLISE QUALITATIVA		
Autoria	**Título**	**Palavras-chave**
I - Idalberto José das Neves Júnior	A Contribuição do Pensamento Ecossistêmico no exercício da Docência na Educação Superior	Pensamento Ecossistêmico; Complexidade; Transdisciplinaridade; Pensamento relacional e dialógico;
Ano de publicação: 2019		**Tipo**: Tese

A pesquisa se propôs ao estudo das práticas de professores universitários, reconhecidos por seus alunos pela capacidade de estimular os processos de ensino-aprendizagem, apresentando elementos teóricos do Pensamento Ecossistêmico pautado na Complexidade e na Transdisciplinaridade. O autor destacou que conheceu alguns conceitos, a partir das disciplinas cursadas sobre o Pensamento Pedagógico, Subjetividade e Pedagogia Alpha. Desse modo, sua premissa de pesquisa teve como mote a compreensão de como o professor se relaciona com seus discentes, com os seus conhecimentos e quais suas práticas educativas. Debruçando-se sobre o objeto de estudo: "***o exercício da docência na educação superior, sob o olhar do Pensamento Ecossistêmico, com possibilidade de descrever um bom professor***".

Com ênfase, podemos perceber um diálogo conceitual articulado com os autores do Pensamento Ecossistêmico e as dimensões do estímulo intelectual, relacionamento interpessoal, pautados na complexidade e na transdisciplinaridade. Sendo assim, identificamos uma coerência entre a perspectiva teórica, metodológica e o objetivo da pesquisa, por perceber a articulação do conceito de transdisciplinaridade e como ele o aplica no desenvolvimento da pesquisa. Ele também discutiu sobre a transdisciplinaridade e a prática docente.

Ademais, também destacou que foi bastante influenciado pela disciplina que cursou na Pós-Graduação, "Docência Transdisciplinar", ministrada pela professora e pesquisadora da transdisciplinaridade, Maria Cândida Moraes, uma de suas principais referências teórica. De acordo com ele, a professora apresentou em sua prática docente a busca pela superação das fronteiras disciplinares numa lógica ternária de inclusão, um estímulo que oportunizou a leitura de textos sobre o Pensamento Complexo de Edgard Morin e Transdisciplinaridade, de autoria dela. Por conseguinte, ele sentiu-se instigado a buscar outras referências tratassem e discutissem sobre a docência transdisciplinar, sob o prisma do Pensamento Complexo e Transdisciplinar.

Por fim, destacamos que o autor discutiu de forma coerente com os teóricos (as) que elegeu para trabalhar sobre a transdisciplinaridade. Além do diálogo instigado com Maria Cândida, enfatizamos as recorrentes referências aos escritos de Nicolescu, Edgar Morin, entre outros.

Autoria	Título	Palavras-chave
II - Rita Patta Rache	Arte-Educação Ambiental, um constructo transdisciplinar	Arte-Educação Ambiental; Metodologia transdisciplinar; Educação ambiental; Transdisciplinaridade.
Ano de publicação: 2016		**Tipo**: Tese

A pesquisa teve como objeto a "práxis individuais e coletivas, saberes artísticos e científicos, racionalidades-afetividades que desenvolvem ações articuladas entre arte-educação e educação ambiental, particularmente aquelas que contribuíram para a elaboração da metodologia de educação ambiental da ONG Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental (NEMA) do Rio Grande/RS, e da Escola da Natureza, de Brasília/DF".

Para sua realização, a autora utilizou a abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa exploratória e participativa, apresentando como perspectiva teórica a teoria da complexidade. De acordo com ela, a intenção foi traçar um método que representasse a coletividade, sem restringir a pesquisa à uma tarefa solitária de pesquisadora, nem a personificasse, tendo como prioridade o compromisso com os que se envolveram diretamente na pesquisa e com aqueles que trabalham com a Arte-Educação Ambiental. Dessa forma, considerando os arte-educadores como sujeitos pesquisados e pesquisadores, formando assim um coletivo-pesquisador, nos termos discutidos por Nicolescu.

Quanto ao diálogo que ela estabeleceu com suas referências teóricas e metodológicas da transdisciplinaridade, através da arte-educação e meio ambiente, foi bastante fluída e coerente. Outro ponto que evidenciamos na análise, foi à intenção da autora em reforçar a discussão sobre o diálogo entre os diversos saberes e áreas do conhecimento, em que a articulação entre as artes, as ciências e a educação aparecem como proposta de racionalidade ambiental.

Por fim, podemos destacamos a coerência nas etapas da pesquisa e a articulação entre as referências, o objeto de estudo e a metodologia, dialogando com teóricos (as) da transdisciplinaridade, racionalidade ambiental e pensamento complexo, tanto na perspectiva teórica, quanto metodológica da pesquisa. Quanto aos autores, mantém uma relação com os da tese anterior, como Nicolescu, Morin, Boaventura Santos, Leff, Moraes, entre outros.

Autoria	Título	Palavras-chave
III - Vânia Olária Pereira	Ecorrelações de Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: Arte, Corporeidade e Transdisciplinaridade e Inovação Curricular	Ecorrelações de aprendizagem; Arte; Corporeidade; Transdisciplinaridade;
Ano de publicação: 2017		**Tipo**: Tese

Neste trabalho a pesquisadora discutiu sobre a "Experiência de professores e estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Médio 03, período noturno, na cidade de Ceilândia, no Distrito Federal, desenvolvida nos anos de 2014 e 2015".

A pesquisa teve como procedimento metodológico a pesquisa-ação com uma intervenção coletiva, onde os professores do grupo pesquisado ficaram responsáveis pelas intervenções em sala de aula.

No que tange as reflexões em torno da transdisciplinaridade, percebemos uma coerência na discussão, envolvendo a transdisciplinaridade e o processo pedagógico nos espaços. Dentro da perspectiva da transdisciplinaridade, a autora promoveu uma discussão teórica do pensamento transdisciplinar assentada nos três pilares que orientam essa prática de pesquisa.

Portanto, a pesquisa mantém a mesma coerência dos outros trabalhos apresentados anteriormente na articulação e fundamentação, ressaltando os aspectos da metodologia transdisciplinar referenciada em Nicolescu.

Autoria	Título	Palavras-chave
IV - Maria Rosemary Melo Feitosa	Educação Matemática com Arte na Infância: uma utopia transdisciplinar possível.	Práticas pedagógicas; Ludicidade; Pedagogia da imaginação; Caráter transdisciplinar;
Ano de publicação: 2015		**Tipo:** Dissertação

Essa dissertação tem como objeto de estudo as "práticas pedagógicas da educação matemática são desenvolvidas na Educação Infantil por professoras do Centro Educacional Luís da Câmara Cascudo, localizado no município de Macaíba, estado do Rio Grande do Norte". A partir da leitura, percebemos que está fundamentada em autores de diferentes áreas do conhecimento, tendo em vista seu caráter transdisciplinar, como assim pondera a autora. Porém, apesar de ser um estudo bastante interessante e de linguagem muito acessível, o texto não contém nenhuma citação dos autores mais conhecidos que tratam sobre a transdisciplinaridade. Aliás, a única definição que aparece no texto sobre essa abordagem é bastante ampla e sem muito aprofundamento sobre os pilares que orientam essa metodologia.

No mais, podemos afirmar que é um texto que recorre poucas vezes a citações, por exemplo, em toda a introdução do trabalho a autora não cita nenhuma referência. No entanto isso não tira o brilho do trabalho e as reflexões que faz em torno de sua experiência, enquanto educadora que reconhece as limitações dos processos educacionais e a necessidade de mudança, sobretudo no que tange ao protagonismo das crianças no fazer pedagógico. Como também as complexidades daí decorrentes.

Por fim, é importante ressaltar que entre os trabalhos analisados, este foi o único que não apareceu como referência os autores e autoras supracitadas anteriormente. Diante disso, percebemos que o trabalho está mais assentado numa compreensão experiencial e vivencial da transdisciplinaridade, do que no aporte teórico-conceitual que define as bases da atitude transdisciplinar.

Autoria	Título	Palavras-chave
V - Soane Maria Santos Menezes Trindade Silva	A transdisciplinaridade na Formação Continuada de Professores: Um Estudo de Caso no Observatório de Educação da Universidade Tiradentes em Sergipe (2011-2012)	Transdisciplinaridade; Formação continuada; Dialética; Políticas públicas.
Ano de publicação: 2015		**Tipo:** Dissertação

Esse trabalho tratou sobre "A Transdisciplinaridade como recurso teórico e metodológico de alfabetização de jovens e adultos no semiárido sergipano – TRANSEJA – como formação continuada desenvolvida no período 2011 a 2012 através do Observatório de Educação – OBEDUC – do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes – PPED/UNIT, pelo Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor– GPGFOP/CNPq".

Com a leitura analítica podemos perceber que autora propôs um questionamento sobre a utilização do recurso teórico-metodológico usado no processo de Formação Continuada de Professores e, se ele conseguiu superar o enfoque disciplinar na formação do educador e contribuir para a progressiva consolidação da transdisciplinaridade como atitude diante do mundo, favorecendo o pleno desenvolvimento da natureza humana de professores e alunos.

Em termos discursivos, a autora proporcionou uma discussão bastante coerente e muito aprofundada, dialogando com as principais referências que tratam sobre a transdisciplinaridade e o pensamento completo. Além disso, ela traz reflexões e um arcabouço documental importante sobre as políticas públicas de educação do país, sobretudo os textos legais que versam sobre a Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Ademais, podemos enfatizar que a discussão sobre o conceito de transdisciplinaridade e sua importância segue a mesma lógica de apresentação das outras produções, primeiramente discutindo sobre os problemas da educação disciplinar, seguida da introdução e aprofundamento dos pressupostos teóricos e metodológicos da transdisciplinaridade e concluindo com alguns apontamentos.

Enfim, o que diferencia de modo geral sua produção é o grau de aprofundamento e síntese, numa linguagem acessível e compreensível, apresentando referências teóricas e discutindo-as em diálogo constante com Moraes, Morin, Nicolescu e Sommerman, entrelaçando as suas reflexões e discussões teóricas sobre transdisciplinaridade e complexidade que fundamentam o TRANSEJA, enquanto instrumento de formação.

Autoria	Título	Palavras-chave
VI - Natália de Vasconcelos Cordeiro	Temas Contemporâneos e Transversais na BNCC: As contribuições da transdisciplinaridade	Temas Transversais; Transdisciplinaridade; Educação integral; Temas Contemporâneos;
Ano de publicação: 2019	**Tipo**: Dissertação	

A pesquisa apresenta como objeto de estudo uma discussão de "como a transdisciplinaridade pode potencializar a discussão a partir do trabalho dos temas transversais presentes na Base Nacional Comum Curricular". Ao analisarmos o trabalho, percebemos que a principal referência que ela utiliza para tratar sobre transdisciplinaridade é Maria Cândida Morais, que segundo ela, foi sua professora numa disciplina intitulada "Docência Transdisciplinar" e partir daí se interessou pela temática e resolveu aprofundar na dissertação de mestrado.

A riqueza da análise e da articulação consiste, sobretudo no diálogo que estabelece com essa autora, intercruzando com outros autores bastante conhecidos, como D'Ambrósio, Nicolescu e Morin. No entanto, apesar de não apresentar questões ou aprofundamentos teóricos pessoais, a forma como articula a discussão com esses autores facilita a compreensão da temática, além de sintetizar os principais pontos que caracterizam a abordagem transdisciplinar.

Quanto aos posicionamentos da autora em relação à transdisciplinaridade, percebemos que ela defende essa prática e a sua disseminação, sobretudo nos temas transversais da BNCC, como uma forma integralizar e aprofundar a compreensão de diferentes temáticas em diálogo com os diversos campos do conhecimento.

Ela enfatiza que não segue os padrões rígidos e fechados das metodologias tradicionais, preferindo no trabalho algo mais aberto e que dialogue com diferentes caminhos e pressupostos para atingi os objetivos da pesquisa, mas sem perder de vista a qualidade e o rigor que demanda a academia.

Por fim, consideramos que existe uma coerência entre os autores que ela trabalha, sobretudo os citando constantemente de forma indireta para justificar seu ponto de vista com relação à transdisciplinaridade e a transversalidade presente na BNCC, além de promover um diálogo com alguns nomes conhecidos do pensamento transdisciplinar, referenciados anteriormente.

Fonte: Capes (elaboração própria)

Compreender esse movimento de ressignificação do saber ancorado na abordagem transdisciplinar é, na verdade, compreender sua gênese histórica e a importância que essa prática tem conquistado no meio universitário. Percebemos nessas dissertações e teses, um potencial transdisciplinar, abordados através de diversas temáticas e áreas do conhecimento, ressaltando a valorização das dimensões subjetivas de docentes e/ou discentes, como práticas pedagógicas que contribuam

na formação humana integral. Além disso, defendem a consolidação dessa abordagem na pesquisa e na aplicação como uma atitude diante do mundo, rompendo com a hegemonia do pensamento positivista nos processos educativos que continuam insistindo numa lógica cartesiana de compreensão dos fenômenos, sejam eles naturais, sociais, culturais ou políticos.

Por fim, no que tange aos referenciais teóricos utilizados nas produções supracitadas, podemos perceber, que todos dialogam em certa medida, com um ou mais dos autores a seguir: Edgar Morin, Nicolescu, Saviani, Gramsci, Piaget, Vygotsky, entre outros. As pesquisas, também apresentam a transdisciplinaridade como uma teoria do conhecimento que proporciona um diálogo constante entre as partes e o todo, entre as diferentes áreas do saber contribuindo com a assimilação da cultura e da arte.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que por ora apresentamos parte, sobretudo das reflexões e das discussões que realizamos nos primeiros seis (6) meses de 2021, nas disciplinas de Abordagens Inter e Transdisciplinares, Diálogos Inter e Transdisciplinares e Abordagens Inter e Transdisciplinares componentes curriculares obrigatórios do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, vinculado a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj).

Partindo das discussões que realizamos em sala de aula e das leituras biográficas sobre a temática, percebemos a importância de fazermos um levantamento para vermos a atenção que tem sido dispensada a essa metodologia de construção do conhecimento, que tem como proposta o atravessamento, entre e além das disciplinas (Nicolescu, 1999). Desse modo, julgamos como sendo um trabalho proveitoso, que exigiu bastante para que conseguíssemos organizar de forma simplificada as informações coletadas e também analisá-las de modo coerente.

Portanto, reconhecemos as nossas limitações quanto a uma análise mais aprofundada do material coletado, mas de modo geral conseguimos atingir nosso objetivo. Ademais, com a leitura e análise da amostra e de outras informações pertinentes podemos perceber que abordagem transdisciplinar estava presente nas bases teóricas e nas investigações propostas, além de contribuir para aprofundarmos o conceito de transdisciplinaridade. Que a presente pesquisa e os trabalhos selecionados

sirvam para orientar e embasar estudos futuros sobre esse tema, sobretudo reforçando a sua importância, para nós e as gerações futuras.

REFERÊNCIAS

BERGER, R.; CAZENAVE, M.; JUARROZ, R.; FREITAS, L.; NICOLESCU, B. **Ciência e tradição**: perspectivas transdisciplinares para o século XXI. (1991). Disponível em: <Acessar o pdf>. Acesso em: 16 ago. 2021.

BIÉS, J. **Educação transdisciplinar**: perfis e projetos. (1998). Disponível em: <Acessar o pdf> Acesso em: 17 ago. 2021.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em: <Acessar site> Acesso em: 18 ago. 2021.

CREMA, R. Além das disciplinas: reflexões sobre transdisciplinaridade geral. In: WEIL, P. **Rumo à nova transdisciplinaridade**: sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Summus, 1993.

CORDEIRO, N. V. **Temas Contemporâneos e Transversais na BNCC:** as contribuições da Transdisciplinaridade. 2019. 111 f. Dissertação de Mestrado em Educação. UCB, Brasília, 2019.

FEITOSA, M. R. M. **Educação matemática e arte na infância:** uma utopia transdisciplinar possível. 2015. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2015.

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <Acessar o pdf>. Acesso em: 16 ago. de 2021.

SILVA, S. M. S. M. T. **A Transdisciplinaridade na formação continuada de professores**: um estudo de caso no observatório de educação da universidade Tiradentes em Sergipe. 2015. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIT, Aracaju, 2015.

MAINARDES, J. **A pesquisa no campo da política educacional**: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. Revista Brasileira de

Educação [online]. 2018, v. 23, n. 00. Disponível em: <Acessar o pdf>. Acesso em: 21 ago. de 2021

MARTINS, M. A. **Transdisciplinaridade**: discurso ou realidade? -. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2009.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da Pesquisa Social. In Deslandes, Suely Ferreira et. al. (orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21ª. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 9-27

NEVES JÚNIOR, I. J. **A contribuição do Pensamento Ecossistêmico no exercício da docência na educação superior.** 2019. 235 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília (DF), 2019.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

PEREIRA, V. O. **Ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos:** arte, corporeidade e transdisciplinaridade e inovação curricular. 2017. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PATTA RACHE, R. **Arte-educação ambiental, um constructo transdisciplinar**. 2016. 232 f. Tese (Doutorado em Educação). UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília, 2016.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as Ciências**. 16ª ed. Porto: Afrontamento, 2010.

DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DE QUE DIDÁTICA ESTAMOS FALANDO?

MARIA ANGÉLICA DA SILVA
Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, maria.angelica@fale.ufal.br

LUCINALVA ANDRADE ATAIDE DE ALMEIDA
Professora Associada III da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, nina.ataide@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Neste artigo discutimos o lugar do componente curricular da Didática na formação de professores, a partir da análise teórica de publicações do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Para tanto, buscamos compreender, à luz da análise do discurso, o movimento entre os sentidos da Didática na formação de professores. Essa análise permitiu identificar que o já-dito influencia os novos dizeres sobre a Didática, bem como possibilitou concluir que vem se construindo um sentido de Didática como ciência profissional do professor, objetivando orientar sua prática a partir de uma sustentada reflexão teórica.

Palavras-chave: Formação de Professores; Componente Curricular; Didática.

INTRODUÇÃO

Estudos de Libâneo (2002; 2013), Candau (2001; 2013) e Leite (2013) apontam o fato de que a Didática ainda é abordada, nos cursos de formação de professores, a partir de uma perspectiva prescritiva de métodos e técnicas de ensino, secundarizando as dimensões da aprendizagem, da política, da autonomia e da emancipação, dimensões que também permeiam o campo da ação didática. Reagindo a esta situação, Pimenta e Anastasiou (2002) ressaltam que os estudos acerca da Didática nos ajudam a compreender a complexidade do trabalho docente, tendo em vista o contributo que conferem a uma atividade de docência pautada pela reflexão.

Tomando por base estas ideias, o estudo que aqui se apresenta pesquisou o lugar do componente curricular da Didática na formação de professores, a partir da análise teórica das publicações do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), focalizando a análise na compreensão dos sentidos do componente curricular da Didática na formação inicial de professores. Ao pensar sobre o lugar deste componente no curso de Pedagogia nos remetemos àquilo que afirma Pimenta (2000):

> O curso de Pedagogia tem-se constituído no único espaço de graduação no qual se estuda intencional e criticamente a prática social de educar em suas múltiplas manifestações na sociedade, a partir de sólida formação no campo teórico, epistemológico e metodológico da educação e do ensino. (p.9)

No entanto, conforme nos aponta esta autora em publicação posterior, "a formação inicial, por melhor que seja, não dá conta de colocar o professor à altura da responsabilidade de seu trabalho" (PIMENTA, 2002, p.41). Ou seja, compete a essa formação inicial fornecer bases para o exercício de uma profissão, mas cabe depois ao desenvolvimento contínuo do profissional docente o aprofundamento de conceitos e teorias que lhe servirão de suporte para ir se construindo enquanto professor, nomeadamente na relação com o contexto em que estiver inserido e com as práticas que vai instituindo. É não ignorando o modo como ocorre o desenvolvimento profissional que consideramos que a Didática, enquanto componente curricular do curso de Pedagogia, contribui para

a construção da profissionalidade, uma vez que tem como objeto de estudo os processos de ensino-aprendizagem.

Tomando por base estas ideias e o objetivo que orientou o estudo de compreender o lugar do componente curricular da Didática na formação de professores, a partir da análise teórica das publicações do ENDIPE, num primeiro momento deste artigo trazemos uma sistematização acerca da trajetória histórica da Didática no curso de Pedagogia, sinalizando algumas tensões e ressignificações. Em seguida traçamos uma breve discussão sobre o atual contexto em que se inscreve o debate acerca da formação de professores, trazendo o movimento dos sentidos da Didática na formação.

O ESTUDO NOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS

Este estudo partiu da ideia de que a Didática, enquanto componente curricular, possibilita o aprendizado da docência no curso de Pedagogia e recorreu às produções socializadas nas reuniões do ENDIPE[1]. Essas produções, correspondentes a 38 artigos, foram sujeitas a uma análise do discurso (ORLANDI, 2010) que permitiu articular os sentidos estabelecidos nessas produções com os diálogos teóricos sobre a formação docente no curso de Pedagogia.

Compreendendo as produções como discursos em movimento, nos quais os sentidos se encontram imbricados entre si e com os contextos de produção, o estudo neste procedimento de análise do discurso (AD), enquanto abordagem teórico-metodológica, nos possibilitou compreender as influências das formações discursivas e suas relações com o contexto na produção de sentidos. As publicações, ao mesmo tempo se constituíram como objeto de análise, constituíram-se também como referencial teórico deste artigo[2].

Refira-se que, após a leitura sistemática dos artigos, realizamos uma categorização teórica dos núcleos de sentidos dos enunciados presentes

1 Publicações de 2002 a 2010.

2 Com o intuito de referenciar os autores e pesquisas oriundos das publicações do ENDIPE, para deixar claro ao leitor nosso ***corpus*** discursivo, situamos ao longo do artigo os autores advindos das produções analisadas, sinalizando junto a sua chamada de citação um asterisco(*) – exemplo: *Toledo(2008) - enquanto sua origem mais detalhada pode ser verificada em consulta às referências apresentadas ao final do trabalho.

nos discursos dos autores. Após essa fase, que permitiu lapidar os enunciados, realizamos uma análise fundamentada em teóricos clássicos e contemporâneos (como os autores dos artigos publicados no ENDIPE).

Reconhecendo que sob a luz teórico-metodológica da análise do discurso (ORLANDI, 2010) pode ser estabelecida uma relação crítica na apreensão dos enunciados e sentidos acerca da Didática, tratamos as produções discursivas do ENDIPE concebendo que esses sentidos nos permitem estabelecer uma relação menos ingênua com o que se diz hoje, como se diz e porque se diz, tendo em vista que "nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Eles constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento" (ORLANDI, 2010, p. 52). Ou seja, o sentido do discurso não existe apenas em si, mas também em relação com o meio sócio-histórico, o que possibilita a ressignificação do já dito e a emergência de novos dizeres.

O LUGAR DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Enquanto dimensão da Pedagogia, a Didática tem por objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem, porém, ao longo do tempo, foram-lhe delegados vários sentidos que vêm sendo ressignificados, apresentando mudanças e permanências no que se referem a perspectivas, concepções, conceitos e intencionalidades. Ancoradas na análise do discurso (ORLANDI, 2010), partimos do pressuposto de que existem muitas maneiras de se significar, na intenção de compreender que o percurso que a Didática vem percorrendo representa as relações dos sujeitos no mundo, através de discursos marcados pela historicidade deste e de seus contextos. Nessa perspectiva, nos colocamos em um estado de reflexão frente às constantes crises e questionamentos em torno da Didática, analisando os discursos em torno da mesma como um objeto sócio-histórico.

Tendo sido compreendida por um longo período apenas como "ação de ensinar" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.42), a Didática atribuía centralidade apenas ao ensino – enquanto transmissão e recognição – silenciando o diálogo com outras dimensões (como aprendizagem, planejamento do trabalho pedagógico, avaliação), o que a reduzia à mera prescrição de métodos e técnicas, fragilizando seu estatuto epistemológico e seu lugar e importância na formação de professores.

No entanto, um marco para o campo da Didática deu-se a partir do diálogo com os estudos curriculares e nessa direção uma observação válida se refere ao fato de que foi junto com o movimento da Escola Nova que "a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força e, para muitos autores, aí se iniciam os estudos curriculares [no Brasil]" (LOPES; MACEDO, 2011, p.21). Situação idêntica ocorreu em Portugal onde termos como "currículo", "desenvolvimento curricular" e seus afins começaram a fazer parte do vocabulário escolar a partir da reforma curricular do final dos anos 80 do séc. XX (LEITE, 2013). Este diálogo, mesmo tratando de conceitos distintos, apresenta contribuições complementares, não podendo deixar de ser aqui sinalizado o debate sobre as aproximações e os distanciamentos que compõem os discursos em torno destas áreas do saber.

Vale ressaltar que tanto o campo da Didática como o do Currículo tocam questões do processo de ensino-aprendizagem, sendo que o currículo inscreve-se, preferencialmente, na discussão acerca dos processos e práticas pedagógicas institucionalizadas (programas dos processos de formação) na sua relação com as políticas e os jogos de poder, enquanto a Didática ocupa-se mais do fazer docente no processo, isto é, da implementação do processo. Ou seja, estes dois campos compartilham o mesmo espaço, embora ambos tenham estatutos científicos próprios e autônomos.

Em síntese, a partir do lugar teórico-metodológico que construímos nosso discurso, compreendemos que Currículo e Didática possuem cidadanias epistemológicas (PACHECO, 2005) distintas, mas complementares. Distintas no sentido de que ambas constroem tratos específicos quanto ao fenômeno educativo; mas, complementares do ponto de vista da contribuição para a formação e para as práticas docentes.

Face ao movimento destes campos curriculares e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem, entra em pauta a discussão acerca das contribuições destas áreas do saber para formação de professores com autonomia intelectual para se desenvolverem profissionalmente. Com elas se questiona se a dinâmica curricular das atuais políticas apontam para esse movimento de formação e profissionalização com base na pesquisa e na prática. Nessa direção, a prática é tomada enquanto práxis e a Didática vai se configurar como uma teoria da prática do ensino. Esta concepção, no âmbito da formação docente, traduz-se, na necessidade de formar professores reflexivos (SCHÖN, 1987, 1994; ZEICHNER, 1993, 2010), críticos (GIROUX, 1986, 1990) e pesquisadores (STENHOUSE, 1987) que possam sistematizar os saberes que emergem da prática.

Dessa maneira, assim como nos aponta Candau (2001), "todo processo de formação de educadores inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do 'que fazer' educativo, da prática pedagógica. Entre estes, a Didática ocupa um lugar de destaque." (p.13). Assim, concebendo a Didática, enquanto eixo curricular da formação inicial de professores, como um espaço de reflexão sistemática acerca das problemáticas que envolvem a prática pedagógica, compreende-se que esse "que fazer" educativo é constantemente retomado por discussões que contribuem para a construção do ser professor em suas especificidades, ou seja, que contribuem para a sua profissionalidade.

Tal como Leite (2013, p. 200), "reconhecemos a necessidade, nomeadamente na formação de professores, do domínio de modos de trabalho pedagógico-didático que propiciem condições de aprendizagem em face da diversidade de alunos, hoje felizmente presentes nos espaços escolares"[3]. Nesta perspectiva, o componente curricular "torna-se um espaço de produção simbólica e/ou material" (LOPES; MACEDO, 2013, p.29), não apenas formando professores, mas também produzindo conhecimentos.

O que estamos a sustentar, na linha de Leite (2013), é um conceito de currículo entendido como plano, mas também como ação, ou seja, afastamo-nos de uma visão tecnicista para nos aproximarmos da ideia que aponta o limiar de um espaço que prima pela dimensão social e com ela se constitui um espaço de práxis para a intervenção educativa e pedagógica.

Ainda na esteira destas referências, a Didática, no contexto da formação de professores, passou por uma crise (por volta das décadas de 80 e 90), conforme evidenciam Pimenta e Anastasiou (2002), na qual questionava-se sobre sua real importância, isto é, se devia ou não (e porquê) ser substituída pelas metodologias de ensino. Também se questionava seu contributo para a prática docente, tendo em vista que apresentava características rechaçadas, denotadas no início de sua trajetória, como seu "viés psicologizante, caráter instrumental-tecnicista, ausência de bases científicas, sem objeto e conteúdos próprios, sua pretensa neutralidade político-ideológica". (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.69).

3 Sobre esta discussão ver Fonseca (2015) que ao abordar "que um projeto curricular emancipador deve considerar os conteúdos culturais, além das estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação adequadas a tal missão." (p.96), nos revela a importância de pensar as questões didáticas e curriculares a partir da diversidade presente nas salas de aula da educação básica.

Em contrapartida, estudos e pesquisas da atualidade apresentam um novo sentido e lugar para a Didática na formação de professores, ou seja, e convocando de novo estas autoras, um sentido que revela que este campo da Pedagogia "investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino [...], portanto, a Didática vai constituindo-se como teoria do ensino". (p.67).

De certa forma, estas crises e ressiginificações que permearam (e ainda permeiam) o campo da Didática podem ser interpretadas como reflexos das tensões ocorridas desde a sua origem. Os discursos constituem-se como construções sócio-históricas fortes, e mesmo sendo constantemente ressignificados, ao longo do tempo e da diversidade de sujeitos e contextos, apresentam relações diretas e indiretas com aquilo que já foi dito em algum tempo e lugar, por determinados sujeitos e contextos.

Nesse movimento da trajetória histórica, observamos que a Didática possui como desafio desenvolver a capacidade crítica na formação dos professores, para que estes possam atuar de forma clara com relação às intencionalidades, sistematizadas e orientadas por princípios sócio-políticos, buscando articular os conhecimentos adquiridos sobre o "como" ensinar e refletir, "para" quem ensinar, "o que" ensinar e o "por que" ensinar". Esta nova perspectiva ressignifica as primeiras compreensões acerca da Didática, que antes era vista apenas como ação de ensinar. Agora a sua concepção compreende os processos de ensino-aprendizagem e de fazeres específicos da atuação docente nesses processos, ou seja, contempla profissionalidades desenvolvidas no decorrer da vida profissional.

É neste sentido que Hass e Tezzari (2014, p.75) afirmam que uma abordagem inovadora da didática "requer investimento na conduta pedagógica docente, por meio da emergência da necessidade de critérios explicativos das redes de saberes-fazeres que compõem os cotidianos escolares." É tendo por referência estas ideias que no ponto seguinte focamos a formação inicial como maternidade no processo de profissionalização docente.

DIDÁTICA HOJE: NO MOVIMENTO DOS SENTIDOS E O DIÁLOGO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A análise das produções permitiu perceber que no contexto acadêmico ampliam-se as discussões acerca da relação entre a teoria e a prática nos cursos de formação de professores e a Didática tem sido visto

como um componente curricular que pode possibilitar essa articulação na formação inicial, uma vez que "a Didática está no centro da formação profissional de professores; ela é a ciência profissional do professor que investiga e define os saberes profissionais a serem mobilizados para a ação profissional" (, LIBÂNEO, 2013, p.162).

Nesse sentido, percebe-se que a Didática inspira a discussão entre o conhecimento teórico e as situações práticas na formação profissional, pois tendo como objeto de estudo os processos de ensino-aprendizagem permite pensar a articulação entre o instrumental teórico e o desenvolvimento do fazer docente. Desse modo, a Didática recontextualiza-se nas redes de saberesfazeres, seus conceitos "são 'vivos' e se (auto)produzem nas redes cotidianas." (HAAS; TEZZARI, 2014, p. 94), articuladamente ao desenvolvimento profissional.

Talvez por isso *Toledo (2008) afirme a necessidade de a Didática enfrentar tantos os desafios postos aos processos de ensino-aprendizagem, quanto os epistemológicos que permeiam a construção de conhecimentos científicos. Ou seja, a Didática, na formação de professores, também precisa ser repensada e constantemente ressignificada enquanto ciência, tendo em vista a crise em seu estatuto ao qual atrás nos referimos inicialmente.

> As críticas e ojerizas em relação a essa disciplina se referem à sua legitimidade científica, seja apontando a suposta fragilidade de seu objeto de estudo, a obsolescência de seu conteúdo, seja, ainda, apontando um suposto esgotamento do seu papel na formação de professores, já que outros campos investigativos estariam servindo melhor a essa formação de professores. (LIBÂNEO, 2013, p.131)

Sobre esta questão, observamos nas pesquisas uma ampla discussão sobre a "substituição" do componente curricular da Didática pelas metodologias específicas de ensino, nos cursos de Pedagogia, sob a justificativa de que as discussões promovidas pela Didática são muito gerais/amplas e por isso pouco se direcionam efetivamente para a prática docente na educação básica. Nessa direção, alguns autores concluem que as metodologias de ensino avançam no sentido de contribuírem mais diretamente para o fazer pedagógico, nos processos de ensino-aprendizagem.

Em contraponto, compreendemos que é pelo fato da ação de ensinar não ser entendida como transmissão de conteúdos, que não podemos rejeitar as discussões da Didática em favor apenas das metodologias específicas, o que não significa afirmar que as mesmas tratam apenas de

conteúdos, mas que tanto a Didática quanto as metodologias possuem especificidades que não se excluem e sim se complementam. Nesse sentido compreende-se que, embora

> cada área do conhecimento possua uma metodologia específica de ensino, que acompanha o método utilizado na sua própria explicitação como parte da disciplina científica, quando se refere ao ensino, mostra-o diretamente ligado a elementos do campo educacional. Elementos esses que dizem respeito ao espaço da Didática. (TOLEDO, 2008, p.7)

Debate similar, no que diz respeito às questões epistemológicas e políticas, não pode deixar de ser sinalizado, visto na relação entre os campos da Didática e do Currículo, marcado pela presença de um discurso sistemático e histórico que corrobora a relação de sobreposição entre estas duas áreas do saber, que possuem convergências, embora as perspectivas nas quais são abordadas e os estatutos que lhe são atribuídos sejam fluidos e transitórios. Esta situação é revelada por enunciados que apontam para o movimento de imbricação dos campos, ou seja, por diferenças que reafirmam o intento complementar as discussões promovidas pelos campos da Didática e do Currículo, conforme sustentado por Leite (2013).

Nesse viés, o diálogo entre estes campos mostra-se imprescindível na formação profissional docente, pois, no que se refere à profissionalidade, as questões curriculares e didáticas podem ser concebidas como chão no debate acerca do fazer docente nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o Currículo e a Didática constituem a práxis docente, ao tratarem respectivamente de projeto educativo e da sua materialização. Além do que, como versam Pacheco e Oliveira (2013), em ambos os campos a prática assume lugar de centralidade, sendo tomada como ponto de partida e como ponto de chegada nas discussões e na produção de novos saberes.

Para a análise que aqui está a ser feita sobre a evolução dos sentidos da Didática vale a pena recordar que ela foi historicamente estabelecendo relações com as mais diversas áreas do saber. Como referem ainda os autores aos quais estamos nos reportando, "um estudo sócio-histórico dos aspectos formativos da Didática evidencia sua índole multidisciplinar, em razão da necessidade de diálogo" (PACHECO; OLIVEIRA, 2013, p.7). Em todo o caso, a Didática diz respeito à atividade dos sujeitos no processo e não apenas aos conteúdos, por isso a importância da articulação

dela com as metodologias específicas e o currículo, na formação de professores. Tendo esta ideia por referência acreditamos que as discussões podem redirecionar-se para pensar possibilidades de articulação destes componentes e para a afirmação do seu contributo para o aprendizado docente nos cursos de Pedagogia.

Essa discussão remete-nos quer aos sentidos atribuídos pelos cursos de Pedagogia ao componente da Didática no currículo, quer aos sentidos atribuídos pelos discentes/professores em formação, ressaltando que o trato dado pelas instituições e sujeitos a este componente situam-se num contexto político e sócio-histórico, não podendo por isso enxergá-los de maneira isolada e sim a partir do diálogo entre os contextos de influência, de produção e da prática das políticas educacionais e, consequentemente, das políticas curriculares.

Vimos, com base nas pesquisas levantadas *(SGUAREZI, 2010; MENDES; VALENTE, 2010; LIBÂNEO, 2010), que as universidades assumem a Didática, enquanto componente no currículo de Pedagogia, imbuída de especificidades, com sentidos diversos e ressignificações que dizem respeito ao contexto e às práticas dos atores da formação. Nessa direção, vale ressaltar que a Didática, ao longo da história, não possuiu ou possui um sentido homogêneo, tendo em vista que se apresenta como objeto vivo, em constante movimento e que apresenta sentidos que se constroem mediante cada contexto e as especificidades dos sujeitos. Dessa maneira, "os sentidos atribuídos à Didática emergem da dinâmica dos processos vivenciados pelos professores e estudantes nas instituições educativas". (CARMO, 2010, p.4)

As pesquisas de *Sguarezi (2010) e *Mendes e Valente (2010), que tomam como referência os sentidos atribuídos pelos estudantes de graduação, revelam que a Didática não é vista apenas como conjunto de técnicas e métodos, mas, o que é paradoxo é conceptualizada no sentido de apresentar teorias para aplicar na prática, avistando nas discussões teóricas espaços em que se adquirem conceitos que devem ser transpostos ao cotidiano. Nesse sentido, percebemos que a forma de contemplar a Didática e sua discussão acaba por distorcer o objeto deste componente curricular na formação.

Os discentes parecem preocupar-se menos com o processo de ensino-aprendizagem em suas variadas dimensões e fixam-se em mimetizar teorias e conceitos, buscando a sua aplicabilidade imediata nas situações. Este fato pode ser compreendido como reflexo de políticas educacionais pautadas na aplicabilidade pragmática dos saberes e da ênfase nos

resultados, portanto, na superação das orientações curriculares tradicionais, situação que merece atenção por parte dos acadêmicos envolvidos na formação destes estudantes de modo a desconstruir a ideia da teoria como prescrição da prática.

Reconhecendo que nenhuma teoria consegue apreender a realidade como um todo, tampouco a molda. *Mendes e Valente (2010, p.9) afirmam que "é importante entender que a teoria aprendida na Universidade é um passo para a compreensão da realidade que será vivida no espaço educacional, teoria esta que não responde por si às dificuldades e às ações do espaço escolar, mas que fornece subsídio para uma reflexão crítica da prática." Ao que nos parece, a divisão entre a relação teoria prática está situada em um contexto social em que são alimentados antagonismos: Pensar/Executar, Ensinar/Pesquisar. E a Didática, assim como outros campos do conhecimento, encontra-se no eixo desta crise, na qual para uns o seu objetivo é oferecer "formas de ensinar" enquanto outros reivindicam o estatuto de ciência da pedagogia que busca compreender o processo educativo como um todo.

Sendo assim, "a Didática, não se esgota na disciplina, ela é fundamento para que outras se consolidem, formando uma consciência crítica e indagadora, sobre a realidade que se mostra no ambiente escolar" *(MENDES; VALENTE, 2010, p.10). Nessa perspectiva, o seu lugar e importância na formação de professores encontram-se reafirmados, pois, componentes como a Didática possibilitam aos discentes/professores teorizar a sua prática, reconhecendo-a como espaço de produção de conhecimentos ancorados em elementos teóricos adquiridos ao longo da formação e nas experiências do fazer docente cotidiano.

O que estamos afirmando é que a Didática passa a ser compreendida como "mecanismo tradutor de posturas teóricas em práticas educativas mais significativas." *(NASCIMENTO; MOURA, 2010, p.2), situando o seu objeto de estudo através da relação micro (sala de aula) e macro (políticas educacionais), no contexto de produção e vivência de práticaspolíticas – pois, tal como Ferraço e Carvalho (2012), não existe distinção entre prática e política, pois políticas são práticas.

Outro aspecto observado nesta análise é que parece ocorrer uma aproximação tímida dos objetos de estudos, por parte de muitos pesquisadores, com a dinâmica do cotidiano escolar, como se esta aproximação com as especificidades anulasse a possibilidade do diálogo com um contexto global. Porém, do ponto de vista da abordagem do ciclo das políticas de Ball (MAINARDES, 2006), local e global estão em constante

diálogo, não existe um sem a presença do outro, o que acaba por problematizar as bases que justificam essa falta de aproximação.

Portanto, a sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem carecem de um olhar mais específico, para o saber-fazer, assim como avocam discussões políticas e epistemológicas, entre outras, que guiam e ao mesmo tempo são ressignificados no processo educativo. Nesse movimento, a discussão da Didática no curso de Pedagogia pode possibilitar essa relação teoria e prática, diminuindo a distância entre as discussões acadêmicas e as ações em salas de aula.

Como referia Candau (2001), no início deste século, "as novas concepções de Didática estão emergindo da investigação sobre o ensino enquanto prática social viva, nos contextos sociais e institucionais nos quais ocorrem" (p.21). Ao tratar em outra perspectiva a Didática, a prática é tomada por Candau (2001) enquanto práxis e a Didática vai se configurar como uma teoria da prática do ensino.

Esta concepção se traduz no âmbito da formação docente na necessidade de, como já neste artigo afirmamos, formar professores reflexivos (SCHÖN, 1987, 1994; ZEICHNER, 1993, 2010), críticos (GIROUX, 1986, 1990) e pesquisadores (STENHOUSE, 1987) que possam sistematizar os saberes que emergem da prática. Em estudo mais recente, a referida autora corrobora com esta linha discursiva enfatizando a reflexão sobre o papel da escola e da formação de professores "na construção coletiva de um pensamento pedagógico forte" (CANDAU, 2013, p.19).

Nesse sentido, à Didática, por ser o componente curricular responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, atribui-se o sentido de "ensinar" aos professores "o que" e "como" se deve ensinar. Sobre isto, *Mate (2008) afirma que a Didática ganha destaque na formação de professores na medida em que se ampliam as discussões com ênfase na crítica e na padronização (das formas) do ensinar, enfatizando que

> desenraizar-se da didática que prescreve, controla, padroniza, talvez signifique inventar outra linguagem já que o currículo está marcado por um conjunto de conceitos, conhecimentos, palavras e repetições que, frequentemente não tem sentido quando confrontado com cada realidade, mas que mesmo assim sobrevive. (MATE, 2008, p.7)

Como aqui já indiciamos, esse caráter prescritivo da Didática possui raízes históricas. Na década de 1930, por exemplo, "a Didática passa a fazer parte das disciplinas oferecidas nos cursos de formação docente

com foco nos conjuntos de ideias e métodos, privilegiando a dimensão técnica do processo de ensino. *(CARMO, 2010, p.3). Com base nos estudos e pesquisas sobre os quais nos temos debruçado, percebemos que, mesmo com as mudanças de paradigmas acerca da Didática e do seu objeto de estudo, a concepção da Didática enquanto técnica permeia os sentidos e acaba por influenciar nas novas construções enquanto texto, discurso ou prática.

Ao lançar um olhar sobre a trajetória histórica da Didática podemos perceber que ela foi incorporando dimensões juntamente com os movimentos das tendências pedagógicas, aproximando-se ou distanciando-se das características de uma e de outra nos mais variados momentos históricos. Então, por exemplo, no momento de grande profusão da tendência tecnicista no debate educacional a Didática passou a ser vista com um caráter meramente instrumental, apresentando resquícios ainda hoje presentes nos cursos de licenciatura.

Nessa direção, para *Rivas (2010) um importante avanço nas discussões sobre a Didática deu-se quando se passou a criticar as chamadas Didáticas tradicional, tecnicista e escolanovista, ampliando-se o conceito e o objeto de estudo desta área científica e disciplinar, nos quais o ensino-aprendizagem passou a ser compreendido, a partir de 1980, como prática social concreta. Nesse contexto, o conteúdo da Didática técnica foi duramente criticado e o seu papel político-social foi afirmado *(MENDES; VALENTE, 2010), passando-se a pensar numa Didática que propunha mudanças no modo de pensar e agir dos professores.

Apesar das discussões em torno desse objeto terem apresentado avanços significativos, principalmente com “o surgimento, na metade dos anos 1980, de pesquisas e publicações no campo da teoria curricular crítica” (LIBÂNEO, 2013, p.135), as pesquisas têm apontado que as ementas dos programas de ensino da Didática ainda “expressam uma Didática instrumental, no sentido de descrever conhecimentos técnicos, mormente modelos de planejamento e de procedimentos - regras de execução, técnicas” (LIBÂNEO, 2010, p.17), ou seja, as pesquisas apontam que a Didática é compreendida como a “disciplina” que deve “ensinar a ensinar”, sinalizando uma “concepção de didática centrada na atuação do professor ou nos procedimentos, sem incorporar efetivamente concepções que unem ensino à aprendizagem e outros temas contemporâneos presentes na produção bibliográfica da área” (LIBÂNEO, 2010, p.18). Este dado possibilita-nos afirmar a necessidade da construção de uma nova Didática na formação de professores, baseada em “uma perspectiva

teórico-prática do processo de ensino e de aprendizagem em suas múltiplas determinações" (RIVAS, 2010, p.2).

Em síntese, como nesta análise se evidencia, o movimento de construção de sentidos tem ocorrido de forma dinâmica e toma como referência os sentidos já existentes. Sendo assim, as críticas e crises que vêm permeando a Didática enquanto componente curricular e campo teórico e epistemológico anunciam as bases para novas concepções e novos sentidos que têm para a formação de professores. Este é o entendimento também de Libâneo (2013) quando nos fala que a Didática vem sofrendo profundas críticas e perdendo o seu lugar na formação de professores.

Igualmente, *Mendes e Valente (2010) apontam que a Didática passa por essa perda de objeto, pois "tem deixado de estudar o processo de ensino em seu contexto histórico, para focar nos estudos sobre a identidade docente e no fazer prático reflexivo, abandonando a realidade sociopolítica, econômica e cultural do País". *(MENDES; VALENTE, 2010, p.5). Parece-nos que esta pode ser uma das possibilidades para compreender esta crise; no entanto acreditamos que, mesmo tendo como objeto os processos de ensino-aprendizagem, a Didática não exclui o debate acerca de outras dimensões e, por isso, não perderá sua legitimidade, pelo contrário.

A partir das referências até aqui anunciadas podemos perceber que um dos sentidos atribuídos à Didática é constituir um fundamento para a prática docente, por se preocupar com a docência em sua ciência profissional a fim de fornecer instrumental teórico para embasar o pensar reflexivo sobre a prática, assumindo-se como espaço de produção e sistematização dos saberes da experiência.

Conforme Pimenta (2001), o campo da Didática oferece inúmeras possibilidades para a docência se pensar enquanto profissão. Ao que nos parece a relação teoria-prática promovida na Universidade abarca uma grande responsabilidade na profissionalização da atividade docente, dado que os conhecimentos teóricos trabalhados na formação acadêmica ganham "vida" quando vão de encontro com a prática. Porém, o inverso também faz parte da realidade, tendo em vista que a falta de relação entre os conhecimentos teóricos e o contexto educativo acaba por impedir a construção de um saber profissional. É tendo por referência estas ideias que vislumbramos na Didática, enquanto eixo curricular da formação inicial de professores, um espaço de reflexão sistemática acerca das problemáticas que envolvem a prática docente.

Em síntese, embasadas nas discussões convocadas para o estudo a que se reporta este artigo, estamos sustentando que a Didática pode ser considerada um dos componentes que possibilita o estabelecimento da relação teoria e prática, indo além da mera técnica de ensinar. Este é o sentido que sustenta as pesquisas dos últimos anos socializadas no ENDIPE e que inspiram uma concepção da Didática como ciência profissional do professor e como campo de investigação do exercício profissional, possuindo como objeto de estudo os processos de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise das publicações produzidas no ENDIPE, deparamo-nos com a ampliação das discussões acerca da relação teoria e prática nos cursos de formação de professores, construídas em torno do componente curricular da Didática e atribuindo-lhes um sentido pautado pela perspectiva da articulação entre o instrumental teórico e o desenvolvimento do fazer docente, ou seja, aprofundando essa relação teoria-prática.

Nos sentidos desse movimento discursivo, os (as) pesquisadores (as) têm sistematizado discussões que visam problematizar a superação da crise no estatuto da Didática, preocupando-se não apenas com o processo de ensino-aprendizagem, mas também com o repensar acerca da própria Didática enquanto campo de estudo dos processos de ensino -aprendizagem e do fazer-docente.

Nessa direção, a Didática tem reafirmado o seu lugar a partir do sentido que lhe é reconhecido de contribuir para o aprendizado docente na formação inicial, contributo que não apresentam um caráter homogêneo. Conforme foi evidenciado nas pesquisas aqui referenciadas, as aprendizagens são constituídas pelas especificidades dos contextos sociais e históricos, imbricadas com as tensões e negociações característicos das políticas educacionais e curriculares para a formação de professores.

Apesar das pesquisas evidenciarem o caráter ainda prescritivo no qual a Didática é abordada, a análise dessas pesquisas permitiu constatar que ela passa por um momento de transição em que se busca compreender as atividades dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, partindo do diálogo com outros campos da educação – como os dos estudos curriculares e os da avaliação – compreendendo esse processo como prática social.

Com base nesta orientação, a construção profissional do docente na formação inicial – pautada no saber-fazer fundamentado na relação

teoria-prática - resgata as discussões políticas e epistemológicas que guiam, e ao mesmo tempo são ressignificadas no processo educativo, fazendo emergir um sentido de Didática enquanto práxis. Este é um dos aspectos que torna a Didática um componente de destaque na formação de professores, uma vez que participa em discussões de crítica à padronização dos processos de ensino-aprendizagem e engessamento da prática docente.

Nesse contexto, a prática docente ganha espaço de tradutora, ressignificadora e produtora de conhecimentos, construída a partir da reflexão crítica dos sujeitos sobre o processo. Diante disto, compreendemos que a Didática, enquanto objeto de estudo e componente curricular da formação de professores, proporciona um espaço de discussão acerca dos processos de ensino-aprendizagem na educação básica constituindo, portanto, um eixo central na formação de professores e na construção da aprendizagem profissional.

Na discussão que este artigo estabelece sobre a Didática não pode ser ignorado que o aprendizado da docência se constrói ao longo da experiência do professor. Por isso, a Didática constitui-se como uma primeira aproximação dessa aprendizagem, oportunizando o repensar da prática a partir da problematização fundamentada teoricamente.

Em síntese, a circularidade e o movimento das construções discursivas levam-nos a compreender que a memória discursiva acerca deste componente, embasada nas margens do já-dito, configura uma dinâmica de continuação, mas também da emergência de novos sentidos. Sendo assim, torna-se imprescindível reafirmar o lugar da Didática na formação de professores, a fim de ser superado o trato prescritivo e de caráter meramente metodológico que esta área do saber tem recebido ao longo de sua trajetória. Nesta reconstrução, como tem sido lembrado por Ball (2001, 2002, 2009), há que não desprezar o grau de participação inerente a todos os profissionais que atuam nos distintos contextos da educação.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. “Directrizes políticas globais e relações políticas locais em educação”. **Currículo Sem Fronteiras**, V.1, n.2, Jul/Dez, pp. 99-116, 2001.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Vol. 15, nº 2, pp. 3-23, 2002.

BALL, Stephen. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. **Educação e Sociedade**, v. 30, n.106, jan./abr. 2009.

BOURDONCLE, Raymond. La Professionalisation des Enseignats: Analyses Sociologiques Anglaises et Américaines**. Revue Française de Pédagogie** – recherches em éducation, França, 1991, V.1, n. 94, p.73-92, jan/fev/mar. 1991.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **A didática em questão.** Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

CANDAU, Vera Maria. Currículo, Didática e Formação de Professores: Uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In: OLIVEIRA, Maria Rita ; PACHECO, José Augusto (Orgs.). **Currículo, Didática e Formação de Professores**. Campinas: Papirus Editora, 2013.

CARMO**,** Maria Cláudia Silva. **A didática na formação docente:** Relato de experiência com estudantes dos cursos de licenciatura de matemática e geografia. Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15; 2010, Belo Horizonte. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais , 2010.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, Cotidiano e Conversações. **Revista e-curriculum.** São Paulo, v.8, n.2, p. 1-17, agosto. 2012.

FONSECA, Ana Silvia Andreu da. Com que currículo eu vou pro rap que você me convidou? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.** N.62, p. 91-111, dez.2015.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1986.

GIROUX, Henry. **Los professores como intelectuales.** Hacia una pedagogia crítica del aprendizage. Barcelona: Ed. Paidós/M.E.C., 1990

HAAS, Clarissa; TEZZARI, Mauren. A didática nos processos escolares inclusivos: Entrelaces da memória e do momento pedagógico. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 49, n. 35, p. 75-98, maio/ago. 2014.

LEITE, Carlinda. **Currículo, Didática e Formação de Professores:** Algumas ideias conclusivas. In: OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO, José Augusto (Orgs.). Currículo, Didática e Formação de Professores. Campinas: Papirus Editora, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos**. Didática:** velhos e novos temas. 134p. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil**. In: OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO, José Augusto (Orgs.). Currículo, didática e formação de professores. Campinas: Editora Papirus, pp. 131-166, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **O ensino de didática, de metodologias específicas e de conteúdos do ensino fundamental:** O caso dos cursos de pedagogia no estado de goiás. In: Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino,15; 2010, Belo Horizonte. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais , 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O papel da didática na formação do educador.** In: CANDAU, Vera Maria. (org.) A didática em questão. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 25-34, 2001.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MATE, Cecilia Hanna. **O que se quer da didática?** In: Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino,Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, 2008.

MENDES, Olenir Maria; VALENTE, Lucia de Fatima; OLIVEIRA, Dayane Garcia. **O ensino de didática na voz dos(as) estudantes:** Elementos que compõem a arquitetura da aula**.** In: Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais , 2010.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e Profissionalidade Docente.** Portugal: Porto Editora, 2005.

NAGEL, Lizia Helena. **A didática não foge à moda.** In: Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino,14; 2008, Porto Alegre. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, 2008.

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho; MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Didática:** Diversos olhares e perspectivas na formação do Docente. In: Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino 15; 2010, Belo Horizonte. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais , 2010.

OLIVEIRA, Maria Rita ; PACHECO, José Augusto (Orgs.). **Currículo, Didática e Formação de Professores.** Campinas: Papirus Editora, 2013.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Editores, 2010.

PACHECO, José Augusto. **Estudos Curriculares para a Compreensão Crítica da Educação.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior:** problematização. In: PIMENTA, Selma Garrido. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez Editora, pp. 35-92, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e Formação de Professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

RIVAS, Rossana de Jesus Rocha de Castro. **Formação de Professores:** Contribuição da didática na prática pedagógica dos professores do curso de

Pedagogia da UFAM. In: Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino 15; 2010, Belo Horizonte. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais , 2010.

SCHÖN, Donald A**. Educating the reflective practitioner,** S. Francisco, Londres: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SCHÖN, Donald A. La prática reflexiva: Aceptar y aprender de la discrepancia, **Cuadernos de Pedagogia,** p. 88-92, 1994.

SGUAREZI, Nilza de Oliveira. **As abordagens da didática nos cursos de formação de professores:** O caso da universidade federal de mato grosso. In: Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino 15; 2010, Belo Horizonte. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais , 2010.

STENHOUSE, Laurence. **La investigación como base de la enseñanza,** Madrid: Ed. Morata, 1987.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. **Saberes escolares, didáticas e metodologias do ensino: perspectivas na construção de conhecimento em didática.** In: Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino 14; 2008, Porto Alegre. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, 2008.

ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de pedagogia,** 220, Dez., p. 44-49, 1993.

ZEICHNER, Kenneth. New epistemologies in teacher education: rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education**. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,** 68, p. 123-149, 2010.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS DESAFIOS DE SE AVALIAR EM MODALIDADE REMOTA NO CURSO DE MATEMÁTICA - LICENCIATURA DA UFPE - CAA

RITA DE CASSIA SILVA PASCOAL
Graduanda do curso de Matemática – Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, ritapascoal.e.c@gmail.com;

FRANCIELE DE OLIVEIRA CAMPÊLO
Graduanda do curso de Matemática – Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, franciele_sj@outlook.com;

ORIENTADORA: MA NATÁLIA DE OLIVEIRA MELO
Professora substituta na UFPE – CAA; Mestra em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – UFPB; Especialista em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Questões Étnico-Sociais ou Raciais – UCAM; Graduada em Pedagogia – UFPE, oliveiramelonatalia@hotmail.com.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Diante da pandemia causada pelo novo coronavírus as aulas presenciais foram suspensas, de modo que a modalidade de Ensino Remoto Emergencial passou a ser difundida. Este artigo objetivou analisar o processo de avaliação da aprendizagem utilizado no 1º período remoto por docentes do curso de Matemática – Licenciatura, da Universidade Federal de Pernambuco, localizada em Caruaru - Pernambuco. Quanto à natureza das fontes, a pesquisa é bibliográfica e documental e, em relação ao objetivo, é exploratória. Os dados foram coletados através de um questionário criado no Google Forms e disponibilizado para os docentes do curso que atuaram neste período. Os resultados indicam que os (as) docentes não se restringiram a instrumentos avaliativos convencionais. Concluiu-se que as escolhas dos meios avaliativos, realizadas pelos docentes, permitiram a realização de uma avaliação processual, defendida no Projeto Pedagógico do Curso, e favoreceu a interação entre docentes e discentes, apesar do distanciamento social físico imposto pela pandemia.

Palavras-chave: Docentes; Ensino remoto emergencial; Processo avaliativo.

1. INTRODUÇÃO

Diante do contexto excepcional ao qual a população mundial foi exposta devido à pandemia da Covid-19[1], e pela necessária adoção de estratégias que permitissem o acesso à educação neste período de distanciamento social físico, surge o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Martins e Almeida (2020) apontam o termo distanciamento social físico como sendo o mais adequado, visto que, mesmo diante do necessário distanciamento, as relações se mantêm, ainda que mediadas por instrumentos tecnológicos.

O termo Ensino Remoto Emergencial, na literatura, aparece ainda, entre outros, como Ensino Remoto de Emergência (HODGES et al., 2020)[2], Ensino Remoto ou Aula Remota (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020), Educação Remota Emergencial (ARRUDA, 2020) e Atividade Educacional Remota Emergencial (JOYE et al., 2020). Embora distintos, os termos se referem a uma alternativa temporária adotada pelo setor educacional diante de um contexto incomum, como o promovido pela pandemia da Covid-19.

Segundo Hodges et al. (2020), o ERE trata-se de uma modalidade de ensino adotada, temporariamente, diante de um cenário atípico. Neste contexto, segundo o autor, as estratégias de ensino utilizadas são, exclusivamente, remotas. E quanto ao objetivo, em tais circunstâncias, este consiste na garantia de acesso a apoios e materiais educacionais, com praticidade e segurança. A importância dessa modalidade reside na possibilidade de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, garantindo o acesso à educação.

As instituições de ensino, em todos os seus níveis, bem como seus integrantes, precisaram adaptar-se ao novo cenário que, apesar de desafiador, oportuniza reflexões extremamente relevantes acerca do processo de ensino-aprendizagem. Em virtude disso, e compreendendo que a avaliação da aprendizagem é parte fundamental desse processo, o presente artigo buscou compreender como está sendo realizado o processo de avaliação da aprendizagem, durante o ERE, no curso de Matemática

1 "A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves" (BRASIL, 2020).

2 Hodges et al. (2020) traduzido por: Danilo Aguiar, Dr. Américo N. Amorim e Dra. Lídia Cerqueira.

- Licenciatura, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - Campus Agreste, localizada em Caruaru – Pernambuco.

Para tal, buscou-se compreender a modalidade de ensino emergencial adotada pela instituição de ensino, refletindo acerca da avaliação da aprendizagem adotada durante esta modalidade, e analisando as estratégias de avaliações utilizadas pelos(as) docentes do curso de Matemática - Licenciatura no período de pandemia.

2. METODOLOGIA

O presente artigo é característico de uma abordagem qualitativa. De acordo com Gil (2008, p. 175), em tal abordagem "não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador". Os estudos qualitativos buscam interpretar e refletir sobre o objeto estudado, evidenciando e apresentando os dados encontrados.

Este estudo também é classificado como documental, por ser realizado à luz do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (2012) de Matemática – Licenciatura, da UFPE – Campus Agreste. A partir desse documento foram analisadas as formas de avaliação da aprendizagem adotadas pelos(as) docentes durante o período de Ensino Remoto. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 174): "A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias".

Configura-se também como estudo exploratório, onde foram coletadas informações do processo avaliativo realizado pelos docentes no período de ERE, relacionando a pesquisa com o que é solicitado no PPC e bibliografia existente, pois de acordo com Marconi e Lakatos (2003) estudos exploratórios desenvolvem possibilidades de pesquisas, familiarizando o pesquisador com o objeto estudado, tornando claros os conceitos.

Para a coleta dos dados foi elaborado um questionário através do Google Forms, sendo este enviado a todos os docentes do curso que atuaram durante o 1º período remoto. Na modalidade de ERE o curso contou com 31 docentes. O questionário foi composto por oito questões, sendo sete abertas e uma fechada.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Primeiramente é apresentado um estudo breve sobre a modalidade de ensino remoto, em seguida é proposta uma reflexão acerca da função da avaliação nesta modalidade, sendo analisadas as estratégias de avaliação utilizadas pelos(as) docentes da Instituição de Ensino Superior (IES). Os resultados do presente estudo são frutos da análise do PPC do curso, a partir do qual foi analisada a sistemática de avaliação da aprendizagem realizada pelos(as) docentes durante o ERE. A análise foi realizada a partir das respostas dos docentes ao questionário aplicado.

3.1. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A realidade promovida pela Covid-19 mobilizou o setor educacional que, embora com as atividades presenciais suspensas, não suspendeu sua atuação em prol da garantia do direito à educação. Os profissionais atuantes na área de educação passaram a buscar meios para viabilizar o acesso do maior número possível de estudantes a esse direito fundamental, apesar das circunstâncias serem bastante desafiadoras.

Em 14 de julho de 2020, foi divulgada uma notícia, na página oficial da UFPE, sobre a implantação de um período suplementar, denominado 2020.3. A resolução que institui o calendário acadêmico do período foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). O calendário visa à manutenção das aulas em período remoto, uma vez que as atividades presenciais encontram-se suspensas. No art. 1°, o § 1º da resolução traz que:

> Considera-se Calendário Acadêmico Suplementar o período no qual as atividades acadêmicas, no âmbito da graduação presencial, serão realizadas por meio de ferramentas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), durante a suspensão das atividades presenciais (RESOLUÇÃO Nº 08/2020 – CEPE).

As ferramentas de Tecnologias de Informação e Comunicação têm mediado as atividades acadêmicas na modalidade de ERE. Tais atividades estão sendo realizadas em momentos síncronos e assíncronos, amparadas pela utilização de várias plataformas digitais como por exemplo, Google Meet e Google Classroom.

O boletim publicado pela UFPE, RESOLUÇÃO Nº 08/2020, discorre que as atividades síncronas devem ter a participação dos estudantes e docente ao mesmo tempo, enquanto as assíncronas dispensam a participação em tempo real. As primeiras surgem como uma alternativa para manter o vínculo entre docentes e alunos, enquanto as últimas complementam as síncronas, visto que os encontros síncronos possuem duração reduzida quando comparados aos presenciais, necessitando de complementação.

O início das aulas no período suplementar ficou estabelecido para o dia 17 de agosto de 2020, com término em 17[3] de novembro do mesmo ano. Diante do contexto excepcional de pandemia, a modalidade de ERE configurou-se como uma alternativa para que o processo de ensino -aprendizagem se materializasse nesse período suplementar. O ERE:

> Se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes (...). Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial (MOREIRA E SCHLEMMER, 2020, p. 8-9).

Em relação ao trabalho de Moreira e Schlemmer (2020), os autores utilizam os termos Aula Remota e Ensino Remoto, como exposto na introdução. Porém, apesar da adoção de expressões distintas, todas se referem a uma modalidade que se apresenta devido a circunstâncias atípicas, como a de pandemia, onde o contato físico se encontra impossibilitado. Através de ferramentas de TIC, busca-se uma aproximação entre estudantes e docentes, promovendo assim as denominadas atividades síncronas.

A educação, apesar de ser um direito fundamental, encontra uma série de fatores que impedem sua efetivação e, em circunstâncias como as que se apresentam atualmente, esses fatores tornam-se mais evidentes, tais como as desigualdades sociais. Contudo, para Arruda (2020), a modalidade que vem sendo adotada, apesar das limitações que possa apresentar, é uma estratégia importante para manter o vínculo entre os diferentes atores do cenário educacional. Vale frisar que esta modalidade

3 Posteriormente, a instituição de ensino adiou em uma semana o início das aulas, começando em 24 de agosto de 2020.

não contempla a todos, fazendo-se necessário um estudo mais direcionado para as consequências de sua adoção.

3.2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A avaliação da aprendizagem, por ser parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, merece um olhar mais atento, principalmente diante do contexto excepcional que se apresenta. Para Luckesi (2000), o ponto de partida para a avaliação consiste na disponibilidade em acolher, distinguindo-se dos exames por estes serem classificatórios e excludentes, enquanto a avaliação da aprendizagem se caracteriza, entre outras coisas, por ser inclusiva e construtiva.

Não é novidade que a realidade brasileira é marcada por desigualdades, de modo que, com a pandemia, estas se tornaram mais evidentes. No cenário educacional, por exemplo, existe uma realidade muito diversa, visto que enquanto uma parcela dos estudantes e docentes dispõe de equipamentos de última geração, outros sequer têm acesso à internet. Ciente dessa realidade, é necessário que, ao menos no processo de avaliação da aprendizagem, haja um movimento em direção à inclusão.

Quanto ao processo de avaliação da aprendizagem, este é bastante amplo, não se limitando, por exemplo, à atribuição de notas. Segundo Luckesi (2002, p. 7): "avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível". No entanto, de acordo com este autor, os(as) docentes, de forma inconsciente e equivocada, alegam estar avaliando seus alunos quando muitas vezes estão apenas examinando-os. O que evidencia a importância de uma constante reflexão acerca do trabalho desenvolvido, para evitar a mera reprodução de padrões que vem se perpetuando nos ambientes educacionais.

O PPC estabelece a sistemática de avaliação da aprendizagem, onde os aspectos qualitativos devem ser priorizados sobre os quantitativos, sendo caracterizados pelos seguintes critérios:

- Constância - o processo avaliativo é contínuo, permeia entre planejamento-ensino-aprendizagem, oportunizando intervenções ao longo de todo o percurso de construção do conhecimento, de modo a garantir uma efetiva construção de conhecimento.
- Diversidade – trata sobre a importância da diversidade de instrumentos avaliativos, visto que esta multiplicidade permite uma

quantidade maior de informações acerca do processo de ensino -aprendizagem, devendo ser valorizada.

- Democrático – a proposta de avaliação deve ser apresentada aos estudantes no início de cada disciplina, buscando assim um diálogo para se encontrar os melhores meios avaliativos.
- Pertinência – os meios avaliativos devem estar de acordo com a natureza do curso e do componente curricular, buscando a construção do aprendizado necessário ao estudante.

Quanto aos critérios acima elencados, o PPC estabelece que:

> O objetivo da prática avaliativa no curso de Matemática-Licenciatura é coletar o máximo de informações precisas para compreender a relação entre o ensino e a aprendizagem para fazer as intervenções necessárias que garantam a qualidade socioeducativa das ações docentes e discentes (PPC DE MATEMÁTICA - LICENCIATURA, 2012, p. 34).

O conteúdo do documento revela uma priorização dos aspectos qualitativos no que diz respeito à avaliação da aprendizagem e, além disso, um compromisso com a formação dos indivíduos, propondo a superação da imagem de avaliação como uma ferramenta de punição, classificação e hierarquização. Quanto às finalidades das avaliações, o documento traz que "a avaliação poderá ser diagnóstica, formativa e somativa" (PPC DO CURSO DE MATEMÁTICA - LICENCIATURA, 2012, p.37). Estas finalidades podem ser definidas da seguinte forma:

> A avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas (...). A avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução. (...) A avaliação somativa pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem (...) (KRAEMER, 2005, p. 7-8).

Tais definições reafirmam a amplitude do processo de avaliação da aprendizagem, que mais do que a atribuição de pontuação, possibilita aos docentes e discentes refletirem acerca de seu papel no processo de aprendizagem. De acordo com o PPC (2012, p. 39): "o valor de um objeto de avaliação não pode estar restrito à mensuração dos resultados". Isto

reduziria a avaliação a uma função somativa, o que contraria o proposto neste documento, que é uma avaliação contínua e sistemática, a qual utiliza uma variedade de instrumentos de avaliação, de modo a garantir um processo de ensino-aprendizagem inclusivo, no qual a avaliação não seja tomada como uma ferramenta de punição, mas como uma estratégia de aperfeiçoamento do aluno.

No contexto pandêmico, uma maior adesão às TIC e o distanciamento social físico foram algumas das medidas que os indivíduos da área de educação precisaram adotar. Em relação a estas tecnologias, o PPC já defendia sua utilização, ressaltando sua importância, por entender que se trata de um recurso que valoriza os diferentes saberes matemáticos e experiências de ensino que compõem uma sala de aula.

3.3. ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM UTILIZADAS PELOS DOCENTES DO CURSO DE MATEMÁTICA – LICENCIATURA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Este tópico destina-se à análise das respostas dos docentes sobre a avaliação que desenvolveram ao longo do primeiro período remoto. As informações acerca do processo de avaliação da aprendizagem, realizado pelos docentes, foram extraídas a partir de um questionário[4], apresentado abaixo.

Tabela 1 - Perguntas utilizadas no questionário eletrônico

N°	Perguntas
1	Neste Período Remoto Emergencial, qual o quantitativo de disciplinas, do curso de Licenciatura em Matemática, pelo qual você está responsável?
2	Diante do contexto excepcional provocado pela pandemia, quais as principais mudanças que você adotou no que tange a avaliação da aprendizagem, através da utilização de ferramentas de Tecnologias da Informação e da Comunicação?
3	Quais os instrumentos de avaliação que você tem utilizado durante esta modalidade de Ensino Remoto?
4	Como você está distribuindo as atividades em momentos síncronos e momentos assíncronos?
5	Caso você esteja responsável por mais de uma disciplina, há diferenças quanto ao processo avaliativo entre elas? Se sim, quais?

4 As perguntas do questionário podem ser vistas na Tabela 1.

N°	Perguntas
6	O tipo de avaliação adotado por mim, neste período de Ensino Remoto, permite: ( ) Um diagnóstico acerca dos conhecimentos que os alunos já possuem e que são abordados na(s) disciplina(s), bem como das dificuldades apresentadas pelos discentes. ( ) Uma avaliação processual, favorecendo um maior diálogo entre professor e aluno, cujo foco está na ampliação da aprendizagem. ( ) A determinação do grau de domínio dos discentes em determinada área de aprendizagem. ( ) Todas as alternativas anteriores. ( ) Outro: _____ .
7	Com base na sua experiência com a avaliação da aprendizagem durante o Ensino Remoto Emergencial, qual(is) o(s) maior(es) desafio(s) ao avaliar os alunos remotamente?
8	Este espaço é dedicado caso você deseje acrescentar algo que não foi contemplado nas questões anteriores e que julgue importante sobre a avaliação da aprendizagem no período de Ensino Remoto.

Fonte: Produzido pelas autoras (2020)

Onze docentes responderam ao questionário. Para que o anonimato dos(as) participantes fosse garantido, estes(as) foram identificados(as) pelas letras A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K. A partir das respostas à primeira pergunta, observou-se que seis docentes ficaram responsáveis por apenas uma disciplina, quatro foram encarregados(as) de ministrarem duas, e um(a) ministrou três disciplinas.

Na segunda questão os docentes citaram: a realização de prova com a câmera ligada pelo Google Meet; exploração de trabalho colaborativo; avaliações com consultas; participação mais efetiva nas aulas síncronas; avaliação particionada em etapas; além da utilização de ferramentas como o Google Classroom. Sá, Narciso e Narciso (2020, p. 6), resumem perfeitamente este cenário do uso das TIC "(...) as tecnologias enquanto ferramentas de ensino podem agregar substancialmente ao processo de aprendizagem".

Quanto ao questionamento três, o(a) Professor(a) D deixou sua resposta em branco e o(a) Professor(a) C respondeu: "O mesmo instrumento do ensino presencial, porém os alunos postam as respostas em uma plataforma digital", no entanto, o(a) Professor(a) C não explicitou qual o instrumento por ele(a) utilizado no ensino presencial. De acordo com Caldeira (2004), a avaliação, por ser parte integrante do processo de aprendizagem, terá sua forma de realização, nos ambientes digitais, redefinida pelo contexto no qual se encontra inserida, de modo que se

faz necessário não se deter a adaptações de modelos de avaliação já aplicados.

Em relação às demais respostas à questão três, foram citados os seguintes instrumentos: quiz; auto avaliação; seminários; ciclos tutoriais; participações nas aulas síncronas e assíncronas; entrega de listas de exercícios; produção de vídeos; desenvolvimento de projetos de pesquisa; leituras dirigidas; provas; avaliações semanais; provas utilizando a metodologia de escolha e resolução de problemas; sites de produções de histórias em quadrinhos; aplicativos (GeoGebra, Cmaptools, Lucidchart) e produções de mapas conceituais.

No processo de avaliação observou-se a utilização de uma grande variedade de instrumentos. Ainda segundo Caldeira (2004, p. 6): "Quanto mais definidos e generalizáveis os instrumentos, menos margens darão às individualidades e emergências do processo educacional". Portanto, para o estabelecimento de um ambiente de aprendizagem inclusivo, a diversidade de ferramentas durante as avaliações é fundamental.

Ainda sobre o questionamento três, enfatizamos a resposta do(a) Professor(a) I: "Na realidade, não modifiquei muito o modelo de avaliação. Eu costumava no presencial propor avaliações com prazo de mais de um dia para que os discentes tivessem tempo de aprender durante a avaliação. O modelo se assemelha a um projeto no qual o discente desenvolve um conjunto de atividades ao invés de habilidades pontuais".

É perceptível a preocupação do(a) Professor I em não limitar o processo de avaliação a atribuição de notas, sendo este encarado como uma oportunidade de aprendizagem. Vale ressaltar que segundo o documento analisado: "(...) a avaliação deve ser: contínua, formativa e personalizada, estabelecendo-se no conjunto de ações como um elemento do processo de ensino e de aprendizagem, o qual permite conhecer o resultado das ações didático-pedagógicas e, por conseguinte, melhorá-las" (PPC DE MATEMÁTICA – LICENCIATURA, 2012, p. 38).

Ao responderem ao quarto questionamento, quanto aos momentos síncronos os docentes apontaram: a realização de aulas ao vivo, resolução de possíveis dúvidas, discussão e explanação de temas relacionados às atividades propostas nos momentos síncronos, e exploração da participação com resolução de problemas. Já em relação aos momentos assíncronos, os docentes citaram: a resolução de listas de exercícios e demais atividades que, entre outras plataformas, eram enviadas pelo Google Classroom, além da exploração de leituras complementares, vídeos e realização de micro pesquisas.

A diversidade, um dos critérios apresentados no PPC do curso, encontra-se exemplificada pela resposta do(a) Professor(a) G ao quarto questionamento. O(a) Professor(a) G relatou que os momentos síncronos compreendem "discussão, debate sobre os textos, apresentação das produções, análise em tempo real de protocolos e objetos digitais, construções e discussões sobre estas em tempo real, algumas construções colaborativas em tempo real, nas salas virtuais/por grupo", enquanto nos assíncronos são realizadas "leituras, fichas de exercícios e outras produções que demandam tempo, reflexão, discussão dos estudantes".

Esta diversidade permite o alcance de um público maior, visto que nem todos os discentes se identificam ou possuem facilidade com um mesmo instrumento de avaliação, de modo que ao adotar mais de uma ferramenta os docentes podem coletar maiores informações acerca do processo de ensino-aprendizagem, além de oportunizar aos discentes demonstrarem o que aprenderam e como aprenderam.

Quanto à quinta questão, os(as) Professores(as) B, C, D, E, F e I, por ministrarem apenas uma disciplina, não a responderam. Os(as) Professores(as) A e J responderam não haver diferenças entre os processos avaliativos em suas disciplinas, enquanto os demais afirmaram haver diferenças entre os processos avaliativos de suas disciplinas, destacando pontos como: cada turma tem uma característica própria, carecendo de adaptações para melhor desempenho dos estudantes e docente; e cada disciplina pode ser adequada a um meio avaliativo, como exemplos, seminários, podcasts e gravações de vídeos.

Em relação à sexta questão, o(a) Professor(a) A marcou a primeira opção: um diagnóstico acerca dos conhecimentos que os alunos já possuem e que são abordados na(s) disciplina(s), bem como das dificuldades apresentadas pelos discentes. Os(as) Professores(as) B, C, D, E e K marcaram a segunda opção: uma avaliação processual, favorecendo um maior diálogo entre professor e aluno, cujo foco está na ampliação da aprendizagem. Quanto aos(as) Professores(as) F, G, H, I e J, estes(as)optaram pela quarta opção: todas as alternativas anteriores.

As opções marcadas pela maioria dos(as) docentes, ao serem analisadas juntamente com as respostas fornecidas aos outros itens, evidenciaram um comprometimento destes com a realização de uma avaliação formativa. Assim, de acordo com Kraemer (2005, p. 5): "A avaliação descreve que conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos adquiriram, ou seja, que objetivos do ensino já atingiram num determinado ponto de percurso e que dificuldades estão a revelar relativamente

a outros". Desse modo, a avaliação não é limitada a algo pontual, esta se caracteriza por ser um amplo processo.

Na sétima questão, os(as) participantes citaram como dificuldades: equilibrar a participação por nota com a participação para aprender; conseguir verificar a efetiva participação dos estudantes em seus grupos de trabalho; o quantitativo de estudantes que não favorece a avaliação de todos, por causa do tempo; o fato dos discentes acabarem recebendo atividades de todas disciplinas ao mesmo tempo; e não conhecer os alunos pessoalmente.

Ainda sobre o sétimo questionamento, o(a) Professor(a) J respondeu: "dificuldade da internet e do uso dos dados móveis pelos estudantes. Em decorrência disto, os estudantes quase sempre estavam de câmeras desligadas e a interação acontecia via oralidade e via texto escrito no chat". Tal resposta evidencia a necessidade de uma compreensão mútua dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, visto que a realidade dos atores do cenário educacional é bastante diversa. Segundo Sá, Narciso e Narciso:

> Diante da nova realidade imposta pela situação de pandemia, as limitações que existem no processo de ensino e aprendizagem tornaram-se mais evidentes, isso porque o momento acentuou ainda mais como a desigualdade social tem implicações negativas na aprendizagem de alunos em situação de vulnerabilidade econômica (SÁ, NARCISO E NARCISO, 2020, p. 3).

Em relação à oitava questão, o(a) Professor(a) G sugeriu o direcionamento das perguntas por disciplina, sugestão esta bastante relevante, podendo ser considerada em pesquisas futuras. O(a) Professor(a) J disse que a interação e a avaliação sobre o processo de ensino e aprendizagem acontece melhor em aulas presenciais. Enquanto o(a) Professor(a) K afirmou não ter sentido dificuldade no processo de avaliação da aprendizagem na disciplina que ministrou, e acrescentou que "o fato de estar disponível em diversos meios (e-mail, Classroom e WhatsApp), possibilitou um diálogo para além do dia de aula e consequentemente, uma compreensão e avaliação da aprendizagem de alguns alunos".

As diferenças presentes nas respostas dos(as) Professores(as) J e K são bastante relevantes para o entendimento de que o ERE apresenta-se como desafiador, mas também possui algumas potencialidades, como as apresentadas na resposta do(a) Professor(a) K à questão oito.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciaram algumas mudanças consideráveis na prática de avaliação da aprendizagem realizada pelos(as) docentes do curso de Matemática – Licenciatura. Se na modalidade de ensino presencial a avaliação da aprendizagem já era um tema desafiador, durante o ERE este processo apresentou desafios adicionais.

Alguns desses desafios, de acordo com os docentes, foram: o fato de não conhecer os discentes pessoalmente e, também, a dificuldade de acesso à internet, que em alguns casos impediu os discentes de manterem a câmera ligada durante as aulas. Tais fatores inviabilizaram uma maior interação durante as aulas síncronas, além de dificultar aos docentes identificarem as facilidades e dificuldades dos discentes.

No entanto, apesar do contexto atípico, o período oportunizou reflexões importantes acerca da avaliação da aprendizagem. A multiplicidade de ferramentas e estratégias de avaliação utilizadas pelos docentes evidenciou uma preocupação em não limitar a avaliação da aprendizagem a mera atribuição de notas. Essa variedade de ferramentas favoreceu a realização de uma avaliação processual, apesar do distanciamento social físico imposto pela Covid-19.

Embora seja uma realidade relativamente recente, o ERE apresentou-se como uma alternativa válida para a garantia do acesso à educação. No entanto, sabe-se que a adoção de tal modalidade de ensino apresenta suas limitações e que, devido às desigualdades existentes no Brasil, nem todos puderam aderir a essa estratégia, o que inevitavelmente gera consequências, estas se configuram como uma temática relevante a ser explorada em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. EmRede -Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Sobre a doença. Disponível em: https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid. Acesso em: 08 out. 2020.

CALDEIRA, Ana Cristina Muscas. Avaliação da aprendizagem em meios digitais: novos contextos. In: XI Congresso Internacional de Educação a Distância. 2004.Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/033-tc-a4.pdf. Acesso em: 08 nov. 2020.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Review Educause, v. 2, 2020.Traduzido por: DaniloAguiar, Dr. Américo N. Amorim e Dra. Lídia Cerqueira. Disponível em: https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16. Acesso em: 01 out. 2020.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. Research, Society and Development, v. 9, n. 7, p. e521974299-e521974299, 2020.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. Avaliação da aprendizagem como construção do saber. 2005.Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96974. Acesso em: 24 jan. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. Eccos Revista Científica, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/715/71540206.pdf. Acesso em: 08 nov. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. Revista Pátio, v. 12, p. 6-11, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA NO BRASIL: SABERESFAZERES ESCOLARES EM EXPOSIÇÃO NAS REDES. Revista Docência e Cibercultura, v. 4, n. 2, p. 215-224, 2020.Disponível em:

https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026. Acesso em: 09 set. 2020.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. Revista UFG, v. 20, n. 26, 2020.Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438. Acesso em: 08 out. 2020.

SÁ, Adrielle Lourenço de; NARCISO, Ana Lucia do Carmo; NARCISO, Luciana do Carmo. ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES. *In*: CILTEC-Online, ed. XIV, 2020. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/17773/1125613715. Acesso em: 08 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Projeto pedagógico do curso de Matemática-licenciatura. Caruaru: UFPE, 2017. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/39114/0/PPC+Matem%C3%A1tica.pdf/8d7c46a-3-9ee3-46ba-b043-a1b221d2a039. Acesso em: 02 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Resolução Nº 08/2020. Recife: UFPE, 2020. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/38962/2571920/bo64.pdf/5928c0dc-7027-43ca-b31d-63c486feeec1. Acesso em: 09 out. 2020.

ENTRE INCLUSÕES E SILENCIAMENTOS: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA COLEÇÃO *VONTADE DE SABER*

JOSÉ LUIZ XAVIER FILHO
Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas – PROCADI (UPE), Integrante do NEAB/UPE e ITESI/UPE. Professor de História do quadro efetivo da rede municipal de ensino do município da Lagoa dos Gatos – PE, e-mail: jlxfilho@hotmail.com

GIORGE ANDRE LANDO
Pesquisador em estágio de Pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí – PPGPP/UFPI. Doutor em Direito pela Faculdade Autônoma de Direito de São Paulo - FADISP. Professor do Programa de Pós-Graduação em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade de Pernambuco – PROCADI/UPE, e-mail: giorge.lando@upe.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Os livros didáticos são instrumentos de trabalho dos docentes e dos discentes, logo são suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem para uma abordagem inclusiva e participativa. Sendo assim, em 2003, foi aprovada a Lei 10.639 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino e estudo da História da África, a luta dos(as) negros(as) no Brasil, suas culturas e a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Diante disso, nos questionamos qual tem sido o papel dos materiais didáticos na formação dos alunos e alunas para a construção de uma educação antirracista no que tange as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Seguindo esse pressuposto, o nosso objetivo foi analisar os conteúdos programáticos de uma coleção de livros didáticos de História, a coleção *Vontade de Saber*, de uma instituição de ensino de rede pública, das turmas do Ensino Fundamental do Anos Finais, que estão sendo utilizados no quadriênio 2020 a 202, e investigar se os conteúdos exigidos pela Lei 10.369 foram incluídos e estão sendo abordados.

Palavras-chave: Livro Didático; Lei 10.639/2003; Currículo.

1. INTRODUÇÃO

Uma concepção mais ampla e atual parte do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina (BITTENCOURT, 2009), no nosso caso, da História.

Os livros didáticos, os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da "tradição escolar" de docentes e discentes, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos. Trata-se de objeto cultural de difícil definição, mas, pela familiaridade de uso, é possível identifica-lo, diferenciando-o de outros livros.

Sendo assim, as relações do professor de História, como as de outros, com os livros didáticos articulam-se fundamentalmente, por meio de suas concepções de educação, ensino e aprendizagem, ou seja, estão permeadas pelas concepções que ele tem de escola, bem como pelas que tem das finalidades do ensino em geral e do ensino da História em particular.

A clareza acerca dessas questões pode servir de referência para o livro didático ser visto como parte articulada e articuladora da relação entre docente, discente e conhecimento histórico, e não como algo arbitrário e compulsório. Contudo, as questões relacionadas com a popularização do saber histórico pelos livros didáticos implicam, de maneira explícita, que o professor tenha familiaridade com a produção historiográfica atualizada e clareza nos pressupostos teóricos e metodológicos da História e, também, em seus problemas e objetos.

Logo a produção dessa literatura didática tem sido objeto de preocupações especiais de parte de autoridades governamentais, militantes e movimentos negros, e os livros escolares sempre foram avaliados segundo critérios específicos ao longo da história da educação. Muito criticados, muitas vezes considerados os culpados pelas mazelas do ensino de História, os livros didáticos são invariavelmente um tema polêmico. Pois, diversas pesquisas no campo da educação e produção das obras didáticas, têm revelado que são um instrumento a serviço da ideologia e da perpetuação de um "ensino tradicional". Entretanto, continuam sendo utilizados no trabalho diário das escolas em todo país.

Vale ressaltar que as críticas em relação aos livros didáticos apontam para muitas de suas deficiências de conteúdo, suas lacunas e erros conceituais ou informativos. No entanto, o problema de tais análises reside na concepção de que seja possível existir um "livro didático ideal",

uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, mas que se aproxime e construa algo que auxilie a igualdade e equidade do saber. Como demonstram as pesquisas realizadas pelo historiador Marc Ferro, podem existir conflitos entra a História institucionalizada nos e pelos livros didáticos, que passam a visão dos vencedores, e o que ele chama "contra-história", ou a visão dos vencidos ou dissidentes (FERRO, 1993).

Nessa perspectiva, a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) traz a seguinte determinação:

> Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (BRASIL, 2004, p. 25).

Evidentemente, o livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que avaliamos os conteúdos programáticos das coleções didática de História, no intuito de identificar se os conteúdos sobre a História da África e Afro-brasileira estão inseridos nos livros usados na sala de aula. A coleção utilizada é de autoria de Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini, utilizados pelos alunos e alunas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental dos Anos Finais, da Escola Municipal Cordeiro Filho, localizada em Lagoa dos Gatos, Pernambuco.

À vista disto, o presente trabalho é de natureza exploratória, qualitativa e trata-se de uma pesquisa de método bibliográfico e documental, se apropriando da abordagem sobre História da África e História e Cultura Afro-brasileira, no que tange a obrigatoriedade a presença de tais conteúdos no currículo básico nacional sob a Lei 10.639 de 2003, sancionada pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, partindo de uma investigação nos conteúdos programáticos de quatro (4) livros didáticos de História, que fazem parte da coleção ***Vontade de Saber***, pertencentes e produzidos pela editora Quinteto Editorial.

Nosso embasamento teórico são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004), visando nos dá aporte para a investigação desta pesquisa. A análise de dados se deu no mês de agosto de 2021. Sendo assim, entendemos que o livro didático pode desempenhar um papel mais efetivo no processo educativo, como um dos instrumentos de trabalho de professoras e professores e de alunas e alunos, torna-se necessário entendê-lo em todas as suas dimensões e complexidades.

2. AFRICANIDADES NO LIVRO DIDÁTICO: ABORDAGENS E (IN)VISIBILIDADES

A priori, investigamos a formação das autoras e do autor responsáveis pela organização das obras didáticas utilizadas pela instituição de ensino da rede pública. Uma breve busca pelos seus currículos na Plataforma Lattes encontramos: Adriana Machado Dias, bacharela e licenciada em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR), especialista em História Social e Ensino de História pela mesma instituição, atuou como professora de História em escolas de rede particular de ensino e é autora de livros didáticos de História para o Ensino Fundamental e Médio (CNPq, 2021a); Keila Grinberg, professora licenciada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ), Doutora em História Social pela mesma instituição e professora do Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO-RJ) (CNPq, 2021b); e Marco César Pellegrini, bacharel e licenciado em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR), atuou como professor de História em escolas de rede particular de ensino, editor de livros na área de ensino de História e autor de livros didáticos de História para o Ensino Fundamental e Ensino Médio (CNPq, 2021c).

Elucidamos que conhecer o currículo dos autores nos deu suporte para entender como foi direcionada a organização dos conteúdos, pois a formação deles nos diz muito a respeito da orientação das obras. Na nota de apresentação do livro, eles afirmam que a História nos auxilia a conhecer os grupos que formam as sociedades, os conflitos e motivos, e que também é função desta disciplina, ajudar-nos a tomar consciência da importância de nossa atuação política e a desenvolver um olhar mais crítico sobre o mundo. Terminam nos convidando ao fascinante estudo da História, porém nada é dito sobre a inclusão ou não de assuntos antes

nunca abordados, tais como exemplo, a História e Cultura Afro-brasileira (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018).

Estes são os livros de História que compõem a coleção de *Vontade de Saber*.

Figura 01. Capas dos livros.



Fonte: PNLD,2020[1].

Continuando a investigação das obras, achamos oportuno falar dessa sessão, "Como seu livro está organizado", logo que se folheia as primeiras páginas do livro, pois consideramos enriquecedor tanto para o docente quanto para o discente, porque norteia a forma que foi pensada para construir, de forma didática e dinâmica, os conteúdos que serão abordados. Ressaltamos como importantes e inovadores, três pontos específicos que fazem menção a interdisciplinaridade, a reflexão da História no Tempo Presente e a investigação em História na prática que induz o estudante à pesquisa histórica. Analisando esses três tópicos:

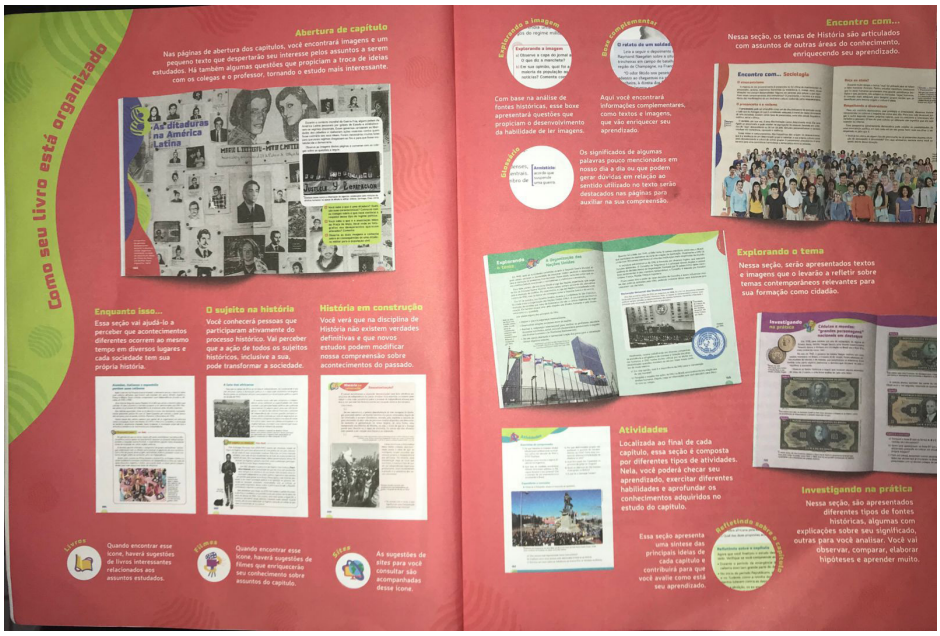
- 1º - "Encontro com...": nessa seção, os temas de História são articulados com assuntos de outras áreas do conhecimento, enriquecendo o aprendizado;
- 2º - "Explorando o tema": nessa seção, são apresentados textos e imagens que levarão os discentes a refletirem sobre os temas

1 Disponível em: <https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/vontade-de-saber-historia/> Acesso em: 25 de agosto de 2021.

contemporâneos relevantes para sua formação como cidadãos e cidadãs.

- 3º - "Investigando na prática": nessa seção, são apresentados diferentes tipos de fontes históricas, algumas com explicações sobre seu significado, outras para o discente analisar. Aqui os alunos e alunas são instigados a observar, comparar, elaborar hipóteses e aprender com seus resultados socializando em sala de aula.

Figura 02. Seção: Como seu livro está organizando



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2021.

Passemos para a análise das obras, começando pelo livro do 6º ano do Ensino Fundamental dos Anos Finais, que está dividido em 8 capítulos, dos quais apenas dois deles são em relação a História da África, sendo eles: A origem do ser humano e África Antiga (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018a).

Seguimos adiante da nossa investigação e analisamos o conteúdo programático do livro didático do 7º ano que é composto por 9 capítulos, três deles que abordam a temática africana e afro-brasileira. Ressaltamos quem apenas um deles é especialmente voltada ao continente africano, tendo como título "Reinos e Impérios africanos", os outros dois, voltados para uma visão eurocentrista e colonizadora: A colonização na América

portuguesa e A expansão das fronteiras da Colônia portuguesa (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018b).

Analisamos o livro de 8º ano, composto por 10 capítulos, sendo quatro capítulos que fazem menção sobre os africanos e afrodescendentes, mas nenhum capítulo dedicado diretamente a História e Cultura Afro-brasileira em si, sendo estas temáticas abordadas: O Processo de independência do Brasil, A consolidação da independência brasileira, O Segundo Reinado e O mundo no século XIX (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018c).

Por fim, no conteúdo programático do didático do 9º ano, dispostos em 12 capítulos, constando apenas um capítulo que trata diretamente do continente africano de título "As independências na África", e outros três capítulos em que os conteúdos afro-brasileiros estão inseridos em uma ou duas páginas, sendo eles: O início da República no Brasil, A ditadura civil-militar no Brasil e O mundo contemporâneo (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018d).

Percebemos que a obra, buscando atingir os objetivos estabelecidos pelas novas propostas curriculares que norteiam o ensino de História, principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), procurou fazer uma seleção de conteúdos e uma abordagem que propiciam aos alunos e alunas identificarem as suas vivências pessoais às de outros sujeitos históricos. Porém, dentro de uma perspectiva branca, hegemônica e eurocêntrica, e distante da realidade da história dos negros e negras brasileiras, e, consequentemente, aquém das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Destarte, não é intenção desta pesquisa desmerecer ou desvalorizar a escrita das autoras e do autor, mas tecer uma crítica diante do silenciamento, seletividade e ocultamento acerca dos conteúdos sobre a História da África e História e Cultura Afro-brasileira, mediante a importância para a formação da grande, e maior, parcela dos estudantes negros e negras que compõem o corpo discente do espaço escolar[2]. Assim, como afirma Xavier Filho:

2 Em 2019, matriculamos 98% de todas as crianças de 6 a 14 no Ensino Fundamental. Ao compararmos as taxas de matrícula entre brancos, pretos e pardos, a porcentagem é muito próxima: 98%, 98,7% e 97,9, respectivamente. Ver mais em: < https://todospelaeducacao.org.br/noticias/do-inicio-ao-fim-populacao-negra-tem-menos-oportunidades-educacionais-2/>. Acesso em 09 de setembro de 2021.

> Isto quer dizer que, está presente na maioria dos livros didáticos, formas de discriminação ao negro, além da presença de estereótipos, que equivalem a uma espécie de rótulo utilizado para qualificar de maneira conveniente grupos étnicos, raciais ou, até mesmo, sexos diferentes, estimulando preconceitos, produzindo assim influências negativas, baixa autoestima às pessoas pertencentes ao grupo do qual foram associadas tais "características distorcidas". Por ser o principal portador de conhecimentos básicos das variadas disciplinas que compõem o currículo dentro das escolas, o livro didático torna-se um dos recursos mais usados em sala de aula, e um instrumento pedagógico bastante difundido, por isso facilita à ação da classe dominante de registrar como quer e como lhe convém a imagem do negro na sociedade brasileira. Caberá ao professor ter a preocupação com a forma pela qual o conteúdo histórico é exposto nos livros didáticos, na medida em que possam contribuir para combater as abordagens incompletas e estereotipadas das imagens dos afrodescendentes (XAVIER FILHO, 2021. p.115).

Diante disto, acreditamos estar apontando algo que pode e dever ser acrescentando nas próximas coleções, e que os próximos livros possam ser repensados de modo a acrescentar e incluir mais diversidade, mais protagonismo e entender que o continente africano é múltiplo e somos herdeiros dessa multiplicidade cultural, e não apenas que foram fornecedores de homens e mulheres retiradas de suas raízes para serem escravizados(as) na Europa e consequentemente em suas colônias. Ainda acrescentamos o quão importante é repensar sobre a distribuição dos conteúdos programáticos, lembrando que são páginas que chegarão nas mãos de meninos e meninas negras que não se sentirão representados como agentes históricos e construtores sociais do povo brasileiro.

Segundo Priori (1995, p. 22,) "por pior que seja o livro didático, por mais generalizante e por mais factual que se apresente, alunos e professores poderão elaborar um trabalho crítico, que consiga, com a introdução de novas fontes, ampliar os limites da análise histórica". Acreditamos estar, dessa maneira, estimulando os discentes e leitores, não apenas o seu aprendizado, mas também promovendo a conscientização e a instrumentalização necessárias para o sentido fundamental de sua participação ativa no processo histórico.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), o ensino de História deve pautar-se no desenvolvimento da atitude historiadora dos alunos e alunas em relação aos conteúdos. Para isso os

estudantes devem ser incentivados a assumir uma posição de sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, compreendendo procedimentos característicos do processo de construção do conhecimento histórico e adotando posicionamentos críticos e responsáveis.

A coleção, além disso, apresenta propostas de trabalho ao professor e professora que permitem explorar também a parte diversificada do currículo, envolvendo aspectos sobre história local e interações com a comunidade escolar e externa. Mas, sobre as relações históricas e culturais dos afrodescendentes em território nacional, nada é mencionado.

3. SOBRE AS OBRAS DIDÁTICAS: (RE)PENSAR E RECONFIGURAR

A BNCC (2017) tem como objetivo definir as aprendizagens essenciais que os alunos desenvolverão de modo progressivo ao longo das etapas da educação básica. Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, esse documento normativo apresenta uma concepção de educação baseada em princípios éticos, políticos e estéticos que favorecem a formação integral do estudante.

Nesse sentindo, a BNCC valoriza a formação cognitiva dos discentes, mas também reconhece a necessidade de trabalhar com aspectos socioeconômicos, buscando combater problemas como o preconceito e valorizar a diversidade. Além disso, em pauta, a BNCC apresenta orientações para a construção de uma sociedade justa, democrática, inclusiva e preocupada com os problemas contemporâneos. De acordo com a BNCC:

> Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere â construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizados com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2017, p. 14).

Com isto, na etapa do Ensino Fundamental dos Anos Finais, a BNCC sugere que seja feito um trabalho de retomada e aprofundamento do que foi desenvolvido na etapa dos Anos Iniciais, principalmente por causa da maior especialização assumida pelos componentes curriculares. Nos

Anos Finais, os estudantes devem fortalecer também sua autonomia ao refletir de modo crítico, realizando argumentações coerentes, análises embasadas criteriosamente e buscando sempre valorizar o diálogo e os princípios dos direitos humanos.

Em teoria deveria funcionar, no que consta a prática e a escrita das obras didáticas analisadas, as sugestões da BNCC contidas no sumário não contemplam os conteúdos afro-brasileiros numa abordagem geral, e sim, o que percebemos, uma seletividade e um silenciamento sobre o protagonismo negro(a) que, em sua maioria, são inseridos como subtópicos de capítulos. Rüssen (2010, p. 115) nos diz que "as características que distinguem um bom livro didático são essencialmente quatro: um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno e uma relação com a prática da aula".

Logo, partindo desse pressuposto, é perceptível que as autoras e o autor da coleção investigada, ***Vontade de Saber***, procuraram trabalhar no decorrer dos conteúdos programáticos o intuito de estimular os alunos à participação social, política e cidadã. Encontramos nas páginas, auxílios para os alunos e alunas compreenderem a cidadania como a efetivação de seus direitos básicos, de modo a combater as diversas formas de segregação. Consideramos falha essa tentativa, pois as abordagens sociais negras são simplificadas e demonstram uma passividade dos negros e negras na formação cultural e sócio-política na História do Brasil, o que não foi e não é.

Encontramos uma carência no que diz respeito às abordagens ao aspecto histórico e cultural dos africanos e das africanas que vieram na condição de escravizadas, e consequentemente dos(as) descendentes. Rüssen ainda ressalta que "o livro didático [...] tem que estar de acordo com sua capacidade de compreensão, e isto vale, acima de tudo, no que se refere ao nível de linguagem utilizada" (RÜSSEN, 2010, p. 116). Ao longo da coleção, a noção de cidadania, democracia e sociedade é norteada por uma visão branca, hegemônica e um currículo e distribuição de conteúdos eurocêntricos, o que não poderia acontecer, tendo em vista que uma característica da História, conforme aponta Helena Guimarães Campos, é:

> [...] ser dinâmica, pois ela incorpora transformações que afetam o modo de viver da sociedade [...] que evidenciam as necessidades e as expectativas de parcela ou do conjunto da sociedade e que levam à luta pelo reconhecimento de novos direitos e à ampliação do leque de direitos

> do cidadão. [...] Tal aprendizado é assimilado pela criança, que o aplica em outras instâncias da vida, à medida que seu desenvolvimento a leva a assumir novos papéis na sociedade da qual participa (CAMPOS, 2012, p. 18-19).

A aprovação de leis afirmativas, como a Lei nº 10.639, de 2003, que determinou a introdução do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira, e logo em seguida com a aprovação da Lei nº 11.645, de 2008, que reforça a de 2003 e inova com a obrigatoriedade e inclusão da História e Cultura dos Povos Indígenas aos alunos dos níveis de Fundamental e Médio, colabora para a desconstrução de preconceitos e estereótipos sobre africanos(as) e indígenas, fortemente impregnados no conteúdo escolar, como assim foi visto na análise de dados desta pesquisa.

Vale ressaltar que, no caso da inserção da História da África e da Cultura Afro-brasileira e da História e Cultura Indígenas, nos currículos dos ensinos fundamentais e médio, vemos a expansão dos direitos de grupos tradicionalmente marginalizados, os quais têm agora sua cultura e sua contribuição para a construção da sociedade brasileira reconhecidas, ao mesmo tempo em que as especificidades desses grupos devem ser valorizados como responsáveis por contribuições originais na formação de nosso povo.

Ousamos em defender que se for abordada de forma superficial e estereotipante tais temáticas, estamos sonegando e ocultando dos alunos e alunas o que é por lei defendido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), que nos diz que:

> [...] a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Posto isto, os professores e professoras vem desempenhando cada vez mais o papel de mediador(a) entre os conteúdos específicos de cada componente curricular e os conhecimentos a mais desenvolvidos em sala de aula, que já eram para estar incluídos nas obras, afinal, a Lei é de 2003,

e já se passaram quase duas décadas[3]. Assim, o docente deve desenvolver de maneira constante a reflexão para demonstrar que o ato de estudar os conteúdos não abordados e/ou incompletos não é apenas fundamental, mas também instigador e prazeroso, despertando, assim, o interesse dos estudantes a irem além.

A união entre a teoria e a prática geralmente ocorre quando o docente propicia aos estudantes momentos em que eles possam debater, refletir e emitir opiniões sobre os acontecimentos ocorridos em contextos locais e mundiais. Dessa forma, a prática reflexiva sobre os conteúdos silenciados vem à tona e é essencial para o ensino contextualizado.

É fundamental que o professor e a professora tenham sensibilidade para perceber as singularidades do relacionamento docente-discente e discente-discente, intervindo em casos de possíveis dificuldades de aprendizagem e conduzindo suas aulas de modo a promover a construção do conhecimento pautada em respeito e empatia. Como aponta Schmidt:

> Nesse sentido, o professor de História ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica. Ao professor cabe ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas e problemáticas em narrativas históricas (SCHMIDT, 2010, p 34).

Para isso, o docente deve ter autonomia, tanto perante seus alunos e alunas quanto perante a equipe de trabalho. Dizemos autonomia porque nos referimos à capacidade de fazer escolhas e se posicionar, participando de maneira cooperativa diante dos desafios que é abordar culturas afro-brasileiras diante um material seletivo, por vezes manipulado pela própria editora e grupos sociais dominantes, e o preconceito que paira no próprio ambiente escolar.

Explanamos que é importante ao adotar essa postura, que o docente se esquive de atitudes impositivas, alheias ao interesse coletivo, e se dispa de conceitos preestabelecidos. Além disso, faz parte também do

3 Artigo escrito em agosto de 2021.

papel de lecionar, estimular essa autonomia aos estudantes, a fim de que eles e elas assumam um papel proativo em sala de aula e fora dela, encorajando-os(as) aos questionamento e a argumentação em suas tomadas de decisões e que se tornem indivíduos críticos na sociedade brasileira que é ainda é racista.

Por fim, para que isso possa ser efetivado, os docentes devem assumir a responsabilidade no processo ensino-aprendizagem, preservando a consciência de que suas ações refletem diretamente no desenvolvimento dos alunos e das alunas. Para adotar a postura mediadora, a formação do(a) professor(a) deve ser constante, extrapolando a sua formação inicial, rompendo a barreira do próprio racismo estrutural do qual já nascemos inseridos, e firmando-se em uma carreira docente construída por meio da observação dos discentes e da atualização de práticas e conteúdos, podendo assim incluir, diversificar e democratizar, não só os livros didáticos incompletos e seletivos, mas para que a escola seja, de fato, plural e democrática.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do recurso didático propicia maior dinâmica em sala de aula, além de possibilitar para que o estudante tenho acesso a informação por meio de diferentes linguagens, desenvolvendo assim estratégias de aprendizagem diversas. Dessa maneira, é importante compreender quais livros ou obras podem ser utilizados no espaço escolar e como esse uso pode ser efetivamente auxiliar o discente sobre as mais diversas características da sociedade brasileira no sentindo de inclusão e não de exclusão e/ou silenciamento de conteúdos que fazem parte das nossas raízes históricas.

Avaliamos a coleção de livros didáticos, ***Vontade de Saber***, composta por quatro volumes, que é destinada a alunos e alunas dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e, em consequência da nossa investigação, traçamos como pontos positivos a sua organização didática, pois a coleção é estruturada de modo a facilitar o trabalho em sala de aula: todos os capítulos de cada volume são compostos por duas páginas de abertura e quatro páginas de atividades; os títulos apresentam hierarquia clara e o texto didático respeita a faixa etária dos estudantes; em todos os volumes, os conteúdos são acompanhados de imagens, boxes auxiliares e glossário.

A sequência dos conteúdos está organizada de acordo com os critérios cronológicos eurocêntricos, assim como a divisão histórica que versa a Europa como centro da história da humanidade. Além disso, procuram explorar relações de simultaneidade, integrando, sempre que possível, os conteúdos de História Geral e de História do Brasil e ressaltando as relações de entre diferentes processos históricos. Cada bimestre apresenta um plano de desenvolvimento e cada plano de desenvolvimento apresenta um projeto integrador, mas nada é falado ou respaldado sobre a História da África e seus descendentes. Consequentemente, ao longo de 39 capítulos que compõem os 4 volumes, 9 capítulos abordam os estudos africanos e afro-brasileiros como subtópicos, e apenas 4 capítulos destinados a História e Cultua Afro-brasileira.

Em contraponto, o que não é suficiente, a coleção apresenta propostas de trabalho ao docente que permitem também explorar a parte diversificada do currículo, envolvendo aspectos sobre história local e interações com a comunidade escolar e externa, considerando assim a orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Porém, nada sobre a ir além na história dos negros e negras brasileiras é citada a parte como tais conteúdos exploratórios para ir além da sala de aula.

Dito isto, contribuímos com a nossa análise feita nesta pesquisa, não como crítica negativa, mas sim, tecer críticas construtivas, para que as autoras e o autor percebam que a inserção dos conteúdos afro-brasileiros que foi trabalhado e explorado, foram de forma superficial e genérico: africanos como escravizados, afro-brasileiros sempre em trabalhos escravos e com pouca participação social e política na construção da sociedade brasileira. Sendo assim, faz-se necessária a revisão dos livros e um apuramento melhor sobre a História e Cultura Afro-brasileira e uma adequação que vise a igualdade e equidade da diversidade cultural, social, econômica, política e intelectual, trazendo para os espaços escolares o protagonismo dos negros e negras na História do Brasil.

Aos leitores, quer sejam docentes, discentes e público geral, deixamos a reflexão sobre uma Lei que foi aprovada em 2003 e que exige que repensemos sobre as relações étnico-raciais, o espaço escolar, a sociedade como um todo e os conteúdos pedagógicos que são trabalhados dentro de sala de aula, até porque não é opção, é lei. E que possamos entender que com a inclusão de temáticas, que há tanto tempo foram silenciadas, tanto nos recursos didáticos quanto na escola, são procedimentos que podem nos ajudar a fortalecer o combate ao preconceito,

desigualdades sociais, discriminação e intolerância com as religiões de matrizes africanas que são frutos do racismo estrutural que perpassa ao longo da nossa história e tão visível e sentida nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 09 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF. Outubro, 2004. Disponível em: <http://diversidade.mec.gov.br/sdm/arquivos/diretrizes.pdf> Acesso em: 25 de agosto de 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação**. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático:** Histórico. Brasília/DF. Outubro, 2017. Disponível em: <http:// fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livrodidatico/historico> Acesso em: 25 de agosto de 2021.

CAMPOS, Helena Guimarães. **A História e a formação para a cidadania nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

CNPq. Currículo do sistema de Currículos Lattes. **Informações sobre Adriana Machado Dias**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5212705677912110>. Acesso em: 09 de setembro de 2021a.

CNPq. Currículo do sistema de Currículos Lattes. **Informações sobre Keila Grinberg**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9043294734454422>. Acesso em: 09 de setembro de 2021b.

CNPq. Currículo do sistema de Currículos Lattes. **Informações sobre Marco César Pellegrini**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8825144072881727>. Acesso em: 09 de setembro de 2021c.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Vontade de Saber:** História. 6º ano. 1. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Vontade de Saber:** História. 7º ano. 1. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Vontade de Saber:** História. 8º ano. 1. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Vontade de Saber:** História. 9º ano. 1. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

FERRO, Marc. **A manipulação da história nos ensinos e meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 2003.

PRIORI, A. **A concepção de história nos manuais didáticos:** uma releitura. História & Ensino, Londrina, v. 1, p. 17-22, 1995.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2010.

SMITH, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Orgs.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

XAVIER FILHO, José Luiz. Representatividade nas páginas do livro didático sobre as religiões e cultura de matriz africana. ***In***: PRANTO, Aliny D. P. de Medeiros; MAIOR, Paulo Souto; SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos (Org.). **Ensino de História:** experiência e interculturalidade [recurso eletrônico]. João Pessoa: Ideia, 2021.

SABERES-FAZERES MOBILIZADOS NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19

ANA RINÊLDA TARGINO ALVES
Mestranda em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE-CAA, anaalveslacerda@gmail.com;

LUCINALVA ANDRADE ATAÍDE DE ALMEIDA
Doutora e Professora Associada do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Lucinalva.almeida@ufpe.br;

CRISLAINY DE LIRA GONÇALVES
Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, crislainy67@gmail.com;

PRISCILA MARIA VIEIRA DOS SANTOS
Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, priscilamagalhaesufpe@gmail.com.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este estudo buscou compreender como professores dos anos iniciais da educação básica mobilizam os saberes-fazeres em suas práticas avaliativas no contexto da pandemia covid-19. Para tanto, objetivamos identificar os saberes-fazeres mobilizados nas práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores dos anos iniciais da educação básica; e identificar em discursos as possíveis implicações que o contexto da pandemia produz em seus saberes-fazeres e em suas práticas avaliativas. A fim de dar conta dessa discussão, nos fundamentamos em autores que versam sobre avaliação como Méndez (2002), Marinho, Fernandes e Leite (2014), e dos saberes docentes como Tardif (2002; 2005), e Pimenta (1999). Em nosso percurso teórico-metodológico mobilizamos a Teoria do Discurso na perspectiva de Laclau e Mouffe (BURITY, 2014). Para obtenção de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados apontam que o contexto da pandemia tem apresentado desafios as práticas avaliativas das professoras, no entanto, essas possuem saberes-fazeres que possibilitam o enfretamento das dificuldades que surgem no contexto das aulas remotas.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Saberes-fazeres; Práticas avaliativas.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem se constitui categoricamente um campo marcado por complexidades, disputas e negociações, seja nas tensões entre os contextos oficiais e os contextos das práticas, seja num domínio intrinsicamente pedagógico, por se apresentar como elemento que de alguma forma envolve, concilia e/ou articula os processos educativos, do/no início, meio e, o fim, um fim não como ponto final, não como algo pronto e acabado, mas enquanto recomeço.

Nesta linha, Marinho, Fernandes e Leite (2014), nos ajudam a entender que a avaliação assume papel estruturador dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como, das atividades dos alunos e dos professores, assim, a avaliação se configura em um processo que inserido em outros processo e é um sistema que está imbricado em outros sistemas. A avaliação também pode ser entendida como prática de articulação discursiva, cujos significados não são fixos, mas contingentes, e são definidos a partir das disputas por sua legitimação (BURITY, 2014).

Desse modo, o interesse pela avaliação da aprendizagem, as práticas avaliativas, e os saberes-fazeres se dá pela sua relação com os processos de ensino-aprendizagem, tendo por lente a concepção de que tais processos são delineados contingencialmente e que, portanto, agregam singularidades próprias dos sujeitos e dos contextos escolares em que se inserem. Neste sentido, colocar os saberes-fazeres docentes no âmbito da avaliação em relevo é pertinente e se justifica - mesmo sendo temas clássicos, ao longo dos anos, no contexto e nos textos acadêmicos – por se constituírem campos que estão envoltos em processos de tensões e disputas, políticas e teóricas, que evidenciam as fronteiras entre os sujeitos/atores, interesses e projetos formativos. Ainda mais tendo como cenário um contexto pandêmico.

Rumamos com intuito de romper com o entendimento do senso comum, onde avaliar "aparece como sinônimo de medida, de atribuição de um valor em forma de nota ou conceito [...] temos o compromisso de ir além do senso comum e não confundir avaliar com medir" (FERNANDES; FREITAS 2007, p. 19). De modo que, pensar uma avaliação das aprendizagens que intencione conhecer com o "objetivo fundamental de assegurar o processo formativo dos que participam do processo educativo" (MÉNDEZ, 2002, p. 82), parece ser um bom caminho a seguir nesse contexto de pandemia.

Entendemos com Saraiva e colaboradores (2020, p.2), que "a pandemia de COVID-19 irrompe de forma abrupta para nos lembrar da fragilidade humana". Contudo, mesmo em meio a essa situação caótica, educar (não) é preciso". O fechamento generalizado das escolas impôs desafios inéditos aos profissionais da educação, os quais, dois meses após a suspenção das aulas, ressignificaram seus saberes-fazeres e iniciaram uma nova forma de ensino-aprendizagem, por meio de aulas remotas, possibilitadas através da tecnologia.

Entendemos que este contexto imposto pela Pandemia da COVID-19, traz para a avaliação da aprendizagem novos desafios. Concomitantemente, esse novo cenário também se apresenta enquanto possibilidade de efetivação de práticas avaliativas outras.

Assim, diante do exposto, nossa pesquisa buscou compreender como os professores dos anos iniciais da educação básica mobilizam os saberes-fazeres em suas práticas avaliativas no contexto da Pandemia da COVID-19. Para tanto, objetivamos identificar os saberes-fazeres mobilizados nas práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores dos anos iniciais da educação básica; e identificar nos discursos dos professores as possíveis implicações que o contexto da pandemia produz em seus saberes-fazeres e em suas práticas avaliativas.

A partir dessas considerações iniciais, destacamos que o presente trabalho está organizado em três seções. Inicialmente, tecemos algumas reflexões acerca dos contextos de influência (BALL, 2002) que atravessam a avaliação no cenário educacional pandêmico e problematizamos os saberes-fazeres docente enquanto construto articulador da relação teoria-prática. No segundo momento, apresentamos o percurso teórico-metodológico que orientou este estudo, no qual evidenciamos nossas abordagens, campo, sujeitos e procedimentos de coleta e tratamento dos dados. Na sequência, analisamos a pluralidade de saberes catalizadores dos fazeres docentes e os desafios e as possibilidades profissionais emergidas no atual contexto pandêmico. Por fim, sintetizamos algumas considerações finais emergidas desse estudo.

2. CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19 E CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA QUE ATRAVESSAM A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Ao longo dos anos as concepções acerca da avaliação têm passado por alterações significativas que, segundo Marinho, Fernandes e Leite

(2014), são ocasionadas pela "evolução das políticas educacionais e dos papéis atribuídos ao currículo e à educação escolar". Assim, um determinado sistema de avaliação se aplica a cada sociedade num dado momento de sua evolução, a fim de atender as "exigências político-educacionais emergentes nesse dado momento" (p 151).

Nessa direção, para problematizarmos a avaliação e os desdobramentos das práticas avaliativas estão sendo articuladas nos dias correntes é indispensável analisamos os contextos de influência local-global (BALL, 2001). Assim, precisamos contextualizar alguns aspectos do cenário atual, que vem influenciando e modificando as formas de organização da sociedade nas esferas - social, cultural, econômica, política.

Visto que, vivemos um momento inédito e muito difícil na história humana, período tenso e singular, o qual impôs mudanças radicais a todos os aspectos da vida individual e coletiva frente a necessidade de "confinamento da vida cotidiana, a delimitação sanitária das relações interpessoais, a interrupção das atividades econômicas e culturais, a suspensão do lazer, a remodelação do curso da educação". Coadunamos com a análise de que não foram apenas os aspectos e as atividades da vida cotidiana que mudaram. "A vida humana mudou" (CHIZZOTI; ALMEIDA, 2020, p. 473).

O contexto da Pandemia da COVID-19, portanto, se configura uma crise que afeta profundamente todos os segmentos da sociedade, como o campo da educação que não ficou isento de suas implicações, já que a vida escolar foi também interrompida. O fechamento generalizado das escolas impôs desafios inéditos aos profissionais da educação, que foram levados a mobilizar seus saberes-fazeres e iniciar uma nova forma de ensino-aprendizagem, por meio de aulas remotas.

Em meio a essa conjuntura, já bem delicada e complexa, percebemos que a crise gerada no contexto da pandemia se soma a outras tantas no campo da educação. Pois, é sabido que esse campo tem enfrentado avanços e retrocessos ao longo dos anos. O contexto pandêmico não apenas agrava o cenário instável da educação, mas evidencia as fissuras existentes, ou seja, torna explicita as lacunas existentes na área, principalmente ao que se refere ao baixo investimento financeiro, percebido seja nas estruturas físicas das escolas - das condições sanitárias ao acesso às tecnologias - seja a formação dos profissionais desse espaço.

As crises que a educação vem enfrentando, ao longo dos anos, em um contexto mais amplo, podemos referenciar a influência de uma agenda internacional vinculada à lógica de mercado, em outras palavras,

políticas globais que se posicionam na tentativa de resolver os problemas da educação, mas se baseiam em um projeto neoliberal voltado para o atendimento das necessidades do mercado. Também é possível apontar as políticas educacionais materializadas na descontinuidade e ruptura, onde uma nova política surge a partir da "ineficácia" de políticas anteriores. Bem como, é possível mencionar, políticas de financiamento que subtraem os investimentos das instituições públicas em favorecimento de instituições privadas (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013; MELO, 2019).

Não podemos deixar de mencionar que, os grupos políticos com discursos neoconservadores em ascensão no Brasil, defendem em suas pautas esses pontos, os quais, aqui colocamos enquanto crises enfrentadas no campo da educação. Este é o contexto, no qual os professores/as estão inseridos e, precisam mobilizar seus saberes-fazeres.

Assim, mudanças que acontecem no chão da escola são arquitetadas/pensadas em um plano macro, através de políticas públicas, sociais e educacionais. De igual modo, as mudanças – que tentam fixar, deslocar, demandar, ressignificar o lugar, o sentido e ou papel da escola – acompanham as mudanças políticas, econômicas e socioculturais. As quais, são observadas, percebidas e sistematizadas no campo teórico, e repercutem no processo educativo, alcançando o currículo, o planejamento, os métodos de ensino, a aprendizagem os saberes-fazeres e a avaliação.

Diante do exposto, percebemos que a avaliação está envolvida neste contexto tecido socialmente, o qual explicita diferentes visões de mundo e de escola. Esta última, enquanto instituição assume uma função social específica, mas fortemente influenciada pelo modelo de sociedade vigente, pois, como assegura Freitas (2009, p. 18), "a escola encarna funções sociais que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida".

Assim, ao tratarmos sobre a avaliação da aprendizagem, e nesta as práticas avaliativas, as contextualizamos e vinculamos a um contexto global. Ball (2001) nos ajuda a compreender melhor esse processo, no qual, a globalização mesmo sendo um fenômeno mundial é incorporada por cada nação de maneira diferente.

De modo que, mesmo influenciando os contextos locais, a globalidade respectivamente incorpora as influências dos espaços locais. Assim, ocorre um entrelaçamento entre os âmbitos locais e globais, essa combinação, complexa e dinâmica entre os contextos passa a não permitir dicotomizar as interpretações do que é tido como local ou global (ALMEIDA; SILVA, 2014).

3. SABERES-FAZERES UMA CONSTRUÇÃO EM TORNO DAS RELAÇÕES ENTRE TEORIAS E PRÁTICA

Consideramos imperativo refletirmos acerca dos conhecimentos relativos aos saberes e fazeres do ser professor. Sabendo que esses saberes-fazeres se constituem em campo analítico abundante de trabalhos científicos[1] produzidos nas últimas quatro décadas, não pretendemos esgotar o universo de produções em torno desse objeto de estudo.

Inicialmente, nos aproximamos da literatura pedagógica que versa sobre os saberes docentes, evidenciamos a partir de Tardif (2002), que o termo saberes foi inserido no campo educacional a fim de caracterizar ideias, pensamentos, juízos, argumentos e discursos que correspondem a certas prescrições da racionalidade. Essa racionalidade está presente quando há consciência da ação exercida. Nas palavras do autor, isso se dá quando o "sujeito é capaz de justificar a sua ação por meio de razões, procedimentos ou discursos" (TARDIF, 2002, p. 199).

Tardif se vincula a uma concepção, acerca dos saberes base para o ensino, em um sentido mais amplo, em que se "designa o conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar" (TARDIF, 2002, p. 60). Saberes que servem de base para o ensino e, procedem de lugares e momentos diferentes, como a formação dos professores; currículo e socialização escolar; experiência profissional/cultural/pessoal. De modo que, "os saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provém, de uma maneira ou outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias" (TARDIF, 2002, p. 58).

Nesse sentido, os saberes são plurais, diversificados, articulados, heterogêneos, contextualizados, pois fazem emergir, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações de um saber-ser e de um saber-fazer diverso. Segundo Tardif (2002), a ideia é que os saberes não são inatos, uma vez que são produzidos pela/na socialização e concretizado na ação.

1 Aqui temos, como exemplo, algumas pesquisas que caminharam no sentido de compreender o panorama da utilização dos saberes docentes e suas diversas tipologias - Neto e Costa (2016), analisam quais autores são recorrentes nos trabalhos que tratam da temática dos saberes docentes, a quais eixos temáticos essas pesquisas estão sendo direcionadas, bem como quais contribuições desses autores vêm sendo utilizadas; Nunes (2001), traz os saberes docentes ante o processo de formação de professores, Borges (2001 transita, além dos saberes docentes, por diversos outros eixos temáticos.

Entendemos que, as práticas dos professores são possiblidades para a elaboração da teoria, que fazem emergir prática diferentes. Esses saberes produzidos na/da prática dos professores representam, além de uma síntese de outros saberes docentes, a compreensão de serem os professores sujeitos produtores de conhecimento, não meros receptores e transmissores.

Nas práticas cotidianas de professores estão presentes "elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas", bem com, "as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente" (PIMENTA, 1999, p. 27).

Diante do exposto, percebemos que, o apanhado de saberes docentes ou saberes de professores, sejam eles, saberes advindos da formação, do conhecimento científico, do currículo, da experiência pessoal ou profissional, todos se encontram nas práticas cotidianas dos professores, ou seja, em seus fazeres. Deste modo, seguiremos com o entendimento de que os saberes-fazeres do/a professor/a sintetizam os saberes plurais, pois se constituem deles.

Assim, munidos de teorias-práticas, ou seja, por seus saberes-fazeres inacabados e contingentes, os professores interpretam e atribuem sentidos e significados à avaliação das aprendizagens, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e de suas próprias práticas avaliativas.

Pensamos que professores por meio de seus saberes-fazeres podem assumir um papel relevante nos períodos de crise e de mudança. Pois, diante de momentos adversos, onde não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional, emerge as possibilidades de ressignificação. De acordo com Nóvoa (1997, p.27), "é preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades". No contexto da pandemia, a crise pode ser percebida como fronteira permeada por tensões, onde de um lado estão as adversidades, as perdas; do outro encontramos as possibilidades para o novo ou para o diferente, para a inventividade.

4. CAMINHO METODOLÓGICO

Nos inserimos no campo das pesquisas em educação, enquanto território de construção e socialização de conhecimentos, compreendendo

a pesquisa como "ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa" (2002, p. 9).

No âmbito do campo da pesquisa educacional, elegemos enquanto objeto de estudo a avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas, objetivando analisar os saberes-fazeres mobilizados pelos professores dos anos iniciais da educação básica em suas práticas avaliativas no contexto da Pandemia COVID-19.

Com relação ao nosso campo de pesquisa, este está delimitado (ANDRADE, 2006) no recorte espacial da região do agreste pernambucano, especificamente o município de Caruaru e cidades circunvizinhas, tendo por ênfase escolas públicas municipais que possuem professores do Ensino Fundamental anos iniciais.

Os critérios utilizados para a seleção dos participantes de nossa pesquisa, foram orientados por nossos objetivos de pesquisa: professores/as, estudantes ou egressos/as do curso de Pedagogia que atuem em escolas públicas municipais, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nossas participantes da pesquisa foram duas professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais, uma na área campesina do município de São Caetano, a outra na área urbana do município de Caruaru.

Realizamos entrevistas semiestruturadas com as professoras, que aconteceram por meio dos serviços de comunicação por vídeo do Google Meet. Os áudios das entrevistas foram gravados, os quais foram transcritos integramente para análise.

Sustentando um posicionamento ético, utilizamos nomes fictícios como forma de proteger a identidade de nossas participantes, pois compreendemos que as professoras não terão controle sobre a disseminação e as interpretações dos produtos de seus discursos. Desse modo, as nomeamos de Liberdade e Esperança. A escolha desses nomes se faz tendo em vista homenagear Paulo Freire, que tanto contribuiu com o campo da Educação, e, em seus escritos defendia uma educação libertadora, um esperançar que se mobilize para a ação.

Para o tratamento, a análise e a discussão dos dados da pesquisa buscamos tecer um diálogo com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau (BURITY, 2014), em que, percebe o discurso enquanto fala, mas também enquanto prática. Estamos cientes de que essa escolha se configura como desafio teórico-metodológico, já que, a teoria do discurso não atua enquanto métodos ou técnicas. Gatti (2007, p 57), nos encoraja quando aponta que "pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos

e não fabricar análises segundo determinados formatos". Mesmo a teoria do discurso não atuando enquanto métodos ou técnicas, as categorias discurso, sentidos, articulação, entre outras, trabalhadas por Laclau, permitem um diálogo com a nossa temática.

5. SABERES PLURAIS CATALIZADORES DE FAZERES SIGNIFICATIVOS

Os saberes advindos da formação inicial, da experiência e interação com outros professores são destacados nos discursos das professoras como sendo aqueles que, de certo modo, orientam as práticas docentes, bem como as práticas avaliativas. A professora Esperança aponta que, enquanto egressa do curso de Pedagogia da UFPE-CAA, acredita que sua formação foi muito significativa. De acordo com Esperança,

> [...] quando pensamos no âmbito de uma formação que é tridimensional, que nos fornece o ensino, a pesquisa e a extensão, então, para mim que pude participar tanto do ensino como da pesquisa e extensão, eu considero que seja uma formação muito significativa e ampla. Que nos dá um aporte maior, uma formação que faz a gente dialogar com o ensino, uma formação mais crítica, que faz com que a gente se autoavalie, que a gente reflita sobre os contextos em que a gente se insere (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 2020).

Fica evidente que uma formação inicial, sólida, se configura como ponto de partida para a construção de outros saberes solicitados no cotidiano da aula. Pimenta (1999), considera a formação inicial importante para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e os valores, que serão transformados na própria atividade profissional. Ao passo que, a formação não apenas possibilita o acesso ao conhecimento, mas se relaciona com ele.

Ao consideramos as práticas enquanto campo fértil de produção de saberes, a formação inicial de professores se manifesta enquanto espaço no qual estes saberes "cotidianamente produzidos precisam ser referenciados como produções discursivas válidas e legítimas" (SILVA, 2020, p. 27). Os saberes da formação inicial são perpassados por tenções e embates discursivos sobre o que é conhecimento válido, e sobre o poder de dizer quais serão os conhecimentos/saberes contemplados.

A professora Liberdade define que os saberes do/a professor/a estão relacionados "com a prática, o currículo, a avaliação, ao processo de ensino aprendizagem, ao contexto complexo que a gente tem dentro da escola" (LIBERDADE, ENTREVISTA, 2020). Percebemos que a professora Liberdade traz em seu discurso os principais elementos estruturadores do processo educativo/pedagógico, o currículo, a avaliação, o processo de ensino-aprendizagem e prática do/a professor/a, os quais, sabemos, são dependentes uns dos outros, complementam-se e articulam-se. A professora Esperança também aponta nessa direção, quando afirma:

> Eu acredito que os saberes, eles partem muito dos conhecimentos que a gente adquire, tanto na nossa formação pessoal, na nossa formação acadêmica e profissional, mediante as experiencias que a gente vivencia, então, eu acho que tudo isso somando se define enquanto saberes. Saberes que a gente vai formando, durante a nossa formação, que é continua, ao longo da vida (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 2020).

Ao analisarmos estes discursos, identificamos muitas semelhanças com os estudos de Tardif (2002). Visto que, ao tratar dos saberes base para o ensino, designa um conjunto de saberes fundamentais ao ato de ensinar, que procedem de lugares e momentos discursivos diferentes, como a formação dos professores; o currículo e socialização escolar; a experiência profissional, cultural e pessoal.

Os saberes identificados nos discursos das professoras, participantes desse estudo, apontam para uma pluralidade e heterogeneidade do saber do/a professor/a. Nesse sentido, os saberes são plurais, diversificados, articulados, heterogêneos, contextualizados, pois fazem emergir, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações de um saber-ser e de um saber-fazer diverso, oriundo de fontes variadas de natureza diferente. Assim, diferentes sentidos disputam a significação dos saberes dos/as professores/as.

As professoras também fazem algumas relações de sentidos entre os saberes do professor/a e os fazeres dos mesmos. Esperança acredita que "são os saberes, tudo que a se adquiriu de conhecimentos, que se coloca em prática, quando a gente coloca enquanto fazer. Acho que a prática é a nossa ação no nosso cotidiano, no nosso dia a dia". (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 2020). A professora Liberdade sintetiza, pronunciando, que o fazer do professor é o fazer da prática cotidiana; o ensinar e o aprender

com o aluno; o produzir as atividades com a aluno. Ela complementa seu discurso de forma mais ampla:

> Quando a gente para, para pensar, ou quando a gente para, para avaliar, ou quando a gente para, para fazer uma determinada atividade. A gente não está fazendo essa atividade baseada em nada, não é? A gente está fazendo aquilo que a gente sabe, aquilo que a gente estuda, naqueles conceitos que a gente compreende. Que são os que nos atinge e atinge os alunos de forma mais completa. Então, a agente utiliza os nossos saberes, as vezes mesmo sem saber a gente está utilizando. É a partir do que a gente sabe que a gente está produzindo nossas atividades, nossas práticas avaliativas. Não é um fazer neutro, 'ah! eu vou fazer essa atividade aqui porque eu achei bonitinha', não. Mas a gente para, para pensar entre essa e essa outra, essa vai construir melhor (LIBERDADE, ENTREVISTA, 2020).

Liberdade aponta no discurso apresentado que toda atividade planejada e sistematizada, toda a prática dos professores, são direcionadas ou guiadas por um saber ou saberes, os quais espelham uma teoria ou teorias. De igual modo, notamos que a intencionalidade é algo relevante ao se pensar as atividades cotidianas, tendo em vista buscar atender as necessidades e características dos alunos.

Diante do exposto, identificamos que as professoras entendem os saberes e os fazeres dos professores, ou melhor, os seus próprios saberes e fazeres de forma indissociável, como dito por Esperança, "de forma que sejam saberes e fazeres interativos. E que desses saberes e fazeres surjam também outros". Assim, o apanhado dos saberes dos professores, sejam eles, saberes advindos da formação, do conhecimento científico, do currículo, da experiência pessoal ou profissional, todos se encontram nas práticas cotidianos dos professores, ou seja, em seus fazeres.

Deste modo, os discursos das professoras, sujeitos/participantes, nos permitem seguir com o entendimento de que os saberes-fazeres do/a professor/a sintetizam os saberes plurais, os quais munidos de teorias-práticas, inacabadas e contingentes possibilitam os professores interpretarem e atribuírem sentidos à avaliação das aprendizagens, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e de suas próprias práticas avaliativas.

Visto que, "a prática de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem ocorre por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação" (CHUEIRI, 2018, p. 52). De tal modo, os professores

por meio de seus saberes-fazeres podem assumir um papel relevante nos períodos de crise e de mudança. Bem como, através de práticas avaliativas que aconteçam como processo sistemático e consciente, que evidenciem o desenvolvimento dos alunos, e que apontem as faltas e falhas no ensino-aprendizagem para o devido encaminhamento, tanto para os alunos quanto para o/a professor/a.

6. DESAFIOS E POSSIBILIDADE QUE EMERGEM DO/ NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19

Ao discorrer sobre o contexto de pandemia, as professoras participantes deste estudo, fazem coro, quando afirmam em uníssono que "tudo mudou". E que, o contexto atual é muito desafiador, para o ensino e a aprendizagem, também no processo de adaptação dos professores, pais e alunos às tecnologias.

Esperança resgata as memórias de um ensino próximo, do contato, do afeto, para exemplificar algumas mudanças. "As aulas hoje são realizadas de forma remota, à distância. As atividades são realizadas por videoaulas, as atividades são enviadas pelo WhatsApp. Então, mudou tudo, a rotina foi totalmente desfeita, e a gente teve que entrar no processo de adaptação" (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 2020). Nisto, percebemos com Pacheco (2020), que as escolas são surpreendentes na forma como enfrentam as realidades extraordinárias, e, sua resiliência é um elemento positivo para este tempo difícil, que exige soluções urgentes e adequadas.

Outro ponto em comum no discurso das professoras, diz respeito a participação muito reduzida dos alunos na modalidade de aulas remotas. Na turma da professora Esperança dos 32 alunos matriculados no início do ano, os que participam assiduamente são de 10 a 14 alunos. A professora Liberdade tem tentado manter em movimento os 08 alunos campesinos, os quais tentam acompanhar as atividades proposta por meio da WhatsApp.

As professoras apontam que os pais e as mães, ou não sabem utilizar as plataformas disponíveis a comunicação ou não possuem os meios necessários: internet, computares, celular. Esses e outros pontos são evidenciados no relato a seguir:

> De início a proposta que veio era utilizar o Classroom, e a gente conversou e pensou junto sobre a realidade dos alunos. Muitos não têm o acesso à internet, a computador, muitos não sabiam usar. Então a gente buscou o

> contato com as famílias e ver que recurso elas poderiam utilizar, o mais apropriado, que todos tivessem acesso foi o WhatsApp. Então esse tem sido um meio, que a gente enquanto escola, decidiu, junto com as famílias de utilizar e, que hoje, todos que participam é por meio do WhatsApp. Tanto é, que quando eu faço as aulas online apenas alguns deles participam, porque os pais não sabem acessar a plataforma ou o aparelho telefônico não suporta. É sempre essa comunicação, sempre essa parceria entre escola e essa comunidade, buscando chegar mais próximo a ela (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 2020).

Percebemos no discurso da professora, existir um diálogo entre a escola e os/as pais/ mães dos alunos, na tentativa de encontrar soluções que consigam atenuar ou minimizar o isolamento dos que vivem em situação de precariedade, de forma a alcançar o maior número de alunos/ famílias, que acessem o ensino que foi possível ofertar nesse contexto.

Ainda um outro encontro discursivo nos relatos das professoras diz respeito as atividades enviadas para os alunos, as quais, eventualmente são respondidas pelos pais, o que dificulta a avaliação das aprendizagens desses alunos. Com isso, o ato de avaliar torna-se mais desafiador nesse cenário,

> Também os pais têm sido muito importantes, as famílias. Por quê? Porque a gente ter essa confiança no pai ou mãe que ele está deixando com que a criança faça a atividade. Porque as vezes chega à atividade respondida pelos pais, então a gente está avaliando o pai ou a mãe da criança. Então, existe muito essa responsabilidade da família ajudar a criança, de mostrar que "olha, ela não está conseguindo fazer isso aqui", então, "eu não vou responder por ela, você poderia nos dá apoio para fazer isso?" (LIBERDADE, ENTREVISTA, 2020).

Tais situações acarretam, um cenário desafiador às práticas avaliativas das professoras, no entanto, elas possuem saberes-fazeres que possibilitam táticas para o enfretamento das dificuldades que surgem no cotidiano das aulas remotas. Assim, perceber nesse interim, também que a prática do/a professor/a é um trabalho que acontece em um processo de autoconstrução contínua, em um fazer-se diário, onde o ensinar algo para alguém é sua principal atribuição. Certamente, os sentidos vão sendo construídos, por meio das múltiplas temporalidades e na urgência

de realizar um trabalho – o de ensinar e o de aprender. (MELO, 2014; MORAES, 2015).

Quando os pais respondem as atividades no lugar do/a filho/a, o fazem, segundo liberdade, com receio de que o filho ou a filha envie as atividades com erros.

> Então, eles as vezes fazem as atividades, mas a gente percebe quando não é o aluno que está fazendo, a gente sabe! Então, a partir desse perceber que não foi... porque assim, é coisa de professor, professor conhece a letra, o professor conhece a fala. Já está acostumado com o seu aluno, a gente sabe quando é que o aluno realmente fez a atividade. (LIBERDADE, ENTREVISTA, 2020).

Aqui percebemos elementos importantes do/no processo educativo/ pedagógico, um desses elementos está relacionado com os erros cometidos pelos alunos. Erros esses que são desprezados pelos pais - visto que, consciente ou inconscientemente lhes causam constrangimento -, são celeiros de riqueza inestimável para os professores, já que, possibilitam identificar os pressupostos que o/ aluno/a tem tomado para tentar responder as questões que lhe foram atribuídas; bem como, possibilitam que os professores identifiquem se e como o ensino por eles ofertados tem atingido o/a aluno/a.

Tal discursividade, nos aproxima do entendimento de que "avaliamos para conhecer, quando corrigimos construtiva e solidamente com quem aprende", e não para confirmar ignorância e/ou punir aprendizagens não alcançadas ou consolidadas. Assim, "quando os professores agem como corretores que explicam e comunicam razoavelmente, são fonte de aprendizagem mediante a informação compreensível e argumentada que devem fornecer nessa tarefa" (MÉNDEZ, 2002, p. 83).

Outro elemento importante do/no processo educativo/ pedagógico, presente no discurso da professora Liberdade, diz respeito ao fato do/a professor/a conhecer seus alunos. Quando os professores buscam, com intencionalidade, conhecer seus alunos isso fará uma diferença significativa no processo de ensino-aprendizagem, e consequentemente na avaliação desse ensino-aprendizagem. Pois, uma vez conhecendo o aluno, se conhece seus rastros, características e pressupostos, os quais, por vezes se revelam na oralidade, na escrita e nos gestos desse aluno.

Concordamos com Méndez (2002, p. 84), quando ele afirma que com o conhecimento alcançado os professores "podem tomar decisões justas e razoavelmente fundamentadas". Se faz necessário, para tanto, que os

professores saibam o que os alunos estão aprendendo, e o modo como estão aprendendo.

Quando as professoras, participantes desta pesquisa, foram questionadas sobre como estavam avaliando as aprendizagens dos alunos nesse contexto da pandemia de aulas remotas, ambas apontam que tem sido um desafio complexo. Segundo a professora Esperança, não há uma solução perfeita, pois, "por mais que a gente tenha adquirido saberes na nossa formação, os estudos e base teórica, mas, não dá conta da realidade que a gente está vivendo" (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 2020). As professoras Esperança e Liberdade, relatam mudanças em suas práticas avaliativas e em seus saberes-fazeres, a fim de alcançar as aprendizagens dos alunos:

> [...] a gente tenta adaptar, conforme a gente vai conhecendo, vai vivenciando a experiência, e buscando os melhores meios para avaliar. E a gente vai fazendo testes, não é? Utilizando os instrumentos e trocando, modificando[...]. Eu acredito que, dentro da avaliação formativa tem sido uma das que eu mais tenho utilizado (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 2020).
>
> [...]Então, entender que a gente está aqui não para dar uma aula e acabou, ensinar e acabou, mas eu estou aqui para ajudar o aluno em relação a esse processo de ensino e aprendizagem. Não adiante eu fazer uma aula show se esse aluno não está sendo atingido. Então, a gente vai procurar outras formas, vai procurar outras saídas, para conseguir dar nossas aulas nesse contexto e pandemia (LIBERDADE, ENTREVISTA, 2020).

Liberdade aponta em seu discurso a necessidade de chegar até o aluno um ensino que faça sentido, que tenha como resultado a compreensão e a aprendizagem dos alunos. Fica evidente a importância de professores que reconheçam seu papel educativo. De acordo com Tardif (2005), os professores são atores que se doam e investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, vivenciam sua prática construindo conhecimentos. O sentido atribuído ao conhecimento, seria aquele que fundamenta o processo formativo daqueles que participam do processo educativo (MÉNDEZ, 2002).

Perrenoud (1998), advoga que, a avaliação na perspectiva formativa, ajuda o aluno a aprender e o professor/a ensinar, pois, leva em consideração que a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, pressupostos, avanços e recuos. A avaliação da

aprendizagem passa a ser concebida enquanto um processo de negociação e de construção de sentido.

Conforme caminhamos até aqui, fomos evidenciando que "a categoria que tem um papel extremamente importante na organização do trabalho pedagógico é a avaliação", assim, "a avaliação não é uma questão de final de processo, mas que ela está o tempo todo presente e, conscientemente ou inconscientemente, orienta" (FREITAS, 2009, p. 23; 17) as atuações dos professores, mesmo nas aulas remotas vivenciadas na atualidade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos a algumas considerações, que não pretendem ser finais e nem de fechamento de sentidos, ressaltando algumas considerações que decorrem da análise que realizamos e que, além de algumas conclusões acerca das práticas avaliativas mobilizadas pelos saberes-fazeres num cenário da pandemia COVID-19, se lançam como um convite para outras reflexões que venham a realizar-se em torno de uma temática que envolve - consciente ou inconscientemente, de forma implícita ou de forma explícita - a todos.

Nos esforçamos para tecer uma discussão entre discurso-teoria-prática numa perspectiva discursiva possibilitada pela Teoria do Discurso, a partir da qual acessamos nos discursos das professoras Liberdade e Esperança um rico dialogo com os discursos teóricos.

Assim, foi possível percebermos que os saberes-fazeres mobilizados nas práticas avaliativas das professoras se constituem em saberes que apontam para uma pluralidade e heterogeneidade. Nesse sentido, os saberes são plurais, diversificados, articulados, heterogêneos, contextualizados, pois fazem emergir, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações de um saber-ser e de um saber-fazer diverso, oriundo de fontes variadas de naturezas diferentes. Assim, diferentes sentidos disputam a significação dos sabres do/a professor/a.

Nos discursos que apontam as implicações do contexto de pandemia, identificamos várias aproximações discursivas: o contexto desafiador para o ensino e a aprendizagem; o processo de adaptação dos professores, pais e alunos às tecnologias; a participação muito reduzida dos alunos na modalidade de atividades remotas; a relação mais estreita entre escola e família; a possibilidade e a impossibilidade de avaliar as aprendizagens.

Tal cenário apresenta-se desafiador as práticas avaliativas das professoras, no entanto, identificamos que elas possuem saberes-fazeres que possibilitam táticas para o enfretamento das dificuldades que surgem no cotidiano das aulas remotas.

Dois elementos importantes, capazes de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem nesse contexto de pandeia COVID-19, e que se relacionam: conhecer os alunos e avaliar para conhecer. Uma vez que, conhecendo os alunos se conhece seus rastros, características e pressupostos. E quando se avaliar para conhecer, a avaliação da aprendizagem passa a ser concebida enquanto um processo de negociação e de construção de sentido. Contudo, não há uma solução perfeita, uma resposta única e definitiva.

Esse trabalho se materializa no interior de uma possibilidade, dentre a multiplicidade de sentidos e caminhos que poderiam ter sido tomados, pois os conceitos, as concepções, as abordagens, mobilizados aqui, poderiam e são trabalhados de diferentes e diversas formas. Portanto, não é possível um fechamento definitivo dos sentidos, o que nos possibilita outras inquietações e encaminhamentos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde; SILVA, Geisa Natália da Rocha. O currículo pensado do curso de pedagogia: a pesquisa em questão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.12, v.2, p. 1440-1456, maio/out. 2014.

ALMEIDA, L.; LEITE, C.; SANTIAGO, E. Um olhar sobre as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. **Revista Lusófona de Educação**, Porto, Portugal, v. 23, p. 119-135, 2013.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2006.

BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, jul. / dez. 2001.

BURITY, J. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D; PEIXOTO, L. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso:** em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDPUCRS, 2008.

BORGES, Cecília. **Saberes Docentes**: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

CHIZZOTI, Antonio; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. A revista e-Curriculum em tempos de pandemia. Editorial da Revista e-Curriculum Edição 18 (2), abril/junho, 2020. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.2, p. 473-479 abr./jun. 2020 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre a Avaliação Escolar.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

FREITAS. Luiz Carlos de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações**. In: A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 09-40.

MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda. **A avaliação da aprendizagem**: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. Acta Scientiarum Education (BR), 36(1), p. 153-164, 2014.

MELO, Maria Júlia Carvalho de. **Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental**. (238 f.) Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

MELO, M. J. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, 2014.

MÉNDEZ, Álvaro. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MORAES, Dislane Zerbinatti. **O que a escola faz com o currículo de História**: exame dos sentidos do trabalho docente e da lógica das práticas

de ensino. In: CATANI, Denise Barbara; JUNIO, Décio Gatti. O que a escola faz? Elementos Para a compreensão de vida escolar. Uberlândia: EDUFU, 2015.

NÓVOA, Antonio. (org**.). Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, Célia. Maria. Fernandes**. Saberes docentes e formação de professores**: Um Breve Panorama da Pesquisa Brasileira. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em http://www.scielo.br - acesso em 02/03/2017.

PACHECO, J. A. **Uma outra escola**? Público. Acesso em: 02 de Maio de 2020. Disponível em: https://www.publico.pt/2020/04/07/impar/opiniao/escola-1911167

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PERRENOUD, Fhillipe. Não mexa na minha avaliação! Uma abordagem sistêmica da mudança. In: **Avaliação da excelência à regularidade das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre, Armed, 1998.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020 ISSN 1809-4031 e ISSN 18094309. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094

SILVA, Maria Angélica da**. Práticas de traduções curriculares docentes**: rastros do currículo da formação de professores. / Maria Angélica da Silva. – Recife, 2020.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas / Maurice Tardif, Claude Lessard; tradição de João Batista Kreuch. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice**. Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS DA FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS CURRICULARES - AVALIATIVAS DE PROFESSORES NO AGRESTE PERNAMBUCANO

LUCINALVA ANDRADE ATAÍDE DE ALMEIDA
Professora/Pesquisadora do Núcleo de Formação Docente da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE – CAA) / E-mail: lucinalva.almeida@ufpe.br.

MARIA ISABEL NUNES DOS SANTOS TORRES
Graduanda em Pedagogia / UFPE – CAA / E-mail: isabelnunes.ufpe@gmail.com.

LETÍCIA MYLLENA ALVES DA SILVA
Graduanda em Pedagogia / UFPE – CAA / E-mail: leticia.myllena@ufpe.br.

TAÍSA DA SILVA
Graduanda em Pedagogia / UFPE – CAA / E-mail: taisa.silva2@ufpe.br.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente estudo tem como principal objetivo analisar as construções discursivas da formação nas práticas curriculares-avaliativas de professores no agreste pernambucano. Assim, partimos de autores como Lopes (2018); Silva (2020); Mainardes (2006) dentre outros, para compreendermos a construção dos processos de significação do currículo e das práticas curriculares-avaliativas. Em nosso percurso teórico-metodológico nos pautamos na Teoria do Discurso de Laclau, o qual concebe o discurso enquanto fala, mas também enquanto prática, sendo este marcado pela contigencialidade (BURITY, 2014). Como procedimento de coleta de dados utilizamos questionários, os quais foram aplicados com professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados do estudo apontaram que o currículo prescrito é tomado como referência para o desenvolvimento da prática, mas que adquire novas interpretações e sentidos a partir das demandas presentes no cotidiano da sala de aula, onde as professoras mobilizam saberes da formação inicial como uma ferramenta que possibilita ressignificar as suas práticas.

Palavras-chave: Práticas Curriculares-Avaliativas; Políticas Curriculares; Formação Docente

1. INTRODUÇÃO

Os estudos acerca das práticas curriculares vêm demonstrando ao longo das últimas décadas uma considerável atenção para com as relações estabelecidas entre conhecimento, ensino e formação, bem como na análise entre o currículo prescrito e sua concretização no cotidiano educacional (ALMEIDA et al. 2019). Entre outras razões, podemos atribuir este crescente interesse à necessidade sentida de um maior aprofundamento no campo teórico do currículo, partindo do princípio que é o currículo que dá organicidade a todo o trabalho da escola e principalmente considerando a sala de aula como importante espaço do pensar e fazer pedagógico.

Nessa direção, esta pesquisa tem como objeto de estudo as práticas curriculares de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde buscamos evidenciar como o currículo da educação básica vem sendo tomado pelos docentes, e como estes elaboram e (re) definem as atividades cotidianas da sala de aula.

Para tanto buscamos também identificar como a formação inicial contribui no processo de recriação das práticas curriculares-avaliativas desenvolvidas pelos professores, uma vez que a prática docente continua a ser realizado diante de uma realidade cada vez mais desafiadora, no que se refere aos embates discursivos no âmbito das política-práticas curriculares e de formação.

Dessa forma, a pertinência dessa pesquisa, está em possibilitar uma melhor compreensão dos sentidos produzidos recentemente acerca do currículo, da avaliação e da formação docente, evidenciando a relação dialógica existente entre os mesmos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O currículo se materializa na sala de aula através das diversas práticas curriculares, onde as várias situações que ocorrem na sala de aula, muitas vezes inesperadas, exigem um posicionamento por parte do professor diante da complexidade e multiplicidade de fatores que compõem esse espaço. Sendo assim, "[...] as salas de aula são compreendidas como terrenos curricularmente inteligentes (LEITE, 2003) que fazem trepidar os sentidos de currículo mediante os imprevistos, as incertezas e demandas (LACLAU, 2000) cotidianas" (SILVA, p. 18, 2020), que vão exigir do professor atos de recontextualização das políticas em suas práticas curriculares.

Dessa forma, é na base da profissionalidade docente que se instaura as dinâmicas sobre a reestruturação das políticas- práticas curriculares e, por conseguinte, do currículo. Como aponta Lopes (2004):

> Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (p. 111).

Desse modo, as políticas de currículo expressam a legitimação de perspectivas teóricas, ideológicas e culturais dos sujeitos que participam de sua construção, seja no âmbito do poder legal, seja na esfera em que suas propostas prescritas são recontextualizadas. Logo, é a partir da profissionalidade docente que se faz necessário e estruturante compreender o contexto noqual se implementa as práticas curriculares, bem como o caráter polissêmico do currículo. Visto que, o currículo não é um campo neutro, pois sua elaboração interpõe relações de poder (LOPES, 2010).

Assim, as produções das práticas curriculares resultam em políticas outras em que os sentidos são incorporados de forma circular e não fixas, sofrendo alterações por influências tanto no âmbito global como na escala local (MAINARDES, 2006). Desse modo, as práticas curriculares estão sujeitas a interpretações diferentes e novos significados são atribuídos de acordo com o contexto onde são vivenciadas. Nesta linha, entendemos que "o currículo é transitório, é um campo instável que não pode ser compreendido a partir de perspectivas e conceitos que almejem apriorismos e fundamentalismos" (SILVA, p. 2020). Assim, o currículo enquanto política/prática discursiva, vai sempre depender da leitura e da interpretação que o sujeito faz sobre os seus enunciados, onde há um processo de negociação de sentidos e construção de novas noções discursivas sobre aquilo que está sendo proposto.

No âmbito dos currículos dos cursos de formação inicial são significados como um espaço/momento que proporciona conhecimentos formativos que irão subsidiar os professores no processo de construção das suas próprias práticas, para que assim estes possam atuar nos mais diversos contextos, e consequentemente reconfiguram as prescrições.

Assim, as propostas políticas implementadas para a educação superior na última década, tem visado promover uma formacão pautada no cárater teórico-prático, buscando aproximar o futuro-docente do seu campo de trabalho, um exemplo é o Parecer CNE/CP n° 28, de 02 de outubro de 2001, que estabelece resoluções e diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica, e destaca o éstagio supervisonado como "[...] um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência" (p. 10).

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, no Parecer CNE/CP nº 3/2006, trazem também a importância da pesquisa na formação dos professores, estabelecendo que os cursos de Pedagogia "[...] devem prever entre suas atividades acadêmicas a realização de pesquisas, a fim de que os estudantes possam delas participar e desenvolver postura de investigação científica" (p. 14). Todas essas políticas visam aproximar os licenciandos com o campo de atuação, buscando estabelecer relações entre os conteúdos que são discutidos nas instituições formadoras e a prática vivenciada no ambiente escolar, objetivando assim que estes saiam da sua formação mais preparados para atuar em campo.

Contudo, mesmo com a formação inicial de professores atualmente tendo em sua base um caráter teórico-prático as pesquisas e discussões realizadas na área vêm evidenciando que este é "um campo marcado por tensões entre o que se propõe legalmente e o que é vivido na materialização do cotidiano de formação docente" (ALMEIDA et al. p. 109, 2019). Essas tensões decorrem da crença historicamente disseminada, na qual acredita-se que a teoria produzida na academia não entra em diálogo com a prática desenvolvida pelos professores da educação básica, criando-se assim uma dicotomia entre teoria e prática.

Dessa forma, vemos a importância de polítcas de formação que assegurem "que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam" (BRASIL, 2014). Mas é preciso políticas que possibilitem a imbricação teoria-prática, e principalmente que garantam uma formação fundamentada no trabalho colaborativo, a partir da valorização dos profissionais da educação, uma vez que, a formação dos professores também segue a trajetória de estar atenta às demandas oriundas da sociedade.

E com as rápidas mudanças na sociedade, gera-se a necessidade de constantes modificações nas políticas educacionais, o mesmo acontece com o trabalho do professor, uma vez que suas ações são desenvolvidas articuladas as mudanças da sociedade, o que vai exigir uma contínua adaptação às transformações sociais e tecnológicas.

Diante disto, dentro do terreno educacional o encontro com o fim é sempre adiado, não havendo espaço para nenhuma narrativa que fixe sentidos como vigentes de uma vez por todas, posto o caráter contingencial (LACLAU, 2000) e instável da política de significação de sentidos, marcado pelo conflito de interesses dos grupos parcialmente hegemônicos e pelos projetos de sociedade que seus discursos traduzem (SILVA, 2020, p. 17).

Assim, emerge a necessidade de se compreender que intenções estão implícitas na construção de projetos e programas que se propõem formar estratégias massificadas de educação e de ideários de formação humana. Nessa direção, torna-se preciso "pensar a política enquanto espaço de produção discursiva que entrecruza diversas vozes e diversos atores na luta pela construção de sentidos que, do âmbito do particularismo, se hegemonizem enquanto projeto de sociedade (LACLAU, 2000)" (SILVA, 2020, p. 19).

Por isso o processo de profissionalidade requer um constante processo de reflexão crítica, em particular, com a avaliação da aprendizagem por ser "um dos principais meios de garantia e de efetivação dos currículos propostos para as escolas, sendo consequentemente um instrumento valioso para a implementação de projetos de sociedade que se estabelecem pela via escolar" (GONÇALVES et al., p. 5, 2018).

Assim, a avaliação da aprendizagem tem garantido espaço no debate acadêmico e em muitas pesquisas e produções brasileiras, na mediada em que as práticas avaliativas estão inseridas no fazer docente em todos os níveis e modalidade da educação, portanto a avaliação é um instrumento permanente do trabalho docente, sendo que estas práticas apresentam fluidez e uma diversidade de sentidos, inserindo-se também "no movimento curricular, porque se desenvolvem em constante diálogo entre currículo-ensino-avaliação-aprendizagem, e nos revelam o imbricamento entre as práticas curriculares e as práticas avaliativas" (MAGALHÃES, et.al, p. 93, 2018).

Sendo assim, a avaliação é um processo significativo para a reflexão da prática escolar, docente e, consequentemente social, tornando indispensável discutir as práticas curriculares-avaliativas dos professores,

visto que em sua trajetória, estes constroem e reconstroem seus conhecimentos a partir de suas experiências, de seus percursos formativos e profissionais (NUNES, 2001), e vão modificando-as conforme a necessidade de utilização das mesmas, sendo estas práticas diretamente influenciadas pelas das políticas vigentes.

Assim, apesar da existência de políticas curriculares de caráter prescritivo há sempre um movimento entre os contextos de influência e o contexto da prática, pois o currículo vai sendo tecido e efetivado pelos professores nas salas de aula, onde "no processo de significação, cada professor na relação com os/as alunos/as, com outros/as professores/as, com as escolas onde trabalham e estudam, com a formação alcançada vai constituindo sentidos sobre essas políticas, que não podem ser controlados" (TURA e FIGUEIREDO, p.753, 2017).

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como recorte espacial a região do Agreste do estado de Pernambuco, mais especificamente, o município de Caruaru-PE e cidades circunvizinhas, e neles as escolas públicas municipais que possuam professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que se encontram em formação no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco-Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA) ou que são egressos da referida instituição.

Para atender os objetivos da pesquisa, utilizamos como instrumentos de coleta de dados o questionário que foi elaborado e aplicado via plataforma do Google Forms, essa escolha se deu por estarmos vivenciando um momento de pandemia da Covid-19, nos quais foram implantadas medidas de isolamento e distanciamento social, o que impossibilitou a realização das observações nas instituições de ensino.

Para localização dos participantes da pesquisa inicialmente nos articulamos com uma professora egressa do curso de Pedagogia (UFPE-CAA), onde por meio dela conseguimos estabelecer uma rede de contato com mais 15 professores egressos. Desse modo, enviamos para esses docentes questionários online, no qual obtivemos respostas de quatro participantes. Ressaltamos ainda, que as participantes da pesquisa está assegurado o anonimato quanto a divulgação dos dados. Dessa forma, as mesmas receberam os nomes fictícios de Júlia, Beatriz, Maria e Ana.

A professora Júlia possui Especialização em Língua Portuguesa e atualmente está cursando mestrado, a mesma é efetiva da prefeitura de

Altinho-PE e trabalha em uma turma do 3º Ano do Ensino Fundamental I (EF-I). A professora Beatriz é Mestra em Educacão e possui especialização em Libras, a mesma é funcionária efetiva da prefeitura de Toritama-PE e atualmente trabalha em uma turma do 1º Ano do EF-I. Maria é professora na cidade de Caruaru-PE em uma turma 4º Ano do EF-I e possui Pós-gradução em Psicopedagogia. E Ana trabalha como professora na cidade de Toritama-PE em uma turma do 2º Ano do EF-I e no momento está cursando Doutorado.

Desse modo, nesta pesquisa, para análise dos discursos produzidos pelas professoras, nos orientamos teórico-metodológico pela Teoria do Discurso de Laclau, em que compreende o discurso enquanto fala, mas também enquanto prática. Assim, o "discurso é uma unidade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégias conscientes e inconscientes" (BURITY, 2014, p. 42), de modo que, o discurso é entendido como uma prática articulatória que compõe as relações sociais.

Dessa forma, tomamos a análise dos discursos retirados dos questionários, em que através dos dados obtidos, analisamos quais os discursos circulantes nas práticas curriculares e avaliativas dos professores enquanto contexto de influência, contexto do texto e contexto da prática.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos discursos das professoras participantes da pesquisa, percebemos inicialmente que as práticas desenvolvidas pelas mesmas na sala de aula são perpassadas pelas regulamentações políticas, uma vez que para organizar os conteúdos escolares as professoras relatam que são norteadas a partir de recomendações municipais e principalmente pelo documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como podemos observar:

> De acordo com o quadro de horários da turma e seguindo orientações do município e BNCC (QUESTIONÁRIO, JÚLIA, 05/02/2021).
>
> Com base na BNCC, em livros didáticos e no contexto regional (QUESTIONÁRIO, BEATRIZ, 05/02/2021).

A partir dos discursos das professoras visualizamos que o currículo prescrito é tomado como referência para/na prática curricular, tendo em

vista, que a BNCC é um documento de caráter normativo que define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, ou seja, é o documento norteador da elaboração dos currículos se configurando na atualidade como a principal política pública educacional.

No entanto, a produção da BNCC expressou um longo processo de negociação no cenário educacional e sua implemetação foi alvo de diversas críticas devido ao seu caráter universalista que visa à hegemonização de sentidos de currículo. Segundo Silva (2020, p. 138) a base "[...] tem clara intenção de ditar as regras do jogo político-discursivo que é o campo curricular, de controlar por várias frentes aquilo que pode-deve ser feito nas salas de aula".

E uma dessas frentes é através da própria formação docente, uma vez que tivemos a aprovação da Resolução nº 02/2019 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica e Instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) o qual alinha a formação docente as exigências exclusivamente da BNCC. Nesse sentido, Carvalho (2021) aponta que

> O texto expressa uma compreensão monolítica, reducionista e simplista da complexidade que envolve a formação de professores em contextos e realidades tão distintas e distantes como a brasileira, quando diz que a política de formação de professores para a educação básica se desenvolverá em consonância com os marcos regulatórios especialmente com a BNCC (p. 10).

Assim, a formação docente passa a ser regulada pela BNCC, tendo em sua essência uma concepção minimalista e reduzida, uma vez que só serão objeto de estudo os conhecimentos específicos das áreas de ensino da educação básica, o que consequentemente vai gerar um estreitamento da formação, transformando os professores em meros gestores da BNCC (FREITAS, 2019).

E "sendo a BNCC orientadora da formação docente, potencializa-se o caráter prescritivo para essa formação, pois, além de retirar a autonomia do currículo das escolas, o faz também no currículo da formação de professores" (SIMINATO; HOBOLD, 2021, p. 07). Desse modo, observamos que estas políticas estão articuladas em um discurso hegemonico que tenta controlar o modo de ser e fazer docente através da padronização

curricular, na qual essas bases normatizam e fixam o currículo por competências para todo o território brasileiro, desconsiderando a forma de organização curricular dos estados e municípios e a realidade social dos atores educacionais. No entanto, Lopes (2018) aponta que por mais que essas bases, em particular a BNCC, tentem obter esse controle, as mesmas não são completamente determinantes, pois

> Uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes. Professores e professoras com formações diferentes, escolas com diferentes condições de trabalho, histórias de vida diferentes dos alunos e alunas, docentes com salários e comprometimentos distintos coma prática educacional, interesses diferentes e, sobretudo, relações dinâmicas entre sujeitos e contextos farão com que o currículo seja interpretado de forma diferente (p.26).

Nesse sentido, Macedo et al.(2002) ressalta que o currículo real transcende e muito o documento oficial, por ser um fenômeno construído eminentemente nos fluxos das interações cotidianas da escola. Sendo assim, os documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser entendidos como associados, pois a produção das políticas curriculares não se limita apenas a esfera governamental, mas são fomentadas no entrecruzamento dos mais diversos contextos. Isso ocorre porque "[...] as políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações" (BALL, 1994, apud LOPES, p.113, 2004). Evidenciando que embora um discurso se apresente com hegemônico, é o caso do currículo escolar, o mesmo está marcado pela contingência, pois "todo discurso é sempre passível de ser subvertido, está sempre sujeito a deslocamentos pela emergência de eventos" (LOPES, p. 144, 2018).

Nessa linha de políticas que buscam controlar o trabalho dos professores, destacamos outro aspecto no discurso da professora Beatriz que aponta o livro didático na trilha dos seus materiais de referência para o desenvolvimento das práticas curriculares, contudo, ressalta-se que "os livros didáticos trazem um conjunto de discursos curriculares que são fruto de compreensões políticas que buscam estabilizar um sentido de currículo" (SILVA, p. 142, 2020). Dessa forma,

> É preciso, de início, reconhecer que os livros didáticos não são objetivos ou factuais, mas produtos culturais que devem ser entendidos como o resultado complexo de interações mediadas por questões econômicas, sociais e culturais. Ou seja, os livros didáticos expressam a materialização de conflitos entre grupos para hegemonizar suas posições (MACEDO, p. 106-107, 2004 apud SILVA, p. 142, 2020).

Assim, os livros didáticos representam projetos educativos, sendo portadores de conteúdos, representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade, representando discursos e intenções para a construção de uma determinada formação social. Desse modo, por ainda ser um dos recursos mais utilizados no cotidiano escolar, tidos como um grande referencial na sala de aula para alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem, os livros podem se aproximar de estratégias de controle e padronização das práticas currículares, dependendo da forma como são assumidos enquanto política.

Contudo, a professora Beatriz ainda destaca que apesar das prescrições da BNCC e dos livros didáticos, a mesma sempre busca adequar os conteúdos ao contexto regional, isso evidencia uma postura crítica frente ao que é prescito pelo currículo, onde percebemos que a abordagem dos conteúdos escolares tem sido reconhecida pela professora como uma alternativa concreta de organizar o currículo a partir da perspectiva de contextualização. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica afirmam que a contextualização

> [...] garante estratégias favoráveis à construção de significações. Um plano de curso elaborado em consonância com o território e o contexto no qual a instituição educacional está inserida e com a realidade do estudante e do mundo do trabalho possibilita, sem dúvida, a realização de aprendizagens que façam sentido para o educando (BRASIL, 2013, p. 245).

Assim, ao estabelecer na sua prática uma associação do conteúdo curricular prescrito com o contexto local, a professora contribui para que haja significação imediata daquilo que o aluno esta vendo em sala de aula, desenvolvendo uma aprendizagem mais significativa. Além disso, essa estratégia faz com que o estudante desenvolva um papel ativo na aprendizagem na medida em que este é reconhecido como sujeito capaz de construir conhecimento, ocupando o centro do processo de formação (FARIAS, 2009).

No discurso da professora Beatriz, ainda foi possível identificar que a mesma estabelece uma conexão entre os saberes acadêmicos e sua prática cotidiana, onde destaca que foi a partir de sua formação inicial que desenvolveu a compreensão da "Avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem e não como o fim deste processo" (QUESTIONÁRIO, BEATRIZ, 05/02/2021). Dessa forma, a mesma compreende a avaliação como um processo contínuo que abarca todo processo de ensino-aprendizagem, o que evidencia que o processo avaliativo não pode ser compreendido e nem utilizado de forma isolada (CARMINATTI; BORGES, 2012).

E essas aprendizagens da formação inicial reverberam na prática docente, mais especificamente na avaliativa, também da professora Maria, a qual aponta que a partir de sua formação inicial compreendeu que o "ato avaliativo está imbricado não só nas aprendizagens discentes, mas também se constitui em instrumento de reflexão do trabalho pedagógico" (MAGALHÃES, et.al, p. 93, 2018), como podemos observar: "Precisamos ter uma avaliação para saber o que o aluno avançou ou não em determinado conteúdo, qual precisa ser revisto ou se podemos avançar. Também utilizo a avaliação deles para avaliar a minha prática" (QUESTIÓNARIO, MARIA, 03/07/2021).

Nesse sentido, as práticas avaliativas não podem ser entendidas como um conjunto de ações que são um fim em si mesmo, mas devem ser consideradas como parte fundamental de todo o processo educacional, servindo ao desenvolvimento das capacidades dos educandos, podendo ser utilizadas pelo professor como referenciais para as mudanças nas suas ações pedagógicas (VASCONCELLOS, 2008).

Ainda acerca da avaliação, a professora ressalta que busca sempre diversificar a sua prática a depender do conteúdo e objetivo que pretende alcançar, onde a docente destaca:

> Na realidade da sala de aula temos que utilizar diferentes instrumentos para avaliar os alunos e dependendo do conteúdo dado na aula utilizo um ou outro instrumento. Mas gosto muito de avaliar a partir da participação do aluno durante a aula, quais questionamentos faz e como responde as perguntas (QUESTIONÁRIO, MARIA, 03/07/2021).

Assim, observamos no discurso da professora, a compreensão que as práticas avaliativas necessitam estar de acordo com as necessidades apontadas pelo contexto de onde emergem, não podendo ser desvinculada

do processo de ensino e aprendizagem. Nesse ponto, Melchior (1994) destaca que as formas de avaliar serão tão diversificadas quanto forem os objetivos do processo, ainda segundo a autora

> Para que a avaliação cumpra a função de auxiliar o aluno a se autoconhecer através de uma reflexão conjunta com o professo, a aprender a se auto-analisar e a buscar novos caminhos para o prosseguimento do conhecimento, são necessários recursos técnicos adequados aos objetivos que se pretendem alcançar (MELCHIOR, p. 75, 1994).

Segundo Luckesi (p. 10, 2018) "[...] um instrumento inadequado ou defeituoso pode distorcer completamente a realidade e, por isso, oferecer uma base inadequada para a qualificação do objeto da avaliação e, consequentemente conduzir a uma decisão errada". Dessa forma, observamos que o sentido atribui a avaliação pela professora Maria nos remete ao que destaca Vasconcellos (2008, p. 53), quando este que toma a avaliação enquanto "[...] um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos". Nesse processo a avaliação assume papel estruturador dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como, das atividades dos alunos e da própria professora.

Ainda em seu discurso a professora destaca outro elemento das contribuições do seu curso: "A leitura de diversos autores, a troca de experiências e também os debates que são importantes para nossa construção enquanto profissional" (QUESTIÓNARIO, MARIA, 03/07/2021). Assim, percebemos que "o preparo acadêmico prévio recebido pelo professor, apresenta-se como um determinante de sua identidade, principalmente no que se refere ao corpo de conhecimentos, que serve de base ou ponto de partida para suas decisões pedagógicas" (SILVA, p. 95, 2001), evidenciando que a formação inicial exercer influência no modo de pensar e agir dos professores dentro das escolas e nas salas de aula.

Na mesma linha, a professora Ana aponta os rastros da formação inicial no desenvolvimento da prática, a qual destaca a importância das aprendizagens obtidas no seu curso para a sua atuação no cotidiano da sala de aula, em especial, ao tratar da avaliação, onde a mesma aponta que:

> No curso de pedagogia tivemos disciplinas que tratavam especificamente da avaliação da aprendizagem e da avaliação educacional. Essas disciplinas foram importantes para a compreensão dos modelos avaliativos existentes, bem como as formas de avaliar e os instrumentos avaliativos (QUESTIONÁRIO, ANA, 05/02/2021).

Evidenciamos que os saberes acadêmicos são indispensáveis para a construção da prática docente, na medida em que dão suporte aos professores para que estes tenham uma melhor e mais adequada atuação em sala de aula. Assim, observamos que "[...] a prática, significada como singularidade, heterogeneidade, espaço de dilemas e incertezas, requer uma formação em diálogo com os aportes teóricos que possibilitem a compreensão do contexto em que se desenvolve a vida escolar e a tomada de decisão do/a professor/a" (TURA; FIGUEIREDO, p 745, 2017).

Desse modo, percebemos que a formação teoria estudada pela professora Ana durante a sua formação inicial é significada enquanto indispensável para a realização da sua prática avaliativa no cotidiano da sala de aula, onde é possível identificar no seu discurso como o conhecimento acadêmico acerca das diferentes formas de avaliar reflete na sua prática:

> Utilizo instrumentos avaliativos diversificados, além da prova tradicional, exigida pela escola, realizo trabalhos em grupo, observação e registro das atividades realizadas pelos estudantes. Procuro seguir os princípios de uma avaliação formativa integrada ao processo de ensino aprendizagem (QUESTIONÁRIO, ANA, 05/02/2021).

Corroborando com esse conceito, Melchior (1994) destaca que a avaliação é um dos elementos que compõe o processo de ensino e aprendizagem, podendo esta adquirir diferentes formas a depender do objetivo que o professor pretende alcançar. Dessa forma, vemos que a prática docente apresenta um caráter singular, que se adapta a realidade de cada contexto escolar, o que revela a impossibilidade de fixação de sentidos e de formas únicas do fazer docente, evidenciando assim a existência de diferentes práticas curriculares e avaliativas.

Segundo Chueiri (2008) o professor atribui sentidos a avaliação e ao seu papel enquanto avaliador com base nas suas próprias concepções, conhecimentos e vivências. Sendo assim, a autora ressalta "que a prática de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem ocorre por meio

da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos" (Ibid, p. 58).

Nesse sentido, Gonçalves et al. (2018) apontam que a prática avaliativa é considerada enquanto uma prática social, na medida em que, a avaliação da aprendizagem está carregada de objetivos e finalidades mais amplas, sofrendo "[...] influências não somente no espaço específico da escola, mas, também, nas intenções e determinações de contextos mais amplos, como o contexto de influência e de criação das políticas (BALL, 2001) " (Ibid, p. 216), o que evidencia a relação dialógica existente entre o trabalho desenvolvido pelos docentes no cotidianos escolares e as políticas curriculares-avaliativas, demonstrando o fato de que "a avaliação, como prática escolar, não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica" (CHUEIRI, p. 58).

Dessa forma, as políticas curriculares-avaliativas que tentam influenciar e por vezes controlar a prática docente, não são completamente determinantes, pois a partir do momento que estas prescrições adentram o interior da sala de aula, passam por um processo complexo de transformação à medida que vão sendo construídas e vivenciadas pelos sujeitos da escola, como constatamos no discurso da professora Beatriz que opta por recontextualizar as prescrições da BNCC.

Assim, as políticas estão sujeitas a passar por um processo de interpretação e tradução, onde há "[...] produções de sentidos diversos por parte de quem os lê e concretiza na prática" (GONÇALVES et. al, p. 2017), o que revela que "as práticas curriculares e avaliativas, constituem-se por processos imprevisíveis e incontroláveis, os quais engendram movimentos de permanências e mudanças constantes" (ALMEIDA et al. p. 432, 2020). E essas diferentes interpretações se dá porque cada professor está inserido em um contexto social, cultural, econômico e político diferente, possuindo também formações diferentes, visto que cada instituição de ensino possui suas próprias características, concepções e seu próprio currículo.

Dessa forma, observamos que é a partir do entrecruzamento das políticas com os percursos individuais no âmbito do trabalho e da formação que cada docente constitui sua própria identidade profissional, é a partir do encontro de discursos que o professor desenvolve a sua própria prática, ou melhor, o seu próprio discurso, evidenciando, assim que "os

professores são sujeitos que, além de trabalharem com os conhecimentos produzidos historicamente, são construtores de saberes oriundos dos seus fazeres pedagógicos" (ALMEIDA; SILVA 2014, p. 1446), onde "as decisões que tomadas na produção curricular são, portanto, contingenciais, caracterizadas por uma radical contextualização, colocando dificuldades para as demandas pela previsão ou pelo controle do currículo e, consequentemente, para a avaliação" (TURA; FIGUEIREDO, p. 752, 2017).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa foi possível destacar alguns pontos importantes acerca do currículo escolar na perspectiva docente, em que observamos os sentidos atribuídos ao mesmo que transitam entre a sua prescrição e sua contextualização, sendo o currículo visto como uma ferramenta fundamental na prática docente e no processo das politicas-práticas-curriculares-avaliativas.

Ressaltamos que as professoras apontam a BNCC como política curricular que orienta as suas práticas, contudo salientamos que essa base possui um caráter universalista que tenta padronizar os currículos e controlar o trabalho docente, na medida em que prescreve quais os conteúdos/saberes tem que ser lecionados nas salas de aula em todas as modalidades de ensino, onde identificamos que as professoras buscam fugas desse controle, tentando adequar esses conteúdos ao seu contexto, não se limitando aos aprisionamentos das politicas homogeneizadoras.

Destacamos que as práticas das docentes são desenvolvidas em diálogo com os conteúdos e aprendizagens acadêmicas, onde a partir deles as mesmas refletem e tomam uma decisão mais apropriada a cada contexto escolar, adequando sempre as suas práticas a realidade nas quais estão inseridas, evidenciando que "[...] no agenciamento de seus lugares sociais/discursivos, os agentes possuem numerosas formas de articulação de intervenções" (BURITY, p. 39, 2008).

Assim, percebemos a importância da formação inicial, por ser contributo de configuração profissional, na medida em que os professores os mobilizam no cotidiano de suas práticas curriculares-avaliativas. Os dados apontaram também que as professoras se utilizam do currículo prescrito para planejar e executar sua prática, tendo em vista, que o trabalho das mesmas é desenvolvido a partir de algumas determinações políticas, a exemplo a BNCC. Contudo as professoras também recorrem aos conhecimentos da sua formação inicial para reconfigurar os conteúdos,

adequando-os ao local em que estão inseridas, o que evidencia que, apesar das diversas tentativas de controle do seu trabalho, as professoras exercessem autonomia no desenvolvimento de suas práticas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; SILVA, Geisa Natália da Rocha. O currículo pensado do curso de pedagogia: a pesquisa em questão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.12 v.02 maio/out., ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP, 2014.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataide de; MAGALHÃES, Priscila Vieira; GONÇALVES, Crislainy Lira. Direito à educação como princípio de justiça social: um olhar para as políticas avaliativas e suas reverberações no cenário curricular. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1075-1100, 2019.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataide de; MELO, Maria Júlia Carvalho de; GONÇALVES, Crislainy de Lira; MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos. Práticas curriculares-avaliativas: relações de interdependências no processo de significação. **Revista Debates em Educação**, v. 12, n. Esp, p. 431-451, 2020.

BURITY, J. A. **Discurso, política e sujeito na Teoria da Hegemonia de Ernesto Laclau**. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs). PósEstruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre, 2008.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação - CNE. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura). Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2019.

BRASIL**. Parecer n. CNE/CP 28/2001**, aprovado em 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>.

CARMINATTI, Simone Soares Haas. e BORGES, Martha Kaschny. **Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade**. Est. Aval. Educ. São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012.

CARVALHO, Mark Clark Assen de. O regresso das indefinições sobre a formação de professores: entre disputas, negações e resistências. Dossiê formação de professores: projetos em disputa. **Revista Práxis Educacional**, v.17, n.46, p. 1-14, JUL./SET. 2021.

CHUIEIRE, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **Revista Estudos em avaliação educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, 2008.

FARIAS, I. M. S. Didática e docência: aprendendo a profissão. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 707-735, 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Falsos consensos sobre a BNC da Formação**. 2019. Disponível em: https://formacaoprofessor.com/2019/11/24/falsos-consensos-sobre-a-bnc-da-formacao/. Acesso em: 02 ago. 2021.

GONÇALVES, Crislainy de Lira; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino. **Práticas avaliativas e profissionalização nos cotidianos - uma análise de produções acadêmicas**. Teias (Rio de Janeiro), v. 19, p. 209-225, 2018.

LOPES, Alice R. Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Nº 26, maio/jun./jul./ago, p. 109-118, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo, política, cultura.** In: SANTOS, Lucíola. et al. (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, p. 23-38, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. **Apostando na produção contextual do currículo**. In: AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO, Luiz F. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação questões epistemológicas e práticas**. São Paulo, Cortez, 2018.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais.** In: Educ. Soc., Campinas, vol. 27, nº 94, 47-69 p., Jan./ abr., 2006.

MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa; MANHÃES, Luiz Carlos; ALVES, Nilda (org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: CORTEZ, 2002.

MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos; GONÇALVES, Crislainy de Lira; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. Dos discursos aos sentidos: as práticas avaliativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica De Educação** (SÃO CARLOS), v. 12, p. 90-103, 2018.

MELCHIOR, Maria Celina**. Avaliação pedagógica: função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação & Sociedade**. Ano XXII. n. 74. Abril/2001.

PANIZ, Catiane Mazocco; KLEIN, Sabrina Gabriela; SAUL, Tamine Santos; MARQUES, Sabrina Gonçalves; MUENCHEN, Cristiane. A Inserção da Abordagem Temática na Educação Básica: um olhar sobre o currículo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 442-458, 2020.

PEREIRA, Carla Sofia Prata Ramos. A criatividade nos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 268-289, 2020.

SILVA, E. T. **Professor de 1º grau: identidade(s) em jogo**. Tese (LivreDocência) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SILVA, A. C. R. **Metodologia da pesquisa aplicada a contabilidade: orientações de estudos, projetos, artigos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. 2. ed. 2. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

SILVA, Maria Angélica da. **Práticas de traduções curriculares docentes: rastros do currículo da formação de professores.** Recife, 2020.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar?. Dossiê formação de professores: projetos em disputa. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n.46, p. 1-17, JUL./SET. 2021. 30

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. Conhecimento e políticas de formação docente. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 741-755, set/dez, 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 18ª ed. São Paulo: Libertad, 2008.

CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ARTICULAÇÕES COM A TEORIA DO DISCURSO EM PESQUISAS ACADÊMICAS

ALERY FELINTO SANTANA
Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação – UFPE, alery.santana@ufpe.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente artigo faz parte de uma pesquisa em andamento, que busca em sua temática articular a Teoria do Discurso (TD), na perspectiva de Laclau; Mouffe (2015) com publicações presentes em periódicos de grande circulação relacionados aos eixos do currículo, da formação docente e da Educação em Direitos Humanos (EDH), a partir de um olhar relacionado à lógica das diferenças e da valorização das subjetividades. Ao considerar a análise dos dados pesquisados, podemos observar, que há uma pluralidade de articulações que permeiam os movimentos curriculares presentes na formação de professores e os sentidos atribuídos e vivenciados no que tange a EDH nos currículos, visto que os mesmos não são fixos ou lineares, mas sim multidimensionais, contingenciais e historicamente contextualizados. Assim, a TD assume, na pesquisa, uma dupla funcionalidade, pois permeia tanto a lente teórica quanto a proposta metodológica. Frente aos sentidos do campo curricular imbricados com a formação docente, dialogamos com Santiago (1998); Lopes e Macêdo (2011); Almeida, Gonçalves, Magalhães (2019).

Palavras-chave: Currículo; Formação Docente; Educação em Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa apresentar um diálogo com vinte publicações situando os eixos do currículo, da formação docente e da EDH em relação com a TD de Laclau; Mouffe (2015). Neste sentido, buscamos relacionar os caminhos desta pesquisa ao arcabouço teórico pós-estruturalista. Este, referem-se à impossibilidade de se conceber a ideia de um fundamento último, mas com possibilidades de ordens parciais marcadas pela precariedade e contingência, como principal fonte teórico reflexiva. Assim:

> Nossa abordagem está fundada no privilégio do momento da articulação política, e a categoria central de análise política é, a nosso ver hegemonia. Neste caso, como – para repetir nossa questão transcendental – tem que ser uma relação entre os entes para que seja possível uma relação hegemônica? Sua condição é que uma força social particular assuma a representação de uma totalidade que lhe é radicalmente incomensurável. (Ibidem, p. 37)

Para o desenvolvimento da pesquisa buscamos, de maneira relacional e articulada, debruçarmo-nos sobre as fontes disponíveis nas revistas digitais: Currículo Sem Fronteiras, e-Curriculum e Revista Brasileira de Educação. As pesquisas seguiram nos anais dos encontros nacionais e regionais acessíveis no site da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD-UFPE) e nas páginas eletrônicas do repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para tanto, o recorte temporal utilizado foi referente aos trabalhos publicados nos últimos cinco anos (2016 – 2020).

As fontes selecionadas foram escolhidas por apresentarem um grande número de acessos por parte da comunidade educacional e demais púbico interessado e por estabelecerem ampla relação com a EDH, a formação de professores e o currículo, referenciado, inclusive, no próprio título de algumas das revistas digitais.

Esclarecemos que ao considerarmos um período determinado e a seleção de eixos de pesquisa, não intencionamos esgotar a gama de possíveis trabalhos que estabeleçam aproximações com a temática, o que desejamos é dialogar com as publicações a fim de ampliar nossos olhares e direcionamentos. Além disso, não temos qualquer pretensão em estabelecer indicações definitivas, mas sim unirmo-nos aos estudos

precedentes a este em um cenário contemporâneo de antagonismos e lutas contra hegemônicas nacionais e globais.

Nesta direção, cabe salientarmos a noção de compatibilidade entre a TD e o humanismo. O que a concepção referenciada rejeita é a ideia de valores humanísticos essenciais ou a aspiração de se chegar a fundamentos únicos e finais diante de questões do ser ou situacionais das sociedades. Tais valores são passíveis de construções e expansões de significados em meio a pluralidade de práticas discursivas e argumentativas particulares e historicamente contextualizadas.

Não podemos negar as ameaças perpetuadas e sobrepostas ao que tem valor humano presentes em proposições racistas, sexistas, classistas, entre outras que, forjadas e concebidas ao longo da história, recorrentemente aparecem na tentativa de fragmentar ou limitar a valoração humanística. "Negar ao "humano" o status de uma essência é chamar atenção para as condições históricas que levaram a seu surgimento e tornar possível, portanto, um grau mais amplo de realismo na luta pela plena realização desses valores" (LOPES, MENDONÇA, 2015, p. 66).

No tocante à EDH, conforme Silveira a mesma pode ser considerada como uma nova regulação social constituída de maneira:

> [...] Bastante distinta de experiências históricas passadas e ainda vigentes, cujos eixos de regulação são o poder (Estado) e o lucro (mercado). Estes dois eixos reguladores têm dado sobejas provas de que não promovem o ser humanos como sujeito de dignidade; ou melhor só conferem esta condição a uma minoria de seres humanos. Apesar dos belos discursos em contrário, dos agentes da regulação estatal e da regulação do mercado, os seus próprios condicionantes constitutivos (as suas origens e formação) impedem a sua expansão para uma socialização cultural emancipacionista: o poder e o mercado excluem a maioria porque são vinculados a grupos sociais cuja a afirmação histórica se fez exatamente com base nessa exclusão. (SILVEIRA, 2014, p.85)

Neste sentido, concebemos uma proposta de EDH situada na relação entre universal e particular. Que não está fundamentada em marcadores financeiros ou de força do sistema político social. Mas sim, em ações de democracia popular. Esta, organizada por um sistema de diferenças, no qual a universalização de algo particular que se tornou hegemônico, em situações de relações de poder e demandas, é sempre algo contingente, precário e instável.

Compreendemos, ainda, a necessidade de contextualizar o tempo de realização da pesquisa como um reforço às proposições de reflexão sobre o currículo, a formação docente e a EDH. Visto que, a humanidade vivencia atualmente a pandemia causada pelo vírus da COVID-19. É uma situação global inusitada, pelo menos no último século, visto que todos os humanos estão vulneráveis a doença, porém nem todos a enfrentam igualmente.

Alguns estão com fome e sem condições de proteção, outros com acesso a médicos garantido e com suas necessidades de subsistência atendidas. Tal abismo enfatizou a condução de pensarmos na EDH em uma lógica não padronizada e que tenha a intenção de valorizar diferenças individuais ao passo que luta pela redução das injustiças sociais.

Morgado, Sousa, Pacheco (2020) nos conduzem a refletir sobre os desafios impostos pela crise pandêmica no âmbito da educação e da emergência nas alterações exigidas nas suas práticas. Apesar de, alertarnos sobre estarmos vivendo estes tempos de modo a não ser possível termos uma percepção distanciada e plena da complexidade instaurada na anormalidade, os autores não deixam de contribuir com análises relativas à necessidade crescente de percebermos a ciência como um bem público, que não pode estar a serviço do mercado, mas da humanidade.

Assim, podemos destacar nas publicações analisadas a necessidade das licenciaturas e suas práticas curriculares corresponderem a uma proposta de formação integral, humanizada e humanizadora, que corrobore com um projeto de sociedade menos desigual, com garantia de direitos e valorização das subjetividades.

ARTICULAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS PROPOSTAS CURRICULARES CONTEXTUALIZADAS, COLETIVIZADAS E DIALÓGICAS

Ao considerarmos o currículo na formação docente não vislumbramos apenas um conjunto de orientações ou prescrições do que e como ensinar. O espaço curricular revela-se no que é vivenciado, para além do que é posto. Insere-se em disputas de poder e buscas por hegemonias, por vezes, veladas e pautadas em instituições educacionais que mesmo não sendo consideradas como um espaço exclusivo de reprodução de conhecimentos pré-concebidos, como é o caso da Universidade Pública, sendo ela mesma produtora de saber e conhecimentos científicos, ainda

se faz presente em um contexto crescente de perspectivas excludentes e permeadas de lógicas mercadológicas.

Conforme Lopes e Macedo (2011), no que concerne as teorias curriculares contemporâneas, podemos nos afastar de realismos estabelecidos por relações fixas. Nesta direção, o currículo é pensando por meio de concepções estabelecidas a partir de um caráter discursivo da realidade, que envolve relações entre o discurso, o conhecimento como parte do discurso e o poder. Sendo o currículo, ele mesmo, uma prática discursiva. Neste sentido, as autoras nos ajudam a refletir que:

> O currículo é uma produção cultural por estar inserido nesta luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo. O currículo não é o produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para escola, mas é a própria luta pela produção do significado. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 93)

Assim, o currículo no Ensino Superior dos cursos de formação inicial de professores destinados à Educação Básica revela-se permeado em um ambiente de disputas de interesses em nível macro e micropolítico. Contudo, parece-nos ser consenso entre os diferentes grupos e atores sociais a necessidade de se pensar em uma educação para construção da autonomia, que contribua com a redução das desigualdades sociais, que reflita acerca da necessidade de inclusão e de respeito à diversidade. A fim de contemplar, no cenário atual, discussões referentes ao direito a educação como elemento primordial a justiça social, incluindo, para isto, entre outros pilares, princípios da EDH nos eixos centrais dos processos curriculares.

Contudo, ao observamos Tedeschi; Pavan (2017) podemos refletir que as concepções de autonomia nos currículos podem ter diferentes construções na educação contemporânea. Por isso, os autores problematizam a ideia de unidade e fechamento nas concepções de sujeito ou conhecimento comuns a teorias cartesianas situadas em contextos históricos específicos. Expõem uma ideia desconstrutiva ao pensar perspectivas curriculares que consideram subjetividades, reforçando a validade das contribuições pós-estruturalistas para a educação.

Neste sentido, em consonância com os autores citados no parágrafo anterior, “acreditamos que pensar a partir da multiplicidade e da diferença potencializa um conjunto de forças capazes de desfazer um currículo que totaliza e unifica para abrir outras possibilidades de criação.” (Ibidem, p.

695) Estas precisam estar próximas a uma proposta de formação integral, que considere os diversos sujeitos do processo e as possibilidades de reverberação em um projeto de sociedade mais justa.

Atentamos, ainda, para o fato de que as regulamentações políticas na educação apontam para avanços em âmbito conceitual relativos à garantia de direitos, porém, de modo geral, pouco se ocupam com os meios efetivos de concretização das propostas. Consideramos que estes textos são destinados à ampla divulgação e para tal precisam suscitar interesse e aceitação de diferentes sujeitos. Entendemos, que apesar de os textos legais apresentarem certa capacidade normativa, não podem ser transpostos ao contexto da prática inalterados, pois compõe movimentos circulares que reconfiguram o texto e a prática. É fundamental considerar os contextos influenciadores das políticas, nos quais percebemos grupos de interesses diversos que buscam por hegemonia. (ALMEIDA; GONÇALVES; MAGALHÃES, 2019).

Em diálogo com as publicações dos autores Feldmann; Masetto; Freitas (2016, 2017), compreendemos que a articulação entre a formação de professores e o currículo deve ser observada por um prisma relacional, levando em conta o contexto histórico e social dos sujeitos envolvidos no processo.

Assim, para eles, o currículo é situado como inconcluso ao referir-se a sua natureza complexa, permeada por tensões e contradições. Acontece no entrecruzamento de práticas docentes e pedagógicas. Traz em seus significados demarcações do sistema educativo, como nível de ensino e modalidade, contradições, tradições e aspectos da educação institucionalizada. Constituindo-se como coletivo, multifacetado e multidimensional.

Ao analisar a dimensão coletiva do currículo, os autores chamam a atenção para a proposição de enfraquecimento das fronteiras de poder que permeiam as decisões curriculares da escola à universidade. Podemos verificar, na formação de professores no Ensino Superior, questões fronteiriças e relações assimétricas entre grupos, departamentos ou diferentes indivíduos que protagonizam, vivenciam e participam dos processos curriculares.

Destacamos que no contexto da prática desenvolvida nos cursos de licenciatura nos dedicamos, no presente artigo: a prática curricular. Ao tomarmos o currículo como movimento, institucionalmente situado, que engloba o confronto teórico e ideológico de grupos que se envolvem, interna e externamente, com o meio da Educação, imbricado em

um projeto de sociedade, de universidade e de escola. Sobre o currículo, podemos trazer o seguinte entendimento:

> ... apresenta-se como um processo de fala-escuta; como uma atividade de estudo e de pesquisa; como um processo avaliativo nas suas diferentes modalidades e funções. Enfim, ele se mostra como um processo de discussão, de tomada de decisão, como definição política e como prática curricular. (SANTIAGO, 1998, p.40)

Conforme Santiago (1998) a prática curricular está relacionada à ação que é desenvolvida em todo o tempo escolar. Não se trata de prescrições concebidas por um grupo específico, mas sim de um espaço de construções político-pedagógicas e de democratização, no qual está presente o diálogo. Este, impõe atitudes de ver – ouvir, indagar – discutir, mobilizadas pelo coletivo de sujeitos que constituem a realidade escolar.

Neste sentido, a prática curricular é, em sua natureza, prática de participação e exige dos pesquisadores, dos que pensam as políticas, dos que atuam nas instituições de ensino, dos docentes e dos discentes comprometimento e engajamento tanto a nível intelectual quanto social e político.

Em nossa pesquisa, consideramos a multiplicidade de sujeitos que compõe omovimento curricular e os direcionamentos diversos que cada um desses autores pode conferir as decisões e vivências das práticas. Portanto, acreditamos que um dos desafios que perpassam os processos curriculares dos cursos de formação de professores, em nível universitário, pode estar estabelecido na centralização das propostas. "Assim, a organização do currículo, como processo de gestão, requer a participação dos envolvidos: professores, estudantes, gestores, técnicos administrativos e pessoal de apoio. Desse modo, a construção curricular deverá ser processo coletivo..." (SILVA; NAJJAR; LIMA, 2020, p. 49)

Nesta perspectiva, é interessante a valorização de instâncias de coletivização das propostas, tais como: fórum de licenciaturas, formações inter centros, diálogo com assessorias técnico pedagógicas disponíveis e abertura para escuta sistematizada de demandas discentes, entre outras.

Ressaltamos que tais processos não desconsideram as legislações e as regulamentações. Porém, trabalham para estabelecer ligação com as realidades contextuais locais e globais dos sujeitos e aspectos que devem fazer parte da formação humana. Unidos nos caminhos para construção

de uma educação superior pública, laica, democrática e socialmente transformadora. (Ibidem, 2020)

A TEORIA DO DISCURSO ENQUANTO DISPOSITIVO TEÓRICO METODOLÓGICO NO DIÁLOGO COM AS PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS

Ao contemplarmos as dinâmicas regulatórias da política curricular atualmente instituídas para orientar a formação de professores observamos situações de esvaziamentos e retrocessos no que diz respeito a presença de temáticas como Diversidade de Gênero, Educação para as Relações Étnico Raciais e a EDH. Estas situações, evidenciadas na política, não estão dissociadas dos cenários sociais, econômicos e culturais no nosso país, além de representarem um momento histórico contingente e instável.

Santos, Destro (2019) ao promover investigações, a partir da perspectiva encontrada na TD, trazem percepções de como a lógica instrumental da organização social do trabalho e do desenvolvimento econômico procuram articular-se com a Educação. Tal ação, mostra-se contraditória, ao passo que esta projeção busca responder a um projeto educacional hegemônico, provisório e passível de mudança. E que considera conceitos como cidadania e formação cidadã dissociados de questões como viver juntos e a problematização de contextos.

Ressaltamos que a TD se constitui como um esforço teórico que não considera a possibilidade de totalidades fechadas, mas sim a existência de contextos históricos contingenciais, nos quais são percebidos arranjos hegemônicos, revestidos por relações de poder. Estas configuram-se em um momento político, no sentido relacional de tomadas de decisões e preenchimentos que acontecem diante de uma infinidade de outras possibilidades. (LACLAU; MOUFFE, 2015)

Tais noções são relevantes ao desconsiderarmos o currículo como uma estrutura cristalizada, compreendendo-o como movimento e representação de demandas que tendem a apresentar antagonismos em busca de hegemonizações. Por sua vez, a EDH é a especificidade do currículo abordada na pesquisa por se relacionar com cadeias de articulação discursivas que podem vir a ser significadas como favoráveis a um projeto de sociedade plural, que valoriza e perpetua a justiça social e bem-estar do seu povo.

Apontamos que sempre há o desafio de uma força contra hegemônica atuando nos contextos sociais, por isso não procuraremos uma causa final ou única. Por exemplo, ao apontarmos o apagamento dos pressupostos ligados a incorporação da EDH no currículo das licenciaturas podemos ter subjacente a isso diversas cadeias articulatórias de sentido. Algumas ocultas, mas com reivindicações institucionalizadas, outras mais explícitas, como demandas neoliberais e conservadoras, que se beneficiam com esta ausência. Contudo, não deixamos de observar solicitações por direitos e justiça social, solicitações essas realizadas por vários grupos como educadores, movimentos sociais, políticos e populares.

O preenchimento parcial do vazio constitutivo por ordens específicas envolve, portanto, a mobilização de grupos em cadeias articulatórias, os quais, nem sempre podem ser identificados, mas não deixam de apresentar demandas que possuem sentido ambíguo e uma constituição coletiva e relacional. Sua formação acontece a partir de interesses e vontades, afetos, linguagens e práticas políticas. (LOPES, 2019)

Neste sentido, Oliveira (2018) contribui com a pesquisa ao expor que as perspectivas dos estudos curriculares devem levar em conta categorias como discurso, demanda, hegemonia e sujeito. Sendo o currículo compreendido como prática discursiva, que abarca diversas relações e articulações. Para a autora, articulações e relações presentes nos currículos permitem fechamentos provisórios, sujeitos a disputas que envolvem poder e significação. As normas regulatórias aprovadas nas políticas curriculares não determinam suas configurações práticas, por estarem vinculadas a uma pluralidade de identidades e situações.

Ressaltamos que as normativas legais não esgotam todos os contextos de prática do currículo nos ambientes educacionais aos quais destinam-se. As construções e a prática curricular são mobilizadas pelos sujeitos que recebem as orientações e precisam transforma-las nas diversas situações desenvolvidas nos processos de formação, sejam estes indivíduos docentes, discentes, gestores, técnicos em educação entre outros. Ao refletir sobre este aspecto dinâmico e inacabado do currículo, percebemos a possibilidade de questionarmos o universalismo acadêmico e contribuirmos com teorias de correntes contra hegemônicas.

Dentre as publicações advindas das reuniões regionais da ANPEd, Barros; Sousa (2016), do GT 08 – Formação de Professores, localiza a universidade como espaço privilegiado para produção e disseminação do conhecimento. No contexto apresentado, parte das discussões do Fórum das Licenciaturas do Tocantins preocupou-se em refletir sobre o papel

da universidade na formação de professores na contemporaneidade. Questões como o distanciamento entre teoria e prática, ambientes inibidores da valorização da diversidade, descontextualização da universidade frente ao ambiente escolar, foram alguns apontamentos apresentados. Estas problemáticas não são novas, seguem direcionando os olhares para a necessidade de uma formação reflexiva pautada em um movimento constante e inesgotável de construção e reconstrução de conhecimentos.

No diálogo estabelecido, é destaque a necessidade de coletivização do debate sobre as ações de curricularização e ações pedagógicas no âmbito da formação universitária de professores. Não é desejável proposições vinculadas, exclusivamente, a lógicas de massificação e mercado, revelando, em seus contextos formativos visões linearizadas, segmentadas e reducionistas. Por outro lado, é a complexidade, a imprevisibilidade e a urgência em preocupar-se com uma educação para vida que observamos como foco.

Nas análises referentes às publicações pesquisadas podemos perceber a partir da TD a presença dos antagonismos. Pois, uma totalidade discursiva nunca é autocontida. Portanto, levamos em consideração a constante possibilidade de abertura à ação de estruturas discursivas externas ao que está sendo proposto. A perspectiva antagônica, ao mesmo tempo que nega um discurso ou sua existência o constitui.

Os autores em destaque no trecho abaixo contribuem com o esclarecimento dos antagonismos, esclarecendo que:

> O antagonismo, tomado em seu sentido mais estrito, resulta na própria impossibilidade da constituição objetiva e necessária de uma totalidade discursiva, em razão da presença de um discurso antagônico que impede essa constituição plena. Enfatizamos, portanto, que o ponto fundamental para o entendimento da relação antagônica é que esta ocorre entre um "exterior constitutivo" que ameaça a existência de um interior. Em outras palavras: um discurso tem bloqueado sua expansão de sentidos pela presença de seu corte antagônico. (MENDONÇA; RODIGUES, p. 52, 2014)

Em Fischman, Estellés (2019), por exemplo, ao refletirmos sobre a formação docente, mas em uma projeção ampliada, na qual há uma multiplicidade de propostas de Educação para a Cidadania Global (ECG), as quais integrariam concepções de EDH, educação para o desenvolvimento, educação ambiental, educação para a paz entre outras, podemos

incialmente, compreender a proposta como plausível e acolhedora. Entretanto, o predomínio de orientações pedagógicas que intencionam o direito do "cidadão consumidor", ancorado em uma política neoliberal, estão muito presentes nos estudos trazidos pelos autores, que situam a incorporação da ECG nos currículos nacionais como uma solução redentora para problemas globais.

Porém, no mesmo contexto, os antagonismos estão postos por existirem aspectos que não se refletem em contextos únicos, e que podem ser vistos como positivos da ECG em proposições não romantizadas ou de viés redentor. Concepções que tragam para o centro da discussão o questionamento em relação as forças que se movem diante das desigualdades sociais e econômicas. As dinâmicas históricas de opressão racial, sexual, ambiental e outras que subjugam muitos em favor de poucos.

Referente a linha teórico metodológica assumida cabe esclarecer que o sentido do discurso, como categoria teórica, proposto por Laclau, conforme Burity (p. 66, 2014) "procura dar conta das regras de produção de sentido pelas quais um determinado fenômeno encontra seu lugar no mundo social e num conjunto de discursos articulados entre si num determinado fenômeno específico."

O exposto indica que os estudos que seguem a TD distanciam-se de referências da ciência positivista para partir da realidade contextual do problema. A teoria não corresponde a um conjunto de leis universais aplicáveis, mas a um referencial analítico contingencial. No nosso caso, destacamos que se trata de uma pesquisa que utiliza a perspectiva da articulação, pautada em disputas processuais por hegemonia, protagonizadas discursivamente nas publicações analisadas.

Pontuamos que "hegemonia é uma relação em que uma determinada identidade, em um determinado contexto histórico, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplos elementos." (MENDONÇA, p. 53, 2014).

Em relação a contextos atualmente hegemonizados, observamos de acordo com Silva (2020), um olhar necessário para desconstrução de imposições de políticas educacionais curriculares que atendem muito mais a uma lógica neoconservadora, que busca perpetuar-se ocupando uma significação parcial. Para atentar aos anseios de uma formação docente mais articulada com a integralidade humana. Ao seguir, fomentando a TD, a autora apresenta a impossibilidade de fechamentos absolutos, em meio a precariedade dos discursos parcialmente hegemônicos vigentes.

Silva (2020), apresenta uma contextualização relativa ao momento político atual. Nesse, nossos governantes filiam-se a proposições ultraliberais e neoconservadoras. Situação que reverbera em decisões de cunho normativo curricular como a BNCC e a BNC – formação[1], documentos que buscam obstaculizar temas como a diversidade de gênero e a educação antirracista, causando impactos na formação docente do país, inclusive na incorporação da EDH nos currículos das licenciaturas

Contudo, pontuamos que nenhuma normativa curricular é incorporada à formação sem ser construída e reconstruída pelos que ensinam e pelos que aprendem, em um movimento de trocas, traduções e ressignificações. Tais traduções são configuradas como atos discursivos, os quais ampliam os horizontes de influências. Assim, compreendemos que o currículo tende a estruturar-se em componentes curriculares frutos de disputas e tensões por produções discursivas que estejam hegemonizadas provisoriamente. Estes componentes, não correspondem a totalidade da composição da formação docente, mas especificidades curriculares dos eixos formativos-pedagógicos traduzem sentidos que merecem atenção. (SILVA, 2020)

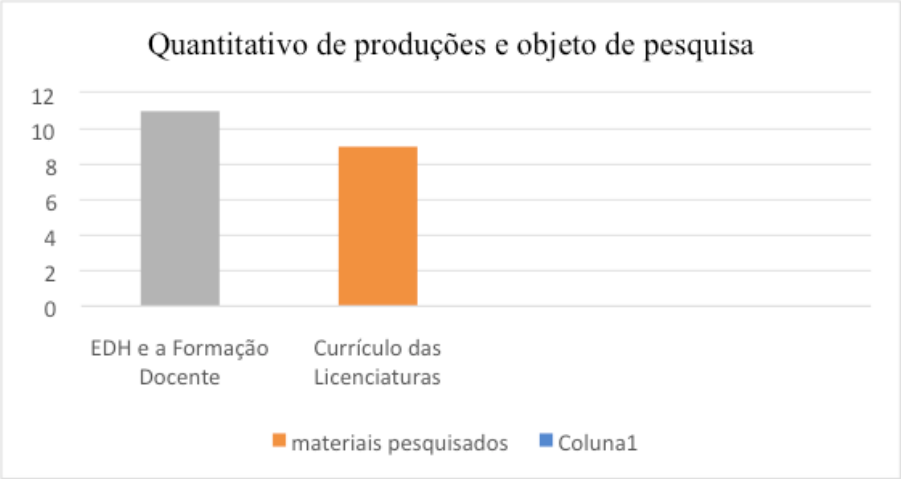
Indecibilidade, não linearidade e a impossibilidade de fechamentos finais são alguns sentidos articulados que vieram à tona com a articulação de nossa pesquisa com a TD. Estes princípios não foram impeditivos para análises, visto que produções de sentido são construídas e descontruídas nos mais diferentes contextos educacionais e, muitas vezes, podem ser caracterizadas em fechamentos provisórios. Tais fechamentos, em um momento de retrocessos políticos, nos instigam a aproximarmo-nos de relações que se liguem a projetos de educação para superação de preconceitos e omissões.

SENTIDOS DISCURSIVOS E SISTEMATIZAÇÕES ACERCA DAS PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS PESQUISADAS

As pesquisas nas bases de dados apresentadas trazem sentidos discursivos que consideram o currículo interligado à formação docente e a

1 A Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

EDH, nos contextos das licenciaturas. Assim, podemos sistematizar, onze publicações com estreitas ligações com a formação docente e a EDH e nove relativas ao currículo das licenciaturas, mas que se mostram articuladas entre si. Para melhor visualização da informação segue o gráfico:



Produção da autora

Nas publicações, em geral, sete contribuem, significativamente, com os pressupostos da TD suas possibilidades de categorização e análises nas pesquisas em Educação, em especial, no campo do currículo. As que imbricam a EDH e a formação docente não se eximem de apresentar sentidos que refletem a necessidade de práticas curriculares coletivizadas, democráticas, que considerem as diferenças e a multiculturalidade e que apontam as licenciaturas como espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações democráticas.

Neste sentido, Zenaide (2018), coloca que o movimento global pela EDH chega ao Brasil tardiamente e assim reflete-se a passos lentos nas políticas e práticas educacionais e curriculares. Podemos considerar que somente nos anos oitenta, após a redemocratização do país, o governo federal começa tomar para si a responsabilidade sobre as propostas de EDH. Porém, é no início dos anos dois mil que observamos a elaboração do Programa Nacional de Educação Direitos Humanos (PNEDH).

A autora ressalta que alguns aspectos são construtivos nos mais de quinze anos de PNEDH. Sejam estes a constituição de uma rede de ações e planos; a participação social, com fóruns e conferencias; a presença da EDH no Ensino Superior, como um local promissor de ações democráticas,

um dos princípios da EDH, tendo como foco a interdisciplinaridade e a extensão universitária; a integração das normativas nacionais para EDH nas políticas educacionais e a EDH na promoção da Educação Básica.

Referente aos diálogos relativos ao currículo nas licenciaturas percebemos a abrangência de proposições que privilegiam à desconstrução de concepções curriculares homogeneizadas, fixas e centralizadoras. Os sentidos encontrados nas produções pesquisadas trazem como legítimo o plural protagonismo dos sujeitos envolvidos nas proposições da prática curricular, bem como as relações de articulações antagônicas e hegemônicas, provisória e contingencialmente, presentes nos processos de desenvolvimento do currículo e de suas decisões.

No artigo das autoras Guedes, Frangella (2017) reforçamos a perspectiva de currículo assumida na pesquisa. As autoras consideram o currículo como movimento e significação. Não há transparências em suas construções de sentido, pois os processos de articulações e negociações são constantes, contingentes e produtores de enunciações culturais. O currículo, vivenciado nas licenciaturas, constitui-se, portanto, produções político discursivas, que se mantem abertas as lutas por significação. Nas negociações em busca de hegemonias podem acontecer sobreposição de sentidos, contudo, estas são provisórias e contingenciais. As autoras apresentam restrições relativas a normativa que tenta propor um currículo comum e apontam a impossibilidade na condução de um fundamento essencialista.

Assim, compreendemos que a dimensão social do currículo na formação docente pode ser revigorada ao considerarmos a permanência da previsão, nas legislações em vigor, da tríade universitária que foca no ensino, na pesquisa e na extensão. Afim de que, em especial, a Universidade Pública assuma uma proposta formativa coletivizada com os sujeitos que configuram o ambiente do Ensino Superior. E que considere que os processos de formação docente devem ser concebidos "sempre e conjuntamente com o professor e não para o professor, uma vez que esse profissional é o autor legitimo de sua prática e, como tal, autorizado a pesquisá-la." (Ibidem, p.1157)

Na tabela abaixo, trazemos as fontes pesquisadas, os eixos que nortearam a pesquisas e o quantitativo de produções em cada eixo, por fonte selecionada. Esclarecemos que do quantitativo total exposto por linha na última coluna, destacamos, na terceira coluna, o número de produções mais diretamente ligadas aos sentidos presentes na TD, arcabouço teórico e metodológico da nossa pesquisa. Assim, os eixos se interligam com

as perspectivas de não linearidade e contingencialidade que se fazem presente na teoria assumida:

Fontes	Currículo de Licenciaturas	Formação Docente e EDH	Teoria do Discurso (TD) (permeando os eixos)	Quantitativo de Publicações
Currículo Sem Fronteira	2	1	1	3
e-Curriculum	3	1	2	4
Revista Brasileira de Educação	1	1	1	2
ANPED (GT 08, EIXO 06, GT 21)	1	3	0	4
BDTD-UFPE (Tese, Dissertação)	1	1	2	2
Repositório da CAPES	1	4	1	5
TOTAL	**9**	**11**	**7**	**20**

Produção da autora

A pesquisa nas publicações selecionadas trouxe, além dos sentidos já apresentados, o apontamento da necessidade de um olhar direcionado à perspectiva de construções de práticas curriculares que se proponham a agregar pressupostos como a democracia e a lógica das diferenças, presentes na temática da EDH nos cursos de formação inicial docente. Dispondo a posicionar-se em um campo fronteiriço, que se constitui a partir dos oprimidos e dos despossuídos, pensando em um currículo que agregue a multidimensionalidade e as subjetividades fundantes em proposições contra hegemônicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, a partir da pesquisa apresentada, que os crescentes investimento de pautas neoliberais e neoconservadoras no campo educacional e do currículo reverberam possibilidades de invisibilização, silenciamento e mesmo do apagamento de conquistas históricas voltadas a um projeto de sociedade que esteja pautado na valorização da vida e do bem comum.

Estes contextos nacionais e globais, estão presentes nos cursos de formação inicial de professores e em seus sentidos curriculares e

discursivos, porém não se constituem como um determinante frente aos contextos de aberturas, situados em um terreno de instabilidades e impossibilidades de fechamentos. A precariedade dos contextos pode ser compreendida ao refletirmos sobre os esvaziamentos de sentidos fixos, o que vemos é a conversão na união de demandas antes isoladas que ganham hegemonia e novas identidades, pois configuram-se em união articulada de grupos antes dispersos e distintos.

Neste sentido, a partir das contribuições que partem das articulações entre as publicações pesquisadas e a TD podemos considerar que é possível acreditamos em uma educação que venha a contrapor-se à racionalidade neoliberal. Volte-se à projetos comprometidos com valores democráticos de convivência humana, nos quais estejam presentes os pressupostos de uma EDH concebida frente à valorização da lógica das diferenças, contrapondo-se a proposições que ameaçam a vida humana e planetária.

Portanto, ressaltamos a pertinência da temática pesquisada, especialmente, no cenário sócio político atual, no qual a Educação e mesmo a produção de ciência vem sendo alvo de duros ataques, como as ***fake News*** e os cortes de verbas públicas. Nos comprometemos, como pesquisadoras, com a proposta de divulgação de materiais que possam agregar reflexões voltadas à educação como bem público alinhada a um projeto de sociedade que busca a diminuição das desigualdades e a justiça social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos; GONÇALVES Crislainy de Lira. Direito à Educação como Princípio de Justiça Social: um Olhar para as Políticas Avaliativas e suas Reverberações no Cenário Curricular. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v.17, n.3, p. 1075-1100 jul./set. 2019.

BARROS, Tatiane da Costa; SOUSA, Juliane Gomes de. A universidade e a formação de professores na contemporaneidade: construindo um debate. 1ª Reunião Científica ANPEd Norte. **Anais ANPED**, 2016, Belém, PA.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MEDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Org.). **Pós- estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau.** 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 59-74.

FELDMANN, Marina Graziela; MASETTO, Marcos Tarciso; FREITAS, Silvana Alves. Formação inicial de educadores: currículo, trabalho pedagógico e inovação. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v.14, n.03, p. 1130 - 1150 jul./set.2016.

FISCHMAN, Gustavo E; ESTELLÉS, Marta. Os paradoxos da educação para cidadania global na formação docente. **Currículo sem Fronteiras,** v. 19, n. 3, p. 1202-1224, set./dez. 2019.

GUEDES, Neide Cavalcante; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Políticas Educacionais para a educação superior e os dilemas das licenciaturas: questões curriculares. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1147-1162, jul./set. 2017

LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel (org.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas.** 1° Edição. São Paulo: Editora Annablume, 2015

LACLAU, Ernesto; CHANTAL, Mouffe. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical.** 1° Edição. São Paulo: Editora Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** 1° Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LOPES, A. Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao "marxismo cultural". **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 109, 2019.

MASETTO, Marcos Tarciso; FELDMANN, Marina Graziela; FREITAS, Silvana Alves. Currículo, culturas e contextos integrados à formação de educadores. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v.15, n.3, p. 735 – 763 jul./jun.2017.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (org.). **Pós-estruturalismo e a Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau.** 2° Edição. Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, 2014.

MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; PACHECO, José Augusto. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social

ao isolamento curricular. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 15, e2016197, p. 1-10, 2020. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa

OLIVEIRA, Marcia Betânia de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. **Revista Brasileira de Educação,** v. 23, e230081, 2018.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Glória Regina Pessôa Campello. O cotidiano, o contextualizado e a Educação em Direitos Humanos: a escolha de um caminho para uma Educação cidadã cosmopolita. **Revista Ibero-americana de Educação**, vol. 71, núm. 1, pp. 75-96, 2016.

SANTIAGO, Eliete. **Paulo Freire e as questões curriculares: uma contribuição a reflexão**. Revista de Educação – AEC – Paulo Freire, ano 27, n. 106, jan-mar, 1998

SANTOS, Geniana dos; DESTRO, Denise de Souza. Qual é o lugar da formação humana nas políticas curriculares contemporâneas? **Currículo sem Fronteiras,** v. 19, n. 3, p. 893-909, set./dez. 2019.

SILVA, Itamar Mendes da; NAJJAR Jorge Nassim Vieira; LIMA, Marcelo. Gestão curricular no ensino superior: contextos de desenvolvimento. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v.18, n.1, p.40-62 jan./mar. 2020.

SILVA, Maria Angélica da. **Práticas de traduções curriculares docentes: rastros do currículo da formação de professores.** Tese - Programa de PósGraduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 258, 2020.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy Silveira. **Educação em Direitos Humanos e Currículo.** In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (org.). **Educação em direitos humanos e educação para os direitos humanos.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 77-92.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. Currículo e epistemologia: a des-criação da identidade/universalidade e a criação da diferença/multiplicidade. **Currículo sem Fronteiras,** v. 17, n. 3, p. 678-698, set./dez. 2017.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em Direitos Humanos e democracia: história, trajetórias e desafios nos quinze anos do PNEDH. **Revisa Educação & Formação**, Fortaleza, v.3, n.7, p. 137 a 161, jan./abr. 2018.

DIÁLOGO SOBRE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA COMUNIDADE ESCOLAR

MARLISSON JACINTO CINTRA ALVES

JÚLIO RICARDO DE BARROS RODRIGUES

ROBSON ANSELMO TAVARES DE MELO

CARLAS RENATA PRISSILA COSTA FERREIRA

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Na abordagem do Projeto Político Pedagógico (PPP), desenvolver uma Gestão democrático-participativa centrada no dinamismo dos processos escolares, multifacetados é que a escola oferece a toda sociedade, escolar e local, transformar vidas e ajudar a construir um cidadão crítico-social. Observa-se que o Currículo de Pernambuco (CPE) transformá-lo em mecanismo de participação, refletindo, atualizando e monitorando todo o trabalho escolar, temos assim vários desafios com a participação de toda uma comunidade escolar e um processo de ensino-aprendizagem, valorização do magistério. O PPP é um instrumento teórico-metodológico, que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, consequentemente o planejamento participativo, emancipatório e escolar: democratização do acesso e da permanência, com sucesso, do estudante; autonomia escolar pode estar contido no PPP, gerar uma metodologia para o trabalho coletivo, participativo e solidário de toda a comunidade. O papel dos indicadores educacionais, importantes são o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apontando os dispositivos legais e a organização curricular. O CPE e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são importantes referências para direcionar um olhar coletivo sobre a realidade escolar, Observar suas potencialidades e fragilidades, tendo como parâmetros para isso o Currículo de Pernambuco, contemplando objetivos de aprendizagem, metas, materiais didáticos, formação docente, avaliação e organização da escola, ou seja, todas as categorias propostas na BNCC, diretrizes, metas e estratégias. A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens.

Palavra-chave: BNCC, Currículo, Gestão democrática, Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) (mais comumente chamado pelos autores) ou Proposta Pedagógica (chamado pela maioria das legislações brasileiras como A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no 9.394/96 (BRASIL, 1996) possuem o mesmo significado. O PPP é responsável por unificar as atividades e procedimentos a serem realizados durante um determinado período, e é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

O PPP tem sido objeto de estudos para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade do ensino (VEIGA, 1998, BETINI, 2005; LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSHI, 2012). E é considerado um dos principais documentos norteadores do trabalho pedagógico de uma instituição de ensino. Para Libâneo, Oliveira e Toshi (2012), ao se construir um projeto na escola, é registrados aquilo que se planeja, o que se define como objetivos, bem como as ações e os métodos necessários para atingi-los, visando a um processo de escolarização que atenda a todos os estudantes. Ou seja, grande desafio, portanto é manter o PPP como referência para as ações cotidianas, requisito básico para a manutenção de sua atualidade.

O grande desafio na construção do PPP é transformá-lo em mecanismo de participação. O caminho mais seguro para atingir esse objetivo é obter o compromisso e o engajamento de todos os membros da comunidade com as propostas nele contidas. E esclarecer que a escola é um local de ressignificação dos conteúdos, pois precisa promover a interação, estritando os laços com a comunidade (conjunto das pessoas que habitam o mesmo lugar), sendo uma instituição que tem um papel essencial na sociedade (conjunto de membros de uma coletividade subordinados às mesmas leis ou preceitos), onde na escola compõe-se a comunidade escolar que é formada por professores e profissionais que atuam na escola, por alunos matriculados que frequentam as aulas regularmente e por pais e/ou responsáveis dos alunos.

Em um documento dessa natureza, devem estar postas as concepções de ensino e de aprendizagem, a função social da escola e a caracterização da sociedade. Em sua elaboração, para a comunidade escolar Pernambucana, por exemplo, é imprescindível que, além do Currículo de Pernambuco (CPE, 2018) seja também considerado o regimento escolar, o qual consiste nas diretrizes organizacionais e operacionais que são

norteadoras das práticas pedagógicas e administrativas da escola em consonância com as normas do sistema educacional. E o regimento escolar pode, portanto, mediar os planos de ação do PPP, contribuindo para que a comunidade escolar se aproprie das normas administrativas.

Acredita-se que sobre esses dois pilares devem estar fundamentadas as relações entre o PPP e o CPE, sendo este a força motriz daquele na escola. Pois o PPP está estruturado em seis momentos, a saber: no primeiro, a apresentação dos princípios fundantes da relação entre o PPP e o CPE; os grandes desafios na elaboração do PPP. Por exemplo, o lugar do Regimento Escolar, bem como o necessário elo entre o CPE e a BNCC. No centro dessa discussão, a tríade habilidades/conteúdos/atitudes, além dos elementos a serem considerados na consolidação e na avaliação do PPP. Em seguida, na contextualização histórica da elaboração do PPP, discorre-se sobre sua estruturação, reiterando o indispensável vínculo com o CPE, destacando os cinco princípios a serem observados, além dos principais questionamentos a serem suscitados nesse percurso.

As concepções de ensino e de aprendizagem se dão pela prática educativa, que se caracteriza pelas relações de tensão entre o processo de ensino (desenvolvido pelo professor) e o processo de aprendizagem (desenvolvido pelo estudante), os quais preservam suas identidades e potencializam aos estudante a elaboração de sínteses cognitivas relativas ao conteúdo de ensino desenvolvido (ALMEIDA; OLIVEIRA; ARNONI, 2007).

A comunidade escolar e local composta por pais, estudante, funcionários e professores, tem o papel primordial de resgatar, questionar, diagnosticar (traçar metas, objetivos, alcançar resultados), atualizar e monitorar todo o trabalho escolar. E nela é o principal foco de em que acontece toda a ação e a escola existe para atender à sociedade e garantindo a integração das famílias no processo pedagógico é assegurada tanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação(Lei nº 9.394/1996) como pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA- Lei Federal nº 8069 /1990).

Portanto, corroborando com Perrenoud (2000) é um grande desafio para as escolas repensar e ressignificar suas propostas pedagógicas de acordo com suas competências. Pois a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus estudantes. E nesta perspectiva, é preciso reforçar a ideia de que é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas

superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dê em as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino (VEIGA, 1998). Ou seja, a garantia da sua função social, que está no desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do indivíduo, capacitando-o a tornar um cidadão, participativo na sociedade em que vivem.

O Plano Estadual de Educação de 2015-2025, constitui se em documento norteador para a educação no próximo decênio. Abrange um conjunto de medidas voltadas para a melhoria da qualidade da educação, para o aperfeiçoamento da participação cidadã e da gestão democrática, para a promoção crescente da valorização dos profissionais da educação, para o enfrentamento das desigualdades e valorização da diversidade, e de um padrão sustentável de financiamento da Educação. (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO 2015-2025)

A abordagem do projeto político-pedagógico, como organização do trabalho da escola como um todo, está fundada nos princípios, que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. (VEIGA, 1998). O PPP é um instrumento teórico metodológico, que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, de forma refletida, consciente, organizada, sistematizada e o que é essencial participativa. E o trabalho pedagógico é desenvolvido em formato de um projeto, consequentemente o planejamento escolar pode estar contido no PPP.

Pode-se dizer que as escolas públicas utilizam o modelo de Planejamento Participativo, emancipatório, ou seja, todos fazem parte da tomada de decisões na escola, em conjunto determinam a identidade da escola de acordo com suas histórias e seus valores, e definem que tipo de estudante se espera formar de acordo com esse modelo.

Neste estudo, encontra-se também a discussão sobre a importância do Plano de Ação nos processos de execução e de revisão do PPP; finalizando as orientações, encontram-se as considerações em torno das etapas constituintes do processo de revisão do Projeto Político-Pedagógico. Está nas mãos dos educadores, a real observação do ambiente escolar e as devidas modificações do espaço de sala de aula. Portanto, esse artigo tem como principal objetivo promover o diálogo sobre o Projeto Político-Pedagógico e sua relação com o Currículo de Pernambuco, através de duas vertentes para a concepção de currículo: como uma proposta pública para as bases da escolarização; e a outra, como as dinâmicas impulsionadoras das práticas pedagógicas nesse processo.

2. DESENVOLVIMENTO

A Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco elaborou, em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME–PE), o Currículo de Pernambuco (CPE), que deverá ser tomado como referência pelas redes municipais e servir de base para a confecção do projeto político-pedagógico das escolas da rede estadual e daquelas que estão sob a responsabilidade dos municípios. Além disso, o CPE poderá constituir-se em um referencial para as instituições privadas ofertantes do Ensino Fundamental e do Médio na construção de seus currículos.

A Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco elaborou, em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME–PE), o Currículo de Pernambuco (CPE), que deverá ser tomado como referência pelas redes municipais e servir de base para a confecção do projeto político-pedagógico das escolas da rede estadual e daquelas que estão sob a responsabilidade dos municípios. Além disso, o CPE poderá constituir-se em um referencial para as instituições privadas ofertantes do Ensino Fundamental e do Médio na construção de seus currículos.

Para Rodrigues (2009), o primeiro tipo de currículo – o escrito – se refere à apresentação pública e legitimadora de uma proposta de escolarização, enquanto que o segundo – o currículo ativo – trataria das repercussões dessa proposta na prática pedagógica cotidiana. É a partir dessa dicotomia que trataremos da relação entre PPP e CPE no que se refere à materialização do primeiro nas escolas. Isso quer dizer que o Projeto Político-Pedagógico impõe a necessidade de ser "vivido" pela escola, e não existir apenas na teoria. Destaca-se, dessa forma, a obrigatoriedade legal do currículo resultante da demanda legitimada. Essa, por sua vez, advém tanto do caráter pedagógico (grupo profissional-pedagógico) quanto do caráter social (comunidade escolar), que se potencializam no que se refere às perspectivas de materialização do PPP e à articulação entre família e escola, dando início ao modelo de gestão democrática escolar (DI PALMA, 2011).

É fundamental que o PPP vigente em uma instituição de ensino esteja em consonância com a rotina escolar, as necessidades dos estudantes e da comunidade. É nessa perspectiva que o Currículo de Pernambuco e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC mostram-se como referenciais para orientar, pedagogicamente, educadores de apoio, gestores, professores e estudantes da Educação Básica. Sob a luz desses documentos, é preciso repensar a prática pedagógica, os conteúdos, as habilidades e

as metodologias no intuito de assumir novas posturas, novos valores, os quais possam contribuir – mais significativamente – com os processos de construção e apropriação de conhecimentos e saberes para a formação de cidadãos autônomos, críticos e criativos (PERNAMBUCO, 2019).

O CPE e a BNCC são importantes referências para direcionar um olhar coletivo sobre a realidade escolar, pontuando as suas principais características, potencialidades e fragilidades, as quais devem ser consideradas na elaboração do PPP. Sua elaboração e constante revisão exigem a mobilização das diversas instâncias responsáveis pela organização da escola e da sala de aula. O ponto principal nesse processo, quer em sua elaboração ou quer em sua revisão a cada ano letivo, é o cronograma de trabalho e a definição da divisão de tarefas: definição da periodicidade e das tarefas para a elaboração do projeto pedagógico. A definição de um prazo institui organização e compromisso de todos os envolvidos com o trabalho a ser feito.

Os sujeitos envolvidos precisam conhecer bem os subsídios de que disporão para esse trabalho de construção da identidade da Unidade Escolar. Então, as primeiras ações projetadas no cronograma de trabalho devem dar conta de colocar no cerne das discussões o histórico da unidade escolar e a abrangência de sua ação educativa, bem como da comunidade externa: família dos estudantes e entorno social. Os objetivos gerais da escola considerando os definidos nos marcos legais que lhe dão suporte. E no que se refere à organização do ensino, que deve estar pautada nas competências – formadas pela tríade habilidade, conteúdos e atitudes – espera se que a escola repense e reorganize os conteúdos, de tal modo que tenham sentido e significado para os estudantes.

É necessário, portanto, que os professores se apropriem desses pressupostos e planejem suas práticas pela abordagem de competências, desconstruindo conceitos ainda cristalizados nos modelos tradicionais que fragmentam os conhecimentos nos diversos componentes curriculares. Vale ressaltar que, de acordo com §1º do art. 36 da LDB, a expressão "competências e habilidades" deve ser considerada como equivalente à expressão "direitos e objetivos de aprendizagem". Assim, faz-se urgente que todos compreendam a complexidade e a importância da função de um educador.

O CPE é um instrumento que estabelece as diretrizes administrativas e as orientações para a vida escolar em conformidade com a legislação nacional vigente, o Regimento colabora com a materialização do PPP na

forma de procedimentos, funções, atribuições e composição de cada um dos diferentes segmentos e setores da unidade.

Considerando a imanente articulação do Projeto Político-Pedagógico como Currículo Escolar, a materialização do PPP deve conter dois níveis de organização, a saber: (a) a organização da escola; e (b) a organização da sala de aula. Assim, a principal função do PPP é construir a realidade, convocando-nos a pensar e a discutir coletivamente sobre a escola que temos e a escola que queremos, imprimindo sentido à ação educativa, às expectativas desejadas e ao caminho que se fará para alcançar o que foi desejado. Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática é fundamental. Quanto maior a coerência entre as falas e as práticas, mais legítimo será o PPP.

Sob a perspectiva histórica, como documento formal e pertinente à cultura e à rotina escolares, o PPP surge, em meados do século XX, como uma legítima demanda necessária à materialização nas escolas – em cada uma delas, na realidade – do desenvolvimento dos ideais, dos estudos e pesquisas educacionais, sendo legalizado quando da implementação da LDB nº 9.394/1996 (Artigo 12).

O PPP nasce como um resultado dos postulados advindos de uma pedagogia, cuja proposta é a formação do indivíduo reflexivo, atento a sua realidade – a Pedagogia Crítica(CAMBI, 1999; DI PALMA, 2011). Quando se fala em Projeto Político-Pedagógico, imediatamente remete-se ao instrumento que reflete a filosofia da escola, o que significa que o PPP se constitui por etapas planejadas, a serem pensadas através de um movimento que deve gerar uma metodologia para o trabalho coletivo, participativo e solidário de toda a comunidade.

Acerca da constituição do PPP, Vasconcelos (2010) aponta três etapas as quais ele denomina de ***marcos*** na elaboração PPP: o Marco (ato) Situacional, o Marco (ato) Conceitual e o Marco (ato) Operacional. O movimento entre esses marcos deve se dar para além de um instrumento que define a identidade da escola, não visando apenas aos componentes cognitivos da ação ou do fazer pedagógico. Ele precisa estar comprometido com o Ser através de um processo de formação humana.

Dessa forma, para projetar o PPP, torna se necessário para pensar em quais são as ações e intenções já existentes e possíveis de serem realizadas, considerando, prioritariamente, as concepções ligadas ao caráter social da escola. O PPP centra-se no fortalecimento da comunicação afetiva e social e no compartilhamento de ideias, reflexões e raciocínios sobre a realidade problematizada, estabelecendo relações complexas.

De acordo com Veiga (2007), os princípios do PPP são: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. É importante ressaltar que o termo liberdade, no PPP, deve ser "traduzido", sempre, na perspectiva de autonomia. Nesse sentido, grande desafio da gestão democrática é como mobilizar a participação da comunidade nas discussões e nas tomadas de decisões para que ela se torne corresponsável pelo alcance dos objetivos da escola em função do aprendizado dos estudantes.

Outra questão é a igualdade de oportunidades, mais do que a expansão quantitativa de ofertas, visto que é necessária a ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade. E assim, o PPP deve, portanto, definir o tipo de escola que se almeja e os fins a que ela se propõe, pressupondo uma concepção de sociedade, de ser humano/cidadão, de escola e de mundo. Nessa perspectiva, é fundamental compreender que a qualidade da educação está, estreitamente, relacionada à formação inicial e à continuada, às condições de trabalho e à remuneração, ou seja, à valorização dos profissionais do magistério.

A formação continuada é indispensável também para a discussão da organização da escola como um todo e de suas relações com a sociedade. Nesses momentos de continuidade formativa, podem vir à tona demandas que apontam para a revisão do Projeto da escola. Então, o PPP deve contemplar a formação dos profissionais da unidade, sendo necessário que o gestor e o educador de apoio investiguem as necessidades destes para sua formação continuada, elaborando seus programas com apoio da entidade mantenedora.

Nas palavras de Gadotti (1994), todo projeto pressupõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Contudo, o princípio educativo da escola precisa expressar, prioritariamente, um caráter social e o compromisso com a formação humana e deve estar, portanto, respaldado na Constituição Federal (CF) de 1988 e na LDB 9394/96, ambos tratam da gestão democrática e das pluralidades cultural e pedagógica: democratização do acesso e da permanência, com sucesso, do estudante; autonomia escolar; relação entre a escola e a

comunidade; qualidade de ensino para todas as escolas; valorização dos profissionais da educação; gestão democrática.

No caso dos questionamentos acerca do currículo, não se pode perder de vista as reflexões de Goodson (2002), que remetem ao "conflito de aspirações e interesses educacionais" diante da dicotomia entre "currículo escrito e currículo ativo". Acerca dessa dicotomia, Rodrigues (2009) ressalta que o currículo escrito é a apresentação pública que legitima a proposta de escolarização; o currículo ativo, por sua vez, daria conta das repercussões dessa proposta no movimento da prática pedagógica.

Lembrando que os referidos questionamentos não podem ser observados isoladamente, devendo ser mantido seu caráter dialético e dialógico, ou seja, as relações entre eles. É importante ainda que eles sejam considerados mediante a realidade das escolas, refletindo como o PPP vem sendo discutido e desenvolvido nas escolas.

Toda ação humana é uma ação política, tendo uma visão horizontal e um planejamento (proposta pedagógica) emancipatório participativa democrática, além da descentralização do poder, com foco na eficiência e na execução com vistas à soluções de problemas. que se dá nos espaços educacionais. E a ação de planejar é carregada de intencionalidades, por isso esse nível possui, diretrizes, metas e estratégias bem definidas para alcançar resultados para uma sociedade como um todo. O planejamento não é neutro, deve ser definido com intencionalidade, é preciso racionalizar as ações docentes, organizando-as de modo a considerar o contexto social dos educandos, o tempo e espaços escolares, os recursos dentro da escola e também a ações educativas que vão além dos muros da escola.

Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Para Saviani (1983) a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica; e na dimensão pedagógica, reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

O Projeto Político-Pedagógico é, então, um documento particular que materializa a autonomia de cada unidade de ensino; pode, portanto, apresentar diferentes estruturas e elementos, constituídos de

importantes componentes quanto à contextualização histórica, ao diagnóstico de indicadores educacionais, ao plano de ação, à função social, à visão, aos princípios e às concepções, à fundamentação teórica e às bases legais. Ou seja, quando concebido e elaborado nessa perspectiva, o PPP possibilita a cada escola construir e consolidar sua autonomia, considerando sua realidade e trajetória, ao mesmo tempo, que busca referência nas Diretrizes Pedagógicas da Escola.

Vale destacar que o diagnóstico realizado a partir de indicadores já é uma metodologia de trabalho proposta no Pacto Pela Educação (PPE), que consiste em "uma política voltada para a qualidade da educação, para todos e com equidade, com foco na melhoria do ensino, das aprendizagens dos estudantes e dos ambientes pedagógicos". Baseia-se em uma política de gestão por resultados; utiliza os indicadores de processo e de resultado como mecanismos para avaliar e mensurar objetivamente o desempenho das ações educacionais desenvolvidas pelo Estado de Pernambuco.

O monitoramento e a avaliação dos indicadores oferecem vantagens como: identificar problemas - por exemplo, metas não atingidas – e focos de ação, auxiliando na correção do planejamento e na tomada de decisões. Nessa perspectiva, o acompanhamento desses indicadores permite a definição de estratégias com o objetivo específico de melhorar a qualidade do ensino público colocado à disposição da sociedade.

Um exemplo de possibilidade para esse acompanhamento é a Plataforma O Foco na Educação PE (http://www.focoeducacaope.com.br/), por meio da qual, é possível ter acesso ao resultado do IDEPE e à evolução histórica dos resultados do SAEPE. Permite também analisar os resultados na versão individual e comparativa de escolas, Regionais e Secretaria. No painel do SAEPE, é possível verificar lacunas das aprendizagens em descritores de Língua Portuguesa e de Matemática, conforme a matriz de referência do exame. Já, no painel do IDEPE, os dados estão detalhados por fluxo, desempenho e metas.

Os indicadores mais utilizados pelo INEP para avaliação de escolas e redes de ensino básico são: a taxa de atendimento, as taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica–IDEB. Comecemos falando sobre Diagnóstico de Indicadores Educacionais que são de três tipos: indicadores de acesso: a matrícula e a evasão; indicadores de fluxo: a reprovação e a distorção idade-ano; indicadores de aprendizagem.

Tais indicadores consistem em referências correspondentes a valores estatísticos cuja função está relacionada à mensuração da qualidade da educação. Isso quer dizer que os indicadores consideram, além do desempenho do estudante, as condições socioeconômicas pertinentes ao contexto conjuntural em que estão inseridas as escolas. São considerados ainda os elementos que compõem o monitoramento dos sistemas educacionais. E esses se traduzem como políticas públicas que objetivam a melhoria da qualidade da educação.

Outros exemplos de indicadores importantes são o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), periodicamente verificados no 3º ano do Ensino Médio, no 9º ano e no 5º ano do Ensino Fundamental. A obtenção desses dados subsidia a comunidade escolar no levantamento dos pontos fortes e dos aspectos a serem melhorados na instituição. Esses, por sua vez, darão pistas para definição da missão, da visão, dos princípios e valores da unidade, assim como de seu Plano de Ação e/ou das Atividades.

Na Educação Infantil, é importante que as secretarias municipais mobilizem as escolas na elaboração de seus indicadores, adotando os critérios estabelecidos pelo marco legal desse segmento. A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens. Conforme estabelecido na Lei nº 9.394/96, a avaliação deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. Nunca é demais enfatizar que não devem existir práticas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil, pois elas são inadequadas a essa etapa (PARECER Nº 20). Além dos documentos legais, outros importantíssimos instrumentos poderão contribuir com os indicadores nas unidades de Educação Infantil, quais sejam: os "Indicadores de Qualidade da Qualidade na Educação Infantil" (INEP, 2004), e "A Qualidade da Educação: conceitos e definições" (Ministério da Educação, INEP, 2007).

Através dos indicadores, é possível decidir qual é a missão, a visão, e os princípios e os valores da escola. Assim, ao dizer que toda vez que se trata do propósito da instituição de ensino, está sendo promovida uma reflexão sobre a Função Social. É preciso ter ciência de que o que a comunidade escolar quer conquistar: a "Visão". Mas, ao observar quais são os atributos que norteiam a sua atuação, estão sendo tratados os "princípios e valores". Nesse sentido, gerar engajamento em torno de uma visão

e de objetivos comuns fortalece a gestão democrática e participativa na escola.

Uma ação de diagnose para a Educação Básica – seja Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Médio, com alicerce nos Parâmetros e nos Indicadores da Qualidade da Educação básica, é interessante para definir o que será feito. Outro exemplo de diagnóstico, nesse caso, em níveis nacional e internacional, é a prova do Pisa: uma avaliação voluntária, aplicada em escolas pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment - PISA), da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Esse Programa avalia conhecimentos de Matemática, Ciências e de Leitura de estudantes de 15 anos. Seu objetivo é fornecer resultados em nível nacional, possibilitar um panorama do sistema de ensino de cada país. O Pisa para escolas foi elaborado para produzir resultados que possam servir ao aperfeiçoamento individual das unidades de ensino. Como as duas avaliações são baseadas no mesmo modelo, os resultados são comparáveis. Isso significa que as escolas participantes do ***Pisa para escolas*** podem se avaliar em relação ao sistema de ensino brasileiro e também ao de outros países avaliados pelo referido Programa.

No âmbito nacional, temos o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) que através de seus resultados o governo então estudou e implementou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Segundo Guimarães (2018), mesmo sendo por amostragem a avaliação nacional indica os pontos que mais precisam de atenção. Seu grande objetivo deve ser o de orientar políticas públicas. Com ela, é possível detectar os entraves no ensino e os fatores que, associados à aprendizagem, podem ajudar a melhorar a escola, a prática do professor e a educação em geral.

No âmbito estadual, temos o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco - o SAEPE – que avalia o desempenho dos estudantes das redes públicas municipal e estadual em todo o estado de Pernambuco. Aplicada anualmente, essa avaliação visa monitorar a qualidade do ensino através do acompanhamento periódico de indicadores essenciais para uma educação de qualidade satisfatória.

Esses indicadores podem ser encontrados como relatórios elaborados pelo Núcleo de Gestão por Resultados da SEPLAG. Em tais relatórios, são apresentadas informações gerais de Pernambuco, das GREs, das escolas e também dos estudantes. Tais indicadores possibilitam ao PPP o dever de revelar as intenções da instituição: o que a comunidade escolar

quer para conquistar uma educação de qualidade e o que pretende desenvolver e oferecer aos estudantes e à comunidade externa.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) tem suas bases legais nos seguintes documentos: a Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205 a 214, que tratam da educação; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96-LDB), em seus artigos 3º, 12, 13 e 14; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010) e as Diretrizes Curriculares Estaduais do Sistema Público Estadual de Ensino.

Com a aprovação da LDB 9394/96, o PPP passou a ser objeto de estudo e de muita discussão. Sua construção encontra-se respaldada em vários artigos da Lei: no Artigo 12, inciso I, a Lei dá aos estabelecimentos de ensino a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. No seu inciso VII, aponta como incumbência da escola informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos estudantes, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. O Artigo 13 responsabiliza o segmento de professores quanto à participação na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (Inciso I), à elaboração e ao cumprimento do plano de trabalho, de acordo com a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (Inciso II). No Artigo 14, são definidos os princípios da gestão democrática, dos quais o primeiro é a participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP da escola. Com essa exigência, a LDB amplia o conceito da escola para além da sala de aula, envolvendo a sociedade como um todo.

Na LDB, encontra-se a normatização do PPP da escola, que deve ter como base a gestão democrática, a formação para a cidadania e os princípios norteadores da educação no país. E as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, e esse têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, sendo normas que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação–CNE para: cada etapa: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; cada modalidade: Educação Especial (Resolução n° 2/2001 - CNE); Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Indígena (Parecer 13/2012 – CNE), Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012), Educação Escolar do Campo (Resolução CNE/CEB n.º 01/2002), Educação Profissional. Para os temas socioeducacionais, que são transversais às áreas de conhecimento, apresentando diretrizes curriculares próprias: Educação Ambiental (Resolução CNE/CP n.º 2, de 15 de

junho de 2012); Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP n.º 1, de 30 de maio de 2012); - Educação Fiscal e Educação para o Direito do Consumidor (Resolução 07, de 14 de dezembro de 2010); Educação das Relações Étnico-Raciais (Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004), e Educação para o Trânsito (Parecer CNE/CEB n.º 22/2004)).

O Parecer CNE/CEB nº 05/2011 indica que "Uma das principais tarefas da escola ao longo do processo de elaboração do seu PPP é o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa". Nessa lógica, a Resolução da CNE/CEB nº 02/2012, que institui as DCNEM, determina a reescrita do PPP como uma ação coletiva, em um processo de respeito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Ademais outro ponto importante, nesse contexto, é a necessidade de institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no PPP das escolas, conforme disposto na Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SECADI/2008), bem como na Lei Brasileira de Inclusão (Lei n° 13146/2015) e a Educação Especial na Educação Básica presente na resolução Nº2/2001 CNE/CEB. Nesse processo, devem ser observadas também as orientações das Notas Técnicas Nº 13/2008 e Nº11/2010 (MEC/SEESP/GAB), além do disposto no Decreto Nº 6571/2008 e na resolução N° 04/2009 - CNE/CEB e o Regimento Escolar da Rede Pública Estadual de Pernambuco.

A elaboração do Plano de Ação é o processo mais intensivo e detalhado na revisão do PPP, levando em consideração a implementação dos novos currículos. Esse item é o responsável por estabelecer os caminhos a serem tomados para concretizar as metas de transformação da escola a partir de um referencial construído coletivamente, capaz de orientar a sociedade sobre os principais desafios e sua atuação diante deles. É também através dele que se torna possível estabelecer um monitoramento dos problemas detectados durante o ano.

Um aspecto importante a ser levado em consideração, durante sua elaboração, é o detalhamento do modo como a escola irá se adaptar a fim de implementar os novos currículos alinhados com a BNCC em todas as suas categorias: objetivos de aprendizagem, metas, materiais didáticos, formação docente, avaliação e organização da escola.

O Plano de Ação compõe a etapa operacional do PPP, que compreende o planejamento das ações a serem adotadas pela comunidade escolar para concretizar o projeto de escola já traçado nas duas outras fases – o Marco Situacional e o Marco Conceitual. Sabendo-se que o planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade

escolar na procura da solução de problemas com o propósito de tomada de decisões.

Nesse sentido, o PPP deve ser sistematicamente avaliado e revisto, tendo em vista o redirecionamento das ações. Isso em razão de o Marco Operacional sinalizar, ao antecipar resultados, o caminho a seguir, articulando objetivos e elementos para atingi-los, como as estratégias, os recursos e os responsáveis. Assim, são estabelecidas ações de curto, médio e longo prazo a serem realizadas nas instâncias pedagógica e administrativa, as quais estão correlacionadas com o Plano de Ação da escola. Ademais, o Marco Operacional deve abranger a descrição de quais projetos ou programas a escola promove, sejam eles institucionais/estaduais/federais. E deve considerar que as ações didático-pedagógicas descritas no PPP terão como ponto de partida e de chegada a articulação das informações. E ainda, visando a isso, o Marco Operacional deve conter as sugestões de ações voltadas às situações identificadas no diagnóstico, considerando os fundamentos conceituais em que se determinou a intencionalidade.

Na prática, as ações traduzem as concepções nas quais a escola se pauta para implementar o Projeto Político-Pedagógico; refletem as decisões tomadas pelo grupo e pelas quais os gestores e educadores de apoio são responsáveis na busca por concretizar a efetivação e/ou por implementá-las. No tocante às ações de curto prazo, pode-se definir um formato similar ao Plano de Ação da escola, pois esse é um instrumento de planejamento dinâmico com o propósito de especificar ações imediatas e contínuas. Já as ações de médio e longo prazo preveem os projetos e programas que a escola intenta realizar e aos quais deve dar continuidade no âmbito de suas práticas pedagógicas.

Por fim, é preciso ressaltar a importância de contemplar o Plano de Ação Inclusiva no Projeto Político-Pedagógico–PPP das escolas ao longo de todo o processo de escolarização, o que permitirá ao estudante reconhecer-se no ambiente escolar como parte integrante da comunidade à qual pertencem. Observe que, quando ressaltado que o plano de ação é fundamental no Projeto Político-Pedagógico, afirma-se que ele define as ações e as práticas educativas que permitirão a formação da identidade da escola e, consequentemente, revelarão a intencionalidade do fazer educativo. Isso permite aos pais, aos professores, aos estudantes e a toda a comunidade escolar escolher a partir de seus princípios e de suas características aplicadas em seu cotidiano.

Dessa maneira, no Plano de Ação, de acordo com a teoria pedagógica como norteadora da prática, devem estar presentes desde as atividades de organização das situações de gestão, de ensino e de avaliação até sua efetiva implementação nas salas de aula. Acredita-se que a construção e a atualização do Projeto Político-Pedagógico na escola implicam trabalhar com variações etárias e de gênero, interesses diversificados e plurais, projetos pessoais múltiplos, vínculos familiares diversos. Por isso, é imprescindível considerar a heterogeneidade das experiências educacionais anteriores dos estudantes e as variações pessoais nos seus ritmos de aprendizagem. E, por sua vez, educadores de apoio e gestores, e outros integrantes também são vistos como sujeitos de seu trabalho, que é perpassado por suas características, experiências e projetos pessoais.

Nessa direção, considerando o ponto de partida, o caminho percorrido e o ponto de chegada, tendo como principal ferramenta de intervenção na realidade o planejamento participativo, o grande desafio é manter o PPP como referência para as ações cotidianas, requisito para a manutenção de sua atualidade. Para que isso seja possível, é indispensável revisitar, revisar o PPP. Esse processo envolve etapas semelhantes às de sua elaboração. E é preciso revisar o PPP com os diversos segmentos da escola; reelaborar a redação das modificações; validar a redação do texto revisado; apresentar à comunidade a versão finalizada do documento.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Projetar é “desenhar” possibilidades, e essa é uma das capacidades que distingue o ser humano dos demais animais. Ter um documento que “desenha”, torna visíveis as peculiaridades de cada unidade escolar e permite agir sobre elas na perspectiva das necessárias transformações é um direito dos que atuam nesse espaço.

Como documento de identidade institucional, o Projeto Político-Pedagógico reflete o nível de consciência sobre o papel da escola e a necessidade de organizar nela a prática administrativa em função dos objetivos pedagógicos impostos por esse papel. Está nas mãos dos educadores o comprometimento com as atividades diárias da escola, dessa forma: participar da construção, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico da escola; coordenar, sistematizar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas e de docência da escola; Assim como coordenar o monitoramento pedagógico das turmas, sob sua responsabilidade na escola, dentre outras.

Importante que a participação seja compreendida como um processo dinâmico e cooperativo que supera a tomada de decisão, já que se caracteriza pelo compartilhamento e pela presença do cotidiano na gestão educacional, com busca, por seus interessados, pela superação de seus desafios e entraves, além da realização de seu papel social e do desenvolvimento de sua identidade. E seu marco conceitual deve trazer a proposta curricular na qual se evidencia o vínculo com o Currículo proposto para a Rede de Ensino, no caso o CPE. A partir dessa organização, deve ser estruturado então o ensino, o movimento da sala de aula, de modo que se possa promover uma efetiva aprendizagem.

No caso do PPP para as unidades de ensino da Rede Estadual de Pernambuco, trata-se de um olhar coletivo sobre as peculiaridades das nossas diversas comunidades escolares: história, estrutura orgânica e física, quadro de profissionais, recursos financeiros, projetos permanentes e matriz curricular de cada conteúdo. Observar suas potencialidades e fragilidades, tendo como parâmetros para isso o Currículo de Pernambuco, contemplando objetivos de aprendizagem, metas, materiais didáticos, formação docente, avaliação e organização da escola, ou seja, todas as categorias propostas na BNCC.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 27 dez. 2019.

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

_____. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** 2010.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial na Educação Básica.**

_____. Parecer CNE/CEB nº 13/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.**

_____. Parecer CNE/CEB nº 8/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.**

CEDAC. **Projeto Político-Pedagógico: orientações para o gestor escolar / textos Comunidade Educativa** – São Paulo: Fundação Santillana. 2016.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

DI PALMA, Márcia Silva. **Organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: Ibpex, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GANDIN, D.; GANDIN, L. A**. Temas para um projeto político-pedagógico**, Petrópolis, Vozes, 1999.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo na educação.** Porto Alegre, UFRGS, 1991.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história.** 5ª ed. Petrópolis; Editora Vozes, 2002.

GUIMARÃES, Maria Helena. **Fala, Mestre, "a avaliação externa deve ser usada para melhorar o ensino.**" A revista do Professor Nova Escola, São Paulo, ed. 184, p. 22-24, agosto, 2005.

LIBÂNEO, J C; OLIVEIRA, J F; TOSCHI, M S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, p. 470-543. 2012.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin Assis de. **Projeto Político-Pedagógico: construção e elaboração na escola.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**: Ensino Fundamental. Recife: SEDUC, 2019.

PERRENOUD, Phillipe. **As Contribuições Teóricas de Perrenoud para a Aprendizagem**. 2000. Disponível em: https://siteantigo.portaleducacao.

com.br/conteudo/artigos/conteudo/ascontribuicoesteoricasdeperrenoud-dparaaaprendizagem/32654. Acesso em:

RODRIGUES, Júlio R. de Barros. **A educação física como disciplina escolar... que história é essa?** – a construção do componente curricular educação física no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco no período entre 1971 e 2001. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos pedagógicos para elaboração e realização. 15 ed. São Paulo: Libertad Editora, 2000.

VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 23 ed. Campinas: Papirus, 2007.

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, p.11-35. 1998.

QUAL O ESPAÇO DA ORALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS? O CASO DO LIVRO DO 2º ANO DA COLEÇÃO BURITI MAIS PORTUGUÊS

STEFFANNE GARCIA
Graduada do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRPE-UAG, steffannegarcia@email.com;

LEILA NASCIMENTO DA SILVA
Doutora em educação e professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da UFAPE, leila.nascimento@ufape.edu.br.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar de que forma as atividades presentes no livro didático, adotado pelo município de Garanhuns para as turmas do 2º ano, podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades de oralidade dos estudantes. Consideramos que o ensino do oral precisa ter espaço garantido na escola e, logo, ser abordado como um dos eixos fundamentais no ensino de Língua Portuguesa, como discute vários autores como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Leal, Brandão e Lima (2012) que colaboraram, de forma significativa, para o entendimento das dimensões do ensino da oralidade. Esse trabalho teve como referência a pesquisa documental e foi utilizada a abordagem qualitativa. Os resultados mostraram que o livro didático desenvolveu atividades com todas as dimensões da oralidade, mas com ênfases diferentes. Sentimos falta de um maior investimento na exploração de gêneros orais mais formais e na questão da variação linguística. Assim, caberá ao professor buscar outras ferramentas para complementar a sua prática pedagógica destinadas ao ensino da oralidade.

Palavras-chave: Oralidade; Livros didáticos; Ensino; Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A linguagem oral é de extrema relevância dentro da sociedade contemporânea em que vivemos, sendo um dos principais meios de comunicação da sociedade moderna. Por isso, é importante que a escola venha desenvolver bem o seu papel nesse sentido de preparar os alunos para as relações pessoais e interpessoais dentro do ambiente escolar e para além da escola.

Em conformidade com o que foi dito acima, Bentes (2010, p.137) afirma que, "deve-se fornecer os contextos, as motivações e as finalidades para o exercício de diferentes oralidades, na sala de aula e fora dela". Ou seja, a escola pode desenvolver atividades com a oralidade de várias maneiras quando trabalha com a poesia, rodas de conversa, reconto de histórias, dramatização, debates, entrevista, seminário, dentre outros gêneros.

Dessa forma, o livro didático (doravante LD) torna-se uma ferramenta poderosa capaz de auxiliar positivamente o caminho do professor durante o planejamento e a ministração das aulas. Logo, o docente precisa analisar o LD, com bastante atenção, para entender como o livro está estruturado, como os conteúdos estão sendo propostos e o que essas atividades estão orientando. Em seguida, o professor poderá organizar de uma melhor maneira os materiais de apoio que serão utilizados durante as aulas, proporcionando uma educação de qualidade para seus alunos, utilizando o oral como principal objeto de estudo da sua prática pedagógica.

A escolha da análise do livro didático "Buriti Mais Português", da editora "Moderna" destinado ao 2° ano do ensino fundamental, se deu devido a adoção da rede municipal da cidade de Garanhuns-PE, onde essa pesquisa foi realizada entre os anos de 2019-2020. Essa pesquisa se tornou relevante, pois, nessa fase da educação, o alfabetizar letrando é essencial e deve estar aliada ao eixo da oralidade, e não focada apenas em atividades com o objetivo da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. À vista disso, utilizamos como aporte teórico os autores, Leal, Brandão e Lima (2012); Leal, Brandão e Nascimento (2010), como também Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que pesquisam nessa linha de estudo sobre a oralidade e os gêneros orais que estão presentes dentro das escolas.

Assim, esse trabalho teve como objetivo geral analisar de que forma as atividades presentes no livro didático, adotado pelo município de

Garanhuns para as turmas do 2º ano, podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades de oralidade dos estudantes. Essa pesquisa buscou, especificamente, identificar quais as atividades presentes no livro didático contribuem para o ensino da oralidade; analisar a frequência dessas atividades voltadas para a oralidade; analisar quais os objetivos didáticos subjaz a essas atividades; indicar as dimensões do ensino da oralidade nessas atividades; e por fim, apresentar quais gêneros textuais estão sendo propostos para a realização dessas atividades.

2. A ORALIDADE COMO OBJETO DE ESTUDO

Vários estudos têm sinalizado que o ensino da oralidade vem perdendo seu espaço na sala de aula. As autoras Leal, Brandão e Nascimento (2010), por exemplo, em pesquisa intitulada "Basta conversar? A prática de ensino da oralidade no segundo ciclo", conseguiram perceber que professores tinham muita dificuldades em planejar atividades, cujo o objetivo principal seria o ensino da oralidade. As autoras supracitadas observaram quinze aulas de cinco professoras de escolas públicas que atuam no segundo ano do segundo ciclo da educação básica.

Com base no que foi observado pelas autoras, a primeira professora tinha o foco na leitura, desenvolvendo habilidades e estratégias exclusivas para o eixo da leitura. Sua prática se resumia apenas em debates e discussões. A segunda professora incentivava a argumentação dos alunos a respeito da temática da aula sobretudo por meio das rodas de conversas informais.

A terceira professora observada tinha o foco das suas aulas no eixo da gramática. O gênero debate esteve presente em uma das aulas, o que é positivo para o ensino da oralidade, entretanto, não houve um trabalho a respeito das características desse gênero em sala de aula. Também não houve nenhum tipo de planejamento com foco na oralidade.

A quarta professora utilizou vários gêneros textuais, dentre eles, poema, biografia, letra de música, lista, roteiro de trabalho, etc. A docente também realizou, com a ajuda da turma, uma atividade de elaboração de um roteiro para a realização de uma entrevista. As autoras afirmaram que a professora planejou um momento em que a oralidade esteve entrelaçada juntamente com a escrita, exigindo a concentração dos alunos. Dessa maneira, a quarta professora se mostrou mais preocupada em planejar as aulas, abordando o oral como verdadeiro objeto de estudo.

Já a quinta professora utilizou alguns gêneros em suas aulas como contos, lendas, poemas e receita culinária. A docente fazia a leitura desses textos que estavam no LD e posteriormente fazia algumas perguntas, de forma oral, para os alunos. Em uma outra aula, chegou a ser trabalhada as características da argumentação. De modo geral, tudo ficava muito aberto e solto, assim os debates muitas vezes fugiam do foco principal, e a professora não instigava os alunos a refletirem sobre os seus argumentos.

Desse modo, podemos perceber que esta pesquisa mostrou que muitos professores ainda acreditam que o simples fato de abrir espaços para rodas de conversa para que os alunos debatam a respeito do tema seja o suficiente para que o ensino da oralidade seja concretizado em sala de aula. De acordo com Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004) é necessário que a escola possa oferecer diversas situações formais e informais, para favorecer o desenvolvimento dos alunos nas diversas esferas da sociedade. Assim, não basta ler e conversar a respeito do tema, é importante fazer com que os alunos reflitam a respeito das características dos gêneros orais, que estão presentes no nosso cotidiano.

2.1 AS DIMENSÕES DO ENSINO DA ORALIDADE

No artigo que tem como título "O oral como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? ", as autoras de Leal, Brandão e Lima (2012) trazem uma proposta para o desenvolvimento da oralidade de maneira significativa e para isso sinalizam que as atividades voltadas para o eixo da oralidade precisam estar associadas entre si. Logo, sistematizaram quatro dimensões para o ensino do oral, que são: 1. Oralização do texto escrito; 2. Variação linguística e relações entre fala e escrita; 3. Produção e compreensão de gêneros informais/coloquiais; 4. Produção e compreensão de gêneros orais secundários.

Utilizando como base a sistematização sobre o ensino da oralidade feita pelas autoras supracitadas acima. Acrescentamos ainda mais uma categorização inicial para a realização da análise dessas atividades que foram "Atividades que buscam a valorização de textos de tradição oral", de acordo com as autoras citadas acima.

Desse modo, a primeira categoria como já foi mencionado acima será a **Valorização de textos de tradição oral,** é fundamental para a nossa comunicação com outras pessoas e que nas escolas as crianças precisam ter um momento para ouvir o colega. É importante que o professor

ensine aos alunos a respeitarem a fala do amigo. Essa primeira dimensão busca desenvolver com os alunos o trabalho com a leitura em voz alta, aspectos para linguísticos, recitação de poemas, entre outros aspectos da fala.

Conforme as autoras, citadas acima, é importante o desenvolvimento de alguns gêneros orais como parlendas, cantigas, lendas, receitas, trava -língua na escola. Em conformidade, com Havelock (1996), as canções são fundamentais durante a infância e precisam estar inseridas nas atividades diárias dos alunos. Os alunos já sabem cantar muitas parlendas o professor pode produzir um jogo bem interessante com seus alunos que inclua esse gênero da oralidade.

A segunda dimensão, é a **Oralização do texto escrito,** que também é muito importante, porque o aluno vai utilizar a linguagem verbal para ler o seu texto. Conforme criamos o hábito de ler em voz alta, colabora para desenvolver as habilidade da fala, como ritmo, tom de voz, e posturas mais adequadas.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 225), "Treinar a fala envolve a altura da voz, a velocidade, o gerenciamento de pausas nas apresentações". Dessa forma, inserir os alunos em peças teatrais colabora e muito para o desenvolvimento deles, pois estão praticando os tons da fala e começam a aprender as variações que a linguagem oral permite em vários contextos.

A terceira dimensão é a **Produção e compreensão de gêneros informais/coloquiais,** nessa categoria o desenvolvimento da oralidade dos alunos se dá por meio da conversa sobre o tema que estão estudando, a interpretação oral do texto verbal em que os alunos começam a se apropriar das características do gênero que estão estudando. Outro ponto é a conversa entre os colegas para a realização de atividades, que também é importante e colabora para o progresso da aprendizagem da oralidade dos alunos.

A quarta categoria é denominada **Variação linguística e relações fala e escrita,** a variação linguística acorre conforme a realidade social de cada comunidade. Logo, o meio de se comunicar sofre mudanças, por isso é importante estudar com os alunos as falas formais e informais pois estamos inseridos em uma sociedade em que somos produtores de cultura, assim a oralidade sofre mudanças constantes.

Existem alguns gêneros textuais que podem colaborar com essa relação entre a fala e a escrita, como por exemplo, uma entrevista, um texto para uma peça de teatro, são excelentes exemplos onde o aluno

pode perceber a relação que existe entre a fala e a escrita. Conforme Leal, Brandão e Lima (2012, p.06), é importante "os estudantes perceberem que a fala é tão importante quanto a escrita e que também é regida por regularidades".

A quinta categoria é a **Produção e compreensão de gêneros orais secundários.** Nessa dimensão o foco é estimular os alunos a produzirem textos na forma oral, pois quanto mais contato eles tiverem com os gêneros orais mais chances terão de dominá-los e, assim, estarão mais seguros quando precisarem utilizar esse gênero oral em algum diálogo. Nesse caso, a sequência didática pode colaborar para o espaço da oralidade na escola e conseguir juntar a relação da fala e escrita a partir de atividades sistematizadas que conseguirão colaborar com aprendizagem dos alunos.

3. O ENSINO DA ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO BURITI MAIS PORTUGUÊS

Em relação a metodologia, essa pesquisa foi do tipo documental: "A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse". (CAULLEY APUD LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.38). Esse tipo de pesquisa proporciona ao pesquisador um contato direto e aprofundado com o documento que está sendo analisado, podendo assim revelar novas informações e aspectos a respeito do objeto de estudo.

A abordagem foi a qualitativa, que segundo Ludké e André (1986), permite que o pesquisador possa entender melhor o seu objeto de estudo por meio da coleta de dados, compreendendo assim as características específicas do seu objeto de pesquisa.

A abordagem de análise dos dados foi a análise de conteúdo. Conforme, Bardin (2011), deve iniciar pela pré-análise, em seguida pela exploração do documento, a discussão dos dados e por fim os resultados. Esse método, permite que o pesquisador se aprofunde minuciosamente sobre as informações que estão descritas no documento de maneira exploratória, propiciando a descoberta de novos elementos no material analisado, que até o momento não estavam evidentes.

Com base na análise minuciosa do LD foi possível realizar a categorização de todas as atividades destinadas ao desenvolvimento do oralidade presentes no LD. Foi possível perceber que todas as dimensões

sistematizadas por Leal, Brandão e Nascimento (2010) foram contempladas durante as unidades do LD, como veremos a seguir.

Em relação a dimensão da **valorização de textos de tradição oral** foram encontradas, no total, 35 atividades destinadas a essa dimensão da oralidade, o que representa cerca de 13,8% das atividades do LD. A quantidade de quadrinhas da tradição oral foi bem baixa quando comparamos com a quantidade das parlendas e trava-línguas, os quais estiveram bastante presentes durante as atividades do LD.

Agora, iniciaremos mostrando uma atividade em relação a uma cantiga acumulativa, representando a dimensão da valorização de textos de tradição oral.

Figura 01 - Cantiga acumulativa.



TEXTO 1

VOCÊ VAI LER, COM A AJUDA DO PROFESSOR, UMA CANTIGA ACUMULATIVA. TEXTO DO FOLCLORE BRASILEIRO QUE BRINCA COM A REPETIÇÃO DE VERSOS.
LEIA E, DEPOIS, CANTE COM OS COLEGAS.

Os versos sublinhados são a resposta da atividade 3.

NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ

FOI NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ
QUE EU COMPREI UM PIANINHO.
PLIM, PLIM, PLIM, UM PIANINHO.

BIS AI OLÉ! AI OLÉ!
FOI NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ

FOI NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ
QUE EU COMPREI UM VIOLÃO.
DÃO, DÃO, DÃO, UM VIOLÃO,
PLIM, PLIM, PLIM, UM PIANINHO.

BIS AI OLÉ! AI OLÉ!
FOI NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ

FOI NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ
QUE EU COMPREI UMA FLAUTINHA.
FLÁ, FLÁ, FLÁ, UMA FLAUTINHA,
DÃO, DÃO, DÃO, UM VIOLÃO,
PLIM, PLIM, PLIM, UM PIANINHO.

BIS AI OLÉ! AI OLÉ!
FOI NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ

FOI NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ
QUE EU COMPREI UMA CORNETA.
TÁ, TÁ, TÁ, UMA CORNETA,
FLÁ, FLÁ, FLÁ, UMA FLAUTINHA,
DÃO, DÃO, DÃO, UM VIOLÃO,
PLIM, PLIM, PLIM, UM PIANINHO.

84

Fonte: Acervo do Livro Didático Buriti mais Português (2017).

Figura 02 - Continuação da cantiga acumulativa.



AI OLÉ! AI OLÉ!
FOI NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ

FOI NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ
QUE EU COMPREI UM RABECÃO.
RÃO, RÃO, RÃO, UM RABECÃO,
TÁ, TÁ, TÁ, UMA CORNETA,
FLÁ, FLÁ, FLÁ, UMA FLAUTINHA,
DÃO, DÃO, DÃO, UM VIOLÃO,
PLIM, PLIM, PLIM, UM PIANINHO.

AI OLÉ! AI OLÉ!
FOI NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ

FOI NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ
QUE EU COMPREI UM TAMBORZINHO.
DUM, DUM, DUM, UM TAMBORZINHO,
RÃO, RÃO, RÃO, UM RABECÃO,
TÁ, TÁ, TÁ, UMA CORNETA,
FLÁ, FLÁ, FLÁ, UMA FLAUTINHA,
DÃO, DÃO, DÃO, UM VIOLÃO,
PLIM, PLIM, PLIM, UM PIANINHO.

AI OLÉ! AI OLÉ!
FOI NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ

DA TRADIÇÃO POPULAR.

TANTAS PALAVRAS

- A PALAVRA **BIS** SIGNIFICA REPETIÇÃO DE ALGO; EXPRESSA PEDIDO DE REPETIÇÃO DE UMA MÚSICA, POR EXEMPLO.
- VOCÊ JÁ TINHA OUVIDO ESSA PALAVRA? SE JÁ OUVIU, ONDE FOI?

85

Fonte: Acervo do Livro Didático Buriti mais Português (2017).

Nesse momento, o LD traz essa proposta de uma cantiga acumulativa que tem origem do folclore brasileiro, valorizando assim os textos de tradição oral. Trata-se de uma proposta bem interessante, porque nessa atividade está sendo trabalhada também a oralização de textos escritos, a partir da leitura em voz alta. Percebemos que essa e outras propostas de atividades sugeridas pelo LD muitas vezes abordaram mais de uma dimensão ao mesmo tempo. Na atividade abaixo veremos que a 3ª categoria também foi contemplada quando a questão pede para que os alunos conversem com os colegas.

Figura 03 - Atividade referente à cantiga acumulativa.



Fonte: Acervo do Livro Didático Buriti mais Português (2017).

Nesse momento está sendo trabalhada a cantiga acumulativa, a qual abre espaço para os alunos falarem um pouco sobre o tema e sobre o gênero cantiga. Destacamos que essa cantiga colabora para a valorização cultural dos alunos, na qual as mesmas foram passadas de geração em geração e deve fazer parte da identidade dos alunos. É também um momento importante na sala de aula, pois proporciona a exploração do gênero lido.

Na categoria da **oralização de textos escritos** foram encontradas 69 atividades, totalizando 27,25% dos exercícios destinados ao trabalho com a oralidade. Dessas atividades, observamos o trabalho com a leitura em voz alta; leitura dramatizada; leitura jogralizada; recitação de trava-línguas e parlendas. Nessa categoria, a leitura em voz alta teve uma forte presença na maioria das atividades, como a segunda que mais apareceu. O que acreditamos ser um ponto positivo, pois desde cedo deve-se trabalhar com a leitura em voz alta para que o aluno desenvolva melhor essa habilidade.

Acreditamos que um dos motivos para que a leitura em voz alta tenha aparecido com muita frequência é o fato desse LD ser destinado às turmas do 2º ano, no qual é esperado que os alunos concluam o ciclo de alfabetização lendo com certa fluência.

Conforme, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a leitura em voz alta vai contemplar vários aspectos da fala que são importantes durante a comunicação oral, a altura, o timbre, as pausas e principalmente a fluência da leitura. Tendo em vista que a oralização de textos escritos demanda que seja realizada primeiro a leitura do texto e posteriormente a oralização do mesmo, tiveram várias propostas do LD para a recitação de alguns textos.

Nessa dimensão da oralização dos textos escritos vamos dar destaque a uma atividade que busca a contribuição para a recitação de trava-línguas, tendo em vista que os alunos nessa faixa etária se sentem atraídos por esse gênero, e que exige do aluno uma desenvoltura em relação à comunicação oral, pois não é fácil recitar um trava-línguas. Dessa forma, é necessário que o LD abra espaço para esses momentos do desenvolvimento da linguagem oral em interface com a leitura.

Figura 04 - Trava- Línguas populares.



Fonte: Acervo do Livro Didático Buriti mais Português (2017).

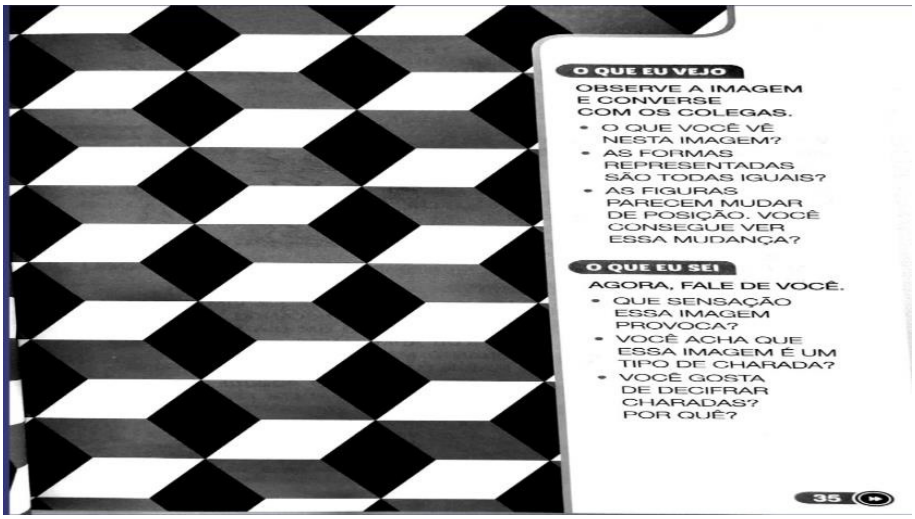
Como podemos observar, a primeira questão pede para que os alunos recitem o trava-línguas, o que faz com que os alunos pratiquem a leitura em voz alta e posteriormente consigam recitá-la. Esse gênero é um pouco difícil para os alunos, mas por meio da brincadeira eles podem praticar a recitação do texto o que é bem produtivo.

Na questão 3, o LD traz algumas sugestões para que os alunos escolham a que mais gostarem e que também possam tentar recitá-la. No final da página, temos a opção auto avaliação, na qual possibilita que os alunos possam se avaliar de forma individual, tendo em vista as características do gênero trava-línguas. Dessa forma, os alunos vão se apropriando das

características do gênero a partir do momento que a praticam e ao final da atividade podem se autoavaliarem e, assim, terão a chance de melhorar, em outra atividade voltada para o mesmo gênero, posteriormente. Isso colabora para a apropriação da língua falada, pois conforme Câmara (1977), as pessoas precisam aprender a falar de forma adequada para cada situação do cotidiano, desenvolvendo, assim, o seu papel de indivíduo dentro da sociedade.

Como já pontuamos anteriormente, o LD trabalha bastante com a dimensão da **produção e compreensão dos gêneros conversa/discussão**. Nessa dimensão foram registrados 87 atividades, totalizando 34,3% de atividades considerando a oralidade como objeto de estudo. Agora veremos uma atividade que contemplou essa dimensão no LD.

Figura 05 - Atividade de interpretação oral do texto não verbal.



Fonte: Acervo do Livro Didático Buriti mais Português (2017).

Essa atividade abre a unidade II do LD. Nesse primeiro ponto "O que eu vejo" pede para o aluno observar bem a imagem e, logo, em seguida ir conversar com o seu colega a respeito do que entenderam sobre a mesma, contemplando, assim, a conversa sobre o tema, ao mesmo tempo, que exige que os alunos consigam interpretar o significado do texto não-verbal. Esta imagem é uma ilusão de ótica que exigirá uma concentração maior do aluno para conseguir responder, de forma oral, as perguntas referentes à imagem.

Quando o LD propõe que os alunos conversem entre si, está abrindo espaço para a exposição oral dos alunos a respeito dos seus conhecimentos sobre aquele tema, o que colabora significativamente para aumentar o vocabulário e o entendimento dos alunos acerca do tema. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuuwly (2004) é importante que os alunos conheçam as mais variadas maneiras de se conversar.

Em seguida, temos a categoria reflexões sobre **variação linguística, vocabulário e relações entre fala e escrita**. Foram encontradas 36 atividades, perfazendo 14,2% de tarefas direcionadas para essa dimensão. Observamos que várias habilidades referentes a essa categoria

apareceram na obra, dentre elas: discussão sobre o significado de palavras e expressões do vocabulário; a comparação entre diferentes variantes orais; a comparação entre registros escritos e variantes orais; o uso da escrita como apoio a produção oral e atividades de retextualização.

Contudo, ressaltamos que nem todas essas habilidades foram contempladas de maneira suficiente, pois muitas vezes apareceram de forma isolada. Por exemplo, a habilidade de comparar diferentes variantes orais foi a que menos foi abordada. Essa pouca frequência prejudica a compreensão dos alunos em relação a aprender a discutir sobre o significado das palavras e suas variações, além de não compreenderem melhor a relação da oralidade com a escrita, como também prejudica os alunos na realização de atividades de retextualização. Assim, consideramos o pouco investimento nesse tópico como um ponto negativo para o LD.

Nessa dimensão que é voltada para o vocabulário, a variação linguística e relações entre fala e escrita, mostraremos, abaixo, uma atividade, da unidade 3, que contempla a discussão do significado de palavras no texto, como também propõe o trabalho em dupla para a retextualização do final da fábula trabalhada em sala de aula.

Figura 06 - Fábula o leão e o ratinho.



TEXTO 1

VOCÊ VAI LER UMA **FÁBULA**. ELA CONTA A HISTÓRIA DE UM RATINHO QUE CAIU, SEM QUERER, NAS GARRAS DE UM LEÃO.

O LEÃO E O RATINHO

UM LEÃO ESTAVA DORMINDO E ACORDOU COM AS CÓCEGAS QUE UM RATINHO FAZIA AO CORRER NO SEU FOCINHO. COM UM TERRÍVEL RUGIDO, O LEÃO AGARROU O IMPORTUNO E IA DEVORÁ-LO, QUANDO O RATINHO DISSE:

— POR FAVOR, POUPE MINHA VIDA! EU SABEREI RETRIBUIR A SUA GENEROSIDADE!

O REI DOS ANIMAIS ACHOU GRAÇA DA PRETENSÃO DO RATINHO. COMO É QUE UM SIMPLES CAMUNDONGO PODERIA AJUDAR UMA FERA TÃO PODEROSA? ACHOU TANTA GRAÇA QUE SOLTOU O INFELIZ.

TEMPOS DEPOIS, O LEÃO CAIU NUMA REDE ARMADA PELOS CAÇADORES E ALI SE DEBATIA QUANDO CHEGOU O RATINHO, QUE TINHA OUVIDO OS SEUS RUGIDOS.

— ESPERE UM POUCO! — DISSE O RATINHO.

E, ROENDO AS MALHAS DA REDE, LIBERTOU O LEÃO.

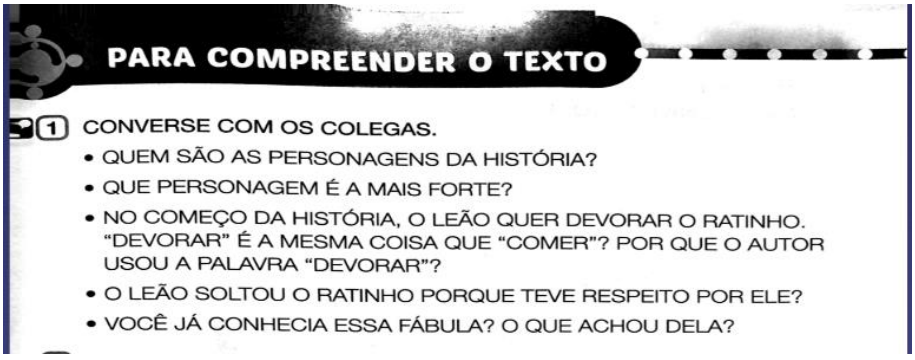
"OS FRACOS TAMBÉM PODEM AJUDAR OS FORTES."

GUILHERME FIGUEIREDO. *FÁBULAS DE ESOPO*. SÃO PAULO: EDIOURO, 2005.

Fonte: Acervo do Livro Didático Buriti mais Português (2017).

Inicialmente o LD traz como proposta que o aluno faça a leitura da fábula: "O leão e o ratinho". Em seguida, surge a proposta de atividade referente a esse gênero textual, vejamos a seguir.

Figura 07- Atividade referente a fábula o leão e o ratinho.



PARA COMPREENDER O TEXTO

1 CONVERSE COM OS COLEGAS.

- QUEM SÃO AS PERSONAGENS DA HISTÓRIA?
- QUE PERSONAGEM É A MAIS FORTE?
- NO COMEÇO DA HISTÓRIA, O LEÃO QUER DEVORAR O RATINHO. "DEVORAR" É A MESMA COISA QUE "COMER"? POR QUE O AUTOR USOU A PALAVRA "DEVORAR"?
- O LEÃO SOLTOU O RATINHO PORQUE TEVE RESPEITO POR ELE?
- VOCÊ JÁ CONHECIA ESSA FÁBULA? O QUE ACHOU DELA?

Fonte: Acervo do Livro Didático Buriti mais Português (2017).

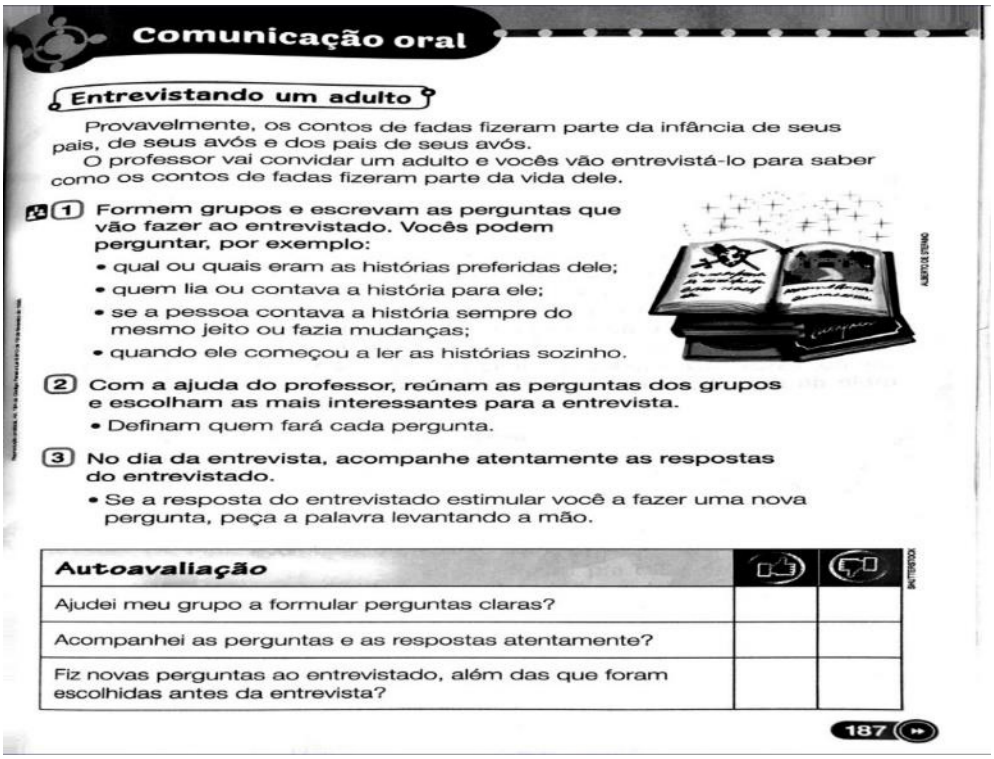
Inicialmente, como podemos perceber essa atividade é trabalhado com mais de uma dimensão, em específico com a 2ª e a 3ª dimensão da oralidade, pois pede que os alunos conversem entre si a respeito da atividade, mais focaremos na 2ª dimensão com o significado de palavras que foram usadas no texto. Ao perguntar a respeito das palavras "devorar e comer", os alunos vão ter que se expressar a respeito do significado de cada uma dessas palavras, trabalhando, assim, o vocabulário, com o significado de cada uma dessas duas palavras dentro do texto.

Porém, destacamos que o trabalho com a variação linguística e as relações entre fala e escrita nessa proposta apresentada acima aparecem de forma superficial, o LD tem pouquíssimas atividades em que trabalha especificamente com a variação linguística. De acordo com Bagno (1998), o trabalho com a variação linguística não pode ser deixado de lado, e deve fazer parte do conteúdo que vai ser estudado pelos alunos de acordo com LD, e caso esse assunto da variação linguística não tenha tanto espaço durante o ano letivo é necessário que o professor complemente esse material, realizando um trabalho ou um projeto com a turma.

E por fim, temos o exemplo da última dimensão que é a **produção e compreensão de gêneros secundários**, essa categoria foi a menos contemplada no LD. Teve uma frequência de 26 atividades para o desenvolvimento da oralidade, totalizando 10,2% das tarefas do LD. Identificamos uma presença baixa de gêneros orais importantes tais como a entrevista, o depoimento oral, o relato pessoal; o discurso de defesa/acusação; exposição oral e instruções de brincadeiras.

Não identificamos a presença dos gêneros debates ou representação teatral ou notícias orais como, por exemplo, o jornal falado. A vista disso, podemos ressaltar a relevância do gênero entrevista que foi proposto no LD, tendo em vista, que se trata de um gênero secundário de mais difícil compreensão seria necessário que esse gênero apareça mais vezes para que os alunos consigam a apropriação desse gênero. Desse modo, queremos destacar uma das atividades que o livro contemplou a produção e compreensão de gêneros secundários. Vejamos as orientações que foram dadas pelo LD para a realização dessa atividade.

Figura 08 - Entrevistando um adulto.



Comunicação oral

Entrevistando um adulto

Provavelmente, os contos de fadas fizeram parte da infância de seus pais, de seus avós e dos pais de seus avós.

O professor vai convidar um adulto e vocês vão entrevistá-lo para saber como os contos de fadas fizeram parte da vida dele.

1. Formem grupos e escrevam as perguntas que vão fazer ao entrevistado. Vocês podem perguntar, por exemplo:
   - qual ou quais eram as histórias preferidas dele;
   - quem lia ou contava a história para ele;
   - se a pessoa contava a história sempre do mesmo jeito ou fazia mudanças;
   - quando ele começou a ler as histórias sozinho.

2. Com a ajuda do professor, reúnam as perguntas dos grupos e escolham as mais interessantes para a entrevista.
   - Definam quem fará cada pergunta.

3. No dia da entrevista, acompanhe atentamente as respostas do entrevistado.
   - Se a resposta do entrevistado estimular você a fazer uma nova pergunta, peça a palavra levantando a mão.

Autoavaliação		
Ajudei meu grupo a formular perguntas claras?		
Acompanhei as perguntas e as respostas atentamente?		
Fiz novas perguntas ao entrevistado, além das que foram escolhidas antes da entrevista?		

187

Fonte: Acervo do Livro Didático Buriti mais Português (2017).

Podemos perceber que o LD traz a proposta de algumas perguntas que podem ser feitas para o adulto, mas um ponto positivo é que o livro deixa em aberto essa construção das perguntas. Os alunos são incentivados a construir outras questões, o que colabora bastante para o desenvolvimento do vocabulário deles, a partir da conversa eles poderão praticar o timbre de voz, poderão escolher as perguntas que farão; em seguida, deverão se organizar para escolher as pessoas que ficarão responsáveis por realizarem as perguntas para o entrevistado. Leal e Seal (2012) esclarecem a importância do trabalho com o gênero entrevista em sala de aula.

> Planejar as entrevistas tendo os objetivos citados em mente, entrevistar as pessoas, analisar as entrevistas e usar dados coletados por meio de entrevistas no texto escrito são habilidades complexas que podem ajudar os estudantes a desenvolver muitas habilidades de leitura, escrita e oralidade (LEAL; SEAL, 2012, p. 79).

Dessa forma, é necessário que os alunos tenham mais momentos como esses, nos quais o contato com os gêneros secundários sejam mais frequentes e aprofundado, colaborando para o desenvolvimento dessas habilidades que são mais complexas para os alunos se apropriarem.

No final da página temos a autoavaliação que colabora com a finalização dessa atividade, na qual proporciona que o aluno consiga se auto avaliar nesse processo tendo em vista as características do gênero entrevista que foram trabalhados em sala anteriormente do dia da realização da entrevista.

O que podemos afirmar é que houve poucas atividades utilizando gêneros secundários nesse LD. Sabe-se que os gêneros secundários são mais complexos e por isso necessitam que sejam trabalhados em sala de aula de maneira sistemática, com a organização de projetos didáticos para a sala de aula, quando bem planejados conseguem alcançar bons resultados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise das atividades do livro didático "Buriti mais Português" realizada no tópico anterior, pudemos responder as questões que direcionaram este trabalho. Desta forma, as atividades que foram propostas para o ensino da oralidade para turmas do 2º ano no município de Garanhuns-PE comtemplaram todas as categorias que são propostas pelas especialistas na área Brandão, Leal e Lima (2012), A categoria que mais apareceu foi à produção e compreensão de gêneros informais/coloquiais, a categoria que se mostrou um pouco ausente durante as unidades do Livro Didático foi a de produção e compreensão de gêneros secundários.

Dessa forma, os objetivos que estão por trás dessas atividades encontradas no LD são os mais variados possíveis, pois permitem que os alunos tenham experiências que serão produtivas para todos, tendo como base as quatro dimensões que alicerçaram essa pesquisa. No tocante aos gêneros propostos, encontramos poesias, trava-línguas, parlendas, canções, cordel, poemas, relato pessoal, entrevista, narração de fábulas, cantiga acumulativa, dentre outros. A partir desses gêneros, os alunos começam a se apropriar ainda mais dos gêneros que fazem parte do dia a dia deles, o que colabora para a valorização da identidade de cada um.

Mesmo com certas ausências, como enfatizamos mais acima existem algumas lacunas na última categoria destinada aos gêneros secundários

com uma frequência apenas de 10,2%, mas também houveram lacunas nas atividades destinadas a variação linguística com apenas 14,2%, dessa porcentagem apenas houve uma atividade destinada exclusivamente para a variação linguística o restante eram atividades voltadas para o vocabulário e relações entre fala e escrita.

Dessa maneira indicamos que o professor deve complementar algumas atividades em sala de aula para suprir esse espaço do LD na formação dos seus alunos, dentre essas atividades propomos a exposição oral, o debate em sala de aula, o trabalho com notícias ou reportagens utilizando o jornal falado, muitas são as possibilidades que o professor pode utilizar nesse percurso.

É preciso salientar que os exercícios que foram propostos pelo Livro Didático analisado contribuem, sim, de forma significativa nesse processo de ensino e aprendizagem, pois são muitas as sugestões destinadas ao trabalho com a oralidade. Dessa forma foi possível perceber que o ensino da oralidade é bem abrangente e exige do professor um conhecimento na área para que possa assim desenvolver um bom trabalho em sua turma.

Dessa maneira indicamos que o professor deve complementar algumas atividades em sala de aula para suprir esse espaço do LD na formação dos seus alunos, dentre essas atividades propomos a exposição oral, o debate em sala de aula, o trabalho com notícias ou reportagens utilizando o jornal falado, muitas são as possibilidades que o professor pode utilizar nesse percurso.

Em relação à frequência dessas atividades voltadas para o desenvolvimento do oral podemos afirmar que elas estão por todo o livro didático, mas ressaltamos quando comparado à quantidade de questões voltadas para a oralidade com o restante das questões destinadas a outros objetivos distintos para a escrita, e a gramática, a quantidade não chega nem próximo à metade das questões do livro.

Por fim, indicamos o livro didático "Buriti mais Português" da editora moderna, afirmando que o mesmo tem em muito a oferecer ao ensino da oralidade em turmas do 2º ano do ensino fundamental, e cabe a todos os envolvidos no processo da educação em compartilharem ideias e sugestões para que esse objeto de estudo comece a ocupar cada vez mais os espaços dentro e fora das escolas.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico:** o que é e como se faz. São Paulo: Loyola, 1998.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edição 70, 2011.

BENTES, A, C. **Linguagem oral no espaço escolar:** Rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. Cap. 6. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19). Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/2011_lingua_portuguesa_capa.pdf. Acesso em: 22 set. 2021.

CÂMARA, J.; JOAQUIM, M. **Manual de expressão oral e escrita.** 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

CAULLEY, D. N. **Document Analysis in Program Evaluation. Portland:** (org). Northwest Regional Education Laboratory, 1981.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Glaís Sales Cordeiro e Roxane Rojo. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. Disponível em: https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-17-09-15-21-21-14.pdf. Acesso em: 07 set. 2021.

HAVELOCK, E. **Prefácio a Platão.** 3.ed. São Paulo: Papirus, 1996.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; LIMA, M. A. Oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos?. In: GOIS, Siane; LEAL, Telma, F. (Orgs). **A oralidade na escola:** a investigação do trabalho docente como reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 13-35.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; NASCIMENTO, B. E. S. Basta conversar? A prática de ensino da oralidade no segundo ciclo. *In*: HEINIG, Otília; FRONZA, Cátia de A. (Orgs). **Diálogos entre linguística e educação**. Blumenau: Edifurb, 2010. p. 91-114.

LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Orgs.). **A oralidade na escola:** a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; SEAL, Ana Gabriela de Souza. Entrevistas: propostas de ensino em livros didáticos. *In*: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Orgs.). **A oralidade na escola:** a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012. p 73-94.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Livro Didático de Português:** múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. Disponível em: http://www.site.feuc.br/khora/index.php/vol/article/download/167/114. Acesso em: 15 set. 2021.

A PRESENÇA DA LITERATURA NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC: CONEXÕES DIALÓGICAS COM PERCEPÇÕES DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO

ALEXSANDRO VITAL DE ALMEIDA
Mestrando pelo Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL/UFRPE) da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, allexsandroallmeida@hotmail.com ;

IVANDA MARIA MARTINS SILVA
Doutora pelo Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL/UFRPE), Docente do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância (PPGTEG/UFRPE), Docente dos Cursos de Licenciatura em Letras e Licenciatura em Pedagogia (UAEADTec/UFRPE) da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, ivanda.martins@ufrpe.br .

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O estudo em tela tem como objetivo principal analisar as orientações curriculares direcionadas ao ensino de literatura no contexto do nível médio, considerando concepções subjacentes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018). O aporte teórico utilizado prioriza as seguintes referências – Cosson (2006); Neto (2007); Rouxel (2013); Soares (1999); Zilberman (1988). A metodologia utilizada durante a concepção do estudo fundamenta-se em uma abordagem predominantemente qualitativa, considerando técnicas procedimentais, tais como: estudo bibliográfico, análise documental, aplicação de questionários com docentes do ensino médio. Os resultados da pesquisa revelam que o ensino de literatura vem sendo pautado por um desenho curricular que parece não valorizar a literatura em sua dimensão multifacetada que transcende os limites de classificações e periodizações historiográficas.

Palavras-chave: BNCC; Ensino de Literatura; Letramento Literário; Ensino Médio.

1. INTRODUÇÃO

A reformulação do currículo em nível nacional contemplou a reforma do ensino de literatura, o que torna imprescindível um estudo mais atento do espaço dado ao texto literário no ensino médio, tendo em vista novos documentos curriculares norteadores, principalmente as orientações curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Segundo Gabriela Luft (2014), presume-se que quando o leitor estiver apto para compreender plenamente um texto literário, estará preparado para apreender qualquer tipo de texto, pois o literário, muitas vezes, concretiza o uso mais complexo e elaborado da língua, além de oferecer espaço para todas as possibilidades de interpretação que podem ser apresentadas pelos demais textos.

O debate sobre currículo para ensino de literatura na educação básica precisa ser continuamente ampliado, quando consideramos, sobretudo, o tratamento dado à literatura no contexto do ensino médio. As orientações curriculares propostas para a educação literária podem influenciar as concepções e práticas pedagógicas direcionadas às atividades propostas para o estudo da literatura na escola.

Em sala de aula, a literatura sofre um processo inadequado de escolarização (SOARES, 1999), tornando-se pretexto para o ensino de questões periféricas que não dão conta da complexidade do fenômeno literário. Conforme Rezende (2013), a possibilidade de mudanças no trabalho pedagógico com a literatura na escola está associada ao "deslocamento considerável do ensino de literatura para a leitura literária, uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno". (REZENDE, 2013, p. 106).

Este estudo tem por objetivo principal analisar as orientações curriculares direcionadas ao ensino de literatura no contexto do nível médio, considerando concepções subjacentes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018).

Como objetivos específicos, podemos listar os seguintes: 1. Identificar concepções de leitura literária e letramento literário nas orientações curriculares, considerando documentos a BNCC; 2. Avaliar a percepção de professores de literatura do ensino médio sobre a BNCC quanto às orientações curriculares para o ensino de literatura.

2. APORTE TEÓRICO

2.1. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que já estava previsto na Constituição Federal de 1988 para alunos do ensino básico, tendo sido ampliado recentemente para discentes do ensino médio, com a aprovação, em 2014, através do Plano Nacional de Educação (PNE).

O objetivo da BNCC é determinar qual o currículo mínimo para todos os estudantes das escolas de educação básica do país e quais são os objetivos de aprendizagem que devem ser previstos por professores e coordenadores quando da elaboração do projeto pedagógico da escola. A BNCC será a mesma para todo o Brasil, porém ela prevê espaços para conteúdos definidos pelas escolas e redes, de acordo com as particularidades de Estados e municípios.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento importante e bastante atual nas reflexões sobre o currículo (BRASIL, 2018), orientação de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens e competências essenciais para os estudantes ao longo das etapas e modalidades da educação básica.

As escolhas literárias, para cada ano da escolaridade, pressupõem um sujeito em formação, seja ele criança, adolescente ou jovem, possuidor de repertórios literários, e membro de uma coletividade que compartilha bens culturais com endereçamentos específicos, conforme a idade. Embora não se possam determinar cortes objetivos relacionados a preferências, estilos e temas, a BNCC evidencia, para cada etapa, um leque de gêneros literários adequados aos leitores em formação (BRASIL, 2018, p. 96).

Entendendo que a BNCC é um documento norteador para a ação docente, consideramos necessária a investigação da presença da literatura nessa documentação, bem como a forma pela qual está disposta, pois também é ela que direciona os professores em suas práticas pedagógicas. Enfocamos isso por compactuarmos com a ideia de que a presença da literatura há muito está comprometida no ambiente escolar, assim, faz-se urgente em orientações que norteiam o ensino dos professores sua (da literatura) confirmação como componente formador dos alunos.

2.2. ENSINO DE LITERATURA, LEITURA LITERÁRIA E LETRAMENTOS LITERÁRIOS

Entendemos literatura sob o foco apresentado por Annie Rouxel (2013, p. 18), como prática, como atividade, em que "o interesse se desloca para o campo literário, para os processos de produção e de recepção das obras e para os diversos agentes desse campo (escritor, edição, crítica, leitores, escola)". Ao lermos o mesmo texto de diversas maneiras, evoca-se o conceito de polissemia (KLEIN, 2015, p. 31).

A literatura é uma forma de arte e de linguagem. A disciplina de literatura ministrada nas escolas públicas do ensino médio parece que se resume, em muitos casos, ao estudo das escolas literárias e, muitas vezes, ao trabalho com fragmentos de algumas poucas obras, não se interessando pelas questões sociais de formar discentes em leitores, cidadãos críticos e sem instigar a busca pelas amplas interpretações que são permitidas ao texto literário, enquanto instrumento de múltiplas significações.

Atualmente, parece haver uma preocupação maior quanto à especificidade do ensino de literatura, seja em qual nível for de escolaridade (ensinos fundamental e médio). Não se pode conceber ensino de literatura sem que haja leitura, pois como poderia haver literatura sem leitura, sem que houvesse o leitor? (NETO, 2007).

Segundo Neto (2007, p. 70),

> nos programas de ensino de literatura das escolas, existe uma espécie de distanciamento temporal relacionado à época de estilo e de produção da obra como o de leitura e de capacidade de leitura por parte do aluno. Este me parece ser um dos pontos que mais gera o desestímulo, na medida em que o aluno ainda não tem experiência de leitura e de vida e já é posto diante de uma obra antecipadamente vista como clássica, distante em tudo de seu tempo (NETO, 2007, p. 70).

É de grande importância o papel da leitura em sala de aula para uma formação bem sedimentada dos alunos enquanto leitores. Zilberman (1982) evidencia a proposta de reintroduzir e resgatar a função principal da leitura em sala de aula, buscando recuperar o contato do discente com a obra literária, uma vez que, partindo deste intercâmbio, se amplificam os limites de conhecimento do real estabelecido entre texto e leitor.

Dessa forma, é o recurso à literatura que pode impulsionar com eficiência um novo pacto entre os alunos e os textos. A ressignificação da

leitura dentro da sala de aula é uma maneira de oportunizar estratégias que abranjam a importância da literatura para a vida de cada indivíduo que tenha acesso a ela.

O ensino médio tem o objetivo de consolidar um nível de conhecimento que já vem sendo promovido durante o ensino fundamental. Percebe-se que a leitura dos textos literários é ferramenta capaz de possibilitar o aprofundamento e a compreensão indicada para este nível de escolaridade.

A leitura, portanto, passa a ter grande importância no processo que se desenvolve para compreender esse fenômeno chamado literatura. Quando a leitura é realizada e estimulada na escola, de maneira constante, os alunos passam a ver e a compreender melhor o mundo em que vivem.

Os prazeres da leitura são múltiplos. Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para nossa perturbação. Lemos para compartilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar. (MORAIS, 1996, p. 12).

Para tanto, a "concepção de leitura" não pode estar centrada em atitudes comportamentalistas como resposta e sim "um processo dinamizador da produção de sentidos por um grupo de pessoas, enquanto transação ou interação entre leitor e diferentes tipos de textos". (SILVA, 2000, p. 13).

Segundo Neto (2007, p. 75), é sabido que um dever da escola, especialmente a moderna, não é apenas o de alfabetizar, mas estimular a leitura, desse modo estará favorecendo a transformação do indivíduo em um leitor com capacidade crítica, de mudança da sociedade na qual se insere. Infelizmente, o que se percebe pela prática escolar, é que a escola não privilegia a leitura como prática de sala de aula ao menos.

Dessa maneira, na sala de aula, podemos selecionar o livro que será lido e discutido pela turma. Já nesse momento, o professor precisa ficar atento ao processo de escolarização da literatura. São várias as instâncias de escolarização da literatura mencionadas por Soares (1999), a começar pela biblioteca que determina rituais de leitura, como se deve ler, o que ler e em quanto tempo ler. A leitura e o estudo dos textos literários é, em sala de aula, outra instância da escolarização.

De fato, o texto literário somente será atualizado se o aluno-leitor desempenhar seu papel ativo de leitura no processo de interpretação. Uma vez que ler literatura exige do leitor conhecimentos prévios e experiências de leitura e de vida, e é por meio dessas experiências que fazem

o aluno-leitor ler o texto literário de seu modo, a partir de sua visão de mundo, e, quanto mais leituras, mais possibilidades de entender o mundo e a sociedade da qual este ser faz parte. As experiências de leitura farão com que o texto escrito seja contextualizado e, com isso, o leitor dará sentido à sua realidade.

Segundo Cosson (2006, p. 104), o letramento literário "é a competência de leitura que o aluno desenvolve dentro do campo literário, levando-o a aprimorar a capacidade de interpretar e a sensibilidade de ler em um texto a tecedura da cultura".

O letramento literário precisa proporcionar condições para que os estudantes consigam desenvolver habilidades que os possibilitem fruir os textos, entendendo-se fruição como um instrumento de domínio especial de apropriação de mecanismos de leitura, por intermédio do diálogo constituído entre autor-texto-leitor no movimento de construção-desconstrução-reconstrução dos conceitos encontrados, explorados e extrapolados pela experiência/vivência literária, constituindo o letramento literário.

É por entender essa singularidade que se define o letramento literário como "[...] processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). É importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do aluno-leitor em relação ao universo literário e não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.

Dessa forma, os textos literários ultrapassam o limite de ***corpus***, isto é, não devem servir para metodologias que os utilizem como pretexto para atividades de linguagem e não propriamente para o desenvolvimento do letramento literário. Além do mais, acreditamos numa concepção transitiva da literatura, ou seja, como ato de comunicação em que há um "interesse pelo conteúdo existencial das obras, pelos valores éticos e estéticos de que são portadoras" (ROUXEL, 2013, p. 18).

O letramento literário tornou-se condição fundamental para o trabalho com a literatura e a formação de leitores na escola. Apesar de ser um conhecimento relativamente novo, há alguns anos se tornou centro de muitas discussões que se propõem a reestabelecer um trabalho qualificado, comprometido e eficiente com os textos literários em sala de aula.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo, em termos metodológicos, priorizamos a abordagem qualitativa, tendo em vista a natureza da pesquisa no âmbito da educação básica, com foco na análise macro do desenho curricular proposto pela BNCC para ensino de literatura no nível médio. A presente investigação também foi desenvolvida a partir de pesquisa descritiva e interpretativa, por meio de técnicas procedimentais, tais como: estudo bibliográfico, análise documental, aplicação de questionários com professores do ensino médio, além de observações de aulas de literatura.

A interpretação das informações obtidas foi expressa ora em números absolutos e/ou percentuais, ora em transcrição das falas dos professores. Para o registro e análise dos dados utilizou-se o *software* Excel 2010. A coleta de dados só foi iniciada após autorização por parte da direção de cada escola estadual. Os docentes participaram da investigação mediante a autorização/assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LITERATURA, LEITURA LITERÁRIA E LETRAMENTO LITERÁRIO NA BNCC

Desde as publicações dos documentos curriculares norteadores: PCNEM (1999), PCN+ (2002), OCNEM (2006) até as reflexões na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC, 2018), o ensino de literatura vem sendo pautado por um desenho curricular que parece não valorizar a literatura em sua dimensão multifacetada que transcende os limites de classificações e periodizações historiográficas.

De modo geral, o desenho curricular proposto associa a literatura às práticas de linguagem no âmbito do ensino de competências e habilidades direcionadas predominantemente ao ensino de língua portuguesa. Em relação à BNCC (2018), a primeira observação que se faz é a proposta de rompimento com o modelo habitual de progressão cronológica do conhecimento da literatura.

Tradicionalmente, a literatura no ensino médio tem se pautado por uma linha temporal, que se inicia supostamente com a origem da Literatura Portuguesa, com os primeiros textos dos primeiros trovadores galego-portugueses, estendendo-se pela abordagem do humanismo e do

classicismo em Portugal, passando depois a abordar simultaneamente a literatura portuguesa e a brasileira, nos séculos seguintes, numa sequência que leva até ao modernismo e às práticas contemporâneas.

Assim, no 1º ano do ensino médio, que tradicionalmente versa do Trovadorismo ao Barroco, a BNCC propõe como objeto de estudo, "produções literárias de autores da literatura brasileira contemporânea". Não define, entretanto, o que vem a ser esse tempo de contemporaneidade. Já no 2º ano, propõe o estudo de "produções literárias de autores da literatura brasileira dos séculos XX e XIX", e no 3º ano, estabelece o estudo de produções literárias de autores da literatura brasileira dos séculos XVIII, XVII e XVI. Nestes dois casos, os objetivos sempre devem ser tratados "em diálogo com obras contemporâneas".

Vê-se claramente que a ênfase dada ao tratamento da literatura é o ponto de vista de obras contemporâneas, mas as razões pelas quais esta escolha foi realizada não foram documentadas. A BNCC propõe uma aproximação estratégica com o contemporâneo, isto é, supostamente com a dimensão reconhecida pelo público juvenil, especialmente quando ressalta que devem ser tratadas questões que interessam aos jovens. A falta de consciência da herança cultural brasileira é combatida na Base Comum com a tentativa de aproximação da cultura presente dos jovens, sujeita às flutuações dos momentos, em direção à cultura literária.

Seguindo a mesma ideia, a inversão da cronologia – séculos XXI; XX e XIX; e XVIII, XVII e XVI – propõe uma leitura de um conjunto de obras que partem de uma linguagem atual em direção a variações linguísticas históricas mais antigas. Nesse movimento, existe um silêncio notável a respeito das obras da Literatura Portuguesa, e em especial, das práticas de representação das letras dos séculos XII ao XV.

Desse modo, se a Literatura Brasileira ainda precisa ser mais difundida e compreendida por parte dos jovens, as matrizes portuguesas estão ainda mais distantes. O risco de um empobrecimento dos conteúdos de literatura é, aparentemente, real, dado que os sistemas oficiais de ensino se preocupam em garantir apenas o que é básico.

Na terceira versão da BNCC (2018), fica claro que se trata de "um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades de educação básica" (BRASIL, 2018, p. 7).

No que se refere à área das linguagens, a organização continua a mesma da versão anterior sendo composta pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e língua estrangeira

moderna (anos finais do ensino fundamental). Sendo que a literatura permanece como eixo de educação literária dentro do componente de Língua Portuguesa, que conta ainda com outros quatro eixos organizadores: oralidade, leitura, escrita e conhecimentos linguísticos e gramaticais.

Também, nas orientações da BNCC, a literatura ainda não encontra muitos destaques. A Base contempla as reflexões sobre a literatura na área de linguagens, tendo em vista as conexões com o estudo da Língua Portuguesa no ensino médio. O documento ressalta a fragmentação curricular no campo de língua portuguesa, como observamos na citação a seguir:

> No ensino médio, o componente curricular língua portuguesa – a exemplo dos demais componentes – precisa lidar com o agravamento da fragmentação do conhecimento. Essa fragmentação - não obstante o esforço de constituição de áreas do conhecimento, já propostas nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 1998 (BRASIL, 1998) - é desafio a ser enfrentado ainda hoje e pode ser observada mesmo no interior do componente, em separações que isolam, por exemplo, práticas de escrita, de práticas com a literatura, ou de estudos sobre a língua (BRASIL, 2018, p. 505).

Com essa visão, a BNCC propõe que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da língua portuguesa no ensino médio apresentem-se organizados em quatro eixos: oralidade, leitura, escrita e conhecimentos sobre língua/norma padrão. A literatura não é proposta como eixo, mas sim como campo de atuação em que as práticas de linguagem se realizam.

A BNCC propõe uma aproximação estratégica com o contemporâneo, isto é, supostamente com a dimensão reconhecida pelo público juvenil, especialmente quando ressalta que devem ser tratadas questões que interessam aos jovens. A literatura não é relacionada, dentro da área de linguagens, com o componente curricular Artes, apesar de ser uma autêntica forma artística.

No eixo temático “Literatura”, a BNCC (2018) propõe que:

> [...] apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional. Não se trata, pois, no eixo educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular

> em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos (BRASIL, 2018, p. 65). [...] uma formação para o exercício da cidadania, que envolve a condição de se inteirar dos fatos do mundo, opinar e agir sobre eles; uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa (BRASIL, 2018, p. 506). A importância da interdisciplinaridade no ensino de literatura com outras manifestações artísticas (música, teatro, dança artes plásticas), inclusive sugerindo modos de interação, tais como: Analisar adaptações de narrativas literárias para o cinema, teatro ou TV, reconhecendo as especificidades e entrecruzamentos de linguagens; Perceber aproximações entre a literatura e outras manifestações artísticas, como a música, as artes plásticas, a pintura e a arquitetura, considerado seu contexto de produção (BRASIL, 2018, p. 513).

Letícia Malard (1985) defende que o ponto de partida para o ensino de literatura é o texto, refutando o ensino a partir da periodização e pontua, ainda, a importância da intertextualidade para a comparação dos textos. Para a autora, "a literatura é uma prática social tanto para quem a escreve quanto para quem a lê. Prática social no sentido de atividade humana em intenção transformadora do mundo, que expressa o peculiar da relação do homem com o mundo, os modos de ser do homem no mundo" (MALARD, 1985, p. 10). A autora enfatiza que o texto literário possibilita a humanização do leitor e potencializa sua leitura crítica e reflexiva da sociedade na qual faz parte, assim esse texto transforma o leitor e a sociedade, e é essa a prática social que deve ser adquirida entre os seres.

É importante notar também a dissociação que se faz da literatura em relação à sua dimensão humanística. Na BNCC, a área de ciências humanas não aprofunda reflexões sobre a literatura, apesar da possibilidade de o texto literário despertar o debate humanístico em alto nível. A literatura também não é relacionada, dentro da área de linguagens, com o componente curricular Artes, apesar de ser uma autêntica forma artística. Embora seja tratada no campo artístico-literário, as conexões dialógicas

entre a literatura e as demais manifestações artíticas ainda precisam ser destacadas nas orientações curriculares propostas pela BNCC.

A literatura é aceita quase apenas como fornecedora de textos que permitem uma vista estética, ainda que, relacionado e situada historicamente. Existe uma redução do papel e do conteúdo de literatura nessa proposta, assim, priorizando outros conhecimentos. Percebe-se, nos objetivos da BNCC para Língua Portuguesa, um embate entre o norteamento instrumental da educação empenhado pelas Diretrizes Curriculares e a tentativa de aplicação de discursos humanísticos, críticos e reflexivos, numa perspectiva mais ampla.

A BNCC frisa ainda "a importância da interdisciplinaridade no ensino de literatura com outras manifestações artísticas (música, teatro, dança artes plásticas), inclusive sugerindo modos de interação, tais como: analisar adaptações de narrativas literárias para o cinema, teatro ou TV, reconhecendo as especificidades e entrecruzamentos de linguagens; perceber aproximações entre a literatura e outras manifestações artísticas, como a música, as artes plásticas, a pintura e a arquitetura, considerado seu contexto de produção" (BRASIL, 2018, p. 513).

É, pois, a partir de tais elucidações que amparamos nossas concepções para podermos explorar de forma mais contundente o que está disposto na BNCC para o ensino de literatura na escola, que inegavelmente necessita de ações melhoradas e de um novo repensar no público o qual está sendo atingido por elas. Focar mais em como o ensino de literatura se encontra nas instituições escolares dos nossos dias é uma questão que se torna primordial para os mediadores da leitura, que deveriam estar mais atentos ao processo de apagamento que a literatura tem sofrido.

Por outro lado, no eixo temático "leitura literária", a BNCC (2018) propõe que:

> Durante toda a educação básica deve-se favorecer a formação literária, de modo a garantir a continuidade do letramento literário, iniciado na educação infantil (BRASIL, 2018, p. 37). A leitura do texto literário deve estar no centro das aulas de literatura, reposicionando os estudos teóricos. Importa, em primeiro lugar, que os/as estudantes envolvam-se em dinâmicas diversas de leitura que lhes possibilitem vivenciar experiências literárias formativas e também conhecer a literatura de seu país. Essa formação envolve vincular os textos lidos ao seu contexto de produção - e aí entram, por exemplo, os estudos históricos – e

> deve possibilitar que o/a estudante reflita, no interior das práticas de leitura, sobre o próprio processo de constituição da literatura brasileira (BRASIL, 2018, p. 507).

Segundo Beach e Marshall (1991, p. 38), "a leitura da literatura está relacionada à compreensão do texto, à experiência literária vivenciada pelo leitor no ato da leitura, ao passo que o ensino da literatura configura-se como o estudo da obra literária, tendo em vista a sua organização estética".

Salientando esse espaço dado à leitura literária, em suas práticas artístico-literárias, na apresentação da BNCC é colocada a seguinte disposição: "Durante toda a educação básica deve-se favorecer a formação literária, de modo a garantir a continuidade do letramento literário, iniciado na educação infantil" (BNCC, 2018, p. 37).

As leituras dos discentes precisam ser mais valorizadas no espaço de sala de aula, ampliando-se a compreensão da leitura literária como processo de negociação e (re)construção de sentidos, em que o leitor tem papel fundamental (ISER, 2002; JAUSS, 1994).

Dessa forma, torna-se imprescindível o contato do estudante com o texto literário, sugerindo inclusive que os docentes lancem mão da história da literatura para possibilitar a compreensão do discente do contexto histórico-social no qual a produção a obra se deu. Vale destacar que fatos históricos devem ser considerados nas reflexões sobre processos alinhados à compreensão de obras literárias, e não para periodizar e decorar datas e escolas literárias. Por esses meios, o aluno será capaz de realizar uma leitura em um âmbito mais aprofundado, sendo capaz de entender no texto as escolhas estéticas e estratégicas utilizadas pelo autor, a historicidade, e, por fim, exercer o seu direito de vivência literária.

O objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é formar leitores, não qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive.

Logo, urge a necessidade de uma reformulação do espaço da literatura em sala de aula, assim como da compreensão que os docentes deveriam ter da literatura, enxergando a funcionalidade dela como algo que excede os limites de uma sala de aula, pois suas contribuições não são de maneira alguma restritas aos conteúdos. É dessa maneira que a literatura alcança o público de forma eficaz e rompe fronteiras no mundo de seus leitores.

Em relação a essas práticas, um tanto recuadas e insuficientes, da Base Nacional Comum Curricular quando se pensa em um letramento literário adequado ao perfil dos estudantes recorremos ao que já dizia Zilberman (1988):

> [...] a insistência na postura mimética. Os bons textos ensinam a escrever e a falar bem, erigindo-se em modelos a imitar. Consagra-se a tradição, cada vez mais distante de se pensar que os livros dos anos 50 ainda se valem dos mesmos títulos e autores do início do século [...] (ZILBERMAN, 1988, p. 110).

A BNCC aponta que o primordial não seria o ensino de literatura, mas sim a necessidade de a escola promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, como podemos observar na citação a seguir:

> Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos (BRASIL, 2018, p. 65).

Como podemos notar, não fica clara a distinção que o documento propõe entre educação literária e ensino de literatura, o que certamente pode propiciar futuramente amplos debates, no sentido de se investigar, de fato, qual a proposta da BNCC para o trabalho com a literatura na escola.

Assim, quando tratamos do letramento literário, como objetivo maior da introdução da literatura no ensino médio, estamos considerando que através da leitura e da percepção estética do literário alcançamos um nível de análise, conhecimento e apreensão crítica do mundo permitido por sua representação estética e simbólica reconstruída pelas suas especificidades.

4.2. PERCEPÇÃO DE DOCENTES DE LITERATURA NO NÍVEL MÉDIO SOBRE A BNCC

Em relação à coleta de dados, para contextualizar os participantes, houve um total de oito (08) professores de Língua Portuguesa e Literatura, destes: quatro (04) são do sexo feminino e quatro (04) são do sexo masculino, ambos atuam em duas escolas públicas estaduais (Escola Estadual Antônio Inácio e Escola de Referência em Ensino Médio Professora Marilene Chaves de Santana). Todos os docentes possuem cursos de especialização na área em que atuam e um deles possui curso de pós-graduação (mestrado).

Desse modo, foi aplicado um questionário semiestruturado para docentes com perguntas acerca do ensino de literatura no nível médio à luz da Base Nacional Comum Curricular: como os participantes definem Literatura; se tinham conhecimento sobre a BNCC; como tem abordado a Literatura em sala de aula; se utiliza a BNCC para apoiar seu trabalho docente em sala de aula; se analisa a BNCC de forma global, no contexto do ensino médio, considerando competências e habilidades propostas para o Ensino de Literatura.

Mediante as variadas falas dos professores, percebemos as múltiplas definições acerca do que de fato é literatura. Muitas têm sido as tentativas de se definir a literatura. Eagleton (2006, p. 1) cita que é possível, por exemplo, defini-la como a escrita imaginativa, sentido de ficção escrita esta que não é literalmente, verídica. Porém, se refletimos, ainda que brevemente sobre aquilo que normalmente se considera Literatura, tal conceito não procede.

Os docentes revelaram ter conhecimento sobre as orientações curriculares do ensino médio, assim, em sua maioria, citando a BNCC. A partir da pesquisa realizada, entendemos que os docentes estão conscientes de que, para além da instância escolar e/ou avaliativa, a Literatura deve estar vinculada à formação humana.

No que tange a essa formação, verificamos uma forte demanda dos professores por orientações metodológicas a par dos conteúdos e assuntos dispostos nas orientações curriculares do ensino médio, uma vez que, quanto ao ensino de literatura em particular, os documentos carecem de aprofundamento teórico-metodológico.

Diante dos dados analisados, salientamos ser importante discutir amplamente as propostas curriculares e endossar mecanismos de participação dos docentes em seu processo de elaboração/aplicação/atualização.

Além disso, fazem-se necessárias discussões específicas a respeito da BNCC (2018), uma vez que são documentos curriculares relevantes para os professores, que os tomam como apoio e referência didático pedagógica e fonte de atualização. Acreditamos ser indispensável assegurar condições de estudo e aprofundamento dos textos curriculares, entre outros documentos importantes para a prática pedagógica (SUASSUNA; PEREIRA, 2013).

Os docentes relataram que os documentos curriculares os direcionam na prática escolar, tais como no planejamento de aulas, na orientação de conteúdos para ministração em sala de aula, suporte e apoio para facilitar o ensino e aprendizagem do aluno.

Os docentes avaliaram, de forma positiva, as orientações curriculares nacionais no contexto do nível médio dizendo que estas orientações norteiam o currículo a ser seguido pelo discente, direcionam metodologias, estratégias, porém não se aprofundam em suas avaliações sobre estes documentos norteadores, mas, também, reforçam que as mesmas devem ser adaptadas ao cotidiano do aluno, isso considerando competências e habilidades propostas para o ensino de literatura.

Rojo (2011), dialogando com esses documentos referentes à Língua Portuguesa, persiste sobre a necessidade de a instituição escolar formar leitores e escritores, advertindo para que essa procure ultrapassar os limites estreitos de suas práticas exclusivamente escolares ao conhecer e compartilhar a diversidade textual vivenciada por seus alunos-leitores.

Os professores informaram, em sua maioria, que a Reforma Curricular proposta para o ensino médio trará benefícios e malefícios ao aluno, também relataram que o estudante concluinte do ensino fundamental não tem maturidade em escolher de forma efetiva o currículo necessário para formação dele próprio nesse nível de ensino. Ainda citaram que os componentes curriculares irão ser visto de forma reduzida, uma vez que priorizará o ensino tecnológico.

Em depoimento, o docente 01 relatou o seguinte:

> Acho que pode representar de certa forma um perigo para o ensino de língua e literatura, pode ter uma abordagem mais técnica do que reflexiva, na medida em que se retira a obrigatoriedade de matérias que incentivam a reflexão, como Sociologia, por exemplo, pode promover um conhecimento descontextualizado da língua e da literatura (tornando o indivíduo menos questionador).

Ao perguntar sobre a situação do componente curricular literatura nessa proposta de Reforma Curricular, percebe-se que a maioria dos docentes não conseguiu se posicionar quanto a essa realidade, porém o docente 04 citou:

> Vejo a iniciativa de anexo desta disciplina à língua portuguesa também como um retrocesso, desconsiderando assim a eficácia que a disciplina apresentaria vista independentemente, pois isto em longo prazo significa menos contato com a memória literária.

Conforme o questionário aplicado, percebemos que os professores se revelaram atônitos diante da necessidade de rever planejamentos didáticos e estratégias metodológicas para o trabalho com a literatura no ensino médio. As orientações curriculares da BNCC têm papel importante quando apresentam propostas em relação à literatura na escola.

É interessante observar que a formação do leitor de literatura acontece como um processo que inclui mais do que a construção de habilidades de leitura e interpretação de gêneros literários. É de suma importância dizer que leitores de literatura são leitores que aprenderam a gostar de ler literatura e o fazem por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura diferente, associada ao prazer estético. São alunos-leitores que descobriram também o valor da literatura.

Em síntese, a BNCC (2018) propõe uma orientação para o ensino de literatura no âmbito do nível médio, sem, muitas vezes, revelar sintonia nas concepções e reflexões teórico-metodológicas apresentadas. Enquanto isso, os professores revelam-se abismados em relação ao trabalho com a literatura na escola, principalmente após a Reforma do Ensino Médio proposta pela Lei nº 13.415/2017.

É importante que os professores revisitem criticamente as orientações curriculares para o ensino de literatura, a fim de garantirem que a essência da obra literária não se perca nas atividades voltadas apenas para práticas descontextualizadas que priorizam apenas a leitura literária como pretexto para ensino/aprendizagem de outras questões que não reconhecem o caráter plural da literatura.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa revelam o lugar ainda periférico que a literatura ocupa na BNCC para o ensino médio, considerando concepções

subjacentes de leitura literária, literatura, letramentos literários, bem como competências e habilidades propostas para a educação literária na educação básica. Em síntese, o documento propõe uma orientação para o ensino de literatura no âmbito do nível médio, sem, muitas vezes, revelarem sintonia nas concepções e reflexões teórico-metodológicas apresentadas. Logo, podemos destacar que a literatura e a leitura literária só terão espaço na escola e, consequentemente, na comunidade quando se superarem certos desafios impostos pelo processo de revogação da literatura enquanto arte na própria escola.

Uma das alternativas possíveis para elevar a verdadeira importância da literatura, começaria pela própria prática de leitura na sala de aula: assim, para que o letramento literário seja de fato desenvolvido, a escola não deve limitar-se aos objetos lidos, mas também e, principalmente, à forma como a leitura está sendo provocada/ incentivada no seu interior, sobretudo, pelos professores e realizada pelos alunos.

Mesmo que algumas melhoras já tenham sido percebidas quanto ao que está mais adequado para a aprendizagem do alunado, é inegável que a Base Curricular precisa continuar avançando. Como tudo o que é "novo", a BNCC também tem atropelado em si ferrenhas oposições, principalmente pelos fatores de viabilização, que por vezes estão desarranjados nos objetivos nela apresentados.

O currículo do ensino médio é continuamente discutido, mesmo tendo algumas manobras, e alguns documentos oficiais revelam-se como norteadores para os docentes que buscam repensar constantemente sua prática pedagógica com base em suportes teóricos e metodológicos, apesar de apresentar incoerências em seu texto na íntegra. Nesse sentido, um desafio colocado às práticas de letramento literário seria formar leitores competentes do texto literário sem cortar a experiência de autonomia e fruição que singularizam a leitura de literatura.

Uma das maiores divergências que se verificam nas aulas de literatura é, por exemplo, a pouca expressão dada à própria obra literária, que, em geral, é apresentada aos discentes como algo impossível de se desvendar ou entender ou é trabalhada como se o mais importante fosse decorar a cronologia das tendências estéticas e vida e obra dos autores. Assim, quando o texto literário é levado para a sala de aula, acaba servindo apenas como instrumento pedagógico para transmissão de conteúdos linguísticos, e a leitura, muitas vezes, é vista como algo não prazeroso e metódico.

É importante também que se faça entender que o ensino de literatura tem suas peculiaridades e que, devido a elas, seus programas e objetivos devem ser próprios, não se assemelhando a outros de outras disciplinas. É necessário compreender que a leitura não é uma perda de tempo em sala de aula, que é fundamental o seu espaço e, além disso, deve ser vista de forma diferenciada em relação à prática escolar de outras disciplinas. Portanto, o professor tem uma grande parcela de responsabilidade no quadro geral como se apresenta, pois é ele conhecedor do objeto, pelo menos dever ser, a ser apresentado ao estudante.

As práticas de letramento literário pressupõem todas as práticas que envolvem a escrita literária, cuja linha essencial é a marca de ficcionalidade. No que diz respeito ao uso dos letramentos na escola, partilhamos do entendimento de Coscarelli (2009, p. 549), quando afirma que "precisamos, portanto, ensinar nossos alunos a lidar com textos variados, de gêneros diversificados, em todos os ambientes, inclusive o digital".

É preciso que se prepare o aluno para uma "educação na era digital", motivando-o a entender que a escola está inserida no contexto da cibercultura, aperfeiçoando o grau de letramento dos alunos. Desse modo, desenvolver e ampliar, nos estudantes, competências para o letramento revela-se como pré-requisitos para a escola participar ativamente da cibercultura, como instituição responsável pela promoção da cidadania a partir das práticas de linguagem, como a leitura e produção de textos. Enfim, a possibilidade de pesquisar, ler e conhecer sobre os mais diferentes assuntos navegando na internet confere ao discente um novo perfil de estudante, que exige também novo perfil de professor.

Assim, o professor torna-se responsável em despertar no estudante o gosto pela literatura, fazendo da leitura literária um exercício de prazer e não uma obrigação. Em resumo, é necessário pôr em prática o letramento literário, tirando-o da condição de mero discurso em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BEACH, R., MARSHALL, J. **Teaching Literature in the secondary school.** USA : Harcourt Brace & Company, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Terceira Versão Revista. MEC. Brasília, DF, 2018.

COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos. Procurando o equilíbrio. **Linguagem em (dis)curso**, Palhoça, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009.

COSSON, R. Letramento literário: educação para vida. **Vida e Educação**, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006.

EAGLETON, T. **Teoria da Literatura:** uma introdução**.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ISER, W. O jogo do texto. In: LIMA, L. C. **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro; Paz e Terra. 2a ed., p.105-118, 2002.

JAUSS, H. R. **A História da Literatura como provocação à Teoria Literária.** São Paulo : Ática, 1994.

KLEIN, J. A. **Leitura e ensino de literatura contemporânea no ensino médio**: um olhar crítico sobre livros didáticos do PNLD 2015. Frederico Westphalen, agosto de 2015. 131p.

LUFT, G. F. **Retrato de uma disciplina ameaçada**: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). 2014. 302p.

MALARD, L. **Ensino e literatura no 2º grau:** problemas & perspectivas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MORAIS, J. **A arte de ler.** São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

NETO, J. P. A Leitura como pressuposto ao ensino de Literatura. **Revista ECOS.** Edição nº 006 - Dezembro 2007. 70-78p.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. **Escola e Leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Editora Global, 2009.

REZENDE, N. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, pp.99-112.

ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al (Orgs.). **A escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SUASSUNA, L; PEREIRA, M. K. T. Ensino de literatura brasileira: investigando concepções de professores da rede estadual de Pernambuco sobre orientações e documentos curriculares oficiais. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 02, n. 02, p. 38 – 57, set./dez. 2013.

ZILBERMAN, R. A leitura na escola. In: _____. (org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Editora Mercado Alegre, 1982.

_____. **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

NOVOS ARRANJOS, VELHOS EQUÍVOCOS: A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO EM DEBATE

ISLAYNE BARBOSA DE SÁ GONÇALVES
Doutoranda em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, islayne_bsa@hotmail.com;

ALEXSANDRO DA SILVA
Professor do Núcleo de Formação Docente e do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, alexsandro.silva2@ufpe.br.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo insere-se no rol das discussões a respeito das políticas para a alfabetização no Brasil. Busca compreender as perspectivas conceituais que dão sustentação à sua proposta pedagógica alfabetizadora, procurando compreender em que medida os discursos teóricos e metodológicos das atuais políticas educacionais, especificamente da Política Nacional de Alfabetização, representam um "novo" modelo educacional, tal como se apresenta. Ante ao proposto, este estudo consistiu em uma pesquisa de base documental, abrangendo como fontes o caderno da Política Nacional de Alfabetização (2019); o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (2021) e as orientações didáticas do Programa Tempo de Aprender (2020), que foram tratadas por meio da análise de conteúdo. Os nossos resultados levam-nos a um emaranhado de ideias que subjazem à Política Nacional de Alfabetização, não apenas de ordem metodológica ou conceitual, mas, principalmente, de natureza ideológica e política. Sob outras denominações para o que conhecemos há muito tempo como "método fônico", a PNA busca "mascarar" suas perspectivas político-ideológicas na tentativa de esconder velhas ideias na forma de discursos científicos considerados válidos.

Palavras-chave: Aprendizagem; Políticas de Alfabetização; Métodos de Ensino.

1. INTRODUÇÃO

> "Hoje o pensamento e as práticas conservadoras empregam roupagens teóricas ou científicas para empreender contrarreformas que querem refazer a história de sua forma, contando-a de outra maneira. Esquecem seu passado, reconstroem-no e, sem qualquer vergonha, nos anunciam um futuro esplendoroso" (SACRISTÁN, 2015, p.16).

A Política Nacional de Alfabetização (doravante, PNA) foi instituída por meio do Decreto n. 9795 em 2019, com o objetivo de supostamente favorecer processos de ensino/aprendizagem qualitativos. Desde sua implementação, diferentes ações foram efetivadas (Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências – CONABE, Programa Tempo de Aprender, Programa Conta Pra Mim e, mais recentemente, o Curso ABC e o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências Científicas – RENABE) fundamentadas nos princípios e nas diretrizes propostos por essa proposição política para a alfabetização inicial.

Intencionando contribuir para o debate a respeito dessa política nacional, apresentada como um marco histórico para o campo das políticas de alfabetização no Brasil, apresentamos reflexões sobre as suas perspectivas teóricas, epistemológicas e metodológicas, problematizando os discursos que postulam, bem como os significados subjacentes. "Os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita", "o Brasil no rol dos países que escolheram a ciência como fundamento das suas políticas públicas de alfabetização" ou, ainda, "que as políticas e as práticas de alfabetização no país – incluindo a formação de professores alfabetizadores – não acompanharam o progresso científico e metodológico que, nas últimas décadas do século XX, ocorreu no campo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita" (BRASIL, 2019) são exemplos dos enunciados manifestos nos documentos oficiais da PNA.

Quais são os caminhos mais eficazes para alfabetizar, segundo a PNA? O que significa dizer "ciência" como fundamento das políticas públicas no Brasil, não contexto da PNA? A quais "evidências científicas" a PNA refere-se ao apontar a ciência como base para o desenvolvimento da leitura e da escrita? A proposta didática de alfabetização implementada por essa proposição política representa o "novo" ou "tudo de novo"? As reflexões que apresentamos neste artigo remetem e dão continuidade

a discussões a respeito das políticas educacionais e, especificamente, da PNA, procurando contribuir para a "compreensão do movimento dialético de constituição de sentidos para a alfabetização" (MORTATTI, 2019, p.19), historicamente.

O diálogo teórico, os percursos metodológicos do estudo, as sínteses dos resultados, bem como nossas compreensões analíticas são apresentadas em tópicos posteriores e compõem, junto a essas questões introdutórias e as considerações finais, as discussões e as reflexões que estruturam este artigo.

2. DA NECESSIDADE DE DISCUTIR PARA COMPREENDER: A ALFABETIZAÇÃO ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO

"É preciso inovar em educação"; "Uma escola do século XIX, com professores do século XX para alunos do século XXI" ou, ainda, "a escola precisa se adequar às mudanças sociais" são expressões enunciadas com cada vez mais frequência no cenário educacional brasileiro. Esses discursos surgem, em sua maioria, como "soluções" para problemas educacionais estruturais e complexos. A recorrência desses slogans, como aponta Chartier (2021), leva-nos a considerar que, de fato, inovar não só é necessário, como essencial. Porém, assim como essa autora, entendemos a importância de problematizarmos esse imperativo para melhor compreendê-lo.

O vocábulo "inovação", que, atualmente, apresenta-se de forma marcante nos discursos das políticas educacionais, como a Política Nacional de Alfabetização (2019), originou-se no meio empresarial e é frequentemente associado a "algo novo ou significativamente melhorado" (CORDEIRO; POZZO, 2015, p.132). Segundo o dicionário Oxford, o termo inovações designa o ato ou o efeito de inovar, representando aquilo que é "novo", "coisa nova", "novidade". Derivada do termo innovatio do latim, refere-se a objetos, ideias ou métodos criados que se diferenciam daquilo que se tinha anteriormente. No mundo organizacional, inovar implica estar alinhado e em sintonia com a necessidade do mercado consumidor, demarcado por uma competitividade própria desse sistema, atrelada à ideia de "permanecer vivo" ante as necessidades de um mundo capitalista. Essa relação entre o desenvolvimento de mudanças e a introdução de técnicas modernas em favor de um maior retorno financeiro já tinha sido pensada por Adam Smith e, sob essa perspectiva, "a inovação consistiu

em um novo método de produção, abrindo espaço para o novo, gerando uma nova estrutura organizacional" (NOGARO; BATTESTIN, 2016, p.360). A esfera de produção tecnológica é um exemplo disso.

O desdobramento desse conceito para o contexto educacional impõe mudanças não apenas nos métodos de ensino ou na introdução de outros recursos pedagógicos para a construção de sistemas de ensino eficazes, mas, também, alterações nas próprias concepções de educação. Diferentes autores (CHARTIER, 2021; NOGARO; BATTESTIN, 2016) situam o surgimento do discurso inovador no campo educacional em meados das décadas de 1920-1930 com o desenvolvimento de outros pensamentos pedagógicos, como as ideias da Educação Nova. Em oposição a um modelo educacional mecânico e buscando romper com uma pedagogia da obediência, a perspectiva da Pedagogia Nova propunha outros modos de fazer educação "que fazia apelo à inteligência das crianças, à sua iniciativa, ao seu desejo natural de aprender" (CHARTIER, 2021, p. 5), direcionada à um projeto democrático e emancipador de escola.

Nogaro e Battestin (2016), ao lembrarem Saviani (1980), ressaltam que as inovações na esfera educacional podem ocorrer sob diferentes formatos, dependendo da concepção filosófica que a orienta e das finalidades que impõem para a educação. Assim, os autores destacam que

> a) São mantidas intactas a instituição e as finalidades do ensino. Quanto aos métodos, são mantidos no essencial, sofrendo, no entanto, retoques superficiais.
>
> b) São mantidas a instituição e as finalidades do ensino. Os métodos são substancialmente alterados;
>
> c) São mantidas as finalidades do ensino. Para atingi-las, entretanto, a par das instituições e métodos convencionais, retocados ou não, utilizam-se formas para-institucionais e/ou não-institucionalizadas.
>
> d) A educação é alterada nas próprias finalidades. Buscam-se os meios considerados mais adequados e eficazes para se atingir as novas finalidades (NOGARO; BATTESTIN, 2016, p.359).

Essas diferentes formas de inovar em educação, ligadas às distintas perspectivas teóricas, também assume, ao longo da história, múltiplos significados. Podem significar "novidade", "modernização, "reforma" e, até mesmo, "adoção de outras posturas, métodos e técnicas". A polissemia de sentidos que subjaz ao conceito de inovação está relacionada a seus objetivos práticos, desde à modificações micro (no interior da sala

de aula ou da escola) ao macro (sistema educativo como um todo). É o que apontam Nogaro e Battestin (2016). Para esses autores, há um caráter singular e distintivo quando se pensa na inovação entre esses dois polos (local/global).

Se, por um lado, em nível micro (sala de aula/escola), as inovações materializam-se de forma intencional e surgem de um pensar criativo, voltado para um fazer eficaz como soluções para problemáticas existentes em contextos particulares, por outro, em nível macro, as inovações estão voltadas para uma reforma estrutural e são, frequentemente, impositivas. "As autoridades pedem então aos professores que se adaptem às novas diretrizes e que encontrem os meios de colocá-las em prática para atingir os objetivos visados pela reforma" (CHARTIER, 2021, p.9). As inovações, dessa forma, tanto podem promover melhorias, como, ao contrário, paralisá-las e, até mesmo, sufocá-las.

Sob o discurso inovador podem estar contidas, ainda, velhas práticas, como pontua Chartier (2021) e Tricot (2019). Disso, podem surgir armadilhas perigosas e promessas ilusórias. Amparado no desempenho insatisfatório, expresso por políticas de avaliações externas, as inovações colocam-se como uma "panaceia" para as problemáticas existentes na educação pública. Como aponta Chartier (2021, p.8), o significado de inovação, nesse sentido, "decorre de uma ideologia tecnocrática que trata a escola de acordo com o modelo das empresas, como sistemas que poderiam ser colocados em concorrência em nível mundial". Sob esse viés, as inovações se caracterizam como estratégias, adotadas por grupos que levantam bandeiras (slogans) para a proposição de políticas e introdução do seu pensamento educacional particular.

A partir de uma fotografia restrita da realidade, como assinala Chartier (2021), a Política Nacional de Alfabetização (2019), instituída recentemente, apoiadas nos índices da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), propõe a inserção de práticas alfabetizadoras alinhadas ao conhecimento produzido a partir das áreas neurocientíficas. Com um discurso inovador, essa política educacional aporta para o centro de discussão a introdução de novos métodos e de novas formas de ensino da leitura e da escrita, apontando a necessidade de mudanças conceituais diante de práticas pedagógicas consideradas ineficazes para alfabetizar. Para a PNA, o caráter ideológico, político e "anticientífico" das propostas teóricas e metodológicas que se desenvolveram nas últimas décadas no Brasil (construtivismo, letramento) resultaram no fracasso escolar, que se expressaria, atualmente, nas escolas públicas brasileiras. No entanto,

esse discurso de que "o novo" é eficaz e melhor e, portanto, é preciso abandonar aquilo que é "antigo" e "velho" e, assim, ineficaz, tem um percurso histórico.

O tema da mudança no campo da alfabetização no Brasil não é recente. Segundo Mortatti (2019), os processos de aprendizagem da leitura e da escrita tem sua história pedagógica marcada pela recorrência de novas e velhas abordagens. Discutir inovações no processo de alfabetização implica perceber que a compreensão sobre ensino, aprendizagem, leitura e escrita passa por mudanças e gera outros e novos modos de se relacionar com esse objeto de conhecimento e com a cultura escrita. Significa que essas modificações influenciam e propõem às práticas docentes outras maneiras para alfabetizar, modificando, também, as propostas curriculares, os materiais pedagógicos e o processo de avaliação escolar (FRADE, 2005).

3. QUESTÕES METODOLÓGICAS

A Política Nacional de Alfabetização surge no cenário educacional, objetivando melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e "fomentar programas e ações voltados à alfabetização com base nas mais recentes evidências científicas" (BRASIL, 2019, p.40). A implementação dessa política educacional levantou uma série de problemáticas e de discussões históricas, metodológicas, teóricas e epistemológicas para a alfabetização de crianças. As reflexões em pauta surgem dos enunciados presentes no interior dos documentos oficiais derivados da Política Nacional de Alfabetização. As análises que desenvolvemos basearam-se nos seguintes documentos: a) Caderno da PNA; c) as orientações didáticas do Programa Tempo de Aprender; e c) no Relatório Nacional de Alfabetização Baseado em Evidências – RENABE, que consistem em ações derivadas da Política Nacional de Alfabetização. Este estudo, de abordagem qualitativa, consistiu em uma pesquisa de base documental (LAVILLE; DIONE, 1999).

Tendo em vista que o processo científico é, por natureza, um processo de questionamento (DEMO, 1994), alguns questionamentos nortearam nossas reflexões diante do nosso objeto de estudo (a Política Nacional de Alfabetização), descritas a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 – Questões orientadoras do estudo

Questões norteadoras	Instrumento/ Documento	Corpus
1. Quais são os caminhos considerados eficazes para alfabetizar propostos pela PNA? 2. A proposta didática de alfabetização implementada por essa proposição política representa o "novo" ou "tudo de novo"? 3. O que significa dizer "ciência" como fundamento das políticas públicas no Brasil, no contexto da PNA? 4. A quais "evidências científicas" a PNA refere-se ao apontar a ciência como base para o ensino da leitura e da escrita?	Documentos Oficiais – Caderno da PNA. Tempo de Aprender e RENABE	Recortes dos documentos oficiais

Fonte: Elaborado pelos Autores (2021).

Intencionando a compreensão do nosso objeto de análise e considerando as questões orientadoras do estudo, elencados no Quadro 1, desenvolvemos nossas impressões críticas à luz da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016).

4. O MODELO PEDAGÓGICO PROPOSTO PELA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: O (RE) NASCIMENTO DE VELHAS IDEIAS

"O cerne da PNA, que a diferencia de outras formas de encarar a alfabetização, é o fundamento na evidência científica" e não um "pensamento dogmático", "trazendo as referências técnicas mais atualizadas que fundamentaram políticas educacionais de países desenvolvidos", pretendendo-se, assim, "inserir o Brasil no rol de países que adotaram as evidências científicas como base de suas políticas educacionais". As falas ora destacadas, que marcam a abertura da Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE), realizada em 2020, expõem que a Política Nacional de Alfabetização, pautada em estudos nacionais e internacionais, têm suas proposições metodológicas fundamentadas naquilo que se teria de mais recente do campo científico, ressaltando, dessa forma, um caráter supostamente inovador dessa política educacional. Quais são os caminhos eficazes para alfabetizar proposto pela PNA? A proposta didática de alfabetização implementada por

essa proposição política representa o "novo" ou "tudo de novo"[1]? Com esses questionamentos em nosso horizonte, desenvolvemos um olhar analítico.

Conforme os relatórios científicos[2] em que se apoia a PNA, os elementos essenciais para que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorra de maneira eficaz referem-se ao desenvolvimento da consciência fonêmica, da instrução fônica sistemática, da fluência da leitura, do vocabulário e da compreensão textual. Essas dimensões compõem, segundo o caderno da PNA, a matriz referencial para um processo de alfabetização efetivo (BRASIL, 2019). Apoiados nos fundamentos apresentados por esses relatórios, a PNA destaca que

> A consciência fonêmica conduz à compreensão de que uma palavra falada é composta de uma sequência de fonemas. Isso será crucial para compreender o princípio alfabético, que consiste no conhecimento de que os fonemas se relacionam com grafemas ou, dito de outro modo, de que as letras representam os sons da fala.
>
> O ensino do conhecimento fônico se mostra eficaz quando é explícito e sistemático (com plano de ensino que contemple um conjunto selecionado de relações fonema-grafema, organizadas em sequência lógica) [...] Assim, as crianças aplicam na leitura de palavras, frases e textos o que aprendem sobre as letras e os sons. Portanto, a instrução fônica sistemática e explícita melhora significativamente o reconhecimento de palavras, a ortografia e a fluência em leitura oral (BRASIL, 2019, p.33).

Nessa perspectiva, seria necessário o reconhecimento, seja pela criança ou pelo adulto, de que as letras representam os sons da fala (correspondência grafema-fonema) e de que sua compreensão é decorrente

1 Tomamos emprestado este termo utilizado, originalmente, pelas autoras Viedes e Brito (2015), porque se adequa ao nosso propósito de discussão.

2 Livro Learning to Read: The Great Debate, de Jeanne Chall (1967); Relatórios: Preventing Reading Difficulties in Young Children, de 1998; National Reading Panel (2000); Developing Early Literacy, do National Early Literacy Panel (NELP) (2009); Alfabetização Infantil: os novos caminhos, da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados (2003; 2007); Educação de Qualidade Começando pelo Começo (2006) do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará; Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva (2011), Academia Brasileira de Ciências.

de uma "instrução fônica" explícita e sistemática. Assim também aponta o Relatório Nacional de Alfabetização Baseadas em Evidências (RENABE):

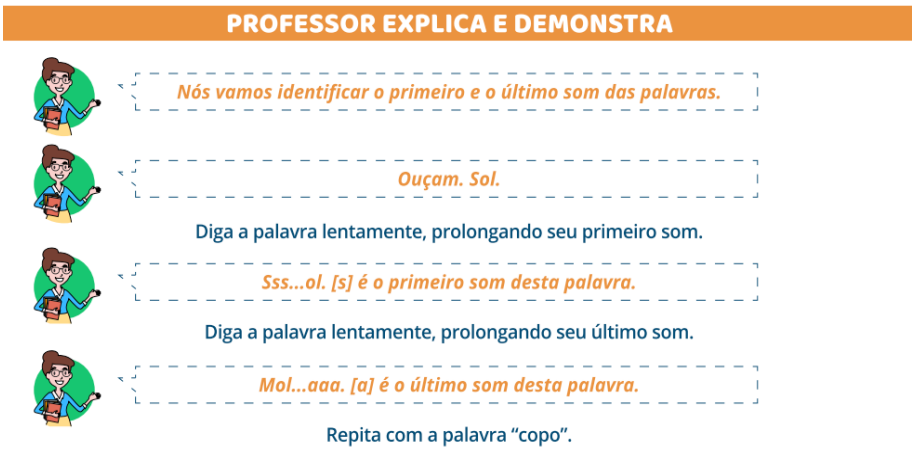
> A evidência é robusta: a instrução fônica sistemática é a maneira mais efetiva de alfabetizar, e com mais chances de dar certo para mais crianças; por sistemático, se entende um ensino dirigido, planejado e diário dedicado à aprendizagem da relação entre fonemas e grafemas (BRASIL, 2020, p.70).
>
> Portanto, para aprender a ler em português, a criança necessita aprender o sistema de correspondências entre os grafemas e fonemas próprios da língua portuguesa, ou seja, as relações entre as letras (e.g., a letra "v" na palavra vaca) ou grupos de letras (e.g., o dígrafo "ch" na palavra chave) e os fonemas que elas representam na pronúncia das palavras (e.g. /v/ no caso da letra "v" /ʃ/ no caso do dígrafo "ch"). (BRASIL, 2020, p.96).

O modelo pedagógico proposto pela PNA para o ensino da leitura e da escrita incide, principalmente, nos pilares, por ela definidos, como consciência fonêmica e instrução fônica sistemática. A consciência fonêmica significa, nesse documento, o conhecimento dos fonemas da língua, bem como a capacidade de manipulá-los, isto é, reconhecer, isolar ou substituir fonemas em palavras ou textos. Esse processo complementa-se com o segundo pilar, a instrução fônica sistemática, que corresponde "a levar a criança a aprender as relações entre as letras (grafemas) e os menores sons da fala (fonemas)" (BRASIL, 2019, p.33). Ainda que declare não impor métodos, ao enfatizar esses procedimentos, a PNA estabelece a metodologia a ser empregada pelos professores em suas práticas alfabetizadoras: o método fônico.

Braslavsky (1988) ressalta que o método fônico caracteriza-se como um processo de ensino que toma como base a forma e os sons das letras. Apresentam-se inicialmente as vogais e, à medida em que se consolidam esses conhecimentos, passa-se para a aprendizagem das consoantes, estabelecendo relações entre elas. Conforme essa autora, para o trabalho com o fonema, é comum, por exemplo, "1. onomatopeias, que parte de figuras de animais ou pessoas, produzindo determinados sons; 2. as 'palavras chaves', nas quais se presta atenção ao som inicial ('maçã', 'sol', 'bola'); 3. uma combinação das anteriores, em que a forma da letra se superpõe ao som; 4. Apresenta-se a letra em diversas palavras para que a criança se familiarize com o som em situações distintas e aprenda por indução" (BRASLAVSKY, 1988, p.42).

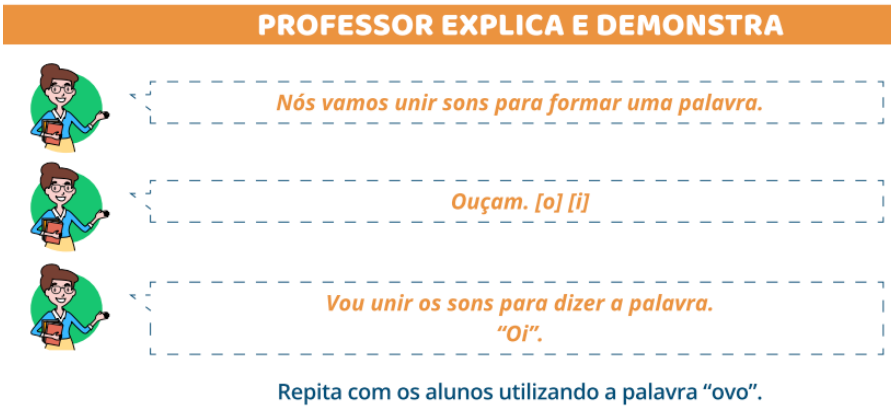
Esses diferentes procedimentos podem ser percebidos nas estratégias didáticas para reconhecimento e isolamento de sons proposto pelo Tempo de Aprender (2019), programa cuja implementação surge a partir da PNA, tanto para a Educação Infantil, quanto para o ciclo de alfabetização (Fig. 1, 2, 3 e 4).

Figura 1 – Orientações para o trabalho com a consciência fonêmica



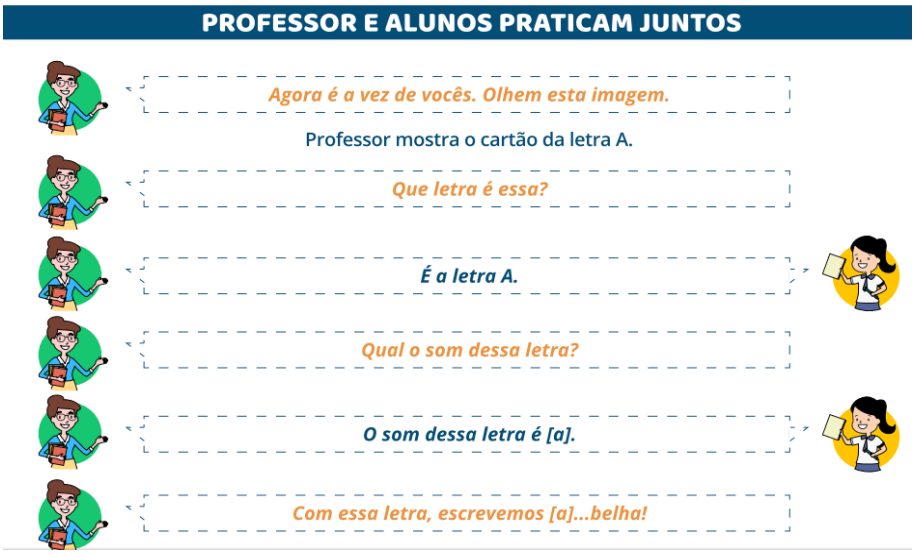
Fonte: Programa Tempo de Aprender (2020).

Figura 2 – Orientações para o trabalho com a consciência fonêmica



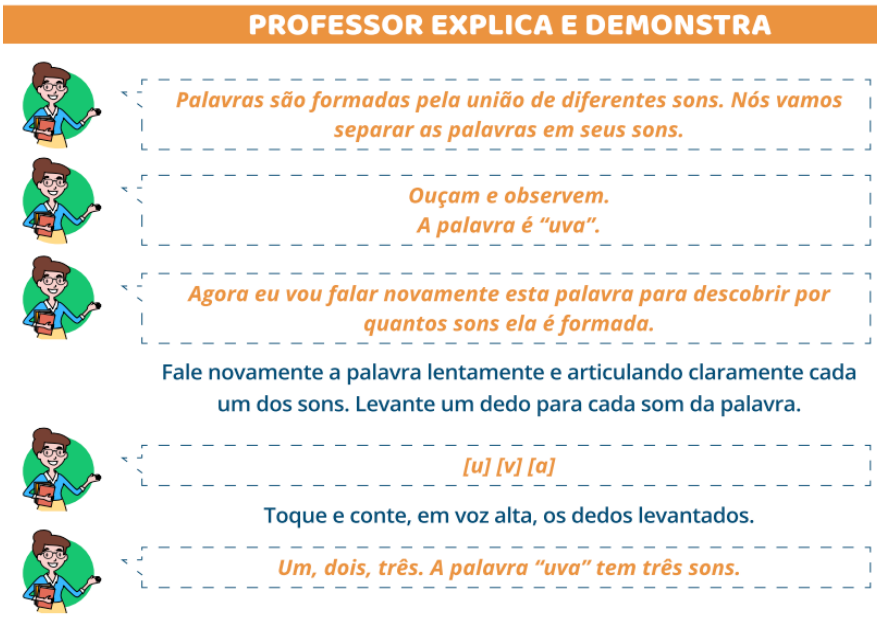
Fonte: Programa Tempo de Aprender (2020).

Figura 3 – Orientações para o trabalho com a consciência fonêmica



Fonte: Programa Tempo de Aprender (2020)

Figura 4 – Orientações para o trabalho com a consciência fonêmica



Fonte: Programa Tempo de Aprender (2020).

Essa forma de ensinar/aprender o sistema alfabético, como se verifica, parte-se da "percepção visual da letra para atribuir-lhe um som [...] ou pela percepção auditiva, a fim de codificar cada som mediante uma letra" (BRASLAVSKY, 1988, p.42-43). Isso significa que essa aprendizagem deve ser realizada, desde o início, a partir do ensino explícito das relações fonemas/grafemas, ou seja, aprender quais fonemas correspondem a quais letras do alfabeto seria suficiente para que a criança compreenda o princípio alfabético, sendo capaz de ler e produzir textos de maneira eficaz. Nessa perspectiva, "as crianças aplicam na leitura de palavras, frases e textos o que aprendem sobre as letras e os sons" (BRASIL, 2019, p.33).

Esse método, com pontua Mortatti (2019), não é novo na história da alfabetização no Brasil. É possível observar as primeiras versões desse método já no século XVI, quando diversos pensadores em diferentes países (Valentin Ickelsamer, na Alemanhã; Pascal e Vallange, na França) procuraram respostas para as dificuldades apresentadas pelo método de soletração. Nessa época, relata Mendonça (2011, p.25), "apresenta[-se] um método com base no som das letras de palavras conhecidas pelos alunos. Na França, Pascal reinventa o método de soletração; em lugar de ensinar o nome das letras, ensinava o som. Em 1719 [...] cria o denominado método fônico". Apesar desse método apresentar-se como uma resposta para o "como" alfabetizar, as evidentes dificuldades em compreender fonemas resultou em seu abandono e substituição no século XVIII.

Com sons abstratos, os fonemas compõem unidades linguísticas de difícil reconhecimento, sobretudo em crianças que estão em fase inicial de aprendizagem do sistema alfabético, isto é, são sons "não perceptíveis isoladamente, não pronunciáveis, que a criança só pode identificar por oposição (por exemplo, opondo mata e lata, faca e vaca)" (SOARES, 2016). Ao eleger o princípio fônico como diretriz central para aprender a ler e a escrever, a PNA produzi o efeito contrário. Ao invés de promover avanços nas aprendizagens, gera dificuldades ainda maiores. Também é importante lembrar que as investigações têm evidenciado que

> [...] muitas das habilidades que um método fônico típico treina não são necessárias para uma criança compreender o sistema alfabético e que, quando os aprendizes conseguem resolver, por exemplo, as tarefas de segmentação de uma palavra em fonemas ou as de adição ou subtração de fonemas no início de palavras, o que eles fazem é pensar sobre a sequência de letras (e não de fonemas das

> palavras), porque já alcançaram uma hipótese alfabética e já dominam várias relações fonema-grafema. Ou seja, tal como nós, adultos, aqueles alfabetizandos já lançam mão de uma 'consciência gráfica' e não apenas ficam manipulando fonemas' para resolver aquelas tarefas esdrúxulas. (MORAIS, 2019, p.68).

Com uma roupagem nova, o que a PNA traz para o campo das práticas de alfabetização é a proposição de velhas ideias, expressas em procedimentos metodológicos que o movimento histórico da alfabetização no Brasil já evidenciou a inadequação. Assim como Soares (2004, p.66), compreendemos que "não é retornando a um passado já superado e negando avanços teóricos incontestáveis que esses problemas serão esclarecidos e resolvidos".

4.1 O MODELO PEDAGÓGICO PROPOSTO PELA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: O CARÁTER POLÍTICO-IDEOLÓGICO

Intrínseco ao campo da alfabetização, como destaca Mortatti (2019), estão presentes contradições e tensões, expressas na "querela" histórica entre métodos para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, que revelam não somente opções metodológicas, mas, principalmente, as posições político-ideológicas que subjazem propostas alfabetizadoras.

Baseada na "ciência cognitiva da leitura" e nos "estudos neurocientíficos", o documento apresenta um conjunto de relatórios (inter)nacionais, destacando as contribuições desses campos científicos para a apropriação da escrita alfabética. Para a PNA, essas áreas científicas explicitam "o conjunto de evidências mais rigorosas sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever" (BRASIL, 2019, p.16), apoiadas no estudo do funcionamento do cérebro. A recorrência a "evidências científicas", supondo certa "neutralidade" como o pressuposto básico para a proposição de políticas educacionais, exige maiores reflexões. O que significa dizer "ciência" como fundamento das políticas públicas no Brasil, na PNA? A quais "evidências científicas" a PNA refere-se ao apontar a ciência como base para o ensino da leitura e da escrita?

Recorremos, para isso, ao Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE), que evidencia com clareza a perspectiva assumida:

> O termo evidências diz respeito a achados que resultam de pesquisas científicas. Uma alfabetização baseada em evidências é aquela que emprega procedimentos e recursos cujos efeitos foram testados e se mostraram eficazes (BRASIL, 2020, p.28).
>
> Diferentes fontes de evidências podem ser usadas para informar a tomada de decisão em alfabetização. Elas incluem observação, documentos, depoimentos, entrevistas, experiências, raciocínio, revisões sistemáticas de literatura, pesquisas observacionais e experimentais feitas a partir delas e meta-análises dos dados dessas pesquisas. As evidências, portanto, podem assumir formas distintas e ser valorizadas de forma diversa, em diferentes contextos na medicina, na educação, no sistema jurídico, nas políticas públicas (BRASIL, 2020, p.28).
>
> Quando buscamos evidências para melhorar nossas práticas pedagógicas, precisamos nos orientar por parâmetros de qualidade de delineamentos de pesquisa baseada em rigorosos controles experimentais e estatísticos para o teste de hipóteses (BRASIL, 2020, p.29).
>
> De modo Geral, os achados (i.e., evidências) de estudos observacionais e experimentais são tão mais válidos, confiáveis e replicáveis quanto maior for o nível de controle experimental e/ou estatístico empregados nos delineamentos desses estudos (BRASIL, 2020, p.29).

Segundo o dicionário Michaelis, ciência significa “1. Conhecimento sistematizado como campo de estudo”; “2. Estudo focado em qualquer área do conhecimento”; “3. Conjunto de conhecimentos teóricos e práticos canalizados para um determinado ramo de atividade”; “4. Ramo específico do conhecimento, caracterizado por seu princípio empírico e lógico, com base em provas concretas, que legitima sua validade”. Ciência pode, assim, ser definida como um conjunto de conhecimentos teóricos que podem ser aferidos por meio de pesquisas empíricas em determinado campo de estudo. Desse conjunto de conhecimentos, decorrem “evidências científicas” sobre certo objeto em estudo, alcançados por meio de diversos procedimentos, métodos ou abordagens metodológicas (SEVERINO, 2007).

A PNA apoia-se em um conjunto de estudos científicos que apresentam conhecimentos a respeito dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita que, somadas aos resultados de outras investigações produzidas, podem trazer contribuições para o campo da alfabetização no Brasil, amplificando nosso olhar acerca das diferentes dimensões que compõem

esse processo educacional (FRADE, 2019; SOARES, 2016). A definição de "ciência" e/ou "evidências científicas" proposta pela política nacional de alfabetização está diretamente associada às pesquisas experimentais e estatísticas – particularmente desenvolvida em países de língua inglesa –, pois, para a PNA, esses delineamentos investigativos seriam capazes de produzir resultados legítimos e fidedignos sobre o objeto em análise: a aprendizagem das crianças.

Conforme Severino (2013), o desenvolvimento científico, historicamente atuou fortemente vinculado aos parâmetros epistemológicos das Ciências Naturais, servindo de base metodológica para os distintos campos do saber. No entanto, o avanço nessas discussões permitiu o surgimento de outras paradigmas para os estudos científicos. Por essa razão, hoje, como aponta o autor supracitado, há múltiplas abordagens para o desenvolvimento, o estudo e a compreensão de determinado fenômeno da atividade humana (Hermenêutica, Fenomenologia, Estruturalismo, Dialética), evidenciando o equívoco de considerar apenas os estudos de base experimental e/ou estatística (de viés positivista) como os únicos legítimos e válidos.

> [...] à medida que foram se desenvolvendo os estudos sobre os diferentes aspectos da fenomenalidade humana, os pesquisadores começaram a perceber que não prevalecia o paradigma epistemológico único representado pelo positivismo, ou seja, os pesquisadores se dão conta de que, no caso do estudo e conhecimento do homem, outros paradigmas podem ser utilizados, com resultados igualmente satisfatórios no que concerne à eficácia explicativa (SEVERINO, 2013, p.97).

Para a Política Nacional de Alfabetização, a legitimidade dos estudos experimentais provém do seu controle em remover e diminuir um "contágio" por uma série de variáveis, o que poderia produzir conclusões errôneas sobre o fenômeno em estudo, ou seja, o processo investigativo por meio de pesquisas experimentais e estatísticas "reduz o risco de que os achados (i.e., evidências) de seu estudo possam vir a ser enviesados pelo contágio de fatores de invalidade mal controlados" (BRASIL, 2020, p.29). Ante o exposto, evidencia-se que a concepção de ciência que está implícita nos discursos da PNA é o positivismo.

Baseando-se na ideia de que é possível isolar a dimensão pedagógica dos demais aspectos que influenciam a sala de aula (econômico, social,

cultural), a PNA impõe um sentido para o termo "evidências científicas", distorcendo e limitando seu significado ao seu modo próprio de enxergar a produção de conhecimento científico. Os fatores que, para a PNA, parecem significar "ameaças" ou "contágios" nos achados é, sob nosso ponto de vista, justamente o que nos permite análises mais complexas e holísticas do objeto em estudo.

Se, ao investigar a repercussão de determinadas práticas alfabetizadoras na aprendizagem da leitura e da escrita, o pesquisador reduz sua análise às ações essencialmente pedagógicas (o método utilizado, o livro, o modo de ensinar) em momento específicos, sem, a partir disso, procurar compreender os "porquês" ou considerar – mesmo que não seja seu objeto de estudo – o ambiente da sala de aula, a quantidade de alunos ou a influência das exigências externas no processo educativo, limita o seu olhar investigativo. Todas essas condições (entre outras) são dimensões reais que repercutem, de uma forma ou de outra, em contextos reais de ensino e de aprendizagem. Ao nosso ver, enxergar a pesquisa científica no campo da educação, na perspectiva que apresenta a PNA, é fechar os olhos para as enormes desigualdades do país.

A opção por determinadas estudos científicos e a rejeição de outros revela que, por trás do discurso de "neutralidade" que sugere seus documentos oficiais, o que há, na verdade, são escolhas políticas e ideológicas que concebem a alfabetização, a aprendizagem e o ensino sob certo ponto de vista. Para Mortatti (2019), há uma tentativa de apagamento/silenciamento (intencional) de perspectivas indesejáveis e contrárias a concepção adotada por essa política de alfabetização para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Mas a politicidade intrínseca a PNA, como aponta Mortatti (2019), pode ser evidenciada não apenas por esse viés, mas a partir, por exemplo, a) da escolha do seleto grupo de especialistas (restritos de políticos, pesquisadores e empresários da educação) que partilham da mesma perspectiva para alfabetizar (método fônico); e, pelo menos, três desses membros são autores de livros e material didático que adota o método defendido pela PNA; b) as "portas fechadas" para a participação pública e democrática nos debates, proposições e elaboração da política nacional; e o próprio c) jogo de palavras entre políticas públicas para a alfabetização "baseada em evidências científicas" e, em contraposição, a "doutrinação" ou "educação ideológica".

Sob o discurso de neutralidade, a Política Nacional de Alfabetização "lança mão de qualquer meio, sobretudo de ciência, para justificar condições históricas que se deseja manter, ampliar, esconder, conquistar,

impor, deturpar" (DEMO, 1994, p.19). Importa ressaltar que discutir as posições políticas e ideológicas presente em políticas públicas não implica um posicionamento contrário a pressupostos ideológicos, porque isso não só é impossível (já que possuímos sempre ideias, concepções e diferentes visões de diferentes aspectos da realidade social), como também é necessário, tendo em vista que "a própria condição de sujeito cognoscente acarreta o reconhecimento de que ideologia é intrínseca na própria interpretação da realidade" (DEMO, 1994, p.19).

A questão central que buscamos refletir, neste texto, não se reduz à discussão se a PNA é ideológica ou não. Para além disso, procuramos desvelar, sobretudo, que o forte apelo a "evidências científicas" e o esforço em caracterizar um processo pedagógico baseado em ciência revela notadamente uma perspectiva ideológica, além de autoritária, pois impõe uma única visão de cientificidade. A ciência é constituída de técnicas e de métodos que estão baseados em diferentes fundamentos teóricos e epistemológicos. Portanto, essa multiplicidade em fazer ciência nos obriga a reconhecer que a variedade de opções metodológicas é igualmente válida e legítima para a produção de conhecimentos satisfatórios no que concerne à eficácia explicativa (SEVERINO, 2013).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As nossas análises evidenciaram um emaranhado de ideias que subjazem a Política Nacional de Alfabetização, não apenas metodológicas ou conceituais, mas, principalmente, ideológicas e políticas. As ideias que respaldam essa política de alfabetização vêm sendo gestadas desde a elaboração do Relatório "Alfabetização Infantil: os novos caminhos" (2003), que, com essa mesma postura científica e mesmo grupo de especialistas, aponta a exclusividade dos estudos neurocientíficos como indicativos para a alfabetizar as crianças. No atual contexto político e social brasileiro, essa perspectiva encontra um campo propício e fértil para sua difusão no âmbito das políticas públicas oficiais.

Como uma política pública produzida em um contexto sócio-histórico marcado por amplos retrocessos em diferentes setores sociais, tornam-se evidentes esses reflexos na concepção e na implementação da PNA e das ações derivadas dela. Com uma roupagem antidemocrática, autoritária e sob um discurso inovador de aparente neutralidade, fundado nas evidências científicas em que se fundamentam, a PNA revela o seu posicionamento de silenciamento/apagamento de outras ideias e

perspectivas em favor do seu próprio. Da mesma forma, busca "mascarar" suas perspectivas político-ideológicas, sob outras denominações para o que conhecemos há muito tempo como "método fônico". Em outras palavras o que a PNA faz é tentar esconder velhas ideias sob a forma de discursos científicos considerados válidos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Lawrence**. Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização.** Brasília, DF: MEC, Secretaria de alfabetização – SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 7 maio 2019.

BRASIL. Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências - RENABE/organizado por Ministério da Educação – MEC; coordenado por Secretaria de Alfabetização - Sealf. – Brasília, DF : MEC/Sealf, 2020.

BRASLAVSKY, Berta. O método: panacéia, negação ou pedagogia? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (66): 41-48, agosto, 1988. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1204. Acesso em: 10 jan. 2019.

CHARTIER, Anne-Marie. Sob que condições as inovações pedagógicas podem melhorar o desempenho dos alunos? In: GUARANÁ, C. A. L. et al. (orgs) Infância, prática docente, cotidianos escolares. Curitiba: CRV, 2021.

CORDEIRO, Marcelo de Moraes; POZZO, Danielle Nunes. O processo de inovação na educação: um estudo em uma organização educacional. Revista ICSA Gestão e Desenvolvimento, Novo Hamburgo, a. XII, v.12, n.2. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/cepe/article/view/5567. Acesso em: 02 maio 2020.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor – Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG (Coleção Alfabetização e Letramento), 2005. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br. Acesso em: 15 jan. 2020.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? **Revista Brasileira De Alfabetização**, Belo Horizonte: Edição Especial - v. 1, p. 15-25, (jul./dez.) 2019. Disponível em: http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17. Acesso em: 02 maio 2020.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2091: notas sobre a "Política Nacional de Alfabetização". **Revista OLHARES,** v.7, n.3 – Guarulhos, novembro, 2019. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980. Acesso em: 10 jan. 2020.

NOGARO, Arnaldo; BATTESTIN, Claúdia. Sentidos e contornos da inovação na educação. **Revista HOLOS**, Ano 32, Vol. 2. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3097/1454. Acesso em: 02 maio 2020.

DEMO, Pedro**. Pesquisa e Construção de Conhecimento -** Metodologia científica no caminho de Habermas. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1994.

SACRISTÁN, J. G. Apresentação. Por que nos importamos com a educação no futuro. In: INBERNÓN, F. e JARANTA, B. **Pensando o futuro da educação: uma escola para o século XXII.** Porto Alegre: Penso, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

TRICOT, André. **Innovar en Educación. Sí, pero ? como?** Mitos e realidades. Madrid, Narcea, S.A de Ediciones, 2019.

VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso; BRITO, Vilma Miranda de. A política educacional de alfabetização da criança consubstanciada pelos programas, projetos e pactos: o novo ou tudo de novo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.63, p.147-171, jun. 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641176. Acesso em: 10 jan. 2020.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NAS ESCOLAS DO CAMPO

DEISE SORAIA MARTA DE SOUZA GALVÃO
Licenciada em Pedagogia - UESB e Especialista em Pedagogia Histórico Crítica – UFBA e em Educação e Interdisciplinaridade-UFRB. Autora principal. E-mail:deiseuesb@hotmail.com

LÂNIA DANIELA MARTA DE SOUZA
Licenciada em Pedagogia - UFRB e Especialista em Educação, Contemporaneidade e Novas Tecnologias – UNIVASF. Co-autora. E-mail: laniadaniela@hotmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Historicamente, a educação do campo reproduziu um padrão educacional urbanocêntrico, que em pouco ou nada contribuiu para melhorar as condições de vida dos campesinos. Partindo desse contexto, este estudo apresenta-se como um recorte de um trabalho maior requerido pelo Programa Escola da Terra, ofertado pela Universidade Federal da Bahia no ano de 2017. Nesse sentido, o objetivo desse artigo é abordar alguns aspéctos filosóficos, teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, para subsidiar a seguinte questão: quais as possíveis contribuições da PHC para a organização curricular das escolas do campo? A pesquisa realizada foi de cunho bibliográfico, uma vez que foram realizados estudos dos materiais trabalhados no Programa, bem como outras obras correlatas à temática em estudo. A partir das análises realizadas, sugerimos a Pedagogia Histórico-Crítica como uma possibilidade de escolarização efetiva das pessoas do campo e caminho para a superação da reprodução histórica de modelos urbanocêntricos que em nada contribui com a emancipação desses sujeitos.

Palavras-chave: Educação do campo; currículo; Pedagogia Histórico-Crítica.

1. INTRODUÇÃO

Se analisarmos o processo educacional no Brasil, veremos que historicamente a educação formal sempre foi negada às pessoas do campo. Mesmo com a implementação de projetos e programas e a promulgação de Leis, esse direito foi subjugado, fazendo com que as desigualdades socioeconômicas do país só aumentassem (LEITE, 2002).

Partindo do pressuposto de que a realidade do campo tem toda uma dinâmica sociocultural e econômica peculiar, é preciso que o modelo de educação voltado para ela também o seja. Assim, o modelo urbano industrial, fortemente impregnado em nossa sociedade desde 1889, com a Proclamação da República, intitulada República Educadora[1], arrebatou as atenções e a educação que deveria ser oferecida aos povos do campo não foi colocada em pauta, ficando esquecida pelos líderes governantes brasileiros da época.

Contudo, os movimentos sociais que se desenvolveram, com especial força nas últimas décadas no nosso país (consciência negra, grupos indígenas, cultura e educação popular, movimentos feministas etc.) têm favorecido uma nova consciência das diferentes culturas presentes no tecido social brasileiro. Hoje a necessidade de um reconhecimento e valorização das identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas à construção do país é cada vez mais afirmada (CANDAU, 1997, p. 241).

Analisando a história da Educação do campo no Brasil, encontra-se uma reprodução precária da educação urbana. Assim, a educação oferecida aos povos campesinos nunca lhes serviu como emancipatória e fortalecedora da identidade desses sujeitos. Apesar de avanços considerados significativos, a educação do campo ainda carece de práticas específicas para a sua demanda. A carência de escolas, recursos materiais, condições de trabalho são algumas das reivindicações mais frequentes neste campo. Junte-se a isso o preconceito que os povos do campo sofrem (aqui me refiro aos menos abastados), e a ideia que se criou de que para lecionar no campo (principalmente em cidades pequenas), não precisa ter formação, e teremos um breve panorama de como essa educação foi relegada.

1 O termo "República Educadora" (LEITE, 2002, p.27) refere-se ao momento em que a educação era tida como impulsionadora para o progresso do país que deveria ser comparado as mais progressivas civilizações do século.

Em contrapartida a esta realidade, notam-se algumas experiências que surgem como alternativas para a construção de uma escola que rompa com o paradigma conservador que norteia as práticas homogeneizadoras da escola tradicional. Como exemplos dessas experiências no campo brasileiro existem a Escola Família Agrícola, a experiência do MST, entre outras, que defendem uma pedagogia de rompimento com práticas tecnicistas e baseadas apenas na transmissão de conhecimentos.

Nessa perspectiva, para além dessas práticas e necessidades, é preciso dar destaque à educação do campo, fomentando a elaboração de propostas pedagógicas específicas que subsidiem a valorização da classe trabalhadora e que coloquem a escola para desempenhar o seu papel de apropriação e aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso à ciência. Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo discutir e analisar alguns aspectos referentes à Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), apontando as possíveis contribuições da mesma para a organização curricular das escolas do campo.

Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica buscando fazer uma retrospectiva dos modelos de educação destinados aos povos do campo até hoje, bem como observações sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, buscando justificar a mesma como pedagogia mais adequada para garantir aos campesinos o que a humanidade construiu historicamente. Após esta introdução, que contextualiza a pesquisa, o presente estudo traz inicialmente uma abordagem sobre as teorias do currículo tratadas por autores como Apple (2009); Gomez (2008); Macedo (2007) e Silva (2007) seguindo tratando dos aspectos filosóficos, psicológicos e didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica com base nos autores e obras estudados no curso Escola da Terra.

2. CURRÍCULO: TEORIAS E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEA

> (...) Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (SAVIANI, 2008, p.18).

2.1 CURRÍCULO: UMA CATEGORIA NECESSÁRIA

O estudo sobre o currículo e as suas teorias é de extrema necessidade neste trabalho, pois é fundamental que se conceituem e discutam

as teorias que fundamentam a prática escolar, pois a concepção de currículo de uma escola dependerá do seu posicionamento em relação a uma determinada teoria. Sobre isso, é relevante indicar que as discussões sobre o campo teórico do Currículo referenciadas por Macedo (2007); Moreira e Silva (2009); Silva (2007), dentre outros têm apontado a existência de três teorias do currículo, quais sejam: as Teorias Tradicionais, as Teorias Críticas e as Teorias Pós-Críticas.

Para Silva (2007), as Teorias Tradicionais têm sua estruturação pautada na eficiência, organização e desenvolvimento, tendo sua inspiração no modelo tecnocrático de Bobbitt e Ralph Tyler, tendo sido sustentado até o início dos anos de 1980. Ainda segundo o autor, as Teorias Críticas encontram-se embasadas em obras de autores neomarxistas (Altusser, Bourdieu, Michel Young, Michael Apple, dentre outros), imprimindo assim a responsabilidade das desigualdades e injustiças sociais ao status-quo. Por fim, Silva define as Teorias Pós-Críticas como fundamentadas no Pós-estruturalismo e no pensamento pós-moderno.

Para melhor compreender as teorias em evidência, Silva (2007) apresenta um quadro síntese das categorias e conceitos mais centrais em cada uma das teorias referenciadas, que aqui apresentamos com alguns ajustes:

Quadro 01 – Principais categorias discutidas nas Teorias do Currículo, segundo Silva (2007)

Teorias	Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós- Críticas
Categorias	Ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos.	Ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência	Identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber- poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados apresentados por SILVA (2007, p. 9).

Cabe salientar que essas teorias foram concebidas em momentos historicamente diferentes e representam um momento específico de uma dada realidade, bem como foram influenciadas por outras teorias que no momento se faziam hegemônicas (CANDAU; MOREIRA, 2008).

Embora ocorram muitas discussões sobre este campo, visões ultrapassadas de currículo ainda costumam vigorar em muitas escolas. Tendo

o foco apenas em questões burocráticas e organizacionais, algumas instituições de ensino não conferem o caráter subjetivo e singular que o currículo apresenta, minimizando um conceito amplo e complexo a um simples documento formal que trata de uma listagem de conteúdos, considerados importantes para quem os descreveu, objetivos, técnicas e métodos a serem aplicados no intuito de alcançar a eficiência da escola.

No que se refere às escolas do campo, esta situação ainda é mais grave, pois o currículo estabelecido não reflete a realidade na qual a escola está inserida. Normalmente ele segue uma tendência historicamente produzida de transpor as propostas da educação formal urbana para o campo. Na reversão desta situação, estudos contemporâneos, sobretudo depois das contribuições das teorias críticas e das teorias pós-críticas, ampliaram o conceito de Currículo: ele não pode ser mais concebido como uma simples listagem de conteúdos a serem ensinados e aprendidos. Experiências escolares entre sujeitos, processos avaliativos, o modo de posicionar as carteiras, as regras internas estabelecidas, posicionamentos de professores etc. também fazem parte do currículo.

Nessa perspectiva, Macedo (2007, p. 27) afirma que "Faz-se necessário perceber que o currículo indica caminhos, travessias e chegadas, que são constantemente realimentados e reorientados pala ação dos atores/autores da cena curricular".

Por envolver partes visíveis e não visíveis da escola, o currículo acaba dando vida à mesma. Por isso, é importante que as práticas desenvolvidas dentro dela não representem vias unilaterais de modo que não se estabeleça uma "monocultura escolar". A este respeito Macedo (2007, p. 12) mostra-se preocupado quando afirma: "Desconfiamos sempre das vias únicas não dialógicas, na medida que os cenários educacionais são ineliminavelmente plurais, heterogêneos, temporais e, portanto, produzem problemas vários". É nessa perspectiva que se insere o paradigma da Educação do Campo, o do trato a diversidade.

Nesse sentido, o professor tem o papel crucial na construção e implementação curricular nas escolas, pois suas falas e atitudes podem estar carregadas de estereótipos e padrões ou simplesmente desprovidas de algum tipo de informação subliminar.

> As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam

> os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânone, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares de gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (de autoridade) (SILVA apud GOMES, 2008, p. 24).

Por não representar neutralidade, o currículo merece um olhar cauteloso e, sobretudo, reflexivo, pois por trás de práticas aparentemente inocentes pode existir uma relação de poder muito forte e bem definida. Nesse sentido, é de fundamental importância que o professor do campo respeite e desenvolva um vínculo com a comunidade em que ele trabalha. Sendo o conhecimento do local uma ação privilegiada, com possibilidade de planejar atividades que estejam mais diretamente ligadas a prática social e o interesse dos alunos.

Apple (2009) salienta a necessidade de refletirmos sobre a direta influência do currículo e sua força em legitimar a distribuição do poder econômico e cultural existente. Afirma ainda ser

> [...] vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessária à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes (APPLE, 2009, p. 45).

Segundo Silva (2007), a discussão suscitada no parágrafo anterior, que compreende o Currículo como território de poder, provém das Teorias Críticas. Para ele,

> O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classe da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (SILVA, 2007, p.147-148).

Nesse contexto insere-se Paulo Freire com a "Pedagogia Libertadora" e Demerval Saviani com a "pedagogia histórico-crítica ou pedagogia crítico-social dos conteúdos" e também as teorias Pós-Críticas, tendo as mesmas uma mudança na representação do poder que agora passa a ser descentralizado e visto como inerente ao conhecimento. A partir dessas teorias amplia-se a visão do poder atrelada apenas ao campo econômico capitalista perpassando agora pelos processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (SILVA, 2007).

Todavia, neste trabalho, trataremos apenas da Pedagogia Histórico Crítica visto que o nosso foco é apontar contribuições da mesma para a organização curricular das escolas do campo.

2.2 CURRÍCULO, TRABALHO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

> Currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extra curricular, então tudo acaba adquirido o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar (SAVIANI, 2008, p.16).

Nesta linha de pensamento, Saviani aponta-nos a importância das atividades nucleares para a escola, visto que é por meio delas que se distinguem as atividades essenciais e secundárias, garantindo assim que a escola cumpra seu papel de garantir o saber elaborado aos alunos. Também será por este meio que se garantirá o trabalho com a cultura erudita (saberes sistematizados, conhecimentos científicos) em vez de potencializar as atividades com os conhecimentos espontâneos e fragmentados.

Ainda assim, segundo Saviani, não é necessário que a escola detenha apenas os conhecimentos científicos. É preciso que se ensinem os clássicos e fundamentais, e que a mesma viabilize as condições de sua transmissão e assimilação pois, de acordo com Martins (2013), a educação escolar é responsável pela formação da consciência dos indivíduos, tendo um papel fundante no processo de emancipação dos mesmos. É também condição insubstituível na promoção do desenvolvimento do psiquismo do indivíduo na medida em que compreende que é nesse espaço que se constrói o conhecimento erudito, uma vez que o professor detém a

síntese para fornecer ao aluno o conteúdo clássico, transformando-o em um ser humanizado.

Para Saviani (2008, p.15),

> A escola existe, pois, para propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia).

Para efetivar esse processo é necessário compreender os conceitos de automatismo e mecanicismo: diferentemente do ato mecânico, o automatismo é como o resultado de uma segunda natureza. Ao se praticarem determinadas ações com um foco específico, o resultado será a incorporação das mesmas ao nosso organismo. Quando há essa internalização, pode-se dizer que houve a superação dos atos mecânicos passando-se a ter uma liberdade na execução do ato, pois os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão.

Assim, cabe à escola a revelação as duas faces do objeto da educação que dizem respeito a identificação dos elementos da cultura que precisam ser assimilados pelos homens para que se tornem humanos (identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados) e concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objeto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico).

> Ademais, a afirmação da educação escolar calcada nos conhecimentos clássicos não se identifica com nenhuma proposta "conteudista", centrada unilateralmente na transmissão do conteúdo científico em si por si mesmo. A tríade forma-conteúdo-destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões

> que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico.
>
> Devemos observar, todavia, que a ênfase aqui conferida ao "destinatário" não se identifica com o reconhecimento do aluno empírico, apreendido por quaisquer especificidades ou características aparentes, mas com a afirmação da natureza social destas características. Isso significa dizer que o aluno é entendido, nessa perspectiva, como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhe forem legadas (MARTINS, 2013, p. 297).

Especificando cada ponto da tríade, podemos dizer que o conteúdo (conceito científico) é a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos, visando a sua humanização. A forma é a organização dos meios mais adequados para se atingir progressivamente esse objetivo. E o destinatário é a criança, cujo conhecimento das leis rege o desenvolvimento do psiquismo, permitindo que saia da condição marginal. Nesse sentido, é preciso desenvolver um planejamento prévio das ações pedagógicas e a escolha de conteúdos pertinentes, denominados de "clássicos" na pedagogia histórico-crítica, pois assim o aluno terá contato com os saberes que permitirão a apropriação da cultura erudita, através de conhecimento elaborado historicamente.

Outro ponto importante trazido pela Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação do campo diz respeito ao trabalho como princípio educativo.

> A atividade vital humana, denominada por Marx como trabalho, é, pois, o nascedouro do homem, de suas propriedades, necessidades, possibilidades e limites. Nela radicam-se a criação e o desenvolvimento dos mecanismos biopsicológicos que, definitivamente, diferenciam o homem dos demais seres vivos. Ao transformar a natureza para atender suas necessidades, sujeito e objeto resultam também transformados (MARTINS, 2013, p. 8).

Sendo a educação um fenômeno próprio dos seres humanos, é possível afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é ela própria um processo de trabalho. Assim, há um imbricamento entre a concepção de trabalho e de trabalho educativo na medida em que ambas são previamente planejadas e intencionais. Ampliando-se a última, a produção direta e intencional que a humanidade produziu histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens, em cada indivíduo singular.

Nessa reflexão, no livro *O desenvolvimento do psiquismo humano e a educação escolar,* Martins (2013) aponta que

> O processo de trabalho, portanto, intervém decisivamente na formação das propriedades humanas, nas particularidades psicofísicas requeridas à sua realização e, da mesma forma, instaura um dinamismo de transmissão dessas conquistas às novas gerações, absolutamente distinto dos padrões animais. As formas de existência social instituídas pelo trabalho engendram novas propriedades no homem, posta que não transforma apenas o seu ambiente real de vida, mas, sobretudo, a sua forma de viver. O desenvolvimento da atividade laboral associadas às novas funções conquistadas pela complexificação das articulações entre mãos, cérebro e linguagem provocou profundas transformações na constituição psíquica humana, inaugurando um processo histórico de desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas cada vez mais complexo (MARTINS, 2013, p. 38).

Nesse sentido, é o trabalho que caracteriza a atividade humana, pois é realizado de maneira previamente planejada e intencional sendo tido como marco inicial do psiquismo humano. Este é o ponto principal de diferença entre homens e animais.

Ademais, cabe ressaltar a questão metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica, descrita por Saviani por meio de passos, de extrema importância para a materialização dos currículos das escolas do campo. No capítulo seguinte trataremos com mais detalhes sobre este tópico.

3. FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

> Em suma, a teoria histórico cultural, em consonância com o aporte filosófico materialista dialético, postula o psiquismo humano como unidade material ideal construída filo e ontologicamente por meio da atividade, isto é, nos molde e meios pelos quais o homem se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir as condições de sua sobrevivência e a de seus descendentes. Graças a essa unidade, o psiquismo firma-se como imagem subjetiva do real (MARTINS, 2013, p. 30).

3.1 BASE FILOSÓFICA E PSICOLÓGICA

Assim como a Psicologia Histórico Cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica tem como sustentação a base lógica da dialética onde seus princípios gerais são: a totalidade - onde não é possível analisar um fato apenas por um prisma e sim por todo o seu contexto; o movimento - onde a realidade não pode ser vista como estática, pois, se encontra em permanente mudança, e, por fim a contradição, onde nem tudo é o que parece, postulando que tudo é e não é ao mesmo tempo (identidade dos contrários).

Partindo do pressuposto de que é na realidade escolar que se desvelam as propostas pedagógicas, a Pedagogia Histórico-Crítica surge como resposta à carência de características historicizantes nas Pedagogias Nova e Tecnicista, pois ambas situam-se na ausência de perspectiva historicizadora, faltando-lhes consciência dos condicionantes históricos-sociais da educação.

Dessa forma, são tidas como ingênuas e não críticas, já que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma. O caráter revolucionário da pedagogia da essência centra-se na defesa intransigente da igualdade essencial entre os homens opondo-se ao caráter reacionário da pedagogia da existência que considerando-a como medieval.

> (...) Com efeito, nessas pedagogias está ausente a perspectiva histórico-sociais da educação. São, pois, ingênuas e não críticas já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma (...) (SAVIANI, 2008, p. 51).

Diferentemente, a Pedagogia Histórico-Crítica compreende que a escola não é a redentora dos problemas sociais, reconhecendo-se como elemento secundário e não determinante. Situa-se para além das pedagogias discutidas anteriormente, pois, supera-as e incorpora suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova que consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absoluta da educação em face das condições sociais vigentes.

De grande relevância, porém ainda pouco utilizada nas escolas brasileiras, a Pedagogia Histórico-Crítica parte da premissa de que a aprendizagem promove o desenvolvimento na medida que entre esses processos se instala uma relação de condicionalidade recíproca, traduzida pelo preceito lógico dialético da dinâmica entre "quantidade e qualidade", ou seja, "quantidade" de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento e vice-versa.

Nesse contexto, é importante pontuar que o ensino de conceitos científicos não ocorre por meio de ações isoladas, pontuais e desconexas entre si, pois o processo didático que objetiva esse ensino articula conteúdo e forma. Com isso a psicologia histórico-cultural, a seleção dos conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem são fatores que não podem ser secundarizados, visto que, como destaca Saviani (2008) a relevância dos conteúdos representa o dado nuclear da educação escolar, posto que, na ausência de conteúdos significativos, a aprendizagem esvazia-se.

> A abordagem dos conteúdos é determinada pala intencionalidade empregada na organização dos meios para que a aprendizagem ocorra. Assim, o educador é o portador dos signos que medeiam a relação da criança com o mundo, tendo a experiência do uso social dos objetos culturais, por meio dos quais proporciona à criança a vivência de operações que organizam atividades psíquicas. Essas, internalizadas por ele na medida em que também tiver experiência individual, permitem-lhe se objetivar naquele objeto da cultura que lhe foi apresentado (MARTINS; MARSÍGLIA, 2015, p. 31-32).

Cabe ainda mencionar a contradição como fator essencial nas relações entre os processos de ensino e aprendizagem, porque o curso de ensino via professor deve atender a um trajeto contrário, do abstrato ao concreto, do geral ao particular, do não cotidiano para o cotidiano para assim superar o processo de síncrese. Inversamente a essa lógica, a aprendizagem dos alunos atende a ordem "de baixo para cima", a lógica do ensino atende a ordem "de cima para baixo". Além disso, a prática social como ponto de chegada deve ser intencional desde o ponto de partida, concretizando projetos que evidenciem o percurso do aluno (aprendizagem) e o percurso do professor (ensino).

Por conseguinte, o desenvolvimento do ensino-aprendizagem irá ocorrer por meio de funções psicológicas superiores onde o ensino está

voltado para o estudo dos conteúdos clássicos (os alunos precisam ter amplo acesso ao que a humanidade construiu historicamente) e a aprendizagem ocorrerá por meio de atividades interpsíquicas onde o professor terá papel fundante nas relações entre criança e mundo, por meio dos signos que empregar.

> Os conteúdos escolares são o substrato do desenvolvimento das funções psicológicas, graças aos quais o legado pela natureza na forma de funções psíquicas elementares adquire novas propriedades, instituindo-se como funções superiores, culturalmente formadas. A compreensão dessa relação torna possível entender por que não é qualquer conteúdo que pode ser considerado curricular, a determinação dos conteúdos fundamentais está intimamente relacionada às possibilidades de esse conhecimento contribuir no desenvolvimento do indivíduo (MARTINS; MARSÍGLIA, 2015, p. 32).

3.2 A DIDÁTICA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

> À educação escolar compete corroborar o desenvolvimento do pensamento teórico, uma vez que o conceito, na exata acepção do termo, eleva a mera vivência à condição de saber sobre o vivido, isto é, permite avançar da experiência ao entendimento daquilo que a sustenta- condição imprescindível para as ações intencionais (MARTINS, 2013, p. 304).

Saviani sugere que a prática pedagógica deve estar organizada em passos que se iniciam a partir da prática social, passando pela problematização, instrumentalização, catarse e chegando finalmente a uma prática social mais elaborada que o ponto de partida. Os passos soam com o sentido de um caminho, mas que não necessariamente precisa ser linear. O mesmo utiliza o termo "passos" para facilitar a compreensão dos leitores sobre seu posicionamento. O uso dessa expressão parte do princípio de que esses passos se constituem em etapas que se sucedem, são interdependentes. Trata-se de um método que articula continuamente educação e sociedade e que os professores e os alunos são tomados como agentes sociais.

Seguindo a descrição de cada passo citado anteriormente: Saviani (2008) aponta que o primeiro passo no desenvolvimento da prática pedagógica baseada na pedagogia histórico-crítica é a ***prática social.*** O

professor inicia seu trabalho levando em consideração essa prática social, que é comum tanto aos professores quanto aos alunos; mas eles se posicionam diante dessa realidade de forma diferente, por conta de seus níveis desiguais de conhecimento e experiência que tem dessa prática. O professor tem um conhecimento sintético da realidade social e os alunos tem um conhecimento sincrético, ou seja, baseado no senso comum, nas suas experiências anteriores.

> Consideramos que na proposição desse primeiro momento o autor está destacando, antes de tudo, a natureza histórico-social da educação escolar. Seu cunho é filosófico e não procedimental, isto é, o que está em questão, a rigor, é o trabalho pedagógico como uma das formas de expressão da prática social, na base da qual residem as relações sociais de produção que geram, para além de "coisas", a própria subjetividade humana como intersubjetividade (SAVIANI, 2004 apud MARTINS, 2013, p. 290).

O segundo passo é a ***problematização***. Trata-se nesse momento de identificar os principais problemas existentes nessa prática social, as questões que precisam ser resolvidas e os conhecimentos necessários para resolvê-los.

Entendemos que esse segundo passo, denominado problematização, também tem um caráter bastante amplo e não guarda correspondência direta com os procedimentos que instiguem ou problematizem aquilo que venha ser ensinado pelo professor aos seus alunos. Trata-se, ao contrário, da identificação dos problemas impostos à prática educativa, ao trabalho do professor, à vista dos encaminhamentos de suas possíveis resoluções (MARTINS, 2013, p. 291).

O terceiro passo é a ***instrumentalização***. Nesse momento o aluno adquire os conhecimentos teóricos e práticos necessários para pensar e, se necessário, resolver aquele problema social.

> (...) Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por pare do professor (...) (SAVIANI, 2008, p. 57).

O quarto passo é a ***catarse,*** entendida na acepção gramsciana como "elaboração superior da estrutura em supraestrutura na consciência dos

homens" (GRAMSCI, 1978 apud SAVIANI, 2008, p. 57). É o passo em que o estudante já tem um entendimento mais elaborado da prática social a partir da apreensão dos instrumentos anteriores. É o ponto culminante do processo educativo, já que é nesse momento que ocorre a passagem da síncrese à síntese. O último passo retoma ao ponto inicial, a prática social. Nesse momento o aluno já deve possuir um conhecimento sintético da realidade social. Ele já tem um nível de compreensão da realidade social estudada equivalente ao do professor.

> Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. "É a esse fenômeno que eu me referia quando dizia em outro trabalho que a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade do ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada" (SAVIANI, 1980a apud SAVIANI, 2008, p. 58).

É salutar destacar que os referidos "Passos" não obedecem a uma ordem cronológica pronta e acabada. Eles podem ser utilizados em sequências diferenciadas, desde que estejam interligadas e proporcionem ao aluno avançar do conhecimento sincrético para o conhecimento sintético.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado possibilitou a análise histórica da educação do campo no Brasil, onde foi possível notar que as iniciativas no que se refere à educação básica ofertadas aos campesinos nasceram tardiamente, sendo vestidas com uma roupagem de caráter urbanocêntrico e homogeneizante. Nesse sentido, evidencia-se a ausência de políticas públicas específicas voltadas para essas populações, principalmente no âmbito educacional. As ações ofertadas a esse povo sempre mantiveram como plano de fundo a questão econômica e consequentemente de poder e, por isso, acabaram por não ter um efeito muito positivo no campo.

Ademais, o processo educacional no campo como um todo sofreu pela precariedade com que sempre foi tratado, contribuindo assim para

o aumento das desigualdades sociais tão díspares como em um país como o nosso. Condições inadequadas de infraestrutura, insuficiência de materiais e de qualificação profissional, estradas precárias, transportes muitas vezes inadequados e por vezes inexistentes e a falta de adequação curricular são alguns dos problemas que se arrastaram ou ainda se arrastam no território do campo brasileiro.

Nesse sentido, o estudo procurou investigar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a organização curricular nas escolas do campo, onde foi possível apontar a mesma como corrente que mais se aproxima das necessidades inerentes a educação do campo. Tendo como inspiração a base marxista, a Pedagogia Histórico-Crítica é bem fundamentada filosófica, psicológica e didaticamente levando a produção de uma educação que preza pela emancipação dos sujeitos por meio do trabalho com os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Ao estudar a metodologia dessa pedagogia, é possível constatar que a mesma pode contribuir de maneira substancial para o processo de ensino-aprendizagem, pois sua dinâmica fundamenta-se a partir da base material bem como em torno das questões culturais, sempre trabalhando com a seleção dos conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem.

Para isso, requer do professor um planejamento conciso e detalhado onde é de fundamental importância a pesquisa e o estudo para que se tenha domínio do que será ensinado. Nesse processo, professores e alunos são sujeitos de direitos e também de conhecimento!

Por isso foram destacadas contribuições significativas neste trabalho inspirando reflexões relevantes para que educadores utilizem essa pedagogia para a melhoria de sua prática em sala de aula bem como o aprimoramento da educação como um todo, visto que é notória a urgência de uma proposta curricular que seja capaz de superar as desigualdades vivenciadas pelos campesinos.

5. REFERÊNCIAS

APPLE, W. Michael. Repensando Ideologia e Currículo. *In:* MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009.

BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no**

campo: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo:** Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

CANDAU, V. M. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. *In:* CANDAU, V. M. (org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: Diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural:** urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo:** Campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórica-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade.** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

REFLEXÃO SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO COVID-19

MARIA JULIA CARVALHO DE MELO
Doutora em Educação (UFPE); Mestre em Educação Contemporânea (UFPE-CAA); Pedagoga (UFPE-CAA); Professora do curso de Pedagogia da Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). E-mail: mariaj@prof.fafire.br

MARIA CAVALCANTE DA SILVA
Especialista em Planejamento Educacional; Pedagoga; Professora do curso de Pedagogia e coordenadora de Estágio Supervisionado da Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). E-mail: lurcinhac@prof.fafire.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar as experiências vividas na disciplina de estágio supervisionado em educação infantil durante a pandemia do COVID-19. Para atender a esse objetivo, nos vinculamos teoricamente à perspectiva de estágio como espaço de aprendizagem do exercício profissional (PIMENTA, 2011). Enquanto percurso metodológico nos vinculamos à abordagem qualitativa de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003), elencando como *lócus* de investigação a Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), e como sujeito uma professora do Estágio Supervisionado em Educação Infantil. O período de coleta de dados correspondeu aos semestres de 2020.1, 2020.2 e 2021.1, utilizando como instrumento de coleta a observação. Como resultados, identificamos que as experiências pedagógicas inicialmente foram realizadas a partir de tentativa e erro, mas evoluiram para atividades embasadas no que se havia aprendido. Associado a isso, destacamos o suporte da instituição no desenvolvimento das atividades docentes, seja através da formação continuada, seja através da relação estabelecida entre a professora com os coordenadores do curso de Pedagogia e de Estágio.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Ensino Superior; Pandemia do COVID-19.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo analisar as experiências vividas na disciplina de estágio supervisionado em educação infantil durante a pandemia do COVID-19. Nossa intenção em investigar os processos educativos desenvolvidos no ensino superior se deveu ao fato de que praticamente todas as Instituições de Ensino Superior (IES), "ainda que inseridas em países com economias e aspectos sócio-históricos distintos, foram afetadas, nas últimas décadas, de forma mais ou menos intensa, pelo avanço neoliberal e pela reestruturação capitalista" (GEMELI; CERDEIRA, 2020, p. 115), movimento que se acirrou com a pandemia do COVID-19. Análise semelhante também fez Boaventura, quando afirmou que a pandemia apenas agravou "uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita" (SANTOS, 2020, p. 6). Nesse sentido, se faz necessário desenvolver pesquisas que evidenciem como estão sendo produzidos processos educativos em um contexto imbuído do discurso de crise econômica pós pandemia.

Associado a isso, nossa preocupação em investigar o estágio supervisionado nasceu a partir da especificidade dessa área da formação que – percebida como campo de reflexão teoricamente orientada das práticas vividas e criadas em instituições educativas (PIMENTA; LIMA, 2005/2006) – exige observação, participação e intervenção dos(as) estudantes em seus futuros ***lóci*** de atuação profissional, o que demanda presencialidade desses sujeitos nesses ***lóci.*** Entretanto, diante da excepcionalidade da pandemia, outros processos formativos tiveram que ser propostos, objetivando dar continuidade à formação dos(as) professores(as).

Nesse sentido, elencamos como campo de investigação a Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), devido a sua importância na região, configurando-se como uma das primeiras instituições de nível superior do Nordeste e do estado de Pernambuco[1]. Além disso, é uma instituição de cunho confessional que se destaca ao se basear no tripé ensino, pesquisa e extensão, assim como as universidades públicas do país, e que deu continuidade às suas atividades através do ensino remoto, durante todo o período de pandemia.

Em articulação, como professoras de estágio em educação infantil no curso de Pedagogia vivemos "processos de aprendizagens,

1 A FAFIRE foi fundada em 1940, sendo referência na formação de professores desde sua fundação.

questionamentos e inquietações diante das diferentes experiências que se efetivaram nessa trajetória" (AGOSTINHO, 2016, p. 51), e compreendemos a necessidade de refletir e analisar múltiplos caminhos possíveis de formar professores.

Desse modo, enquanto questões norteadoras do estudo, apontamos: afinal como se deram as atividades didático pedagógicas das instituições, em especial as de ensino superior? E o estágio que demandava presencialidade no campo de atuação profissional, como foi vivido?

Nessa direção, analisamos as atividades didático pedagógicas desenvolvidas em três semestres da referida IES (2020.1, 2020.2 e 2021.1) em que a disciplina foi realizada de forma remota, devido as medidas de distanciamento social, onde evidenciamos as possibilidades e desafios de vivenciar o estágio inscrito em um contexto que impedia os(as) professores(as) em formação de estarem presencialmente nas instituições educativas.

2. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO ENQUANTO ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE: DESAFIOS DA PANDEMIA

Temos vindo a perspectivar o estágio para além de atividade burocrática que tem por objetivo o preenchimento de fichas e mais fichas de observação, que pouco refletem sobre a realidade observada. Pensamos, pois, o estágio como espaço de aprendizagem do exercício profissional, que concebe a atividade docente como "sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) [...]" (PIMENTA, 2011, p. 83), ao mesmo tempo em que problematizamos e questionamos o sentido que confere a ele o valor de disciplina prática que aplica teoria estudada em algum momento prévio da formação.

Nessa direção, o estágio se configura como a possibilidade de reflexão dos(as) futuros(as) professores(as) sobre sua prática, de construção do conhecimento a partir das experiências vividas, bem como de ressignificação da teoria (MELO, 2014). Essa perspectiva de estágio se inscreve na compreensão de trabalho docente como um "processo contínuo e permanente de autoconstrução que se faz pela abstração e concretização do mesmo" e como "dialética do fazer-se e do fazer ser" (GHEDIN, 2012, p. 150), ou seja, se inscreve na compreensão de trabalho docente como movimento contínuo entre pensar e fazer.

O estágio, portanto, aproxima o(a) estudante do campo profissional, da realidade em que ele(a) atuará, desse modo "não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade" (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 14).

Entretanto, no contexto da pandemia do COVID-19 que exigia (e ainda exige) medidas de distanciamento social, e diante da Medida Provisória Federal (MP) nº 934 de 01 de abril de 2020, que estabelecia normas de caráter excepcional para o ano letivo da educação básica e do ensino superior, a vivência do estágio supervisionado precisou ser revista. Neste cenário, as instituições educativas, de modo geral, e, especificamente, as de ensino superior, "viram-se obrigadas a suspender as suas aulas presenciais e migrar para a modalidade a distância de forma repentina, integrando-se nos planos de contingência contra a propagação do novo coronavírus" (GEMELLI; CERDEIRA 2020, p. 120).

Assim, numa estranha comunhão de destinos que pulverizou o sentimento de segurança e demonstrou a fragilidade do humano (SANTOS, 2020), o isolamento se mostrou como uma das únicas possibilidades de sermos solidários com nossos pares. De tal modo novas formas de trabalho precisaram ser definidas demandando adequações repentinas de professores(as) e estudantes.

Em que pese posicionamentos contrários à "substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais" enquanto durasse a situação de pandemia, tal como o da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) que destacou a desigualdade social no país como impeditiva da continuidade dos processos formativos para todos os sujeitos, o fato é que as instituições educativas retornaram às suas atividades através do ensino remoto e/ou à distância[2].

Ainda que em 04 de Setembro de 2020, a Portaria n° 2790 tenha sido publicada pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco autorizando o retorno gradual das instituições de ensino superior, elas detinham autonomia para organizar essa retomada, o que resultou na continuidade das atividades remotas e/ou à distância, uma vez que o nível

2 Importa destacar que o Fórum em Defesa da Educação Infantil de Pernambuco (FEIPE) também considerou inadmissível o desenvolvimento de atividades não presenciais durante a pandemia, uma vez que consideravam que a relação escola e família não poderia ser concebida através da "instrumentalização de atividades pensadas pela escola para serem executadas pelas crianças, sob a condução dos pais/responsáveis".

de transmissão e contaminação do Covid-19 no estado de Pernambuco permanecia alto.

Desse modo, no ano de 2020, inscrito na excepcionalidade da pandemia, as instituições educativas tiveram que reprogramar a forma como construíam os processos formativos para seus(suas) estudantes. Não sendo diferente, ao menos no início do ano de 2021, quando novas medidas restritivas foram estabelecidas no estado (Decreto n° 50.433).

Frente a esse cenário, a discussão a seguir busca apresentar algumas respostas às nossas questões norteadoras através da pesquisa realizada na FAFIRE, instituição que deu prosseguimento as suas atividades durante todo o ano de 2020 e início de 2021. Mas antes, importa ressaltar qual percurso trilhamos para coleta e análise dos dados.

3. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este estudo esteve preocupado com a experiência humana e, especificamente, com a experiência humana da formação, e por isso não pudemos nos distanciar dessa experiência, uma vez que dela também fazemos parte. Isso significa dizer que não houve pretensão de neutralidade, pois ao objetivarmos observar as experiências de estágio, estivemos também participando dessas experiências, o que resultou em sua transformação, uma vez que "as principais características do método dizem respeito ao fato de o pesquisador mergulhar de cabeça no campo que observará a partir de uma perspectiva de membro, mas deverá, também, influenciar o que é observado graças a sua participação" (FLICK, 2009, p. 207).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento desta investigação implicou "uma partilha densa com pessoas, fatos e locais", e assim pudemos "extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente foram perceptíveis a uma atenção sensível [...]" (CHIZZOTTI, 2003, p. 221) do nosso objeto de estudo. Diante disso, inserimo-nos na abordagem qualitativa de pesquisa por entender que ela dá conta desse processo compartilhado de significados entre aqueles que pesquisam e aqueles que são pesquisados. Consideramos, então, que as subjetividades de ambos os sujeitos estiveram concorrendo para a produção dos sentidos sobre as experiências de estágio supervisionado em educação infantil no contexto da pandemia do COVID-19.

Como instrumento de coleta de dados, participamos das aulas de uma professora de estágio durante o ano de 2020 e primeiro semestre de

2021, mas também das formações propostas pela instituição a seus(suas) professores(as). Assim, compreendemos que a vivência desses momentos na coleta de dados se configurou como a oportunidade de termos acesso às práticas que estavam se desenvolvendo na FAFIRE, nosso ***lócus*** de investigação. Sua relevância igualmente se inscreveu na identificação do número reduzido de pesquisas que tratam sobre os cotidianos fabricados pelos(as) professores(as) e instituições.

> Confirma-se nesta obscuridade relativa a metáfora do "jardim secreto", utilizada por Ivor Goodson (1988) para descrever a ocultação epistemológica que rodeia o campo do currículo na sua dimensão de desenvolvimento de modos concretos de promover as aprendizagens no espaço da sala de aula, persistentemente negligenciado e/ou protegido, no plano da cultura da escola [e de instituições de ensino superior] e dos professores, e que se repercurte na própria prática da pesquisa (ROLDÃO, 2012, p. 66).

Nossa intenção foi dar visibilidade às experiências que a professora investigada desenvolvia no cotidiano da IES, sem esquecer que estas estabelecem relações diretas com as políticas curriculares e com as práticas dos demais membros da instituição.

Diante disso, indo na contramão das metodologias e epistemologias que vieram ao longo dos anos de produção científica negligenciando e silenciando as práticas desenvolvidas nos cotidianos das instituições educativas, tivemos como intenção, a partir da participação desse cotidiano, captar saberes e fazeres da professora investigada. Assim, enquanto pesquisadoras, pedimos licença "para ir à sala de aula e ali ***versentirouvir*** com olhos que fitam e passeiam e com o tato e os ouvidos" (CINELLI; GARCIA, 2008, p. 3).

Essa participação, conforme mencionado anteriormente, foi realizada na FAFIRE, com uma professora da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil do curso de Pedagogia, em três semestres: 2020.1, 2020.2, 2021.1, semestres esses em que as atividades didático pedagógicas foram desenvolvidas através do ensino remoto. Nesse contexto, levamos em conta que cada IES "e cada sala de aula é única num dado ***espaçotempo***, na mesma medida que os saberes, valores, e atitudes que ali se constroem, reconstroem e ressignificam serem também inéditos" (CINELLI; GARCIA, 2008, p. 14), o que resultou na impossibilidade de

fazermos generalizações, estabelecendo apenas diálogos com as experiências de uma única professora, em uma instituição específica.

Quanto ao perfil das turmas observadas, percebemos que existia uma parcela considerável de estudantes que já atuavam na educação básica, em especial na educação infantil, na condição de estagiários remunerados. Esses estágios remunerados eram, na maioria dos casos, vinculados às escolas privadas do Recife e região metropolitana. Esse vínculo, permitiu, portanto, que alguns alunos(as) desenvolvessem o estágio obrigatório na mesma escola em que já atuavam profissionalmente, como também facilitou que os(as) estudantes que ainda não possuíam vínculos empregatícios na educação básica, através dos(as) colegas, estabelecessem contato com essas escolas.

Dessa maneira, a turma do semestre de 2020.1 contava com 14 alunos(as), a turma do semestre de 2020.2 contava com 33 alunos(as), e a turma do semestre de 2021.1 contava com 32 alunos(as). Todas as turmas apresentavam ainda, o maior quantitativo de estudantes do gênero feminino.

Ressaltamos também que os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo, sendo ela "um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (BARDIN, 2004, p. 33). Isso nos possibilitou realizar a interpretação desses conteúdos com base na inferência dos conhecimentos que fazem referência às condições em que as mensagens, ou os dados, foram produzidas.

Frente a isso, apresentamos a seguir alguns de nossos resultados.

4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1 O SEMESTRE DE 2020.1: O PRIMEIRO CONTATO COM A EDUCAÇÃO REMOTA

O semestre de 2020.1 na FAFIRE foi iniciado presencialmente ao mesmo tempo em que já se escutava sobre um perigo iminente de uma doença pouco conhecida, mas que tinha alto nível de propagação. Tendo sido editado o primeiro marco legal pelo Governo Federal sobre a pandemia da Covid-19, que decretava o Estado de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (Portaria nº 188 de 03 de fevereiro de 2020), o mês de fevereiro foi vivenciado sob a sombra deste perigo, embora ainda se achasse (ingenuamente) improvável que o vírus chegasse ao Brasil do

jeito que já se apresentava na China e na Itália. Com a publicação da Lei nº13.979 de 06 de fevereiro de 2020, o governo brasileiro dispôs sobre quais seriam as medidas para o enfrentamento do estado de emergência de saúde pública, sem fazer menção ao funcionamento dos sistemas de ensino do país, o que fez com que as atividades na FAFIRE continuassem a ser desenvolvidas normalmente.

As aulas de estágio em educação infantil, portanto, começaram com o acolhimento dos estudantes e apresentação do plano de ensino do semestre, oportunidade em que foram produzidos acordos pedagógicos entre a professora e os(as) estudantes, bem como se discutiu o processo avaliativo a ser vivido. Seis aulas foram realizadas presencialmente onde muito se debateu sobre as concepções de estágio e docência (PIMENTA; LIMA, 2005/2006), e a especificidade do estágio na educação infantil como "espaço-tempo curricular que permite o exercício de ampliação do olhar dirigido às crianças e à prática pedagógica, por meio da imersão no cotidiano educativo em creches e pré-escolas [...]" (AGOSTINHO, 2016, p. 52).

Entretanto, a partir do dia 16 de março, todas as aulas da IES passaram a ser realizadas à distância, buscando respeitar o distanciamento social. Dessa maneira, a disciplina teve sua primeira aula, neste cenário de distanciamento, no dia 19 de março através do ***google classroom***, onde se propôs um debate sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir dos pareceres da ANPEd e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Assim, nesta primeira aula realizada à distância, uma questão problematizadora foi inserida no mural[3] do ***classroom*** sobre a BNCC, onde os(as) alunos(as) tinham que comentar bem como responder, pelo menos o comentário de dois colegas, para alimentar o debate. Esta foi, portanto, a forma como a professora escolheu, orientada tanto pela coordenação de estágio como pela coordenação do curso de Pedagogia, para fazer a transição entre o ensino presencial e o ensino remoto, ensino esse que passou a ser vivido por todos os(as) professores(as) da IES.

Nesta aula, também foi solicitado o envio da primeira versão do texto "O estágio e sua contribuição à formação docente" (introdução do relatório de estágio) produzido pelas duplas e/ou trios que desenvolveriam o estágio conjuntamente. A escrita do relatório de estágio foi realizada ao longo do semestre, envolvendo processos de reescrita, em que os

3 O ***google classroom*** já era utilizado pela turma para compartilhamento do material bibliográfico da disciplina.

estudantes enviavam suas produções, para em seguida serem orientadas pela professora e reenviadas a eles para que tivessem a oportunidade de corrigi-las.

Consideramos assim, que essa atividade demonstrava uma prática docente inscrita na compreensão de que todo processo de escrita envolve a reescrita, e na percepção de que "estudar é, realmente um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica sistemática. Exige disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a" (FREIRE, 1982, p. 9). Desse modo, na primeira unidade deste semestre, os alunos produziram para além do texto já descrito, um segundo texto sob o título "A prática do professor da educação infantil", que foi igualmente sujeito à orientação e correção. Para acompanhamento desse processo de orientação, foi elaborado pela professora um quadro contendo as informações dos alunos e seu processo de reescrita, o que permitia perceber os percursos de aprendizagens.

A partir do dia 26 de março, as aulas remotas síncronas foram iniciadas através do ***google meet***. Essas primeiras aulas foram consideradas pela professora e seus(suas) estudantes enquanto desafiadoras, pois ambos estavam aprendendo a lidar com essa nova ferramenta de trabalho. Associado a isso, também constatamos "o par desigualdade social e desigualdade escolar presente na dinâmica dos diversos espaços institucionais" (PINTO; OBERG, 2020, p, 89), uma vez que na FAFIRE foram identificados alunos(as) com dificuldades de acesso à internet, evidenciando que "o isolamento social experimentado pelas populações mais pobres, alia-se às precárias condições objetivas de vida" (PINTO; OBERG, 2020, p. 89). Para esses(as) alunos(as), a professora, frente à decisão institucional, buscou flexibilizar a presença em aula[4], pelo menos neste primeiro semestre, realizando atendimentos através do whatsapp, bem como realizando a gravação das aulas e disponibilizando-as no ***google classroom*** da turma[5]. Importa ressaltar, que devido a novidade da situação, a professora produzia, também a partir de decisão institucional, planejamentos quinzenais, sendo regularmente revistos diante das

4 Essa flexibilização foi feita no primeiro semestre de 2020, considerando que os alunos ainda estavam se adaptando ao processo de aulas remotas. Sua permanência foi revisitada nos semestres seguintes, e apesar da IES continuar considerando as condições de seus(suas) alunos(as), a professora passou, através de decisão institucional, a exigir suas presenças em aula.

5 A gravação de nossas aulas e sua posterior disponibilização no classroom se restringiu ao primeiro semestre de 2020.

decisões municipais e estaduais sobre a permanência de medidas de distanciamento social. Nesses novos planejamentos, buscou-se encontrar alternativas digitais cativantes que intencionavam manter o interesse dos estudantes pelo curso, o que impôs ajustamentos repentinos (GEMELLI; CERDEIRA, 2020).

Um desses ajustamentos diz respeito à presença dos estudantes nas escolas campo de estágio, o que já não era possível de ser realizado, uma vez que a educação básica ainda buscava alternativas para dar continuidade as suas atividades didático-pedagógicas. Frente a essa problemática, e entendendo que ao "estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais" (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 12), foi proposto que os(as) estudantes realizassem a análise de um documentário que demonstrasse o cotidiano de uma prática docente.

Nessa direção, os alunos produziram, já na segunda unidade do semestre, a caracterização do filme francês "Ser e Ter" que mostrava o desenvolvimento da prática de um professor numa turma multisseriada que continha a presença de crianças da educação infantil. Buscando vencer "práticas de observação e compreensão da realidade educativa de modo aligeirado, superficial, acusativo [...]" (AGOSTINHO, 2016, p. 58), a turma de estágio produziu a partir do filme uma experiência de problematização daquela realidade, estabelecendo conexões com o contexto pernambucano. Assim, mais uma vez, num processo de escrita e reescrita, os alunos dialogaram "com as teorias para ensaiar tentativas de compreensões do observado" (AGOSTINHO, 2016, p. 59). Como feito na primeira unidade, a professora deu prosseguimento ao acompanhamento dos(as) estudantes através do movimento de orientação e correção dos textos por eles(elas) produzidos.

A partir da caracterização do filme, foi proposto que os estudantes produzissem planos de aula que se baseassem nas reflexões sobre a prática do professor observado no documentário. Foi possível perceber que eles mobilizavam não somente os conhecimentos produzidos na disciplina de estágio, como também da disciplina de Didática, cursada em semestre anterior. Destacamos mais uma vez, que a prática desenvolvida com a turma se inscreveu num processo de escrita e reescrita, onde o processo educativo se baseava na premissa de que "estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto" (FREIRE, 1982, p. 10).

Entretanto, esse movimento proposto não esteve isento de embates. A avaliação vivida como processo formativo e não como moeda de troca em que o estudante entrega uma atividade e o professor oferece como pagamento uma nota, provocou muitas inquietações. Se fez necessário a reflexão sobre o próprio processo avaliativo e a explicitação das intenções das práticas desenvolvidas, demonstrando que o que se estava propondo era a possibilidade dos(as) alunos(as) perceberem suas lacunas de aprendizagem e as corrigirem, o que se distanciava de um sentido de avaliação "como parte final de um processo, para atestar o que foi ou não alcançado pelo aluno [...]" (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018, p. 209).

Como alternativa para atender a essas inquietações, bem como para produzir uma prática docente mais próxima dos(as) estudantes, a professora realizou orientações separadamente com os grupos de estágio fora do horário das aulas. Essa foi uma sugestão acolhida pelos(as) estudantes que escolheram os horários mais pertinentes para os encontros através do ***google meet***. Essas orientações individuais permitiram que se atendesse as dúvidas específicas dos(as) estudantes, produzindo uma prática que acolhia a heterogeneidade da turma.

Buscando ainda aproximar os estudantes aos cotidianos escolares, uma professora da educação infantil da Escola Pedro II no Rio de Janeiro foi convidada para discutir a inserção no campo de estágio, bem como para falar sobre as possibilidades de planejamento na educação infantil. A participação da professora igualmente permitiu que os estudantes revissem seus próprios planejamentos e os adequassem as especificidades da infância.

Todas as atividades realizadas contribuíram para que os estudantes se aproximassem das práticas docentes produzidas cotidianamente nos contextos escolares. Entretanto, devido às limitações impostas pela pandemia, eles não conseguiram experimentar situações de ensino, ou seja, embora tenham aprendido a elaborar projetos de ensino, não puderam executá-los nas salas de aula, como também nos diferentes espaços da escola. Lacuna que a professora buscou superar no segundo semestre de 2020.

4.2 O SEMESTRE DE 2020.2: APRENDENDO COM A EXPERIÊNCIA

O aumento de casos de COVID-19, bem como seu alto índice de mortalidade, que contrariamente do que se acreditava não atingia apenas

idosos e pessoas com alguma comorbidade, fez com que as medidas de distanciamento social fossem prorrogadas. Desse modo, o segundo semestre de 2020 continuou a ser vivenciado a partir do ensino remoto que foi "posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra(va) interditada" (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

Frente a essa realidade, neste segundo semestre foram vivenciados processos de formação continuada na FAFIRE que intencionavam habilitar os(as) professores(as) a produzirem melhores enfrentamentos às mudanças requeridas pela educação mediada por instrumentos tecnológicos. Dessa forma, as formações tinham por foco as funções de aplicativos ou outras formas de tecnologias buscando encorajar os(as) professores(as) a testarem novos métodos pedagógicos. A instituição solicitava, pois, a adaptação de seus(suas) profissionais a nova realidade, depois do susto do início do ano no qual tiveram que abruptamente dar continuidade à atuação docente.

Os(As) alunos(as) igualmente demonstravam comportamentos adaptativos, já usavam os e-mails institucionais, lidavam melhor com as atividades avaliativas realizadas no ***google classroom***, bem como evidenciavam entender os esforços da FAFIRE em cumprir seu ***modus operandi*** de "cuidar de si e cuidar do outro". Entretanto, outros comportamentos começaram a ser comuns, como o fechamento das câmeras, tornando-se uma problemática para os(as) professores(as) que visualizavam "apenas fotos e nomes de alguns alunos, que, com seus microfones desligados para não atrapalharem as aulas com os barulhos usuais do seu ambiente doméstico" (RABELLO; SOUZA; MARTINS, 2020, p. 104) faziam parecer com que aqueles(as) profissionais estivessem sozinhos(as) diante da tela. Desse modo,

> aquele aluno que costumava ficar disperso na aula ou mexendo no celular e que podia ser provocado pelo professor "que tudo via", agora pode se conectar à plataforma, acessar a aula enquanto realiza seus afazeres domésticos. O aluno tímido, que, embora não se manifestasse, mostrava no olhar seu interesse durante as aulas presenciais, não aparece mais (embora, sejamos justos, ele pode passar a falar mais pelo chat privado). O aluno aplicado e participativo – e não apenas ele – de vez em quando tem problemas na conexão e não consegue se conectar ou permanecer na plataforma (RABELLO; SOUZA; MARTINS, 2020, p. 104).

Em pesquisa realizada com os(as) professores da instituição sobre os impactos e desafios postos a sua prática docente, apresentada no XVII Congresso de Iniciação Científica da FAFIRE, os autores evidenciaram que a abertura das câmeras dos alunos se constitui como uma problemática recorrente a sua atuação. Assim, observamos essa dificuldade também na prática da professora do estágio investigado, que constantemente insistia na abertura das câmeras ao menos quando os(as) alunos(as) falavam nos microfones, tendo em contrapartida pouca adesão a seus pedidos.

Quanto às atividades didático pedagógicas, permaneceu a prática de produção do relatório de estágio a ser realizada ao longo do semestre, articulada às orientações da professora e da reescrita dos(as) alunos(as). As orientações individuais ou em pequenos grupos também continuaram ajudando a estabelecer um contato mais próximo entre a professora e os(as) alunos(as), que nesses momentos abriam as câmeras e tiravam dúvidas mais específicas. No entanto, já cientes das inquietações que essa prática poderia causar, a professora buscava a todo momento tranquilizar os(as) alunos(as) de que a reescrita fazia parte do processo de produção textual. Assim, em toda aula era salientado que eles(as) estavam aprendendo a escrever para a academia e isso demandava a correção dos textos produzidos.

Desse modo, na primeira unidade deste semestre os(as) alunos(as) continuaram escrevendo dois textos: "O estágio supervisionado e sua contribuição para a formação docente" e "A prática do professor da Educação Infantil", este último sofrendo adaptações onde se solicitava que a discussão fosse orientada para o cenário atual. Por essa razão, o texto foi renomeado para "A prática do professor da Educação Infantil no contexto da pandemia do Covid-19". Ressaltamos que a professora deu continuidade à organização de quadros de acompanhamento dos(as) alunos(as) que sinalizavam quantas correções eram feitas, as datas de entrega dos materiais escritos, o que permitia o acompanhamento da aprendizagem dos(as) estudantes.

Nesta primeira unidade, solicitou-se que os alunos realizassem um levantamento das escolas que estavam atuando no período pandêmico. A intenção relatada pela professora, era possibilitar o contato dos(as) alunos(as) com as práticas docentes que estavam sendo vivenciadas nesse contexto, para que pudessem observar, analisar e problematizar a atuação de professores(as) da educação infantil que se viram obrigados a dar continuidade aos processos formativos. Já se tinha conhecimento da continuidade de outros níveis de ensino, mas devido a especificidade

da educação infantil, que demandaria ainda maior mediação dos pais das crianças para o desenvolvimento de processos pedagógicos, acreditava-se que se encontraria poucas escolas atuando à distância e/ou de forma remota. Partia-se dessa premissa uma vez que em pesquisas recentes sobre a educação de crianças na América Latina se evidenciava que

> En el ámbito educativo, muchos niños reciben pocas o nulas oportunidades de aprendizaje pese a los portales, plataformas y estrategias de atención virtual que se han desarrollado y siguen expandiéndose. Esto se da porque muchas escuelas y centros de cuidado no disponen del equipamiento ni de la tecnología necesarios para su uso efectivo. En 2015, por ejemplo, sólo el 39% de las escuelas de educación primaria en la región contaban con acceso a internet, con marcadas diferencias de conectividad entre escuelas primarias en zonas rurales (19%) y en zonas urbanas (58%). El acceso a materiales y recursos educativos también es desigual, con más de la mitad de los hogares en 20 países de la región sin acceso a internet, computadores, o teléfonos inteligentes. (HINCAPIÉ; LÓPEZ-BOO; RUBIO-CODINA, 2020, p. 4)

No entanto, os(as) alunos(as) encontraram muitas escolas de educação infantil que continuaram com suas atividades, escolas essas em sua maioria de cunho privado. Importa salientar que a prefeitura do Recife realizou um projeto que apresentava aulas da educação infantil, bem como de outros níveis de ensino, transmitidas pela tv e postadas no ***youtube***, uma vez que as escolas públicas não retornaram no modelo remoto devido às condições socioeconômicas das crianças e suas famílias. Desse modo, nesse semestre os(as) alunos(as) puderam, ao menos, realizar o acompanhamento de aulas remotas (no caso de instituições privadas) e/ou à distância (no caso de instituições públicas).

Assim, no segundo semestre de 2020, os(as) alunos(as) tiveram maior possibilidade de vivenciar o estágio como "investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas" (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 15), o que permitiu desenvolver a formação desses(as) estudantes tendo por base "a concepção do professor (ou futuro professor) como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado" (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 15).

Frente a isso, os(as) estudantes no segundo semestre deram andamento às observações ao mesmo tempo em que já produziam seus

planos de aula baseados nessas observações. Diferentemente do primeiro semestre, e aproveitando a experiência adquirida nele, em 2020.2 foi solicitado que os planos de aula fossem desenvolvidos visando a produção de vídeo aulas, tendo em vista que essa foi a opção feita por algumas das instituições observadas. Diante disso, identificamos que a intenção era possibilitar aos(as) alunos(as) a experiência de intervenção na prática pedagógica da escola, o que não foi possível no semestre anterior.

4.3 O SEMESTRE DE 2021.1: APRENDENDO COM OS ERROS

O ano de 2021 nasceu com a esperança da vacina, o que possibilitou o vislumbre do retorno às atividades presenciais. Entretanto, diante das condições políticas do país e contabilizando mais de meio milhão de mortes, as medidas de isolamento social permaneceram. Destacamos que

> o governo Bolsonaro não apenas foi omisso e irresponsável, como pode ser classificado como genocida, pois nem mesmo aplicou os recursos aprovados pelo Congresso Nacional destinados ao combate ao novo coronavírus; desperdiçou mais de 1,5 milhão de reais do dinheiro público investindo na ampliação da produção de cloroquina pelo Laboratório Farmacêutico do Exército, sendo este medicamento sabidamente ineficaz ao tratamento da Covid-19; tratou a pandemia com pouco caso, desrespeitando normas sanitárias e minimizando a gravidade da doença; deixou a população à própria sorte para morrer nos hospitais [...] (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 37).

Com este cenário, o processo formativo na FAFIRE continuou a ser desenvolvido de modo remoto, que buscou, enquanto instituição, aprender com os erros dos semestres anteriores. Desse modo, a FAFIRE demonstrou os vínculos com sua missão marcada por práticas baseadas "no diálogo e na convivência entre o humano, o científico, o cultural e o artístico numa prática pedagógica que deve valorizar a escuta e o acolhimento [...]" (FAFIRE, 2016-2020, p. 20).

Enquanto permanências, a professora continuou solicitando a produção dos registros escritos ao longo do semestre, fazendo as correções dos(as) alunos(as), realizando as orientações individuais ou em pequenos grupos através do ***google meet***, elaborando quadros de acompanhamento que demonstravam a progressão dos(as) estudantes.

Destacamos, no entanto, que a professora ao solicitar que os(as) alunos(as) fizessem o levantamento das escolas que continuavam promovendo atividades remotas, verificou que as escolas já estavam voltando ao formato presencial, nomeadamente as de cunho privado. Associado a isso, as escolas que continuavam em formato remoto, apresentaram certas resistências em permitir que os(as) estudantes acompanhassem o trabalho dos(as) professores(as). Diante dessa problemática, foi necessário que a professora estabelecesse contato com professores(as) da rede municipal do Recife e região metropolitana.

Esses contatos eram compartilhados, depois da permissão dada pelos(as) professores(as), com os(as) estudantes para que acompanhassem a atuação dos(as) mesmos(as). Evidenciamos que neste caso, os(as) professores(as) das instituições públicas atuavam, devido as condições socioeconômicas das famílias das crianças, através do ***whatsapp*** com envio de pequenos vídeos e atividades. Dessa forma, quando possível, os(as) alunos(as) do estágio eram inseridos nesses grupos, entretanto, quando a escola não permitia ou o professor se sentia desconfortável com a presença dos(as) estudantes, eles(as) realizavam entrevistas[6] com o(a) professor(a) buscando entender o trabalho que desenvolviam.

A entrevista então, "como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas [...]" (SZYMANSKI, 2004, p. 14), permitiu aos(às) estudantes ter acesso às significações dos sujeitos sobre as interpretações que esses realizavam de suas próprias práticas em contexto de pandemia e das práticas das instituições em que atuavam.

Dessa maneira, como singularidade do semestre de 2021, frente as urgências da prática, admitiu-se vários perfis de vivência do estágio supervisionado: houveram grupos de estágio que desenvolveram observações de aulas remotas de escolas particulares; alunos(as) que observaram aulas gravadas e disponibilizadas no ***youtube*** por escolas privadas; estudantes que realizaram a observação dos grupos de ***whatsapp***, associado com a realização de entrevista com o(a) professor(a) responsável pela turma; grupos que realizaram entrevistas com o(a) professor(a) da turma, bem como com o(a) gestor(a) da escola; e grupos que observaram as aulas disponibilizadas pela prefeitura municipal de Jaboatão dos Guararapes.

Por outro lado, a produção dos planos de aula foi mantida, tendo sido convidada uma professora da educação básica para dialogar e ajudar

6 O roteiro da entrevista foi elaborado coletivamente em sala de aula.

os alunos com essa produção, experiência que também foi realizada no primeiro semestre de 2020. Nessa direção, uma professora e coordenadora do Programa Criança Alfabetizada do município de Joaquim Nabuco foi convidada para apresentar aos(as) estudantes os enfretamentos ao desenvolvimento da educação que estavam sendo fabricados nos cotidianos escolares, e sugerir propostas de planejamentos.

Outra permanência observada na prática da professora foi a solicitação de produção de vídeo aulas pelos alunos. Entretanto, a docente sinalizou a necessidade de promover uma oficina sobre a produção desses vídeos, tendo como convidado um professor da Rede Municipal de Educação Básica de Brejo da Madre de Deus que estava vivenciando essa realidade do ensino remoto. Essa vivência possibilitou que os(as) estudantes percebessem os desafios da gravação de uma vídeo aula, mas também aprendessem as especificidades desse tipo de organização de aula.

Essas participações de professores(as) da educação básica nas aulas de estágio permitiram aos(às) estudantes a "captura do movimento no real, (como) a unidade da teoria e da prática na busca da transformação, de novas sínteses no plano do pensamento e na realidade histórica" (TORRIGLIA, 2008, p. 4). Permitiu ainda, desvelar a pluralidade dos currículos praticados pelos(as) professores(as), currículos esses marcados pelas influências das políticas curriculares nacionais e locais, pelas práticas dos demais membros da escola e pelas subjetividades dos(as) próprios(as) professores(as).

Como nos demais semestres, todas as atividades foram organizadas e registradas no relatório dos estudantes produzido ao longo do semestre.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que observamos, percepcionamos que as experiências pedagógicas vividas ao longo desse período de distanciamento social foram produzidas inicialmente a partir de tentativa e erro, mas foram evoluindo para atividades embasadas no que se havia aprendido. Associado a isso, destacamos o suporte da instituição no desenvolvimento das atividades docentes, seja através da formação continuada, seja através da relação estabelecida com os coordenadores do curso de Pedagogia e de Estágio. Pontuamos ainda que a troca de experiência com os pares assumiu um importante lugar nos ajustes da prática docente desenvolvida, por isso consideramos que "o diálogo entre os professores é fundamental

para consolidar saberes emergentes da prática profissional" (AGUIAR, 2008, p. 4) se fazendo necessário a "legitimação de um lugar de trocas, compartilhamentos de experiências, de sentimentos, tensões, embates, enfim, de inúmeras possibilidades de movimentações, de ser e estar num lugar" (DELBONI, 2007, p. 3). Assim, compreendemos que foi possibilitado à professora do componente curricular Estágio Supervisionado em Educação Infantil, mesmo frente aos obstáculos, a construção de seu conhecimento profissional a partir de princípios democráticos de troca de saber entre os(as) professores(as), bem como entre ela e os(as) alunos(as), através de uma vivência institucional que promovia o diálogo como partilha entre sujeitos, uma partilha que supunha o respeito pela presença do outro no mundo (FREIRE, 1987).

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Katia A. O estágio na educação infantil no curso de pedagogia: nova configuração, novos desafios e outros nem tão novos assim. Zero-a-seis, v. 18, n. 33 p. 50-64 | Florianópolis | jan-jun 2016.

AGUIAR, M. C. C. O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores. *In*: REUNIÃO ANUAL ANPED, 31., Caxambu, 2008. **Anais [...]**. Caxambu, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**.3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências sociais e humanas: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação,** v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CINELLI, M. L. S. V.; GARCIA, A. Olhar sem ver: escolas invisíveis e currículos praticados. *In*: REUNIÃO ANUAL ANPED, 31., Caxambu, 2008. **Anais [...].** Caxambu, 2008.

DELBONI, T. M. Z. G. F. A formação continuada por áreas curriculares: possibilidades e limites de constituírem-se como "comunidades interpretativas". *In*: REUNIÃO DA ANPED, 30., Caxambu, 2007. **Anais [...].** Caxambu, 2007.

FLICK, U. Questões de pesquisa. *In*: FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre. Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. In: Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEMELLI, C. E.; CERDEIRA, L.. COVID-19: impactos e desafios para a educação superior brasileira e portuguesa. In: GUIMARÃES, L. V. M.; M.; CARRETEIRO, T. C.; ROCHAEL, J. (orgs.). **Janelas da Pandemia**. Belo Horizonte: Editora Instituto DH, 2020.

GONÇALVES, Crislainy de Lira; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino. Práticas avaliativas e profissionalização nos cotidianos - uma análise de produções acadêmicas. **Teias** (Rio de Janeiro), v. 19, p. 209-225, 2018.

HINCAPIÉ, Diana; LÓPEZ-BOO, Florencia; RUBIO-CODINA, Marta. El alto costo del COVID-19 para los niños: Estrategias para mitigar su impacto em América Latina y el Caribe. **Banco Interamericano de Desarollo**, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PINTO, B. O. S.; OBERG, L. P. Educação a distância e pandemia: momento remoto de ensino ou educação colonizada? In: GUIMARÃES, L. de V. M.; CARRETEIRO, T. C.; ROCHAEL, J. (orgs.). **Janelas da Pandemia**. Belo Horizonte: Editora Instituto DH, 2020.

FAFIRE. **Projeto Pedagógico Institucional**. 2016-2020.

RABELLO, Ana Maria Valle; SOUZA, Carolina Rodrigues Alves de; MARTINS, Luciana Rodrigues. Educação remota em tempos de Covid-19. In: GUIMARÃES, L. de V. M.; CARRETEIRO, T. C.; ROCHAEL, J. (orgs.). **Janelas da Pandemia**. Belo Horizonte: Editora Instituto DH, 2020.

ROLDÃO, M. C. Currículo, formação e trabalho docente. *In*: SANTOS, L. L. C. P.; FAVACHO, A. M. P. (orgs.). **Políticas e práticas curriculares:** desafios contemporâneos. Curitiba: CVR, 2012.

SANTOS, B. S. A cruel Pedagogia do vírus. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto. **Revista ANDES-SN**, 2021.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: Um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In*: SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRADINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2004.

TORRIGLIA, P. L. Organização escolar: o currículo como uma mediação do Conhecimento. *In*: REUNIÃO ANUAL ANPED, 31., Caxambu, 2008. **Anais [...]**. Caxambu, 2008.

O OLHAR TRANSDISCIPLINAR EM PROJETO DE VIDA E EMPREENDEDORISMO: REFLEXÕES PARA UMA EXPERIÊNCIA DE RESSIGNIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

JAILTON FERREIRA DE OLIVEIRA JÚNIOR
Mestrando no Programa associado de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). E-mail: jailtonferreirajunior5@gmail.com

DR. MAURICIO ANTUNES TAVARES
Doutor em Sociologia, Pesquisador Titular do Centro de Estudos em Cultura, Identidade e Memória da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) e docente do Programa Associado de Pós Graduação em Educação, Cultura e Identidades - parceria entre Fundaj e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). E-mail: mauricio.antunes@fundaj.gov.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente artigo propõe reflexões para a exploração de possibilidades artístico-pedagógicas a partir da valorização da experiência e da sensibilidade no componente curricular Projeto de Vida e Empreendedorismo, recém inserido no Novo Ensino Médio a partir da sexta competência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Trabalho e Projeto de Vida. Reconhecendo o Espaço Escolar como importante campo social, temos o objetivo de provocar nos professores e professoras ministrantes desta nova unidade curricular reflexões para o desenvolvimento de procedimentos de ressignificação dos olhares sobre o espaço escolar. Dessa forma, o texto lança proposições para contribuir no processo de subjetivação no cotidiano dos alunos e alunas, como também de toda a comunidade escolar, tomando como base a relação entre os conceitos de Transdisciplinaridade e da Educação Integral presente na BNCC.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Subjetivação. Percepção. Novo Ensino Médio. Projeto de Vida e Empreendedorismo.

1. INTRODUÇÃO

Para Augusto Boal (2000) o olho é o órgão mais vulnerável do corpo humano. Nossas relações sociais são estabelecidas a partir do olhar, pois ele denuncia nossas emoções, sejam elas racionais ou irracionais. Buscamos o olhar para expressar sentimentos, ou escondermos em momentos de comoção. O olhar está ligado às percepções – ao modo que contemplamos os múltiplos acontecimentos que experienciamos no cotidiano. No texto "Aprender a pensar é descobrir o olhar", Tiburi (2012) declara que "ver" implica ao sentido físico da visão, mas a expressão "olhar" admite uma complexidade que envolve qualidade de tempo e presença.

Atualmente, a lógica contemporânea nos aprisiona ao sentido simples da visão, não nos permite desenvolver olhares sobre as coisas, pessoas e lugares. Estamos sempre envoltos de ocupações objetivas ou distrações contínuas: uma coisa leva a outra e assim sucessivamente, então perdemos muitas oportunidades de encontros espontâneos, de contemplação e de momentos verdadeiramente significativos. O que nos faz perder a conexão com a nossa sensibilidade, entrando assim em um processo de embrutecimento individual e coletivo próprio do nosso tempo.

Na concepção científica moderna o mundo sensorial é ilusório, o real, diria Levi-Strauss "seria o mundo das propriedades matemáticas que só podem ser descobertas pelo intelecto e que estão em contradição total com o mundo dos sentidos" (1986, p. 18). É desta forma que a visão científica domina as coisas: à distância, na posição de sobrevoo, que se impõe como uma violência contra o conhecimento que vem da experiência sensível. A ideia hegeliana de que "Pensar não é experimentar, mas construir conceitos" é mais um passo nesse caminho. Na filosofia hegeliana, o olho do Espírito Absoluto, que é a própria ciência é o que leva a pessoa à consciência de si e para si, transformando o que é sensível em coisa pensada, em conceito, em ciência. A ciência moderna funda-se nessa cisão entre o corpo e o espírito, os sentidos e a razão, o sujeito e o objeto, a objetividade e a subjetividade. O racionalismo científico é capaz de ver o objeto, e tudo transformar em objeto, logo, não-sujeito. O olhar científico, "examina, compara, esquadrinha, mede, analisa, separa... mas nunca exprime" (Bosi, 1988, p. 77).

A ciência e a tecnologia nos proporcionam diversos avanços, em períodos cada vez mais curtos, que transformam os meios de vida das diversas comunidades humanas. Essas transformações alteram as formas

que sentimos e percebemos o mundo. Para Jorge Larrosa Bondía (2002) o sujeito moderno está sobrecarregado, a "falta de tempo" mata a possibilidade de experiência, pois deixa as pessoas menos dispostas para as atividades que necessitem da presença física e mental no aqui/agora. Segundo Bondía (2002, p. 21), experiência é "[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece". Sendo assim, ele pontua: "O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida" (2002, p. 27).

Essa lógica contemporânea, ligada ao neoliberalismo, tolhe e não abre espaço para experiências singulares e subjetivas, porque sintetiza as vidas humanas em propósitos comuns dentro de um projeto social e econômico padronizado. Karl Marx (1818 – 1883) já notabilizava que a valorização do mundo das mercadorias aumenta a desvalorização do mundo dos homens (MARX, 2005). As problemáticas sociais, econômicas e ambientais geradas pelas relações capitais se tornaram insustentáveis. E a conexão mundial gerada pelas redes sociais aprofundam ainda mais as tensões, ampliando as informações e desinformações a todo o momento. A pandemia de COVID-19 evidenciou a profunda crise global na qual estamos inseridos.

Podemos observar o quanto essas tensões presentificam-se nos espaços de ensino-aprendizagem. Principalmente na educação formal básica, pois é um importante espaço de conexão que permeia múltiplas relações entre os cidadãos e a sociedade. Tendo a necessidade de preparar nossos estudantes para a complexidade do mundo atual, desde 2012 em Pernambuco a unidade curricular ***Projeto de Vida*** integra o currículo do ensino médio da rede pública estadual nas escolas de referência. Com a implementação do ***Programa Novo Ensino Médio***, as escolas de todo o país passaram também a oferecer momentos formativos sobre o trabalho e projeto de vida. Porém, quais são os focos dados no processo de ensino-aprendizagem em Projeto de Vida no espaço escolar? Será que existe espaço para a exploração pedagógica no campo do sensível no currículo do ensino médio? Para quê de fato estamos preparando nossos estudantes? Nosso sistema educacional consegue fornecer uma "educação integral" como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – capaz de preparar nossos estudantes para a complexidade das relações sociais atuais?

Compreendendo todas estas questões e demandas sociais existentes nos processos de ensino-aprendizagem na atualidade, o presente texto propõe uma exploração de possibilidades a partir da valorização da ***experiência*** e da ***sensibilidade*** na disciplina ***Projeto de Vida e Empreendedorismo***. O artigo, desenvolvido a partir de uma revisão bibliográfica, lança reflexões necessárias para o desenvolvimento de procedimentos para uma vivência de ressignificação dos olhares sobre o espaço escolar para a criação de subjetividade e poeticidade ao cotidiano, tomando como base os conceitos de Educação Integral e Transdisciplinaridade.

Com isso, apresentamos uma breve análise sobre o espaço escolar e a incorporação da sexta competência da BNCC no currículo pedagógico de Pernambuco. Para em seguida, abordarmos as noções de uma educação integralizadora e transdisciplinar na prática da educação básica, para então, explorar os possíveis procedimentos para a produção de vivências de ressignificação das relações com o espaço escolar e seus agentes.

2. PROJETO DE VIDA E EMPREENDEDORISMO: DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA PRÁTICA REALMENTE INTEGRATIVA NO ESPAÇO ESCOLAR

O espaço escolar é um dos mais importantes equipamentos de formação, construção identitária e integração social, pois é uma das principais instituições responsáveis pelo desenvolvimento da ligação entre o indivíduo com o coletivo situado em um espaço-tempo. Não é apenas um lugar de transmissão de conteúdos curriculares, mas sim um lugar propositivo em que a aprendizagem circula todos os corredores, pátios e salas de aulas.

A discussão sobre os espaços de formação permeia muitas camadas, todavia, a partir do pensamento de Certeau (1998) podemos reconhecer que a arquitetura escolar provoca um efeito orientador, circunstanciador e temporalizador capaz de produzir uma unidade que rege as relações interpessoais. Para o historiador, "praticamos" o espaço a partir das relações que estabelecemos com ele, "[...] Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres" (CERTEAU, 1998, p. 202). Ou seja, atribuímos sentidos/significados aos espaços e, apesar da escola ser gerenciada por valores específicos, as relações que são estabelecidas nela não estão isentas de tensões da sociedade como um todo.

A atenção que a pandemia de COVID-19 deu à Educação foi responsável por redimensionar a importância que têm os espaços educacionais nos processos de ensino-aprendizagem, principalmente para os jovens estudantes das escolas públicas de ensino médio que precisam do ambiente escolar para a viabilização ou até o desenvolvimento de seus projetos, metas e sonhos. Com efeito, ainda é no espaço escolar que são descobertas as vocações que no futuro podem ou não se tornar profissões.

Nesse sentido, há um bom tempo temos testemunhado insatisfações de todas as instâncias com a educação pública do país, o que levou a discussões sobre a necessidade de uma reformulação do sistema educacional brasileiro. Apesar das comoções por interesse político e da baixa participação da sociedade civil, no final de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada a partir da Lei Federal 13.415 e define as aprendizagens essenciais e as competências gerais obrigatórias para toda a educação básica do país. Tal lei versa que "os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do estudante, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais" (BRASIL, 2017, Art. 3., § 7º). O documento enfatiza o protagonismo discente e a formação integral do indivíduo, assim como afirma a sexta competência, ***Trabalho e Projeto de Vida***:

> Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p.9).

Em Pernambuco, o currículo educacional ganhou uma reformulação em 2021, explicitando que a sexta competência da BNCC deve permear todo o ensino básico e se tornar uma unidade curricular no ensino médio - ***Projeto de Vida e Empreendedorismo***, "apoiando os estudantes nas suas escolhas a partir do autoconhecimento, da preocupação com o outro e com a construção de empreendimentos pessoais e sociais de forma responsável" (PERNAMBUCO, 2021, p. 69 a 70). Observamos que o recorte para a formação de "empreendedores conscientes" pode deixar margens para uma leitura direcionada para as relações trabalhistas individuais, o que se contrapõe aos complexos preceitos pedagógicos estipulados:

> Esta unidade curricular será referenciada na perspectiva da formação integral do ser humano, constituindo-se em um momento formativo para os estudantes refletirem acerca das suas potencialidades, de sua capacidade de escolha, bem como de sua resiliência em relação às consequências de seus atos, sua autonomia, curiosidade e autogestão, num constante diálogo entre identidade e reconhecimento social (p. 70).

Os textos oficiais aqui referenciados apontam – e apostam – na formação de um indivíduo consciente, racional e emocionalmente capaz de realizar escolhas que definem um "projeto de vida". Admitir que os indivíduos escolham é ponto de partida para se pensar em projetos. Mas quem é o sujeito do projeto e em quais condições são feitas as escolhas? Ou, ainda, como se identifica um projeto? Podemos encontrar parte de uma resposta no conceito de projeto, proposto pela fenomenologia de Alfred Schutz, como explica Gilberto Velho:

> [...] o projeto não é um fenômeno puramente interno, subjetivo. Formula-se e é elaborado dentro de um campo de possibilidades, circunscrito histórica e culturalmente, tanto em termos da própria noção de indivíduo, como dos temas, prioridades e paradigmas culturais existentes. [...] Sua matéria-prima é cultural e, em alguma medida, tem de "fazer sentido", num processo de interação com os contemporâneos, mesmo que seja rejeitado (2004, p. 27).

Desta forma, a noção fenomenológica de projeto enfatiza sua construção sociocultural, mesmo que este possa parecer resultado de escolhas individuais. Numa leitura fenomenológica, o projeto individual coloca em cena desejos de conquistar alguma ascensão social. Tais motivações, para a fenomenologia, são expressões, ao nível individual, de representações coletivas, no caso, do individualismo da sociedade contemporânea, e fazem parte do processo de construção social da identidade.

Mas o sujeito que projeta, faz suas escolhas a partir de um campo de possibilidades que é circunscrito pela territorialidade, pela cultura e gostos culturais, e pelas relações sociais que circundam a vida do indivíduo, como também nos ensina Elias em sua sociologia das (con)figurações sociais (TAVARES 2010, 2012). Assim entendido, denunciamos a impossibilidade de tomar projeto de vida como finalidade de um processo educativo, ou mesmo um objetivo, uma vez que o projeto é processo, e também, à semelhança da educação atualmente, se prolonga por toda uma vida, é riscado, reinventado, retorcido, recriado, invertido, retorcido...

Como afirma Tavares (2012), uma biografia, uma trajetória de vida - que são os elementos base do que se chama projeto de vida - não é redutível apenas à racionalidade, às escolhas racionais, muito pelo contrário, toda trajetória é feita, também, pelos acasos e imponderáveis da vida.

O desafio dos ministrantes é propor práticas pedagógicas que darão conta, junto aos estudantes, das unidades temáticas: ***autoconhecimento e diversidade***, ***vínculo social e historicidade*** e, por fim, ***trabalho***. Em toda sociedade são criados mecanismos para definir o lugar que se espera que os seus membros ocupem, desempenhando papéis, assumindo responsabilidades e deveres de acordo com sua idade, sexo, conhecimento, posição hierárquica, etc. Esses mecanismos são tratados por Schutz como domínios de relevâncias, "como elemento de concepção relativamente natural do mundo, como pressuposto e como estilo de vida inquestionável" (SCHUTZ, 1979: 113).

Porém, o foco exclusivo na "preparação para o mercado de trabalho" ignora o processo de construção da integralização do ser humano e pode encaminhar o corpo discente a uma fragmentação e uma dicotomização entre razão e emoção, pois "[...] não é a razão o que nos leva à ação, mas a emoção" (MATURANA, 2002, p. 23). O teórico da biologia do conhecimento Humberto Maturana (2002) desenvolve uma crítica ao modelo educacional que ignora os aspectos emocionais e relacionais, que fragmenta o conhecimento e que estimula a competitividade. Para o chileno "[...] não se pode refletir sobre a educação sem antes, ou simultaneamente, refletir sobre essa coisa tão fundamental no viver cotidiano que é o projeto de país no qual estão inseridas nossas reflexões sobre a educação" (2002, p. 12).

Dependendo do foco, a educação pode formar cidadãos com responsabilidade social, empenhados na construção do seu país, como também pode formar cidadãos individualistas, voltados para o sucesso no mercado profissional (***ibid.*** p. 13). Maturana é contra o estímulo da competitividade, pois para ele não existe "competitividade sadia" já que a vitória de um só acontece com a anulação do outro. Sua proposta é baseada no amor, na coletividade, na educação que compreenda o todo e que busque a harmonia entre a emoção e a razão, assim como, a harmonia entre a humanidade e a natureza. A partir desse pensamento, podemos retornar a pergunta: para quê de fato estamos preparando nossos estudantes?

Não podemos nos distrair da necessidade de preparar nossos estudantes para o mercado de trabalho, notoriamente, cada vez mais competitivo. Porém, as metodologias tecnicistas não dão conta das

muitas dimensões da vida em nosso tempo, pois não estão conectadas com a diversidade e complexidade das existências, seu único objetivo é de instrumentalizar para uma atividade ou prática profissional que pode rapidamente se tornar obsoleta. Agindo dessa forma produz-se muita insatisfação dos jovens quando as expectativas projetadas por esses mecanismos se mostram ilusórias. Reconhecendo isso, podemos estabelecer uma relação ontológica, epistemológica e metodológica entre a educação integral proposta pela BNCC com a abordagem transdisciplinar.

2.1 O TRANSDISCIPLINAR COMO UM OLHAR POÉTICO: PROPOSTA PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL DIANTE DA FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO

A BNCC projeta ao Brasil uma Educação Integral que visa uma formação e um desenvolvimento global, o que provoca a assimilação da "complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento", rompendo com visões reducionistas centradas na dimensão intelectual ou na dimensão afetiva (BRASIL, 2017, p. 14). Apesar disso, em nosso país ainda é muito comum observarmos práticas pedagógicas voltadas à simples transmissão de conteúdos disciplinares ou tecnicistas, o que Paulo Freire (1987) denomina de educação bancária.

> Enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a **imersão**; a segunda, pelo contrário, busca a **emersão** das consciências, de que resulte sua **inserção crítica** da realidade (FREIRE, 1987, p. 40).

A proposta de Freire para a educação é desenvolver a autonomia e a conscientização para a construção de uma sociedade mais harmônica, assim como é defendida a Educação Integral pela BNCC. Por "integral" o documento não se refere ao tempo/jornada de estudo, todavia diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem que dialogam com os contextos dos estudantes em seus aspectos sociais, cognitivos, psicológicos e afetivos - não os encaminhando ao mercado de trabalho, simplesmente, mas abrindo possibilidades para a transformação de suas relações com o meio em que vivem. Para que isso ocorra, os educandos precisam se tornar capazes de associar os estudos escolares com a vida

cotidiana, para assim, superar a fragmentação do conhecimento e gerar um conhecimento realmente significativo.

A necessidade de interconexão entre os conhecimentos não está presente apenas na BNCC, teóricos de diversas áreas defendem que as revoluções tecnológicas, científicas e sociais do séc. XXI nos direcionou para uma necessária mudança de paradigmas. Nicolescu (2002) acredita que a partir da abordagem transdisciplinar a educação passa a adquirir a complexidade própria para a diluição das fronteiras levantadas entre as áreas do conhecimento. Para o teórico, a transdisciplinaridade tem como objetivo a compreensão do tempo em que vivemos e refere-se "[...] àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina" (2002, p. 11). Ou seja, o transdisciplinar é a educação para o futuro, pois está conectada com as demandas do tempo presente. Tais transformações causam tensões entre os agentes da educação, porém é inegável que o modelo vigente deixou de ser satisfatório e que é sustentado apenas por uma base argumentativa ufanista. Essa resistência tradicionalista se fecha ao diálogo, direciona unilateralmente os processos de ensino-aprendizagens e rejeita tudo o que atravessa o campo da sensibilidade – a exemplo do pouco espaço dado as artes e a educação estética no espaço escolar.

O terceiro artigo da carta da transdisciplinaridade afirma que seu objetivo não é substituir as disciplinas, mas sim "[...] a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa" (2005). A abordagem transdisciplinar admite que o conhecimento não nasce apenas do cognitivo, pois os diversos processos sensíveis e subjetivos são imprescindíveis para um aprendizado significativo, assim como afirma Boaventura de Sousa Santos:

> O conhecimento resulta do enredamento dos aspectos do físico, do biológico e do social, considerados inseparáveis e simultâneos. Tudo o que existe no ambiente influencia o ser, que o capta e integra no processo mental de interação e reconstrução. Nesse caso, impõe-se a necessidade de ressignificar, também, o próprio conceito de percepção (2008, p. 33).

Sobre o conceito de ressignificação, o quinto artigo da carta (2005) pontua que a visão transdisciplinar não apenas reconcilia os campos das ciências exatas e humanas "[...], mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior". O que facilmente podemos correlacionar com a Pedagogia do Oprimido de Freire (1987) ao reconhecer que

para uma educação significativa seus envolvidos precisam estar em constante processo de ressignificação. Ou seja, para aprender a se libertar precisam se desprender de suas percepções estagnadas no aqui-agora e conquistar a capacidade de vislumbrar o que pode vir a ser, o inédito viável – que ainda não foi vivenciado, mas pode ser conquistado (FREIRE, 1992, p. 225). Ainda segundo Freire (1992) a imaginação é o que faz do humano um potencial ***ser criador*** e classifica esperança como o verbo "esperançar", já que este sentimento poderoso deve nos levar a ação e não a estagnação, deve ser a força que nos motiva a tornar o "inédito viável" uma realidade. Neste sentido, a atitude transdisciplinar pode contribuir para alcançarmos uma postura mais sensível e criadora perante si e perante a sociedade. Pois, possibilita multipercepções sobre o eu e o outro, viabiliza um olhar poético – criador de camadas de sentidos – que encontra pontos de convergência entre as diferenças e permite o surgimento de novos cenários.

Márcia Tiburi (2012) alerta que para aprender a pensar precisamos descobrir o olhar. A rotina nos prende a visão, não nos deixa ir além da informação, não permite questionamentos ou inovações disruptivas. A lógica atual, muito influenciada pela ideologia neoliberal, nos vende a ilusão de que "informação é poder", porém o que realmente tem o poder de transformação é a abertura do olhar. A transformação nasce da tomada de consciência de que estamos a todo instante criando nossa própria realidade a partir do território das muitas possibilidades geradas pelos questionamentos (RANDOM, 2001). A pessoa que não olha, não percebe e não questiona.

2.2 POSSÍVEIS PROCEDIMENTOS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DAS RELAÇÕES COM O ESPAÇO ESCOLAR E SEUS AGENTES

O artista e filósofo transdisciplinar Michel Random (2001) corroborando com a ideia de que o nosso olhar é o que altera nossa experiência planetária, afirma que: "O pensamento causal detesta o sentido, porque ele é múltiplo, complexo e desvenda processos não convencionais. A informação torna-se um dogma que prima sobre o sentido" (p. 33). No texto "O território do olhar" o autor se lança às questões universais, refletindo em como nossos conceitos e crenças fundamentais estão em um movimento contrário a rápida evolução da ciência e tecnologia. Random (2001) acredita que temos o poder de atribuir "sentidos" a nossa

realidade, mas que nos aprisionamos em paradigmas limitados (p. 28). Para ele:

> Definitivamente existe uma relação entre a aceleração do tempo e a aceleração do sentido. Participamos potencialmente de riquezas de informação quase ilimitadas, mas o sentido procede de uma alquimia interna que precisa de tempo, de espaço e, acima de tudo, de respiro. As riquezas do sentido estão aqui, elas também, abundantes, a nosso alcance. Mas precisamos, a despeito da aceleração do tempo, reaprender a dar tempo ao tempo, para lucrarmos com as inúmeras riquezas do sentido e transportá-las para nosso território (RANDOM, 2001, p. 30).

Por exemplo, é possível que uma pessoa veja toda a exposição presente em um museu rapidamente: ela pode percorrer toda a exposição de forma objetiva como quem cumpre uma meta ou completa uma lista. Entretanto, a experiência dessa pessoa vai conceder pouco ou nenhum significado, pois quanto mais tempo passamos olhando uma obra de arte mais sutis se tornam suas cores, formas e sentidos. Do mesmo modo acontece quando olhamos, com tempo e espaço, para o meio em que vivemos, atingimos estágios mais sutis de consciência.

Em todo o globo terrestre, muitas tradições possuem práticas milenares de dedicação única à abertura dos estágios mais sutis da consciência humana (RANDOM, 2001), o processo civilizatório global, eurocêntrico e capitalista, empenhou-se em nos afastar dessas práticas. Conscientes desse processo, nada mais coerente que traçarmos um caminho de retorno aos territórios da sensibilidade e conexão planetária. Portanto, o maior desafio dos ministrantes da unidade curricular ***Projeto de Vida e Empreendedorismo*** é aliar os conteúdos curriculares a práticas e abordagens metodológicas realmente integrativas. Assim, os educadores e as educadoras deslocam-se desse, atualmente popularizado, lugar de ***coaching*** (o treinador de empreendedores) e abordam os conteúdos sobre o mercado de trabalho de forma dialógica, a partir das necessidades e dúvidas dos próprios estudantes.

Para isso, não adianta, por exemplo, explicar aos estudantes os benefícios da meditação ou de qualquer outra prática integrativa, pois para haver a compreensão dessa proposta é necessário a ***experiência***. Yi-Fu Tuan (1983) acredita que o conhecimento é uma criação de sentimento e pensamento, para ele [...] a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experienciar é aprender; significa atuar

sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. (p. 10).

Tanto os discentes como os docentes precisam se abrir para vivências coletivas para além da transmissão de conteúdos disciplinares. A simples prática de meditação ou de ***mindfulness*** (concentração na respiração para o desenvolvimento da atenção plena) dentro da sala de aula já designa por si só um processo de ressignificação dos espaços escolares, pois estabelece novas sensações sensoriais com o espaço, atravessando novos lugares de aprendizado. Essas práticas integrativas geralmente estão interligadas às terapias complementares e baseiam-se em conhecimentos tradicionais voltadas para a reconexão entre o corpo, a mente e a essência espiritual. Há muitas possibilidades e muitos graus em que exercícios baseados nas práticas integrativas podem ser incorporadas na metodologia de ensino-aprendizagem, além da meditação podemos citar a dança circular, a arteterapia, a biodança, a bioenergética, a aromaterapia e uso de florais, a musicoterapia, a yoga, o ***tai chi chuan*** e a cromoterapia. Contudo, devemos considerar que não é nosso objetivo pedagógico o aprofundamento dessas práticas em si, até porque, para isso seria necessária uma formação específica para os docentes.

Outra possibilidade é o desenvolvimento de processos artístico-pedagógicos, dado que a arte tem o potencial de nos fazer refletir, de convocar nosso olhar, de ***desmecanizar*** nosso corpo-mente (BOAL, 2015). Nesse sentido, para o trabalho com práticas artísticas é necessário mantermos a lembrança de que, antes de ser utilizada como uma ferramenta no desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional dos educandos, a arte precisa ser arte. Perdemos o valor contemplativo das linguagens artísticas quando delegamos ao objeto artístico (seja ele literário, visual ou cênico) a obrigação de transmitir uma realidade única e objetiva. Ou seja, a arte não deve ser apenas uma ilustração para uma "moral da história", ela deve estar aberta às interpretações e tensões dialéticas própria da experiência humana. Para isso, é preciso reconhecer a arte como uma formulação poética que concebemos para vivenciar intercâmbios sociais, assim como propõe Nicolas Bourriaud (2009). Para ele, "estética relacional" é o "conjunto de práticas artísticas que tomam como ponto de partida teórico e prático o grupo de relações humanas e seu contexto social, em vez de um espaço autônomo e privativo" (BOURRIAUD, 2009, p. 151). Por meio de uma construção poética do encontro e do convívio, é possível atingir as subjetividades de cada sujeito que faz e cada sujeito que contempla.

Augusto Boal (2015), criador do Teatro do Oprimido, defendeu com diversas proposições que o teatro é uma forma de expressão e comunicação que deve ser utilizada por todos como instrumento político para reflexão e transformação social. Seu método é rico em procedimentos que podem ser utilizados em ***Projeto de Vida e Empreendedorismo***, pois pretende transformar o espectador passivo em sujeito da atuação. Sua prática aproxima da cena conteúdos e discussões sociais para discuti-los estética e politicamente com o objetivo de inquietar mobilizações coletivas. No livro "Jogos para atores e não-atores", o teatrólogo estabeleceu um arsenal de jogos e dinâmicas que desenvolvem a autonomia e colaboração criativa entre os participantes do grupo a partir de demandas sociais, tais como: Teatro-Imagem, Teatro Jornal, Teatro Invisível, Teatro-Fórum, assim como, os procedimentos para a tomada de consciência corpóreo-espacial, os jogos de atenção e as dinâmicas de concentração. O sistema criado por Augusto Boal pode ser inserido em muitos momentos em ***Projeto de Vida e Empreendedorismo***, já que reflete as três unidades temáticas curriculares a partir das proposições cênicas dos discentes, colocando-os como protagonistas como sugere a BNCC.

O exercício com as linguagens artísticas não tem que ter, necessariamente, uma obra de arte como "produto final". Claro que a troca estabelecida entre artistas e público também é rica em aprendizados, mas o processo de criação e a prática livre por si só já estabelece fricções importantes para o amadurecimento do sensível e do imaginário. Assim como Paulo Freire (1992), Random (2001) acredita que o desenvolvimento do imaginário é fundamental para uma educação integral, para ele: "O imaginário é a asa que surge quando a causalidade demasiadamente opressora da dogmática mental tenta impor uma realidade dirigista. É um espaço onde a poesia, a criatividade, a expansão interior assumem seus direitos (***Ibid.*** p. 37).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos o período mais instável do séc. XXI, com crises sociais, políticas e sanitárias agravadas por uma das maiores pandemias da história. Um momento de transição em que modelos, conceitos e crenças que fundamentam toda a humanidade não são mais capazes de acompanhar as revoluções científicas-tecnológicas. Trabalhar a favor de uma educação integral e transdisciplinar, com o potencial transformador e libertário, é um ato de resistência.

Diante disso, para o desenvolvimento de práticas educacionais que estejam de acordo com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os educadores devem vislumbrar os contextos sociais, cognitivos, psicológicos e afetivos de seus estudantes. Tal desafio está diretamente relacionado com as demandas sociais de nosso tempo, que são tão complexas quanto compulsórias. E é reconhecendo isso que acreditamos na promoção da ***sensibilidade***, da ***construção identitária e comunitária***, através de práticas na unidade curricular de ***Projeto de Vida e Empreendedorismo***, como forma de criar um processo contrário à fragmentação e ao individualismo dos sujeitos.

O presente artigo não tem a intensão de finalizar as inquietações geradas por suas perguntas iniciais. Entretanto, consideramos que com as preposições metodológicas de ensino-aprendizagens interessadas na valorização das ***experiências*** possibilitamos aos alunos e às alunas do ensino médio da rede estadual de ensino básico momentos de reflexão sobre o presente e sobre o futuro a partir do estímulo ao conhecimento de si e do olhar consciente para a sociedade. Isso contribui para que os estudantes criem seus projetos de vida, sem tantas imposições e com o cuidado necessário com os jovens nessa fase da vida.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

_____. **Hamlet e o filho do padeiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.19, p.20-28, 2002.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do Olhar. *In* A. Novaes (org.), **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, pp. 65-87.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Ensino Médio. MEC/CNE, 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____ . **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas de Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Mito e significado**. Lisboa: Edições 70, 1986.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo, Martin Clarent, 2005.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In. CETRANS (org.) **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIO/ UNESCO, 2002.

_____. A carta da transdisciplinaridade. In **Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo, TRIOM, 2005. Disponível em CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf (cetrans.com.br). Acesso agosto de 2021.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco – Ensino Médio**. UNDIME/PE, 2021.

RANDOM, Michel. O Território do Olhar. In **Educação e Transdisciplinaridade II**. São Paulo: Editora Triom/UNESCO, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5.ed.São Paulo: Cortez, 2008.

SCHUTZ, Alfred. (1979). **Fenomenologia e relações sociais**: textos escolhidos de Alfred Schutz. Rio de Janeiro: Zahar.

TAVARES, Mauricio Antunes. Entrelaçamentos entre campo de possibilidades e trajetórias de vida: A Questão da Escolarização dos Jovens no Interior

de Pernambuco. **Estudos Universitários, Revista de Cultura**, Recife, v.26, n.7, Dez. 2010, pp. 49-64.

_____. Norbert Elias e os usos das biografias nas ciências sociais *In*: Magda Sarat, Reinaldo dos Santos (Org.), **Sobre processos civilizadores**: diálogos com Norbert Elias. Dourados (MS): Ed. UFGD, 2012, pp. 91-110.

TIBURI, Márcia. **Aprender a pensar é descobrir o olhar**. Artigo originalmente publicado pelo Jornal do Margs, edição 103 (setembro/outubro). http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigo. Acesso em: 27 de dez. 2020.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência; tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VELHO, Gilberto. (2004). **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 7ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

CURRÍCULOS DO ESTADO DE PERNAMBUCO: DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR AOS ELEMENTOS DE DIVERSIFICAÇÃO REGIONAL

AMANDA GOMES RÊGO
Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco - UPE, amanda.rego@upe.br

DORIELE SILVA DE ANDRADE COSTA DUVERNOY
Doutora em Educação. Docente curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco- UPE, doriele.andrade@upe.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este estudo investiga a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e especificamente o currículo da Educação Infantil do Estado de Pernambuco, identificando os elementos que demonstram as diversidades regionais e locais. Como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, faz-se necessário nos currículos uma parte diversificada que atenda demandas específicas da cultura local e regional. Neste sentido buscamos saber como a diversidade local e regional aparece no Currículo de Pernambuco. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, de viés descritivo-explicativo, apoiada nas etapas de Análise de Conteúdo, propostas por Bardin (2010). Realizamos uma análise documental da BNCC, os Currículos de Pernambuco para Educação Infantil e Ensino Fundamental. Constatamos que menos de 20% do documento contém indicações da diversidade cultural regional e, isso ainda é feito de forma superficial. Por fim, apontamos a multi/inteculturalidade curricular como mecanismo de viabilização de representatividade das identidades culturais. O presente trabalho foi realizado com apoio da Programa de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Palavras-chave: Currículo, Diversidade Cultural, Cultural regional. BNCC.

1. INTRODUÇÃO

O estudo a seguir busca compreender de que forma o artigo 26 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem se desdobrado em seu contexto prático. Uma vez que o caput do artigo descreve não apenas à necessidade de uma base nacional comum, mas também um complemento, sendo este''[...] uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos'' (BRASIL, 1966). A partir dessa exigência, buscamos perceber como a normatização, conteúdos e implementação da prevista Base Nacional Comum Curricular se articulam com os currículos produzidos em âmbito estadual. A pesquisa se desdobra sobre alguns questionamentos condutores tais como: sob quais medidas os currículos estaduais, voltados para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais - , que são formulados a nível estadual, incluem as diversidades regionais e locais? Quais são os conteúdos que se relacionam com essa parte diversificada? De que maneira a parte diversificada traz consigo a diversidade cultural da região e da localidade, permitindo com que os sujeitos não se tornem meros receptores de conhecimentos generalistas e homogeneizadores?

Nesse sentido, fez-se necessário a construção do arcabouço teórico a fim de embasar de maneira consistente os desdobramentos, percepção e projeções da pesquisa. O tema em questão requer uma compreensão profunda, que supere o conceito primário – e historicamente basilar - da expressão anglo-saxã, que prevê o currículo como um conjunto diverso de experiências de aprendizagem sob as quais o indivíduo é exposto durante um percurso de educação formal (FORQUIN, 1993, p. 22). Para o autor, essa perspectiva concebe o currículo como uma espécie de caminho que leva o estudante ao seu ponto de chegada previamente estabelecido.

As circunstâncias políticas da formulação destes currículos, assim como muitos outros fatores, devem ser percebidas para que a visão linear e simplista seja superada. Para Sacristán (1998) – quando os esforços se voltam na compreensão ampla do currículo, alguns fatos não podem passar desapercebidos, sendo eles: construção complexa envolta de pressupostos, teorias, crenças e valores que se manifestam através de vários comportamentos didáticos, políticos, administrativos, etc. (SACRISTÁN, 1998, p. 13).

Compondo os múltiplos fatores da diversificação na formulação do currículo estão as mais variadas realidades encontradas no interior da

emblemática escola brasileira. Através dos alunos a escola abarca considerável polissemia e pluralidade, no entanto essas características ainda recebem uma resposta homogeneizadora quando se trata de currículo. Sustentando essa perspectiva de dificuldades dizem Moreira e Candau (2003, p. 161):

> [...] a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

A diversidade cultural se relaciona intimamente com o processo de construção de significados da sociedade. Os diferentes costumes, valores, práticas e formatos que as relações humanas assumem são observados com aspectos que constituem essa diversidade. Como afirma Forquin (1993, p.146) é ''[...] uma construção institucional onde estão envolvidos conflitos de interesses, relações de poder e elementos ideológicos''. A tensão começa no campo social quando estes valores culturais e elementos ideológicos precisam ser selecionados para fazer parte do currículo. É no processo de inclusão e exclusão que se legitima e despreza os interesses.

2. DESENVOLVIMENTO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 26, volta seus olhares à necessidade de uma base nacional comum para os currículos da Educação Básica, bem como uma parte diversificada que contemple a diversidade regional e local. Assim, a exigência a uma base comum é concretizada através da BNCC, documento balizador dos currículos estaduais e municipais, em rede de ensino privada e pública. Cabe, portanto, às Secretarias de Educação abarcar conteúdos que explicitem os traços regionais locais na construção do currículo estadual. É através dos currículos estaduais e municipais que cada escola produzirá seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) apontando como a diversidade local será desenvolvida.

Segundo Silva (2011), o currículo é fruto de um processo seletivo, onde determinados saberes específicos são escolhidos para fazerem parte e outros não. Entendendo essa premissa de escolha, torna-se

possível afirmar que o campo das formulações curriculares é essencialmente um campo de embates e entraves, onde diferentes vozes, valores e significados buscam legitimidade e hegemonia.

A escola abrange as diversidades culturais nas mais amplas significâncias, e estas buscam uma interlocução que as ratifiquem e dando também apropriado espaço, passando de espectadoras a agentes participantes. No entanto, dentro da perspectiva conflitante, a cultura escolar ''[...] prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nessa ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um 'problema' a resolver'' (CANDAU, 2011, p. 241).

É comum que a diversidade cultural seja inserida nos currículos de forma folclórica, sendo lembradas apenas em festividades das datas comemorativas (GUERRA ***et al***, 2018). Entretanto, o multiculturalismo propõe que as práticas pedagógicas se tornem reflexivas e críticas ao ponto de entender os processos de disputa que envolvem o silenciamento e estereotipação das culturas, afim de fazer emergir características até então não vistas. O resultado desse processo torna os ambientes educativos cada vez mais plurais, sujeitos que concebem e respeitam suas identidades e culturas.

Esse estudo se desenvolveu através da perspectiva qualitativa, sendo de cunho descritivo-explicativo. Os dados extraídos foram explorados tendo como base a Análise de Conteúdo, proposta metodológica de Bardin (2010). Os passos dados sistematizam-se em: organização da análise, codificação, categorização e tratamento dos resultados e inferência. Além de operar por meio das regras de exaustividade, homogeneidade do corpus de análise e a regra de pertinência ao objeto de análise.

A constituição do ***Corpus*** de Análise, se deu através das bases legais que indicam a Base Nacional Comum Curricular, a Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular: especificamente no que diz respeito à educação infantil e Ensino Fundamental, o Currículo do Estado de Pernambuco.

Segundo Bardin (2010), a pré-análise do conteúdo, é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao ordenador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da

análise), deve, no entanto, ser preciso. Esta etapa nos permitiiu uma visão global dos Currículos do estado de Pernambuco para definição de termos-chaves, para em seguida efetuarmos as categorização do material estudado.

A exploração do material constituiu-se de um processo analítico do conteúdo. "Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas". (BARDIN, 2010, p. 101). Nesta etapa buscamos identificar no currículo de Pernambuco as especificidades regionais e locais, conteúdos que remetem à cultura e identidade regional e local.

A última fase do processo analítico do conteúdo Bardin (2010) e a de "tratamento dos resultados obtidos e interpretação". Essa última fase, nas palavras do autor, é responsável por uma "lapidação" dos dados que até então se mostraram de forma mais bruta. Segundo Bardin:

> Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. (BARDIN, 2010, p 105.).

Em relação aos aspectos éticos desta pesquisa, por se tratar de uma pesquisa de base documental, dispensa-se da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

2.1 EXPRESSÕES RELATIVAS À CULTURA

Na busca por elementos que expressassem as diversidades locais e regionais, as multifaces da cultura emergiram. Ao todo no currículo da Educação Infantil, 63 menções foram feitas, já no currículo do Ensino Fundamental estas foram 313. Após analisados, cinco blocos categóricos foram identificados:

A. Cultura como caractere da subjetividade identitária;
B. Cultura mediadora do conhecimento e promotora de respeito e valoração;
C. Cultura com características locais e regionais;
D. Cultura em seu sentido generalista;
E. Cultura na perspectiva de tradição cultural e patrimônio histórico.

As expressões classificadas como demonstradores de caractere da subjetividade identitária, são denotadas por termos como ''diversas identidades'', ''identidade cultural'','' diversidade de indivíduos e grupos sociais'' e ''identidades e singularidades''. Evocados 28 vezes, esses vocábulos são usados dentro de contextos em que os traços culturais são observados na construção das coletividades.

O segundo bloco categórico percebe a cultura como uma mediadora para o conhecimento, fazendo-se possível através dela a construção de novos horizontes. Além disso, é tida como promotora de respeito e valor as diferenças. Em todo documento curricular esse sentido foi trazido por 76 vezes.

As menções feitas à cultura local possui ênfase na regionalidade formam a terceira categoria. Convocado 85 vezes o termos apareceram reforçando a necessidade e utilidade da cultura local no processo de construção do conhecimento e para explorar as especificidades locais em certo sentido. É válido salientar que em nenhuma dessas aparições é dito alguma manifestação específica da cultura pernambucana ou nordestina no currículo da Educação Infantil. Já no currículo do Ensino Fundamental as menções são feitas de forma mais específicas em algumas habilidades.

O quarto bloco, caracterizado por ter o sentido mais presente em todo documento, aparece por 110 insistentes vezes. Dentro dessa classificação a cultura foi prevista como mais um dos itens constitutivos do currículo, acompanhada sempre por uma lista de outras dimensões que também formam o currículo tais como emoções, contexto social, econômico, ético, histórico, político e educativo. O sentido assumido nessas menções não coloca sob a cultura uma perspectiva enfática.

Por último, o sentido de patrimônio histórico e tradições culturais. As expressões que sugerem esse sentido aparecem das mais diversas maneiras, entre elas o chamamento para a valorização do patrimônio cultural em si. Esse sentido traz para o currículo um recorte da cultura de extremo valor e aparece 54 vezes somando Educação Infantil e Ensino Fundamental.

2.2. LOCALIZANDO A CULTURA LOCAL E REGIONAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma vez analisado as variadas formas em que a cultura se mostra nos currículos, cabe colocar que no documento da Educação Infantil todos os elementos do texto, desde a introdução até a concretização dentro da

estrutura do organizador curricular propriamente dito não há menções que expressem claramente características propriamente da cultura local. Desta feita, veremos um pouco de como a diversidade é posta no referido documento.

No processo de construção do currículo é demonstrada uma preocupação em promover a participação de profissionais de diferentes áreas e setores da educação. Há também a cooperação de escolas privadas e públicas, afim de que houvesse um amplo debate possibilitando adição de características regionais e locais, como visto no seguinte trecho do documento:

> Assim sendo, houve mobilização das escolas das redes municipais, estadual e privada para fazerem suas contribuições relativas às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar na perspectiva de garantir a contextualização, ampliação ou aprofundamento das habilidades já previstas na BNCC de forma a se construir um documento curricular que contemplasse a identidade cultural, política, econômica e social do Estado. (PERNAMBUCO, 2019, p. 15)

Por ancorar-se nos pressupostos lançados pela BNCC, o currículo reproduz as competências gerais no corpo do documento, repetindo dessa forma o terceiro ponto que diz ''Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificada da produção artístico-cultural '' (PERNAMBUCO, 2019). O trecho demonstra apenas uma repetição do que recomenda a BNCC não apresentando, dessa forma, nenhuma característica específica de Pernambuco ou do Nordeste.

Partindo para os princípios da Educação Infantil, inserido nos direitos de aprendizagem vemos vestígios da regionalidade no seguimento adiante:

> **CONHECER-SE** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações e brincadeiras vivenciadas na instituição de Educação Infantil. (PERNAMBUCO, 2019, p. 53)

No campo de experiência denominado pela BNCC de ''Escuta, fala, pensamento e imaginação'' através do direito ''brincar'' de aprendizagem é garantido a ampliação e enriquecimento das manifestações da cultura

local, através de recursos de tradição oral como parlendas trava-línguas, advinhas etc. Pernambuco (2019, p. 77).

No campo ''Traços, sons, core e formas'' os pontos de contato com as culturas locais se desenvolvem em três direitos, sendo eles: ''conhecer-se'' que preconiza dentro outros pontos o contato com manifestações culturais locais para desenvolver o gosto pessoal por diversas criativas formas de apreciação cultural Pernambuco (2019, p. 79). O direito de ''conviver'' e de ''brincar'' que garante o fruir das diferentes culturas e identidades, como postas a seguir:

> **CONVIVER** e fruir das manifestações artísticas e culturais da sua comunidade e de outras culturas – artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, folguedos e festas populares - ampliando a sua sensibilidade, desenvolvendo senso estético, empatia e respeito às diferentes culturas e identidades. **BRINCAR** com diferentes sons, ritmos, formas, cores, texturas, objetos, materiais, construindo cenários e indumentárias para brincadeiras de faz de conta, encenações ou para festas tradicionais, enriquecendo seu repertório e desenvolvendo seu senso estético. (PERNAMBUCO, 2019, p.78)

Finalizando os campos de experiência e direitos, se põe o direito a ''participar'' dentro do campo ''Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações'' com a inclusão de ambientes e histórias locais no contexto de atividades de observação com instrumentos diversos. Pernambuco (2019, p.81)

Partindo para o organizador curricular por idade, explicitamente há apenas um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento que expressem especificamente a cultura local e mais três que deixam subjetivo esse aspecto valorativo. Perceba nos quadros abaixo:

Quadro 1: Recorte do organizador curricular para crianças bem pequenas – 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses

CAMPO DE EXPERIÊNCIA	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
Eu, o outro e nós	(EI02EO06PE) Fazer uso de normas sociais, participando de brincadeiras, pertencentes à cultura local.

Elaborado pelas autoras. Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2019.

Quadro 2: Recorte do organizador curricular para crianças pequenas – 4 e 5 anos e 11 meses

CAMPO DE EXPERIÊNCIA	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	(EI03ET06PE) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, valorizando o conhecimento de si mesmo, história dos seus familiares e da sua comunidade.
Eu, o outro e o nós	(EI03EO 08 PE) Explorar os espaços do cotidiano, com atitude de curiosidade, desenvolvendo o sentimento de pertencimento.
Corpo, gestos e movimentos	(EI03CG03PE) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música que possibilitem a expressão das suas preferências interesses e necessidades, através da exploração e valorização da cultura regional.

Elaborado pelas autoras. Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2019

2.3. LOCALIZANDO A CULTURA LOCAL E REGIONAL NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL

No currículo do Ensino Fundamental a cultural regional e local está envolta por mais características específicas. A área de Linguagens contém significantes menções dentro de cada componente e para trazer a interlocução da cultura. Na Lingua Portuguesa é possível perceber a presença de ao menos um item que se refira a cultura local em cada prática de linguagem traduzindo-se pelo uso de textos regionais, estimulo à procura e leitura de autores locais, oralização de cordéis e emboladas preferencialmente locais.

Já na Educação Física os conceitos são expressos na compreensão do movimento como culturalmente posto adquirindo sentido de linguagem corporal. Nesse sentido a busca das características socioculturais de suas localidades se concretiza nas habilidades que compreendem: vivências de diferentes jogos e brincadeiras no contexto comunitário, experiências rítmicas e danças regionais, regate vivência de lutas simbólicas para a comunidade e danças comunitárias e folclóricas.

2.4. ANÁLISE DOS ESPAÇOS DESTINADOS À DIVERSIDADE CULTURAL REGIONAL E LOCAL.

É notório que o currículo, para além de direcionar vivências formativas, lida com as construções de subjetividades, possuindo um pano de fundo histórico e necessariamente moral. Os currículos sobrepostos em

teorias ditas transculturais, ou seja, aquelas das quais nenhum tipo de cultura supostamente prevalece, mas apenas direcionamentos comuns a todos. Na visão de Forquin (1993), há uma verdadeira tentativa de dissociar o que é ensinado de seu contexto social, sobre os conteúdos que sofreram esse tipo de ação ele afirma:

> ''[...] submetidos a uma radical descontextualização com fins didáticos e escapam por isso de sua cultura de origem para se incorporarem a outra cultura de tipo escolar, ''escolástica'' ou ''acadêmica'', que se pode caracterizar como potencialmente ''transcultural''. (FORQUIN, 1993, p.124)

Não sendo genuíno o argumento de que conteúdos podem ser ''neutros'' ou até mesmo se absterem de aspectos culturais, cabe então estudos que problematizem os espaços que as diversidades culturais locais e regionais estão ocupando em no Currículo da Educação Infantil de Pernambuco. É valido ressaltar, mais uma vez, que até mesmo em âmbitos legais o supracitado currículo tem por obrigação conter uma parte em que as diversidades ganhem voz.

São poucas as ocasiões que o currículo põe claramente os elementos da cultura Pernambucana e regionais, no entanto quando o faz não explora as amplas capacidades e profundidade real. A única vez que tais elementos são evocados de forma representativa é em sua capa que ilustra o caboclinho, a carranca, o caboclo de lança, forró e o frevo.

As expressões que chegam mais perto de algum tipo de definição no currículo da Educação Infantil se limitam ao imprecisos ''valorização de cultura regional'' ou ''brincadeiras pertencentes à cultura regional''.

Contundentes apontamentos não objetivam que os currículos se tornem apenas uma celebração da diversidade ou um baluarte de contemplação cultural meramente turística. Chamar para um local de representação e protagonismo os elementos que constituem a cultura regional é não somente revelar a beleza da diversidade, mas empoderar uma história que persiste sendo resistência.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHANDO PARA O FIM – OU POSSÍVEL (RE)COMEÇO –

No caminho à procura da diversidade regional e local dentro do Currículo da Educação Infantil de Pernambuco e do Ensino Fundamental,

é possível encontrar as multifaces da cultura em sua significância por diversas vezes. Entretanto as poucas vezes em que a cultura local é inserida, ela não é posta de maneira diretiva. Apesar de aparecer mais vezes no organizador curricular do Ensino Fundamental ainda assim

Essa ''sutil'' nebulosidade, apesar de aaparentar despropositall, pode demonstrar um silenciamento proposital como sustenta o autor:

> [...] as narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânone, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares de gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (de autoridade). (SILVA, 1995, p. 195)

Inserir a diversidade local e regional dentro de um documento pré-moldado à monoculturalidade é notar que uma vez que o documento curricular é capaz de influenciar a (re)produção de identidade(s) precisa ter um caráter multi/intercultural onde há vez e voz para a alteridade, polissemia para que haja liberdade e transformação da escola em um lugar amplamente democrático.

Para Silva (1995) quando existe esse espaço para as diferentes vozes sociais, identidades hegemônicas são postas em cheque e o currículo, por sua vez, não vai continuar a ser ambiente apenas de representação, mas também de luta por representatividade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar**. terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1993.

GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira; CUSATI, Iracema Campos; COSTA, Kleber Ferreira. Por um currículo plural na perspectiva do multiculturalismo. Dialogia, São Paulo, n. 30, p. 157-168, 2018.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, n. 23, maio-ago, 2003.

PERNAMBUCO, Governo do Estado de. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco da Educação Infanti**l. 2019

PERNAMBUCO, Governo do Estado de.. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco Ensino Fundamental**. 2019

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **"Currículo e identidade social: territórios contestados"**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1999

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CONDIÇÕES DIDÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA

MARIA GEIZIANE BEZERRA SOUZA
Universidade Fderal de Pernambuco - UFPE

ALBANEIDE DE SOUZA CAMPOS
Universidade Fderal de Pernambuco - UFPE

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo se inscreve no campo das discussões sobre letramento e tem como objetivo analisar as condições didáticas de produção de texto, nos anos iniciais do ensino fundamental, que podem favorecer a prática da escrita com função social. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica a partir de dez pesquisas desenvolvidas a nível de mestrado e doutorado que lidam com o ensino de produção de textos escritos nos anos iniciais do ensino fundamental. Concluímos que há nesses estudos o consenso de que é preciso proporcionar condições adequadas para que os estudantes aprendam a produzir textos de maneira eficiente, considerando a dimensão sociointeracionista da linguagem. Os resultados das análises ressaltam a necessidade de que as práticas de ensino colaborem para a construção de representações internas pelos estudantes acerca da geração de conteúdos para a escrita e em relação às finalidades do texto e do lugar social dos interlocutores, bem como para a elaboração de representações sobre o gênero textual solicitado e o sobre o suporte onde o texto será veiculado

Palavras-chave: Produção de textos; Função social da escrita; Condições didáticas favoráveis.

1. INTRODUÇÃO

Estudos sobre questões voltadas para o ensino e a aprendizagem de produção de textos não são novos. Isso, provavelmente, porque, a partir da década de 1980, as discussões suscitadas pela Linguística Textual (KOCH, 2011; LIMA, 2021) colocaram o texto como centro no ensino de linguagem e impulsionaram pesquisas acerca desse tema.

Entretanto, mesmo que questões em volta do texto e sobre como ensiná-lo sejam antigas, inclusive advindas de muitos estudos empíricos, a temática sobre o texto, seus constituintes, formas de inserção na sala de aula e de aprendê-lo/apreendê-lo continuam atuais, dada a complexidade que envolve o processo de ensino e da própria escrita (LEAL, BRANDÃO e ALBUQUERQUE, 2021).

Nesse contexto, tomando como ponto de partida a leitura de dissertações e teses produzidas em diversos programas de pós-graduação em educação e/ou estudos linguísticos, em nível nacional, e indicadas em uma disciplina de pós-graduação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), voltada ao ensino de produção de textos, no semestre 2021.2, realizamos uma pesquisa bibliográfica e selecionamos 10 (dez) estudos que lidam com o ensino de produção de textos escritos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Desse modo, à luz da teoria sociointeracionista da linguagem e por meio da Análise de Conteúdos (BARDIN, 2016), procuramos identificar e analisar condições didáticas de produção de textos que pudessem favorecer a prática da escrita como função social.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 LÍNGUA, TEXTO E GÊNERO DISCURSIVO

Desde que o linguista Ferdinand de Saussure (1916)[1] conseguiu atribuir à linguística um objeto de ensino observável (a linguagem), os estudos voltados para quaisquer elementos dessa área se relacionam

1 Ano de publicação do Curso de Linguística Geral, obra póstuma, por meio da qual são divulgados apontamentos de cursos ministrados por Ferdinand de Saussure. Por meio de suas pesquisas, Saussure conseguiu atribuir à Linguística objeto e métodos próprios de investigação.

às concepções de língua. É assim que para falarmos sobre o ensino de texto, precisamos retomar alguns conceitos de língua que influenciaram/influenciam diretamente o ensino de produção textual ao longo dos anos.

De início, podemos destacar a própria ideia de língua difundida pelos estudos de Saussure (2006):

> Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. [...] A língua é uma coisa de tal modo distinta que um homem privado do uso da fala conserva a língua, contanto que compreenda os signos vocais que ouve. A língua, distinta da fala, é um objeto que se pode estudar separadamente.

Por essa passagem, percebemos que Saussure atribui à língua um caráter social (porque se realiza no meio social), ao mesmo tempo em que exclui a ação humana de sua realização. Na visão desse estudioso, os fatores externos associavam-se à língua, mas, na realidade, não a afetavam internamente. Assim, a língua é um sistema de regras passíveis de descrição, formada por uma estrutura relacional distinta dos enunciados reais.

Na contrapartida, temos a concepção de língua difundida por Mikhail Bakhtin (2010):

> Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não "adquirem" sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (2010, p. 111)

Dito de outro modo, os sujeitos aprendem uma língua, não porque previamente lhes são mostrados modelos e regras de uma língua pronta e acabada, mas porque a usam em diferentes contextos históricos e situados, como resultado de suas necessidades comunicativas.

Para Bakhtin (2010, p. 127),

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da ***interação verbal***, realizada através da enunciação ou das enunciações. A

> interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Esse conceito, fortemente marcado pela dialogia, é capaz de influir diretamente na concepção de texto e nas formas de abordá-lo em sala de aula. De acordo com esse estudioso, a dialogicidade existe: nas relações entre os textos e no interior de um texto; entre enunciados e enunciação; entre os gêneros do discurso; na interação verbal entre eu e o outro.

Afirma-nos Bakhtin que "a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor". Nessa perspectiva, o sujeito projeta suas ações linguísticas em relação ao outro.

Feitas essas considerações, vamos à relação língua-texto- gêneros do discurso.

De acordo com Antunes apud Lima (2021, p. 12), "todas as opções do professor, desde a definição de seus objetivos até a seleção de seus instrumentos didáticos e suas escolhas metodológicas, são reveladoras de uma dada concepção de língua/linguagem", afirmação, também, feita por Geraldi (2004) e atreladas a uma decisão política por parte do professor.

É por esse pressuposto que vemos o ensino de produção de texto se configurar em diferentes práticas docentes ao longo dos anos. Segundo Geraldi, as concepções de língua que ora apresentamos relacionam-se às correntes linguísticas denominadas de estruturalismo e linguística da enunciação, respectivamente.

Dessa forma, à língua na perspectiva de um código pronto e acabado corresponde a concepção de texto como

> simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, conhecimento do código utilizado. Nessa concepção de texto, não há espaço para implicitudes, uma vez que o uso do código é determinado pelo princípio da transparência: tudo está dito no dito ou, em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido em uma visão [...] centrada na linearidade. (KOCH e ELIAS, 2015, p. 33).

Nesse caminho, as produções de texto são produtos artificiais de propostas de textos, geralmente, também artificiais (Cf. GERALDI, 2004) e marcadas pela repetição ou reprodução de modelos de textos.

Já a concepção de língua como interação pressupõe a noção de texto como "um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais" (BEAUGRANDE apud KOCH e

ELIAS, 2015, p. 34) que exige, por parte de quem escreve, o desenvolvimento de estratégias linguísticas e discursivas na sua realização. Desse modo, ao se produzir um texto, estariam sempre em jogo elementos como os objetivos para a escrita, o conhecimento dos interlocutores, os contextos de circulação.

A essa concepção vincula-se, fortemente, a noção de gêneros discursivos, uma vez que, segundo Bakhtin (2011, p. 16):

> Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.[...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferido pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Em outras palavras, para Bakhtin (2011), os gêneros do discurso são responsáveis por nossa comunicação e, possuindo características próprias, composicionais, funcionais e estilísticas, relacionam-se às diversificadas situações sociais.

Numa mesma linha de pensamento e adotando a expressão gênero de texto, comumente usada em discursos da área de educação, Bronckart (2007, p. 137) registra:

> [...] Na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de gêneros de texto) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos ***indexados***, para os contemporâneos e para as gerações posteriores.

Observando, então, que a nossa comunicação acontece por meio de textos, defendemos que o texto deve ser considerado como unidade básica do ensino (GERALDI, 2003, 2004; LIMA, 2021), e os gêneros, por sua vez, o instrumento intermediário que permitiria estabilizar os elementos formais e as práticas discursivas. Nesse sentido, defendemos que é papel da escola oportunizar aos estudantes diversas práticas de

linguagem, por meio das quais eles possam dominar os variados gêneros que circulam na escola e fora dela. Em outras palavras, é na escola que vemos a possibilidade de os usuários da língua ampliarem as suas competências comunicativas e discursivas.

2.2. CONTEXTOS DE PRODUÇÃO NUMA RELAÇÃO COM A ESCRITA DE TEXTOS

Em pesquisa recentemente divulgada, Leal, Brandão e Albuquerque (2021) registram o fato de muitas pesquisas indicarem problemas na escrita de estudantes, sem necessariamente, haver uma reflexão sobre os contextos em que os produtores foram solicitados a escrever.

Assim, considerando que, em nosso estudo, objetivamos analisar condições didáticas de produção de texto favoráveis ao ensino da escrita em sua dimensão social, destacamos que as teorias sociointeracionistas da linguagem admitem a existência de um sujeito que é autor de seu discurso e na sua inter-relação com outros sujeitos, constrói um texto, sob a influência de um complexo conjunto de fatores (KOCH, 2011).

Acerca desse aspecto, encontramos diferentes autores que, em suas pesquisas, apontam fatores capazes de interferir no momento da produção textual.

Leal, Brandão e Albuquerque (2021, p.5) afirmam que, "em uma perspectiva sociointeracionista, Schneuwly (1988) propôs um modelo teórico em que descreveu as operações necessárias para a produção de textos". Esse modelo engloba três operações:

A primeira seria uma base de orientação (representação interna da situação de comunicação):

> O resultado das operações desta instância será uma representação interna, modificável de acordo com as necessidades e mudanças do contexto social e o material da atividade linguística. Ela determina ou influencia a maioria das operações das outras instâncias (SCHNEUWLY apud LEAL, BRANDÃO e ALBUQUERQUE, 2021, p.5, tradução das autoras).

Essa base de orientação é, segundo Schneuwly (1988), também um nível de controle externo, que gera os parâmetros extralinguísticos a se transformarem em representações internas, que regulam a atividade de escrita globalmente.

A segunda operação se refere à gestão textual (que se subdivide em ancoragem e planificação/planejamento) - momento em que "o indivíduo ancora a atividade de escrita no conjunto de representações construídas" (LEAL, BRANDÃO e ALBUQUERQUE, 2021, p.5). A partir dessas representações, o produtor de texto escolhe o que dizer e como fazê-lo. Em outras palavras, há uma mobilização do conhecimento com organização das ideias, de acordo com o objetivo e com o interlocutor que se pretende alcançar. De acordo com Schneuwly (1988), a ancoragem e o planejamento podem ser utilizados ao mesmo tempo.

A terceira operação diz respeito à linearização, que compreende processos como a referencialização, a textualização, a coesão, a conexão e a modalização. De uma forma geral, é a operação de materialização das unidades linguísticas.

Em síntese, Bronckart (2007, p. 92) nos apresenta o modelo de Schneuwly (1988) da seguinte maneira:

> As representações do agente são apenas um ponto de partida, **uma base de orientação** [...], a partir da qual um conjunto de decisões devem ser tomadas. Essas decisões consistem, primeiramente, em escolher, dentre os modelos disponíveis no intertexto, o gênero de textos que parece ser o mais adaptado às características da situação interiorizada e também em escolher, [...] os tipos de discurso, as sequências, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos que comporão o gênero escolhido. (grifos do autor)

Nesse caminho, Leal, Brandão e Albuquerque (2021) registram que as decisões quanto ao conteúdo e a forma do texto são sempre situadas em relação aos contextos em que as atividades de linguagem acontecem.

Acerca dos contextos de produção de texto, Bronckart (2007) observa que os fatores capazes de influenciar a organização dos textos podem ser agrupados em dois planos: os que se referem ao mundo físico e os que se referem ao mundo social e subjetivo.

Com relação ao mundo físico, o autor nos aponta que

> [...] todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo; portanto, todo texto resulta de um ato realizado em um contexto físico, que pode ser definido por quatro parâmetros precisos: o lugar

> de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor. (BRONCKART, 2007, p; 94, com adaptações)

No tocante ao segundo plano, temos a produção de texto inserida numa forma de interação comunicativa que implica, segundo esse linguista, o mundo social (que abrange regras, normas, valores) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir).

Numa análise mais detalhada dos aspectos levantados por Schneuwly (1988) - acerca das operações cognitivas necessárias para a produção de texto – e Bronckart (2007) – sobre os fatores que influenciam o processo de produção textual, veremos uma aproximação entre as considerações por ele feitas, especialmente, no tocante ao lugar social de produção do texto (em que modo de interação o texto é produzido), à posição social dos interlocutores (qual é o papel social que cada um ocupa no momento da enunciação) e aos objetivos da interação (quais os efeitos pretendidos com a produção de texto).

Por tudo o que foi exposto, entendemos ser de extrema importância atentarmos, enquanto professores, para os contextos em que os estudantes são solicitados a produzirem seus textos, e tendo consciência dos elementos inerentes ao processo de produção, oportunizar condições didáticas que favoreçam uma prática de escrita situada histórica e socialmente.

3 CONTEXTUALIZANDO AS PESQUISAS

Neste tópico, apreciaremos o artigo e as 10 (dez) pesquisas selecionadas. Nosso foco é a análise de contextos de produção de textos escritos apresentados nesses estudos que, a nosso ver, constituem-se boas situações de produção textual.

Buscando investigar as estratégias discursivas usadas por crianças para dialogar com diferentes vozes institucionais no processo de argumentação, identificando em seus textos marcas dessas vozes, Lima (2007), em sua dissertação de mestrado, constatou que vários aspectos influenciam na forma como as crianças, da 4ª série de uma escola privada e do 5º ano de uma escola pública da cidade de Recife, constroem seus argumentação e assumem os pontos de vista, mostrando de forma pontual as marcas da instituição nos textos analisados e a maneira pela qual os alunos contornam a voz institucional ao discordar dela.

Já Rosa (2011) investigou as possíveis relações entre a verbalização das dimensões sociodiscursivas, temáticas e composicionais do gênero

notícia por crianças do 5º Ano do Ensino Fundamental de nove anos e a mobilização dos conhecimentos verbalizados no processo de construção desse gênero.

Em sua dissertação de mestrado, Silveira (2013) investigou as estratégias didáticas utilizadas por duas professoras do 3º ano do ensino fundamental de Jaboatão dos Guararapes (PE) para desenvolver o ensino de produção textual em turmas heterogêneas em relação ao domínio do Sistema Alfabético de Escrita. Seus resultados evidenciaram que, para atender aos vários princípios que envolvem o ensino da produção escrita, as professoras diversificavam as atividades e consideravam a heterogeneidade da sala em seus planejamentos.

A pesquisa de mestrado de Guerra (2009), por sua vez, buscou analisar a interação entre estudantes e professoras em situações de produção coletiva de textos em duas turmas de 4º ano do Ensino Fundamental da cidade de Recife. Os resultados evidenciaram que foram estimuladas estratégias de construção de bases de orientação para a construção textual, planejamento, revisão em processo, monitoramento e ações de coordenação entre geração de conteúdo e textualização.

De forma semelhante, Ferreira (2017) teve como objetivo analisar a mediação docente nos momentos de produção coletiva de textos em turmas do 1º, 3º e 5º anos do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino João Pessoa (PB), e concluiu que as mediações docentes se voltavam mais para o ensino do gênero textual, das prescrições gramaticais e dos recursos linguísticos.

Focando nas turmas do primeiro ciclo do ensino fundamental anos iniciais, Machado (2018) em sua dissertação de mestrado, buscou identificar e descrever possíveis diferenças entre as práticas pedagógicas realizadas no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3ºanos) em escolas de Limeira com maiores e menores desempenhos na Avaliação Nacional da Alfabetização/2014. Os resultados da pesquisa revelaram que a principal forma de inserção do trabalho com produções de textos pelas participantes se dava pela exploração do tema/assunto tratado (roda da conversa) e da leitura de textos para repertoriar os alunos quanto ao tema em estudo, às características do gênero ou à ampliação do vocabulário.

Ainda com turmas de 1º e 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Jaboatão dos Guararapes (PE), Santana (2019) analisou como duas professoras das referidas turmas articulavam o ensino de habilidade específicas para a produção de textos escritos e as habilidades específicas para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

(SEA), considerando o aspecto da heterogeneidade quanto à apropriação desse sistema. O autor constatou que as condições de escrita não se aproximavam de situações vivenciadas em contextos não escolares e que as atividades de produção de textos focavam mais diretamente o ensino da base alfabética.

Dentro da temática de ensino e avaliação, Pereira (2019) buscou investigar como duas professoras, em uma escola municipal da cidade de Garanhuns-PE, conduziam o processo de ensino e avaliação da produção de texto no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização. De acordo com a estudiosa, os resultados indicaram que uma das professoras desenvolvia uma prática de escrita que não se aproximava de uma abordagem discursiva do texto e fazia uma avaliação que ficava entre a indicativa e a resolutiva (RUIZ apud PEREIRA, 2019). Na contrapartida, a outra docente trabalhava o ensino de produção textual com base nos gêneros de texto e propunha uma avaliação na perspectiva mais formativa, proporcionando aos estudantes momentos de reflexão sobre aspectos do texto que poderiam ser melhorados.

A pesquisa de doutorado de Andrade (2015), por sua vez, objetivou analisar práticas docentes em situações de produção de textos, buscando investigar saberes pedagógicos subjacentes ao ensino da escrita de duas professoras e seus alunos, uma do 5º ano, da cidade de Recife e uma do último ano do 1º ciclo do Ensino Básico (4º ano) de Aveiro, em Portugal. Os dados evidenciaram que as duas participantes proporcionaram boas condições de produção de textos aos estudantes e apresentavam oscilações entre uma concepção de um ensino mais tradicional e concepções do ensino a partir dos gêneros discursivos.

Em direção semelhante, Agostinho (2018) analisou como é praticado e em que é fundamentado o ensino da produção textual nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de Presidente Prudente/SP. Os dados indicaram que as concepções apontadas pelos professores e o trabalho com a produção textual por eles descrito estavam imbricados, sendo a visão de linguagem de forma monológica a concepção predominantemente apresentada.

Por fim, em um artigo, Leal, Brandão e Albuquerque (2021) discutem a mediação de professoras do 1° ano do ensino fundamental durante a escrita coletiva de reportagens. Os resultados mostraram que as professoras utilizavam estratégias pertinentes para planejar a escrita e atividades de leitura importantes para a geração de conteúdos para as reportagens. Contudo, a discussão superficial sobre essas questões contribuiu pouco

para a construção de uma ***base de orientação*** mais adequada à produção de textos.

Contextualizadas as pesquisas, apontamos, a seguir, o que os pesquisadores consideravam boas condições de produção de texto escritos nos anos iniciais do ensino fundamental.

4. CONDIÇÕES DIDÁTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DAS BASES DE ORIENTAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DOS TEXTOS ESCRITOS COMO PRÁTICA SOCIAL

As condições didáticas são entendidas, aqui, como as situações e estratégias diretamente ligadas ao processo de ensino e de aprendizagem de produção de textos escritos. Reconhecemos que no cotidiano das salas de aula as condições didáticas e pedagógicas (as dimensões mais gerais que perpassam as situações, como o relacionamento entre as professoras e os alunos e destes entre si, a organização do trabalho e a escolha das metodologias adotadas para o ensino) estão imbricadas e ocorrem simultaneamente. Contudo, nesse trabalho, trataremos de forma específica de boas condições didáticas voltadas para o ensino da produção de textos escritos, enfocando principalmente as representações acerca dos aspectos sociodiscursivos.

Nesse contexto, uma das primeiras evidências que se constata, nas pesquisas tratadas neste artigo, é o reconhecimento de que ensinar e aprender a produzir textos escritos não são tarefas fáceis (SANTANA, 2019; ANDRADE, 2018). Esses autores revelam que a atividade de produção de textos apresenta barreiras tanto para alunos, no que diz respeito à sua apropriação, quanto para professores, no que se refere ao ensino dessa prática. Assim como Santana e Andrade, outros pesquisadores, apontam alguns motivos para essa complexidade. Referente a isso eles afirmam que, do ponto de vista dos estudantes, produzir textos implica: "etapas, tais como: planejamento, escrita, revisões e reescritas" (MACHADO, 2018, p. 46); operações cognitivas bastante específicas (LIMA, 2007; ROSA, 2011); "desenvolvimento da capacidade de coordenar e integrar ações de vários níveis e conhecimentos diversos, tais como linguísticos, cognitivos e sociais" (FERREIRA, 2017, p. 152); "utilização de conhecimentos prévios diversificados" (GUERRA, 2009, p. 64); acionar e coordenar várias habilidades durante todas as etapas de produção (ANDRADE, 2018); e tempo de vivência para que a apropriação ocorra.

Todos os pesquisadores aqui tratados reafirmam o papel central e privilegiado da escola na formação de escritores competentes para atuar com a escrita em fase das diversas finalidades que ela apresenta no meio social. De acordo com esses autores, é papel da escola: "assegurar aos alunos o acesso às condições adequadas dos modos de funcionamento da cultura letrada; "possibilitar ações com a linguagem de forma dialógica, para que a produção e a leitura de textos aconteçam em situações autênticas de comunicação" (MACHADO, 2018, p. 144, 145).Tais funções atribuídas à instituição escolar, apesar de bastantes complexas e desafiadoras, nos parecem legítimas, uma vez que a sociedade letrada dos dias atuais exige a interação de seus integrantes em inúmeras situações de uso da escrita com vista a diferentes fins (GNERRE, 2017).

Nessa direção, os trabalhos analisados conferem particular importância às condições didáticas ofertadas pelos docentes para que os alunos se apropriem desses conhecimentos desde o início de sua vida escolar, pois, como afirma Machado (2018, p. 59) "a complexidade que demanda o ensino/aprendizagem da produção de textos escritos requer um olhar minucioso e atento ao tratamento didático que é dado a esse objeto de ensino". Nesse sentido, a apropriação "vai depender, especificamente, das condições de produção criadas dentro do espaço escolar e dos procedimentos metodológicos definidos para se abordar os gêneros que circulam socialmente". Assim, para Silveira (2013, p. 91), "a intervenção didática é fundamental para aproximar as crianças das situações de produção de textos", de modo que "o professor precisa criar possibilidades de o aluno produzir discursos, levando em consideração as situações comunicativas e os sujeitos envolvidos" (AGOSTINHO, 2018, p. 30).

Assim, partindo do princípio de que é necessário promover situações favoráveis à aprendizagem da produção escrita, as pesquisas enfatizam que as situações de escrita precisam de ser contextualizadas, de modo que as produções dos discentes tenham uma função social (GUERRA, 2009). E que condições seriam essas?

Conforme discutimos, Schneuwly (1988) define três instâncias de operação constituintes do processo de produção de textos escritos, que estão imbricadas e em constante movimento: a base de orientação, a gestão do conteúdo e a textualização. As nossas análises estão centradas nas representações internas acerca das diferentes situações que configuram o contexto interativo (SCHNEUWLY, 1998), isto é, a base de orientação. Desse modo, discutimos sobre a geração dos conteúdos a serem tratados na produção (o que dizer), a situação de interação que gerou a escrita

(por que dizer), as finalidades do texto (para quê), o lugar social de quem escreve (de quem), o destinatário do texto (para quem), as representações acerca do gênero textual (como) e do suporte (em quê).

De modo geral, todas as pesquisas selecionadas partem do princípio de que a construção da base de orientação é uma condição indispensável no processo de ensino e aprendizagem de produções textuais escritas, ressaltando a necessidade de um trabalho reflexivo acerca dos aspectos que constituem a situação de interlocução, aspectos compartilhados por nós.

É fato que quem escreve precisa ter o que dizer. Essa é uma ideia defendida por Geraldi (2003) e compartilhada por Leal, Brandão e Albuquerque (2021) e Lima (2003). Criar condições didáticas para a geração do conteúdo a ser dito em uma produção escrita é algo que, por diferentes motivos, nem sempre tem se materializado nas escolas, havendo, assim, "um comprometimento na produção que muitas vezes é interpretado como uma limitação das crianças" (LIMA, 2003, p. 36).

Mas ao que, propriamente, estão se referindo as pesquisas quando tratam da necessidade de o professor contribuir com a geração do conteúdo a ser escrito? Leal, Brandão e Albuquerque (2021, p. 08) nos trazem a resposta para essa pergunta, quando salientam que gerar conteúdos diz respeito a "todas as estratégias e atividades desenvolvidas pelas professoras para ajudar as crianças a definir o que será dito no texto".

As referidas pesquisadoras, assim como Machado (2018), além de destacarem a importância de contribuir com a geração do conteúdo do texto, permitem vislumbrar algumas possibilidades nesse sentido. Ambos os estudos demonstram que é imprescindível que os estudantes tenham "acesso a informações [...], de modo que "uma das possibilidades para isso é a leitura e discussão de textos que tratem de temas sobre os quais queremos escrever" (LEAL, BRANDÃO, ALBUQUERQUE, 2021, p. 08), pois ela "serve de referência do que escrever e como escrever" (MACHADO, 2018, p. 87). Evidencia-se, dessa maneira, o caráter indissociável entre leitura e escrita, e a relevância da primeira para a produção de textos escritos e para dotar os estudantes de ideias acerca do tema.

Além do referido parâmetro, pesquisas como as de Leal, Brandão e Albuquerque (2021), assim como as de Andrade (2018), Ferreira (2017) e Machado (2018), abordam a importância e a necessidade da construção de representações acerca da situação que deu origem à escrita pelos produtores de textos, a partir das intervenções proporcionadas pelo professor. Nessa direção, as autoras do primeiro estudo apontam que "a

discussão sobre os motivos para a escrita do texto é, portanto, uma estratégia fundamental para ajudar o processo de formação de escritores, isto é, de autores críticos, que têm consciência sobre seu papel na situação que vivenciam" (LEAL, BRANDAO, ALBUQUERQUE, 2021, p. 13). É nessa direção que Machado (2018, p. 49) defende que "o trabalho com produção de textos deve partir da necessidade real de escrevê-lo" (MACHADO, 2018, p. 49).

Refletindo sobre os benefícios da construção dessas representações, Leal, Brandão e Albuquerque (2021, p. 13) destacam que "pensar sobre a situação de interação que gerou a necessidade de escrita favorece a tomada de consciência acerca das possíveis estratégias para conseguir os efeitos de sentido pretendidos". Desse modo, percebemos que saber esclarecer ***por que*** se escreve é uma condição didática fundamental para a produção de textos que tenham tanto processos como finalidades sociais, uma vez que quem escreve, escreve porque tem motivos.

Outras questões são a clareza sobre os gêneros textuais que serão produzidos e as finalidades para as produções. Como apontam Dolz e Schneuwly (2004), Ferreira (2017), Pereira (2019), Silveira (2013) e vários outros pesquisadores, a escolarização dos gêneros é inevitável, uma vez que, mesmo sendo produzidos com funções sociais, na escola, eles apresentam finalidades também didáticas, isto é, estão direcionados ao processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, isso não quer dizer que as produções, na escola, dispensam a contemplação das situações sociodiscursivas.

Nessa direção, ter uma finalidade para escrever textos é uma condição tida como central nas pesquisas analisadas. Como expõe Ferreira (2017, p. 133), "quando não se define previamente para que se escreve, quando não se tem finalidades claras sobre o texto, a escrita do aluno pode ficar comprometida e fadada a redações escolares". Por isso, há nesses estudos a defesa de que as produções dos estudantes tenham finalidade bem delimitada, de modo que "é muito importante fazer com que os alunos atendam a uma demanda concreta com o intuito de atingir determinado objetivo" (ANDRADE, 2018, p. 207-208).

Para Andrade (2018, p. 318), no etntanto,"a questão não é só a explicitação das finalidades, mas a escrita a partir de finalidades concretas que possam fazer com que os alunos estejam mais motivados a escrever". Leal, Brandão e Albuquerque (2021, p.13) salientam que "diferentes estratégias e atividades podem ser realizadas para que os estudantes pensem sobre a finalidade de uma produção escrita", e Ferreira (2017,

p. 193), por sua vez, verificou que "a estratégia de propor perguntas acerca do motivo da escrita e quais seriam os efeitos pretendidos pelo escritor podem auxiliar nesse sentido. A motivação dos estudantes para realizar suas produções foi evidenciada pela pesquisa de Andrade (2018, p. 208), ao constatar que "nas aulas em que a finalidade incluía a escrita de um texto com um propósito que extrapolou as finalidades didáticas (expressar opiniões, desejos; escrever para aprender ou sistematizar conhecimentos), os alunos se mantiveram mais motivados a produzir".

Tendo em vista que a produção de textos é uma atividade sociointerativa, cujo discurso irá, em algum momento, produzir uma resposta, é importante levar o estudante a compreender que os destinatários de seus textos não são passivos, apresentando uma postura responsiva ativa durante a leitura de todo o texto (Bakhtin, 2011). Nessa perspectiva, como apontam Leal, Brandão e Albuquerque (2021, p. 15): "mais do que escrever para variados destinatários, também é fundamental refletir sobre o tipo de destinatário e os efeitos que o texto pode surtir nesses diferentes leitores. Ou seja, é preciso construir representações acerca dos destinatários: quem vai ler? o que esperam ler? O que fazer para despertar seu interesse pelo texto? O que podem refutar ou de que podem discordar?

As pesquisas apresentam ainda algumas possibilidades de leitores aos quais as produções podem ser destinadas, entre elas os "interlocutores extraescolares" (LIMA 2007, p. 37), ou ainda, o próprio autor do texto ou um interlocutor imaginário (FERREIRA, 2017, p. 81). Contudo, apesar de apresentar que interlocutores imaginários se constituem como uma possibilidade a ser vivenciada em sala de aula, tendo em vista o ensino da produção de textos, Ferreira (2017) não defende que as situações de escrita em sala de aula constituam-se sempre em torno desse tipo de destinatário.

Dessa forma, pode-se afirmar que a reflexão e delimitação de destinatários para os textos escritos pelos estudantes é uma condição central para que as produções escritas realizadas em sala de aula tenham a "mesma" finalidades que apresentam no meio social, uma vez que quem escreve, escreve para interagir com alguém ou consigo mesmo. Assim, a definição de interlocutores é uma condição didática indispensável para se caminhar no sentido oposto ao que tem sido realidade em nossas escolas: a realização de práticas de escrita, meramente escolares, em que os discentes escrevem apenas para terem suas produções corrigidas e avaliadas pelo professor. Tal condição se mostra potencial ainda para

despertar o gosto dos alunos pela escrita, uma vez que escrever para alguém, geralmente, os motiva a querer fazê-lo.

De acordo com o que pode ser vislumbrado em trabalhos como os de Ferreira (2017), Agostinho (2018) e Silveira (2013), tão importante quanto as condições didáticas destinadas a criar representações acerca dos destinatários dos textos é compreender os diferentes lugares ou papeis sociais que o próprio produtor de textos ocupa, assim como, a relação entre esses atores, pois, como afirma Silveira (2013, p. 52) "a depender das relações existentes entre o escritor e seu interlocutor, incide uma série de mecanismos de controle sobre o que dizer e como dizer. Nesse contexto, Ferreira (2017, p. 58) expõe que "faz ***mister*** entender que o lugar social ao qual o sujeito encontra-se influenciará diretamente no modo como este produzirá o seu texto.

Assim, ao promover situações em que os estudantes tenham a oportunidade refletir sobre o papel que assumem diante da escrita de cada gênero textual, o professor mobiliza condições didáticas fundamentais para que as produções tenham funções sociocomunicativas, uma vez que o reconhecimento do próprio papel social que assume, diante de uma produção, faz com que o escritor precise tomar decisões acerca do que escrever e de como escrever, o que pode interferir na qualidade do texto e, por conseguinte, na consecução dos objetivos pretendidos.

Trabalhos como os de Rosa (2011), Pereira (2019), Ferreira (2019), Leal, Brandão e Albuquerque (2021) e outros mostram, ainda, que além de proporcionar condições didáticas que favoreçam a construção de representações sobre os aspectos sociodiscursivos que perpassam as situações de produção, é preciso que o mesmo aconteça em relação aos gêneros textuais a serem produzidos, os quais deve atender aos propósitos comunicativos que se tem em determinado momento.

Nessa perspectiva, a exemplo de Ferreira (2019), Leal, Brandão e Albuquerque (2021) e Rosa (2011), os estudos enfatizam a necessidade de munir os estudantes de modelos dos gêneros textuais sobre os quais se está propondo que escrevam. Para tanto, como afirma Rosa (2011, p. 42), é preciso proporcionar a leitura de diversos exemplares do gênero em questão, o que contribuirá tanto para apropriação acerca das particularidades desse gênero, quanto para "melhor compreender e produzir outros gêneros"

Com mencionamos, de acordo com Bakhtin (2011), os gêneros discursivos são caracterizados por três elementos básicos: o conteúdo, o estilo e a forma composicional. Partindo dessa concepção, pesquisas

com a de Leal, Bandão e Albuquerque (2021), Andrade (2018) e Ferreira (2017), concebem que as condições didáticas em torno da construção de representações sobre o gênero precisam contemplar esses três elementos, a fim de favorecer a aprendizagem da produção escrita pelos estudantes, ou seja, defendem que é necessário garantir a reflexão e a explicitação em nível consciente verbalizado do que dizer, como dizer e como organizar esse dizer, bem como da estrutura do gênero.

Os pesquisadores consideram, ainda, que é necessário de se construir representações, acerca do produto físico ou virtual, no qual o texto será veiculado, isto é, acerca do suporte. Referente a isso, Andrade (2018, p. 214) diz que "refletir sobre qual o suporte em que o texto será veiculado (um livro, um cartaz, um mural, uma revista, um jornal, etc.), é muito importante para a construção do plano de escrita dos textos pelas crianças" e justifica tal afirmação declarando que essa importância está no fato de que "o gênero é sempre identificado na relação com o suporte" (ANDRADE, 2018, p. 214). Compreendemos, portanto, que condições didáticas favoráveis, nesse sentido, permitem que o escritor de textos planeje, textualize e linearize seu texto de forma mais eficiente, atendendo a finalidades sociais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que as pesquisas, aqui tratadas, trazem contribuições indispensáveis para a reflexão e a construção de condições didáticas favoráveis à produção escrita como prática sociocomunicativa e, no nosso artigo, mais especificamente no que se refere à construção da base de orientação, isto é, das representações acerca do contexto interativo que envolve as produções textuais.

Há, nesses estudos, o consenso de que é preciso proporcionar condições adequadas para que os estudantes aprendam a produzir textos de maneira eficiente, considerando a dimensão sociointeracionista da linguagem. Dessa maneira, os autores nos chamam atenção para fatores que contribuem para esse fim e dão ênfase às práticas de ensino de produção de texto, já que estas precisariam, nesse sentido, colaborar para a construção de representações internas pelos estudantes acerca da geração de conteúdos para a escrita e em relação às finalidades do texto e ao lugar social dos interlocutores, bem como para a elaboração de representações sobre o gênero textual solicitado e o suporte onde o texto será veiculado.

Nessa dimensão, compreendemos sobre a necessidade de os textos produzidos, nos espaços escolares, aproximarem-se o máximo possível dos usos que os sujeitos letrados fazem deles, no meio social. Mais ainda: de nosso papel, enquanto professores, de proporcionarmos situações didáticas que os possibilitem atribuir sentido à prática da escrita e despertar-lhes a consciências das diversas formas de interação com a língua e pela língua.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. O contexto escolar de produção de textos. In BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. (org). ***Produção de textos na escola***: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

AGOSTINHO, Fabiana Goes da Silva. ***Formação docente e ensino de produção textual*:** concepções e possibilidades de mudança por meio de um processo formativo' 10/05/2018. Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita.

ANDRADE, Renata Maria Barros Lessa. ***Produção de textos escritos nos anos iniciais do Ensino Fundamental***: a ação docente no Brasil e em Portugal. 2015. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.

BAKTHIN, Mikhail. ***Marxismo e filosofia da linguagem***: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14a ed.. São Paulo: Hucitec, 2010 [1929]

BAKTHIN, Mikhail. ***Estética da criação verbal***. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRONCKART, Jean-Paul. ***Atividades de linguagem, textos e discursos***: por um interacionismo sociodiscursivo. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2007

FERREIRA, Vinícius Varella. ***Produção coletiva de textos na escola*:** estratégia didática de ensino-aprendizagem da produção escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2017. Tese de Doutorado (Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.

GERALDI, João Wanderley. ***Portos de passagem***. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI. J. W. (org). ***O texto na sala de aula***. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 59-79.

GNERRE, maurizio. Linguagem, escrita e poder. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017. 115 p.115

GUERRA. Severina Érika Morais Silva. ***Escrita de carta de reclamação em atividade de produção coletiva de textos.*** 2009. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.

KOCH, Ingedore . ***O texto e a construção dos sentidos***. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LEAL, T. F.; BRANDAO, A. C. P.; ALBUQUERQUE, R.K. Condições de produção nas atividades de escrita coletiva de textos: as contribuições dos docentes. ***Revista Atos de Pesquisa em Educação*** (FURB), Blumenau, v. 16, 2021.

LIMA, Ana. A prática da escrita no contexto escolar: de onde viemos? Para onde vamos? In Ana Lima. MARCUSCHI. Beth. (organizadoras). ***Produção de textos em espaços escolares e não escolares*.** Recife : Ed. UFPE, 2021.

LIMA, Francisca Maura. ***A argumentação infantil em texto escrito e o contexto institucional de produção.*** 2007. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.

MACHADO, Regina Celia Marino. ***Produção textual oral e escrita*:** concepções e práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização. 31/08/2018 153 f. Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro), Rio Claro.

PEREIRA, Vanessa Brandao. ***Modos de avaliação da produção textual em turmas do 3 º ano do Ciclo de alfabetização***. 2019, 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife

SANTANA, Joselmo Santos de. ***Entremeios: a heterogeneidade e o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e de produção de textos escritos***. 2019, 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SANTOS, Valquiria Rodrigues Silva. Produção de texto escrito: como os alunos respondem às propostas da escola. 2019, 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SAUSSURE, F. de. ***Curso de Linguística Geral.*** Trad.: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Editora Cultrix, 2006, 279 p.

SCHNEUWLY, Bernard. ***Les operations langagieres***. In Schneuwly, Bernard. ***Le language ecrit chez l'enfant.*** Paris: Delachaux & Niestle, 1988.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. ***Gêneros orais e escritos na escola.*** São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 21 a 39.

SILVEIRA, Renata da Conceição. ***A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e a estratégias docentes para o ensino de produção de textos***. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Educação da UFPE. Recife: Pós-Graduação em Educação da UFPE, 2013.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO NO ÂMBITO DO PNLD (1998-2016): UM ESTUDO SOBRE O EIXO DIDÁTICO LEITURA DE TEXTOS

RISOCLEIDE APARECIDA MARIA DA SILVA
Mestranda em Educação Contemporânea – CAA – UFPE. E-mail: risocleideasilva@gmail.com.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Considerando que, ao instituir critérios e avaliar livros didáticos com base neles, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) impulsiona mudanças nesses materiais, desenvolvemos um estudo que teve como objetivo analisar, ao longo do tempo, os critérios utilizados pelo PNLD para avaliação de livros didáticos de alfabetização, no que se refere aos conhecimentos e capacidades relativos ao eixo didático leitura de textos. Para tanto, adotamos a análise documental como procedimento metodológico, tendo como fonte de dados o Guia de Livros Didáticos, particularmente as fichas de avaliação dos livros/coleções, que foram analisadas com o apoio da análise de conteúdo. Utilizamos, nessa análise, as edições do PNLD relativas aos anos de 1998, 2000/2001, 2004, 2007, 2010, 2013 e 2016, tomando como objeto de análise os critérios de avaliação relativos à leitura de textos. Os critérios que mais apareceram foram aqueles relacionados à exploração das estratégias de leitura e da textualidade e dos recursos linguísticos do texto. Em contrapartida entre os menos recorrentes estão a distinção entre pontos de vista do "autor" de opiniões do leitor e a definição de objetivos/finalidades para a leitura.

Palavras-chave: Alfabetização; PNLD; Leitura de textos.

INTRODUÇÃO

O livro didático é, sem dúvida, um dos recursos pedagógicos mais usados no cotidiano da sala de aula e, por esse motivo, parece desempenhar um papel importante na definição do currículo escolar (BATISTA; COSTA VAL, 2004). Essa realidade não é exclusiva do Brasil. Na França, por exemplo, como observa Chartier (2007), a maioria dos professores usa um livro didático, ainda que recorram, assim acontece no Brasil, a outros livros e a muitos outros suportes textuais.

No caso da alfabetização, as antigas cartilhas, que concretizaram, ao longo do tempo, os diferentes métodos de ensino de leitura e escrita, tiveram – e às vezes ainda têm – presença marcante nas salas de aula. Morais e Albuquerque (2005), por meio da análise de duas cartilhas muito usadas em Recife – PE até os anos 1990, constataram que elas, além de apresentarem os chamados pseudotextos, não propunham atividades de produção textual. As atividades presentes nessas cartilhas consistiam, principalmente, na leitura de sílabas, palavras, frases e pseudotextos; cópia de sílabas, palavras e frases; escrita de palavras e exploração de diferentes tipos de letra.

No Brasil, ao longo dos anos, sobretudo a partir da instituição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), as cartilhas foram sendo progressivamente substituídas pelos chamados "novos livros didáticos de alfabetização". Monteiro (2004), ao analisar a tendência da produção editorial dos livros didáticos de alfabetização inscritos no PNLD de 1998 e no de 2001, observou, de uma avaliação para a outra, uma diminuição significativa do número de livros vinculados aos métodos tradicionais e, em um movimento contrário, um aumento de obras que se identificavam com os pressupostos da psicogênese da escrita e das teorias da enunciação. Os novos "livros de alfabetização", portanto, "[...] renovaram a tradição desse gênero de manual, apresentando uma nova abordagem da aquisição da língua escrita [...]." (MONTEIRO, 2004, p. 201).

Essa realidade deu origem a um número significativo de investigações sobre os novos livros didáticos de alfabetização (MONTEIRO, 2004; MORAIS; ALBUQUERQUE, 2005; FERREIRA et al., 2009) e sobre as suas escolhas pelos professores (BATISTA, 2004; COSTA VAL et al., 2004) e usos (SANTOS, 2004; SILVA, 2005). Tais pesquisas apontaram, de modo geral, que esses livros apresentavam diferenças significativas em relação às antigas cartilhas e que os professores, muitas vezes, não os avaliavam positivamente, pois neles (nos livros) o eixo do letramento sobressaía-se

ao da alfabetização. Por esse motivo, os docentes tendiam a recorrer a outros livros e materiais para alfabetizar, entre os quais se incluíam as antigas cartilhas.

Morais e Albuquerque (2005), no estudo já citado, também analisaram dois livros de alfabetização recomendados pelo PNLD 2004 e perceberam que os autores desses livros pareciam estar mais preocupados com o letramento, e, como consequência disso, o ensino da escrita alfabética ocupava neles um lugar secundário. Costa Val e Castanheira (2005), que delinearam o perfil das obras de alfabetização e língua portuguesa (1ª a 4ª série) avaliadas no PNLD 2004, constataram resultados semelhantes, na medida em que observaram que muitas das obras não enfocavam, de forma significativa, aspectos que diziam respeito ao processo de alfabetização, como a exploração das relações entre fonemas e grafemas. Segundo as autoras, a ausência de um trabalho sistemático com esses aspectos é preocupante, pois "[...] vem se somar às múltiplas dificuldades da escola pública brasileira em alfabetizar os alunos do Ensino Fundamental." (COSTA VAL; CASTANHEIRA, 2005, p. 181).

O PNLD, ao instituir critérios de avaliação e ao avaliar livros didáticos com base nesses critérios, legitima determinadas perspectivas teórico-metodológicas e, ao mesmo tempo, impulsiona mudanças naqueles materiais. Considerando que tais critérios situam-se em um campo de consensos e de disputas em torno da alfabetização, ressaltamos que o trabalho que ora apresentamos inscreve-se nessa problemática e visa analisar os critérios utilizados pelo PNLD, ao longo do tempo, para avaliação de livros didáticos de alfabetização, no que se refere, especificamente, ao eixo de ensino leitura de textos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os livros escolares de leitura comumente chamados de "cartilhas" constituíram, ao longo do tempo – no contexto brasileiro, sobretudo a partir da segunda metade do século XIX –, um dos suportes pedagógicos tradicionalmente usados para ensinar e/ou aprender a ler. Tais livros, que se inscreveram no processo de institucionalização da escola (BATISTA; GALVÃO; KLEIN, 2002; FRADE, 2013), materializavam, por meio dos conteúdos, das atividades e da progressão propostos, o conjunto de princípios (psicológicos, linguísticos e pedagógicos) que sustentavam os métodos tradicionais de alfabetização.

Conforme esclarece Frade (2013), tais manuais, inicialmente inspirados em modelos vindos da Europa (Portugal e França) e depois, a partir dos anos 1900, dos Estados Unidos, tiveram como antecessores diversos suportes manuscritos ou impressos para ensinar e/ou aprender a ler, como catecismos, abecedários, cartas do ABC, silabários e tabelas/tábuas. Entretanto, conforme ressalta a autora, não se trata de uma evolução linear, mas de um processo no qual os suportes aparecem, desaparecem e mudam conforme a prática e a organização da classe.

Na década de 1990, surgiram, no Brasil, em substituição às antigas cartilhas, os chamados "livros de alfabetização". Esse fenômeno, que se relaciona em parte à propagação de novas perspectivas teóricas, ocorreu, também, por conta do impacto da avaliação pedagógica desses materiais, desenvolvida pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Criado em 1985 pelo Ministério da Educação (MEC), esse Programa teve, segundo Batista e Costa Val (2004), suas características alteradas a partir de 1996, quando se iniciou o processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos. Atualmente, seus objetivos centrais são a avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos para os alunos das escolas públicas.

Como decorrência desse processo, tem-se assistido, nos últimos anos, a uma mudança significativa dos livros didáticos que têm sido submetidos ao PNLD. Segundo Costa Val e Castanheira (2005), entre 1998 e 2004, observa-se uma diminuição do número de obras não aceitas e um aumento gradativo de obras aprovadas, na área de Alfabetização e Língua Portuguesa. Essas autoras constataram, também, nesse mesmo período, um crescimento do volume de livros com menções mais altas (recomendadas e recomendadas com distinção), embora, em todas as avaliações, essas menções tenham sido menos frequentes que a mais baixa (recomendada com ressalvas)[1].

Entretanto, alguns estudos, como o de Morais e Albuquerque (2005), já citado anteriormente, constataram, nesses novos livros didáticos, a presença do processo de "desinvenção da alfabetização". Esses autores perceberam que os novos livros didáticos analisados por eles tendiam a apresentar uma diversidade de textos de diferentes gêneros, o que evidenciava uma preocupação com o letramento. Por outro lado, o ensino da escrita alfabética ocupava nesses livros um lugar secundário, tanto em relação ao número de atividades, quanto à natureza delas. Tais atividades

1 As categorias "recomendada com distinção", "recomendada" e "recomendada com ressalvavas" eram utilizadas, na época, pelo PNLD para classificar os livros avaliados.

envolviam, de modo geral, palavras ou letras como unidades de análise e quase não promoviam a reflexão fonológica.

Ferreira ***et al.***, (2009), ao analisar mudanças ocorridas em cinco livros de alfabetização, por meio da comparação das versões aprovadas no PNLD 2004 e no PNLD 2007, perceberam que, no último PNLD, tais livros estavam buscando equilibrar as atividades voltadas ao letramento com as que propiciavam a apropriação do sistema de escrita alfabética. Apesar disso, predominavam, no PNLD 2007, livros que abordavam de forma desigual os diferentes componentes da alfabetização e do letramento (cf. BRASIL, 2006).

Ao se referir aos atuais livros de alfabetização, Batista (2011) observa que neles as atividades de leitura e produção de textos são propostas antes mesmo de as crianças dominarem o sistema de escrita alfabética. Por outro lado, afirma o autor, é muitas vezes difícil determinar quais atividades são voltadas para a exploração das capacidades relativas à alfabetização, uma vez que raramente elas estão vinculadas a um determinado método e muitas vezes são propostas de modo assistemático e no interior de atividades de uso da língua.

Pode-se afirmar que os livros didáticos de alfabetização e os critérios utilizados para avaliá-los situam-se em um campo de embates em torno dos sentidos da alfabetização, que, conforme apontado por Soares (2014), não são homogêneos, quer do ponto de vista do saber, quer ponto de vista do fazer. Como dissemos anteriormente, o PNLD, ao instituir critérios de avaliação e ao avaliar os livros didáticos a partir desses critérios, legitima determinadas perspectivas teórico-metodológicas no campo da alfabetização e, ao mesmo tempo, impulsiona mudanças nesses materiais.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa, adotamos, em consonância com a natureza do objeto e dos objetivos do estudo, a análise documental como procedimento metodológico. Conforme Laville e Dionne (1999), nas pesquisas com base documental, a produção das informações consiste em reunir os documentos, descrever ou transcrever seu conteúdo e realizar uma ordenação inicial das informações, a fim de selecionar aquelas que serão consideradas pertinentes. Em outras palavras, a análise documental "[...] permite passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro)" (BARDIN, 2004, p. 40).

A análise documental que desenvolvemos foi realizada a partir do Guia de Livros Didáticos, que constitui um material que apresenta as resenhas dos livros ou das coleções aprovadas pelo PNLD e os critérios utilizados para avaliá-lo(a)s, a fim de subsidiar a escolha dos livros que serão usados em sala de aula. Para essa análise, consideramos as edições do PNLD relativas aos anos de 1998, 2000/2001, 2004, 2007, 2010, 2013 e 2016, que são aquelas que apresentam análises de livros ou de coleções de alfabetização e os critérios utilizados para avaliá-las.

Nesses documentos, analisamos, sobretudo, as fichas de avaliação dos livros/coleções, tomando como objeto de análise os critérios de avaliação relativos à leitura de textos. Após mapear os critérios em cada edição do PNLD, foi realizada uma organização deles em categorias referentes à natureza do material textual e às atividades de leitura de textos. Neste trabalho, o foco das nossas discussões serão os dados relativos ao segundo aspecto: as atividades de leitura de textos.

Os dados gerados por meio da análise documental foram tratados com o apoio da análise de conteúdo, que contempla, segundo Bardin (2004), processos de descrição, inferência e interpretação. A análise, que envolve uma perspectiva tanto sincrônica (critérios de avaliação em cada edição do PNLD), quanto diacrônica (mudanças ocorridas nesses critérios ao longo do tempo), foi desenvolvida por meio de recorte do conteúdo por temas (análise temática categorial) e contempla, adotando uma abordagem qualitativa e quantitativa, as já etapas indicadas por Bardin (2004).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)[2] é uma política educacional desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC) que visa avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio às escolas públicas do País.

Em relação aos livros didáticos, a avaliação realizada pelo PNLD, se dá por meio de fichas avaliativas que orientam os pareceristas do Programa e que são tornadas públicas nos Guias do Livro Didático. Essas fichas contêm conhecimentos/capacidades específicos para cada eixo do ensino da língua portuguesa (leitura de textos, produção de textos, oralidade e

2 O Decreto nº 9.099 de 18 de Julho de 2017 unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, antes contemplados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

análise linguística) e, neste trabalho, tomamos como base para análise os critérios relativos ao eixo didático leitura de textos.

Neste trabalho, consideramos que a leitura de textos e a compreensão são indissociáveis. A compreensão leitora, segundo Leal, Morais, Pessoa e Nascimento (2017), dá sentido à linguagem escrita. Dessa forma, compreendemos que, para construir significados, o leitor faz uso de habilidades e estratégias cognitivas, também chamadas de estratégias de leitura ou "estratégias de compreensão" (LEAL; MORAIS; PESSOA; NASCIMENTO, 2017, p.190).

Assim, a análise dos critérios voltados ao eixo didático leitura de textos nos Guias de 1998 a 2016 permitiu-nos construir categorias que agrupavam diferentes conhecimentos e habilidades relativos a esse eixo de ensino, conforme pode ser observado a seguir no Quadro 1, que apresenta uma síntese da presença desses critérios ao longo do tempo.

Quadro 1. Critérios relativos às atividades de leitura de textos presentes nos Guias do PNLD (1998-2016).

	PNLD 1998	PNLD 2000/2001	PNLD 2004	PNLD 2007	PNLD 2010	PNLD 2013	PNLD 2016	TOTAL
Colaboração para a (re)construção do sentido pelo aluno	X	X	X		X			4
Definição de objetivos/finalidades para a leitura			X			X	X	3
Resgate do contexto de produção do texto			X			X	X	3
Distinção entre pontos de vista do "autor" de opiniões do leitor				X				1
Estimulo à fruição estética e à exploração lúdica do texto literário						X	X	2
Estímulo à leitura da obra de que o texto faz parte ou de outras obras a ele relacionadas		X				X	X	3
Exploração da linguagem não verbal		X	X			X	X	4

	PNLD 1998	PNLD 2000/2001	PNLD 2004	PNLD 2007	PNLD 2010	PNLD 2013	PNLD 2016	TOTAL
Exploração da textualidade e de recursos linguísticos do texto	X	X	X	X		X	X	6
Exploração de dialetos e registros			X				X	2
Aproximação do aluno ao padrão linguístico do texto.						X	X	2
Exploração de estratégias de leitura	X	X	X	X	X	X	X	7
Presença de atividades de leitura em voz alta e silenciosa		X		X				2
Proposição de apreciação crítica (estética, ética, política, ideológica) dos textos				X		X	X	3
Respeito aos modos de ler constitutivos de diferentes gêneros				X	X	X	X	4
Trabalho contextualizado com o vocabulário e uso do dicionário					X			1
Discussão crítica de questões preconceituosas			X					1
Discussão de questões relativas à diversidade sociocultural brasileira;						X	X	2

Entre aos critérios mais recorrentes no Quadro 1, estão a **exploração de estratégias de leitura** e a **exploração da textualidade e dos recursos linguísticos do texto**, que também são os critérios que permaneceram ao longo do tempo, estando presentes desde o Guia de 1998 até o de 2016. Os que têm menos recorrências, com apenas uma aparição, são a **distinção entre pontos de vista do "autor" de opiniões do leitor**; o **trabalho contextualizado com o vocabulário e uso do dicionário** e; a **discussão crítica de questões preconceituosas.**

O critério mais recorrente neste quadro é a **exploração de estratégias de leitura**, aparecendo em todas as edições dos Guias do PNLD (1998/2016). As estratégias de leitura, segundo Solé (1998), são processos cognitivos e metacognitivos complexos, que exigem de quem lê

a habilidade de pensar e planejar durante a leitura. Elas contemplam, por exemplo, a ativação dos conhecimentos prévios, a produção de inferências, a formulação e a verificação de hipóteses e a localização de informações. Nas fichas de avaliação, aparecem diversas estratégias em conhecimentos/habilidades isolados, mas eles foram agrupados por nós em um único critério.

Outro critério que também possui maior recorrência é a **exploração da textualidade e dos recursos linguísticos do texto**, que aparece em seis edições (só não consta em 2010). A textualidade é um componente da competência textual dos falantes, que lhes permite produzir textos adequados e interpretar como textos as produções linguísticas que ouvem ou leem (COSTA VAL, 2014). É considerada a principal característica de um texto, pois é o que faz com que se constitua como tal. Relacionado a esse conhecimento/capacidade, está a **aproximação do aluno ao padrão linguístico do texto**, que tem duas aparições, sendo uma em 2013 e a outra em 2016.

Entre os critérios com frequência mediana, tendo aparecido quatro vezes, encontra-se a **colaboração para a (re) construção do sentido pelo aluno**, presente em 1998, 2000/2001, 2004 e 2010, que se refere, de modo geral, à compreensão do texto, e a **exploração da linguagem não verbal**, que aparece em 2000/2001, 2004, 2013 e 2016. Tal linguagem se expressa como a que se vale de outros signos, não linguísticos, que podem ser dos mais diversos e diferentes tipos: cores, sons, figuras, bandeiras, fumaça, ícones etc. (BAGNO, 2014). Esse último critério havia sido excluído em 2004, mas retornou nos Guias mais recentes.

Além desses dois, temos o **respeito aos modos de ler constitutivos de diferentes gêneros**, que aparece em 2007, 2010, 2013 e 2016. Segundo Santos (2007), "considerando que diferentes gêneros requerem diferentes tipos de conhecimentos e diferentes conjuntos de habilidades, o ensino [...] da leitura não pode ser o mesmo para todo e qualquer gênero estudado". (p. 22). Como aponta a autora, é preciso respeitar as diferenças constitutivas da leitura de cada gênero, pois cada um apresenta características próprias, o que explica a recorrência desse critério desde 2007.

O **resgate do contexto de produção** assim como a **definição de objetivos/finalidades para a leitura** situam-se entre os critérios menos recorrentes, com três aparições nos anos de 2004, 2013 e 2016. Com relação ao primeiro, sabemos que o contexto de produção influencia nossa escrita e, sendo assim, saber onde e em qual momento os textos foram

escritos pode contribuir na compreensão leitora. Quanto ao segundo critério, consideramos, conforme Solé (1998), que são os nossos objetivos e finalidades de leitura que guiam as interpretações que damos aos textos. Desta forma, quando sujeitos diferentes leem o mesmo texto com intenções diferentes, podem extrair informações distintas dessa leitura. Por essa razão, é preciso que os leitores tenham em mente objetivos para o material que será lido, pois esses podem ajudá-los na construção de sentido do texto.

A **proposição de apreciação crítica (estética, ética, política, ideológica) dos textos** está presente em 2007, 2013 e 2016. O **estímulo à fruição estética e à exploração lúdica do texto literário** aparece duas vezes (2013 e 2016). É do conjunto das experiências com e na literatura que vão se formar o gosto, as preferências do leitor e sua capacidade de apurar sua forma de perceber e fruir novas experiências estéticas no campo da literatura (CUNHA, 2014).

Aparecendo três vezes (2000/2001, 2013 e 2016), o critério **estímulo à leitura da obra de que o texto faz parte ou de outras obras a ele relacionadas**, juntamente com o **trabalho contextualizado com o vocabulário e uso do dicionário**, que aparece apenas uma vez (2010), apresentam poucas recorrências. Observamos que, mesmo com pouca presença, o primeiro critério, que havia aparecido apenas em 2000/2001, volta nos dois últimos Guias analisados, que são os mais recentes, não ocorrendo o mesmo com o segundo, que teve sua primeira e última aparição em 2010.

Com duas aparições (2013 e 2016), temos a **discussão de questões relativas à diversidade sociocultural brasileira** e com uma a **discussão crítica de questões preconceituosas** (2004). Tais conhecimentos/capacidades, apesar de apresentarem uma menor recorrência, constam, de certo modo, nos critérios mais gerais dos Guias, contribuindo para impulsionar essas discussões, no entanto, sentimos falta da continuação do segundo, com a nomenclatura aparecida em 2004.

Apesar de a variedade linguística do país ser vasta, a **exploração de dialetos e registros aparece apenas duas vezes** (2004 e 2016). Entretanto, não podemos deixar de levar em consideração que tal critério pode estar sendo contemplado no eixo da oralidade. O critério relativo à **presença de atividades de leitura em voz alta e silenciosa**, por sua vez, aparece em 2000/2001 e 2007. Em relação à leitura em voz alta dos textos, Batista (2011) destaca que "[...] por meio da leitura oral de textos, os alunos evidenciam um progressivo domínio da fluência [...]" (p. 26). No

entanto, a última aparição desse critério foi em 2007, não estando presente nos Guias mais atuais.

Entre aqueles menos recorrentes, com apenas uma aparição, está o critério **distinção entre pontos de vista do "autor" de opiniões do leitor**, aparecendo apenas em 2007. Assim como outros critérios que apareceram poucas vezes, acreditamos que eles foram substituídos por novos, que propõe conhecimentos/capacidades diferenciados (as).

CONCLUSÃO

Por meio da análise dos critérios referentes à leitura de textos ao longo das edições dos Guias PNLD de 1998 a 2016, observamos, inicialmente, que houve uma ampliação de critérios e das habilidades por eles contempladas, no decorrer dos anos. Nesse sentido, observamos que a primeira edição de 1998 é a que apresenta o menor número de critérios, enquanto as seguintes apresentam uma quantidade maior. Acreditamos que esse aumento progressivo deve-se ao reconhecimento da importância da leitura de textos, mas não podemos desconsiderar que os critérios tenderam a tornar-se mais detalhados nos outros eixos de ensino, de modo geral.

Em relação às mudanças nos critérios ao longo dos anos, notamos que elas ocorrem não somente pelo aumento deles (dos critérios), mas também pela mudança de redação de um mesmo critério, ainda que o sentido permaneça o mesmo, na maioria dos casos. Podemos observar referente aos critérios das atividades de leitura de textos, presente no Quadro 1, que eles sofrem uma progressão ao longo dos anos. Porém, esse aumento se dá com mais intensidade entre 1998 e 2004, pois, em 2007 e 2010, percebemos uma redução em relação à anterior (2004), só voltando a aumentar significativamente em 2013. Os critérios que permaneceram, estando presentes desde o Guia de 1998 até o de 2016 foram aqueles relacionados à exploração das estratégias de leitura e da textualidade e dos recursos linguísticos do texto, também os mais recorrentes ao longo das edições.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BAGNO, M. Linguagem. In: FRADE, I. C. A. S; COSTA VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/linguagem Acesso em: 27/07/2018.

BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. G. Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In: BATISTA A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (Orgs.). **Livros didáticos de alfabetização e de português**: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BATISTA, A. A. G. **Alfabetização, Leitura e Ensino de Português:** Desafios e perspectivas curriculares. Revista Contemporânea de Educação. n.12 – Agosto/Dezembro. 2011.

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O.; KLINKE, K. Livros escolares de leitura: uma morfologia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 27-47, 2002.

CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

COSTA VAL, M. G.; CASTANHEIRA, M. L. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª a 4ª série). In: COSTA COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSTA VAL, M. G. ***et al.*** Padrões de escolha de livros e seus condicionantes: um estudo exploratório. In: BATISTA A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (Orgs.). **Livros didáticos de alfabetização e de português**: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

COSTA VAL, M. G. C. Textualidade. In: FRADE, I. C. A. S; COSTA VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textualidade Acesso em: 08/08/2018.

CUNHA, M. A. A. Experiência Estética Literária. In: FRADE, I. C. A. S; COSTA VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/experiencia-estetica-literaria Acesso em: 27/07/2018.

FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; CABRAL, A. C.; TAVARES, A. C. Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem? In: COSTA VAL, M.G. **Alfabetização e língua portuguesa**: livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009.

FRADE**, I.** Des supports pédagogiques pour apprendre à lire dans le Brésil post-colonial : héritages et innovations (1840-1960), ***Histoire de l'éducation***, 138, 2013, 69-94.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; LIMA, J. de M. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, T. F.; GOIS, S. (Orgs) **A oralidade na escola :** a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2012. (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 3).

LEAL, T. F.; MORAIS, A. G.; PESSOA, A. C. R. G.; NASCIMENTO, J. C. **Habilidades de compreensão leitora:** seu ensino e sua avaliação pela Provinha Brasil. Revista Brasileira de Educação. v.22 n.68. jan.-mar. 2017.

MONTEIRO, S. M. Exercícios para compreender o sistema de escrita nos livros de alfabetização. In: BATISTA A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (Orgs.). **Livros didáticos de alfabetização e de português**: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: COSTA VAL, M.G.; MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE; Marianne C. B.. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In. SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.) **Diversidade textual:** os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos de gêneros. In. SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.) **Diversidade textual:** os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, C. R. Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais? In: COSTA VAL, M.G.; MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

SOARES, M. A escolarização da literatura infanto e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.) **A escolarização da leitura literária.** 2ªed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DIAGNÓSTICO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA REALIDADE DA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL CORONEL SERVELIANO DE FARIAS CASTRO, LOCALIZADA NO CARIRI PARAIBANO, EM TEMPOS DE PANDEMIA DO CORONAVÍRUS (COVID-19).

MYLENA VICENTE DA SILVA
Graduanda em Ciências Sociais (UFCG/CDSA), Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, UFCG, Sumé, PB. E-mail: mylena.vicente@estudante.ufcg.edu.br

JOSÉ ALESSANDRO DE BRITO GONÇALVES JÚNIOR
[2]Graduando em Ciências Sociais (UFCG/CDSA), Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, UFCG, Sumé, PB. E-mail: alessandrotap27@gmail.com

KÁTIA RAMOS SILVA
[3]Professora da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Sumé. E-mail: katia.ramos@professor.ufcg.edu.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo teve por seu objeto a educação escolar, mais precisamente no cariri paraibano e especificamente em tempos de pandemia do Coronavírus (COVID-19). Objetivamos realizar um diagnóstico da Escola Cidadã Integral Coronel Serveliano de Farias Castro, a luz da literatura especializada, a partir de análise de documentos oficiais, entrevistas e pesquisa de campo. Com isso, metodologicamente, devido à natureza no objeto, optamos por utilizar a pesquisa etnográfica. Por conseguinte, obtivemos os seguintes resultados: O Projeto Político Pedagógico da Escola Cidadã Integral Coronel Serveliano de Farias foi, como idealizado em toda literatura especializada a respeito do tema, construído a muitas mãos; O PPP da E. C. I. Cel Serveliano de Farias apresenta muitas convergências em relação a realidade abordada pelo contingente de alunos que participaram desta pesquisa; Identificou-se que a pandemia do Coronavírus (COVID-19) muito influenciou nas relações de ensino-aprendizagem na E.C.I Cel Serveliano desde a modificação para a modalidade de ensino remoto.

Palavras-chave: Educação escolar; Projeto Político Pedagógico; Pandemia.

1. INTRODUÇÃO

> "As escolas públicas em regiões mais pobres, como no campo, nas áreas ribeirinhas e remotas, e nas periferias urbanas foram as que mais sofreram com a exclusão escolar de políticas emergenciais elaboradas com base na aceitação por parte dos governos da desigualdade educacional e social. Estima-se que haja mais de 5,1 milhões de crianças e adolescentes em situação de exclusão escolar hoje."[1]

A educação escolar, enquanto objeto desta pesquisa tem caráter de importância fundamental para o desenvolvimento nos estudos desta temática sob a ótica sociológica, propondo-se a acrescentar em termos de análise, perspectiva e informações, levando em consideração a pandemia do Coronavírus, tendo em vista que, faz-se necessário o acúmulo de produções acadêmicas quanto ao trato do objeto neste momento excepcional.

Quanto ao nosso referencial empírico, segundo o PPP (2015), a E.C.I. Coronel Serveliano, localiza-se na zona urbana do município de Caraúbas, cariri paraibano. Suas origens remontam ao ano de 1968, na condição de instituição que ofertou curso ginasial vindo de escola pertencente ao município de São João do Cariri-PB, sendo Caraúbas então pertencente aquela cidade. Posteriormente, em 1986, a escola foi estadualizada e nomeada oficialmente como "Escola Estadual de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio Coronel Serveliano de Farias Castro".

É válido ressaltar que a última atualização do PPP deu-se no ano de 2015, obviamente, não traz nenhuma reflexão sobre os impactos da pandemia na referida escola, ademais, é de suma importância para esta análise considerar tais modificações no contexto escolar. A priori, conforme SENHORAS (2020, p. 134).

> "Os impactos intertemporais da pandemia da COVID-19 sobre a educação são preocupantes pois reproduzem de modo ampliado assimetrias previamente existentes nas sociedades, de modo que os atores econômicos privilegiados e com amplo acesso ao ensino privado e às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) conseguem minimizar

1 PELLANDA, Andressa. Crise da educação só termina se governo Bolsonaro for impedido. Disponível em https://diplomatique.org.br/crise-da-educacao-so-termina-se-governo-bolsonaro-for-impedido/Acesso em: 18/09/2021

> os efeitos pandêmicos no curto prazo por meio da continuidade educacional via EAD em contraposição a atores econômicos mais vulneráveis."

Abordar os impactos da pandemia sobre a educação faz-se necessário para que esta pesquisa esteja situada historicamente em um momento em que as desigualdades brasileiras, já tão alarmantes, se acentuaram ainda mais e as relações professor-aluno-conhecimento passaram a ocorrer, mesmo que provisoriamente e de maneira diferente da corriqueira, agora através do ensino remoto.

Este artigo se desenvolveu a partir de uma atividade da disciplina de Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica em Ciências Sociais III (LAPPECS III), e seus objetivos foram: 1) Analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Cidadã Integral Coronel Serveliano de Farias Castro à luz da literatura especializada; 2) Identificar convergências e divergências entre o que está descrito no PPP e o que foi exposto pelos discentes e docente em questionário previamente aplicado; 3) Demonstrar o impacto da pandemia do Coronavírus (COVID-19) na educação, em tempos de ensino remoto.

2. MATERIAL E MÉTODOS/ METODOLOGIAS

Quanto às questões metodológicas, optamos por utilizar a pesquisa qualitativa, a etnografia, devido a especificidade do objeto. Como nos orienta ANDRÉ (2013), parte do fazer etnográfico envolve o desenvolvimento de um diário de campo, no qual tivemos o cuidado de anotar as datas das aulas, que deram-se sempre às quartas-feiras pela manhã. Bem como, anotamos os temas das aulas para assim observar se os alunos teriam ou não interação com o conteúdo, de acordo com a temática abordada. O que se constatou que sim, quando o assunto estava interligado ao seu cotidiano. Além disso, como uma das formas de entender melhor as situações dos alunos, fizemos o uso de questionário, antes desse processo, buscamos ter uma relação de empatia com os alunos nos amparando nas informações do trecho a seguir:

> "A empatia vem sendo apontada há muito como uma característica essencial dos pesquisadores que realizam trabalho de campo. Ela se constitui num dos princípios básicos da fenomenologia, que está nas raízes dos estudos qualitativos. Segundo esse princípio, o observador deve tentar se colocar no lugar do outro para tentar

> entender melhor o que está dizendo, sentindo, pensando. Ela é, portanto, um importante componente nas situações em que o pesquisador interage com os sujeitos para obter os dados que lhe permitirão compreender melhor o fenômeno em estudo." (ANDRÉ, 2013, p. 53).

Procurar compreender a situação em que os alunos se encontram foi muito importante para a construção de um diário de campo mais humano, e não somente baseado na quantidade de alunos presentes, ou se eles respondiam ou não as perguntas. Dessa forma, procuramos observar mais atentamente quais são as dificuldades que os discentes encontram para conseguir participar de forma interativa. Além disso, é importante ressaltar que a turma nos acolheu muito bem, percebemos isso até nas pequenas atitudes individuais dos alunos.

Observamos que a professora Denise Farias, da disciplina de sociologia, entrevistada para questões da pesquisa, ministrou as aulas com muita dedicação, estimulando sempre a participação dos alunos nas aulas. Porém, a participação média nas aulas online acontecia com quatro discentes. O trecho abaixo do PPP de Caraúbas fala sobre as relações de professor-aluno-conhecimento:

> "Tendo em vista aprendizagens significativas, procuraremos articular no processo de ensino-aprendizagem a dimensão humana (relacionada aos aspectos afetivos e cognitivos embebidos de humanidade), técnica (o saber-fazer seu planejamento, seus planos de aula e lidar com elementos eminentemente técnicos) e política (compreender as ações pedagógicas enquanto escolhas em direção à humanização ou não). Por meio destas articulações, espera-se que as salas de aula se tornem espaços de interação professor-aluno-conhecimento." (PPP 2015, p. 25).

Nas aulas foi possível verificar que esses espaços de interação que deveriam acontecer, não ocorrem de forma muito eficiente, já que, apenas pela participação de poucos alunos na aula não é possível analisar a real compreensão de todos, tendo em vista, que alguns alunos nunca falam uma simples palavra. A professora relatou algumas vezes em suas aulas, sobre as atividades impressas que foram enviadas para os alunos que não tem acesso à internet, e que as mesmas nunca foram devolvidas à escola para que ela pudesse fazer a avaliação, bem como a queda de participação dos alunos na realização das atividades. Recentemente apenas 3 ou 4 pessoas estavam respondendo-as. E tinham alguns discentes que

faziam a ela o pedido para responder todas as atividades dos bimestres porque não haviam acompanhado este, o que sobrecarregou os alunos e a professora.

Junto disso, a partir do que ANDRÉ (2013) nos deixa cristalino, a pesquisa etnográfica nos permite analisar documentos oficiais, a exemplo do que fizemos com o PPP da instituição em que buscamos nosso referencial empírico, e torna possível também a realização e interpretação de questionários e entrevistas, neste caso, essenciais para conclusão das atividades de pesquisa.

Ainda no que se refere aos questionários, sua aplicação deu-se através da plataforma Google Forms, com os estudantes do 1° Ano A e B, que somados possuem 57 matriculados, contando com um total de 11 perguntas objetivas na busca por traçar um perfil socioeconômico dos discentes e conhecer opiniões a respeito da infraestrutura escolar por parte de uma fração significativa dos estudantes.

Por fim, obteve-se um quantitativo de 15 respostas ao questionário, que esteve disponível entre os dias 6 a 17 de setembro de 2021. Como exposto por SENHORAS (2020), muitas foram as dificuldades impostas pela pandemia, inicialmente devido a paralisação das aulas presenciais e a posteriori o acesso às tecnologias da informação e comunicação (TICS) que dificultam a participação nas atividades síncronas e assíncronas, fator que é levado em consideração nas análises dos dados obtidos através dos questionários.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1. CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E COMO ELE PODERÁ SE COLOCAR PERANTE A PANDEMIA

Como já foi dito, a última revisão no PPP da E. C. I. Cel Serveliano de Farias Castro ocorreu em 2015, onde esteve presente não só a equipe gestora, mas também, contou com a participação coletiva de todos os envolvidos na dinâmica escolar: pais, alunos, professores, equipe pedagógica, funcionários e representantes da comunidade externa. Dessa forma, percebe-se que houve a formulação de maneira democrática deste documento. O que é de suma importância, principalmente levando em consideração o trecho a seguir:

> "Se considerarmos a perspectiva de tomar a construção do PPP como um discurso em história, um dispositivo a favor do trabalho coletivo e da formação da equipe escolar, talvez seja possível aproximar esses três tipos de ações, ou seja, fazer com que a discussão coletiva das concepções e propostas, as práticas desenvolvidas e o registro escrito disso tudo sejam apenas diferentes faces de um mesmo projeto/compromisso: oferecer uma educação escolar de qualidade para todos os alunos." (CUNHA; OMETTO, 2013, p. 404).

Ofertar uma educação de qualidade é um dos objetivos descritos no PPP da escola estudada. No documento revela-se uma constante inquietação em promover um ensino que abranja a realidade dos alunos, visando uma formação igualitária e inclusiva. A comunidade atendida pela escola se localiza em uma área considerada de risco social, pelo alto nível de violência, uso de drogas, e isso é reflexo também de uma comunidade onde a maioria das pessoas possuem poucos recursos econômicos. Como esclarece o trecho abaixo:

> "Quanto ao aspecto socioeconômico e cultural a comunidade é constituída predominantemente por famílias de baixa renda, um número acentuado de desempregados e subempregados, como ambulantes, biscates, faxineiras, diaristas e pedreiros. Entre os empregados encontramos vigilantes, serventes e empregadas domésticas. Há um nível grande de adultos analfabetos e jovens que não concluíram o Ensino Fundamental." (PPP 2015, p. 14)

Sendo assim, o ambiente escolar é um espaço de extrema relevância social para a comunidade. A escola deve ser um local em que os alunos se sintam acolhidos e que existam os espaços adequados para os discentes poderem desenvolver as atividades corretamente. No entanto, isso não acontece nessa escola em Caraúbas/PB, faltam espaços de extrema importância para o desenvolvimento de algumas atividades como: sala de informática, sala de ciências/laboratório, auditório e quadra, além da ausência de um reservatório de água, que é uma necessidade básica. Para sanar as necessidades dos alunos é preciso mais do que uma boa gestão, se faz fundamental a construção de uma boa infraestrutura física da escola. No PPP da escola analisada é citada a pouca ventilação que é oferecida no ambiente, fator este que afeta diretamente o desempenho dos alunos e professores.

> Investir num modelo de escola reflexiva como "uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura" (***apud*** ALARCÃO, 2000, p. 13) implica assumir o PPP como pauta de formação no cotidiano escolar. Formação centrada na escola que é dependente, sem dúvida, de um investimento interno de seus protagonistas, mas que precisa contar com um poder público que crie as condições necessárias para a plena autonomia das instituições escolares. (CUNHA; OMETTO, 2013, p. 410).

No projeto político pedagógico dessa escola em Caraúbas/PB, observa-se que levar o aluno a conseguir refletir sobre a realidade ao qual se encontram é algo bastante presente, promovendo conteúdos que os estimulem a pensar politicamente também. No entanto, os recursos públicos que deveriam ser destinados para a melhoria da infraestrutura da escola pouco se apresentaram, até o ano em que foi escrito o PPP (2015). Apenas duas reformas foram realizadas no prédio, uma para a construção do muro e escadaria de acesso e outra, para a restauração do piso, retelhamento, colocação de portas, reposição de vidros das janelas e pintura.

Dessarte, pensando no contexto atual da COVID-19 e tendo consciência de que não se trata apenas de um documento, mas da essência da instituição escolar, é importante que ocorra um adendo no PPP sobre as orientações e a situação dos alunos nesse período. Uma vez que, houve um retrocesso gigantesco na escolarização dos alunos, e isto deve ser sanado por todos os envolvidos nesse processo, para que as orientações sejam as mais esclarecedoras possíveis. O Mesmo deve ser pensado quando ocorrer as aulas híbridas ou no pós pandemia, destacando os cuidados necessários, a reformulação do conteúdo e as estratégias de como lidar com a nova realidade dos alunos.

3.2. QUANTO ÀS ORGANIZAÇÕES COLETIVAS E CONSELHOS

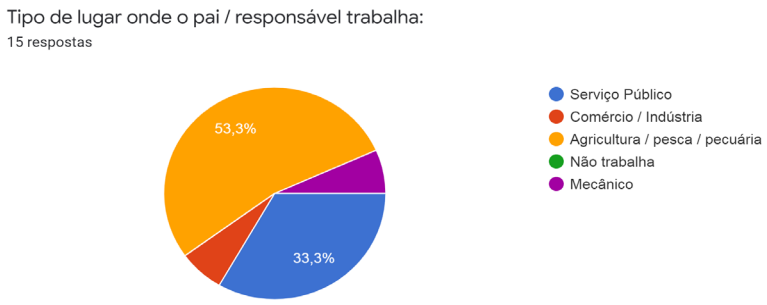
De acordo com o relato da docente Josefa Denise de Farias a organização coletiva/conselhos é ativa na instituição escolar. Integrado pela gestão, professores, profissionais que trabalham na escola e pais/alunos representantes. Os mesmos participam de diversas reuniões, como: o orçamento democrático e de encontros para a prestação de contas sobre os recursos financeiros que a escola recebe, o qual os envolvidos debatem se o dinheiro está sendo bem aplicado e como deve ser investido.

Todas as turmas dessa escola têm o líder e vice-líder, que são eleitos no início do ano por meio de votação entre os alunos. Esses alunos escolhidos, têm como uma de suas funções se reunir com a turma para saber quais são as demandas apresentadas pelos demais discentes, esses encontros ocorrem a cada quinze dias. Quando tem qualquer ação na escola, eles participam opinando com os demais envolvidos da comunidade escolar. Além disso, a professora também esclarece que para a retomada das aulas de forma segura, formou-se um comitê de crise composto pela gestão, professores, pessoal de apoio e mais um encarregado da parte sanitária (saúde), responsável por coordenar esse comissão para que as aulas voltem a ocorrer de forma segura para a vida de todos, uma vez, que a COVID-19 é um vírus perigoso.

3.3. ANÁLISE DE PERFIL SOCIOECONÔMICO DISCENTE EM CONFORMIDADE COM O QUE ESTÁ APRESENTADO NO PPP

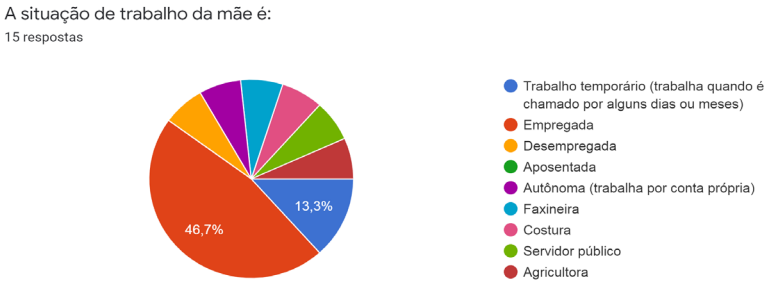
O resultado dos questionários proporcionou traçar minimamente um perfil socioeconômico dos alunos do 1º ano A e B, demonstrados nos gráficos 1, 2 e 3.

Gráfico 1 - Atividades laborais do pai ou responsável.



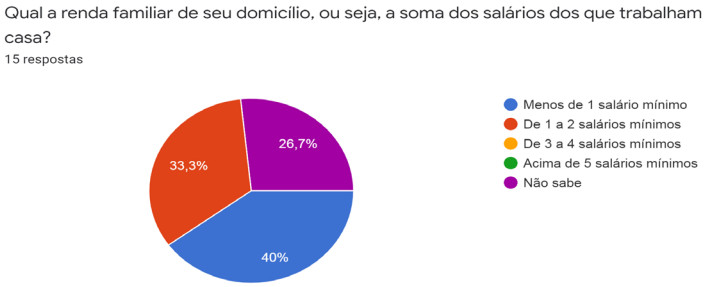
Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 2 - Atividades laborais da mãe.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 3 - Faixa de renda familiar.



Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se que os pais, mães e/ou responsáveis pelos jovens estudantes da E.C.I. Cel Serveliano exercem atividades laborais que são comuns entre os integrantes das classes menos favorecidas, por conseguinte, com poucas condições materiais. Acrescido a esses fatos, as informações fornecidas pelo gráfico 3, demonstram que 73,30% das respostas têm renda familiar não superior a dois salários mínimos.

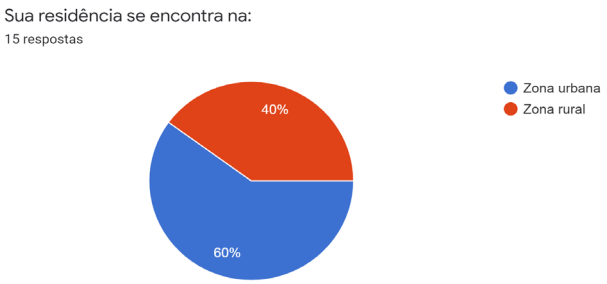
Com isso, resgatamos uma passagem do PPP, já citada anteriormente, que nos demonstra a conformidade da pesquisa em relação ao destaque a seguir:

> "Quanto ao aspecto socioeconômico e cultural a comunidade é constituída predominantemente por famílias de baixa renda, um número acentuado de desempregados e subempregados, como ambulantes, biscates, faxineiras,

> diaristas e pedreiros. Entre os empregados encontramos vigilantes, serventes e empregadas domésticas." (PPP 2015, p. 14).

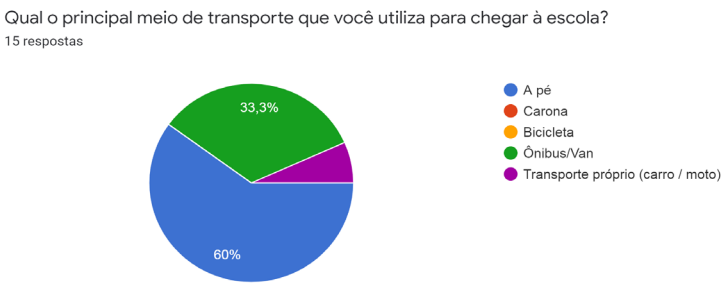
Além disso, o gráfico 4 e 5 nos mostram que há, dentro das limitações da abordagem desta pesquisa, consistência no que está dito no PPP, percebe-se que uma quantidade significativa de alunos residem tanto na zona rural, assim como na zona urbana, e utilizam meios de transporte coletivo ao se locomoverem até a escola.

Gráfico 4 - Área da residência.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 5 – Meio de transporte.



Fonte: Elaboração própria.

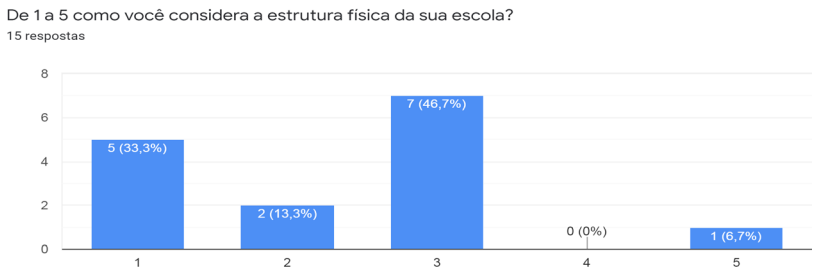
A corroborar com o que foi dito anteriormente, o PPP nos traz que:

> "A comunidade atendida pela é constituída de alunos provenientes das zonas rural e urbana do município. Esses alunos pertencem a classes sociais diferenciadas

> e possuem características religiosas e culturais também diversificadas, que influenciam na educação escolar." (PPP 2015, p.14)

Por fim, observando a percepção discente sobre a infraestrutura também está de acordo, baseando-se no gráfico 6, com a descrição do PPP (2015), que nos diz que apesar da última reforma no ano de 2012, a escola apresenta uma defasagem infraestrutural com muitas deficiências em áreas vitais para bem acomodar professores e alunos.

Gráfico 6 - Estrutura física escolar.



Fonte: Elaboração própria.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa foram os seguintes:

1. O Projeto Político Pedagógico da Escola Cidadã Integral Coronel Serveliano de Farias foi, como idealizado em toda literatura especializada a respeito do tema, construído a muitas mãos, desde a gestão escolar, passando pelo corpo docente, até membros da comunidade local;
2. O Projeto Político Pedagógico da Escola Cidadã Integral Coronel Serveliano de Farias apresenta muitas convergências em relação à realidade abordada pelo contingente de alunos que participaram desta pesquisa;
3. Identificou-se que a pandemia do Coronavírus (COVID-19) muito influenciou nas relações de ensino-aprendizagem na E.C. I. Cel Serveliano desde a modificação para a modalidade remota, a participação dos alunos nas aulas síncronas sofreu drástica redução, assim como nas realizações das atividades assíncronas.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. **O trabalho coletivo na escola: o projeto político-pedagógico como pauta de formação**. Educação, v. 36, n. 3, p. 402-411, 2013. Recuperado de https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15542

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Papirus editora, 2013.

ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL CORONEL SERVELIANO DE FARIAS CASTRO. Projeto Político Pedagógico. Caraúbas. 2015.

SENHORAS, Elói Martins. **Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos**. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020.

GT 03
CURRÍCULO, ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A MAGIA LITERÁRIA QUE CONDUZ AO CONHECIMENTO: NARRATIVAS DE UMA LEITORA SERTANEJA

MARTA PEREIRA DA SILVA

VIVIANE BRAS DOS SANTOS

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este estudo descreve uma narrativa autobiográfica que tem como objetivo analisar as contribuições que os livros de literatura infantil trouxeram para o meu processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Buscamos destacar o mérito que as leituras dos livros literários trazem para o desenvolvimento dos alunos/as como: estimular o imaginário, impulsionar o processo de alfabetização e seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa. Quando a criança tem o contato com o mundo da leitura, a partir da sua primeira infância, ela está "desabrochando" no seu processo de aprendizagem para crescer como uma leitora assídua, compreendendo o mundo em que está inserida. Ressaltamos que a experiência com a leitura, desde os primeiros anos de escola, contribui para formar um indivíduo consciente de seus direitos e deveres.

Palavras-chave: Educação Infantil; Literatura Infantil; Ensino Aprendizagem; Aluno.

1. INTRODUÇÃO: A LEITURA TRANSFORMA VIDAS

O papel da educação na minha formação foi de suma importância para agregar conhecimento à minha existência. A escola tem o poder de transformar vidas e abrir novos horizontes para diversos campos do aprendizado. A área de humanas, por exemplo, proporciona uma riqueza de conhecimentos, ajuda a entender o universo em que vivemos onde podemos encontra respostas para nossas perguntas, como fomos criados e como viver e interagir na sociedade. Nos transformamos em indivíduos bem instruídos para enriquecer o meio ao qual pertencemos.

A minha principal base no aprendizado começou na Educação Infantil, quando se iniciou o alicerce do meu conhecimento educacional. Durante todo o meu processo educacional, houve professores/as que me incentivaram a estudar me mostraram o quanto era importante aprender a ler e se dedicar ao estudo para poder conquistar os meus sonhos e objetivos. Outro fator importante que influenciou no meu crescimento educacional foi a participação da minha família na minha educação. Familiares, professores/as e a escola formaram uma parceria para a formação do meu processo de ensino aprendizagem. Foi através dos livros de literatura infantil com seus desenhos que me interessei em aprender a ler. Essa iniciação nos livros de histórias foi muito cativante e enriquecedora para o meu desenvolvimento.

Os livros trazem um vasto campo de conhecimento e têm uma influência muito importante na vida de qualquer pessoa. Existem para saciar a curiosidade, fazem em todo o ser humano e esse imprescindível material didático não deve faltar na vida de qualquer estudante, porque aguça ainda mais ainda a vontade de aprender. É preciso inserir a cultura da leitura e incentivar a paixão por esse instrumento de conhecimento "o livro", pois é através dele que a educação ganha "asas para alçar maiores voos" e realizar grandes perspectivas. O livro dá oportunidades de crescimento intelectual, torna cada estudante em uma fonte de saber, enriquece a todos que estão a sua volta, transmite e dissemina o desejo da leitura, para que também outros possam adquirir esse conhecimento transformador de mentes. Segundo Corsino (2010, p.184):

> Na educação infantil o texto literário tem uma função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos o tempo e no espaço em que vivem,

> imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações.

É necessário instigar a leitura desde os primeiros momentos da educação infantil. Vemos o quanto é imprescindível o uso de livros de literatura infantil para a formação. O objetivo da presente autobiografia é analisar as contribuições que os livros de literatura infantil trouxeram para o meu processo de ensino- -aprendizagem como aluna a partir da Educação Infantil.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL: O FUNDAMENTO DO SABER

O papel da Educação Infantil é proporcionar a primeira etapa da educação escolar, das crianças de 0 a 6 anos de idade, que irão interagir com outras crianças e professores, desenvolver, suas capacidades cognitivas e motoras, possibilitar a construção do seu processo de ensino e aprendizagem através das metodologias aplicadas em sala de aula como: a leitura de histórias, atividades lúdicas e jogos educativos. Mediante essas oportunidades, a criança aprenderá a refletir e a ter mais autonomia, podendo fazer descobertas sobre si e sobre o meio social em que vivem. Nesse sentido, Assis (1999, p.53) destaca:

> A Educação Infantil [...], ela deve favorecer a construção do desenvolvimento moral, deve respeitar a curiosidade da criança levando-a a refletir sobre as perguntas que faz. A Educação Infantil precisa propor o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões, físicas, socioeconômicas, intelectual e afetiva.

É importante refletir, com muita atenção, que a criança é um ser em desenvolvimento, capaz de construir seus conhecimentos com a interação entre outros indivíduos. Nesse período da Educação Infantil, tudo é mais fantasioso e o educador sempre tem que buscar o novo para desafiar as crianças com didáticas que lhes estimulem a desenvolver sua inteligência e imaginação. Cada criança, nesse período, tem sua singularidade e cabe ao professor compreender, respeitar e reconhecer seu mundo infantil para assim garantir o sucesso do seu processo de ensino-aprendizagem, construindo as condições necessárias para a criança crescer e avançar nos estudos, tornando-o crítica e criativa, possibilitando a formação de

sua identidade, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.22) vem nos dizer que:

> Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da Educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças.

Portanto, a Educação Infantil, em conjunto com os/as educadores/as e familiares, tem o papel de contribuir para as primeiras estruturas educacionais da formação integral do ser humano em um ambiente que promova alegria, segurança e conforto. As oportunidades de aprendizado, oferecidas principalmente por meio da leitura, para ajudar a criança a interpretar seu meio social evita a alienação e proporciona-lhe a autonomia e a criticidade.

2.1 O ENCANTO DA LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil é uma arte que estimula as crianças a se interessarem pela leitura, dos livros literários para, as crianças são de fácil compreensão para os/as leitores/as e com muitas ilustrações, que ajudam a colocar em evidência características infantis como a curiosidade a criatividade a imaginação, de forma sintam prazer nas leituras. Conforme descreve Coelho (2000, p.27):

> A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/ impossível realização... Literatura é uma linguagem especifica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida como exatidão.

A leitura desses livros vem fundir as experiências vividas pelos alunos em seu cotidiano com o que está sendo lido, e também, com o intuito de proporcionar a compreensão de sua existência e fazer com que o leitor forme suas próprias opiniões. O livro deve fazer parte da vida de todos os alunos/as para poder inspirar o processo de ensino-aprendizagem, além

do conhecimento que está a sua volta. Esses livros são uma grande fonte de prazer que gera vários sentimentos, como diz Abramovichi (1997, p.17):

> É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que a narrativa provocam em quem as ouve [...]

Através de todos esses sentimentos, a criança passará a ver e sentir o mundo imaginário, a entender seus próprios sentimentos reconhecendo a si mesmo. Por meio da experiência da leitura, abre-se novos horizontes surpreendentes e inesperados, para o/a aluno/a poder enxergar novas possibilidades que antes não conhecia. Sua mente se torna mais flexível. Para Morin (2011, p.29) "O inesperado surpreende-nos. [...] E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo." Sendo assim não temos que forçar a entrada de um conhecimento novo, mas ser mais suscetível aos novos conhecimentos.

Os livros literários são verdadeiros "diamantes" para a mente e a alma proporcionando desenvolvimento do intelecto da linguagem e da escrita, permitindo clareza e sabedoria que não podem ser tirados. Contudo é de suma importância o incentivo da leitura dos livros de literatura infantil, porque quando se desperta o prazer da leitura nos/nas alunos/as terão um infinito caminho de muitas descobertas.

Educar e aprender são trocas de experiências entre o/a aluno/a e o/a professor/a, que tem como um dos propósitos sempre respeitar um ao outro. Na relação ensino-aprendizagem, o/a educador/a e educando/a aprendem juntos/as e trocam conhecimentos, enriquecendo-se mutuamente com seus saberes. É necessário um bom diálogo entre as duas partes envolvidas para que possa fluir um bom relacionamento e assim obterem bons resultados.

Quando um/a professor/a propõe-se a ensinar deve abrir possibilidades para que alunos/as aprendam a questionar e a investigar tornando-os/as mais ativos/as em sala de aula e fora dela, também fazendo deles indivícontribuindo para sua autonomia. Esse processo de ensino-aprendizagem destaca-se por meio da ação ativa do/a educando/a porque ao mostrar-se fora de contexto em sala de aula, não haverá uma

aprendizagem mais eficaz. Cabe ao/a educador/a despertar o imaginário do/a aluno/a usando a leitura literária e outras formas como: a música, a pintura e o cinema para estimular o envolvimento e a curiosidade de aprender. Como citou Freire (2011, p.47): "Quando entro em sala de aula devo está sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho a de ensinar e não a de transferir conhecimento".

Os/as educadores/as não estão apenas em salas de aula, para somente socializar conhecimentos, precisam criar possibilidades para que seus alunos/as aprendam a produzir e construir seus próprios conhecimentos. O/a professor/a tem também a função de facilitador/a no processo de ensino e aprendizagem fazendo com que o/a educando/a sinta-se à vontade para poder interagir no meio ao qual está inserido/a, dando oportunidades de expor suas ideias e de questioná-las. Busca sanar as dúvidas dos/as alunos/as e lhes proporcionar um maior desenvolvimento intelectual. Uma das maneiras para poder executar essas ideias citadas acima seria levar a leitura literária para a sala de aula. De acordo com Coelho (2000, p.43): "Daí já se conclui a importância basilar da literatura destinada às crianças: é o meio ideal não só para auxiliá-las a desenvolver suas potencialidades naturais, como também para auxiliá-las nas várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta".

Contudo, o/a educador/a tem o dever de orientar o ensino aprendizagem de seus alunos/as ajudando-os a formular conceitos, a despertar e estimular sua inteligência e as suas potencialidades para que possam reter os ensinos que lhes são apresentados a cada abertura de um novo livro literário. Mas o ensino não só depende unicamente do/a professor/a, assim como a aprendizagem não é algo somente para o, aluno/a. As duas tarefas se concluem, por isso é preciso a parceria, com muito diálogo, como cita Zagury (2002, p.122): "Na escola moderna a relação ente professores/as e alunos/as é baseada num princípio democrático de igualdade, no qual o diálogo tem um papel importante." Com o diálogo entre as duas partes se torna possível a evolução do ensino e aprendizagem dos discentes.

2.2 ALUNO/A UMA TERRA FÉRTIL

O/a aluno/a é o indivíduo que recebe a educação do/a mestre/a e dedica-se a aprendizagem de qualquer conteúdo que se deseja aprender. A palavra estudante tem origem do verbo estudar, que é uma ação. Então

o estudante deve ser um sujeito ativo em sala de aula para que possa produzir seu próprio conhecimento com a ajuda de seu professor/a, que é o orientador/a do seu processo de aprendizado. Para se obter o melhor desempenho do aluno/a, o/a professor/a precisa descobrir estratégias para que o aluno/a descubra motivações para os aprendizados.

O aluno/a tem que se sentir provocado/a e motivado a conhecer novos assuntos. Como diz Freire (2011, p.83): "O que importa é que professor e aluno se assumam epistemologicamente curiosos." A curiosidade leva a todos a buscarem novas formas de aprendizado e ensino, tanto o professor quanto o/a aluno/a estarão sempre motivados a conhecer e ensinar, para juntos construírem um movimento de reflexão e ação.

Quando se sente os/ estudantes se sentem estimulados/as, têm o desejo de produzir e atingir os objetivos propostos em sala de aula. Agora como poderia ser feita essa estimulação em sala de aula, ouvindo boas histórias que possam provocar o desejo de descobrir suas próprias potencialidades. De acordo com Abramovich (1997, p.23): "O ouvir história pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal tudo pode nascer de um texto!"

É uma tarefa primordial, a leitura de livros literários, porque é através da leitura que possibilitamos a abertura de um novo mundo, tornando-os/as seres autônomos/as, mostrando que são capazes de chegar no lugar que desejam. A leitura deve ser apresentada de uma forma que venha encantar, encher os corações de emoção e inundar suas mentes de ideias e proporcionar-lhes um horizonte vasto. Para Abramovich (1997, p.143):

> Ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar... pode se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião... E isso não sendo uma vez ao ano ..., mas fazendo parte da rotina escolar, sendo sistematizado, sempre presente.

A leitura significa abrir portas para que venham entender o mundo ao qual estão inseridos/as. O aluno/a precisa de motivação e concentração para aprender e a leitura ajuda nessa tarefa. Todo aluno/a está sempre em um processo de construção de conhecimento, pois somos seres que vivemos em constante evolução. Para essa tarefa, ele precisa de seu mestre e sua família para estimulá-lo a se desenvolver. Mediante os fatos colocados, o sentido é de tornar os/as alunos/as capazes e preparados/as para

enfrentar os desafios da vida e buscarem realizar seus sonhos. É importante frisar que a escola e a família forneçam as condições adequadas para o seu desenvolvimento no seu processo de ensino aprendizagem.

3. ABORDAGEM METODOLÓGICA

A metodologia aplicada nesse artigo, (auto) biográfico foi a pesquisa qualitativa, de forma a analisar minhas subjetividades descrevendo, vivências e experiências, durante minha iniciação como leitora durante a Educação Infantil. Para Deslandes (1994, p.21-22):

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, como um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações [...]

A presente pesquisa vem apresentando assuntos peculiares na qual será retratada a minha trajetória escolar desde o período da Educação Infantil, propondo demonstrar nessa pesquisa a importância dos livros de literatura infantil no meu processo de ensino e aprendizado. Por meio de minhas memórias esta (auto) biografia vem apontando um caminho para estimular a leitura, desde os primeiros anos de ensino, com o intuito de acrescentar conhecimento ao campo da educação. Conforme descreve Souza (2004, p.54):

> A abordagem biográfica, a partir do trabalho com as histórias de vida ou com biografias educativas. Configura-se como um processo de conhecimento. Um conhecimento de si, das relações que se estabelece com o seu processo formativo e com as aprendizagens que construiu ao longo da vida. Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual revela-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade.

Através das minhas experiências vividas na infância, posso também incentivar aos leitores/as, desse presente texto, deixarem-se encantar pelos livros literários. Para Bogdan e Biklen (1994, p.180) “Uma autobiografia, rica em detalhes, escrita com o objetivo de contar a história da

pessoa tal como ele ou ela experienciaram". Por meio dessa narrativa autobiográfica, com riquezas de detalhes, podemos absorver elementos importantes para utilizar em nossas vidas, e sermos agentes transformadores/as na nossa sociedade, que através das histórias de vida de outras pessoas adquirimos inúmeros conhecimentos.

3.1 MEMÓRIAS FORMATIVAS

Esse estudo vem descrever as minhas experiências escolares tanto na escola quanto na família. Os meios aos quais utilizei para obter essa narrativa foram as minhas lembranças, em que estarei retratando a participação das minhas professoras na Educação Infantil. Elas eram incentivadoras dos/as alunos/as para que se dedicassem à leitura, promoviam momentos de leitura onde eram contadas histórias como do Pinóquio, O patinho feio e Os três porquinhos que chamava a atenção da criançada e depois em outro momento, apresentávamos as histórias de maneira bem lúdica. Outro ponto de partida, para a influência do meu desenvolvimento na leitura, foi na casa de uma tia, na qual havia uma bela coletânea de livros de histórias infantis, de conto de fadas como: A Branca de neve, Soldadinho de chumbo e João e o pé de feijão. Esses contos me proporcionaram momentos de intensa satisfação ao ler e imaginar por causa das suas belas ilustrações.

Essa pesquisa, baseada em minhas memórias, venho propor um estudo para aprimorar ainda mais os conhecimentos dos/as leitores/as. Segundo Marconi e Lakatos (2009, p.19):

> A leitura constitui-se em fator decisivo de estudo, pois propicia a ampliação de conhecimento, a obtenção de informações básicas ou específicas, a abertura de novos horizontes para a mente, a sistematização do pensamento, o enriquecimento de vocabulário e o melhor entendimento do conteúdo das obras.

Desde os primeiros anos de escola, diariamente, havia grandes descobertas. Era sempre algo novo a cada aula. Na Educação Infantil fui aprendendo a manusear os materiais didáticos. A partir daí fui me desenvolvendo com a ajuda de minhas professoras que me estimularam a ser bem participativa e comunicativa. Para ensinar a tarefa de ser bem ativa em sala de aula, elas contavam histórias, que estimulavam minha imaginação, me ensinando que, através das lições que havia nas histórias, podíamos realizar grandes feitos.

Quando criança era muito "arteira", gostava muito de brincadeiras, mas foi com o decorrer do meu encontro com os livros infantis que fui aprendendo a me concentrar e refletir sobre os atos que eu praticava em casa e na escola. De acordo com Coelho (2000, p.37): "A leitura segue apoiada pela reflexão; a capacidade de concentração aumenta, permitindo o engajamento do leitor na experiência narrada e, consequentemente, alargando ou aprofundando seu conhecimento ou percepção do mundo".

Em meio aos livros, fui aprendendo a me concentrar melhor e prestar mais atenção aos outros assuntos que eram apresentados em sala de aula. Eu tinha muita dificuldade em matemática, mas com a ajuda de minhas professoras e minha família, que me incentivaram a não desistir de aprender, por mais que as dificuldades fossem grandes me estimulavam a continuar estudando. Quando completei sete anos eu perdi minha mãe. Ela faleceu com cinquenta e três anos, e foi uma grande incentivadora no meu processo educativo. Gostava muito de ler.

Sempre a via lendo a bíblia com muita dedicação e ela lia muito pra mim antes de dormir, as sagradas escrituras, e outas histórias dos livros literários como contos de fadas e fábulas, minha mãe costumava ler as histórias bíblicas, de fácil compreensão, para que eu pudesse entender os princípios de cada história como a Arca de Noé, a criação do mundo e o bezerro de ouro. Contava com tanta emoção, que eu a ouvia e começava a imaginar as cenas em minha mente. Até hoje, eu ainda lembro das imagens que eu mesma criei em minha consciência. Depois, quando terminava de contar, ela me apresentava os princípios de cada história, pelas quais fui aprendendo a respeitar os outros, a ser corajosa, a não desistir em meio às dificuldades.

Na época, que minha mãe faleceu, meu pai estava muito idoso, e estava com oitenta anos, não se achando capaz de cuidar de uma menina de sete anos. Era um senhor muito rigoroso e fechado, para ter certos tipos de conversa mais feminina, por isso ele conversou com uma prima dele para que pudesse me adotar. Essa prima de meu pai adorou a ideia e me adotou acabei indo morar com ela. Foi um momento muito triste e doloroso, tinha perdido minha mãe e tive que morar em outra casa, com outras pessoas e longe de meu pai. Mudei também de escola. Foi um momento de intensas mudanças. Mas aquelas histórias, que minha mãe e minhas professoras contavam, foram juntas comigo. Quando tinha medo, sentia-me sozinha, relembrava daqueles contos que me levaram a pensar e refletir que no tempo certo tudo se encaixaria.

Com o passar do tempo fui me adaptando a minha nova casa e família, eu passei a chamar a prima de meu pai de tia e fui me apegando a todos que moravam com ela. Minha tia se mostrou uma segunda mãe, muito carinhosa e cuidadosa, ela também continuou a me animar para que nunca deixasse de estudar. Continuei me dedicando aos estudos. Logo que meu pai me entregou, para a adoção, ele passou a morar com outra senhora que passou a cuidar dele. Assim se passaram sete anos, eu morando com minha tia dando continuidade aos meus estudos e meu pai com sua companheira. Mas aconteceu um imprevisto, a senhora que cuidava dele teve que ir embora, nessa época ele estava com oitenta e sete anos de idade e eu com meus catorze anos. Com essa reviravolta, tive que sair da casa de minha tia e ir cuidar de meu pai que estava muito debilitado com a avançado idade.

Quando voltei para minha casa, na qual nasci e passei parte de minha infância, já estava cursando o Ensino Médio. Passei a cuidar da casa e de meu pai e continuei a estudar, sempre me dediquei aos estudos e às minhas leituras. Não gostava de faltar às aulas e sempre fui responsável. Sempre tratei meus professores/as com respeito e levava a sério o trabalho de toda a equipe da minha escola, porque aprendi desde pequena a respeitar aos professores/as por causa daquelas primeiras histórias que ouvia na minha primeira infância. Eram contos que me inspiraram a ser uma pessoa com princípios. De acordo com Coelho (2000, p.11):

> Daí a importância dada atualmente à iniciação lúdica do pré-leitor no mundo da literatura, mesmo antes de iniciado o processo de sua alfabetização. Nessa ordem de ideias, torna-se claro que a formação do pequeno leitor deve começar bem cedo e prosseguir em gradativo aprofundando até o final de seu ciclo de estudos na escola.

No Ensino Médio, os estudos se intensificaram para ingressar no vestibular, por esse motivo, eram requeridos muitos momentos de leitura. E como desde pequena tive o contato com os livros, foi de muita importância para que assim eu obtivesse mais uma oportunidade em alcançar uma vaga na universidade.

Ao passar três anos preparando-me para o vestibular, ocorreu um fato muito triste com meu pai, pois teve um acidente vascular cerebral. Por essa razão, ele ficou muito debilitado e dependia muito de minha ajuda. Esse fato ocorreu quando eu fiz a minha primeira prova do vestibular, eu sabia que não poderia cursar uma faculdade naquele momento

porque meu pai precisava de minha ajuda. Na época eu nem olhei o resultado porque não tinha como cursar.

Passaram-se anos, eu cuidando de meu pai acamado, parei de estudar porque não tinha tempo e nem condições para poder ir para cidade cursar uma universidade. Mas o desejo e a vontade de fazer um curso superior era muito grande, eu queria muito poder ingressar na universidade e ser uma universitária, ter a oportunidade de adquirir uma infinidade de conhecimentos.

Durante o período em que cuidei de meu pai, conheci um rapaz que me ajudou muito nesse momento muito difícil e, com o passar do tempo, acabei me casando com ele e assim passamos a cuidar de meu pai juntos. Depois de alguns anos de casados, meu pai faleceu com cento e um anos de idade, aí logo pensei em voltar a estudar, mas eu nem sabia que eu já estava grávida. Tive que deixar mais uma vez o estudo, porque meu esposo trabalhava o dia inteiro e, às vezes, à noite. Eu não tinha ninguém para ficar com meu bebê. Mas eu perseverei, não desisti de meus sonhos que era cursar uma faculdade. Após treze anos de espera, eu tive uma oportunidade que foi o cursinho pré-vestibular, no qual ganhei uma bolsa para fazer a prova gratuitamente.

Durante as aulas do cursinho a noite me esforçava bastante para compreender os assuntos que eram ensinados. Eu chegava em casa com a mente cansada, por causa do trabalho, mas eu aprendi desde cedo a não desanimar em meio as dificuldades. Sempre guardei no meu coração aquelas historinhas infantis de superação que eu ouvia quando pequena, e sempre me motivava a seguir em frente.

Foi assim, com muita determinação e perseverança, que depois de ter cursado duas vezes seguidas o cursinho pré-vestibular, consegui passar no vestibular e agora com trinta e três anos estuou fazendo um curso de graduação. Portanto, foi através dos livros de histórias infantis que se intensificou o meu processo de ensino-aprendizagem como aluna, não só no período que eu estava na escola, mas tudo aquilo que permaneceu dentro de mim mesmo sem estar em sala de aula. Assim pude realizar meus sonhos e produzir hoje minha própria autobiografia, para poder estimular a outras pessoas o quanto é fundamental o encontro com a literatura em todas as fases da vida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivenciei a experiência de conhecer os livros literários na minha primeira infância pude constatar a fundamental importância da participação dos livros de literatura infantil, a partir da Educação Infantil, no avanço do meu processo de ensino-aprendizagem. É muito significativo, o papel da leitura no desenvolvimento da criança para poder estimular nela características como a curiosidade e a imaginação. Como descrevi através dos argumentos teóricos citados. Para a formação do/a leitor/a, desde cedo, e para que possa prosseguir, gradativamente, se aprofundando na leitura, por toda a sua trajetória escolar, é necessário que os familiares e professores/as trabalhem de maneira que encante e deixe as crianças interagirem e participarem dos momentos de leitura. Para que essas crianças possam se sentir mais incluídas e desejosas em ter mais momentos com os livros de literatura infantil.

Mediante os fatos mencionados e bem esclarecidos, deixo, exposto as contribuições que a leitura traz para a vida de todos/as os/as discentes como, o desenvolvimento da fala para poder dialogar e argumentar de forma mais crítica e consciente. Para poder cultivar em cada leitor/a o potencial reflexivo em todas as questões que lhe são apresentadas. Para colocar a leitura em primeiro plano, na vida de qualquer aluno/a, é preciso que o indivíduo que for apresentar esse conhecimento possa passar uma paixão pela leitura e pelos livros, para poder contagiá-los e motivá-los a se envolver de corpo e alma no mundo da literatura infantil, a fim de proporcionar uma ampliação de seus conhecimentos e poder abrir novos horizontes.

Concluindo a pesquisa, compreendi que a literatura infantil atribui melhorias no vocabulário, compreensão de diferentes tipos de texto e faz o aluno/a progredir no seu processo de ensino aprendizado por toda a sua vida, fazendo com que cresça torne-se uma pessoa que trará boas contribuições para sociedade, tornando-se profissional, consciente de seus direitos e deveres.

REFÊRENCIAS

ABRAMOVICHI, Fanny. **Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione,1997. – (Pensamento e ação no magistério).

ASSIS, orly Z.M. de ASSIS, Mércio C. de PROEP: **Fundamentos teóricos**. 2.ed. São Paulo: UNICAMP/FE/LPG,1999.

BOGDAN, Roberto C. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto**. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. _ 1. Ed._ São Paulo: Moderna, 2000.

CORSIO, Patrícia. **Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In**: BRASIL. **Ministério da educação e do desporto. Coleção Explorando o Ensino; v. 20 Literatura: ensino fundamental.** Brasília, DF,2010. BRASIL. **Estatuto da Criança e do adolescente no Brasil.** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

DESLANDES, Suely Ferreira. NETO, Otavio cruz. GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes,1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, paz e Terra, 2011.

INTERNACIONAL, Colóquio. **Educação e contemporaneidade**. Disponível em: http://educonse.com.br/xiicoloquio/publicacao_eixos.asp. Acesso em: 27 jun, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. Ed.-7 reimpr. – São Paulo: Atlas 2009.

MORIN, Edigar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.Ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de: narrativas do itinerário escolar e formação de professores** / Por Elizeu C. de Souza. 2004. 344f. Tese (doutorado) _ Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia.

ZAGURY, Tania. **Escolas sem conflitos: parceria com os pais**. 1.Ed- Rio de Janeiro: Record, 2002.

OS IMPACTOS DA APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

LUCIENE DA SILVA LUNA
Pós-Graduanda em Psicopedagogia Institucional e Clínica Faculdade Modelo - PR, lucieneluna86@gmail.com

LUCILENE DA SILVA LUNA
Pós-Graduanda em Gestão e Coordenação Escolar Faculdade Modelo - PR, lucilene13luna@outlook.com

VALÉRIA VANDA FERNANDES DA COSTA
Pós-Graduanda em Educação Especial e Inclusiva Faculdade Alpha - PE, v.vandafc@hotmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem o objetivo de fazer uma reflexão sobre a vivencia familiar durante o ensino remoto e como a escola recebeu os alunos da turma de alfabetização no retorno das aulas presenciais. Abordaremos como foi à parceria da família no desenvolvimento das atividades durante o período de isolamento social visando apresentar as dificuldades apresentadas pelos pais e responsável por falta de gerenciamento do tempo durante a pandemia e até mesmo a falta de recurso tecnológico para dar andamento no acompanhamento com qualidade nas atividades escolares. Também faz uma analise de como foi o processo do retorno das atividades pedagógicas presenciais pois mesmo com o retorno feito de forma planejada podemos perceber os impactos no desenvolvimento infantil ao retorno escolar, no qual o professor passou a receber esses alunos no nível de aprendizagem com os fundamentos e alicerces fragilizadas comprometendo todo o processo das interações sociais, afetivas e motoras alem das novas da adaptações da convivência em sala de aula da escola como um todo. A turma no qual foi vivenciada essas observações foi a turma de alfabetização do 1º ano do ensino fundamental na Escola Municipal Sinhô Bandeira localizada na zona rural do município de PAUDALHO-PE.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Esse relato apresenta a experiência do retorno as aulas presenciais após um ano e quatro meses sem atividades escolar devido a pandemia, e com o retorno no primeiro semestre do ano de 2021 no município de Paudalho-PE, retomou as atividades escolares com o ensino remoto emergencial.

Segundo as concepções de (HODGES et al., 2020, p. 6). [...] o Ensino Remoto de Emergência (ERT) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise.

Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. E logo após dois meses e meio do ensino remoto emergencial, foram iniciadas as aulas totalmente presenciais no ensino fundamental anos iniciais. Porem o lado oculto que está sendo relacionado é a menor adesão da parceria da família com a escola e com

isso fragilizando o desenvolvimento da habilidade esperada nas etapas de aprendizagem, pois essa relação está aquém da parceria, pois muitos pais não tiveram o amparo necessário para suprir as necessidades básicas da família, o luto por perdas de familiar pelo vírus, saúde mental desfavorável para auxiliar as atividades com as crianças, enfim muitos fatores que corroboraram para o desanimo e a falta de interesse em manter a rotina escola da crianças refletindo a importância dessa parceria e rotina segundo Metzner;Bilória: Não é uma tarefa fácil estabelecer uma rotina, pois para o adulto, muitas vezes, é considerado algo ruim e repetitivo. Porém, para a criança, é fundamental que exista uma rotina para que ela se sinta segura, possa desenvolver a sua autonomia, bem como, ter o controle das atividades que irão acontecer.

O primeiro passo para estabelecer a rotina é ver a criança como um sujeito histórico e social, capaz de desenvolver suas curiosidades, afetos, sentimentos, amizades e sua identidade cultural (METZNER; BILÓRIA, 2013, p. 2). Não é recente os pontos positivo que beneficia a aprendizagem da criança quando família e escola caminham juntos. A Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) rezam que as escolas têm a obrigação de se articular com as famílias e os pais, o direito a ter ciência do processo pedagógico, bem como de participar da definição das propostas educacionais.A parceria entre escola e família sempre irá favorecer a criança e melhorar a qualidade de sua educação, e isso deve ser visto como evolução.

Corroborando com Antunes (2009, p. 99) afirma que: “a boa escola será aquela que, ao dar adeus à linguagem verbal exclusiva, saudará de muitas linguagens simbólicas”. Respeitando o tempo do estudante que vai alem da herança social e cultural mais também no processo cognitivo, afetivo e emocionais. De acordo com Sousa.

> Uma característica familiar que deve ser mencionada é a contribuição dos pais como mera responsabilidade no processo educacional do educando, porque a tarefa educacional não somente pertence à escola, mas, também às famílias. A escola, por sua vez, tem de colaborar de forma espontânea na formação desse futuro cidadão (SOUSA, M., 2014).

A escola sabe qual é o seu papel e como deve se empenhar para auxiliar no crescimento da criança. E a família também deve buscar entender quais os meios que deve usar para colaborar com a escola de

modo significativo e resultante na vida da criança. E boa parte dessa interação acabou se perdendo durante o período de isolamento social e com a volta do ensino presencial no espaço escolar o docente que esta acolhendo esse corpo alunado tiveram que se readequar e se adaptar aos protocolos de convivência em sala de aula e a escola como um todo de acordo com Vygotsky: No início da vida escolar da criança, o processo de adaptação dela na escola gera modificação da rotina, tanto da criança quanto da família, e cria novas expectativas, que são naturais no processo de socialização.

A adaptação ao ambiente e às pessoas, as experiências e as novas rotinas fazem parte do processo de aprendizagem (VYGOTSKY, 1989). Agora após a primeira dosagem da vacina para o corpo docente o município de Paudalho voltou com as aulas no espaço escolar em seu horário e dias normais e com esse retorno, foi possível observar os impactos ocasionados pela ausência de estímulos ambientais e sociais ocasionados pelo longo período de isolamento social necessário para amenizar os números de contaminação e óbitos ocasionado pelo vírus. Não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação continua das crianças desfavorecidas. (BOURDIEU, 2007 , P. 41).

Com as aulas agora no espaço escolar foi é possível perceber um travamento no desenvolvimento da coordenação ampla na sua amplitude correr, pular, saltar, subir ou descer, a coordenação motora fina a capacidade pintar, escrever, desenhar, recortar e além da fala e linguagem das crianças. De acordo com CAPON(1989, PÁG 5): " A medida que a criança interage com o ambiente através de movimentos planejados, ou de experiências lúdicas naturais a oportunidade de refinar essas e outras capacidades perceptivo-motoras estará presente".

Com isso podemos perceber os impactos ocasionando pela pandemia no qual influenciou nas perdas das experiências fundamentais do desenvolvimento e etapas da aprendizagem da cada criança no qual equilavaleria ao tempo cronológico dito esperado para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e psicológico para as crianças da primeira infância. Estudos científicos evidenciam que nesse período o cérebro desenvolve rapidamente aos estímulos e cuidados do ambiente. Segundo Piaget (1978, p. 87) relata "a criança possui varias fases de desenvolvimento até chegar a vida adulta e essas fases devem ser respeitadas por todas as pessoas que têm ou terão influencia nesse desenvolvimento" por isso muito antes das crianças entrar na escola o processo de aprendizagem inicia com a

interação e a influencia do ambiente no qual ela se encontra por isso é importante a construção dos vínculos familiar pois é a base para todo desenvolvimento seguro da criança.

Essa parceria entre família e escola foi primordial para o desenvolvimento da aprendizagem no ensino remoto emergencial por diversos fatores, pois muitas famílias ficaram esmorecidas no acompanhamento e na quebra da rotina nas atividades escolares cooperando para a fragilidade de um retorno positivo no desenvolvimento infantil em sua amplitude.

3. RESULTADOS

Levando-se em conta os aspectos observados durante esse período de isolamento social com o longo período sem atividades escolares e na exclusão de recurso mínimos necessário para o desenvolvimento da aulas remotas, acarretou um "adiamento " no desenvolvimento motor, afetivo, social entre as crianças da transição da pré escola e o primeiro ano do ensino fundamental a alfabetização. O professor que está acolhendo a turma deve ter um olhar sensibilizado e atento na tarefa que estabelece os parâmetros de desenvolvimento do ensino e aprendigazem do corpo alunado e sem duvida solicitar a cooperação, o apoio e o empenho da família nesse momento no qual a parceria e participação será mais uma ferramenta para amenizar os efeitos da pandemia no seio familiar e escolar. Segundo Evangelista, Quando a família passa a perceber sua devida importância nesse processo ela possibilita a promoção da verdadeira educação significativa do sujeito enquanto cidadão livre, autônomo e pensante. (EVANGELISTA; GOMES,2003, P.203) Portanto é preciso oportunizá-la o máximo de experiências pois com a rotina da criança sendo compartilhada entre família e escola, será criado o momentos de fortalecimento dos laços afetivos, construção de memórias afetivas, e a criança sendo a protagonista na sua formação como cidadão nessa infância contemporânea.

REFERENCIAS

HODGES, C.; TRUST, T.; MOORE, S. et al. **Diferenças entre o aprendizado online e o Ensino Remoto de Emergência. Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia,** v. 2, 2020. Disponível em: https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/ view/17. Acesso em: 05 Setembro. 2021.

METZNER, A. C.; BILÓRIA, J. F. **A importância da rotina na Educação Infantil**. Revista Fafibe On-Line, ano 6, n. 6, nov. 2013. p. 1-7. Disponível em: http://www.unifafibe. com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/11122013185355. pdf. Acesso em: 13 Setembro. 2021.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 1996.

ANTUNES, C. **A prática de novos saberes.** 2. ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2009.

SOUSA, Maria do Socorro Guedes Santos. ***A relação família-escola*: um estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Fundamental Tiradentes.** 2014. 65 f. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/10021/1/PDF%20%20Maria%20do%20Socorro%20Guedes%20Santos%20Sousa.pdf>. Acesso em: 9 Setembro. 2021.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BOURDIE, Pierre. **Escritos da Educação.** Petrópolis. 9ª Ed. Vozes, 2007

CAPON , Jack. **Propostas de Atividades para a Educação pelo Movimento: atividades motoras para criança em desenvolvimento.** São Paulo : Manole, 1989.

PIAGET, J. **Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Diefel, 1978.

EVANGELISTA, F; GOMES, P. de T. (org.). **Educação para pensar.** Campina: Alin, 2003.

AS CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LETRAS-LIBRAS

CAMYLLA OLIVEIRA SANTOS
Graduando do Curso de Letras Libras da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, camylla.santos@fale.ufal.br;

THAIANY DE FREITA ALMEIDA
Graduando pelo Curso de Letras Libras da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, thaiany.almeida@fale.ufal.br;

MARIA ANGÉLICA DA SILVA
Doutora em Educação (UFPE). Professora da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, maria.angelica@fale.ufal.br

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O componente curricular obrigatório "Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem" (PCAA) compõe o núcleo de formação pedagógica do curso de licenciatura em Letras-Libras da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), ofertada no 4º período, carga horária total de 72h, e visa discutir a importância do currículo e da avaliação no contexto do planejamento da prática pedagógica docente, as perspectivas teóricas implicadas nestas dimensões e suas repercussões explícitas e implícitas na educação brasileira.

Por termos cursado-a durante o Período Letivo Excepcional (PLE), as aulas síncronas ocorreram semanalmente às quintas-feiras por meio da plataforma ***Google Meet***, com duração de 1 hora e 30 minutos. As discussões foram conduzidas com a mediação da professora encarregada e embasadas nos textos selecionados e disponibilizados antecipadamente para leitura. Assincronamente, eram realizadas atividades complementares em fóruns do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O material utilizado contemplava diversos referenciais teóricos sobre as teorias de currículo, níveis e perspectivas de avaliação e sobre a construção e tipificação do planejamento.

Os aspectos abordados neste componente são intrínsecos às atividades de ensino, no entanto vamos delimitar este relato a dimensão avaliativa, compreendendo sua relevância na construção curricular e na mobilização do planejamento, como fonte de conhecimento e ação (MENDEZ, 2002) no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, temos o objetivo geral de discutir sobre os aspectos teórico-conceituais em torno da avaliação da aprendizagem mobilizados no processo de ensino-aprendizagem, no âmbito do componente curricular PCAA ofertado no Curso de Licenciatura em Letras-Libras da FALE - UFAL e suas contribuições para a nossa formação enquanto futuras professoras.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Escolhemos a avaliação como componente para este relato porque a entendemos como uma atividade que permeia todo o trabalho docente, não somente em seu uso mais comum e pragmático, que é a avaliação em forma de exames e provas, mas sim como uma estratégia para pensar e repensar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que "precisamos praticar a avaliação como outra forma de aprender, de ter acesso ao

conhecimento" (MENDEZ, 2001, p. 81), ou seja, é por meio desta prática que o professor será capaz de avaliar não para excluir ou classificar, mas como método formativo.

É importante destacarmos que a avaliação precisa trabalhar a favor de quem aprende, é um mecanismo de aprendizagem que tem por objetivo fazer com que o discente se aproprie do saber, e para que este saber contribua para o seu processo de formação. Tendo em vista a diversidade de objetivos que pode atender, a avaliação pode ser realizada por meio de diversos instrumentos, métodos e técnicas, que se expandem além dos métodos tradicionais, capazes de serem direcionadas a uma gama de situações e públicos diferentes. Partimos desta problematização para balizar o objeto deste relato, a saber: o papel das discussões em torno da avaliação da aprendizagem como arcabouço pedagógico e político na formação de professores.

Como professoras em formação entendemos o processo avaliativo como uma oportunidade de transformar a realidade de um sujeito, uma vez que a avaliação escolar reflete as relações de poder que existem em nossa sociedade (FREITAS, 2009, p. 8). O professor atua em sala de aula, e esta última, por sua vez, está inserida em um espaço mais amplo que é a escola. Por essa razão, a avaliação além de compreender os objetivos da escola, incorpora os objetivos sociais que se tem para a escola, ou seja, sua função social. Assim sendo, precisamos questionar os objetivos escolares e romper com práticas avaliativas que disseminem desigualdades, construindo a noção de que a sala de aula também constitui um espaço de resistência importante para a busca de melhorias sociais (FREITAS, 2009, pp. 19-21).

As práticas de avaliação, quando se resumem a instrumentos que verificam o domínio de conteúdos expressos na forma de nota ou classificação e acontecem no final do processo de ensino-aprendizagem, reforçam uma relação utilitarista com o conhecimento e o transforma em mercadoria, como adverte Freitas (2009). Apesar de tais práticas serem mais tradicionalmente aceitas, elas ocorrem concomitantemente com outras práticas que são ditas informais. Práticas informais, mesmo que não sejam registradas nas formas de números e não aconteçam em momentos pré-determinados, a exemplo de verificação do comportamento de estudantes, também contribuem para o registro das avaliações formais e possuem sua importância para o desenvolvimento do aluno (FREITAS, 2009, pp. 8, 26-28).

Por isso, a avaliação precisa se caracterizar como um processo contínuo e emancipatório pautado no ensino-aprendizagem como ponto de partida e ponto de chegada, conduzindo professores e alunos, sujeitos da avaliação, a processos de conhecer, decidir e transformar suas práticas a partir de processos avaliativos em que se articulem os objetivos a serem alcançados e as metodologias empreendidas. Deste modo, a própria avaliação vai compreender uma atividade de aprendizagem, tanto para quem ensina, mas principalmente para quem aprende (MÉNDEZ, 2001, pp. 82, 83).

A partir do momento em que temos consciência da forma como a avaliação acontece e de como afeta a organização do trabalho pedagógico, podemos transgredir com os objetivos excludentes e legitimadores de poder dentro da sociedade e da escola, de modo que a avaliação seja reinventada e torne-se um processo de inclusão, acolhimento e desenvolvimento do aluno (FREITAS, 2009; LUCKESI, 2000). A avaliação pode também consistir em uma prática de autoconhecimento que reflita em um progresso no caminho da docência, visto que conhecer o processo avaliativo nos permite identificar suas limitações, e também tomar conhecimento das suas possibilidades de atuação (FREITAS, 2009; MÉNDEZ, 2001).

3. RESULTADOS

Frente às discussões empreendidas no componente curricular, vimos que na atual conjuntura das políticas curriculares, as práticas avaliativas meramente quantitativas, que medem por meio de números o desempenho do aluno, ignoram os processos de formação intelectual, justificando e reproduzindo a exclusão social com propósitos elitistas nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, romper com as práticas tradicionais de avaliação são desafios atuais, pois são diversos os mecanismos de controle que diminuem a autonomia do professor em sala de aula e regulam o processo de ensino-aprendizagem em face do interesse de controle dos resultados educacionais.

Nesse sentido, enquanto professoras não podemos tornar as avaliações quantitativas o alvo do processo de aprendizagem, visto que essas não conseguem avaliar todas as dimensões do conhecimento e da formação. Quando se avalia para conhecer, concebemos a avaliação formativa, fazendo reflexões críticas sobre todo o processo de aprendizagem e

atuando de maneira justa e fundamentada, colocando a avaliação à serviço de quem ensina e de quem aprende.

No decorrer das aulas fomos convidadas a pensar e repensar todo o componente curricular e acabamos sendo direcionadas para a dimensão da avaliação, uma vez que estudando e convivendo diariamente com pessoas surdas, somos capazes de perceber a importância de uma avaliação que acolha o aluno em toda a sua complexidade e condição distinta, transformando a prática de avaliação em uma constante busca por conhecimento na construção do processo de ensino-aprendizagem.

Enquanto professoras em formação de Letras-Libras, refletimos que é necessário delinear objetivos dentro das especificidades da nossa sala de aula, e assim planejar futuras ações docentes, que sejam adequadas àquele sujeito que pretendemos formar. Isto significa tornar a avaliação uma aliada que, ao diagnosticar as lacunas e as necessidades dos alunos, vai nos oferecer embasamento para qualificar a aprendizagem destes alunos e, apropriadamente, escolher os mecanismos que vão se adequar à realidade educativa deles. Nessa perspectiva, a avaliação é trabalhada no sentido do aprendizado e não o aprendizado que é trabalhado visando à avaliação no mero sentido quantificável e classificável.

Portanto, entendemos que a avaliação não é um ato neutro, pois implica em um processo de diagnóstico e decisão, ou seja, posicionamento frente à realidade educativa. O diagnóstico envolve adequar os instrumentos, métodos e técnicas utilizados com o que se almeja avaliar para produzir dados relevantes, e a decisão nos leva a estabelecer o que será feito com o diagnóstico, a partir de nossas intencionalidades educativas. Não se fixa um ponto de chegada porque a avaliação em si é um caminho, que se tomado em companhia do aluno, conduz a uma prática avaliativa acolhedora.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer:** examinar para excluir Tradução de Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação Educacional:** Caminhando pela contramão. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?**, Pátio. Porto Alegre: ArtMed, Ano 3, nº 12, fev/abr, 2000.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO DE GESTÃO E COORDENAÇÃO ESCOLAR NO FORMATO REMOTO

FABIANA BARBOSA DA SILVA
Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco – UPE, bianna_barbosa@hotmail.com;

ANGÉLICA ALVES MARCELINO DA SILVA
Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco - UPE, marcelinoangelica3@gmail.com;

VANESSA ELIAS FARIAS
Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco - UPE, wanessaelias@hotmail.com;

ROSILEIDE DOS SANTOS GOMES SOARES
Mestra em Educação (PPGFPPIP-UPE) Universidade Pernambuco – UPE, rosileide.soares@upe.br;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O presente relato refere-se ao Estágio Supervisionado Obrigatório desenvolvido na área da Gestão e Coordenação escolar, vivenciado no 7º período do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade de Pernambuco, UPE-***Campus*** Petrolina. O Estágio em Gestão e Coordenação escolar tem por finalidade investigar e analisar o contexto escolar, articulando as diferentes dimensões da gestão educacional, dentre elas a organização do trabalho pedagógico escolar e o planejamento estratégico.

Diante disso, o Estágio Supervisionado Obrigatório de Gestão e Coordenação escolar oportuniza ao futuro professor conhecer e problematizar o papel do gestor e do coordenador para além de suas funções administrativas/pedagógicas. Nessa vivência, é possível perceber e analisar os enfrentamentos de problemas cotidianos no espaço interno da instituição escolar, tais como os de ordem burocrática, disciplinar e organizacional. Nesse sentido, torna-se imprescindível reconhecer a importância desses sujeitos no espaço escolar, de modo que, também, é relevante considerar a aprendizagem da profissão docente, de futuros professores/gestores/coordenadores, por meio desse espaço dinâmico e reflexivo que permite a socialização de experiências, a superação de obstáculos e o fortalecimento das relações.

É notável, portanto, a importância que o estágio exerce na formação de discentes para o exercíco da docência, uma vez que ocupa espaço de aprendizagem dialógica que envolve a contextualização de saberes. Nesse perspectiva, permite a leitura crítica da prática mediante olhar participativo e atuante nesse campo de estudo.

Este relato está organizado da seguinte forma; a descrição da experiência em que detalhamos a vivência do estágio em questão, seguido das discussões e dos resultados, finalizando com os referenciais utilizados para embasar este trabalho.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Vivenciamos o Estágio Supervisionado Obrigatório de Gestão e Coordenação na realidade do ensino remoto embasado pela Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020) que legisla sobre aulas não presenciais com o aporte tecnológico que possa mediar o processo de ensino e aprendizagem. Cumpre destacar que, todas observações e

intervenções, no desnvolvimento deste estágio, foram realizadas de forma remota, por meio da plataforma ***Google Meet,*** devido à pandemia da Covid-19

O referido estágio foi desenvolvido em uma escola estadual de Pernambuco, localizada na cidade de Petrolina-PE e aconteceu no período de 16 de junho a 01 de setembro 2021, no horário da manhã, nas turmas do Ensino Médio. As atividades foram desenvolvidas considerando o planejamento da coordenação escolar local**.** Nesse percurso, foram vivênciadas 40 horas de estágio, na dimensão prática, no campo de estágio, e 30h na dimensão teórica, na instuição de educação superior.

O Estágio Supervisionado Obrigatório, na dimensão teórica, foi desenvovido por meio de aulas síncronas expositivas dialogadas, com análises de experiências docente, sobretudo, no contexto atual de pandemia em que estamos inseridos e Fórum de Discussão vivenciados afim de debate aspectos relevantes relacionados ao estágio enquanto campo de saber.

A vertente prática foi realizada perfazendo três momentos: (I) contato inicial com a instituição de ensino, campo de estágio, em que aconteceu a apresentação da proposta de trabalho do estágio a equipe gestora; (II) observação participativa no âmbito da gestão e da coordenação, ocasião em que foi possível realizar questionamentos, indagações, reflexões e proposições; (III) elaboração e aplicação do plano de ação.

Na fase de observação das atividades de gestão/coordenação, realizada por meio de reuniões via ***Google Meet***, dialogamos sobre funcionamento, estrutura física/pedagógica/administrativa da escola. Diante das discussões, partimos para o planejamento do plano de ação que foi articulado ao projeto "cem anos de Paulo Freire", vivenciado pela escola. A partir de então, elaboramos uma revista digital, com auxílio do aplicativo Padlet, o que consolidou a interação entre estagiários e estudantes do ensino médio do ***lócus*** de estágio no momento de construção e socialização da referida atividade. Esta revista contém os seguintes elementos: biografia de Paulo Freire, as principais obras com links para baixá-las em PDF e jogos.

3. RESULTADOS

As últimas décadas têm imputado reformas exponenciais na sociedade contemporânea que goteja no cenário educacional. Os desafios postos, tornam-se elementos reflexivos para pensarmos os pressupostos

que direcionam a formação e a atuação docente. Destacamos, neste contexto, a pandemia do novo coronavírus COVID-19, ocorrida no ano civil de 2020, em nosso país, que persiste até os dias atuais. Frente a essa nova realidade, exigências surgem, entre outras áreas, nas ações pedagógicas, no interior das instituições de ensino a exemplo de aulas presenciais que foram substituídas por aulas não presenciais conforme advoga a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020).

Nesta empreitada, entendemos, em concordância com Pimenta e Lima "que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental" (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 6). Neste sentido, verifica-se que o estágio não se resume a mera atividade prática, mas uma atividade teórica que instrumentaliza a práxis docente. Por sua vez, o estágio em gestão/coordenação proporciona ao acadêmico a oportunidade de conhecer e acompanhar a rotina da equipe gestora, distinguindo e refletindo suas atribuições na realidade escolar.

Considerando o exposto, compreendemos que a experiência neste estágio, possibilita o contato com o ambiente escolar e com o trabalho do gestor/coordenador pedagógico, bem como o entendimento da efetivação do trabalho coletivo. Nesse sentido, na fase da pesquisa documental, ao analisarmos o Projeto Político-Pedagógico-PPP, compreendemos que este vai além de mero plano de ensino e descrição de atividades pedagógicas. Trata-se de um instrumento intensional, vivenciado em todos os momentos escolares que envolve o complexo processo educativo em que estão descritas, as ações que a escola realiza e realizará no avanço do processo de ensino e aprendizagem, visando a formação integral de cidadãos. De acordo com Pimenta (1995), o PPP é um conjunto de atividades que gera a tomada de decisão, constituindo-se, portanto, e resulta em um documento de extrema importância para o bom funcionamento da escola.

Tomando como ponto de partida a análise documental da escola, campo de estágio, tomamos as decisões necessárias para o plano de ação/intervenção do estágio. O processo de construção e compatilhamento da revista digital nos proporcionou perceber os saberes produzidos pelos estudantes tais como a trajetória do educador Paulo Freire como a articulação de ideias no momento de socialização do conteúdo da revista. (Link da Revista digital: https://pt-br.padlet.com/fabianabsilva2/yo08sp-77gb97og9i).

Apesar dos desafios em desenvolver o estágio no formato remoto, tivemos uma interação satisfatória com professores e alunos por meio da plataforma ***Google Meet***. Essa experiência nos fez perceber, ainda, que a escola tem relevante parceria com as famílias, o que permite o alcance de uma educação mais efetiva do ponto de vista do relacionamento escola-família.

Considerando o exposto, reiteramos a importância da realização do estágio em Gestão Coordenação como modo de contextualização, problematização, análise e intervenção no espaço escolar, enfatizando que ele proporciona aquisição de conhecimentos e aprendizagens referentes à futura atuação profissional. Avaliamos o estágio como fator primordial no processo de formação dos graduandos, pois oportuniza aos estagiários tecer reflexões que podem auxiliar e resignificar aspectos fundamentais que embasam o confroto com a realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: www.in.gov.br. Acesso em: 17 de fev. de 2021.

PIMENTA, Selma. G. LIMA, Maria. S. L. **Estágio e docência**: diferentes concepções. Revista Poíesis, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez, 1995.

TRABALHO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: REFERENCIAIS CRÍTICOS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA E NO CHÃO DA ESCOLA

FÁBIO RAÍ BERNARDO HENTRINGER
Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física, NEFCE/CAV/UFPE, Vitória de Santo Antão/PE, fabio-1921@hotmail.com;

JOSÉ RINALDO DA SILVA FILHO
Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física, NEFCE/CAV/UFPE, Vitória de Santo Antão/PE, rinaldo.9@outlook.com;

LARISSA BARBOSA DE LUCENA
Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física, NEFCE/CAV/UFPE, Vitória de Santo Antão/PE, larissabarbosa69419@gmail.com;

MARCO FIDALGO
Docente-orientador do curso de Licenciatura em Educação Física, NEFCE/CAV/UFPE, Vitória de Santo Antão/PE, marcofidalgo1@hotmail.com.

ISSN: 2176-8153

INTRODUÇÃO

O presente relato tem por finalidade apresentar as experiências desenvolvidas através do projeto intitulado CoREscoLa, o qual é fruto das elaborações do grupo de pesquisa CoRE/CAV/UFPE (Coletivo de Reflexão em Educação Física) que tem enquanto propósito estudar, pesquisar e produzir conhecimento acerca dos pressupostos epistemológicos, histórico-sociais e teórico-metodológicos da formação acadêmica em Educação Física e da realidade da Educação Física Escolar.

Historicamente, a formação acadêmica e a Educação Física Escolar no Brasil é vinculada quase que exclusivamente aos saberes oriundos das Ciências da Saúde e aos paradigmas da Aptidão Física e da Esportivização (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Nessa perspectiva, a formação acadêmica e o currículo, orientados por uma concepção idealista, assumem um papel extremamente tecnicista e tradicional, negando o acesso ao conhecimento produzido históricamente pelo homem.

Nas escolas, os esportes são dominantes nas aulas de Educação Física. Ademais, apenas seus aspectos motores e biológicos são priorizados, sendo desconsiderados seus referenciais sócio-históricos, assim como, a perspectiva da formação e educação do ser humano compreendida na sua multidimensionalidade (FRIZZO, 2008). Para agravar o quadro, os outros conteúdos da Cultura Corporal do homem, como as ginásticas, as lutas, os jogos e as danças não são contemplados nas aulas. Ainda, as preocupações avaliativas na área, até então, têm enfatizado o desempenho das capacidades físicas, das habilidades motoras e as medições antropométricas.

No sentido de repensar e alterar a formação acadêmica e o trabalho pedagógico no ensino básico, atualmente diversos cursos de formação de professores vêm reformulando seus currículos e adotando pressupostos teórico-metodológicos críticos, os quais favorecem a pesquisa, os debates e a reflexão sobre o conhecimento.

Acompanhando este movimento, o CoRE/CAV/UFPE, buscando contribuir para o debate na área, vem desenvolvendo a organização do trabalho pedagógico, tanto nas disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física quanto no trabalho pedagógico nas escolas públicas, alicerçado numa perspectiva crítica.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O trabalho foi desenvolvido na escola municipal Mariana Amália (Vitória de Santo Antão/Zona da Mata do interior Pernambucano). Trata-se de uma Pesquisa-ação e foi realiza com escolares do ensino infantil e fundamental. É de destaque que este trabalho já foi desenvolvido em nível de PIBIC, PIBID e PIBEX em escolas públicas dos municípios de Vitória de Santo Antão, Limoeiro e Glória de Goitá.

O trabalho pedagógico buscou subsídios teóricos no materialismo-histórico-dialético, enquanto teoria do conhecimento e método de análise do movimento real e concreto, a partir de categorias como: totalidade, movimento, mediação, mudança qualitativa, contradição; na pedagogia Histórico-Crítica, enquanto teoria pedagógica alicerçada na lógica dialética, que apresenta cinco passos metodológicos a serem trabalhados que são: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e nova prática social; na Psicologia Histórico-Cultural a qual enfatiza a ação concreta do ser humano no desenvolvimento das funções mentais superiores a partir dos conceitos de interação, mediação, internalização e zona de desenvolvimento proximal; e na concepção Crítico-Superadora que faz fortes críticas ao modelo tradicional da Educação Física Escolar e propõe proposições críticas e superadoras a partir de um processo sistemático de ação-reflexão-nova.

O planejamento iniciou-se com a inserção dos acadêmicos no ambiente escolar e durante todo o processo foram realizados levantamentos bibliográficos e revisões da literatura. Posteriormente, para análise da conjuntura escolar, foi realizado um processo sistemático de observações participantes, onde foi possível identificar o ambiente físico e social, a organização do trabalho pedagógico da escola e da Educação Física e a rotina escolar. Foi seguido um roteiro e os dados foram minuciosamente registrados em caderno de campo. Além das observações, enquanto instrumental para coleta dos dados da realidade, houve análise documental e entrevistas com os sujeitos da escola.

Após a análise da conjuntura, coletivamente foi organizado o trabalho pedagógico (planejamento do processo ensino-aprendizagem das aulas, seleção e sistematização dos conteúdos, estratégia metodológica e avaliação). Este planejamento passou a ser reelaborado/reestruturado com a participação dos escolares, de acordo com a realidade e necessidades expressa por eles.

Os conteúdos passaram a ser vivenciados através das seguintes estratégias didáticas: aulas expositivas dialogadas, vivências práticas, oficinas

de movimento, trabalhos em grupo, apresentações didáticas, debates e pesquisa escolar. Utilizamos como instrumentos avaliativos: rodas de conversa, debates, dramatizações, teatralizações, pesquisas, seminários, confecção de cartazes, materiais audiovisuais e festival.

RESULTADOS

Evidenciamos que a revisão da literatura possibilitou aprofundamento teórico: para compreensão do papel emancipador da Educação e da Educação Física no âmbito escolar e para a organização de trabalho pedagógico. Ademais, a partir das observações sistemáticas foi possível identificar: condição socioeconômica dos escolares extremamente vulnerável; estrutura escolar severamente limitada e carente; formação escolar balizada na meritocracia e na pedagogia das competências; e ausência de aulas de Educação Física.

Na prática social inicial, através de rodas de conversa e de uma avaliação diagnóstica, foi possível identificar o entendimento dos escolares quanto aos conhecimentos sobre a cultura corporal. Foi percebido conhecimento fragmentado e sincrético. Desta forma, estabelecemos as unidades temáticas descritas abaixo no Quadro 1. As mesmas foram divididas em blocos e tematizadas. Na coluna da direita constam os conteúdos e os objetivos que os alunos deveriam alcançar no decorrer do processo.

Quadro 1. Planejamento por blocos de aula

Tematização das aulas	Objetivos das unidades
1- Conhecendo a história dos jogos	- Compreender o conceito e os diversos determinantes presentes nos jogos; - Identificar as características e os fundamentos presentes nos jogos; - Refletir sobre os sentidos e significados dos jogos em nossa sociedade.
2- Porque o homem pratica esportes?	- Discutir sobre o processo histórico dos esportes e compreende-los enquanto fenômeno construído historicamente; - Identificar, refletir e criar possibilidades de ação acerca das diferentes modalidades do atletismo: corridas, saltos, lançamentos e arremessos; - Investigar as práticas de esportes na comunidade.
3- Qual a relação da ginástica e o homem?	- Refletir sobre o processo histórico das ginásticas entendendo-as enquanto conteúdo construído historicamente pelo homem; - Analisar a relação das ginásticas com os demais conteúdos da cultura corporal (as ações gímnicas nas práticas corporais das danças, das lutas, dos jogos e dos esportes); - Discutir sobre os espaços para prática das ginásticas.

Fonte: Autor

A partir da tematização e da concepção crítica e propositiva adotada, foi propiciado aos escolares maior acesso aos conteúdos. Ademais, a partir das problematizações e mediações, foi possível que os escolares refletissem e debatessem sobre os determinantes históricos, culturais, políticos, econômicos, técnicos, que envolvem as práticas corporais e, desta forma, ampliar seus conhecimentos/saberes.

A materialização das diversas estratégias didáticas e dos diversos dispositivos avaliativos garantiu auto-organização e maior participação nos processos decisórios e na produção do conhecimento, pois os escolares coletivamente planejaram, organizaram, teorizaram, construíram, vivenciaram e ressignificaram suas ações frente ao conhecimento tratado. O Quadro 2 destaca a relação dos instrumentos avaliativos utilizados e as dimensões aprofundadas.

Quadro 2. Instrumentos avaliativos e aprofundamento das dimenções

Instrumentos Avaliativos	*Aprofundamento das dimensões*
- Rodas de conversa - Seminários - Oficinas - Festival 	• Históricas; • Culturais; • Econômicas; • Técnicas.

Os instrumentos avaliativos trabalhados, concretizaram a proposta de um processo avaliativo formativo emancipador, uma vez que fica evidente a possibilidade de sua materialização no cenário escolar. Além disso, fica claro o papel fundamental assumido pelas as avaliações na construção do pensamento crítico, enquanto processo determinante na formação dos sujeitos.

O projeto/trabalho pedagógico garantiu aos acadêmicos inserção no ensino/pesquisa/extensão, aprofundamento teórico-metodológico, pedagógicos e epistemológicos do trabalho pedagógico da Educação Física no ensino básico. Aos escolares, foi garantido o acesso, discussão e reflexão sobre os conteúdos da Cultura Corporal do homem e seus determinantes, produção do conhecimento materializada na nova prática social e ressignificação das práticas corporais no chão da escola, fazendo com que deixassem de ser meros consumidores/reprodutores de práticas corporais competitivas. Além disso, foi ampliado o tempo, os espaços e as oportunidades educativas nas escolas, assegurando que o conhecimento produzido na Universidade seja socializado entre na comunidade escolar.

Por fim, como afirma Saviani (1991), o trabalho realizado alcançou "[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo

singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". A Universidade e a escola devem ser consideradas um dos principais instrumentos para a formação dos alunos de uma consciência sobre sua realidade (PISTRAK, 2011).

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

FRIZZO, G. F. E. Trabalho pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação. **Trabalho Necessário** (Online), v.6, p.01-29, 2008.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho.** Expressão Popular. São Paulo, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Ed. Autores Associados, 1991.

IDENTIDADE, RECONHECIMENTO E PERTENCIMENTO AO LOCAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA IV- EJA.

BRUNO AROUCHA REGIS
Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuc-UFPE, especialista em educação à distância, brunoaroucha@homail.com;

LEILANE BEZERRA DA SILVA
Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, especilista em docência e performance na educação à distância, mestranda em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, leilane.le@gmail.com.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) necessita de muita atenção de todos os âmbitos educacionais e os profissionais dessa área precisam alimentar a presença dessa modalidade nas discussões sobre a educação básica brasileira. Desde a sua concepção à sua identidade (DI PIERRO, 2005), a EJA aparece como uma alternativa para que homens e mulheres que, por algum motivo, tiveram que se afastar da escola no período regular sejam alfabetizados, escolarizados e possam alcançar outros níveis de formação. É, portanto, através da educação que se faz a diferença na vida das pessoas, para uma sociedade mais democrática e digna.

As práticas educativas precisam propor uma formação que, a partir dos conteúdos ensinados e das abordagens em sala de aula, colaborem com a construção integral do indivíduo, bem como

> [...] coopere para estender a aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas, para se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos. (RODRIGUES, p.243, 2001).

No planejamento das aulas e na execução das regências apresentamos a concepção de sujeito histórico que significa todo aquele que provoca ação e transformação na sociedade. O reconhecimento e pertencimento ao local, numa perspectiva de perceber o mundo sobre diversas óticas, relacionando a nossa realidade cotidiana com a história "permitiu repensar a cidade, sua história, suas possibilidades para recuperar o vivido, as experiências do aluno, por vezes esquecidas ou mesmo desfocadas da história do livro didático". (CIAMPI, p.14, 2004). Ou seja, incentivar os saberes gerados pela reflexão pessoal dos educandos, usando estratégias adequadas para as suas realidades é reconhecer a importância de uma aula dinâmica, que promova a aprendizagem e apropriação do conhecimento pelos estudantes e o entendimento do papel da educação como propulsora da transformação social, a partir de cada sujeito envolvido .

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O ato de planejar não se reduz ao momento da elaboração objetiva dos planos de trabalho, pois é uma atividade de permanente reflexão e ação. As discussões a partir de questões e atividades norteadoras que tenham como objetivo analisar as situações-problema, ou temas geradores como adjetivou Freire (1993), nos provocam a tentarmos produzir estratégias de superação e ampliação da compreensão do que venha a ser a condução do outro no ensino-aprendizagem.

Ao procurarmos evidenciar as discussões sobre identidade, reconhecimento e pertencimento, as nossas regências remetem as discussões sobre como a construção da nossa identidade é um processo permanente que de fato começa quando, como e onde nascemos. Compreender aspectos do bairro e suas interrelações com as histórias de vida individuais e coletivas como espaço de sociabilidade cotidiana, através de debates enfocando a comunidade e suas lutas, disputas e conquistas dentro de um contexto social e político, possibilita aos educandos reconhecerem a história da cidade em sua complexidade e os reflexos dessa história nas suas próprias vidas.

Para isso, utilizamos estratégias pedagógicas que contemplaram a parte informativa, já que é imprescindível fornecer dados concretos para que os educandos tenham um conhecimento amplo sobre as questões históricas, sobretudo na EJA. Destacaremos as aulas com o tema "Identidade" e "O bairro de Santo Amaro - Linha do tempo". Essas duas aulas contemplaram a noção sobre o conceito de identidades, numa perspectiva plural, compartilhando ideias e saberes entre estudantes. Consoante Calligaris (2007), "a História nada mais é do que a junção de pequenas outras histórias".

Outra estratégia metodológica adotada foi a exibição de dois filmes sobre o contexto da cidade do Recife ao final do Século XIX e em meados do Século XX. Além de suscitarem o debate sobre as mudanças e permanências dos elementos históricos na cidade, também contribuiu com o debate sobre o contexto político, social e econômico da cidade na época. Em cada vídeo os educandos puderam relacionar as pautas das lutas de antigamente com as batalhas que são travadas atualmente (moradia, saneamento básico, emprego). A aula foi como um espelho da vida deles.

Ao final das atividades percebemos que, para nós docentes, a escuta sensível promove a compreensão de que existem várias realidades no mundo e, por mais difíceis que sejam, elas forjam as identidades individuais e coletivas. Pois, antes de apreenderem conteúdos escolares

básicos, eles precisam compreender a própria presença no local onde estão inseridos.

Existem várias histórias, pessoas com necessidades e vontades diversas. Aprendemos que há muitas realidades e cada uma é única. Novas questões sempre estarão surgindo, desde a pensarmos em novas estratégias de ensino, quanto a percepção do que, de fato, precisa ter na educação de jovens e adultos. Pois não são apenas os aspectos cognitivos que precisam de atenção.

Cada momento na EJA é único e rico em experiências profissionais e pessoais. Tudo isso nos provoca a pensarmos questões sobre a formação do professor para a educação básica, principalmente sobre aquele que deseja atuar nas salas de EJA. Será que a burocratização das instituições e as amarras curriculares, a distância entre os nossos ideais, a realidade e as necessidades nos fazem esquecer do que somos constituídos?

Para a Educação de Jovens e Adultos é necessária uma metodologia especifica, que não infantilize os educandos, nem substime os potenciais e saberes prévios que possuem. Estabelecer objetivos curriculares e aprovar legislações sem antes conhecermos quem são os que estão fazendo e cursando a EJA, não é suficiente. A Educação de Jovens e Adultos não pode ser compreendida como um ensino regular adaptado, mas sim como uma modalidade exclusiva.

RESULTADOS

Entendendo o que está por trás da dinâmica social dos alunos da EJA, para as aulas, utilizamos uma linguagem que faz parte do contexto em que estão inseridos, preocupando-nos com suas especificidades culturais. Para isso, há uma intenção nas relações, para que os educandos se sintam confortáveis em estarem na escola. Nisso está a importância de nos mostrarmos disponíveis para trabalharmos com cada tipo de vida inserida na sala de aula, procurando uma boa interação com os alunos, adaptando meios que ajudem no desenvolvimento dos educandos.

A EJA não é “virtual” e muito menos um mero projeto, mas sim um choque de uma realidade impossível de ser encaixotada nas teorias com fim em si mesmas. Cada aluno é fruto de um conflito cultural diverso e profundo. As sequelas sociais são quase crônicas. Como, então, deslocar as teorias acadêmicas da dimensão dos eternos prognósticos, para a dimensão do “agora”? E mais: como a mesma escola, que de alguma forma participou da exclusão do jovem e adulto no período regular, poderá recebê-lo de volta, agora em um estado talvez muito mais complexo do que

antes? Qual seria uma solução para melhorar a qualidade desta modalidade de ensino? É preciso saber o que o aluno está querendo naquele momento em que está ali frequentando a escola. Ou seja, antes de pensar no futuro institucional da EJA e na expectativa social dos alunos, além da luta pela reforma da estrutura física e curricular – que é fundamental – há um sujeito inserido em uma rotina social que exige dele a noção das diferentes linguagens, para interação e produção da sua sobrevivência, o que não pode ficar para depois em nome de um currículo sem propositividade.

Portanto, entendemos que é imprescindível, além de políticas públicas que atuem diretamente na EJA com comprometimento ético e social, professores responsáveis por uma educação crítica, propondo a superação de antigos paradigmas excludentes. Socializar os conhecimentos produzidos dentro das universidades e incentivar os alunos das diversas licenciaturas a irem de encontro a essa modalidade de ensino é uma experiência que possibilita uma aprendizagem mútua entre todos os envolvidos. É viver a profissão para além das hipóteses acadêmicas.

REFERÊNCIAS

CALLIGARIS, Contardo. **As nossas histórias e "A História"** In Folha de São Paulo 2 de agosto de 2007. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0208200722.htm. Acesso em: 20 set, 2021.

CIAMPI, Helenice. Os desafios da história local. In.: MONTEIRO, Ana Maria e outros(Org.). **Ensino de História:** sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: MauadX/FAPERJ, 2007.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjkWrYGVX96G7BWNRg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 20 set, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e terra, 1993.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade.** vol.22 no.76 Campinas Oct. 2001 pp. 232- 257. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/MpfHNQQRP5c4LBvN4pgPpwJ/?lang=pt. Acesso em: 20 set, 2021.

PERSPECTIVAS SOBRE OS SABERES E FAZERES DOCENTE: UM ESTUDO NO ENSINO FUNDAMENTAL

GLEICIANE MAIARA DE OLIVEIRA SILVA
Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, gleicianemaiara@hotmail.com

MAELLÍ KELLY DA SILVA MONTEIRO
Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, maelly.kelly@hotmail.com

THAYS MARCELY SANTOS OLIVEIRA
Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, thaysmarcely@outlook.com

EVELINE BORGES
Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, line_daniele@hotmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O presente relato se constitui como resultado de um trabalho desenvolvido para o componente curricular da disciplina de Estágio Supervisionado II, no Ensino Fundamental I, no curso de licenciatura em Pedagogia, no ano de 2021, tendo como finalidade apresentar as experiências tecidas durante a realização das atividades propostas pelo componente, além de propiciar uma aproximação com a ação docente enquanto práxis educativa, ou seja, a prática não instrumental/mecânica, mas aquela em que o sujeito age com reflexibilidade e intencionalidade através da articulação de saberes.

Diante do atual contexto pandêmico, que tem afetado a saúde pública mundial, em virtude da COVID-19, onde tivemos que vivenciar o distanciamento social, as atividades desenvolvidas ocorreram de forma remota, através do uso de ferramentas tecnológicas. Destacamos a importância de considerar os saberes constituídos pelos professores/as diante dessa realidade, que exigiu dos mesmos uma reinvenção de suas práticas. Nessa perspectiva, buscamos conhecer os saberes e fazeres da prática docente na pandemia, que tem impactado o cotidiano da sociedade em todas as dimensões, sobretudo na educação, na intenção de compreendermos como professores, alunos e escolas vem se mobilizando, no sentido de (re)organização de suas rotinas e atividades, tendo em vista a necessidade de manterem o distanciamento social, ao mesmo tempo em que precisam desenvolver o trabalho pedagógico, de forma remota/híbrida, através do uso de ferramentas tecnológicas.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Para o desenvolvimento dessa experiência, tomamos como caminho a dimensão qualitativa, como possibilidade de refletirmos sobre o ser e o fazer docente em um contexto de ensino remoto, a fim de compreendermos quais caminhos foram encontrados e utilizados pelos docentes diante dessa realidade, para desenvolvimento de suas práticas no cotidiano educacional. Os instrumentos utilizados para coleta de dados, foram a observação e o questionário. Consideramos que, "a observação participante ajuda, portanto, a vincular os fatos as suas representações e desvendar as contradições entre as normas, regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados" (MINAYO, 2015 p.71).

O acesso ao campo se deu através de um primeiro contato, por telefone, com a coordenadora das turmas do ensino fundamental – Anos Iniciais que nos autorizou adentrarmos em seu espaço de vivência profissional, e nos indicou uma professora para acompanharmos as suas práticas. A observação ocorreu a partir do acompanhamento das aulas remotas, disponibilizadas pela professora, em um grupo criado no WhatsApp, no qual tivemos acesso aos materiais utilizados e acompanhamos a rotina do trabalho desenvolvido.

A partir de Moraes (2015), pudemos ampliar nossa compreensão sobre a importância da observação, ao tratá-la como um processo de coleta de dados, através do olhar de uma leitura e escuta atenta e cuidadosa, que requer um movimento de esforço na tentativa de entender as práticas que se constituem na dinâmica do campo. Diante disso, a elaboração do questionário foi pensada a partir das questões que emergiram durante as observações para compreendermos sobre como a professora planejava e organizava todos os processos necessários para o desenvolvendo de suas aulas. Marconi e Lakatos (2012, p.86), enfatizam que o "questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador", dessa forma, percebemos a importância desse instrumento para complementarmos as informações necessárias em relação ao trabalho docente diante do contexto das aulas remotas. Assim, o enviamos via WhatsApp, uma vez que esse recurso possibilitou a professora nos atender no tempo e espaço que lhe foi viável, facilitando o seu acesso e enriquecimento dos dados que foram coletados e analisados.

Com relação a aula compreendemos que, "a aula é constituída de um sistema complexo de significado, de relações e de intercâmbio que ocorrem num cenário social que define as demandas da aprendizagem" (VEIGA, 2008, p. 269). Nesse sentido, percebemos a importância de pensar e desenvolver uma aula estruturada a partir da realidade e do contexto em que está inserida, onde o professor/a atua como agente organizador do processo didático, que media as ações, entretanto não limita o desenvolvimento do aprendizado, tendo em vista que se constitui a partir da interação entre alunos, professores/as e seus pares, entendendo o espaço formativo como espaço de construção de sentidos, produção coletiva de saberes e experiências, mediada por relações dialógicas e participação ativa dos sujeitos envolvidos nesse processo, que permite movimentos outros para além do planejado, articulado ao planejamento pedagógico,

curricular e as políticas públicas educacionais. Assim, "a organização da aula é pensada para nortear o processo didático e não para condicioná-lo" (VEIGA, 2008, p. 270-272). Por isso, destacamos a importância de que professores/as se percebam como sujeitos autônomos, dotados de saberes e expertises que foram se construindo no cotidiano escolar, a partir das trocas e das relações com seus pares.

A prática docente tem se configurado no atual contexto de pandemia através de recursos tecnológicos, no aplicativo WhatsApp e YouTube, vídeos gravados pela professora, além de entrega**s** de atividades impressas aos alunos que não possuem acesso à Internet. Em tal caso, a prática docente tem se configurado numa perspectiva de práxis, uma vez que é planejada a partir da reflexão do contexto em que se materializa, reconhecendo o espaço, as subjetividades dos sujeitos, ou seja, as especificidades cognitivas, sociais e econômicas dos alunos. Nessa perspectiva, Veiga (2008), norteia nossa discussão, no sentido de que o planejamento da prática docente deve estar fundamentado na autonomia, criatividade, criticidade, ética, solidariedade e colaboração, com flexibilidade na organização e execução, considerando as subjetividades sociais e cognitivas dos estudantes, promovendo uma relação colaborativa a partir da interação.

Para o planejamento de suas aulas a professora do 2º ano do ensino fundamental, ensina com ênfase em português e matemática, e organiza os conteúdos com base nas habilidades dos alunos, adaptando a metodologia de forma mais adequada para conseguir envolvê-los. A partir do que Veiga (2008) nos apresenta, percebemos que a interação e a produção de conhecimentos por meio de recursos da tecnologia digital ampliam e contribuem para promover a aprendizagem, ou seja, os/as professores/as, nessa percepção, assumem um papel articulador na organização e no uso das ferramentas e do ambiente virtual, a fim de contribuir para comunicação, interação e produção entre os sujeitos, a partir de alternativas diferenciadas que viabilizem e potencializem o ensino-aprendizagem. Portanto, analisamos que ser professor/a, não é um trabalho simples, pois, requer flexibilização de ações, em especial no atual contexto de pandemia, uma vez que exigiu dos/as professores/as um movimento de reinvenção do seu fazer cotidiano.

3. RESULTADOS

Essa experiência nos proporcionou diferentes aprendizagens e reflexões, pois pudemos vivenciar através da aproximação com o nosso campo

de atuação do ser e o fazer docente, articulando a teoria e a prática, a partir das observações que realizamos da realidade que se constitui no cotidiano escolar, nesse caso, a sala de aula, cuja vivência se constituiu através do uso de recursos tecnológicos, que nos possibilitou ter acesso a escola mesmo diante de um contexto de isolamento social.

Também contribuiu para nossa formação acadêmica, tendo em vista que tivemos a oportunidade de fazer o planejamento de uma aula, que foi disponibilizada para a turma, de forma que pudemos colocar em prática alguns dos nossos saberes e ampliando nossa compreensão sobre a prática docente. Dessa forma, percebemos que a sala de aula se constitui como um espaço que auxilia na construção da identidade docente, para estudantes em formação, justamente por conseguirmos nos aproximar do campo de atuação profissional e refletirmos sobre as práticas que emergem no cotidiano escolar, que no atual momento está marcada por mudanças, uma vez que professores/as precisaram se reinventar.

REFERÊNCIAS

DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. **MINAYO**, Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 28ª ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** - 7. ed. - São Paulo: Atlas, 2015.

MORAES, Dislane Zerbinatti. **O que a escola faz com o currículo de História: o exame dos sentidosdo trabalho docente e a lógica das práticas de ensino**. Uberlândia: EDUFU, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula: Gênesis, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

COTIDIANO ESCOLAR NO AGRESTE PERNAMBUCANO: SENTIDOS DE CURRÍCULO-AVALIAÇÃO

LETÍCIA MYLLENA ALVES DA SILVA
Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, leticia.myllena@ufpe.br;

TAÍSA DA SILVA
Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, taisa.silva2@ufpe.br;

MARIA ISABEL NUNES DOS SANTOS
Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, isabelnunes.ufpe@gmail.com;

LUANNA KAROLYNE SANTOS DE LIMA
Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, luannalimaufpe@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo se inscreve no debate brasileiro sobre as políticas-práticas curriculares e avaliativas, o currículo e a formação de professores. Assim, temos como objetivo analisar nas práticas curriculares-avaliativas discursos político-práticos que permeiam o cotidiano escolar no agreste pernambucano. Desse modo, buscamos entender como se dá esse movimento, evidenciando como o currículo e a avaliação da educação básica vem sendo tomado pelos docentes, e como eles elaboram e (re)definem as atividades cotidianas da sala de aula, identificando as práticas voltadas à recriação do currículo e da avaliação.

A relevância de tal estudo, está em possibilitar uma melhor compreensão acerca dos sentidos de práticas curriculares e avaliativas dos professores dos anos iniciais da rede pública municipal, no que se refere aos movimentos de efetivação e (re)criação dessas práticas no cotidiano. Além disso, poderemos desvelar a relação dialógica existente entre as políticas, o currículo, a avaliação e o cotidiano, estes que são contextos de influência do texto e da prática.

2. METODOLOGIA

Por ser o currículo, seja enquanto contexto de influência, contexto do texto e contexto da prática (BALL, 2001), constituído a partir de várias formas discursivas, que se estabelecem tanto através da produção de textos quanto nas práticas presentes nas falas dos professores, tomamos, nesse estudo, a teoria do discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015) como instrumento teórico-metodológico, uma vez que a Teoria do discurso é um instrumento mediador, indispensável para entender o discurso como parcial e contingente. Perante isso, entendemos que é nos discursos dos professores que encontramos os significados das suas práticas, nos revelando como é modificado o currículo formal quando entra em contato com o fazer docente, evidenciando-se então, como o currículo é vivenciado no cotidiano escolar.

Em busca de desvelar sentidos que permeiam o campo do currículo, desenvolvemos atividades voltadas aos objetivos da pesquisa, dentre elas o levantamento bibliográfico em torno do nosso objeto de estudo que tem como foco a discussão acerca da temática currículo, políticas -práticas curriculares-avaliativas e de formação docente, identificando as publicações que tratavam acerca desses temas. Assim, buscamos as

referências articuladas aos nossos respectivos temas em diferentes mídias, desde livros, dissertações, artigos e revistas eletrônicas como a Revista Portuguesa de Educação e a Revista Brasileira de Educação. Entretanto, selecionamos produções dos últimos anos (2017-2020), por entender que as produções mais recentes, nos possibilita uma análise mais atual para a presente pesquisa.

Tomando como base os nossos objetivos de estudo, buscamos possíveis participantes no curso de Pedagogia da UFPE-CAA, estudantes/professores/as de Caruaru e cidades circunvizinhas que atuem no Ensino Fundamental nos anos iniciais da rede pública de ensino. Para tanto, estabelecemos contato com uma professora egressa, a qual estabeleceu uma rede de contato com mais 15 professores que trabalham na prefeitura de Caruaru e em cidades circunvizinhas.

Desse modo, enviamos para esses docentes, um questionário online com questões sobre a área profissional e acadêmica para que assim pudéssemos identificar os professores que atendiam aos critérios de seleção dos participantes da pesquisa. Destes 15 formulários, obtivemos resposta de cinco professoras as quais analisamos seus discursos a partir de um questionário online que possibilitou a compreensão de suas práticas curriculares e avaliativas em sala de aula.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

O presente estudo possibilitou um melhor entendimento acerca do que está sendo produzido sobre nossa temática e dos sentidos curriculares-avaliativos-formativos que permeiam as políticas educacionais no país. Além disso, possibilitou evidenciar nos discursos de professores da rede pública, os sentidos político-práticos do currículo e da avaliação que norteiam suas práticas em sala de aula, revelando como ocorre sua prática avaliativa e como ela é utilizada do ponto de vista da aprendizagem dos alunos.

As análises apontam que as cinco professoras participantes da pesquisa, utilizam em sua prática docente o currículo e o contexto local, a BNCC, os livros didáticos e a interdisciplinaridade como base para suas aulas.

Ressaltamos que os processos avaliativos aparecem múltiplos e expostos às incertezas do cotidiano, onde se adequam às necessidades de aprendizagem de seus alunos, desenvolvendo uma perspectiva formativa à medida que é utilizada de forma processual e contínua buscando

realizar o diagnóstico das dificuldades e das potencialidades do ensino e aprendizagem na sala de aula. A reflexão para planejar e executar sua prática docente também é evidenciado em seus discursos, onde demonstram em sua prática uma autonomia profissional, ao não recorrerem somente a uma orientação curricular, mas utilizarem de conhecimentos decorrentes de suas vivências em sala de aula, das particularidades da localidade em que atuam e dos alunos aos quais ensinam.

Palavras-chave: Currículo pensado-vivido; Políticas-práticas curriculares -avaliativas, Formação docente.

REFERÊNCIAS

BALL, S**. Diretrizes curriculares globais e relações políticas locais em educação**. In: Currículo sem fronteiras. v. 1, nº 2, pp. 99-116, Jul/Dez 2001.

LACLAU, E. MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical. São Paulo: Entremeios; Brasília: CNPq, 2015.**

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: A EDUCAÇÃO FÍSICA EM CHEQUE

JOSÉ RINALDO DA SILVA FILHO
Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física, NEFCE/CAV/UFPE, Vitória de Santo Antão/PE, rinaldo.9@outlook.com;

FÁBIO RAÍ BERNARDO HENTRINGER
Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física, NEFCE/CAV/UFPE, Vitória de Santo Antão/PE, fabio-1921@hotmail.com;

LARISSA BARBOSA DE LUCENA
Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física, NEFCE/CAV/UFPE, Vitória de Santo Antão/PE, larissabarbosa69419@gmail.com;

MARCO FIDALGO
Docente-orientador do curso de Licenciatura em Educação Física, NEFCE/CAV/UFPE, Vitória de Santo Antão/PE, marcofidalgo1@hotmail.com.

ISSN: 2176-8153

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que visa nortear a organização curricular da educação básica brasileira. A BNCC cumpre a sua função determinando os "conhecimentos, competências, habilidades e aprendizagens essenciais" para cada etapa da educação básica. Homologada no ano de 2017 e prevista para ser implementada pelas escolas até o ano de 2020, a BNCC faz parte do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que determinou também a Reforma do Ensino Médio. Pelo fato de que os índices no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) estavam muito baixos do que o esperado, um dos principais argumentos destacados pelo MEC para a construção desse PNE, era o da necessidade de se construir uma educação de qualidade no Brasil. Para isso, acreditava-se que era preciso adicionar no PNE algumas reformas na educação básica do país que servissem para construir a almejada educação de qualidade que aumentasse as notas no IDEB. Dentre essas reformas destacam-se as que serão debatidas neste trabalho: Reforma do Ensino Médio e BNCC para as disciplinas da educação básica. Por fazer

parte do PNE, a BNCC tem uma estreita relação com a Reforma do Ensino Médio, que determina: a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola até o ano de 2022, de 800 para 1000horas anuais; a retirada da obrigatoriedade de disciplinas como a Educação Física, Artes e Filosofia; a definição de uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma BNCC; e a elaboração dos itinerários formativos. Também foi determinada pela Reforma a distribuição da carga horária dos três anos do Ensino Médio, onde 1200h serão destinados aos itinerários formativos, que poderão ser escolhidos por cada aluno. Os Itinerários formativos são as áreas do conhecimento, projetos, oficinas etc., que acrescentam na formação técnica e profissional. Já a "formação geral básica" termo determinado pelo MEC para a parte obrigatória do Ensino Médio, que ficará a cargo da BNCC, foram destinadas 1800h. Para o professor e pesquisador da UNICAMP, Luiz Carlos de Freitas (2017), a BNCC "congela padrões de conteúdo a serem aplicados a todo o país" o que desconsidera as especificidades de cada região e alerta para o fato de que a carga horária do Ensino Médio definida para tratar as exigências da BNCC corresponde a apenas 60% da carga horária total determinada para este período da escolarização. "Sendo assim, "60% daquilo que deve ser tratado pelas escolas, ficaria definido por esta BNCC, restando 40%

adicional que poderiam ser destinados a tratar especificidades locais". Todas essas informações despertaram para a seguinte questão: Como a área da Educação Física foi abordada pela BNCC?

METODOLOGIA

Para atender a problemática deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, onde, segundo Gil (2017) "A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado" e tem como vantagem principal "o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente". Para entender a questão da BNCC da educação física, primeiro foi feita uma análise das discussões sobre o documento geral da BNCC. Em seguida, para identificar as implicações da BNCC sobre a área, foi pesquisado na literatura o que os autores da área da Educação Física destacam sobre a forma que a Educação Física foi abordada pela BNCC.

RESULTADOS E/OU CONCLUSÕES

Em estudo específico sobre o Brasil, é defendido que o parco crescimento econômico nos últimos vinte anos só foi possível devido ao aumento quantitativo da força de trabalho e pelo progressivo acréscimo da escolaridade da população (ANDRADE, 2018). Desta forma, identifica-se a escola com o papel de preparar os indivíduos para solucionar os problemas econômicos, através da veiculação de conhecimentos, habilidades e competências "essenciais" que sirvam para formar futuros alunos/trabalhadores que consigam se adaptar ao mercado de trabalho por serem competentes, produtivos e capazes de aumentar o lucro das empresas. Também foi identificado na literatura uma discussão sobre os conhecimentos essenciais determinados pela BNCC. Sobre a determinação do MEC em obrigar as escolas a aderirem as exigências da Base, a ANPEd lançou em 2018 uma nota pública que debatia sobre a proposta da BNCC para o Ensino Médio, onde destacou que: "[...] quanto ao desenvolvimento de competências ou da definição das chamadas aprendizagens essenciais, mais uma vez reificam o currículo tornando-o um documento escriturístico que age como instrumento de controle e desvalorização do trabalho docente, que desconsidera o chão das escolas e inviabiliza a própria afirmação de que os currículos seriam diversos (p.11) e as juventudes autônomas e que "criem novas formas de existir"

(p. 14). Neira (2018) lançou um artigo que destaca algumas incoerências e inconsistências na BNCC de Educação Física, onde lança uma crítica severa à determinação das aprendizagens essenciais: "Como se não bastasse a pretensão de indicar aprendizagens essenciais para todos os alunos do Ensino Fundamental de um país com dimensões continentais e tão diverso como o nosso, a própria definição dessas aprendizagens soa um tanto arrogante. Como pode alguém arvorar-se o direito de dizer o que é essencial para o outro saber?". Taffarel (2019), referência na área da educação física, escreveu um artigo referente à BNCC onde destaca a "destruição das forças produtivas e o rebaixamento da formação da classe trabalhadora" e comenta que "a BNCC do ensino médio faz a defesa do ensino pautado na pedagogia das competências, realça práticas de ensino-aprendizagem utilitárias, pragmáticas e o conhecimento tácito". Nesse sentido, essas determinações da BNCC implicam diretamente, de maneira pragmática e reducionista, na Educação Física escolar, área que no Brasil já era influenciada durante décadas por ideias higienistas e esportivistas que priorizavam apenas a busca exacerbada pelo domínio de técnicas e pelo corpo perfeito, assim ajudando a construir um sujeito acrítico e alienado das questões sociais relacionadas aos elementos da cultura corporal. Os autores revelam seu desacordo com esta educação física mínima no currículo pautada em somente transformar os indivíduos em mera mão de obra "qualificada". **Conclusão:** As análises feitas da literatura mostram que a BNCC e a Reforma do Ensino Médio tem estreitas relações com interesses econômicos de setores empresariais e que isso pode implicar em uma formação voltada para atender às demandas do mercado de trabalho capitalista e não as demandas dos problemas educacionais específicos de cada região. Com relação à Educação Física, as contrarreformas, com o recuo da teoria no trato com o conhecimento, garantirão a construção de sujeitos e corpos, mesmo que belos, alienados, dóceis, silenciados, a-históricos e meros consumidores de práticas corporais, enfim, sujeitos neoliberais empreendedores.

Palavras-chaves: Educação; Educação Física; BNCC; Reforma do Ensino Médio; PNE.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C.; GAWRYSZEWSKI, B. **Desventuras da educação brasileira e as 'reformas' atuais: educar para a produtividade do trabalho** EccoS – Rev. Cient., São Paulo, 2018.

TAFFAEL, Celi **DESTRUIÇÃO DE FORÇAS PRODUTIVAS E O REBAIXAMENTO DA CLASSE TRABALHADORA: O CASO DA REFORMA E DA BNCC DO ENSINO MÉDIO.**

NEIRA, M. G. **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física** Revista Brasileira de Ciências do Esporte vol.40 – Porto Alegre, 2018.

Novo Ensino Médio – perguntas e respostas MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>

Prof. Luiz Carlos de Freitas expõe os riscos da Base Nacional Comum Curricular Youtube, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nKvngaMZdKk>

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa** Atlas - São Paulo, 2017.

CONSELHO DE CLASSE NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES COM DIFERENTES TEMPOS DE DOCÊNCIA

MÁRCIA MARIA RODRIGUES TABOSA BRANDÃO
Pedagoga/Professora da Educação Básica, Prefeitura do Jaboatão dos Guararapes, Jaboatão dos Guararapes /PE, e-mail: marcia.brandao@ufpe.br.

FATIMA MARIA LEITE CRUZ
Psicóloga/Professora da UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, e-mail: fatima.cruz@ufpe.br .

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este recorte da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação – UFPE, analisa sentidos compartilhados de conselho de classe por professores de uma Rede Municipal de Ensino de Pernambuco, considerando o tempo de experiência docente.

Identificamos distintos sentidos e significados conferidos a essa instância pelos referidos professores abrangendo concepções, representações e práticas, situados em dois polos: i. como instância avaliativa do aprendizado atingido pelo aluno, com realce para o aspecto quantitativo; ii. como instância avaliativa sobre o processo pedagógico, comprometido com sua (re)orientação.

No Brasil, o conselho de classe configurou-se num paradoxo ao pautar-se por distintas bases teóricas. No início, embasou-se por uma visão tecnicista de educação e abordagem psicológica comportamentalista, o que remete ao observado no campo de pesquisa quanto à primeira perspectiva, ou seja, como instância em que se avalia o resultado apresentado pelo aluno nos aspectos cognitivos e comportamentais e delibera-se sobre sua vida estudantil.

Com a evolução da sociedade democrática e distintas bases teóricas sobre a democratização das relações e a avaliação em normativas legais a favor das aprendizagens dos alunos, o conselho de classe passou a apoiar-se em fundamentos pedagógicos emancipatórios e por abordagens psicológicas construtivista e sociointeracionista. Esse dimensionamento alude a segunda perspectiva, cuja ação avaliativa é refletida na tomada de decisão coletiva para reestruturar as ações educativas.

Entendemos o conselho de classe numa perspectiva emancipatória, como instância colegiada que coloca a prática pedagógica enquanto objeto de reflexão/avaliação/proposição.

Aderimos à Teoria das Representações Sociais – TRS de Moscovici para compreender a natureza polêmica e polissêmica desse objeto social, por esses professores, através do olhar sobre a dimensão simbólica e organizacional. Adotamos a abordagem culturalista de Jodelet que considera o olhar antropológico sobre os objetos investigados, com foco nas dimensões culturais e sociais para entender os processos e produtos simbólicos. A representação social é um conhecimento do senso comum, gerado e organizado no coletivo, que permite elaborar comportamentos e comunicação entre os sujeitos. (MOSCOVICI, 2012).

2. METODOLOGIA

Participaram da pesquisa 77 professores. Os dados coletados pelo questionário de associação livre de expressões contendo o enunciado: "Para você conselho de classe é...", foram interpretados pela análise de conteúdo de Bardin (2011) e pelo referencial da TRS.

O tempo de experiência docente nessa rede de ensino, serviu de critério para a análise dos dados por se configurar como uma nova socialização em relação aos códigos e normativas próprios desse sistema. Assim, propomos três agrupamentos: i. professores iniciantes na rede com até 5 anos de experiência docente (35); ii. professores em meados de atuação com experiência docente de 6 a 19 anos (20); iii. professores em fim de carreira com experiência docente acima de 20 anos (22).

3. RESULTADOS

A primeira categoria, ***instância de avaliação do desempenho do aluno***, caracteriza-se pela avaliação centrada na aprendizagem, com a ***função diagnóstica do desempenho do aluno voltada para os problemas***. No rol das respostas obtidas no questionário, dos 77 participantes, 57 deles (74%) apresentaram tal entendimento. Desse quantitativo temos, 30 professores iniciantes na rede (53%), 14 em meados de atuação (24%) e 13 em fim de carreira (23%). Os dados revelam que o sentido de conselho de classe na perspectiva tradicional é expressivamente partilhado pelos professores, compreendendo os três agrupamentos propostos, com prevalência entre os que têm até 5 anos de experiência docente na rede.

O foco no aluno com problemas – objetivado na concretude daquele que ***não aprende e é indisciplinado*** – ancorado na idealização do aluno respaldado por códigos socioculturais de tempos passados, demonstra servir de referência aos professores ao avaliar no conselho de classe. Tal raciocínio se apoia na crença inatista acerca da inteligência humana e, nesse caso, naturaliza-se o binômio "menos inteligentes/notas baixas". Logo, percebemos nesse contexto simbólico do processo de aprendizagem a sua patologização quando o aluno não se enquadra no modelo estabelecido (MOYSÉS e COLLARES, 2013).

Essa categoria remete ao Regimento Substitutivo dessa Rede (2001), que apresenta uma visão de conselho de classe com ares conservadores, enraizada numa ideia de imobilidade e de permanência da responsabilidade exclusiva do aluno.

A segunda categoria, ***instância de avaliação da aprendizagem e do ensino*** configura-se pela reflexão sobre a prática pedagógica, com vista à ressignificação desse processo, evidenciando o seu caráter retroalimentador.

Do universo de professores, 20 participantes (26%) conferiram tal significado ao conselho de classe, independente do tempo de atuação docente. Desses, 5 professores iniciantes na rede (25%), 6 em meados de atuação (30%) e 9 em fim de carreira (45%). Destaca-se um reduzido número de professores que compartilham o entendimento de conselho de classe na perspectiva emancipatória, com predomínio entre os que estão na iminência da aposentadoria.

O conselho de classe é tomado como instância de debate sobre o processo pedagógico, em que a reflexão, a troca de sugestões e os encaminhamentos visam redefinir o processo didático-pedagógico. Conferimos que há uma lógica cíclica de análise e ação acerca do processo pedagógico requerendo do educador o compromisso com o objeto da avaliação e a aprendizagem do processo avaliativo (HOFFMANN, 2014).

Essa categoria remete à Proposta Curricular dessa Rede (2011), firmada por fundamentos inovadores, que certificam o conselho de classe como instância de avaliação da dinâmica escolar, reconhecendo o aluno como cidadão em formação, e cujo debate pedagógico permite redefinir o processo pedagógico.

4. CONCLUSÕES

As representações sociais de conselho de classe desses professores são ambivalentes e partilhadas, independente do tempo de atuação. No sentido de conselho de classe numa perspectiva conservadora, considera-se minimamente o seu potencial avaliativo, foca-se na diagnose e definição do sucesso/fracasso escolar do aluno com prevalência de partilhamento por iniciantes na rede. No sentido de conselho de classe numa perspectiva emancipatória, há uma relação colaborativa ao avaliar o desempenho do aluno e a repercussão do ensino, com predomínio desse sentido entre professores em fim de carreira.

Esses sentidos contrariam a ideia do novo como autor de mudanças e do antigo como sinônimo de conservadorismo. O primeiro sentido parece ter por base a experiência dos professores enquanto aluno, a despeito do avanço no debate sobre avaliação, numa perspectiva emancipatória. O segundo sentido aparenta estar alicerçado na experiência refletida, nas

alterações legais e teóricas no campo educacional que podem promover mudanças de concepções e de práticas, o que reafirma a relevância da docência como profissão que requer formação continuada e políticas de socialização de experiências.

Palavras-chave: Conselho de classe; Representações sociais; Professores.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

HOFFMANN, J. Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista. 44. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. **Regimento Substitutivo das Escolas Municipais do Jaboatão dos Guararapes**. Jaboatão dos Guararapes, 2001.

_____. **Proposta Curricular - Educação**. Jaboatão dos Guararapes, 2011.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Controle e medicalização da infância. **Desidades**, n. 1, ano 1, p. 11-21, dez. 2013. Disponível em: file:///C:/Users/user/Dropbox/My%20PC%20(DESKTOP-I8C7UR5)/Downloads/2456-4713-1-PB.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

ECOLOGIA DO SABER EQUAÇÕES DO 2° GRAU: UM ESTUDO EM DOCUMENTOS EDUCACIONAIS PARA O 9° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

FRANCIELE DE OLIVEIRA CAMPÊLO
Graduanda do curso de Matemática – Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, franciele.campelo@ufpe.br; Bolsista Propesqi/ UFPE.

DR. EDELWEIS JOSÉ TAVARES BARBOSA
Professor efetivo na UFPE – CAA; Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela UEPB; Doutor em Ensino das Ciências e Matemática pela Universidade Federal Rural de Pernambuco UFRPE; Graduado em Ciência com habilitação plena em Matemática – FABEJA; edelweis.barbosa@ufpe.br

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este estudo é parte de pesquisas relacionadas ao Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC–2020/2021) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Objetivou-se pesquisar a ecologia do saber ***equações do 2°*** grau, caracterizando, analisando e comparando a relação institucional que o saber tem com documentos educacionais para o 9° ano do ensino fundamental. Como referencial teórico foi adotada a Teoria Antropológica do Didático (TAD), proposta por Yves Chevallard e seus colaboradores.

A TAD foi desenvolvida em 1992 e surgiu da extensão da Teoria das Transposições Didática (TTD). Segundo Barbosa e Lima, a TAD surgiu de uma problemática ecológica, a qual "[...] propõe que os objetos matemáticos não existem em si, mas como entidades que emergem a partir de sistemas de práticas que se constituem em uma dada instituição". A problemática ecológica estuda como um saber nasce, vive, existe e funciona em instituições[1] (2019, p. 1359).

A ecologia de um objeto contém dois conceitos – ***habitat*** e ***nicho*** – que de acordo com Ramos, Junior e Henriques são definidos, respectivamente, como: "o lugar de vida e ambiente conceitual de um objeto do saber (***habitat***) e o lugar funcional ocupado pelo objeto do saber no sistema ou praxeologia dos objetos com os quais este interage" (2018, p. 30).

Para caracterizar a TAD, Chevallard (1999), tomou como base três conceitos iniciais – os objetos, as pessoas e as instituições – que segundo Barbosa e Lima:

> [...] um objeto se constitui como tal a partir do momento em que uma pessoa (X) ou uma instituição (I) reconhece sua existência. Chevallard (1999) propõe, ainda, outra noção básica, a de ***relação***, configurada como ***relações pessoais*** (R (X, O) e ***relações institucionais*** (R I (O)) com o objeto. Isto é, a existência de um objeto (O) se dá, caso ele exista para, pelo menos, uma pessoa (X) ou uma instituição (I) (BARBOSA; LIMA, 2019, p. 1359, grifos dos autores).

Nessa direção, o par R (I, O), caracteriza as relações existentes entre uma instituição e um objeto de saber. Neste estudo, foram tomadas como

1 Instituições são lugares que promovem aprendizagens, exemplos: livros didáticos, documentos educacionais, entre outros.

instituições a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (PCNs); e como objeto as equações do 2° grau para o 9° ano do ensino fundamental.

2. METODOLOGIA

A abordagem qualitativa do estudo buscou caracterizar, analisar e comparar a ecologia do saber ***equações do 2° grau*** para o 9° ano do ensino fundamental nas instituições: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) e Parâmetros Curriculares de Pernambuco (PCNs) (2012). Corroboramos com Gil (2008) quando este cita que:

> [...] ao contrário do que ocorre nas pesquisas experimentais e levantamentos em que os procedimentos analíticos podem ser definidos previamente, não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador (GIL, 2008, p.175).
>
> Nos estudos qualitativos, o pesquisador após suas análises é capaz de evidenciar e apresentar os resultados obtidos. Este estudo também se classifica como documental, pois foi realizado sob a ótica dos documentos da educação. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), os dados da pesquisa documental são oriundos de documentos, sejam estes escritos ou não.

3. RESULTADOS

Os resultados do estudo são fruto da análise documental da BNCC e dos PCNs – PE, bucamos identificar se o saber ***equações do 2° grau*** para o 9° ano do ensino fundamental possuía uma relação institucional com os documentos, como está caracterizada essa relação e quais as funções este desempenha.

3.1 ANÁLISE ECOLÓGICA NA INSTITUIÇÃO BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Para o 9º ano, na BNCC, o ***habitat*** do saber equações do segundo grau é a unidade temática Álgebra. O saber surge como ***nicho*** para o estudo de fatorações, quando é indicado nos objetos de conhecimentos

a: “Resolução de equações polinomiais do 2º grau por meio de fatorações” (BRASIL, 2017, p. 316). É relevante destacar que, em conjunto com o objeto de conhecimento citado, o documento traz outro objeto de conhecimento: “Expressões algébricas: fatoração e produtos notáveis” (BRASIL, 2017, p. 316). Assim, caracterizado o nicho do saber equações do 2° grau na instituição BNCC, pode-se observar que o saber é nicho para o estudo sobre fatorações.

3.2 ANÁLISE ECOLÓGICA NA INSTITUIÇÃO PARÂMETROS CURRICULARES DE PERNAMBUCO

Para o 9º ano, nos PCNs-PE, o ***habitat*** do saber equações do 2° grau é o eixo Álgebra e Funções. As equações do 2° grau surgem como ***nicho*** para o estudo da fatoração. Dentre as expectativas de aprendizagem indicadas para o 9º ano, o documento traz: “Resolver equações de segundo grau por meio da fatoração de polinômios “(por exemplo: $x^2 – 4 = 0$, sendo fatorado em $(x + 2)(x – 2) = 0$ e tendo como raízes 2 e -2 ou $x^2 + 4x + 4 = 0$ sendo fatorado em $(x+2)^2 = 0$ e tendo como raiz dupla -2)” (PERNAMBUCO, 2012, p. 106). Caracterizado o nicho do saber equações do 2° grau na instituição PCNs, pode-se observar que o saber é nicho para o estudo sobre fatorações.

4. CONCLUSÕES

Nas análises da BNCC para o 9° ano, foi constatada a relação institucional, caracterizada pelo par ***R (I,O)***, que o saber equações do 2° grau tem com o documento. Nas análises da instituição PCNs-PE para o 9° ano, também ficou constatada a relação institucional, caracterizada pelo par ***R (I,O)***, que o saber tem com o documento. Pode-se observar uma conformidade entre os documentos educacionais, quando se fala na ecologia do saber equações do 2° grau no 9° ano do ensino fundamental.

O estudo nos permite refletir como os documentos educacionais são importantes na prática docente, e como é interessante que estes documentos conversem entre si. Este estudo é parte de uma pesquisa em andamento, há muito a ser estudado sobre ecologia do saber equações do 2° grau, especialmente em séries que este estudo não abarcou. A temática mostra-se relevante para ser explorada em pesquisas futuras, as quais podem levantar questionamentos sobre a praxeologia do saber nas instituições aqui estudadas.

Palavras-chave: Ecologia do Saber; Equações do 2° grau; Teoria Antropológica do Didático.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Edelweis Jose Tavares; LIMA, Anna Paula Avelar Brito. Praxeologias do Professor: análise comparativa do livro didático no ensino de equações polinomiais do primeiro grau. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 33, n. 65, p. 1357-1378, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**: Parâmetros Curriculares de Matemática para o Ensino Fundamental e Médio. SEE-PE, 2012.

RAMOS, Márcio Silveira; JUNIOR, José Fernando Santos Rodrigues; HENRIQUES, Afonso. Um estudo praxeológico de Poliedros em um Livro Didático de Matemática do Ensino Médio. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 26-50, 2018.

PODER DE AGÊNCIA DO PROFESSOR: ANÁLISE DAS POLÍTICAS E PROGRAMAS DO MUNICÍPIO DE CARUARU-PE

NAYANNE NAYARA TORRES DA SILVA
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e Université de Lyon/França, Professora da Universidade de Pernambuco - Campus Petrolina – UPE, email: nayannetorres@yahoo.com.br

MARIA JULIA CARVALHO DE MELO
Bolsista Capes PNPD, pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste - UFPE-CAA; Doutora em Educação - UFPE, mariaj@prof.fafire.br;

TAMIRES BARROS VELOSO
Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE-CAA, tamiresbarros32@gmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O presente texto tem como principal objetivo analisar nas políticas e programas do município de Caruaru as possibilidades e desafios na constituição do poder de agência do professor. Para atender a esse objetivo, partimos da compreensão de que o currículo também é resultado das contruções diárias feitas pelos professores no exercício de sua docência (SANTOS; LEITE, 2020). Desse modo, para além das determinações de políticas curriculares nacionais e locais, os professores são incorporados no jogo de decisão curricular, superando a ideia de que seriam apenas executores de um currículo produzido por outros (MELO; ALMEIDA; VELOSO, 2020).

Inscritos nessa compreensão, recorremos ao conceito de poder de agência do professor, uma vez que ele nos permite considerar a capacidade desse profissional de se instituir enquanto decisor curricular. Assim, o poder de agência se relaciona à ação reflexiva dos professores "em contextos de prática, (que) limitados pelos enquadramentos impostos pelos ambientes sociais e materiais" (SANTOS; LEITE, 2020, p. 6) conseguem produzir práticas que articulam as condições estruturais e contextuais, as condições disponíveis da própria escola em que atuam, e suas experiências profissionais passadas (MELO; ALMEIDA; VELOSO, 2020; PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015).

Frente a isso, analisamos os discursos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) articulados aos discursos dos programas do município de Caruaru, representados pelo Insituto de Qualidade Ensino (IQE) e Simplifica.

2. METODOLOGIA

Nosso estudo se vinculou à Teoria do Discurso (LACLAU, 2011) que considera a impossibilidade de fechamento último dos sentidos e de correlação estrita entre significante e significado, trilhando um caminho que admitiu a existência da imprecisão e da ambiguidade. Assim, os programas e as políticas foram percebidos dentro das relações materiais que os constituíram, ou seja, buscamos considerar no estudo o "conjunto da vida humana social significativa, incluindo a materialidade das instituições, práticas e produções econômicas, políticas e linguísticas" (LOPES, 2006, p. 38).

Para análise dos dados, foram considerados as políticas e programas assumidos pelo município de Caruaru entre os anos de 2020 e 2021, sendo eles a BNCC enquanto política nacional, e os programas IQE e Simplifica, ambos programas comprados do setor privado pelo município. Importa ressaltar ainda, que os documentos analisados foram inseridos na materialidade do cenário da pandemia do covid-19, bem como na materialidade das ações articulatórias que vem sendo construídas entre a gestão pública da educação na cidade de Caruaru e os programas do setor privado.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

É possível perceber em outras investigações (MELO, 2019; MORAIS, 2013) que o currículo das escolas e as práticas curriculares dos professores estão cada vez mais sofrendo as regulações impostas por novos arranjos políticos, materializados nas relações estabelecidas entre os setores público e privado. De acordo com essas pesquisas, em Pernambuco essas relações podem ser vistas a partir do modelo de escolas do ensino médio de tempo integral implementadas desde 2004, e em Caruaru nos últimos anos.

Vemos ser recorrente a compra de programas pelo sistema público de educação pernambucano, seja programas de formação de professores, metodologias de ensino ou programas de avaliação externa, que vem negociando suas demandas (LACLAU, 2011) com as demandas da gestão pública da educação.

Assim, no cenário de Pandemia, identificamos em Caruaru o programa Simplifica, que se relacionava e agia potencializando demandas por homogeneização e centralização curricular da BNCC, além da intenção de exercer controle sobre o currículo praticado pelas escolas. Essas propostas apresentavam o discurso de "simplificar" o trabalho do professor numa tentativa de anular a necessidade de sua atuação nos processos de ensino-aprendizagem on-line, reduzindo sua prática ao envio de materiais pedagógicos construídos por outros profissionais.

No que se refere ao IQE, sua parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Caruaru não emerge no cenário de pandemia. Esse instituto vem atuando em Caruaru desde 2017, na promoção de formações e incorporação de materiais pedagógicos nas escolas, buscando centralizar nas práticas curriculares dos professores mecanismos de conformação com as avaliações externas.

Entretanto, em 2020, houve descontinuidade das ações do IQE nas escolas municipais, sendo substituídas inicialmente pelos programas de ensino do Simplifica. Posteriormente, o município reincorporou os materiais organizados pelo IQE, "adaptando-os" e "contextualizado-os" ao cenário pandêmico e ao desenvolvimento das atividades escolares em casa. Essas "adaptações" se estabeleceram mais na junção de materiais, e menos na construção de novas propostas.

Nessa direção, ressaltamos que esses programas apresentam uma linguagem comum à BNCC, e evidenciam que ela funciona enquanto um grande "guarda-chuva", que abarca o discurso político dos programas adotados por Caruaru.

Assim, a relação entre a gestão pública e os programas do setor privado, apresenta marcas discursivas de padronização dos currículos praticados pelas escolas. É uma tentativa de anular a experiência de criação curricular dos alunos e dos professores como profissionais capazes de decidir o que, como ensinar, e de que modo praticar sua avaliação.

No entanto, essa promessa de anular a possibilidade de criação curricular e eliminar o poder de agência dos professores nunca será cumprida na totalidade pelas políticas, uma vez que há sempre algo que escapa à normatização, ou seja, os sentidos escapam à regulação e podem fazer parte do processo de constituição do poder de agência dos professores.

Palavras-chave: Políticas Curriculares; Programas; Poder de Agência.

REFERÊNCIAS

LACLAU, E. **Emancipação e Diferença.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez, 2006.

MELO. Maria Julia C. de. **Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, 2019.

MELO, M. J. C; ALMEIDA, L. A. A. De; VELOSO, T. B. Professores decisores curriculares: possibilidades da formação inicial. In: **Anais** XXV EPEN. Salvador, 2020.

MORAIS, E. V. de. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco:** Uma análise do Programa de Educação Integral. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, UFPE-CAA, Caruaru, 2013.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. Teacher agency: What is it and why does it matter?. In: KNEYBER, R.; EVERS, J. (Eds.). **Flip the system**: Changing education from the bottom up London: Routledge, p. 134-148, 2015.

SANTOS, A.; LEITE, C. Professor agente de decisão curricular: uma scriptura em Portugal. **magis**, **Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 13, p. 1-21, 2020.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO

MARIA DAS GRAÇAS DA HORA
Graduada do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife/ PE e-mail: gracahora21@gmail.com

FABIANA CRISTINA DA SILVA
Docente/pesquisadora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife/ PE e-mail: fabiana.cristina@ufrpe.br

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte da pesquisa de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal Rural de Pernambuco apresentado em 2019. Dentro do campo educacional falar de sucesso nas ações docentes é algo ainda recente. A prática pedagógica deve estar em constante sintonia com o êxito no processo de ensino-aprendizagem sendo assim, buscamos analisar algumas estratégias que contribuíssem com a prática pedagógica dentro do espaço escolar. Elencamos como objetivo principal, analisar as estratégias utilizadas por uma docente que lecionava em uma turma do segundo ano do ensino fundamental, em uma escola da rede pública municipal da cidade de Camaragibe/PE. As concepções e teorias apreciadas neste trabalho, são provenientes dos autores como André (1992), que ao estudar e analisar práticas bem-sucedidas foi buscar professores que vem dando certo a partir de práticas reais, concretas, assim como Cunha (1989), Ferreira (2006) e Franco (2016) que destacam também que as práticas pedagógicas devem ser construídas em cada situação, levando em consideração uma ação crítica e reflexiva.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativa que utilizou a observação, entrevista e questionário para realização do trabalho de campo. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal da cidade de Camaragibe, na turma do 2º ano do ensino fundamental I. Efetivamos dez observações, sete no início do ano letivo e três no final do primeiro semestre em sala de aula da docente pesquisada, com o desígnio de conhecermos as estratégias do fazer docente. Aplicamos um questionário de sondagem no mês de fevereiro de 2019, para conhecermos um pouco sobre sua história e formação docente. Concretizamos nosso trabalho formulando uma entrevista com a docente investigada e analisando os dados de acordo análise do Conteúdo de Bardin (2011).

3. RESULTADOS E/OU CONCLUSÕES

Percebemos que a docente trabalha com o conteúdo de uma forma diversificada e sistematizada, utilizando diversas ações para alcançar seus objetivos. No início do ano letivo, encontramos a docente preparando um

material multimídia para a aula. Nessa aula a docente utilizou instrumentos e materiais com grande entusiasmo. Constatamos que a docente na tentativa de fugir das aulas tradicionais, sempre que possível, mesmo a escola possuindo poucos recursos, ela utilizava equipamentos pessoais para dinamizar as suas aulas. Uma das estratégias adotadas para auxiliar no processo de aprendizagem era a maneira como os estudantes se localizavam na sala de aula. Em alguns momentos, a docente determinava estrategicamente as carteiras em que deveriam sentar. Isso ocorria por diferentes motivos: fazer com que o estudante não se distraísse da aula, por conversas com o coleguinha, em outros momentos para proporcionar ao estudante com mais dificuldades a maior atenção da docente e outras vezes ela percebia que o distanciamento do quadro não favorecia o processo de aprendizagem, então ela trazia o estudante para mais perto, trocando-o de lugar na sala de aula. Assim como afirma Ferreira (2016), em salas de aula pensa-se na organização e divisão dos conteúdos em um determinado tempo, em atividades que podem ser desenvolvidas para alcançar os objetivos, na organização do mobiliário, nos materiais a serem utilizados e na disposição dos estudantes. Outra estratégia visualizada foi a forte presença da leitura. A docente utiliza a leitura de diversas formas e em variados momentos. Ou seja, além da leitura para compreender algum conteúdo ela também trabalha a leitura de forma mais prazerosa. A utilização do quadro branco dividido em duas partes foi também uma estratégia identificada. Esse foi um recurso utilizado para aplicação de diversas atividades diferenciadas. O quadro era dividido em dois campos: A e B, com atribuições diferenciadas para dois grupos de estudantes com níveis de aprendizagens diferentes. Em alguns momentos essas atividades tratavam do mesmo conteúdo e ressaltamos que o nível de exigência na realização era compatível com o nível de conhecimentos dos estudantes. Constatamos no período das observações que a correção de todas as atividades fizeram parte da prática docente, tanto as atividades enviadas para casa, como as de classes foram corrigidas em sala. A professora enfatizou em sua entrevista, ser importante a correção para verificação da compreensão do assunto estudado. É importante ressaltar que nos momentos de explicação dos conteúdos, a professora sempre abre espaço para que os estudantes falassem sobre os temas abordados. Outro recurso utilizado por ela, é sempre buscar relações entre os conteúdos e materiais que existem disponíveis na sala de aula. Por exemplo, em diversos momentos os conteúdos de matemática foram trabalhados a partir da verificação dos estudantes presente em

sala, ou seja, utilizando a chamada dos discentes a docente trabalha com "sistema de numeração decimal". Usando o quantitativo de estudantes presentes na aula, a docente trabalha: quantidade, unidades e dezenas, QVL (Quadro valor lugar) dos numerais, adição, subtração entre outros. A utilização da biblioteca da escola como um espaço de aprendizagem, também é uma ação realizada pela professora, que não presenciamos, porém, ela relata em entrevista que quando pode contar com ajuda da estagiária a qual, leva os estudantes com dificuldades no SEA (Sistema da escrita alfabética), até a biblioteca para fazer um trabalho mais intensivo enquanto o restante da turma fica com a estagiária. As estratégias utilizadas pela docente para promover o processo de ensino e aprendizagem dos discentes, foram diversificadas e diferenciadas conforme o nível de aprendizagem dos estudantes. A docente também faz uso de um planejamento flexível e de instrumentos de verificação bimestral do processo de aprendizagem dos estudantes, considerando cada estudante como único. Ensinar requer ação-reflexão-ação, este é o processo que contribui para práticas docentes bem sucedidas. É o olhar, o comprometimento, o querer fazer, os acertos e erros que contribuem para o desenvolvimento de estratégias novas ou antigas no trabalho da docência. É ensinar e aprender, é superar obstáculos, é dá conta na maioria das vezes, sozinha, da heterogeneidade no "chão da escola". Enfim, não existe uma única técnica ou método, ainda bem. Porque os discentes não são únicos, cada um tem seu ritmo, seu tempo e cada um aprende conforme estímulo recebido mais apropriado ao seu caminhar em busca da aprendizagem. Contudo, podemos constatar neste trabalho, que o fazer docente diferenciado e diversificado, fazendo uso de estratégias antigas e novas, sendo mantida uma rotina no cotidiano da sala de aula, proporcionam um trabalho eficaz no fazer docente.

Palavras-chave: Educação; Estratégias de ensino e aprendizagem; Ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A – **Cotidiano escolar e práticas sócio pedagógicas**. Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992

BARDIN, L**. Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CUNHA, M. I. – **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus. 1989.

FERREIRA, A. T. B. **É importante discutir sobre a organização do trabalho pedagógico na formação do processor alfabetizador nos tempos do PNAIC? O que dizem os professores** <Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/110.pdf>Acesso 11/11/2019.

FRANCO, M.A.R.S. – **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – Scielo, 2015.

PRÁTICAS DE (RE)EXISTÊNCIA CURRICULAR NOS COTIDIANOS

ANA PRISCILA DE LIMA ARAÚJO AZEVEDO
anapriscilaazevedo40@gmail.com

ISSN: 2176-8153

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se insere no campo de discussões sobre currículo, onde buscamos tecer uma discussão sobre o desenvolvimento de práticas curriculares de professoras(es) na vivência dos cotidianos escolares. Assim, temos o objetivo de tecer uma discussão teórica em torno do campo do currículo dialogando com perspectivas pautadas a partir do pós-estruturalismo com autoras como Alice Casimiro Lopes que discute as questões curriculares a partir de um enfoque discursivo.

Para tanto, traçamos um diálogo entre a realização das práticas curriculares e as propostas dos textos políticos no mesmo âmbito por compreendermos que políticas e práticas curriculares não se desenvolvem em espaços-tempos dicotomizados mas que, ao contrário, se inter-relacionam. Não falamos aqui de uma polarização em que políticas se sobrepõem às práticas ou vice-versa, mas nos assentamos no entendimento de que não há possibilidade de separação das mesmas, não pela via de realização indiscutível do que é prescrito, mas sim pela possibilidade de leituras outras que se fazem do texto político. Apresentamos assim, na seção que segue as discussões por nós construídas.

METODOLOGIA

Neste trabalho mobilizarmos noções da Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2000) buscando compreender não os processos de resistência ao que é prescrito, mas sim como os professores (re)existem a esta normatividade, como eles desenvolvem suas práticas curriculares que não estão dissociadas da política, mas são elas mesmas, um discurso político. Pensar currículo e práticas curriculares nesta perspectiva é segundo Lopes (2016) "[...] teorizar sobre o imprevisto, sobre o contingente, dessedimentar certezas, reativar possibilidades desconsideradas" (p. 120).

Esta perspectiva vai assim, de encontro com a lógica de uma prescrição curricular como um discurso definitivo, prescritivo e sem possibilidade de leituras outras. Esta perspectiva se contrapõe assim a própria "pretensão de se definir de uma vez por todas o que vem a ser o currículo" (LOPES, 2016, p. 120).

POLÍTICAS CURRICULARES: CAMPO DE DISPUTAS POR SIGNIFICAÇÃO

O campo de discussões sobre o currículo tem se apresentado como um terreno fértil de debates sobre a temática, podemos tomar aqui abordagens como a de Michael Young, que embora se apresentem como avanços na teoria curricular - e não é nossa intensão aqui desvalorizar as contribuições que o mesmo trouxe ao campo do currículo numa perspectiva crítica - favorecem ainda discussões como as que marcam as teorizações em torno de políticas curriculares como a BNCC (2018), como podemos ver no trecho a seguir

> Um currículo nacional deveria ser elaborado com a colaboração estreita de especialistas em disciplinas e se limitar a conceitos-chave de cada disciplina. Esse alcance do currículo nacional garante autonomia para cada escola e para os professores especialistas em cada disciplina. (YOUNG, 2012, p. 237)

Assim, Young, defende um currículo que se proponha crítico e ao mesmo tempo estabeleça uma norma, centralizando assim o conhecimento no campo da teoria curricular, embora não apresente uma proposição de controle ou mensuração dos processos de ensino-aprendizagem.

Reiteramos que não é nossa intensão apresentar uma perspectiva teórica que se proponha melhor que outra, mas evidenciar os caminhos que se apresentam enquanto possibilidade de teorização em torno do campo do currículo e embora concordemos com o fato de que é direito dos estudantes terem acesso a um conhecimento especializado, isto não implica dizer que a construção de uma política curricular universalizadora dará conta de garantir direitos de aprendizagem iguais a toda uma população escolar, isto por que propostas que se apresentam como melhores não o são porque representam um referente, mas por que se dão numa estrutura de poder, neste sentido Lopes (2016) afirma que

Se há expectativa de leitura única de um texto científico ou de um texto normativo, não é porque há um referente, uma estrutura ou uma razão capaz de garantir essa leitura única como sendo a verdadeira, mas porque dadas relações de poder restringem outras possibilidades de leitura. (p. 133)

Desta forma compreendemos que uma política curricular se constrói a partir de discursos que buscam hegemonizar um sentido de currículo, e

ao fazê-lo deixa de lado outros tantos outros sentidos que continuarão a disputar a possibilidade de dizer o que é mesmo este currículo.

Entendemos assim, que as discussões no campo curricular não devem se dar numa tentativa de fechamento absoluto em que se define um melhor currículo, por entendermos que este entendimento de "um melhor currículo" deixa de fora do texto político muitas outras possibilidades de ser currículo e por conseguinte de ser escola, de ser professor, de ser estudante, de ser sociedade.

Ainda como afirmam Lopes e Macedo "como texto, o currículo é sempre aberto e será contingencialmente fechado por cada leitor para se abrir a novas leituras" (2021, p. 2) o que nos indica que qualquer tentativa de fechamento será sempre provisória, sempre uma leitura em detrimento de outras tantas que podem ser feitas do mesmo texto.

Deste modo quando nos deparamos com a prescrição de uma política curricular que se propõe universalizante e que reverbera consequentemente sobre a ação das(os) professoras(es) podemos perceber que esta política não se dará tal qual instituída, pois o currículo é, ele próprio forjado no movimento de disputas por demandas diferentes postas em jogo a partir da ação.

NOTAS FINAIS

Este exercício nos propôs mais questionamentos do que propriamente respostas, assim temos pelo menos um entendimento negociado e explícito – embora não fixado ou sem possibilidade de renegociações- o de que o campo do currículo, envolvendo políticas e práticas curriculares, não necessariamente uma sobreposta a outra, sempre estará envolto num processo de disputa por uma significação e esta sempre se dará num movimento em que a decisão por algo ou por algum entendimento, deixará de fora outros tantos entendimentos.

Não intentamos aqui propor uma teorização em torno dessas práticas que consideramos emergentes, inventivas, contextuais, mas não podemos desaperceber da riqueza da (re)existência frente aos textos políticos que se pretendem fundantes e que não apresentam qualquer compromisso com as demandas contextuais dos espaços em que se desenvolvem.

Palavras-chave: Currículo. Práticas curriculares. Políticas curriculares.

REFERÊNCIAS

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Posmarxismo sin pedido de desculpas. In: **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000, pp. 111-145.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (orgs). **A teoria do discurso em Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. Ed. Annablume. 1ª Ed. – 2016

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, *[S. l.]*, v. 46, p. e27181, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.27181. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27181 Acesso em: 20 julho. 2021

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. In: **Cadernos Cenpec**., 2013. Disponível em: http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/238/249 Acesso em 3 de agosto de 2021.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME) DE GARANNHUNS

GISELLE BERNARDO SILVA
Aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco- UPE, giselle.bernardo@upe.br

JENIFFER DAIANE DOS SANTOS MATEUS
Aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco- UPE, jeniffer.daiane@upe.br

MARIA EDUARDA ALENCAR FERRO DE LIMA
Aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco- UPE eduarda.ferro@upe.br;

NOELY ALVES DE OLIVEIRA
Aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco- UPE, noely.alves@upe.br;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O Plano Municipal de Educação trata-se de um planejamento que se organiza para um período de 10 anos, que a partir da Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, foi determinado que todos os municípios brasileiros teriam até 2016 para montar seu plano, tendo como base os Planos Nacional e Estadual. A elaboração costuma ocorrer através de etapas, que podem variar de acordo com o município, contando com a participação do conselho de educação e toda comunidade.

No município de Garanhuns a Lei Nº 4147, de 2015, aprova o PME vigente, que é válido até 2025, tendo como principais atendimento escolar, superação das desigualdades escolar e a melhoria da qualidade educacional, a elaboração do PME aconteceu em várias etapas, e traz consigo um estudo sobre o município de Garanhuns, mostrando os números em educação para elaborar as metas e as estratégias a serem realizadas no período de dez anos.

O monitoramento do Plano Municipal de Educação 2015-2025 de Garanhuns, é debatido em Conferências, denominadas de Conferência Municipal de Educação de Garanhuns (COMEGA), sendo realizada pela Secretaria Municipal de Educação, em parceira com o Fórum Municipal Permanente de Educação (FMPE), Conselho Municipal de Educação (CMEG) e Comissão de Educação da Câmara de Vereadores.

2. METODOLOGIA

Para a elaboração da presente pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa e juntamente com a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Gil (2002, p.44) se caracteriza como: “pesquisa desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, essa pesquisa bibliográfica foi realizada em plataformas digitais de dados como o Scielo e Google acadêmico, utilizando as palavras chaves: **Plano Municipal de Educação.** A partir deste levantamento foi possível obter acesso a periódicos, artigos científicos e ao documento oficial do Plano Municipal de Educação de Garanhuns.

Em seguida foi realizado uma pesquisa de campo, onde surgiu a necessidade de fazer levantamentos a partir de questionário eletrônico, sendo destinado a profissionais da área da educação e a toda comunidade do município de Garanhuns, cujo objetivo geral era discutir e descrever a definição do Plano Municipal de Educação do município de Garanhuns,

analisando detalhadamente a sua função e importância para a sociedade, pois é necessário que a importância do Plano Municipal de educação seja evidenciada e reconhecida por todos os cidadãos, deste modo se tornando mais fácil cobrar do governo o cumprimento do plano no prazo determinado e promover democracia dentro do sistema educacional. Como estudantes do curso de licenciatura em pedagogia foi despertado o interesse em desenvolver estudos sobre a funcionalidade do processo de implementação do Plano Municipal de educação de Garanhuns, a fim de conceder à sociedade um documento de fácil acesso e compreensão.

Para assimilarmos a função que a população possui na construção do Plano Municipal de Educação é preciso saber a definição, para que serve e como se dá a sua construção.

Diante disso, Almeida (2012) afirma que: "(...) o Plano Municipal de Educação é um instrumento norteador das políticas públicas nos municípios."; sendo assim, é um documento que busca estabelecer um regimento para o sistema de educação.

Não há registro digital que comprove a existência de um PME no município de Garanhuns anterior ao vigente. Após esse decênio, em 2014 com a atualização do Plano Nacional, foi acentuada a necessidade da criação dos planos municipais, estabelecendo um prazo para que cada município apresente seu plano de educação.

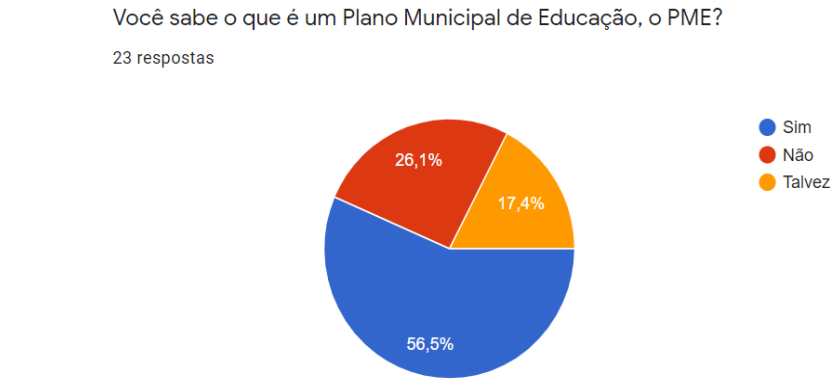
Em descendência, o prefeito do município de Garanhuns juntamente com a câmara de vereadores sancionou a Lei N°4147/2015 que estabelece o Plano Municipal de Educação, que de acordo com Almeida (2012) deve ser construído pela Câmara de Vereadores que tem de contar com a participação da comunidade, com o intuito de mostrar a realidade local assim tornando possível que o plano seja efetivado.

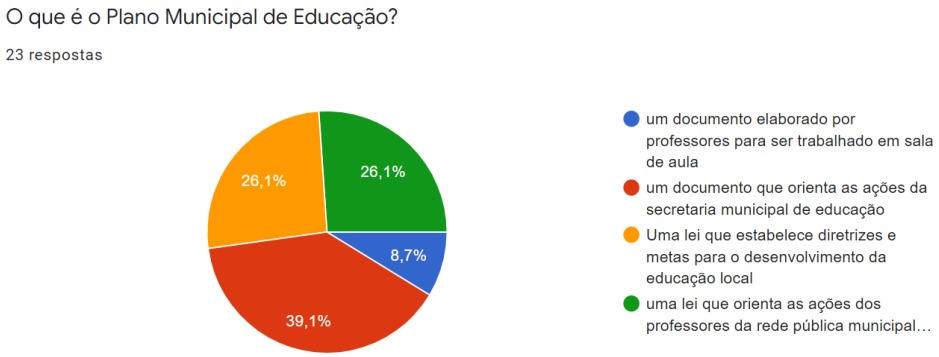
Este plano abrange da educação infantil até o ensino superior, possuindo 20 metas acompanhadas de estratégias que buscam promover qualidade para educação, tendo também metas específicas para educação inclusiva.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

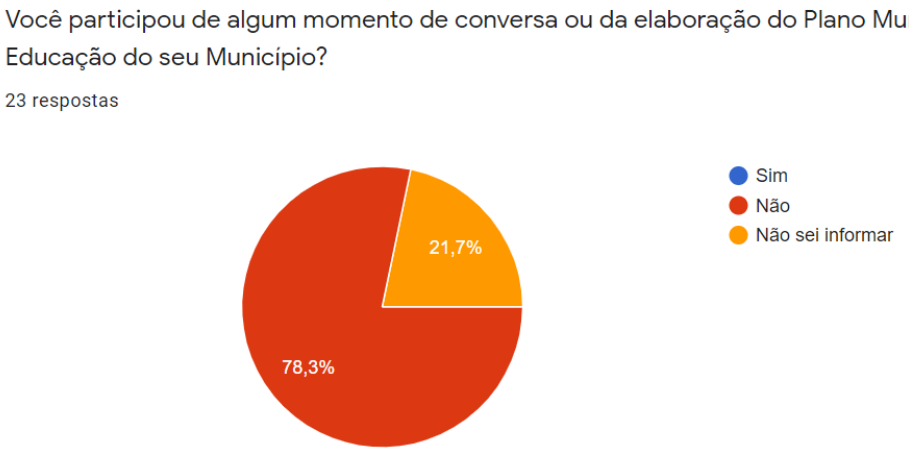
A pesquisa foi realizada através de formulário eletrônico compartilhado para moradores da cidade de Garanhuns, obtendo 23 respostas, onde 73,9% dos participantes são do sexo feminino e 26,1% do sexo masculino, 91,3% dos entrevistados residem na área urbana e apenas 8,7% reside na área rural.

Dentre os questionamentos feitos estarão aqui os que possuem maior relevância para a temática abordada. A partir do primeiro gráfico é possível perceber que grande parte das pessoas dizem ter conhecimento do que é um Plano Municipal de Educação, entretanto, no gráfico seguinte a maioria, 39,1%, acredita que o PME consiste em nortear as ações apenas da secretaria municipal de educação, sendo assim, comprova que a maioria não possui conhecimento adequado da definição do Plano Municipal de Educação.





Analisando os resultados abaixo, compreendemos que os entrevistados acreditam que toda a comunidade residente do município deve acompanhar desde a elaboração até o cumprimento das metas do PME, todavia, nenhum dos participantes teve a oportunidade de participar de um momento relacionado ao Plano Municipal de Educação.



Após observar e discutir sobre os resultados obtidos na pesquisa podemos concluir que o Plano Municipal de Educação ainda é pouco divulgado para a comunidade, acarretando na falta de conhecimento sobre o assunto, deste modo, não cumprindo a orientação do Plano Nacional de Educação que indica a participação de toda sociedade no desenvolvimento das metas que irão nortear a educação do município durante dez anos.

Palavras-chave: Formulario;PME; Garanhuns.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando. **Importância do Plano Municipal de Educação será debatida no 5º FNEx.** 2012. Disponível em:<https://undime.org.br/noticia/importancia-do-plano-municipal-de-educacao-sera-debatida-no-5-fnex> Acesso em: 10 de Nov. de 2020.

DIAS, Jeniffer Rodrigues. **A importância do plano municipal de educação para desenvolver uma educação de qualidade.** Jun. de 2018. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/67276/a-importancia-do-plano-municipal-de-educacao-para-desenvolver-uma-educacao-de-qualidade> Acesso em: 6 de Nov. de 2020.

ELABORAÇÃO E ADEQUAÇÃO DOS PLANOS SUBNACIONAIS DE EDUCAÇÃO. Ministério da Educação. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/36-elaboracao-e-adequacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao. Acesso: 29 out 2020.

GARANHUNS. **Lei n° 4147, de 2015.** Garanhuns: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/36-elaboracao-e-adequacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao> Acesso em: 11 de Nov. 2020.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

RODRIGUES DIAS, Jennifer. **A importância do plano municipal de educação para desenvolver uma educação de qualidade**. Jus.com.br. 2018. Disponível em: https://jus.com.br/artigos/67276/a-importancia-do-plano-municipal-de-educacao-para-desenvolver-uma-educacao-de-qualidade. Acesso: 02. Nov. 2020.

PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR

RAFAEL ALISSON ARRUDA SILVA
Graduando do curso de Licenciatura em Química do IFPE, *campus* Ipojuca - PE, raas@dicente.ifpe.edu.br;

MARIA SORAIA SILVA CRUZ
Docente de Psicologia do IFPE, *campus* Ipojuca - PE, msoraiacruz@hotmail.com.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A avaliação escolar é um instrumento que serve ao professor como *feedback* sobre a própria prática de ensino e para o estudante como auxílio no seu processo de aprendizagem (DEMO, 1999; LUCKESI, 2011). Especificamente no que tange a aprendizagem dos estudantes, a avaliação é imprescindível para adquirir, reelaborar, fixar e produzir conhecimentos (LUCKESI, 2018), mediar o desenvolvimento crítico, estimular a prática reflexiva e favorecer a reformulação dos conhecimentos já adquiridos (WIEBUSCH; MIRANDA; WIEBUSCH, 2019).

Porém, sabe-se que para muitos estudantes a avaliação é um momento crítico, gerador de tensão, principalmente quando os desempenhos são usados como meio de comparação e classificação (LUCKESI, 2005). Muitos são conduzidos a estudar em função das notas e não pela aquisição do conhecimento, retirando a espontaneidade, criatividade e criticidade, promovendo insegurança e medo (COSTA; BARRETO, 2014). Com isso, recorrem à memorização de dicas, regras e fórmulas uma vez que parece ser o caminho mais rápido e eficiente para alcançar o êxito. De acordo com Costa et al. (2012), é comum observar esse comportamento na disciplina de química devido ao uso de linguagem essencialmente simbólica. Contudo, sabe-se que a memorização de dicas, regras e fórmulas não garante que tenha havido, por parte do estudante, a compreensão da lógica que está na base daquela representação (LIMA ***et al.***, 2011). Logo, se numa avaliação o professor se preocupar apenas em verificar se os estudantes sabem usar uma determinada fórmula, por exemplo, não será possível inferir se a resposta fez algum sentido para o próprio estudante. Por outro lado, quando a avaliação favorece diferentes formas de expressar e representar o conhecimento, é possível para o estudante tanto utilizar os conceitos já consolidados, como alcançar o entendimento daquilo que está em processo de construção. Neste sentido, o objetivo do presente trabalho é conhecer a percepção de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública sobre avaliação escolar. Acredita-se que a percepção discente pode suscitar reflexões importantes sobre o processo avaliativo e contribuir com mudanças na prática docente.

2. METODOLOGIA

Participaram 120 estudantes do Ensino Médio Regular (1º, 2º e 3º ano) de uma Escola da Rede Estadual da Região Metropolitana do Recife/

PE. Destes, 66 (55%) são do sexo masculino e 54 (45%) do sexo feminino, com média de idade aproximada de 16 anos. A amostra foi constituída por conveniência, respeitando o caráter voluntário e disponibilidade dos convidados a participarem do estudo.

Foi aplicado um questionário, via plataforma ***Google Forms,*** com três perguntas: ***1.Quando você ouve a palavra "Avaliação" o que vem a sua mente? 2.Na disciplina de química, quais os tipos de avaliação escolar você já realizou? (ver alternativas na Tabela 2). 3.Levando em consideração o Ensino Híbrido, quais os tipos de avaliação escolar você considera ideais para avaliar os seus conhecimentos sobre a disciplina de química? (ver alternativas na Tabela 2).*** Esta última pergunta considera o contexto atual do ensino híbrido (constituído pela alternância entre aulas remotas online e aulas presenciais) adotado pela escola dos participantes, em função da pandemia da COVID-19.

As respostas da Questão 1 foram analisadas com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2006) e as respostas das Questões 2 e 3 quantificadas segundo as frequências.

3. RESULTADOS

Com a análise da Questão 1 foram elencadas cinco categorias que permitiram compreender a percepção dos estudantes sobre "Avaliação", como ilustrado na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Percepção dos estudantes sobre 'Avaliação'

Categoria	Frequência Absoluta (n=120)	Percentual (%)
Sensações/Emoções	**47**	**39,20%**
Desempenho/Notas	**45**	**37,50%**
Medição dos conhecimentos	11	9,20%
Praticar conhecimentos acumulados	6	5,00%
Não soube descrever	11	9,20%

Fonte: O Autor (2021).

Nota: Destaques em negrito para as maiores frequências.

Observa-se que a maioria dos estudantes percebe a avaliação escolar como algo que mobiliza 'Sensações/Emoções' (39,20%) e que serve para registrar um resultado por meio do 'Desempenho/Nota' (37,50%). Poucos estudantes pensam na avaliação como algo para 'Praticar conhecimentos

acumulados' (5%), categoria essa que mais se aproxima do defendido por Luckesi (2018) e Wiebusch; Miranda; Wiebusch (2019).

As respostas às Questões 2 e 3 remetem, respectivamente, aos tipos de avaliação que os estudantes costumam realizar na disciplina de química e as que consideram mais apropriadas para o modo de ensino remoto. Destaca-se que nas questões 2 e 3 os estudantes tinham a possibilidade de marcar mais de uma opção. A Tabela 2 abaixo apresenta esse comparativo:

Tabela 2 – Avaliações já realizadas *versus* Avaliações ideais para o ensino híbrido em Química

Tipos de avaliação	Já realizadas		Ideais para avaliar conhecimentos em química no Ensino Híbrido	
	Frequência Absoluta	Percentual (%)	Frequência Absoluta	Percentual (%)
Autoavaliação	1	(0,8%)	1	(0,8%)
Debate	0	(0,0%)	**41**	**(34,2%)**
Jogos/Games	0	(0,0%)	**62**	**(51,7%)**
Sondagem	0	(0,0%)	1	(0,8%)
Prova oral	0	(0,0%)	4	(3,3%)
Prova escrita	**119**	**(99,2%)**	0	(0,0%)
Relatório de experimentação	1	(0,8%)	6	(5,0%)
Trabalho de pesquisa	**63**	**(52,5%)**	**32**	**(26,7%)**
Seminário/Apresentação	**35**	**(29,2%)**	**55**	**(45,8%)**
Simulado	7	(5,8%)	19	(15,8%)
Outra	0	(0,0%)	0	(0,0%)

Fonte: O Autor (2021).

Nota: Destaques em negrito para as maiores frequências.

Observa-se que o tipo de avaliação mais realizada em química é 'Prova escrita' (99,2%), seguido por 'Trabalho de pesquisa' (52,5%) e 'Seminário/apresentação' (29,2%). Em contrapartida, os tipos avaliação que os estudantes consideram ideais para avaliar seus conhecimentos em química (considerando o ensino híbrido) são 'Jogos/Games' (51,7%), 'Seminário/Apresentação' (45,8%) e 'Debate' (34,2%).

Estes resultados apontam que os estudantes idealizam avaliações mais dinâmicas que as que costumam realizar. Possivelmente, porque percebem tais avaliações como mais encorajadoras e motivadoras para a aplicação de seus conhecimentos de forma ampla e significativa.

Palavras-chave: Avaliação Escolar; Estudantes; Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

COSTA, O.; BARRETO, S. **Avaliação escolar e sua significação no processo educativo na primeira fase do ensino fundamental**. 2014. Disponível em: https://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/OtiliaMariadosSantosCosta_GT1_integral.pdf. Acesso em: 09 jun. 2021.

COSTA, R. *et al.* **Fundamentos teóricos do processo de formação de conceitos e suas implicações para o ensino e aprendizagem de química**. 2012. Disponível em: file:///C:/Users/rafae/Downloads/1983-2117-epec-14-01-00271.pdf. Acesso em: 30 maio 2021.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa.** 6ª Edição, Campina, SP: Autores Associados, 1999.

LIMA, M. *et al.* **A formação de conceitos científicos:** reflexões a partir da produção de livros didáticos. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/VbVPNR4Zd6rvsB6DR7kNrFQ/?lang=pt#. Acesso em: 30 maio 2021.

LUCKESI, C. **A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática.** 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUCKESI, C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2018.

WIEBUSCH, A.; MIRANDA, G.; WIEBUSCH, E. **As percepções de estudantes do ensino médio sobre a avaliação da aprendizagem.** 24º Seminário Internacional de Educação, Tecnologia e Sociedade: Ensino Híbrido. FACCAT, 2019. Disponível em: https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1417/885. Acesso em: 25/05/2021.

8º epePE

EIXO TEMÁTICO

GT 04

TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE

COORDENAÇÃO

Carla Acioli (UFPE)
Fátima Gomes (UPE)
Suiany Padilha (Fundaj)

ISSN: 2176-8153

GT 04
TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE: INTERFACES NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

DANIELLE CRISTINA BEZERRA SANTOS SOARES

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Tem sido cada vez mais frequente a oferta de modelos prontos para a formação em serviço dos docentes. Pacotes adquiridos pelas secretarias de educação, oferecidos por organizações privadas tem prometido sanar problemas relacionados ao ensino e a aprendizagem das redes de ensino. Nessa direção, esse estudo objetiva contribuir com as reflexões acerca da formação continuada de professores com o intuito de denotar como a formação continuada oferecida aos professores da Rede de Ensino do Recife oferecida na EFER (Escola de Formação de Professores) tem contribuído para a profissionalidade docente e de que maneira a identidade docente tem sido afetada pelos novos olhares e demandas que tem recaído sobre essa profissão. O presente texto apoia-se nos estudos culturais que tem buscado explicar a sociedade no contexto social atual, a partir de uma análise histórica e de uma postura crítica reflexiva. Para tanto, a partir da abordagem qualitativa, o estudo se utilizará da teoria do discurso na perspectiva de Orlandi que o compreende como movimento entre social e histórico, objetivo e subjetivo.

Palavras-chave: formação continuada, profissionalidade docente, estudos culturais.

1. INTRODUÇÃO

A origem empírica desse objeto de pesquisa surge da experiência profissional adquirida na rede municipal de ensino do Recife. Enquanto professora dos anos iniciais, passei por alguns modelos e locais diferentes de formação, na UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), nas escolas que trabalhava, no CAP (Centro Administrativo Pedagógico), em hotéis com membros da secretaria de educação e parceiros de organizações externas, participando de congressos e seminários, com palestrantes de universidades brasileiras e estrangeiras e na EFER (Escola de Formação de Professores) com a parceria de professores da UFPE ou membros de organizações do 3º setor[1]). Como coordenadora pedagógica de uma escola dos anos iniciais, além de participar, acompanhava as formações das professoras. Em 2013 assumi a função de formadora de matemática, para os professores dos anos iniciais na EFER, após aprovação em seleção interna, para trabalhar sob a tutela do Instituto Quali Escola (IQE) e posteriormente de forma independente, utilizando a bagagem adquirida em três anos de "treinamento".

Para além da minha experiência pessoal e profissional, a formação continuada precisa ser problematizada e tem sido tema frequente em fóruns nacionais e internacionais, dada sua importância para o estímulo à autonomia do professor e contribuição com uma prática crítico-reflexiva. Essa perspectiva tem sido defendida por autores como Nóvoa (1995); Freire (1996); Saviani (2000); Tardif (2002); Larrosa (2002), Mizukami (2002); Gatti (2008), entre outros.

Nas últimas décadas tem sido frequente a oferta, por organizações privadas, de modelos de formação em serviço para os docentes das redes municipais de ensino. Os pacotes adquiridos pela Secretaria de Educação têm prometido sanar problemas relacionados ao processo de ensino -aprendizagem, frequentes nas escolas. Entendemos que tais formações rebatem na profissionalidade docente e que esta acaba sendo afetada pelos discursos sobre o ser professor.

1 O primeiro setor é o governo, que é responsável pelas questões sociais. O segundo setor é o privado, responsável pelas questões individuais. Com a falência do Estado, o setor privado começou a ajudar nas questões sociais, através das inúmeras instituições que compõem o chamado terceiro setor. Dentro das organizações que fazem parte do Terceiro Setor, estão as ONGs (Organizações Não Governamentais), entidades filantrópicas, OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), organizações sem fins lucrativos e outras formas de associações civis sem fins lucrativos.

O conceito de formação continuada presente nas obras de Freire incide acerca da curiosidade sobre a prática docente e vai transformando-se em reflexão crítica. Essa reflexão crítica, por sua vez, vai se tornando pouco a pouco um eixo de direção da formação permanente de professores, logo, em Freire, a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar e vice versa. A curiosidade sobre a prática, que inicialmente pode ser ingênua, aos poucos se torna crítica, pois dá início a um exercício constante de busca que vai transformando a sua prática.

De acordo com Freire (1996), é a "condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento" que sustenta a concepção ou necessidade de formação permanente. O autor afirma ainda, que formar vai além do movimento de treinamento, já que pressupõe um sujeito em constante transformação em num movimento crescente de busca a partir de sua curiosidade. Nesse sentido, a educação é permanente pela consciência da finitude do ser humano e também pelo fato de ter compreendido, a partir da vivência histórica, não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. (FREIRE, 1996, p. 20). Nesse fato funda-se a educação e a formação permanente e não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam.

O modo como a formação continuada é proposta aos professores da rede municipal do ensino de Recife, nos leva a refletir acerca das diferentes concepções de educação e de atuação profissional que cada modelo traz consigo. Perguntamo-nos então: o que esperar de práticas institucionais tão mutáveis? A grande diversidade de modelos tem contribuído para a melhoria na qualidade das aulas dos professores? Tem afetado positivamente a aprendizagem dos estudantes? Como os docentes percebem tais formações na\para a constituição da sua profissionalidade? De que maneira a identidade docente tem sido afetada?

Refletir sobre a profissionalidade docente a partir dos Estudos Culturais pode desvelar quais os valores presentes no contexto social que significam o ser professor da rede municipal do Recife, seja nos pacotes privados de formação, no discurso da política de formação continuada de professores ou nos discursos dos professores que delas participam.

Sendo assim, este estudo objetiva compreender como tem se constituído a profissionalidade docente a partir das formações continuadas oferecidas pela Rede municipal do Recife, na EFER (Escola de Formação de Professores). Para tanto, definimos como objetivos específicos: (i) identificar como as professoras percebem as formações continuadas da rede;

(ii) delinear qual é a concepção de formação de professores presentes nos modelos adotados pela Rede Municipal de Ensino e em sua Política de Ensino; (iii) identificar os elementos das formações vivenciadas pelas professoras que favorecem ou não a constituição da profissionalidade docente; (iv) conhecer a percepção dos professores quanto a identificação com a profissão, diante do processo formativo oferecido em serviço.

Para responder aos objetivos acima expostos, nos apoiaremos nos Estudos Culturais a partir de autores como Freire (1979); Hall (1997); Giroux (1999) e Jameson (2006), que pontuam o entrelaçamento entre cultura e economia como sendo um fenômeno pós moderno. A perspectiva decolonial, que nos trará esteio, faz refletir acerca de significados como "pós-colonialismo" Ballestrin (2013); "Colonialidade do poder" Quijano (1989) e "Geopolítica do conhecimento" Mignolo (2002), fundantes no entendimento da contemporaneidade.

Uma vez que o discurso está atrelado à uma prática e, portanto, é teoria discursiva e que esta prática está relacionada, por sua vez, a uma política e a aspectos históricos e sociais, dialogaremos com os estudos de Orlandi. A autora (2012, p. 44), analisando M. Pêcheux, afirma que "discurso é noção fundadora". Nessa direção, utilizaremos a teoria do discurso, para analisar os dados obtidos, a fim de dar conta das emergencias, que versam sobre um tipo de educação e profissional, que pode estar fortemente ancorado no passado e moldado por discursos rarefeitos transmitidos culturalmente.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

Assim como todas as profissões, os professores, cujo ofício é base para as demais funções, necessitam de formação específica. O debate acerca dessa formação ganhou força com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 que, na direção da Constituição Federal (CF) de 1988, direcionou medidas para melhoria na qualidade da educação do país e trouxe novas exigências à profissionalização docente.

A mudança, instituiu no artigo 62, que a partir da educação básica, somente professores com nível superior poderiam atuar na docência. Na época, em levantamentos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), divulgou-se a grande

dificuldade do país para o cumprimento da determinação prevista na lei, já que, de acordo com a "Sinopse do Professor", publicada em 2009, um total de 636.800 (32,2%) docentes que atuavam na Educação Básica não possuíam formação em nível superior, bem como mostrou um universo de 62.379 (4,7%) professores com nível superior que não eram oriundos de cursos de licenciatura (MEC/INEP/DEED, 2009).

Tal fato, evidenciou a urgência da formação em serviço, o que deu origem ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)[2]. Dado o fato dos professores estarem em pleno exercício da função docente, os cursos acabaram acontecendo durante as férias, fins de semana ou na modalidade de educação a distância. Vale destacar que, antes desse programa, houveram outras iniciativas governamentais para habilitação de professores em exercício das primeiras séries do ensino fundamental e na educação infantil, que investiu na criação de Cursos de Nível Médio na Modalidade Normal, tais como o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO)[3] e o Programa de Formação de Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL)[4].

Diante da "corrida" por cursos de nível superior, onde num espaço curto de tempo os professores que ainda não possuíam titulação precisariam se encaixar nas ofertas de cursos que surgiram aos montes, ofertados principalmente por parte da iniciativa privada, mas custeados com provimentos da União e municípios (determinação também da LDB § 1º), denotaram ainda mais contradições provenientes da formação inicial, referentes à dicotomia teoria e prática. Estudos sensíveis a essa questão vieram atraindo a atenção de pesquisadores, principalemente após os anos 1980, durante o movimento de reorganização da sociedade civil brasileira. Pesquisadores como Pennin (2001); Freitas (2002); Almeida e

2 O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma ação da CAPES que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula. Instituída pelo Governo Federal através do Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

3 Programa do Ministério da Educação (MEC), instituído em 1999 com. Curso de nível médio, com habilitação em magistério, na modalidade de educação à distância, que utiliza a estrutura da TV Escola para promover a formação e a titulação destes professores.

4 Curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Realizado pelo MEC que destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas.

Lima (2012); Ferreira e Resende (2021) percebem os perigos dessa "corrida" e Freitas (2002) fez a seguinte colocação:

> Todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. O 'aligeiramento' da formação inicial dos professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o art. 62 da LDB. Vivemos, portanto, ao contrário do que prega o discurso oficial, um processo de 'desprofissionalização' do magistério. (FREITAS, 2002, p. 148)

Nesse sentido, por estar ligada a formação inicial e ser fundamental para a continuidade da profissionalização docente, as discussões acerca da formação continuada avançam. Como campo específico do conhecimento e buscando novos caminhos de desenvolvimento, veio passando de reciclagem, como concebida de forma clássica, para lidar com problemas educacionais a partir da reflexão sobre a prática pedagógica e de uma permanente (re)construção da identidade docente (MIZUKAMI, 2002).

Para Gimeno Sacristàn (1995) a formação continuada não deve ocupar-se somente da técnica e dos conteúdos, mas promover mudanças pedagógicas e levar ao aperfeiçoamento dos professores na busca pelo desenvolvimento pessoal e profissional. Deve-se então ter em mente que o desenvolvimento profissional tem a ver com a busca por mudanças no trabalho docente e no fazer pedagógico. Nesse sentido, faz parte desse processo, o desenvolvimento do pensamento estratégico que visam a melhoria nas tomada de decisões para resolução de problemas específicos do campo da educação.

A formação continuada vem ampliando espaço nas agendas educacionais. A temática foi enfatizada no relatório da UNESCO (2001, p.159), que propôs o desenvolvimento de programas acessíveis e frequentes. Sua importância e reconhecimento pela necessidade de estímulo à perspectiva crítico-reflexiva e ao pensamento autônomo, também é defendida

por autores como Nóvoa (1995), Saviani (2000), Tardif (2002), Larrosa (2002), Mizukami (2002), Gatti (2008), Freire (1996).

2.2 DA PROFISSIONALIDADE AO DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE DOCENTE

Entendemos que a formação continuada se familiariza diretamente aos conceitos de profissionalismo, profissionalização e profissionalidade docente. A fim de esclarecer melhor essa diferenciação, Libâneo (1998) em seu subtópico "A situação da profissão" esclarece que:

> Profissionalismo significa compromisso com o projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio das matérias e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc. (LIBÂNEO, 1998, p. 90).

Quanto profissionalização do magistério De Paula Júnior (2012), declara que está ligada às políticas públicas de educação, ao contexto histórico vigente e a valorização da profissão docente por meio de políticas sociais. É por meio da profissionalização que os professores podem melhorar seu estatuto e até rendimentos, buscam autonomia e valorização como intelectuais que contribuem para o crescimento do país. O contrário disso poderia ser chamado desprofissionalização.

Quanto à Profissionalidade docente tomamos por base nesse estudo, o que diz Morgado (2011) quando pontua que este conceito está intimamente ligado à ideia de desenvolvimento profissional, ou seja, é uma construção que acontece progressivamente e de maneira contínua. Está atrelada ao desenvolvimento de competências e da identidade profissional que, inicia-se com a profissionalização (formação inicial e primeiros trabalhos na docência) prolongando-se ao longo de toda a carreira.

É no exercício da profissão que a identidade docente se estabelece, sem, contudo, estagnar-se, continua moldando-se em uma constante, mediante as experiências do dia a dia. Essa construção é incompleta, interminável. É o sujeito em processo (SARUP, 1996). Para Roldão (2007) a história, formação e cultura de grupos profissionais, é marcada por circunstâncias e contextos históricos em que a profissão vai se constituindo e passará pela apropriação de uma profissionalidade que se consolidará e será fundamental para a atuação do professor.

Discutindo acerca da identidade na modernidade e contemporaneidade Hall (1997a) pontua que a primeira visão por ele idealizada corresponde ao "sujeito do Iluminismo". Nela o sujeito é concebido como um indivíduo centrado, equilibrado, dotado de razão de consciência, de ação. Acreditava-se na existência de um núcleo interior, que nasce e desenvolve-se com o indivíduo, que constitui a substância essencial que conforma a identidade. A segunda visão está associada ao "sujeito sociológico". Nele, não há identidade essencial, nem indivíduo passivo, que se forme pela internalização de valores culturais estabelecidos. A concepção da identidade é interativa. Ela elabora-se e modifica-se em diálogo contínuo com os mundos exteriores e as identidades disponíveis.

Na rede Municipal do Recife o processo de profissionalização vem sofrendo interferências cada vez mais marcantes de grupos neoconservadores ou neoliberais. Estes grupos, tem trazido propostas prontas que miram\prometem o fim dos problemas de ensino e aprendizagem. Os currículos desses projetos que os professores precisam estar sempre "abraçando" e a cumprir todas as exigências, trazem em seus currículos que tipo de propostas? Versam sobre que tipo de professor, que tipo de estudante e consequentemente sobre que tipo de sociedade?

2.3 OS ESTUDOS CULTURAIS E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Gimeno Sacristán (1995), acredita que a profissionalidade acontece entre outras coisas, a partir da relação dialética entre conhecimentos, habilidades e os diferentes contextos práticos e está associada a um tipo de desempenho e conhecimentos específicos. Apesar do conceito de profissionalidade ser passível de modificações, a partir de diferentes vivências, experiências, pontos de vista e momentos históricos, sua importância incide em poder dar condições de aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas à atividade, nesse caso, a atividade docente. Sacristan associa, a definição de profissionalidade à caracterização do pensamento pragmático capaz de articular ideias, intenções e ações e avaliar as condições em que essas se aplicaram, ou seja, está baseada nos saberes e no saber-fazer do professor. A profissionalidade docente está intimamente ligada à formação e, como a primeira envolve as condições psicológicas e culturais dos professores, o autor entende que essas condições devem ser consideradas nos programas de formação, seja inicial ou continuada.

Os Estudos culturais, nascem de uma movimentação intelectual que surge no panorama político do pós-guerra, na Inglaterra" (COSTA, SILVEIRA E SOMMER, 2003, p. 37) em meados do século XX causando uma grande reviravolta na teoria cultural aceita, Estruturalista. Apropriando-se de ferramentas conceituais e saberes emergidos de suas leituras de mundo se interpõem aos que não aceitam uma cultura pautada em "oportunidades democráticas e assentadas na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados" (***ibidem,*** p. 37). A partir dos estudos de Peters (2000) os autores contextualizam o surgimento do pós-estruturalismo como uma forma de repensar e reanalisar as teorias estruturalistas, instaurando a desconstrução de alguns conceitos considerados como verdades absolutas e centrais" (***ibidem,*** p. 37).

Auxiliando na compreensão da realidade vigente Ballestrin (2013), traz a concepção de "colonialidade global" que para a autora, marca a humanidade em diferentes níveis da vida pessoal e coletiva. A superação da colonialidade do poder, do saber e do ser é um desafio da atualidade e atrelado ao termo colonialismo está o pós-colonialismo ou decolonialismo que advém da ideia de libertação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo.

A "Geopolítica do conhecimento", outro termo que nos ajuda a compreender os discursos da contemporaneidade a partir do passado, tenta dar conta da localidade do saber reconhecidamente colonial/moderno, capitalista e eurocentrado, herdado do iluminismo e supostamente neutro (sem gênero, sem etnia, raça, classe, espiritualidade, localidade etc.). Um terceiro termo trazido por Ballestrin é "Colonialidade do poder", criado por Aníbal Quijano (1989), que exprime a constatação de que as relações coloniais nas esferas econômicas e políticas não findaram com o término do colonialismo, visto que, ainda hoje, os Estados-nação periféricos e povos não-europeus, vivem sob o regime da "colonialidade global" imposta pelos EUA e suas agências reguladoras como FMI, Banco Mundial, etc.

Estas noções, mais o entendimento do que é dito nas mídias são discursos que circulam e remetem a uma imagem, a um tipo de profissional e tem ajudado a compor as identidades, bem como a formatar a profissionalidade dos professores.

3. PROCESSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Com o fim de dar conta dos nossos objetivos de pesquisa e por acreditamos que a profissionalidade docente é um constructo permeado das histórias de vida e da carreira de cada indivíduo determinando e influenciando o tipo de profissional que se apresenta, seguiremos nossos estudos através da abordagem qualitativa. Tal escolha se dá pelo fato de entendermos, que em sua estrutura a matéria prima é composta por um conjunto de elementos cujos sentidos se complementam.

Para Minayo (2011), o "movimento que informa qualquer abordagem ou análise se baseia em três verbos: compreender, interpretar e dialetizar" (p. 622). Este tipo de pesquisa abarca as "experiências" e historicamente esse termo utilizado por Heidegger (1988), "diz respeito ao que o ser humano apreende no lugar que ocupa no mundo e nas ações que realiza" (p.622). Seu sentido está na compreensão. A forma como o indivíduo se compreende e enxerga sua importância ou seu significado no mundo. É a experiência humana que possibilita ou alimenta a reflexão que, por sua vez, expressa-se na linguagem (escrita ou falada).

Nosso campo de pesquisa é a Escola de Formação de Professores da Rede Municipal de Ensino do Recife, onde faremos observações de momentos formativos. O ***corpus*** de análise será composto pelos documentos que regem a política de ensino da EFER e por entrevistas semiestruturadas com professores participantes de diferentes processos formativos oferecidos na instituição. Preferimos este tipo de entrevista porque "[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]" além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Como procedimento de análise dos dados, utilizaremos a teoria do discurso ancorada na teoria pós-estruturalista, seguindo a perspectiva de Eni Orlandi, por considerar em sua análise aspectos que o discurso é movimento entre social e histórico, objetivo e subjetivo e além disso, esse viés, trabalha com a imprevisibilidade, já que aparentemente, as forças atuantes nesse momento histórico neoliberal, articulam-se contingencialmente para a concretização de um projeto político de obscuridade a partir de discursos que atingem de forma sui generis o sujeito.

Apoiada no que disse Pêcheux (2009), Orlandi afirma que o discurso é materialidade, portanto, não é empírico, nem abstrato, mas parte do processo histórico-social que engloba o sujeito e o sentido. Redefine o

político como "divisão entre sujeitos e divisão do sujeito – já que nossa formação social é dividida e a interpelação do indivíduo em sujeito produz uma forma histórica que é a capitalista de que resulta um sujeito dividido, ao mesmo tempo determinado e determinador" (ORLANDI, 2012, p. 72-73).

Duas categorias teóricas da AD serão levadas em consideração, até o momento, o ***interdiscurso***, e o ***intradiscurso***. Nas palavras de Courtine (2008) o ***interdiscurso*** é o já-dito e está na memória social coletiva. Nessa perspectiva, é "[...] uma articulação de formações discursivas que se referem a formações ideológicas antagônicas" (COURTINE apud CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2008, p. 286). O ***intradiscurso***, por sua vez, é o "fio do discurso" de um sujeito, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, "o que está em evidência, no intradiscurso, é a formulação de um discurso a partir da realidade presente" (FERREIRA,2001, p. 18).

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, L. **América Latina e o giro decolonial.** Revista Brasileira de Ciência Política, nº11, pp. 89-117, Brasília, maio - agosto de 2013.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica.** Brasília, 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/ Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 25 out. 2020.

CHARADEAU, P e MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2008.

COSTA, M.V, SILVEIRA, R. H e SOMMER, L. H. **Estudos culturais, educação e pedagogia.** Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 09/09/2020.

DE PAULA JUNIOR, F. V. **Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo e Formação Docente.** Scientia**,** Ano 01, Edição 01, p. 01 - 191, Jun/Nov. 2012.

FREITAS, H. C. L. de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p.137-168, set. 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.** 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997 a.

HEIDEGGER M. **Ser e tempo.** Petrópolis. Vozes; 1988.

JAMESON, F. **Pós-modernismo e sociedade de consumo.** Em: JAMESON, F. A virada cultural: reflexões sobre o pós-moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 19, p. 20-29, jan./abr. 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MINAYO, M. C. de S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf . Acesso Em 05.12.2020. Acesso em 12/03/2020.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORGADO, J. C. **Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades.** Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FGxQczxQYCJvQfyLdvGfTRc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12/03/2020.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** Portugal: Porto, 1995.

ORLANDI, E. P. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia.** Campinas, SP, Pontes, 2012.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

ROLDÃO, M. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782007000100008&script=sci_arttext>.Acessoem:7maio2015.» http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100008&script=sci_arttext

SARUP, M. **Identity, culture and the postmodern world.** Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.

TARDIF, M. **Saberes Docente e Formação Profissional. Petrópolis**: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

ESTÁGIO CURRICULAR E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE SOCIALIZAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

KÁTIA COSTA LIMA CORRÊA DE ARAÚJO
Doutora pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE. katia.araujo@ufape.edu.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de analisar as potencialidades de articulação e socialização das experiências dos Estágios Curriculares às práticas da Residência Pedagógica, desenvolvidas no curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Garanhuns/PE, atual UFAPE. A articulação da residência pedagógica ao estágio supervisionado ocorreu através do projeto de extensão intitulado "III Seminário de Socialização dos Estágios Curriculares do Curso de Pedagogia e I Socialização das práticas do PRP", realizado em junho de 2019. O artigo está organizado em três eixos de análise: 1) estágio supervisionado enquanto espaço formativo de produção e socialização de conhecimento; 2) propostas dos Estágios Curriculares e da Residência Pedagógica; 3) análise do III Seminário de Socialização dos Estágios Curriculares e I Socialização das práticas do PRP. Tal articulação revelou-se uma potente ferramenta de formação e socialização do conhecimento produzido nesses espaços de formação, a partir das vivências na escola e na universidade.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Residência Pedagógica; Formação de Professores.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar as potencialidades formativas e de articulação das experiências dos Estágios Curriculares as práticas da Residência Pedagógica desenvolvidas no curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - Unidade Acadêmica de Garanhuns/PE (UAG), atual Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE.

A articulação das experiências dos Estágios Curriculares às práticas da Residência Pedagógica ocorreu através do projeto de extensão intitulado "III Seminário de Socialização dos Estágios Curriculares do Curso de Pedagogia da UFRPE/UAG e I Socialização das práticas do PRP", realizado em junho de 2019, como desdobramento das atividades de ensino no componente curricular estágio supervisionado. Como docentes da universidade pública e, também, como docente orientadora[1] do PRP no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020, encontramos nesses espaços formativos as possibilidades de fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a universidade e a escola da Educação Básica, e, ainda, de fomentar o desenvolvimento de projetos de ensino e extensão no âmbito do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE, de modo a consolidar uma sólida formação inicial de professores calcada na relação entre teoria e prática.

O Projeto de Extensão intitulado "Seminários de Socialização das Experiências dos Estágios Curriculares do Curso de Pedagogia da UAG/UFRPE" surge no âmbito das disciplinas de Estágios Curriculares em 2017, e, hoje, se encontra na quarta edição. O projeto de extensão faz parte do calendário do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFAPE, e tem como objetivos intensificar a reflexão sobre a relação entre teoria e prática e fortalecer os vínculos entre as escolas da Educação Básica e a Universidade.

Ressalte-se que a experiência de articulação dos Estágios Curriculares às práticas do PRP ocorreu na terceira versão do referido projeto intitulado: "III Seminário de Socialização dos Estágios Curriculares e I Socialização das Práticas do Programa de Residência Pedagógica – Curso de Pedagogia da UFRPE/UAG", realizado nos dias 25 e 26 de junho de 2019, na UAG/UFRPE.

1 Termo utilizado no Programa Residência Pedagógica para designar o docente responsável pela orientação dos residentes no âmbito da universidade.

É com base neste contexto que o presente artigo se situa. O artigo está organizado em três eixos de discussão: 1) discussão teórica sobre o estágio supervisionado enquanto espaço formativo de produção e socialização de conhecimentos; 2) propostas dos Estágios Curriculares e da Residência Pedagógica desenvolvidas no curso de Pedagogia da UFRPE-UAG; 3) análise do III seminário de socialização das experiências dos Estágios Curriculares do Curso de Pedagogia da UFRPE/UAG e I Socialização das práticas do PRP.

2. ESTÁGIO CURRICULAR: ESPAÇO FORMATIVO DE PRODUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS

Os estudos sobre Estágio Supervisionado (PIMENTA; LIMA, 2008; LÜDKE, 2013; SILVESTRE, 2011), entre outros, o colocam como campo de conhecimento e eixo articulador dos currículos dos cursos de formação de professores, o qual é vinculado a temas como relação entre teoria e prática, relação entre universidades e escolas da rede pública, relação entre ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, o Estágio Supervisionado perpassa toda a organização curricular dos cursos de formação de professores, de modo que a relação entre teoria e prática é o eixo de toda a formação docente.

Ademais, o Estágio Supervisionado como um componente curricular obrigatório dos cursos de formação de professores (BRASIL, 2015; BRASIL CNE/CP n. 28/2001), é ***lócus*** privilegiado para a pesquisa e a produção do conhecimento, com possibilidades de intervenções pedagógicas na prática escolar e social. Desse modo, por meio dos Estágios, é possível articular uma sólida formação calcada na relação teoria e prática, articulando os conteúdos específicos aos conteúdos pedagógicos, todos, objetos de estudo da Pedagogia. Os estudos apontam ainda que o estágio é um espaço produtivo para consolidar a relação teoria e prática e fortalecer os vínculos entre universidade e escolas da Educação Básica. Vejamos na citação a seguir:

> O estágio permite um canal produtivo entre a universidade e a Educação Básica, reconhecendo, por um lado, a distância existente entre esses dois níveis de escolaridade; e, por outro, a não supremacia de uma instituição sobre a outra, evidenciando e acolhendo a contribuição que cada uma das instituições, dentro de sua esécificidade,

> deva oferecer à função da outra nos cursos de formação (GIROTTO; CASTRO, 2013, p. 178,179).

Entre outras possibilidades, o campo de Estágio Curricular possibilita ao estagiário reconhecer a complexidade da profissão docente aliada à compreensão dos contextos e das condições de produção da profissão docente (PIMENTA; LIMA, 2008). Podemos, ainda, afirmar, o Estágio Curricular é um componente importante para uma aproximação entre escolas e universidade, de modo a estabelecer um diálogo permanente entre as instituições, e os diferentes tipos de aprendizagens vividas nesses locais de formação.

Sabe-se que um dos grandes desafios dos cursos de formação de professores encontra-se na busca permanente de fortalecer o diálogo entre universidade e escolas da Educação Básica, ou seja, a indissociabilidade entre teoria e prática. Entendemos aqui a universidade pública federal como uma instituição social, um bem público (SANTOS, 2005), cuja missão é o ensino, a pesquisa e a extensão.

O tripé ensino – pesquisa – extensão torna a universidade pública um *lócus* privilegiado de produção de conhecimentos, de saberes e culturas, e, principalmente um espaço plural de formação do pensamento crítico. Entendemos que a universidade pública visa a uma formação humanística, científica e técnica com vistas ao desenvolvimento dos territórios nos quais ela se insere. Uma universidade que se ocupe, portanto, com os desafios colocados pela contemporaneidade como a sustentabilidade ambiental e social dos territórios, conforme Santos (2005).

3. A PROPOSTA DOS ESTÁGIOS CURRICULARES E DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA DE ARTICULAÇÃO

A proposta dos Estágios Curriculares do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE, atual UFAPE, foi pensada de modo a possibilitar a articulação entre a teoria e a prática como eixo formativo que perpassa todo o curso. A reflexão teórica, a pesquisa e a intervenção pedagógica nas escolas campo da rede municipal de Garanhuns/PE e nos municípios circunvizinhos fazem parte do percurso formativo dos estudantes. O estudante percorre o caminho da pesquisa, da problematização e, a partir desta problematização, elabora e desenvolve um projeto de intervenção pedagógica com um forte sentido formativo (ZABALZA, 2014). Tal postura

possibilita um olhar investigativo sobre a prática profissional com vistas a alternativas de soluções.

Consideramos que, a prática de cada escola, as aprendizagens de conteúdos específicos e o desenvolvimento de habilidades dos estudantes, com suas especificidades, passam a ser objeto de análise e investigação da formação dos futuros professores/Pedagogos. Ademais, do processo investigativo emerge uma problemática que poderá ser alvo de uma intervenção. Identificar uma questão, planejar uma intervenção e realizá-la constitui-se uma rica experiência formativa de construção do conhecimento no estágio supervisionado.

As disciplinas de Estágios possuem uma carga horária de 75h sendo assim distribuídas: 45h para a discussão teórica e 30h para a prática nas escolas. Quanto à sua natureza os estágios estão assim organizados: 1) Estágio I em Educação Infantil; 2) Estágio II nos Anos iniciais do Ensino Fundamental; 3) Estágio III em Gestão Escolar; 4) Estágio IV em docência nas modalidades de ensino da Educação Básica, a critério do/a estagiário/a. A dinâmica das atividades pedagógicas consta de estudo e planejamento das estratégias metodológicas para as intervenções pedagógicas na escola, bem como de momentos para socializar as práticas vivenciadas nas escolas campo de estágio. Nesse processo está presente a reflexão sobre as condições sociais da escola, as dificuldades encontradas pelos estagiários e os desafios da profissão docente.

No quadro a seguir, listamos os eixos temáticos que compõem a parte teórica de cada uma das disciplinas e o período do curso no qual o componente curricular é ofertado:

QUADRO 1: EIXOS TEMÁTICOS DOS ESTÁGIOS CURRICULARES

NATUREZA DO ESTÁGIO	PERÍODO	TEMÁTICAS DISCUTIDAS NA PARTE TEÓRICA DA DISCIPLINA
Estágio Curricular I em Educação Infantil	5º	- Estágio e formação de docentes de educação infantil em Cursos de Pedagogia. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; - Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014 - especificamente o que trata sobre Educação Infantil; - O estágio curricular e a didática na formação de professores; - O lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem; - Rotina, organização de atividades e projetos na Educação Infantil.

NATUREZA DO ESTÁGIO	PERÍODO	TEMÁTICAS DISCUTIDAS NA PARTE TEÓRICA DA DISCIPLINA
Estágio Curricular II nos anos iniciais do Ensino Fundamental	6º	O Estágio curricular nos anos iniciais do ensino fundamental – apontamentos sobre o processo de inserção no campo de estágio; - Projeto de intervenção pedagógica na escola; - Saberes a ensinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, propostos em Livros Didáticos e em orientações curriculares; - A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino aprendizagem; - A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica.
Estágio Curricular III em Gestão Escolar	7º	- Estágio em Gestão Escolar: uma análise do contexto social da escola e de sua organização político-administrativo-pedagógica; - Os diferentes modelos de gestão escolar; - A gestão escolar democrática: mecanismos de participação na escola; - O projeto político pedagógico: pressupostos epistemológicos e organização do trabalho pedagógico; - A prática pedagógica de gestores e coordenadores escolares.
Estágio Curricular IV nas modalidades de ensino da Educação Básica: Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos.	8º	- Princípios norteadores das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; - Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; - Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA; - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo; - Os desafios da docência na Educação Especial; na Educação do Campo e na Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Ementas das disciplinas dos Estágios Curriculares do Curso de Pedagogia da UAG/UFRPE em 2019.

Os Estágios Curriculares do curso de Pedagogia buscam aguçar um olhar investigativo sobre a prática profissional docente, associado à reflexão crítica sobre as condições sociais as quais a escola está inserida. Nesse processo, o estudante complementa e fortalece as aprendizagens disciplinares, mas, também, forma atitudes e valores com vistas à formação humana e cidadã dos estudantes da educação básica nas escolas da rede de ensino de Garanhuns/PE e de cidades circunvizinhas a este município.

As experiências vivenciadas a cada semestre nas disciplinas de Estágios têm ratificado a percepção de que, na atuação docente, não basta o domínio do conhecimento teórico das áreas específicas do

conhecimento, mas, sobretudo, é preciso saber ressignificá-lo a partir dos saberes específicos da escola, da sua própria cultura (NÓVOA, 2009), na perspectiva de saber solucionar as situações imprevistas apresentadas pela prática escolar cotidiana.

A proposta da Residência Pedagógica foi implementada no curso de Pedagogia UFRPE/UAG, em agosto de 2018. Os residentes deveriam estar regularmente matriculados no curso e cursando a segunda metade do curso (5º período). A Residência Pedagógica desenvolvida neste curso contemplou um período de ambientação na escola – para observação e caracterização do ambiente escolar e, na sequência, com o desenvolvimento de estudos teórico-metodológicos voltados ao planejamento e as estratégias pedagógicas a serem realizadas na escola. Esse período também é chamado de imersão, conceito utilizado no PRP – Edital n. 6/2018.

Os residentes do curso, sob a supervisão de um preceptor da escola de educação básica e de um docente orientador da universidade, realizaram estudos teórico-metodológicos a serem desenvolvidos pelos residentes em sala de aula. Sob a orientação do docente na universidade e em parceria com professores das diversas metodologias de ensino de conteúdos específicos deste curso, os residentes elaboraram oficinas e atividades para as regências, em sala de aula, nas escolas parceiras. Ao final do programa, os residentes elaboraram um relatório final e um artigo sobre as atividades vivenciadas ao longo do programa. A Residência Pedagógica no curso de Pedagogia da UFRPE concluiu suas atividades em janeiro de 2020, perfazendo um total de 440h. No quadro abaixo, apresentaremos as principais temáticas desenvolvidas nos ciclos formativos ao longo do Programa Residência Pedagógica.

QUADRO 2 - TEMÁTICAS ESTUDADAS NOS CICLOS FORMATIVOS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - 2019/2020

Planejamento escolar e Projeto Político-Pedagógico (PPP)	- Estudo e discussão sobre os diferentes elementos do planejamento escolar. Importância do Projeto político pedagógico na organização do trabalho pedagógico na escola.
Cotidiano de sala de aula e o ensino de Língua materna	- Discussão sobre a rotina escolar e as formas de organização do trabalho pedagógico, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa; - Modalidades de organização do trabalho pedagógico (foco em Projetos didáticos e sequências didáticos)
Jogos no ensino de Língua Portuguesa	- Análise e criação de jogos didáticos com foco na apropriação do Sistema de escrita e ortografia

Jogos para a Educação Inclusiva	- Apresentação e análise de jogos didáticos de alfabetização para serem utilizados nos atendimentos às crianças com deficiência.
O ensino da oralidade	- Reflexão sobre as dimensões do ensino da oralidade e as práticas de letramento.

Fonte: Sistematização própria.

As temáticas estudadas nos ciclos formativos partiram da necessidade de aprofundar os conhecimentos pedagógicos voltados ao planejamento escolar e a organização de processos de organização e gestão de projetos pedagógicos, assim como estudar os conteúdos específicos do componente curricular Língua Portuguesa, de modo a fortalecer a prática pedagógica docente desenvolvida pelos/as residentes no cotidiano da escola.

Em relação à articulação entre os Estágios Curriculares e às práticas da Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE, conforme antecipamos, esta se deu no âmbito da realização do projeto de extensão intitulado "Seminários de Socialização das experiências dos Estágios do Curso de Pedagogia da UAG/UFRPE" como uma atividade das disciplinas de estágio curricular. Os objetivos deste projeto são definidos em: 1) socializar as experiências vivenciadas nos estágios curriculares I, II III, IV do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE; 2) refletir sobre a relação teoria e prática e intensificar os vínculos entre escolas da educação básica e universidade; 3) destacar aspectos interdisciplinares das práticas observadas e vivenciadas; 4) estimular o desenvolvimento de redes de colaboração entre profissionais que já atuam na educação e graduandos em Pedagogia da UAG/UFRPE. A finalidade do mesmo é fomentar o diálogo entre os atores envolvidos nos estágios curriculares (professores da educação básica, estudantes e docentes do curso de pedagogia da UAG) para compartilhar suas experiências e seus saberes.

O primeiro Seminário teve início em 2017, o segundo em 2018 e o terceiro em junho de 2019. A cada ano o Seminário de Socialização das experiências vivenciadas nos estágios curriculares I, II III, IV do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE vem se ampliando. Entre 2017 e 2019, tivemos um crescimento significativo no número de inscrições e trabalhos apresentados na modalidade comunicação oral, além da exposição de recursos didáticos e participação de convidados externos em mesas redondas. Também foi possível ampliar a participação das escolas da rede de Ensino de Garanhuns com a presença de gestores, professores

e técnicos, bem como da participação de professores e professoras do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE.

A programação dos Seminários conta com mesas redondas para discussão de temas relevantes sobre a educação e a formação inicial de professores, e apresentação de relatos de experiências. No evento ocorrido em 25 e 26 de junho de 2019, com uma carga horária de 16h, a mesa redonda teve como tema: "Desafios da formação inicial de professores na conjuntura política atual". Neste último Seminário, contamos com a presença de instituições como Escolas Municipais e Secretaria de Ensino de Garanhuns, bem como com participação da Universidade de Pernambuco (UPE – Campus Garanhuns/PE), na composição da mesa redonda.

Além disso, contamos com a parceria de professores das áreas de conteúdos específicos do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE, tais como: Ensino de Geografia, Ensino de Ciências e Ensino de Língua Portuguesa, tanto na orientação de aspectos específicos dos projetos de intervenção, quanto na coordenação de sessões de exposição de relatos de experiências ocorridas no III Seminário.

Ao longo de todos os eventos realizados tivemos como protagonistas os estudantes e professores do Curso de Pedagogia, e professoras, gestoras e técnicas da Secretaria de Ensino de Garanhuns. Portanto, os Seminários de socialização das experiências dos estágios da UAG/UFRPE vêm afirmando-se como um local de troca de saberes, de diferentes olhares, falas, modos de pensar e fazer a educação nas escolas. Consideramos esse diálogo entre os diferentes atores educacionais de suma importância, pois possibilita refletir criticamente sobre os desafios da formação docente na conjuntura atual, sobre a complexidade e os desafios da profissão docente e suas condições sociais, políticas e culturais e, finalmente, sobre a escola - sua singularidade e cultura próprias.

Os resultados desse projeto de extensão podem ser analisados a partir de sua historicidade. Em 2017 foi realizado o primeiro Seminário de Socialização dos Estágios Curriculares do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE. Neste primeiro seminário, contamos com um número de 100 participantes, entre estudantes e professores do curso de Pedagogia. Foram apresentados 21 relatos de experiências, elaborados a partir das vivências dos estudantes do curso no campo de estágio. Também houve exposição de jogos e recursos didáticos.

Em abril de 2018, realizamos a segunda edição do evento. Ampliamos a participação, com a presença de um público de 120 participantes, entre estudantes e professores do curso de Pedagogia, e também professores,

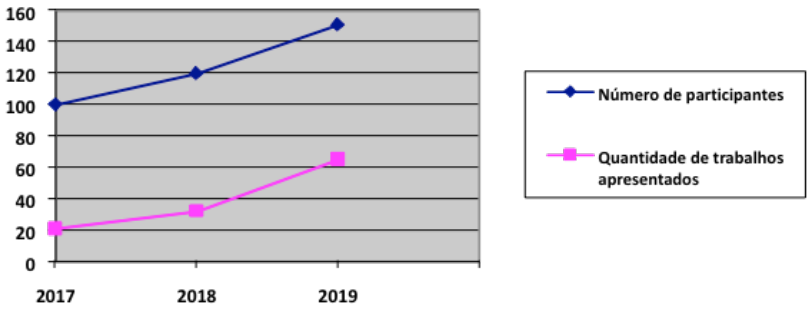
gestores e coordenadores das escolas da rede de ensino do Município de Garanhuns. Foram 32 trabalhos apresentados sob a forma de relatos de experiências, distribuídos em cinco sessões. Contamos ainda com uma mesa redonda intitulada "Universidade e escola: uma relação de mão dupla", na qual tivemos a oportunidade de ouvir as professoras, gestoras e coordenadoras das escolas municipais de Garanhuns que recebem os estagiários do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE.

Isso possibilitou debatermos sobre os desafios de fortalecer os vínculos entre universidades e escolas da educação básica. O tema para a Mesa Redonda surgiu de reflexões relacionadas aos papéis que o estudante pode assumir nas experiências de estágio. E ainda, como um dos resultados do II Seminário realizado em 2018, tivemos a produção de um Dossiê Temático da Revista (Trans)Formação da UAG, no qual foram selecionados dez (10) Relatos de Experiências nos Estágios Curriculares, elaborados por estudantes/estagiários, na ocasião do II Seminário de Socialização.

Em 2019, realizamos o III Seminário de Socialização dos Estágios Curriculares do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE e a I Socialização das Práticas do Programa Residência Pedagógica da CAPES – Núcleo Pedagogia da UAG/UFRPE. Ou seja, ampliamos o foco do evento com a participação de estudantes e professores do curso de Pedagogia da UAG, professores e gestores da rede de ensino de Garanhuns, e preceptores e residentes do PRP. Com efeito, por meio da articulação entre os Estágios Curriculares e a Residência Pedagógica do curso, foi possível socializar e refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos estagiários, residentes e preceptores das escolas municipais de Garanhuns que integram o Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE. De igual modo, foi possível contar com a colaboração de professores do curso de Pedagogia da UAG que orientaram os residentes do programa em seus projetos de intervenções nas escolas.

Quanto aos resultados deste III Seminário, tivemos um número de 151 inscritos e sessenta e cinco (65) trabalhos apresentados, na modalidade comunicação oral. O crescimento do Projeto ao longo das três edições está ilustrado no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Crescimento do Seminário de Socialização ao longo das três edições



FONTE: arquivos do Projeto de Extensão

Como podemos visualizar no gráfico 1 acima descrito, a ampliação tanto do número de trabalhos apresentados, quanto do número de participantes ao longo das três edições do Seminário de Socialização, fortalecem a consolidação do evento. Por exemplo, um exemplo, aspecto que sinaliza o crescimento do evento foi necessidade de ampliação para dois dias de atividades a partir da segunda edição e, além disso, a organização de sessões de apresentação concomitantes, na terceira edição, em função da quantidade de relatos submetidos ao Seminário.

As apresentações dos trabalhos foi organizada/distribuída por temas relacionados aos conteúdos específicos de disciplinas como Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Arte, entre outras, bem como aos conteúdos pedagógicos voltados à gestão escolar. Tanto as vivências dos projetos nas escolas, quanto à possibilidade de apresentar os resultados obtidos no evento de socialização, são vistas pelos estudantes do Curso de Pedagogia da UAG/UFRPE e pela comunidade educacional envolvida, como momentos de aprendizagem e consolidação da formação profissional docente. Vejamos alguns depoimentos de residentes sobre a oportunidade de socializar as práticas da residência pedagógica no referido Seminário:

> Participar do Seminário de Socialização das práticas do Programa Residência Pedagógica foi de grande importância, visto que o programa me proporcionou viver experiências no chão da escola que contribuíram para a minha formação, onde pude colocar em prática as teorias estudadas na universidade. As pesquisas e ações

> desenvolvidas resultaram em vivências que nos aproximaram da realidade da sala de aula e do nosso papel dentro dela. Sendo assim faz todo o sentido socializar com colegas leitores o que foi vivenciado no Programa Residência Pedagógica, para que juntos possamos aprender e reinventar as práticas da sala de aula (Residente A, 2020).
>
> Para mim, enquanto participante da 1a edição do Programa Residência Pedagógica, foi muito gratificante participar do I Seminário de Socialização. Poder trocar experiência com as outras colegas bolsistas, e junto a elas apresentar para outros estudantes e professores como funcionou esse programa, os ganhos que ele trouxe para todos os envolvidos (nós, a escola, os estudantes e professores) foi muito importante. Além de enriquecer nossa prática, pois ao socializar nossas experiências podemos também repensá-la, contar com contribuições do público e dos avaliadores; tive a oportunidade de conhecer, para além dos momentos de formação ou planejamento, os resultados das experiências das outras bolsistas, com os quais pude aprender bastante. (Residente B, 2020).

Quanto aos estagiários, vejamos a seguir alguns depoimentos sobre a importância de socializar as experiências dos estágios curriculares no Seminário em tela:

> A socialização das experiências dos estágios curriculares é a culminância da pesquisa em sala de aula, efetivada na universidade. É um acréscimo no conhecimento dos discentes da disciplina, pois, ao compartilhar conhecimentos, além da divulgação dos dados obtidos nas práticas pedagógicas escolares, possibilita a discussão e a possibilidade de novas produções (Estagiária A, 2020).
>
> A socialização de nossas práticas no estágio curricular IV nos possibilitou compreender os desafios e as possibilidades do fazer docente. Assim, a socialização de cada experiência que incluiu as realidades do contexto educacional, apontando os diferentes caminhos e estratégias utilizadas pelos professores da rede, agregou novos saberes experienciais a nossa prática, em conjunto com o que aprendemos durante a nossa formação acadêmica. (Estagiária B, 2020).

Diante do exposto, destacamos que a socialização do conhecimento produzido na prática pedagógica na escola e na universidade, mostra-se como uma importante ferramenta de reflexão sobre a prática; e também

como uma potente estratégia metodológica de formação de professores reflexivos, numa perspectiva de crítica sobre a prática. Isso corrobora com o pensamento de Freire (1996, p. 24), ao afirmar que "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo". Por isso é que reafirmamos a importância de socializar o conhecimento produzido pelo estudante nos espaços de formação de professores, visto que a formação inicial e continuada é local privilegiado para a reflexão crítica sobre a prática docente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutimos as potencialidades de articulação entre os Estágios Curriculares e a Residência Pedagógica no âmbito da realização de um projeto de extensão intitulado "Seminários de Socialização das Experiências dos Estágios Curriculares do Curso de Pedagogia da UAG/UFRPE", realizado no conjunto das disciplinas de estágio curricular do referido curso.

Defendemos a ideia de Estágio Curricular como local de formação, pesquisa e produção de conhecimento, ou como afirmam Pimenta e Lima (2005), um campo de conhecimento com estatuto epistemológico. Ao finalizarmos esta reflexão sobre a articulação dos Estágios Curriculares à residência pedagógica ratificamos a necessária ampliação e consolidação dos vínculos entre as escolas da educação básica e a universidade, vislumbrando fomentar o diálogo entre as instituições e seus múltiplos saberes, além de fortalecer a articulação entre teoria e prática nos diferentes espaços de formação de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP** nº 2, de 1 de julho de 2015. Brasília: 2015.

BRASIL. Ministério da Educação**. Resolução CNE/CP** n. 28, de 2 de outubro de 2001. Brasília: 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROTTO, C. G. S.; C., R. M. O estágio curricular e a didática na formação de professores: desafios e possibilidades. **Educação, Revista do Centro de Educação**, vol. 38, n. 1, jan./abr. 2013, p. 177-190. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS. Brasil.

LÜDKE, M. O lugar do Estágio na Formação de Professores. **Educação em Perspectiva***,* Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan/jun. 2013.

NÓVOA, A. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, [online], v.3, n.3 e 4, p. 5-24, 2005. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/poesis/article/view/1052. Acesso em abril de 2019.

SANTOS, B. S. A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, 23, p. 137- 202. Coimbra, 2005.

SILVESTRE, M. A. Modelos de formação e estágios curriculares. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente.** Volume 03, n. 05 ago/dez, 2011.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** São Paulo: Cortez, 2014.2

A MONITORIA ACADÊMICA COMO ESPAÇO DE REFLEXÕES SOBRE A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE

HANNAH VITÓRIA DE SOUZA SANTOS
Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, hannavitoria19@gmail.com;

SIMONE DE MELO OLIVEIRA
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, docente do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, simonemelo@ipojuca.ifpe.edu.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este estudo apresenta reflexões sobre as contribuições da monitoria acadêmica realizada no componente curricular de Fundamentos da Educação I, do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Pernambuco. Por meio da observação participante pudemos conhecer melhor a turma e perceber como os estudantes interagiam e participavam das discussões em sala. A partir dessas informações planejamos os encontros e as atividades da monitoria. Assim, aplicamos um questionário misto para que os estudantes apresentassem três problemáticas atuais e três proposições de melhoria para a educação escolar no contexto em que se inseriam. Verificamos nas produções textuais produzidas que os estudantes fizeram a relação com o que foi discutido nas aulas do componente curricular e nos encontros de monitoria. Reconhecemos que esta atividade de monitoria proporcionou aos participantes o compartilhamento de experiências e a construção de saberes. Outrossim, o trabalho realizado na monitoria ampliou nossa compreensão sobre a importância da reflexão sobre a prática docente como um processo de autoformação.

Palavras-chave: Monitoria; Prática docente; Autoformação.

1. INTRODUÇÃO

A monitoria acadêmica proporciona ao estudante-monitor acompanhar o trabalho do (a) professor (a) orientador (a), desenvolvendo conhecimentos e vivências inerentes à prática docente. Num curso de Licenciatura, a monitoria acadêmica é mais um espaço de formação docente, aproximando o (a) professor (a) em formação do seu futuro campo de atuação profissional, bem como promovendo a interação do (a) monitor (a) com o corpo docente e discente.

No contexto das normativas vigentes, o Art. 84 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, estabelece que os discentes da Educação Superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitores, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos (BRASIL, 1996).

No Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) a monitoria é um programa de incentivo à formação acadêmica, que visa a ampliação dos espaços de aprendizagem, à melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento da autonomia e formação integral dos estudantes, que é regulamentada pela Resolução nº 68/2011-CONSUP (IFPE, 2011).

Igualmente, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - Campus Ipojuca, prescreve que os princípios pedagógicos que subsidiam a organização do referido curso estão pautados na relação teoria e prática nos quais conduzem a um fazer pedagógico permeado por atividades como a monitoria (IFPE, 2013).

Conforme as ideias de Scheider (2006), o trabalho com monitoria, cuja atividade formativa pretende contribuir com o desenvolvimento da competência pedagógica, igualmente auxilia os acadêmicos na apreensão e produção do conhecimento. Oliveira e Souza (2012) também nos apontam reflexões sobre a importância e sobre o papel da monitoria no processo formativo do licenciando, pois:

> A prática vivida pelo monitor em conjunto com o professor -orientador promove: um ensaio onde se dá a formação e capacitação para a carreira docente; uma possibilidade de contato com a construção do conhecimento; e uma parceria com o professor-orientador que auxilia na relação com o grupo de acadêmicos que cursam a disciplina (OLIVEIRA; SOUZA, 2012, p. 42).

Igualmente, a partir das contribuições de Tardif (2014), refletimos que o (a) monitor (a) desenvolve reflexões a partir de sua prática, pois o exercício da monitoria promove vivências que demanda do monitor um pensamento crítico e reflexivo a partir dessas experiências relacionado aos "saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes que brotam da experiência e são por ela validados, podem ser chamados de saberes experienciais ou práticos" (TARDIF, 2014, p. 40). Sobre os saberes da experiência, Tardif (2014) nos revela que

> O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, os treinamentos e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permite objetivar os saberes da experiência(TARDIF, 2014, p. 53).

Considerando que os saberes experienciais são construídos com base no trabalho cotidiano do(a) professor(a), e que o processo de autoformação acontece a partir da reflexão crítica sobre as vivências em sala de aula e sobre a construção do ser docente, este estudo teve como principal objetivo conhecer as contribuições da monitoria junto às atividades realizadas com os estudantes no âmbito do componente curricular de Fundamentos da Educação I.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONTEXTUALIZANDO O PROGRAMA DE MONITORIA DO IFPE

O programa de monitoria do IFPE objetiva promover o desenvolvimento de aptidões para a docência, proporcionando o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e metodológicos. Também tem como objetivo complementar a formação acadêmica do estudante-monitor, possibilitando o compartilhamento de conhecimentos através da interação entre os estudantes, assim como a cooperação entre docentes e estudantes, visando à melhoria da qualidade do ensino e contribuindo para a redução dos problemas de evasão (IFPE, 2011).

A monitoria acadêmica é destinada aos estudantes dos cursos técnicos e superiores, e está classificado em dois tipos: monitoria voluntária

e monitoria remunerada por bolsa. O estudante-monitor será orientado sempre por um docente-orientador (IFPE, 2011).

2.2 PRINCIPAIS CATEGORIAS TEÓRICAS

A monitoria acadêmica oportuniza o estudante experimentar vivências que contribuam com a sua futura ação docente (SILVA; SANTOS, 2015) possibilitando a construção da prática pedagógica, que "se configura na mediação com o outro, ou com os outros, e operam a partir do diálogo fecundo, crítico e reflexivo, que se estabelece entre os múltiplos sujeitos, entre intencionalidades e ações" (FRANCO, 2015, p. 601).

Como a monitoria pode ser compreendida como mais um espaço de formação docente, seja em suas atividades teóricas ou práticas, esta possibilita a construção e o desenvolvimento dos saberes docentes. Segundo Tardif (2014), é durante a formação docente que os professores se apropriam de conhecimentos e saberes que trazem subsídios para que a sua prática profissional seja desenvolvida. Esses saberes são os disciplinares, curriculares e profissionais. Mas, é na prática de sua profissão que os professores, no exercício de suas funções constroem saberes específicos, que são desenvolvidos no exercício cotidiano da atividade docente, pois "a extrema valorização que os professores concedem aos saberes da experiência parece provar o poder e a força dessa reflexividade" (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p. 404).

Os desafios e as necessidades formativas que permeiam as atividades práticas da monitora desenvolvidas junto aos estudantes torna evidente a incompletude do ser (FREIRE, 1996) e provoca no (a) monitor (a)/professor (a) em formação inquietações que fazem com que este compreenda a necessidade de se atualizar constantemente. Este se configura como um processo autoformativo que de fato só acontece quando "[...] o sujeito toma consciência das suas necessidades e dificuldades, consideradas como limites, e transforma esses limites em possibilidades de formação" (MACIEL, 2003, p.4).

A autoformação contribui com a formação do professor reflexivo à medida em que o professor reconhece as suas necessidades formativas e os desafios que permeiam o seu trabalho e, a partir disso, reflete sobre e na prática docente (PIMENTA, 1999) com vistas para o aperfeiçoamento e qualificação profissional. Segundo Pacheco, Barbosa e Amaral (2017) a autoavaliação no processo formativo do professor, se configura como uma prática auto formadora "[...] sendo este um estágio que divide as

fronteiras do professor e do professor reflexivo" (PACHECO; BARBOSA; AMARAL, 2017, p.6).

Com base nas reflexões acima, para este estudo buscamos refletir sobre as relações entre o planejado e o realizado, bem como sobre os resultados alcançados juntos aos estudantes. Neste contexto encontramos nas ideias de Libâneo (2012) e Haydt (2011) contribuições sobre o planejamento da ação didática e, especificamente, sobre o planejamento no âmbito da monitoria, considerando que

> Do ponto de vista didático, planejar é prever os conhecimentos a serem trabalhados e organizar as atividades e experiências de ensino aprendizagem consideradas mais adequadas para a consecução dos objetivos estabelecidos, levando em conta a realidade dos alunos, suas necessidades e interesses (HAYDT, 2011, p. 77).

Recorremos às ideias de Haydt (2011) sobre a importância do diálogo na relação pedagógica, bem como as discussões de Moura e Lima (2014) sobre a metodologia das rodas de conversa, com vistas à promoção de um espaço que propicie a construção coletiva do conhecimento, por meio do diálogo em que, juntos, professor em formação/monitor e aluno constroem o conhecimento.

Para refletirmos sobre a própria prática, consideramos as ideias de Tardif (2014) sobre os saberes experienciais, as de Carvalho e Martinez (2005), Maciel (2003) e Pacheco, Barbosa e Amaral (2017) para refletirmos sobre a autoformação do (a) professor (a), para melhorar a compreensão do processo de avaliação dos estudantes, pois "a melhoria da avaliação formativa necessita que sua atenção não contemple apenas o aluno, individualmente, mas o processo interpessoal de ensino e aprendizagem em que ele está envolvido" (CARVALHO; MARTINEZ, 2005, p. 137).

3. METODOLOGIA

Devido a sua natureza social, este estudo buscou embasamentos na literatura sobre a pesquisa de cunho qualitativo (MINAYO, 2015) e foi desenvolvido no âmbito da monitoria acadêmica, no componente curricular de Fundamentos da Educação I, do Curso de Licenciatura em Química do IFPE - ***Campus*** Ipojuca.

Juntamente com a aplicação do questionário misto, realizamos a observação participante que, segundo Becker (1993), caracteriza-se

pela obtenção de informações, baseadas na vivência do pesquisador no ambiente do grupo estudado. Para a coleta de dados, realizamos 12h/a de observação participante (MARCONI; LAKATOS, 2003; BECKER, 1993) de aulas do referido componente curricular a fim de conhecer melhor a turma e planejar as 06 h/a de encontros (LIBÂNEO, 2012; HAYDT, 2011) com a metodologia das rodas de conversa (MOURA; LIMA, 2014).

A metodologia das rodas de conversa foi uma proposta feita pela monitoria aos estudantes, pois verificamos uma participação efetiva dos mesmos nas discussões durante as aulas com a professora do componente curricular. As rodas de conversa também foram realizadas por "promoverem a ressonância coletiva, a construção e a reconstrução de conceitos e argumentos através da escuta e do diálogo com os pares e consigo mesmo" (MOURA; LIMA, 2014, p. 28).

Assim, durante os encontros da monitoria revisamos e realizamos discussões sobre os temas que foram estudados no referido componente. Juntamente com a observação de aulas e das discussões promovidas nos encontros, também coletamos dados sobre as respostas que os estudantes deram a duas questões discursivas propostas ao longo do componente curricular, onde estes dissertam sobre três problemáticas relacionadas à educação escolar em que se insere e três proposições que possam contribuir para melhorar a educação escolar.

A amostra aleatória simples foi composta pelo universo das 18 produções textuais da primeira unidade e das 23 produções textuais da segunda unidade. As produções que não contemplavam as questões apresentadas não foram consideradas para este estudo.

Os dados produzidos foram analisados à luz do referencial teórico que fundamentou este estudo. Buscamos em Libâneo (2012), Haydt (2011), Tardif (2014) subsídios para refletirmos sobre os encontros planejados e realizados, e para analisarmos os dados relacionados às discussões e respostas dos estudantes às questões propostas, nos reportamos a Carvalho e Martinez (2005) para refletirmos sobre as contribuições da monitoria no processo de avaliação dos cursistas do componente curricular.

4. RESULTADOS E ANÁLISE

Com base nos dados obtidos durante os encontros da monitoria e a partir das respostas dos estudantes, identificamos as problemáticas apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 - Problemáticas relacionadas à educação escolar

Problemáticas relacionadas a educação escolar	Percentual
Desvalorização docente	23%
Ensino de qualidade direcionado à elite	19%
Ensino tecnicista	15%
Desigualdades sociais	11%
Dualismo escolar	8%
Evasão escolar	8%
Descaso com a educação básica	8%
Cultura, tempo histórico e poder	8%

Fonte: Autoria própria, 2021.

A desvalorização docente, provocada pela lotação de salas, baixo salário, trabalho desgastante, péssimas condições de trabalho e professores atuando em áreas que não possuem formação, aparece com maior percentual (23%); o ensino de qualidade direcionado para elite é apontado como um problema presente na educação escolar, assim como a oferta do ensino tecnicista como opção aos estudantes das camadas populares da sociedade aparece como um limitador de oportunidades.

O dualismo escolar, entendido como ofertas diferentes para os estudantes brasileiros, é apontado como um problema que afeta a educação escolar. "Esse dualismo perverso é responsável por reproduzir e manter desigualdades sociais" (LIBÂNEO, 2012, p. 13), apontado também como problemática. A evasão escolar, o descaso com a educação básica e a Cultura, tempo histórico e poder também são apontadas como problemáticas na realidade educacional brasileira.

A partir dos dados produzidos, verificamos as proposições de melhorias apresentadas no quadro 2.

Quadro 2 - Proposições de melhorias para a educação escolar

Proposições de melhorias para a educação escolar	Percentual
Mais investimentos na educação básica	35%
Valorização docente	24%
Conscientização sobre os documentos que regem a educação	10%
Colaboração dos pais	7%
Formação de professores conscientes sobre o ato de ensinar	7%
Inclusão social	7%
Valorização a comunidade externa	4%
Escolas na zona rural	3%
Uma boa gestão escolar	3%

Fonte: Autoria própria, 2021.

Mais investimentos na educação básica como melhorar a infraestrutura das escolas, fornecer mais material didático, práticas em laboratório aparecem com maior percentual (35%). A valorização docente, a partir do respeito aos professores, melhoria nas condições de trabalho, assim como qualificação profissional, é apontada como proposição de melhoria em 24% das respostas.

No cômputo de 31% das proposições apresentadas para melhorar a educação escolar, estão o conhecimento sobre os documentos legais que norteiam a educação, a colaboração dos pais no processo de educação escolar dos seus filhos, a formação de professores conscientes sobre o ato de ensinar e a inclusão social. Valorizar a comunidade externa é apresentada como melhoria, assim como, mais escolas na zona rural e uma boa gestão escolar é mencionada como melhoria para a educação escolar brasileira.

Nos momentos de discussão pudemos perceber que os estudantes compartilharam e construíram experiências e saberes, se colocaram como sujeitos ativos, refletiram sobre a importância das discussões realizadas e sobre o papel deles como futuros profissionais da Educação. A partir da leitura das produções textuais também foi percebido que as ideias e colocações se relacionaram com o que foi discutido nos encontros no âmbito da monitoria, corroborando com a premissa da importância da reflexão sobre a própria prática docente.

Com a reflexão sobre o desenvolvimento e a realização das atividades práticas e sobre a construção dos saberes da experiência (TARDIF, 2014) nos encontros da monitoria junto aos estudantes, foi percebido os desafios e as necessidades formativas que permeiam a prática da monitora/professora em formação, com isso, compreendeu-se a necessidade de atualização constante, como num processo autoformativo.

A autoavaliação, que é uma prática auto formadora, contribuiu com a formação de uma professora que reflete sobre sua prática docente, que compreende a importância de se comprometer com a sua própria formação e consequentemente com a formação dos discentes (PACHECO; BARBOSA; AMARAL, 2017) e que se revisita com a prática de auto avaliar-se continuamente, com vistas para uma melhor atuação profissional posteriormente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado na monitoria nos ajudou a refletir sobre a própria prática docente, assim como, nos auxiliou a pensar sobre a importância

da autoformação do (a) professor (a), a partir das atividades desenvolvidas com os estudantes. Igualmente, pudemos ampliar a reflexão sobre a importância da oferta de monitoria nos cursos de formação de professores, como um espaço de diálogo, pesquisa, trabalho em conjunto e reflexão sobre os contextos educativos atuais.

Com base nas experiências vivenciadas relatadas neste trabalho, consideramos que os saberes experienciais construídos e desenvolvidos no âmbito da monitoria acadêmica agregaram subsídios a minha prática docente e carreira profissional. A partir da reflexão sobre a prática foi possível compreender a necessidade e a importância de se autoformar.

O trabalho na monitoria acadêmica nos despertou o olhar para a autoformação, bem como, proporcionou a compreensão sobre a importância de refletir sobre a formação docente que, por ser um espaço de formação próprio e subjetivo do professor, demanda ser melhor investigado e evidenciado.

REFERÊNCIAS

BECKER, Howard S**. Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: hucitec,1993.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em: http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

CARVALHO, Lizete Maria Orquiza. MARTINEZ, Carmem Lídia Pires. Avaliação formativa: a auto-avaviação do aluno e a auto formação de professores. **Ciência & Educação**. v. 11, n. 1, p. 133-144, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132005000100011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 jul. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**. v. 41, n. 3, p. 601-614, Jul/set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601. Acesso em: 17 ago. 2021.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. *Campus* Ipojuca. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. Ipojuca: IFPE, 2013. Disponívelem:http://www.ifpe.edu.br/campus/ipojuca/cursos/superiores/licenciaturas/quimica/projetopedagogico/plano-de-curso-licenciatura-em-quimica.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Resolução nº68/2011, de 17 de outubro de 2011.** Regulamenta o programa de Monitoria do Instituto Federal De Pernambuco. Recife: IFPE, 2007. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/oifpe/ensino/documentos-norteadores/regulamento-demonitoria-ifpe.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

MACIEL, Maria Delourdes. Autoformação docente: limites e possibilidades. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 4., 2003, Recife, **Anais**... 2003, Recife:SBPC, 2003. p 1-5. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/enpec/iv-enpec/painel/PNL083.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 34.ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun., 2014. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/18338. Acesso em: 29 jul. 2021.

OLIVEIRA, J. L. A. P. SOUZA, S. V. Relato de Experiência na Atividade de monitoria Desenvolvida na Disciplina de Estágio Básico de Observação

do Desenvolvimento: um texto que se escreve a quatro mãos. **Cadernos Acadêmicos**, Palhoça, n. 1, v. 4, p. 35-46, fev./jul. 2012. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Cadernos_Academicos/article/vi ew/942. Acesso em: 29 jul. 2021.

PACHECO, W. R. S, BARBOSA, J. P. S, AMARAL, M. G. B, A autoformação na constituição da identidade do sujeito docente. **Anais** IV CONEDU. Campina Grande:Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35028>. Acesso em: 20 ago. 2021

PIMENTA, Selma Garrido. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: cortez, 1999.

SCHEIDER, M. S. P. S. Monitoria: instrumento para trabalhar com a diversidade de conhecimento em sala de aula. **Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 65. out. 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/39197262/Monitoria_instrumento_para_trabalhar_com_ a_diversidade_de_conhecimento_em_sala_de_aula. Acesso em: 20 ago. 2021.

SILVA, Elma Alves da. SANTOS, Marta Maria Minervino dos. Monitoria: Sua importância na formação docente. *In*: CONGRESSO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM ARAPIRACA, 1., 2015, Arapiraca. **Anais** [...]. Arapiraca: UFAL, maio, 2015. p. 1-9. Disponível em: http://www.seer.ufal.br/index.php/cipar/article/view/1959/1459. Acesso em: 17 jul. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. MOSCOSO, Javier Nunes. A noção de "profissional reflexivo" na educação: atualidades, usos e limites. **Cadernos de pesquisa**.v 48, n 168, p 388-411, jun. 2018. disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/?lang=pt Acesso em: 28 ago. 2021.

LICENCIATURA OU BACHARELADO EIS A QUESTÃO?: PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NAS LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA NO RECIFE

JANIARA ALMEIDA PINHEIRO LIMA
Prof.ª Mestra em Geografia da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco – SEE/PE, Pesquisadora dos Grupos GEOCONCEITO e GPECI - LEGEP/UFPE, janiara8890@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A licenciatura em Geografia é um importante espaço de profissionalização docente, pois é durante o período da graduação que o futuro professor se depara com as espacificidades da profissão, seja por meio das disciplinas ofertadas nos cursos, seja por meio do contato com as escolas da Educação básica através dos estágios curriculares ou programas institucionais de incentivo a docência.

O cerne das licenciaturas desbrava a noção de construção da identidade docente, como enunciam Fiori (2013), Pimenta (2014), Silva (2016), Vallerius (2017), bem como, despontam para alicerçar a epistemologia da Geografia na construção dessa profissionalização docente (Nunéz e Ramalho, 2016). Destarte, é notável que algumas licenciaturas, distanciam-se da sua principal função que é a formação de professores maculando o processo formativo docente.

Nesse contexto, Silva e Medeiros (2019, p.109) ressaltam que "historicamente os cursos de formação de professores(as) tem demonstrado sua falta de êxito, reforçando o seu estereótipo de cursos fracos, apesar da relevância dessa profissão". Destacam ainda que, boa parte dos cursos de licenciatura "ainda não assumiu de verdade o compromisso com a preparação de futuros professores(as) de Geografia para atuar na escola básica ou mesmo no ensino superior" (SILVA e MEDEIROS, 2019; p.108).

Portanto, é mister considerar que nem sempre a proposição intrínseca aos cursos de licenciatura se desdobra em ações que de fato colaboram para o desenvolvimento de profissionais da educação capazes de identificar-se com a docência, de ter segurança do fazer-docente e de relacionar-se com a epistemologia geográfica no cotidiano escolar.

Diante disso, é preciso refletir a licenciatura e a maneira como vem ocorrendo a formação inicial docente

> pois, não se pode fazer uma formação acadêmica fragmentada e sem sentido teórico-prático e esperar formar professores(as) que compreendam seu papel e função social claramente. É preciso regular o GPS que norteia as ações docentes no ensino superior para que os caminhos levem a superar os entraves, especialmente os pedagógicos, que ainda se fazem presentes nos cursos de Licenciatura em Geografia e consequentemente, desestabilizam a formação inicial do(a) professor(a) (LIMA, 2021. p. 19).

A pesquisa em questão tenta dar suporte a estas discussões apresentando parte dos dados de minha dissertação intitulada ***"Formação inicial do(a) professor(a) de Geografia nas instituições públicas no Recife: desafios curriculares e da prática docente"*** defendida em março de 2021, junto ao Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGEO) - UFPE.

Versa sobre resultados obtidos por meio de análise comparativa realizada com as duas licenciaturas em Geografia no Recife que ofertam o curso na modalidade presencial, por isso, foram adotados como campos de pesquisa a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

O estudo pautou-se em Richardson (2015) e Gil (2010) e teve abordagem qualitativa, sendo desenvolvido metodologicamente de forma híbrida considerando que a coleta de dados ocorreu presencialmente - no período pré-pandêmico - e de forma remota – durante o período pandêmico - , devido a pandemia da Sars-Cov-2.

A metodologia também contou com o uso de plataformas digitais ***Google*** para interação com os sujeitos da pesquisa egressos e docentes. No ***Meet*** foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes. No ***Forms*** a aplicação de questionários com os discentes. Utilizou-se também a rede social ***Whatsapp*** e e-mails para manter contato com os sujeitos. Ao todo foram 65 sujeitos envolvidos de ambas as IES, sendo 30 estudantes egressos da UFPE e 14 do IFPE, e 14 professores da UFPE e 7 professores do IFPE[1].

O objetivo principal originalmente foi compreender como as Licenciaturas em Geografia no Recife tem realizado a formação inicial de professores na perspectiva dos desafios curriculares e da prática docente para a atuação na Educação Básica. Na abordagem aqui apresentada o objetivo é desvelar como as referidas licenciaturas em Geografia são compreendidas pelos estudantes egressos e professores, partindo do questionamento "A licenciatura funciona como licenciatura ou é um bacharelado com viés de licenciatura?".

1 Todos os sujeitos receberam nomes fictícios.

2. DISCUTINDO OS PPCS E CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA NO RECIFE

A formação docente é um constante desafio diante da dinamicidade da sociedade e as vertentes espaço-temporais em que são feitos seus arranjos. Dessa forma, é importante refletir sobre essas dinâmicas sociais, especialmente quando se trata da formação de docentes na Geografia, pois que, as premissas sustentadas por essa ciência movem a ideia de compreensão do mundo e dos sujeitos com e neste mundo (CALLAI, 2014; CASTROGIOVANNI, 2014; CASTELLAR, 2005; CAVALCANTI, 2019).

Desenvolver esse conceito essencial a Geografia não é tarefa fácil. A complexidade dos fatos e das ações refletem a maneira como tecemos a visão de mundo sobre a sociedade na qual nos inserimos e inferimos (MORIN, 2011). Desse modo, ao consider os ***lócus*** de formação inicial de professores e de atuação do docente da Geografia, os espaços se entrelaçam, assim como os saberes construídos nestes e para estes espaços.

Logo, é urgente pensar que, a organização dos conhecimentos que vão se desdobrar em saberes e fazeres da profissão, precisam estar alinhados e deveras pautados em intenções e objetivos legítimos de uma licenciatura. Pontuschka et al (2009, p. 99) nos informa que "um dos grandes desafios dos cursos de formação de professores de Geografia diz respeito à necessidade prática de articulação dos conteúdos desse componente curricular com os conteúdos pedagógicos e educacionais". Tema recorrente nos estudos que abordam a formação inicial de professores e que ainda requer atenção.

Entender a proposta de um curso de licenciatura é compreender os aspectos que alicerçam sua gênese. Portanto, o o Projeto Político do Curso (PPC) e o Currículo constituem importantes instrumentos de análise. Sobremaneira, estes documentos, dizem muito da sociedade que se pretende ajudar a formar, assim como, da formação dos profissionais e cidadãos, mediante as intencionalidades, as proposições de conteúdos e as ações advindas deles, seja no âmbito da Educação básica ou do Ensino superior (ZABALA, 1998; FONSECA, 2009).

Fonseca (2009) ao tomar como base a visão crítica de currículo, pautada nos estudos de Freire (2007), Bourdieu (2010) e Libânio (1995), relata que o currículo é um local de reflexão das aprendizagens e da vida cotidiana, onde docentes e discentes renovam seu olhar acerca dos significados enraizados e tomados como verdades incontestáveis. Acrescenta que o currículo é importante pelo que ele faz, especialmente quando

tensiona e evoca a contraposição da racionalidade técnica versus a pedagogia das possibilidades.

No que concerne aos PPC's, estes estão para as licenciaturas como os Projetos políticos Pedagógicos (PPP's) para as escolas, quanto a sua importância e como instrumento de organização, planejamento e do povir didático-pedagógico. Deles desdobram-se nos cursos a estrutura, as intencionalidades e o desenho do cenário de disseminação e discussão (ou não) dos saberes profissionais e epistemológicos concernentes a uma licenciatura e a ciência a ela vinculada.

Os PCC's dos cursos das referidas IES que compõem este trabalho, trazem consigo características que pressupõem os direcionamentos de suas ações de planejamento e organização teórico-metodológicas que vão se desenhar nestas licenciaturas, bem como transparecem o cerne dos cursos. Nesse contexto, a Tabela 1 demonstra o desenho dos cursos de Licenciatura em Geografia presenciais da UFPE[2] e do IFPE[3].

Tabela 1: Comparação dos PPC's dos cursos de Licenciatura em Geografia do IFPE e UFPE. Fonte: Secretarias e Coordenadores dos cursos de Licenciatura em Geografia da UFPE e IFPE.

ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA – PPC'S		
	IFPE (2014)	**UFPE (2011)**
Objetivos gerais	*Formar professores para a Educação Básica*, em todas as suas modalidades, com vistas a produzir conhecimento geográfico crítico e reflexivo numa perspectiva da indissociabilidade da tríade ensino-pesquisa-extensão, promovendo a incorporação, na prática educativa desses profissionais, de abordagens e posturas ético-políticas compatíveis com a justiça social, com uma educação humanista e com uma formação para a cidadania ativa.	*Favorecer uma sólida formação geral e específica de Geografia* através da habilitação de profissionais capazes de dominar as dimensões política, social, econômica, cultural e psicológica no processo ensino-aprendizagem.
Oferta de vagas	40 vagas 1 entrada por ano Turno: noturno	120 vagas 1 entrada por ano Turno: matutino (60 vagas) e noturno (60 vagas)

2 O texto atual foi modificado conforme site disponível em: https://www.ufpe.br/geografia-licenciatura-cfch

3 Neste trabalho, está sendo utilizado o PPC de 2014 do IFPE, vivenciado pelos estudantes egressos sujeitos desta pesquisa, embora já exista um mais atualizado. O novo PPC que está em vigor junto com o de 2014 atende aos estudantes que ainda estão se formando.

ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA – PPC'S		
	IFPE (2014)	**UFPE (2011)**
Carga horária mínima	2.900 horas (compreendendo aulas teóricas e práticas, estágios e atividades complementares) • 1741,5 horas de disciplinas obrigatórias • 229,5 horas de disciplinas obrigatórias complementares • 1010 horas de prática profissional: • 405 horas de estágio supervisionado; • 405 horas de prática como componente curricular; • 200 horas de atividades acadêmico-cientificas-culturais	2.870 horas (compreendendo aulas teóricas e práticas, estágios e atividades complementares) - 2370 horas de disciplinas obrigatórias - 300 de disciplinas eletivas (sendo 180 componentes do perfil e 120 componentes livres) - 200 de atividades complementares
Duração do curso	8 períodos – 4 anos	8 períodos – 4 anos
Tipos de disciplinas ofertadas no curso	Disciplinas obrigatórias do núcleo comum (básico e pedagógico); Disciplinas obrigatórias do núcleo específico; Disciplinas obrigatórias do núcleo complementar; Disciplinas da prática profissional (prática como componente curricular e estágio curricular)	Disciplinas obrigatórias de conteúdos geográficos; Disciplinas obrigatórias de formação pedagógica geral; Disciplinas obrigatórias de prática como componente curricular; Disciplinas obrigatórias de estágio curricular supervisionado; Disciplinas eletivas
Atividades acadêmico-científico-culturais complementares	Sim	Sim
Trabalho de conclusão de curso (TCC)	Sim	Sim

Fonte: Secretarias e Coordenadores dos cursos de Licenciatura em Geografia da UFPE e IFPE.

Destarte, semelhante ao que costuma ocorrer nas escolas, estes documentos, por vezes, permanecem engavetados, e quando não, poucos professores o tomam para planejar e organizar suas ações. Desse modo, a formação inicial pode ser impactada negativamente, visto que, a falta dele como suporte/subsídio pode significar um planejamento dissoante do que seu objetivo o sugere e distante do que se pretende para uma licenciatura.

Nesta pesquisa, cerca de 80% dos professores da UFPE informaram não consultar o PPC para planejamento de suas ações, onde 20% alegaram dificuldade de acesso e 40% discordam do que ele propõe no currículo e ementas. Os 20% restantes, usam dele as ementas e as reformulam por entenderem que são obsoletas. Sob esse cenário, entretanto,

todos os entrevistados reconhecem que este documento: *"vai nos guiar", "é o projeto do curso", "é o desenho do curso", "é muito importante", "é fundamental", "é o coração do curso", "é o norte, é a grande diretriz, é o curso!"*[4] .

No IFPE, por sua vez, 95% dos docentes explicitaram utilizar o PPC como base para o planejamento de suas ações. Sobretudo, reformulando e discutindo coletivamente aquilo que se encontra obsoleto e incluindo novos contextos e propostas às disciplinas. No que responde a maneira como os professores do IFPE compreendem o PPC, os mesmos afirmaram que *"é o coração do curso", "é o cerne do curso", "é a base de todo o curso", "é fundamental", "é o norte do curso, traz a ideia de que professor queremos formar"*[5].

Percebe-se que os docentes de ambas as instituições reconhecem o valor dos PPC's na conjuntura estrutural do curso, no entanto, nem sempre os planejamentos didático-pedagógicos e as práticas advém deles na UFPE. Nota-se também que a maneira como o IFPE trabalha, coletivamente, fazendo com que os docentes cooperem nas tomadas de decisão difere do contexto enunciado pelos docentes da UFPE.

No que diz respeito aos Currículos da UFPE e IFPE, é possível observar, a partir da Tabela 2, que os mesmos apresentam certa equivalência, trazendo um retrato dos cursos enquanto configuração estrutural.

4 Narrativas dos docentes da UFPE concatenando as ideias de todos, uma vez que, algumas expressões se repetiram em suas falas.

5 Narrativas dos docentes do IFPE concatenando as ideias de todos, uma vez que, algumas expressões se repetiram em suas falas.

Tabela 2: Currículos dos cursos de licenciatura em geografia em IES públicas no Recife.

CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA EM IES PÚBLICAS NO RECIFE		
DISCIPLINAS	**IFPE**	**UFPE**
Disciplinas Obrigatórias de conteúdos específicos (UFPE) Disciplinas obrigatórias do núcleo específico e do núcleo comum- Básico (IFPE)	- Fundamentos de Geologia - Fundamentos da Ciência Geográfica - Geomorfologia - Climatologia - Geografia Econômica - Cartografia Básica - Geografia da População - Biogeografia - Geografia e Cultura - Geografia Política - Geografia Agrária - Geografia Regional do Mundo - Geografia Urbana - Geografia Regional do Brasil - Métodos e Técnicas da Pesquisa em Geografia - Hidrogeografia - Metodologia científica - Introdução à filosofia - Antropologia Cultural - Formação econômica e territorial do Brasil - Geoprocessamento - Estatística aplicada à Geografia - Mundialização e Sociedade de consumo - Seminário Interdisciplinar - Estratégias de Educação ambiental	- Introdução à Ciência Geográfica - Introdução à Geomorfologia - Geomorfologia Dinâmica - Fundamentos de Climatologia - Hidrogeografia - Biogeografia - Geografia da População - Geografia Agrária - Geografia Urbana - Geografia Industrial e dos Serviços - Climatologia Dinâmica - Fundamentos de Pedologia e Edafologia - Cartografia - Geografia Econômica do Mundo Atual - Geografia Regional do Brasil - Geografia Regional do Nordeste - Elementos de Geologia e Petrografia - Metodologia do Trabalho Científico - Introdução e Aplicação de Geotecnologias - Educação Ambiental - Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
Disciplinas Obrigatórias da Formação Pedagógica Geral (UFPE) Disciplinas do Núcleo comum - Pedagógico (IFPE)	- Organização e Gestão da Educação Brasileira - Fundamentos Sociológicos da Educação - Didática - Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação - Fundamentos Psicológicos da Educação - Avaliação Educacional - Metodologia do Ensino da Educação de Jovens e Adultos - LIBRAS	- Fundamentos da Educação - Gestão Educacional e Gestão Escolar - Fundamentos Psicológicos da Educação - Políticas Educacionais, Organização e Funcionamento da Escola Básica
Disciplinas obrigatórias de prática como componente curricular (UFPE e IFPE)	- Metodologia do Ensino de Geografia - Laboratório e Prática do Ensino de Geografia I - Laboratório e Prática do Ensino de Geografia II - Pesquisa em Ensino de Geografia - Trabalho de Conclusão de Curso	- Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia - Metodologia do Ensino da Geografia 1 - Metodologia do Ensino da Geografia 2 - Avaliação da Aprendizagem - Didática - Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais

CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA EM IES PÚBLICAS NO RECIFE		
DISCIPLINAS	**IFPE**	**UFPE**
Disciplinas obrigatórias de Estágio Curricular Supervisionado (UFPE e IFPE)	- Estágio Curricular Supervisionado 1 - Estágio Curricular Supervisionado 2 - Estágio Curricular Supervisionado 3 - Estágio Curricular Supervisionado 4	- Estágio Curricular Supervisionado 1 - Estágio Curricular Supervisionado 2 - Estágio Curricular Supervisionado 3 - Estágio Curricular Supervisionado 4
Disciplinas Eletivas (UFPE) **Disciplinas Complementares Obrigatórias (IFPE)**	- História do Pensamento Geográfico - Pedologia e Edafologia - Geografia das Indústrias e dos Serviços - Geografia do Nordeste Brasileiro - Desenvolvimento e Meio Ambiente	- Estatística Aplicada à Geografia - Geografia Política - Projeto de Iniciação à Docência - Formação Econômica e Territorial do Brasil - Antropologia Cultural 1 - Geografia de Pernambuco - Fundamentos de Ecologia - Português Instrumental - Geomorfologia Costeira - Projeto de Extensão - Projeto de Iniciação Científica - Introdução à Filosofia - Agroecologia - Leitura de Cartas Geográficas - Avaliação do Livro Didático em Geografia - Geografia Cultural - Introdução à Oceanografia
Atividades acadêmico-científico-culturais complementares (UFPE e IFPE)	- Atividades de Ensino e Iniciação à Docência; - Estágio Não Obrigatório; - Eventos científicos, seminários, atividades culturais, políticas e sociais, entre outras, que versem sobre temas relacionados ao Curso; - Atividades de iniciação científica e tecnológica; - Cursos e Programas de Extensão, certificados pela instituição promotora, com carga horária e conteúdo definidos; - Participação, como voluntário, em atividades compatíveis com os objetivos do curso realizadas em instituições filantrópicas e da sociedade civil organizada do terceiro setor; - Participação do discente em eventos de natureza acadêmico-científica e/ou cultural, a exemplo de congressos, encontros, simpósios e seminários, realizados pelo IFPE ou outra instituição, no intuito de propiciar enriquecimento do conhecimento científico e cultural.	- Participação em seminários, congressos e palestras; - Participação na organização de eventos científicos na área de Licenciatura; - Iniciação científica na área do curso; - Publicação de trabalhos acadêmicos em revistas ou anais de congressos de Geografia ou áreas afins; - Exposição de trabalhos em eventos na área do curso; - Atividade de extensão na área do curso; - Estágio voluntário extracurricular na área do curso; - Monitoria na área do curso; - Participação em encontros estudantis científicos; - Participação em minicursos de eventos científicos da área do curso;

Fonte: Secretarias e Coordenadores dos cursos de Licenciatura em Geografia da UFPE e IFPE.

Diante da estruturação dos currículos, é perceptível que, ***a priori***, ambos equivalem disciplinarmente ao que propõe uma licenciatura, visto que, por se tratarem de Instituições Federais de ensino, respondem legalmente as normativas presentes no Parecer CNE/CP nº 9/2001; Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001; Parecer CNE/CP nº 27/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001; Parecer CNE/CP nº 28/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001 referentes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a duração e cargas horárias dos cursos.

Além disso, os PPC's e Cuurículos, implementados a partir das resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 – que instituem, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, se reestruturam a partir do Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que sobrepuja as demais.

Embasam-se e cumprem também, as exigências legais do Parecer CNE/CES 492/2001 – Diretrizes Curriculares dos Cursos de Geografia, do Parecer CNE/CES nº 1.363/2001, aprovado em 12 de dezembro de 2001 – que retifica essas diretrizes e da Resolução CNE/CES nº 14, de 13 de março de 2002 – que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia.

Contudo, com a aprovação da Resolução n02/2019 - BNC Formação, de 20 de dezembro de 2019, que determina novas reformulações curriculares para os cursos de licenciatura, a Licenciatura em Geografia, mais uma vez, precisará modificar seu currículo a fim de cumprir tais exigências. Nesse contexto, tanto o IFPE[6], quanto a UFPE, já encontram-se em processo de reformulação, de acordo com as tratativas de suspensão e avanços do processo conforme orientações do Ministério da Educação (MEC).

6 Algumas modificações foram realizadas recentemente no currículo do IFPE e já estão em vigor para as turmas que iniciaram o curso a partir de 2018.

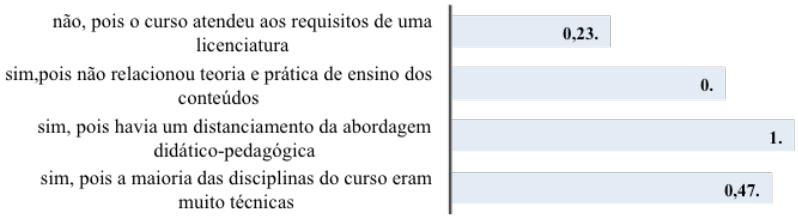
3. LICENCIATURA OU BACHARELADO?: PERCEPÇÕES SOBRE AS LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA NO RECIFE

O debate sobre a formação inicial docente que orbita em torno das vivências/ experiências discentes durante a graduação, reforçam a importância de discutir os currículos e PPc's, uma vez que, a Geografia representa um campo de conhecimento vasto e importante para compreensão espacial. Por isso, a licenciatura enquanto espaço essencialmente de formação de professores deve proporcionar aos licenciandos este entendimento sobre o curso.

Contudo, ao analisar e comparar as licenciaturas em Geografia no Recife, nem sempre é essa a compreensão que os discentes tem sobre estes cursos. Assim, é importante revelar a percepção dos egressos, a fim de desvelar suas visões sobre a formação inicial que receberam, pois, cerca de 50% destes já atuam nas escolas da Educação Básica. É relevante refletir sobre essa análise, na perspectiva de inquietar atores dos cursos para que possam repensar a condução dos mesmos.

Conforme o questionário aplicado aos egressos, as respostas acerca da questão 5 da seção *Sobre o curso de Licenciatura em Geografia na UFPE/IFPE,* que os interpelou sobre *Você classificaria a licenciatura em Geografia oferecida na(o) UFPE/IFPE de bacharelado com viés de licenciatura?,* subscrevem-se no Gráfico 1.

GRÁFICO 1- VOCÊ CLASSIFICARIA A LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFPE COMO BACHARELADO COM VIÉS DE LICENCIATURA?

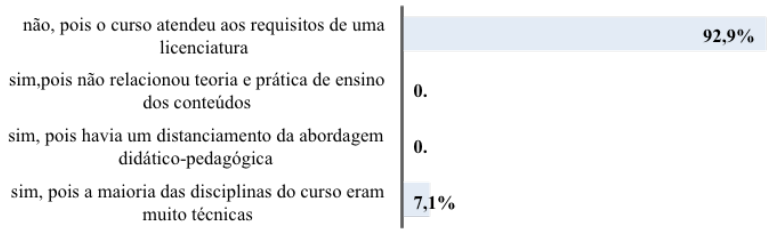


Fonte: A Autora, 2020.

Os dados apresentados no Gráfico 1 demonstram que a maioria dos egressos da UFPE, entendem que há uma defasagem na questão didático-pedagógica em relação as abordagens disciplinares, uma fragilidade na relação teoria-prática, e enunciam que as disciplinas ofertadas eram muito técnicas e pouco relacionadas a sua prática pedagógica.

O mesmo questionamento foi feito aos egressos do IFPE e suas respostas estão descritas no Gráfico 2.

GRÁFICO 2- VOCÊ CLASSIFICARIA A LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO IFPE COMO BACHARELADO COM VIÉS DE LICENCIATURA?



Fonte: A Autora, 2020.

Pode-se notar no Gráfico 2 que a maioria dos egressos do IFPE (92,9%) descreve o curso de Licenciatura ofertado nesta IES como uma licenciatura de fato e cerca dos 7% restantes indicaram que a maioria das disciplinas do curso eram muito técnicas.

Dessa forma, percebe-se que o IFPE e a UFPE apresentam situações distintas quanto aos egressos enxergarem a relação teórico-pedagógicas das disciplinas nestas IES, retomando a discussão sobre a necessidade de ter uma pedagogia específica das disciplinas ofertadas na Licenciatura em Geografia. Ao mesmo tempo, provocando a pensar sobre as demandas legais que demarcam a flagrante necessidade de repensar o fazer docente no Ensino superior, considerando questionamentos como: Para quem ensino? Porque ensino? Que professor quero ajudar a formar para a Educação Básica?.

Esse cenário suscita compreender a história dos cursos. A Licenciatura em Geografia da UFPE, esteve inicialmente organizada no formato 3+1, numa base comum com o bacharelado, e só depois de anos tornou-se um curso independente. Diferente do IFPE que sempre foi uma licenciatura desde seu surgimento em 2011. A interligação da Licenciatura da UFPE com o bacharelado hoje consiste no trânsito de seus professores lecionando nos dois cursos, enquanto que o trânsito dos professores do IFPE se dá entre a Licenciatura e a Educação Básica, diante do caráter institucional do Instituto.

É importante relatar também que majoritariamente os professores que atuam na Licenciatura em Geografia no IFPE são licenciados, enquanto na UFPE dividem-se entre licenciados e bacharéis. O que pode colaborar para entender o contexto apresentado até então.

Diante disso, Morin (2011) nos provoca a refletir, considerando o que vem sendo apresentado, que é urgente que os docentes das licenciaturas

> se auto-eduquem e eduquem escutando as necessidades que o século exige, das quais os estudantes são portadores. É certo que a reforma se anunciará a partir de iniciativas marginais, por vezes julgadas aberrantes, mas caberá à própria Universidade levá-la a cabo. É óbvio que críticas e questionamentos externos nos fazem falta, mas sobretudo o que faz falta é um questionamento interior (MORIN, 2011, p. 21).

Retornando a seção 5 do questionário, a análise transcorreu para que os egressos pudessem demonstrar seu nível de satisfação com o curso das respectivas IES, considerando uma escala de 0 a 10 para classificá-los e justificando, por escrito, suas respostas. Sendo assim, os egressos da UFPE atribuíram como pontuações ao curso 3 (6,7%), 5 (6,7%), 6(16,7%), 7(23,3%), 8(36,6%) e 9 (10%), sendo o percentual maior à nota 8.

Em suas justificativas foi possível notar que as respostas indicavam uma recorrência sobre alguns aspectos, com destaque para: a falta de conexão entre as disciplinas do Centro de Educação e as disciplinas específicas da Geografia; a falta de diálogo entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar; a falta de prática e crítica ao estágio curricular supervisionado, conforme pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1: Justificativas dos egressos UFPE sobre a licenciatura em Geografia.

EGRESSO(A)/ NOTA	JUSTIFICATIVA
Ella (2020) nota 5	– *Falta dialogar com o ensino da escola básica, a Geografia ensinada na universidade está distante da escola básica.*
Gaston (2020) nota 6	– *Ainda há uma distância muito grande entre a Geografia propriamente dita estudada na universidade e a Geografia escolar. São pouquíssimos professores da universidade que fazem essa aproximação de forma coerente e coesa. Além de que existem várias lacunas na área da educação em si.*
Lucio (2020) nota 6	– *As disciplinas da área da Geografia nem sempre estão conectadas com a realidade da sala de aula do ensino básico. As disciplinas educacionais são as que mais se aproximam e estudam a realidade, mas senti falta do pensar a prática pedagógica do professor de Geografia. Além disso, é necessário entender as particularidades das turmas, como era estudante da noite, fui aluno de professores que ignoravam quase que totalmente a rotina da maioria que trabalhava, afetando a saúde mental de vários dos meus colegas de classe e por vezes a minha. Senti falta também de grupos de estudos voltados para a prática pedagógica do professor de Geografia. Parecia que havia dois cursos: um do departamento de Geografia, outro curso no Centro de Educação.*
Ariel (2020) nota 7	– *O curso possui vulnerabilidades. Destacando-se a falta de rigidez no acompanhamento e auxílio por parte dos docentes nas disciplinas voltadas à educação (sobretudo nas de estágio supervisionado).*

EGRESSO(A)/ NOTA	JUSTIFICATIVA
Jasmine (2020) nota 7	*– Falta prática.*
Aurora (2020) nota 8	*– Acho que há pouco diálogo e articulação entre o departamento da graduação de Geografia e o núcleo das licenciaturas diversas residido no Centro de Educação. Isso repercute negativamente na formação dos licenciandos. Outro problema em destaque diz respeito ao corpo de docentes serem majoritariamente das áreas voltadas a pesquisa científica, o que consequentemente dá ao curso de Geografia uma carga mais "cientificista".*
Tom (2020) nota 8	*– Os estágios são mal supervisionados, e o viés da pesquisa é deixado de lado, bem como a epistemologia da Geografia.*
Sebastião (2020) nota 8	*– A licenciatura deveria ter uma prática de Geografia do próprio departamento não deixar para o Centro de Educação. Isso causa um distanciamento do ensino para a pesquisa. Outra questão é a Cartografia.*
Erick (2020) nota 8	*– Sinto a carência de alguns conteúdos serem correlacionados a vivência que iremos nos deparar em sala de aula, em especial, com o Ensino de Geografia.*

Fonte: A Autora, 2021.

É importante mencionar que, independente da nota atribuída, as críticas orbitavam sobre aspectos semelhantes, não coincidindo, por vezes, as críticas mais severas aos estudantes que atribuíram pontuação mais baixa.

Por sua vez, os egressos do IFPE, submetidos ao mesmo questionamento, classificaram o curso com as pontuações 8 (7,1%), 9 (50%) e 10 (42,9%). Onde, percebe-se que os pontos de maior convergência são o reconhecimento do trabalho dos professores, harmonia na relação teoria-prática para a Educação Básica, didática das aulas na licenciatura aplicadas a Geografia escolar. Dessa forma, as justificativas demonstraram um grau de satisfação com o curso que fora expresso nas afirmações abaixo (Quadro 2).

Quadro 2: Justificativasvas dos egressos IFPE sobre a licenciatura em Geografia.

EGRESSO(A)/ NOTA	JUSTIFICATIVA
Fiona (2020) nota 8	*– Por ser um curso recente, enfrentamos dificuldades estruturais, que foram diminuindo consideravelmente com o decorrer do curso, dado que chegaram novos equipamentos e professores, além da instituição disponibilizar mais recursos para campos e pesquisas. A experiência com professores foi muito boa, visto que eles também lecionam no ensino médio e tornam a aula mais próxima, longe de um pedestal como se ouve acerca de outras instituições.*
Magali (2020) nota 9	*– Durante o curso, tive a oportunidade de vivenciar experiências novas e que, até então, não imaginava num curso de licenciatura de humanas. Além da dedicação ímpar dos docentes, a estrutura do IFPE assim como o corpo administrativo contribuíram para uma experiência ímpar e gratificante.*

EGRESSO(A)/ NOTA	JUSTIFICATIVA
Nevil (2020) nota 9	*– É um curso ótimo, abre seus horizontes, sendo notável a preocupação dos professores com o aprendizado, com a prática, com uma boa formação dos futuros professores de Geografia, exigindo assim um pouco mais de dedicação.*
Simas (2020) nota 9	*– O curso concilia bem as cadeiras pedagógicas e específicas, visto que para ensinar, tem que saber o que se ensina, assim o curso forma bem para a atividade em sala de aula.*
John (2020) nota 10	*– O curso é simplesmente fantástico, só tenho coisas boas a falar a respeito. Sinto que a minha formação foi a melhor possível.*
Mônica (2020) nota 9	*– Formação diferenciada por proximidade do Ensino Básico dos docentes e a estrutura do IFPE, além da maior oportunidade para o desenvolvimento de pesquisa, ensino e extensão.*
Harold (2020) nota 9	*– É um curso que oferece formação integral aos futuros professores de Geografia, proporcionando experiências que buscam aprimorar as práticas pedagógicas e o conhecimento científico dos estudantes.*

Fonte: A Autora, 2021.

Os dados demonstrados com as respostas e justificativas dos egressos ao questionário aplicado, se legitimam também a partir da análise que foi realizada utilizando 25 palavras e expressões pré-selecionadas (Quadro 3), utilizadas com egressos e docentes para elencar as 10 que melhor representavam os cursos sob suas lentes.

Quadro 3: Mapa de palavras utilizado na questão 16 da entrevista com professores da UFPE e do IFPE.

Aula de campo	Práticas voltadas ao ensino inclusivo	Tecnologias educacionais	Respeito mútuo professor-aluno	Conteúdo Contextualizado
Qualidade	Interação professor- aluno	Cooperação professor- aluno	Produção acadêmica	Pesquisa
Inovação pedagógica	Protagonismo estudantil	Disciplinaridade	Habilidades e Competências Docentes para Educação Básica	Extensão
Técnicas de Ensino	Interdisciplinaridade	Formação de professores	Relação teoria e prática	Tecnologias
Metodologias Ativas	Tradição	Aprendizagem	Diálogo	Práticas de ensino de Geografia

Fonte: A Autora, 2019.

Deste elenco de palavras e expressões, foram consideradas as três mais citadas e menos citadas, entre cada cada grupo de participantes, tanto os da UFPE (docentes e egressos) quanto os do IFPE. Os dados da UFPE mostraram entre as mais citadas que, para ambos, egressos (96,7%) e docentes (90%), a ***aula de campo*** é a expressão que melhor representa a Licenciatura em Geografia nesta instituição. Em segundo lugar, para os egressos, o que mais representa o curso é a ***pesquisa*** (83,3%) e em

terceiro lugar a ***produção acadêmica*** (80%). Os docentes, por sua vez, apontaram a ***interdisciplinaridade*** e a ***prática de ensino em Geografia*** em segundo lugar com 64,2% (cada), e em terceiro lugar a ***qualidade, a tradição e o conteúdo contextualizado***, com 57,1% (cada).

As três palavras e expressões que menos representam este curso, segundo os sujeitos são a ***prática de ensino inclusivo, as tecnologias educacionais, as habilidades e competências docentes para a Educação Básica,*** considerando os dois grupos de respondentes.

Os egressos e docentes do curso de Licenciatura em Geografia do IFPE indicaram que este curso tem como principal característica a ***aula de campo***, sendo unanimidade entre os docentes entrevistados (100%) e entre a maioria dos egressos (92,9%). Em segundo lugar, os egressos elencaram a ***qualidade e o diálogo*** com 85,7% (cada). Em terceiro lugar, empatados ficaram a ***pesquisa, extensão e interação professor-aluno*** representandos percentualmente com 71,4% (cada). Os docentes indicaram em segundo lugar a ***extensão*** com 85,7%. E, em terceiro lugar houve um empate entre ***formação de professores, práticas de ensino em Geografia, qualidade, pesquisa e respeito mútuo professor-aluno*** onde cada um correspondeu ao percentual de 71,4%.

As três palavras e expressões menos citadas entre os sujeitos do IFPE foram ***tecnologias educacionais, técnicas de ensino, práticas voltadas ao ensino inclusivo***. Cabendo então uma reflexão diante dos dados coletados nas duas IES.

Nota-se a princípio que ambas as IES tem como ponto marcante de seus cursos, conforme a visão dos sujeitos da pesquisa, a ***aula de campo***, o que torna evidente o caráter exploratório da Geografia e a necessidade e impotância da contextualização das abordagens epistêmicas ***in locu*** e no cotidiano para compreensão das espacialidades.

Na UFPE, os professores indicaram a ***interdisciplinaridade*** como uma prática presente no curso através das aulas de campo. No entanto, os mesmos caracterizaram essa interdisciplinaridade relatando que o planejamento dos professores é feito individualmente, visando atender as demandas de suas disciplinas, sendo o lugar de destino o elo interdisciplinar entre elas. Esse contexto, por sua vez, não representa a complexidade intrínseca a interdisciplinaridade, se aproximando mais de uma prática transdiciplinar ou multidisciplinar do que propriamente interdisciplinar. Pois, viajar ou planejar viajar para um mesmo lugar que atenda as necessidades de várias disciplinas ao memo tempo, não representa interdiscipoinaridade, cabendo a esse fato uma reflexão.

Nota-se também que a ***pesquisa*** está como segundo ponto forte para docentes e egressos da UFPE. O que revela um dado importante, dada a importância do ato pesquisar a prática docente cotidiana e formação do professor-geógrafo tanto na formação inicial quanto contínua (MENEZES, 2019).

Logo, retomando a discussão sobre licenciatura e bacharelado, os três pontos fortes mencionados pelos egressos nesta análise - ***aula de campo, pesquisa e produção acadêmica*** - demonstram que o curso aproxima-se muito mais de um curso de bacharelado que de uma Licenciatura em Geografia, coadunando com o que os egressos apontaram ao classificar esta licenciatura como bacharelado com viés de licenciatura no Gráfico 1 e seu PPC.

Sobremaneira, quando os egressos e docentes da UFPE apontam como menos relevantes a ***prática de ensino inclusivo, as tecnologias educacionais, as habilidades e competências docentes para a Educação Básica***, suscita reflexões pois, conforme autores como Bourdieu (1992), Tardif (2005), Cavalcanti (2010), Morin (2011), Callai (2014), Menezes e Kaercher (2015) e tantos outros nos alertam, estes são pontos importantes ao compromisso social inerente a formação docente e aos desafios reais de uma sala de aula contemporânea.

No que se refere ao IFPE, as palavras e expressões elencadas pelos professores e egressos parecem dialogar entre si, indicando uma aproximação dos pontos de vista entre eles e desenhando o caráter formativo mais característico de uma licenciatura conforme apontam o Gráfico 2 e o seu PPC.

Outro quesito que merece destaque é que, apesar de aparecerem em terceiro lugar entre as palavras/expressões indicadas pelos professores entrevistados nesta IES, ***formação de professores, práticas de ensino em Geografia, qualidade, pesquisa e respeito mútuo professor-aluno***, estas palavras/expressões foram elencadas como pertencentes as características principais do curso, ilustrando a intencionalidade que já vem descrita em seu PPC.

Entretanto, notam-se como fragilidades presentes em ambas as IES as ***tecnologias educacionais e as práticas para o ensino inclusivo***, o que carece de atenção. Pensando que as demandas escolares contemporâneas como as que a pandemia da Covid-19 nos imputou, mostram que negligenciar os saberes acerca das tecnologias educacionais digitais, pode sair caro, diante da velocidade por que passam cotidianamente as salas

de aula enquanto espaços geográficos de em transformação (PALFREY e GASSER, 2011; KENSKI, 2012; CASTELS, 2020; LIMA, 2020).

No que diz respeito as ***práticas para o ensino inclusivo***, as Licenciaturas em questão, já inseriram em seus currículos, cumprindo determinações legais, o ensino de Libras[7]. Contudo, embora seja um primeiro passo importante, ainda é pertinente pensar que outros grandes passos precisam ser pensados para formação inicial docente ser o mais completa possível, aproximando-se da realidade já posta nas salas de aula da Educação Básica. Pois, infelizmente é comum que as IES não incorporem de fato práticas inclusivas, sendo incomum currículos que contemplem esse viés formativo e que suscitem tais discussões dentro do cenário da Geografia e do porvir profissional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir a Licenciatura em Geografia e sua importância em vestir-se com trajes de licenciatura, não se pretende declarar uma guerra ao bacharelado, mas, ao mesmo tempo é necessário pontuar e localizar espacialmente os diferentes contextos que englobam estes cursos. Fazendo isso, acredita-se que há uma contribuição para fortalecer o lugar de atuação e representação da Geografia, fortalecendo-a enquanto ciência.

Por isso, assumir a responsabilidade de formar professores de Geografia é reafirmar o compromisso com essa ciência e o compromisso social que dela advém, quando propõe o entendimento das relações que o ser humano estabelece no espaço em que habita, trabalha, convive, transforma, e consigo mesmo, sendo a educação escolar um grande palco para esses aprendizados.

As licenciaturas precisam fortalecer suas identidades enquanto lugares de saberes voltados ao ensino-aprendizagem, que dialogam com a pesquisa sobre si e sobre o que demais possa dialogar com ela, com a epistemologia da ciência que representam e com o fazer docente consciente e legítimo.

É preciso valorizar esse espaço formativo, criando possibilidades de superação de contendas e fragilidades históricas como as que foram apresentadas, bem como, a própria discussão sobre o que é licenciatura e

7 Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a L**íngua** Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

bacharelado, respeitando seus lugares de atuação e produção de conhecimento, assim como a profissionalidade inerente a cada um desses cursos.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. Campo do poder, campo intelectual e *habitus* de classe. In: BOURDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1992. p. 201-202.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. **PARECER CNE/CES 492/2001, DE 3 DE ABRIL DE 2001.** Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia. Brasília: Ministério da Educação/ Câmara de Educação Superior, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CEB N. 09/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília, 8 de maio de 2001.

_____. **PARECER CNE/CES 1.363/2001, DE 25 DE JANEIRO DE 2002.** Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia. Brasília: Ministério da Educação/Câmara de Educação Superior, 2001.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CES 14, DE 13 DE MARÇO DE 2002.** Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia. Brasília: Ministério da Educação/ Câmara de Educação Superior, 2001.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, 2015.

CALLAI, H. C. (Org.). **Educação geográfica**: reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

CASTELLAR, S. M. V. (org.). **Educação Geográfica, teorias e práticas docentes.** São Paulo: Contexto, 2005.

CASTELLS, M. **A galáxia da Internet.** Trad. Maria Luiza X. A. de Borges. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2003.

CASTROGIOVANNI, A. C. [et al]. **O ensino da Geografia e suas concepções curriculares.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 16 ed. Campinas – SP: Ed. Papirus, 2010.

_____. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

FIORI, V. As condições dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil: uma análise territorial e de situação. 2013. **Tese** (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.8.2013.tde-25042013-122738. Acesso em: 01 nov. 2011.

FONSECA, J. J. S. **Teorias do currículo.** Publicada em 27 de jul. de 2009. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/joaojosefonseca/teorias-do-curriculo>. Acesso em: 8 mai. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Coleção Papirus Educação. 8 ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, J. A. P. (org.). **Geografia e prática docente remota:** relatos durante a pandemia da Covid-19. Olinda, Livro Rápido, 2020.

LIMA, J. A. P. Formação inicial do(a) professor(a) de Geografia nas instituições públicas no Recife: desafios curriculares e da prática docente. 2021. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2021.

MENEZES, P. K. Os desafios na formação do professor de Geografia: o estágio como espaço de pesquisa. In: VALLERIUS, D. M; MOTA, H. G; SANTOS, L. A (Orgs.). **O estágio supervisionado e o professor de Geografia:** múltiplos olhares. 1ed. Jundiaí – SP: Paco, 2019.

MENEZES, V. S.; KAERCHER, N. A. A formação docente em Geografia: por uma mudança de paradigma científico. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4 , p. 47 - 59, Jul./ Dez. 2015.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa.** Brasília: Editora da UnB, 1999. Revisado em 2012.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

NÚÑEZ, I. B. e RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación, EDITA:** Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), n.º 46/9, p. 1 – 13, 10 de septiembre de 2008.

PAULFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital:** entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3 ed. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental) São Paulo: Cortez, 2009.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. 16. reimpr. São Paulo: Atlas, 2015.

SILVA, E. S. **Formação de professores e o uso das geotecnologias no ensino-aprendizagem de Geografia.** João Pessoa-PB: UFPB, 2016. Disponível em:<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8598?locale=pt_BR>. Acesso em: out./2020.

SILVA, E. S. S. e MEDEIROS, A. S. Formação de professores e o uso das geotecnologias no ensino-aprendizagem de geografia. In: PINHEIRO. A. C. e ARAGÃO, W. A. (Orgs.). **Formação de professores:** Metodologias e ensino de geografia. 1 ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VALLERIUS, D. M. A identidade profissional cidadã e o estágio supervisionado de professores de Geografia. **(Tese de Doutorado)**. Goiânia: UFG, 2017.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ÉRAMOS NÓS, PROFESSORAS: A CONSTITUIÇÃO DO ETHOS NA PRÁTICA CURRICULAR POR MEIO DE NARRATIVAS SOBRE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

PRISCYLLA KAROLLYNE GOMES DIAS
Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Pernambuco na condição de bolsista CAPES/DS. Mestra em Educação (UFPE) por meio da bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - GM. Graduada em Pedagogia (UFPE) e Professora I - Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. priscylla.karollyne@hotmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Esse trabalho apresenta reflexões em torno de como as professoras servidoras públicas constituem a prática curricular no campo das subjetividades coletivas. Sendo assim, serão apresentados indícios da constituição da imagem discursiva de si no âmbito da formação e do trabalho docente. A pesquisa teve como referência teórica a abordagem discursiva e pós-estruturalista, dialogando entre Teoria do Discurso e Análise do Discurso Francesa. Dentre as considerações, foi possível perceber que as professoras se inscrevem em um campo de debates em torno do que é o currículo, a docência, a educação escolar pública, bem como o trabalho e a formação docente por meio da elaboração de narrativas que são condizentes com aspectos de memórias coletiva, e que, por sua vez, mobilizam atos de linguagem que constituem disputas políticas hegemonicamente produzidas em torno das práticas pedagógicas e curriculares. Pudemos perceber que as professoras se apresentam discursivamente por meio de uma imagem que se articula a uma prática curricular que agencia sentidos de profissionalidade por meio de aspectos marcantes da trajetória constitutiva do ser professora.

Palavras-chave: Ethos. Teoria do Discurso. Trabalho Docente. Formação Docente. Prática Curricular.

1. INTRODUÇÃO

O debate em torno da estrutura e do deslocamento da prática curricular se inscreve em um campo de reflexões sobre o lugar da escola na contemporaneidade, bem como de conceitualização cultural e discursiva da atuação pedagógica, docente e educacional na educação escolar básica. Esta compreensão, suscitada enquanto problematização do trabalho de pesquisa que foi desenvolvido no âmbito do curso de Mestrado em Educação, acentua a significação de que a identificação de professoras com a profissão e o trabalho docente se aproxima-distancia de aspectos estruturantes que se relacionam com a própria concepção de trabalho pedagógico, suscitando sentidos em torno de currículo, docência, educação escolar, e até mesmo de escola.

No que diz respeito a conceitualização em torno da "identificação" dos sujeitos, o trabalho de pesquisa utilizou referenciais teóricos que compreendem a relação entre sujeito e estrutura a partir da abordagem discursiva e pós-estruturalista de pesquisa, configurada em alicerce com as contribuições da Teoria do Discurso em Educação (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013; OLIVEIRA, 2018; LOPES, 2018). Sendo assim, foram apreendidas contribuições de áreas como linguística, ciência política, ciências sociais e psicanálise, para pensar a pesquisa em educação quando no contexto de contemporaneidade de disputas políticas por meio do papel ativo que a linguagem exerce no âmbito da estrutura de campos discursivos que significam as práticas dos sujeitos nas relações sociais.

Perceber como a escola ganha superioridade no contexto social e como outras "esferas/formas do campo educativo" lhe atribuem sentidos, implica reconhecer este como um exemplo de disputa hegemônica. Neste sentido, é importante compreender as formas antagônicas pelas quais a disputa política sobre educação escolar é construída. Signo da expressão de diferentes culturas e subjetividades, a educação escolar se configura como um campo de articulação que envolve a disputa política entre sujeitos (não) escolares (MOREIRA, 2017). Desta forma, quando pensamos em educação escolar não estamos somente pensando em uma organização discursiva e pedagógica que se constitui por meio de acordos admitidos por profissionais da educação, mas estamos mobilizando aspectos de constituição discursiva em torno de um projeto educacional que é socialmente constituído.

Tendo em vista que a sociedade contemporânea oferta condições de possibilidade para a problematização de sentidos sobre educação escolar, que tem no pensamento moderno o elemento-chave de racionalidade técnico-científica, o trabalho de pesquisa desenvolvido no curso de Mestrado em Educação compreendeu como fantasias discursivas da prática curricular se relacionam com aspectos de identificação das professoras para com o trabalho docente e pedagógico. No que diz respeito ao recorte preparado para o VIII Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, o que interessa são as reflexões em torno de como as professoras servidoras públicas constituem a prática curricular no campo das subjetividades coletivas, considerando elementos em torno da formação e do trabalho docente.

2. FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO DIÁLOGO COM O ETHOS

O melhoramento da qualidade da educação escolar precisa de um currículo de base nacional comum. Essa foi a máxima veiculada por meio da criação de cursos de formação continuada para professores e professoras da educação escolar básica. Seja para a formação docente de professoras e de professores que atuam na sala de aula, seja para a organização e o funcionamento da escola para gestores e gestoras de unidades de ensino, é possível perceber que o sentido de currículo como orientação prescritiva da prática pedagógica na sala de aula se torna cada vez mais hegemônico (LOPES; MACEDO, 2011). Esta compreensão sugere que as professoras, no contexto de seus saberes, não podem ser capazes de organizar e de elaborar conteúdos que pautam as suas vidas particulares, assim como as vidas particulares de estudantes (MACEDO; FRANGELLA, 2016), delegando aos outros discursivos a elaboração e o agenciamento da prática pedagógica e dos sentidos em torno da formação e do trabalho docente.

No que se refere a produção de conhecimento sobre a educação escolar pública, é preciso não "abrir mão de pensar a escola pública como um espaço político, ainda importante no cenário atual, na disputa ou negociação de projetos de sociedade nos limites do campo de possibilidades, ainda que contingenciais, em que eles são pensados" (GABRIEL, 2013, p. 240). Sendo assim, o currículo sob o viés pós-estrutural visa investigar a produção de saberes e de conhecimentos no espaço da escola e da sala de aula por meio da compreensão de que os discursos também

constituem práticas e se coadunam com sentidos e significados em torno da política, da cultura, do planejamento, do conhecimento e de uma dita formação de identidade no âmbito do trabalho escolar.

A elaboração de uma proposta curricular não escapa dos interesses. Para estudar o currículo é preciso entender o seu significado. Se para Tomaz Tadeu da Silva (2013, p. 13) "parece suficiente adotar uma compreensão da noção de "teoria" que nos mantenha atentos ao seu papel ativo na constituição daquilo que ela supostamente descreve", para Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011, p. 19) "não é possível responder "o que é currículo" apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente". Isto significa dizer que sempre haverá disputa que concorre para constituir o currículo enquanto um campo de estudos na produção de conhecimento acadêmico.

Nos anos finais do século XX, as inclinações teóricas para entender a sociedade pós-industrial e as formas de produção e de reprodução de bens simbólicos alteram as perspectivas até então predominantes nas teorizações curriculares. A partir dos anos de 1990, um campo complexo de teorias significa o caráter híbrido de estudos e de pesquisas sobre o currículo. Neste sentido, apesar das inúmeras tentativas de estabelecer o que é o currículo, emerge uma compreensão específica sobre o currículo como aquela que se articula com propostas teóricas advindas do pós-modernismo e do pós-estruturalismo (LOPES; MACEDO, 2010). As provocações e reflexões teóricas situadas no pós-modernismo e no pós-estruturalismo são incorporadas, tornando os estudos em torno do currículo constituintes de um campo multidirecionado que ora se aproxima, ora se distancia, das manifestações teóricas suscitadas (LOPES; MACEDO, 2011).

O debate proposto em torno da formação docente na abordagem discursiva e pós-estruturalista compreende a problematização da perspectiva de transformação social admitida por meio do "julgamento prévio, posicionamento teleológico, além da ambição de construir consensos duradouros" (LOPES; BORGES, 2015, p. 23488) que os projetos de formação propõem. A formação docente precisa se tornar um "projeto impossível", embora necessário, em que seja possível o deslocamento da compreensão de um projeto fundamentado em certezas para o seguinte entendimento: "se não há regras, se não há cálculos, garantias e certezas em relação ao que fazer, só nos restam a política e a ação contextual

cotidiana. O compromisso e a responsabilidade pelo que fazemos" (LOPES; BORGES, 2015, p. 505).

No campo de debates em torno da estrutura de linguagem discursiva que compreende a formação das identidades dos sujeitos, é preciso compreender que o "mundo ético" prevê, no contexto de uma situação discursiva, papéis sociais que devem ser assumidos pelos sujeitos. Esse mundo ético se coaduna com a ideia de que a narrativa de uma entrevista acadêmica, por exemplo, vinculada a um discurso universitário, serve como plano de fundo para a fala das professoras participantes, pois o mundo ético está "associado a comportamentos estereotípicos", quando se considera que "o conteúdo do enunciado suscita [a] adesão por meio de uma maneira de dizer que é também uma maneira de ser" (MAINGUENEAU, 2010, p. 80).

É o mundo ético que se coaduna com a constituição de uma personalidade no contexto da construção de um texto em torno da representação da imagem discursiva de si, compreendendo a inserção das professoras em um jogo com a língua, em que estas podem mobilizar aspectos da constituição de suas próprias personalidades enquanto profissionais (DIAS, 2019). Neste sentido, entendemos que o ethos proporciona práticas sociais que configuram comportamentos em torno de "padrões de produção de subjetividade" (OLIVEIRA, 2018), constituindo identificações por meio da elaboração de narrativas. Ou seja, as palavras configuram uma forma específica de contar sobre quem somos, ao mesmo tempo em que permitem o gesto de convencimento por meio de nossa própria enunciação (DIAS, 2019).

A partir dos estudos de Dominique Maingueneau (2013) podemos dizer que cada ethos, na representação discursiva que realiza de si, frente a um sujeito destinatário e interlocutor de sua mensagem, não somente sustenta um discurso tendo em vista certo acordo social, como também dinamiza a enunciação da representação discursiva de si de forma que os gêneros discursivos possam mobilizar e configurar papéis sociais no âmbito da estrutura discursiva. Isto significa que ao contar sobre a escolha do curso de Pedagogia ou a profissão docente, formas de representação discursiva de si são admitidas enquanto configurativas de um dado contexto educacional em cena (DIAS, 2019).

Dominique Maingueneau (2010) conceitualiza o ethos discursivo com a compreensão de que a coextensividade da enunciação do sujeito enunciador tenta controlar a representação discursiva da imagem de si do sujeito através do gênero do discurso. Neste sentido, o autor ainda compreende que o gênero do discurso recobre um conjunto de atividades

discursivas que decorrem, por sua vez, de um regime instituído. Aqui cabe a consideração de que a entrevista acadêmica, por exemplo, pode ser considerada enquanto gênero discursivo no âmbito da formulação e do desenvolvimento com a participação de sujeitos escolares (DIAS, 2019). Isto porque, em crítica à entrevista como ferramenta ou técnica, compreensão bastante difundida por livros e trabalhos que servem como manual de produção de pesquisas acadêmicas, Décio Rocha ***et al.*** (2004) consideram que a entrevista nestes termos (ferramenta ou técnica) compreende uma prática de que a verdade será revelada por meio de respostas às perguntas do/a entrevistador/a-pesquisador/a. Nessa perspectiva de entrevista, a linguagem é considerada transparente, homogênea e de sentido "monossêmico", em que a verdade que o sujeito apresenta poderá ser acessada pelo/a pesquisador/a (ROCHA ***et al.***, 2004).

O trabalho com narrativa na perspectiva de análise teórica por meio da abordagem discursiva e pós-estruturalista para a investigação de aspectos relacionados ao debate educacional da educação (não) escolar promove contribuições pertinentes para pensar o campo de formação e de trabalho docente por meio do agenciamento de sentidos sobre prática pedagógica, trabalho pedagógico, currículo, prática curricular, prática docente, trabalho docente, gestão escolar, escola pública, educação escolar, dentre outros significantes que compõem o cenário cultural e discursivo da educação, bem como a disputa política de sentidos que envolvem o contexto do trabalho e da formação docente (DIAS, 2019).

3. O QUE DIZEM AS NARRATIVAS SOBRE FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE? A CONSTITUIÇÃO DO ETHOS DE PROFESSORAS

A partir do objetivo de investigar as imagens discursivas de si (ethos) constituídas pelas professoras realizamos alguns movimentos de análise: a narrativa principal, dentre as etapas dispostas por Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2002), e a inscrição das professoras em um conjunto de planos (SILVA; PÁDUA, 2010), estado intencional de jogador, e uso de um léxico-grupal (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

3.1. UM ETHOS ENSINANTE - "SÓ SOU PROFESSORA"

A Professora 1 demonstra a imagem de uma professora apaixonada pela profissão docente, mais especificamente, pela prática de

alfabetização. Essa imagem se coaduna com aspectos de: acolhida de minha chegada na escola; e a minha apresentação à sala de aula, bem como dos recursos pedagógicos que utiliza. Quando no momento da entrevista, admite uma imagem de identificação com a profissão, antecipando a constituição narrativa sobre o seu ethos: "sou professora"; "sou a mais velha de 12"; "sou aposentada"; "eu me considero alfabetizadora".

A narrativa principal da Professora 1 apresentou o contexto de alfabetização, tanto no que diz respeito, inicialmente, a sua posição enquanto aprendiz da leitura e da escrita quando criança, quanto referente a posição de professora, de quem ensina no âmbito da profissão como especialista em alfabetização. A trajetória profissional da professora constitui a enunciação da realização de um sonho de ingresso no magistério devido estudar em escola da rede pública de ensino e ser oriunda de família de pais analfabetos; de uma professora que admite a tentativa de alfabetizar a mãe, e da realização de conseguir alfabetizar a sua tia.

Foi possível perceber na sua narrativa principal que não somente mobiliza aspectos da prática no contexto de alfabetização como também atua na transferência de sentidos em torno de tal prática: da escola para o ambiente não escolar. A Professora 1 realiza uma enunciação narrativa que apresenta diversos exemplos de como a sua prática enquanto alfabetizadora se constitui com o outro da relação pedagógica: a tia, a mãe, o sujeito estudante, e a sobrinha. A transferência de sentidos entre o ambiente escolar e o ambiente não escolar é admitida por meio da estruturação da sua trajetória como professora.

As expressões de sua narrativa principal apresentam um sentido de um "eu" ("sou professora"; "sou professora do primeiro ano com alfabetização"; "sou a mais velha de 12"; "sou aposentada do Estado"; "eu me considero alfabetizadora"), e de coletividade ("somos nós, alfabetizadores"). Durante as enunciações de sua narrativa foi possível perceber que a Professora 1 constitui uma imagem discursiva de si que consolida um ethos ensinante, que consegue articular uma enunciação com a satisfação em torno da escolha pela profissão quando demonstra exemplos de quem ensina algo a alguém seja no ambiente escolar, seja em espaços não escolares. Esse ethos ativa o plano da condição da prerrogativa de autoridade quando se afirma enquanto uma professora alfabetizadora que se posiciona em espaços não escolares para configurar aspectos da linguagem verbal, e da reconstituição da identidade, apreendendo a imagem discursiva de uma professora alfabetizadora, e não "apenas" professora.

A Professora 1 apresenta aspectos alusivos ao papel da família no contexto de valorização da escola com base no ensinamento de comportamentos julgados enquanto necessários na escola. Esse tipo de aspecto se coaduna com um ethos ensinante, que prolifera recomendações e orientações pedagógicas no que diz respeito ao comportamento do outro (o outro da relação pedagógica, familiares das crianças). Esse aspecto é percebido também no fragmento discursivo da Professora 2, quem constrói uma enunciação da prática de ensino fora do contexto escolar, compreendendo como gostaria que fosse o seu trabalho docente e pedagógico ao mencionar o papel da família no contexto de ensino de valores e de atitudes às crianças que frequentam a escola.

3.2. UM ETHOS RECONCILIADOR - "EU SOU SATISFEITA COM ATÉ ONDE EU CAMINHEI"

A Professora 2 considera em sua narrativa principal aspectos de indexação que configuram uma trajetória profissional tendo como base uma ordenação de acontecimentos de sua vivência em torno da profissão de professora desde a escolha até os dias atuais em salas de aula. A trajetória como professora dinamiza a compreensão de um ethos reconciliador que se configura a partir das escolhas em torno da profissão docente. Isto porque a professora realiza a significação da profissão desde a brincadeira de infância até o ingresso nas instituições de ensino escolares como professora já formada, tanto da rede pública quanto da rede privada.

Diferentemente da Professora 1, é possível perceber que a dinâmica enunciativa da Professora 2 está mais voltada para aspectos de sua trajetória no ambiente escolar. Isto porque durante a sua narrativa principal, a professora configura exemplos de sua prática em sala de aula, admitindo uma característica própria de atuação quando no contexto da escola pública. O que é interessante de observar no contexto da enunciação da trajetória profissional da Professora 2 é que há uma tentativa de convencer o sujeito leitor de sua enunciação que a sua escolha por não ingressar no curso de mestrado se sobrepõe ao seu desejo de dar continuidade na formação acadêmica por meio do curso de Mestrado[1].

1 No trabalho de dissertação de mestrado, é possível localizar o debate de análise em torno desse aspecto a partir das contribuições da clínica lacaniana. Neste

O ethos da Professora 2 pode ser admitido pela expressão "Eu sou satisfeita com... com até onde eu caminhei", em que apresenta aspectos em torno de sua condição enquanto profissional da educação. A expressão em destaque da narrativa principal sugere que a profissão de professora se realiza por meio não somente de aproximação quando no contexto de identificação com a prática de ensino na infância, mas por uma condição na qual é preciso fazer escolhas (ingresso na rede pública após a experiência profissional na rede privada). O ethos reconciliador emerge por meio do sentido de prazer que aplaca uma possível angústia em torno da condição de não realizar o desejo pelo ingresso no curso de Mestrado. Esse ethos ativa o plano de reconstituição de uma identidade satisfeita com a escolha pela profissão, porque admite no encontro com o outro discursivo da relação pedagógica (estudante da educação básica e estagiárias) a significação necessária para o empreendimento profissional que dinamiza a relação do seu trabalho docente e pedagógico.

Durante a continuidade de sua entrevista, a Professora 2 considera alguns aspectos que provocam a configuração de um ethos reconciliador com a profissão docente. Com a análise desenvolvida, foi possível perceber como a ativação do ethos reconciliador da Professora 2 emerge por meio de sua identificação com o outro discursivo da relação pedagógica (estudantes) quando no processo de significação da temática de ocupação estudantil[2]. O que confirma o seu ethos reconciliador condiz não somente com a concordância em torno do ato (de ocupação estudantil nas escolas da rede pública de ensino) como também o sentido de ânimo quando no momento de sua enunciação.

Destarte, a narrativa principal da Professora 2 mobiliza aspectos de identificação com o outro discursivo da relação pedagógica (os estudantes) não apenas enquanto instituição de ensino de um mesmo espaço-referencial (escola pública), mas de um aspecto de atuação prática que lhe confere sentidos de prazer quando no momento de enunciação em torno dos aspectos de como a temática da ocupação estudantil apresenta efeitos na sua prática pedagógica e curricular. A professora também aciona

sentido, os desejos constituem um campo de atuação dos sujeitos em torno da significação de práticas discursivas.

2 No período em que a pesquisa foi realizada, após o conjunto de mobilizações de ocupações estudantis em escolas do ensino fundamental e médio, foram ativadas questões na entrevista que envolvessem essa temática do cenário político recente no que diz respeito à organização e o funcionamento do trabalho pedagógico, escolar e educacional brasileiro.

a sua posição enquanto vice-gestora, promulgando aspectos em torno de uma análise sobre as políticas educacionais quando no momento da temática de provocação de entrevista: a base nacional comum curricular. Daí o ethos reconciliador ser admitido por meio da apreensão da parceria entre os lugares discursivos e institucionais dos sujeitos escolares que constituem o ambiente de funcionamento da escola enquanto uma unidade de ensino (relação entre estudantes, professores, professoras, gestão escolar...).

3.3. UM ETHOS ANALISTA - "SOU CLASSE TRABALHADORA, SOU CLASSE POBRE"

A narrativa principal da Professora 3 apresenta um contexto de análise em torno de sua trajetória pela escolha do curso de Pedagogia. Constrói uma enunciação narrativa na qual se situa em uma condição de diferenciação frente aos demais sujeitos sociais que se inserem na mesma dinâmica que a sua, seja no curso de Pedagogia, no trabalho docente e pedagógico, ou na condição de moradora de "bairros de comunidades pobres". Nestes termos, a sua narrativa principal sugere a utilização da condição de prerrogativa de autoridade (especialista da educação) e a constituição de uma identidade específica (um sujeito acadêmico popular).

O fragmento da narrativa principal da Professora 3 apresenta uma personagem que se identifica com uma classe socioeconomicamente precária, que consegue obter satisfação com a escolha pelo curso de Pedagogia devido a reconciliação com a sua posição social. A professora realiza uma enunciação que configura sentidos de prazer para com a escolha do curso, e relaciona aspectos de sua vivência com o empreendimento de uma análise social. Apresenta aspectos de uma apreensão crítica da relação entre as suas escolhas pelo curso de Pedagogia e pelas situações sociais que se relacionam, a seu ver, com a dinâmica social.

A enunciação narrativa da Professora 3 não apresenta muitos elementos de indexação (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), assim como a enunciação da Professora 2. Desta forma, é possível dizer que o seu ethos é um ethos analista, pois consegue admitir sentidos de análise em caráter global e local em torno de suas experiências antes, durante e após o curso de formação de professoras, se inserindo em um estado intencional de quem conta histórias por meio de uma dinâmica de teatralidade que constitui a sua enunciação narrativa. O ethos da Professora 3 pode

ser admitido por meio das indicações “sou a décima sexta filha”, “eu sou a única graduada, né” e “sou classe trabalhadora, sou classe pobre”, que consideram aspectos de identificação com o lugar social analista, compreendendo condições de diferenciação frente aos demais sujeitos de um dado grupo social. A hibridização entre um sujeito que se situa em uma comunidade de classe social pobre e um sujeito que está na universidade, sugere perceber que a Professora 3 realiza uma crítica durante a sua enunciação.

A Professora 3 compreende elementos de um ethos analista social que se coaduna com o lugar profissional de atuação que vivencia o contexto da escola enquanto atividade profissional. Isso condiz com o seu ethos porque mobiliza aspectos de uma análise em torno da globalidade de aspectos da prática do trabalho docente e pedagógico para além do trabalho em sala de aula. O ethos analista compreende que a identificação com a profissão docente não contradiz o lugar de conflito com o trabalho pedagógico: “Eu amo a escola, eu amo estar com os meninos, e eu amo fazer o que eu faço. E eu sei que isso não é consenso entre os professores” (PROFESSORA 3). Esses aspectos emergem no contexto de uma enunciação conformada pela apreensão em torno da dinâmica em sala de aula.

3.4. UM ETHOS DE REFERÊNCIA – “TUDO O QUE EU FAÇO, É CRIANDO, TENTANDO”

A Professora 4 realiza uma enunciação narrativa principal que compreende a proposta da entrevista: considerando desde a escolha pela profissão docente até os dias atuais de sua prática em sala de aula, perpassando por momentos que julga como importantes no âmbito desta trajetória. A narrativa principal da professora apresenta a escolha pela profissão docente, a passagem pelo curso de formação continuada e o empreendimento de aspectos em torno de fatores marcantes no que diz respeito ao seu trabalho em sala de aula, quando, mais especificamente, considera o desenvolvimento de projetos didáticos para o trabalho com as crianças. Na narrativa da Professora 4 notamos a apresentação de uma personagem protagonista que possui força de vontade no que diz respeito à realização do trabalho docente e pedagógico que planeja com as crianças; também mobiliza elementos de identificação com a docência quando admite uma aproximação com um dito perfil profissional

docente que mobiliza aspectos em torno de sua prática curricular (preferência pela Educação Infantil em detrimento do Ensino Fundamental).

A Professora 4 admite uma imagem discursiva cuja força de vontade caracteriza o empreendimento de si para a realização de um trabalho docente e pedagógico condizente com o que admite enquanto coerente com a prática curricular. A sua enunciação narrativa, diferentemente do que apresentam as outras professoras participantes da pesquisa, significa um sentido de formação docente tanto no que diz respeito ao seu ingresso em um curso de formação continuada como no que se refere a experiência admitida no contexto de vivência do trabalho profissional na escola[3]. O ethos que emerge no contexto da narrativa principal da professora pode ser admitido pela seguinte afirmativa no âmbito de sua narrativa principal: "O que eu faço, é criando, tentando tirar essa barreira de escola, de como a escola é decoreba, para trazer a questão do conhecimento" (PROFESSORA 4).

Na sua enunciação narrativa é possível considerar que algumas expressões de identificação quando em um momento de vivência presente ("eu gosto", "o meu perfil", "eu faço") constituem um campo discursivo no qual a Professora 4 se identifica e que possibilita compreender aspectos em torno de seu ethos. Durante a enunciação narrativa também emerge um ethos coloquial, que sugere não somente o uso de uma linguagem informal, como também proximidade com o outro do discurso (o outro parental-familiar). Isto porque, neste sentido, é possível perceber que um ethos de referência emerge no contexto da enunciação narrativa da Professora 4, empreendendo uma força de vontade para com a prática curricular no âmbito do trabalho docente e pedagógico por meio da menção a aspectos de uma configuração discursiva que pode ser admitida, por exemplo, quando na continuidade de sua entrevista. Daí a principal característica de um ethos de referência ser a proximidade com o outro da relação do trabalho pedagógico (familiares de estudantes, e os próprios sujeitos estudantes, por exemplo). É possível dizer, então, que o movimento de linguagem coloquial concorda com a formação do ethos de referência devido à proximidade com o outro da enunciação discursiva da Professora 4.

3 Foi possível perceber que as professoras que participaram da pesquisa flutuam em uma polarização entre a formação que advém do curso institucional (Pedagogia e Pós-Graduação) e a formação que advém da própria prática de atuação em sala de aula.

O ethos de referência agencia uma análise em torno da participação da gestão escolar no que diz respeito a sua relação com os familiares dos sujeitos estudantes. Daí ser este um aspecto que compõem uma significação de sofrimento no que diz respeito à atuação da Professora 4 enquanto professora. O elemento de parceria na enunciação narrativa da professora mobiliza a organização estrutural de sua prática curricular quando no momento de realização do trabalho docente e pedagógico na escola, principalmente no que diz respeito aos projetos didáticos no âmbito da Educação Infantil. Neste sentido, é possível indicar a constituição de sentidos de liberdade no contexto do seu trabalho docente e pedagógico.

3.5. UM ETHOS COMPLACENTE - "EU NÃO ME ARREPENDO. EU GOSTO DO QUE FAÇO"

A Professora 5 dinamiza a narrativa principal com elementos de enunciação que declaram um tom de prazer em sua fala devido ao semblante alegre que demonstra. A narrativa principal apresenta uma personagem que demonstra força de vontade em torno da superação de dificuldades reconhecidas no momento de sua trajetória enquanto professora. Apresenta que a escolha pelo curso de Pedagogia foi devido a sua aproximação do trabalho com crianças na igreja, embora antes não considerasse a possibilidade de realizar o curso de Pedagogia.

Após o ingresso no curso, considera que as disciplinas dos estágios curriculares e as atividades acadêmicas de pesquisa lhe proporcionaram sentidos de identificação com a Pedagogia. Demonstra insatisfação quando, após o término do curso, não consegue emprego na área de formação e, quando consegue a admissão no cargo de professora regente de sala de aula, não concorda com a perspectiva pedagógica da escola na qual está inserida. A Professora 5, então, conclui que é importante o seu ingresso na rede pública de ensino como forma de devolução social da aprendizagem acadêmica que obteve na universidade pública, bem como o caráter de estabilidade no cargo de funcionária pública, significando sentidos de liberdade no que diz respeito o seu trabalho docente e pedagógico em contraposição a vivência admitida no ambiente da escola de funcionamento da rede privada de ensino. A finalização de sua enunciação narrativa compreende dificuldades e pontos positivos de sua atuação em sala de aula, apresentando aspectos nos quais podem ser possível identificar um ethos complacente.

A Professora 5 consolida a sua atuação profissional tendo em vista um sentido de prazer em torno da prática pedagógica e curricular que realiza no contexto do enfrentamento das dificuldades (esse sentido de prazer pode ser admitido por corresponder não somente ao enunciado de da escolha pela profissão de professora – "não me arrependo", "eu gosto do que eu faço" –, como também o semblante alegre que demonstra durante a enunciação). A professora aciona um ethos complacente, que, apesar das dificuldades reconhecidas e mencionadas, não admite que os obstáculos possam lhe afligir a ponto de impedir a desenvoltura de sua atuação profissional. Durante a sua enunciação de narrativa principal configura aspectos da constituição de sua profissionalidade. Desta forma, mobiliza uma enunciação que ativa a reconstituição de uma identidade (professora que não mede esforços para desenvolver o seu trabalho pedagógico de modo que possa ser reconhecida pelo sujeito estudante, o outro da relação pedagógica)[4]. A professora apresenta em sua enunciação aspectos de indexação voltados para a sua formação enquanto docente em três ambientes: não escolar (a igreja), institucional acadêmico (curso de Pedagogia) e institucional escolar (quando assume a posição de professora regente de sala de aula).

É possível perceber como a Professora 5 agencia o seu ethos complacente no que diz respeito ao entendimento de que o currículo pode ser ressignificado quando no contexto de elaboração de uma prática de trabalho docente, admitindo aproximações com a realidade do sujeito estudante. Entretanto, apesar de tal imagem discursiva ser contrariada por dificuldades enfrentadas devido ao não reconhecimento que o outro da relação pedagógica (o sujeito estudante), a professora elabora sentidos para uma prática alicerçada por um tipo de trabalho docente e pedagógico consolidado pela força de vontade, em que por meio de seus próprios esforços serão advindas as consequência da realização do seu trabalho.

4 Esse tipo de prática se coaduna com a mobilização e a constituição de identificação com fantasias sociais que estruturam a imagem discursiva de professoras e de professores no âmbito da organização do trabalho pedagógico. Em outro trabalho, apresentado no X Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, em 2020, realizei reflexões em torno da constituição da fantasia do justo-ofício, percebendo os perigos que o processo de identificação dos sujeitos escolares apresenta para a própria atividade profissional docente.

3.6. UM ETHOS ISENTO - "EU NÃO FICO ENTRANDO MUITO NESSAS COISAS"

Além do tempo total de atuação profissional da Professora 6 ser o menor em relação ao tempo profissional das demais professoras participantes desta pesquisa, também a sua enunciação narrativa foi a mais curta no que diz respeito ao tempo total de duração da elaboração da narrativa. A professora, no momento de realização da pesquisa, contabilizava um período de apenas três meses no campo de atuação profissional enquanto regente de sala de aula, não mobilizando com profundidade a significação do trabalho docente e pedagógico. Daí a finalização de sua narrativa principal ser a seguinte: "Acho que é só isso" (PROFESSORA 6).

A Professora 6 ingressa no trabalho pedagógico devido a sua inscrição no trabalho com as crianças na igreja, mais especificamente, na Escola Bíblica Dominical. A professora constitui o ethos por meio de indicação em torno de sua escolha pelo curso de Pedagogia. Em um primeiro momento, declara que não havia pensado na possibilidade de realizar o curso de Pedagogia, mas a partir de sua prática de ensino na igreja, realiza a opção pelo curso de Pedagogia por significar que o curso poderia realizar contribuições para a sua "vida profissional e pessoal" (PROFESSORA 6).

Durante o curso de Pedagogia, a Professora 6 não realiza atividade profissional enquanto regente de sala de aula, compreendendo que os estágios curriculares como auxiliar de sala de aula de crianças com deficiência influenciou na sua escolha pelo ingresso no curso de Mestrado em Educação, propondo um projeto de pesquisa acerca do tema de educação e inclusão de pessoas com deficiência no espaço escolar. A condição de identificação discursiva enquanto representação da imagem de si pode ser considerada por meio de suas afirmativas ("eu faço parte", "meu interesse", "eu escolhi"). Desta forma, a Professora 6 constitui uma enunciação simples em sua narrativa, voltada para a admissão de uma identificação com a prática docente por meio do ensino de crianças na igreja, deslocando apreensões em torno do significante "ensino" para além daquele que ocorre no ambiente escolar.

O ethos da Professora 6 constrói uma narrativa simples. Esse ethos consegue ser isento no contexto da entrevista narrativa, admitindo que a sua constituição enquanto profissional docente ocorre com mais destaque durante o curso de Pedagogia do que, por exemplo, a sua experiência em sala de aula enquanto auxiliar de sala ou como professora regente.

Na continuidade de sua entrevista, a Professora 6 mobiliza aspectos em torno de uma identificação com um ethos isento, significando aspectos em torno do principal slogan do movimento Escola Sem Partido: "Diga não à doutrinação". Neste sentido, a professora apresenta uma enunciação híbrida na qual, ao mesmo tempo em que concorda com o seu ethos isento – quando exemplifica o distanciamento de sua prática curricular dos aspectos vinculados a uma composição de identificação religiosa em sala de aula, mobilizando sentidos em torno da compreensão de que é necessário debater alguns "assuntos políticos" (PROFESSORA 6), e ressignificando a própria compreensão de política – também apresenta elementos de contrariedade a tal ethos quando não consegue admitir um sentido de fechamento discursivo consensual ao admitir, por exemplo, a dificuldade de discutir política dentro da sala de aula.

A Professora 6 também consegue explorar aspectos condizentes com um ethos isento quando compreende que a autonomia docente está vinculada a liberdade do trabalho docente e pedagógico, e que tanto a autonomia quanto a liberdade são temáticas que precisam estar relacionadas com o que compõem as orientações curriculares. Uma característica interessante nesse ethos isento que a professora Ferreira demonstra é a mobilização de sentidos em torno de significantes como "política", "autonomia" e "liberdade" quando os significam em aproximação com vivências dinamizadas em sua sala de aula, compreendo a referência curricular que, por sua vez, precisa ser admitida enquanto uma configuração regimental do trabalho docente e pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As professoras se inscrevem no campo de debates em torno do que é o currículo, a docência, a educação escolar pública, bem como o trabalho e a formação docente, quando conseguem elaborar narrativas que são condizentes com aspectos de suas memórias coletivas, inscritas por atos de linguagem que constituem disputas políticas hegemonicamente produzidas em torno das práticas pedagógicas e curriculares. Pudemos perceber como as professoras se apresentam discursivamente por meio de uma imagem que se articula a uma prática curricular que agencia sentidos de profissionalidade por meio de aspectos marcantes de suas trajetórias enquanto professoras. Isto porque cada participante na pesquisa constituiu uma imagem discursiva de si a partir do lugar social e discursivo que ocupa.

Os ethos das professoras constituem sentidos em torno de docência e de currículo, concordando e deslocando sentidos previamente estabelecidos quando no momento de engendramento enunciativo da entrevista-narrativa. Pensar e fazer o estudo com as professoras foi condizente com a abordagem discursiva e pós-estruturalista de pesquisa, em que a investigação científica está orientada ao problema e contextualmente significada e agenciada por relações de poder e de jogos de disputa em torno da linguagem que diz quem somos enquanto profissionais da educação, quem somos enquanto pesquisadoras, e quem somos enquanto professoras no contexto de ensino da educação básica.

Nas entrevistas com as Professoras 1, 2 e 4, por exemplo, é possível dizer que o ethos da entrevistadora-pesquisadora foi agenciado em concordância com a imagem de uma pesquisadora, uma imagem que demanda a significação em torno de uma especialista em educação[5]. Por isso, nesses casos mencionados, as professoras estruturaram as suas narrativas principais por meio da escolha pela profissão docente ("ser professora"), e não pelo curso de Pedagogia, conforme as demais professoras fizeram. Já no que dizem respeito às entrevistas com as professoras 3, 5 e 6, por exemplo, é possível dizer que a imagem discursiva da entrevistadora-pesquisadora apreendeu a estruturação de narrativa principal em torno da configuração da escolha pelo curso de Pedagogia, em que a profissão docente foi consequência da primeira escolha (formação acadêmica).

REFERÊNCIAS

DIAS, Priscylla Karollyne Gomes. É a escola dos meus sonhos, mas não é a escola pública: o que (des) aparece no currículo entre desejos e fantasias. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. 145f.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em "tempos pós". In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (org.). **Multiculturalismo** – diferenças culturais e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Petrópolis, Editora Vozes, 10ª ed. 2013.

5 Também porque a entrevista esteve situada em um campo de atuação de produção de conhecimento associado ao Programa De Pós-Graduação em Educação.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. 2. ed. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** – um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Tradução de Pedrinho A. Guareschi.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa,** v. 45, n. 157, p. 486-507 jul./set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00486.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010, p. 13-54.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de. (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora Universitária, 2018, p. 133-168.

MACEDO, Elizabeth; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Apresentação – Políticas de currículo ou Base Nacional Comum: debates e tensões. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 13-17, abr./jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n2/1982-6621-edur-32-02-00013.pdf. Acesso em: 12 jan. 2018.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos – ethos e apresentação de si nos sites de relacionamento. In: DOMINIQUE, Dominique. SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de; POSSENTI, Sírio. (org.) **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 79-98. Tradução de Luciana Salazar Salgado.

MAINGUENEAU, Dominique. Análise de textos de comunicação. 6. ed. ampl. 3. reimp. São Paulo: Cortez, 2013. Tradução de Maria Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha.

MOREIRA, Gilberto de Araújo. Estudar para "ser" quem? Escolarização, Educação Popular e Processos de Subjetivação entre Estudantes do Recife e do Sertão de Pernambuco. 2017. 174f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a Teoria Política do Discurso e Análise do Discurso em Educação. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de. (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora Universitária, 2018, p.169-216.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, out./dez., p. 1327-1349, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/17.pdf. Acesso em: 12 dez. 2017.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Revista Polifonia**, v. 8, n. 8, p. 1-19, 2004. Disponível em:http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1132/896. Acesso em: 12 dez. 2017.

SILVA, Santuza Amorim da; PÁDUA, Karla Cunha. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de. (org.). **Pesquisa, Educação e Formação humana** – nos trilhos da História. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 105-125.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

O SAEPE E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO

DANNIELLA PATRÍCIA ARAÚJO DE ALMEIDA
Mestre em Ensino das Ciências - Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, danniellapaa@hotmail.com.

ELISÂNGELA BASTOS DE MÉLO ESPÍNDOLA
Doutora em Educação - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, elisangela.melo@ufrpe.br.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Apresentamos um trabalho que teve por objetivo identificar as representações sociais dos professores de Matemática sobre formação continuada e possíveis relações com os índices de proficiência do Ensino Médio no Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco em escolas, jurisdicionadas à Gerência Regional de Ensino do Sertão do Alto Pajeú. Para tanto, utilizamos a Teoria das Representações Sociais e a Teoria do Núcleo Central. A pesquisa foi realizada por meio da aplicação de um Teste de Associação Livre de Palavras com o termo indutor "Formação Continuada do Professor de Matemática do Ensino Médio", seguido de um teste de hierarquização de importância das palavras ou expressões associadas a esse termo. Participaram da pesquisa 121 professores de Matemática do Ensino Médio. Na análise dos resultados, tomamos como suporte os softwares Trideux e Iramuteq. Dentre os resultados, identificamos como principais elementos do núcleo central das representações dos professores: aprendizagem, conhecimento e troca de experiência que são ativados diferentemente segundo o perfil escolar e o nível de participação em encontros de formação continuada docente.

Palavras-chave: Representações Sociais; SAEPE; Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

Em 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a avaliação externa em larga escala passa a ser fundamental nas políticas educacionais da União, Estados e Municípios. Assim podemos ver no Art. 9º da LDB, a incumbência da União de: "VI Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino" (BRASIL, 1996).

O Art. 9º da LDB consolida no Brasil as avaliações em larga escala, que foram inauguradas em 1990, com a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 2019). Segundo o Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), um dos principais objetivos do governo federal com a criação do SAEB foi:

> Coletar informações que contribuíssem para que gestores públicos, em todos os níveis, diretores, professores e pesquisadores tivessem uma visão mais abrangente em termos de qualidade da educação básica brasileira. Dessa forma, os dados do Saeb até hoje contribuem para viabilizar ações no âmbito das políticas públicas visando à contínua melhoria da qualidade educacional do país (BRASIL, 2019, p.17).

No caso de Pernambuco, a Secretaria Estadual de Educação criou em 2000, o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), articulado com os pressupostos do SAEB (UNDIME, 2002). No documento das Matrizes Curriculares de Referência para o Estado de Pernambuco do SAEPE, podemos verificar a seguinte afirmação:

> Os resultados da avaliação subsidiarão o planejamento da própria escola, além de fundamentar a implementação de uma política de incentivos e a oferta de capacitação e assessorias às escolas, dentro da visão de uma qualificação permanente do ensino, com base nas demandas da escola e vinculadas à sua proposta pedagógica (PERNAMBUCO, 2002, p.6). (Grifo nosso).

Com o advento da criação em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Pernambuco se revelou no 26º lugar (média 2,5) nos anos finais do Ensino Fundamental e no 22º lugar no Ensino Médio (média 2,7). Diante do "cenário de crise na educação apontado

especialmente pelo baixo IDEB verificado - no ano de 2007, no qual Pernambuco figura entre os piores índices do Brasil" (SANTOS, 2016, p.97), foi criado pelo governo estadual o Programa de Modernização da Gestão Pública: Metas para a Educação (PMGP-ME). Em publicação no site da Secretaria de Educação, é notória a afirmação que o PMGP-ME "está focado na melhoria dos indicadores educacionais de Pernambuco, trabalhando a gestão por resultados" (PERNAMBUCO, 2021, p. 1). De acordo com Nóbrega (2016, p.74), o modelo de gestão do PMGP-ME pressupõe:

> Uma concepção de trabalho docente que é pautado por esse tipo de prática de aumento do rendimento do trabalho, estabelecimento de metas, cobrança de resultados, apontando para a intensificação do trabalho docente, de modo que o trabalho docente passa a ser interpelado por esse tipo de discurso gerencialista.

Dentre as ações do PMGP-ME, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) que passou a monitorar, no âmbito do Estado, os resultados das escolas jurisdicionadas a cada Gerência Regional de Ensino (GRE). Nos primeiros resultados do IDEPE, divulgados em 2008, tivemos então, a seguinte colocação das GRE:

Figura 1- Resultados do IDEPE 2008


Programa de Modernização da Gestão

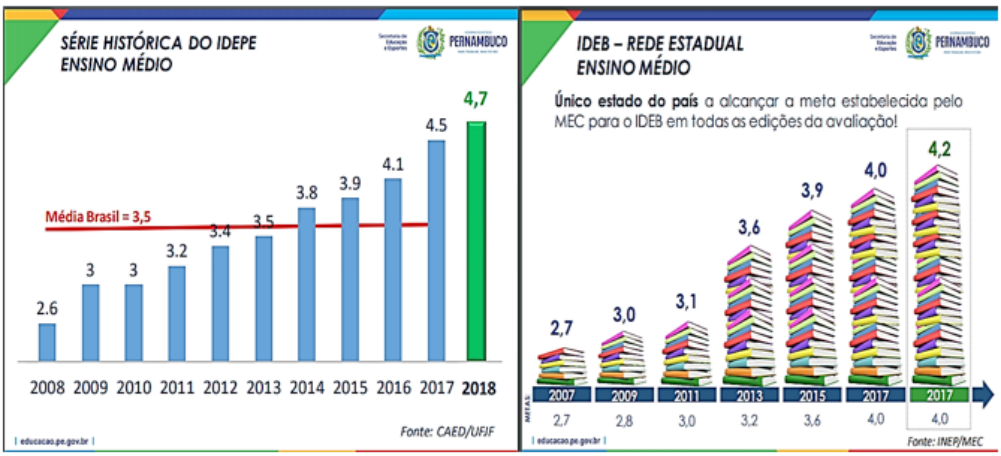
Região	Nº escola	4ª série EF	8ª série EF	3ª série EM
AGRESTE CENTRO NORTE (CARUARU)	61	3,69	2,56	2,61
AGRESTE MERIDIONAL (GARANHUNS)	55	3,5	2,63	2,36
LITORAL SUL (BARREIROS)	16	3,39	2,5	2,46
MATA CENTRO (VITORIA)	38	3,81	2,76	2,6
MATA NORTE (NAZARÉ DA MATA)	60	3,33	2,53	2,58
MATA SUL (PALMARES)	32	3,51	2,78	2,56
METROPOLITANO NORTE	109	3,61	2,4	2,71
METROPOLITANO SUL	105	3,7	2,71	2,44
RECIFE NORTE	74	3,76	2,29	2,19
RECIFE SUL	97	3,96	2,28	2,29
SERTAO CENTRAL (SALGUEIRO)	28	3,58	2,96	2,82
SERTAO DO ALTO PAJEU (AFOGADOS DA INGAZEIRA)	44	4,19	3,29	3,2
SERTAO DO ARARIPE (ARARIPINA)	31	3,67	2,98	2,59
SERTAO DO MOXOTO IPANEMA (ARCOVERDE)	52	3,42	2,68	2,63
SERTAO DO SUBMEDIO SAO FRANCISCO (FLORESTA)	23	3,55	3,17	2,66
SERTAO MEDIO SAO FRANCISCO (PETROLINA)	68	3,75	2,86	2,56
VALE DO CAPIBARIBE (LIMOEIRO)	36	3,7	2,9	2,86
TOTAL	939	3,65	2,72	2,57

Fonte: http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/tabela_idepe.pdf.

Os primeiros resultados do IDEPE, revelam que a GRE Sertão do Alto Pajeú (Figura 1), localizada em Afogados da Ingazeira – PE, apresenta os melhores resultados em todos os níveis: anos iniciais do Ensino Fundamental (média 4,19), anos finais (média 3,19) e Ensino Médio (média

3,2). Os resultados mais baixos nos anos iniciais foram da GRE Mata Norte (média 3,1); anos finais, da GRE Recife Sul (média 2,8) e Ensino Médio da GRE Recife Norte (média 2,19). Ao longo do tempo de monitoramento de resultados (Figura 2), pelo IDEB e IDEPE, no cenário pernambucano, o Ensino Médio se destaca como o que mais evoluiu quanto a atingir as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação, considerando a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

Figura 2 - Resultados do IDEB e IDEPE no Ensino Médio (2008-2018)

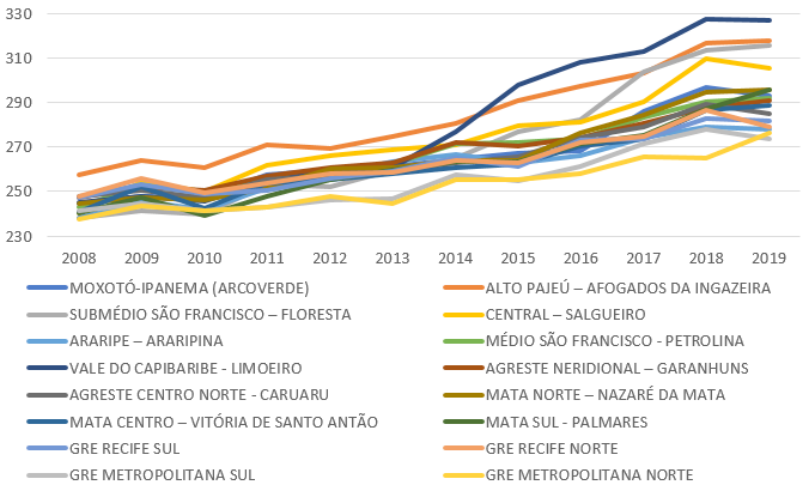


Fonte: Pernambuco (2020).

Especificamente, por meio do monitoramento de resultados do Ensino Médio no SAEB (2005-2015), percebemos que em 2007, a média em Matemática de Pernambuco, estava abaixo do Nordeste e do Brasil. A partir de 2011, Pernambuco superou a média do Nordeste e em 2013, superou a média nacional. De modo geral, os avanços na melhoria dos resultados de Matemática são melhores do que os de Língua Portuguesa.

Outra aspecto a destacar é que os resultados de Matemática no Ensino Médio evoluíram no cenário de cada GRE, a partir do monitoramento do SAEPE, no período de 2008 a 2019, marcado pelo PMGP-ME. Isto é, Ao analisarmos os resultados do SAEPE em Matemática, no Ensino Médio (2008- 2019) em todas as GRE do Estado de Pernambuco (Quadro 1), percebemos um avanço na melhoria de seus resultados.

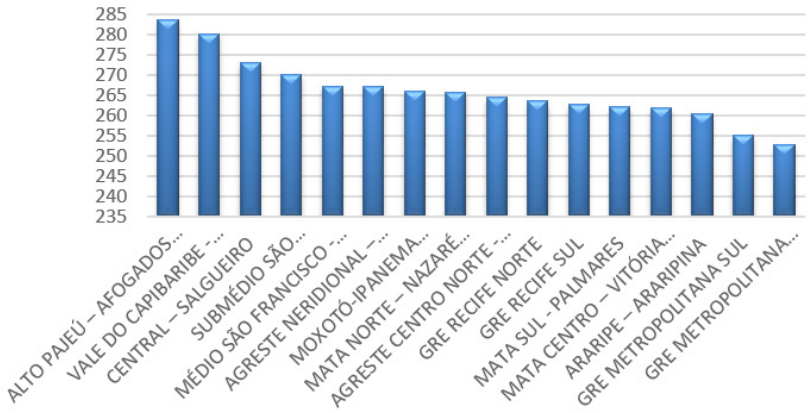
Figura 3 - Evolução dos resultados do SAEPE das GRE em Matemática do EM



Fonte: https://avaliacaoemonitoramentopernambuco.caeddigital.net/.

Sobre os resultados de Matemática do Ensino Médio (EM) no SAEPE (Figura 3), podemos perceber que a GRE Sertão do Alto Pajeú se manteve à frente das demais GRE, até 2015. A partir de 2015 a GRE Vale do Capibaribe (Limoeiro) ultrapassou esses resultados. No entanto, na média geral (no período de 2008 a 2019), a GRE Sertão do Pajeú (Figura 4) foi aquela com maior média (283,68) quanto a proficiência em Matemática no EM.

Figura 4 - Média de proficiência do SAEPE em Matemática no EM das GRES (2008-2019)



Fonte: https://avaliacaoemonitoramentopernambuco.caeddigital.net/

Diante de tais resultados (Figura 4), consideramos que o permanente monitoramento dos resultados das GRE, inaugurado pelo PMGP-ME, trouxe em seu bojo, consequências como o condicionamento da "remuneração docente ao mérito do bônus, bem como traz a responsabilização dos professores, uma vez que disponibiliza para a sociedade o ranking atingido pelas escolas como forma de ***accountability***" (NÓBREGA, 2016, p.81). Além disso:

> O sucesso e ou fracasso escolar, a valorização e remuneração profissional, passam a estar ligados aos resultados obtidos em testes/provas padronizadas que desprezam diferenças regionais e do contexto escolar individualmente. Há ênfase no atendimento de demandas específicas como: a) formação de gestores e técnicos como executores e reguladores da política gerencialista; b) formação dos professores com foco nas áreas avaliadas no SAEPE (Português e Matemática) (NÓBREGA, 2016, p. 69) (Grifo nosso).

Diante da relação entre resultados de avaliações externas e formação continuada docente, na pesquisa de Nóbrega (2016), alguns professores expressaram:

> *Tem as formações, também, que a gente participa mensalmente na GRE [...]. Com foco em números também, eles dão algumas orientações, ideias de projetos, mas com foco em números... nas metas* (P2) (NÓBREGA, 2016, p.99).
>
> *Então, assim, eu não vejo a questão de valorização, não. Tem que se oferecer, é... formações continuadas para o professor, que não necessariamente esteja vinculado ao BDE1. O BDE é como se fosse, assim, o estímulo para o professor, pra a equipe, pra escola, fazer um bom trabalho e ser recompensado por aquele trabalho* (P15) (NÓBREGA, 2016, p.115-116).

Nos depoimentos dos dois professores acima, percebe-se que o P2, frisa o foco do PMGP-ME, nos números e metas a serem atingidas pela escola, ressaltando "as formações", para os professores de Português e Matemática. Enquanto, o P15, aponta que na sua concepção a valorização profissional perpassa pela formação continuada e ressalta que a formação

1 BDE – Bônus de Desempenho Educacional.

não precisa estar vinculada à política de modernização (NÓBREGA, 2016). Consideramos que tais depoimentos (P2 e P15), suscitam investigações como a consolidação do paradigma gerencial no setor educacional, que norteia as políticas de avaliação externa impactam também as políticas de formação continuada. Haja vista, como bem destaca Silva (2013, p. 15): "As políticas de formação docente possuem importância estratégica para consolidação de novos modelos de gestão pública".

Pelo exposto, o presente trabalho, buscou refinar algumas considerações sobre as políticas de formação continuada no cenário nacional e em particular, no cenário pernambucano. Além disso, apresentamos a abordagem teórico-metodológica da Teoria das Representações Sociais que tomamos por referência, considerando que as representações sociais "são uma maneira de interpretar e de pensar nossa realidade cotidiana, uma forma de conhecimento social" (JODELET, 2001, p. 366).

A TRS porta uma atenção especial ao contexto social de elaboração de discursos, que no nosso caso nos interessamos por aqueles dos professores de Matemática atuantes em escolas com diferentes níveis de proficiência no SAEPE, da GRE Sertão do Alto Pajeú, levando-se em conta que:

> O contexto social, no qual os discursos são produzidos, intervém de várias maneiras: pelo lugar concreto onde estão situados as pessoas e os grupos; pela comunicação que se estabelece entre eles; pelos quadros de apreensão que fornecem sua bagagem cultural; pelos códigos, valores e ideologias ligadas às posições ou a pertencimentos sociais específicos (BONA; ZSCHIESCHE, 2019, p. 15).

Por fim, expomos os resultados obtidos neste trabalho e tecemos algumas considerações finais em torno do trabalho empreendido a partir do seguinte objetivo: identificar as representações sociais dos professores de Matemática sobre formação continuada e possíveis relações com os índices de proficiência do Ensino Médio no Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco em escolas, jurisdicionadas à Gerência Regional de Ensino do Sertão do Alto Pajeú.

1. DIRETRIZES E NORMATIZAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Na década de 90, as políticas educacionais voltadas para formação continuada docente passam a ser melhor organizadas. Os governos

municipais, estaduais e federal, passam a ter responsabilidades no planejamento, na execução e no financiamento da formação continuada.

> De uma forma geral, a partir dos dispositivos legais para a educação elaborados durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (1999-2002), como a LDB (1996), o FUNDEF (1996), a Resolução n. 3, de 8 de outubro de 1997, os Referenciais para formação de professores (1999) e o PNE (2001), identificamos três eixos nas políticas de formação docente: a responsabilidade assumida pelos entes federados no que se refere à oferta e ao financiamento dos programas de formação docente; a ampliação da oferta dos programas de formação continuada na modalidade à distância; e a ênfase na formação orientada para as competências profissionais e para a formação do professor reflexivo, no âmbito pedagógico (SILVA , 2013, p. 62).

A LDB, Lei n. 9.394/96, que regulamenta o sistema educacional brasileiro, toma destaque no âmbito educacional, devendo ser seguida por todos os segmentos educacionais. É com a LDB, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei nº 9.424/96, que todos os governos passam a ter a responsabilidade financeira com a formação docente, seja no quesito inicial e/ou continuada. Ressaltamos que dentro dos critérios de utilização dos recursos do FUNDEF, estabeleceu-se a "capacitação dos profissionais da educação (magistério e outros servidores em exercício no ensino fundamental público) por meio de programas de formação continuada" (BRASIL, 2004, p.14).

É notório que ao longo do tempo, a LDB sofreu atualizações com relação à formação continuada. Assim, em 2009, foi incluído na LDB, os seguintes incisos no Art.62:

> § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).
>
> § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Em 2013, adicionou-se ao Art. 62-A que a formação continuada pode ocorrer no próprio local de trabalho dos profissionais em Educação, como em outras instituições.

> Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Ao observarmos as mudanças ocorridas na LDB (2009-2013), percebemos que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, passaram a poder ofertar aos professores o acesso à formação continuada, no modo presencial ou à distância. Bem como, houve uma ampliação dos espaços formativos. Tais mudanças são corroboradas nos "Referenciais para a Formação Continuada", publicados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2002). Como podemos perceber na seguinte afirmação:

> Um sistema de formação integra desde aquelas ações internas à escola, promovidas pelas suas próprias equipes de professores e profissionais que exercem as funções de apoio pedagógico, até aquelas que compõem programas envolvendo a rede de ensino e a comunidade educacional mais ampla (BRASIL, 2002, p.143).

A propósito da formação continuada realizada na escola, no documento "Referenciais para Formação Continuada (RFC)" se expõe que essa "acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisões, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados, etc." (BRASIL, 2002, p. 71). Embora sejam consideradas como formas de formação continuada, intercâmbios, cursos, palestras, seminários, nos RFC, destaca-se a atenção para não se perder de vista "a ligação com as questões e demandas dos professores sobre o seu trabalho" (idem).

Sobre a formação continuada realizada pelas Secretarias de Educação, é dito que:

> É decisivo o papel formador do trabalho cotidianos das equipes técnicas junto às escolas, seja como dinamizadoras ou orientadoras, para manter viva a discussão dos projetos educativos, avaliar o trabalho dos educadores, fazer chegar às escolas materiais e propostas inovadoras. É esse trabalho contínuo dos técnicos que possibilita o conhecimento da realidade das escolas e permite que os programas de formação continuada sejam significativos e

> orientados pelas demandas das escolas e por uma análise de suas questões (BRASIL, 2002, p.71).

Ainda no documento dos RFC, adverte-se que o "compromisso de contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores evidencia a necessidade de se buscar caminhos de instalação de uma cultura de avaliação e responsabilidade" (BRASIL, 2002, p. 146). Ou seja, "instituir processos de avaliação da atuação profissional, capazes de aferir a qualidade efetiva do trabalho do professor (idem). A articulação da formação continuada à avaliação externa e a outros mecanismos avaliativos são colocados neste documento como um desafio para as redes de ensino.

> O desafio é criar uma cultura de avaliação que realize na rotina das escolas e dos sistemas e que envolva a todos. Nesse sentido, é importante combinar ações de avaliação externa às escolas, efetivadas periodicamente pelas secretarias de educação nos seus sistemas de ensino, com as avaliações feitas no interior das escolas, envolvendo as esquipes de professores e de direção (diretor e coordenadores pedagógicos), com a participação de membros das equipes técnicas das secretarias de educação responsáveis pelo acompanhamento das escolas (BRASIL, 2002, p. 146).
>
> Nos mais recentes Referenciais Profissionais Docentes para Formação Continuada (BRASIL, 2020, p.5), considera-se o exercício da docência como uma ação complexa e se faz necessário que: "o professor tenha apoio e aprenda no próprio exercício da docência a avaliar e redimensionar os saberes de sua profissão quando necessário, visando sempre a melhoria do desempenho docente e a aprendizagem de todos os estudantes".

Diante do exposto, consideramos que a difusão dos documentos supramencionados sobre a formação continuada, reverberam nas políticas das redes de ensino, como é caso da rede estadual de Pernambuco. Não obstante das orientações curriculares e das políticas de avaliação externa. Haja vista, as afirmações dos Parâmetros de Formação Continuada do Estado de Pernambuco (PFC-PE) (PERNAMBUCO, 2014, p.30): "Currículo, avaliação dos estudantes e formação docente estão interligados como dimensões de um mesmo processo educativo e devem ser pensados sempre em conjunto e de forma articulada em toda a Educação Básica". Em particular, nos PFC-PE – área Ciências da Natureza e Matemática, temos a afirmação que:

> O professor não vive isolado e não trabalha sozinho. Está integrado, por meio do Projeto Político-Pedagógico (PPP), à gestão da escola. Nesse sentido, orienta seu trabalho na direção das **metas estabelecidas pela sua escola** nos processos coletivos de que participa. Analisa o **desempenho da sua escola nas avaliações externas** e conhece os **indicadores educacionais do seu estado** e do seu município. Nos debates, esses indicadores são utilizados para estabelecer as relações entre o trabalho docente e o **alcance das metas projetadas** (PERNAMBUCO, 2014, p. 36) (Grifo nosso).

Mediante as proposições dos PFC-PE, podemos perceber fortes indícios entre as políticas de formação continuada e os objetivos do Sistema de Monitoramento e Avaliação do Estado, que são:

> 1- Acompanhar e monitorar o planejamento e a execução do processo de formação continuada dos docentes.
>
> 2- Avaliar o desempenho dos docentes nesse processo.
>
> 3- Acompanhar, monitorar e avaliar a implantação das políticas que integram os Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco: Parâmetros Curriculares, Parâmetros na Sala de Aula e Padrões de Desempenho dos estudantes (PERNAMBUCO, 2014, p. 42-43).

Perante essas considerações iniciais, apresentamos a seguir o caminho metodológico que trilhamos para identificar as representações sociais dos professores de Matemática sobre formação continuada e possíveis relações com os índices de proficiência do Ensino Médio no Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco em escolas, jurisdicionadas à Gerência Regional de Ensino do Sertão do Alto Pajeú.

2. A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi proposta em 1961 por Serge Moscovici. A partir de sua tese de doutorado sobre o estudo das representações do público em geral e de psicanalistas sobre a Psicanálise. Nos resultados do seu trabalho, percebeu-se:

> 1) Entre o que se acreditava cientificamente ser a psicanálise e o que a sociedade francesa entendia por ela existia um intermediário de peso, as representações sociais;
>
> 2) Essas representações não eram as mesmas para todos os membros da sociedade, pois dependiam tanto do conhecimento de senso comum (ou popular), como do contexto sociocultural em que os indivíduos estavam inseridos [...] (OLIVEIRA, 2004, p. 181).

Jovchelovitch (2011, p.162), destaca que Moscovici na TRS, demonstrou que é o sujeito do cotidiano, em: "seus modos de pensar, seus rituais e suas representações sociais que estabelecem a conexão fundante entre a subjetividade e a objetividade dos campos históricos e sociais e definem, redefinem e desafiam o que entendemos por, e chamamos de real". Assim, no conceito de RS há uma relação dialética estabelecida entre os aspectos individual e social, ou seja, uma apropriação da realidade social pelo indivíduo, de modo que o social e o exterior se tornam internos.

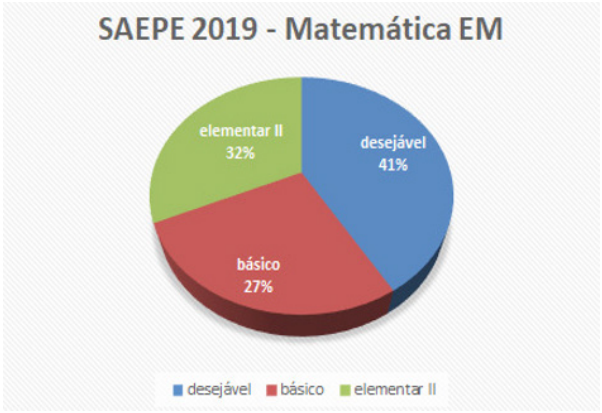
Em particular, na Teoria do Núcleo Central (TNC), proposta em 1976 por Abric, considera-se como uma característica essencial da RS, o fato dela ser constituída por um sistema sociocognitivo composto por dois subsistemas: um sistema central ou núcleo central e um sistema periférico. Na TNC, consideram-se três características específicas de um NC: Valor simbólico – que permite a relação adequada e necessária entre o NC e o objeto. Poder associativo que reúne as condições ou permite as associações, as ligações, os elos entre o NC e o objeto e por último, a saliência ligada ao valor simbólico e ao poder associativo, responsável pelos elementos inegociáveis, elementos mais salientes que são aqueles que verdadeiramente compõem o NC. Sobre os elementos periféricos, esses constituem a parte flexível de uma RS, aquela maleável, responsável pela primeira seleção dos valores, dos sentidos que deverão constituir determinado objeto com relação a um sujeito.

Um estudo baseado na TRS, traz à tona a importância do lugar de pertença social dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Haja vista a influência funcional das RS nos comportamentos sociais, na identidade, na justificação de práticas e na elaboração de saberes compartilhados por dados grupos sociais em detrimento daqueles de outros grupos. Assim, demarcamos a pesquisa com professores de Matemática de escolas do Ensino Médio da GRE Sertão do Alto Pajeú que tem sua sede no município de Afogados da Ingazeira – PE. Essa GRE possui dezessete municípios sob sua jurisdição: Afogados da Ingazeira, Brejinho, Calumbi, Carnaíba,

Flores, Iguaraci, Ingazeira, Itapetim, Quixaba, Santa Cruz da Baixa Verde, Santa Terezinha, São José do Egito, Serra Talhada, Solidão, Tabira, Triunfo e Tuparetama.

Os municípios da Região do Sertão do Alto Pajeú possuem quarenta e uma escolas com oferta de Ensino Médio. Com base na edição do SAEPE 2019, que teve seus resultados publicados em 2020 (Figura 19), os resultados das escolas da GRE no EM foram os seguintes.

Figura 5 - Nível das escolas em Matemática no EM no SAEPE (2019) na GRE Sertão do Alto Pajeú



Fonte: Autoria própria.

Podemos perceber na Figura 5, que a maioria das escolas se encontra no nível desejável no SAEPE. Nesse caso, essas escolas apresentam proficiência média acima de 325 pontos. As escolas que apresentam o nível básico possuem proficiência média de 290 a 325 pontos. Enquanto as escolas com proficiência média de 250 a 290 são aquelas com o nível mais baixo no SAEPE, o elementar II.

No período da coleta de dados (ano letivo de 2020) havia aproximadamente cento e trinta e cinco professores atuantes no Ensino Médio, em escolas da GRE Sertão do Alto Pajeú[2] (GRE - SAP). Em nossa pesquisa, conseguimos a participação de cento e vinte e um professores.

Uma característica importante, que aqui vale ressaltar, é que um estudo sobre a estrutura das RS, de acordo com Abric (1994), é organizado em três etapas sucessivas: A identificação do conteúdo da representação; o estudo das relações entre os elementos, de sua importância relativa e

2 Segundo dados consultados no Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE).

de sua hierarquia e a determinação e o controle do NC. No processo de coleta de dados, consideramos, que um dos instrumentos reconhecido nos estudos sobre RS é o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) que permite o levantamento do conteúdo das representações de modo espontâneo, pelo qual as pessoas envolvidas se expressam de maneira livre, natural; ou seja, o TALP permite aos pesquisadores chegarem ao pensamento, o mais livre possível do sujeito. Já o Teste de Hierarquização (TH) permite ao sujeito um tratamento reflexivo sobre o nível de importância dos elementos apontados no TALP. Assim o termo indutor desta pesquisa foi apresentado da seguinte forma:

- Cite 5 palavras ou expressões que **FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO** faz você lembrar.
- Das 5 palavras ou expressões que você mencionou acima, destaque 2 que você considera as mais importantes sobre **FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO.** Justifique sua escolha.

O TALP e o TH foram enviados aos professores por meio de link (gerado no formulário do Google), via e-mail ou *WhatsApp*. O acesso a esses meios de comunicação com os professores foi obtido pelo cadastro docente, disponibilizado pelo setor da Unidade de Acompanhamento do Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio da GRE - SAP. Nesse mesmo formulário, enviamos um questionário composto por 14 perguntas voltadas para o levantamento do perfil dos professores de Matemática do EM e para a identificação de aspectos sobre sua formação continuada. Ressaltamos que primamos por apresentar tais questões de modo posterior ao TALP e ao TH a fim de não influenciar nas respostas dos professores, sobretudo, pelas questões referentes à formação continuada.

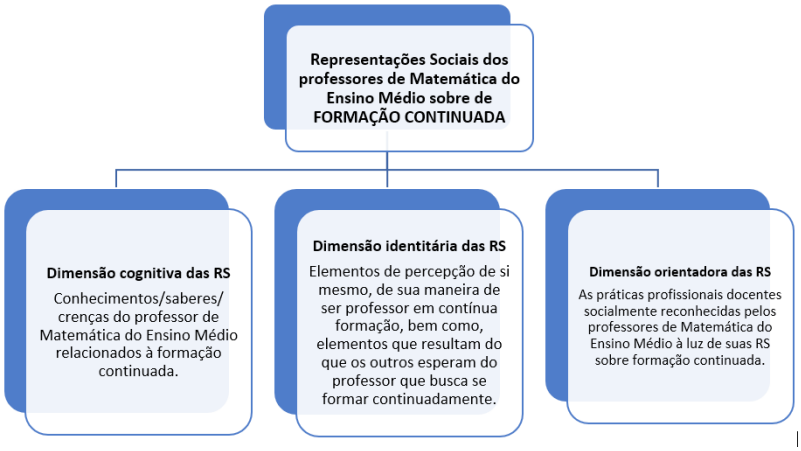
Sobre a análise dos resultados, inicialmente organizamos os dados para sua inserção no software Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires)[3]. Em particular, sobre a modalidade "matriz" desse software. Dessa forma, seguimos alguns procedimentos essenciais:

3 Para saber mais: http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais

- Organização dos dados seguindo, exatamente, a ordem de evocação e de importância de cada sujeito.
- Organização dos dados em uma planilha excel, de acordo com a dicionarização das palavras ou expressões associadas pelos professores à FC-PM/EM. Ou seja, o agrupamento do que foi mencionado pelos professores com mesmo significado ou sinônimo; bem como, com mesmo prefixo (ex.: planejamento e planejar). Além disso, justapomos termos compostos (ex.: prática docente – pratdoc).
- Salvamos os dados no calc do libre office. Haja vista este software não aceitar a planilha do Microsoft.
- Selecionamos a opção de inserção de dados no Iramuteq na aba matriz e depois selecionamos na opção "análise de matriz", o item frequência múltipla. Esse procedimento nos permitiu a frequência das palavras ou expressões mencionadas pelos professores de acordo com o seu nível de evocação e por tipo de escola.

Os procedimentos acima possibilitaram a construção da apresentação dos dados em quadros, de acordo com o nível de proficiência de cada escola no SAEPE. Além disso, retomamos características essenciais das funções das RS (cognitiva, identitária e orientadora da prática) (Figura 6) a fim de categorizar o campo semântico das RS em tela.

Figura 6 - Categorias de análise do campo semântico das RS



Fonte: Autoria própria.

Também utilizamos, por meio da matriz do Iramuteq, a análise prototípica (Quadro 1) que proporciona a criação de um diagrama de quatro casas para o estudo da centralidade ou não dos elementos das RS.

Quadro 1– Componentes estruturais da RS na análise prototípica

Núcleo central Inclui as evocações que tiveram alta frequência e baixa ordem média de aparecimento das evocações (OME), ou seja, foram mencionadas por um maior número de sujeitos e nas primeiras posições. Apresenta a importante função de dar organização e sentido a representação.	**Primeira periferia** Teremos com altas frequências de evocação, porém aparecem nas últimas posições (alta OME).
Zona de contraste Constituída de evocações de baixa frequência, porém aparecem nas primeiras posições (baixa OME). Pode surgir um ou mais subgrupos e a existência de contraste de ideias entre pequeno e grande grupo.	**Segunda periferia** Formada por termos evocações por um pequeno número de sujeitos e ainda nas últimas posições (alta OME).

Fonte: Bezerra *et. al* (2018, p.3).

A fim de realizar o cruzamento da análise dos dados obtidos no TALP com aqueles obtidos no questionário, utilizamos a ferramenta do software Trideux: Análise Fatorial de correspondência (AFC), com as seguintes características dos professores de Matemática:

Quadro 2 - Variáveis das características dos sujeitos da pesquisa

Nível da escola no SAEPE	SAE1 - Escola com nível desejável no SAEPE SAE2 - Escola com nível básico no SAEPE SAE3 - Escola com nível elementar no SAEPE
Frequência de busca pessoal por formação continuada	FBP1 - Muito frequente FBP2 - Frequentemente FBP3 - Ocasionalmente FBP4 - Raramente FBP5 – Nunca
Meios pessoais para formação continuada	MFC1 - Participação presencial em congressos, seminários, palestras, simpósios, conferências MFC2 - Participação online (à distância) em congressos, seminários, palestras, simpósios, conferências MFC3 - Cursos presenciais ou online (disponíveis na internet) MFC4 - Leitura de artigos científicos em livros, periódicos e anais de eventos MFC5 - Vídeos disponíveis na internet MFC6 – Outras

Participação em encontros de formação continuada promovidos em redes de ensino	FRE1 - Apenas GRE Afogados da Ingazeira (Rede Estadual) FRE2 - Secretaria Municipal de Educação e GRE Afogados da Ingazeira FRE3 - Rede Particular de Ensino e GRE Afogados da Ingazeira FRE4 - Rede Superior de Ensino e GRE Afogados da Ingazeira
Participação em encontros de formação continuada promovidos na GRE	PFG1 - Muito frequente PFG2 - Frequentemente PFG3 - Ocasionalmente PFG4 – Raramente

Fonte: Autoria própria.

A AFC permitiu verificar correlações entre os três grupos docentes e visualizar as relações de atração e distanciamento entre os elementos do campo semântico. Isso ocorre a partir de um Gráfico, no qual os elementos são distribuídos no Fator 1 (eixo horizontal) e no Fator 2 (eixo vertical). O primeiro considerado com os elementos mais importantes e o segundo com os elementos auxiliares, revelados no jogo de oposições evidenciadas pelas variáveis e respostas ao estímulo indutor.

3. O CAMPO SEMÂNTICO DAS RS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

No Quadro 3 as palavras associadas ao termo indutor FC – PM/EM são apresentadas de acordo com sua frequência de evocação em cada um dos três grupos docentes atuantes em escolas com seu respectivo nível de proficiência em Matemática no EM no SAEPE (Desejável, Básico ou Elementar II). E, quanto as dimensões das RS: cognitiva (cor vermelha), orientadora da prática (cor azul) e dimensão identitária (cor verde).

Quadro 3: Campo semântico das RS de Formação Continuada

NÍVEL DA ESCOLA / CAMPO SEMÂNTICO		SAEPE DESEJÁVEL	SAEPE BÁSICO	SAEPE ELEMENTAR II
Palavras associadas	**Frequência**	**Frequência**	**Frequência**	**Frequência**
Aprendizagem	52	19	16	17
Conhecimento	39	11	10	18
Troca de experiência	34	08	12	14
Inovação	24	09	08	07
Aperfeiçoamento	16	05	04	07
Materiais didáticos	15	04	04	07
Metodologias de ensino	15	03	07	05
Estudo	12	06	03	03

NÍVEL DA ESCOLA / CAMPO SEMÂNTICO		SAEPE DESEJÁVEL	SAEPE BÁSICO	SAEPE ELEMENTAR II
Palavras associadas	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Motivação	12	04	02	06
Compartilhamento	11	03	04	04
Dinamismo	10	-	02	08
Atualização	09	02	02	05
Capacitação	09	06	-	03
Crescimento profissional	09	04	02	03
Didática	08	02	-	06
Jogos matemáticos	08	-	02	06
Compromisso	07	03	01	03
Prática docente	07	02	02	03
Ideias	06	-	01	05
Informações	06	-	02	04
Interagir	06	01	01	04
Planejamento	06	03	-	03
Avaliação	05	04	01	-
Construção	05	02	-	03
Dedicação	05	02	-	03
Desafios	05	04	01	-
Estratégias de ensino	05	02	02	01
Experiência profissional	05	02	02	01
Reflexão	05	02	-	03
Coleguismo	04	02	-	02
Competências	04	-	03	01
Cooperação	04	01	02	01
Criatividade	04	02	-	02
Necessário	04	02	01	01
Oportunidade	04	02	01	01
Prática pedagógica	04	01	01	02

Fonte: Autoria própria.

No Quadro 3 podemos perceber que os elementos que foram mais mencionados pelos professores de Matemática são relacionados à dimensão cognitiva (153 associações); tendo a dimensão identitária, a associação de 144 elementos e a dimensão orientadora da prática, 83 associações. No entanto, a dispersão dos elementos em cada dimensão, foi a seguinte: cognitiva - 9 associações diferentes; orientadora da prática - 11 associações diferentes e na identitária – 16 associações diferentes.

Vale ressaltar que ocorre a existência de uma diferenciação interna entre os elementos de uma RS. Em certos casos, os elementos que compõem o NC não são equivalentes, alguns são mais importantes que outros. Isto é, existem elementos que são reconhecidos como principais (totalmente incondicionais) no NC e outros como adjuntos. Dessa forma, com o auxílio da análise prototípica (Iramuteq), destacamos no quadro a seguir a estrutura dos elementos constitutivos do NC das RS sobre FORMAÇÃO CONTINUADA; bem como, aqueles do sistema periférico.

Quadro 4 - Estrutura da RS dos professores de Matemática do EM acerca de Formação Continuada

Núcleo central	Primeira periferia
APRENDIZAGEM – 52 – 2.2	Aperfeiçoamento – 16 – 3.1
CONHECIMENTO – 39 – 2.3	Materiais didáticos – 15 – 3.3
TROCA DE EXPERIÊNCIA – 34 – 2.4	Motivação – 12 – 3.4
Inovação – 24 – 2.9	Compartilhar – 11 – 3.3
Metodologias de ensino – 15 – 2.7	Dinamismo – 10 – 3.2
Estudo – 12 – 2.5	Capacitação – 9 – 3
Atualização – 9 – 1.7	Crescimento – 9 – 3.2
Didática – 8 – 2.8	Jogos matemáticos – 8 – 3.2
Compromisso – 7 – 2.6	Prática docente – 7 – 3.7
Zona de contraste	**Segunda periferia**
Ideias – 6 – 2.3	Informações – 6 – 3.8
Avaliação – 5 – 2.6	Interação – 6 – 4
Prática pedagógica – 4 – 1.8	Planejamento – 6 – 3
Oportunidade – 4 – 2.5	Desafios – 5 – 3
Cooperação – 4 – 2.8	Reflexões – 5 – 3.2
	Dedicação – 5 – 3.2
	Construção – 5 – 4.6
	Estratégias de ensino – 5 – 4.2
	Experiência profissional – 5 – 3.4
	Coleguismo – 4 – 4
	Necessário – 4 – 3.8
	Competências – 4 – 4.2
	Criatividade – 4 – 3.5

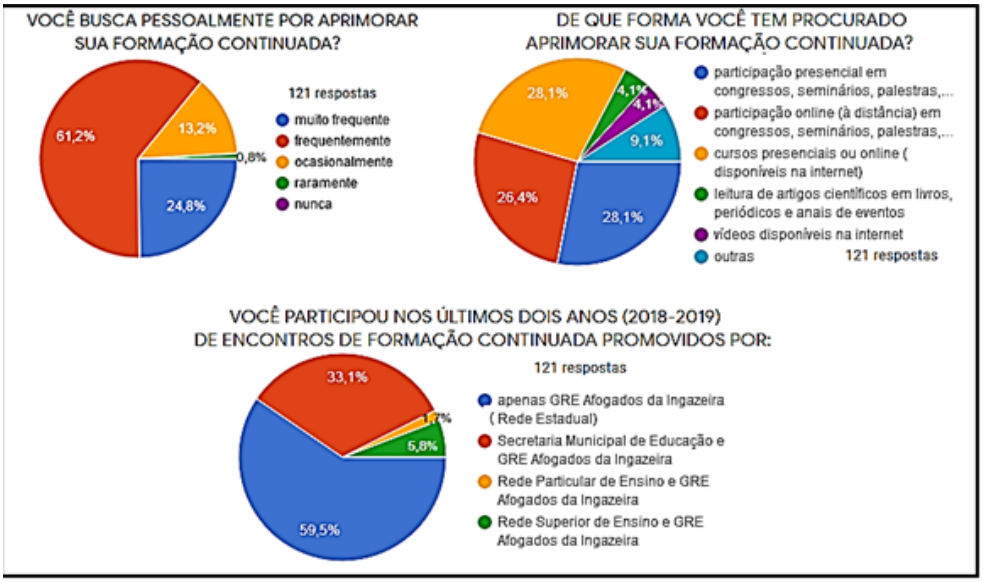
Fonte: Tratamento de dados no Iramuteq.

Sobre o exposto no Quadro 4, relembramos que os elementos que se apresentam na zona do NC são aqueles que foram mencionadas por um maior número de sujeitos e nas primeiras posições de evocação. Portanto, apresentam a importante função de dar organização, estabilidade e sentido à RS e são os mais resistentes às mudanças. Assim, consideramos que

os elementos principais do NC das RS dos professores de Matemática do EM sobre FORMAÇÃO CONTINUADA são: na dimensão cognitiva - APRENDIZAGEM e CONHECIMENTO e na dimensão identitária - TROCA DE EXPERIÊNCIA. E, os elementos adjuntos são: Dimensão cognitiva – estudo e atualização; Dimensão orientadora da prática - metodologias de ensino e didática e Dimensão identitária – inovação e compromisso.

Para refinamos como os elementos do NC das RS sobre Formação Continuada são ativados de acordo com o contexto escolar dos professores de Matemática (nível de proficiência no SAEPE - desejável, básico e elementar II), destacamos que dentre os 121 professores de Matemática, como podemos ver na Figura 7: 61,2% deles busca, de modo pessoal, "frequentemente", por aprimoramento de sua formação continuada. A maior parte dos professores afirmou a participação presencial e/ou online em: congressos, seminários e palestras; cursos presenciais e/ou online. Nos últimos dois anos (2018-2019), 59,5% dos professores afirmaram participar apenas dos encontros de formação continuada promovidos pela GRE Sertão do Alto Pajeú; 33,1% afirmaram participar daqueles promovidos pela GRE e por Secretarias Municipais de Educação (acreditamos que este fato se dá por trabalharem concomitante na rede estadual e municipal).

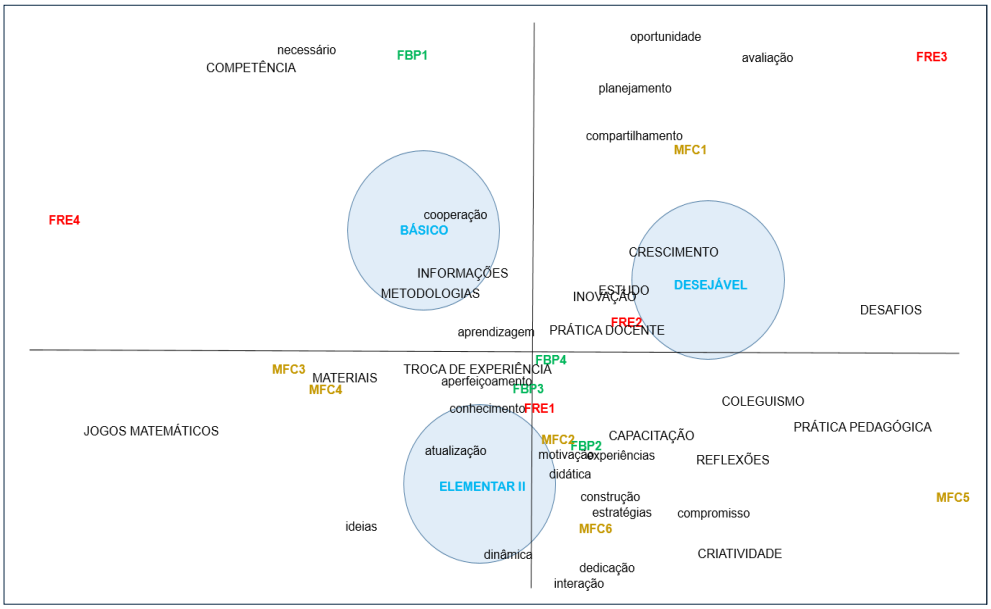
Figura 7 – Resultados do questionário sobre a formação continuada



Fonte: Dados da pesquisa obtidos no questionário.

Na próxima figura, apresentamos a AFC das palavras associadas à FC – PM/EM, no cruzamento das características docentes: nível das escolas no SAEPE e aqueles da Figura 7.

Figura 8: AFC - Nível de proficiência da escola no SAEPE e meios pessoais do professor para sua formação continuada



Fonte: Análise fatorial de correspondência gerada pelo *Trideux*.
Obs.: As palavras em maiúsculo pertencem ao fator 1 em minúsculo ao fator 2.

Na Figura 8, identificamos que os professores de escolas com nível desejável no SAEPE que participaram de encontros de FC (2018-2019) promovidos pela GRE e rede municipal (FRE2) e que buscam aprimorar sua formação continuada, por meios pessoais, através de participação presencial em congressos, seminários e palestras (MFC1), expressam sobre a FORMAÇÃO CONTINUADA, elementos como: estudo, prática docente, inovação, crescimento profissional e compartilhamento. Em contraposição aqueles apresentados por professores de escolas com ***nível básico*** e que afirmaram muito frequentemente buscar aprimorar sua formação continuada (***FBP1***), em Rede Superior de Ensino e GRE (***FRE4***): metodologias de ensino, informações, competência, necessário e cooperação.

Já os professores das escolas com nível elementar II, que afirmaram participar dos encontros de FC promovidos apenas pela GRE (FRE1) e buscam, por meios pessoais, frequentemente (FBP2) ou ocasionalmente

(FBP3), participar de modo online e/ou presencial de congressos, seminários e palestras (MFC2, MFC3) e costumam ler artigos científicos (MFC4) citaram principalmente: capacitação, atualização, conhecimento, didática, motivação, dinamismo e experiência profissional.

A título de síntese apresentamos o quadro a seguir.

Quadro 5 – Dimensões das RS dos professores de matemática do EM sobre FC: meios pessoais e institucionais do professor para sua FC e nível da escola no SAEPE

Nível/ Perfil docente	Dimensão cognitiva	Dimensão orientadora da prática	Dimensão identitária
Desejável – SAEPE *Frequentemente buscam aprimorar sua FC, por meios pessoais, através de participação presencial em congressos, seminários e palestras, bem como, participa de encontros de FC promovidas pela GRE e pela Secretaria Municipal de Educação.*	estudo	prática docente	crescimento profissional compartilhamento inovação
Básico - SAEPE *Buscam por aprimorar sua FC de forma muito frequente* e *Participam de encontros de FC promovidos pela GRE e Rede Superior de Ensino.*	informações competências	metodologias de ensino	cooperação necessário
Elementar II- SAEPE *Buscam frequentemente/ocasionalmente aprimorar sua FC, em encontros de FC promovidas apenas pela GRE e participam de modo online e/ ou presencial de congressos, seminários e palestras e leem artigos científicos.*	capacitação conhecimento atualização	didática	dinamismo motivação experiência profissional

Fonte: autoria própria.

Os resultados expostos no Quadro 5, deixam evidente nas RS sobre a FORMAÇÃO CONTINUADA dos professores atuantes em escolas de nível desejável no SAEPE e que buscam aprimorar frequentemente sua formação continuada presencialmente, sejam em encontros de FC oferecidas pela GRE e pelas Secretarias Municipais de Educação, um sentimento mais forte de ajuda mútua em sua profissão docente a partir das evocações crescimento profissional, compartilhamento e inovação, bem como, um momento de estudo para aprimorar sua prática docente.

Já os professores de escolas com ***nível básico*** no SAEPE, que buscam aprimorar muito frequentemente sua FC, em encontros oferecidos pela GRE e por Instituições de Ensino Superior, enfatizaram as metodologias de ensino em correlação com informações e competências, como um momento necessário de cooperação docente.

Os professores de escolas com ***nível elementar II,*** e que afirmaram ***buscar frequentemente/ocasionalmente aprimorar sua formação continuada, em encontros promovidos apenas pela GRE e de modo online,*** concebem a FC como capacitação, atualização e aquisição de conhecimento didático em consonância com a motivação e experiência profissional docente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é parte de uma dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós- Graduação em Ensino das Ciências (PPGEC) – UFRPE.

Ao analisarmos o NC das RS de todos os professores de modo geral, observamos que os elementos aprendizagem, conhecimento e troca de experiência foram aqueles mais importantes e resistentes às mudanças, constituindo de fato o núcleo duro das RS de formação continuada. Esses elementos dão sentido à formação continuada, entendendo que professor é antes de tudo um aprendiz e sujeito a práticas do coletivo ao qual pertence.

Resta-nos a comentar que fica perceptível como os professores que acreditam no potencial da Formação Continuada, enquanto ação influenciadora, tanto na sua prática pedagógica quanto nos resultados do SAEPE, foram aqueles que atuam nas escolas com o resultado de proficiência "***desejável e básico***". Já os professores que não atribuem tanto à Formação Continuada essa ação influenciadora foram aqueles das escolas com nível de proficiência "***elementar II***". Percebemos assim, indícios da relação entre a Formação Continuada e os resultados em avaliações externas.

Temos ciência que a discussão e apreciação em torno desse objeto de estudo precisam ser ampliadas e, para isso, outras pesquisas precisam ser fomentadas.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J-C. Représentations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, J-C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

BEZERRA; E. O. ***et al.*** Análise estrutural das Representações Sociais sobre a AIDS entre pessoas que vivem com vírus da imunodeficiência humana. **Texto Contexto Enfermagem,** 27(2), Florianópolis, p. 2-10, 2018.

BONA, V.; ZSCHIESCHE, D. R. O. Introdução. In: BONA, V.; ZSCHIESCHE, D.R.O. (Orgs.). **Docência e temas emergentes**: percursos metodológicos nos estudos de representações sociais no campo educacional. Recife 2019. Editora UFPE.

BRASIL. **Referenciais Profissionais Docentes para Formação Continuada**. Brasília: CONSED/UNDIME/ Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. **Relatório SAEB 2017**. Brasília-DF: Inep/MEC, 2019.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério**. Manual de orientação. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Referenciais para formação de professores.** Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 20 ago. 2012.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D.(Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, S. Representações sociais e polifasia cognitiva: notas sobre a pluralidade e sabedoria da Razão em Psicanálise, sua imagem e seu público. In: ALMEIDA, A. M.O.; SANTOS, M.F.S.; TRINDADE, Z.A (Org.). **Teoria das representações sociais - 50 anos**. Rio de Janeiro: TechnoPolitik, 2011. p. 159-176.

NÓBREGA, S.A. **Programa de modernização da gestão pública** – metas para a educação: mudanças no trabalho docente e valorização profissional na rede estadual de Pernambuco.2016.144f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

OLIVEIRA, M.S.B.S. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 19, n. 55, p.180-186, 2004.

PERNAMBUCO. **Programa de modernização da gestão pública**. Recife: Secretaria de Educação, 2021. Disponivel em: http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/pmg.html. Acesso em: 20 jan. 2021.

PERNAMBUCO. **Parâmetros de Formação Docente Ciências da Natureza e Matemática**. Recife: UNDIME/ Secretaria de Educação e Esportes, 2014.

PERNAMBUCO. **Matrizes Curriculares de Referência para o Estado de Pernambuco**. Recife: Secretaria de Educação, 2002.

SANTOS, L. S. **Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco:** contra números, há argumentos! 2016. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea), Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016.

SILVA, A. F. de S. **A reforma do estado e o modelo gerencial da educação na rede pública estadual de Pernambuco (2007-2010):** um estudo das políticas de formação continuada de professores do ensino médio. 2013.164f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

UNDIME. **Avaliação da educação básica: contribuições para o SAEPE**. Recife: UNDIME/ Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional da Universidade Federal de Pernambuco – NAPE- UFPE, 2002.

O DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS COMBINATÓRIOS E A FORMAÇÃO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS

DIANA FRANÇA COSTA DA SILVA
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica - PPGEdumatec da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, dianafranca55@gmail.com; Pesquisa com apoio da CAPES.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma pesquisa de mestrado em fase inicial vinculado a linha de pesquisa de Processos de Ensino Aprendizagem em Educação Matemática do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica (PPGEdumatec) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A pesquisa tem como objetivo principal analisar os conhecimentos docentes sobre Combinatória de um grupo de professores que ensinam Matemática nos anos inicias do Ensino Fundamental a partir de um processo de formação continuada. A fundamentação teórica central, que dará embasamento ao estudo, é constituída pela teoria dos conhecimentos de professores que ensinam matemática e pela Teoria dos Campos Conceituais. Quanto ao percurso metodológico, inicialmente pretende-se aplicar um questionário para obtenção de informações acerca da formação e das experiências sobre Combinatória dos participantes da pesquisa. Em seguida será solicitada a elaboração de planos de aula em grupos (essa atividade será realizada novamente após a formação, para fins de comparação do material que será elaborado). Na sequência, será realizada a formação continuada, que contará com quatro encontros e na qual será enfatizada a importância do estudo, de reflexões e de trabalho colaborativo na formação de conhecimento sobre Combinatória. Pretende-se realizar a pesquisa com um total de nove professores que ensinam Matemática no 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma cidade do interior de Pernambuco/PE.

Palavras-chave: Combinatória; Formação Continuada; Anos Iniciais.

1. INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem da matemática, especificamente no que se refere ao ensino de Combinatória, é um tema que merece destaque nos debates relacionados à educação desta disciplina, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois o ensino de combinatória neste período auxilia na construção dos inúmeros conceitos matemáticos. Segundo Borba (2016), o aprendizado deste conteúdo contribui para o melhor raciocínio Combinatório das crianças, pois aborda noções básicas, de forma que os conceitos desenvolvidos sejam gradativamente diversificados e significativos.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) os conceitos específicos da Combinatória são apresentados apenas a partir do 4º ano do ensino fundamental. Contudo, a Combinatória está atrelada ao ensino de Probabilidade e Estatística, realizado nos anos anteriores - 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental –, o que favorece o desenvolvimento desse raciocínio nos anos posteriores de escolarização (BRASIL, 2017). Uma questão importante relacionada ao desenvolvimento do raciocínio combinatório é a forma como o professor aborda os conteúdos desse campo da Matemática, o que é fundamental para a construção dos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é importante que os professores reflitam sobre as suas práticas e investiguem suas salas de aulas, buscando entender como os alunos produzem saberes e repercutindo este entendimento sobre as atitudes tomadas no processo de ensino e de aprendizagem (ROCHA, 2011).

Muitos professores que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental fizeram curso técnico em magistério, Normal Superior e/ou curso de Licenciatura em Pedagogia. Atualmente, é necessário que os professores que ensinam nessa etapa da escolarização tenham formação em Pedagogia, o que propicia a instrumentalização pedagógica específica para a docência e garante a necessária formação teórica do profissional (GATTI, 2012).

Segundo Curi (2004), em relação à Matemática, o tempo, o espaço e as disciplinas dedicadas à formação para o ensino da Combinatória nos cursos de Pedagogia são insuficientes, mostrando falhas nessa etapa inicial de formação do docente. Desse modo, há conteúdos que os professores trabalham com os alunos, inclusive os de Combinatória, que não foram estudados sistematicamente por eles durante suas formações iniciais.

Assis e Pessoa (2013) declaram, ainda, que para o desenvolvimento da Combinatória são poucos os recursos pedagógicos e, muitas vezes, os professores não conseguem produzir condições facilitadoras que garantam a aprendizagem desse conhecimento por parte dos estudantes. A limitação de recursos pedagógicos e, consequentemente, as dificuldades quanto ao acesso às informações diante das diferentes metodologias para o ensino da Combinatória, foram identificadas por Lima (2016) e Rocha (2011), ao evidenciarem que os professores precisavam da compreensão acerca desses recursos e também sobre a Combinatória para possibilitar uma discussão que permitisse a criação de estratégias por parte dos próprios alunos.

Pesquisadores como Ball, Thames e Phelps (2008) afirmam que muitos professores não têm compreensão matemática satisfatória, pois eles estão inseridos em um sistema que não fornece preparação adequada para se aprender esta disciplina, tendo uma formação irregular e, até mesmo, imprópria. No entanto, em relação a isso, Rocha e Borba (2010) chamam a atenção para o número reduzido de pesquisas tratando da formação de professores e do ensino da Combinatória, principalmente nos anos iniciais e/ou finais do Ensino Fundamental. Corroborando com essa afirmação, Assis e Pessoa (2013) apontam a necessidade de investigar e buscar novos conhecimentos acerca dessa temática. Da mesma forma, Rocha (2011), Assis (2014) e Lima (2016) discutiram a necessidade de proporcionar reflexões acerca da concepção de professores sobre o ensino e a aprendizagem da Combinatória, mostrando que existe uma limitação em relação ao conhecimento do conteúdo e à didática apropriada para ensiná-lo. Desta forma, os recursos usados nas aulas para introduzir o conteúdo para os alunos são superficiais ou não adequados.

Consoante a isso, Tardif (2002) destaca que em suas bases teóricas e em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais evoluem gradualmente e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua. Assim, estarão atuando de modo a tornar o conhecimento matemático acessível a todos, contribuindo para a superação dos preconceitos presentes no ensino-aprendizagem dessa disciplina.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa versa sobre o ensino do raciocínio combinatório nos anos iniciais do ensino fundamental, proposta que surgiu a partir da necessidade de se pensar no ensino significativo deste conteúdo, tanto para os professores, quanto para os alunos. Dessa forma, o problema que norteia a pesquisa questiona é "quais as contribuições de uma formação continuada para o desenvolvimento de conceitos sobre

Combinatória para um grupo de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental?".

Buscando investigar essa questão, estabeleceu-se como objetivo geral analisar os conhecimentos docentes sobre Combinatória de um grupo de professores que ensinam Matemática nos anos inicias do Ensino Fundamental a partir de um processo formação continuada. Em termos específicos, buscou-se obter informações sobre os participantes e suas experiências quanto ao ensino de Matemática e combinatória; analisar a compreensão de Combinatória de professores que ensinam Matemática no 5° ano do Ensino Fundamental; identificar os conhecimentos sobre Combinatória adquiridos por professores que ensinam Matemática a partir de uma formação continuada.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

ENSINO E APRENDIZAGEM DE COMBINATÓRIA

A Combinatória consiste em um amplo campo de investigação e aplicabilidades para o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando ao docente a elaboração de diferentes problemas e contextos, que auxiliam o aluno a desenvolver estratégias cognitivas. A combinatória possibilita que os problemas sejam discutidos através da construção de conjecturas e da discussão de ideias, propiciando a construção da capacidade de argumentação em diversos níveis de ensino (ALMEIDA, 2010).

O ensino e aprendizagem de Análise Combinatória tem se mostrado como um obstáculo aos alunos e professores. A maneira como são abordados os conteúdos desse campo da Matemática é a maior causadora das dúvidas dos alunos, não se encaixando apropriadamente aos parâmetros das propostas curriculares. Os alunos, desde os anos iniciais, apresentam dificuldades em situações de contagem e probabilidade e, ao chegarem ao ensino médio, se deparam com situações-problema que exigem maior habilidade intuitiva (SOUZA; MARASCA, 2010).

Diante disso, Borba (2016) indica que seja realizado o trabalho com os problemas combinatórios desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, começando pela construção de diferentes tipos de agrupamentos, sem necessariamente sistematizar e/ou formalizar o conteúdo de estudo. Mas, para isso, é preciso que haja professores pesquisadores dentro da sala de aula, tornando-a um cenário de investigação.

Ainda segundo a autora, se adotado desde os anos iniciais o trabalho com a Combinatória, os alunos poderão compreender com maior

facilidade os conceitos combinatórios em níveis mais elevados de ensino. E, uma das maneiras que permite a construção do raciocínio combinatório é levar em consideração o cotidiano do aluno e o trabalho com problemas contextualizados desde a referida etapa de ensino. Assim, o aluno terá uma compreensão mais significativa, que procura dar sentido à matemática construída (SOUZA; MARASCA, 2010).

É sugerido que o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de Combinatória seja desenvolvido numa perspectiva problematizadora, de maneira investigativa e discursiva, sendo construído a partir das estimativas levantadas pelas crianças, por meio de situações e problematizações apresentadas e/ou mediadas pelo professor. É preciso que nas situações de ensino o professor sugira estratégias nas quais conceitos combinatórios, presentes no imaginário dos alunos, sejam relacionados aos conceitos escolares (MATIAS, SANTOS, PESSOA, 2011).

A utilização de situações-problema favorece uma aprendizagem significativa de diversos conteúdos, inclusive da Análise Combinatória. Porém, para uma aprendizagem significativa, é necessário que haja discussões em grupos e troca de experiências entre os professores e alunos ou entre os próprios alunos, pois a aprendizagem é potencializada pela oportunidade de aprender consigo mesmo e com o outro. Ou seja, o ensino de Combinatória precisa acontecer a partir de diálogos e discussões argumentativas, visto que a utilização de situações-problema, por si só, não é suficiente para o desenvolvimento do pensamento combinatório das crianças e para a promoção de uma aprendizagem significativa (ALMEIDA; FERREIRA, 2009).

Neste sentido, é necessário que no processo de ensino e aprendizagem de Combinatória o professor realize atividades em uma perspectiva sistematizada e organizada, objetivando favorecer o desenvolvimento do pensamento combinatório dos alunos. Sendo promovidas discussões e socializações em grupos com os alunos, estes terão a oportunidade de construir conceitos combinatórios a partir da resolução de problemas, além de apresentar e argumentar com a turma sobre os conceitos elaborados em grupo.

CONHECIMENTOS DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Existem conhecimentos essenciais para se realizar a atividade docente, estes são desenvolvidos a partir de sua vivência pedagógica e

formações. Borba, Pessoa, Rocha e Assis (2014) afirmam que, tais conhecimentos estabelecem relações com as temáticas trabalhadas ao longo da escolarização e convivência com outras pessoas.

Shulman (1986) percebeu a necessidade de uma base de Conhecimento para professores (knowledge base for teaching), a qual é desenvolvida por três categorias: conhecimento de conteúdo da disciplina, pedagógico do conteúdo, e conhecimento curricular. Todavia, com intenção de compreender a consciência que os professores de matemática precisam saber, discutiu-se estas categorias simultaneamente com várias propostas de definição.

Ball, Thames e Phelps (2008) avançaram na discussão estabelecendo o que chamam de "conhecimento matemático para o ensino", definido como "o conhecimento matemático necessário para levar adiante o trabalho de ensinar matemática" (p. 395). Os mesmos autores levantaram a hipótese de que os conhecimentos mencionados por Shulman (1986) podem ser divididos em seis domínios que compõem duas categorias gerais, que são, o conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo.

Segundo Ball, Thames e Phelps (2008), temos o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo. O primeiro, é tido como conhecimento comum do conteúdo, é caracterizado como o conhecimento e habilidades matemáticas que são utilizadas em outros contextos além do ensino. Conhecimento especializado do conteúdo compreende os conhecimentos e habilidades matemáticas exclusivos do professor, já o conhecimento horizonte do conteúdo, estabelece conexões entre conteúdos em diferentes séries. O segundo, o conhecimento do conteúdo e estudante, é a interseção entre o conhecimento da matemática e também os conhecimentos acerca do aluno. Conhecimento do conteúdo e ensino é caracterizado por combinar conhecimentos em relação ao conteúdo e também ao ensino desse conteúdo. Conhecimento do conteúdo e currículo trata sobre a diversidade de materiais disponível e de programas existentes e provoca conhecer conjuntos de características que auxilia ou torna difícil a aprendizagem nas opções didáticas.

Ball, Thames e Phelps (2008) consideram essencial que os docentes conheçam bem os conteúdos que irão trabalhar em sala de aula, porque se isso não acontecer não conseguirão ajudar seus alunos a compreendê-los. Dessa maneira, a formação inicial caracterizada a formar docentes devem prepara-los no para conhecer e utilizar a Combinatória no seu ensino.

TEORIA DOS CAMPOS CONCEITUAIS

Vergnaud (1986) define o campo conceitual como um conjunto de situações cujo domínio requer a compreensão de vários conceitos de naturezas distintas. Para compreender um campo conceitual, é necessária a análise das situações envolvidas, dos procedimentos de resolução que são utilizados pelas crianças, de suas argumentações e das representações simbólicas utilizadas. Por mais simples que sejam os conceitos, estão presentes em várias situações, as quais, por suas vezes, por mais simples que possam parecer, envolvem vários conceitos (LAUTERT, CASTRO FILHO; SANTANA, 2017).

O conhecimento se organiza em campos conceituais, os quais são definidos como conjuntos "[...] de situações, cujo domínio requer uma variedade de conceitos, de procedimentos e de representações simbólicas em estreita conexão" (VERGNAUD, 1986, p. 10). Neste contexto é necessário considerar as situações, os invariantes e as representações simbólicas para estudar o desenvolvimento e o uso de um conceito, considerando que: as situações (S) são experiências possíveis e estão relacionadas ao conceito a ser desenvolvido; os invariantes (I) são estratégias mentais que podem ser utilizadas em situações diferentes e apresentam semelhanças sob certos aspectos; e as representações simbólicas (R) são utilizadas para representar os conceitos.

A relação existente entre diferentes conceitos auxilia na construção da capacidade de relacionar situações que possam parecer semelhantes, ou seja, um conceito não emerge apenas de um tipo de situação, mas está presente em vários tipos, assim como uma situação pode incluir diversos conceitos. Assim, o desenvolvimento em campos conceituais é uma ampla interação entre um conjunto de conceitos e um conjunto de situações em que são utilizados tais conceitos (VERGNAUD, 1986).

Segundo Vergnaud (1986), é por meio das situações e dos problemas que o conceito faz sentido para a criança e isso ocorre por um longo período de tempo, por meio de experiências e aprendizagem. Portanto, ao longo da trajetória educacional, devem ser trabalhados os diferentes problemas combinatórios, o que deve ser estimulado com várias estratégias de resolução.

Contudo, a formação de um conceito passa por um processo gradual e progressivo, que solicita tempo para que se possam vivenciar diferentes situações, as quais dão sentido ao conceito, assim como reflexões e levantamento de hipóteses sobre as dificuldades apresentadas, sendo preciso

considerar esses três conjuntos simultaneamente (VERGNAUD, 1986). Não há, de maneira geral, correspondência biunívoca entre significantes e significados, nem entre invariantes e situações; não se pode reduzir o significado nem aos significantes nem às situações (VERGNAUD, 1990). Dessa forma, os conceitos se tornam significativos através de situações, decorrendo, naturalmente, que as situações, e não os conceitos, constituam a principal entrada de um campo conceitual.

3. METODOLOGIA

A ABORDAGEM DA PESQUISA

Este estudo possui uma abordagem qualitativa, pois segundo Godoy (1995, p. 63) "envolve a obtenção de dados descritivos [...] pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo as perspectivas dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo". Tendo em vista que a escolha dessa abordagem de pesquisa permitirá discutir e entender a complexidade e singularidade dos saberes, percepções e significados dos professores com relação ao ensino da Combinatória.

CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA E OS SUJEITOS

Para desenvolver o estudo empírico definiu-se como participantes desta investigação os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que possuem vínculo no setor público no município de Carpina, PE, lócus desta investigação.

A escolha se deu com base nos seguintes critérios: (i) por não haver pesquisas realizadas nesse âmbito; (ii) abrange uma quantidade considerável de escolas públicas (49 no total) com o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental e possibilitará um estudo mais amplo acerca da temática.

Pretende-se ter como participantes 09 professores que ensinam Matemática no 5º ano do ensino fundamental e que tenham mais de 5 anos de experiências em sala de aula, pois, segundo Tardif (2008), o professor tem sua prática definitiva depois de cinco anos de profissionalização, onde os saberes vão se construindo ao longo do contato com trabalho. Ou seja, é com a experiência que os docentes aprendem a entender seus alunos e a precisão de cada um.

PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS E ANÁLISE DE DADOS

Inicialmente, será aplicado um questionário para a obtenção de informações acerca da formação e das experiências dos participantes da pesquisa sobre a Combinatória. Em seguida, será solicitada aos professores a elaboração, em grupos de três participantes, de planos de aula para a turma do 5º ano dos anos iniciais, com o objetivo de investigar os conhecimentos matemáticos e didáticos em relação ao tema Combinatória e, assim, entender a compreensão dos participantes acerca do ensino de Combinatória nos anos iniciais. Posteriormente, será realizada uma formação continuada, composta de quatro encontros, com o total de nove participantes, na qual será enfatizada a importância do estudo, de reflexões e de trabalho colaborativo na formação de conhecimento sobre Combinatória

O primeiro encontro da formação terá como objetivo apresentar e discutir os problemas combinatórios e suas características, assim como levantar e refletir sobre questões acerca de como a Combinatória e os problemas de Combinatória a serem trabalhados em sala de aula. No segundo e terceiro encontros, os objetivos serão: analisar os diferentes tipos de problemas Combinatórios (produto cartesiano, permutação, arranjo e combinação) e suas classificações; e resolver problemas Combinatórios e examinar as estratégias de resolução de alunos (através de protocolos retirados do estudo de Pessoa, 2009), fazendo reflexões a partir do apresentado. O quarto e último encontro terá como objetivo analisar de forma coletiva as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento de conceitos sobre Combinatória.

Após a formação será solicitada novamente aos professores a elaboração de planos de aulas para a turma do 5º ano dos anos iniciais, atividade que será realizada com o grupo inicial. Os planos realizados antes e após a formação serão comparados, com o intuito de investigar os avanços dos conhecimentos matemáticos e didáticos em relação ao tema Combinatória e, assim, entender a compreensão deles com relação ao ensino de Combinatória nos anos iniciais.

A partir dos planos de aula elaborados e da formação continuada, serão buscados elementos que reforcem os dados obtidos. Cada um dos momentos será analisado com base nos tipos de conhecimento descritos por Ball et al. (2008), os quais são: conhecimento comum do conteúdo, conhecimento especializado do conteúdo, conhecimento matemático

horizontal, conhecimento do conteúdo e dos alunos, conhecimento do conteúdo e do ensino e conhecimento do conteúdo e do currículo, sempre à luz da Teoria dos Campos Conceituais proposta por Vergnaud (1986).

4. RESULTADOS ESPERADOS

Como se trata de uma pesquisa em andamento, ainda não temos nenhum resultado obtido, nesse sentido, como resultados esperados, pretendemos a partir da formação continuada desenvolver os conceitos combinatórios dos professores que ensinam Matemática nos anos inciais do ensino fundamental, visando contribuir para a melhoria do processo ensino aprendizagem e, de modo mais especifico, verificar quais são as mudanças de conhecimento após a intervenção.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. **Ensinando e aprendendo Análise Combinatória com ênfase na Comunicação Matemática:** um estudo com o 2º ano do Ensino Médio. 2010. 166. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2010.

ALMEIDA, A.; FERREIRA, A. **Ensinando e Aprendendo Análise Combinatória com Ênfase na Comunicação Matemática.** 2009.

ASSIS, A. M. R. B. **Conhecimentos de Combinatória e seu ensino em um processo de formação continuada:** reflexões e prática de uma professora. Dissertação. Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da UFPE. Recife: UFPE, 2014.

ASSIS, A. PESSOA, C. **Um processo de formação continuada com professores dos anos iniciais:** a combinatória a partir dos significados, invariantes e representações simbólicas. XXI EPENN, 2013.

BALL, D.; THAMES, M.; PHELPS, G. Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? ***In:*** **Journal of Teacher Education.** 2008 v.59 n.5 pp. 389-407.

BORBA, R. Antes cedo do que tarde: o aprendizado da Combinatória no início da escolarização. *In:* **Anais do Encontro de Combinatória, Estatística e Probabilidade dos Anos Iniciais – Encepai.** Recife, 2016.

BORBA, R.; PESSOA, C.; ROCHA, C.; ASSIS, A. A formação de professores de anos inicias do Ensino Fundamental para o ensino da Combinatória. 2014**. Revista Paraense de Educação Matemática.** V.03, n.4, p.115-137.

BRASIL**. Base Nacional Comum Curricular** – BNCC**.** Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017.

CURI, E. **Formação de Professores Polivalentes: uma análise dos conhecimentos para ensinar Matemática e das crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos.** Tese de Doutorado. PUC/SP. São Paulo. 2004.

GATTI, B.A. **Análises pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes, biologia, história, língua portuguesa, matemática e pedagogia no âmbito da Uab e Parfor.** Documento Técnico. Brasília: Unesco/MEC/Capes, 2012.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas,** São Paulo, vol. 35, n. 2, 1995, p. 57-63.

LAUTERT, S. L.; CASTRO FILHO, J. A.; SANTANA, E. R. DOS S.**Ensinando multiplicação e divisão do 1º ao 3º ano.** Itabuna: Via Litterarum, 2017.

LIMA, I. **Aulas de Combinatória no Ensino Médio:** como estão ocorrendo. 2016. Dissertação (Metrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco: Recife/PE, 2016.

PESSOA, C. **Quem dança com quem:** o desenvolvimento do Raciocínio Combinatório do 2º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. (Tese Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. Recife: UFPE, 2009.

PESSOA, C.; BORBA, R. Quem dança com quem: o desenvolvimento do raciocínio combinatório de crianças de 1° a 4° série. **Zetetiké** – Cempem – FE – Unicamp – v.17, n.31 – jan/jun – 2009.

ROCHA, C. A. **Formação docente e o ensino de problemas combinatórios:** diversos olhares, diferentes conhecimentos. Dissertação. Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica da UFPE. Recife: UFPE, 2011.

ROCHA, C.; BORBA, R. Formação Docente e o Ensino de Problemas Combinatórios. **Anais do XIV EBRAPEM - XIV Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós Graduação em Educação Matemática,** 2010, Campo Grande, MS. Educação Matemática: Diversidades e Particularidades no cenário nacional. Campo Grande, MS, 2010.

SANTOS, M.; MATIAS, P.; PESSOA, C. **O raciocínio combinatório na Educação Infantil.** Cadernos de TCC do CE-UFPE**.** 2011.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching**. Educational,** v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SOUZA, A.; MARASCA, L. **Ensino Aprendizagem - Avaliação de Análise Combinatória através da Resolução de Problemas.** X Encontro Nacional de Educação Matemática. Salvador – BA, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VERGNAUD, G. **Psicologia do desenvolvimento cognitivo e didática das matemáticas.** Um exemplo: as estruturas aditivas. Análise Psicológica, Lisboa, n. 1, p. 75-90, 1986.

VERGNAUD, G. **Théorie des Champs Conceptuls**. Recherches em Didactique das Mathématiques, Grenoble, 1990.

TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO: UM ESTUDO NA CIDADE DO PAULISTA

LEILANE BEZERRA DA SILVA
Pedagoga, especialista em docência e perfomance na Educação a Distância, mestranda no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEDU-UFPE), leilane.le@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender como o atual contexto das políticas públicas educacionais do Ensino Médio repercute no trabalho docente, sob o ponto de vista dos professores. Com uma abordagem qualitativa, esta pesquisa problematizou a relação que os docentes estabelecem com seu próprio trabalho no Ensino Médio de duas escolas estaduais na cidade do Paulista/PE. Como metodologia, aplicamos entrevistas semiestruturadas, seguidos da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Nossa hipótese é de que a educação pública tem fortalecido seu caráter gerencialista, o que redesenha a atuação dos docentes e as condições do seu trabalho. Os resultados obtidos apontam que as políticas públicas de alcance de metas conduzem o exercício da docência na lógica produtivista e precariza essa profissão. Consideramos que valorizar o trabalho docente é condição essencial para melhorar a qualidade do Ensino Médio.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Ensino Médio; Pernambuco.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de um estudo investigativo sobre a concepção do trabalho docente no Ensino Médio, focado na percepção dos docentes sobre as suas práticas e condições de trabalho diante das políticas públicas instauradas para essa etapa da educação básica no estado de Pernambuco.

O interesse por esta temática surgiu a partir do trabalho como pesquisadora da Iniciação Científica ainda na graduação do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco. Naquele momento pude perceber que os docentes entendem seu trabalho como algo muito importante, mas, para que este seja realizado de maneira satisfatória, é necessário que haja condições que contribuam com o desenvolvimento de suas responsabilidades. E, também pude percebi o quanto é importante ouvir principais atores que fazem a escola, a fim de entender como materializam na prática as políticas educacionais impostas pelo governo.

Os debates referentes ao trabalho docente têm sido realizados desde reestruturação da forma de gestão e organização do trabalho na escola dos anos 1990. A partir da reestruturação do trabalho pedagógico, produz-se regras que estabelecem novas formas de gestão e organização do trabalho escolar (OLIVEIRA, 2004). A principal característica da restruturação escolar é o controle gerencial que causa impactos nos docentes através das mudanças na forma como as atividades escolares passam a ser desenvolvidas. Desta forma, a influência exercida sobre o trabalho impacta diretamente na prática docente, que não está desconectada das questões institucionalizadas no currículo, nas bases educacionais e nas formas de gerir o ambiente escolar. As reformas educacionais trazem consigo novas demandas educativas que

> Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico. (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

No contexto da esfera pública brasileira é importante salientar que o caráter de reformas é sempre expresso como plano que possibilita o desenvolvimento econômico nacional e tem uma mesma origem ideológica, fundamentada no neoliberalismo.

> Para esta vertente, se o mundo é pautado pela concorrência, há que se preparar as crianças para "competir" nele, tal como ele é. Nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador. (FREITAS, 2018, p. 28).

E no meio dessas reformas, o trabalho docente vai perdendo o sentido de constituição do saber que surge na construção coletiva entre todos e todas, passando a ser entendido como uma atividade individual. A mundialização produtiva requer a adoção de diretrizes neoliberais nas quais as demandas sociais que recaem sobre a escola exigem respostas rápidas e eficientes, dando outros significados ao trabalho docente. Desta forma, os professores são exigidos e cobrados pelos interesses do capital.

> [...] vai sendo condicionado a se desenvolver acriticamente, passando a ser formatado por uma lógica que acaba impossibilitando ou inviabilizando as manifestações mais críticas, autônomas, flexíveis, criativas e diferenciadas, indispensáveis ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, já que se instaura uma percepção equivocada de que os aspectos que não podem ser observados e medidos não têm importância para a avaliação do trabalho. (FIDALGO; FIDALGO, 2009, p. 93).

No Ensino Médio os professores encontram vários entraves que dificultam o seu trabalho como a baixa remuneração, insuficiência de material, quantidade de alunos por turma, jornada de trabalho entre outros. Costa (2013) sinaliza que em termos de horas dedicadas a atividade docente, os professores possuem uma longa jornada de trabalho que somada as cobranças relacionadas ao desempenho da escola e dos estudantes constitui-se como um complicador da qualidade do trabalho. Os professores ficam sobrecarregados e a tarefa pedagógica do trabalho docente de planejamento, organização e preparação para as aulas fica comprometida, pois as novas tarefas impostas "só podem ser realizadas pelos docentes por meio do alongamento da jornada, levando o trabalho para casa, e do aumento do ritmo e velocidade da realização das tarefas na mesma jornada". (SILVA, 2018, p. 56).

Considerando os elementos já expostos, esta pesquisa adentrou em duas escolas estaduais de Ensino Médio, localizadas em Paulista/PE, e buscou responder a seguinte questão: qual a relação que os docentes

estabelecem com o seu trabalho diante do atual contexto das políticas públicas educacionais do Ensino Médio? Em outras palavras, quais os impactos das políticas públicas do Ensino Médio na relação do docente com o seu trabalho? De modo geral, nosso objetivo com esta pesquisa, foi: analisar como os professores estabelecem sua relação com o trabalho docente no atual Ensino Médio da rede pública do município de Paulista/PE. Mais especificamente, objetivamos: a) identificar se o Estado promove formações continuadas sobre temáticas referentes ao Ensino Médio; b) descrever quais os principais desafios encontrados no trabalho docente no Ensino Médio; e c) analisar quais os impactos da política estadual de avaliação da qualidade da educação básica no trabalho docente.

Para abordar a relação entre o docente e o seu trabalho no atual Ensino Médio de Pernambuco foi realizada uma revisão bibliográfica como forma de aproximação com a temática, que se inclinou sobre os conceitos sobre o trabalho docente e o Ensino Médio. De abordagem qualitativa (MINAYO, 2001), focada na percepção dos docentes sobre o seu trabalho, utilizamos como instrumento de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas com 10 sujeitos, sendo 5 docentes da Escola de Referência no Ensino Médio (EREM) e 5 da Escola de Ensino Médio Noturna. Para análise dos resultados foi empregada a análise de conteúdo (BARDIN, 2016), que ajuda na compreensão do que está evidenciado no campo objetivo e, no campo simbólico, enxergar além do evidente.

2. TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO

Os debates referentes ao trabalho docente são realizados desde a reestruturação da forma de gestão e organização do trabalho na escola. No contexto mais recente, o trabalho docente é marcado por uma série de exigências no que se refere à formação inicial e continuada, entre outros saberes que são necessárias para que o trabalho pedagógico seja exercido de maneira satisfatória (OLIVEIRA, 2004). Concomitante a isso, encontramos as novas tecnologias que presentes no trabalho docente e as políticas públicas equivocadas que desconsideram a formação adequada, ao colocar o "notório saber" como condição para ser professor, o que significa um retrocesso das políticas públicas direcionadas à educação que desqualifica e corrompe a profissão docente. Além disso, as novas funções atribuídas aos docentes não garantem que o cumprimento de programas de formação inicial e continuada, planos de cargos e carreiras e condições de trabalho sejam realizados (OLIVEIRA, 2004).

A educação básica é um campo de lutas permanentes, com diferentes formatos e em diversos momentos históricos. No contexto da esfera pública brasileira é importante salientar que, na história da educação do Brasil, o caráter de reformas é sempre expresso como plano que possibilita o desenvolvimento econômico nacional (FRIGOTTO, 2015). E no meio dessas reformas, o trabalho docente vai perdendo o sentido de constituição do saber que surge na construção coletiva entre todos e todas, passando a ser entendido como uma atividade individual. Dessa forma, os professores são exigidos e cobrados pelos interesses do capital.

Diante da expansão da educação básica e principalmente no ensino médio em Pernambuco, os docentes muitas vezes encontram-se num local onde são colocadas inúmeras atribuições profissionais. Em conformidade com Oliveira (2004, p. 1140), "o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processo de precarização do trabalho docente". Talvez um ponto de partida seja vencer os conceitos construídos sobre essas atribuições.

O Ensino Médio incide sobre o docente como uma política educacional de responsabilização, na qual as ferramentas de gestão de caráter técnico-administrativo anunciam que o processo realizado pelo trabalho pedagógico tem o papel reduzido e o docente figura como responsável pela transmissão dos conteúdos relevantes para atingir determinado objetivo. Desta forma, empobrecendo as práticas formativas e minimizando as possibilidades educativas dos sujeitos.

Debater o trabalho docente na contramão do atual modelo de educação pública, baseada nas avaliações de larga escala e das reformas institucionalizadas que trazem consigo determinada concepção de sociedade fundamentada na lógica mercantil, nos ideais do desempenho e competição, é defender a noção de que para haver a melhoria da qualidade da educação básica é importante analisarmos as condições estruturais de trabalho que os docentes vivenciam e suas implicações na realidade educacional levando em consideração a complexidade do sistema educativo.

3. PANORAMA DO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO

A educação em Pernambuco apresenta-se nas chamadas publicitárias do Governo Estadual como promissora, evidenciando avanços nos últimos anos tanto no aumento da rede com oferta de ensino, quanto

ao que se refere aos índices de qualidade da educação básica, especificamente no Ensino Médio. Qualidade aqui compreendida como o atingimento de metas pré-definidas. Esses resultados foram alcançados segundo o desenvolvimento de um conjunto de estratégias do Estado como a construção de escolas de Ensino Médio Integral e programas que propõem mais atratividades para que os estudantes permaneçam na escola. Esta estratégia tem garantido a Pernambuco a elevação das taxas de aprovação, a diminuição da evasão escolar e o crescimento do estado em nas avalições externas.

Uma dessas estratégias foi a criação de uma Política Pública Estadual para o Ensino Médio a partir da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, que cria o Programa de Educação Integral (PEI). Essa proposta objetiva o desenvolvimento de uma política pública direcionada para a implantação de um modelo de educação integral no Estado. Hoje, após 13 anos de implantada, aparece com uma política consolidada, e Pernambuco é tido como estado modelo em termos de ensino médio, tornando-se referência no Brasil. Além disso, a proposta recomenda caminhos para a melhoria dos indicadores educacionais do Ensino Médio no Estado, também trata de questões referentes a valorização, formação e condições de trabalho para os docentes da educação básica.

As metas de número 15, 16, 17 e 18, do Plano Estadual de Educação Pernambuco (2015-2025), trazem indicações desde à formação inicial e continuada, às condições de trabalho e ao plano de carreira e remuneração para os professores do Ensino Médio. Porém, este é apenas um indicativo no planejamento para a educação, ou seja, os docentes estão situados na ausência de políticas públicas. E essa ausência indica parte de um projeto de desmonte da educação pública (FREITAS, 2012). Essas estratégias evidenciam, de forma geral, no Ensino Médio, intervenções que são inseridas no contexto de trabalho docente impactando diretamente no dia a dia de seu fazer pedagógico.

Portanto, as políticas implementadas no Estado indicam que o incentivo ao docente acontece através da adoção da prática da bonificação, que ocorre a partir da leitura de indicadores das avaliações em larga escala. Para isso é calculada a pontuação atingida, baseando-se na média de proficiência em determinados conteúdos e na média da taxa de aprovação dos estudantes, onde as escolas que atingem 50% da meta estabelecida recebem uma gratificação. Assim, os docentes são colocados como reprodutores de um planejamento pedagógico pré-estabelecido e são cobrados pelos interesses do mercado, diluindo a escola em um

ambiente de muita competitividade e individualismo, no qual cada professor torna-se responsável pelo desempenho dos alunos. E, cada aluno torna-se responsável pelo seu próprio desempenho.

> Os efeitos da meritocracia, quando aplicada aos professores ou a escolas, são mais questionáveis ainda. Primeiro porque penalizam exatamente os melhores professores por considerarem que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade, sem descartar este motivador, o que mais move o professor é o próprio desenvolvimento do aluno". (FREITAS, 2012, p. 385).

Hoje, o Estado está sendo marcado por uma forte expressão do neoliberalismo, que toma a educação como um "negócio" baseado em números e classificações, pautado pela avaliação do desempenho, como mostram os documento da educação do estado, nos mapeamentos estratégicos desenvolvidos para avaliar o desempenho de professores e estudantes que consultamos (PERNAMBUCO, 2018).

A visão descrita sobre o Ensino Médio em Pernambuco permite pressupormos que o contexto em que se encontra a educação estadual interfere diretamente sobre a atividade docente, principalmente no que se refere a sua formação, compreensão e direcionamento dos objetivos das ações pedagógicas. Toda essa situação é muito conveniente para a ação de agências, organismos financiadores e promotores de reformas que contribuem com a precarização dos postos de trabalho e com a privatização da educação pública.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para que o trabalho docente seja construído de maneira que a identidade do profissional da educação seja compreendida como a do sujeito que potencializa os conhecimentos e saberes, faz-se necessário o desenvolvimento da formação profissional e pessoal além de condições institucionais favoráveis a esses sujeitos.

Os saberes da experiência docente devem ser resgatados, bem como a sua relevância social e o caráter ético de sua profissão. As teorias aprendidas nos cursos de formação de professores deverão estar alinhadas às práticas pedagógicas realizadas no dia a dia das escolas. E isso é uma característica essencial para que os docentes fundamentem o desenvolvimento do seu trabalho.

Nesse sentido, está a importância da formação continuada que dialogue com temas relevantes para a etapa de ensino na qual está exercendo a sua função docente. Por isso perguntamos: você já participou de alguma formação continuada? Se sim, quando ela ocorreu e fale do impacto no seu trabalho.

A maioria ds docentes relatam que é importante que aconteçam momentos de discussão e debates, essas ocasiões enriquecem o fazer pedagógico.

> *Não. Faz tempo que participei de alguma formação, mas foi para os professores em geral. Nós participamos anualmente de um seminário. É muito importante para atualizar. Para nós, estarmos em constante contato com pessoas que trabalham com isso, que pesquisam e passam as informações.* (ProfEscN3)

Os docentes indicam que não tem recebido formação continuada e, quando acontecem, **não tem impacto significativo no seu trabalho. A formação continuada para os professores do ensino médio não acontece efetivamente como uma proposta para o trabalho no ensino médio. As formações não abarcam as dimensões que estão no foco do docente, os temas propostos não dialogam com a dinâmica da sala de aula real, da vida prática no ensino médio.**

A formação docente é uma prática permanente da reflexão e da ação e, concordamos com Arroyo (2003) que para uma concepção de educação mais plural, o educador deve ser mais total, que dedique mais tempo a sua formação, "Essa perspectiva supõe superar a estreita concepção de docente ensinante, para recuperar a tradição no humanismo pedagógico e radicaliza-lo no projeto de formação do docente- educador". (ARROYO, 2003 p.23).

Com isso ressaltamos que existem muitos desafios para a realização do trabalho docente no ensino médio e a luta por melhores condições é uma pauta que permanece evidente. Para descrevermos quais são os principais desafios perguntamos aos docentes: quais as principais dificuldades em trabalhar no ensino médio?

> *Tenho algumas dificuldades, a questão do interesse do aluno, a dificuldade da participação da família. Principalmente em questão de infraestrutura que nós temos. Eu digo nós porque eu trabalho em outras escolas e a realidade não é diferente. Escolas com salas superquentes, não são*

> *climatizadas, escolas que não tem todas as dependências de interesse do aluno, onde eles pudessem exercer as atividades que eles gostam, locais de oficinas de trabalho não tem, laboratório quando tem não está em funcionamento porque falta material.* (ProfErem1).

Os docentes indicam que existem diversos desafios que ocasionam na dificuldade em trabalhar no ensino médio. Esses desafios são problemas que surgem desde a questão do interesse do aluno na escola, quanto a não participação da família na vida escolar dos estudantes. Além do mais, enfatizam a ausência de condições de trabalho, escolas que não possuem estrutura adequada para receber os estudantes durante o dia, salas de aula lotadas, laboratórios insuficientes, falta de material de apoio.

Estabelecer uma relação de confiança, ser um articulador, promover o protagonismo e participação dos estudantes requer a necessidade de infraestrutura adequada e parcerias com outros atores da comunidade escolar. Propor estratégias de trabalho que respondam às suas demandas atuais é um processo que passa pela colaboração e a cooperação entre a escola, as famílias e de que o Estado que financie e promova políticas públicas favoráveis a essas questões [...] o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral; exige professores qualificados e bem pagos, espaço físico adequado, com biblioteca, laboratórios, computadores, quadras esportivas e outros recursos (KUENZER, 2010, p.864). Ou seja, um investimento que abarque com as necessidades básicas para que haja uma educação com qualidade e socialmente referenciada.

Reconhecer os professores como sujeitos da mudança educacional implica valorizar seus saberes, criar e estimular espaços e mecanismos para o diálogo e para a sua participação, tanto no âmbito da instituição escolar como na política educacional (ZANCHETE, 2009, p.110).

No entanto a rede estadual de Pernambuco apresenta mudanças através da criação/ implantação de políticas educacionais que visam a melhoria do desempenho dos estudantes do ensino médio nas avaliações em larga escala, desse modo, aumentaria os índices de desenvolvimento da educação básica. Porém, essa avaliação é realizada com os estudantes com o intuito de mensurar a capacidade de responderem a questões específicas de determinadas matérias, focando no resultado que acresce ou diminui a classificação dessa modalidade de ensino.

> *Muitas escolas na verdade têm mascarado esse resultado. A gente se vê na necessidade de mascarar algumas coisas para que a gente não sofra as penalidades. Nem tudo que*

> *está por aí na mídia é o estado 1ª lugar em educação. Isso é mentira! Eles sabem muito bem disso. Ele ganha às custas de duas, três escolas. Ele pega as escolas, que se diga de passagem, são escolas de ensino integral. A menina dos olhos do governo ainda é a escola integral, são as escolas integrais. Mas a de ensino regular ela é muito mal. Veja, veja a situação da sala de aula, da sala do professor. Veja a situação da escola precisando de reforma, disso, daquilo e se você for para outras escolas a realidade é ainda muito mais difícil.* (ProfEscN³)

O professor tem o papel de ser o grande responsável pelo sucesso ou fracasso no resultado dessa meta. Caso as metas sejam alcançadas, as escolas e os seus professores, receberão uma premiação.

As escolas que alcançam as metas designadas são as que, teoricamente, possuem os melhores professores, as melhores condições de instalação e, consequentemente, os melhores estudantes. As escolas que não atingem essas metas, são as escolas com menos investimentos, estrutura mais precária, estudantes considerados inferiores. Ou seja, o ensino médio na condição na qual se encontra atualmente, não contribui para uma educação de qualidade para todos

Aqui não cabe o simplismo de achar que esta distribuição dos resultados é uma questão de mera competência do professor ou da escola. Tentar resolver esta complexa relação baseado em auditoria, colocando mais pressão no sistema (cenouras e varas), faz com que o entrelaçamento das desigualdades sociais com as desigualdades acadêmicas na sala de aula e na escola seja agravado. (FREITAS, 2012 p. 384).

Os docentes relatam as demandas impostas ao trabalho são grandes complicadores no desenvolvimento de seu trabalho. Por isso, nas escolas da rede estadual de ensino médio em Pernambuco, na cidade do Paulista, o trabalho docente está estabelecido de forma precária em ambas as escolas. Tanto na escola de referência, como na escola de ensino médio noturno os professores se veem pressionados diante de uma lógica de gestão administrativa por resultados.

Sobre as avaliações de larga escala, Os docentes afirmam que os estudantes não tem respondido muito bem as avaliações externas. Então, para o Estado, a falta de um bom desempenho dos estudantes acontece devido a má qualidade do ensino, consequência de uma ineficiência do professor. As respostas dos docentes confirmam o que já mencionamos acima, a política educacional estadual pautada na gestão com foco nos resultados, tem nas avaliações de larga escala um dispositivo de controle

pedagógico, no qual muitos se veem obrigados a "mascarar resultados" por receio de sofrer penalidades como não receber bonificação. Esse modelo de política pública é entendido como neotecnicismo, "Este neotecnicismo, baseado em responsabilização, meritocracia e privatização tem como central a ideia do controle de processos, medidos em testes padronizados" (SILVA; SILVA, 2016, p. 744). Dessa forma, acentuando a sua carga de trabalho a partir de mais um processo de controle sobre docente.

> [...]consideramos que a implementação de uma educação gerencialista, baseada na meritocracia, está fadada ao fracasso. Sobretudo em função das opções por estratégias de bonificação por desempenho que, além dos efeitos perversos que gera tanto para a formação de novas gerações, construindo um processo gradual de internalização da exclusão, contribui para a precarização e intensificação do trabalho docente (SILVA; SILVA, 2016. p. 744).

Por isso, compreendemos que no ensino médio estadual a educação está pautada em características pedagógicas e de gestão do mundo corporativo, como local de mercado que desconsidera a formação humana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as respostas dos docentes, objetivamos entender a relação que eles estabelecem com o seu trabalho diante do atual contexto das políticas públicas educacionais do ensino médio. Este trabalho não pode ser significado sem levarmos em consideração as múltiplas determinações que acontecem no cotidiano das escolas.

O trabalho docente no Estado é caracterizado por várias atribuições e uma série de situações que o coloca em condição de desprestígio e precarização. Sendo assim, fragiliza a categoria de docente e, significar esse trabalho nas escolas públicas de ensino médio a partir dessas condições é entender que há um empobrecimento no que concerne à profissão de professor.

Estamos vivendo hoje no Estado a maior expressão do neoliberalismo, que tem na educação um negócio baseado em números e classificações. Encontramos professores cansados, dispersos e desmotivados. A eles são colocadas todas as expectativas de sucesso e/ ou fracasso do ensino em questão. Porém, mesmo diante as adversidades, os professores mostram-se dispostos a proporcionarem atividades mais significativas para

os estudantes, e contribuições para a permanência e conclusão da última etapa da educação básica.

Diante de tudo isso estão os jovens estudantes que passam maior parte do dia na escola, ou vão em busca do ensino noturno para suprir as suas necessidades por melhores condições de trabalho com a conclusão do ensino médio. Sabemos que essa ilusão da formação média e sua promessa de empregabilidade, não passa de uma falácia e, mais uma vez o critério da meritocracia, onde cada um é responsável pelo seu crescimento intelectual, profissional, aparece como plano de fundo para uma ideia ilusória de sociedade inclusiva, de oportunidades iguais para todos.

Embora as políticas públicas para o ensino médio em Pernambuco tenham aparência de que investem em ações de que proporcionem qualidade e condições para exercer o trabalho docente, esse compromisso está relacionado único e exclusivamente com estratégias que resultem em números com ênfase nos processos de gerenciamento e responsabilização.

REFERÊNCIAS

Arroyo, Miguel G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. **Educ. Rev**. 2003, no.37, p.07-32. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n37/n37a02.pdf. Acesso em 2 nov. 2019.

Bardin, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p.185-210, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/5q8G6ZFHMZWXPLhBhYq8zDm/abstract/?lang=pt. Acesso em: 16 set. 2021.

FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (org.). Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009. Cap. 3. p. 91-112.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.

Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, nª119, p.379-404, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Pressupostos da política educacional bolsonariana**: final. 2018. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2018/11/03/pressupostos-da-politica-educacional-bolsonariana-final/. Acesso em: 16 set. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, Brasil, v. 13, ed. 20, p. 206-233, 2015. Disponível em: periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619/6182. Acesso em: 16 set. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Brasil, v. 31, ed. 112, p. 851-873, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf. Acesso em: 12 out. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, ed. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614. Acesso em: 22 out. 2019.

PERNAMBUCO. Instrução Normativa SEE nº 004/2018. Estabelece normas e diretrizes para a elaboração do Calendário Escolar das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco, ano letivo 2019. Disponível em: http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/Arquivos/downloadAction.do?&actionType=download&idArquivo=30141. Acesso em 30 nov. 2019.

PERNAMBUCO. *Lei nº 125, de 10 de julho de 2008*. Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências. Recife, PE, Disponível em: https://legis.alepe.pe.gov.br/dadosReferenciais.aspx?id=5148. Acesso em: 16 set. 2021.

PERNAMBUCO. Plano estadual de educação Pernambuco 2015-2025. Secretaria de Educação de Pernambuco. Recife, 2014. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10046/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O_vers%C3%A3o%20final_%20Lei_%20n%C2%BA%2015.533%20DOE.pdf. Acesso em: 16 set. 2021.

SILVA, Gabriela Marino. Reflexões sobre as relações de trabalho docente no ensino médio estadual paulista. **Impulso**, Piracicaba, v. 28, p. 47-59, 2018. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/3919/2212. Acesso em: 16 set. 2021.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da. Política de Avaliação e Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco: os limites da centralidade da avaliação nas políticas educacionais. **Praxis Educativa**, [S.L.], v. 11, n. 3, p. 736-756, 2 set. 2016. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8933/5231. Acesso em 16 set. 2021.

ZANCHET, Beatriz Atrib. Saberes do Professor do ensino médio: possibilidade de identifica-los quando os professores relatam suas práticas. **Contextos, estúdios de humanidades y ciencias sociales.**, Chile, ano 2009, ed. 22, p. 109-123, 2009. Disponível em: http://146.83.132.99/index.php/contextos/article/viewFile/408/400. Acesso em: 3 nov. 2019.

“ESCOVANDO” AS PALAVRAS: COMO UMA LICENCIANDA DE LETRAS AGE PARA ENSINAR A ESCREVER

THAÍSA ARRUDA DE SOUZA
Graduada em Letras-Português licenciatura – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, thaisa_tag@hotmail.com.

LÍVIA SUASSUNA
Doutora em Linguística – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, livia.suassuna@ufpe.br.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Neste artigo, analisamos o modo como o graduando de Letras didatiza saberes a respeito da escrita para ensinar seus alunos a escrever. Fizemos uma pesquisa qualitativo-interpretativa, com dados coletados através de análise documental (projetos e relatórios de estágio) e observação (acompanhamento de aulas ministradas por uma estagiária). Para analisar o corpus, construímos 7 categorias que correspondem aos gestos didáticos considerados necessários para ensinar a escrever. Os resultados indicaram que a licencianda: procurou criar situações interativas relevantes para motivar seus alunos a agir verbalmente usando a escrita; cumpriu as etapas necessárias para escrever – planejamento, escrita, revisão e reescrita; promoveu a leitura dos textos produzidos dentro e fora da sala de aula. Como limite da sua prática, apontamos a ausência de detalhamento das metas de aprendizagem da escrita que revelassem as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, aspecto que dificultou o trabalho de reflexão deliberada e consciente acerca da escrita, bem como a percepção, pelos aprendizes, dos diferentes níveis de construção do texto.

Palavras-chave: Licenciatura; estágio; ensino da escrita.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

A pesquisa da qual este texto é um recorte iniciou-se em 2014 e tem como objetivo geral analisar e discutir diferentes significados, funções e práticas de estágio curricular no curso de licenciatura em Letras-Português da UFPE. Os primeiros resultados apontaram que os licenciandos, em seus projetos e relatórios de estágio, explicitavam muito pouco os modos de didatização dos objetos de saber. Diante disso, decidimos aprofundar a investigação acerca dos processos de elaboração didática da língua, considerando as especificidades da aula e do professor de português. Desenvolvemos então, no biênio 2018-2019, um subprojeto para investigar o processo de didatização da escrita, acrescentando ao corpus dados oriundos da observação de aulas. Nosso intuito foi analisar o modo como o professor em formação inicial, no estágio de regência de turma, didatiza a escrita, enquanto um dos eixos organizadores do ensino de português, para torná-la objeto de ensino-aprendizagem.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O estágio supervisionado é parte integrante dos cursos de licenciatura e tem como finalidade, de modo amplo, a desejável articulação entre a teoria e a prática, consideradas como dimensões imbricadas e complementares da formação profissional. Além dessa característica, o estágio permite ao licenciando a realização de uma autêntica pesquisa de campo: voltando-se para a experiência vivenciada no ensino básico, o estagiário reflete sobre ela de modo analítico e crítico. Garante-se, assim, o princípio da formação pela pesquisa, tão caro ao debate sobre a formação docente em geral (PIMENTA; LIMA, 2006).

No entanto, a concepção de estágio na licenciatura nem sempre foi essa. Até os anos 1990, os componentes curriculares relativos ao estágio eram compreendidos como a "parte prática" do curso. Essa concepção, por muitos anos, estruturou as licenciaturas no que ficou conhecido como o modelo 3+1: os cursos de formação de professores consistiam em três anos de formação teórica, aos quais se somava um ano de formação prática.

As críticas a esse modelo prescritivista da racionalidade técnica, de cunho aplicacionista, foram se avolumando até que, no início dos anos 2000, buscou-se reformatar os currículos dos cursos de licenciatura no

Brasil, na perspectiva da pluralidade dos saberes docentes e do estágio como lócus privilegiado da formação de professores.

Reconhecendo-se, pois, que o professor não é um mero transmissor de conhecimentos ou aplicador de métodos de ensino, espera-se que, durante o estágio, o licenciando produza e reelabore múltiplos saberes, reflita criticamente sobre eles, retraduza sua formação quando atua na escola, ao tempo em que constrói sua identidade profissional. Nesse movimento formativo, é imprescindível que os saberes didático-pedagógicos sejam sempre conjugados com aqueles do campo disciplinar do curso, como lembrado por Oliveira (2006).

Isso nos remete ao debate teórico sobre a transposição didática (TD) dos conhecimentos científicos, estabelecido após as formulações de Chevallard (1991). Segundo esse autor, a TD consistiria na transformação do saber científico em saber escolar, passível de ser ensinado. Nesse processo, o saber sofre modificações, pois a transposição não é mera simplificação de saberes científicos; trata-se da construção de novos saberes, que passam a constituir um novo domínio epistemológico, com novas finalidades. A TD envolve operações de: descontextualização (retirada de seu campo original), despersonalização (apagamento de autoria), distribuição (programação curricular), publicação (divulgação em textos didáticos e curriculares) e avaliação (verificação de aprendizagem e utilização).

Entretanto, alguns estudiosos apontaram limites na teoria da TD, como é o caso de Halté (2008) e Petitjean (2008). O primeiro chamou atenção para os riscos de redução da problemática da didática à transposição em si mesma. Diz ele:

> Pelo fato de fixar a atenção apenas sobre o polo dos saberes, a transposição facilita, e até legitima, a 'deriva para os objetos de ensino', em detrimento de outros pontos importantes do famoso triângulo. Pelo fato de definir um processo descendente, do saber científico para o saber escolar, ela favorece – até mesmo preconiza – o aplicacionismo. Pelo fato de organizar-se a partir de saberes distribuídos academicamente em campos constituídos, ela purifica os objetos de ensino ao preço de uma perda de sentido pelos aprendizes etc. Por essas razões, eu havia defendido uma didática globalmente praxiológica, caracterizando-se, em relação aos saberes, por uma metodologia implicacionista que eu nomeei elaboração didática dos saberes. (HALTÉ, 2008, p. 138).

Petitjean (2008), por sua vez, pondo em relevo a complexidade e a dinâmica do processo de construção e circulação do saber escolar, diz que o conceito de TD, apesar de bastante válido, é de certa forma redutor, na medida em que deixa de lado a dimensão discursiva dos saberes e as interações, em via de mão dupla, entre os saberes científicos e os saberes escolares. Na TD, segundo Petitjean, predomina um tratamento epistemológico (mudança de estatuto do saber científico), em detrimento de uma abordagem social (axiologia dos saberes), que seria própria da elaboração didática (ED).

No campo do ensino e da formação do professor de português, tema específico do nosso estudo, é importante destacar que vem se consolidando uma metodologia baseada na noção de língua como interação, evento, prática social. Essa concepção tem implicações didáticas, pois colocou o texto, enquanto objeto de conhecimento, no centro do trabalho com a língua em sala de aula. Isso porque se acredita que é através do texto – e não de palavras e frases apenas justapostas – que efetivamos nossas interações verbais.

Azevedo (2010) adota a visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem de língua e indica a necessidade de não só contemplar os gêneros textuais como resultado da ação linguageira, mas também de levar o aluno ao exercício da consciência dos modos de funcionamento da língua. Nessa perspectiva, é preciso reconhecer que, na produção e no ensino-aprendizagem da linguagem, entram em jogo saberes conceituais, reflexão consciente acerca dos parâmetros linguístico-gramaticais e discursivos da língua, a esfera social, os gêneros do discurso e suas finalidades práticas, entre outros elementos. Por isso, cabe à escola, com base na concepção de língua como interação e como prática sociocultural, cognitiva e histórica (MARCUSCHI, 2008), promover o desenvolvimento interativo do aluno, mediante atividades que também ampliem sua capacidade de reflexão sobre a linguagem e seus usos. Soma-se a isso a condução, pelo professor, de processos de construção, análise e reconstrução de enunciados enquanto atos de linguagem.

No que respeita ao ensino da escrita, sugere-se que o planejamento didático se desenrole a partir de um gênero textual próprio de determinada esfera social, juntamente com uma temática, de modo a contextualizar as produções. Como alerta Silva (2009, p. 2): "sem perspectiva de um interlocutor e sem a percepção das condições de produção dos gêneros, as escritas realizadas no âmbito escolar se mostram falsas, sem objetivo, ineficientes na construção da subjetivação do sujeito". De

modo semelhante, Luna (2011, p. 36), em estudo sobre as contribuições da linguística textual para o ensino de língua, põe em relevo a dimensão processual da produção de texto e a importância de criar situações didáticas que possibilitem o uso da língua "por falantes reais em situações concretas de interação comunicativa".

Dessa forma, o texto e sua produção são eventos linguísticos comunicativos e situados, e o interlocutor, uma peça fundamental desse processo. Ademais, a produção escrita demanda também uma boa capacidade de compreensão leitora e análise textual da parte do aluno, ou seja, o ato de escrever requer o entendimento das várias dimensões do texto.

É preciso, então que, no trabalho com a escrita em sala de aula, sejam cumpridas diferentes etapas: esboço, escrita, avaliação, revisão e reescrita. A primeira refere-se ao planejamento do texto; a segunda diz respeito à primeira versão do resultado do planejamento; a terceira e a quarta etapas estão imbricadas, pois a avaliação precisa representar para os alunos uma oportunidade de melhorarem a primeira versão de seus escritos. A simples atribuição de uma nota, sem que tenha havido a reescrita textual, pode impedir que o aluno reconheça as habilidades que precisa dominar para escrever. Através da reescrita, "o texto passa a ser visto como algo que pode ser reescrito e melhorado, sendo o processo de revisão entendido como um dos elementos constitutivos da atividade de escrita" (BRANDÃO, 2007, p. 119). Na mesma direção, Camps (2005, p. 5) defende que "o ensino da escrita se desenvolva nas aulas de forma a que o professor possa intervir durante o processo como guia que proporciona o suporte de que os aprendentes necessitam para resolver os múltiplos problemas que as tarefas de composição apresentam".

Outro aspecto a destacar sobre o ensino da escrita é o problema da desconsideração da pluralidade de textos por parte de muitos docentes, o que, frequentemente, reduz a produção, mais precisamente nos anos finais do ensino básico, ao que se conhece como redação escolar. Luna (2011) atribui o fenômeno à unicidade do modelo de ingresso nas universidades públicas e acrescenta:

> Esse fato é consequência dos métodos e concepções tradicionais de ensino que, priorizando os aspectos normativos da língua e sem qualquer vinculação com a utilização concreta [...] da escrita, na prática, calam a voz do aluno e fazem da redação uma atividade artificial e sem interlocução. (LUNA, 2011, p. 34).

Na contramão dessa tendência, propugna-se que a produção escrita na escola contemple a diversidade textual, o que inclui o texto literário. É o que propõe Erdei (2014) ao sugerir que os alunos, além de ler poemas, possam escrevê-los, reconhecendo e explorando as tantas possibilidades de sentido e a riqueza dos jogos de palavras e rimas que a língua pode oferecer. Na visão do autor, ao se deparar com a escrita de um poema, o aluno tende a desautomatizar o uso da língua em relação ao aprendizado de produção textual tradicionalmente solicitada na escola. Inserir no trabalho de produção textual os gêneros literários, na ótica da língua como forma de interação e tendo em conta seus aspectos cognitivos, culturais e sociais, é, portanto, possibilitar uma mais sólida formação linguística dos alunos.

Tendo em vista as considerações acima sobre o estágio na licenciatura, a transposição didática e o ensino da escrita, empreendemos nossa pesquisa, buscando investigar como os licenciandos agem durante a regência para ensinar os alunos da educação básica a escrever.

3. METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa qualitativa e interpretativa, utilizando, como instrumentos de coleta de dados, a análise documental e a observação. No tocante à primeira, valemo-nos do projeto didático de regência de turma (PD) e do relatório final de estágio (RE) apresentados por uma discente do curso de licenciatura em Letras-Português da UFPE. Já a observação foi realizada durante a regência de turma por essa mesma discente, no semestre letivo 2019.1. As aulas observadas, ministradas numa turma do 3º ano do ensino médio do Colégio de Aplicação da UFPE, foram aquelas dedicadas ao ensino da escrita, foco deste trabalho.[1]

De modo condizente com nossos objetivos e com a especificidade do ensino da escrita, elegemos sete critérios de análise dos dados, enumerados a seguir.

1. As atividades propostas se inserem em situações interlocutivas relevantes?
2. Os alunos agem discursivamente?

1 Registramos que foram providenciados os devidos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), firmados entre os pesquisadores, a licencianda e a gestão da instituição na qual se efetivou sua regência de turma. A fim de assegurar o anonimato da estagiária, tal como previsto no TCLE, vamos nos referir a ela utilizando a letra L (= licencianda).

3. São desenvolvidas habilidades de uso da língua escrita?
4. Ao tempo em que usam a língua para escrever, os alunos refletem sobre ela, tomando-a como objeto de análise?
5. Que trabalho é desenvolvido a partir dos escritos dos alunos?
6. São realizadas atividades de planejamento, avaliação, revisão e reescrita?
7. Os alunos se valem de parâmetros linguístico-gramaticais, textuais e discursivos para realizar seus projetos de dizer?

No próximo item, trazemos a análise e a discussão dos dados recolhidos, conforme os critérios elencados.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para uma melhor organização, subdividimos esta seção em itens, conforme os critérios de análise e, dentro de cada critério, operamos outra divisão conforme a natureza do dado: projeto didático, regência de turma e relatório de estágio.

4.1 CRITÉRIO 1: AS ATIVIDADES PROPOSTAS SE INSEREM EM SITUAÇÕES INTERLOCUTIVAS RELEVANTES?

PROJETO DIDÁTICO

Na justificativa, L cita alguns autores em que se baseou para conceber seu plano de ensino, sendo que todos eles veem a linguagem como prática sócio-histórica, cognitiva e cultural. Vimos que ela se preocupou em construir atividades pautadas no sociointeracionismo e em contemplar o trabalho com a literatura.

Foram reservadas quatro aulas para o trabalho com a produção escrita. O gênero textual proposto era o poema e L justifica a escolha do tema do projeto (***Morte, vida, cotidiano, política – é só abrir os olhos e ver: a Poesia tem tudo a ver com tudo***) falando da necessidade de autonomia e compromisso social dos alunos frente aos problemas do mundo, numa perspectiva de formação crítica e humanística.

Nos procedimentos metodológicos, verificamos que L daria início ao trabalho de escrita a partir do poema ***Escova***, de Manoel de Barros, a ser lido e interpretado em conjunto com os alunos. Em seguida, solicitaria a produção de imagens poéticas e, para tanto, os alunos seriam levados a

"escovar"[2] cinco palavras do poema lido ***a fim de buscar as palavras que estão dentro dessas palavras***, atividade que proporcionaria o encontro de outros significados para além dos dicionarizados.

Na próxima etapa, L planejou solicitar que os estudantes anexassem imagens verbais às imagens poéticas construídas. Assim procedendo, ela promove uma situação interlocutiva na qual os estudantes se valem de suas interpretações de mundo e da arte para produzir linguagem, aspecto condizente com os postulados do sociointeracionismo.

A etapa da escrita do poema sucede aos apontamentos orais de L, que retomaria os elementos constitutivos do gênero textual em questão e convidaria os alunos a se utilizarem das imagens construídas na atividade anterior para produzirem seus poemas. A atividade de construção de imagens favorece a produção escrita, pois os alunos são conduzidos a escrever de modo orientado. Dessa forma, L promove o trabalho de escrita no cerne de um contexto comunicativo significativo.

A etapa de reescrita também foi prevista no PD e previa autoavaliação e coavaliação; no segundo caso, cada aluno avaliaria o poema do colega e teceria os apontamentos necessários, conforme os critérios estabelecidos e apresentados numa ficha didática, a fim de que o outro revisse seu texto e fizesse as modificações que achasse pertinentes. Percebe-se aqui a intenção de L de formar alunos autônomos e conscientes em relação a sua escrita, e colaboradores da produção do outro. O processo de reescrita, portanto, também é inserido em uma situação interlocutiva favorável.

Por outro lado, foi observado, nas diferentes etapas do PD, que L não retoma a discussão sobre o tema do projeto, concentrando-se na atividade de escrita em si.

REGÊNCIA DE TURMA

Na primeira aula, a maioria dos alunos demonstrou pouco interesse pela atividade desenvolvida, o que pode ser justificado pela ausência da retomada da discussão sobre os conceitos atinentes ao tema do projeto. Assim, como não houve um debate mobilizador, tornou-se custoso para os discentes produzir o poema solicitado. Além do mais, não foi indicado

2 O verbo remete à atividade de "escovação" de palavras, referenciada no poema ***Escova***, de Manoel de Barros, e que consiste na construção de imagens verbais.

em sala de aula o destino das produções. A despeito disso, todos os alunos elaboraram o poema e o entregaram a L ao final da aula.

Na etapa da reescrita, após os alunos, em duplas, tecerem apontamentos sobre os textos de outros colegas, L devolveu-os aos seus autores, para que fizessem as alterações que achassem devidas. Os alunos executaram essa tarefa demonstrando mais interesse, ou seja, estiveram mais estimulados a reorganizar seus textos. Atribuímos esse maior engajamento ao fato de as sugestões feitas não terem se concentrado nos elementos da microestrutura textual. Vale ressaltar que L iniciou a segunda aula de escrita expondo ***slides*** relacionados à coletânea de poemas selecionados para o projeto e fazendo uma retrospectiva dos conteúdos até então trabalhados na turma. Essa estratégia também nos pareceu um fator que contribuiu para que os aprendizes soubessem como fazer comentários a respeito dos poemas produzidos.

No final da aula, L indicou o local de divulgação das produções escritas, embora isso não constasse do PD: pediu que os alunos fotografassem seus poemas em um local simbólico. Posteriormente, as produções foram postadas na rede social ***instagram***. Essa atividade instituiu interlocutores para os textos produzidos e também se caracterizou como uma situação interlocutiva relevante.

De modo geral, embora a temática do projeto tenha ficado fora de pauta, as atividades realizadas em sala de aula se configuraram como interativas e propícias à produção de textos do gênero trabalhado.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

L relata a experiência de ensino de modo apreciativo, apontando os aspectos mais relevantes de sua regência. Frente ao critério aqui discutido, ela enfatiza apenas a etapa da reescrita: ***Realizamos o trabalho com a reescrita, a partir de apontamentos (com orientações prévias) dos alunos em relação ao texto dos colegas de turma, num movimento de troca, para que pudessem aprimorar seus poemas e, por fim, passar para uma folha especial***.

A reescrita ocupou as duas últimas do bloco de quatro aulas destinado ao ensino da escrita e, de acordo com o que consta no RE, essa etapa foi considerada produtiva, pois o contexto interlocutivo criado possibilitou que a turma participasse de um movimento de troca que antecedeu a socialização dos poemas por meio da atividade de fotografar os mesmos em um local simbólico. As fotografias foram compartilhadas

posteriormente no *instagram*, aspecto que possibilitou os alunos a ocuparem um lugar no discurso, enquanto sujeitos de fala, em relação ao interlocutor.

Constatamos que as atividades interlocutivas do eixo escrita programadas pela estagiária se concretizaram em sua regência, porém verificamos no RE, mais uma vez, a ausência de referência à temática do PD.

4.2 CRITÉRIO 2: OS ALUNOS AGEM DISCURSIVAMENTE?

PROJETO DIDÁTICO

No planejamento, predominaram aulas expositivas, ou seja, não houve um equilíbrio entre os turnos de fala dos alunos e de L. Apesar disso, identificamos algumas situações em que os alunos foram convidados a se pronunciar, seja emitindo opiniões acerca do que seria lido, seja se mobilizando para escrever e reescrever seus textos. As situações significativas de interação foram as seguintes:

1. A turma é convidada a discorrer sobre o documentário *Só dez por cento é mentira*, que seria trabalhado anteriormente à escrita e que trata da vida e da obra do autor Manoel de Barros.
2. L propõe que os alunos se pronunciem frente aos sentidos do poema *Escova*, explorado para que eles se preparassem para criar imagens poéticas (no projeto didático, o trecho correspondente a essa etapa de trabalho é: *Questionar o que os alunos entenderam/sentiram em relação ao texto*).
3. Na etapa da reescrita, L solicita que os alunos avaliem os textos dos colegas e, nesse contexto, os alunos agem verbalmente ao atuarem como coautores.

REGÊNCIA DE TURMA

Nos dois momentos projetados para os alunos se expressarem com base nas atividades sugeridas por L, a turma não demonstrou entusiasmo. Isso decorreu, ao nosso ver, do caráter expositivo das aulas, sobretudo nos momentos em que as características do gênero textual poema foram trabalhadas; cremos, então, que o espaço reduzido destinado aos alunos interferiu na interação entre eles e L. Não foi feita, como era esperado, uma discussão em torno dos conceitos constitutivos da temática do PD:

morte, vida, cotidiano e *política* (em tese, pelo menos, tais conceitos deveriam ser motivadores para os alunos, uma vez que haviam sido indicados por eles como temas de interesse no questionário diagnóstico aplicado pela estagiária para a concepção do projeto).

Entretanto, deu-se curso ao planejamento e as atividades projetadas acabaram por levar os alunos a um exercício contínuo de escrita. Eles registraram em seus cadernos as imagens verbais e poéticas solicitadas por L. Toda a turma participou dessa etapa, que culminou na escrita do poema, e também da atividade de reescrita, quando vimos os alunos aperfeiçoando seus próprios textos e colaborando com os colegas.

Para finalizar o trabalho com os escritos da turma, L propôs que todos fotografassem seus poemas em locais relacionados ao conteúdo dos textos, para, depois, publicar as produções. Essa situação também pode ser considerada propícia ao agir verbal dos discentes e lhes possibilitou, inclusive, lidar com a questão do leitor virtual, salientada por Costa Val (2001, p. 93): "aprender a escrever envolve aprender a construir uma imagem adequada do leitor pretendido e das condições em que se prevê a realização da leitura".

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

L não relata os pormenores do eixo de ensino produção textual no que se refere a este critério. Por outro lado, no RE, ela expõe a experiência producente da aplicação do questionário diagnóstico, ao afirmar: *a maioria (17) diz ter interesse por literatura/poesia, enquanto 6 dizem não ter; dos 17, 13 dizem ser leitores – uns colocam em observação que com baixa frequência; de todos os 23, apenas 2 dizem escrever poesia.* Por meio dessas respostas, L obteve as informações necessárias para justificar a escolha da temática do seu PD em diálogo com as necessidades da turma.

4.3 CRITÉRIO 3: SÃO DESENVOLVIDAS HABILIDADES DE USO DA LÍNGUA ESCRITA?

PROJETO DIDÁTICO

No PD, encontramos as seguintes metas de aprendizagem referentes à escrita*: 1. apreciação e integração, ao texto poético verbal, de imagens das artes plásticas e visuais e da realidade 2. construção de imagens poéticas, a partir do conceito de literariedade, para expressar sentidos ou*

ideias; 3. realização de escolhas lexicais adequadas aos objetivos comunicativos do poema, incluindo o emprego de figuras de linguagem. Essas metas orientaram a elaboração dos critérios de avaliação da produção textual, de forma que L iria verificar se, nos poemas produzidos, os alunos: *preenchem o requisito da relação/integração entre imagens; percebem se a expressão de sentidos através das imagens foi devidamente realizada; percebem se os recursos de linguagem são utilizados de modo a evidenciar a literariedade do texto*. Vê-se, portanto, que a estagiária projeta habilidades condizentes com o gênero textual estudado.

Em termos dos procedimentos metodológicos, L traçou ações detalhadas e suficientes, que contemplaram tanto a organização interna do texto, quanto o seu contexto de enunciação, evidenciando um processo adequado de didatização do saber teórico sobre a literatura, o poema e a escrita. Por outro lado, apesar de L apresentar uma didatização adequada no que tange à construção do texto poético, não vimos no PD procedimentos específicos para o tratamento da do contexto de produção e recepção dos textos. Não houve, por exemplo, menção ao que seria feito com os poemas depois de produzidos.

REGÊNCIA DE TURMA

Foi confirmada, nas aulas, a importância da atuação de L enquanto mediadora das atividades de produção escrita. Ela utilizou uma característica marcante da obra do escritor Manoel de Barros – a imagem poética – para desenvolver o processo de produção que culminou na escrita do poema.

No segundo momento da atividade de escrita, após uma apatia inicial, os alunos sentiram-se confortáveis e estimulados a prosseguir, uma vez que L os havia ajudado a se expressar subjetivamente através das imagens. Deu-se especial atenção ao recurso da metáfora para a construção dos poemas. A retomada de textos lidos anteriormente, seguida de análises detidas de certas expressões, em muito contribuiu para favorecer a compreensão do funcionamento desse recurso literário pelos estudantes, que souberam empregar metáforas diversas em seus dizeres poéticos.

Na etapa da reescrita, identificamos uma reflexão mais aprofundada acerca dos elementos de textualidade. Vimos, por exemplo, que os alunos buscavam verificar, entre outros elementos, a coerência global no texto do colega, a presença da intertextualidade, as marcas de coesão. E essa atividade foi acompanhada de perto por L.

Outro dado a destacar é que a ficha de avaliação dos poemas, contendo diferentes critérios, deu aos alunos subsídios para a apreciação não só do seu próprio texto, mas também do texto do colega. Essa ferramenta concorreu, portanto, para uma elaboração didática adequada, embora tenha servido mais à avaliação do que à escrita propriamente dita.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

L não detalha no relatório como executou o processo de ensino da escrita.

4.4 CRITÉRIO 4: AO TEMPO EM QUE USAM A LÍNGUA PARA ESCREVER, OS ALUNOS REFLETEM SOBRE ELA, TOMANDO-A COMO OBJETO DE ANÁLISE?

PROJETO DIDÁTICO

Nos procedimentos metodológicos do projeto, L registrou: ***Solicitar que os alunos 'escovem' [...] as palavras que anotaram, buscando as palavras que estão dentro dessas palavras; exemplificar: se anotei algo como 'casa', posso escovar e encontrar 'ninho', 'abraço' [...]***. Vemos aqui que uma atividade de escrita é lançada e, para sua efetivação, os alunos são levados a analisar o que estão escrevendo, o que requer deles uma reflexão deliberada sobre a língua a partir da leitura das palavras que haviam selecionado do poema lido.

L também projetou algumas estratégias de reflexão para auxiliar os alunos no momento de suas produções: ***Solicitar que produzam imagens verbais (ou seja, que escrevam) a partir das imagens visuais presentes no espaço ou em seu imaginário.*** Em seguida, ela solicita que, após construírem as imagens, os alunos possam acrescentar outras imagens que queiram. Vemos que inicialmente L pensa uma atividade em etapas para trabalhar habilidades de criação de imagens poéticas. Na sequência, os discentes são estimulados a integrar outras imagens àquelas já criadas. Isso demonstra a importância do planejamento prévio, que possibilitou que os alunos refletissem sobre a escrita e fossem capazes de produzir o que estava sendo pedido. Novamente aqui lembramos Costa Val (2001, p. 90): "a produção textual envolve também um monitoramento constante do próprio processo, que avalia o dito (ou escrito) e retifica ou ratifica o planejado, em função de reações efetivas ou imaginadas do interlocutor".

No que toca à etapa da reescrita, lemos o seguinte no PD: ***Oportunizar uma reescrita por parte dos alunos.*** Isso indica, mais uma vez, que L considera que os alunos devem refletir sobre os recursos da língua utilizados e o porquê de suas escolhas linguísticas.

REGÊNCIA DE TURMA

Notamos que o material didático elaborado para o ensino da escrita foi adequado. Os escritos de Manoel de Barros e o documentário sobre sua vida e obra constituíram um contexto que deu sentido ao que seria desenvolvido. Relacionando o projeto didático com as cenas de sala de aula, L foi capaz de prever o impacto das leituras feitas e a adequação das etapas da atividade de criação das imagens poéticas para que os alunos pudessem, mais à frente, produzir seus poemas.

Pareceu-nos adequado também que L tenha provocado estranhamento nos aprendizes ao lidarem com uma linguagem demasiadamente subjetiva. No caso da turma observada, a elaboração de imagens poéticas deve ter sido recoberta de dificuldade, porque os alunos são terceiranistas, prestes a realizarem exames vestibulares e, por isso mesmo, estão mais habituados com textos dissertativo-argumentativos. Nesse sentido, o fato de as atividades propostas terem levado os alunos a se defrontar com novos significados das palavras para além dos já dicionarizados confirma a importância da reflexão acerca da língua concomitante ao seu uso.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

L não comenta a maneira como os alunos refletem sobre a língua ao tempo em que a utilizam na construção das imagens poéticas e na escrita do poema.

4.5 CRITÉRIO 5: QUE TRABALHO É DESENVOLVIDO A PARTIR DOS ESCRITOS DOS ALUNOS?

PROJETO DIDÁTICO

L previu um trabalho posterior à feitura da primeira versão dos poemas. Sua ideia era recolher os textos, levar para casa, avaliar fazendo anotações e, na aula seguinte, devolvê-los aos alunos para que eles

pudessem ver os apontamentos feitos. As observações a serem registradas por L se relacionam aos critérios de avaliação estabelecidos previamente e registrados numa ficha didática entregue em sala. Não está explícito no PD o destino a ser dado às produções após a reescrita textual. No entanto, vimos que, no trecho final dos procedimentos metodológicos planejados, L registrou que solicitaria os textos reescritos e daria início ao trabalho com o eixo oralidade. Para tanto, perguntaria se algum aluno gostaria de compartilhar oralmente o seu poema, recitando-o.

REGÊNCIA DE TURMA

L não informou a turma sobre o destino das produções. Isso pode justificar a falta de estímulo inicial dos alunos, tanto na leitura quanto na produção de um texto de caráter subjetivo. Somente ao final da etapa de revisão é que ela propôs que os alunos fotografassem seus escritos em um local simbólico, a fim de posteriormente compartilharem as produções através da rede social ***instagram***, atividade que não estava prevista no projeto didático, mas que parece ter sido pensada pela estagiária ao longo do trabalho. A divulgação dos poemas resultou satisfatória para a turma e para a própria L: os discentes mostraram-se motivados diante da proposta e L entendeu que, mesmo não tendo planejado, deveria criar mais essa situação de interlocução.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

L enfatiza no RE o momento da reescrita textual, entendendo-o não apenas como oportunidade de corrigir os textos, mas como forma de dar aos alunos a chance de avaliarem seus poemas e os dos colegas de modo mais detido, a fim de apreciá-los e melhorá-los como um todo. L também registra que a publicação dos poemas, depois de fotografados em locais simbólicos, foi uma ***forma de motivá-los e dar uma finalidade às produções.*** A título de ilustração, trazemos abaixo dois exemplares dos poemas divulgados.

Figuras 1 e 2 – Exemplares de poemas produzidos e fotografados pelos alunos





Fonte: arquivos da pesquisa.

4.6. CRITÉRIO 6: SÃO REALIZADAS ATIVIDADES DE PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO, REVISÃO E REESCRITA?

PROJETO DIDÁTICO

Verificou-se que L projeta o eixo de ensino da escrita com base na atividade de construção de imagens verbais. Inicialmente, planeja a leitura de um poema de Manoel de Barros (uma das etapas do procedimento metodológico, tal como consta do PD é: ***Explicar que lerei o primeiro poema da obra "Minhas Infâncias", de Manoel, e o porquê – por ser um texto metalinguístico, que fala sobre escrever***). Após solicitar a produção de imagens verbais, a partir da seleção de cinco palavras do poema, L prevê as possíveis dificuldades que a turma apresentaria na produção das imagens. Assim, esboça um planejamento inicial de escrita, descrevendo os passos para a produção das imagens poéticas que culminariam na feitura do poema.

Na ficha didática usada nessa aula, após a primeira atividade de imagens verbais, pode-se ler o seguinte comando de tarefa: ***Para somar imagens às verbais já construídas, escolha um ponto para a observação, de onde você está agora, e aprecie a imagem que vê. Anote ao menos 5 palavras que lhe vierem à mente ao observar tal imagem e depois "escove"***

essas palavras. Essa formulação indica que os alunos, tomando como referência a atividade anterior, poderiam fazer um exercício de criação de novas imagens poéticas.

Em seguida, L indica que os discentes deverão produzir seus poemas conforme os critérios elencados na ficha didática: ***Relembrando os elementos que constituem um poema, vistos nas análises feitas, utilize os recursos essenciais, tais como as figuras de linguagem, que forem necessários para expressar a ideia/sentimento desejado por você.*** Percebe-se que os critérios se resumiram à capacidade de utilização de figuras de linguagem para exprimir ideias e sentimentos, aspecto relacionado às imagens poéticas e à especificidade da poesia.

A devolução dos poemas à turma também foi projetada por L através de apontamentos escritos nos textos, com base no que havia sido pontuado nos critérios de avaliação. Após esse momento, L comentaria rapidamente sobre a reescrita, atividade a ser desenvolvida pelos próprios alunos.

REGÊNCIA DE TURMA

Notou-se que L praticamente seguiu o planejamento, porém desenvolveu melhor as etapas da escrita que não estavam suficientemente detalhadas no PD.

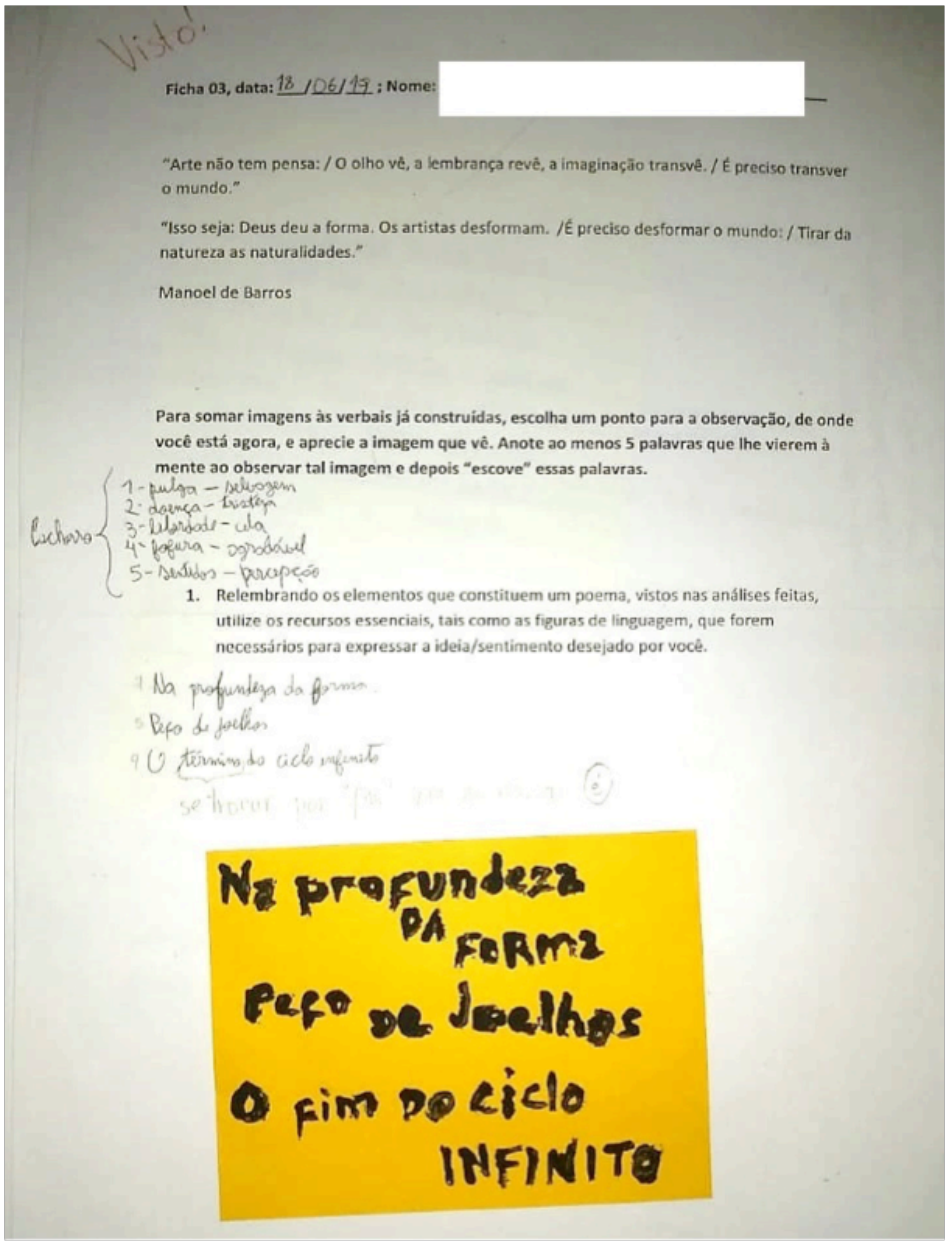
Inicialmente, a atividade de preparação para a escrita não atraiu a turma de maneira esperada, ou seja, os alunos não demonstraram interesse pelo que foi proposto, como já comentado. Esse aspecto pode ser justificado pelo fato de se tratar de uma turma do último ano do ensino médio, na qual o interesse por literatura/poesia, tal como constatado no questionário diagnóstico, era muito baixo.

Por outro lado, L confiou em seu planejamento no que diz respeito à atividade de escrita. De fato, as etapas de esboço e escrita das imagens poéticas concorreram para que a turma realizasse o poema de maneira assegurada, ou seja, com a mediação de L, os alunos estiveram mais independentes na escrita dos poemas, se compararmos com a primeira atividade de construção de imagens.

Na última aula, ao devolver os poemas à turma, L não fez apontamentos nos textos, como havia sido estabelecido no PD, apenas deu um visto. Em duplas, os alunos avaliaram textos de outros colegas, fazendo os apontamentos necessários com base nos critérios descritos na ficha didática, e, posteriormente, os poemas foram devolvidos aos autores. Nessa etapa, a turma evidenciou maior interesse. Os alunos estiveram atentos

aos apontamentos dos colegas e buscaram melhorar suas produções. Abaixo, pode-se ver o esboço de um poema e sua versão após a reescrita.

Figura 3 – Ficha didática contendo duas versões de um poema produzido por um aluno



Fonte: arquivos da pesquisa.

O exemplo acima confirma o dizer de Costa Val (2001, p. 102): "quando se aprende a escrever, aprende-se a trabalhar deliberadamente na composição do texto, buscando-se uma formulação macro e microestrutural que pareça pertinente e adequada aos objetivos que se tem em mente". No caso, esse trabalho deliberado de composição e recomposição do poema foi adequadamente desenvolvido por L.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

No relato, L não expôs de maneira detalhada as etapas da produção textual.

4.7 CRITÉRIO 7: OS ALUNOS SE VALEM DE PARÂMETROS LINGUÍSTICO-GRAMATICAIS, TEXTUAIS E DISCURSIVOS PARA REALIZAR SEUS PROJETOS DE DIZER?

PROJETO DIDÁTICO

As metas de aprendizagem e os procedimentos metodológicos estiveram condizentes com a etapa avaliativa e percebeu-se que L reconhece o que é necessário para a aprendizagem dos alunos no que se refere aos parâmetros linguístico-gramaticais, textuais e discursivos para a produção do gênero selecionado. Constam do PD os seguintes procedimentos referentes ao elemento metáfora: ***deixar bem pontuada, através de apontamento oral, a relevância das figuras de linguagem, em especial a metáfora, na construção de qualquer texto literário, relembrando os textos já lidos e, se necessário, retomando-os, um ou outro, na íntegra.*** L projeta o apontamento sobre esse recurso porque reconhece sua importância na construção dos textos literários.

Outro ponto do procedimento metodológico descrito também merece ser destacado: ***Acompanhar a produção dos alunos, relembrando-lhes a relevância dos elementos constitutivos do poema.*** Aqui vemos que L chamou a atenção dos alunos para a importância de conhecer as especificidades do poema, uma das quais diz respeito ao conceito de imagem, então L prevê que os alunos utilizarão referentes do imaginário e da leitura de mundo para lidar com elementos próprios do texto literário, garantindo sua coerência. Os elementos gramaticais não são mencionados no PD, o que pode ser justificado pelo fato de o texto literário

ser marcado pelo uso de uma linguagem e um estilo mais subjetivos e criativos.

REGÊNCIA DE TURMA

Observou-se que, ao tomarem a língua como objeto de análise, os alunos valeram-se de parâmetros linguístico-gramaticais, textuais e discursivos para justificar seus raciocínios. Por exemplo, na etapa inicial da escrita, durante a atividade de construção de imagens, eles estiveram atentos para realizar escolhas lexicais adequadas. Os procedimentos metodológicos adotados favoreceram o uso da língua e a reflexão acerca das especificidades do gênero textual estudado e produzido (poema), das metáforas, da relação palavra-imagem, para além dos critérios avaliativos estabelecidos na ficha didática, os quais não eram suficientemente diversificados. Frente aos resultados das produções, verificamos que os alunos utilizaram devidamente a metáfora, e que suas as escolhas lexicais estiveram condizentes com as ideias e sentimentos que almejaram exprimir, juntamente com as imagens poéticas construídas.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

L não menciona no relato a experiência referente ao critério 7.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As categorias analíticas de nosso estudo foram estabelecidas de modo a contemplar desde a criação das situações interativas pela licencianda até a explicitação do conhecimento por parte dos aprendizes. Realizada a discussão dos dados, temos a fazer as seguintes considerações finais.

1. A estagiária procurou construir situações favoráveis à produção da escrita por seus alunos; verificamos, no entanto, que o fato de ela não atrelar o ato de escrever à temática geral do projeto didático contribuiu para que os alunos, de início, não se sentissem motivados a elaborar seus poemas.
2. Apesar de uma desmotivação inicial, os alunos acabaram se envolvendo nas atividades propostas e, uma vez engajados, demonstraram ter aprendido a escrever poemas, agindo discursivamente de vários modos para fazê-lo.

3. O traçado prévio de algumas habilidades de escrita no projeto didático foi decisivo para guiar a prática da professora, que soube dar as devidas orientações aos alunos no momento em que eles tiveram que escrever; por outro lado, certas habilidades requeridas não haviam sido previstas e, portanto, não foram trabalhadas; nesse caso, é interessante o professor, ao projetar o trabalho com a produção textual, considerar os vários tipos de saberes e conhecimentos a serem mobilizados pelos alunos, elaborando um conjunto detalhado e exaustivo de habilidades.
4. Pôde-se confirmar a importância de estruturar o ensino da escrita com base em práticas correlacionadas de uso e reflexão sobre o uso; nesse sentido, a análise dos poemas produzidos pelos próprios alunos constituiu um ponto forte da prática da estagiária, sobretudo porque, além da avaliação propriamente dita, eles tiveram a oportunidade de reelaborar conhecimentos acerca do texto poético.
5. A estagiária não havia considerado, em seu planejamento, o destino a ser dado aos poemas depois de prontos, a não ser a leitura em voz alta por aqueles que o desejassem; ao longo do processo, no entanto, ela mudou o que estava estabelecido no plano de trabalho e solicitou aos alunos que fotografassem seus textos, os quais, depois de montados em um pano de fundo imagético, foram divulgados numa rede social; vale destacar que essa atividade foi visivelmente motivadora para eles.
6. A realização do trabalho com a escrita em etapas – planejamento, escrita, avaliação e reescrita – se mostrou produtiva; merece destaque o papel dos critérios de avaliação, que permitiram aos alunos apreciar e reconstruir os poemas quando necessário, uma vez que haviam refletido de forma sistemática e deliberada sobre eles.
7. Não observamos nas aulas momentos em que os alunos pudessem agir metalinguisticamente, explicitando parâmetros linguístico-gramaticais, textuais e discursivos de análise dos diferentes níveis de construção do texto poético; a reflexão feita por eles praticamente se restringiu à metáfora, mas acreditamos que, no 3º ano do ensino médio, os discentes já devessem dominar um discurso explicativo mais consistente acerca da língua.

Nossas constatações nos levam a reafirmar o potencial formativo do estágio, o valor do planejamento enquanto dispositivo da elaboração didática dos saberes e a importância de ensinar a escrita considerando as etapas de planejamento, elaboração textual, apreciação e reescrita.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, T. M. Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões. **Desenredo**. Passo Fundo, v. 6, n. 2, p. 198-214, jul./dez. 2010.

BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (org.). **Produção de textos na escola:** reflexões e práticas no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 120-134.

CAMPS, A. Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da escrita. In: CARVALHO, J. A. B.; BARBEIRO, L.; PIMENTA, J. (org.). A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios. **Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita**. Braga: Universidade do Minho, 2005, p. 11-26.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.

COSTA VAL, M. G. O desenvolvimento do conhecimento linguístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever? **Veredas**, Juiz de Fora, v. 5, n. 1, p. 83-104, 2001.

ERDEI, L. D. S. **A didatização do gênero discursivo poema:** uma análise enunciativo-discursiva bakhtiniana. 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2014.

HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 117-139, jul.-dez. 2008.

LUNA, F. C. T. Metodologias do ensino-aprendizagem da produção textual na perspectiva sociodiscursiva dos gêneros textuais. **Língua & Literatura**, Frederico Westphalen, v. 13, n. 21, p. 33-54, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, M. B. F. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101-117, jan.-abr., 2006.

PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 83-116, jul.-dez. 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, vol. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

SILVA, N. R. A elaboração didática dos gêneros do discurso na produção textual escrita no ensino fundamental. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**. Rio de Janeiro, n. 6, p. 01-19, 2009.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: AS CONTRIBUIÇÕES E DIFICULDADES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

JOZIANE MELO DA SILVA
Graduada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, jozianemelo6@gmail.com;

CARMI FERRAZ SANTOS
Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, carmiferraz@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo trata da temática do Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Pedagogia e apresenta uma breve discussão sobre o contexto do estágio. Abordamos também a relação teoria e prática, e a constituição da identidade docente na formação inicial. Metodologicamente, adotamos uma abordagem de natureza qualitativa, e utilizamos um questionário como instrumento para coleta de dados da pesquisa. Os sujeitos investigados foram estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Os resultados desta pesquisa apontam que são grandes as contribuições do Estágio Supervisionado Obrigatório, pois possibilita aos discentes do curso de licenciatura em Pedagogia a consolidação da relação teoria e prática, a autonomia e constituição da identidade docente, dentre outras contribuições. Além disso, este estudo nos mostrou que o estágio é um momento oportuno da formação que possibilita trocas entre o campo acadêmico e o campo escolar e vice-versa, podendo, assim, fomentar novos saberes, novas reflexões acerca do ***lócus*** da atuação docente.

Palavras-chave: Estágio; Formação Inicial; Pedagogia.

1. INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) é de extrema importância para a formação docente, e é sem dúvida alguma um componente curricular imprescindível para o processo de formação inicial de professores, uma vez que proporciona o contato dos licenciandos com a sua futura área de atuação. Viabilizando, desse modo, experiências significativas para a carreira profissional dos discentes, através da interação nos espaços escolares com a sala de aula, com os profissionais experientes e com todos os envolvidos no contexto educacional, e também, através da práxis, isto é, ação-reflexão-ação, do sujeito em formação, possibilitando assim, uma postura crítica reflexiva da ação docente. Além da articulação da teoria com a prática, ocasionada nos momentos de realização do Estágio.

Sendo assim, esse estudo buscou saber quais são as contribuições do estágio supervisionado na formação dos estudantes de Pedagogia de uma instituição Federal, situada em Pernambuco e corresponde a um recorte do trabalho de conclusão de curso de graduação. Para isso traçamos como objetivos específicos os seguintes: analisar a relação entre a teoria e prática do estágio na perspectiva do estudante; identificar dificuldades, desafios e as contribuições do estágio na visão dos discentes do curso de pedagogia em questão.

Diante disso, apresentamos alguns apontamentos que consideramos essenciais para esse processo investigativo, que acreditamos contribuirem para a reflexão acerca da formação profissional dos discentes, a saber: a relação entre a teoria e a realidade/prática; aquisição de novos conhecimentos através do contato e interação com o cotidiano escolar; autonomia e identidade profissional; direção para o campo da pesquisa.

Consideramos que a temática do Estágio Supervisionado Obrigatório é de grande relevância para a formação dos discentes, especificamente neste caso, para os licenciandos do curso de Pedagogia, para a sociedade e para o meio acadêmico. Pois o ESO é um componente curricular fundamental para a preparação profissional, promovendo também um diálogo entre as escolas da Educação Básica, Universidade e vice-versa. Possibilitando a consolidação dos conhecimentos teóricos com a prática, aspecto primordial para a formação docente.

Dada a importância desse tema, neste artigo primeiramente abordamos, de forma sucinta e breve, a respeito do contexto do estágio. Em seguida, discorremos sobre a relação teoria e prática no estágio e a

constituição da identidade docente na formação inicial. Logo após essa discussão teórica, apresentamos o trajeto metodológico da pesquisa, tecendo algumas considerações sobre os resultados e a análise encontrados nesse estudo.

2. ESTÁGIO: UMA BREVE DISCUSSÃO

As discussões concernentes à temática de Estágio, podemos dizer, que são decorrentes de muitos anos e de um longo processo, permeada, por um lado, pelas questões relativas ao campo da educação, e, por outro, envolvendo as questões trabalhistas. Inicialmente, faz-se necessário ressaltar neste artigo como ocorreu o surgimento da palavra estágio. Segundo Colombo e Ballão (2014), o termo apareceu na literatura em 1080, em latim medieval "stagium", no sentido de "residência ou local para morar", tendo sua origem vinda do latim clássico "stage" tendo como definição "estar num lugar". Os autores ainda discorrem que

> Em 1630, o termo stage apareceu na literatura, em francês antigo, referindo-se ao período transitório de treinamento de um sacerdote para o exercício de seu mister. Era o período que um cônego (padre) deveria residir na igreja, antes de entrar de posse de seus direitos por completo. Daí deriva o termo "residência", usado para indicar o estágio ou tempo de tirocínio (prática ou noviciado) para a profissionalização médica. Portanto, desde seu nascimento no latim, o termo "estágio" sempre esteve vinculado à aprendizagem posta em prática num adequado local sob supervisão.

No que diz respeito ao contexto histórico do estágio, segundo Martins e Curi (2019, p. 690) "no Brasil, o desenvolvimento histórico da legislação que dispõe sobre o estágio inicia-se a partir de 1833, quando se constituiu a primeira Escola Normal, visando a qualificação e o desenvolvimento profissional de professores". As autoras ainda salientam que a concepção de Estágio Supervisionado, no Brasil, deu-se através da lei orgânica do ensino normal em 1946. Nesse sentido, Barreiro e Gebran enfatizam que

> As antigas escolas de formação de professores, as chamadas escolas Normais, eram, até então, regidas por legislação estadual, sendo que cada estado tinha legislação própria: organizava e definia a estrutura curricular

> dos cursos de formação de professores e, em especial, a Prática de Ensino, de modo diferenciado. Esta situação diversa e desigual dos cursos passa a ser unificada legalmente pela Lei Orgânica do Ensino Normal, de 2 de janeiro de 1946 (Decreto-lei n. 8530/46), que estabelece um currículo único para todos os estados [...] (BARREIRO; GEBRAN, 2015, p. 50).

Depreende-se a partir da colocação das autoras que antes da promulgação da lei orgânica do ensino normal o Estágio era tratado por diferentes perspectivas e entendimento, ora apresentado como disciplinas prática de ensino, ora como componente curricular mínimo, dentre outras formas de compreensão, carecendo assim, de uma compreensão mais significativa e relevante para o campo educacional. É importante também destacar o papel nessa discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9. 394/1996, uma vez que veio elucidar que a teoria e prática estão imbricadas na formação de qualquer profissional, sendo primordial essa articulação para os profissionais da educação, e deve ocorrer, também, através das vivências do Estágio Supervisionado na formação inicial de professores.

Outro marco importante para a ressignificação do estágio, com vista a proporcionar experiências para a área de atuação profissional dos estagiários, é a lei Nº 11. 788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes. A referida lei enfatiza o estágio como um componente curricular essencial para integrar a formação do discente, com vistas ao aprendizado de competências da área de atuação. Essa lei, em seu artigo 1º estabelece o estágio como

> Art. 1º. Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Conforme o que dispõe a lei vigente de estágio, a supervisão no estágio faz-se necessária para a formação do sujeito, com vista ao seu desenvolvimento e atuação profissional.

3. ESTÁGIO: ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Barreiro e Gebran (2015) salientam que a relação teoria e prática é imprescindível, tanto para a formação inicial do docente, quanto para a formação continuada. Além disso, essa imbricação da teoria com a prática é fundamental para uma formação de qualidade, uma vez que contribui para a autonomia e profissionalização docente dos sujeitos, por meio das experiências vivenciadas no campo de atuação, articulando os conhecimentos teóricos à prática pedagógica. Nessa perspectiva pode possibilitar um processo investigativo e reflexivo sobre as ações/fatos do campo profissional. Nessa direção, Bianchi; Alvarenga e Bianchi (2008) salientam que a relação teórica e prática corrobora para a formação de profissionais qualificados para a carreira de atuação e para o melhor desenvolvimento do trabalho no meio social.

Para Barreiro e Gebran (op.cit.), o estágio pode ainda ser o momento propício para a promoção e constituição da identidade docente.

Para tanto, é essencial que o mesmo seja realizado com este objetivo. As autoras também destacam que

> Educadores precisam de formação teórica e da concretização da teoria na prática, adquiridas em situações didáticas que permitam que os conhecimentos apreendidos, de diferentes naturezas e experiências, possam ser experimentados em tempos e espaços distintos, de maneira crítica e reflexiva (, p. 115).

A partir da colocação de Barreiro e Gebran, podemos perceber a importância da articulação da teoria e prática na formação de professor, uma vez que esta permite aos licenciandos experiências profissionais, reflexão sobre a ação e até mesmo a construção de novos saberes e constituição da identidade profissional. Nessa perspectiva Pimenta e Lima ressaltam que

> O curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente. O estágio ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 67).

Conforme as afirmações dos autores acima, o estágio também é um dos momentos que contribui para a formação da identidade do sujeito em formação inicial, bem como é um momento oportuno para que os licenciandos percebam que os conhecimentos teóricos são importantes para a prática no espaço educacional. Contudo, estes processos e encaminhamentos também devem ser explorados durante todo o percurso do curso de formação de professores, e também na formação continuada. Como enfatiza Barreiro e Gebran (op. cit.) a identidade profissional está atrelada à identidade pessoal do sujeito, e constitui-se por meio de sua atuação no ***lócus*** de trabalho, pelas interações que são ali estabelecidas com o grupo e as pessoas envolvidas nesse contexto educacional.

4. TRAJETO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa é de natureza qualitativa, porém, utilizamos também dados quantitativos, pois, segundo Minayo (1994), os dados quantitativos e qualitativos se complementam. Utilizamos o estudo de caso, que conforme Pádua (2016 p. 79) "[...] é uma tentativa de abranger as características mais importantes do tema que se está pesquisando, bem como seu processo de desenvolvimento".

No tocante ao instrumento de coleta de dados, fizemos uso de um questionário contendo questões pautadas na discussão proposta nesta pesquisa, buscando saber dos participantes a concepção deles em relação à teoria e prática no estágio, à contribuição do estágio para a identidade profissional, às dificuldades e aos desafios na realização do estágio, à possibilidade de pesquisa no estágio, dentre outros pontos relacionados a nossa investigação.

O campo de pesquisa se deu em uma Universidade Federal em Pernambuco, e os sujeitos da pesquisa foram 22 discentes do curso de licenciatura em pedagogia da referida Universidade. Do total, 13 discentes cursavam o estágio supervisionado III (7º período do curso) e 9 cursavam o estágio supervisionado IV (8º. período). Todos do gênero feminino e na faixa etária de 18 a 60 anos. Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa utilizamos números ao referenciá-los no presente trabalho, como por exemplo: discente 1 (D1), discente 2 (D2). No que diz respeito à análise dos dados, organizamos a partir das seguintes categorias: relação teoria e prática no estágio; dificuldades e desafios no ESO; contribuições do ESO para formação docente.

5. PERCEPÇÃO DOS DISCENTES SOBRE O ESO: ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1. RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Nesta categoria, para entender a perspectiva dos sujeitos participantes dessa pesquisa, em relação a teoria e prática no estágio, questionamos se a partir da vivência no ESO eles conseguiam relacionar os conhecimentos teóricos à sua prática pedagógica. Sendo assim, dos nove discentes que estavam cursando o estágio IV, participante da pesquisa, sete responderam que "sim" e dois responderam que "às vezes". E dos 13 discentes do estágio III, apenas um respondeu que "às vezes", tendo os outros respondido afirmativamente. Todos os participantes que responderam "sim" enfatizaram que as experiências decorrentes das vivências no cotidiano da escola são de grande relevância para o fazer docente. Destacaram ainda que os conhecimentos adquiridos na academia ajudam para uma atuação significativa do professor. Salientaram também que a relação teoria e prática se complementam, e que os conhecimentos das disciplinas práticas e metodológicas na graduação são imprescindíveis para o exercício docente.

Essas ponderações ficaram explícitas nos registros dos participantes, tais como as apresentadas abaixo:

> Sim. Através dos textos procuro adequar minha prática pedagógica, assim como a BNCC que orienta o docente na elaboração de conteúdos a serem aplicados. E de acordo com a realização das práticas em sala de aula percebo que as teorias e as práticas estão interligadas, uma concretiza a outra (D1, ESTÁGIO IV).
>
> Sim. É incrível como se torna gratificante quando nos deparamos com a prática docente após os estudos teóricos. Sem a prática não entendemos de forma plena o que a teoria nos ensina, e sem a reflexão crítica da teoria à prática docente não existe de forma responsável (D20, ESTÁGIO III).

Tais colocações desses sujeitos em formação inicial, corrobora o que afirmam Barreiro e Gebran (2015), quando dizem que no processo de formação de professores é necessária a articulação da teoria com a prática, pois são indissociáveis. As autoras ainda destacam que essa articulação é estabelecida através das experiências, que no estágio é fundamental que

ocorram práticas marcadas por intencionalidades e que promovam uma reflexão crítica da realidade vivenciada.

Em relação aos licenciandos que disseram que nem sempre conseguiam relacionar os conhecimentos teóricos à prática pedagógica, fica subentendido que esses discentes tenham uma compreensão de prática ligada apenas à questão metodológica, não considerando que as disciplinas de caráter mais teórico também discutem a prática pedagógica. Como é notório no registro da discente do estágio IV:

> Alguns deles sim. O que mais consigo relacionar são os conhecimentos voltados a língua portuguesa e ensino da linguagem oral, porque foram aulas bem embasadas. As demais disciplinas foram mais gerais, muito amplas e mais voltadas para os documentos como PCN e LDB (D5).

Ainda em relação à teoria e prática, buscamos saber dos estudantes se o Estágio Supervisionado proporciona a aquisição de novos conhecimentos através da interação com o cotidiano escolar. Ressaltamos que dos nove discentes do ESO IV, oito responderam que "sim", e apenas um discente (D5) alegou que "depende", e justificou assim: "Depende de como ele está sendo supervisionado. Eu pelo menos não tive muito suporte na escola em que estagiei. E na Universidade só tive suporte da professora do estágio III e IV".

Desse modo, a justificativa da discente acima indica que talvez não seja apenas o estágio que não proporciona aquisição de novos saberes, mas a maneira de conduzir e mediar os sujeitos no seu processo de formação inicial. Como ressalta Barreiro e Gebran (2015), a dificuldade em relacionar os conhecimentos teóricos com a prática docente não é inerente apenas aos discentes, mas deve-se também ao seu processo formativo, ou seja, à formação que o sujeito está recebendo. Portanto, os docentes dos cursos superiores, que são orientadores dos estágios, assim como os docentes das escolas da educação básica, que recebem em sua sala de aula esses licenciandos (as), têm função essencial para a formação desses sujeitos no caminho da docência. Uma vez que os estudantes sozinhos muitas vezes não conseguem perceber como ocorre a relação teoria e prática nas experiências proporcionadas no estágio.

Quanto aos discentes do estágio III, as respostas foram unânimes, pois dos 13 participantes, todos disseram que "sim" o Estágio Supervisionado proporciona a aquisição de novos conhecimentos através da interação com o cotidiano escolar. As justificativas dos estudantes que

responderam “sim”, tanto do estágio III quanto do estágio IV, destacaram a importância da observação e participação do estagiário em sala de aula, as regências que contribuíram para a aprendizagem e formação pessoal, e também do professor, além da aprendizagem da rotina escolar e o contato com os profissionais experientes e atuantes na profissão. Pontuaram também os conhecimentos em relação às práticas pedagógicas, à relação professor e estudante da classe, aos desafios e às dificuldades de ensino e aprendizagem encontrados, que fazem com que os direcionem a fazer novas pesquisas diante das situações vivenciadas e observadas, despertando, então, um novo olhar para o chão da escola, assim como sobre os conhecimentos que só se concretizam na prática, e as experiências práticas que são enriquecedoras para o fazer docente. Como colocado no registro da discente do estágio IV, abaixo:

> Sim. Pois apesar de durante as aulas teóricas na universidade idealizarmos o cotidiano da profissão, quando chegamos no campo nos deparamos com muitos obstáculos e precisamos lidar com eles e assim vamos adquirindo conhecimentos, como também através do contato com outros profissionais (D7).

Nessa direção, percebe-se que em sua maioria os sujeitos participantes desta pesquisa acreditam que a interação com o espaço escolar através do estágio favorece a aquisição de novos saberes e aprendizagem, bem como propicia a consolidação da teoria com a prática.

Para tanto, é fundamental que esses saberes e experiências vivenciadas pelos discentes no campo de estágio, especificamente no cotidiano escolar, sejam discutidos na academia, com vista a promover diálogos e reflexões sobre a formação docente. Neste sentido, Barreiro e Gebran (2015) destacam que é importante que o processo de reflexão seja instigado pelo curso de formação inicial de professores, pelos docentes e pelos próprios licenciandos, refletindo assim sobre a profissão docente e todo o cenário educacional.

5.2. DIFICULDADES E DESAFIOS NO ESO

Nesta categoria, buscou-se saber as dificuldades e os desafios encontrados pelos discentes de Pedagogia da universidade no campo de pesquisa, na realização do ESO. Em relação a isso, notou-se que apenas um estudante do estágio IV alegou não ter encontrado dificuldades na realização do estágio. Quanto os estudantes do estágio III sujeitos

participantes da pesquisa, todos registraram algumas de suas dificuldades. Nesse aspecto, tanto os discentes do ESO III quanto os discentes do ESO IV registraram que as dificuldades são diversas, desde o acesso às escolas até mesmo as questões burocráticas de documentação, coleta de assinaturas, etc. Descreveram ainda a falta de acolhimento e abertura por parte de alguns docentes das escolas em receber e acompanhar os estagiários em sua sala de aula. Relataram também que encontram dificuldade para dialogar com os gestores da escola. Os discentes ainda enfatizaram a questão do tempo para conciliar o estágio com as outras disciplinas do curso, assim como conciliar o estágio não obrigatório com o estágio obrigatório, e até mesmo com o trabalho, como sendo uma das grandes dificuldades na formação inicial de professores.

Enfatizaram, ainda, a dificuldade para trabalhar na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Faz-se necessário destacar que alguns sujeitos investigados pontuaram ter dificuldade para elaborar os relatórios do ESO, e ainda falta de recursos para a realização das atividades no estágio. Com vista aos registros dos discentes, Pimenta e Lima ressaltam que:

> Às vezes, a distribuição da carga horária e das disciplinas no currículo dos cursos de licenciatura obriga o aluno a cursar outras disciplinas, além do estágio, no mesmo período letivo. Isso faz com que a ida à escola ocorra em dias alternados, fragmentando as atividades e as percepções que vinham construindo (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 105).

As autoras ainda enfatizam que a partir da compreensão dos discentes sobre o estágio e a sua função dentro do ambiente escolar, as dificuldades tendem a ser melhor encarada.

Nessa mesma direção, Barreiro e Gebran (2015) ressaltam o quanto é essencial que os estagiários entendam a dinâmica do estágio e a sua atuação na escola para o seu processo formativo.

Nesta categoria buscou-se também saber os desafios encontrados pelos discentes em sua prática pedagógica enquanto estagiários. Nesse questionamento apenas um licenciando de cada grupo do estágio da pesquisa relatou não ter encontrado desafios, os outros participantes da pesquisa pontuaram as situações de insegurança por ser iniciante, assim como também o sentimento de incapacidade que surge diante dos desafios e imprevistos. Enfatizaram como desafio o medo de algo dar errado, a timidez, o nervosismo nos momentos das regências/vivências, bem como a interferência do professor da escola no momento de atuação/regência do estagiário. Destacaram também como desafio o domínio de sala de

aula para manter a disciplina dos estudantes sem autoritarismo, a elaboração do planejamento e sua execução quando ocorre algum imprevisto. Acrescentaram ainda não saber lidar com as várias especificidades que existem em sala, dentre elas os transtornos, as deficiências e os diferentes níveis de aprendizagem em que os estudantes se encontram. Sendo assim, pelas afirmações das discentes pôde-se constatar que os desafios são diversos, como afirmou uma licencianda do estágio III:

> Os desafios apresentados na minha prática pedagógica enquanto estagiária foram bem variados, dentre eles, destaco a relação professor regente e estagiário, pois percebi uma certa resistência por parte do professor regente ao desenvolvimento do trabalho com o estagiário em sala de aula, sendo em alguns momentos tratada como se fosse um acompanhante infantil, descaracterizando a importância do estágio no processo de formação docente (D17).

Esse registro da discente nos leva a pensar que situações como essa, muitas vezes, são decorrentes do reflexo e das condições às quais os professores vêm enfrentando no contexto educacional, como pontua Pimenta e Lima (2012), sobre perda dos direitos dos docentes que foram conquistados historicamente, assim como o desgaste da profissão, dentre outros fatores, podendo esses acontecimentos reverberarem na maneira como os estagiários são recebidos e tratados nas escolas da educação básica.

Barreiro e Gebran (2015) fazem um outro apontamento muito pertinente nesse viés colocado pelos discentes, as autoras salientam que a figura de um novo elemento na sala de aula, especificamente nesse caso o estagiário, inicialmente causa um certo estranhamento tanto para os estudantes da classe, como para o professor regente, que se sente muitas vezes inseguro com a sua própria representação, fugindo de certas situações, questionamentos, etc.

Diante disso, conforme as autoras, é fundamental a compreensão de que professores e estagiários, mesmo estando em campos distintos, ambos contribuem para os processos educativos, logo, é preciso romper com as barreiras de competição nos espaços escolares.

5.3. CONTRIBUIÇÕES DO ESO PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta categoria buscou-se saber o que dizem os discentes a respeito das contribuições do ESO para formação inicial de professores, ou

seja, para a sua formação. Sendo assim, os discentes descreveram alguns pontos do Estágio os quais consideram importantes para o processo de formação docente, como explicitou a discente do estágio III (D16) "Eu considero que a disciplina de estágio é de extrema importância para a conclusão do curso de pedagogia, porque ela começa a situar o chão que o profissional irá trabalhar ativamente".

Os sujeitos participantes da pesquisa registram que as contribuições do ESO são diversas e valiosas para identificar o campo de atuação e o conhecimento das áreas do pedagogo, assim como aprender a enfrentar obstáculos, aprender com os estudantes das escolas da educação básica e com os professores atuantes e experientes; aprender a lidar com os sujeitos, com a sala de aula e com as situações inesperadas; assim como entender como ocorre as relações entre os pares. Além de conhecer de fato a realidade da profissão e as ações dos profissionais envolvidos no espaço escolar, possibilita também a reflexão a partir das situações observadas e vivenciadas, proporciona a valorização, o crescimento e a responsabilidade profissional, viabiliza a aproximação com o cotidiano escolar e articulação da teoria e prática. Acrescentaram ainda que o ESO contribui para a construção da autonomia do futuro docente, para aprendizagem de saberes da prática pedagógica. Enfatizaram ainda que o estágio pode ser um caminho para despertar o interesse pela busca de conhecimentos específicos, pela inclusão, dentre outras questões relacionadas aos processos educativos. A seguir apresentamos alguns desses relatos:

> Me inseriu no ambiente escolar como pesquisadora e como professora iniciante. Pude observar práticas pedagógicas exitosas. Tive a oportunidade de realizar regências que consequentemente me ajudarão como profissional. Pude conhecer melhor as relações que acontecem dentro da sala de aula. Fui capaz de articular conhecimentos teóricos com a prática (D9, ESTÁGIO IV).

> O estágio me proporcionou experiências únicas que me fizeram amadurecer enquanto futura professora, pois passei por situações novas que me fizeram refletir e buscar conciliar o que eu via na teoria com a prática. Assim a disciplina é indispensável pois é nela que o aluno irá se descobrir enquanto futuro (a) professor (a), é no estágio que passamos por situações que nos fazem evoluir enquanto profissional pois cada decisão, cada atividade desenvolvida é mais um aprendizado que será levado por toda vida (D14, ESTÁGIO III).

No que diz respeito às exposições dos registros dos participantes da pesquisa quanto às contribuições do estágio, Barreiro e Gebran (2015) destacam a relevância do contato dos sujeitos com todos os envolvidos no âmbito escolar, como uma forma que pode favorecer a resolução de situações problemas, além de possibilitar a compreensão do cotidiano escolar, o surgimento de indagações, e consecutivamente, desencadear novas ações e aprendizagem.

Ainda nessa categoria questionamos os discentes participantes da pesquisa a respeito da contribuição do ESO para a autonomia e identidade profissional, nesse quesito, os sujeitos em formação inicial tanto do estágio III quanto do estágio IV afirmaram que "sim'', reconhecendo a importância do estágio para a autonomia e identidade docente. Nesse aspecto, os licenciando registraram que as experiências e as vivências em sala de aula proporcionadas pelas regências que são realizadas durante o estágio supervisionado vão formando e construindo a identidade do profissional e a autonomia docente através da prática vivenciada. Destacaram ainda que as experiências são fundamentais para a identificação da área específica de atuação, registrando comentários, tais quais:

> Sim, a partir das experiências do estágio conseguimos analisar qual público possuímos maior identificação e qual será a nossa forma de planejar e abordar os conteúdos em sala de aula. No entanto, esse processo de formação de autonomia e identidade é contínuo e vai além do estágio, ele também ocorre no decorrer do processo formativo e da atuação profissional (D11, ESTÁGIO III).
>
> Sim. O estágio supervisionado nos permite revelar o profissional que está sendo formado. Temos critérios e objetivos a serem alcançados, mas há sim autonomia para o estagiário exercer tais obrigações da maneira que considera necessária. E essa autonomia que revela o nosso posicionamento, e nosso ser profissional (D6, ESTÁGIO IV).

Diante do exposto pelas discentes, Pimenta e Lima (2012) fazem uma ressalva no tocante à identidade docente, salientando que, embora o estágio seja o ponto inicial para proporcionar reflexões acerca da construção da identidade do professor, esse processo também será consolidado no decorrer do percurso de formação dos sujeitos e ao longo da sua atuação profissional.

Barreiro e Gebran compactuam com essa ideia e afirmam que:

> A identidade do professor é construída no decorrer do exercício da sua profissão, porém, é durante a formação inicial que serão sedimentados os pressupostos e as diretrizes presentes no curso formador, decisivos na construção da identidade docente (BARREIRO; GEBRAN, 2015, p. 22).

Alguns registros dos sujeitos investigados ao relatarem que o estágio tem suas contribuições, mas apresenta algumas restrições, faz-nos repensar no que diz Pimenta e Lima (2012), ao enfatizarem que o estágio como componente curricular pode até não ser uma preparação efetiva para a carreira docente, contudo, por meio deste componente curricular é possível trabalhar aspectos da formação docente, da profissão, entre outras questões. As autoras ainda salientam que é de extrema importância todas as experiências vivenciadas pelos licenciandos para a construção da identidade docente, além disso, os outros componentes curriculares do curso também são imprescindíveis para esse processo da constituição identitária do professor, como também a contribuição do curso formador é essencial.

Questionamos também aos discentes se para eles o estágio direciona para o campo da pesquisa. Visando desse modo saber a opinião deles se a pesquisa no estágio contribui de algum modo na formação inicial. Quanto a isso, os licenciando tanto do estágio III, quanto do estágio IV apresentaram respostas variadas. Três discentes do estágio IV afirmaram que "sim", três acreditam que o Estágio "não" direciona para o campo da pesquisa e três estudantes responderam que "às vezes", ou seja, para esses licenciando há uma probabilidade de acontecer pesquisas no estágio, dependendo das situações observadas e vivenciadas, e também do incentivo recebido na sua formação.

Todavia oito dos discentes que estavam no estágio III, participantes desse processo de investigação, afirmaram que "sim" e cinco disseram que "não". Desse modo os que afirmaram que o ESO direciona para elaboração de pesquisas, descreveram que, através do olhar atento para o ambiente escolar e com vistas para os processos que ali se desenvolvem, surgem questionamentos que viabilizam investigações para os fatos observados. Os discentes também ressaltaram que as situações que acontecem no estágio, as lacunas percebidas podem despertar o interesse para a pesquisa, como descrito pela discente do estágio IV (D9) "quando realizamos o estágio com um olhar mais atento e crítico, nos

deparamos com diversos aspectos/fenômenos possíveis de serem estudados na nossa área de atuação".

Por sua vez, os sujeitos que disseram que o estágio não direciona para pesquisas expuseram pouca argumentação, salientando que o ESO está mais ligado para à prática docente e para a carreira profissional. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012) enfatizam que para que o estágio se concretize como pesquisa é primordial que haja uma inter-relação com os outros componentes curriculares do curso de formação. Nesse mesmo viés, Barreiro e Gebran (2015) salientam a importância do trabalho no estágio articulado com as disciplinas do curso, o que pode viabilizar novos saberes, novos conhecimentos. Além disso, as autoras ressaltam que o desenvolvimento de pesquisas no estágio não é tão simples assim para acontecer de maneira rápida, isto requer um esforço de todos os profissionais envolvidos no processo de formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face dos aspectos acima tratados, concluímos que o componente curricular ESO no curso de formação de professores, especificamente no nosso caso no curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Instituição Federal, situada em Pernambuco; é de grande relevância para os sujeitos em formação inicial no caminho da docência.

A partir dos resultados obtidos percebem-se que os sujeitos em formação inicial compreendem que a teoria e prática estão imbricadas, e que essa articulação é um fator primordial para um estágio significativo, auxiliando a futura prática em sala de aula. Os dados também revelam que o estágio contribui para a construção da autonomia, dos saberes da prática pedagógica e da identidade docente, dentre outros fatores relacionados. Permitindo que os discentes possam ter experiências com o seu futuro campo de atuação, bem antes de iniciar o exercício profissional. Contudo, apesar de grandes contribuições do estágio, perceber-se através dos dados coletados, que os estudantes enfrentam muitas dificuldades e desafios nesta trajetória acadêmica com o estágio. E também que a pesquisa no estágio ainda é algo distante para ser realizada, porém não é impossível.

Em suma, através desta investigação é notório observar que o estágio é um momento oportuno da formação inicial, que possibilita trocas entre o campo acadêmico e o campo escolar e vice-versa, podendo, assim,

fomentar novos saberes, novas reflexões acerca do *lócus* de atuação e da dinamicidade que permeia o cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores.** 2ª ed. São Paulo: Avercamp, 2015.

BIANCHI, Anna Cecilia de Moraes; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. **Manual de Orientação:** Estágio Supervisionado. 3ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

BRASIL. **Lei nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm >. Acesso em: 10, ago. 2021.

COLOMBO, Irineu Mario.; BALLÃO, Carmem. Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em revista.** Curitiba, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36902>. Acesso em: 30, jul. 2021.

DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecilia de Souza (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 11ª ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 1994.

MARTINS, Priscila Bernardo.; CURI. Edda. Estágio Curricular Supervisionado: uma retrospectiva histórica na legislação brasileira. **Revista Eletrônica de Educação.** v. 13, n. 2, p. 689-701, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2471>. Acesso em: 30, jul. 2021.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa:** Abordagem teórico-prática. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PERFIL DE ESTUDANTES INGRESSANTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM RECIFE E REGIÃO METROPOLITANA

MARIA CECILIA PATRICIO
Professora Ensino Superior Uninassau Olinda. Dra. Antropologia pela UFPE. Orientadora.

TELMARA LOPES RODRIGUES
Pedagoga pela Uninassau Olinda. Especialista em Educação Especial e Inclusiva, FAVENI.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como principal objetivo delinear o perfil parcial acerca dos estudantes de pedagogia e visa colaborar para o melhor aproveitamento dos cursos formadores de pedagogos valorizando as características que os trazem para o curso, tendo em vista que entender o perfil desse grupo pode representar ganhos crescentes e mais resultados na formação desses futuros profissionais. A metodologia usada no estudo é de abordagem quantitativa e qualitativa, embasada por uma pesquisa bibliográfica e a aplicação de um formulário online no qual obteve o resultado de 52 estudantes do curso presencial de pedagogia. Os resultados indicaram que para a maioria dos estudantes entrevistados o perfil começam a ser delineado antes do ingresso nas instituições e se evidencia no decorrer dos trabalhos desenvolvidos, indicando ainda que a qualidade da graduação é um indicativo diretamente ligado ao sucesso profissional.

Palavras-chave: Educação; Pedagogia; Perfil; Pesquisa

ABSTRACT

This article presents the results of a research that had as main objective to delineate the partial profile about the students of pedagogy and seen to collaborate for the better use of the training courses of pedagogues valuing the characteristics that bring them to the course, considering the This group's profile can represent increasing gains and more results in the training of these future professionals. The methodology used in the study is of a quantitative and qualitative approach, based on a bibliographic research. Therefore, the opinion of 52 students of the classroom pedagogy course was consulted. in the institutions and if the evidence in the course of the work developed, even though the quality of graduation is an indicator directly linked to professional success.

Keywords: Education; Pedagogy; Profile; Search

1. INTRODUÇÃO

Os motivos que direcionam o estudante para a pedagogia, bem como o período vivenciado na graduação, são de grande importância para indicar o profissional que está se formando dentro do sistema de ensino e dos segmentos que esses estudantes poderão atuar.

A revista educação (2018) apresentou dados que apontam o curso de pedagogia como a graduação com maior número de ingressantes do país, pela segunda vez consecutiva. O curso também tem o maior número de concluintes (126.144) e aparece em segundo lugar em número de matriculados (714.345) com a maior parte concentrada na rede privada (62%) e na modalidade presencial (53,2%). Porém, a tendência é que a modalidade a distância assuma a dianteira no futuro.

O presente trabalho aborda uma visão teórica que discorre sobre pedagogia e os estudantes, em seguida apresenta os dados coletados através de uma pesquisa desenvolvida com o intuito de indicar o perfil desses estudantes, visando melhorar o aproveitamento do curso na perspectiva de desenvolver saberes com criatividade, empenho e contribuir na construção da identidade profissional valorosa diante das novas configurações de ensino e aprendizagem ao passo que estimule o contexto de pesquisa destinadas a graduandos em pedagogia.

Resultados como os aqui apresentados poderão fundamentar investimentos precisos as instituições de ensino, como por exemplo a sistematização de conteúdos voltados as características dos estudantes e ainda, engajar pesquisas para o contexto de ganhos nas investigações sugerindo ferramentas destinadas ao aproveitamento genuíno do curso superior.

Estudos destinados a acadêmicos de pedagogia agrega valor, pois fomentam a ideia de que educação vai além do mercado de trabalho e revela o compromisso de fazer a diferença através da troca de conhecimentos e sobre as diferentes possibilidades do ramo de atuação. Portanto, este estudo tem por principal objetivo identificar o perfil de estudantes que ingressam no curso de Pedagogia, analisar peculiaridades que os trazem para esta graduação e investigar pontos comuns a esses estudantes, analisando o atual panorama das aulas remotas (2020 a 2021) a partir do ponto de vista dos interlocutores.

Desta maneira, o estudo se justifica para incentivar o contexto que aproxima a realidade institucional às necessidades dos estudantes diante dos atributos que mais se destacam em seus perfis, visando amparar

à docência e mais ainda, servir como fonte de informação para novos ingressantes que se interessam pela carreira.

Ainda que surja a indagação acerca da indicação do perfil de estudantes de pedagogia, é possível se questionar se realmente um estudo como este representa a otimização de investigações que possam somar ganhos para futuros professores em formação, tendo em vista as constantes transformações na educação? A hipótese verificada aponta que havendo um delineamento adequado entre o que é oferecido atualmente com as novas configurações de ensino, a aprendizagem dos estudantes e futuros pedagogos poderá atender as demandas educacionais de acordo com as mudanças da sociedade e necessidades desse grupo, sobretudo atender novas exigências do mercado de trabalho de um mundo cada vez mais ágil e conectado.

Diante do exposto, este trabalho aborda aspectos inerentes ao perfil de pessoas que se identificam com a área e em especial representa a expectativa de contribuir com propostas reflexivas para a formação significativa, tendo em vista que a valia da profissão diz muito sobre o futuro porvir. Além de discutir a metodologia, este artigo discorre sobre a discussão teórica voltada para saber a respeito de porque graduação em pedagogia, o perfil desses estudantes, a importância da pesquisa, a análise do estudo e seus resultados.

2. METODOLOGIA

Este trabalho foi conduzido especialmente por recursos que se completam respectivamente para o desenvolvimento do estudo, inicialmente utilizando pesquisas bibliográficas, análise descritiva e método explicativo com a utilização de pesquisa quantitativa e qualitativa, que foi construída de acordo com a orientação de Gil (2002) que nos aponta:

> Escolha do tema; levantamento bibliográfico preliminar; formulação do problema; elaboração do plano provisório de assunto; busca das fontes; leitura do material; fichamento do tema; organização lógica do assunto e redação do texto. (GIL, 2002, p. 59).

Em seu trabalho o autor aponta que a vantagem da utilização da pesquisa bibliográfica é a variedade de informações disponíveis para o pesquisador, permitindo uma aproximação mais extensiva sobre o tema. Destaca também que esse método incorre o risco de exercer uma prática de pesquisa alienada, pois o perigo de se obter informações equivocadas

ou errôneas é enorme. Este dano pode ser evitado buscando-se o maior número de fontes possíveis e assim realizando análise e interpretação sérias.

Diante disso, Gil (2002) apresenta que o objetivo desse método é colocar o autor da pesquisa diante de informações de seu interesse e complementa dizendo que quando se trata de uma abordagem descritiva com o objetivo primordial de descrição das características de determinada população ou fenômeno, entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que tem por objetivo estudar as características de um grupo. Em consonância com o caráter explicativo, pois determina a ocorrência de um fenômeno, sendo a que mais se aprofunda no conhecimento da realidade.

Para Minayo (1993) a pesquisa quantitativa significa quantificar os dados para responder um questionamento. Deve ser utilizada para abarcar, do ponto de vista social, grandes aglomerados de dados, de conjuntos demográficos, por exempo, classificando-os e tornando-os inteligíveis através de variáveis.

Já a pesquisa qualitativa trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Esse tipo de pesquisa é conduzido de forma exploratória, o autor cita que "é no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirmar a abordagem qualitativa". Quando Minayo trata sobre a abordagem qualitativa, afirma que há uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

Conforme explicado acima é preciso entender que as duas formas de abordagem podem ser utilizadas em conjunto. Ainda Minayo (1993), e do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens é mais científica do que a outra. Desta forma, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa.

3. DISCUSSÃO TEÓRICA

Neste referencial teórico será apresentado conceitos sobre a luz dos autores Abreu Souza (2011), Bagno (2007), Bianchi (2008), Carlos Rodrigues Brandão (1981, 1985), Freire (1983, 2000, 2002, 2006), Libâneo (2001, 2002, 2006, 2008), Limonta (2009), Sampaio (2002), Saviani (1985, 2007, 2013) que, juntos, fundamentam a importância da pesquisa

referente a educação, e se voltam para o estudo do Ensino Superior em Pedagogia, a importância da pesquisa e o perfil do estudante. O trabalho está dividido em três partes principais e vai discutir com base no referencial teórico o levantamento de dados a partir dos resultados e avaliar as possibilidades de usar essa soma para o enriquecimento de conteúdos referente a estudantes de Pedagogia.

Segundo Sampaio (2002), para chegarmos ao conceito de educação é importante partir da etimologia da palavra que tem origem em termos latinos, tais como os verbos "educare" e "educere". Este último vem de "ex – ducere", que significa, literalmente, conduzir (à força) para fora; o primeiro, vem de "educare" que significa amamentar, criar, alimentar, por isso mesmo se aproxima do vocábulo latino "cuore" (coração). Daí, a palavra "caridade": oferecer algo que vem do coração. Brandão (1985) destaca que:

> Ninguém escapa da educação, em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todo o dia misturou a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 1985, p. 7)

Para este autor não existe um padrão único de educação, pois esta acontece a todo momento, logo que alguma ação venha a nos ater. Na amplitude do termo educação; crianças, jovens e adultos aprendem constantemente em suas variadas experiências, assim podem desenvolver habilidades diversas. Como aborda Brandão (1981) nesse trecho "a educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida". (BRANDÃO, 1981, p.10).

Deste modo, entende-se que a educação possibilita o indivíduo a alcançar suas potencialidades ao longo da vida, refletir sobre como interpretar o mundo, assim o conhecimento será absorvido de maneira leve e natural, considerando que essa construção deve ser prazerosa, visando o controle ao expressar sentimentos e emoções no desenvolvimento das habilidades sociais de modo ético e colaborativo e mais ainda é o processo de formação integral de todo e qualquer ser humano e nunca se limitará aos muros da escola.

A educação é um combinado de

> influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado Gestão do Pedagógico: de qual pedagógico se fala? 180 contexto de relações entre grupos e classes sociais (LIBÂNEO, 2002, p. 64).

Contudo, a educação está por toda parte estreitamente relacionada com a aprendizagem que na prática integra conhecimentos técnicos, valores morais, desenvolvimento científico e cultural e princípios de convívio social tornando-nos mais críticos e conscientes. Assim, fica nítida a importância da educação para um mundo melhor como acrescenta Freire (2006):

> (...) como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Evidenciando educação como algo particularmente humano e como um modo de interferir na realidade, é um direito fundamental de todo indivíduo. (FREIRE, 2006, p.61)

Partindo do que foi apresentado, convém seguir pelo viés de comparação sobre o que foi colocado pelos autores, tendo em vista a facilidade de relacionar o que se espera do ambiente acadêmico e todos os âmbitos que se referem ao cenário educativo.

Assim, percebe-se a real importância de mesclar a vida com a educação e tirar disso condições emancipadoras no que diz respeito às várias formas de educação, passando ou não pela escola regular. Como aponta Brandão (1981): "As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende".

Tratar a educação como forma de intervenção no mundo certamente pode ampliar como crianças, jovens e adultos enxerga a vida e como precisam se portar a partir disso. Cada um com o compromisso de fazer a diferença através das trocas diárias especialmente se desenvolvidas em sala de aula com contextos pedagógicos.

Falar de educação é como falar indiretamente de mudanças e aos poucos as pessoas começam a perceber que há uma assimetria entre os modelos de educação e as necessidades atuais. Na medida em que a sociedade muda, novas tecnologias surgem. O estilo de vida já não é o mesmo e a educação segue esse fluxo, ainda que atravesse gerações com o roteiro de transição, as características vão tomando novas formas por intermédio da cultura e tecnologia.

A cultura deve estar presente no ambiente escolar e fazer parte do processo de ensino aprendizagem, na medida em que é possível desenvolver ideias para um aprendizado eficiente, de acordo com as possibilidades de criação humana, como afirma Freire (2001):

> à possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser – mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se-. Discernir. Conhecer. É um ser aberto. Distingue o ontem do hoje. (FREIRE 2001, p. 10)

Com a grandeza que a tecnologia se encaixa no dia a dia, é preciso analisar a relevância da utilização e aplicação em sala de aula. Considerando o advento das tecnologias torna-se necessário o uso de novos métodos de ensino. Dessa forma, a educação não pode ficar alheia a essa realidade, investir em educação tecnológica nunca foi tão importante.

Diante do apresentado, serão analisadas maneiras de combinar este panorama a atualidade, com foco na educação destinado a discentes em pedagogia, visto que estes serão futuros professores de estudantes imersos nas constantes mudanças oriundas da inovação.

3.1 PORQUE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA?

Antes de discorrer sobre o tema é importante esclarecer como se define a pedagogia e a amplitude diante da relação educador-educando. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar de alguma maneira as relações. De modo geral a boa relação no processo de ensino e a aprendizagem cria um vínculo que facilita o processo, como destacado por Saviani (2013). Embora concebida a partir da educação escolar, também pode ser aplicada em espaços não escolares, destinada a facilitar a interpretação e intervenção dos processos educativos.

Complementando, afirma Libâneo (2006, p.35) que "trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente", exemplificando que a formação profissional do pedagogo pode desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, sendo a docência uma entre elas. O profissional de pedagogia é o articulador do processo pedagógico devendo agir como princípio de trabalho a gestão democrática, o trabalho coletivo, ética profissional e comprometimento político pedagógico como cita Saviani (1985):

> O pedagogo, literalmente, é o especialista em pedagogia. E o que é pedagogia? É a teoria da educação. Ora, educação é uma atividade prática. Portanto, a pedagogia é uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. (SAVIANI 1985, p.231)

Na prática, com a finalidade educativa escolar, uma das atribuições das instituições é qualificar devidamente seus profissionais quanto ao empenho na construção do saber significativo com a finalidade de compreender e relacionar os fenômenos estudados bem como as constantes mudanças, como disse Paulo Freire: "mudar o mundo é tão difícil quanto possível" (FREIRE, 2000, p. 39).

Esse contexto coloca o professor em evidência quanto ao protagonismo da carreira e mais ainda as práticas de ensino destinado a discentes, visto que, de fato, graduandos em pedagogia merecem uma atenção quanto a forma de aquisição dos saberes pedagógicos, para assim criar referências para o futuro como professores, além de compreender o interesse pelo exercício da docência. e seguir na carreira.

O extenso conteúdo teórico do curso ensina métodos de aprendizagem em diferentes fases do desenvolvimento e fomenta a prática pedagógica com excelência e inovação. Neste sentido o graduando em pedagogia deve centrasse no seu potencial de contribuição para o mundo, trabalhando valores éticos. Certas atitudes ficam marcadas para sempre nas crianças, parte delas são levadas para toda a vida adulta.

> A pedagogia se ocupa, de fato, com a formação escolar (...) com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. (LIBÂNEO, 2001, p.6)

Juntas, as definições apontam que para seguir com a graduação, o estudante além de aprofundar seus conhecimentos sobre educação precisa aprender técnicas mais adequadas a fim de lidar com métodos de ensino e práticas pedagógicas. A grade curricular do curso contempla diferentes eixos teóricos, por isso o estudante deve centrar-se na amplitude de possibilidades, já que o mercado de trabalho é vasto e apresenta constantes oportunidades.

> A construção de um profissional da docência exige o desenvolvimento do olhar profundo sobre a realidade em que está inserida, a reflexão. Portanto, não há como pensar na profissão de professor sem perceber as formações

> desenvolvidas para o aprimoramento da carreira (ABREU SOUZA, 2011, p. 46)

Em outras palavras, isso significa que, além do conhecimento técnico, ocorre também uma transformação ao longo do curso, despertando olhares sobre às inúmeras situações do cotidiano, podendo ainda seguir caminho nos rumos da pesquisa acadêmica e da docência no ensino superior. Pedagogia para Libâneo (2001, p.6) "ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa".

No que se discute diretamente sobre graduandos e a relação instituição, a relevância é para uma geração cada vez mais consciente. Pela ótica da completude o fato é que a boa administração dessa relação oferece ganhos para todos, inclusive para a construção social, tendo em vista que na medida em que as instituições focam no interesse dos estudantes, pelo exercício da docência e se propõe a analisar as representações de estudantes de licenciatura em pedagogia acerca da profissão de professor, reflete diretamente, no amadurecimento do estudante.

Esse roteiro coloca em evidência interrogações referentes à satisfação de estudantes quanto a essa realidade, assim esta pesquisa busca indicar características pertinentes a esse grupo para aproximar essa relação a partir das perspectivas dos estudantes e busca dar significado a aprendizagem para que assim juntos possam somar ganhos para futuros professores em formação e possibilitando o protagonismo em todo cenário educativo, diante das tendências oriundas do ensino.

3.2 ESTUDANTE TEM PERFIL

Entendendo que olhar para o perfil dos ingressantes do curso de pedagogia, representa problematizar questões importantes da graduação, todos os dados e pesquisas são importantes para aprimorar o currículo do curso e discutir a identidade docente na pedagogia. Como cita Limonta (2009, p. 125) o "perfil ajuda na análise das concepções sobre a identidade profissional, o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo".

Respeitando as características próprias de cada um, reconhecer o perfil desses estudantes pode indicar padrões e dizer muito sobre o comportamento e a forma de agir, profissionalmente pode indicar competências técnicas para uma determinada carreira e apontar quais tarefas podem ser desempenhadas com mais aptidão.

Esse conjunto de características quando elencadas focando em ganhos e otimização dos estudos, podem resultar no aprimoramento da carreira, valorização de habilidades pessoais para desempenhar trabalhos e projetos que envolva um grande grupo por ser tarefa comum a pedagogos.

O fato é que esses estudos devem acompanhar as mudanças constantes. Pois para investir nessa carreira o perfil esperado é de proatividade diante de desafios que aparecem ainda durante a graduação, assim se constrói um perfil profissional. Como bem citou Freire (2001, p.8) "curiosidade em constante movimento de procura". Pode ser aplicado na rotina acadêmica com pesquisas extras movimentando o cotidiano de estudos.

Durante a graduação a máxima deve ser emancipadora, encorajando os estudantes para criar e inovar como pede as demandas de ensino e para isso o exemplo deve partir já da graduação com professores na hora de oferecer ferramentas de aprendizagem. Esse roteiro prepara o futuro pedagogo para o exercício de múltiplas funções propostas para sua atuação profissional.

Considerando o que foi dito é possível observar a concordância de que para focar no futuro da educação é preciso dar significado ao aprendizado, considerando que é uma das profissões mais importantes além de ser um curso essencialmente social. A estratégia de focar nas principais características dos estudantes, seria na verdade uma estratégia de planejamento, uma vez que cada um tem atributos que serão benéficos nas funções da carreira.

Daí o desafio para elencar as formas de apresentar um cronograma de ensino atrativo diante de informações coletadas evidenciando as possibilidades de atuação, que inclusive pode ser decisivo na hora da escolha de uma carreira considerando experiências e vivências. Conhecer os estudantes e a realidade em que estão inseridos é importante para lidar com situações que venha surgir durante o tempo da graduação. As afirmações ressaltam a máxima de que a forma de avaliar esse perfil deve mudar de acordo com as demandas nacionais e o diálogo aberto deve encabeçar a aproximação com os estudantes.

Outro aspecto importante é que por se tratar de uma eterna troca, um estudo alimenta o outro na medida em que pesquisas enriquecem o currículo docente aperfeiçoando as práticas.

> [...] seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir

> ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos (FREIRE, 1983a, p. 21).

Conhecer esse perfil é na verdade uma ferramenta na hora de aprimorar as habilidades e descobrir pontos fortes a serem destacados na carreira, descobrir atributos profissionais, vulnerabilidades na hora de traçar metas a fim de evitar que não tenhamos profissionais frustrados no mercado de trabalho e insatisfeitos com as atribuições que os competem, já para os estudantes é uma forma de autoconhecimento durante o processo.

> A busca de informações sobre o alunado será, pois, um elemento importante na reconstrução histórica das instituições escolares, uma vez que, além de ajudar a definição do perfil institucional, trará, também, indicações importantes sobre sua relevância social (SAVIANI, 2007, p. 25)

O perfil do estudante de pedagogia discutido sobre a luz do desenvolvimento destaca o atual momento de aulas remotas como um marco histórico do ensino e trata também da forma como os estudantes têm encarado essa fase juntamente com as instituições. Esse panorama cria um roteiro que integra educação perfil e pesquisa.

3.3 A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA

A palavra “pesquisa” tem origem no latim com o verbo “perquirir”, que significa procurar; buscar com cuidado; procurar em toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem; aprofundar na busca (BAGNO, 2007).

Vale ressaltar que a pesquisa acompanha o desenvolvimento de todas as áreas conforme cita Bagno (2007). “A pesquisa é, simplesmente, o fundamento de toda e qualquer ciência”. Sem pesquisa, grandes invenções e descobertas não teriam acontecido.

No âmbito acadêmico as pesquisas se destinam em sua maioria em aprofundar o aperfeiçoamento formativo, e na educação o desafio se torna maior considerando as mudanças constantes no cenário do país. Segundo Freire (2001) “não existe pesquisa sem ensino e nem ensino sem pesquisa”.

A realidade educacional muda constantemente, assim as formas de ensino e o processo educativos ganham novas ferramentas como por exemplo o ensino remoto, metodologias ativas, ensino híbrido, são nomenclaturas que acompanham essas mudanças e levam os professores a constantemente reavivarem as práticas de ensino sem comprometer a qualidade principalmente se houver formação e tecnologias para garantir a qualidade do trabalho.

Para Libâneo (2008) o caráter pedagógico está na determinação do rumo do processo educativo global, conjugando fatores internos e externos ao processo de ensino e aprendizagem. Assim o curso de pedagogia cumpre a principal finalidade de formar educadores e profissionais polivalentes, capazes de lidar com os desafios impostos pela realidade educacional contemporânea que carece de estudos desenvolvidos para analisar o processo que envolve estudantes**.**

4. BLOCOS DE ANÁLISE

A pesquisa qualitativa nessa perspectiva se encaixa no estudo fazendo uma aproximação que leva a refletir o perfil dos ingressantes dos cursos de pedagogia, objetivando saber o contexto que os inserem nessa graduação. Assim as questões foram elencadas pretendendo conhecer sobre os estudantes, buscar um aprimoramento das dinâmicas de ensino valorizando a identidade dos envolvidos, no que tange o fazer pedagógico.

Para este estudo foram selecionados estudantes matriculados no ensino presencial e que por consequência do atual momento, tiveram a experiência de conhecer métodos de ensino remoto. Como instrumento de coleta de dados, foi elaborado um formulário online com nove questões estruturadas e dividida em quatro blocos de análise, tomando como base para as interrogações a motivação, identificação, qualidade do ensino e perspectivas com a profissão.

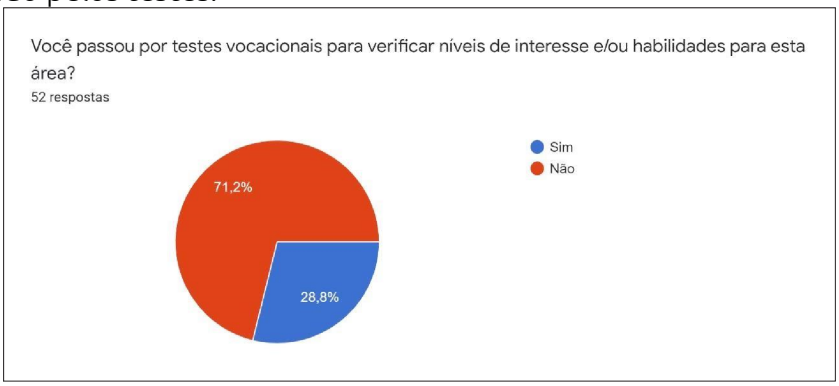
Para a análise dos relatos obtidos foram utilizados critérios de seleção na forma interpretativa, centrada nas entrevistas focadoas na temática. É importante destacar que neste trabalho serão apresentados trechos das falas dos interlocutores a partir da interpretação realizada e representada sob um recorte parcial dos relatos colhidos.

5. RESULTADOS

Validando o objetivo deste estudo os dados a seguir mostram os resultados obtidos com a pesquisa que foi dividida em blocos de análise respectivamente, para tratar sobre o que impulsionou a chegada desses estudantes ao curso, a motivação que os inserem nesse contexto além de investigar pontos comuns a esses estudantes como a identificação com o curso**,** aspectos da qualidade da educação diante do ensino remoto, qualificação técnica e pós graduação a distância, por fim, o questionamento sobre o querer ser professor**.**

Quanto a primeira série de questões propostas sobre perfil dos estudantes de pedagogia foi levantado temas como testes vocacionais, incentivo, interesse e referencias na hora de escolher o curso.

Como mostra o gráfico abaixo, a grande maioria dos entrevistados não passou por testes vocacionais como recurso na hora da escolha profissional: 71,2% afirmaram não terem usado esses recursos ou sido influenciados por resultados desta esfera e apenas 28,8% afirmam terem passado pelos testes.



Fonte: A autora. Formulário Google Forms

Com a proposta de ter mais clareza sobre esse grupo, foi perguntado a respeito do incentivo a graduação, a relevância veio por parte de familiares e pessoas próximas que contribuíram para o despertar do interesse e afinidade com a profissão:

> Sim, familiares que trabalham na área me incentivaram a investir. (Milena)
> Minha tia, que me apoiou muito a respeito do curso e da área de atuação, minha esposa que também estava seguindo o mesmo caminho, meu coordenador do curso,

> (...), que também acabou por virar uma referência para mim, meu avô que muito me ensinou, acho que aos poucos as referências vão só aumentando (Maria)

Além da prevalência da resposta "não" que evidencia que esse interesse foi pessoal como destaca a estudante Marcele:

> Não, na verdade eu tinha um interesse por letras ao procurar pelo curso, vi o curso de pedagogia, tinha uma certa necessidade em ingressar logo, então optei por iniciar.

Destacou-se também com respostas semelhantes a relevância de professoras que passaram pela vida dos entrevistados, nesses casos o que sobressai são as vivencias a partir dos bons exemplos e o carinho estabelecido ao longo das interações que de alguma forma influenciaram na escolha e tornaram-se referencias para os então estudantes. Como afirma a estudante Julia: Sim, por tias professoras e pelo amor que tinha pelas minhas professoras nos anos iniciais.

O segundo conjunto busca informar sobre a identificação no decorrer do curso tendo em vista as práticas aplicadas, trabalhos em equipe, pesquisa e estágios na perspectiva de identificar pontos comuns a esses estudantes no que diz respeito a melhorias no ensino. A admiração pelo profissional pedagogo na conexão com os estudantes se revelou positiva nas entrevistas:

> Sim. Creio que deveria ter mais atividades práticas, mais projetos (Antônio)
>
> Sim. No meu caso só sinto falta de momentos mais voltados a realidade que vamos enfrentar na escola. Acho o meio acadêmico um tanto quanto utópico. (Pedro)

Mais um ponto importante neste estudo, pois envolve a motivação para estudar, pelo fato de que aprendizagem significativa se baseia no interesse mútuo**.** Como cita Bianchi:

> Entende-se então que a motivação na aprendizagem é extremamente necessária e deve ser trabalhada no contexto em que os alunos estão. Assim o professor que está disposto a assumir de fato as responsabilidades de sala de aula, indo além de materiais e currículo, mas pensando na relação estabelecida com o aluno, conseguirá mudar essa realidade encontrada nos dias de hoje que é a desmotivação. (BIANCHI, 2008, p.21)

Quando perguntado sobre a identificação desses estudantes com a dinâmica das respectivas instituições de ensino, a maior parte das respostas indicam um querer maior por aulas que saiam da rotina de ensino tradicional como destacam Fatima e Beatriz:

> Sim! Me identifico. O que poderia mudar seria a própria didática dos professores, onde o discurso e a prática não se assemelham. (Fátima)
>
> Sim, a promoção de oficinas voltadas às diversas práticas em sala de aula seria uma grande melhoria. (Beatriz)

Os estudantes sugeriram aulas dinâmicas que alie teoria à prática e assim possa adequar a grade curricular às demandas dos estudantes como aponta Flavia: "Apenas queria que o curso focasse mais nas disciplinas necessárias a prática pedagógica".

A terceira sequência de questões visa levantar aspectos da qualidade da educação no que tange ao ensino remoto**,** qualificação técnica e pós graduação à distância, considerando o atual momento das aulas remotas do ponto de vista dos estudantes.

Vale ressaltar que este estudo se ateve em não especificar quais instituições apareceram nas respostas, porém direcionou os questionários exclusivamente para estudantes do curso presencial. Então, quando perguntados sobre qualidade do ensino diante da nova realidade – pandemia covid 19 – as respostas indicaram um estimulo positivo ao fazer pedagógico dos estudantes, o que não indica contentamento, mas sim uma adaptação característico do perfil docente. O que se evidencia com a fala de Gabriela: "mesmo com o distanciamento que estamos passando, nada impede de buscar mais conhecimentos e aprendizado'', apontando assim a responsabilidade dos estudantes diante do compromisso com o desenvolvimento pessoal.

O grupo entrevistado foi unanime quanto a necessidade de inserção tecnológica no cotidiano escolar para facilitar a aprendizagem, deixando colocações pertinentes a essa realidade que aponta tecnologia como futuro da educação e o professor como principal ferramenta de mediação como destacado na fala da estudante Elayne:

> Sim, devemos aproveitar a tecnologia e tudo que ela pode nos oferecer, se não podemos ir até a faculdade presencialmente não podemos ter o curso interrompido, mas a forma como está ocorrendo pode não ser a melhor para todos, nem todos tem acesso, nem sempre é possível

> visualizar na hora marcada e outros fatores que deixam a desejar.

A modalidade de ensino a distância foi apresentada aos estudantes do curso presencial de uma forma abrupta, quando muitos não estavam preparados para essa totalidade de mudanças e quando perguntado sobre possíveis investimentos em pós graduação a distância o grupo apresentou uma variável que vai dos transtornos diários a liberdade de horários e Marta pontua: "A forma como está ocorrendo pode não ser a melhor para todos, nem todos tem acesso, nem sempre é possível visualizar na hora marcada e outros fatores que são insuficientes".

Os tópicos destacados acima indicam um perfil que vem se delineando de acordo com os acontecimentos, cronograma de ensino e o empenho depositado na graduação por parte dos estudantes e professores. A conclusão das perguntas traz uma reflexão diante das possibilidades deste curso e os resultados apresentam possiblidade para alinhar as expectativas dos estudantes as ideias das instituições e assim construir o futuro da educação.

O querer ser professor destacado aqui destina-se a avaliar o atual graduando em pedagogia e avivar o olhar para os formadores ativos nesse processo diante da sua responsabilidade, no que os resultados indicam que os estudantes compreendem bem as possibilidades da profissão:

> Não. A pedagogia nos possibilita seguir diversos caminhos, não necessariamente sendo professora. Claro que a maior parte do que estudamos é voltado para a vida docente, mas podemos trilhar outros meios. (Patrícia)
>
> Não necessariamente. A maioria de nós vai para sala de aula, porém muitos outros vão para outros caminhos. Coordenação, gestão, hospitais ou trabalhar em consultorias, em empresas com treinamento. Pedagogia é um curso que apresenta diversas possibilidades. (Carlos)

Assim de acordo com a fundamentação teórica e observando as respostas dos entrevistados foi verificado que apresar de haver um indicativo de características que se agrupam formando um educador, existe também um grande potencial por parte dos estudantes que não permite que o perfil definitivo os rotule. A combinação de características representa um indicativo de onde e como as instituições pode intervir para assim obter o melhor o graduando em atividade que posteriormente representara o grupo educador independente da área de educação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados obtidos nota-se que os objetivos reservados para este estudo confirmaram a suposição de que indicar o perfil dos estudantes de pedagogia representa otimizar ganhos, mesmo considerando as variáveis que cercam a educação e o ensino, pelo fato de que; conhecer o histórico, peculiaridades e pontos de vista dos envolvidos constitui valorizar as ferramentas de intervenção na hora de formar educadores.

Concordando com Freire (2001) "não existe pesquisa sem ensino e nem ensino sem pesquisa". De fato, a caminhada acadêmica envolve tudo que tange essa combinação para construir uma profissão de forma clara e abrangente. Como destacado nas entrevistas as referências se configuram de diferentes formas e isso contribui claramente para as escolhas na formação, os resultados indicam ainda que quando o docente sabe quais direções seguir o ensino se torna valoroso e essa com certeza é a chave de um bom trabalho.

Nesse sentido, não existe um padrão específico que os trazem para a graduação, aqui a relevância foi por influência de parentes e pessoas próximas, bem como amigos e especialmente professores que desempenharam seu trabalho com base no amor e valorização das especificidades.

Retomando as palavras de Brandão (1985) "Ninguém escapa da educação". E será sempre uma constância na medida que o ensino vai se aplicando a educação acontece para todos os envolvidos, daí a importância de buscar saberes sobre essa troca. Visto que o processo educativo deve partir da aprendizagem mútua e assim colaborar para a qualidade do ensino e formação plena. A ideia é colocar os estudantes no centro da interação entre organização e sociedade.

Os estudantes de pedagogia buscam envolver ensino regular com ensinamentos para o desenvolvimento humano e para isso, anseiam que as instituições encabecem a ideia. Logo, indicar o perfil nesse contexto pode acarretar conquistas no que diz respeito a otimizar ganhos com didáticas e conteúdos programados que se evidenciem com atividades interativas, grupais e com objetivos de ensinar além de conteúdo pragmáticos.

Dessa forma é preciso que todos busquem uma comunicação para levantar pontos a melhorar dentro das condições possíveis de ensino e aprendizagem voltadas para o estímulo dos estudantes, a fim de que não só respondam os conteúdos programados, mas sim se comprometam com o valor da educação. Conforme Abreu Souza (2011) a construção de

um profissional de docência relacionasse com a realidade em que este, está inserido e assim quando pensar a profissão de professor saberá sobre aprimorar a carreira.

Atualmente, a dinâmica das aulas se tornou um desafio para todos do contexto escolar, o novo contorno merece ser compreendido como necessário diante do que é possível focando nas conquistas educacionais. Verificou-se que a conclusão deste estudo não indica por fim, um perfil definitivo, tendo em vista que para esse grupo não se moldaria a contornos exatos, as crescentes mudanças no cenário educativo equalizam conceitos de aprendizagem e vale destacar que são as individualidades humanizadas que mais se evidenciaram nas respostas.

Enquanto estudante, esse momento não cabe uma acomodação, ir em busca de conhecimentos que complemente os saberes, indica compromisso com o futuro da profissão. O termo ir em busca aqui referisse, sobretudo sobre as atitudes acadêmicas. Esses estudantes estão realmente comprometidos com possíveis mudanças? Qual o papel desses estudantes diante da relação produtiva com os professores em atuação?

Dada a importância de questionamentos e indicativos no processo formativo este estudo contribuiu indicando pontos comuns a estudantes além de fortalecer a identidade docente, pois ser professor é estar em constante busca por conhecimento.

Pode permitir também que futuramente mais pessoas venham a pesquisar sobre graduandos em pedagogia, abordando assuntos complementares e que possam analisar dados, fazendo contribuições aprofundadas, visto que assim a ciência vai se desenvolvendo a favor da educação.

REFERÊNCIAS

ABREU SOUZA, A.C.G. **Formação de professores: da experiência do sujeito, ao sujeito da experiência.** Tese de Doutorado no Programa em Educação Currículo – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2011.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola o que é como se faz.** 21ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação e Mudança**. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. & SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia Histórico Crítica: da Teoria à Prática no Contexto Escolar.** Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar. n. 17. Editora da UFPR. Curitiba, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo. Editora Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

Revista Educação. **Pedagogia é o curso com maior número de ingressantes**. Edição 254, 21 de nov. de 2018. Disponível em: http://www.fucapi.br/tec/imagens/revistas/Ed10_01. pdf, acesso em 04 dez de 2020.

SAMPAIO, Carlos Magno Augusto, SANTOS, Maria do Socorro, MESQUIDA, Peri. **Do conceito de Educação à educação no Neoliberalismo**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.3, n.7, p. 165 -178, set/dez 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. et. Al. (Org.) **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**.

Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, UNISO; Ponta Grossa, UEPG, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª. Ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

BRINQUEDOTECA: ESPAÇO LÚDICO PARA SUBSÍDIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA

MARIA DE FÁTIMA GOMES DA SILVA
Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto-Portugal - Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco - UPE

ODALÉA FEITOSA VIDAL
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco - UPE

MAYRA EMÍDIO DA SILVA
Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco-UPE - Professora da Educação Básica

ANA BEATRIZ COSTA DE LIMA
Licencianda em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco - UPE

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo resultou de uma pesquisa acadêmica que teve por objetivo conhecer ações de diferentes brinquedotecas, por meio de vídeos documentários e de outros documentos ***online,*** visando à construção de um plano de ação para a Brinquedoteca Universitária da Universidade de Pernambuco - ***Campus*** Mata Norte. A pesquisa foi orientada pela abordagem qualitativa. A coleta de dados foi feita, por meio da análise documental de vídeos documentários de diversas Brinquedotecas disponibilizados no YouTube. A análise dos dados foi feita com base na técnica de Análise de Conteúdo Temático-Categorial. Os resultados indicaram que uma brinquedoteca universitária é de grande relevância para a formação inicial e continuada de professores(as), pois trata-se de um laboratório pedagógico que possibilita o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. Concluímos, portanto, que uma brinquedoteca universitária por possibilitar diferentes vivências e práticas lúdicas poderá, também, melhorar a qualidade do ensino na universidade e fortalecer a prática docente, por meio da participação integrada e de diferentes possibilidades de aprendizagem.

Palavras-chave: Brinquedoteca; Lúdico; Prática pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

O brincar pode ser considerando um componente essencial ao desenvolvimento humano e à formação de inicial e continuada de professores(as). A ampliação e diversificação de reconhecimento do brincar, com foco nas brinquedotecas comprovam, na atualidade, a importância e a necessidade desse espaço de formação na vida de pessoas de diferentes faixas etárias. Ou seja, para todos aqueles que vislumbram no brincar uma possibilidade de participação, interação, socialização de saberes e experiências. Na sociedade da informação e comunicação, o ato de brincar tem se tornado cada vez mais distante, tendo em vista a dificuldade de encontrar um tempo e um espaço para o efeito.

É necessário e urgente encontrarmos e buscarmos novas formas de compreender, planejar e pôr em prática as ações de uma brinquedoteca e, em específico neste estudo, de uma brinquedoteca universitária. Nesse contexto, O›Connell (2020), afirma que as brinquedotecas hospitalares podem ser exemplos de humanização do ambiente e ajuda ao tratamento de doentes e de apoio às famílias. Ao referir-se aos jogos, o mencionado autor afirma que estes invadem o empresarial evidenciando seu potencial agregador e heurístico. Também alude à escola que enquanto espaço de formação, redescobre a alegria do brincar e sua imensa contribuição para a motivação da aprendizagem na busca do conhecimento, por meio de uma brinquedoteca.

Neste artigo, refletimos sobre a brinquedoteca enquanto um espaço lúdico para subsídio à prática pedagógica e ressaltamos a importância das ações desenvolvidas por diferentes brinquedotecas, espalhadas em diferentes estados no Brasil. Este estudo, objetivou conhecer ações de diferentes brinquedotecas, por meio de vídeos documentários e de outros documentos ***online,*** visando à construção de um plano de ação para a Brinquedoteca Universitária da Universidade de Pernambuco - ***Campus*** Mata Norte, a partir de ações que apontem para o fornecimento de subsídios à prática pedagógica.

Com relação à organização textual deste artigo, para além desta introdução, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa e tecemos algumas considerações sobre o surgimento das brinquedotecas no Brasil, tendo em conta tipos e funções de diferentes brinquedotecas. No seguimento, procedemos a uma análise sobre ações e práticas de diferentes brinquedotecas brasileiras, tendo em conta o fornecimento

de subsídios à prática pedagógica. Por fim, apresentamos as considerações finais recordando o objetivo da pesquisa.

2. METODOLOGIA

Para esta investigação foi utilizada a abordagem de pesquisa de âmbito qualitativo, com ênfase na análise documental. Optou-se pela abordagem qualitativa, uma vez que esta se coadunou-se com o objeto de estudo desta investigação que pretendeu investigar ***online*** vivências e convivências que têm sido desenvolvidas no âmbito de diferentes brinquedotecas brasileiras. Os estudos centrados na abordagem qualitativa de pesquisa diferem entre si quanto ao método, à forma e aos objetivos.

De acordo com Gil (2002, p. 62), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser "fonte rica e estável de dados". Não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. É semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, e o que as diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa. Segundo Pádua (1997, p. 62), "pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados) [...]". Para a realização da análise documental neste estudo, foram construídos quadros com termos chave, nos quais foram acrescidas observações ou comentários sobre possíveis formas vivências e convivências que têm sido desenvolvidas no âmbito de diferentes brinquedotecas brasileiras.

O objetivo de tais procedimentos foi identificar em vídeos documentários sobre brinquedotecas, registros que denotassem diferentes ações das brinquedotecas pesquisadas. A análise de vídeos documentários de brinquedotecas, bem como, de publicações acadêmicas referentes às brinquedotecas investigadas foi orientada pelo seguinte plano de trabalho.

PRIMEIRA ETAPA: ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL

Nesta etapa, foram organizados os materiais a seguir descritos:

1. Título do vídeo a ser analisado: UFLA na Comunidade - Brinquedoteca

Descrição do material a ser analisado: Apresenta a Brinquedoteca Universitária do curso de Pedagogia da UFLA, a qual promove atividades de ensino pesquisa e extensão como parte da formação de futuros professores. O espaço interativo pedagógico oferece atendimento gratuito às crianças da comunidade.
Link do vídeo a ser analisado: UFLA na comunidade brinquedoteca - YouTube

2. Título do vídeo a ser analisado: Brinquedoteca da Psicologia da UFU resgata a importância de brincar na infância.
Descrição do material a ser analisado: Projeto Brinquedoteca da Psicologia UFU que resgata a importância de brincar na infância e mostra que atividades lúdicas são essenciais para um bom desenvolvimento das crianças.
Link do vídeo a ser analisado: Brinquedoteca da psicologia da UFU resgata a importância de brincar na infância - 03/08/2015 - YouTube

3. Título do vídeo a ser analisado: Brinquedoteca Hospitalar
Descrição do material a ser analisado: Brinquedoteca hospitalar que ajuda no tratamento de crianças hospitalizadas.
Link do vídeo a ser analisado: JORNALISMO | BRINQUEDOTECA HOSPITALAR [CC] - YouTube

4. Título do vídeo a ser analisado: Relato de Experiências - Brinquedoteca
Descrição do material a ser analisado: Relata atividade de brinquedotecas diversas.
Link do vídeo a ser analisado: Relato de Experiências - Brinquedoteca - YouTube

5. Título do vídeo a ser analisado: Você sabe o que é brinquedoteca? - O Mundo Mais Criança.
Descrição do material a ser analisado: Descreve o que é uma brinquedoteca.
Link do vídeo a ser analisado: Você sabe o que é brinquedoteca? - O Mundo Mais Criança - YouTube

6. Título do vídeo a ser analisado: I Encontro das Brinquedotecas da UEBAS
   Descrição do material a ser analisado: Relata o I Encontro das Brinquedotecas realizado na UNEB em Salvador.
   Link do vídeo a ser analisado: I Encontro das Brinquedotecas da UEBAS - YouTube

7. Título do vídeo a ser analisado: Brinquedoteca Paulo Freire realizou 4ª edição da UNEBrinque.
   Descrição do material a ser analisado: Relata um evento realizado no dia da criança, 12 de outubro, pela UNEB, o qual é intitulado de UNEBrinque.
   Link do vídeo a ser analisado: Brinquedoteca Paulo Freire realizou 4ª edição da UNEBrinque - YouTube.

8. Título do vídeo a ser analisado: Brinquedoteca da CASACOR Rio 2017
   Descrição do material a ser analisado: Descreve o que é a Casa de Brincar que consiste num espaço criado por Leila Bittencourt e Cristina Spinola. O projeto surgiu a partir da pergunta "por que os adultos não brincam?", e a dupla projetou casas sensoriais para os pais brincarem com seus filhos.
   Link do vídeo a ser analisado: Brinquedoteca da CASACOR Rio 2017 - YouTube

9. Título do vídeo a ser analisado: Brinquedoteca da UFC realiza atividades durante as férias
   Descrição do material a ser analisado: Relata ações da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.
   Link do vídeo a ser analisado: Brinquedoteca da UFC realiza atividades durante as férias - YouTube

10. Título do vídeo a ser analisado: UPFTV - Atividades Brinquedoteca UPF
    Descrição do material a ser analisado: Relata atividade da Universidade de Passo Fundo – Rio Grande do Sul.
    Link do vídeo a ser analisado: UPFTV – Atividades Brinquedoteca UPF - YouTube

11. Título do vídeo a ser analisado: APP A Brinquedoteca - Um Espaço Lúdico de Aprendizagem e Desenvolvimento.
    Descrição do material a ser analisado: Nesse vídeo Profa. Dra. Luciene Teixeira Diniz fala mais sobre o espaço da brinquedoteca e sobre as experiências na aprendizagem da criança.
    Link do vídeo a ser analisado: APP A Brinquedoteca - Um Espaço Lúdico de Aprendizagem e Desenvolvimento - Cruzeiro Play (cruzeirodosulvirtual.com.br).

SEGUNDA ETAPA: A ANÁLISE DO MATERIAL

Nesta etapa, os vídeos documentários acima descritos foram analisados, tendo em vista a identificação de ações e práticas de diferentes brinquedotecas que possam ajudar na construção de um plano de trabalho para a Brinquedoteca da Universidade de Pernambuco - ***Campus*** Mata Norte.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo Temático-Categorial (BARDIN, 2011), a qual passou pelas seguintes fases: organização do material; codificação; categorização; o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O SURGIMENTO DA BRINQUEDOTECA NO BRASIL

Nesta seção deste artigo, faremos algumas considerações sobre o aparecimento da brinquedoteca no Brasil. Contudo, antes de adentrarmos na história da brinquedoteca no Brasil, iremos relatar a idealização, o surgimento e como a brinquedoteca foi configurada em diferentes países. Segundo Roeder (2007), a ideia inicial de uma brinquedoteca surgiu em 1934 em Los Angeles, período no qual a cidade vivia uma forte crise econômica. As crianças, em sua maioria estudantes de uma escola pública, passaram a furtar brinquedos de uma loja, devido ao não acesso a estes. O dono da loja inconformado com os furtos constantes, comunicou a diretora da instituição de ensino tentando solucionar o problema. Esta, por sua vez, elaborou um rodízio de empréstimos de brinquedos, que ficou conhecido como ***Toy Loan.*** Esse serviço expandiu-se por todo território dos Estados Unidos.

Para Kishimoto (1992), por mais que inicialmente a brinquedoteca surgisse com o objetivo de realizar o empréstimo de brinquedos, com o

passar dos anos, esta passa a ofertar serviços diversos de acordo com a necessidade de cada comunidade.

Na Suécia, no ano de 1963, duas professoras, mães de crianças deficientes, tiveram a iniciativa de criarem a ***Lekotek***. A ***Lekotek*** era um espaço no qual eram realizadas ações terapêuticas com crianças com alguma deficiência, orientando os pais a estimularem o desenvolvimento de seus filhos por meio de brinquedos em suas residências. De acordo com Silva (2016), em 1967 surge na Inglaterra as ***Toys Libraries***, que tinham por finalidade exclusiva o empréstimo de brinquedos.

No Brasil, o movimento da brinquedoteca surge em 1971, afiliado a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), cujo objetivo era fazer com que os pais pudessem interagir e brincar com seus filhos auxiliando no seu desenvolvimento, embora fosse adotado também o método do empréstimo. A primeira brinquedoteca com espaço para lazer só vem aparecer no Brasil em 1981, na Escola Indianópolis sob a diretoria de Nylse Cunha, que trouxe ideias, após participar do II Congresso Internacional de Brinquedotecas. Nylse Cunha também foi a responsável pela criação do termo brinquedoteca.

Nesse meio tempo, muitas brinquedotecas começaram a surgir e outras começaram a fechar por falta de informações suficientes. Para tentar solucionar essa questão, foi criada a Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri), que tem por objetivo orientar a organização do espaço, como também, proporcionar cursos para a área. Posteriormente, surge a primeira brinquedoteca pública, localizada em São Bernardo do Campo - São Paulo.

De acordo com Silva, ***et. al.*** (2017), a Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri) define as brinquedotecas como:

> Espaços mágicos destinados ao brincar das crianças [...] não podendo ser confundidas com um conjunto de brinquedos ou depósito de crianças, pois a criação de uma brinquedoteca está sempre ligada a objetivos específicos, tais como sociais, terapêuticos, educacionais, lazer, etc. (SILVA, ***et. al.***, 2017, p. 343)

Nesse sentido, a brinquedoteca é um espaço potencializador de vivências lúdicas, no qual as crianças podem desenvolver-se integralmente por meio das brincadeiras. Corroborando com esse pensamento, Santos (1995, p. 07) afirma que, "a brinquedoteca é uma nova instituição que nasceu neste século para garantir à criança um espaço destinado a

facilitar o ato do brincar". Para isso, faz-se necessário que a mesma tenha seu objetivo bem definido e claro para quem a frequenta.

Dessa forma, a brinquedoteca não pode ser vista como uma simples sala de brinquedos, "nem de longe se enquadra em um simples espaço, a sua exploração é gigantesca e com inúmeras caridades e funcionalidades, mas, sempre voltado para o desenvolvimento da criatividade, autonomia, socialização, motricidade e cognição" (COSTA; SILVA; FRANCATTO, 2020, p. 733).

Cunha (1997) diz que o que diferencia a brinquedoteca brasileira para as ludotecas e Toy Libraries é a sua finalidade. O objetivo maior das brinquedotecas brasileiras é fazer com que as crianças brinquem, tenham contato com uma diversidade de brinquedos que estimulem seus desenvolvimentos, ao mesmo tempo possibilitar a vivência de sua infância, através das brincadeiras. Com isso, salientamos que, há uma diferença importante entre a Brinquedoteca e o ***Toy Loan,*** pois a primeira prioriza o brincar livre, enquanto a última ainda reproduz o rodízio de empréstimos (HYPÓLITO, 2011).

Segundo Palma (2017), as crianças estão cada vez mais presas dentro de casa e também na escola, sendo restritas do brincar. Por essa razão, a brinquedoteca visa resgatar as brincadeiras e o brincar como elemento essencial ao processo de desenvolvimento integral das crianças, tornando-se um espaço que instiga as vivências lúdicas.

Diferente do que muitos pensam, a brinquedoteca não é um passatempo, ela possui objetivos, e é muito mais do que uma sala com jogos e brinquedos, é um espaço que proporciona o uso da imaginação, o desenvolvimento, a aprendizagem, vivências e experiências. A brincadeira não pode ser vista só como uma atividade de diversão, mas sim como uma maneira de desenvolvimento, de aprendizagem e de comunicação (COSTA; SILVA; FRANCATTO, 2020).

Vale à pena ressaltar que no Brasil, dependendo do local no qual está sendo implantada uma brinquedoteca, esta vai ter sua própria característica e objetivo. No entanto, a vivência lúdica estará sempre presente, como aborda Negrine (1997) e, dependendo do local no qual está sendo implantada a brinquedoteca, a mesma será constituída de forma a atender às necessidades daquela comunidade.

No Brasil, existem cerca de 180 brinquedotecas inscritas, desde 2005, em diferentes regiões do país, com variados objetivos e características. Ressalta-se que o objetivo de uma brinquedoteca, de um modo geral, é possibilitar, por meio de atividades lúdicas, o desenvolvimento

mental, psicológico, social e físico de crianças e adultos. Trata-se uma conquista para a sociedade e, em especial, para a criança que poderá aprender brincando de forma harmoniosa e prazerosa. Existem vários tipos de brinquedotecas, organizadas de diferentes formas e com objetivos diversos. Nesse sentido, descrevem-se na seção a seguir os diferentes tipos de brinquedotecas e seus objetivos.

3.1. BRINQUEDOTECAS: TIPOS E FUNÇÕES

Como foi descrito na seção anterior, uma brinquedoteca se caracteriza de maneiras diversas e, dependendo do local no qual foi implantada, vai ter seu próprio objetivo, público e organização física. Ressalta-se, no entanto, que a vivência lúdica estará sempre presente nesses espaços. Existem variados tipos de brinquedotecas, organizadas de diferentes formas e com objetivos diversos, tais como: brinquedoteca escolar, universitária, itinerante, hospitalar, entre outras.

As principais funções das brinquedotecas são de cunho pedagógico, social e comunitário, porém, todas elas possuem um ponto em comum, que é favorecer à criança o acesso ao brincar. Assim possibilitará, a socialização, a criatividade, a afetividade e a autonomia das crianças, sejam em âmbito escolar ou comunitário. Conforme afirmam Costa, Silva e Francatto (2020, p. 729), "o brincar torna-se uma ferramenta capaz de propiciar e, até mesmo ser, um agente facilitador do desenvolvimento de habilidades em diferentes campos de experiências". De acordo com Capristano (2020, p. 132),

> Os tempos são outros e a violência e a quantidade de veículos nas ruas aumentaram e, com certeza, não é o melhor lugar para se brincar [...]. E com isso as crianças tiveram seus ambientes de socialização e de brincadeiras reduzidos. Dado isso a importância das brinquedotecas, como espaços de valorização da cultura do brincar.

Identifica-se na citação de Capristano acima referida, a importância da brinquedoteca enquanto um espaço de valorização da cultura do brincar e, por isso, é tão importante e existência da mesma em diferentes locais sob diferentes formas e com objetivos diversos, conforme foi anteriormente referido.

Dessa forma, refere Araújo (2020) que as brinquedotecas escolares, são implantadas nas escolas com função pedagógica, servindo de

instrumento para o processo de aprendizagem, através dos jogos e brincadeiras, possibilitando às crianças terem acesso a diferentes conteúdos escolares de maneira dinâmica. Segundo Costa, Jesus e Carvalho (2016, p. 70), esse tipo de brinquedoteca tem "como objetivo ajudar nas necessidades de materiais para o desenvolvimento da aprendizagem."

No âmbito universitário, as brinquedotecas buscam "cumprir as metas de ensino, pesquisa e extensão" (SANTOS, 2000, p. 59). Pensando assim, contribuem com a formação inicial e continuada de professores(as), possibilitando aos(as) alunos(as) relacionar teoria e prática no seu processo formativo, à medida que, possibilitará o estreitamento da relação entre a instituição de Ensino Superior e a comunidade local, por meio de atividades lúdicas. Ainda na opinião de Santos (2000), a brinquedoteca universitária é um laboratório de práticas para os acadêmicos, levando-os a ampliar seus conhecimentos teóricos, através de pesquisa e experiências lúdicas, contribuindo para uma aprendizagem significativa. Diante disso, Cirino (2019) afirma que a brinquedoteca em universidades

> [...] tem como finalidade proporcionar à classe acadêmica um espaço que contribua para a formação do pedagogo e outros profissionais que priorizam o universo infantil, valorizando o brincar como componente do processo da aprendizagem. Neste sentido, configura-se como campo de pesquisa aos estudantes (CIRINO, 2019, p. 15).

Dessa forma, as universidades como instituição responsável pela formação e construção da identidade docente dos(as) estudantes, proporcionará a eles(as) a vivência de situações reais, formando professores(as) brincantes, que pesquisem e valorizem o brincar e o lúdico.

As brinquedotecas hospitalares tornaram-se obrigatórias nos hospitais pediátricos que possuem regime de internação, a partir de 2005 pela Lei nº 11.104. Elas promovem o brincar para as crianças doentes, estimulando-lhes o prazer, por meio de atividades lúdicas, enquanto estão em tratamento. As atividades lúdicas também servem de instrumento de trabalho para os profissionais da saúde, pois auxiliam as crianças no processo de tratamento e de recuperação. Além disso, esse tipo de brinquedoteca proporciona momentos de descontração para os responsáveis que as acompanham. Costa, Silva e Francatto (2020), reforçam que as brinquedotecas hospitalares têm

> [...] o objetivo de promover a saúde e fortalecimento da autoestima, principalmente no tratamento dos que passam muito tempo nestas unidades. O espaço busca

> amenizar o sofrimento das crianças internadas quanto a seus traumas psicológicos, criar rotinas prazerosas de atividades que as aproximam de rotinas comuns realizadas fora do hospital (COSTA; SILVA; FRANCATTO, 2020, p. 733).

Sendo assim, as brinquedotecas localizadas em hospitais, apresentam as brincadeiras como ações terapêuticas, contribuindo na recuperação das crianças, ajudando na adesão ao tratamento. De acordo com Sommerhalder e Alves (2011, p. 69), a brinquedoteca hospitalar "pode ser itinerante, percorrendo as unidades de tratamento para atender as crianças que não podem se deslocar até o ambiente da brinquedoteca".

As brinquedotecas localizadas em comunidades são de cunho social e comunitário, no qual, fornece o acesso de brinquedos às crianças de classe baixa e também possibilita aos jovens e adultos participarem de atividades lúdicas em grupos com os vizinhos, o que fortalece essa relação de respeito. Cirino (2019, p.16) afirma que nesse tipo de brinquedoteca "a ação lúdica está voltada para atender às classes de pessoas menos favorecidas, como crianças, adultos e idosos que não têm acesso a esse tipo de espaço [...] gerando oportunidade de socialização entre as pessoas."

Por fim, existem as brinquedotecas ambulantes ou circulantes, que como o próprio nome indica, são espaços montados numa estrutura que possam ser transportadas, geralmente organizadas em ônibus ou em trailers, com o objetivo de levar as atividades lúdicas para diversos lugares. Cirino (2019, p. 17) refere que, essa organização de brinquedoteca circulante "tem como finalidade disponibilizar ao público um local lúdico permitindo com a sua mobilidade, o atendimento a diversas localidades."

No decorrer destas reflexões foi possível perceber e compreender como as brinquedotecas se se organizam. Apontou-se a importância de cada uma delas dentro de suas características e objetivos. Identificou-se, também, que este espaço não só é destinado a crianças, o que permitiu a compreensão de que "é preciso pensar a brinquedoteca independentemente da idade cronológica das pessoas, já que envolve crianças, jovens, adultos e idosos (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 69)". Ressalta-se que este espaço é para todas as idades, mesmo que ainda seja um ambiente privilegiado para a vivência do brincar para as crianças. Uma brinquedoteca pode ser implantada em diferentes contextos, pois onde quer que seja implantada, sempre a vivência lúdica se fará presente.

4. UMA ANÁLISE SOBRE AÇÕES E PRÁTICAS DE DIFERENTES BRINQUEDOTECAS BRASILEIRAS: SUBSÍDIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta seção apresentamos uma análise de vídeos documentários disponibilizados na plataforma do YouTube, os quais serviram de objeto de estudo nesta investigação.

4.1 A BRINQUEDOTECA EM SUA FUNÇÃO NORMATIVA

A brinquedoteca enquanto espaço formativo tem por objetivo capacitar recursos humanos qualificados para atender sujeitos com faixas etárias diversas, fazendo uso das atividades lúdicas, compreendendo a importância destas para o desenvolvimento e bem estar dos seres humanos.

Nesse sentido, a brinquedoteca no contexto universitário assume um papel essencial no processo formativo e de capacitação, uma vez que, esta passa a ser um espaço difusor de possibilidades e práticas lúdicas, colaborando com a "[...] formação de recursos humanos, oportunizando aos acadêmicos do Curso de Pedagogia, experiências, realização de estudos e estágios" (SANTOS, 1997, p. 97). Vale à pena ressaltar que a brinquedoteca na universidade busca atender os três pilares: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nesse contexto, a repórter Raphaela Mendonça ao realizar uma entrevista com os responsáveis da brinquedoteca da Universidade Federal de Lavras-UFLA apresenta a brinquedoteca da instituição como *"[...] um laboratório de práticas pedagógica[...]" (2019)*, promovendo *"[...] atividades de ensino pesquisa e extensão[...]" (idem)*. Indo ao encontro a esse pensamento, Santos (2000) afirma que, no Ensino Superior, principalmente nas universidades das ciências humanas, a brinquedoteca é vista como laboratório, onde professores e alunos nesse nível de ensino dedicam-se à exploração dos jogos, dos brinquedos, desenvolvendo pesquisa e ações extensionistas no âmbito do brincar e da ludicidade. Corroborando com a ideia de Santos (2000), a Dra. Luciene Teixeira em uma de suas palestras diz que, a brinquedoteca oportuniza elaboração de *"eventos, fazer pesquisa dentro do espaço [...]" (2018)* e "*[...] proporciona estudo das situações que estão vendo em sala de aula" (idem).*

No que toca à extensão, Jaciane Cajado (2015), coordenadora da 4ª edição da UNEBRIQUE, evento promovido pela Brinquedoteca Paulo

Freire da Universidade Estadual da Bahia diz que esse espaço fortalece ***"o vínculo da comunidade acadêmica com as escolas públicas e comunidades externas a universidade[...]"(2015)***, estreitando e construindo relações entre as instituições, tornando-se "[...] como mais uma oportunidade para oferecer aos acadêmicos e à comunidade espaços formativos e de acesso ao conhecimento, cultura e lazer" (CASTRO, E; CASTRO, Y., 2010, p. 19).

Inferimos que a prática acima referida, contribui com a formação inicial de futuros(as) professores(as), visto que uma brinquedoteca consiste num "[...] laboratório didático privilegiado para formação do pedagogo [...]" (AMARAL ***et. al***, 2020, p.17). Assim, ela poderá proporcionar aos(às) estudantes estabelecer uma relação entre a teoria e a prática. Podemos reafirmar esse pensamento no vídeo desenvolvido no I Encontro das Brinquedotecas das Universidades Estaduais da Bahia-UEBAS, em que, Marilete Caligari, atuante no Projeto Brinca Sol da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB traz que esse espaço auxilia ***"[...] na formação e fortalece a formação[...]" (2017)*** dos seus estudantes.

No relato da estudante de pedagogia Thaís de Araújo (2017) da Universidade de Bom Jesus da Lapa-UNEB, constatamos a afirmação anterior, quando a estudante diz que sua experiência na brinquedoteca do ***Campus*** proporcionou-lhe uma compreensão a importância do lúdico para formação do pedagogo.

Isabela Dornelas estudante do Curso de Pedagogia e participante da brinquedoteca da Universidade Federal de Lavras-UFLA, diz que a sua participação no projeto dessa brinquedoteca a fez repensar o seu "[...] o papel enquanto futura pedagoga[...]" (2019***).*** Nesse sentido a mesma constatou e reafirmou a importância desse espaço na Educação Superior, enquanto um espaço de reflexão e mudança. Ressalta-se que as brinquedotecas universitárias podem contribuir muito com a formação de professores(as) brincantes que percebam a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento integral do ser humano.

4.2 A BRINQUEDOTECA ENQUANTO ESPAÇO POTENCIALIZADOR DE VIVÊNCIA LÚDICA, INTERAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO ENTRE GERAÇÕES

Muitas vezes quando se pensa em uma brinquedoteca, se faz uma associação deste espaço como algo especificamente direcionado às crianças. Para Santos e Cruz (1999, p. 14), as atividades lúdicas são grandes aliadas para o bem-estar na vida dos adultos, pois "revive e resgata

a alegria de brincar [...]". Corroborando com o pensamento de Santos e Cruz (1999), Negrine (2001, p. 35) reafirma essa ideia ao dizer que "as atividades lúdicas são indispensáveis para a vida humana". Assim podemos dizer que as atividades lúdicas são grandes aliadas para a qualidade de vida dos indivíduos. Vários estudos já comprovaram que são essenciais não só para as crianças, mas também, adultos e idosos. Por esses motivos, é cada vez mais comum cada encontrarmos brinquedotecas que atendam públicos com faixas etárias diversas.

Na entrevista realizada com professora e psicóloga Paula Medeiros, uma das pessoas responsáveis pela Brinquedoteca de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, podemos perceber a pluralidade dessa brinquedoteca. A referida professora ressalta com um sorriso no rosto que a brinquedoteca do campus está aberta ***"para receber crianças de 8 a 80 anos" (2015)*** e que ***"também atendem famílias" (PAULA, 2015)***. Na brinquedoteca da UFU, os pais têm a oportunidade de brincar e se divertirem com seus filhos. Sobre isso, podemos citar também, a Brinquedoteca da Universidade Federal de Lavras-UFLA, em que a professora do departamento de educação Francine Martins, refere que o projeto dessa brinquedoteca já atendeu mais de 300 crianças, por meio de ***"[...] visitação com suas famílias e com suas escolas[...]" (2019)***.

O adulto que brinca revigora o desejo de viver e se liberta do preconceito imposto pela sociedade, percebendo o quanto o brincar é essencial para sua vida e das crianças. Nessa perspectiva, Santos e Cruz (2011, p. 14) referem que o adulto que brinca "revive e resgata a alegria do brincar [...]". Para esses autores "só envelhece bem um cérebro que está livre, sem amarguras, sem preocupações, sem preconceitos, sem tabus" (SANTOS; CRUZ, 2011, p. 134).

Um relato da gerente da Unidade Básica de Saúde – UBS, Lizete Oliveira (2015), revela que a brinquedoteca da unidade de saúde originou-se do projeto Ser Criança, em que foi identificada a necessidade das crianças terem um espaço interativo para a socialização e afetividade com os pais. Segundo Carmen Ligia, pediatra dessa Unidade Básica de Saúde, atualmente a brinquedoteca ***"[...] realiza atividades com os pais e com as crianças[...]" (2015),*** com o intuito de poder acompanhar o desenvolvimento das crianças e dar apoio à família, pois "com a ajuda da família o desenvolvimento das crianças fica mais fácil, através do uso dos brinquedos" (SANTOS, G; SANTOS, J; SANTOS, M., 2016, p. 4).

Por esse motivo, é importante que as brinquedotecas possam ofertar diversas atividades que envolvam os adultos nesse universo. A

psicóloga e psicopedagoga Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira, ao falar da Brinquedoteca Reis Ludos, salienta a importância de uma brinquedoteca para além de disponibilizar brinquedos, oferecer também *"[...] atividades como, oficinas diversas[...]" (2016)* que ajudem no desenvolvimento integral das crianças. A mesma pontua como relevante a interação das crianças com indivíduos de faixas etárias diferentes.

Ao analisarmos a Brinquedoteca Casacor, foi possível constatar que a sua idealizadora, Leila, faz o seguinte questionamento: por que o adulto não brinca?. A mesma apresenta um conceito de brinquedoteca para adultos, na qual os pais pudessem brincar com seus filhos. Para Leila, quando o adulto *"começa a brincar, quando ele se permite, ele se diverte profundamente, o que parece necessário um start, um incentivo" (2017)*.

Como incentivo, a brinquedoteca Casacor traz como estímulo *"[...] casas sensórias onde os pais pudessem brincar; brincadeiras espalhadas nas paredes sensoriais; paredes musicais; brincadeira de encaixe; canto do desenho, entre outras." (LEILA, 2017).*

Nas atividades desenvolvidas pela a brinquedoteca localizada na Universidade de Passo Fundo – UPF, foi possível detectar que esta traz atividade recreativas e a brincadeira mais ao ar livre, exigindo dos envolvidos uma maior locomoção e interação com a natureza, tais como caça ao tesouro, banho de chuva, trilha, piqueniques e jogos tradicionais.

Consideramos que por meio dessas atividades e interação entre gerações, que tanto as crianças como os adultos irão desenvolver-se dentro das necessidades apresentadas por cada um deles. "É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu" (WINNICOTT, 1975, p. 80). Desta forma, ficou mais que evidente a necessidade e importância das brinquedotecas e das atividades lúdicas para o desenvolvimento humano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusão e recordando o objetivo que orientou este estudo, qual seja, o de conhecer ações de diferentes brinquedotecas, por meio de vídeos documentários e de outros documentos ***online,*** visando à construção de um plano de ação para a Brinquedoteca Universitária da Universidade de Pernambuco - ***Campus*** Mata Norte, menciona-se que, na linha das reflexões aqui apresentadas, foi possível o entendimento de que a elaboração de um plano de ação para uma brinquedoteca universitária

deve ter um caráter interdisciplinar de modo a atender a natureza de toda brinquedoteca universitária que deve ser primar pelo ensino, a pesquisa e a extensão.

Uma brinquedoteca universitária deve ser, essencialmente, um espaço lúdico que subsidie à prática pedagógica. Desse modo, a análise dos vídeos documentários que serviram de objeto de estudo nesta investigação, reforçou e ideia de que o lúdico é essencial para o desenvolvimento humano e que a vivência deste independe de uma faixa etária determinada pela sociedade. Por isso, consideramos importante que um plano de ação de uma Brinquedoteca Universitária que tenha um caráter extensionista, contemple as diversas faixas etárias e proponha atividades diversas que possam ser vivenciadas por todos. Além disso, compreendemos que um plano de ação de uma Brinquedoteca Universitária deve ressaltar a relevância de vivências e realização de pesquisas sobre a ludicidade, no âmbito universitário, que envolvam estudantes de diversas licenciaturas, uma vez que são essas instituições responsáveis pela a formação inicial de futuros professores que irão atuar diretamente na educação básica e, assim sendo, a prática de sala de aula desses futuros(as) professores(as) será também o resultado da formação que lhes vai ser oferecida nas instituições de Ensino Superior.

Desse modo, concluímos que uma brinquedoteca universitária por possibilitar diferentes vivências, experiências e práticas lúdicas poderá, também, melhorar a qualidade do ensino na universidade e fortalecer a prática docente, por meio da participação integrada e de diferentes possibilidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMARAL, T. P. et al. A brinquedoteca e a formação do pedagogo: breve apontamentos. **Interfaces Cientificas-Educação**, v.9, n.1, p.15-28, 2020.

ARAÚJO, K. T. Brinquedoteca: objetivos, organização e classificação. **Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa**, [S.l.], v. 22, n. 42, p. 94-110, mar. 2020. ISSN 2596-2809. Disponível em: <Brinquedoteca: objetivos, organização e classificação | Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa (unifil.br)>. Acesso em: 31 mar. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

CAPISTRANO, L. L. M. Um relato de experiência como brinquedista na Brinquedoteca Criação. **Revista Educação, Linguagem e Tecnologias**, v. 1, n. 2, p. 131 a 150, 2020.

CASTRO, E. C. V. M.; CASTRO, Y. F. M. A brinquedoteca como espaço de extensão universitária e inclusão sociocultural para acadêmicos e comunidade. **Revista diálogos:** a cultura como dispositivo de inclusão, Brasília, v.13, n.1, ago, 2010.

CIRINO, S. V. S. **Brinquedoteca do Centro de Educação/UFPB: enquanto espaço de formação na concepção de alunas bolsistas**. 2019. Disponível em: <Repositório Institucional da UFPB: O papel da brinquedoteca na educação infantil: o brinquedo enquanto documento>. Acesso em: 05 mar. 2021.

COSTA, A. V. L. C.; JESUS, M. T.; CARVALHO, M. J. C. O Brinquedista: Um Técnico em Brinquedotecas na Clínica de Psicologia. **Ideias e Inovação-Lato Sensu**, v. 3, n. 1, p. 67-74, 2016.

COSTA, C. B.; SILVA, T. G. A.; FRANCATTO, R. M. Brinquedoteca uma ferramenta pedagógica. **Revista Faculdades do Saber**, v. 5, n. 11, p. 729-740, 2020.

CUNHA, N. H. S. A brinquedoteca brasileira. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org). **Brinquedoteca:** o lúdico em diferentes contextos. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, p. 13-22, 1997.

DOCUMENTÁRIO CANAL PROFISSIONAL. Relato de Experiência– Brinquedoteca. **Youtube,** 08 de setembro de 2015. Disponível em: <Relato de Experiências - Brinquedoteca - YouTube>. Acesso em: 06 ago. 2020.

DOCUMENTÁRIO CASACOR. Brinquedoteca de Casacor Rio 2017. **Youtube,** 11 de janeiro de 2018. Disponível em: <Brinquedoteca da CASACOR Rio 2017 - YouTube>. Acesso em: 10 ago. 2020.

DOCUMENTÁRIO CRUZEIRO PLAY. APP A brinquedoteca – um espaço lúdico de aprendizagem e desenvolvimento. Disponível em: <APP A Brinquedoteca - Um Espaço Lúdico de Aprendizagem e Desenvolvimento - Cruzeiro Play (cruzeirodosulvirtual.com.br)>. Acesso em: 12 ago. 2020.

DOCUMENTÁRIO MOMENTO MEDICINA. Você sabe o que é brinquedoteca? O mundo mais crianças. **Youtube,** 08 de agosto de 2016. Disponível em: <Você sabe o que é brinquedoteca? - O Mundo Mais Criança - YouTube>. Acesso em: 08 ago. 2020.

DOCUMENTÁRIO TV UNEB. Brinquedoteca Paulo Freire realizou 4ª edição da UNEBrinque. **Youtube,** 11 de novembro de 2015. Disponível em: <Brinquedoteca Paulo Freire realizou 4ª edição da UNEBrinque - YouTube>. Acesso em: 10 ago. 2020.

DOCUMENTÁRIO TV UNEB. I Encontro das brinquedotecas da UEBAS. **Youtube,** 13 de setembro de 2017. Disponível em: <I Encontro das Brinquedotecas da UEBAS - YouTube>.

DOCUMENTÁRIO TV UNIVERSITÁRIA DE UBERLÂNDIA. Brinquedoteca da psicologia da UFU resgata a importância de brincar na infância. **Youtube,** 03 de agosto de 2015. Disponível em: <Brinquedoteca da psicologia da UFU resgata a importância de brincar na infância - 03/08/2015 - YouTube>. Acesso em: 05 ago. 2020.

DOCUMENTÁRIO UFLA. UFLA na Comunidade - Brinquedoteca. **Youtube**, 19 de julho de 2019. Disponível em: <UFLA na Comunidade - Brinquedoteca - YouTube>. Acesso em: 04 ago. 2020.

GIL, A. C. **Técnicas de pesquisa em economia e elaboração de monografias**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HYPÓLITO, D. O brinquedo e a criança. **Revista Integração**. Ano VII, nº. 26. Agosto. 2011.

KISHIMOTO, T. M. (Org). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

NEGRINE, A. Ludicidade como Ciência. In: SANTOS, S. M. P (Org.). **A ludicidade como Ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NEGRINE, A. Brinquedoteca: teoria e prática. In: Santos, S. M. P. dos. **Brinquedoteca:** o lúdico em diferentes contextos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 83-94.

O'CONNELL, M. S. A contribuição da Brinquedoteca para a realização do Trabalho Pedagógico. **Revista Científica Cognitionis.** jun 12, 2020. Disponível em: <A CONTRIBUIÇÃO DA BRINQUEDOTECA PARA A REALIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO | Revista Cientifica Cognitionis (unilogos.org)>. Acesso em: 12 dez. de 2020.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática. 2.ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PALMA, M. A. Representações das crianças sobre o brincar na escola. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v.30, n.2, p.203-221, 2017.

ROEDER, S. Z. **Brinquedoteca Universitária:** processo de formação do pedagogo e contribuição para prática pedagógica. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiti do Paraná, 2007.

SANTOS, S. M. P. **Sucata vira brinquedo.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca - O lúdico em diferentes contextos**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, S. M. P.; CRUZ, D. R. M. **O lúdico na formação do educador**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, S. M. P.; CRUZ, D. R. M. O lúdico na formação do educador. In: SANTOS, S. M. (Org.). **O Lúdico na formação do educador**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca:** a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, L. L. F. et al. **As diversas interfaces da brinquedoteca nas instituições de ensino superior.** Br. J. Ed. Tec. Soc., v.10, n.4, Out.-Dez., p.339-350, 2017.

SILVA, M. C. P. et al. **O PAPEL DA BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:** O BRINQUEDO ENQUANTO DOCUMENTO. 2016. Disponível em: <Brinquedoteca: objetivos, organização e classificação | Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa (unifil.br)>. Acesso em: 05 mar. 2021.

SOMMERHALDER, A; ALVES, F. D. **Jogo e a educação da infância:** muito prazer em aprender. Curitiba, PR: CRV, 2011.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imagino, 1975.

DESVALORIZAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM COMUNICAÇÕES DE PROFESSORES NO *FACEBOOK*

THAIZ REIS ALBUQUERQUE DE CASTRO
Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, thaizreis@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo traz os resultados de uma pesquisa que investigou as representações sociais da profissão docente em comunicações entre professores publicadas na rede social ***Facebook***. A pesquisa de delineamento documental tomou como aporte teórico-metodológico a abordagem original da Teoria das Representações Sociais, de S. Moscovici. Objetivamos apresentar um recorte dos elementos dessas representações sociais que aludem aos sentimentos de desvalorização e perda da autoridade docente. Analisamos duas publicações e comentários referentes a elas, coletados nas páginas do *Facebook* (*Professor por Vocação* e *Profissão=Professora*). Os resultados indicam que o professor é representado como um profissional desrespeitado, concebido sob um forte sentimento de desprestígio social e ameaça a sua autoridade profissional.

Palavras-chave: Representações sociais; Desvalorização docente; *Facebook*.

1. INTRODUÇÃO

Na atualidade, a profissão docente tem sido frequentemente tomada como objeto de investigação científica sob diversas perspectivas. Sacristán (1995) dialoga que o trabalho docente é uma prática social, não apenas porque se concretiza nas interações entre docentes e discentes, mas também, porque os mesmos refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem. Desse modo, os professores, enquanto grupo social, possuem um determinado status que sofre variações de acordo com os contextos e sociedades em que atuam.

Balinhas et. al. (2013) problematizam que o ser professor e o ensinar são atividades, à primeira vista, valorizadas socialmente, consideradas fundamentais. Porém, observa-se uma valorização atrelada à representação do professor que carrega sob os ombros a responsabilidade moral de civilizar a sociedade, esperando dele devoção, voluntarismo e renúncia para ser um soldado ou salvador, e quando as coisas não vão bem nos âmbitos da educação costuma-se atribuir aos professores apatia, despreparo, ineficiência, desinteresse ou mesmo falta de civismo, que culmina em seu desprestígio sob o olhar da sociedade.

De acordo com Detomini e Mariotini (2017), ao longo da história, a profissão docente e o ensino passaram por mudanças, porém, nem sempre trouxeram qualidade e melhoria para o processo educacional e, nas discussões atuais sobre educação, a desvalorização social da profissão docente se apresenta em destaque. Os baixos salários, a falta de recursos, a dificuldade em auxiliar um aluno com dificuldades no aprendizado, a imposição de métodos e materiais a serem seguidos, a indisciplina dos alunos, a intimidação diante dos pais e a falta de autonomia profissional são fatores que contribuem para o descaso para com a autoridade do professor.

Diante disso, o recente cenário da educação vem sendo adaptado pela conjuntura de isolamento social fomentado pela pandemia da Covid-19. Desse modo, o exercício da docência mediado através das tecnologias digitais tem sido induzido como alternativa às formas tradicionais do trabalho docente. De acordo com Oliveira e Mill (2020), essa nova estrutura evidencia questões quanto à precarização das condições de trabalho e desgaste emocional do professor nesses tempos de cultura digital, configurando processos laborais marcados pela intensa mediação tecnológica.

Entretanto, se por um lado a onipresença das tecnologias digitais consegue agravar as condições do trabalho docente, por outro lado, também se configuram como espaços através dos quais os professores

constroem redes de apoio, resistência e desabafo junto aos seus pares. Com a sofisticação das tecnologias digitais, as redes sociais da internet estão mais presentes, configurando-se como espaços de interação de variados grupos sociais, incluindo os professores.

A comunicação nessas redes sociais possibilita que os indivíduos e seus grupos se relacionem espontaneamente, proporcionando uma troca de experiências, de modo que se tornam veículos para construção e compartilhamento de representações sociais. Autores como Alves-Mazzzotti e Campos (2011) destacam que a cultura das redes, a cibercultura, reproduz as dinâmicas culturais do mundo real através do compartilhamento e apropriação dos bens simbólicos dos diversos grupos, incluindo as representações da classe docente.

As redes sociais não se encontram desconectadas dos outros contextos, ao contrário, envolve-se com vários domínios da interação social. Assim, permitem que o indivíduo elabore suas experiências, seu posicionamento diante das informações, vivências e práticas sociais. Nelas, os professores podem agrupar-se com seus colegas de modo a sentirem-se à vontade para desabafarem sobre os desafios do trabalho docente. (GUSMÃO, 2013).

Diante do exposto, ressaltamos que o presente artigo é um recorte de uma pesquisa[1] de mestrado em Educação que teve como objetivo geral analisar as representações sociais da profissão docente em comunicações de professores nas páginas da rede social ***Facebook***. Neste texto, abordaremos os elementos dessas representações sociais que aludem ao sentimento de desvalorização social e perda da autoridade profissional do professor.

Tomamos como aporte teórico-metodológico a abordagem original da Teoria das Representações Sociais (TRS), elaborada por Sérge Moscovici. As representações sociais são uma série de proposições que permitem classificar coisas ou pessoas, descrever seu caráter, explicar seus sentimentos e ações, e assim por diante. "Aparecem como uma rede de ideias, metáforas e imagens, amarradas de forma mais ou menos frouxa e, portanto, mais móveis e fluidas que teorias." (ARRUDA, 2011, p. 348).

De acordo com Silva (2007), as representações sociais são produtos dos movimentos sociais, construídos coletivamente e nas interações

1 A pesquisa contou com o financiamento do CNPq.

sociais, com valores e ideias que circulam na sociedade. Dessa forma, consideramos que a TRS é adequada para um estudo das comunicações em redes sociais, pois, os processos de comunicação são considerados essenciais para os estudos de representações, porque elas são "formadas, mantidas e mudadas na/por meio da linguagem e da comunicação e, da mesma forma, o uso de palavras e atributos ligados aos sentidos transforma as representações sociais." (MARKOVÁ, 2017, p.363).

Os processos geradores de uma representação social são denominados objetivação e ancoragem. De acordo com Galli (2012), o processo de objetivação dota de realidade um conceito não familiar, o que residia em um universo distante parece-nos agora físico, acessível, ao alcance da mão. Dessa forma, tem a propriedade de tornar concreto o abstrato, de materializar algo. Por sua vez, ancorar significa classificar e atribuir um nome e, sendo assim, o processo permite transferir algo estranho de um espaço externo ao nosso sistema de categorias para dentro dele e colocá-lo em confronto com o paradigma da categoria que acreditamos ser a mais adequada. A classificação e a denominação são condições essenciais para a representação.

Moscovici (2012) destaca que as representações sociais são expressivas, pois demarcam a identidade dos grupos, orientam a formação de estereótipos referentes a outros grupos e indicam a posição social de cada um deles por meio dos significados que carregam. As representações também são prescritivas, pois permitem a leitura das situações, indicando aspectos relevantes e orientando o julgamento e a decisão sobre as ações desejáveis, ou seja, elas prescrevem as condutas adequadas, aceitas ou intoleráveis dos sujeitos e grupos sociais.

Dessa forma, consideramos que a análise das representações sociais de professores nas redes sociais se faz relevante, pois os usos que fazemos das redes sociais podem revelar muito sobre o modo como os indivíduos e grupos compreendem o mundo e posicionam-se. Sendo assim, podemos apreender como os docentes concebem o ser professor, fatores que influenciam a um bom desempenho do seu trabalho, vínculos que mantém com suas práticas, a identidade enquanto grupo social e expectativas sobre o futuro da profissão.

2. METODOLOGIA

Adotamos a abordagem qualitativa por ser pertinente estudar representações sociais nessa perspectiva, pois, elas envolvem valores, ideias

construídas por meio das relações e comunicações sociais. Essa abordagem proporciona uma compreensão de um grupo social, neste caso, os professores, e preocupa-se em dar um enfoque maior na interpretação do objeto, neste caso, as representações sociais do desgaste e desmotivação docente. (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009).

Quanto ao procedimento, de acordo com Ludke e André (1986), a pesquisa se configura como documental. As publicações na rede social ***Facebook*** configuram-se como registros que oferecem informações em prol da compreensão de fatos e relações, ou seja, possibilitam o conhecimento de situações vivenciadas pelos professores que revelam aspectos da experiência desse grupo social.

A escolha do ***Facebook*** se deu sob os critérios de ser a maior rede social do mundo (BEILING, 2019), ter ampla adesão de brasileiros (NEILPATEL, 2019) e possuir recursos sofisticados de interação através das reações ***curtir***, ***comentar*** e ***compartilhar*** que promovem uma comunicação simples e espontânea entre usuários que sinalizam uma ampla visualização e identificação com as publicações.

Com base em Recuero (2014), consideramos que o ***curtir*** seria uma forma discreta dos professores manifestarem identificação com seu conteúdo, dar visibilidade à publicação ou expressar apoio para com os colegas de profissão. Por sua vez, ao ***compartilhar*** as imagens, os professores reforçam seus posicionamentos e valores que atribuem à representação veiculada nas páginas, dão mais ênfase e visibilidade e legitimam as representações do grupo social. E o ***comentar*** apresenta uma comunicação mais explícita e servem para dar voz aos professores comentadores e representatividade aos professores que se reservam a curtir.

Sendo assim, a pesquisa levantou um corpus, no total, de 24 publicações que apresentam representações sociais relacionadas ao cotidiano da profissão docente. O levantamento das publicações foi feito partindo das publicações mais recentes para as mais antigas, de modo a obtermos um acervo atualizado. As publicações se caracterizam sob o formato de imagens, postadas em páginas[2] frequentadas por professores na rede social ***Facebook*** e também os comentários referentes a essas publicações.

2 Na pesquisa que originou este artigo analisamos, ao todo, cinco (5) páginas considerando o critério de apresentarem títulos variados e relacionados ao ser professor, de modo a não nos limitarmos às páginas que apresentassem apenas títulos negativos ou jocosos. Assim, foram selecionadas as seguintes páginas (documentos) para análise: ***Profissão***

Apesar das publicações possuírem um amplo número de comentários, selecionamos para análise apenas aqueles que expressavam as atitudes dos professores frente às representações evocadas nas imagens, desconsiderando aqueles comentários que se resumiam a emojis[3], risadas ou marcação de colegas usuários. Os comentários selecionados, assim como as imagens, foram analisados de acordo com a técnica da análise de conteúdo temática, segundo Bardin (2016).

Ressaltamos novamente que, dentro dos limites do presente texto, apresentaremos a seguir um recorte do corpus, correspondente a uma subcategoria do trabalho original, que apresentou representações sociais que evocam os sentimentos de desvalorização e desprestígio social do trabalho docente. Desse modo, no tópico seguinte, tratamos de duas publicações, provenientes das páginas[4] ***Professor por Vocação*** e ***Profissão=Professora***.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observamos que as publicações do ***Facebook***, no geral, caracterizam-se por não possuírem autoria própria. Algumas vezes, são os administradores de uma página que criam a publicação, ou, às vezes, são os seguidores da página que enviam aos administradores uma sugestão de publicação, ou, ainda, uma página compartilha conteúdo de outra página desta ou de outra rede social criando assim uma teia colaborativa entre elas, construindo o que Brisolara (2013) chama de autoria coletiva ou colaborativa, na qual é quase impossível rastrear a matriz de uma publicação.

A comunicação entre professores se dá de maneira simples e espontânea, pois não há nenhuma obrigatoriedade de interação exigida no ***Facebook***. A interação acontece porque os docentes de alguma forma identificam-se com a publicação, curtem, compartilham e manifestam sua opinião, depoimento ou desabafo na sessão de comentários.

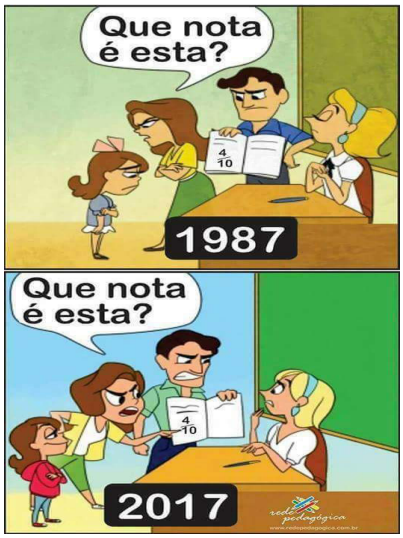
Professor, *Profissão=Professora*, *Professor por Vocação*, *Pedagogia por Amor* e *Professores Sofredores*.

3 Autores como Fernandes (2019) definem os emojis como ícones em formato de carinhas usados nas redes sociais para simbolizar expressões.

4 A página ***Professor por Vocação*** surgiu no ***Facebook*** em dezembro de 2011 e a página ***Profissão=Professora*** foi criada em julho de 2012. Até o fechando do trabalho, as páginas tinham, respectivamente, mais de 322.000 e mais de 402.000 seguidores.

Abaixo apresentamos as duas figuras, caracterizadas como uma imagem de tirinha e outra imagem de meme[5], e seis comentários referentes às mesmas. As representações dos professores veiculadas nessas publicações trazem fortes sentimentos relacionados à desvalorização do trabalho docente, relacionados ao sentimento de desprestígio social e perda da autoridade profissional.

Figura 1- Inversão de valores:



Fonte: Facebook.

Figura 2 - Ser professor ontem e hoje:



Fonte: Facebook.

A **figura 1** foi publicada na página *Professor por Vocação* obtendo 316 curtidas e 331 compartilhamentos. Caracteriza-se como uma tirinha composta por dois quadros. O quadro superior traz a imagem de uma sala de aula, no ano de 1987, na qual se encontra uma professora sentada em sua escrivaninha acompanhada por um casal (pais de uma aluna). Os pais apresentam expressões zangadas e questionam a criança sobre sua nota baixa, que reage com uma postura envergonhada.

Já o quadro inferior retrata uma sala de aula em 2017 (ano de publicação da figura) e a composição permanece com a professora sentada em sua escrivaninha acompanhada dos pais da aluna e da própria aluna à sua frente. Todavia, dessa vez, os papéis se invertem, agora os pais

5 De acordo com Torres (2016), meme é uma publicação quase sempre de tom jocoso ou irônico que pode ou não ser acompanhada por uma imagem ou vídeo e que é intensamente compartilhada por usuários nas redes sociais.

questionam a professora sobre a nota baixa de sua filha, que ostenta uma expressão debochada ao encarar sua professora sendo criticada por seus pais.

A **figura 2** foi publicada na página *Profissão=Professora*, em julho de 2017, e obteve o total de 2.200 curtidas e 2.496 compartilhamentos, o que indica uma grande identificação dos professores por seu conteúdo. Caracteriza-se como um meme que, em tom de humor, utiliza a imagem da capa do disco do cantor Chico Buarque de Hollanda para retratar as inversões de valores na autoridade do professor.

O quadro superior da figura retrata os papéis da relação professor -aluno no passado; o rosto está sorridente ao perceber que antigamente o professor tinha razão, contudo está sério quando percebe que ele estava no papel de aluno, ou seja, sem autoridade. Porém, no segundo quadro, o rosto está sorridente ao perceber que hoje em dia o aluno é o protagonista da situação. Mas, volta a ficar sério quando percebe que o professor agora está sem sua autoridade profissional.

As duas figuras apresentadas propõem uma representação comparativa de que, em tempos passados, o professor gozava de maior respeito profissional e autoridade sob seus alunos, mas, hoje em dia, a imagem do professor está depreciada, alunos e familiares não o respeitam como deveriam. Ambas figuras obtiveram um número alto de curtidas e compartilhamentos, o que indica grande identificação dos professores com as representações evocadas.

Fagundes, Zanella e Torres (2012) definem que, para Moscovici, as representações são compostas pela informação, no caso, a qualidade e quantidade de conhecimento que o sujeito/grupo tem sobre o objeto; pelas atitudes, ou seja, possibilidade de identificar posições favoráveis ou não em relação a determinado objeto; e ainda pelo campo de representação que permite a visualização de conhecimentos e atitudes organizados em forma de teoria.

Os autores supracitados destacam que os estudos envolvendo representações sociais e atitudes são importantes porque estão intimamente vinculados à prática apresentada pelas pessoas, sendo um meio interessante de compreender como os sujeitos se comportam e como justificam ou se posicionam em relação às suas ações. No nosso caso, como os professores concebem e se posicionam em relação a sua profissão nas publicações no *Facebook*.

Dessa forma, nos comentários referentes às duas figuras, detectamos atitudes de concordância dos professores em relação à inversão de

valores e também preocupação com o futuro da profissão. Elas são compartilhadas pelos professores que dizem:

> Bem assim! Inversão de valores. (mulher – SP)[6]
> Aquela inversão de valores. (mulher – RS)
> Exatamente isso! (mulher – CE)
> Bem assim! (mulher – RJ)

Uma professora que concorda com o que expressam as figuras lamenta a atual relação professor-aluno nas escolas e desabafa acerca da desmotivação para continuar na profissão:

> Como tem sido a realidade. Por essas e outras razões que não tenho mais ânimo para sala de aula. (mulher - localização desconhecida).

Manifestando preocupação com o futuro da educação, outra professora faz o seguinte comentário:

> É muito triste a inversão de valores que estamos vivendo. Às vezes me pergunto aonde vamos parar. (mulher - MG).

Muito se discute sobre a desvalorização sofrida pelos professores, tanto por parte dos governantes, como pela sociedade em geral. Considerando a complexidade da educação, das relações estabelecidas através dela e das questões que afetam diretamente o trabalho docente, percebe-se que os professores encontram-se desanimados e insatisfeitos com a falta de reconhecimento, tanto por parte do governo, quanto pela sociedade.(DETOMINI; MARIOTINI, 2017).

Conforme Pescarolo e Moraes (2016), há décadas atrás vinculavam-se aos professores atributos como honra, prestígio, moral, mesmo que tais qualidades não fossem para todos eles eram próprias à categoria profissional. Os professores representavam uma instituição que inspirava quase sempre justiça e confiança. Porém, esse distintivo do professor tem sido progressivamente abalado com a precarização da educação e o fim da relação da escolarização e ascensão social/profissional.

6 Os comentários estão identificados pelo gênero do docente e sigla estadual da sua localização geográfica ou localização desconhecida, quando não informada. Todos os dados foram coletados no perfil público do usuário no ***Facebook***.

Assim, a função da escola e suas implicações positivas para a vida dos estudantes têm sido questionadas. A posição antes prestigiada do professor deu lugar a uma relação deteriorada pela ausência de sentido que a escola vivencia hoje.

> Em condições tão adversas e com salários muito abaixo de suas necessidades pessoais e de qualificação profissional, as docentes, além disso, fazem notar o quanto percebem que suas funções têm sido hipertrofiadas pelas mudanças sociais contemporâneas. Nas palavras das professoras, o compromisso com a educação se estende às relações que seriam estritas à família. (BALINHAS et. al., 2013, p. 257)

De acordo com Furtado (2009), as atitudes dizem respeito a forma como os sujeitos se comportam em relação a um objeto representado. Tal "comportamento não é determinado apenas pelo que as pessoas gostariam de fazer, mas também pelo que elas pensam que devem fazer, ou seja, pelas normas sociais, pelos hábitos e pelas possíveis consequências de seu comportamento." (p.04). Enfatiza, ainda, que a comunicação social influi na determinação das atitudes dos destinatários, pois, as comunicações compartilhadas interferem de maneira essencial na formação, delineamento e modificação da concepção de mundo dos sujeitos e seus grupos de pertença.

Assim, as atitudes dos professores carregam as representações sociais e estas são determinantes nas condutas desejáveis ou esperadas socialmente. São como experiências subjetivas que incluem necessariamente uma dimensão avaliativa ao fazer referência a sua profissão. Furtado (2009) destaca que são predisposições aprendidas e relativamente duradouras para responder favorável ou desfavoravelmente a um fenômeno. São inferidas e não diretamente observadas, apesar de sua estreita ligação com os comportamentos.

As figuras e seus comentários revelam certo saudosismo em relação ao professor do passado, sobretudo, por que era supostamente mais respeitado pelo alunado e suas famílias. Mesmo concordando que dificuldades na relação professor-aluno são comuns, ressaltamos que, quando pensamos no exercício da autoridade do professor hoje, não estamos a defender o retorno de uma pedagogia em que o professor é o centro do processo, aquele que sabe e manda e os alunos apenas obedecem. Entendemos que assumir uma classe com autoridade não exclui a possibilidade de também exercer democracia. A relação professor-aluno baseada na autoridade está fundada em ações pedagógicas contextualizadas que

consideram a importância das regras sociais, a flexibilidade de pensamento, o convívio com a diversidade e a tolerância.

Ao estudar as representações sociais da autoridade docente, Albuquerque (2009) indica que na imagem construída socialmente acerca da autoridade há um entendimento comum de que existindo uma relação propícia através de certa proximidade afetiva entre professores e alunos sucederia daí as bases para o exercício e dinamização da autoridade docente. Pontua que os professores defendem que um clima relacional de confiança, compreensão, diálogo, união, amor, integração e respeito mútuo a autoridade flui como resultante natural dessa dinâmica.

Autores como Balinhas et. al. (2013) alertam que os discursos governamentais e midiáticos ressaltam a importância da educação e da classe docente para o desenvolvimento das pessoas, da cultura e da sociedade. No entanto, trata-se muita mais de retórica do que um tratamento justo que implique, na prática, reconhecimento e valorização pelo seu trabalho. E conclui que, nesta visão, a função de educar é considerada muito importante, contudo, as figuras que o desempenham nem tanto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo abordou um recorte de uma pesquisa que depreendeu as representações sociais da profissão docente em comunicações de professores nas páginas da rede social ***Facebook***, com enfoque nos elementos representacionais que evocam o sentimento de desvalorização social e perda da autoridade profissional do professor, apresentados em duas publicações analisadas.

Como afirma Jodelet (2001), se quisermos compreender por que um sujeito se comporta de um jeito e não de outro devemos ver as relações sociais embutidas em seu cotidiano. Assim, diante do exposto, podemos aferir que o quadro de desvalorização e desrespeito para com sua autoridade profissional enfrentado pelo professor, aliado aos outros problemas vividos no cotidiano do trabalho docente nas escolas, favorece a construção de representações sociais marcadas pelo descontentamento e desencanto para com a profissão.

Os achados da presente pesquisa dialogam com outros estudos sobre a docência no âmbito da internet. As representações sociais compartilhadas sobre o professor nessas páginas do ***Facebook*** podem se apresentar em um tom jocoso, mas, cuja intenção parece ser a de amenizar as controvérsias em torno do papel social do professor, “visto

simultaneamente como aquele que ocupa a mais sublime das profissões (o magistério), mas que não tem o reconhecimento social e financeiro que merece, sendo, por este motivo, um profissional fracassado" (DIEB; ARAÚJO; VASCONCELOS, 2014, p. 724).

As imagens e comentários publicados estão bem articulados ao que dizem Pescarolo e Moraes (2016): o declínio da autoridade do professor afeta profundamente o seu trabalho e está no cerne do que se denomina desvalorização e precarização da docência. No material analisado, a desvalorização e a crise de autoridade constituem fortes elementos nas representações sociais do ser professor veiculadas na rede social *Facebook*.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M.C. **A autoridade docente nas RS de professores (as):** implicações no espaço da sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação). Univerdade Federal de Pernambuco. Recife, 2009. 252f.

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; CAMPOS, P.H.F. Cibercultura: uma nova era das representações sociais? In.: ALMEIDA, A.M. de; SANTOS, M.F.S.; TRINDADE, Z.A (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais:** 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2011. p.457- 484.

ARRUDA, A.. Representações Sociais: dinâmicas e redes. In: ALMEIDA, A.M.O.; SANTOS, M.F.S.; TRINDADE, Z.A. (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais:** 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 355 – 369.

BALINHAS, V.L.G. et al. Imagens da Docência: Um Estudo sobre o Processo de Trabalho e Mal-estar Docente. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, v.XIII, n.1-2.mar/jun,2013. p.249-270.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edição revista e atualizada. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELING, Fernanda. **Quais são as dez maiores redes sociais**. 2016. Disponível em: <https://www.oficinadanet.com.br/post/16064-quais-sao-as-dez-maiores-redes-sociais>.Acesso em: 03 jan. 2019.

BRISOLARA, V.S. Autoria e atribuição em redes sociais. **Anais do SILEL** [*online*]. Uberlândia: EDUFU, v. 3, n. 1, 2013. p.01-10.

DETOMINI, G.M.; MARIOTINI, S.D. Fracasso no exercício do ofício docente: consequências da desvalorização social da profissão docente? **Cadernos de Educação:** Ensino e Sociedade, Bebedouro, São Paulo, 2017. p.368-383.

DIEB, M.; ARAÚJO, J.; VASCONCELOS, J.L. A representação social de professor em fanpages do Facebook. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.17, n.3, set./dez. 2014. p.705-726.

FAGUNDES, M.M.; ZANELLA, M.; TORRES, T.L. Cidadão em foco: representações sociais, atitudes e comportamentos de cidadania. **Psicologia:** teoria e prática, v.14, n.1, abr./2012, p.55-69.

FERNANDES, C. **O que cada emoji usado no WhatsApp significa?** Veja principais explicações. Disponível em:<https://www.techtudo.com.br/noticias/2019/06/o-que-cada-emoji-usado-no-whatsapp-significa-veja-principais-explicacoes.ghtml>. Acesso em: 02 set. 2021.

FURTADO, E.R.G. **Representações sociais do corpo, mídia e atitudes**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009. 459f.

GALLI, I.. A teoria das representações sociais: do nascimento ao seu desenvolvimento mais recente. Tradução de Alexandre Rosado. **Revista ADM. MADE**. 2012. p. 01-14.

GUSMÃO, C.B. **Representações sociais sobre os professores na rede:** Quem são eles? Quem somos nós? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João Del-Rei. 2013.114f.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARKOVÁ, I. **A fabricação da teoria de representações sociais. Cad. Pesqui.** 2017, v.47,n.163, p.358-375.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes. 9ed., 2012.

NEILPATEL. **As redes sociais mais usadas**. 2019. Disponível em: <https://neilpatel.com/br/blog/redes-sociais-mais-usadas/>. Acesso em: 03 jan. 2019.

OLIVEIRA, R.N. de; MILL, D.. Teletrabalho docente, cultura digital e as transformações na legislação trabalhista. **Trabalho & Educação**, v.29, n.2, maio/ago. 2020. p.47- 60.

PESCAROLO, J.K.; MORAES, P.R.B. O declínio da autoridade docente na escola contemporânea. **Rev. Diálogo Educ**. v. 16, n. 47, jan./abr. 2016, p.147-168.

RECUERO, R. Curtir, compartilhar, comentar: trabalho de face, conversação e redes sociais no *Facebook*. **Verso e Reverso**, v. XXVIII, n. 68, maio/ago, 2014, p.114-124.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In.: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2ed. Porto: Porto Editora, 1995, p.61-92.

SILVA, M.C.S. **Inclusão e deficiência:** em busca das representações sociais na mídia impressa em Natal/RN. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2007. 170f.

SILVEIRA, D.T.; CÓRDOVA, F.P. A pesquisa científica. In.: GEHDART, T.E.; SILVEIRA, D.T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. p.31-41.

TORRES, T. O fenômeno dos memes. **Ciência e Cultura**, v.68, n.3, São Paulo, jul/set. 2016, p.60-61.

A EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA FORMAÇÃO TRANSDISCIPLINAR: UM OLHAR PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.

PRISCILA BATISTA RIBEIRO
Mestranda do Curso de Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim nabuco - UFRPE, brpriscilabr@gmail.com;

EMILIA JULIANA CORREIA DO NASCIMENTO
Mestranda do Curso de Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim nabuco - UFRPE, emiliaju.ufrpe@gmail.com;

POMPÉIA VILLACHAN LYRA
Professora Associada da UFRPE e do PPG em Educação, Cultura e Identidades, pompeialyra@gmail.com.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente trabalho visa refletir os benefícios da transdisciplinaridade para a práxis dos profissionais da Educação Infantil. A entendemos como uma epistemologia que atravessa as áreas do conhecimento (CETRANS, 2002), e que pode auxiliar na prática de uma educação amorosa, que supera dicotomias, respeita a individualidade e contribui na formação inclusiva. Considerando o seu potencial, assim como sua ausência, nas formações pedagógicas ofertadas pela secretaria de educação às categorias que integram a Educação Infantil da cidade do Recife, esperamos lançar reflexões para que, por meio de estudos e ações políticas, panoramas transdisciplinares advenham no contexto de nossas creches. Consideramos que as posturas dialógicas, não binárias, distante daquelas impostas pelas visões colonizadoras, apontam para um viés do terceiro incluído, consideram a existência das condutas primeira e segunda e em diálogo, desloca-se a um novo ângulo, quiçá a uma política do bem viver. Daí nossos argumentos de que vemos na Transdisciplinaridade um campo de contribuições urgentes para o atendimento de bebês no município.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade; Formação em serviço; educação infantil.

INTRODUÇÃO

O presente artigo dispõe-se a refletir sobre a necessidade da interlocução dos profissionais da Educação Infantil com a Transdisciplinaridade, visto que, entendemos essa abordagem como uma epistemologia que atravessa o ser humano e suas relações, logo, concordamos com o CETRANS (2002, p. 9) que conceitua a Transdisciplinaridade como "uma teoria do conhecimento, uma compreensão de processos, é um diálogo entre as diferentes áreas do saber e uma aventura do espírito [...] É uma nova atitude, é a assimilação de uma cultura, é uma arte. No sentido etimológico, o prefixo «trans» compreende o que está entre, além e através de todas as disciplinas simultaneamente, é aquilo que transcende.»

Dessa forma, ao se pensar as infâncias na contemporaneidade, notamos uma urgência do cuidado que, segundo Boff (2017), é condição necessária para continuidade da vida, seja de idosos, crianças, ou demais seres. Portanto, é de suma importância que profissionais atuantes no desenvolvimento humano exerçam suas atividades em comunhão e acolhimento, numa perspectiva transdisciplinar. Neste artigo, buscamos destacar o valor do bom atendimento no trabalho com as crianças bem pequenas, tendo em vista que, na contramão dos nossos interesses, as políticas públicas no nosso país não vêm priorizando esta fase da vida. A forma recente que o Conselho Nacional de Educação (CNE) tratou, no período da pandemia, os bebês e crianças muito pequenas no mesmo patamar daquelas mais velhas cujas demandas são tão diferentes (SERRÃO, 2021), são um exemplo de desconformidade entre o que buscamos defender e o que o nosso sistema pratica.

Isto posto, é necessário olhar as crianças num viés transdisciplinar em oposição à educação hegemônica contemporânea, compreendendo a infância numa perspectiva aberta. Logo, oportunizar aos profissionais que lidam com esse público formações em serviço que visem a adoção de novas posturas, e ampliação de seus horizontes favorece o desenvolvimento de um trabalho com substância e refinamento de atitudes. Segundo Yunes (2021), a produção dos saberes é uma tarefa social e coletiva, desenvolvida no exercício da alteridade, em que o outro mobiliza a imagem de outrem que, por sua vez, reelabora continuamente seu proceder. A habilidade de observar e de acolher o outro propicia identificações que mobilizam a ilusão de identidade fixa, permanente, diversas vezes oprimida ou opressora.

Na perspectiva de nos ater às pesquisas vigentes acerca da Transdisciplinaridade, notamos uma fragilidade quanto aos estudos publicados no portal de periódicos Scielo, o que revela um espaço para investigações nesta área do conhecimento. Ao cruzarmos as palavras transdisciplinaridade com a formação profissional, obtivemos apenas 03 (três) artigos que trazem o prisma da temática relacionando-o ao campo da saúde. Quando adicionamos o descritor Educação Infantil não aparece nenhum artigo.

Dentre os poucos estudos expostos, a pesquisa de Augusto e col. (2013) aborda o aspecto profissional e transdisciplinar que a equipe de trabalhadores da Intervenção Precoce na Infância (IPI) em Portugal efetua. Em síntese, elas destacam as diferenças de percepções entre os profissionais sobre as práticas típicas e as práticas ideais, e verificam que há um grupo de profissionais que caracterizam a equipe como transdisciplinar ao relatar práticas típicas mais próximas das práticas recomendadas. Os resultados sugerem que é preciso promover a transdisciplinaridade nos grupos de IPI, bem como na qualidade da práxis.

Anterior ao estudo supracitado, Lima e Santos (2012) discutem a formação do psicólogo na residência multiprofissional no que tange a aprendizagem através da prática laboral. A residência abordada na pesquisa tem como hábito proporcionar uma formação transdisciplinar, uma vez que está atenta à dimensão subjetiva da formação dos residentes. De acordo com os autores, a formação em serviço com uma equipe de multiprofissionais tem um caráter rico e desafiador para o cuidado da saúde mental, o que favorece uma postura aberta e de qualidade, pois os trabalhadores envolvidos têm oportunidade de diálogo, reflexão, interação e aprendizagem que se reflete no refinamento do atendimento prestado, tornando o cenário potencializador para o desenvolvimento da ciência, através de sujeitos com atitudes transdisciplinares.

Ratto e Silva (2011), em seu ensaio expõem a experiência de vida e reflexão de dois profissionais da área da saúde - psicólogo e enfermeira - implicados na rotina da formação profissional no ensino superior. O estudo indica a potência da informalidade na produção de novos saberes, permitindo aprendizados híbridos, onde já não há delimitações entre ser enfermeiros, psicólogos, professores, filósofos ou amigos, o que permite e de onde provém uma atitude transdisciplinar.

Para nós ficou evidente nos artigos citados a relevância da dialogicidade entre os profissionais, mas não como um ato corriqueiro, pois o diálogo não é uma simples comunicação, mas é o momento em que os

seres humanos se encontram para problematizar a vida, refletindo juntos sobre o que sabem e o que não sabem, e neste sentido podem seguir, interagir criticamente para transformar a realidade (FREIRE, 1987).

Assim, há esperança em novos panoramas transdisciplinares como premissa para percepção de outros níveis de realidade, com posturas dialógicas que saem do binarismo imposto pelas visões colonizadoras, apontando para uma terceira via (ou terceiro incluído), que respeita a existência das condutas primeira e segunda e em diálogo, desloca-se a um novo ângulo, a uma política do bem viver.

Então, quando lançamos o olhar para a nossa prática na Educação Infantil, sentimos a responsabilidade de compartilhar para as demais categorias de profissionais atuantes na Educação Básica, os atravessamentos que a transdisciplinaridade pode favorecer e aprimorar em termos de atuação no ambiente educacional. Esse sentimento de responsabilidade na partilha da abordagem transdisciplinar nasce a partir da reflexão de duas Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) da Prefeitura Municipal do Recife, mestrandas do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) que entendem a educação como um ato de amor (FREIRE, 1987), mas não o amor romântico, e sim o amor que luta. A amorosidade como um sonho em que se briga, e para realização deve haver preparo, estudo, exigem em nós, na nossa experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da coragem de amar (FREIRE apud AMORIM, 2017).

Segundo Morin (2002), o amor (eros, citado em Platão) não se limita apenas ao desejo de conhecer e transmitir, ou ao mero prazer de ensinar, comunicar ou dar: é também o amor por aquilo que se diz e do que se pensa ser genuíno. É o amor que incorpora a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador.

CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL

A dimensão política tange a Educação Infantil desde sua origem. Mulheres-operárias buscaram nas creches a possibilidade de exercer atividades no Mercado de Trabalho ao passo que exigiam do poder público a garantia desse local onde pudessem deixar os seus filhos. Com o passar do tempo, a garantia de vagas em espaços seguros e de qualidade para

qualquer camada social constituíam-se nos novos objetivos (ADORNI, 2005).

Por volta da década de 80, o movimento feminista e todos os setores comprometidos com as conquistas da época, fazem do direito à Creche/ Educação Infantil uma bandeira de luta (DE OLIVEIRA, 1988). Nesse contexto, buscava-se não apenas a garantia de vagas, mas também a qualidade de uma prática que não fosse meramente assistencialista, e que respeitasse a criança como sujeito de direito, com um viés pedagógico progressista (MAUDONNET, 2019).

A Constituição Federal/1988, por sua vez, estabelece que a educação infantil em creches e pré-escolas é um direito das crianças de zero a seis anos, logo, é também dever do Estado a garantia desse atendimento (BRASIL, 1988, art. 208). O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e, em seguida, a LDBEN 9394 (BRASIL, 1996) nascem com o intuito de consumar e regulamentar seus dispositivos nos diferentes setores da sociedade. E foi a partir da promulgação da LDBEN 9394/96 que as instituições públicas passaram a ser pressionadas a oferecer às crianças de zero a seis anos o ensino gratuito e público em unidades de educação infantil, separado por faixa etária, de modo que as crianças de zero a três anos devem ser recebidas em creches, e de quatro a cinco anos e onze meses em pré-escolas (BRASIL, 1996, art. 30).

Neste contexto, o Estado passou a disponibilizar os estudos, e o município a planejar como receber e organizar as instituições que prestariam este serviço, devendo integrar-se no prazo de três anos. Nessa corrida, de forma aligeirada e alguns equívocos incorreram nesse processo de transferência administrativa. Segundo Franco (2009), as creches passaram a ser regidas nos moldes da educação básica, sujeitando-se a normatizações burocráticas que distanciavam-se dos direitos fundamentais de crianças de zero a cinco anos.

Os resquícios desses desacertos sobrevêm até hoje os espaços de acolhimento das crianças de zero a três anos, fase com a qual trabalhamos no Recife. Por isso, reflexões específicas para esta faixa etária e o reconhecimento deste período da vida como fundamental para o desenvolvimento humano justifica a importância da formação continuada dos professores de educação infantil, assim como de todos os profissionais que compõem a equipe educativa acolhedora dos pequeninos nas creches. No nosso contexto, tais profissionais são os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil e estagiários de ensino médio.

O AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O ESTAGIÁRIO DE CRECHE DO RECIFE

O cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, o qual desempenhamos no Município do Recife, é relativamente novo, pois o primeiro concurso ocorreu em 2006, e posteriormente mais duas ocorrências, em 2012 e 2015 respectivamente. Assim a prefeitura desta cidade determina por meio da lei 18.509/2018 que:

> O Quadro Permanente dos Profissionais do Grupo Ocupacional de Apoio ao Magistério é formado pelos servidores ocupantes dos cargos efetivos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil- ADI, Agente Administrativo Escolar AAE e Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial- AADEE.

Antes da criação do cargo, as crianças eram assistidas por cuidadoras, em sua maioria como função terceirizada e com o quadro complementado por estudantes do ensino médio, ou do curso de pedagogia, ou psicologia que desenvolvem a função como estagiários. Os profissionais que exercem o cargo em destaque são vinculados à Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife, porém, existe uma desconformidade entre a realidade e a prática, pois apesar de exercer funções pedagógicas e tendo como atribuições atividades relacionadas aos cuidados físicos, emocionais e cognitivos, trata-se legalmente de uma função administrativa, o que não condiz com a realidade da profissão. Havendo ressalvas devido à luta da categoria, que encabeçada pela Associação dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil do Recife (ASSADIR) e também o Sindicato dos Servidores Municipais de Recife (SINDSEPRE) que, aos poucos, e em constante contenda estão angariando o reconhecimento pedagógico do cargo.

Para a Prefeitura do Recife (2005) de acordo com a Lei nº 17203/2006, as atribuições do ADI em contextos formais de educação compreendem auxiliar o professor no processo ensino-aprendizagem; ajudar as crianças na execução de atividades pedagógicas e recreativas; cuidar da higiene, alimentação, repouso e bem estar dos alunos; responsabilizar-se pela recepção e entrega das crianças junto às famílias, além de auxiliar o docente no planejamento das atividades pedagógicas para cada grupo infantil e também no processo de observação e registro das aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Essas ações ocorrem no ambiente

físico escolar, teoricamente com condições apropriadas asseguradas pela Secretaria de Educação.

A contextualização acima nos serve para situarmos o cenário de nossa função, e vale destacar que os encontros formativos oferecidos pela Prefeitura, em geral, ocorrem duas vezes ao ano, de modo presencial (exceto em contexto de pandemia), e este não agrega teorias do campo transdisciplinar. De certa maneira, o mesmo ocorre em relação aos estagiários, cujas formações são escassas, e compete à gestão da unidade escolar orientações acerca do trabalho prestado ao público da Educação Infantil. Muitas vezes, a reprodução do que é observado nas práticas dos educadores mais experientes parece ser suficiente à introdução dos estagiários em sua função.

De acordo com Tardif (2014) o ambiente em que está inserido este educador, tem influência sobre sua prática tornando-se, assim, também um elemento formativo de seus saberes. Portanto, a complexidade da prática pedagógica vai além de uma formação acadêmica ou de saberes ligados à experiência. Aspectos como o local de atuação do profissional pode se constituir como elemento formativo do mesmo. Neste sentido, respeitamos o aprender-fazendo, mas acreditamos que não seja suficiente, visto que muitos desses aprendizes chegam ao ambiente escolar embasados por suas culturas tantas vezes inapropriadas ao contexto profissional, o que deixa à margem a cientificidade da Educação Infantil.

Um fator importante a ressaltar é que, ao chegarem na creche, falta aos estagiários um período formativo que introduza os saberes básicos para o bom acolhimento de bebês na instituição, falta um momento de troca com estes recém-chegados e o interesse por suas visões de mundo. Isso implica que esses jovens mesclem aos seus hábitos familiares e/ou culturais com as instruções repassadas informalmente pela professora da sala e assim definem a forma com a qual cuidam dos bebês. O que nem sempre nos proporciona os melhores resultados. Constatamos a necessidade de um acolhimento mais reflexivo, transdisciplinar como dito anteriormente, que parta do que já sabemos até onde podemos chegar. Uma formação aprofundada, que englobe a criança e o profissional, suas subjetividades, que trate da qualidade do olhar, isso ainda não encontramos. Logo, fica evidente para nós a importância de um preparo maior desses jovens que lidam diretamente com a educação dos nossos bebês, assim como a necessidade das reflexões transdisciplinares no nosso meio educativo.

Na prática, pode-se dizer que os estagiários das creches da Rede Municipal de Ensino do Recife, assumem uma função fundamental no cuidado das crianças e influenciam diretamente o desenvolvimento dos nossos bebês tanto quanto um professor: aos primeiros é geralmente confiada a tarefa de cuidar da alimentação, do banho, do sono, enquanto que os últimos encarregam-se sobretudo dos aspectos "mais pedagógicos" da rotina como: leituras de histórias infantis, planejamento didático, elaboração de relatórios, entre outros.

Entretanto, sabe-se que o cuidar e o educar andam juntos e se complementam na educação infantil, sendo assim é fundamental que esse conhecimento seja melhor incorporado à nossa prática dentro das creches. Nesse sentido, Oliveira et al. (2020) afirmam que:

> São necessárias pesquisas com observação para melhor conhecer as práticas das educadoras, além de investimento na formação dos profissionais que se ocupam dos bebês na Educação Infantil. (p.2)

Em vista disso, buscamos com este artigo ressaltar a importância de uma formação prévia dos estagiários antes que iniciem os seus trabalhos na creche ou, em não havendo essa formação, seja útil pensarmos sobre a contratação de estudantes da pedagogia ao invés dos do ensino médio. Buscamos também encorajar o diálogo referente ao real papel do educador dentro da sala de aula de educação infantil, mas em todos os casos, os debates transdisciplinares fazem-se necessários.

Ao tratar da formação de pessoas, Oliveira (2018) ressalta o desafio de considerar a singularidade e integralidade de cada sujeito. Uma formação comprometida com a natureza humana "que é complexa, sistêmica, constituída de diferentes dimensões como cognitiva, afetiva, emocional, bio-social, cultural, política e tantas outras que a faz plena em sua existência"(p.133). Se tais fatores são tão fundamentais, os são ainda mais no período pandêmico e no contexto do acolhimento de crianças em sua maioria não falantes. Como garantir um atendimento humano senão pelo viés do olhar holístico?

Daí a nossa defesa pela introdução do tema da Transdisciplinaridade nas formações pedagógicas dos profissionais da Rede. Defender, também, a formação do estagiário de creche é considerar não apenas os aspectos a serem aprendidos por ele, mas também todo o seu potencial e contribuições que possam ser agregadas nesse ambiente de relações. Faz-se necessário considerá-lo de forma única, enxergando

transdisciplinarmente a sua existência e levar em conta a relação parte-todo-parte trazida por Nicolescu no Manifesto da Transdisciplinaridade (2005) ao se referir aos diferentes níveis de realidade individual e coletiva em que o sujeito está inserido.

Para o estagiário assim como para o professor, é essencial o olhar sensível e aberto à compreensão de que são variadas as dimensões do real visível.

A falta da formação referida pressupõe o não reconhecimento deste profissional como sujeito de influência no desenvolvimento das crianças ou o não reconhecimento dessa fase do desenvolvimento como fundamental para a vida do sujeito. De um modo ou de outro, a reivindicação que buscamos neste trabalho surgiu de lacunas perceptíveis na relação de alguns estagiários com as crianças na creche que muito mais se aproximava de um contexto familiar do que profissional.

Como vivenciar, então, um processo inovador nas creches e no desenvolvimento desses profissionais em formação, senão agregando-os aos momentos de estudos oferecidos pela Prefeitura e reconhecendo a crise paradigmática pela qual estamos passando? O tema da Transdisciplinaridade faz-se essencial nas nossas discussões para a compreensão complexa em que vivemos. Neste sentido, Thomas Khun, explicita que a ciência moderna possui limitações. Daí a importância da ciência pós-moderna, e transdisciplinar, trazendo a compreensão do real por meio do "relativismo, da alteridade, da subjetividade, do complexo, do sensível, do diverso, do inconcluso, do não pré-estruturado" (OLIVEIRA, 2018), aspectos tão essenciais e que precisam estar presentes nas relações de ensino-aprendizagem entre adultos e crianças da creche e, por isso, serem oportunizadas por meio de momentos formativos para todos os profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a Educação Infantil na atualidade é vagar por um terreno irregular. Embora a obra de António Nóvoa seja de 2009, pouco mudamos de lá pra cá, então, concordamos quando o autor nos diz que a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há demasiados discursos, redundantes e reincidentes, que se traduzem numa pobreza de práticas (NÓVOA, 2009. p.2).

Segundo Nicolescu (2001) o objetivo da transdisciplinaridade é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. Neste sentido, reduções e segregações não são bem-vindos no terreno desta abordagem, logo lançar o olhar para práticas educacionais que desvalorizem o tipo de cuidado e educação que se dirigem às crianças é uma forma de considerar as políticas públicas e a visão dos governantes no tocante a Educação Básica.

Além da fragilidade apontada acima, tivemos a intenção de revelar a necessidade de que as formações dos profissionais da educação sejam atravessadas pela abordagem transdisciplinar, num movimento de comunhão, acolhimento à diversidade e respeito, pois compreendemos a primeiríssima infância como etapa de suma importância ao desenvolvimento infantil e humano. Logo, é fundamental que os profissionais envolvidos tenham embasamento e práticas que favoreçam esta etapa da educação.

Sendo assim, é iminente que a transdisciplinaridade chegue a ser o mote das rodas de conversa entre educadores, gestores, e demais profissionais que se integram à Educação, pois é neste campo de conhecimento em que se permite o fluxo de ideias, de assuntos, esmiuçando todas as possibilidades e ângulos que possam ocorrer. A transdisciplinaridade é a busca do sentido da vida através de relações entre os diversos saberes, numa democracia cognitiva. Nenhum saber é mais importante que outros, todos são igualmente importantes (SANTOS, 2005), logo o olhar transdisciplinar é plural, é diverso, é amplo, ou seja, contrapõe-se à monovisões e às unopercepções sobre a realidade e sobre as humanidades (RANDON, 2002).

Consideramos a creche como um espaço de relações e, ao mesmo tempo, formativo para todos os que nela convivem. Se temos por um lado os profissionais que, aliando a teoria e a prática, qualificam-se, há por outro, os bebês que se desenvolvem por meio das experiências vividas com os recursos humanos e materiais. Logo, não se pode negar o valor desta instituição para quem ali destina tempo da sua vida. Por conseguinte, propomos aqui mudanças que permeiam a estrutura política e o campo teórico de nossas formações até que cheguemos em mudanças efetivas na nossa práxis.

Para isso buscamos ressaltar que a Transdisciplinaridade nos aponta caminhos para uma nova postura e um novo olhar mais intuitivo, reflexivo, sensível para a realidade já que:

> A penetração em outros níveis de realidade não é possível apenas com a racionalidade, é necessário lançar mão da intuição e da sensibilidade de mergulhar nas profundezas e desvelar o que não está implícito na superfície, ou seja, outros níveis de realidade, ou o terceiro incluído. (PANIAGO, SARMENTO, 2016, P.141)

Por meio dessa perspectiva, somos capazes de ser sensíveis à natureza humana de cada indivíduo, respeitando suas especificidades e promovendo uma educação comprometida com a formação integral do ser.

> É preciso que o/a professor/a considere a forma integrada e holística de viver o que está ao seu redor, dando significado ao que se ensine e fazendo significar o que se aprende, para isso, é necessário que o professor reconheça a realidade de forma complexa, integrada e assim propicie que seu aluno também perceba o complexo, o sistêmico e busque compreender como tudo está integrado. (OLIVEIRA, 2018. P.136)

Acreditamos, com este texto, termos trazido argumentos suficientes, para encerrar este trabalho reafirmando as ricas contribuições que o olhar transdisciplinar pode trazer para o refinamento do atendimento de bebês nas nossas redes de creche da cidade do Recife. A abordagem transdisciplinar faz-se necessária no contexto paradigmático educacional que estamos vivendo, não apenas para o profissional professor, mas também para os ADIs e estagiários que lidam diretamente com o atendimento aos bebês na instituição. Por isso, ressaltamos a potência em incluir este tema nas nossas reflexões. Acreditamos também que não há justificativa plausível para a não inclusão dos estagiários da Rede nos nossos momentos formativos e reflexivos oferecidos pela Secretaria de Educação da nossa cidade.

REFERÊNCIAS

ADORNI, D. S. **A creche e o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos: de agência de guarda a espaço educacional**. S. l.: sn, 2005.

AMORIM, Filipi Vieira; CALLONI, Humberto. **Sobre o conceito de amorosidade em Paulo Freire**. CONJECTURA: filosofia e educação, v. 22, n. 2, p. 380-392, 2017.

AUGUSTO, Helena; AGUIAR, Cecília; CARVALHO, Leonor. **Práticas atuais e ideais em intervenção precoce no Alentejo: Perceções dos profissionais**. Aná. Psicológica, Lisboa , v. 31, n. 1, p. 49-68, jan. 2013. Disponível em: <http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312013000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 ago. 2021.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano-compaixão pela terra**. Editora Vozes Limitada, 2017.

BRASIL. **Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 15 julho 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CETRANS. **Carta da Transdisciplinaridade**. In: CETRANS. Educação e Transdisciplinaridade. 1. ed. São Paulo: TRIOM, 1999, p. 167-171.

DE OLIVEIRA, Gilvaneide Ferreira. **Educar numa perspectiva complexa e transdisciplinar: reflexões para uma docência sensível**. Cenas Educacionais, v. 1, n. 2, p. 132-145, 2018.

DE OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória.** Revista da Faculdade de Educação, v. 14, n. 1, p. 43-52, 1988.

FRANCO, D. de S..**Gestão de creches para além da Assistência Social: transição e percurso na Prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004. 2009**. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LIMA, Mônica e Santos, Lívia. **Formação de psicólogos em residência multiprofissional: transdisciplinaridade, núcleo profissional e saúde mental.** Psicologia: Ciência e Profissão [online]. 2012, v. 32, n. 1 [Acessado 18 Agosto 2021], pp. 126-141. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000100010>. Epub 18 Jun 2012. ISSN 1982-3703. https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000100010.

YUNES, E. (2021). Prefácio. Em H. M. Ferreira, & B. C. Melo, **Infâncias, adolescências e juventudes: a pesquisa transdisciplinar** (p. 216). CURITIBA: CRV

MAUDONNET, Janaina Vargas de Moraes. **Movimentos sociais em defesa da infância: os fóruns de educação infantil e suas incidências nas políticas públicas no Brasil**. 2019. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 2002.

NICOLESCU, Basarab. **Um novo tipo de conhecimento**. B. Nicolescu, Educação e Transdisciplinaridade I, p. 185, 2001.

_____. A carta da transdisciplinaridade. In **Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo, TRIOM, 2005.

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

OLIVEIRA et al. **Cuidar e educar: o sujeito em constituição e o papel do educador.** Psicologia Escolar e Educacional. 2020, v. 24. Acesso em 28 de agosto de 202. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/dD9SFJKWFqd9sZVc4pyT7vb/?lang=pt#

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa. **Abordagem transdisciplinar: possibilidades de mudanças na pesquisa em educação?** Investigação Qualitativa em Educação // InvestigaciónCualitativaenEducación // Volume 1, 2016.

PERNAMBUCO, **Lei ordinária 18.509/2018. Capítulo I, Art. 2**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2018/1850/18509/lei-ordinaria-n18509-2018-institui-o-plano-de-cargos-carreira-desenvolvimento-e-vencimentos-pccdv-dogrupo-ocupacional-de-apoio-ao-magisterio-e-da-outras-providencias> Acesso em: 19 ago. 2021.

RANDON, Michel. **O Território do Olhar.** In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria de F.; BARROS, Vitória M. de. Educação e Transdisciplinaridade II. São Paulo: Triom/UNESCO, 2002, p. 26-46.

RATTO, Cleber Gibbon e Silva, Simone Chaves Machado da. **Educar para a "grande saúde": vida e (trans) formação**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. 2011, v. 15, n. 36 [Acesso em: 18 Agosto 2021], pp. 177-184. Disponívelem:<https://doi.org/10.1590/S1414-32832010005000037>.Epub 10 Dez 2010. ISSN 1807-5762. https://doi.org/10.1590/S1414-3283201000 5000037.

RECIFE (2005). **Lei nº 17203/2006**, esta lei altera a Lei nº 17.161, de 28 de dezembro de 2005, para modificar os requisitos do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.

SANTOS, Akiko. **O que é a transdisciplinaridade.** Periódico Rural Semanal, Universidade Rural do Rio de Janeiro, 22-28 ago. 2005

SERRÃO, Célia Regina Batista. Fúlvia Rosemberg. -Presente. In.: MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro [Orgs.]**Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** . Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA. DIFICULDADES ENFRENTADAS POR PROFESSORES DE ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO DO RECIFE

PAULA EDUARDA NUNES DA SILVA
Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, paulaeduardan@gmail.com;

ELIZABETH VARJAL
Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, varjal1@hotmail.com.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo discute os resultados de uma pesquisa realizada em seis escolas públicas estaduais de ensino médio do Recife, com o objetivo de identificar as dificuldades enfrentadas pelos seus professores, no desenvolvimento das avaliações de aprendizagem, no ensino remoto. Foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas, no formato online. Os resultados realçam as seguintes dificuldades: formação profissional inadequada para a docência virtual; omissão do governo estadual na sistematização de uma formação continuada dos professores, bem como na provisão de aparatos tecnológicos para alunos e professores; evasão escolar e desmotivação de professores; despreparo para o uso adequado das TICs; processo avaliativo meritocrático e desconectado das especificidades da docência virtual.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Docência Virtual; Ensino Remoto; TICs.

1. INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi marcado pelos impactos negativos do Coronavírus (COVID-19) no Brasil e no mundo. O isolamento social modificou nossa forma de viver. Tivemos que aprender a lidar com um mundo de portas fechadas para impedir uma maior propagação do vírus e assim proteger a nossa saúde e a de nossas famílias.

Essa doença nos trouxe dúvidas, incertezas e muito sofrimento. No Brasil, assim como em outros países, todos os comércios considerados não essenciais foram fechados, e as famílias passaram a viver com a tecnologia para poder trabalhar, estudar, e até fazer algum tipo de compra.

Aliado a todas as novas medidas de segurança introduzidas pelo Estado, o espaço escolar foi considerado um dos ambientes com grande possibilidade de contágio da doença. Por isso, necessitou passar por grandes mudanças, como adotar o ensino remoto, tido como a melhor possibilidade para dar continuidade ao ano letivo de 2020. Assim, estudar pelo computador, tablet ou celular foi a medida adotada pelo governo estadual.

Essa medida foi respaldada pela Constituição Federal de 1988 que dispõe sobre a educação como um direito social. Como tal, deve ser assegurado mesmo em tempo de pandemia.

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

Sendo assim, o sistema educacional brasileiro precisou inovar o ensino para que esse direito fosse assegurado a todos os alunos. A inovação possível foi o ensino remoto.

Compreendendo que o ato de avaliar ocorre continuamente durante o processo de desenvolvimento da aprendizagem e que ele não se reduz apenas à verificação de seu resultado, percebe-se a importância das relações presenciais entre professores e alunos. Essa interação do dia a dia é fundamental, não só para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, mas também para a socialização dos alunos.

O problema da pesquisa foi sendo construído a partir do entendimento de que, nas escolas de educação básica, a prática avaliativa no ensino presencial é predominantemente classificatória e antagônica

à perspectiva da educação e da avaliação como direito. Vários autores vêm refletindo sobre isso: Luckesi (2011), Hoffmann (2015), Cruz (2020) e Varjal (2020) entre outros. Parece ser consenso a indicação de que essa prática precisa mudar e criar uma nova cultura avaliativa. No meio desse debate, surge a pandemia do Coronavírus (COVID-19) que impõe a necessidade do ensino remoto e, dentro dele, a necessidade de se construir novos modos de conceber e praticar a avaliação das aprendizagens.

Diante desses argumentos, nosso problema de pesquisa se configurou em torno da questão: quais as dificuldades que os professores estão enfrentando para avaliar a aprendizagem dos/das estudantes, no ensino remoto, em tempos de pandemia?

A pesquisa teve como objetivo geral detectar as dificuldades enfrentadas pelos professores do ensino médio no desenvolvimento das avaliações da aprendizagem no ensino remoto em tempo de pandemia. Como objetivos específicos, buscou: identificar a formação dos professores para o ensino remoto das Escolas de Referência do Ensino Médio, da rede pública estadual de Pernambuco, na cidade do Recife; verificar se foram disponibilizados equipamentos tecnológicos pelo Estado para professores no ensino remoto; investigar como está ocorrendo a relação professor-aluno no ensino remoto; identificar as dificuldades na elaboração e na execução das avaliações durante o ensino remoto; avaliar as propostas ofertadas para o ensino remoto.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 UMA CRÍTICA A CONCEPÇÃO MERITOCRÁTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A crítica à concepção meritocrática da avaliação aponta a necessidade de se construir uma nova cultura avaliativa de natureza emancipatória que conceba a educação e a avaliação como direito e se comprometa com a aprendizagem de todos os alunos e não apenas com a dos "melhores" (VARJAL, 2020).

A abordagem sociointeracionista sendo complexa, processual e interdisciplinar, entende a avaliação da aprendizagem como contínua e orientada pelas múltiplas dimensões do ser humano. Essa abordagem ocupa, no cenário atual, alguns espaços escolares. No entanto, o ideal meritocrático ainda permanece na educação promovendo exclusão social e engessamento de mudanças. A prática avaliativa favorece a manutenção

da meritocracia através do uso da função seletiva e de controle social. Dessa forma, a avaliação ainda continua estática em seu modelo seletivo e excludente embora esta visão elitista não seja predominante em alguns espaços escolares.

A construção de uma avaliação justa e emancipatória é uma luta difícil, sobretudo quando se pretende que ela seja um direito dos alunos. Para isso, é preciso cuidar e orientar não apenas os considerados "inteligentes". Como todos nós sabemos, ser um professor seletivo, ensinar a quem "aprende rápido", excluindo os que têm mais dificuldades, é fácil.

No entanto, o que necessitamos é de um sistema educacional que cumpra com a lei e disponibilize uma educação boa, gratuita e de qualidade para todos, sem nenhuma exceção. Dessa forma, é possível construir uma avaliação compartilhada, no sentido atribuído por Varjal (2020) como prática educativa dialógica, coletiva e democrática que compartilha seus sentidos com os campos da educação, da justiça e do direito.

"O ato de avaliar deve ser entendido como um grande conjunto de procedimentos didáticos, de caráter multidimensional e subjetivo, o qual se estende por um tempo longo e ocorre em vários espaços, envolvendo todos os sujeitos do ato educativo de maneira interativa" (HOFFMANN, 2015). As práticas avaliativas na educação não estão sendo debatidas dentro dos ambientes escolares. A falta desse debate nos deixa à mercê de uma avaliação que não está interessada e muito menos comprometida com os verdadeiros princípios de uma avaliação justa e qualitativa.

Torna-se importante também compreender as condições de trabalho, os contextos externos, e a formação dos professores para o processo avaliativo. Sabemos que é papel do professor avaliador criar estratégias de aprendizagens, leituras e práticas novas, mas não nos questionamos sobre quais suas experiências vividas, se existe tempo disponível para isso, e quais as condições de trabalho por parte desse professor avaliador.

A ausência de condições de trabalho aliada à falta do debate sobre a verdadeira finalidade da avaliação no processo educativo que é a de melhorar o processo de construção das aprendizagens dos alunos, leva o professor a substituir o seu papel de avaliador pelo de examinador. A permanência nesse papel de examinador, nos mostra a inexistência de políticas no ambiente escolar capazes de interferir e modificar essa visão de avaliação meritocrática.

Vale realçar que a correção de exames também não cumpre o papel essencial do processo de ensino-aprendizagem, e não torna o espaço escolar um ambiente inclusivo, visto que, o único papel que essa correção

cumpre é o de punição, seleção e exclusão do aluno. A atenção aos alunos que possuem mais dificuldades é dever do professor avaliador, e disponibilizar todo apoio pedagógico é necessário para esses alunos.

Nessa prática avaliativa reduzida à correção, parece não ter sido compreendido que é necessário existir uma igualdade de acesso à educação e aos conteúdos de aprendizagem, e que o erro do aluno deve ser cuidado, pois como Hoffmann (2015, p. 3) aponta: "Cuidar mais de quem precisa mais e por mais tempo é missão do avaliador". Excluir e transformar a sala de aula em ranking não é e nunca será papel de um professor avaliador.

O erro do aluno deve merecer atenção especial no processo de avaliação. Como adverte Luckesi (2011), ele deve ser uma fonte de virtude e não de castigo. Diferentemente de como é tratado na prática avaliativa reduzida à avaliação examinadora, o "erro deve ser também objeto do cuidado dos professores quando provocam o conflito cognitivo do estudante diante do erro construtivo e criam situações didáticas favoráveis à sua superação" (VARJAL, 2020, p. 5).

Convém lembrar que a prática avaliativa não tem como foco apenas as aprendizagens dos conteúdos científicos que fazem parte do saber escolar. "Tão relevantes quanto a aprendizagem dos conteúdos são os valores e atitudes necessários à construção de uma sociedade mais justa, mais solidária e mais cidadã" (CRUZ, 2020, p. 8).

A avaliação está inteiramente ligada à construção de um cidadão justo e solidário, mas a prática avaliativa utilizada acaba por transformar crianças e jovens em adversários que ao invés de pensarem no bem coletivo e comum acabam focando apenas em si próprio. O ato de avaliar ainda não foi compreendido por professores e alunos como um ato além do que é apresentado hoje pelo sistema educacional.

Nesse ato, o papel do professor avaliador é o de planejar a ação educativa visando alcançar o avanço de todos os alunos, de forma clara, se autoquestionando sobre os motivos da avaliação proposta e quais objetivos e critérios que aborda, transmitindo assim, tudo isso para o aluno, criando um ambiente de produção no qual o aluno é o protagonista. É preciso reconhecer que reconstruir as práticas avaliativas existentes hoje significa ir contra toda a desigualdade que o sistema escolar, mesmo com a oferta de educação para todos, lamentavelmente continua preservando.

2.2 REQUISITOS DE NATUREZA TÉCNICA PARA AVALIAÇÃO

O ato de avaliar está diretamente vinculado ao projeto político-pedagógico e ideológico da escola. Isso tem um papel fundamental quando

desejamos realizar uma prática pedagógica-avaliativa justa, emancipatória e democrática. Porém é necessário que também se reconheça a importância do desenvolvimento das competências técnicas do professor para a prática da avaliação. Segundo Varjal (2018, p. 2) "avaliar bem e com justiça nos imprime uma imensa responsabilidade e mobiliza em nós, professores-avaliadores, saberes e compromissos ético-político-pedagógicos."

A fim de que a avaliação cumpra sua finalidade pedagógica de acompanhamento do processo de construção das aprendizagens dos estudantes, segundo essa autora, é preciso ter alguns requisitos de natureza técnica por parte do professor, como planejar, acompanhar, coletar, conhecer, interpretar, julgar e decidir.

Ela afirma que planejar é uma das habilidades principais para a prática avaliativa. Luckesi (2011, p. 184) reitera essa afirmação quando realça que "planejar e avaliar estão conectados com o resultado de uma avaliação satisfatória" De acordo com os dois autores citados, o processo de acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens auxilia a nós professores a identificar os erros dos alunos, permitindo-nos, assim, desenvolver novas práticas pedagógicas para auxiliar o avanço das suas aprendizagens.

A técnica de coletar informações sobre as aprendizagens está ligada a este acompanhamento, possibilitando um diagnóstico para identificar as dificuldades apresentadas, bem como os resultados exitosos. O ato de conhecer as aprendizagens dos alunos, segundo Varjal (2018, p. 5) "é capaz de impulsionar as demais técnicas, como interpretar, julgar e decidir."

Essa autora afirma, ainda, que o julgamento do professor deve ser orientado pelo juízo de mérito e de valor, caso não o seja, torna-se um juízo arbitrário. O juízo de mérito possibilita um olhar mais acurado sobre o objeto da aprendizagem do aluno. O juízo de valor possibilita considerar o contexto em que a aprendizagem foi construída, adequando ou relativizando o juízo de mérito.

A fim de que o julgamento do professor seja justo é preciso e necessário fazer uso dos descritores na avaliação, explicitando claramente o que o professor espera e deseja que os seus alunos aprendam.

> A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como recurso de autoridade, que

> decide sobre os destinos do educando, e assuma o papel de auxiliar o crescimento (LUCKESI, 2011, p. 184).

Nem sempre esse papel de auxiliar o crescimento é assumido na escola. Muitas vezes a avaliação está sendo utilizada de forma arbitrária no ambiente escolar. Os professores, por falta de conhecimento dos juízos avaliativos, acabam julgando os alunos apenas pelo juízo de mérito. Com isso, tornam-se autoritários e não levam em consideração o contexto em que a aprendizagem do aluno foi construída.

2.3 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA, A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO E O USO DAS TICS

Apelando para o uso das tecnologias digitais na educação, o ensino remoto surge como a alternativa possível para assegurar o direito à educação prevista na Constituição Federal Brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional a qual também dispõe no seu art. 36 § 11 a possibilidade da Educação à Distância no ensino médio. O ensino remoto também surge como alternativa para redução de reposição da carga horária presencial.

Ademais, é relevante ressaltar a concepção do parecer do CNE/CP nº 9 de 28 de abril de 2020:

> Ensino Remoto proposto não se caracteriza pela substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC (CNE/CP nº 9 de 28 de abril de 2020).

Essa concepção diferencia o ensino remoto da educação à distância (EaD) que já é uma modalidade de ensino reconhecida pelo MEC desde 1996, e tem como recurso o uso da docência virtual mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

O ensino remoto surge a partir da situação que estamos vivendo hoje, como uma medida extrema, disponibilizada pelas portarias do Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação para ser implantada nas escolas. O que essas duas modalidades têm em comum é exatamente o uso da docência virtual mediada pelas TICs.

No entanto, elas têm marcadas diferenças. Uma delas é o fato de o ensino remoto ofertar as aulas apenas de forma ***online,*** no período e

horário em que elas aconteceriam no ensino presencial, não existindo muita flexibilidade, o que diverge das aulas da EaD que são gravadas e disponibilizadas para que os alunos possam ter acesso em outros horários. Além disso, as atividades e as avaliações disponibilizadas pelos professores no ensino remoto não seguem um padrão como as da EaD costumam seguir.

O nível de formação do professor-formador é importantíssimo na EaD, como afirma Mill et al. (2014, p. 128 ***apud*** MILL & SILVA, 2018, p. 547). Essa formação pode ocorrer de diversas formas, como cursos de especialização, pós-graduação, formação continuada, entre outros, mas é importante destacar que geralmente os professores não saem de sua graduação com todos os recursos necessários para a EaD.

O processo de ensino-aprendizagem na EaD ocorre de forma renovadora e necessita de um cuidado nas escolhas da pedagogia, e da tecnologia que serão utilizadas pelo professor para disponibilizar, ao aluno, um ambiente educativo mais proativo.

Observa-se, a partir dessas diferenças, que a formação de um docente que trabalha na EaD é diferente da de um docente que trabalha presencialmente. Aulas ***online*** requerem saberes específicos, embora se reconheça a importância da experiência da docência presencial para o exercício da docência virtual.

Para a docência presencial, atualmente, também está sendo requerido o uso das TICs. Afinal, elas não são propriedades apenas da docência virtual. Torna-se relevante apontar que as TICs hoje estão cada vez mais presentes no ambiente educacional de todo o mundo. Prova disso é a criação do nosso próprio governo de programas que abordam as TICs nas escolas que já se iniciaram antes da pandemia, a exemplo da criação da TV escola, DVD escola, PROUCA, PROINFO, sem esquecer de citar o programa que o governo do estado de Pernambuco anunciou em 2011 chamado Projeto Aluno Conectado, o qual disponibilizou tablets para alunos de 2º e 3º ano do ensino médio, com o objetivo de disponibilizar mais tecnologia para esses alunos.

Lang & González (2014) destacam que

> Se nos deixarmos levar pelas tecnologias, sem pensar no objeto de estudo, e sem utilizar técnicas pedagógicas, estaremos fadados ao insucesso educacional - em outras palavras, se pensarmos que as TIC ensinam "sozinhas", estaremos caminhando em direção ao fracasso da docência (LANG; GONZÁLEZ, 2014, p. 14).

A inserção das TICs nas escolas demanda muita responsabilidade. Elas são importantes e podem auxiliar de forma excelente o ensino -aprendizagem. Porém, a fim de que esse processo ocorra, é necessária uma formação continuada dos professores voltada para essa prática, e políticas públicas que aumentem o acesso das TICs nas escolas, para que, a partir disso, possamos proporcionar aos nossos alunos uma aprendizagem com o uso das TICs com qualidade, oportunizando novas aprendizagens tanto para alunos quanto para professores.

2.4 AS DIFICULDADES DA DOCÊNCIA VIRTUAL

O ensino remoto, como um dos formatos da docência virtual, que faz uso das tecnologias educacionais digitais requer uma expertise que muitos professores ainda não têm.

Esse novo ambiente educativo que foi disponibilizado para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas, apresenta algumas dificuldades. Uma das principais é a falta de formação dos professores para tal modelo de ensino proposto.

García (2002 ***apud*** CESÁRIO & MILL, 2016) aponta que, embora não exista uma formação que abarque todo o conhecimento e saberes necessários para a docência que sejam suficientes para toda a vida profissional do docente, o curso de formação para a tutoria virtual foi levantado como essencial para a aprendizagem da docência virtual.

Além das dificuldades com a formação, os professores podem enfrentar dificuldades também com as condições de trabalho, na medida em que estamos vivendo uma situação nova que pode acarretar uma sobrecarga de trabalho para eles, subtraindo seu tempo de descanso. Alguns estudos indicam dificuldades postas aos docentes, tais como: o desafio da "organização dos próprios tempos e lugares de trabalho, que exige maior disciplina para respeito aos espaço-tempo de trabalho versus espaço-tempo privados, da família, de lazer, de descanso etc." (MILL & SILVA, 2018, p. 555).

Também são apresentadas dificuldades para ocorrer um trabalho coletivo tão necessário para a docência virtual, bem como a dificuldade no uso de técnicas, como aponta Mill & Silva (2018). Cesário & Mill (2016) apontam outras dificuldades como, por exemplo, a falta de habilidade do professor para compreender quando os seus alunos podem ou não estar compreendendo determinados conteúdos e atividades. Sem conhecimento do ambiente virtual o professor não consegue ofertar uma aula

de qualidade para seus alunos, e a relação professor-aluno torna-se cada vez mais distante.

Ao longo da história, as dificuldades de ser um docente virtual são existentes, inclusive para os professores com formações continuadas e especialização na área de educação à distância, imagine para os professores que foram pegos de surpresa no ano de 2020, os quais precisaram adaptar-se a uma nova forma de ensino-aprendizagem com predomínio do uso das TICs.

Sem formação e orientação, as dificuldades provocadas pelo ensino remoto tornam-se ainda maiores. Só é possível a oferta de uma aprendizagem justa e de qualidade quando existe formação docente adequada, rompendo de tal forma com os métodos de ensino tradicionais que temos hoje na educação, e possibilitando uma visão renovadora do ensino-aprendizagem. Todavia, quando falamos de inovação da educação pensamos também em inovação da avaliação da aprendizagem. Não podemos continuar elaborando exames e provas digitais para nossos alunos, quando nos é disponibilizado a possibilidade de inovação de todos os nossos métodos.

Sabe-se que na docência presencial a possibilidade de acompanhamento e troca com os alunos é muito mais propícia, pois conseguimos observar situações que nunca vamos conseguir na virtual. No entanto, diante dessa contingência que nos foi imposta no ano de 2020, é importante que os professores criem novas estratégias pedagógicas para o ensino, a aprendizagem e a avaliação.

2.5 METODOLOGIA

A pesquisa foi de natureza qualitativa e filiada à tradição da teoria crítica da pesquisa em Ciências Sociais. Nossa escolha foi motivada pela compreensão de que o objeto das Ciências Sociais, ao contrário das Ciências Físico-Naturais e Biológicas, segundo Minayo (1996), é histórico, possui consciência histórica e identidade entre o sujeito e o objeto da investigação. Para essa autora, essas ciências "investigam seres humanos, que, embora sejam muito diferentes por razões culturais, de classe, de faixa etária ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum que os tornam solidariamente imbricados e comprometidos" (MINAYO, 1996, p. 2).

Ademais, esse tipo de pesquisa possui algumas características específicas. Seu objeto não pode ser quantificado, uma vez que a realidade

social só pode ser apreendida por aproximação, sendo, portanto, "mais rica do que qualquer teoria, qualquer pensamento que possamos ter sobre ela" (MINAYO, 1996, p. 21). Além disso, ele realça a questão do significado e da intencionalidade como partes constitutivas dos atos, das relações e das estruturas sociais. Como técnica de pesquisa foi utilizada a análise de discurso na abordagem da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011) concebida como

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 44).

Nossa escolha pela inclusão dessa técnica deveu-se ao fato de que ela, tomando o discurso como um de seus conteúdos, orienta passo a passo como fazer a análise em nível micro, no caso no cotidiano das escolas.

A pesquisa teve como campo empírico seis escolas de ensino médio da rede pública do sistema estadual de Pernambuco. Contou com a colaboração de onze professores/as que atuaram como sujeitos cujos contatos se deram via redes sociais, devido a restrição do contato físico. As escolas e os professores foram codificados com letras e números respectivamente para assegurar o critério ético do sigilo.

Considerando a impossibilidade do contato físico diante do isolamento social, utilizamos um questionário elaborado na plataforma do ***Google Forms*** para a coleta de dados. Entendemos a partir de Faleiros, et al. (2016) que os questionários por internet têm um alcance maior de respostas porque as pessoas se sentem mais confortáveis de responder em suas casas, sem precisar gastar dinheiro ou tempo, além de que a plataforma cria um banco de dados automático para o pesquisador.

Utilizamos também, como segundo instrumento, a entrevista semiestruturada com os professores através do ***Google Meet***. Nossa escolha foi motivada pela compreensão de que, segundo Minayo (1996), esse tipo de entrevista possibilita a obtenção de informações privilegiadas a partir da fala individual, capaz de revelar condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos.

2.6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

2.6.1 PERFIL DOS SUJEITOS/PROFESSORES

Os sujeitos da pesquisa são onze professores, sendo dez mulheres e um homem. A grande maioria está entre a faixa etária de 46 a mais de 55 anos, mas cinco estão entre 36 a 45 anos. Esses professores lecionam entre as áreas de ciências da natureza, ciências humanas e linguagens. Todos com formação em licenciatura, sete com especialização, dois com mestrado, e um com doutorado. Dez lecionam no 1º e 2º ano do ensino médio e nove no 3º ano do ensino médio.

Com relação à existência de uma formação para o uso das TICs em aulas virtuais, 54,6% dos professores não possuem nenhuma formação, os 45,4% que já a possuem, ou buscaram por iniciativa própria. Nos discursos da entrevista, o Professor 1 da Escola C afirma que ***"já estudava sobre tecnologia antes da pandemia e gostava bastante***". Esse professor socializa seu conhecimento sobre as TICs com outros professores, sobretudo com os que têm mais idade e mais dificuldades.

Essa experiência de socialização e colaboração entre professores, também é anunciada em outras escolas. Como se pode observar, é possível identificar a presença desse trabalho coletivo e colaborativo no ambiente da docência virtual apontado como sendo uma das dificuldades destacadas por Mill & Silva (2018).

Quanto ao tipo de aparato tecnológico possuído, tipo de aparato utilizado no ensino remoto, e qualidade da internet, todos os professores possuem aparatos tecnológicos com destaque para computador e celular, utilizando-os para ofertar suas aulas, sendo que dez usam predominantemente o computador. Oito professores afirmam que possuem uma internet de boa qualidade, enquanto três não a possuem.

2.6.2 ATUAÇÃO DO GOVERNO DE PERNAMBUCO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO REMOTO

No debate acadêmico sobre os limites e as possibilidades do ensino remoto, parece haver uma preocupação constante com relação à "qualificação dos profissionais docentes assumida como compromisso institucional" (MILL & SILVA, 2018, p. 550). Nesse sentido, os dados revelam que o governo de Pernambuco, através da Secretaria de Educação,

assumiu esse compromisso oferecendo formações para o uso das TICs durante o ensino remoto.

A plataforma utilizada foi a Educa- PE, disponibilizada para os alunos, professores, bem como para toda a sociedade. Segundo os discursos dos professores, a formação lhes ajudou muito, principalmente aos que não tinham nenhum conhecimento.

Embora reconheçam a ajuda oferecida pela formação, a grande maioria afirma que poderia ter sido bem melhor. O formato predominante é o de minicursos que exige uma carga horária suplementar que nem todos os professores dispõem.

> *A gente não recebeu uma formação específica na íntegra, então, eu acho que eles liberaram, digamos assim, materiais para que a gente pudesse se guiar, entendeu? Para tentar facilitar o uso da ferramenta, principalmente, do google classroom e a gente sabe que é a dificuldade de muitos professores. Não sei se você tem esse acesso, mas a gente tem um corpo docente ainda muito velho... A gente faz esses cursos, geraram uma carga horária, são como se fossem minicursos sabe? (Professora 2, Escola C).*

Segundo os discursos, mesmo com a formação disponibilizada no portal, os professores não têm tempo para fazer os minicursos. Suas cargas horárias são sobrecarregadas, e não possuem horário disponibilizado para essa atividade. Há uma gama muito grande de minicursos ofertados. Os professores se queixam que não conseguem dar conta de tudo, considerando que também têm demandas do ambiente familiar. Além disso, alguns não sabem como fazer essas formações pelo fato de não conhecerem as TICs.

No que se refere à identificação da diferença entre ensino remoto e educação a distância, a maioria considera que foi possível estabelecer essa diferença. O restante já a identificava antes da formação oferecida pelo Governo do Estado de Pernambuco.

Foi questionado se, nessa formação, é oferecido algum minicurso sobre avaliação das aprendizagens no ensino remoto. Todos os professores afirmam que não. Segundo eles, essa é uma demanda que demorou muito a ser atendida, e somente as coordenações pedagógicas das escolas orientam como deve ocorrer o processo avaliativo dos alunos no ensino remoto.

Com relação à disponibilização de aparatos tecnológicos pelo governo de Pernambuco para os professores, e quais os tipos de aparatos

disponibilizados, os discursos revelam que não houve esse tipo de ação governamental. O discurso da Professora 2 da Escola C afirma que ela dá aula com um celular, mas sente tanta dificuldade que teve que comprar outro celular para poder dar suas aulas com os dois aparelhos, dado que não possui computador. Mesmo assim, as aulas não têm a qualidade que ela espera, uma vez que tem dificuldade até de apresentar um vídeo para os alunos.

2.6.3 ENSINO REMOTO

Durante as entrevistas com os professores pudemos apreender o formato dos encontros virtuais. As aulas virtuais acontecem em conjunto. Um professor que ensina história no primeiro ano, por exemplo, dá aula para todas as turmas ao mesmo tempo. Dessa forma, todos os alunos de todas as turmas do primeiro ano assistem à aula no mesmo horário. É enviado um link do ***google meet*** e esses alunos entram na sala virtual. Cada turma tem em média 40 alunos. Na escola que possui três turmas do primeiro ano, o professor dá uma aula ***online*** síncrona para 120 alunos.

Esse formato dificulta muito a relação professor aluno que foi apresentada pelos professores, tanto no questionário como nas entrevistas, como uma das maiores dificuldades enfrentadas no ensino remoto. Segundo Freire (1997, p. 55) "as relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre as quais devemos pensar constantemente." Torna-se muito difícil educar e ensinar quando se desconhece os alunos.

Na relação entre professor e aluno, o ponto mais citado como dificuldade do ensino remoto é a evasão do aluno, mesmo com a presença sendo computada. Em alguns discursos essa evasão acaba acontecendo por diversos motivos, dentre eles a falta de posse de aparatos tecnológicos dos alunos como comprova o relato a seguir:

> *Eu tinha uma menina que mandava as atividades para mim ano passado. Ela mandava só à noite. Aí eu perguntei e ela disse: "não professora porque eu só posso enviar quando a minha avó chega porque é ela quem tem e só ela tem um celular". Você vai dizer o quê? Envie não? Minha filha envie a hora que você puder. Então, tem essas dificuldades: falta de recursos para os meninos; não tem wi-fi em casa. Aí tem um portal conectar, mas é só para ele assistir à aula naquele momento, mas aí o aluno que tem internet de pacote eu não acredito que ele vá assistir todas as aulas (Professora 1, Escola F).*

Outro motivo apontado é a desmotivação para assistirem aulas *online*, como indicam as professoras da Escola F durante a entrevista:

> *Porque assim, se na primeira aula aparecesse 2, na outra 5, na outra 10. Tu tá entendendo? E não é assim, é um negócio que não anda. (Professora 1, Escola F).*
>
> *Muitos não se interessaram, não gostaram dessa questão remota. E aí fica difícil porque eles não querem entrar, não querem participar das aulas porque não gostam daquilo ali. (Professora 2, Escola F).*

Alguns apontam no questionário que conseguem ter uma relação de diálogo com seus alunos, como os professores da Escola B e da Escola E, mas também destacam que é uma relação muito diferente e muitas vezes muito difícil, principalmente no início porque os alunos apresentam muitas dificuldades de adaptação.

A falta da presença da família no processo de construção das aprendizagens dos alunos que são adolescentes foi uma dificuldade apresentada. O Professor 1 da Escola C enuncia que muitos alunos da sua escola têm acesso a aparelhos tecnológicos e não vão às aulas, e suas famílias também não os acompanham nesse processo, contribuindo para a evasão escolar. A Professora 1 da Escola F afirma sentir falta de um esforço maior da família com relação ao apoio e acompanhamento dos alunos, chegando a fazer comparações entre seus alunos com os de uma determinada escola que são apoiados pelos pais. Os Professores 1 e 2 da Escola B também realçam a ausência da família no ensino remoto.

Entendemos que é preciso existir uma sensibilidade por parte dos professores para com as famílias desses alunos. Segundo os discursos analisados, elas têm sido convidadas apenas em momentos em que é necessário solucionar problemas dos alunos. A prática de comparecer à escola para colaborar e participar da sua gestão, dos processos de acompanhamento dos direitos de aprendizagens dos seus filhos, e da construção da qualidade do ensino, ainda é muito precária nas escolas que são campos da pesquisa. Compete à gestão dessas escolas fazer um movimento de aliança com as famílias para assegurar a presença efetiva dos pais no ambiente escolar.

2.6.4 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A análise do discurso dos professores nas entrevistas nos permite afirmar que é a concepção de avaliação meritocrática com o uso das

funções somativa e classificatória a mais utilizada no ensino remoto, embora ela não seja a desejada pelos professores, conforme enuncia a Professora 2 da Escola C quando admite ser "*a única possibilidade aplicada, senão como vamos fazer?*".

Nesse discurso, é recorrente a questão: *como vai ser possível identificar quais as dúvidas, dificuldades e aprendizagens que estão sendo construídas para aquele estudante se ele não está presente nas aulas e não existe um contato direto com ele?*

Varjal (2018, p. 5) argumenta que "só se avalia bem o que bem se conhece''. Por isso, a dificuldade de avaliar sem acompanhar é apresentada como impedimento para a qualidade no processo avaliativo, dado que impede a sua regulação. Avaliar o aluno sem ter um contato direto com ele, apenas pelas respostas às atividades, causa desconforto para alguns professores.

Ademais, as propostas de avaliação para o ensino remoto não modificam as que já são aplicadas no ensino presencial. São realizadas provas elaboradas pelo *google forms* e atividades disponibilizadas pelo *classroom*. Os professores que têm dificuldades com as tecnologias ou não têm aparatos adequados, solicitam da coordenação o envio das atividades e provas para os estudantes. É a partir dessa prova e de uma série de atividades, que a nota é atribuída ao aluno.

No que se refere à unidade de análise que se refere à competência técnica dos professores para o desenvolvimento do processo avaliativo, o discurso dos docentes é ambíguo porque, ao mesmo tempo em que eles demonstram descontentamento com a avaliação meritocrática realizada, afirmam que conseguem avaliar bem. Seis professores apontam que não têm dificuldades na elaboração dessas avaliações. Os demais admitem ter dificuldades algumas vezes. Eles afirmam no questionário que houve um planejamento das atividades avaliativas, que os descritores avaliativos são informados aos alunos, e, também, que os alunos são acompanhados durante o processo avaliativo e que há regulação de suas atividades.

Essas afirmações nos chamaram a atenção, dado que são incompatíveis com os argumentos da grande maioria dos professores sobre a existência da evasão e da falta de diálogo com os alunos. Durante as entrevistas, quando questionados novamente sobre a existência do acompanhamento do processo avaliativo, muitos afirmam que esse acompanhamento, de fato, não ocorre.

Percebe-se que não há a necessária adequação do processo avaliativo a uma docência virtual no formato do ensino remoto. O discurso analisado enuncia que ele ocorre como acontece no ensino presencial.

Considerando a unidade de análise que se refere à possibilidade de comprovação da autoria do aluno no ensino remoto, os professores afirmam que não têm domínio das plataformas digitais, a partir das quais, é possível saber se as atividades são de fato realizadas pelos alunos. Eles afirmam que comprovar a idoneidade das respostas dos alunos é uma dificuldade da avaliação no ensino remoto.

Quanto ao direito de recuperação dos alunos, o discurso dos professores realça que é restrito à recuperação das atividades que são realizadas através da função formativa, durante a avaliação do processo de aprendizagem. No entanto, a avaliação dos resultados desse processo, aferidos através da função somativa, não são recuperados. Como a prova é o instrumento avaliativo para a verificação dos resultados da avaliação, a nota que lhe corresponde, não é recuperada. Pode-se inferir que é utilizado o mesmo sistema avaliativo do ensino presencial, no qual, apenas é possível recuperar as notas das atividades do ***classroom*** que são formativas.

No que concerne à unidade de análise que corresponde ao direito dos alunos à comunicação de resultados, percebe-se que é assegurado, uma vez que todos podem ter acesso às suas notas na plataforma do SIEPE com seu ***login*** e senha.

Quanto à unidade de análise correspondente ao direito do aluno de ser avaliado, os discursos realçam a preocupação dos professores e do governo de Pernambuco para com os alunos que não estavam comparecendo às aulas. Houve a orientação de progressão automática durante os anos letivos de 2020 e 2021, enquanto durasse a pandemia e o ensino remoto.

Há de se reconhecer que se trata de uma medida institucional justa e acertada dado que, se não há aprendizagem, não pode haver avaliação. Como consequência, não pode haver reprovação. Não é justo reprovar alunos matriculados em um formato de ensino presencial, em sua grande maioria pobres, e que não dispõem de aparatos tecnológicos, quando lhes foi imposto, devido a uma contingência emergencial, um formato de ensino remoto, novo para toda a comunidade educativa e precário na forma de ensinar e de avaliar. O mais justo é de fato, esperar a volta à normalidade para assegurar aos alunos seus direitos de aprendizagens e de avaliação.

Os professores não entendem a progressão automática como um indicador de justiça nesse caso emergencial. Eles entendem como negligência. Mesmo para os alunos que possuem aparatos tecnológicos e que

realizam as atividades e provas, segundo seus discursos, o processo avaliativo é apenas um "***tapa buraco".***

Kenski (2011 apud Cesário & Mill, 2016) aponta que todo docente, seja ele atuante no ensino presencial ou virtual, deve enfrentar as diferentes realidades educacionais, adequando suas estratégias conforme as necessidades dos seus alunos, assim como dos suportes tecnológicos que tenha à sua disposição.

Compreendendo o direito do aluno de ser avaliado com justiça e qualidade, vemos que a progressão automática é um passo importante, pois não seria justo o aluno que não tem aparelhos tecnológicos ser reprovado por não responder às atividades. Nesse particular, vale a pena lembrar a advertência de Varjal quando ela afirma que:

> É importante reconhecer que o processo avaliativo precisa ocorrer sempre na perspectiva de que o aluno possa galgar progressivamente patamares de qualidade mais graduados durante seu processo de construção de aprendizagens (VARJAL, 2018, p. 8).

Como se pode constatar, isso não ocorreu porque o que está sendo avaliado de forma efetiva não é a aprendizagem construída. Aos alunos, apenas são atribuídas notas. Eles não estão conseguindo ser avaliados pelo seu processo de construção de aprendizagem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a análise dos discursos dos professores e a interpretação dos resultados explicitados, é possível afirmar que há uma formação inadequada dos professores para o ensino remoto. Está claro que isso dificulta todo o processo de ensino e de aprendizagem, inclusive no desenvolvimento do processo avaliativo. Percebe-se, nitidamente, uma omissão do governo do estado para com os professores e alunos, desde a ausência da oferta de uma formação continuada sobre o uso adequado das TICs, até a indisponibilização de aparatos tecnológicos de qualidade para a oferta de aulas com melhor qualidade.

É possível visualizar, também, uma fragilidade muito grande da relação professor e aluno no ensino remoto. A evasão dos alunos do ambiente escolar, por falta de aparatos tecnológicos e desmotivação, acaba causando também o distanciamento além do físico, que é o distanciamento

do diálogo entre aluno e professor, dificultando o processo de acompanhamento para a avaliação das aprendizagens.

No entanto, apesar das dificuldades apresentadas, é possível realçar um trabalho coletivo de apoio entre os professores. Percebe-se muita colaboração e solidariedade. Os professores com mais expertise no uso das TICs socializam seus conhecimentos com os colegas, ajudando-os a enfrentar, com menos sofrimento, o desafio do ensino remoto.

Quanto ao processo avaliativo, é possível observar que poucos professores caminham para uma concepção de avaliação diferente da que é utilizada na docência presencial nas escolas. A concepção meritocrática é também dominante no ensino remoto. A avaliação ocorre de forma desconectada com as especificidades da docência virtual.

Concluindo, podemos afirmar que a necessária mudança do processo avaliativo no ensino remoto, de fato, não está ocorrendo. Aos alunos, não é disponibilizada uma avaliação formativa que busque construir uma aprendizagem significativa. Há a predominância da avaliação somativa com o único objetivo de gerar uma nota, demonstrando que é preciso uma formação continuada sobre avaliação das aprendizagens capaz de romper com essa concepção meritocracia da avaliação, avançando na direção de uma nova prática avaliativa, mais justa, emancipatória, inovadora e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

_____. **Parecer CNE/CP nº 5 de 28 de abril de 2020**. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020.

CESÁRIO, P. M., & MILL, D. Aprendizagem da docência: da formação aos saberes necessários à docência na modalidade virtual. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, v. 3, n. 2, 2016. p. 172-183.

CRUZ, F. M. L. Acompanhamento da aprendizagem. Da avaliação reprodutora à avaliação construtiva. **NUFOPE. Formação continuada de professores da educação superior na UFPE.** Reflexões vivenciadas em cursos de aperfeiçoamento didático-pedagógico. Recife: Editora da UFPE, 2020, no prelo.

FALEIROS F, et al. Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto e Contexto Enfermagem**, 2016. p. 1-6.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, F. Avanços nas concepções e práticas da avaliação. In: Congresso Internacional De Tecnologia Na Educação. **Anais [...]** Recife: SENAC- PE, 2015. p. 1-7. Disponível em: [LINK]. Acesso no dia: 11/11/2020

LANG, A. M. R.; GONZÁLEZ, F. J. A proposta teórica do conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo e a (sub) utilização das TIC na educação básica. In: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, 2014, 142 Buenos Aires. **Anais [...]** Buenos Aires, 2014. p. 1-12. Disponível em: [LINK]. Acesso em: 11/11/2020

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e preposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MILL, D.; & SILVA, C. P. R. da. Aprendizagem da docência para educação a distância: uma breve revisão de literatura sobre docência virtual. **Em Rede - Revista De Educação a Distância**, v. *5,* n. 3, 2018. p. 544-559.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3. ed. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

VARJAL, E. Avaliação das aprendizagens uma reflexão sobre a importância da competência técnica dos professores para a prática avaliativa. **Revista FAFIRE**. Recife: Edições FAFIRE, v. 11, n. 2, jul../dez., 2018. p. 11-21.

_____. Avaliação: direito à educação e à aprendizagem. **NUFOPE. Formação continuada de professores da educação superior na UFPE.** Reflexões vivenciadas em cursos de aperfeiçoamento didático-pedagógico. Recife: Editora da UFPE, 2020.

AS REFORMAS EDUCACIONAIS NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO E SEUS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE

ZARAH BARBOSA LIRA
Doutora em Políticas Públicas, pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, zarah.lira@fundaj.gov.br;

VERÔNICA FERNANDES
Doutora em Políticas Públicas, pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, veronica.fernandes@fundaj.gov.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Fruto de um estudo teórico, este artigo busca compreender os efeitos no trabalho docente das reformas governamentais introduzidas no Brasil a partir da década de 1990, sobretudo as educacionais engendradas pelas políticas neoliberais, que resultaram em intensificação e precarização do trabalho de professores e professoras nos ensinos fundamental e médio. Essas reformas tiveram grande rebatimento nas relações de trabalho, com perdas de direitos trabalhistas e aumento das jornadas de trabalho sem acréscimo remuneratório, decorrendo daí, além da precarização e intensificação do trabalho, o aumento de enfermidades, a exemplo da síndrome de *Burnout*.

Palavras-chave: Trabalho Docente, Precarização; Intensificação.

1. INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi, sem dúvida, um período de inúmeras mudanças nas relações mundiais. No bojo dessas mudanças, encontra-se um aprofundamento das tendências globalizantes, com incremento dos fluxos financeiros internacionais e o avanço da regulação supranacional do comércio e bens de serviços por meio da Organização Mundial do Comércio (OMC).

Na esteira dessas mudanças, têm-se as reformas, fundamentadas no ideário neoliberal, postas em marcha em muitos países, inclusive no Brasil, que incluíram abertura comercial e financeira da economia, a privatização das empresas públicas e dos serviços sociais, bem como a desregulamentação dos mercados e a redução dos gastos públicos (FELDFEBER; OLIVEIRA, 2006).

Sabe-se que essas reformas estão situadas no centro dos países de economia periférica e que obedecem aos ditames do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial, além de terem como pressuposto a ampliação da esfera privada em detrimento da esfera pública.

No Brasil, as reformas educacionais não estiveram à margem desses processos de reforma, buscando se adequar à nova configuração do papel do Estado imposto pela Reforma do Estado dos anos 1990.

As reformas neoliberais no âmbito da educação, sob os auspícios dos organismos internacionais, que trazem subjacentes desregulação, privatização e flexibilização, resultam em intensificação, responsabilização e precarização do trabalho docente.

Feldfeber e Oliveira (2006) apontam algumas razões para as reformas educacionais não terem ficado à margem desses processos: em primeiro lugar, porque a educação é um âmbito de expansão para acumulação do capital; em segundo lugar, porque a globalização exige um sistema educativo que forme 'recursos humanos' qualificados, de forma a atrair as empresas transnacionais; e por fim, porque o sistema educativo tem sido historicamente um campo privilegiado para formação de cidadãos desde o início dos estados modernos. E, num mundo global, a cidadania adquire novos sentidos e, consequentemente, põem em questão as formas históricas de articulação entre escola e cidadania.

Significa dizer, que da escola não se pede que ela forme o cidadão, muito menos que garanta a igualdade de oportunidades; o que se exige da escola é que ela seja de 'qualidade', essa traduzida na obtenção de

bons resultados nos testes estandardizados e na formação de trabalhadores que contribuam para a inserção do país no mundo globalizado.

Das transformações em curso, observadas no mundo do trabalho docente, se estabelecem novas relações de trabalho, principalmente, a partir da desconstituição dos direitos adquiridos, além da expansão das formas de trabalho precárias, tornando cada vez mais complexa a situação laboral dos docentes, com rebatimento na saúde física e mental desses trabalhadores.

Este artigo busca compreender os efeitos das reformas governamentais, sobretudo as educacionais, introduzidas no Brasil a partir da década de 1990, engendradas pelas políticas neoliberais e que resultaram em intensificação e precarização do trabalho de docentes dos ensinos fundamental e médio.

2. O IMPACTO DAS REFORMAS NO TRABALHO DOCENTE

As novas formas de gestão propostas para a educação seguem as recomendações dos organismos multilaterais e impulsionam a introdução do gerencialismo na educação. No âmbito educacional, o modelo gerencial caracteriza-se pela descentralização de responsabilidades, ao lado da centralização do controle sobre questões estratégicas como formulações das políticas docentes, currículo e da avaliação (BACCIN; SHIROMA, 2016).

Nas últimas reformas educacionais observam-se características semelhantes, notadamente no ensino médio, como descentralização, privatização e desregulação, que fazem parte de um projeto maior de desresponsabilização do Estado no que tange às políticas educacionais, num contexto neoliberal (CABRAL NETO; CASTRO, 2011).

Assim, argumentos tais como a pouca eficiência ou eficácia são constantemente veiculados midiaticamente e facilmente aceitos pelo senso comum. Esses argumentos muitas vezes são apresentados como uma maneira de se reduzir investimentos e aumentar o ritmo e quantidade de trabalho, tornando o professor facilmente controlado e substituído a qualquer incômodo (DUARTE; OLIVEIRA, 2014).

Ademais, pressionados por contextos econômicos, os governos consideram cada vez mais a educação como um investimento que deve ser rentável, mercantilizada, o que reflete no enxugamento do orçamento

destinado para o ensino público, além da adoção de práticas de gestão importadas diretamente da iniciativa privada.

Mais recentemente, os docentes sofreram um novo ataque aos seus direitos quando, por meio da Lei nº 13.415/2017, que trata da Reforma do Ensino Médio, no artigo. 61, inciso IV, institui-se o reconhecimento do notório saber a profissionais para "ministrar conteúdos nas escolas de ensino médio afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada" (BRASIL, 2017a). Com isso, se desvaloriza todo o investimento feito pelo docente na sua formação, além de ferir a sua identidade profissional. Nesse sentido, nada mais esclarecedor do que as palavras de Krawczyk e Ferretti (2017, p. 40):

> Qualquer pessoa que passou pela escola – seja professor ou aluno – sabe que para ser professor é necessário muito mais do que ter conhecimento dos conteúdos da sua disciplina. Um professor é aquele que possui uma perspectiva pedagógica, social e cultural suficientemente ampla para poder desempenhar o papel de educador. Mas, não é esta a preocupação que está em questão nos promotores da Lei. É na realidade a abertura de outro espaço de mercantilização educacional.

Aliado a isso, entende-se que tal resolução, além de desqualificar a atividade docente, intensifica a precarização das condições de trabalho dos docentes sejam eles licenciados ou os ditos com notório saber, uma vez que para os de 'notório saber', a docência frequentemente se apresenta como uma atividade complementada com outros vínculos, aumentando assim, a carga de trabalho, muito em voga na era da 'flexibilização', com prejuízos à qualidade de vida, bem como do processo educativo (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

E mais, com a referida reforma do ensino médio, a intensificação do trabalho docente foi ainda mais agravada. Foram promovidas alterações substanciais no trabalho docente, em decorrência da quantidade de funções que o profissional passa a assumir, considerando, particularmente, a perspectiva do ensino integral nas redes públicas estaduais.

Ferretti (2018) vê sérios entraves para a materialidade da proposta de escola de tempo integral. Além de prescindir de mais recursos para salário de professores e criação de infraestrutura necessária, exige a liberação de docentes das redes estaduais para atuar nessas escolas. Isso

implicaria na necessária arregimentação de novos professores para ocupar seus lugares nas escolas nas quais vinham trabalhando.

Ainda no contexto da Lei nº 13.415/2017, o mesmo autor faz uma análise da relação da carreira e das condições de trabalho docente. Para tanto, vale-se das categorias sociológicas relativas à flexibilização do trabalho, entendendo que, embora tais categorias sejam usualmente empregadas na análise dos empregos na iniciativa privada, pode de forma análoga, ser aplicada em instituições públicas de ensino onde o trabalho do professor é submetido a processos de flexibilização.

Dessa forma, Ferretti (2018, p. 37) expõe quatro situações em que o docente vem a ser afetado pela flexibilização:

a. a não obrigatoriedade , de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte, o que leva a uma forma de flexibilização quantitativa, uma vez que restringe os postos de trabalho para os professores que atuam nessas disciplinas;
b. a possível diminuição da oferta de postos de trabalho em função da instituição dos itinerários formativos, considerando que "cada escola de Ensino Médio, nos diferentes estados, não poderá oferecer, simultaneamente, os cinco itinerários estabelecidos pela Lei";
c. o itinerário formativo, no que se refere à "formação técnica profissional". O inciso IV, introduzido pela Lei nº 13.415/2017 no artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, possibilita a ocupação de postos de trabalho por docentes "profissionais detentores de ***notório*** saber". E isso "representa redução de oportunidades de trabalho para professores concursados e licenciados"; e, por fim
d. uma situação que pode ser vista como positiva ou negativa ao trabalho docente. A perspectiva positiva refere-se à mudança no artigo 318 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), proposta no artigo 8º da Lei nº 13.415/2017, permitindo que o professor lecione em um mesmo estabelecimento escolar por mais de um turno. Com isso, vislumbra-se a possibilidade da instituição de escola em tempo integral, além da alocação do docente em uma única escola, resultando em tempo suficiente para atendimento dos alunos dentro e fora da sala de aula, bem como reunião com outros docentes com o intuito de promover a integração entre as diferentes disciplinas. A perspectiva negativa chama a atenção para o fato de "[...] se tal procedimento se transformar apenas

> na possibilidade de o docente dobrar seu tempo de atividade em sala de aula, as condições favoráveis se transformarão apenas em sobrecarga de trabalho".

Ademais, a Reforma do Ensino Médio tem como palavra de ordem 'flexibilização', que para os docentes significa flexibilização das relações de trabalho, da jornada trabalhista, da vinculação de receitas dos recursos públicos, da Constituição, do currículo, entre outras (KRAWCZYK; FERRETI, 2017).

Para os autores:

> O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração de riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social (KRAWCZYK; FERRETI, 2017, p. 36).

Dessa forma, a leitura cuidadosa da Lei nº 13.415/2017 permite identificar que ela é parte de um processo de desregulamentação, precarização e desagregação do ensino público, trazendo graves consequências na intensificação do trabalho docente (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

Araújo (2019) argumenta que a Reforma do Ensino Médio foi feita sem debates com os principais atores da educação básica (professores, alunos e pais de alunos), tendo como seus principais interlocutores grandes grupos empresariais, como os que compõem o Movimento Todos pela Educação, e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) , que tinha como uma de suas principais demandas a flexibilização do trabalho docente. Para o autor, "os interesses desses dois interlocutores, que têm assumido na história recente brasileira um protagonismo de cunho conservador na área da educação, foram atendidos no conteúdo da Reforma" (ARAUJO, 2019, p. 57).

O interessante é que no mesmo ano em que a lei foi aprovada (2017), o Banco Mundial financiou o Projeto ***Support Upper Secondary Reform in Brazil Operation*** (P16368), um montante de US$ 250,00 milhões de dólares, aprovado em 14/12/2017, com previsão de encerramento em 31/12/2023, tendo como entidade executora o Ministério da Educação e o Ministério da Fazenda (versão de maio/2019) (WORLDBANK, 2019).

Esse montante que poderia ser investido na melhoria da qualidade da educação no país, no sistema educacional, termina por atender aos interesses do capital estrangeiro e da mercantilização da educação.

A questão da profissionalização docente no âmbito da Reforma do Ensino Médio também é ressaltada por Araújo (2019), não só porque admite os 'profissionais de notório saber' para a docência na formação profissional técnica, como também, e principalmente, por colocar como obrigatórias apenas as disciplinas de Português e Matemática, desqualificando os docentes das demais disciplinas.

Frigotto (2019) é taxativo quando aponta que a Reforma do Ensino Médio resultará na liquidação da educação básica como direito social adquirido na Constituição de 1988, bem como no desmanche da função docente no seu papel de ensinar e educar.

Para o autor,

> Trata-se de um processo que começou a aprofundar-se na década de 1990 no bojo da adoção do ideário neoliberal e da eleição do mercado como pedagogo subjacente do processo educativo. Processo que ganha maior agudez com o golpe de 2016, cujo efeito "inesperado" foi a ascensão ao poder de forças sociais de extrema direita calcadas na confluência de três fundamentalismos que conjuminam estupidez, insensatez e insanidade humanas (FRIGOTTO, 2019, p. 4, grifo do autor).

Os fundamentalismos sobre os quais o autor se refere no excerto anterior são o fundamentalismo econômico, tendo o mercado como Deus condutor e a meritocracia na sociedade e na educação sua ideologia; o fundamentalismo político no qual não existem adversários ou ideias a serem debatidas, mas apenas inimigos para serem banidos; e o fundamentalismo religioso que sobrepõe a crença à ciência, numa regressão à Idade Média.

Nesse ambiente, o centro da política educacional "passa a ser uma espécie de guerra santa sob o pastiche de banir o "marxismo cultural", a ideologia de gênero e do pensamento de esquerda" (FRIGOTTO, 2019, p. 5, grifo do autor).

No bojo dessas questões, pode-se inferir que a recente reforma do ensino médio acarretará em sérias mudanças nas condições de trabalho docente, tanto no que se refere à intensificação do trabalho como na sua precarização, em função das novas exigências advindas dessa reforma.

Assim, faz-se importante a reflexão promovida por Minto (2018), quando aponta que a palavra 'reforma' tende a nos induzir a sensação de que se trata de algo positivo, que vem para melhorar o aspecto a que se refere, como se algo estivesse sendo feito para torná-lo mais condizente com os anseios do conjunto da sociedade, sendo exatamente isso que se quer que as pessoas pensem. No entanto, trata-se, a exemplo da Reforma do Ensino Médio, de uma ação ideológica perversa, que nesse caso específico, nas palavras de Penitente, Mendonça e Miller (2018, p. 14):

> A eficiência e a eficácia das medidas adotadas ficarão restritas às propagandas veiculadas pela mídia; na realidade, as alterações que serão realizadas apenas tornarão mais limitada a formação de crianças e jovens, dado que, além do problema de restrição do acesso ao conhecimento [...], as condições objetivas que caracterizam as escolas de ensino básico continuarão as mesmas: a situação precária dos prédios escolares e dos demais elementos que compõem a infraestrutura das escolas, via de regra sem laboratórios e bibliotecas que funcionem a contento; o plano de carreira e a baixa valorização profissional, dentre outros fatores que obstaculizam o bom funcionamento das instituições educativas.

Para Neto e Maciel (2011), o pressuposto neoliberal no tocante à educação fundamenta-se em dois aspectos: primeiro, pressupõe que a instituição escolar possa ser tratada como uma instituição privada, que visa lucros financeiros; e segundo, que é possível transportar os conceitos aplicados ao setor privado para a área educacional. Para os autores, no pensamento neoliberal, a eficiência do sistema educacional e a qualidade total na educação, serão atingidas quando se alcançar o tão almejado mercado educacional, sem a intervenção do poder público.

Neste aspecto, observa-se que essas reformas educacionais acarretam danos consideráveis no trabalho docente a partir da identificação de variáveis surgidas da expansão do neoliberalismo, nas quais se destacam a redução dos custos de trabalho, refletida nos baixos salários, o aumento das jornadas de trabalho e a progressiva perda dos direitos dos trabalhadores na área da educação.

Pelos argumentos expostos, pode-se perceber que o trabalho docente e a educação, no âmbito das reformas educacionais, engendradas pelas políticas neoliberais, passam a ser vistas como um bem econômico, uma mercadoria que se subordina às leis de mercado, na contramão do

reconhecimento da importância da valorização da docência como condição de melhoramento da qualidade da educação.

Diante dessa lógica, cresce a responsabilização dos docentes pelos resultados escolares, sem, contudo, apresentarem condições de trabalho adequadas para tanto. Isso vem contribuindo significativamente no processo de intensificação e, consequentemente, de degradação em que se encontram os docentes (DUARTE; OLIVEIRA, 2014).

Os impactos dessas reformas podem ser aferidos, por meio do descontentamento dos docentes, ocasionado pelos baixos salários, condições de trabalho inadequadas e baixo prestígio social da profissão.

Quando Oliveira (2003) considera que, assim como o trabalho em geral, de igual forma, o trabalho docente tem sofrido precarização nos aspectos que dizem respeito às relações de emprego, traduzido no aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, no arrocho salarial, na inadequação ou até mesmo ausência de planos de cargos e salários, na perda de garantias trabalhistas e previdenciárias decorrentes das reformas neoliberais, há de se compreender que são consequências das políticas educacionais e estão articuladas ao contexto social, político e econômico, que fazem parte de projetos mais amplos instituídos a partir das reformas educacionais das últimas décadas.

Assim, pode-se dizer que o desgaste profissional da docência, apesar de já detectado há algum tempo, ampliou-se consideravelmente na medida em que foram surgindo as reformas educacionais, com suas políticas de austeridade que exigem fazer mais com menos, além de obrigarem os docentes a enfrentarem sobrecarga de trabalho realizado em condições laborais precárias.

Duarte e Oliveira (2014) apontam ainda, no bojo das reformas educacionais, as ações que imputam aos docentes a necessidade de se desenvolverem profissionalmente, sobretudo nas práticas de formação continuada, sem, contudo, apresentarem as condições para tanto.

Neste sentido, Antunes (2009, p. 131, grifos do autor) evidencia essa perversidade quando afirma:

> São enormes as evidências do domínio do capital na vida fora do trabalho. Um exemplo ainda mais forte é dado pela necessidade crescente de qualificar-se melhor e preparar-se mais para conseguir trabalho. Parte importante do "tempo livre" dos trabalhadores está crescentemente voltado para adquirir "empregabilidade".

Sendo assim, mesmo que o trabalho docente, no âmbito do ensino público, não se configure num trabalho material, isto é, o seu produto não é orientado pelo lucro e pelo consumo, ele tem de se adequar às orientações do mercado, tornando-se num trabalho controlado externamente.

E mais, com base na perspectiva marxista, percebe-se que o trabalho docente se enquadra também na categoria de trabalho alienado, uma vez que em sendo o currículo escolar imposto pelo sistema, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, promove o estranhamento do trabalhador docente como fruto do seu trabalho, o alienando na sua relação com o processo de aprendizagem.

Para Enguita (1991), a perda da autonomia docente se concretiza na medida em que este passa a não decidir sobre o resultado da sua atividade, visto que as regulamentações, normas, disciplinas e procedimentos pedagógicos não contam com a participação docente.

Diante dessa perda de autonomia, muitos docentes não se reconhecem na sua atividade, podendo o seu trabalho passar a ser enfadonho, alienante e sacrifício humano. Um mero meio para atender algumas necessidades humanas, a exemplo de comer, beber, vestir e morar.

Assim, entende-se que a intensificação e precarização do trabalho docente, que podem resultar em sofrimento laboral, são resultado das políticas neoliberais, no âmbito da educação, implementadas nas últimas décadas no país, as quais trazem subjacentes desregulação, privatização, flexibilização, com a consequente remoção das proteções sociais nas relações trabalhistas.

3. CONSEQÛENCIAS NA SAÚDE FÍSICA E PSÍQUICA DOS DOCENTES

Muitos estudos (JESUS, 1996; OLIVEIRA, 2003; MACHADO, 2014; MELO e AUGUSTO, 2006) têm sido realizados no tocante à precarização, responsabilização, intensificação no trabalho docente a partir das reformas econômicas educacionais ocorridas nos anos 1990.

Esses estudos mostram que a partir dos anos 1980, e mais particularmente nos anos 1990, as ondas de restrições orçamentárias atingiram fortemente o trabalho dos docentes que, cada vez mais, enfrentam desafios e problemas com a redução de recursos. Dessa forma, em vários países, incluindo o Brasil, os docentes se sentem muitas vezes isolados e esgotados, com seus níveis de ***stress*** aumentados em função dos

múltiplos obstáculos e dificuldades que encontram no exercício da profissão (TARDIF; LESSARD, 2014).

Os mesmos autores, ao tratarem da profissão docente, apontam que tanto na Europa quanto na América do Norte, o diagnóstico é severo:

> Os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu perda de prestígio: a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição de sua autonomia, a formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço; a participação à vida dos estabelecimentos fica reduzida, a pesquisa fica aquém do projeto de edificação de uma base de conhecimento profissional, etc. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 26).

Embora os autores não tenham feito referência a estudos realizados em outros continentes, de acordo com Machado (2014) e Oliveira (2004) essa também seria a realidade vivenciada pelos docentes no Brasil.

A expressão 'intensificação de trabalho docente' tem sido utilizada por Apple (1995) no âmbito de investigações que buscam entender os processos de racionalização e controle do trabalho docente, tendo como referência a organização do processo de trabalho capitalista e a administração científica do trabalho.

Para o autor a intensificação do trabalho docente se caracteriza pela crescente demanda de mais atribuições, pela limitação de tempo para as atividades mais básicas da vida humana e pelo cansaço crônico observado nos docentes, fruto do excesso de trabalho no marco dos movimentos de reformas que buscaram a racionalização do trabalho escolar e docente por meio da implementação de objetivos comportamentais, pacotes de instrução e de exigências burocráticas no processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, o autor relaciona a intensificação do trabalho docente, particularmente, com a sobrecarga de tarefas e controle de prestação de contas de formação e aprendizagem, bem como com o movimento de proletarização da categoria docente.

Para além dessas questões, estudos mostram (APPLE, 1995; JESUS, 1996; MACHADO, 2014; OLIVEIRA, 2004), que um dos efeitos da intensificação do trabalho docente pode estar relacionado à diminuição da qualidade da educação. Significa dizer, que diante das inúmeras tarefas impostas aos docentes, estes muitas vezes não têm condições de problematizarem o que está sendo discutido em sala de aula, acarretando prejuízos à qualidade da educação.

Nesse sentido, não seria demais, a título de exemplo, apontar a maior pesquisa realizada no estado de Pernambuco, em 2011, acerca do Trabalho na Educação Básica, possibilitada por uma parceria entre o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco e o Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG). O estudo abrangeu 1.593 profissionais de educação, sendo 981 docentes e 612 funcionários em exercício na educação básica, distribuídos em unidades educacionais de 16 ípios de Pernambuco. Os resultados mostraram que fatores como a intensificação do trabalho, maior responsabilização e cobrança sobre os docentes em relação aos índices de desempenho dos alunos podem ser causadores de sofrimento profissional (OLIVEIRA; VIEIRA, 2014).

Oliveira (2006) aponta que outra forma de intensificação resulta da extensa jornada de trabalho, dentro do próprio estabelecimento escolar, com um aumento das horas e carga de trabalho sem acréscimo remuneratório. Segundo a autora, em uma investigação realizada, em 2002, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, em Minas Gerais, 92% dos entrevistados informaram que trabalhavam mais de oito horas diárias (jornada remunerada) e que 93% afirmaram que levavam trabalho para casa.

Em outro trabalho, Oliveira (2003, p. 33) alerta para o fato de que:

> O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de desempenhar papéis que estão para além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar as funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

O resultado desse acúmulo de funções é que os docentes estão, cada vez mais, impossibilitados de desenvolver um trabalho com qualidade e que respeite as especificidades de cada ambiente escolar, além da restrição de tempo para realizar suas obrigações pessoais e lazer com familiares e amigos, o que pode ocasionar adoecimento e ***stress***.

Desta forma, pode-se entender a intensificação do trabalho docente como resultado da ampliação das responsabilidades e atribuições dos docentes, tendo em conta o mesmo tempo de trabalho e a mesma remuneração.

Nesse sentido, segundo Apple (1995), a intensificação vem a ser uma das formas para degradação do trabalho docente. O autor aponta alguns 'sintomas' dessa degradação, do mais simples ao mais complexo: desde o restrito tempo de ir ao banheiro, de parar para tomar um cafezinho, passando pelo limite de tempo para atualizar-se na sua área. Para, além disso, o autor alerta que se percebem os docentes completamente envolvidos com suas tarefas laborais fora do horário de trabalho. Muitas vezes chegam antes do horário do início das aulas e saem muito além do término, além de usarem muitas horas do seu tempo de lazer em suas tarefas.

A intensificação do trabalho docente, em boa parte decorrente das últimas reformas educacionais, tem influência negativa na saúde física e psíquica dos professores resultando em sofrimento, abandono da profissão, pouco comprometimento com o trabalho e o absenteísmo dos professores, o que se reflete na síndrome de ***Burnout*** que acomete, cada vez mais, os profissionais da educação.

A primeira descrição da síndrome de ***Burnout*** aparece nos escritos do psicanalista americano Hebert J. Freudenberger, que a define como "[...] um estado de fadiga crônica, depressão e frustração causada pela devoção a uma causa que não produz as recompensas esperadas e, eventualmente, leva a reduzir o envolvimento no trabalho" (VARELA, 2018, p. 18).

Segundo Varela (2018), a especificidade do ***Burnout*** docente se evidencia por um lado, pela incapacidade de um mínimo de empatia, por parte dos professores, para a transmissão do conhecimento e, por outro, em decorrência da baixa autoestima, levando os professores a experimentarem um sentimento de exaustão física e emocional.

Para a autora são fatores associados à síndrome: tensão, alta de segurança, administração insensível, pais omissos, críticos da opinião pública, turmas demasiado grandes, falta de autonomia, baixos salários, falta de perspectiva de progressão na carreira, isolamento em relação a outros adultos ou falta de uma rede social de apoio, além de preparação inadequada.

Mais adiante a autora afirma que:

> Encurralado numa situação de trabalho que não pode suportar, mas que não pode rejeitar, o trabalhador arma inconscientemente a retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto. Está presente na sala de aula, mas passa a considerar cada tarefa, cada semestre, como números ou como coisas,

> abstrações sem-sentido ou especificidade que se vão somando numa folha em branco, uma tábua rasa (VARELA, 2018, p. 30).

Essa 'retirada psicológica' a qual se refere Varela (2018) pode ser entendida como o fenômeno chamado 'presentismo', sobre o qual Mendes (2015), em sua tese de doutoramento, investigou a relação entre os sistemas de avaliação de desempenho escolar na rede municipal de Recife e o adoecimento dos professores, descreve como:

> O presentismo dos professores é aquele em que o profissional comparece à escola em corpo, mas não em espírito! Sua disponibilidade, sua prontidão, seu interesse foi diminuído pela sobrecarga de trabalho, pela alta despersonalização, pela baixa realização profissional, pela autoestima reduzida e, por conseguinte, sua presença na escola não é mais sinônimo nem de compromisso pedagógico, nem de ativo interesse na educação de crianças que, por virem de um meio bastante desfavorecido, se constituem, assim, nas segundas vítimas da Síndrome (MENDES, 2015, p. 98).

Brayner (2015), referindo-se ao mesmo fenômeno observa que, os professores comparecem à sala de aula apenas com o corpo, porque o 'espírito' já desencarnou há muito tempo. São profissionais que continuam na profissão pela simples impossibilidade de mudar de ramo.

Apesar de estudos sobre o ***Burnout*** já serem desenvolvidos há anos em outros países, no Brasil apenas na década de 1990 que se observa o aparecimento de publicações sobre os riscos do ***Burnout*** à saúde dos trabalhadores. A partir de 6 de maio de 1996, a Síndrome de ***Burnout*** passou a ser incluída na Regulamentação da Previdência Social no rol dos Agentes Patogênicos causadores de Doenças Profissionais, sendo enquadrada na Classificação Internacional de Doenças (CID) -10. Descrita como um quadro clínico, também identificada como Síndrome do Esgotamento Profissional, com o código Z73-0 na Classificação oficial (MENDES, 2015).

Para a autora, a síndrome de ***Burnout*** é ocasionada pelas atuais condições de trabalho impostas pelas exigências de competitividade, individualidade e empreendedorismo, tão em voga nas condições de trabalho no pós-liberalismo.

Assim, os aspectos apontados como causadores do mal-estar docente, desde a precarização, a responsabilização, a intensificação do trabalho , a violência, a exclusão do professor do seu processo de trabalho; passando

pelos discursos midiáticos, que moldam uma imagem do professor como único responsável pelo bom desempenho educacional, entre outros, são consequências do contexto de reestruturação do trabalho docente, a partir das políticas ligadas ao neoliberalismo (MACHADO, 2014).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intensificação e precarização do trabalho docente, que resultam em sofrimento físico e psíquico, a exemplo da Síndrome de ***Burnout,*** são consequencias das últimas Reformas Educacionais no bojo das políticas neoliberais implementadas nas últimas décadas no país, que trazem subjacentes desregulação, privatização, flexibilização, remoção das proteções sociais nas relações trabalhistas, com implicações diretas na qualidade da educação.

Dessa forma, o que se pode observar é que o mal-estar invade os ambientes docentes trazendo desmotivação e insatisfação, minando projetos individuais e coletivos e pondo em risco as próprias metas educacionais. Nesse sentido, o docente engaja sua subjetividade em um mundo hierarquizado e repleto de constrangimento e ainda de dominação.

O estudo aponta para a necessidade de revisão dos valores que definem o sistema educacional no país, repensar a importância da qualidade de vida do professor no processo de ensino-aprendizagem e dos efeitos desastrosos do comprometimento da saúde física e mental do docente no sistema educacional, ao seguir as proposições do ideário neoliberal.

REFERÊNCIAS

ANTUNES**,** Ricardo. Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

APPLE, Michael. **Trabalho e Identidade Docente e Textos**: economia política das relações de classe e gênero. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio Brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. 1ª Edição Eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BACCIN, Eclea Vanessa Canei; SHIROMA, Eneida Oto. A Intensificação e Precarização do Trabalho Docente nos Institutos Federais. **Revista Pedagógica**, v. 18, n. 39, Set./Dez. 2016.

BRAYNER, Flávio. Efeito Iatrogênico. In: **Opinião JC**. Jornal do Commercio. Recife. 8 set. 2015.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão Escolar em Instituições de Ensino Médio: entre a gestão democrática e a gerencial. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 32, n. 116, p. 745-770, jul/set, 2011. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a08v32n116.pdf. Acesso em: 22 Jan. 2019.

DUARTE, Alexandre William Barbosa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Valorização Profissional Docente nos Sistemas de Ensino de Minas Gerais e Pernambuco. **Práxis Educacional**, v. 10, n. 17. 2014. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/780. Acesso em: 2 Jun. 2015.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

FELDFEBER, Myriam: OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional, Docentes y Trabajo em Argentina y Brasil. In: FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila Andrade (comps.) **Políticas Educativas y Trabajo Docente**: nuevas regulaciones? nuevos sujetos? Buenos Ayres, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 32, n. 93, mai/ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025 Acesso em: 22 Jan. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio Brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. 1ª Edição Eletrônica. Uberlândia/Minas Gerais: Navegando Publicações, 2019.

JESUS, Saúl Neves de. **Motivação para a Profissão Docente**: contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Aveiro: Editora Estante, 1996.

KRAWCZK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da "reforma". In: **Retratos da Escola**,v. 11, n.20, jan/jun. 2017, Brasília: CNTE, 2017.

MACHADO, Larissa Araújo Bastos. **Mal-Estar/Bem-Estar e Profissionalização Docente**: um estudo de produções acadêmicas brasileiras. 2014. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, 2014. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br. Acesso em: 15 mar. 2017.

MENDES, Maria Luiza Maciel. **A Tradução do Fracasso**: *burnout* em professores do Recife. 2015. Tese (Doutorado). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2015. Disponível em: <repositório.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/15778/Tese%FINAL52 BURNOUT%20%283%29-editada%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 6 dez. 2016.

MELO, Savana Diniz Gomes; AUGUSTO, Maria Helena. Reformas educacionales y precarización del trabajo docente: el caso de Minas Gerais, Brasil. In: **Políticas educativas y trabajo docente**: nuevas regulaciones. Nuevos sujetos? Deolidia Martinez ET AL (Org.). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

MINTO, César Augusto. (Contra) reformas na educação brasileira: ontem e hoje. In: PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MENDONÇA, Sueli Guadelupe de Lima; MILLER, Stela. (Orgs.). **As (contra) Reformas na Educação Hoje**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. As Políticas Neoliberais e a Formação de Professores: propostas de formação simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: NETO, A.S.; MACIEL, L. S. B (Org.) **Formação de Professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As Reformas Educacionais e suas Repercussões sobre o Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte. Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. El Trabajo Docente Y la Nueva Regulación Educativa em América Latina. In: FELDFEBER, Miriam; OLIVEIRA, Dalila Andrade (comps.). **Políticas Educativas y Trabajo Docente: nuevas regulaciones? nuevos sujetos?.** Buenos Ayres, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga; Grupo de Estudos sobre Políticas Públicas e Trabalho Docente; Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco. **Trabalho na Educação Básica em Pernambuco.** Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2014.

PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MENDONÇA, Sueli Guadelupe de Lima; MILLER, Stela. (Orgs.). **As (contra) Reformas na Educação Hoje**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014a.

VARELA, Raquel. Coord. **Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação**. Lisboa, Fenprof/FCSH, 2018.

WORLDBANK. **Projects & Operations Word Bank**. Disponível em: www.projects.worldbank.org/P163868/?lang=pt&tab+financial. Acesso em: 24 jun 201

A DIDÁTICA NO OLHAR DE LICENCIANDOS/AS DA UFPE: DA TÉCNICA À SUA DIMENSÃO POLÍTICO SOCIAL

DILIAN DA ROCHA CORDEIRO
Professora Adjunta do Centro de Educação - UFPE, no Departamento de Métodos e Técnicas (DMTE). Email: dilian.cordeiro@ufpe.br

ORQUÍDEA GUIMARÃES
Professora Adjunta do Centro de Educação - UFPE, no Departamento de Métodos e Técnicas (DMTE). Email: orquídea.sguimaraes@ufpe.br

YURE GONÇALVES DA SILVA
Graduando em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Email: yure.goncalves@ufpe.br.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a concepção que estudante das licenciaturas diversas têm sobre a Didática, especificamente aqueles/as da UFPE *campus* Recife. A busca por saber a concepção se baseia na compreensão de ser a Didática um campo de conhecimento e uma disciplina que favorece ao/à licenciando/a analisar o ensino como atividade complexa, que envolve dimensões técnica e político social. Para suporte teórico, a pesquisa tomou como referencial os estudos de Candau (1989), Libâneo (2002), Pimenta e Anastasiou (2002), Farias et al (2009), entre outros. Tomando a abordagem qualitativa como orientadora da pesquisa, realizamos a produção de dados a partir da aplicação de questionário virtual, a estudantes que, em função da pandemia da Covid 19, estavam vivenciando o semestre letivo através do ensino remoto. A análise de dados permitiu-nos perceber que os/as estudantes concebem a Didática como disciplina, campo do conhecimento e como a própria atividade docente. Para os/as estudantes, a instrumentalização do/a professor/ar em formação é a principal preocupação da referida disciplina, associada a uma responsabilidade apresentada ao ensino que é uma aprendizagem efetiva, muitas vezes articulada a uma perspectiva crítica, reflexiva e vinculada à realidade.

Palavras chave: Didática; Formação de professores/as; Licenciaturas.

INTRODUÇÃO

Nos cursos de licenciatura é comum os questionamentos sobre a relação entre o ensinar e o aprender, através de relatos discentes sobre a existência de distanciamento entre esses dois processos distintos e indissociáveis. Segundo Charlot (2002), a profissão professor/a, para atingir seu sucesso, ou seja, para efetivar sua função, requer a efetivação da aprendizagem do estudante. E, sendo a aprendizagem um ato individual, resultante das construções internas do sujeito, o ensino assume como função o desenvolvimento da capacidade de pensar e adquirir instrumentos necessários à essa ação (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Em se tratando da complexidade que envolve a dinâmica ensino-aprendizagem, no que diz respeito ao papel docente, uma questão multiforme desponta: como ensinar? Essa curta, porém, laboriosa questão, é o principal questionamento quando estudantes se deparam com a necessidade de estudar a Didática.

Para Libâneo (2002), o processo de ensino envolve processo e resultado da assimilação sólida dos conhecimentos sistematizados possibilitada através da instrução; o planejamento, organização, direção e avaliação da atividade didática através do ensino e os métodos e conjunto de procedimentos de investigação que compõem a metodologia. Nessa perspectiva, o processo de ensino caminha ao lado do processo de aprendizagem.

Além disso, o processo de ensino está diretamente articulado ao currículo como espaço de construção relacional do conhecimento a ser ensinado/aprendido, considerando objetivos históricos, políticos e sociais. Dito de outra maneira, na Didática, o fazer pedagógico é abordado em suas dimensões técnica, político e social, onde a mediação escolar traduz os objetivos sociais e políticos em objetivos de ensino, selecionando e organizando os conteúdos e métodos, e estabelecendo conexões entre ensino e aprendizagem (FARIAS ***et al***, 2009).

Na Didática, o teórico e o prático estão intimamente relacionados, e a investigação se constitui orientada e orientadora desse processo, tornando a pesquisa integrada ao ensino (PIMENTA et al, 2013). Ela possibilita entender que a relação teoria e prática é traduzida na leitura feita da relação entre escola e sociedade, conteúdo e forma, técnica e política, ensino e pesquisa.

Nessa perspectiva da Didática, denominada por Candau de Didática Crítica, o ato pedagógico é tomado como prática social, tendo o processo de ensino e aprendizagem constituído pelas dimensões humana, técnica e política. Por isso, além de buscar responder o que e como ensinar, recorre-se também ao para que ensinar, subordinando a competência técnica ao compromisso político com uma sociedade democrática e comprometida com a emancipação humana (LIBÂNEO, 2002; FARIAS ***et al***, 2009; CANDAU, 1989).

Ainda segundo Libâneo e Farias ***et al***, a Didática Crítica concebe o processo de ensino de modo situado na docência, se configurando como atividade complexa que requer do/a professor/a conhecer e considerar as condições internas e externas das situações didáticas, articuladas diretamente ao currículo como espaço de construção relacional do conhecimento a ser ensinado/aprendido, considerando objetivos históricos, políticos e sociais, incluindo conteúdos de programas, métodos e formas organizativas de ensino.

Em 2015 a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 passa a reconhecer o ensino como uma atividade profissional atrelada a outras, ampliando a compreensão sobre o que compõe a atividade do/a professor/a e que, portanto, orienta a formação inicial:

> Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares. (BRASIL, 2015)

Ao assegurar a compreensão ampliada da atividade docente, se configurando assim como docência, a referida Resolução impulsiona os cursos de formação a reverem suas concepções e ações formativas que articulem o ensino, a gestão e a produção do conhecimento. Neste contexto, a Didática representa um componente curricular que traz em sua natureza o diálogo permanente entre teoria e prática, sendo desafiada a

situar seu objeto de estudo – o processo de ensino – nessa relação indissociável com a constituição da docência.

Nos cursos de Licenciatura, no componente curricular Didática, o processo de ensinar é, ao mesmo tempo, objeto de estudo e vivência. Ou seja, ao ensinar sobre seu objeto de estudo, a vivência curricular também está ensinando. Em outras palavras, o processo de ensino é matéria de estudo e meio de trabalho que orienta professores/as a dirigirem a atividade de ensino com vistas à aprendizagem dos/as estudantes preparando-os para a vida social.

No entanto, é recorrente ouvirmos de licenciandos/as que a Didática é responsável por garantir o como ensinar, resumido a técnicas que visam dinamizar o ensino, tornando a linguagem docente acessível ao estudante. Nessa mesma perspectiva, a ausência desse conhecimento didático, para os estudantes, se configura como responsável pela não aprendizagem de determinados conhecimentos. Se de um lado essa ideia revela a compreensão de que não basta saber o conteúdo para se conseguir a aprendizagem, sendo necessário também o como ensinar, por outro, assume-se a ideia de que o como ensinar está resumido a um conjunto de técnicas, desconsiderando a base teórica que sustenta a atividade de ensinar.

É neste contexto de discussão que situamos nossa inquietação quanto à efetividade da compreensão da Didática, sob o olhar dos/as estudantes, especificamente os/as das licenciaturas diversas. Dito de outra maneira, buscamos saber como estudantes das Licenciaturas diversas veem a Didática na formação de professores/as para educação básica, considerando que a compreensão da docência em uma visão ampliada é inserida enquanto orientação curricular a partir da Resolução de 2015.

Sendo assim, temos como objetivo geral da pesquisa analisar a compreensão dos/as estudantes das Licenciaturas diversas da UFPE sobre o papel da Didática na formação de professores para educação básica. E, como objetivos específicos, buscamos identificar a ideia sobre o papel da Didática na formação profissional para estudantes e caracterizar a relação que estabelecem entre a Didática e a atuação profissional.

METODOLOGIA

Situamos esta pesquisa no contexto da formação de professores/as para educação básica, em especial anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, realizada através de Cursos de Graduação, recorrendo à abordagem qualitativa, em função do reconhecimento de que

seu objeto de estudo requer, indiscutivelmente, consideração social, histórica e contextual, e seus sujeitos, atores sociais, construtores e constituídos por subjetividades, resultantes da diversidade de relações que estabelecem com o outro, consigo mesmo e com o contexto.

A UFPE foi delimitada como campo investigativo, que atualmente abrange 21 cursos de licenciatura nas diversas áreas e campos de conhecimento, sendo reconhecida socialmente por sua importância na efetivação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, com impactos diretos na sociedade. Como recorte espacial, selecionamos o Centro de Educação (CE) que atende todas as licenciaturas da instituição no *Campus* Recife, concentrando a formação pedagógica dos estudantes.

Para participar da pesquisa, foram convidados/as estudantes de diversas licenciaturas que cursaram a disciplina Didática no ano letivo 2020, utilizando como instrumento básico para coleta dos dados o questionário na versão on-line. Tal instrumento possibilita a tradução de objetivos específicos da pesquisa, apresentando, dentre outras características, perguntas formuladas de maneira clara e direta, com número de questões limitado e que considera suas implicações no processo de tabulação e análise dos dados (GIL, 2008).

Dos 55 questionários respondidos, 04 foram do curso de Pedagogia que não tiveram suas respostas analisadas por não fazerem parte das licenciaturas diversas, de maneira que nosso total de participantes foi de 51 estudantes, vinculados a cursos das diversas áreas do conhecimento, com destaque para Letras (Espanhol e Inglês) com 18 participantes, Ciências Biológicas com 10 e Matemática com 08. Houve ainda a participação de Ciências Sociais com 04, Química e Física com três e as demais com uma participação cada (Educação Física, Filosofia, Geografia, História e Música).

Quanto ao período ao qual estavam vinculados/as, destacamos a predominância de serem do início dos cursos: 15 matriculados/as no primeiro ano, com predominância do 2º período com 14. No segundo ano, houve 32 (3º período com 21 e 4º período com 11). Esta configuração mostra que os/as licenciandos/as iniciam o contato com a área pedagógica desde o início do curso, indicando assim a articulação entre o específico e o pedagógico como saberes de mesmo grau de importância para a aprendizagem e, consequentemente, atuação da profissão.

É importante ressaltar que, inicialmente, planejamos recorrer a estudantes que estivessem cursando um semestre anterior ao qual a disciplina Didática é proposta, recorrendo a este mesmo grupo, após a vivência da disciplina, com as mesmas questões, possibilitando assim a análise da

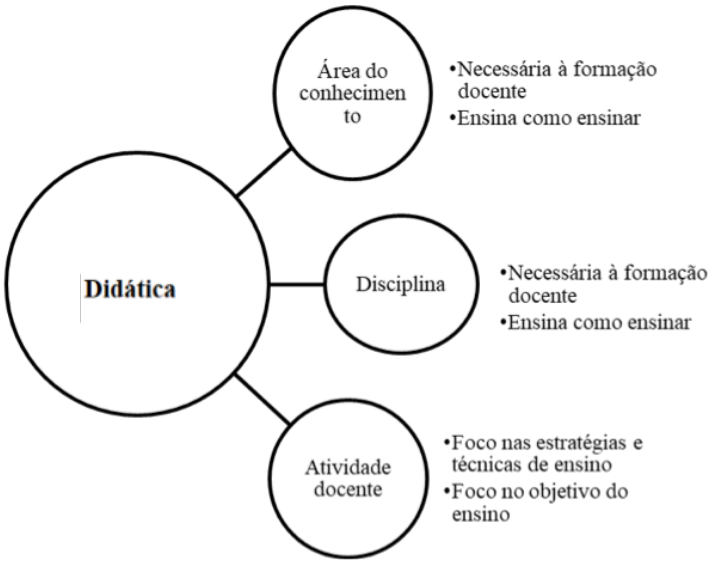
possível influência da disciplina na concepção de Didática pelos/as estudantes. No entanto, instalada a pandemia pelo Covid 19, foi necessária a reorganização da pesquisa no intuito de atender a disponibilidade das turmas em um contexto desconhecido para a vivência de um percurso formativo planejado para ser percorrido presencialmente.

A análise dos dados tomou a análise de conteúdo como técnica, onde partimos "da leitura do primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos do material" (MINAYO, 2010, p. 308) e, para depois desmembrá-lo em unidades e categorias, isolando os elementos, classificando, organizando, para reagrupar de maneira analítica (SOUZA JÚNIOR et al., 2010). Como categorias analíticas, recorremos às dimensões técnica e a político-social como referência para análise dos dados produzidos.

O OLHAR DOS/AS LICENCIANDOS/AS PARA A DIDÁTICA

Esta pesquisa se propôs a investigar com licenciandos/as da UFPE a concepção de Didática, tendo como resultado da análise a identificação de que a Didática para os/as estudantes é tomada como disciplina, como área do conhecimento e como a própria atividade docente, como representa a ilustração a seguir:

Figura 1 – Compreensão de Didática de licenciandos/as da UFPE



Fonte: As autoras e o autor, 2021.

A compreensão da Didática nesta tripla caracterização tem como elos articuladores a abordagem do ensino e de seu processo junto à aprendizagem, ou seja, se pesquisa, se ensina sobre e se vivencia a Didática.

Como ***Campo do conhecimento***, os/as licenciandos/as apresentam a compreensão de ser o ensino objeto de conhecimento da Didática e, por ser uma atividade social, teórica e politicamente situada, requer uma investigação que traga ao estudo sobre esse objeto as concepções e/ou mudanças que permanentemente vão sendo constituídas.

Para os/as estudantes, ao estudar o ensino, a Didática o coloca a serviço da aprendizagem, como ilustramos a seguir: "Estudo do processo de ensino e aprendizagem, e enfatizar a relação professor- aluno" (Lic. em Ciências Sociais); "É a área do conhecimento que estuda técnicas para o aprendizado." (Lic. em Matemática). As falas desses/as estudantes revelam que o estudo sobre o ensino não ocorre dissociado da aprendizagem, mesmo quando o estudo é indicado em uma perspectiva mais instrumental. Dizendo de outra forma, a finalidade última do ensino é a aprendizagem.

A compreensão da Didática como ***disciplina*** é percebida pelos/as estudantes como fundamental para a formação do/a professor/a, em específico pela responsabilidade de ensinar como ensinar. Nessa perspectiva, há a presença de uma visão instrumentalizadora e uma visão político-social. Da mesma maneira que na compreensão da Didática como Campode conhecimento, a aprendizagem também se configura como finalidade última para o ensino, ou seja, é a disciplina que favorece aos/às licenciandos/as aprenderem conhecimentos que lhes darão a condição de saber ensinar, na busca por garantir uma aprendizagem eficaz, de qualidade, crítica e autônoma dos/as estudantes.

A adjetivação da aprendizagem parece sinalizar que o olhar mais instrumental para disciplina Didática supera aquele ensino chamado por Freire como bancário, sem contextualização ou significado, no sentido de ir se apropriando de a necessidade da aprendizagem favorecer o desenvolvimento dos/as estudantes como atores/atrizes e autores/as de suas histórias.

Assim, aprender técnicas, formas, maneiras de ensinar está vinculada a possibilitar a atuação de um/a profissional que busca ir além do conteúdo em si pois, "é útil para uma ***visão mais cuidadosa e crítica*** no que tange às intenções do processo de ensino, bem como auxilia na ***construção de uma visão mais humanizada em relação aos alunos"*** (Lic. Ciências Biológicas), além disso, "Levar o educador a pensar ***alternativas***

interativas para o ensino" (Lic. Ciências Sociais) e a "a ***construir*** a aula com meus [futuros] alunos (Lic. Matemática).

Em que pese o olhar para a Didática como disciplina mais instrumental, os/as estudantes sinalizam que é importante aprender a técnica para a construção de um saber fazer docente efetivo, submetendo-a à dimensão político-social, respondendo assim à questão do para que ensinar, e não apenas como e por que.

Um outro aspecto que destacamos é a relação que os/as estudantes fazem entre a aprendizagem pedagógica e a formação específica para ser professor/a. Reconhecem assim que o domínio do conhecimento específico em si não é suficiente para a formação profissional.

> Como um curso de Licenciatura, a didática é uma das disciplinas mais importantes da grade, visto que aproveitamos alguns conhecimentos teóricos obtidos em disciplinas anteriores para refletirmos sobre a nossa ação prática como professores(as). No campo das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política), a ***didática nos faz refletir como*** (e ***buscar*** ferramentas para) ***o conhecimento crítico*** dessas três disciplinas ***pode ser trabalhado em sala de aula***, por meio de provocações, de práticas para o exercício da cidadania e da execução de atividades em que os indivíduos possam questionar a normatização social, compreendendo os elementos sociais enquanto constituição, logo, a sociedade enquanto organismo em constante e infinita mutação e adaptação. Por fim, a didática nos permite pensar a interdisciplinaridade entre os conhecimentos, de maneira que o ensino fragmentado seja eliminado e pensemos (colocando em prática) numa perspectiva ampla da educação. (Lic. Ciências Sociais, grifos nossos)
>
> A contribuição da didática para o curso de Ciências Biológicas é de grande importância, pois, possibilitando uma formação que articula as diversas das Ciências Biológicas e Didática. (Lic. em Ciências Biológicas)

Os trechos acima apontam para a ideia de que o conhecimento didático articula o conhecimento específico de um campo do conhecimento com as demandas reais geradas pelo processo de ensinar e aprender. Os/as licenciandos/as sinalizam ainda que o conhecimento didático favorece uma autonomia na relação do/a professor/a com o exercício de seu trabalho, ao indicar que a Didática faz refletir, buscar ferramentas, pensar interdisciplinariamente, ter uma perspectiva ampla de educação.

Além disso, o conhecimento didático é apontado com um papel decisivo no processo de aprendizagem, e a sua ausência ou uso inadequado, podem comprometer essa atividade: "É de suma importância, pois se a didática for 'ruim' pode traumatizar os alunos e afastá-los completamente da aprendizagem de uma segunda língua" (Lic. Letras Espanhol). Em outras palavras está se afirmando que não basta saber o que será ensinado – uma língua estrangeira, nesse caso – se não souber como despertar o interesse de quem vai aprendê-la.

Nessa direção, os/as estudantes reconhecem a importância do estudo da Didática para os cursos de Licenciatura, no intuito de garantir a formação de um/a professor/a que se reconheça preocupado em garantir a aprendizagem de seus/suas estudantes.

> fundamental, pois se trata de um curso de formação do professor (Lic. Ciência Biológicas).
>
> Capacitação profissional (Lic. Ciências Sociais)
>
> Fundamental, pois é impossível construir o saber dentro da sala de aula sem possuir didática (Lic. História)
>
> Formar professores competentes e humanos! (Lic. Letras Inglês)
>
> Fundamental [estudar Didática] visto que os alunos tem muita dificuldade de aprendizado em matemática. (Lic. Matemática)
>
> Tornar o professor de filosofia um profissional capaz de sensibilizar estudantes para a grandiosa importância desta disciplina. (Lic. Filosofia)
>
> Fornecer a base para a formação do professor para uma abordagem mais próxima à realidade do aluno. (Lic. Física)

Como dito anteriormente, os trechos mostram como o processo de ensino e aprendizagem passa a ser entendido como par relacional, onde o ato de ensinar assume caráter profissional, a ser desenvolvido por aqueles/as que entendem didaticamente como ele se efetiva e a serviço de que ele está.

Ainda como disciplina, responsável por articular ensino e aprendizagem, dimensão técnica e político-social, os/as licenciandos/as destacaram conteúdos que consideram importante na disciplina para a aprendizagem profissional[1].

1 Os conteúdos considerados como importantes foram citados no questionário por cada estudante que tinha até três possibilidades de indicação. No quadro construído, deixamos

Quadro 1 – Conteúdos da Disciplina Didática destacados como os mais importantes

Conteúdos	Ciên Bio	Ed Física	Física	Quím	Mat	Ciên Soc	Letras Espa	Geo	Hist	Música	Ing	TOTAIS
Preparação de uma aula/ plano de aula/ crítico	9		2	3	2	3	3		1		6	**29**
didática em si e na formação do professor;) conceitos gerais sobre a didática	1			1	1		1			1		**5**
Avaliação/ feedback	4	1	1									**6**
inclusão, diferenças, temáticas sociais	6											**6**
Tendência pedagógicas	1		2	1	2	1	3				1	**11**
Debate, projeto didático, discussão, dinâmica, preparação de material, técnicas	2				3	1	1				2	**9**
Processo de Ensinagem/ ensino de aproximação prof -aluno/ considerando o aluno			1	1	2	1	4	1			2	**12**
Metodologia/ ativa		1	1			2	3				1	**8**

Fonte: as autoras e o autor, 2021.

O quadro revela que os três conteúdos mais citados pelos/as estudantes envolvem a organização do ensino – planejamento – a base que fundamenta e orienta o agir docente – Tendências Pedagógicas – e a atividade central do trabalho docente – o ensino.

O planejamento foi conteúdo de aprendizagem mais citado, pois 8 das 12 Licenciaturas se destacando em duas Licenciaturas: Ciências Biológicas e Letras Inglês. Se no contexto de uma educação tecnicista o planejamento servia como instrumento de controle do trabalho docente, assumindo caráter burocrático (Farias et al, 2009), os/as estudantes apontam o planejamento como organizador do trabalho do/a professor/a,

aqueles conteúdos que obtiveram cinco indicações ou mais. Em função disso é que a coluna do curso de Licenciatura em Filosofia não está no quadro.

relacionando-se diretamente com o contexto de ensino e dos/as que dele participam "Instruir sobre as possibilidades que há no que tange ao planejamento das ações do ensino. Visando torná-las eficientes e eficazes." (Lic. Química)

O processo de ensino/ensinagem foi o segundo conteúdo mais citado. Interessante perceber o uso do termo ensinagem, defendido por Pimenta e Anastasiou como processo onde o ensino está submetido ao processo de aprendizagem. Isso indica não só que os/as estudantes entendem que ensinar é elemento central do trabalho do/a professor, que há formas diferentes de entendê-lo e que as opções teóricas dos/as professores/as formadores/as interferem na visão e constituição conceitual dos/as discentes. Isso também se revela no conteúdo sobre diferenças e inclusão, onde apenas os/as licenciandos/as em Ciências Biológicas citam (06 dos/as 10 estudantes participantes).

O terceiro conteúdo mais citado em grau de importância da disciplina, foi o das Tendências Pedagógicas, reforçando a ideia de que o destaque à aprendizagem de elementos mais instrumentais da Didática pelos estudantes, estão submetidos às finalidades do ensino, ou seja, à dimensão político-social:

> Para mim, primeiramente, a Didática diz respeito a como um(a) professor(a) pode ministrar conteúdos de maneira que cumpra, ou potencialize, a compreensão dos(as) estudantes. A didática está diretamente associada à concepção de educação, e será influenciada por esta. Se o(a) professor(a), ou instituição, tiver um viés crítico da Pedagogia, a sua abordagem em sala de aula será influenciada por essa visão. Isso significa que suas atividades em sala de aula serão pensadas mediante os objetivos de uma Pedagogia crítica, de autonomia e reflexão dos(as) estudantes, por exemplo. (Lic. Em Ciências Sociais)

Nesta afirmação, o/a estudante evidencia a compreensão de ser a atividade docente sustentada teoricamente, e que, a depender de qual seja a orientação teórica orientadora da atividade, ela ocorrera de modos e objetivos distintos.

É interessante citar também que dois autores – Paulo Freire e José Carlos Libâneo – e duas autoras – Ilma Alencastro Veiga e Léa das Graças Anastasiou – são destacados pelos/as licenciandos/as no que se refere às contribuições teóricas para o campo da Didática.

Ainda ligada à compreensão de ser o ensino teoricamente sustentado, conteúdos como concepções pedagógicas, abordagens múltiplas, sistematização, perspectiva teórica e pensamento crítico-reflexivo, saberes docentes, a pedagogia da autonomia e as competências estão também conteúdos teóricos orientadores do ensino.

Apesar de termos os aspectos instrumentais, ligados diretamente à dimensão técnica da disciplina, o conteúdo metodologia foi citado 8 vezes, e as estratégias de ensino 9 vezes, todas com indicação de ações promotoras de aulas de participação ativa na construção do conhecimento.

Expressões como transmitir, repassar ou passar conhecimentos e informações ainda estão presentes nas falas dos/as estudantes, mesmo quando apresentam um avanço que indica relação entre as dimensões técnica e político-social. E, em alguns momentos a transmissão de conhecimentos parece ser um termo utilizado como sinônimo de ensinar algo a alguém: "Estudar formas de 1-transmitir um conhecimento; 2-motivar alguém a buscar informação" (Lic. em Física); "[Didática é] Parte da pedagogia, que visa transmitir o conhecimento de forma eficiente, através de conceitos científicos que direcionam as atividades educativas." (Lic. em Química)

Outro aspecto que chama atenção é o uso de algumas expressões, apontadas como conteúdos, mas que não revelam a compreensão sobre o que se refere especificamente. Prática, prática educativa, prática pedagógica, prática de ensino e docência são conteúdos importantes, mas que não se registra em que perspectiva são adotados.

E, finalmente, a Didática como a própria atividade docente, ou seja, ao realizar seu trabalho, professores/as estão atuando didaticamente. Se por um lado essa ideia pode encontrar sustentação nas afirmações de que professores/as que não ensinam bem geralmente não tem/sabem didaticamente organizar seus trabalhos, por outro lado, indicam o saber fazer docente como um saber do campo da Didática.

No quadro a seguir, estão algumas considerações apresentadas pelos/as licenciandos/as que revelam essa dimensão prática da Didática, materializada nas ações de ensinar:

Quadro II – A Didática como atividade Docente

Cursos de Licenciatura	**O que é Didática?**
Ciências Biológicas	procurar estratégias para consolidar o processo de ensino -aprendizagem de forma eficaz
	Transmitir conhecimentos, métodos que **possibilitam uma aprendizagem favorável ao aluno.**
Ciências Sociais	propor acessibilidade no processo de ensino
Física	capacidade de transmissão de cultura
	Estudar formas de 1-transmitir um conhecimento; 2-**motivar alguém a buscar informação**
Geografi	forma na qual o professor passa o conteúdo aos alunos. Ela busca também os objetivos e as condições do processo de aprendizagem
Letras Esp	As várias maneiras de se ensinar
	São as possibilidades, os métodos de ensinar
	organizações e estratégias de uso de novas ferramentas
	Métodos e técnicas de ensino

Fonte e grifos: As autoras e o Autor, 2021.

Os estudantes levam-nos a entender que a atividade docente desenvolvida através do ensino é a própria didática, em função de ser este o objeto de estudo da Didática como campo de conhecimento. Dizendo de outra maneira, buscar informações para ensinar, elaborar e diversificar estratégias e recursos, motivar os/as estudantes, transmitir conhecimentos, entre outros aspectos, são ações didáticas. Nesse sentido, seria correto dizer que todos/as os/as professores/as têm didática, mesmo que uma vinculada a perspectivas mais tradicionais.

Nesse agir didático, destacamos a recorrência pela busca de um trato articulado entre o acompanhamento coletivo e individual, com indicações de que as especificidades individuais podem interferir no ritmo e forma de aprender. Um/a estudante de Licenciatura em Matemática fez a seguinte afirmação sobre a importância da Didática nesse movimento entre o coletivo e o individual: “que podem ser utilizados [meios e estratégias] para ensinar determinado conteúdo para um indivíduo ou um grupo, sendo responsável por estudar os processos de aprendizagem e ensino”.

Em resumo, podemos dizer que a Didática é entendida por estudantes de licenciaturas em uma perspectiva ampliada, responsável por articular as áreas específica e didático-pedagógica, de modo a constituir um fazer docente voltado à construção de uma aprendizagem efetiva e,

em muitas situações crítica e reflexiva. É nesta perspectiva que percebem a Didática como campo de conhecimento que alimenta a disciplina da formação docente e a própria prática do/a professor/a.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada nos possibilitou analisar como estudantes de cursos de Licenciaturas diversas da UFPE, *campus* Recife, percebem a Didática na formação de professores/as. Ao identificarmos o que significa Didática, percebemos a compreensão que revela um movimento entre o campo de conhecimento, a disciplina nos cursos de envolvidos na pesquisa e o próprio fazer docente em uma perspectiva que se retroalimenta:

Figura II – Papel da Didática no olhar de Licenciandos/as da UFPE



Fonte: As autoras e o autor

Esse movimento no qual um elemento interfere diretamente no processo de formação docente, tendo como foco principal a atuação profissional onde o ensino está vinculado diretamente à aprendizagem.

Outro aspecto que destacamos é a compreensão de ser a Didática uma disciplina do curso que permite a articulação entre as áreas específicas do conhecimento e a área didático-pedagógica, favorecendo a construção de um olhar para o ensino buscando responder o que, como e para que se ensina.

A pesquisa nos possibilitou também perceber a influência que a opção teórica definida pelo/a professor da disciplina influencia a maneira como os/as estudantes fazem a leitura da realidade.

No que tange a predominância da preocupação sobre como ensinar, as estratégias e técnicas, percebemos que estas aparecem vinculadas à ideia de que a escolha adequada possibilitará a construção de uma aprendizagem efetiva.

O reconhecimento de ser a profissão professor/a fundamentada em conhecimentos teóricos também merece destaque, pois gera entre os/as estudantes a compreensão de que o exercício da profissão está vinculado à formação específica, com conhecimentos específicos.

É ainda importante ressaltar que esse movimento entre as dimensões técnica e político-social da Didática revela a complexidade da profissão professor/a, representada no entendimento de que aquilo que será ensinado e como será ensinado terão impactos específicos e distintos na aprendizagem.

O movimento entre o individual e o coletivo é também ponto indicado como necessário ao ensino: se na educação básica, esse movimento revela a necessidade de atender às especificidades dos/as estudantes que interferem desde a escolha do que ensinar até o como ensinar, recorrendo a diversas estratégias, na educação superior, especificamente nos cursos de formação de professores/as, o individual e o coletivo, para além de também dizer das diferenças no percurso de aprendizagem, pode favorecer a compreensão de que as características contextuais e subjetivos estão na ordem da individualidade docente, mas que se assentam na natureza coletiva da profissão e dos saberes que a sustentam, e que merecem um aprofundamento maior em futuros trabalhos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. ConselhoNacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

CANDAU, Vera M. (org.) **Rumo a nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1989.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor**

reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIAS, I. M. S. et al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido et al. **A construção da didática no GT Didática**: análise de seus referenciais. análise de seus referenciais. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RFYZ7MKBRypV7WhmcFP34NP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 02 ago. 2021

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. Técnicas de análise do material qualitativo: Análise de conteúdo. In: _____ **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Editora Hucitec, 2006

SOUZA JÚNIOR et al. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, jul./set., 2010.

ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS DE SEUS PROFESSORES

LUCIVANIA BARBOSA EVANGELISTA
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, lucivaniabarbosa0825@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo traz um recorte de uma pesquisa de mestrado que investigou as representações sociais de aluno de escola pública de ensino médio, elaboradas e partilhadas por seus professores, indicando possíveis relações dessas representações com as suas práticas. Adotamos como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa que contou com a participação de 11 professores da Rede Estadual de Pernambuco. Utilizamos como procedimento de coleta de dados a narrativa escrita e seguimos a orientação de Bardin (1997) para análise dos dados. Aqui objetivamos apresentar a relação entre as representações sociais de aluno de escola pública de ensino médio e as práticas dos docentes investigados. Os resultados revelaram que a relação professor-aluno se consolida pela existência do respeito mútuo. Sinalizam também o cuidado dos professores com o planejamento de suas aulas adequando os conteúdos ao nível de aprendizagem de seus alunos. O professor se configura, portanto, como uma figura essencial na vida do aluno e que estabelece por meio de sua prática, uma ponte que o liga ao conhecimento.

Palavras-chave: Prática docente; Representações sociais; Aluno de ensino médio.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado que investigou as representações sociais de aluno de escola pública de ensino médio elaboradas por seus professores, indicando possíveis relações dessas representações com as práticas desses profissionais. Para o presente artigo, objetivamos apresentar possíveis relações entre as representações sociais de aluno de escola pública de ensino médio e as práticas dos docentes investigados. Ressaltamos que o estudo foi realizado sob o contexto da pandemia da Covid-19, assim, sofrendo adaptações metodológicas necessárias.

Assim, enfatizamos nessa pesquisa o aluno de escola pública de ensino médio e as práticas desenvolvidas pelos docentes frente as representações sociais por eles partilhadas. Destacamos que o aluno que frequenta essa etapa da educação escolar não ser mais o mesmo do passado, pois o ensino médio tornou-se mais democrático aos adolescentes e jovens das camadas populares.

No Brasil, a última etapa da educação básica, ao longo da história da educação, vem provocando inúmeros debates tanto no que se refere a sua oferta e qualidade como em relação aos jovens que a ele têm acesso ou dele foram excluídos. Conforme Krawczyk e Ferratti (2017) a progressiva expansão do ensino médio fez com que esse ensino perdesse o seu caráter historicamente elitista, uma vez que viabilizou a inclusão de novos setores sociais acentuando o debate sobre seu objetivo, identidade e contribuição social.

Segundo Sabbi (2014), no que diz respeito a sua finalidade, o ensino médio sempre foi objeto de discussão em nosso país, porque ora profissionaliza, ora assume função propedêutica. Em 1971, foi aprovada a Lei nº 5.692/71, conhecida como reforma de primeiro e segundo graus. Com a referida reforma (Lei nº 5.692/71), houve uma fusão dos antigos cursos primário e ginasial, que passou a ser denominado de ensino de 1º grau, e o antigo curso secundário (dividido em colegial, clássico e normal) passou a ser chamado de 2º grau,obrigatoriamente profissionalizante.

O debate sobre a finalidade do ensino médio e suas relações com o trabalho veio à tona com a remocratização do país nos anos 1980 e nos anos 1990, com a discussão/elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96. Fruto de processo de disputas e modificações, nesta lei a finalidade do ensino médio ficou definida no inciso II do art. 35 que preconiza: preparar o educando para o trabalho, à cidadania e continuar

aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 1996). Em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) ratificam a finalidade já proposta pela LDB (BRASIL, 1998), e em 2009, o ensino médio passou a ser obrigatório e direito subjetivo por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, que amplia a obrigatoriedade escolar para a faixa de 4 aos 17 anos.

Em fevereiro de 2017, foi aprovada a reforma do ensino médio mediante a Lei nº 13.415, que alterou a LDB e estabeleceu uma mudança na estrutura nos anos finais da educação básica. A mudança teve como objetivo a garantia de uma educação de qualidade para os jovens brasileiros e a aproximação da escola com a sua realidade (BRASIL, 2017).

Em análise crítica mais aguda da questão curricular na referida reforma, Krawczyk e Ferretti (2017) enfatizam que a liberdade para escolher os itinerários formativos é definida pelo interesse do capital. Para os autores, trata-se de "uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o ensino médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital." (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p.38).

Não podemos desconsiderar que no contexto geral da sociedade brasileira, para os jovens das camadas populares, o ensino médio constitui um desafio devido a alguns fatores como o meio social (vulnerável) em que estão inseridos, baixo capital cultural de que dispõem e o ingresso precoce no mercado de trabalho. Tais fatores acabam por dificultar as chances de concluírem a educação básica na faixa de idade definida pela legislação. Ressaltamos outras dificuldades do jovem para compatibilizar o trabalho e frequentar o ensino médio público, em geral no turno da noite, depois de enfrentar uma jornada diária de trabalho. Diante de tais obstáculos, a escola pública precisaria ser suficientemente atrativa em suas condições de ensino e aprendizagem, favorecendo o interesse e permanência na instituição, o que não tem sido a realidade das escolas públicas de ensino médio em nosso país. (KRAWCZYK, 2011).

Diante disso, os anos finais da educação básica se configuram para alguns alunos como um período decisivo em relação a escolhas como dar continuidade aos estudos no ensino superior ou se profissionalizar. Corrochano (2014), afirma que os alunos nessa fase vivem em constantes embates por terem o desafio de realizar a escolha do seu caminho profissional, tarefa difícil em virtude da condição social da maioria dos jovens.

A autora argumenta, ainda, sobre os inúmeros debates que permeiam a história acerca da finalidade do ensino médio em nosso país, seja preparar para o mercado de trabalho ou para dar continuidade aos estudos na educação superior.

De acordo com Krawczyk (2014), é nessa fase que o estudante "vive as incertezas típicas de sua idade em que o jovem tende a privilegiar o presente, o imediato. A isso, soma-se a transitoriedade do mundo atual com uma variedade cada vez maior de cenários possíveis para o futuro" (p. 88). Nesse sentido, o cenário possível e imediato que muitos dos alunos da nossa sociedade, principalmente os de escola pública, visualizam como projeto de futuro é o mercado trabalho.

Segundo Dayrell e Reis (2007), os percalços vivenciados pelos jovens no cotidiano escolar são constantes e a falta de entendimento, por parte dos profissionais da educação, da pluralidade de experiências sociais do aluno faz com que todos sejam tratados da mesma maneira. É uma tensão para o jovem que se constitui como aluno ter que assumir posturas que não são condizentes com a sua realidade, sendo vistos a partir de uma cultura escolar produzida em outro contexto. Assim, é preciso que a escola compreenda que os jovens são oriundos de diferentes contextos e se questione se, ainda, é viável manter uma posição homogeneizadora quanto a sua lógica de formação.

Diante do exposto, tendo em vista o cenário atual de expansão das matrículas no ensino médio e a presença de jovens plurais, entendida como categoria ampla e complexa, ressaltamos que no âmbito deste artigo procuramos investigar possíveis relações entre as representações sociais de aluno de escola pública de ensino médio e as práticas dos docentes investigados.

Tomamos como suporte a Teoria das Representações Sociais (TRS), pois os estudos baseados nessa teoria investigam justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

3. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Tomamos como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS), pois os estudos baseados nessa teoria investigam justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para

interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

A tese de Serge Moscovici, ***La Psychanalyse, son image, son public***, publicada em 1961, na França, constitui a matriz da Teoria das Representações Sociais (TRS). As representações sociais são, conforme Moscovici (1961), um conjunto organizado de conhecimentos práticos do cotidiano, construídos coletivamente a partir de desafios do dia a dia, impostos por fenômenos que causam estranheza aos sujeitos alterando suas formas de pensar, sentir e agir.

Sá (1998) aponta que uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto), assim sendo, não se pode tratar sobre a representação sem esclarecer quem é o sujeito que representa e os seus modos de interação com o objeto representado. Na existência de um sujeito, os objetos adquirem em seus grupos sociais, inúmeras informações e isso permite a construção de representações sociais. As informações a que tem acesso na interação com os seus grupos de pertencimento faz com que tome determinadas posições frente ao objeto representado.

Jodelet (2001) caracteriza as representações sociais como uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Afirma que as representações sociais devem ser estudadas articulando "elementos afetivos, mentais e sociais, e integrando, ao lado da cognição da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir" (p.26).

A fim de indicar como as representações sociais se mostram nos indivíduos e no que é partilhado pela coletividade, Moscovici (1978) aponta três dimensões: a informação, a atitude e o campo representacional ou imagem. A primeira, diz respeito às informações que o sujeito possui sobre um dado objeto; a atitude é a tomada de posição frente às informações que foram adquiridas e, por último, o campo representacional diz respeito à imagem que é formulada referente à representação. Essas dimensões revelam uma visão do conteúdo a respeito dos sentidos atribuídos ao objeto, sendo elas organizadas de maneiras diversas diante da existência da pluralidade de culturas e opiniões existentes.

As representações sociais são construídas mediante dois processos: objetivação e ancoragem. O primeiro diz respeito a aproximação que o indivíduo faz de algo desconhecido para torná-lo compreensível, ou seja,

é preciso criar uma imagem figurativa do objeto desconhecido, aproximá-lo do já conhecido, para então entender o seu real significado. Já o segundo ocorre à medida em que o não familiar se torna familiar, ou seja, quando se consegue classificar e dar nome ao que era desconhecido.

A TRS foi se fortalecendo, ampliando-se em três correntes complementares: a vertente original, mais fiel à teoria, liderada por Denise Jodelet, a perspectiva societal, desenvolvida por Willem Doise e a vertente que enfatiza a dimensão sociocognitivo-estrutural das representações que tem como maior protagonista, Jean-Claude Abric. (SÁ, 1998). Este último constitui o aporte teórico-metodológico da presente pesquisa.

4. METODOLOGIA

Adotamos a abordagem qualitativa, pois investigações desse tipo se ocupam com um universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (MINAYO, 2009). Quanto ao procedimento foi uma proposta de estudo de campo que devido ao contexto de pandemia foi adaptada para uma aplicação através de aplicativos virtuais. Participaram do estudo 11 professores da Rede Estadual de Pernambuco, sendo cinco do gênero feminino e seis do masculino. Quatro dos participantes atuam na área de Linguagens, dois atuam na área de Ciências Humanas, dois na área de Ciências da Natureza e três professores da área de Matemática.

Utilizamos a narrativa escrita como instrumento de coleta de dados, aplicada num formato de carta onde, sozinho e de modo espontâneo, os professores escreviam contando para um professor fictício sobre os seus próprios alunos, suas práticas em sala de aula e o clima geral da escola de ensino médio em que trabalhavam. Inspirada nas técnicas de substituição (Menin, 2006), utilizando esse recurso procuramos indicar possíveis relações entre as representações sociais de aluno de escola pública de ensino médio e as práticas dos docentes investigados.

Dado o atual contexto da pandemia, o processo de coleta foi realizado em ambiente virtual. A proposta da narrativa escrita foi enviada individualmente via ***Whatsapp*** aos professores que atendiam aos critérios: atuar em diferentes áreas do conhecimento; serem profissionais com menos e mais tempo na docência, efetivos ou temporários; e docentes que atuam nos diversos tipos de escola de ensino médio e vinculados a escolas situadas em áreas urbanas e do campo.

Por fim, as narrativas produzidas foram analisadas sob a técnica de análise de conteúdo, que "trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (BARDIN, 1977, p.32). Tal técnica foi escolhida pela possibilidade da interpretação e categorização do material, que "procura conhecer aquilo que está por trás das palavras as quais se debruça." (p.44).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisamos e organizamos as narrativas escritas em três eixos temáticos, porém, para o recorte deste artigo, apresentaremos apenas o eixo: **a prática dos docentes junto ao aluno de escola pública de ensino médio**, que é composto pelas categorias: a) fortalecimento da relação professor-aluno; b) adaptação do trabalho aos níveis e aprendizagem dos grupos; c) uso de estratégias que incentive os alunos. Tratam sobre a prática dos docentes junto ao aluno de escola pública de ensino médio e como as ações que desenvolvem em sala de aula concorrem à construção do conhecimento e fortalecem a sua relação com os estudantes.

A) FORTALECIMENTO DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Essa categoria aborda a relação de respeito mútuo que é estabelecida entre os professores e alunos de escola pública de ensino médio. Conforme as narrativas, os professores são vistos por seus alunos com admiração e a atenção que oferecem aos estudantes é algo que os aproxima. Nela, cinco (5) professores destacam como acontece o relacionamento com os alunos, sendo dois (2) da área de Matemática, um de Linguagens e um de Ciências da Natureza, e três (3) trabalham em escolas do campo e dois (2), em urbanas.

O respeito mútuo foi destacado como elemento da relação professor -aluno. Uma docente escreve: "Muitos, quando notam que nós os vemos como indivíduos com suas peculiaridades e necessidades, comportam-se de forma agregadora, garanto que aluno problemático é uma questão de olhar" (Profª Marta).

Para Tardeli (2003) o respeito mútuo está inserido no campo da moral e da ética como parte de uma série de normas consideradas como referência para o comportamento dos indivíduos, tais reflexões são bastante

complexas uma vez que "o respeito pode ser traduzido pela valorização de cada indivíduo em sua peculiaridade" (p.47).

Nesse sentido, uma atitude respeitosa do professor e um olhar atento ao seu aluno fará com que ele se sinta valorizado em sala de aula, o que implicará em relações pautadas no respeito. O respeito é definido no dicionário como um "sentimento que leva alguém a tratar as outras pessoas com grande atenção e profunda deferência, consideração ou reverência". Os professores ressaltam as relações estabelecidas pelos alunos na escola com os colegas e profissionais: "professores, educadores de apoio, psicólogos e gestão – com admiração e respeito" (Profª Marta); "[...] o relacionamento entre os estudantes e professores é estável no que diz ao respeito mútuo" (Prof. José); "[...] a interação dos alunos com os demais colegas professores, também, parece ocorrer de forma tranquila" (Prof. Mendes); [...] o relacionamento entre professores e alunos é tranquilo e amigável (Profª Fátima).

Conforme Garcia (2006), o princípio do respeito mútuo pode ser pensado a partir de propostas de formação cidadã. Afirma que a escola é um lugar que pode proporcionar tal formação, tendo em vista que ela viabiliza a participação social dos indivíduos permitindo uma "mudança na relação dos sujeitos com a sociedade na qual está inserido" (p.127). Assim, devem ser incluídos no cotidiano escolar aspectos como valores e princípios morais, elementos tão importantes quanto à aprendizagem dos conhecimentos acadêmicos.

A relação professor-aluno passa a ser fortalecida por meio de pequenos gestos e acontecimentos vivenciados na escola, porém o momento de pandemia que estamos passando impossibilita que as aulas sejam presenciais e sobre essa situação um professor afirmou: "a escola me faz falta porque os alunos me fazem falta. Como o dia a dia com eles preenchem as nossas vidas!" (Profª Marta). Este trecho sugere que a relação da professora com seus alunos ocorre de maneira amigável, a convivência parece tranquila e lhe faz falta.

Cabral, Carvalho e Ramos (2004) afirmam que o relacionamento humano, em especial a relação professor-aluno, é um tema bastante discutido, um elemento fundamental ao processo de ensino/aprendizagem. Os trechos de narrativas organizados nessa categoria indicam que entre professores e alunos do ensino médio de escola pública prevalece um relacionamento amistoso, pautado na atenção e respeito mútuo. Tal relacionamento favorece o processo ensino/aprendizagem.

B) ADAPTAÇÃO DO TRABALHO AOS NÍVEIS DE APRENDIZAGEM DOS GRUPOS

Nesta categoria os participantes compreendem o papel que exercem na vida de seus alunos e, por essa razão, buscam identificar o seu perfil a fim de adaptar sua proposta de trabalho com os conteúdos ao seu nível de conhecimento. Foram três (3) os participantes que afirmaram realizar essas adaptações, dois são da área de Linguagens e um (1) é da Matemática. Desse grupo, dois atuam em escolas de área urbana e um em escola do campo. Eles narram o seguinte:

> Acredito que o professor, no seu papel de facilitador e propulsor da aprendizagem, antes de mais nada, precisa conhecer o seu público, caracterizá-lo, porque você pode até conhecer o remédio, mas precisa adequar a dosagem ao seu paciente. É a partir dessa analogia que busco desenvolver as minhas atividades. (Prof. Santos).

> Precisamos nos adaptar às turmas à medida em que vamos conhecendo o perfil do estudante de cada grupo. Então, mesmo com cinco turmas do mesmo grupo-classe, tanto no início, com os terceiros anos, como atualmente, com os primeiros anos, foi necessário adaptar o meu planejamento das aulas para cada sala. (Profª Marta).

Procurar saber os conhecimentos prévios dos alunos, é essencial à iniciação do processo educativo. Rangel (2007) destaca alguns princípios didáticos necessários a esse trabalho: aproximação do processo de ensino/aprendizagem com a realidade do aluno; planejamento com sequência lógica clara e enfocando questões essenciais dos conteúdos; adequação de métodos e técnicas ao contexto e fases de evolução da aprendizagem; e, a garantia da reflexão, que considera a possibilidade do aluno pensar e manifestar seu pensamento.

Conforme narrativas analisadas, os professores consideram em suas práticas os princípios mencionados por Rangel (2007), eles direcionam os conteúdos e os adaptam de maneira a facilitar o entendimento do aluno. Esperam que, frente às necessidades, possam se posicionar em espaços de interação. Eis o que narrarem os docentes a esse respeito:

> Pensar no currículo de Língua Portuguesa, nesse sentido, é adaptar o uso de textos de apoio para a aula, pensar no eixo que deve ser aprofundado em cada turma, se Análise Linguística, Letramento Literário, Leitura, Oralidade ou Produção Textual. (Profª Marta).

> [...] Nesse sentido, é necessário que se amplie os espaços de interações que os estimule a falar, a se posicionar, a justificar as suas respostas. (Prof. Mendes).

Freire (2003) também afirma que o professor deve respeitar os saberes dos alunos, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade social, buscando compreender os conhecimentos que foram construídos na prática comunitária. Sugere que sejam considerados e problematizados acontecimentos do cotidiano do aluno e, assim, se estará contribuindo para a formação de um cidadão crítico e reflexivo.

O diálogo é, conforme Reis (2012), o instrumento com o qual o professor conseguirá entender como conduzir o seu trabalho junto ao aluno, a fim de garantir a construção do seu conhecimento. Esses alunos chegam à sala de aula com seus próprios saberes provenientes de sua cultura e lhe serão apresentadas novas perspectivas de ampliação de seu repertório, ou seja, os saberes pessoais vão sendo reconfigurados por meio de novas referências adquiridas no espaço escolar. Para que haja uma ampliação dos seus referenciais esses saberes precisam ser interpretados nas diferentes áreas do conhecimento e sistematizados.

Nesta categoria, reunimos trechos das narrativas dos docentes que indicam suas preocupações com as adaptações curriculares no ensino médio. Pautados no diálogo e reconhecendo os saberes prévios dos alunos, tentam fazer as devidas adaptações a fim de garantir a aprendizagem.

C) USO DE ESTRATÉGIAS QUE INCENTIVE OS ALUNOS

Articulada à categoria anterior, os trechos organizados nesta categoria demostram as práticas utilizadas pelos professores para envolver o aluno de escola pública de ensino médio em suas aulas. Os docentes procuram orientar seu trabalho para garantir a aprendizagem e formação integral do indivíduo e ressaltam a interação como elemento propulsor à ampliação de seus conhecimentos. Também se reconhecem como agentes de transformação social e acreditam, que por meio do exercício de sua função, podem realizar mudanças na vida das pessoas, que são a matéria-prima do seu trabalho.

Para os professores, com o advento da pandemia, muitos foram os problemas emocionais enfrentados pelos seus alunos e o ambiente virtual intermediou a ligação entre aluno-professor seja na promoção de debates, rodas de conversa informal e estratégias que levem a descontração dos estudantes. Foram quatro (4) os docentes que, em suas narrativas,

se referem as estratégias utilizadas para envolver os seus alunos; três (3) deles são da área de Linguagens e um da Matemática. Apenas um deles atua em escola do campo. Assim narraram os docentes:

> Nesse ano de 2020, depois de enfrentarmos tantas questões pessoais, mentais, emocionais referentes a esta realidade pandêmica, resolvi voltar com as rodas de conversa informal, a ideia é buscar o estudante, aproximá-lo do ambiente de aprendizagem virtual e também deixar a semana mais leve. Surgiu daí, o "Que tal uma pausa?", em que convido os estudantes a participarem de uma conversa sobre temas que fazem parte da vida deles – games, filmes, séries, desenhos animados. (Profª Marta).
>
> Em minhas disciplinas, língua portuguesa e artes, procuro utilizar alguns recursos bem dinâmicos: debates regrados, júri simulados, recontagem de obras literárias lidas em outras linguagens como música, teatro e curtas quanto nas mudanças de gêneros como: paródia, pastiche, resenhas das mesmas obras. Bem como visitas a Orquestra Sinfônica, museus tanto presenciais quanto digitais. (Profª Rosilda).

Os professores reforçam a relação amistosa e tranquila que estabelecem com seus alunos. Ações interativas, incentivo, crença no potencial dos alunos marcam suas práticas. Isto fica claro no trecho da narrativa de um docente, que afirma: "eu tenho a mania de acreditar muito nos talentos latentes, os potenciais escondidos... Você pode ter um excelente grão, mas se você plantá-lo no deserto, você não vai colher frutos" (Prof. Mendes).

Destacamos a importância de uma boa formação que habilite o professor para conseguir atender a essas demandas da profissão docente, como é o caso do contexto adverso que, atualmente, estamos vivendo e suas implicações. Tardif (2002) defende que para o professor desempenhar as suas funções, ele deve dispor de uma formação que lhe garanta o desenvolvimento de suas práticas, que articula conhecimentos científicos e da experiência.

Para Libâneo (1994), a estruturação dos conteúdos da formação do docente, os aspectos teóricos e práticos, não podem existir isoladamente, mas devem se articular. Conforme o autor, a formação do professor engloba a dimensão da formação teórico-científica que são os conhecimentos acadêmicos adquiridos para a formação pedagógica que os leva a compreender o contexto histórico-social da educação; e a formação

técnico-prática que visa a preparação do docente no que tange a didática e metodologias específicas.

Os professores revelam preocupação com a formação integral do indivíduo e afirmam lançar mão de variados recursos que levem a uma prática docente nessa direção. Eis o que narrou uma professora:

> A prática pedagógica da escola como um todo é orientada a educação integral do indivíduo, sendo assim as didáticas dos professores, em sua maioria, procura utilizar de recursos variados e de linguagens mais atuais tanto a respeito da tecnologia quanto a respeito da interação ente teoria e prática, inter-relacionando conceitos teóricos e mundo e também as diversas áreas do conhecimento com aulas interdisciplinares (Profª Rosilda).

Os participantes reiteram que procuram desenvolver suas práticas garantindo possibilidades de reflexão sobre o papel do estudante na sociedade. Reconhecem que, por meio da ação transformadora que têm a sua profissão com seu trabalho, podem ajudar a melhorar a vida dos seus alunos. A esse respeito comentam:

> É o mínimo que podemos fazer perante o cenário e o público que possuímos. Educador tem que ter na veia o instinto transformador, se eu não acredito na minha matéria-prima, como vou ser um instrumento de transformação na vida de algumas pessoas que já são vítimas das desigualdades sociais? (Prof. Mendes).
>
> Enquanto educadores, podemos cuidar melhor dessas sementes, preparando melhores solos e cuidados adequados, ou seja, pensando em aulas que considerem as suas singularidades. Assim, daremos condições de germinarem. Eu fico muito feliz quando sei que alguns dos meus alunos ingressaram no curso superior, tomo-os como exemplo para mostrar que basta ter mais foco e empenho para que ocorra a transformação na vida de cada um. (Prof. Santos).

Os trechos, acima citados, sugerem aproximações o que é dito por Freire (2003) ao se referir a uma das tarefas específicas do docente, qual seja, o lidar com o ser humano. Trata-se de um compromisso selado com os educandos na busca do conhecimento adotando uma prática transformadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo investigar possíveis relações entre as representações sociais de aluno de escola pública de ensino médio e as práticas dos docentes investigados. Em face do exposto, os achados despontaram para um eixo temático que apresentou três categorias que revelaram ser a prática docente essencial para a construção do conhecimento do aluno de escola pública de ensino médio.

Consideramos que diante do contexto desafiador e conturbado do ensino médio, dificultado pela pandemia da Covid-19, o aluno enfrenta inúmeros obstáculos e encontra no professor um suporte para atravessar esse período. As narrativas escritas revelaram ser o professor uma figura essencial na vida do aluno e que estabelece por meio de sua prática, uma ponte que o liga ao conhecimento. É através de sua prática pedagógica que o professor viabiliza maneiras de fazer com que seu aluno compreenda de forma efetiva os conteúdos ministrados em sala de aula para assim, concretizarem seus objetivos.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Representações Sociais: Aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revistas Múltiplas Leituras**, v.1, n.1, p.18-43, jan./jun. 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: nov. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 ago. 1998a.

BRASIL. **Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: nov. 2018.

CORROCHANO, M.C. Jovens no ensino médio: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. (Org.). **Juventude e Ensino médio Sujeitos e currículos em Diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 205-228.

CABRAL, F.M.; CARVALHO, M.A.; RAMOS, R.M. Dificuldades no relacionamento professor /aluno: um desafio a superar. **Paidéia**, 2004, 14(29), 327-335.

DAYRELL, J.; REIS, J. B. Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no Ensino médio. In: ANAIS DO XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. GT09: Ensino de Sociologia. **Anais...** Recife (PE). 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GARCIA, J. Relações entre indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, n.1, p.121-130, dez.2006.

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

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**. v.41, n.144. set/dez. 2011.

KRAWCZYK, N. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, J., CARRANO, P., MAIA, C. (Org.). **Juventude e Ensino médio Sujeitos e currículos em Diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014, p.75-98.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da "reforma". **Revista retratos da escola**, Brasília, v.11, n.20, p.33-44, jan./jun. 2017.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MENIN, M. S. S. Representação social e estereótipo: A zona muda das representações sociais. **Teoria e Pesquisa**, 22(1), 1-26. 2006.

MOSCOVICI, S.. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF. 1961.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RANGEL, M. **Métodos de ensino para aprendizagem e a dinamização das aulas**. Campinas: Parpirus, 2007.

REIS, R. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 637-652, jul./set. 2012.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19-45.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. RJ, EdUERJ, 1998.

SABBI, V. **Políticas educacionais no Brasil**: a dualidade educacional nas trajetórias de escolarização e profissionalização. 2014. 205p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.

TARDELI, D.A. **O respeito na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

O QUE DIZEM ESTUDANTES DA UFPE SOBRE A ESCOLHA POR CURSOS DE LICENCIATURAS DIVERSAS

DILIAN DA ROCHA CORDEIRO
Professora Adjunta do Centro de Educação - UFPE, no Departamento de Métodos e Técnicas (DMTE). Email: dilian.cordeiro@ufpe.br

KETHELEEN VIEIRA DA SILVA
Graduanda em Ciências Sociais (Licenciatura) na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Email: ketheleen.vieira@ufpe.br

ORQUÍDEA MARIA DE SOUZA GUIMARÃES
Professora Adjunta do Centro de Educação - UFPE, no Departamento de Métodos e Técnicas (DMTE). Email: orquídea.sguimaraes@ufpe.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

A pesquisa aborda as motivações de estudantes que os/as levaram aos cursos de Licenciaturas na UFPE. Buscamos especificamente analisar quais essas motivações através da caracterização do perfil dos/as licenciandos/as e da identificação as motivações por eles/as apresentadas. A abordagem teórico-metodológica partiu do estudo similar realizado por Gatti et al (2019), pelas discussões sobre a profissão professor/a abordadas por Cunha (1999) e Villa (2003) entre outros/as autores/as, tomando a pesquisa qualitativa como orientadora e a análise de conteúdo (BARDIN, 2010) como técnica para construção dos resultados. Percebemos que o perfil dos/as participantes da pesquisa é predominantemente de pretos/as e pardos/a, com origem das escolas públicas. Quanto às motivações pela escolha do curso de Licenciatura percebemos tanto pela relação direta e positiva com a profissão professor/a, mas também pela necessidade de uma formação em nível superior, que possibilite um acesso mais rápido ao mercado de trabalho, seja como professores/as formados/as, seja ainda como estagiários/as.

Palavras-chave: Licenciando/a; Escolha profissional; Profissão professor/a

1. INTRODUÇÃO

O trabalho docente está socialmente situado em permanente conflito entre sua importância para o desenvolvimento da sociedade de maneira geral e o status que nela ocupa. Em que pese a máxima de ser "a profissão que forma todas as outras", cada vez é mais recorrente os debates reveladores de ser uma profissão desvalorizada salarialmente, nas condições de trabalho e na formação inicial e continuada, ou seja, em seu processo de profissionalização.

Esse quadro tem apresentado como uma de suas consequências, o desinteresse e distanciamento cada vez maior daqueles/as que estão à procura pela definição da profissão, em especial, estudantes do Ensino Médio. Assim, seguir a carreira docente que não gera status social, nem representa uma remuneração que possibilita conquista de estabilidade econômica, além das demandas cada vez mais presentes na efetivação do trabalho, leva muitos/as estudantes de Ensino Médio a não apresentarem a Licenciatura como primeira opção de curso na Educação Superior (GATTI et al., 2019).

Nesta mesma perspectiva, Cunha (1999) e Villa (2003) destacam elementos que consideram como enfraquecedores da figura do professor e da professora, decorrentes do que dizem ser uma diluição e contornos difusos das funções nas quais os/as profissionais se apoiavam para realização de suas atividades, gerando o que denominam de "mal-estar docente" ou "condição de fragilidade", e que interferem na identidade e na autoridade profissional. Aspectos como a relação com as famílias, o aumento do número de estudantes cada vez maior nas salas de aula, a aparente "perda do controle" docente diante das demandas relacionais com os/as estudantes e o acesso à informação em tempo real, que retira do/a professor/a o lugar de detentor/a do conhecimento, são algumas dessas novas demandas na profissão.

No entanto, Gatti et al. (2019) revelam mudanças no acesso à Educação Superior nas últimas décadas que, contraditoriamente, têm ampliado o número de matrículas em cursos de Licenciatura. Dentre as mudanças nesse cenário acadêmico destacam-se a necessidade social de ampliação do nível de escolaridade e a inclusão das cotas sociais e raciais no ensino superior, permitindo assim que camadas da população por séculos afastadas desse nível de ensino, em função principalmente de suas condições sócio-econômicas, passaram a compô-lo.

Por outro lado, as reformas educacionais voltadas para a formação de professores e professoras têm trazido elementos que, à primeira vista, representam avanços às discussões, através da ruptura com o pensamento tecnicista, até então preponderante, e pelo aprofundamento das discussões em torno do campo da formação de professores/as, que estiveram permeadas de tensões, como no caso da universitarização/profissionalização (MAUÉS, 2003).

A universitarização se configura como elemento necessário à profissionalização docente, influencia no âmbito do aprofundamento e domínio de conhecimentos e, como consequência, o reconhecimento social da profissão. A elevação no nível de formação dos/as professores teve seu início em meados da década de 1990, exigindo dos/as docentes da Educação Básica a formação em nível superior, no sentido de garantir maior qualificação profissional. Isso impulsionou o governo, nas suas instâncias federal, estadual e municipal, a investir em políticas de formação para atender a tal prerrogativa, inclusive para aqueles/as já em exercício da profissão, mas sem a formação requerida.

Com a ampliação do nível de formação de professores/as da Educação Básica, o acesso à Educação Superior que representa a conquista de movimentos sociais diversos e da própria sociedade organizada, além da mudança nas políticas educacionais, resultante das discussões de organizações do campo educacional, tem como um de seus impactos a busca pelos cursos de Licenciaturas. Nesse sentido, a ampliação da oferta desses cursos, em turnos diversos, influencia também no processo de escolha profissional por discentes do Ensino Médio que, muitas vezes, veem nas Licenciaturas a possibilidade de conciliar trabalho e estudo, além do acesso ao curso com a necessidade uma pontuação menor exigida nos processos seletivos, ou ainda pela ideia de garantia mais rápida de inserção no mercado de trabalho.

De acordo com Gatti et al. (2019), os cursos de Licenciatura já detinham um perfil estudantil provindo em sua maioria da escola pública antes mesmo de se fazerem sentir mais largamente com a implementação das cotas, e assim tornaram-se "populares", à medida que os seus integrantes passaram a representar as camadas majoritárias da população. Segundo as autoras

> A despeito de não superarem as grandes disparidades entre pobres e ricos, brancos e negros entre outras, esses ganhos [no que diz respeito ao aumento da matrícula na Educação Superior, diminuição da discriminação étnica

> e de gênero, por exemplo] são de importância fundamental porque alargam e requalificam a base social de participação da população, criando novos patamares de reivindicações de direitos de grupos historicamente em desvantagem quanto ao usufruto dos bens sociais, bem como no que se refere ao embate pela tomada de decisões que afetam os interesses das maiorias. É preciso, no entanto, reconhecer que o maior acesso desses segmentos ao ensino superior não impede a permanência e a segregação dos alunos de graduação por curso com base na interação entre os diferentes marcadores sociais. A própria escolha pelas licenciaturas figura como um deles, uma vez que em diversas escalas elas são apontadas como cursos de menor prestígio. (GATTI et al, 2019, p. 142)

Sendo assim, a ampliação de oferta e acesso aos cursos de Licenciatura geram novos questionamentos sobre a profissão professor/a no que diz respeito aos motivos geradores de sua escolha e, consequentemente, na relação com a profissão. Nesse sentido, Guimarães 2015 afirma:

> Em resumo, enquanto a ampliação da formação profissional se configura como aspecto positivo para o seu desenvolvimento, as bases pelas quais ela se desenvolve merecem cuidado para que não se distanciem de uma perspectiva crítica e de comprometimento social e terminem por influenciar negativamente a profissão e o processo de profissionalização. (GUIMARÃES, 2015, p.21)

Considerando esse contexto contraditório dos cursos de Licenciaturas, que preparam para uma profissão cada vez mais influenciada por aspectos que desmotivam sua busca, mas que permitem uma possibilidade mais adequada a camadas populares que precisam conciliar trabalho e estudo, nos provocaram a analisar o perfil dos/as estudantes de Licenciatura. Em outras palavras, nosso interesse se voltou para analisar as motivações pela escolha dos cursos de Licenciatura na UFPE, por entender que, ao conhecermos tais motivações, possa contribuir com uma abordagem reflexiva ao longo do processo formativo, que influencie na maneira como estudantes percebem e se inserem no contexto profissional.

Além disso, assim como Gatti et al (2019) afirmam, consideramos que os cursos de formação têm a condição de, através do domínio dos conhecimentos dos diversos campos de conhecimento, as ideias prévias sobre a profissão e as motivações para sua escolha podem ser questionados e transformados pois, na "construção da profissionalidade docente, os

caminhos formativos se definem mediante a condução dos conhecimentos de senso comum preexistentes aos conhecimentos fundamentados que sustentam práticas pedagógicas. (GATTI et al, 2019, p. 40, 41).

É para atender esta inquietação que realizamos esta pesquisa.

2. A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO

Procurando atingir nosso objetivo de pesquisa de analisar os motivos pelos quais os/as estudantes buscam os cursos de Licenciatura, tomamos como pressupostos metodológicos a abordagem qualitativa, por considerar que o percurso investigativo se realiza através da articulação entre o que previamente foi definido e a realidade com a qual nos deparamos. Inicialmente, definimos como campo de investigação a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), especificamente o ***Campus*** em Recife, que oferece 19 cursos de Licenciaturas diversas, vinculadas a áreas de conhecimento específicas, além da Licenciatura em Pedagogia[1].

Os cursos de Licenciaturas diversas no ***Campus*** Recife estão organizados com as disciplinas das áreas de conhecimento específicas, localizadas em um Centro Acadêmico ligado a cada área do conhecimento, enquanto as disciplinas consideradas pedagógicas são ofertadas pelo Centro de Educação (CE). A esse respeito, Gatti at al (2019) chama atenção à permanência histórica da separação entre conhecimentos disciplinares e pedagógicos na formação de professores/as. As autoras problematizam o que o exercício da profissão solicitará aos/às futuros/as professores/as para atender demandas de várias ordens, como as culturais, morais, éticas, sociais, que se apresentam de maneira diferenciada em cada contexto. Assim sendo, Gatti et al (2019) consideram que a formação de professores/as para Educação Básica "demanda certa integralidade saindo da perspectiva somente cognitiva relativa ao domínio de conteúdo e integrando formação pedagógica, metodológica, histórico-cultural, psicossocial" (p. 37).

No caso do Centro de Educação[2], ao centralizar as disciplinas de natureza pedagógicas, permite o encontro dos diversos cursos de Licenciatura,

1 Os ***Campi*** localizados em Vitória de Santo Antão e em Caruaru possuem dois e três cursos de Licenciaturas diversas respectivamente. Em Caruaru ainda é ofertada a Licenciatura em Pedagogia. (https://www.ufpe.br/cursos/graduacao, acesso em 10/08/2021).

2 Não estamos afirmando que a formação organizada em Centros Acadêmicos distintos como é no ***Campus*** em Recife esteja sendo realizada de maneira dissociada entre o os

promovendo trocas de experiências plurais. Nele, a organização das turmas ocorre de modo diverso, podendo ser por curso de origem ou agrupando em uma mesma turma estudantes de cursos e áreas diversas. Em ambos os casos, os/as estudantes participam de aulas em disciplinas comuns, como a Didática, Avaliação da Aprendizagem, entre outras, e específicas, como é o caso de Metodologias e Estágio Supervisionado.

Na proposta inicial da pesquisa, o contato inicial com os/as estudantes de todos os cursos de Licenciatura ocorreria através de um encontro presencial, no Centro de Educação, momento no qual seria apresentada a pesquisa e a solicitação de participação através do preenchimento de um questionário digital, buscando caracterizá-los/as e convidá-los/as para as demais etapas da pesquisa. Posteriormente, seriam realizadas entrevistas para identificarmos as motivações de acesso ao respectivo curso.

No entanto, devido ao contexto de suspensão das atividades presenciais em função da pandemia causada pela Covid-19, o corpo discente e docente precisou se adequar ao ensino remoto, levando-nos a recorrer ao questionário digital como instrumento básico para coleta dos dados. O questionário digital foi desenvolvido na plataforma do ***Google Forms***, com perguntas que caracterizaram o perfil discente bem como a identificação de suas motivações para a escolha da Licenciatura. Nesse questionário, aqueles/as que desejassem continuar participando da pesquisa, deixaram seus contatos registrados. A aplicação do questionário ocorreu através da apresentação às turmas no momento síncrono das aulas de Didática, em seus diferentes horários.

Com as alterações contextuais, a continuidade da pesquisa foi possível em função de sua natureza qualitativa, que nos possibilitou a aproximação à uma realidade não esperada, mas que foi considerada na construção efetiva da pesquisa, através do movimento entre a subjetividade caracterizadora das interações e a objetividade necessária à construção do conhecimento. Além disso, favoreceu a construção da rigorosidade no olhar para complexidade que o contexto pandêmico causou na organização das turmas de Licenciaturas, especificamente nas de Didática.

conhecimentos disciplinares e os pedagógicos. Mas esta é uma organização que pode incidir nessa perspectiva, caso a política institucional de formação de professores/as não garanta a construção de um currículo articulado entre os diferentes Centros aos quais os cursos das Licenciaturas diversas estão vinculados.

É importante destacar a dificuldade que encontramos para a adesão dos/as estudantes em responder ao questionário, havendo apenas 55 (cinquenta e cinco) das seis turmas abordadas, com um número de matrículas que oscilavam entre vinte e trinta estudantes. Algumas hipóteses podem explicar essa situação: a adaptação dos/as estudantes com o ensino remoto envolveu questões diversas que envolveu desde a dificuldade de acesso à internet e a dispositivo de qualidade, bem como às plataformas digitais, por ser um formulário apresentado por pessoas que externas ao grupo e sem uma relação mais aproximada nos momentos síncronos das aulas, bem como a vinculação da pesquisa com a disciplina que estavam cursando podem ser algumas possibilidades.

A Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010) é uma técnica de comunicação que busca analisar significados de uma mensagem/discurso. É uma análise interpretativa por parte do investigador, que procura considerar os contextos em que o conteúdo é produzido. Nesse sentido, como afirma Bardin (2010), ao escolher o tipo de conteúdo a ser examinado, o pesquisador pode captar não só o que é dito explicitamente, mas também realizar inferências a partir de entonações e o não dito. Assim, a partir dessa abordagem de análise pudemos encontrar nos textos analisados as motivações que os/as licenciandos/as da UFPE apresentam para a escolha dos cursos e mais especificamente.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

A partir da análise realizada, apresentaremos inicialmente o perfil dos/as estudantes participantes da pesquisa e posteriormente, a motivação que os/as levaram à escolha de cursos de Licenciatura.

Dos 55 questionários respondidos, três foram do curso de Pedagogia que não tiveram suas respostas analisadas por não fazerem parte das Licenciaturas diversas, de maneira que nosso total de participantes foi de 52 estudantes, vinculados a cursos das diversas áreas do conhecimento, com destaque para Letras (Espanhol e Inglês) com 18 participantes, Ciências Biológicas com 10 e Matemática com 09. Houve ainda a participação de Ciências Sociais com 04, Química e Física com 03 e as demais com uma participação cada (Educação Física, Filosofia, Geografia, História e Música).

Variados também foram os períodos aos quais esses/as estudantes estão vinculados, mas com predominância no início dos cursos: 15 matriculados/as no primeiro ano, sendo 14 no 2º período. No segundo

ano havia 32 estudantes (3º período com 21 e 4º período com 11). Esta configuração revela que os/as licenciandos/as iniciam o contato com a área pedagógica desde o início do curso, o que indica a busca pela articulação entre o específico e o pedagógico como saberes de mesmo grau de importância para a aprendizagem e, consequentemente, atuação da profissão.

Quanto à identificação de gênero, houve presença maior de estudantes do gênero feminino, sendo ao todo (29) participantes, enquanto os estudantes do gênero masculino representam um quantitativo de (23) estudantes. A diferença quantitativa entre os grupos não foi significativa, o que indica que não há uma influência na escolha da profissão a relação entre a profissão e o gênero feminino, como estudos revelam no caso da formação de professores/as para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quando relacionamos a identidade étnica e a rede na qual o Ensino Médio foi cursado, temos uma configuração que sinaliza uma relação entre estes descritores e a organização do acesso à educação: dos/as 11 estudantes oriundos da rede privada de ensino, 06 são brancos/as e 05 pardos/as, ou seja, nenhum/a preto/a frequentou esta rede apenas. Dos/as 04 licenciados/as que frequentaram no Ensino Médio ambas as redes (pública e privada), 02 são brancos/as, 01 pardo/a e 01 preto/a 01.

Tais dados indicam a predominância da presença preta e parda nas escolas públicas da Educação Básica (26 dos 52 estudantes) e nos cursos de Licenciatura (33 estudantes). Historicamente a população preta e parda ocupou postos menos valorizados socialmente e um acesso mais difícil aos diversos níveis da educação escolarizada. Os dados aqui apresentados nos levam a compreender a importância da Lei de cotas (BRASIL, 2019) e do incentivo à ampliação do ensino superior, visto que muitos dos/as estudantes pretos/as e pardos/as compõe a primeira geração de suas famílias a cursar uma Universidade, em especial aqueles/as que originam das escolas de rede pública. Essa ampliação impacta diretamente na subjetividade, principalmente quando as pesquisas sociais apontam que o corpo discente das instituições públicas provém em sua maioria da rede pública de ensino.

A permanência na Universidade tem sido outro aspecto considerado quando da análise de sucesso da ampliação de acesso à Educação Superior. Uma das formas de apoio a essa permanência são os auxílios financeiros disponíveis a estudantes mais vulneráveis financeiramente, além de bolsas disponíveis em atividades curriculares diversas. No grupo participante

da pesquisa 13 dos/as 52 recebem algum tipo de apoio financeiro. E, ao relacionar esse descritor com os relacionados à origem étnica e à rede de ensino, 11 desses/as estudantes são oriundos/as da escola pública, logo pretos/as e/ou pardos/as.

Ainda envolvendo a questão financeira, destacamos que 16 estudantes sinalizaram que já trabalham e, somados ao quantitativo que recebe auxílio ou bolsa, cerca[3] de 23 estudantes não apresenta renda própria.

O perfil dos/as estudantes que participaram da pesquisa se aproxima daquela desenvolvida por Gatti et al. (2019), em especial quanto à origem escolar, nos levando a perceber que professores/as da Educação Básica tem origem predominante das escolas públicas. Também sobre a necessidade de muitos/as desses licenciandos/as necessitarem cursos superiores noturnos considerando a necessidade de trabalho, que nesta pesquisa se configurou com pouco mais da metade dos/as participantes.

Quanto às motivações pela escolha da profissão, a pesquisa apresentou algumas diferenças às que Gatti et al. (2019) encontraram. No quadro a seguir apresentamos quais as motivações indicadas pelos/as participantes e seus respectivos cursos de graduação:

Quadro 1: Relação de motivações referente aos cursos de Licenciaturas diversas da UFPE.

	Motivações									
Licenciatura em:	Tive professores que me inspiraram	Identificação com a profissão	Identificação com a área de conhecimento	Importância da profissão	Não tive condições financeiras de fazer outro curso	Influência da família	Facilidade de acesso ao curso	Possibilita conciliar com o horário de trabalho	Possibilidade de inserção no mercado mais rapidamente que em outros cursos	Acesso a estágios remunerados mais rapidamente
Ciências Sociais	2	2	1	1					1	
Filosofia		1	1							
Física		2	1						1	
Matemática	3	7	4	3					1	
Geografia									1	1
Música		1		1						
Educação física			1				1			
Química	3		1	1			1			
Ciências Biológicas	6	2	7	2	1		1		1	
Inglês	3	6	8				1			
História	1		1							
Espanhol	3	5	4	2						
Total	21	26	29	10	1	0	4	0	5	1

Fonte: As autoras

3 Não foi possível ter precisão neste quantitativo, pois, dos/as 52 participantes apenas 44 informaram se trabalham ou não.

Para indicar a motivação, cada estudante poderia escolher duas opções dentre as indicadas no formulário e ainda havia espaço para que pudesse escrever outra motivação que melhor lhe representasse, no entanto, esse espaço mais livre não foi utilizado.

A ***escolha pela área de conhecimento*** destaca-se como motivação principal para os/as participantes da pesquisa com 29 indicações. Essa identificação pode sinalizar a possibilidade de uma atuação profissional vinculada à área como a de químico/a, físico/as, entre outras, sem que tenha uma relação direta com a docência. No entanto, quando articulada a outras motivações, a ***identificação com a profissão*** é o par mais indicado pelos/as participantes da pesquisa, com 10 sinalizações. Além disso, a escolha pela profissão e não pela contingência do contexto de vida, é expressa ainda quando percebemos apenas 4 pares motivacionais que se articulam à ***facilidade de acesso ao curso*** (02) e a ***inserção mais rápida no mercado de trabalho*** (02).

A ***identificação com a profissão*** foi a segunda motivação mais indicada pelos/as participantes. Na pesquisa de Gatti et al. (2019) houve uma significativa escolha do curso pela vocação como elemento motivacional, vinculando a profissão à ideia de outrora como missão, portanto, obrigação e assim colaborando com a desvalorização profissional. Não podemos afirmar que ao sinalizar ***identificação com a profissão*** algum/a estudante estaria se referindo a vocação, no entanto, sinaliza que, se a vocação se apresenta como motivação significativa para o grupo participante, ela pode estar sendo entendida como sinônimo ***de identificação com a profissão***, no âmbito da preferência e/ou de habilidades com a atividade predominante na profissão.

A ***influência de professores/as*** na escolha pela profissão também merece destaque. Em que pese a identificação com a área de atuação, a observação de professores/as que se destacam no exercício da profissão, testemunha para estudantes, no momento da escolha profissional, uma possibilidade de atuação de sucesso e em um contexto público de ensino.

Outro distanciamento percebido em relação à pesquisa de Gatti et al. (2019) diz respeito à ***influência da família*** e da ***conciliação com o horário de trabalho***, ambos sem qualquer indicação nesta pesquisa. Talvez, se houvesse a possibilidade de indicar mais de duas motivações, a conciliação entre os horários de trabalho e estudo poderia ter um destaque, considerando que no grupo 29 estudantes são trabalhadores. Porém, podemos inferir que esta motivação não é o que mais influencia na escolha pelo curso.

Ligada à importância da profissão, houve 10 indicações, o que sinaliza um olhar social positivo sobre ela. Nas respostas, essa motivação esteve relacionada a ***influência de professores/as***, ***identificação com a área*** e ***identificação da profissão***. A associação realizada entre ***a importância e a identificação com a profissão*** teve cinco escolhas, indicando que o papel social é importante para a relação do/a estudante com a profissão escolhida.

Quanto às motivações menos selecionadas pelos/as licenciandos/as, chamamos atenção aos pares formados que distanciam a escolha pelo curso da profissão em si, mas por alguma condição que ela possa oferecer. Nesses casos, mesmo já tendo vivenciado disciplinas denominadas pedagógicas, incluindo a Didática, 06 estudantes apontam as condições financeiras como impulsionadoras na busca pelo curso, iniciando inclusive durante sua duração. Isso pode ser visto através de 04 indicações à motivação de ***inserção no mercado de trabalho*** e 01 relaciona ao ***acesso a estágios remunerados de maneira mais rápida***.

Assim como apontado por Gatti et al. (2019), a facilidade de acesso associada à falta de condições financeiras para acessar outros cursos são duas motivações apontadas como motivadoras na busca pela Licenciatura por um/a dos/as participantes, vinculando à ideia de serem as Licenciaturas cursos mais fáceis, com possibilidade de cursá-la à noite, diferentemente de alguns cursos ofertados apenas em horários diurnos. Essas motivações revelam a existência de escolhas por uma profissão possível, mesmo que não desejada.

Diante do que aqui foi exposto, podemos considerar que os/as licenciandos na UFPE são predominantemente pardos/as e pretos/as, oriundos de escolas públicas, com um quantitativo significativo de trabalhadores/as. Estes/as licenciandos/as escolhem os cursos de Licenciaturas tanto por uma relação direta e positiva com a profissão professor/a, mas também pela necessidade de uma formação em nível superior, que possibilite um acesso mais rápido ao mercado de trabalho, seja como professores/as, seja ainda como estagiários/as. Se por um lado esse quadro revela uma aproximação aos resultados obtidos por Gatti et al. (2019), em especial aqueles que revelam o pouco interesse pela profissão em si, por outro, sinaliza o crescimento em relação às motivações mais aproximadas a uma escolha intencional em relação à profissão e ao ser professor/a.

A caracterização do perfil dos/as estudantes e da escolha por cursos das Licenciaturas diversas, nos convidam ainda a pensar a identidade dos Centros Acadêmicos que oferecem esses cursos, no intuito de articular

a formação específica e a pedagógica, no intuito de favorecer um movimento de reflexão entre as motivações que levaram à escolha pelo curso e a própria natureza da profissão escolhida, sua inserção social e a satisfação individual.

Ressaltamos ainda que a dupla carga horária enfrentada pelos/as estudantes que precisam conciliar a rotina de estudo e trabalho é uma realidade presente nos cursos noturnos, o que torna o processo de vivência acadêmica limitada às atividades de aulas apenas. O desenvolvimento de estratégias que busquem incentivar a permanência e oportunizar a qualidade na formação de estudantes da Licenciatura é importante para vivência de experiências plurais e para construção uma trajetória acadêmica ampliada.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa, Portugal: Edições Loyola, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. (Lei de Cotas). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. *In*: VEIGA, P. A.; CUNHA, M. I. **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas-SP: Papirus, 1999. p. 127-147. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil:** Novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, nº. 1, 2019, p. 15-44; 139-210.

GUIMARÃES, O. M. de S. **O currículo do curso de pedagogia e sua influência na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. 212 f. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15781. Acesso em: agosto. 2021.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003. Disponível

em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2013.

VILLA, F. G. O professor em face das mudanças culturais e sociais. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 27-45. (Coleção magistério formação e trabalho pedagógico).

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE E OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

RAQUEL DA SILVA FREITAS
Mestranda do curso de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, raqueldasilvafreitas.ufpe@gmail.com

THAYS EMANUELLY ALVES DE ARAÚJO
Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA, thaysemanuelly.009@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido na disciplina de Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - Campus Acadêmico do Agreste, o texto tem como foco mostrar uma aproximação com a prática docente, com o objetivo de compreender o estágio como uma atividade investigativa e de intervenção que relaciona com a teoria e prática de modo indissociável. A experiencia foi em uma turma de ensino fundamental I e foram oportunizados momentos de orientação, de planejamento das observações das aulas, de regências, de avaliações, de realização de leituras, de reflexões e de discussões sobre as influências do estágio e sua importância para a formação docente. O estágio oportunizou a quebra da dicotomia entre teoria e prática, nos levando a perceber a aproximação entre ambas. A vivência nos leva a conhecer o cotidiano da vida escolar, seus desafios e possibilidades, tendo a figura do/a professor/a como mediador dos processos de ensino-aprendizagem e os/as estudantes como sujeitos ativos neste processo.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação Docente; Práxis.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido na disciplina de Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - Campus Acadêmico do Agreste, tem como foco mostrar uma aproximação com a prática docente, com o objetivo de compreender o estágio como uma atividade investigativa e de intervenção que relaciona com a teoria e prática de modo indissociável. Desta forma, durante a experiência do estágio buscamos refletir sobre algumas inquietações que abrangem a concepção de estágio e os conceitos de prática e teoria.

Partimos da compreensão que, o/a professor/a se forma por meio de um processo de envolvimento do teórico inter-relacionado a situações concretas que se desenvolvem dentro dos contextos escolares. Dessa maneira, o estágio supervisionado é considerado como uma etapa essencial para a formação.

O estágio significa uma reflexão da prática em campo no início da formação e podemos superar a fragmentação conceitual entre teoria e pratica. De acordo com Pimenta e Lima (2006, p. 6), "o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas". Configurando-se, dessa forma, como campo de conhecimento. Logo, é importante destacar o conceito de prática e as dimensões da práxis. A prática tem uma relação direta com a ação, na qual está empregado um lado objetivo do/a profissional docente, onde se encontram o agir, o refletir, vontades, a forma de ensinar e as metodologias que pretende desenvolver.

O conceito de prática se refere a uma das dimensões da práxis. A Prática alude a atividade relacionada às necessidades imediatas que não questionam as formas como se constituem. Segundo Vazquéz, (1977, p. 185), "toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis". Nessa lógica, a atividade prática por si só não é práxis, assim como, a atividade teórica por si só também não se configura como práxis.

A compreensão de práxis se encontra como prática social transformadora, não se reduz uma ação, tampouco a pura teorização. O estágio como uma atividade investigativa e de intervenção se relaciona com a teoria e prática de modo indissociável. Assim, se constrói como prática consciente transformadora e formada teoricamente quando se constitui como práxis no âmbito da sala de aula.

A prática docente interligada a teoria tem uma finalidade, sendo esta pedagógica, relaciona-se ao processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, o estágio é compreendido como um espaço de possibilidades diversas na articulação de teoria e prática se relaciona a atitude de reflexão da prática e intervenção na vida escolar. A palavra práxis é muito utilizada como sinônimo ou equivalente ao termo "prático", todavia, a partir da leitura de Vazquéz (1997) observamos que "práxis" e "prática" são conceitos diferentes.

A nossa experiencia foi vivida nos anos iniciais do ensino fundamental e permitiu reflexões iniciais sobre a nossa prática, nossa formação e identidade profissional através da reflexão, do diálogo e da intervenção. Nesse sentindo, as práticas, as metodologias, os modos de ser, de fazer e de estar na profissão aparecem durante essa experiência, quando está ancorada em uma perspectiva crítica-reflexiva. Dessa maneira, a realização e desenvolvimento de momentos de atividades aparecem com uma possiblidade de uma experiência que se aproxima de uma formação reflexiva, compreendendo os processos que ultrapassam a dualidade e o afastamento da teoria e prática.

Assim, nosso texto consiste em refletir sobre a prática de troca de conhecimentos e experiências entre todos os sujeitos envolvidos, estagiário/a, aluno/a e professor/a. Para organização do trabalho seguiremos com mais quatro sessões: a) a aproximação entre teoria e prática por meio do estágio; b) o espaço escolar e seus elementos ativos na formação dos sujeitos; c) reflexões sobre a aula como espaço de valorização e construção de conhecimentos; d) considerações finais.

2. A APROXIMAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA POR MEIO DO ESTÁGIO

A formação docente é baseada na reflexão sobre sua própria prática, assim entendemos que, o estágio é um dos pontos de partida para a formação inicial, é nessa etapa da formação que se consolidam conhecimentos fundamentais a serem conhecidos pelos professores e que se ampliarão/modificarão ao longo de sua vida profissional. Sabe-se que, o ato pedagógico do/a professor/a perpassa pelo ato político, não se dá de forma neutra, a sua concepção de mundo, de sociedade, de homem, de educação dentre outras concepções, interfere no ato de ensinar, já que consiste e um ato político. Assim, "o saber da formação provém da própria reflexão daquele que se forma" (MORAIS, 2015, p.114).

Neste percurso, entendemos o estágio como espaço no qual teoria e prática se relacionam de forma direta, permitindo que haja de acordo com Freire (2018) a criação e a recriação de práticas e não apenas o consumo delas. Sendo assim, com foco no estágio, Pimenta e Lima (2006, p. 14) enfatizam que "não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade". A práxis é firmada por um processo de ação-reflexão-ação, o que auxilia no processo de transformação social e também na transformação do indivíduo.

Desta maneira, a relação entre teoria e prática se dá desde a formação inicial e têm influências das diferentes vivências cotidianas do/a professor/a. O paradigma tradicional sugere que, durante a formação acadêmica, se pressupõe uma formação do pensamento teórico sobre como se ensina e separadamente se organiza a formação dos preceitos práticos. No entanto, contrário a essa concepção, entendemos que na trajetória percorrida pelos professores há a construção de novos conhecimentos o que oportuniza a quebra desse paradigma, logo, o processo de ensino se funda na perspectiva da unicidade teoria e prática que nunca se encerra.

Nesse sentido, Morais (2015, p.110) vem colocar que, "compreender as práticas significa compreender as condições de produções dessas, que são sempre histórica e socialmente situadas, não por meio de regras explicitas, mas a partir do senso prático do jogo, de jogar e jogo da aula". Logo, sua formação inicial é apenas o primeiro ponto de uma trajetória que tem sempre renovação por outros conhecimentos no decorrer de sua vida.

Dentro desse contexto, compreendemos que a prática será coerente e consistente quando baseada na teoria, "e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria (SAVIANI, 2005, p. 107). Por esta razão, os cursos de graduação buscam a aproximação entre teoria e prática por meio do estágio, e este emerge na perspectiva de ruptura da separação histórica entre os espaços formadores.

O estágio significa, dessa forma, uma reflexão da prática em campo, uma vez que no estágio conhecemos e temos acesso a realidade escolar e fazemos o uso da teoria e prática. É preciso compreender, acima de tudo, que a prática permeia todo processo formativo, por esta razão se

faz necessário conceituar a prática docente, pois a mesma é tida como objeto de discussão deste trabalho.

Nesse sentido, observa-se que a prática docente se configura por meio da prática de aprendizagem mobilizando todos os conhecimentos do/a professor/a, sendo uma tomada de consciência da profissão docente e um tempo de rememorar os conhecimentos anteriormente construídos no qual se aproxima o conhecimento da construção de si mesmo. Por conseguinte, os saberes dos/as professores/as aprendidos nas disciplinas e na formação profissional se reconstroem no dia a dia da sala de aula com experiência e no desenvolvimento de novos conhecimentos. Assim, é perceptível que a aprendizagem se efetiva em diferentes níveis e dimensões na atividade prática da aula.

Assim, em relação à atividade prática da aula, faz-se necessário compreender que, a relação professor/a-aluno/a no processo de ensino-aprendizagem constrói uma relação direta nas interações dos/as estudantes com o conhecimento proposto em sala de aula. Como fator de mediação os/as professores/as possuem espaços de ação estrategicamente construídos de acordo com avaliações pessoais de margens de autonomia adquiridas, possíveis e delimitados por regras de funcionamento do campo que estão inseridos.

Nessa perspectiva, compreendemos o estágio também como espaço de problematização da práxis educativa, ou seja, tem como foco a discussão, pesquisa, estudo, e não apenas levar os conhecimentos teóricos ao campo da prática, mas compreendê-los, elaborá-los, pensando a realidade vivida pelo/a futuro/a professor/a. Isso significa pensar o trabalho realizado nesse momento como ação intencional, ou seja, "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2005, p. 13). Portanto, o estágio aparece enquanto espaço de formação dos saberes necessários à prática docente e também de produção do conhecimento. Por isso, é uma prática que precisa ser intencional e fundamentada.

3. O ESPAÇO ESCOLAR E SEUS ELEMENTOS ATIVOS NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

Nesse tópico temos como foco caracterizar a escola onde ocorreu o estágio. Para isso, entendemos que o espaço escolar é dotado de intencionalidades, presentes no currículo, na arquitetura e em todos os

espaços, pois é um lugar idealizado para diferentes concepções de formação dos sujeitos. Desta forma, Weber e Giordani (2014, p. 96) esclarecem que "por serem planejados pelos homens, os ambientes escolares não são neutros; eles carregam inúmeros interesses, evidentes e ocultos, que agem diretamente na vida dos sujeitos". Ou seja, a escola se encontra como um espaço político representa um conjunto de produtos culturais de uma comunidade para a formação da sociedade.

Além disso, é necessário esclarecer que dentro da configuração neoliberal da política atual existe a compreensão de uma escola, que não é recente e tem persistindo durante muito tempo, que tem como objetivo principal o controle e domesticação do social e a instrução da classe trabalhadora. Nesse contexto, uma organização hierarquizada e vertical do *ambiente escolar* desde a prática pedagógica da escola até a arquitetura.

Contrário a esse modelo, nossa concepção parte de uma escola que necessita ter uma configuração de um espaço atrativo, lúdico formativo, com características educativas que não se limitam a escolarização dentro da sala de aula, mas, se a estendem a todo ambiente escolar. À vista que, os alunos passam boa parte do dia e da vida dentro das instituições escolares, assim, poderá contribuir para tornar mais prazeroso o que por muito tempo foi imposto como lugar de controle e obediência.

Nesse sentido, partir de Weber e Giordani (2014) entendemos que a escola com elementos ativos no aproveitamento do aprendiz, tais como uma localização salubre (longe do barulho, da violência, da sujeira etc.). Além disso, um espaço que ofereça uma iluminação que permita o desenvolvimento de tarefas de leitura e escrita sem forçar demasiadamente a visão, barreiras acústica e térmica que sejam adequadas (que permitam que os assuntos da classe fiquem restritos à mesma e que a temperatura seja agradável). Enfim, um conjunto de elementos que proporcione um local que possa estimular, atrair e consequentemente propiciar o desenvolvimento do aluno.

Nesse sentido, o estágio foi realizado na região agreste de Pernambuco, as escolas desse município estão divididas entre públicas municipais e estaduais e escolas da rede privada, que atendem a um vasto e diverso público. A instituição escolar escolhida é uma escola pública consolidada que foi fundada na década de 60, hoje situada em um prédio provisório, pois a cede da escola está sendo utilizada por outra instituição de ensino.

No sentido geral, na caracterização da instituição o que mais nos inquietou foram as questões da acessibilidade, já que o único acesso para

as salas da parte superior é uma escada, o que não possibilita o acesso a cadeirantes e crianças com outros tipos de deficiência. As rampas são encontradas nos corredores do térreo para dar acesso ao refeitório, a quadra, que é o lugar da recreação das crianças, e também nos banheiros. O que nos leva a destacar, segundo Ribeiro,

> que a acessibilidade se refere ao direito que o cidadão tem de ter acesso aos lugares, às pessoas e às atividades humanas. É a possibilidade de interagir com o ambiente em que se vive, portanto tem um sentido mais amplo e não se limita às barreiras arquitetônicas. O acesso fácil ao espaço escolar é condição básica e primordial para a inclusão, sobretudo para os alunos com deficiências que, devido a etiologias variadas, apresentam comprometimento da mobilidade, da coordenação motora, do senso de orientação que dificultam, ou impedem, o acesso a determinados lugares e serviços, principalmente quando a Norma Brasileira Regulamentadora - NBR 9050 (ASSOCIAÇÃOBRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 1994), deixa de ser cumprida (2004, p. 109).

No que se refere a outros elementos que proporcionam uma educação inclusiva, destacamos que além de ter uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), como consta na escola, além de que estarem presentes na instituição professores/as capacitados/as e cuidadores/as específicos/as, o espaço físico da escola precisa permitir aos estudantes a autonomia e liberdade para se sentir pertencente e reconhecido, pois o mesmo é palco da prática pedagógica que influi diretamente na aprendizagem do/a aluno/a.

Outros elementos do espaço da instituição que destacamos se referem ao fato de todas as salas de aula são climatizadas, os banheiros da instituição são adequados para o tamanho dos/as estudantes, o refeitório e a quadra (lugar da recreação) são integrados, o que permite uma maior interação e socialização entre as diversas turmas, sendo separados os intervalos do ensino fundamental I e II. O intervalo é feito de forma livre, sem uma recreação direcionada, é feito apenas a observação pelos profissionais de apoio e nesse momento os/as professores/as lancham juntos/as com os/as estudantes no refeitório. Nesse sentido, podemos observar a importância de ambientes que proporcionem um ambiente agradável para que esses momentos como o intervalo, onde as crianças tem a oportunidade de lanchar e brincar livremente.

No que se refere à sala de aula em que estagiamos percebemos que, a disposição das carteiras é em filas, o que permite a professora que nos acolheu um maior controle nos momentos de aula, assim como, a saída para o lanche, o recreio e o retorno são feitos no mesmo sistema. De acordo com essa organização percebemos a perseverança que há nos contextos escolares da necessidade do controle dos corpos das crianças, consequências da concepção de escola tradicional que tem como foco a formatação de "bons/boas" alunos/as.

A sala é decorada com materiais em E.V.A. que são utilizados na rotina diária, destacamos a importância formativa de tudo que está exposto no ambiente escolar como o calendário, a lista nominal, quadro numérico, silabário simples e alfabeto, que auxiliam no processo educativo. Além, disso temos o semáforo do comportamento e o quadro dos "quantos somos", que exercem uma função de controle e organização dos/as educandos/as.

4. REFLEXÕES SOBRE A AULA COMO ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS

Como foi destacado durante todo esse texto, o estágio é uma etapa muito importante para formação docente. Como um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, reflexão e prática no diálogo entre o ensinar e o aprender. Nesse contexto, a disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I tem uma carga horária de 90 horas, sendo estas divididas em momentos na escola e aulas na universidade, o que nos permitiu momentos de orientação, de planejamento das observações das aulas, de regências, de avaliações, de realização de leituras, de reflexões e de discussões sobre as influências do estágio e sua importância para a formação docente.

Nesse contexto, destacamos a importância de uma boa orientação para o estágio durante o curso de formação docente, uma vez que a mesma possibilita uma visão mais aberta da relação teoria/prática como processos mais amplos, contribuindo para a construção da identidade docente. Segundo Veiga,

> A identidade docente é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento da escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o

> que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço. (2008, p.17).

Com isso, o Estágio aparece como um lugar de experiências e vivências onde teoria e prática caminham juntas, construindo assim, processos de aprendizagem de maneira efetiva e colaborativa a partir do exercício da práxis.

Sendo assim, no decorrer do estágio foram feitas observações e participações no dia a dia da sala de aula, ou seja, da dinâmica que envolve simultaneamente uma relação interativa entre observador-observado, ambas nos aproximam mais da realidade escolar. Concomitantemente com as observações, desenvolvemos o planejamento das nossas regências, que foram realizados com uma análise do registro das aulas e com as sugestões dos conteúdos da professora supervisora e teve o objetivo de oferecer um momento de formação para todos.

Veiga (2008, p. 267) destaca "a organização da aula como projeto colaborativo para nossa reflexão, buscando abrir caminhos para uma discursão frutífera". Assim, percebemos que esse movimento proporciona um momento de troca de experiências, tendo a sala de aula como um lócus de reflexão sobre o trabalho docente situada em contextos sociais, históricos e culturais.

Para dar início às atividades de estágio, realizamos inicialmente, o contato com a escola e a solicitação para a construção desse trabalho, fomos acolhidos de forma muito receptiva. No primeiro contato com a sala de aula fomos apresentadas a professora e aos/as alunos/as, a professora da turma que foi nossa supervisora nos deu total liberdade para realização do estágio.

Durante as observações foi possível identificar que a professora utiliza um método aproximado ao tradicional, compreendido como modelo que prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura do docente, os estudantes ficam passivos as ações educativas.

Como exemplo das diversas formas de ensino-aprendizagem e da atuação docente na instituição escolar, com base em Soares (1999), destacamos que a literatura infantil é uma forma fundamental de formação da consciência de autor e leitor na criança. Contudo, é muito comum ainda um trabalho de leitura apenas embasado em atividades de interpretação de textos do livro didático, realizado com fragmentos de textos, em debates com perguntas orais sobre o texto lido, "como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o" (SOARES,

1999, p. 22). Dessa maneira, a relação texto-leitor necessária para compreensão da leitura é quase ausente e tem finalidade apenas instrutiva.

Nas observações, percebemos que as atividades eram mais dirigidas à alfabetização, enquanto processo de codificação da língua e a aplicação de sequências didáticas, que tem foco principalmente na resposta de uma série de perguntas. A vista disso, destacamos que o sistema educacional em si vem priorizando uma concepção técnica de escolarização.

Assim, percebemos a necessidade de realizar atividades mais lúdicas, fazendo contextualizações com a infância e com a realidade dos educandos para que o tempo na escola se torne um momento mais prazeroso. Dessa forma, "a criança passa a ter condições favoráveis de expressar-se autoral e criativamente" (OSTETO; LEITE, 2004, p.34).

Visto que, a sala de aula nos anos iniciais é uma experiência nova para eles e de início boa parte não sabe o motivo de estar ali, demonstrando pouco interesse em momentos que não lhe são significativos. A escola como um todo, é um lugar permeado por regras e diversas formas de conduta, além de uma rotina pré-estabelecida, o que muitas vezes causa o estranhamento do/a educando/a. É necessário reconhecer o espaço da sala de aula como lugar privilegiado de construção de conhecimentos, de experiências, da expressão, imaginação, brincadeira, do trabalho coletivo, e acima de tudo do ser, enquanto sujeito participante e fundamental da vida escolar.

Dessa maneira, após algumas observações conversamos com a professora sobre sugestões e propostas para as nossas aulas. Entendemos que esse momento não é apenas de ação do/a estagiário/a, mas de um diálogo com o/a professor/a supervisor/a do estágio, compreendendo que sua formação e experiências são importantes contribuições para as nossas aprendizagens. Portanto, "O estágio supervisionado não se apresenta como um momento de treinamento, mas de interpretação da realidade e relação com a teoria gerando uma aproximação com a concretude escolar" (ALMEIDA, MENDES e AZEVÊDO, 2019, p.114).

Vale ressaltar que, durante as observações, participamos de atividades planejadas pela professora. Esse primeiro contato foi importante para nós, pois proporcionou tempo de convivência com a rotina da sala de aula, dando para conhecer um pouco os/as alunos/as e a metodologia que a professora da turma utilizava. Durante a vivência dessas atividades buscamos seguir o planejamento da professora e interagir com os/as alunos/as, compreendemos as crianças como parte fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Com a aproximação é possível conhecer

suas personalidades, potencialidades e dificuldades para que desta forma pudéssemos auxiliar durante as atividades e para que nossa aula fosse pensada para eles/elas e de forma que houvesse a participação dos mesmos de forma ativa.

Para esses momentos compreendemos a partir de Veiga (2008) que, a aula não pode ser vista como movimento mecânico e como uma receita pronta, mas é no cotidiano que emergem situações mais complexas que requerem uma atitude profissional com uma atuação criativa, colaborativa, bem fundamentada e rigorosa.

Por conseguinte, partindo das reflexões dos/as autores/as sobre a prática docente, como também, as vivências do estágio, as observações e juntamente com a professora buscamos desenvolver um plano de aula que contemplasse a realidade dos educandos, entendendo esse espaço como lugar que preze por uma ludicidade e que permita a existência do "ser criança". Compreendendo esse local como um espaço de construções significativas no processo de formação contínua de professores, contribuindo com o fazer profissional, ou seja, os saberes específicos do saber docente. Além disso, também é um espaço de troca entre nós e a professora, troca de experiências, conversas sobre os desafios da docência, enfim, esta foi uma relação de coletividade.

Nesse contexto, a proposta de criação e a realização do plano de aula durante o estágio nos permitiram não só vivenciar o trabalho docente, mas ampliar as possibilidades de ações em um contexto coletivo. Desta forma, rompe-se com a ideia de estágio ser feito apenas por observação, o colocando na posição de ação do cotidiano vivido. Assim, o estágio é entendido como um movimento, "movimento de ação e reflexão que não pode ser denominado apenas como espaço ou apenas como tempo, visto que as ações presentes em sua realização transversalizam os muros da sala de aula, bem como o momento da ação" (ALMEIDA, MENDES e AZEVÊDO, 2019, p.116).

É importante destacar que, o planejamento da aula não é algo fechado e estático e que está aberto ao contexto. Isso porque, o processo de construção evolve o/a estagiário/a, o/a professoro/a e os/as alunos/as levando em consideração muito mais do que o aprendido na academia, mas o contexto escolar, suas contradições e especificações. Dessa forma, a elaboração didática da aula segundo Veiga (2008, p.269-270) se caracteriza pela;

- A colaboração envolve as formas de relações colegiais entre os professores e os alunos [...];

- A contextualização da aula tem como referente ao contexto social mais amplo, o contexto educativo imediato, bem como as características e peculiaridades do conjunto de alunos, suas necessidades cognitivas, afetivas, psicomotoras e socioculturais;
- A coerência com o projeto político-pedagógico e com as orientações curriculares e de ensino para o desenvolvimento da aula;
- A diversidade, a fim de atender às diferentes origens dos alunos, aos diferentes valores morais e éticos, às diferentes culturas. [...]
- A flexibilidade permite uma organização leve, flexível e possível de ser ajustada de acordo com as necessidades destacas por professores e alunos. A organização da aula é pensada para nortear o processo didático e não para condicioná-lo;
- A qualidade da aula é fundamental, na autonomia, na criatividade, na criticidade, na ética, na solidariedade e na colaboração.

Assim, a construção do plano vai além de instituir os conteúdos para determinada aula, mas surge como espaço de diálogos na relação professor-aluno-sociedade buscando um trabalho comprometido e significativo.

Dessa maneira, a partir das contribuições dos autores e do cotidiano escolar construímos o plano de aula que tem como objetivo geral; estimular a imaginação e criatividade através da expressão do ser criança. Para responder o mesmo pormo-nos a: a) desenvolver uso das palavras para além de um código, mas como forma de expressão do sujeito; b) apresentar os gêneros biografia e autobiografia a partir da história de Manuel de Barros e dos próprios alunos/as; c) apresentar a leitura e a escrita como um elemento mais significativo; d) propiciar o envolvimento com as artes como experiências de sensibilidade, percepção e imaginação; e) elaborar um livro de desenhos com histórias contadas pelas das crianças. Nesse sentido, com o plano construído mostramos para a professora para que ela avaliasse, a professora autorizou o plano e dessa maneira marcamos nossos dias de regência.

No primeiro dia de regência organizamos a sala de aula em um semicírculo, entendendo que o espaço físico também contribui nos processos de ensino/aprendizagem. Uma vez que, "não basta à criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente" (HORN, 2008, p.15). Por esta razão buscamos proporcionar um ambiente que permitisse,

o que um dos maiores pensadores sobre educação, Paulo Freire (2018), diz de uma educação como prática de liberdade, ou seja, da oportunidade ao sujeito de que ele se expresse e seja ouvido em suas diversas formas como o corpo, o olhar, a mente e em especial a criatividade.

Nesse sentido, para a primeira atividade sentamos com as crianças no chão em torno da organização das cadeiras e apresentamos incialmente à biografia de Manuel de Barros destacando suas obras e como elas foram escritas no seu contexto filosófico e poético. Para esse momento dialogamos com a turma sobre a vida dele e que o texto que estávamos apresentamos tratava sobre isso, ou seja, trazia características de uma biografia.

Para a elaboração do conceito de biografia levantamos o conhecimento prévio das crianças sobre outros gêneros textuais os quais eles já tinham estudado e vários exemplos surgiram dos/as alunos/as como conto de fadas, poema, receita, cartas. Dessa maneira, destacamos Freire (2018) quando afirma que, ensinar exige considerar os saberes dos/as educandos/as. Com esses conhecimentos rememorados começamos a caracterizar quais seriam as particularidades da biografia para que assim eles conseguissem diferenciar e reconhecer o gênero textual.

Para avaliar esse momento buscamos ouvir das crianças quais as conclusões que tinham feito e se conseguiram sistematizar o conhecimento. Na compreensão que, "A avaliação deve constituir uma oportunidade real de demonstrar o que os sujeitos sabem e como sabem. Somente assim o professor poderá detectar a consistência do saber adquirido e a solidez sobre a qual vai constituindo seu conhecimento" (MENDES, 2002, p.82). A partir da avaliação entendemos que as crianças sistematizaram os conhecimentos sobre o que é uma biografia e de quem é Manoel de Barros e então começamos o terceiro momento da aula.

Assim, apresentamos uma das obras de Manoel de Barros com o objetivo de proporcionar as crianças um momento de imaginação com os textos do autor. O livro utilizado foi "Exercícios de Ser Criança", durante a leitura deixamos as crianças com total liberdade para que participassem e pudessem expor sua criatividade. Dessa forma, podemos perceber junto com as crianças um texto poético, explicando para elas que a poesia vai além das rimas, mas de textos carregados de sentidos e emoções. Esse momento pode ser destacado na fala de uma aluna que diz, "-carregar água na peneira é o mesmo que escrever, começa pela cabeça e escorre pelas mãos". Entendemos que, as crianças carregam uma imaginação e

uma capacidade poética incrível e dessa maneira destacamos a necessidade de desenvolver esses aspectos durante as aulas.

Nesse contexto, é importante rememorar que a inserção no mundo da leitura e da escrita é essencial para a formação do aluno, principalmente nesta fase do Ensino Fundamental I. Através da reflexão, do diálogo e da experiência como um processo contínuo e dinâmico de aprendizagens. Partimos da compreensão que uma escolarização adequada oportuniza o estudante a desenvolver o conceito de autoria, de obra, de fragmento de obra (SOARES, 1999).

Dessa forma, quando objetivamos trabalhar a literatura no seu sentido completo com a intenção de desenvolver o senso-crítico dos/as alunos/as isso consiste em ampliar a visão e a relação do sujeito com mundo em que vive, ou seja, trabalhar uma perspectiva de formação de um sujeito leitor, que vai além da instrumentalidade e criar mediações voltadas na prática leitora apropriada de significações.

No quarto momento, explicamos para as crianças o que era uma autobiografia e suas diferenças da biografia. Como a autobiografia é um texto construído pelo próprio autor, pedimos para as crianças que fizessem seus desenhos e textos falando sobre elas. Nesse momento, as crianças retornam as suas cadeiras e começam os registros, incialmente com desenhos e depois com pequenos textos que trataram em sua maioria dos seus nomes, idades, comidas preferidas e sonhos. Nesse sentido, trabalhamos a alfabetização/letramento como um processo que tem relação com a vida do sujeito e a aprendizagem de uma forma geral.

É necessário destacar, que na turma que realizamos o estágio tem um aluno com autismo, ele não participou dessas atividades, nesse dia em especial, ele tinha passado por alguns problemas pessoais e não conseguiu interagir. No entanto destacamos a importância de sistemas educacionais inclusivos ricos em estímulos e com fortalecimento da participação plena dos alunos nas salas de aula, por meio de oportunidades efetivas de desenvolvimento do potencial e do atendimento às suas necessidades educacionais específicas.

No segundo dia de regência iniciamos perguntando as crianças o que elas se lembravam da aula anterior com o objetivo principal em discutir o que era a imaginação. Em seguida realizamos uma dinâmica com a música “o pano encantado” que tem como objetivo fazer com um pedaço de pano as ordens que a música traz como “fazer um trem, um navio, uma passarela ou um paraquedas” com essa brincadeira foi realizada com o

intuito de instigar momentos de diversão, criatividade e a expressividade do corpo.

Após esses momentos, planejamos trabalhar com matemática partindo da pressuposição de que a Matemática é instrumento necessário para diversas áreas do conhecimento e se insere de forma marcante em nossas vidas. Nesse sentido, no segundo um momento da aula começamos a explicação sobre as formas geométricas planas e pedimos para as crianças observarem quais formas geométricas poderíamos encontrar no livro "exercícios de ser criança", levamos também alguns exemplos feitos em EVA e madeira. Pedimos para as crianças falarem quais as formas apresentadas e se elas as conheciam.

Em seguida fizemos um caça tesouros das formas geométricas, onde as crianças procuraram pela sala as figuras que tínhamos escondido e encaixaram nos espaços corretos dizendo quais os nomes de cada forma respectivamente. Nesse momento, tivemos a participação de todos os alunos e com o auxílio da cuidadora o aluno autista também pode participar e se divertir durante a brincadeira. Freire (2018) nos esclarece a importância de que na experiência educativa, estudantes e docentes convivam com diversos saberes e assim, os mesmos se tornem sabedoria, desta forma estaremos exercitando a nossa capacidade de aprender e de ensinar.

Depois de discutimos sobre as formas geométricas, trabalhamos também as cores, fazendo relação das formas geométricas presentes no ambiente da sala de aula e as cores que elas apresentavam. Por fim fizemos a apresentação da história dos senhores formas geométricas. Dividimos a sala em grupo e cada grupo ficou responsável por criar uma história para sua forma geométrica. Essas histórias foram registradas em produções de desenhos, e os textos foram realizados através da produção oral, na qual as crianças tiveram a oportunidade de contar sobre o que desenharam.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do vivido, entendemos o estágio supervisionado como fundante no processo de formação dos/as estudantes de graduação, priorizando a aproximação entre a academia e o campo de atuação profissional. Permitindo assim uma experiência com a docência e o contato com as experiências e práticas desenvolvidas por professores em atuação.

O estágio oportuniza a quebra da dicotomia entre teoria e prática, nos levando a perceber a aproximação entre ambas. A vivência nos leva a conhecer o cotidiano da vida escolar, seus desafios e possibilidades, tendo a figura do professor/a como mediador dos processos de ensino -aprendizagem e os estudantes como sujeitos ativos neste processo.

A experiência em sala de aula, na disciplina de estágio supervisionado é de cunho formativo, pois permite uma interação entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática docente. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2006, p. 14) afirmam que "é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá". Tornando-se assim, um mecanismo de reflexão e transformação da prática docente e também da prática educativa.

Temos, portanto, na vivência no contexto escolar a oportunidade de reflexão sobre as práticas e a oportunidade de ressignificação das mesmas. Esse movimento se dá no entendimento de que o estágio não é realizado apenas pela observação, mas também pela participação e interação com os sujeitos e com o ambiente.

A partir da experiência afirmamos que a experiência no estágio supervisionado II foi de suma importância para a nossa formação, assim como desafiador e instigante. Pois nos foi dado o direcionamento para trabalhar uma das obras de Manoel de Barros e nosso planejamento foi feito em torno da obra "exercícios de ser criança". É necessário destacar que umas das nossas considerações presumem apontar para alternativas outras do ensino do sistema de escrita alfabetiza e matemática. Levando em consideração que são as disciplinas que são base dos sistema de avaliação escolar em larga escala essas matérias costumam ter caráter técnico e instrutivo. Assim, laçamos mão, como vem sendo destacado por inúmeros pesquisadores da área, de um ensino que priorize a formação interligada ao respeito às diferenças dos/as alunos/as, o diálogo entre os saberes, tendo em vista a ligação entre o ensinar e o aprender como processos indissociáveis.

Dessa maneira, percebemos que os textos de Manuel de Barros podem promover um ambiente escolar que desenvolve a criatividade. A mesma, é um elemento importante no contexto educacional e já que desenvolve a inventividade e pode ser um elemento chave para estimular diversas expressão social no ambiente escolar.

Mediante o exposto, concluímos com a certeza de que alcançamos nosso objetivo de levar a ludicidade e de permitir as crianças o espaço de

ser e se expressar livremente como construtores do saber e colaboradores no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ÁVARES MÉNDEZ, Juan Manuel. Avaliação como atividade crítica de conhecimento. In: **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução da Magda Schwarzhaupt Chaves. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2002.

DE ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde; DE OLIVEIRA MENDES, Solange Alves; AZEVÊDO, Ana Priscila de Lima Araújo. O estágio supervisionado na formação de professores como espaço-tempo de reflexão sobre e na prática. **Laplage em revista**, v. 5, n. 1, p. 108-120, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Artmed Editora, 2009.

MORAES, Dislane Zerbinatti. O que a escola faz com o currículo de história: o exame dos sentidos do trabalho docente e da lógica das práticas de ensino. **O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar**, 2015.

RIBEIRO, S. L. ESCOLAR: **UM ELEMENTO (IN)VISÍVEL NO CURRÍCULO**. Sitientibus, Feira de Santana, n.31, p.103-118, jul./dez. 2004.

OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papirus, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOARES, Magda et al. A escolarização da literatura infantil e juvenil. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica**, p. 17-48, 1999.

VAZQUEZ, A. S. Filosofia da Práxis. 2ª edição. **Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra**, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

WEBER. E. P. GIORDANI, E. M. **Uma reflexão sobre a arquitetura nos espaços da educação**. Anais do Congresso Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura Fundação Antonio Meneghetti & Antonio Meneghetti Faculdade – Recanto Maestro | 15 a 17 de out -2014.

O PROCESSO AUTOFORMATIVO COMO UM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DE SI: UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR PARA MEU CAMINHO AUTOFORMATIVO

CAROLINA SANTOS DE MIRANDA

RUTH DO NASCIMENTO FIRME

GILVANEIDE FERREIRA DE OLIVEIRA

ISSN: 2176-8153

RESUMO

A sociedade mudou principalmente com o advento e utilização da tecnologia, entramos em uma crise, que antes de tudo, é uma crise humana. Nos especializamos demais, nos tornamos individualistas, deixamos de olhar para as outras dimensões que nos rodeia. Por isso precisamos ampliar nosso olhar e enxergar a complexidade e transdisciplinaridade que nos rodeia, para isso, precisamos enxergarmos a nós mesmos. Diante dessa realidade complexa que precisa ser enxergada tenho como objetivo nesse texto narrar as experiências vivenciadas em meu processo autoformativo como pesquisadora, e assim discutirei transdisciplinarmente o que narrei e percebi de mim mesma, nesse momento de vivência autoformativa, respondendo ao seguinte questionamento: Como o meu processo de autoformar-se constitui-se num processo humanizador de natureza transdisciplinar? Para tanto discutimos conceitos como transdisciplinaridade a partir de Bassarab Nicolescu e autoformação tendo Gaston Pineau como principal teórico. É uma pesquisa qualitativa, utilizando o método biográfico para a construção de dados, assim como para desenvolver a vivência autoformativa. Nosso contexto de pesquisa foi a vivência autoformativa e os participantes foram professores de ciências que se engajaram no movimento autoformador, mas neste texto irei destacar o que aprendi e narrei, ou seja, serei a principal participante. Desenvolvemos os momentos da vivência autoformativa em ambiente remoto que se resumiram em cinco semanas. Para analisar os dados nos orientamos pela Análise Hermenêutica-fenomenológica (AHF) com base em Paul Ricoeur e Maximina Freire. A partir da análise pudemos compreender o quanto narrar e ouvir narrativas foi importante para que eu me aproximasse mais de me tornar um sujeito da transdisciplinaridade e assim transcender. Concluo trazendo a reflexão a importância de olhar para Si.

Palavras-chave: autoformação; transdisciplinaridade; autobiografia.

INTRODUÇÃO

> "O velho limite sagrado entre o horário de trabalho e o tempo pessoal desapareceu. Estamos permanentemente disponíveis, sempre no posto de trabalho".
>
> "Esquecemos o amor, a amizade, os sentimentos, o trabalho bem feito. O que se consome, o que se compra, são apenas sedativos morais que tranquilizam seus escrúpulos éticos". (BAUMAN, 2001)

As citações do pensamento de Zygmunt Bauman em "modernidade líquida", expõe a realidade da nossa sociedade contemporânea, cheia de atividades, com horários cheios, e vazia de relações e afetividade. Em uma sociedade desta que cada vez as pessoas se fecham para as relações, porque não podem "perder tempo" com as coisas simples da vida, como o afeto que emerge das relações, como se espera que esse ser humano consiga ter sensibilidade o suficiente para olhar para si mesmo?

Olhar para si, se autoconhecer, autoformar-se, são palavras que hoje ouvimos com mais frequência no âmbito acadêmico e social, então isso são indícios, mesmo que pequenos, que a sociedade está tentando mudar, pois desde o advento da tecnologia, se agravou uma crise, que antes de tudo, é uma crise humana.

Capra (1982) afirma isso quando diz que a crise que vivemos hoje é humana, mas não é apenas de um indivíduo, e sim da sociedade, da civilização, do ecossistema, ou seja, planetária e os indícios disso são o declínio do patriarcado, o final da era do combustível fóssil e a mudança paradigmática no âmbito cultural com a perda de força da cultura sensualista[1].

Maffesoli (1998) também mostra indícios dessa crise, a nível social, quando fica nítido a desigualdade social, a miséria, o desequilíbrio ecológico, tudo isso segundo ele mostra o quanto está desestabilizado os pressupostos hegemônicos da sociedade. Ou seja, a ideia de unidade que descrimina, das relações construídas em cima de uma visão materialista, está desmoronando.

Diante dessa crise, me coloco nesse trabalho no lugar de pessoa que quer contribuir para que saiamos dessa crise humana, ou seja, contribuir para nos tornamos mais humanizados. Promover o movimento de

1 Segundo Capra (1982, p.21) a cultura sensualista "sustenta que só a material é a realidade última e que os fenômenos espirituais nada mais são do que uma manifestação da matéria".

caminhar para Si, em espaços e momentos onde somos tocados a refletir sobre nosso próprio processo, identificando quem somos, porque somos e como queremos ser pode ser um caminho para contribuir por uma sociedade mais humanizada.

Existe, portanto, um espaço na sociedade que pode contribuir para que esse processo humanizador seja potencializado, a escola. É na escola que também estabelecemos relações importantes para o nosso processo humanizador, uma dessas pessoas que estabelecemos fortes relações no contexto escolar é o professor.

Pessoa essa que quase nunca olha para o seu próprio processo, pois está sempre muito atarefado e preocupado com o outro, ou processos alheios. Por isso é no processo de olhar para Si do professor que essa pesquisa se ocupa, processo este que denominamos autoformativo. Espaço que se abre para a escuta daqueles que pouco são ouvidos, os professores. Afinal, a formação de professores precisa ser olhada sob essa perspectiva que dá vasão ao lado pessoal que também precisa ser trabalhado quando pensamos em formação de professores. Lembrando assim que esse professor é multidimensional, complexo, transdisciplinar e assim olha-lo a partir dessa lente.

Nóvoa (1995) repensa o contexto educacional, quando reconhece o fato de que a formação de professores tem um papel importante na configuração de uma nova profissionalização docente, que consequentemente vai refletir na reorganização do contexto escolar. Por tudo isso, a formação docente precisa ser revista, repensada e reconfigurada.

Tenho me detido a isso neste momento agora como pesquisadora, mediando o processo autoformativo a outros professores e me colocando também como professora em formação. É difícil ouvir as experiências de outros professores e não nos colocarmos no lugar deles, como seres humanos nos envolvemos e refletimos sobre nossa formação e prática pedagógica. Tudo porque somos leitores e re-leitores das experiências vivenciadas nesses momentos, assim explica Chiené (1985):

> Pareceu-nos possível que no outro polo, o da relação com o texto, o autor tornado intérprete retraçasse o trajeto do não dito ou o não dito, se confrontasse com a reconstrução inacabada da experiência e compreendesse essa experiência, reapropriando-se assim dela. (CHIENÉ, 1985, p.133)

Moraes e Valente (2008) afirmam que mesmo que o pesquisador não se coloque como participante da pesquisa, ele assim o é, pois como seres humanos somos também participantes da construção da realidade que

habitamos, portanto não podemos observa-la totalmente de fora, essa posição de pesquisador participante é compreendida como o princípio da intersubjetividade, que segundo as autoras antes citadas, é reconhecida na ciência do século XX como um dos seus principais princípio.

Por tudo isso, neste trabalho trago o recorte do meu processo autoformativo e assim tenho como objetivo nesse texto narrar as experiências vivenciadas em meu processo autoformativo como pesquisadora, e assim discutirei transdisciplinarmente o que narrei e percebi de mim mesma, nesse momento de vivência autoformativa, respondendo ao seguinte questionamento: Como o meu processo de autoformar-se constitui-se num processo humanizador de natureza transdisciplinar?

A AUTOFORMAÇÃO E SEUS COMPONENTES PLURAIS: UM OLHAR PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Se viver não é um caminho por nós construído, o que seria então? As vezes nos eximimos de responder essa pergunta por medo de assumir as consequências que trazem essa responsabilidade. A filosofia afirma que assumir o controle das nossas vidas nos liberta, mas também nos torna como diria Saint-Exupéry (1945) “te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”.

Pineau e Galvani (2012) defendem que precisamos aprender a viver e nesse movimento se faz necessário interligar os polos individuais, sociais e materiais, os quais são mediados por alguns saberes, como: saber que preciso aprender sempre; saber contextualizar a minha formação a partir de minhas experiências; saber alternar períodos de trabalho e estudo; e principalmente saber ser transdisciplinar.

Transcender, ser sujeito da transdisciplinaridade. Mas antes de discutir transcendência, precisamos compreender, mesmo que de forma resumida o que é a transdisciplinaridade. A transdisciplinaridade de Basarab Nicolescu surgiu baseada nos estudos de Heinsberg sobre o princípio da incerteza e Bohr contribuindo com a lógica do princípio da complementariedade que a partir disso ele construiu os três pilares da transdisciplinaridade: 1. Diferentes níveis de realidade, 2. Terceiro Termo Incluído e 3. Complexidade (SANTOS et al, 2009).

Então transcender é o processo de se tornar sujeito da transdisciplinaridade, após perceber a complexidade da realidade e ampliar sua visão, esse sujeito muda, ressignifica, se transforma, pois consegue vislumbrar

as diversas dimensões que podem coexistir em uma mesma realidade, e não só isso, segundo Nicolescu (2000) o sujeito transdisciplinar consegue conviver bem com essa dinâmica, justamente por ter transformado sua visão.

Esse movimento de nos tornarmos sujeitos da transdisciplinaridade que nos compõe nos liberta e nos faz transcender, segundo Moraes e Batalloso (2015) nos envolve desde o primeiro dia de nossas vidas, por tanto transcendemos quando encontramos com nossa própria essência. Segundo os autores é o retorno do espírito sobre si mesmo que nos leva ao autoconhecimento. Moraes e Suanno (2014) traz esse processo de reviver as experiências com um tremendo potencial transformador, pois ao revivermos, podemos encontrar o sentido que antes não havíamos enxergado, colaborando para a subjetividade e a construção da identitária.

O convite então, que eu lhes faço, é que não fujamos disso, que não tenhamos medo de nos aventurar nos percursos da nossa própria vida. A biografia educativa defende esse olhar para si com a intensão que tomemos posse da nossa própria construção humana e se entrelaça com a concepção de que essa reconstrução se faz pelo próprio sujeito, por isso é uma autoformação.

> Assim, a ordenação do percurso de formação é uma narrativa periodizada é um trabalho simultaneamente individual e autopoiético e obra coletiva. Damos muita importância a essa importância da articulação no nosso método de trabalho, pois pensamos que ela é a ordenação, na nossa situação particular, do que caracteriza toda produção de conhecimento. Concretamente, permite a introdução da ideia de que essa produção é um processo consensual e a desmistificação da ideia correntemente verbalizada de uma objetividade cientifica ***in abstracto*** (JOSSO, 1978, p.70)

A fala de Josso (1978) revela a ligação da biografia educativa – quando ela diz: “percurso de formação é uma narrativa periodizada”, ela está falando da biografia educativa – e a autoformação, pois revela a essência orgânica desse processo. Suas bases repousam sob a ideia de auto-organização, princípio que emergiu dos estudos da cibernética e do sistema nervoso (CAPRA, 1996).

Os modelos baseados no princípio auto-organizador tem algumas características em comum, a primeira delas, segundo Capra (1996), está

no fato de que eles usam a perspectiva dos sistemas abertos que trabalham afastados do equilíbrio, e que existe um fluxo grande de energia e de matéria no sistema para que o movimento auto-organizador aconteça. Outra característica é que as conexões dentro do sistema são não-lineares o que proporciona a realimentação desse sistema.

Por envolver tantas dimensões que devem ser ritmadas pelo próprio dono do tempo formativo, se torna um processo tão complexo. É complexo principalmente por que esse processo formativo segundo Moita (1992) não acontece do nada e é uma troca constante de relações que está intrinsicamente ligado ao percurso de vida de cada sujeito.

Mais que complexidade, essa forma de ver o processo formativo revela a face transdisciplinar da autoformação, pois Pineau (1985) fala que o próprio individuo formado é o terceiro termo incluído e essa formação, quase que orgânica, só acontece na relação com o meio ambiente e com a sociedade. É essa individuação, que Pineau (1985) chamou de terceiro termo incluído que faz nascer a força da autoformação.

Por ser complexo o processo formativo, e o ser humano que está envolvido nesse processo, devemos considerar as várias dimensões estão envolvidas. Porém o foco desse trabalho é pensar na dimensão pessoal desse professor, que quase sempre é esquecida e a qual acredito ser o caminho para levar a visão transdisciplinar para a sua prática profissional.

Quando falamos do professor como pessoa e afirmamos que nosso foco é a dimensão pessoal, não queremos com isso excluir a dimensão profissional desse processo, lógico que ela faz parte dessa construção, ela compõe também aos polos de relação com os OUTROS e com o MEIO. Porém ela não é a parte mais importante do processo formativo do professor, mas a formação dele enquanto pessoa influencia diretamente na sua identidade profissional, é uma formação global como afirma Dominicé (1985), mas que para mim, neste trabalho, se inicia na construção da dimensão desse sujeito enquanto pessoa. Segundo Nóvoa (1992) o pessoal está para o profissional, assim como o profissional está para o pessoal, um alimenta o outro.

Por isso adotei nesse trabalho a perspectiva de autoformação descrita por Galvani (2002), que considera a existência de pluralidade de níveis de realidade, dialogando ao mesmo tempo dentro do processo formativo do professor. Galvani (2002) concebe o processo formativo acontecendo de forma tripolar, envolvendo três polos: autoformação, heteroformação e ecoformação.

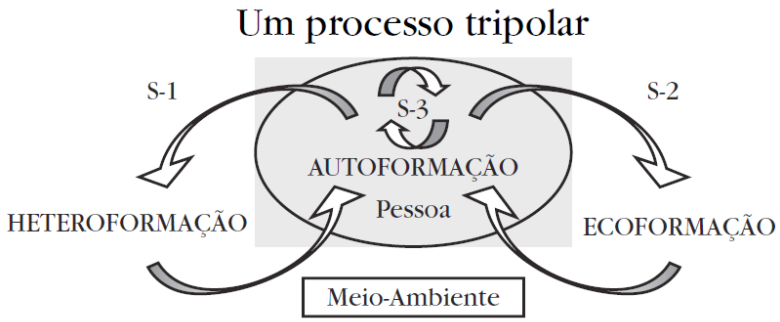
> Entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependentes delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação). (PINEAU, 1985, p.100)

Quando usamos o termo autoformação não quer dizer que é um momento egocêntrico de formação, mas sim o processo de autoconhecer-se. É um processo formativo que tem suas bases na formação permanente e que usa os prefixos para deixar claro os polos de influência e não para separá-los e dizer que são processos diferentes, juntos eles formam um mesmo processo formativo (PINEAU, 2004).

Enquanto heteroformação condiz a relação do sujeito em formação com a cultura, sociedade e período histórico que atravessa esse processo formativo, e produz vivências que influenciam na construção do sujeito, é como aprender quem eu sou a partir do olhar do outro (PRIGOL e BEHRENS, 2015). Já a ecoformação diz respeito aos aspectos físicos, químicos, que dão forma a pessoa (GALVANI, 2002). Morin (2003) discute esse polo da ecoformação, afirmando que no processo de autonomia o ser humano é dependente do ambiente em que vive, pois é dele que ele retira energia e informação, o que ele denominou de auto-ecoorganização. Principalmente quando falamos em organizações vivas, segundo Moraes e Batalloso (2015), não se pode pensar em autonomia e desconsiderar a dependência desses sistemas vivos em relação ao seu entorno, ou seja, a autonomia é relativa e dependente, mas nunca aprisionada.

Esses três polos, autoformação, heteroformação e ecoformação que compõem o processo de autoformação docente, estão em eterno diálogo, interagindo de forma dialética com a porção interna cognitiva do sujeito em formação como aparece na Figura 1.

Figura 1: Processo de autoformação



Fonte: Galvani (2002, pg. 96)

Esse processo é dialético porque existe troca entre os polos, o sujeito recebe e da devolutivas até chegar ao processo representado por S-3 na figura, que significa a tomada de consciência sobre seu próprio funcionamento. Essa tomada de consciência é reflexiva segundo Galvani (2002) e acontece por causa do diálogo traçado entre o sujeito e o meio que o cerca. Isso tudo mostra o quanto o processo de autoformação é plural e que seus movimentos de interrelações entre os níveis de realidade estão imbricados aos "processos de tomada de consciência, de interiorização e de descentralização" (GALVANI, 2002, pg. 102).

Essa interação entre autoformação, heteroformação e ecoformação se entrelaçam fortemente com os processos de retroação descrito acima por Galvani (2002) de forma a estarem imbricadas constituindo a base de uma concepção antropológica de formação do sujeito professor. Sobre o movimento (que ele chama de prefixo) dos polos Pineau (2004, p.156) afirma que "os prefixos apontam, desse modo, polaridades extremamente complexas, homogeneizantes e heterogeneizantes ao mesmo tempo, de colocar em relacionamento, de colocar em conjunto, em sentido, em forma." Sendo assim, segundo o autor, esses prefixos estão para o movimento transdisciplinar e seus três polos: complexidade , níveis de realidades e terceiro termos incluído.

É transdisciplinar por se desenrolar nessa alternância tripolar, que só é possível por causa da existência de um sincronizador, ou seja, essa dialética tripolar é composta por duas dimensões opostas que se relacionam dialeticamente pela intervenção de um sincronizador, que Pineau (2004) achou ele dotado de uma "terceiridade volátil mas formadora" (p.191).

Para o autor pensar o processo formativo assim é entrar em uma perspectiva antropológica ternária, foi isso portanto que me fez trazer a autoformação como processo formativo que dialoga estreitamente com as minhas ideias de construção de sujeito, visão de mundo e principalmente de formação humana e assim de professores.

Segundo Pineau (2004) esses polos estão presentes em todos os momentos da vida do sujeito, convivendo de forma dialética, mas cada um deles pode se tornar evidente ao longo de cada momento da vida do sujeito. Na juventude por exemplo, o polo da heteroformação está em evidência, pois a formação daquele individuo está sob a responsabilidade de alguém mais velho, geralmente os pais; o polo da autoformação fica em evidência na fase adulta onde o sujeito é levado a tomar conta da sua vida e vivencias; enquanto o polo da ecoformação se destaca mais para o

fim da vida, onde tomamos consciência da nossa fraqueza corporal e que ficamos mais a mercê das intempéries do contexto.

O termo autoformação foi o primeiro a surgir, ele catalisa para si muitas pesquisas sobre formação tudo porque segundo Pineau (2004) ele provoca um movimento de olhar para um processo de personalização e subjetivação na formação. O processo de subjetivação que deriva desse olhar para si mesmo permite que tenhamos as primeiras oposições ao ambiente e consegue assim compreender sua concepção do EU. É o termo que identifica o sujeito como protagonista de sua formação.

Já a heteroformação que promove a socialização com o meio que ele está inserido, permite ao sujeito compreender o lugar que ele ocupa no mundo. Afinal segundo Moraes e Batalloso (2015), nosso mundo aparece a partir da relação com o outro, aprendemos nesse cenário de troca e não de competição como é criado em muitas dimensões educacionais. Segundo Pineau (2004) o polo da heteroformação – o polo do social – é contraponto ao polo individual.

O terceiro polo é o da ecoformação, que segundo Pineau (2004) é o mais silencioso e sempre esquecido pelos outros dois polos que se fazem aparecer de forma mais evidente. A ecoformação, explicada anteriormente, promove a fusão entre sujeito e objeto. Goodson (1992) traz o ambiente como um aspecto essencial da prática profissional dos professores, estando ele entrelaçado de idiossincráticos as experiencias de vida desses sujeitos e que por isso devem ser estudados e pensados considerando toda a sua complexidade. Afinal, como afirma Capra (1982) a nossa interação com o meio ambiente consiste em uma influência mútua, entre o meio externo e o nosso interior. Nessa relação ainda segundo o autor a nossa resposta ao meio vai depender das experiencias que carregamos conosco, assim como propósitos, interpretação e percepção daquela realidade.

O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO COMO TÉCNICA DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

Método (auto)biográfico, histórias de vida, narrativas biográficas, muitos podem ser as denominações que foram dados a esse método que ao mesmo tempo pode ser de pesquisa do tipo investigação-ação, segundo Nóvoa (1988), ou de uma perspectiva de formação de professores recebendo o nome de biografia educativa (DOMINICÉ, 1982) está

ligado a outro processo de formação de professores que Gaston Pineau (1985) chamou de autoformativo.

Independe do nome ou para o que ele é usado os métodos de formação ou de pesquisa do tipo biográficos surgem como forma de protesto aos métodos gerados pela ciência positivista, pois começou a se perceber que dentro do ensino de ciências os métodos reconhecidos como científicos não davam conta de compreender toda a carga de subjetividade dessa área de conhecimento (SOUZA e FORNARI, 2008).

A singularidade de cada sujeito é algo que emerge e chega a ser também alvo de compreensão dos processos formativos dentro dessa perspectiva, porém ao mesmo tempo que torna esse processo muito rico de humanidade, torna mais difícil a sua aceitação e compreensão na comunidade cientifica.

> Principalmente porque também está singularidade não é um dado simples, mas composto de elementos múltiplos mais ou menos emprestados, herdados, ordenados, misturando passado, presente, futuro, condicionamento e descondicionamento, consciente e inconsciente. (PINEAU, 2004, p.195)

Outra característica desse novo campo de pesquisa/formação que surge é o fato de que ele consegue segundo Nóvoa (1992) conjugar vários olhares de áreas de conhecimento diferentes, trazendo uma compreensão multifacetada dos fenômenos, o que lhe dá uma face interdisciplinar, o que também é uma dificuldade para a sua aceitação, mesmo sendo essa uma qualidade do método segundo o autor.

O que justifica o uso do método biográfico quando falo em compreender seres humanos, pois ele e sua relação com o MEIO e com o OUTRO é tão complexa que é impossível analisá-lo usando métodos que os tratam como algo possível de ser objetificado. Esse método segundo Moraes e Batalloso (2015) tem um potencial transformador, pois ajuda na promoção de sentido e significado na vida.

Dar voz aos que não são ouvidos, segundo Souza e Fornari (2008) é um dos objetivos desse método, pois é mais fácil se aproximar da realidade do contexto a partir da fala dos sujeitos que participam dele. Segundo Goodson (1992) é esse ingrediente, a voz do professor, que tem faltado nos processos de formação de professores. Mas ainda segundo o autor essa escuta deve ser real e total, não apenas seletiva, como muitos pesquisadores têm feito, deixando passar muitas problemáticas pessoais dos professores que são importantes para o seu processo de formação

enquanto pessoa. Talvez seja a característica que torna esse método tão humano e respeitoso a vida e a pessoa do professor.

A narrativa biográfica permite uma interação entre o participante da pesquisa e suas memórias que enriquece a construção da realidade pesquisada. Segundo Moraes e Suanno (2014) as narrativas nos ajudam a compreender a individualidade de cada professor, pois enxergamos o interior deles e percebemos com isso também a base de suas ações e práticas.

Além disso o método autobiográfico não é apenas usado como técnica de pesquisa, como falamos anteriormente, ele também é uma perspectiva de formação de professores. Segundo Nóvoa (1988, p. 166 e 167):

> As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que "ninguém forma ninguém" e que a "formação é inevitável um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida."

Mais uma vez justifico o método autobiográfico para tentar atingir o objetivo de narrar e olhar para o meu próprio processo formativo, pois segundo Souza e Fornari (2008) falar ajuda no processo de pensar sobre si mesmo, ou seja, a crença de que o professor precisa ser reflexivo e que é desse processo que ele entra no movimento de autoformação. Afinal, segundo Maffesoli (1998), se nos atermos apenas ao causalismo racional não conseguiremos enxergar a complexidade humana e assim compreender suas questões existenciais.

O método autobiográfico como perspectiva metodológica e pedagógica quando falamos de processo formativo, processo esse que terá a mim como participante, pois essa pesquisa é recorte de uma pesquisa-formação desenvolvida com professores de ciências, no qual eu também me coloquei como participante.

A vivência autoformativa aconteceu entre abril e maio de 2020, ou seja, em meio ao auge da pandemia do COVID 19 e por isso todos os encontros aconteceram de forma virtual. Diante da realidade que estávamos vivenciando, nossas lembranças e sentimentos foram afetadas por aquela realidade sufocante do distanciamento social.

Esses momentos estão descritos no quadro 1:

Quadro 1: Encontros e atividades da vivência autoformativa

Encontro	Atividade
1º Encontro - 1ªsemana de abril	Diálogo sobre como iria funcionar nossa vivência autoformativa e direcionamentos para o próximo encontro
2º Encontro – 2ª semana de abril	Entrega das primeiras escritas no diário e compartilhamento de uma experiência nele registrada.
3º Encontro – 3ª semana de abril	Compartilhamento do que aprendeu com as experiências dos colegas e encaminhamentos para a construção de uma imagem relativa ao polo ecoformativo
4º Encontro – 4ª semana de abril	Apresentar a imagem que foi solicitada, nela devia conter espaço(s) que para eles marcaram seu processo formativo
5º Encontro – 1ª semana de maio	Avaliação da vivência autoformativa

Fonte: organizado pela autora

Diante de tantas narrativas naquela vivência formativa, me disponho agora a compreender melhor meu processo formativo tentando encontrar nesse movimento os espaços, pessoas, sentimentos e emoções que me atravessavam naquele momento.

A TRAMA QUE COMPÔS MINHA TEIA AUTOFORMATIVA

Refletir e pensar sobre mim mesma, meus processos e vivencias, se iniciou no primeiro momento dessa vivência autoformativa no qual fomos convocados a uma introspecção, que tocaram minha existência. E então pensando em como me tornei professora nada consegue ser tão marcante como a forma como entrei na universidade e fui fazendo escolhas, quase que intuitivamente até me tornar a conscientemente professora e pesquisadora.

E o ponto de partida de tudo isso, foi quando fui fazer a matrícula do vestibular, na inocência da época na qual tínhamos pouco acesso à informação, acabei escolhendo fazer biologia licenciatura, achando eu que iria me formar para ser bióloga, só depois da inscrição feita, é que soube que nesta modalidade do curso estava trilhando para ser professora. Tarde demais, agora era torcer para não passar e no próximo ano tentar o curso certo, mas para a minha surpresa, meu passaporte de entrada na universidade estava quase certo, pois a concorrência naquele ano para aquele curso na modalidade e horário que escolhi foi baixíssima! O que para uma estudante vinda de uma escola pública, sem a possibilidade de fazer curso preparatório, era a certeza de aprovação.

Então intuitivamente escolhi o curso certo para pelo menos entrar na faculdade, sim, pelo menos, pois minha pretensão ao entrar era tentar outro curso dentro da área de saúde, pensava assim por gostar muito de estudar o Ser Humano, mas também confesso que o caminho profissional que pretendia seguir dentro do estudo do Ser Humano tinha uma forte influência social, vinda principalmente de um ceio social que vivenciava desde o meu nascimento, a família.

A intuição segundo Vergara (1993) é orgânica, uma consciência vital para Junge, e sim é esse tipo de conhecimento que eu uso sempre que preciso tomar uma decisão sem ter conhecimento prévio de causa. Ainda segundo Vergara (1993) razão e emoção são duas faces do processo de decisão sendo a intuição um processo de perpassar a razão. Olhando para essa definição de Vergara (1993) me percebo essa pessoa que usa muito mais a intuição do que a razão para a tomada de decisões.

E foi a intuição que me fez desviar do caminho social que estava traçado para mim por meio da minha família. É natural segundo Pocinho et al (2010) que a família exerça essa influência, principalmente nesse momento específico de tomada de decisão, pois os jovens ainda estão muito baratinados e sem muita noção do que fazer e que caminhos tomar e então se ancoram na família pois é primeiro meio social no qual eles conseguem confiar. A família é a nossa primeira relação com os polos hetero e ecoformativos.

Mas enfim, passei no vestibular! Ciências Biológicas – UFRN2005.2 – licenciatura, que felicidade! Felicidade por ser Federal, mas conseguia perceber no semblante dos meus familiares mais próximos a decepção por entrar em uma federal para cursar uma licenciatura e foi sobre essa pressão de mudar de curso assim que pudesse que eu segui.

Pocinho et al (2010) afirma que a influência da família pode ser negativa, quando ela impõe uma tomada de decisão, no meu caso ninguém me impôs nada, mas estava nítido na cara de cada um a insatisfação com a minha escolha que em mim reverberava como pressão.

Sai da universidade determinada a me tornar essa professora pesquisadora, o que me fez começar a batalha pela formação na pós-graduação. Continuava amando estudar o Ser Humano e pretendia seguir em pós-graduações que me possibilitasse estudá-lo em profundidade, mas foi apenas no curso de mestrado, no ano de 2015, pagando as disciplinas obrigatórias, que eu percebi o quanto eu precisava estudar e compreender o Ser Humano. É importante dizer que meu curso de mestrado é intitulado de mestrado em Educação, Culturas e Identidades, ou seja, as

discussões estão em torno da educação, e mais do que isso, questões dentro das temáticas contemporâneas de educação, muitas delas eu nunca tinha escutado falar, como: transdisciplinaridade, inovação e cultura. Então eu olhava para mim, licenciada em um curso bacharelesco e para os meus colegas que em sua maioria eram pedagogos ou vindos de curso da área de humanas, e me sentia uma criança ainda engatinhando. E essa posição assumida por mim nesses primeiros instantes era retificada por muitos professores ao perceber de onde eu vim.

Porém, um estalo me veio na fala de um professor quando ao me apresentar, no primeiro dia de aula da sua disciplina, repeti o mesmo discurso que fazia em todos os momentos que precisava falar sobre mim, desde o início do curso, que em suma vinha desta maneira:

> "Meu nome é Carol, porque Carolina só quem me chama é minha mãe quando esta brava comigo ou em uma sala de espera de consultório médico. Sou licenciada em biologia e por isso me sinto ainda na superfície, me aprofundando de muitas teorias sociais de educação que estamos estudando aqui no programa."

E ele antropólogo que era me analisou e me respondeu de uma forma que eu não esperava:

> "Carol, você com certeza entenderá muito mais de Ser Humano do que todos nós, pois você já conhece o humano na versão biológica, o que é um trunfo que tu tens para se tornar uma grande socióloga."

Nossa! Como eu não tinha pensado nisso antes? Olhar para o ser humano sob diversas óticas era o meu caminho! Foi então que me percebi amando estudar o ser humano social, psicológico, histórico, filosófico. Então se eu posso resumir esse meu trilhar em tornar-me a professora que estou hoje, posso dizer que fui marcada fortemente pelo espaço da universidade, espaço que me fez amar ser professora, seja pelos bons exemplos, assim como os "maus" exemplos. A família, pois a pretensão de me ver trilhando outra profissão, me forçou a tomar um posicionamento. E se penso em pessoas, logo me vem à cabeça os professores, que me tocaram de alguma forma com suas falas, mas principalmente com o seu exemplo. Castanho (2001) os professores marcantes, assim o são por construirmos com eles uma relação de afeto, que produz a confiança, por isso as palavras desses professores marcantes repercutem

positivamente. O que me fez refletir em como os professores ensinam com seus exemplos.

Isso porque o movimento de reflexão é quase que consequência dessa relação com o outro que compõe o polo que a gente chama de heteroformativo. A troca com outras experiencias e formas de viver o mundo, nos leva mesmo a repensar nossos sentidos e valores. A heteroformação que promove a socialização com o meio que ele está inserido, permite ao sujeito compreender o lugar que ele ocupa no mundo. Afinal segundo Moraes e Batalloso (2015), nosso mundo aparece a partir da relação com o outro, aprendemos nesse cenário de troca e não de competição como é criado em muitas dimensões educacionais.

A fala que ecoou em todas as narrativas foi a presença do professor marcante, porém como o intuito da atividade era olhar para a fala do outro e refletir sobre o quanto podemos aprender ao ouvir as experiências dos nossos pares. De todas que ouvi a que mais me trouxe aprendizado foi as narrativas de uma professora que vou aqui chamar de Maria.

Maria me fez aprender por um motivo, seu alto potencial de resiliência, digo isso pois ela veio de uma formação não só acadêmica, como cultural, social, muito engessada, mesmo assim ela estava ali naquela vivência autoformativa muito aberta a entrar de fato no movimento de "caminhar para Si".

Por exemplo, em uma das falas Maria, falou assim:

> Minha reflexão é: o professor que estamos sendo, o que está ajudando a formar no outro? Ou que visão de professor os outros têm quando olham para nós?

Segundo Josso (2017) esse movimento reflexivo que Maria está sempre disposta a fazer é natural em uma vivência com essas características existenciais, e a consequência provável é a ressignificação das formas, de ver, saber, fazer e viver a docência. Por isso talvez ela estivesse conseguindo compreender um dos papeis mais importantes do fazer docente: a formação humana e mais que isso, que nessa formação humana nos ensinamos muito mais com as nossas ações.

Isso para mim deve ser o objetivo primeira da docência, compreender isso, nos torna professores marcantes e o que são esses professores? São professores que colaboram para a construção humana, que vai muito além do que nos ensinar o conhecimento científico, eles nos ensinam como devemos ser professores. Principalmente porque são esses professores pessoas bem mais velhas que nos, e segundo Pineau (2004) o

processo de heteroformação é mais latente quando a nossa troca acontece com pessoas mais velhas, pois a voz delas ecoam para nós como a voz da experiência e por isso ficamos atentos e abertos a aprender com essas pessoas.

E no terceiro momentos fomos convidados a olhar os espaços que construíram a nós em forma de arte, com a intensão de com isso tocar o polo ecoformativo. Eu então desenhei a imagem 2:

Imagem 2 – representação dos espaços que atravessaram e atravessam o meu processo formativo



Nele eu tento retratar que tantos espaços que por mim passaram que parece uma colcha de retalhos. O espaço na parte verde tem relação com o espaço da pesquisa, o que esta em vermelho com o espaço da afetividade, da troca o azul o espaço da universidade e todas as suas disputas e o espaço amarelo o espaço especifico da minha dissertação de mestrado que me fez ressignificar muitas coisas.

E quando eu penso em espaços, acredito que foi no mestrado que houve uma divisão de águas no meu modo de viver minha existência. Por ter sido lá que tive contato com muitas teorias, pessoas e vivencias que nunca havia encontrado. Diante disso, o que vivenciei no mestrado foi apenas a cereja do bolo daquele espaço-tempo e a cereja no bolo serve para que? Para embelezar, dar um toque de sabor e foi isso que essa

vivência fez, deu arremate, me bagunçou e me fez compreender o que estava acontecendo comigo e assim reorganizar o que estava acontecendo comigo naquele espaço-tempo.

Isso porque os espaços que a gente vivencia nossas experiencias tem um autopoder de ecoformador. Morin (2003) afirma que no processo de autonomia o ser humano é dependente do ambiente em que vive, pois é dele que ele retira energia e informação, o que ele denominou de auto-ecoorganização. Principalmente quando falamos em organizações vivas, segundo Moraes e Batalloso (2015), não se pode pensar em autonomia e desconsiderar a dependência desses sistemas vivos em relação ao seu entorno, ou seja, a autonomia é relativa e dependente, mas nunca aprisionada.

Percebi que estava em meio a uma bagunça existencial, me auto-ecoorganizando, quando passei por uma disciplina cuja a temática central era a transdisciplinaridade, uma teoria que eu nunca tinha ouvido falar e que tem um alto poder de desconcertar o que está organizado, pois bem, assim fez a transdisciplinaridade comigo, a desorganização foi tamanha, que só consegui perceber que a transdisciplinaridade estava para mim quando me vi diante da seleção do doutorado e ela gritou para mim, me pedindo para fazer parte da minha vida de pesquisadora também, foi ai que me percebi na tentativa de ser sujeito da transdisciplinaridade.

Acho que cheguei a abrir minha vida para a transdisciplinaridade porque minhas lentes mudaram, conseguia agora enxergar o mundo de forma mais complexa e a responsável por me fazer trocar as lentes foi o processo de pesquisa e escrita da minha dissertação. Isso porque após perceber a complexidade da realidade e ampliar sua visão, esse sujeito muda, ressignifica, se transforma, pois consegue vislumbrar as diversas dimensões que podem coexistir em uma mesma realidade, e não só isso, segundo Nicolescu (2000) o sujeito transdisciplinar consegue conviver bem com essa dinâmica, justamente por ter transformado sua visão.

Mas não tinha como pesquisar dentro da temática que eu pesquisei, vindo de onde eu vim e não trocar as lentes. Minha pesquisa tinha como temática principal as questões de sexualidade na juventude e na formação de professores, uma temática totalmente disruptiva para mim que sou evangélica e tinha uma visão engessada da temática. A pesquisa me confrontou, pois ela trouxe para mim outra forma de olhar para sexualidade, que a mim ainda não havia chegado. E nesse confronto de percepções sobre sexualidade, muita coisa em mim foi ressignificada, quase que obrigatoriamente.

No fim do mestrado percebi que não estava mais aquela Carol que buscava a zona de conforto, mas sim uma Carol que buscava o contrário disso, o caos, pois havia percebido que o caos nos faz repensar, refletir, ressignificar. Por isso que busquei e busco trazer esse caos para minhas pesquisas, acreditando que isso leva reflexividade ao Ser Humano. Me senti cada vez mais apaixonada por compreender o Ser Humano, só que desta vez, compreendendo que preciso contribuir de alguma forma para o nosso processo de humanização.

ÚLTIMAS PALAVRAS

Encerro essa escrita deixando claro que ela não se encerrou de fato, ela apenas foi parada por exigências do momento, mas o processo de autoformar-se continua e deve continuar ao longo de toda nossa vida.

Mas uma coisa eu posso afirmar, narrar minhas experiencias, ouvir e trocar com os outros me fez tornar-me mais humana e ampliar mais a minha visão de mundo, acredito assim que a cada vez que paramos para refletir sobre nós mesmos essa visão vai se tornando mais holísticas e assim caminhamos para a transcendência.

O método biográfico se mostrou uma ferramenta muito importante para fomentar o olhar para si, pois ele traz consigo a experiencia do Narrar. Narrar nos leva reviver e assim repensar o que foi vivido, ou seja, o movimento de reflexão se torna vivido e abundante por causa dessa ação.

O ambiente remoto foi uma surpresa, era um ambiente "desacreditado" pela comunidade acadêmica de forma geral, como um lugar onde seria impossível vivenciar experiencias tão humanizadoras como uma formação dentro da perspectiva autoformativa. Porém esse espaço se mostrou favorável a troca e deixou claro para nós que é possível trocar "calor humano" a distância, o que nos coloca dispostos a desenvolver outras experiências utilizando desse ambiente virtual.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CAPRA, F. **O ponto de mutação:** A ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo, SP: Cultrix, 1982.

_____,__. **A teia da vida:** Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo, SP: Cultrix, 1996.

CASTANHO, M. E. L. M. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S e CASTANHO, M. E. L. M. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CHIENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. (1985). In: NÓVOA, A. e FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. (1982) In: NÓVOA, A. e FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

GALVANI, P. **Autoformation et fonction de formateur.** Chro-nique Sociale, 2002.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. (1978). In: In: NÓVOA, A. e FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, M. C. **A experiência de vida e formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível.**Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação; In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

MORAES, M. C. e BATALLOSO, J. M. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação:** Fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORAES, M. C. e VALENTE, J. A. Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. In: MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico:** educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORAES, M.C. e SUANNO, J.H. **O Pensar complexo na educação:** sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Wak, 2014.

MORIN, E. CIURANA, E. R. MOTTA, R. D. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo, SP: Trion, 2000.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus (1988). In: NÓVOA, A. e FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

_____,__. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e a sua formação,** do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

_____,__(Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PINEAU, G. A autoformação no discurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. (1985). In: NÓVOA, A. e FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

_____,___. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. São Paulo, SP: Triom, 2004.

PINEAU, G. GALVANI, P. Experiências de vida e formação docente: religando os saberes – um problema paradigmático mais do que programático. In: MORAES, M. C. ALMEIDA, M. C. (org.) **Os sete saberes necessários à Educação do presente:** por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

Dias Pocinho, Margarida, Correia, Armando, Gil Carvalho, Renato, Silva, Carla Influência do género, da família e dos serviços de psicologia e orientação na tomada de decisão de carreira. Revista Brasileira de Orientação Profissional [en linea]. 2010, 11(2), 201-212[fecha de Consulta 28 de Septiembre de 2021]. ISSN:. Disponível en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203016849005

PRIGOL, E. L.; BEHRENS, M. A. A formação e a prática pedagógica do professor do ensino superior: sob a luz do paradigma da complexidade e da transdisciplinaridade. In: MIGUEL, M. E. B.; FERREIRA, J. L. (org.). **espírito história, políticas educacionais e práticas pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2015.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe.** Rio de Janeiro, Editora Agir, 2009

SANTOS, A.C.S. e SANTOS, A. Obstáculos epistemológicos do diálogo de saberes. In: SANTOS, A. e SOMMERMAN, A. **Complexidade e transdisciplinaridade:** Em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

SOUZA, E. C e FORNARI, L. M .S. Memória, (auto)biografia e formação. In: VEIGA, I. P. A e D´ÁVILA, C. (orgs). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VERGARA, S. C. Sobre a intuição na tomada de decisão: uma abordagem exploratória. **Revista de administração pública**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, jul/set, 1993.

PROFISSIONALIZAÇÃO E SABERES DOCENTES: UM OLHAR A PARTIR DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA

MÁRCIA CRISTINA XAVIER DOS SANTOS
Doutoranda do Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Academico do Agreste – PPGEDUC/ UFPE/ CAA, marcia.xavier@ufpe.br;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este texto apresenta um recorte das reflexões propostas em um trabalho de pesquisa de dissertação que buscou compreender como as relações de interdependências estabelecidas entre docentes afetam o processo de profissionalização na dimensão de sua profissionalidade. Aqui temos como objetivo discutir os impactos das avaliações externas na profissionalização e saberes docentes. O diálogo sobre profissionalização docente é realizado a partir de Bourdoncle (1999) e sobre os saberes docentes com Chartier (2007) e Tardif (2011). Realizamos o trabalho de campo em uma rede municipal de ensino de uma cidade do Agreste Pernambucano com observações do cotidiano escolar de sete professoras que atuavam no Ensino Fundamental anos iniciais, uma gestora escolar, uma coordenadora escolar, um diretor de ensino e uma coordenadora de ensino. Nossas conclusões apontam como as políticas avaliativas afetam os saberes docentes e, considerando ser estes essenciais para a afirmação e reconhecimento do professorado como grupo profissional acaba por afetar o processo de profissionalização.

Palavras-chave: Profissionalização; Saberes docentes; Avaliações externas.

1. INTRODUÇÃO

Este texto apresenta reflexões possíveis a partir de uma pesquisa[1] que buscou compreender como as relações de interdependências estabelecidas entre professorado, equipe gestora da escola e equipe gestora do ensino municipal da Secretaria Municipal de Educação afetam o processo de profissionalização docente na dimensão de sua profissionalidade.

A partir da diversidade de desafios enfrentados pelos docentes para desenvolver seu trabalho e conquistar reconhecimento e afirmação profissional na sociedade, algumas políticas educacionais e curriculares tem atravessado a docência afetando, entre outras coisas, seus saberes. Como exemplo dessas políticas, temos as avaliações externas, elas chegam as escolas buscando traduzir em números a aprendizagem dos alunos, pensando assim melhor precisa-las, e assim poder analisar as possíveis "falhas" e "problemas" dos processos de ensinar/aprender/avaliar. Assim, é que as politicas de avaliação vão além do desempenho dos e das estudantes, de certo modo, elas também apontam e pretendem analisar as atividades desenvolvidas pelos (as) professores (as).

Foi observando as possíveis relações entre os resultados das avaliações externas, o trabalho desenvolvido pelo professorado e o processo de ensino e aprendizagem, que nos questionamos: Como as avaliações externas podem afetar a profissionalidade e saberes docentes? Inquietadas por essa questão, buscamos neste texto compreender as possíveis relações entre as avaliações externas e a profissionalidade e saberes docentes. Para tal, estabelecemos diálogo teórico entre o processo de profissionalização e os saberes docentes e analisamos as relações entre as políticas de avaliações externas, a profissionalidade e os saberes docentes.

A profissionalização docente é tomada aqui numa perspectiva sociológica, entendida de maneira geral, como o processo social pelo qual uma ocupação luta para ser reconhecida como profissão (BOURDONCLE, 1999). Já os saberes docentes, são tidos como corpo de conhecimentos específicos e como saberes explícitos e implícitos em uso na ação docente

1 Dissertação desenvolvida com o apoio financeiro da CAPES e intitulada: "Profissionalização e profissionalidade docente: as interdependências entre professorado, gestão da escola e equipe gestora do ensino da Secretaria de Educação de um município do Agreste pernambucano", defendida em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE/CAA.

(CHARTIER, 2007). Para além das referências teóricas, já ditas, também tomamos o apoio de alguns conceitos tratados por Norbert Elias.

Realizamos o trabalho de campo buscando compreender os movimentos e interações entre os "atores" e as configurações presentes no cotidiano escolar e extraescolar, articuladas a profissionalidade docente. Foram participantes dessa pesquisa sete professoras que atuavam no Ensino Fundamental anos iniciais, uma gestora escolar, uma coordenadora escolar, um diretor e uma coordenadora de ensino representantes da Equipe Gestora Municipal de Ensino da Secretária Municipal de Educação, todos os nomes que fazem referência as docentes que participaram da pesquisa foram por nós atribuídos a fim de que suas identidades fossem preservadas.

Buscamos nas conversas informais e nas vivências das rotinas e eventualidades (SILVA, 2009) compreender as interações presentes no campo de pesquisa, considerando sempre o protagonismo dos sujeitos ao longo do desenvolvimento de nossa pesquisa. Nossas observações foram registradas em notas e diário de campo e estiveram disponíveis às professoras ao longo do período em que estivemos presentes no contexto escolar para que, se fosse o caso, pudessem ter acesso.

2. REFLEXÕES SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO E SABERES DOCENTES

Nossas reflexões teóricas sobre profissionalização e saberes docentes se inicia com a compreensão de profissão como uma atividade em que os conhecimentos são aprendidos e professados publicamente e "não adquiridos misteriosamente pelas vias não explícitas da aprendizagem imitativa"(BOURDONCLE, 1991, p.74), nessa direção defendemos que para ser professor (a) é importante e são necessários conhecimentos teóricos e a socialização desses conhecimentos entre pares para a afirmação e o reconhecimento social da docência como profissão.

Entendemos a profissionalização como os processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional e construção da identidade profissional (SHIROMA e EVANGELISTA, 2010), é nesse sentido que pensamos a docência considerando a importância de uma formação institucionalizada e das relações entre pares que são estabelecidas nos processos de profissionalização.

Esse processo de profissionalização é atravessado por relações de poder que envolvem aspectos sociais, políticos e culturais que provocam

tensões nas relações estabelecidas entre os docentes, essas tensões revelam, por exemplo, disputas por afirmação da competência de gerir o próprio trabalho. As relações de poder se equilibram, ao entendermos que os docentes compartilham um corpo de saberes profissionais específicos que os une enquanto grupo profissional e também os diferenciam dos demais grupos profissionais.

Chamamos esse corpo de saberes específicos de profissionalidade, e entendemos que esses saberes são construídos a partir da formação inicial e que se amplia e continua sendo construído ao longo de toda trajetória profissional (MORGADO, 2011 e ROLDÃO, 2005). Entendemos a profissionalidade como o alicerce da profissão docente (BOURDONCLE, 1991 e ROLDÃO, 2005), e como uma dimensão da profissionalização que se desenvolve em momentos de compartilhamento entre pares, mas também nas relações estabelecidas entre professor (a) e aluno (a), entre professor (a) e gestão da escola, gestão do ensino municipal, entre o professorado e a comunidade escolar.

A profissionalidade enquanto corpo de saberes docentes, engloba não apenas os saberes práticos, mas também os teóricos, saberes da ação, saberes explícitos e implícitos, ditos e não ditos... Para pensar esses saberes, e como eles se articulam ao processo de profissionalização docente, dialogamos com Tardif (2011) e com Chartier (2007).

Para Tardif (2011) uma definição de "saber dos professores" é difícil, dado o fato de que muitas vezes esse saber não é explicitado, assim para o autor o saber precisa ser considerado "como a expressão de uma razão prática, a qual pertence muito mais ao campo da argumentação e do julgamento do que ao campo da cognição e da informação" (p.186), o autor ainda afirma que a concepção de saber pode variar de acordo com a intenção de quem pesquisa, nessa direção, o autor apresenta três concepções de saber: o 1) O saber ligado a subjetividade, o saber cognitivo, que "é uma construção oriunda da atividade do sujeito" é um saber racionalizado. 2) O saber ligado ao juízo de realidade, excluindo o juízo de valor e vivencias, por exemplo. E por último, 3) O saber ligado a atividade discursiva que tenta validar através de argumentos e de operações discursivas e linguísticas, aqui "saber alguma coisa não é somente emitir um juízo verdadeiro a respeito de algo, mas também ser capaz de determinar por que razões esse juízo é verdadeiro" (TARDIF, 2011, p. 196).

Nessa direção, Tardif (2011) só considera como saber os pensamentos, ideias, juízos, discursos e argumentos que obedeçam as exigências da racionalidade, para ele só é saber quando o professor consegue explicitar

seus saberes, quando o professor é capaz de justificar através de razões e argumentos, seus procedimentos e ações desenvolvidas, por exemplo, no processo de ensino e aprendizagem.

Pensamos que as concepções de saberes apresentadas por Tardif tem uma limitação, pois, quando este não olha para outros saberes, aqueles que existem, mas não são explicitados, corremos o risco de dizer que aquela professora que não consegue racionalizar sua prática, por exemplo, não é uma profissional. Daí porque dialogamos com Chartier (2007) para dizer que é preciso considerar os sabres da ação docente, esses saberes são teorizados na prática, e ainda que a professora não consiga explicar com clareza o porquê tomou tal postura pedagógica, não significa que seu saber não exista e não precise ser validado. Nesse contexto, Chartier (2007) afirma que o processo de verbalização da ação docente é um movimento importante para o professorado, e dizemos que também para a profissionalização docente.

Chartier (2007) faz outra reflexão importante para nós, ela diz que a relação teoria e prática aparecem como um forte impacto entre o professorado e pesquisadores, a autora apresenta os pesquisadores como, comumente, hábeis com os saberes teóricos, e o professorado como os detentores dos saberes práticos. No entanto, sabemos que um não existe sem o outro, e a autora sinaliza que embora muitas vezes o professorado não saiba explicar teoricamente sua ação docente, esse saber prático partiu de uma teoria. A autora afirma que geralmente o professorado valida os saberes teóricos pela sua praticidade, algo que pensamos criar uma "barreira" entre teoria e prática, para a autora os pesquisadores fazem o caminho inverso: há uma valorização maior nos saberes teóricos. Pensamos que essa valorização de um saber sob o outro, é nocivo ao processo de profissionalização, uma vez que não possibilita o diálogo necessários entre os pares para a socialização profissional, tão importante para o processo de afirmação da docência.

Assim, pensamos os saberes docentes como constituintes da profissionalidade, o alicerce da profissão docente, tomamos aqui por saberes docentes como o corpo de conhecimento específico da docência que é adquirido na formação inicial e permanece em constante desenvolvimento ao longo de toda a carreira do (a) professor (a), são saberes teóricos que vão instrumentalizando o (a) professor (a) agir no processo de ensino e aprendizagem, uma instrumentalização que se desdobra na aquisição de saberes práticos que vão sendo compartilhados entre pares e se fortalecendo na docência e ainda que alguns professores não

consigam explicitar, ele existe e faz parte da profissionalidade desse profissional docente.

3. AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS E SUAS RELAÇÕES COM A PROFISSIONALIDADE E SABERES DOCENTES

As avaliações externas são elaboradas e aplicadas por atores que atuam fora da escola, são avaliações de larga escala, pensadas para "medir" a aprendizagem do maior quantitativo de alunos, no menor espaço de tempo possível. Como são, por exemplo, a do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil, e a do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE). São avaliações padronizadas para todo o sistema nacional (no caso das avaliações do SAEB e Prova Brasil) e estadual (no caso do SAEPE) de educação, elas são vivenciadas ao longo do ano de acordo com a agenda nacional de educação. Moreira e Sordi (2004) dizem que as avaliações externas são um "instrumento de controle total do Estado sobre a educação, cujos resultados têm provocado tensões e competitividade por melhores resultados entre os sistemas de ensino e entre as escolas de um mesmo sistema" (MOREIRA E SORDI, 2004, p.2).

A rede de ensino, que estudamos na região do Agreste Pernambucano, adota como política de acompanhamento da aprendizagem de seus alunos as avaliações internas e externas. E também avalia a aprendizagem dos alunos através de avaliações dos programas pedagógicos da rede, como era o caso do Programa Mais Alfabetização (PMALFA), que durante o desenvolvimento da pesquisa estava em vigor, e avaliava através de simulados elaborados pela Equipe Gestora do Ensino Municipal[2] (EGEM), se configurando como avaliações realizadas pela rede para saber quais os níveis de aprendizagem se encontram os estudantes de cada escola.

Assim, observamos que essas políticas de avaliação externas empurram o professorado para o que Leite (2010, p.199) chama de "processos de trabalho fortemente enraizados numa lógica técnico burocrática e de grande conformidade com as diretrizes centrais do ministério que

2 A partir desse momento todas as vezes que os referirmos a Equipe Gestora do Ensino Municipal usaremos a sigla EGEM, e quando nos referirmos a Equipe Gestora da Escola usaremos EGE.

tutela a educação", interferindo em movimentos importantes para o desenvolvimento da profissionalidade como, por exemplo, a socialização profissional e a autonomia curricular.

Nesse contexto, quando os resultados das avaliações externas se desdobram em arranjos educacionais, sejam eles públicos ou privados, elaborando políticas curriculares que direcionam a prática curricular do professor, elas (as avaliações externas) dificultam que o professorado e também a EGEM e EGE concebam e operacionalizem em um projeto formativo próprio que atenda às especificidades dos contextos e dos estudantes em formação (MORGADO, 2011), e que assumam uma posição de especialistas. Essas avaliações, interferem naquilo que é muito próprio do professorado: o processo de ensino, aprendizagem e o ato de avaliar (ROLDÃO, 2005), e vão se constituindo como políticas de avaliações que têm resultado em ações "não políticas" do Estado para:

> Elevar os desempenhos educacionais dos estudantes e da qualidade do ensino (dos professores), todas elas importadas de modelos privados de gestão, o que vem reduzindo a potência criativa dos campos de conhecimento, cada vez mais alinhados a exigências de resultados práticos e úteis, tanto para o sucesso nos exames estandardizados quanto para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho (VIEIRA, et. al.2012 p.5).

Nessa direção, vemos um movimento que remete a uma política gerencialista da educação, que vai em direção contrária à profissionalização e afeta a profissionalidade docente na medida em que propõe desintelectualizar o professor e o posicionar como alguém competente tecnicamente e inofensivo politicamente (SHIROMA, 2003), já que geralmente tanto com relação às avaliações externas, quanto com relação aos arranjos pedagógicos desdobrados delas, ao professorado cabe apenas a operacionalização dessas políticas em sala de aula.

Por sua vez, os alunos ao serem submetidos às avaliações externas, que não contemplam seu contexto escolar, não conseguem alcançar as metas estabelecidas por essas avaliações, e o professorado e EGE são responsabilizados pelos baixos índices alcançados. É nessa direção, que dizemos que as avaliações externas imprimem uma lógica gerencialista na educação, na medida em que responsabiliza professores e gestores pela prestação de contas (SHIROMA, 2003), desconsiderando a complexidade que envolve o fazer docente, as relações que os docentes estabelecem

uns com os outros e com os demais sujeitos no contexto escolar, que afetam o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, dizemos que as avaliações externas podem fragilizar também as relações estabelecidas entre professorado, EGE e EGEM, pois, ao serem pressionados por essas políticas de avaliação externas, coordenadas e supervisionadas pela EGEM, o professorado e a EGE agiam para dar conta do que estava sendo cobrado. A EGE é levada a assumir uma posição de controle e fiscalização do trabalho docente, e o professorado, como disse uma das professoras de nossa pesquisa, acaba "mesclando" o resultado das avaliações ao, por exemplo, apontar as respostas corretas para que os alunos obtenham êxito na avaliação.

Assim, o modo como o professorado e a EGE se movimentavam a partir de tais políticas indicavam tensões relacionadas à profissionalidade na medida em que eles tinham sua relação fragilizada, ou seja, ao invés de EGE e professorado trabalharem conjuntamente no desenvolvimento de mecanismos de avaliação coerentes com seu contexto, fortalecendo assim o corpo de saberes da docência e o reconhecimento do grupo profissional, eles atuavam apenas no controle e fiscalização da aplicação da avaliação na escola e na sala de aula, uma atuação que interferia no exercício de sua autonomia profissional (TERRASÊCA, 2016).

Esses movimentos puderam ser observados por nós quando acompanhamos o desenvolvimento das avaliações do Programa Mais Alfabetização (PMALFA), também da avaliação do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE) na escola. Em ambos os momentos, o professorado apontava as respostas para o alunado responder e assim conseguir alcançar as metas estabelecidas pelas avaliações, mesmo diante da constante vigilância da EGE, no caso da avaliação do PMALFA, quanto dos aplicadores enviados pela SME, no caso da avaliação do SAEPE.

O professorado reconhecia que não era correto apontar as respostas aos alunos, como nos disse a professora Laura: "***Se é para avaliar tem que ser verdadeiro! Mas tem professores que fica lendo onde não é pra ler, fica apontando a resposta...***" (PROFESSORA LAURA, DIÁRIO DE CAMPO, 21/11/2018), mas diante da exigência e pressão sobre o professorado de alcançar metas, eles ajudavam os alunos. Algo que nos faz refletir sobre o que afirma Sampaio e Leite (2019) a respeito das políticas de avaliação externas induzirem o professorado a dilemas na sua atividade profissional que afetam a ação pedagógica e didática e também as identidades profissionais.

Nessa direção, a resposta dada pela professora Laura quando questionada sobre o que levaria um professor a agir auxiliando seus alunos a responder as avaliações, nos ajuda a compreender como essas políticas de avaliações externas, ao afetar a ação pedagógica, didática e a identidade profissional do professorado, também afetam sua profissionalidade, a professora Laura responde que o professor não quer seu nome na "praça". Ao perguntar o que significa para um professor ter seu nome da "praça", ela nos respondeu que: "***Por exemplo, ele tem 20 alunos, desses ele tem 15 sem ler, ele não quer que fique na praça, que seus alunos não saibam ler, ai fica mesclando o resultado."*** (PROFESSORA LAURA, DIÁRIO DE CAMPO, 21/11/2018), ou seja, ter o nome na praça é não ser reconhecido como um professor capaz de mobilizar processos de aprendizagens entre os alunos, como um professor que não sabe mobilizar, ou não tem os saberes da profissão (profissionalidade) para fazer aquilo que é sua função: ensinar o outro a aprender (ROLDÃO, 2005). A fala da professora nos leva a refletir sobre as dimensões do poder e controle dos professores sobre seu fazer docente, no caso descrito aqui, ao poder e controle sobre o ato de avaliar seus alunos.

As dimensões poder e controle sobre a ação docente são, de acordo com Roldão (2005, p.111): "sempre restritas neste grupo (professorado), e constitui uma das limitações sérias ao estabelecimento social do seu estatuto como profissionais plenos", dimensões importantes para o desenvolvimento da profissionalidade que requer autonomia para além do fazer em sala de aula, uma autonomia que garanta ao professorado o uso de seus saberes e expertise de modo crítico reflexivo. Algo que as políticas de avaliação externa não proporcionam, pois, se estabelecem como um processo de controle e não como uma oportunidade para refletir sobre o trabalho educativo como um todo, que envolva professores e gestores em um processo simultaneamente formativo e formador, isto é, baseado na reflexão sobre si e na reflexão com outros (TERRASÊCA, 2016).

Na dinâmica da aplicação das avaliações do programa PMALFA, vemos a relação das figurações com a profissão docente, uma vez que o professorado parece se preocupar com seu ***status*** profissional. Para o professorado, o desempenho dos alunos nas avaliações pode gerar desconfiança sobre seu trabalho no caso de os alunos não alcançarem os descritores propostos pela avaliação. Pondo em questão um corpo específico de saberes para alfabetizar e letrar os (as) alunos (as).

Essa preocupação com o ***status*** profissional é importante, porque parece revelar que o professorado e as demais figurações mobilizam-se em defesa da autonomia da docência, resistindo ao controle externo e burocrático das avaliações. Resistir a isso, significa que o professorado está protegendo sua profissionalidade, no sentido de que cabe ao professor (a), que está em sala de aula diariamente, por exemplo, avaliar seu alunado. Essa preocupação com o ***status*** profissional, pareceu também provocar um movimento do professorado agir auxiliando os alunos e as alunas a responderem a avaliação, para que eles e elas atingissem as metas. É importante ressaltar que a postura adotada pelo professorado com relação às avaliações internas, às elaboradas pelos professores a partir de seu trabalho em sala de aula, era diferente.

Sobre essas, as professoras que observamos, ainda que ajudassem o alunado a responder, por vezes também indicando as respostas, demonstravam mais segurança na aplicação e nos alunos (as). As professoras liam cada questão com os alunos, soletrando por vezes, cada alternativa das provas, preocupavam-se em aguardar que todos os alunos tivessem respondido a questão para só então passar para a outra e ficavam constantemente repreendendo os alunos que verbalizavam em tom alto de voz as respostas das questões.

Para as professoras, as avaliações internas são melhores porque são elaboradas pelo professor que está em sala de aula e que conhece os (as) alunos (as), e como nos disse a professora Marly, quando perguntamos com quais das avaliações sentia-se mais à vontade, ela respondeu:

> *"A minha! Com certeza! Porque a minha eu estou perguntando aquilo que o meu aluno sabe, o que ele estudou, eu passei... A outra tem coisas que vêm que eles não sabem, por exemplo, textos, textos grandes para eles que são do 2° ano, não leem fluente ainda. E no 1° ano também é assim."* (PROFESSORA MARLY, DIÁRIO DE CAMPO, 10/12/2018).

A fala de Marly e nossas observações das aplicações de avaliações internas e externas na escola, nos suscitaram a princípio duas coisas: em primeiro lugar que do ponto de vista das professoras as avaliações externas não contemplam as especificidades das aprendizagens dos alunos (as) e são vistas como instrumento de controle do trabalho docente. Em segundo lugar, as avaliações que são elaboradas pelo professorado são vistas também como uma autoavaliação do trabalho docente.

Assim, ao auxiliar seus alunos a responderem as avaliações externas como, por exemplo, a do PMALFA, o professorado se posiciona em defesa da ação docente, assim a partir do que ouvimos da professora, entendemos que é necessário garantir que o professorado seja reconhecido como capaz de lidar com os processos de ensino e aprendizagem, porque possui um corpo de saberes que o legitima para tal, daí porque ele não pode ter seu nome na "praça".

Nesse contexto, nos pareceu que o modo como as professoras se movimentavam em relação às avaliações externas e internas, se relacionavam com sua profissionalidade na medida em que as professoras eram posicionadas como aplicadoras de provas. Esse movimento quando analisado a partir Moreira e Sordi (2004) aponta que as avaliações externas podem ser um instrumento de controle total do Estado sobre a educação.

Observamos também que durante o desenvolvimento da aplicação da avaliação externa do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE), avaliação realizada em língua portuguesa e matemática com o 2°, 5° e 9° anos do Ensino Fundamental e no 3° ano do Ensino Médio nas escolas da rede pública municipal e estadual de Pernambuco, o professorado e a EGE agiam conjuntamente para que os alunos participassem do momento da prova. Eles agiam indo ao encontro dos alunos faltosos em casa, em um movimento que não é comum no cotidiano da escola, considerando que durante todo o nosso período de vivência no campo, o único dia em que observamos a gestão escolar ir em busca de alunos em casa foi o dia das avaliações do SAEPE na escola.

Pensamos que esses movimentos entre EGE e professorado com relação à avaliação do SAEPE é importante para pensar os impactos da avaliação do SAEPE, enquanto avaliação externa, na profissionalidade docente. Pois, o fato da avaliação do SAEPE ter relação com o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), que faz uso dos resultados da avaliação SAEPE e da taxa de evasão de alunos na escola, para a política do Bônus de Desempenho Educacional (BDE) que premia financeiramente professores desde que as escolas em que trabalhem alcance as metas estabelecidas pelo governo, faz com que ela se estabeleça como uma política que afeta a profissionalização docente, considerando o que Nóvoa (2017) afirma sobre "o discurso da eficiência, e da prestação de contas reforçar políticas que remuneram os professores em função dos resultados dos alunos, desvalorizando assim outras dimensões da profissionalidade" (p.1109). Algo que o autor sinaliza como um dos mecanismos de desprofissionalização da docência, uma vez que

além de excluir o (a) professor (a) da elaboração de tais políticas, atribui funções docentes como, por exemplo, o ato de avaliar, às pessoas que não são docentes, contribuindo também para o desprestígio da profissão, podendo fortalecer a ideia de que qualquer um pode ser professor, basta ter o conhecimento dos conteúdos, quando, na verdade, são necessários saberes além destes, saberes que como nos diz Roldão (2005) permitam ensinar o aluno a aprender.

Pensamos ainda, que as relações entre SAEPE, IDEPE e BDE talvez possam justificar a dinâmica diferente de aplicação da avaliação, pois, observamos que a dinâmica de aplicação do SAEPE nas escolas acontece de modo diferente das avaliações do PMALFA. Para o SAEPE, são enviados pela Secretária Municipal de Educação (SME) aplicadores, que geralmente são professores, para a realização da avaliação em sala de aula, ao contrário das avaliações do PMALFA, em que as professoras eram responsáveis pela leitura e aplicação das avaliações junto aos alunos. No SAEPE, em alguns casos as professoras são solicitadas pelos aplicadores externos que se retirem da sala de aula, de modo a garantir que o alunado responda as questões sem auxílio de seus professores.

Ao longo do trabalho de campo, presenciamos um dia de aplicação do SAEPE na sala de aula, na ocasião pudemos perceber que essa dinâmica de trazer alguém externo à sala de aula e à escola para aplicar uma avaliação, é uma forma de garantir neutralidade ao processo, e de certa maneira também garantir legitimidade aos resultados da avaliação considerando que ela tem o "intuito produzir informações sobre o desenvolvimento do processo de alfabetização, em língua portuguesa e em matemática, a tempo de desenvolver ações capazes de ajustar eventuais problemas identificados ao longo desse processo." (PERNAMBUCO, 2016, p.16), informações importantes para o desenvolvimento do trabalho docente.

Na mesma ocasião, percebemos também a preocupação dos avaliadores externos com presença das professoras da escola nas salas de aula, e também um desconforto das professoras com a presença do avaliador externo na aplicação da avaliação. Esse constrangimento, pode ser descrito no modo como a professora que permaneceu todo o tempo da avaliação sentada em uma das bancas no fim da sala de aula sem expressar nenhuma reação às instruções passadas para os alunos (as).

Parece que essas são tensões provocadas pelas avaliações externas e que podem se relacionar à profissionalidade docente na medida em que a proposta de avaliação desconsidera o próprio professor, que está

diretamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, avaliar seus alunos. Pois, como nos disse Marly sobre sua preferência pela avaliação interna, e na fala da professora Marcela referindo-se à sua preferência pela prova que ela mesma elabora quando nos diz: "***Essa é mais fácil***" (PROFESSORA MARCELA, DIÁRIO DE CAMPO, 07/12/2018), no sentido de que, por ser conteúdos que seus alunos vivenciaram no ano letivo e estarem em uma linguagem adequada ao seu nível de aprendizagem, os alunos conseguiam responder com maior facilidade.

A fala das professoras nos aponta que quando o aluno é avaliado por ela, tanto há um acompanhamento da aprendizagem quanto possibilita avaliação de seu próprio trabalho, tendo em vista que, como a professora diz, foi ela quem passou os conteúdos e sabe exatamente o que perguntar aos seus alunos. Aqui podemos ver aspectos da profissionalidade da professora que se expressam no seu envolvimento com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e com o processo avaliativo dos mesmos.

Ambas as falas nos remetem ao que Boggino (2009) diz sobre a função da avaliação enquanto recurso pedagógico que auxilia professores e alunos no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o que nos permite inferir dizendo que a avaliação precisa ser pensada e realizada pelos professores que acompanham o desenvolvimento dos alunos no dia a dia em sala de aula, pelos professores que estão com eles nas trocas de experiências e saberes, desse modo a profissionalidade é favorecida.

Assim, a avaliação externa, no formato descrito, parece atravessar o desenvolvimento da profissionalidade desses professores que não participaram da elaboração de tais avaliações, indicando que "a avaliação externa tende a ser o instrumento de controle total do Estado sobre a educação, cujos resultados têm provocado tensões e competitividade por melhores resultados entre os sistemas de ensino e entre as escolas de um mesmo sistema" (MOREIRA; SORDI, 2004, p.2). Uma avaliação que afeta as relações, uma vez que posiciona professorado, EGE e EGEM de modo hierarquizado, e provoca o comprometimento de sua autonomia enquanto profissional.

Observamos nas posturas das professoras que as avaliações externas também provocavam um movimento de resistência que levava o professorado a tencionar com a EGE e a EGEM em defesa de sua ação docente e com a intenção de proteger seu ***status*** profissional e sua profissionalidade. Posturas que podem comprometer não apenas os resultados das avaliações, mas o desenvolvimento da profissionalidade

docente, na medida em que se cria um ambiente em que essas tensões desarticulam o trabalho coletivo (SILVA, 2010), prejudicando assim a constituição de uma profissão que depende do coletivo para desenvolver-se.

Em movimento inverso, a avaliação escolar mobiliza um movimento de autoavaliação profissional na medida em que são avaliações que sofrem menos controle da EGE e EGEM. As professoras sentem maior familiaridade com a avaliação escolar por ser elas mesmas que decidem sobre o que e como faze-la considerando o processo de ensinar aprender de seus estudantes e o próprio.

Assim, a avaliação escolar possibilita ver mais que os avanços na aprendizagem dos alunos, mas do trabalho do (a) professor (a) junto ao processo de ensino e aprendizagem, de modo que a avaliação passa a ser um elemento importante do ato pedagógico (GATTI, 2014), uma vez que a partir delas é possível verificar, mas sobretudo reelaborar as estratégias de ensino.

Nessa direção, pensamos que a avaliação escolar pode possibilitar ao professorado, movimentos na direção do fortalecimento e recriação de expertise visto que como diz Boggino (2009), as avaliações têm o potencial de possibilitar ao professor (a) as reflexões necessárias para que ele oriente os processos de ensino e aprendizagem, porém quando as avaliações se estabelecem apenas como medida classificatória, e como medida dos conhecimentos adquiridos, elas tendem a posicionar o professorado em direção contrária à profissionalização uma vez que como afirma Leite e Fernandes (2014), elas tendem à exclusão social.

Assim, dizemos que não auxiliam o professorado em seu objetivo principal de "participar da emancipação das pessoas, de ajudar a tornar pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social" (IMBERNÓN, 2009, p.27), afetando a profissionalidade à medida que contribui com a desvalorização da profissão docente.

Essas políticas de avaliação externas podem afetar o processo de profissionalização docente na medida em que seus resultados orientam os currículos das escolas, e ao orientar ou controlar esses currículos, o professorado passa a ter menos controle sobre seu trabalho, eles vão agindo no sentido da reconfiguração e recriação das políticas educacionais, em um movimento constante de resistência ao controle e a perda de autonomia e de proteção aos seus saberes teóricos e práticos.

Assim, observamos que essas políticas de avaliação externa empurram o professorado para o que Leite e Fernandes (2010, p.199) chama de

"processos de trabalho fortemente enraizados numa lógica técnico burocrática e de grande conformidade com as diretrizes centrais do ministério que tutela a educação", interferindo em movimentos importantes para a profissionalização como, por exemplo, a socialização profissional e a autonomia curricular.

Nesse contexto, quando os resultados das avaliações externas resultam em arranjos educacionais como, por exemplo, programas pedagógicos focados na alfabetização, correção idade – série, etc., que se configuram como políticas curriculares que direcionam a prática curricular do professor, elas (as avaliações externas) dificultam que professorado, gestão escolar e até mesmo a gestão municipal de ensino, concebam e operem em um projeto formativo próprio que atenda às especificidades dos contextos e dos estudantes em formação (MORGADO, 2011), e, que assumam uma posição de especialistas, um movimento que analisado em diálogo com CHARTIER (2007), dizemos que prejudica a verbalização da ação docente e a socialização dos saberes teóricos e práticos, e interferem também na afirmação dos saberes profissionais (CHARTIER, 2007).

É importante ressaltar que não somos contrárias às políticas de avaliações externas, mas, apontamos para a importância do professorado ter maior participação nos processos que a configuram através de ações que possam reconhecer a potência de pensar e decidir dos docentes envolvidos com os cotidianos das escolas.

4. CONCLUSÕES

Este texto teve por objetivo compreender as relações entre as avaliações externas e a profissionalidade e saberes docentes. Nessa direção, a partir do que pudemos problematizar nos parece que há importante diferença entre a avaliação escolar, pensada, elaborada e conduzida pelas professoras e professores e as avaliações externas – padronizadas e de larga escala, pensamos que a avaliação escolar pode possibilitar ao professorado, movimentos ligados ao desenvolvimento dos sabres teóricos e práticos, movimento no sentido da profissionalização docente, pois, como diz Boggino (2009), as avaliações têm o potencial de possibilitar ao professor, reflexões necessárias para que ele oriente os processos de ensino e aprendizagem, porém, quando as avaliações se estabelecem apenas como medida classificatória, e como medida dos conhecimentos adquiridos, elas tendem a posicionar o professorado em direção contrária

ao sentido da docência pois como afirma Leite e Fernandes (2014) elas tendem à exclusão social.

Nessa direção, dizemos que as avaliações externas não auxiliam o professorado em seu objetivo principal de "participar da emancipação das pessoas, de ajudar a tornar pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social" (IMBERNÓN, 2009, p.27), e afetam os saberes docentes e o processo de profissionalização à medida que contribuem com a desvalorização da docência, distancia o professorado do movimento de reflexão sob sua ação e dificulta a verbalização e também a racionalização dos saberes docentes, algo que como vimos com Tardif (2011) e Chartier (2007) não contribui com o professorado.

Assim, diante do que pudemos pensar sobre as políticas de avaliações externas, nos parece que tais políticas afetam os saberes docentes desconsiderando que estes são essenciais para a afirmação, reconhecimento e valorização do professorado como grupo profissional. Embora a profissionalidade seja afetada por políticas prescritivas e de caráter burocrático e controlador, não podemos deixar de pontuar que o professorado resiste criando movimentos de "rebeldia" a essas políticas que levam à reconfiguração dessas políticas à realidade de sua rede de ensino e mobilizam proteção aos seus saberes.

REFERÊNCIAS

BOURDONCLE, Raymond. **La professionnalisation des enseignants**: analyses sociologiques anglaises ey américaines. Revue Française de Pedagogie. n. 94, janvier-février-mars, p. 73-92, 1991.

BOGGINO, Norberto. **A avaliação como estratégia de ensino:** avaliar processos e resultados. Sísifo, Lisboa, n. 9, p. 79-86, 2009.

CHARTIER, A-M. Ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2007.

GATTI, B. A. **Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 373-384, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. Ed.- São Paulo, Cortez, 2009.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. **Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares:** que possibilidades que constrangimentos? **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p.198- 204, 2010.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. **Avaliação, qualidade e equidade**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 421- 438, jul. 2014.

MORGADO, José Carlos. **Identidade e profissionalidade docente**: sentidos e (im) possibilidades. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.19, n.73, p. 73-812, 2011.

MOREIRA, Rozemeiry dos Santos Marques. SORDI, Mara Regina Lemes de. **Avaliação externa como instrumento da gestão do sistema de ensino:** a adesão e os impasses para a busca de melhoria na educação. Trabalho apresentado na 27° Reunião Nacional da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Estado e Política Educacional, 2004. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/p053.pdf Acesso em: 30/09/2021.

NÓVOA, Antônio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa. V.47 n.1106 p.1106- 1132, 2017.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação de Pernambuco. **SAEPE** – 2016 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3, Juiz de Fora, 2016.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. **Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior.** Revista: Nuances: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, 2005.

SAMPAIO, Marta; LEITE, Carlinda. **Efeitos da avaliação externa das escolas na ação e no desenvolvimento profissional do professorado**. In: Currículo, política e cultura: conversas entre Brasil e Portugal. Elizabeth Macedo Menezes (organizadora) – Curitiba: CRV, 2019.

SANTOS, Márcia Cristina Xavier dos. **Profissionalização e profissionalidade docente: as interdependências entre professorado, gestão da escola e equipe gestora do ensino da secretaria de educação de um município do agreste pernambucan**o/Dissertação, PPGEDUC – UFPE/CAA – 2019.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. **Gestão escolar democrática:** uma análise dos limites culturais a serem superados em um contexto tradicional. Trabalho apresentado na 33° Reunião Nacional da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Estado e Política Educacional. Caxambu (MG): 17 a 20 de outubro de 2010.

SHIROMA, E.O. **O eufemismo da profissionalização**. In: Moraes, M.C.M. (Org.). Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

TARDIF, M. O professor enquanto ator racional: qua racionalidade, que saber, qua juízo ? In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TERRASÊCA, Manuela. **Autoavaliação, avaliação externa**... Afinal para que serve a avaliação das escolas? Cadernos CEDES, v. 36, n. 99. Campinas, 2016.

VIEIRA, Jarbas S.; HYPOLITO, Álvaro M.; Et al. **Políticas curriculares, educação e ensino:** a estandardização do conhecimento. Trabalho Encomendado para a 35° Reunião Nacional da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Currículo. Porto de Galinhas (PE): 2012.

A RELAÇÃO ENTRE ENSINO E PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA UFPE

VALDEMIRA PEREIRA CANÊJO DE ANDRADE
Mestra em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, valcanejo21@gmail.com;

FRANCISCO KENNEDY SILVA DOS SANTOS
Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, francisco.kennedy@ufpe.br.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquissa de mestrado que tem como objetivo central compreender a entre ensino e pesquisa no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), bem como identificar quais impactos pedagógicos são construídos para a formação inicial a partir da vivência da pesquisa. Ainda pensando em tal objeto, a forma de abordagem é qualitativa, utilizando-se, na tipologia de pesquisa, o Estudo de Caso. Os resultados obtidos apresentam que a pesquisa exerce papel fundamental e contribui significativamente na formação inicial de professores de Geografia, permitindo aproximá-los da realidade escolar, desenvolvendo habilidades e metodologias para o ensino da Geografia em sala de aula. Diante dos dados, pode-se compreender que a articulação entre ensino e pesquisa como proposta fundamental não a de formar pesquisadores e estar restrito a uma temática específica da Geografia, mas se constitui enquanto processo de autonomia, emancipação e problematização da realidade, capaz de promover uma formação de sujeitos críticos e propositivos.

Palavras-chave: Ensino; Pesquisa; Geografia; Formação inicial de Professores.

INTRODUÇÃO

A formação de professores, como campo de investigação, há algum tempo, é objeto de discussão de vários pesquisadores em educação, interesse de governos, de gestores e de professores, e todos aqueles que se preocupam com o tema, além disso, há um crescente número de trabalhos científicos que tratam deste campo, bem como os congressos e encontros educacionais que fortalecem ainda mais as pesquisas e que têm contribuído para sua ressignificação. Sendo assim, é de extrema relevância o debate sobre a formação de professores para a atuação na Educação Básica nas discussões contemporâneas, uma vez que essa formação habilita profissionalmente o futuro professor para o campo de atuação na área de formação.

Pensando nisto, é importante refletir como os professores de Geografia em formação inicial vivenciam a relação entre ensino e pesquisa, uma vez que a vivência da pesquisa na graduação pode ser compreendida como uma maneira de ajudar o futuro professor de Geografia entender o que faz e descobrir novas formas de fazer na sala de aula. Para Sales (2004, p. 36), "[...] a pesquisa não é um mero procedimento de solução de problemas, mas uma possibilidade para uma prática propositiva do professor". Isso quer dizer que a pesquisa deve ser vista durante a formação inicial do professor de Geografia como uma possibilidade de buscar outras maneiras de ensinar a Geografia, de intervir na educação, de mudar a realidade, de provocar atitudes de emancipação, de criticidade, de questionamento nos alunos em sala de aula. Portanto, carregar a pesquisa não para resolver todos os problemas, mas para fazer a diferença no ambiente escolar.

Mediante o exposto, este artigo desenvolveu-se a partir da seguinte problemática: Como se dá a relação entre ensino e pesquisa no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e quais impactos pedagógicos são construídos para a formação inicial a partir da vivência da pesquisa? Dessa forma, chegou-se ao objetivo geral neste artigo que é: Compreender a relação entre ensino e pesquisa no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e quais impactos pedagógicos são construídos para a formação inicial a partir da vivência da pesquisa.

Este artigo, portanto, constitui um recorte dos resultados de uma investigação que elegeu os egressos da disciplina de Pesquisa Aplicada

ao Ensino de Geografia, do curso de Licenciatura em Geografia da UFPE, durante o ano de 2019.

Para este estudo e com bases nas assertivas supracitadas, opta-se por uma abordagem qualitativa como trajeto a percorrer, investigar um tema em profundidade faz parte da pesquisa qualitativa, dado que o fenômeno a ser pesquisado abarcará a interpretação dinâmica em que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social e que raramente podem ser quantificadas, como bem explica Minayo (2002, p. 21-22): "Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis".

O tipo de pesquisa que vislumbra o objeto foi o Estudo de Caso, em que se procura conhecer a realidade em profundidade dos participantes da pesquisa, ou seja, a relação entre ensino e pesquisa no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e os impactos pedagógicos que são construídos para a formação inicial a partir da vivência da pesquisa, permitindo o mais amplo e detalhado conhecimento sobre esse objeto de estudo. Tal tipologia de pesquisa é apresentada por Yin (2001) como investigação empírica que estuda um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real.

Participaram deste estudo 10 (dez) sujeitos do curso de Licenciatura em Geografia que cursaram a disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia durante o ano de 2019 e que continuam com vínculo na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), assim como vivenciam/vivenciaram a pesquisa em outros componentes curriculares e os impactos pedagógicos construídos. Sendo assim, os egressos responderam a um questionário aberto e fechado criado na plataforma Google Forms constituído por 18 (dezoito) perguntas, com isto, o questionário foi enviado para os e-mails pessoais dos egressos que cursaram a disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia, durante o ano de 2019.

O quantitativo de egressos que cursaram a disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia, durante o ano de 2019 se deu por meio do fornecimento dos e-mails pelo o ex-monitor da disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia. Pretendendo preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa que cursaram a disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia e o anonimato diante das informações concedidas, os mesmos receberam a sigla de identificação EDPAEGs, que significa

Egressos da Disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia, além da enumeração de 1 a 10.

Os procedimentos empregados foram: a revisão de literatura, o trabalho de campo, a aplicação de questionário aberto e fechado criado na plataforma Google Forms e análise dos dados. Nesse sentido, para análise e tratamento dos dados coletados junto aos 10 (dez) egressos da Disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia, empregou-se a técnica de Análise de Conteúdo, conforme a proposta de Bardin (2016) e Carvalho (2019), que fortalecem os objetivos desta pesquisa e sua finalidade. A partir da orientação de Bardin (2016), na fase de organização dos dados, será feita a organização das informações coletadas (transcrição integral do material coletado), com o intuito de se resgatar todo o conteúdo temático gerado.

2. ENSINO, PESQUISA: DESAFIOS E PROPOSITURAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

A relação entre ensino e pesquisa é um discurso bem presente nas Universidades públicas de ensino, em especial na formação inicial de professores, pois esta relação possibilita dialogar entre a formação inicial e a realidade educacional. Afinal, como pode ser vivenciada a relação entre ensino e pesquisa durante a formação inicial de professores de Geografia? Existem diversas maneiras de conceber a relação entre ensino e pesquisa na formação inicial, não existindo, no entanto, um consenso sobre essa relação (NOVA, SOARES, 2012; NOVA, 2015).

Por esse viés, percebendo a relevância do ensino atrelado à pesquisa na formação inicial de professores, alguns autores argumentam a favor. O ensino articulado à pesquisa possibilitará ao futuro professor mobilizar o conhecimento da pesquisa, preparando-o para enfrentar os desafios encontrados no ambiente escolar, ter uma postura investigativa e buscar respostas de acordo com suas necessidades (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2006).

Diante disso, Lampert (2007) destaca que a articulação da pesquisa no ensino, começa a romper tradicionalmente na formação inicial de professores, pois, por meio da pesquisa no ensino, o professor se sentirá mais seguro e capaz de mobilizar e alterar as situações encontradas no cotidiano escolar. Além disso, será possível começar a entender a sala de

aula e o cenário educacional em geral, como um local repleto de várias dimensões culturais, de representações e imaginários sociais.

De acordo com Santos (2005), a integração entre ensino e pesquisa na Universidade e, sobretudo, na graduação tem envolvido questões muito discutidas nos últimos anos. No tocante à formação inicial de professores, a autora ressalta que esta integração tem sido uma melhoria para o processo de formação docente, porém é importante considerar as diferentes maneiras de pensar a integração entre ensino e pesquisa, pois é necessário pensar que a proposta de formar o professor pesquisador tem limites, até porque não é a única forma de qualificá-lo e há diferentes maneiras desta integração.

Santos (2005) enfatiza em sua discussão que formar o professor numa perspectiva do ensino e pesquisa não é para o futuro professor torna-se um pesquisador ou querer identificar se o mesmo está ou não realizando pesquisa, é mais que isso, formar o professor de Geografia indagador, investigador, criativo e crítico e com autonomia própria de sujeito pensante da realidade em que vai atuar. Ainda mais, por meio da relação entre ensino e pesquisa, ele pode compreender suas necessidades em sala de aula e não esperar que os outros possam apontar tais necessidades. Enfim, trata-se de colocar o futuro professor de Geografia como ator do próprio saber do ambiente pedagógico.

O ensino com pesquisa não objetiva formar um professor pesquisador em si, mas estimular e possibilitar que os professores de Geografia em formação inicial possam compreender o sentido da pesquisa para a educação, uma vez que a pesquisa propicia a produção de novos conhecimentos e transformações no campo de atuação. É possível provocar o professor em formação inicial para questionar, refletir, criticar e aperfeiçoar a sua área de formação. Todo este processo resulta em mudanças paradigmáticas e metodológicas do processo de ensino-aprendizagem (LAMPERT, 2007).

Abu-El-Haj, Leitinho e Cardoso (2012) salientam que o ensino com pesquisa é a possibilidade metodológica que permite a produção do conhecimento, despertando nos sujeitos a capacidade de leitores críticos de sua realidade social e proporciona mediação pedagógica na atualidade. Assim sendo, nega as maneiras tradicionais de ensinar, na qual as atitudes dialógicas, investigativas, a criticidade e a reflexão da realidade não são presentes na formação inicial do professor, pois não encontram meios para manifestar o pensamento construído, e as metodologias de

ensino-aprendizagem seguem caminhos que privilegiam reprodução do conhecimento científico.

Diante dessas reflexões, há várias maneiras de articulação entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores, promovendo que os mesmos analisem, questionem e reflitam criticamente sobre a educação e realidade. Percebe-se o quão é rica uma formação inicial de professores de Geografia trilhada pela relação entre ensino e pesquisa, podendo-se verificar várias maneiras desta relação no interior das Licenciaturas.

Neste sentido, a defesa colocada é que o ensino com pesquisa torne eixo central e perpasse todo o curso, como, por exemplo, a oferta de disciplinas e atividades com a finalidade de instigar e desenvolver a postura investigativa. E que as pesquisas expressem discussões e problematizações sobre o ambiente escolar, os saberes pedagógicos instrumentalizados com os saberes específicos, visando aos futuros professores de Geografia o aproximar-se do contexto real das escolas, possibilitando (re)pensar o processo da pesquisa, suas metodologias e seus resultados (ANDRÉ, 2005).

Nesse pressuposto, a pesquisa, além de constituir-se como instrumento de ensino, é um conteúdo na construção da aprendizagem na formação inicial de professores. A autora Marli André (2005) ainda acrescenta outra possibilidade de articulação entre ensino e pesquisa na formação inicial do professor e apresenta como proposta que os docentes formadores do curso podem levar para a sala de aula seus próprios projetos de pesquisas que desenvolvem nos campos específicos da Geografia para os programas das disciplinas, é importante frisar que quando, o docente formador do curso tem essa possibilidade de articulação, visando ao professor de Geografia em formação inicial ter uma aproximação com a pesquisa, não é para ser ajudante ou descrever a pesquisa, mas para propor novas ideias de discussão e articulação com a área de formação, gerando outros temas e problemas.

É possível perceber várias maneiras de articulação entre ensino e pesquisa na formação inicial do professor de Geografia, e cabe ressaltar que, além da inserção da pesquisa na estrutura curricular do curso, também o futuro professor de Geografia tem como meta na reta final do curso de Licenciatura desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que é uma das possibilidades desta articulação e vivência com a pesquisa. Dessa forma, o professor de Geografia em formação inicial tem oportunidade de elaborar projetos de pesquisa, realizar levantamento bibliográfico e

os instrumentos que serão utilizados para a coleta de dados, sendo um dos desafios na reta final do curso.

O ensino com pesquisa na formação inicial de professores de Geografia estabelece uma relação de discussão entre teoria e prática e rompe com a ideia de que, no primeiro momento, estuda a teoria e, no segundo momento, põe em prática, e sim que as duas instâncias precisam ser estudadas e problematizadas em conjunto durante a formação inicial, porque uma complementa a outra. É importante romper com essa racionalidade na formação inicial de professores de Geografia por meio da articulação entre ensino e pesquisa, ocorrendo nesse processo uma relação de diálogo entre teoria e prática. Além disso, deve proporcionar a construção da autonomia do sujeito, postura crítica para lidar com as limitações a enfrentar e capacidade de levantar questões de sua própria necessidade, sem precisar se fundamentar nas opiniões dos outros.

Em suma, é possível perceber diversas maneiras de articular o ensino e a pesquisa na formação inicial de professores de Geografia e como pode ser vivenciada, contribuindo e oferecendo subsídios para os futuros professores um bom desempenho da prática de ensino da Geografia em sala de aula, assim como propor uma visão crítica, uma formação comprometida com o ensino e a pesquisa com foco na realidade educacional e nos sujeitos das escolas.

3. OS IMPACTOS PEDAGÓGICOS CONSTRUÍDOS A PARTIR DA VIVÊNCIA DA PESQUISA NA DISCIPLINA DE PESQUISA APLICADA AO ENSINO DE GEOGRAFIA: O QUE REVELAM OS DADOS DA PESQUISA

Pretendendo compreender o que revelam os dados da pesquisa obtidos por meio do instrumento de coleta de dados, o questionário aberto e fechado criado com a utilização da ferramenta Google Forms sobre os impactos pedagógicos construídos a partir da vivência da pesquisa na disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia, apresenta-se aqui as contribuições dos Egressos da disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia – $EDPAEG_S$ que cursaram a referida disciplina durante o ano de 2019 do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco. Tais dados vão fazer toda a diferença para a materialização desta pesquisa através de suas respostas.

Nesse sentido, tendo em vista as ideias que os sujeitos ora pesquisados têm em relação ao termo pesquisa durante sua formação inicial, ou seja, quando escutam a palavra pesquisa que definição eles possuem sobre esta, foi feita a seguinte questão aos sujeitos: O que é pesquisa para você?

A pergunta que abre esta sessão do questionário aberto e fechado criado com a utilização da ferramenta Google Forms é sobre a ideia que os sujeitos têm em relação à definição de pesquisa. Começa, então, com a definição do $EDPAEG_{4,}$ que compreende pesquisa da seguinte maneira:

> Pesquisa para mim é basicamente um processo de "investigação" que tem como foco a busca de novos conhecimentos que irão contribuir para novas descobertas, conhecimentos esses que também podem servir para atualizar ou aprimorar outros processos e fatos já existentes.

Conforme a definição do sujeito $EDPAEG_{4,}$ a pesquisa é compreendida enquanto processo de investigação que tem como objetivo a busca de novos conhecimentos, possibilitando novas descobertas sobre determinado objeto de estudo ou o aperfeiçoar dos já existentes. Como frisa Sales (2004), o ato de pesquisa busca descobrir o que pode ser comprovado ou não.

A maioria dos egressos da disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia definiu a pesquisa enquanto processo de ampliação do conhecimento sobre determinada área de estudo. Este entendimento está atrelado o histórico que os sujeitos têm durante sua formação inicial, como relata o $EDPAEG_{1}$: "Pesquisa é a ampliação do conhecimento, é um melhor aprofundamento em uma determinada área de estudo". Além disso, a pesquisa também é entendida como um meio pelo qual os sujeitos podem buscar respostas para a sociedade, sobre isso o $EDPAEG_{3}$: "A pesquisa para mim é nada mais que o meio pelo qual podemos responder os anseios da sociedade e também produzir novos conhecimentos".

É fundamental observar que a definição de pesquisa complementa umas às outras, demonstrando uma ideia a partir de um histórico já adquirido definindo a pesquisa da forma como a perceberam na graduação. Nesse sentido, produzir novos conhecimentos, buscar respostas para a sociedade, aprofundar sobre determinada área de estudo, foram as palavras que se fizeram mais presentes na definição dos sujeitos.

Percebendo a relevância sobre o papel da pesquisa na formação inicial do professor de Geografia e suas contribuições, e, desse modo, diante da pretensão de compreender como os egressos da disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia enxergam o papel da pesquisa para a formação inicial de professores, foi realizada a seguinte pergunta no questionário: Como você entende o papel da pesquisa na formação inicial de professores de Geografia? Justifique a sua resposta.

A análise permitiu constatar que os EDPAEGs compreendem o papel da pesquisa como um eixo norteador de extrema relevância tanto para a formação inicial do professor de Geografia, porque desperta a postura investigativa, como para ser um pilar fundamental para a atuação profissional. Outros elementos levantados sobre o papel da pesquisa na formação inicial de professores de Geografia e que merece destaque é que por meio da pesquisa os futuros professores conseguem construir um elo entre a área de formação e a escola, discutir outras metodologias e construir novos conhecimentos a partir da realidade, o $EDPAEG_3$ respondeu assim:

> A pesquisa exerce papel fundamental, pois ela permite que o professor em formação possa fazer os links com a realidade escolar e até a criação de novas metodologias no caso de pesquisa voltadas para o ensino de Geografia. Com seu papel de investigar, intrigar e gerar novos conhecimentos a partir das necessidades latentes do ensino.

O $EDPAEG_3$, através de sua resposta, colabora para a compreensão de que o papel da pesquisa na formação inicial de professores de Geografia é ir ao encontro de diversas ferramentas com foco no ensino de Geografia, assim como por meio desta é possível o professor em formação ter uma aproximação entre a área de formação e a escola, da mesma forma consegue ser capaz de buscar respostas para sua necessidade no ambiente escolar e gerar outros conhecimentos. O $EDPAEG_4$ explicou que:

> O papel da pesquisa na formação inicial dos professores é de extrema importância, serve como um impulsionamento e incentivo para o professor se descobrir enquanto profissional, buscando técnicas, práticas pedagógicas, habilidades que irão contribuir na sua função enquanto professor e na sua relação com os estudantes no ambiente escolar, e no modo com que irá tratar e trocar os conteúdos abordados em aula.

Através das respostas obtidas no questionário aberto e fechado, nota-se que as mesmas estão indo ao encontro das ideias de alguns pesquisadores da área da educação e da educação geográfica que defendem o papel da pesquisa na formação inicial e veem sua realização no exercício de sua atividade docente enquanto eixo norteador para a construção de práticas, no âmbito do ensino, mais significativas e enriquecedoras, que subsidie o ensino-aprendizagem dos sujeitos em processo, como André (2005), Santos (2005), Soares (2005), Demo (2006), Esteban e Zaccur (2002), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), entre outros que se somam a essas vozes. Além dos documentos legais das DCNs de 2002, 2015.

Nessa perspectiva, percebendo a relevância do papel da pesquisa na formação inicial de professores de Geografia, realizou-se a seguinte pergunta aos sujeitos deste estudo: Na sua opinião, como a pesquisa deve estar presente durante o processo formativo dos futuros professores de Geografia? Justifique a sua resposta.

As respostas dos sujeitos ora pesquisados apresentaram elementos pertinentes e importantes, além de permitirem criar um conjunto significativo de respostas coerentes que expressaram a importância da relação entre ensino e pesquisa na formação inicial dos futuros professores de Geografia, ao exemplo da do $EDPAEG_{1:}$ "A pesquisa deve ser mais presente em disciplinas tanto obrigatórias quanto eletivas, mais também através de grupos de pesquisa, esses devem se abrir mais e mostrar que a inserção na graduação oferece um leque de possibilidades". Esta resposta sinaliza como a pesquisa deve estar presente durante a formação inicial dos futuros professores de Geografia e aponta que deve aparecer nos componentes curriculares do curso, assim como em grupos de pesquisa, que podem ser uma porta de entrada para o sujeito interagir mais na graduação e perceber as diversas maneiras de contato com a pesquisa.

Tal resposta também caminha na mesma direção aos achados, em que constata que a maioria dos sujeitos desta pesquisa os egressos da disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia (EDPAEGs) compreende que as propostas de articulação entre ensino e pesquisa poderão ser frutíferas que permite o diálogo entre a área de formação na Universidade e o ambiente escolar. E, por conseguinte, ser capaz de reconhecer desde a formação inicial contexto do campo de atuação profissional. E apontam que a pesquisa deve estar presente na formação inicial dos futuros professores de Geografia a partir da relação entre ensino e pesquisa, como,

por exemplo, a inserção da pesquisa nos componentes curriculares do curso em processo contínuo. O $EDPAEG_4$ colabora com a resposta:

> A pesquisa deve estar presente na formação de uma forma constante, acredito que com a prática se torna cada vez mais simples o ato de pesquisar, as disciplinas na universidade devem incentivar a pesquisa através das atividades propostas pelos professores, para que haja familiaridade do futuro professor nessa relação de ensino e pesquisa.

> A pesquisa deve estar presente durante todo o processo formativo, sejam implementadas nas disciplinas ofertadas pelo curso ou também incentivadas por grupos de pesquisa ou os próprios docentes da universidade, pois é um processo importante e que na maioria das vezes é deixado de lado, o que pode atrapalhar na elaboração de artigos ou até o TCC, por exemplo ($EDPAEG_{10}$).

Essas são algumas contribuições que permitem entender como a pesquisa pode se materializar na formação inicial de professores de Geografia, assim como as possíveis articulações entre ensino e pesquisa. No campo da prática no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é possível perceber a materialização da pesquisa a partir da articulação desta com o ensino, dentre as possibilidades a inclusão de algumas disciplinas do componente curricular do curso. Observa-se também nas respostas dos $EDPAEGs_{3e10}$ que, além das disciplinas que podem trabalhar a integração entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores, também os docentes do curso de formação devem possibilitar esta oportunidade de discutir a pesquisa a partir de suas próprias propostas, conforme aponta André (2005).

Tentando entender a vivência da pesquisa a partir dos componentes curriculares do curso de Licenciatura, isto é, as disciplinas dos saberes específicos da Geografia, a exemplo de geomorfologia, climatologia, pedologia, cartografia, geografia da população, geografia cultural, geografia política, geografia agrária, entre tantas outras, e como estas contribuíram para a formação de professor de Geografia, foi realizada a seguinte pergunta: Como se deu a vivência da pesquisa durante a sua formação inicial a partir dos Componentes Curriculares do curso de Licenciatura em Geografia? Justifique a sua resposta.

As respostas coletadas dos EDPAEGs com relação à vivência da pesquisa durante sua formação inicial a partir dos componentes curriculares

do curso de Licenciatura em Geografia pontuaram que algumas disciplinas partiram mais para uma discussão dos saberes específicos da Geografia com pouca articulação com os saberes pedagógicos por meio da pesquisa. Desse modo, a vivência da pesquisa foi abordada por outra perspectiva, bem como uma crítica de alguns egressos na composição das disciplinas dos primeiros períodos do curso de Licencitura em Geografia, isso é importante, porque independente da forma com que a pesquisa foi vista os sujeitos construíram um histórico. Veja a resposta a seguir:

> Nas primeiras disciplinas do currículo, a questão da pesquisa ficou mais como um pano de fundo, algumas disciplinas tratam a pesquisa de maneira muito isolada e não como um conjunto de saberes importantes para a formação do professor. As pesquisas que foram desenvolvidas no geral, serviram para uma construção do que é e para quer serve a pesquisa para com isso cominar com à disciplina de Pesquisa Aplicada ao ensino de Geografia a qual se mostrou a mais importante ao relacionar a pesquisa e o ensino de Geografia de maneira integrar esses conhecimentos ($EDPAEG_3$).

Essa colocação corrobora para sinalizar que a vivência da pesquisa na formação inicial de professores de Geografia a partir de alguns componentes curriculares é relacionada ao fato de alguns docentes de formação do curso das disciplinas específicas não terem atendido às necessidades da formação, permanecendo uma formação que ainda é desarticulada da relação entre ensino e pesquisa, dando lugar apenas ao ensino enquanto reproduções de práticas e a pesquisa como pano de fundo, em sintonia com o que aponta Nova (2015) e conforme Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009). Um dos grandes desafios dos cursos de formação inicial de professores de Geografia é a necessidade de articulação entre os conhecimentos específicos desse componente curricular com os conhecimentos pedagógicos.

Após compreender o histórico de pesquisa que os sujeitos vivenciaram durante sua formação inicial nos diversos componentes curriculares do curso, nos grupos de pesquisas e nas produções científicas, é hora de tentar identificar os impactos pedagógicos que foram construídos, a partir da vivência de pesquisa na disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia, tendo a pesquisa como princípio educativo. Assim, fez-se a seguinte pergunta: Quando você cursou a disciplina de Pesquisa Aplicada

ao Ensino de Geografia teve impacto pedagógico em outras formas de realizar pesquisa? Justifique sua resposta.

As respostas dos EDPAEGs podem ser consideradas positivas no tocante ao impacto pedagógico em outras formas de realizar pesquisa quando cursaram a Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia durante o ano de 2019. A seguir, são mostradas algumas das respostas:

> Com certeza, essa disciplina serviu para ampliar a nossa visão de pesquisa, pois foram abordadas as formas de pesquisas, tipos, como elas podem ser feitas, o que é pesquisa, e vários outros aspectos que contribuíram para um aprimoramento do nosso entendimento de pesquisa e de como usar ela em nossa profissão ($EDPAEG_4$).

O $EDPAEG_4$ respondeu com bastante convicção e colaborou da seguinte maneira: quando cursou a disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia, teve impacto pedagógico e explicou que ampliou a visão de pesquisa, em que aprendeu outros elementos pertinentes sobre esta. O mais importante deste entendimento e que o sujeito apontou foi que aprendeu como utilizar esta na profissão de professor. O $EDPAEG_5$ pontuou que:

> Sim. A disciplina me abriu novos horizontes em sua forma de ensinar a fazer pesquisa, de mostrar formas de como me tornar um melhor professor e nisso incluir a pesquisa sem necessariamente deixar de ser um professor. Muita coisa foi esclarecida durante esse período cursado.

O $EDPAEG_5$, através de sua resposta, colaborou para o entendimento de que a referida disciplina da questão teve impacto pedagógico em outras formas de fazer pesquisa e apontou que é possível, por meio da pesquisa, torna-se um professor melhor. Outro ponto importante levantado pelo sujeito foi que o professor, quando pesquisa, não perde sua postura de professor.

Percorrendo por meio destas e demais respostas realizadas pelos egressos da disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia, compreende que a referida disciplina teve impacto pedagógico positivo em outras formas de realizar pesquisa, contribuiu para outro olhar sobre pesquisa, assim como sua inserção no campo de atuação profissional. Além disso, há o entendimento de que o professor também pode assumir a postura de pesquisador, sem necessariamente deixar de ser um professor,

conforme ensina André (2005), Nuñez e Ramalho (2005), Santos (2005), Silva et al. (2016), entre tantos outros.

No intuito de entender como a prática do professor da Disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia impactou no processo de construção a partir do histórico de pesquisa que os sujeitos carregam, fez-se a seguinte pergunta: Para você, a prática do professor da disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia contribuiu/impactou no processo de construção da pesquisa para a sua formação inicial enquanto futuro professor de Geografia? Discorra sobre a sua opinião. A seguir, apresentam-se algumas respostas a esta questão:

> Sim, a contribuição foi tanta que me inspirou na construção da minha pesquisa de conclusão de curso que está em andamento. A atuação do professor foi de certa maneira instigante, com desafios quase que semanal acabou por estimular a realização da pesquisa. Após o término da disciplina e com questionamentos que fiquei em relação a minha pesquisa, me fez refletir a importância das pesquisas de ensino de Geografia [...]. Hoje meu TCC vai propor um tipo de mapeamento como metodologia para o ensino médio, vai ser mais focado na questão do Ensino de Geografia e de como novas metodologias podem ajudar a mudar o cenário atual de Geografia escolar [...] ($EDPAEG_3$).

De maneira geral, os 10 (dez) egressos da disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia (EDPAEGs) investigados discorreram que esta contribuiu/impactou no processo de construção da pesquisa, em que passaram a compreender melhor as diversas maneiras de fazer uma pesquisa. Bem como, utilizá-la para as soluções de problemas a enfrentar no cotidiano como para a própria construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Interessante notar que $EDPAEG_3$ discorreu que a prática do professor contribuiu/impactou de uma maneira diferenciada e particular, pois o pré-projeto de pesquisa que desenvolveu na disciplina contribuiu/impactou para continuação na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com foco na pesquisa aplicada ao ensino de Geografia. Isso é riquíssimo, pois nota-se a instrumentalização, o diálogo entre a temática proposta, seja a Geografia Física como a Geografia Humana com a área de formação da Licenciatura, visando a aproximar com o cenário atual da Geografia escolar. Estas colocações corroboram para o entendimento de que a prática do professor contribuiu/impactou de alguma maneira

bem animadora na formação inicial de professor/geógrafo e para a vida desses sujeitos.

Isso fez toda a diferença na formação inicial de professores de Geografia, pois mostrou um impacto pedagógico positivo na construção de pesquisa, contribuindo para ultrapassar os limites desta, pois se antes o sujeito tinha uma visão de pesquisa apenas para ficar restrito em uma área específica da Geografia e apresentar dificuldade para instrumentalizar com a pesquisa aplicada ao ensino de Geografia, agora a visão é outra, de uma pesquisa voltada para a realidade do ensino da Geografia em sala de aula, de problematizar, de dialogar com a realidade com criticidade, abordando uma problemática perante o contexto educacional atual. Todo esse novo cenário pode mudar a vida de cada sujeito, como apontam Almeida (2007), Faoro (2000), Prodanov e Freitas (2013), Roza (2005), Silva et al. (2016), entre outros.

É navegando por meio destas e demais respostas obtidas pelos egressos da disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia (EDPAEGs) que a prática do professor do curso de formação faz toda a diferença na formação inicial de professores de Geografia, pois revela elementos significativos e importantes que impactam diretamente na formação do professor/geógrafo. Essa ação compete ao professor formador a partir de suas atividades. Como afirma André (2005), os docentes do curso de formação podem inserir seus próprios projetos de pesquisa nas ementas das disciplinas, objetivando gerar novos temas e problemas, bem como o próprio Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPE – PDI (2019) que coloca o professor não como transmissor de conhecimento, mas como uma construção dos sujeitos.

No mesmo caminho de buscar uma compreensão dos impactos pedagógicos construídos na formação inicial do professor de Geografia, fez-se a seguinte pergunta: A partir da vivência da pesquisa na disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia, quais foram os impactos pedagógicos construídos na sua formação inicial enquanto futuro professor de Geografia? Discorra sua resposta.

As respostas obtidas e que podem ser consideradas animadoras no tocante à formação inicial do professor de Geografia elucidam que os impactos pedagógicos construídos a partir da vivência de pesquisa na disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia foram as mudanças de postura e de visão dos sujeitos quando passam a enxergar a pesquisa para além do levantamento bibliográfico, de amontanhar conteúdos.

A seguir, são discutidas algumas respostas que convergem para esse entendimento:

> No decorrer da disciplina a discussão se o professor deve também ser pesquisador foi levantada e em minha opinião essa discussão foi um dos impactos mais relevantes para mim pois a partir dela foi possível compreender que tanto a pesquisar quanto ensinar faz parte do processo como um todo, pois por meio da pesquisa as relações nas escolas podem ser modificadas e aprimoradas e o professor pesquisador exerce forte influência para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem escolar ($EDPAEG_3$).

Esta colocação do $EDPAEG_3$ é fantástica, pois mostra que houve um impacto pedagógico positivo na sua formação inicial e como futuro professor de Geografia ao reconhecer e compreender que o professor também pode ser um pesquisador na escola, que é capaz de modificar, retroalimentar o processo de ensino-aprendizagem, pontuou também que pesquisa e ensino caminham juntos, num processo intrínseco. Através da pesquisa, é possível mudar e fortalecer as relações sobre a realidade em que se insere, ou seja, a escola. Além disso, o professor pesquisador exerce um papel fundamental, conforme André (2005), Donatoni e Coelho (2007), Lampert (2007), Luz et al. (2018), Roza (2005), entre outros autores.

O $EDPAEG_7$ também pontuou que teve impacto pedagógico após cursar a disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia passou a ter uma nova visão sobre pesquisa, entendendo também que, por meio desta, será possível responder aos problemas de maneira ainda melhor, e destacou: "Depois da disciplina a gente passa a ter um novo olhar para a pesquisa, a gente passa a investigar melhor para solucionar aquele problema".

Percorrendo os caminhos da pesquisa e tendo em vista as contribuições que esta possibilita a formação inicial de professores, é necessário lembrar também de algumas dificuldades em alguns casos específicos que os sujeitos em formação têm em realizar pesquisa e principalmente quando a pesquisa é voltada para os campos da Educação e, em particular para a Educação Geográfica.

Diante das respostas sinalizadas, é oportuno frisar que a pesquisa exerce papel fundamental na formação inicial de professores, pois permite articular a área de formação e a realidade onde vai atuar e desenvolver outras metodologias com foco na pesquisa aplicada ao ensino de

Geografia problematizando-as com o contexto do mundo atual. Isso vai ao encontro das respostas dos EDPAEGs, que partem do entendimento que a pesquisa exerce papel essencial, pois possibilita problematizar com a formação e a realidade escolar e contribui para o reconhecimento do professor de Geografia em formação inicial enquanto um pesquisador no próprio ambiente escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a construir uma reflexão sobre a relação entre ensino e pesquisa no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), bem como os impactos pedagógicos construídos para a formação inicial a partir da vivência da pesquisa. Desse modo, destaco que a articulação entre ensino e pesquisa cabe como proposta essencial na formação inicial de professores de Geografia: a ideia principal não é a de formar pesquisadores e estar restrito a uma temática específica da Geografia, mas se constitui enquanto processo de autonomia e problematização da realidade.

Os resultados obtidos apresentam que a pesquisa exerce papel fundamental e contribui significativamente na formação inicial de professores de Geografia, permitindo aproximá-los da realidade escolar, desenvolvendo habilidades e metodologias para o ensino da Geografia em sala de aula. Em relação à articulação entre ensino e pesquisa no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), esta se traduz em alguns componentes curriculares, a exemplo da disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia, porém tal articulação ainda se mostra um grande desafio.

Sobre a vivência da pesquisa na disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia, constatou-se que teve impacto pedagógico em outras formas de realizar pesquisa a partir de outros componentes curricular, a ampliar a visão sobre a pesquisa, a compreender sobre a inserção da pesquisa no campo de atuação profissional, a aprender a fazer pesquisa. Observou-se na análise que a prática do professor da disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia contribuiu/impactou no processo de construção da pesquisa para a formação inicial do futuro professor de Geografia, a elaborar projetos de pesquisa com foco no ensino de Geografia, a estimular a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com proposta para a área de formação de professor e o ensino de Geografia.

Diante dos dados, pode-se compreender que a articulação entre ensino e pesquisa como proposta fundamental na formação inicial de professores de Geografia tem como ideia principal não a de formar pesquisadores e estar restrito a uma temática específica da Geografia, mas se constitui enquanto processo de autonomia, emancipação e problematização da realidade, capaz de promover uma formação de sujeitos críticos e propositivos.

REFERÊNCIAS

ABU-EL-HAL, M.; LEITINHO, M. C.; CARDOSO, N. S. O ensino com pesquisa: contextualização e reflexões metodológicas. In: FARIAS, I. M. S.; THERRIEN, S. M. N.; CARVALHO, A. D. F. **Diálogos sobre a formação de professores: olhares plurais**. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 21-31.

ALMEIDA, L. B. A relação ensino e pesquisa na universidade. In: **Anais do II EDIPE - Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**. Anápolis - GO: UEG, 2007. Disponível em: <http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/IIedipe/pdfs/a_relacao_ensino_e_pesquisa.pf>. Acesso em: 13 set. 2020.

ANDRÉ, M. E. D. A. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4. ed. Campinas - SP: Papirus, 2005.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução n° 1 de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.

php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192>. Acesso em: 13 set. 2020.

CARVALHO, J. I. F. **Formação inicial de professores de geografia por meio do PIBID: trajetórias formativas**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

DONATONI, A. R.; COELHO, M. C. P. Reflexões sobre o ensino, pesquisa e formação de professores na sociedade contemporânea. In: **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 29, p. 73-88, jul./dez. 2007.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora Pesquisadora- uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-23.

FAORO, J. C. **Um olhar sobre o mito do indissociável: A pesquisa no ensino e o ensino da pesquisa na graduaçã**o. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

GARCIA, R. L.; ALVES, N. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora Pesquisadora - uma práxis em construção.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 97-117.

LAMPERT, E. O ensino com pesquisa: Realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. In: **Revista Comunicações**, Piracicaba - SP, v. 14, n. 1, p. 71-87, jun. 2007.

LUDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas - SP: Papirus, 2005. p. 27-54.

LUZ, L. F. et al. Professor pesquisador: construção dos saberes docentes no contexto de sua prática. In: **Anais V CONEDU** - Congresso Nacional de Educação. Olinda - PE: Centro de Convenções, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA1_ID8879_16092018205735.pdf >. Acesso em: 13 set. 2020.

MINAYO, S. C. M. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002.

NOVA, C. C. C.; SOARES, S. R. A relação entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores, na visão de docentes universitários. In: **Revista Educação e Emancipação**, São Luís - MA, v. 5, n. 2, p. 83-105, jul./dez. 2012.

NOVA, C. C. O currículo e a relação entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores: tensões para a docência universitária. In: **Revista Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 8, n. 3, p. 345-355, set./dez. 2015.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. Ensino e pesquisa nos cursos de graduação em educação e saúde: apontamentos sobre a prática e análise dessa relação. In: **Revista da FACED**, Salvador, n. 10, p. 279-293, ago. 2006.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. In: **Revista EccoS**, São Paulo, v.7, n. 1, p. 87-111, jun. 2005.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. Y.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROZA, J. P. **A pesquisa no processo de formação de professores: Intenções e experiências docentes e discentes e as limitações deste exercício – Um olhar sob duas realidades educacionais.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SALES, M. A. **O ensino pela pesquisa: Uma atitude necessária à formação do professor no ensino da Geografia.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4. ed. Campinas - SP: Papirus, 2005. p. 11-25.

SILVA, M. F. et al. A pesquisa na formação acadêmica: Aprender a pesquisar fazendo pesquisa. In: **Anais do III CONEDU** - Congresso Nacional de Educação. Natal - RN: Centro de Convenções, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA4_ID2958_15082016134604.pdf >. Acesso em: 13 set. 2020.

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco**. Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPE – PDI, 2019-2023**.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

COMO TRABALHAR COM GÊNEROS NA ESCOLA? A CONTRIBUIÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

LENILTON DAMIÃO DA SILVA JUNIOR
Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco – UPE, leniltonjunior@terra.com.br;

FABRINI KATRINE DA SILVA BILRO
Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, fabrinibilro@hotmail.com.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Com esta pesquisa, objetiva-se refletir sobre a importância do trabalho com Sequências Didáticas no processo de mediação de gêneros no contexto escolar. De modo mais específico, busca-se conhecer a proposta de ensino de Língua Portuguesa através de gêneros, entender como realizar a mediação de gêneros de forma eficaz no contexto escolar e analisar uma sequência didática com o gênero artigo de opinião, da ordem do argumentar. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e natureza exploratória que tem como ***corpus*** uma sequência didática baseada na mediação do gênero artigo de opinião. Destaque-se que os dados são analisados com o emprego de elementos da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Para desenvolver este trabalho, foram utilizados os pressupostos defendidos por Marcuschi (2008; 2007; 2002) e Bronckart (2007; 2006) sobre gêneros, Antunes (2003) sobre ensino de Língua Portuguesa na perspectiva de gêneros e as contribuições de Dolz e Schneuwly (2004) sobre sequências didáticas. Os resultados apontam que a escolha das sequências didáticas como instrumentos de auxílio à prática de ensino de Língua Portuguesa, baseada nos gêneros textuais, contribui para que os professores desenvolvam atividades significativas, otimizem o tempo pedagógico e priorizem os conteúdos curriculares, sem abrir mão da qualidade da aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Gêneros Textuais; Sequência Didática.

1. INTRODUÇÃO

Com este trabalho, objetivamos refletir sobre a importância do trabalho com Sequências Didáticas no processo de mediação de gêneros no contexto escolar. De modo mais específico, buscaremos conhecer a proposta de ensino de Língua Portuguesa através de gêneros, entender como realizar a mediação de gêneros de forma eficaz no contexto escolar e, ainda, analisar uma sequência didática com o gênero artigo de opinião, da ordem do argumentar.

A motivação para o presente trabalho surgiu a partir da constatação de que pouquíssimos colegas da área de Letras investem nessa proposta, por não saberem como adaptar sequências à sua realidade ou por desacreditarem da validade delas.

Para desenvolver este estudo, baseamo-nos nos pressupostos defendidos por Marcuschi (2008; 2007; 2002) e Bronckart (2007, 2006) sobre gêneros, Antunes (2003) sobre ensino de Língua Portuguesa na perspectiva de gêneros e, ainda, nas contribuições de Dolz e Schneuwly (2004) sobre sequências didáticas.

Marcuschi (2008, p. 155) define gênero textual como "textos materializados em situações comunicativas recorrentes (...) que apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas." Nota-se, então, a pertinência destes objetos de conhecimento para a formação de cidadãos que podem se apropriar da cultura oral e escrita e participar ativamente da vida em sociedade.

Todavia, para que a aprendizagem seja efetiva, é preciso realizar de forma adequada a mediação de gêneros, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse contexto, Bronckart (2006) defende que agimos socialmente através de textos e esses textos possuem uma arquitetura que deve ser conhecida e analisada por aqueles que desejam fazer uso deles.

Nesse ínterim, Dolz e Schneuwly (2004) apresentam a proposta de Sequências Didáticas (SDs), que podem oferecer aos estudantes a possibilidade deles desenvolverem a capacidade de produzir textos orais e escritos, progredindo em relação à escrita e também à manifestação oral em situações públicas e escolares. A proposta consiste, portanto, em um conjunto de atividades que sinalizam a urgência de um percurso formativo que começa pela apresentação da situação e leva os estudantes até a

produção final. Logo, já é possível visualizar nessa proposta uma preocupação maior com a condução da mediação de gêneros e a validade desse projeto na trajetória escolar dos estudantes.

Todavia, embora que essa proposta seja pertinente às práticas de linguagem no contexto escolar, ainda é possível observar uma preocupação dos colegas de Língua Portuguesa (LP) com os conteúdos que precisam ser mediados em dado bimestre, alegando que o trabalho com as SDs toma tempo e, desse modo, não conseguirão "dar conta" dos demais objetos de conhecimento previstos no planejamento. Sobre isso, Antunes (2003, p. 110) afirma que "o que se deve pretender com uma programação de estudo do português, não importa o período em que acontece, é ampliar a competência do aluno para o exercício cada vez mais pleno, mais fluente e interessante da fala e da escrita, incluindo, evidentemente, a escuta e a leitura." Diante desse impasse, é salutar refletir sobre a validade das SDs na condução do trabalho com gêneros.

Portanto, fica evidente a urgência e a importância do trabalho com Sequências Didáticas, especialmente na Educação Básica, porque, dessa forma dá-se mais sentido às práticas de linguagem no âmbito escolar e abre-se espaço para o trabalho mais consistente e coerente com o ensino de gêneros.

Para que os objetivos pretendidos com o presente trabalho sejam alcançados, organizamos este material da seguinte forma: inicialmente, discorremos sobre o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos gêneros. Em seguida, investigamos como esse trabalho com gêneros no contexto escolar pode ser realizado de maneira mais efetiva. Nessa direção, na sequência do trabalho, analisamos uma proposta de SD com o artigo de opinião, aplicada em uma escola da Rede Estadual de Pernambuco. Finalizamos nosso trabalho com considerações sobre a importância das SDs na mediação de gêneros no contexto escolar.

2. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), os gêneros textuais assumiram um papel de destaque no contexto de ensino de Língua Portuguesa. Perspectiva que se mantém nas orientações apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Ao adotar os gêneros como base para o ensino de língua materna, esses documentos assumem uma concepção

de linguagem como atividade sócio-interativa, por meio da qual os indivíduos se inserem e participam ativamente do mundo que os cerca, ampliando e desenvolvendo conhecimentos e ações, individuais e coletivos, essenciais à sua atuação como cidadãos (BRONCKART, 2007).

Nessa concepção interacionista de uso da linguagem como instrumento de interação social, a língua é concebida como uma atividade sócio-histórica, cognitiva e sociointerativa. Nesse sentido, Bakhtin (2011, p.261) afirma que "O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados, orais e escritos, concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.", que refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo discursivo. A essas práticas discursivas ele chama de gêneros do discurso, que tomamos nesse trabalho, na mesma acepção de gêneros textuais.

Os gêneros textuais configuram-se como padrões comunicativos, elaborados e "validados" historicamente ao longo do desenvolvimento da sociedade, que são mobilizados e utilizados pelos sujeitos nas diversas situações e contextos comunicativos. São práticas discursivas que resultam de um trabalho coletivo, construído culturalmente. Apresentam um tipo de estruturação e acabamento, são caracterizados por configurações específicas das unidades de linguagem e definem o que é dizível. Devido a isso, contribuem diretamente na ordenação e estabilização das atividades comunicativas dos sujeitos em seu dia a dia (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

De acordo com Bakhtin (2011), os gêneros textuais não são entidades naturais, mas sim artefatos culturais, construídos historicamente pelo ser humano, que nos são dados a partir das interações que estabelecemos com o outro e do contato direto com suas enunciações. Para esse autor, "a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros" (BAKHTIN, 2011, p. 294), o que revela que a construção de nossa concepção sobre determinados gêneros, ao longo de nossa vida, é elaborada através do uso interativo e situado da língua e, constantemente, relacionada aos usos cotidianos da linguagem.

Ao escolhermos um determinado gênero em função de sua finalidade discursiva, mesmo inconscientemente, mobilizamos tipos e estruturas composicionais adequadas que formam, gradativamente, uma base de orientação para as ações discursivas futuras, um saber social comum, através do qual nos orientamos em nossas decisões acerca do gênero

que estamos produzindo ou que devemos produzir em cada contexto comunicativo.

De acordo com Schneuwly (1988 ***apud*** MATÊNCIO, 2007), essas bases de orientação relacionam-se à situação material de produção das ações de linguagem, a elementos contextuais que norteiam a produção dos gêneros próprios de cada esfera social, dentre eles a natureza da informação a ser transmitida, os propósitos comunicativos e o lugar social em que a interação acontece. Essa base, juntamente com a gestão textual (transformação dos parâmetros que orientam a ação de linguagem em representações internas que regulam a atividade global de linguagem) e a linearização textual (processo de verbalização) constituem três grandes instâncias de operações envolvidas na produção de linguagem (BRONCKART, 2007).

Bakhtin (2011) ressalta que, apesar da construção desse saber discursivo sobre os variados gêneros está diretamente relacionada ao uso cotidiano da linguagem, e que essas enunciações ocorram de maneira aparentemente instintiva, "elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns **e específicas**, e antes de tudo limites absolutamente precisos." (BAKHTIN, 2011, p. 274-275, grifos nossos), que precisam ser estudados e apreendidos pelos indivíduos, para que, assim, possam orientar-se e estabelecer uma relação consciente e voluntária com seu próprio comportamento linguístico, tornando-se sujeitos de suas ações linguísticas. Pois,

> quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade – **autonomia**-, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2011, p.285, grifos nossos).

Essa postura exige um trabalho pedagógico sistemático, direcionado com os gêneros textuais, que consiga "alimentar" o repertório discursivo dos sujeitos, tornando-o mais complexo e elaborado, especialmente em domínios menos familiares. Trata-se, de acordo com Matêncio (2007), a partir de uma visão interacionista de ensino de língua, de incluir nas práticas pedagógicas situações efetivas de produção, circulação e recepção de textos das mais variadas esferas sociais, que permitam aos estudantes apreenderem os elementos característicos de cada gênero e, assim, compreenderem o que deve ser feito em cada situação de interação.

A escolha dos gêneros como base para o ensino de LP possibilita ao docente uma intervenção didática direcionada. São instrumentos que auxiliam o trabalho docente, constituem um ponto de referência para a atividade escolar do aluno, servem para abordar as diferentes práticas de linguagem e a heterogeneidade textual, contribuem para a análise das condições sociais de produção e recepção de textos; e oferecem um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das sequências que o compõem, das unidades linguísticas e das características específicas da textualidade (MARCUSCHI, 2008; 2007; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

A visão apresentada por esses autores (MARCUSCHI, 2008; 2007; MATÊNCIO, 2007; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), acerca das atividades próprias ao ensino de língua, requer do docente uma compreensão da linguagem enquanto prática de interação social situada em contextos reais de comunicação, que se materializa tanto por meio de gêneros escritos como de gêneros orais e que não se restrinja apenas à análise e observação das propriedades formais e intrínsecas da língua. Isto ressalta a função da escola de promover, através de ações pedagógicas planejadas e direcionadas, o desenvolvimento de competências discursivas complexas, capazes de propiciar a transformação de formas de uso cotidiano das linguagens oral e escrita, já dominadas pelos sujeitos, em formas mais elaboradas – fortemente reguladas institucionalmente, e que possibilitem a participação ativa desses sujeitos nos variados contextos comunicativos.

Como estratégia para a didatização dos gêneros textuais, o Interacionismo Sociodiscursivo sugere a construção de modelos didáticos, processo que consiste na descrição e seleção das principais características e funções sociais ensináveis de um gênero, tendo como objetivo orientar e intermediar as intervenções didáticas dos docentes. De acordo com Dolz e Gagnon (2015, p.40), para a construção desse modelo, é preciso também elencar os aspectos que possibilitam o seu ensino e sua a compreensão pelos alunos, considerando "os saberes de referência que precisam ser mobilizados para se trabalhar com os gêneros; a descrição dos diferentes componentes textuais específicos; as capacidades linguageiras dos alunos.".

Ao possibilitar a inter-relação entre a dimensão teórica, as competências apresentadas pelos alunos e os objetivos de ensino, os modelos didáticos revelam uma multiplicidade de saberes que servem como referência ao ensino de LP baseado nos gêneros. E, nesse percurso de (re) significação das dimensões próprias de cada gênero textual, através dos

modelos didáticos, saberes são criados, ampliados e consolidados, construindo e possibilitando o fazer-docente.

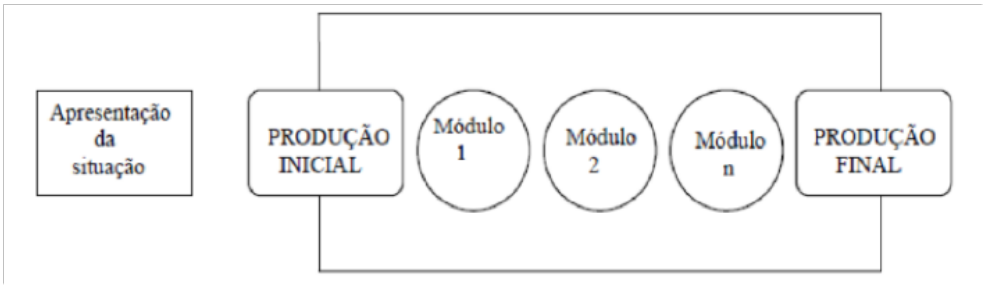
Sob esse ponto de vista, autores como Dolz e Schneuwly (2004) propõem que o ensino da língua materna, mediado pelos gêneros textuais, utilize como estratégia de didatização a Sequência Didática (SD). A SD é instrumento didático que busca, através de um conjunto de módulos ou de atividades, ampliar e desenvolver, progressivamente, capacidades de linguagem próprias à situação comunicativa na qual materializa-se um determinado gênero textual. Movimento que, além de contribuir para o ensino-aprendizagem do gênero, permite ao docente perceber quais capacidades de linguagem já são dominadas pelos estudantes e quais ainda precisam ser construídas, o que vai a depender do progresso de cada estudante ou grupo-sala.

3. COMO TRABALHAR COM GÊNEROS NA ESCOLA? A CONTRIBUIÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Muito embora já fosse previsto nos PCN de Língua Portuguesa (1998) e reiterada na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) a pertinência do ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos gêneros, dada a ressignificação das práticas pedagógicas de ensino de LP antes baseadas na supremacia da gramática sobre o texto e, ainda, os resultados desastrosos de proficiência em LP em exames externos, é sabido que pouco se trabalha essa proposta de forma adequada, pois fatores como: o tempo pedagógico, o currículo e, ainda, a falta de formação continuada de profissionais da área acabam interferindo na qualidade das aulas e, ainda, no sentido delas para os estudantes.

Nesse contexto, surge a proposta de ensino de gênero com Sequências Didáticas (SDs), preconizada por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004). A premissa desta proposta é oferecer subsídios aos estudantes para que eles possam desenvolver a capacidade de produzir textos orais e escritos, progredindo em relação à escrita e também à manifestação oral em situações públicas e escolares. Vejamos um esquema que ilustra de que forma uma Sequência Didática pode ser conduzida:

Esquema 1 - Esquema da sequência didática



FONTE: Schneuwly e Dolz e Noverraz (2004, p. 83)

De acordo com o esquema acima, a etapa de apresentação da situação é o momento em que o professor estabelece a situação comunicativa, indicando à turma os interlocutores do texto a ser produzido e onde ele será publicado, e, logo em seguida, apresenta a proposta de produção de texto, conferindo, assim, sentido à atividade proposta. É válido lembrar da importância do professor deixar bem claro para seus alunos que o trabalho será feito em etapas que podem sofrer alterações ao longo do percurso, conforme as necessidades da turma.

Na tentativa de obter informações preliminares dos alunos a respeito do gênero a ser trabalhado, o professor solicita uma produção inicial, a partir da qual ele poderá observar quais são as dúvidas que seus alunos ainda têm, mesmo após a sua exposição, e solucionar possíveis dificuldades dos alunos com relação aos aspectos discursivos e notacionais que devem ser levados em consideração no momento da produção do gênero. Essa etapa é muito importante, porque servirá para que, no final da sequência didática, o aluno possa fazer uma autoavaliação e reescrever seu texto, observando os ajustes que devem ser feitos.

As etapas denominadas módulos são oficinas em que atividades produzidas de forma sistematizada são propostas com o objetivo de trabalhar as dimensões ensináveis do gênero e servem para que os alunos as dominem o máximo possível. A cada módulo, características composicionais, temáticas, marcas linguísticas e estilísticas do gênero são trabalhadas. Interessa saber, ainda, que a quantidade de módulos/oficinas depende das dificuldades dos alunos observadas pelo professor.

A produção final, por sua vez, é o momento em que a turma coloca em prática os conhecimentos adquiridos sobre a produção do gênero e o professor pode utilizá-la como parâmetro para avaliar o conhecimento adquirido e até o seu próprio trabalho.

Logo, a partir dos pressupostos acerca das sequências didáticas, o professor tem subsídios para fazer a transposição didática de uma teoria. Entretanto, os problemas que se instituem são: (a) não faz sentido solicitar a produção inicial de um determinado gênero, se, por exemplo, o professor já sabe que seu aluno não conhece as estratégias argumentativas necessárias a um determinado gênero ao qual ele tem pouco acesso ou manuseio; (b) reescrever a produção inicial de um texto pode ser enfadonho para o aluno. Talvez, fosse mais pertinente propor a produção do mesmo gênero com outro tema de interesse mais atual ou mais próximo do tema anterior.

Somente assim, "sabendo que a escrita é um processo, o professor vai proporcionar aos alunos a possibilidade de fazerem duas, três, quatro ou mais versões de um texto, antes de considera-lo a versão final. Isso é uma avaliação processual parcial..." (OLIVEIRA, 2010, p. 166). Desta forma, será possível vislumbrar a produção textual como um processo que leva a um produto de qualidade.

Do mesmo modo, somente a partir do entendimento de que os pressupostos teóricos e metodológicos sobre o ensino de língua materna, incluindo a noção de variação e mudança, devem ser dominados pelo professor, será possível compreender que o estudo de base linguística observa a língua em uso, permitindo verificar como a língua é e não como deve ser. Destaque-se que esse objetivo só pode ser alcançado se a mediação de gêneros orais e escritos também ocorrer de forma sistemática, através de SDs (CRESCITELLI; REIS ***in*** ELIAS (Org.), 2014).

Desse modo, comungamos com Luna e Lima (2021, p. 140) que deve haver uma abordagem de LP "que entende a oralidade como importante eixo de ensino, sendo relevante a garantia, na aula de Português, de espaços para que o aluno fale em situações diversificadas, o que demanda gêneros textuais variados, com ênfase, principalmente, na fala pública."

E, aqui, cabe considerar, também, as contribuições de Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 23), que afirmam:

> Ninguém escreve apenas para cumprir uma tarefa escolar. Isso significa considerar a escrita como um valioso instrumento comunicativo, capaz de desenvolver, além das habilidades típicas da escrita, como aquelas relacionadas à ortografia, à coesão, à coerência etc., também outros aspectos essenciais na formação de um aluno para a vida, como raciocínio lógico, a expressão escrita e oral, a organização do pensamento cotidiano, a realização de tarefas importantes da vida ou o cumprimento de obrigações

> sociais, o próprio estabelecimento de sua posição social, a comunicação de suas ideias e ideologias, enfim, tudo isso por meio da escrita.

Desse modo, fica comprovada a importância das Sequências Didáticas no processo de conhecimento, análise e produção de gêneros, uma vez que, procedendo dessa forma, o professor poderá diagnosticar as dificuldades de seus alunos no processo de ensino e aprendizagem de objetos de conhecimento em Língua Portuguesa, nesse caso gêneros, planejar momentos formativos para conhecer os aspectos discursivos e notacionais do gênero e, ainda, conduzir de forma adequada e coerente a produção desses textos.

Essa escolha teórico-metodológica auxiliará o profissional, especialmente o da área de Linguagens, a otimizar o tempo pedagógico, saber priorizar conteúdos do currículo, tendo em vista a qualidade da aprendizagem e, ainda, manter-se atualizado frente às demandas da sua profissão, o que certamente reverberará no olhar da nossa clientela: os estudantes sobre o sentido das aulas de Língua Portuguesa.

4. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e natureza exploratória, que tem como ***corpus*** uma produção de artigo de opinião, feita na ocasião de preparação para a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF), de autoria de alunos de uma escola da Rede Estadual de Pernambuco.

Bardin (2016, p. 144) defende que a abordagem qualitativa "recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência) pode constituir um índice[1] tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição." Logo, podemos concluir que a abordagem qualitativa dá conta de explicar as motivações sociais, históricas, políticas etc. que podem justificar a homogeneidade ou heterogeneidade das informações identificadas na abordagem quantitativa.

O texto foi escolhido devido à frequência com que o gênero artigo de opinião é solicitado na Educação Básica; a urgência do trabalho com a construção da linguagem argumentativa e, ainda, pelo fato dos

1 Entenda-se por índice, elementos como tema, palavra, personagem etc., que são objeto de investigação na análise de conteúdo.

estudantes supracitados terem permitido a socialização de seus textos para fins de pesquisa.

Interessa saber que esses estudantes fazem parte do contexto urbano e cursam anos do Ensino Médio. Destaque-se, ainda, que, para preservarmos a identidade deles, faremos uso da sigla A1, para nos referirmos ao aluno 1 e, A2, para nos referirmos ao aluno 2.

Assim, de posse dos textos dos estudantes, procederemos com a análise e discussão dos resultados, à luz da técnica de análise de conteúdo, preconizada por Bardin (2016). Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo, enquanto método, consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações e utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Ainda segundo a autora, a análise de conteúdo se faz mediante a compreensão do jogo entre as hipóteses, as técnicas e a interpretação. Afinal, a análise de conteúdo se faz pela prática.

Quanto ao método da análise de conteúdo, Bardin (2016) destaca que a análise dos dados é resultante de testes de associação de palavras (estereótipos e conotações). Em outros termos, identificamos os estereótipos sociais espontaneamente partilhados pelos membros de determinado grupo e, em seguida, são feitas associações relativas às palavras exploradas ao nível dos estereótipos. Entretanto, para que os protocolos da análise de conteúdo possam ser executados, é necessário que o fator organização seja o ponto de partida. Logo, a autora destaca a importância das diferentes fases de análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

A pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas. A fase de exploração do material consiste em uma fase longa e fastidiosa, pois é nesta fase em que ocorrerão operações de codificação, decomposição ou enumeração dos elementos que serão submetidos ao procedimento da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Finalmente, na fase de tratamento dos resultados obtidos e interpretação, os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos. Nessa direção, operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em evidência as informações fornecidas pela análise. De posse de resultados significativos e fiéis, o analista pode

propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 2016).

Assim, na etapa de análise e discussão dos dados, trabalharemos com duas categorias, a saber: aspectos discursivos e aspectos notacionais. Com a primeira categoria, preocuparemo-nos com o projeto de dizer explicitado na superfície textual. Em outros termos, concentraremos nossa atenção no plano global do texto, mais especificamente nas seções que compõem um texto: introdução, desenvolvimento e conclusão e, ainda, no encadeamento lógico das ideias, tendo em vista a unicidade do texto. Quanto aos aspectos notacionais, concentraremos nossa atenção nos elementos que compõem o texto (presença/ausência de título, referência ao/à autor/a do texto, presença/ausência de linguagem não verbal, diagramação, linguagem empregada na construção de sentidos, além de vocábulos selecionados e tempo verbal).

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

5.1 UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Na trajetória de preparação para a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, o que mais se destacou foi a pertinência do trabalho com as Sequências Didáticas. Especialmente no contexto pandêmico, um olhar mais cuidadoso sobre a condução do trabalho com o Artigo de Opinião (AO) se faz necessário, porque inúmeras dificuldades podem interferir no alcance dos objetivos propostos com cada oficina: desinteresse dos alunos, afazeres domésticos que os desviam dos momentos de aprendizagem e, ainda, o vírus do Covid-19. Nesse contexto, verificamos a pertinência de realizar uma produção inicial para diagnosticar as dificuldades na produção do gênero Artigo de Opinião e, em seguida, planejarmos oficinas para desenvolver as competências/habilidades que nossos alunos ainda não desenvolveram.

Desse modo, do ponto de vista dos aspectos discursivos e notacionais do gênero, foi necessário trabalhar com gêneros da ordem do argumentar, para que os estudantes conhecessem o AO e refletissem sobre a importância da argumentação na participação cidadã. A partir desse conhecimento, apresentamos modelos de artigo de opinião, para os estudantes conhecerem os aspectos discursivos e notacionais do gênero através de atividades de Análise Linguística. O artigo de opinião

possui como aspectos discursivos a premissa de responder a uma questão controversa, através da exposição do ponto de vista de um jornalista ou colaborador de um jornal, revista ou site da internet. Para isso, é feito uso de argumentos consistentes para defender uma posição, considerando a adesão do interlocutor. Destaque-se, ainda, que esse tipo apresenta a dissertação como tipologia de base. No que se refere aos aspectos notacionais, é possível afirmarmos que o AO emprega linguagem comum ou cuidada; faz uso de operadores argumentativos e dêiticos e utiliza o presente do indicativo como tempo verbal predominante (KOCHE; BOFF; MARINELLO, 2014, p. 36).

Uma vez realizada essa etapa, procedemos com os debates regrados. Dentre eles, destacamos o debate sobre a cultura do cancelamento (tema sugerido no grupo do Telegram da OLPEF), a cultura do passinho (texto finalista da OLPEF), além de outros temas abordados no material de formação da Olimpíada, que foram objeto de discussão, porque problematizam questões que afetam a harmonia social. Destaque-se que, como já dissemos anteriormente, esse é o propósito do gênero: discorrer sobre algum tema polêmico e oferecer argumentos que deem sustentação ao ponto de vista assumido pelo/a articulista, considerando determinada audiência.

Somente com a construção do conhecimento sobre os aspectos discursivos do AO, foi possível fomentar a produção do referido gênero. E essa etapa, como as anteriores, também precisou ser realizada paulatinamente. Assim, inicialmente, solicitamos uma primeira produção dos estudantes sobre a cultura do cancelamento, para identificarmos as fragilidades na estrutura da argumentação. Em seguida, investimos nas oficinas para trabalharmos essas dificuldades de caráter discursivo, bem como as dificuldades de caráter notacional. Posteriormente, solicitamos uma produção final.

Todavia, a atividade de reescrita do AO aconteceu apenas com o texto sobre o tema da Olimpíada. Optamos pela versão final do texto com o tema da Olimpíada, considerando o pouco espaço de tempo para realização das oficinas e, ainda, a pertinência de experimentar outro tema, para que os estudantes não perdessem o ânimo para escrever. Assim, não foi possível realizar a reescrita do primeiro AO, tendo em vista a necessidade de começarmos os encontros sobre o tema da Olimpíada e percorrermos o esquema de SD. Nessa perspectiva, se fosse possível, teríamos repensado a programação das oficinas, na tentativa de experienciar ainda mais a produção do AO.

Prosseguimos com as mesmas etapas para a produção do AO da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: realizamos pesquisa sobre a cidade de Itaquitinga. Com base nessas informações, foi promovido o debate sobre as potencialidades e os desafios da nossa cidade. Após o debate, procedemos a etapa de planejamento do plano global do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão, vislumbrando, quando necessária, a apresentação de uma proposta de intervenção para os desafios que a nossa cidade enfrenta. Esgotada essa fase, deu-se prosseguimento à tessitura do AO, considerando o projeto de texto, os argumentos apresentados; ressaltando aspectos positivos e/ou negativos da cidade; a escala argumentativa; o interlocutor e, ainda, a linguagem adequada a esse evento comunicativo. Até que, finalmente, alcançamos a etapa de revisão e reescrita do texto, para que, posteriormente, haja a publicação deles.

Destaque-se, ainda, nossa preocupação em guiar a produção do texto de forma progressiva, para que os estudantes pudessem ir tecendo, como uma colcha de retalhos, parte por parte do texto e refazerem o caminho, quando necessário. Logo, solicitamos dos nossos estudantes a produção da introdução do texto. Uma vez concluída essa etapa e feito o desenho do plano global do texto, investimos, junto com os estudantes, no desenvolvimento da argumentação, orientando os estudantes na seleção de estratégias argumentativas, bem como na seleção da escala argumentativa. Finalmente, guiamos nossos estudantes na escrita da conclusão. Assim procedemos, para dar segurança e autonomia aos estudantes no processo de escrita do AO.

Essa proposta de trabalho avança o conhecimento em relação ao ensino de leitura, oralidade e produção de texto, porque, para argumentar, os estudantes precisam pesquisar informações e ler de forma crítica. De modo semelhante, exercita-se a oralidade, uma vez que eles precisam respeitar a troca de turnos, perceber que não só a linguagem verbal deve ser considerada, mas também o uso de outras linguagens, como gestos, de expressões faciais, a projeção do corpo e, até mesmo, as emoções. Lembremo-nos que as estratégias argumentativas decorrem tanto do convencimento quanto da persuasão.

Além disso, a produção textual está sendo desenvolvida, uma vez que dá-se enfoque aos gêneros textuais como práticas sociais. Nesse sentido, interessa-nos não apenas o conhecimento dos aspectos notacionais do referido gênero, mas também os aspectos discursivos e da relação desse projeto de dizer com outros discursos socialmente estabelecidos. Desta

maneira, essa proposta de trabalho traz de novo e de diferente uma integração entre os eixos de ensino de Língua Portuguesa (LP), algo que inicialmente parecia ser algo difícil de realizar, mas que foi se tornando possível a partir das demandas evidenciadas nas Sequências Didáticas. É válido dizer que esse olhar sobre a condução dos encontros de LP tornou muito mais significativa a motivação para a escrita, que prescinde da leitura, da oralidade evidenciada nos debates, das atividades de análise linguística e, por que não dizer, do letramento literário.

Portanto, fica evidente que as oficinas adaptadas da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro foram um verdadeiro convite para embarcar numa viagem fantástica. Quanto aos efeitos desse trabalho, é possível perceber que o trabalho com os aspectos discursivos e notacionais do gênero Artigo de Opinião apresentou melhorias significativas no campo de estudo da Linguagem com os estudantes, uma vez que eles aprenderam a alinhar seu projeto de dizer com o gênero, o tipo textual predominante: argumentação e, ainda, a linguagem que deve ser empregada na tessitura do texto. Destaque para o projeto de texto logo na introdução, para que seja desenvolvido um texto com direção e os argumentos apresentados e discutidos no desenvolvimento do AO estejam alinhados à opinião que se deseja defender. Isso também corroborará na coerência da conclusão com a introdução e o desenvolvimento, bem como fará com que possíveis propostas de resolução de desafios estejam alinhadas às discussões travadas ao longo do texto.

É perceptível, também, o quanto a estrutura argumentativa do texto produzido pelos estudantes foi melhorando progressivamente. Antes, eles investiam mais no tipo expositivo, enquanto que o tipo argumentativo era apresentado de forma muito tímida no texto, relevando poucas marcas de autoria e de reflexão crítica acerca do tema em questão. Todavia, com o andamento das oficinas, foi possível perceber que os estudantes foram entendendo melhor a funcionalidade do gênero e investindo em estratégias argumentativas cada vez mais eficazes, tendo em vista o perfil da audiência deles.

Assim, é possível enxergar abordagem mais consistente da estrutura da argumentação, contemplando: tópico frasal, justificativa, apresentação de dado, discussão do dado apresentado e, ainda, conclusão do raciocínio no parágrafo. Esse momento confere ao texto consistência na discussão dos argumentos, uma vez que fica evidenciado o uso produtivo de informações, seleção de argumentos que efetivamente façam a engrenagem argumentativa funcionar e, ainda, preocupação com a ordem de

abordagem desses argumentos. Destaque-se, ainda, o uso de operadores argumentativos, que explicitam as marcas de autoria no texto e corroboram para a articulação das ideias nele presentes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse trabalho, objetivamos refletir sobre a importância do trabalho com Sequências Didáticas no processo de mediação de gêneros no contexto escolar. E, de modo mais específico, buscamos conhecer a proposta de ensino de Língua Portuguesa através de gêneros, entender como realizar a mediação de gêneros de forma eficaz no contexto escolar e analisar uma sequência didática com o gênero artigo de opinião, da ordem do argumentar.

A partir das discussões apresentadas e da análise dos dados, compreendemos que o trabalho com os gêneros textuais possibilita aos docentes a consciência dos conhecimentos que precisam ser desenvolvidos e das estratégias que necessitam ser mobilizadas, além da compreensão de que o ato de ensinar não se restringe ao tratamento superficial do objeto nem a transmissão de conteúdos. Isso os coloca na posição de protagonistas de suas ações, ao possibilitar-lhes desempenhar um papel ativo na escolha dos gêneros a serem ensinados, na formulação dos propósitos, dos objetivos e dos meios através dos quais atenderão às demandas colocadas por seu grupo-sala em relação ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Atrelada a essa compreensão, observamos que o uso das sequências didáticas como instrumentos de didatização dos gêneros possibilita ao docente identificar, de forma direcionada, quais saberes já foram construídos e quais precisam ser ampliados e desenvolvidos juntos ao seu grupo-sala em relação os gêneros trabalhados e, consequentemente, aos objetos de conhecimento em LP. E que, ciente dessas lacunas, possa planejar sistematicamente momentos formativos que contribuam diretamente para a aprendizagem dos elementos necessários à produção não apenas do gênero estudado, mas de diversas outras situações comunicativas.

Através do relato da sequência didática realizada junto a alunos do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Pernambuco, pudemos observar em um contexto real como esse instrumento didático pode auxiliar o trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Por meio da realização da SD com o gênero artigo de

opinião, foi possível desenvolver uma série de conhecimentos, não apenas notacionais e discursivos do referido gênero, mas saberes próprios à sua relação com os diferentes discursos que circulam na sociedade, o que possibilitou aos estudantes a vivência dessa prática discursiva em um contexto real, situado socialmente.

Além disso, percebemos que a SD não demanda apenas a mobilização de um eixo específico, mas dos diferentes eixos de ensino de LP, o que possibilita ao docente integrar todos esses conhecimentos em sua prática de ensino e aos estudantes perceberem que todos esses saberes fazem parte de um mesmo todo e não constituem-se como conhecimentos soltos. Perspectiva que torna mais significativo todo o processo de aprendizagem, já que esses alunos percebem que, para escreverem um artigo de opinião, gênero a *priori* escrito, precisam mobilizar saberes próprios da leitura, da oralidade, da análise linguística e também do letramento literário.

Sendo assim, acreditamos que a escolha das sequências didáticas como instrumento de auxílio à prática de ensino de Língua Portuguesa baseada nos gêneros textuais contribuirá para que os professores desenvolvam atividades significativas, otimizem o tempo pedagógico, e priorizem os conteúdos curriculares sem abrir mão da qualidade da aprendizagem. Movimento que, a nosso ver, reverberará na formação de nossos estudantes, assim como em seu olhar sobre o sentido das aulas de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC. 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_18jun_site.pdf > Acesso em: 18 junho 2021.

BRONCKART, J. P. A atividade de linguagem frente à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs.) **Gêneros orais no ensino.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

CRESCITELLI, M. C.; REIS, A. S. O ingresso do texto oral em sala de aula. ***In:*** ELIAS, V. M. **Ensino de Língua Portuguesa:** oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2014.

FERRAREZI JÚNIOR, C.; CARVALHO, R. S. Produção de textos na educação básica: o que saber, como fazer. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual:** gêneros textuais do argumentar e expor. Petrópolis: Vozes, 2014.

MATÊNCIO, M. L. M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino.** 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais:** o que são e como se constituem. Recife: UFPE, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber:** a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

RELAÇÕES ENTRE PROGRAMAS CURRICULARES DO SETOR PRIVADO E OS MOVIMENTOS DE ADESÃO A DOCÊNCIA DE PROFESSORAS/ ES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CARUARU

EVELINE BORGES
Licencianda em Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco/ UFPE - Centro Acadêmico do Agreste – CAA, line_daniele@hotmail.com

MÁRCIA CRISTINA XAVIER DOS SANTOS
Doutoranda do Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Academico do Agreste – PPGEDUC/ UFPE/ CAA, marcia.xavier@ufpe.br;

CARLA PATRÍCIA ACIOLI LINS
Doutora em Sociologia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc) e da Licenciatura em Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste – CAA da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, aciolilins.carla@gmail.com.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O objetivo deste texto é pensar a profissionalização de professores/as em exercício no Agreste pernambucano analisando as práticas de professores/as e as interferências que atravessam essas práticas através das políticas públicas educacionais, em virtude dos programas e das avaliações externas. Dialogamos teoricamente com Hypolito (1999), Veiga (2008), Freitas (2012) e Kastrup (2013) para pensar os conceitos de profissionalização, formação e práticas docentes. Adotamos como metodologia a pesquisa qualitativa, a partir de um trabalho de campo desenvolvido em uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Caruaru - PE. As nossas análises apontaram que professores/as podem estar limitando os seus saberes à função de executarem atividades e projetos pensados e orientados por profissionais externos à escola, que parecem desconsiderar os contextos e as subjetividades que envolvem o fazer docente, esse movimento parece criar novos modos de adesão a docência, mais "apropriados" aos contextos educacionais orientados por políticas de cunho neoliberal.

Palavras-chave: Profissionalização, Formação e Práticas Docente.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é desdobramemto dos resultados de pesquisa desenvolvida no Programa de Iniciação Científica-PIBIC, que buscou problematizar as relações entre a docência e o desenvolvimento do profissionalismo. Nosso objetivo é pensar sobre a profissionalização de professores e professoras em exercício no Agreste Pernambucano a partir das observações realizadas quando passamos a habitar o cotidiano de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Caruaru. Neste período percebemos que as práticas docentes eram desenvolvidas considerando as orientações das políticas educacionais ancoradas em programas como o proposto pelo Instituto

Qualidade no Ensino-IQE. Observamos que este tem contribuído, sobretudo, para o desenvolvimento de um trabalho voltado a atender os resultados das avaliações externas, o qual ao nosso ver fortalece uma certa padronização curricular, que por sua vez tem orientado as subjetividades docentes, ou seja, os seus modos de ser e fazer. Assim, entendemos que quando o professorado perde o controle e a autonomia sobre o trabalho que desenvolve ele tem o seu fazer limitado ao trabalho prescritivo, movimentos que o distancia do exercício autonomo, criativo e autoral da docencia.

Considerando esse contexto, é possível pensar que uma cultura de controle e responsabilização vem se instalando e influenciando essas práticas, trazendo desafios à atuação dos docentes e a capacidade de pensar sobre as ações que desenvolvem no cotidiano da sala de aula e da escola, instaurando práticas que se desenvolvem distanciandas de conhecimentos, experiências e vivências propostas por um processo formativo, inicial e contínuo. Praticas essas que fortalece o exercício docente, a partir de um conhecimento teórico que se constitui em saberes, mas que também são resultados das interações, experiências e trocas entre pares no cotidiano escolar.

Dessa forma, no contexto dos programas as ações dos/as professores/as acabam se ancorando predominantemente em roteiros, conteúdos e formas de fazer já pré-estabelecidos, que acabam por limitar o desenvolvimento de práticas que se aproximam dos estudantes e do contexto escolar. Assim, pensando na realidade escolar que é atravessada por programas e projetos curriculares, nos propomos problematizar a profissionalização a partir das práticas que se forjam no cotidiano da sala de aula e da escola.

2. AS PRÁTICAS DE PROFESSORAS/ES: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO

Entendemos o exercício de ensinar-aprender-educar, como uma atividade complexa, que potencializa o pensar, tendo em vista que a sala de aula é espaço da imprevisibilidade, das relações entre subjetividades e diversidades, de forma que, o/a professor/a, nela se movem entre o currículo, estudantes e comunidade, a partir tanto dos saberes e conhecimentos constituídos em sua formação inicial, quanto em sua trajetória como docente, que se forja como processo colaborativo, potencializado pelas interações com seus pares, respeitando o movimento presente em seu contexto, a fim de garantir acesso, inclusão e desenvolvimento à todos os sujeitos que habitam esse espaço, rico e plural, que conhecemos como a sala de aula.

Assim, buscamos a partir desse texto refletir sobre o tornar-se professor/a, que ao nosso ver, se constitui não só de conhecimentos específicos, mas de muitos outros elementos, tais como autonomia, criatividade, criticidade, ética, solidariedade e colaboração, uma vez que a "aula é muito mais que transmissão e recepção de informações" (VEIGA, 2008, p. 268), o que nos faz pensar que o trabalho com o professor/a requer uma análise contínua do contexto e das necessidades existentes na sala de aula, de forma que o professorado possa usar seus saberes para pensar e planejar o trabalho pedagógico, a fim de contribuir com a melhoria do ensino-aprendizado.

Reiteramos nossa compreensão sobre a relação das práticas e do tornar-se professor/a, dialogando com o pensamento de Veiga (2008, p. 270), quando diz que, "a partilha de experiências em equipe estimula o próprio desenvolvimento profissional dos docentes", desse modo, percebemos que, o trabalho com e entre pares afeta a docência no sentido da sua profissionalização, uma vez que o trabalho coletivo pode dar outros encaminhamentos ao planejamento e organização do trabalho pedagógico, valorizando a autonomia e a autoria dos professores/as.

Dessa forma, percebemos o trabalho do professor/a, como exercícios postos a criatividade, com autonomia, a partir de um pensamento crítico, que se move por conhecimentos, considerando saberes específicos, adquiridos por meio de um processo formativo, o qual consideramos importante para iniciar-se na docência. Entretanto, percebemos que esse exercício vem sendo constantemente afetado por normatizações e padronizações curriculares, através de uma política educacional, que vem

se constituindo com base em programas, projetos e em avaliações, que acabam muitas vezes por direcionar e orientar as práticas que acontecem no cotidiano escolar, assim, ensinar-aprender-formar tem sido pensado unicamente a partir de objetivos e finalidades educacionais que acabam desconsiderando os contextos e as especificidades das escolas, de seus professores/as e de seus estudantes.

Nessa perspectiva, as formações e os materiais didáticos disponibilizados às instituições e aos professores/as acabam colaborando com o desenvolvimento e o exercício da docência pragmática e homogênea, que ao nosso ver, desconsideram as singularidades, o protagonismo, a autonomia e a inventividade dos professores/as, o que entendemos ser um processo contrário ao movimento de poder se tornar professor/a.

Assim, fomos formulando nossa compreensão sobre os sentidos que envolvem se tornar professor/a, que pressupõem ações reflexivas e autônomas, em que exercem controle sobre suas práticas, a partir das ideias que vão se constituindo pelas vivência, com base nas necessidades identificadas em seu cotidiano profissional, de forma que, possa interagir com os seus pares numa perspectiva de troca, de desenvolvimento de um trabalho cooperativo e participativo, que pressupõe um saber específico, que se adquire através de um processo de formação, que promova a apropriação de um conhecimento próprio da docência.

Nesse sentido, nosso trabalho foi se constituindo, com o objetivo de mapear as práticas que são estabelecidas entre pares e contribuem com o se tornar professor/a. A fim de pensarmos sobre as relações entre o desenvolvimento do profissionalismo e as práticas de professores/as em exercício, em escolas localizadas no Agreste de Pernambuco, passamos a habitar o cotidiano de uma escola com 1.142 alunos, 67 funcionários, destes, 33 são professores (12 efetivos e 21 contratados), 1 diretor e 3 coordenadoras pedagógica, que funcionava nos três turnos e atendia alunos moradores do bairro onde a mesma está localizada, e/ou em suas proximidades. Possui uma estrutura física ampla, com acessibilidade para alunos portadores de deficiências, além de buscar desenvolver um trabalho pedagógico voltado ao acolhimento e desenvolvimento dos mesmos.

O trabalho de campo nos permitiu ficar mais perto da vida cotidiana da escola e do professorado, facilitando nossa aproximação das singularidades existentes. Nesse sentido, seguimos na perspectiva de identificar o que não é dado, nem aparente à primeira vista, mas que está presente na vida cotidiana da escola, a fim podermos pensar sobre adesão a docência e suas relações com as práticas de professores/as.

O período de observação e construção dos dados ocorreu entre agosto de 2018 e julho de 2019, durante o qual, fizemos observações, com registros em um diário de campo, e a partir delas realizamos entrevistas contínuas, ou seja, fomos realizando perguntas considerando e seguindo fluxos das mesmas sem seguir o enquadramento de uma entrevista semiestruturada, que foi utilizada só após nossa saída do campo. Fizemos as entrevistas a partir de um roteiro de perguntas com a finalidade de complementar as questões que ainda não tinham sido esclarecidas durante as observações.

Inicialmente, observamos duas professoras do ensino fundamental I, sendo elas do 4º e do 5º ano, no turno da tarde. Nessas turmas a maioria dos alunos estavam fora de faixa, o que nos chamou a atenção pela sua singularidade, compreendemos que esse movimento seria importante para pensarmos as práticas e vivências das professoras, pois achamos ser este um espaço desafiador para as professores/as. Salientamos que não limitamos nossa observação às professoras inicialmente selecionadas, a fim de termos contato com outros professores e demais profissionais, uma vez que entendemos ser esta uma possibilidade de identificar outras práticas, vivências e experiências possiveis no cotidiano da escola, assim, por exemplo, entre as professoras que acompanhamos esteve também uma professora que estava em desvio de função na biblioteca.

A decisão de inclui-la se pautou em Kastrup (2013) quando ela diz que, "a pesquisa não deve ser limitada a participação daqueles que podem falar de dentro da experiência, o que não garante o sucesso da pesquisa", assim, procuramos nos manter sensíveis a outras possibilidades que o campo nos apresentasse, a fim de ampliar e enriquecer a produção dos dados.

Por fim, a pesquisa nos possibilitou uma experiência significativa, inicialmente marcada por uma certa resistência, por parte de uma das professoras, contudo, após algum tempo em que estivemos imersos no campo e em sua rotina, nos foi permitindo observarmos suas práticas cotidianas.

As participantes receberam nomes fictícios, orientados por questões ética e para preservação de suas identidades, conforme acordado previamente, assim, as identificamos como: P1, P2 e P3.

3 MOVIMENTOS DOS/AS PROFESSORES/AS: ENTRE PROFISSIONALIZAÇÃO E A ADAPTAÇÕES ÀS INTERFERÊNCIAS EXTERNAS – PROGRAMAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E AVALIAÇÕES

A partir da análise de extratos de algumas falas das professoras que pensamos que podem nos ajudar a compreender melhor esses movimentos no sentido de adaptação ao prescrito, quando apontam alguns aspectos dessas interferências como positivos, uma vez que os entendem como possibilidade para orientação e desenvolvimento de um trabalho qualitativo. Assim, destacamos as professoras P1 e P2 em relação às avaliações externas, que consideram como positivas, justificando que, *"com essas avaliações podemos planejar aulas que melhorem o aprendizado dos alunos"* (P1, Entrevista: Julho/2019), e *"nas avaliações podemos observar o que se pode mudar ou trabalhar com mais rigor"* (P2, Entrevista: Julho/2019), em relação às formações, que participam mensalmente, promovidas pelo Instituto Qualidade no Ensino-IQE, dizem que, *"formação continuada é de grande importância, pois traz consigo inovações e métodos que facilitam a docência"* (P2, Entrevista: Julho/2019), e, *"a formação contribui para melhoria do meu trabalho, porque nos dá suporte para trabalhar melhor os conteúdos didáticos"* (P1, Entrevista: Julho/2019). A partir desses extratos, percebemos movimentos de adesão das professoras aos programas, materiais e as orientações obtidas através das formações para que desenvolvam o trabalho em sala de aula. Considerando esse movimento das professoras diante das prescrições dos programas, das avaliações ou das formações, pensamos que passam a aderir a um tipo de exercício da docência no qual se admitem menos autonomia, protagonismo e capacidade inventiva, limitando suas possibilidades de trocas entre pares, a partir de um saber próprio que vai se constituindo no processo formativo, e ampliando através das experiências vivenciadas no cotidiano, pelo exercício da profissão.

Nesse sentido, a professora P3 que se movimenta, ao nosso ver, no sentido da adesão a esse tipo de docência posta pelas prescrições dos programas, formações e avaliações, quando destaca que, *"alguns projetos são pensados a partir das subjetividades apresentadas no cotidiano, na medida em que são acompanhadas e percebidas pelos colaboradores, como por exemplo: leitura lado a lado, que dar reforço para alunos com dificuldades de leitura e alfabetização, conscientização sobre desperdício*

de água, acompanhamento para trabalhar gêneros literários voltados as avaliações externas, etc.", e que, *"todo trabalho é pensado de acordo com as necessidades que se apresentam no cotidiano da sala de aula, utilizamos materiais visuais para contar histórias e possibilitar que os alunos criem"* (P3, Entrevista: Julho/2019). Este extrato, aponta que apesar de haver uma orientação no sentido de acomodação do docente ao planejamento e desenvolvimento de suas práticas, também existem possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho autônomo, que potencialize outros-modos de ser docente, entretanto percebemos que esse movimento na direção de um profissionalismo mais autonomo e inventivo também depende dos caminhos tomados pelos/as professores/as, no sentido de buscarem formas outras, para além do que est*á* posto, a fim de garantir sua autonomia, seus saberes e sua capacidade de criar e serem inventivos/as. A análise da professora P3, em relação as avalições externas, é negativa, *"porque não levam em consideração a diversidade dos saberes, nas diferentes regiões do Brasil!!"* (P3, Entrevista: Julho/2019), sobre as formações, destaca que, *"Os órgãos responsáveis pelas formações dão as ideias do que e como trabalhar, mas não disponibilizam os recursos", "A maior parte do material utilizado é comprado com recursos dos próprios professores, a escola recebe verbas no início do ano, mas é limitada, não é suficiente para custear todos os recursos necessários"*, nesse sentido, percebemos que as formações de fato tendem a nortear o planejamento e as práticas docentes, a fala da professora nos aponta para uma naturalização em relação as interferências dessas formações sobre o fazer docente. Ao nosso ver, parece haver uma preocupação maior em relação a escassez dos recursos para execução das atividades propostas, do que em relação as orientações e interferências de como e do que realizar no trabalho pedagógico. Também é apontado pela mesma professora como aspectos negativos que, "*algumas gestões municipais que impõem projetos em excesso!!, falta de maiores investimentos na nducação"* (P3, Entrevista: Julho/2019), essa fala reitera nossa compreensão de que há uma adequação do trabalho ao que está prescrito, apesar dela parecer questionar o excesso de projetos, ao destacar, novamente, a falta de investimentos, parece demonstrar uma preocupação maior em relação a ausência/escassez dos materiais/recursos necessários para desenvolverem o trabalho proposto, do que em relação às interferências sobre suas práticas. Dessa forma, entendemos, que há um distanciamento entre o trabalho desenvolvido e a profissionalização, considerando que os docentes parece mais acatar as formações e seus direcionamentos para

planejarem e desenvolverem seu trabalho, a partir de um currículo prescrito, com objetivos específicos, pensados pelos agendas dos programas externos à escola, desconsiderando as especificidades nela existentes.

Percebemos, entre as professoras observadas, uma certa naturalização em relação as interferências que os programas e as formações exercem sobre as suas práticas, pois, em nenhum momento questionaram o fato de que, nessa perspectiva, tornam-se meros executores do que está posto, parecem não refletir sobre a importância de que o trabalho pedagógico deve ser pensado e planejado pelos profissionais da educação, considerando o contexto, as vivências e os saberes próprios da docência, a fim obterem melhoria nos resultados de desenvolvimento, para além da dimensão quantitativa, representada pelas avalições, mas no sentido de promover uma educação escolar qualificada para todos/todas.

Seguimos nossa análise, refletindo sobre o sentido das práticas que se materializam no cotidiano escolar, para isso, destacamos extratos de falas das professoras, dizendo que, ***"não sou de acordo com reprovar por utilizar um único método avaliativo, considero outros fatores, as vezes o aluno não é bom de escrever e ler, mas consegue se destacar em outras matérias e habilidades",*** e que, ***"as vezes o aluno está sem vontade de estudar por conta que só escuta que é ruim e que não sabe, eu sempre me aproximo para conhecer a vida de cada um, ai sei como trabalhar, porque entendo a realidade deles"***, ***"Pois é gratificante perceber que o pouco que sabemos pode ajudar na formação de outras pessoas"*** (P1, Entrevista: Julho/2019). A partir dos extratos, percebemos um movimento em direção a práticas no sentido do profissionalismo, uma vez que a professora demonstra uma preocupação com o desenvolvimento dos estudantes, e com o trabalho desenvolvido, que nos leva pensar no profissionalismo, pois a professora reconhece as subjetividades dos estudantes, apontando à necessidade de desenvolver um trabalho e uma análise dos resultados que as considere. Entendemos este posicionamento como uma possibilidade de mobilizar práticas por parte de professores/as que se direcionem no sentido da formação, do ensino e da aprendizagem dos estudantes, a partir de práticas para além do que é posto e orientado pelos programas, currículo e formações, e que estejam ancoradas nos conhecimentos da docência, de seu processo formativo, e das vivências partilhadas entre seus pares, durante o exercício da profissão.

Ao longo das entrevistas, as professoras destacaram alguns pontos negativos em relação ao exercício da docência, como que, "***falta***

de recursos, não atingir a totalidade, evasão escolar" (P2, Entrevista: julho/2019), e que, *"o salário, material e falta de apoio dos pais"*, bem como, *"falta material didático que nos ajude a planejar uma aula lúdica e divertida", reiteram que, "o salário é pouco, mas quando vejo 5 ou 6 alunos com vontade de aprender, olhando pra mim como se eu pudesse ajudar eles a aprenderem e daí vejo o resultado compensa independente do salário e dos problemas, é gratificante saber que posso ser útil e ajudar alguém, tem alunos que são difíceis, não querem nada com a escola, não fazem nada, mas sempre tem alguns que querem, ai vale a pena"* (P1, Entrevista: Julho/2019). A partir do que nos apontam as professoras, compreendemos, a falta de material didático como limitador para desenvolvimento de um trabalho mais dinâmico, e o salário como algo que parece não definir a prática da professora, que demonstra sensibilidade e compreensão sobre os conhecimentos e modos de fazer próprios da docência, ao partilhar de ideias, posturas, posicionamentos, questionamentos e fazeres, que parecem integrar uma ideia de coletividade própria de um grupo profissional, entretanto, percebemos que o salário acaba interferindo no seu fazer, embora, indique que este não é um fator decisivo para desenvolvimento de suas práticas.

Dessa forma, percebemos uma contradição em relação a profissionalização quando apontam falta de material didático como limitador para o planejamento de aulas mais lúdicas. Nesse caso, parece haver uma certa dependência em relação ao mesmo e aos seus conteúdos, parecendo ser este, um recurso indispensável, para planejamento e desenvolvimento do trabalho em sala de aula, reiterando a ideia de adaptação ao que já está pronto/dado, sem uma análise crítica-reflexiva, articulada a realidade, que leve o docente a pensar o que e como trabalhar.

A professora P2, afirma ter autonomia para planejar suas aulas quando nos diz que, *"tenho autonomia sim, faço meu planejamento com base nos livros e habilidades da BNCC, na instituição e em casa"* (P2, Entrevista: julho/2019), contudo, ao falar do livro didático, afirma que, *"contribui para prática docente, pois com ele podemos planejar aulas lúdicas e práticas a partir de seus conteúdos", e completa dizendo que, "o livro é um norte, como um ponto de partida"* (P1, Entrevista: julho/2019). Observamos que em diálogo com a monitora do Instituto Qualidade no Ensino-IQE, que estava na instituição para trabalhar com os alunos conteúdos para avaliação, a partir de questões extraídas de provas anteriores, a professora P2 fala que, "os livros têm muito conteúdo, mas são limitados", e que, "é necessário trazerem material concreto e atividades

complementares, para auxiliar na aula", então, a monitora do IQE responde que, ***"é preciso trabalhar as habilidades, no site existem materiais, atividades propostas, que podem ajudar para ministração das aulas"*** (Diário de Campo:19/11/2018). Nesse caso, compreendemos a partir de Freitas (2012), que a pressão dessa política de preparação dos alunos para as avaliações, promovem um desgaste em todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, além de promover um estreitamento curricular, que busca alinhar os conteúdos trabalhados em sala de aula aos interesses dos programas educacionais, promovendo uma política de controle sobre a escola e seus profissionais que, contribui com a precarização no processo de formação dos docentes.

Destacamos que a questão salarial afeta o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras na medida em que não conseguem dispor de tempo para planejá-lo, tendo em vista que, por questões financeiras, precisam trabalhar em mais de um turno, ficando limitadas aos materiais, conteúdos e a proposta didática do livro, que compreendem como algo positivo porque ajuda e facilita no planejamento e execução de suas aulas. Dessa forma, entendemos que, a falta de investimentos, no sentido de valorização profissional através do salário, acaba contribuindo para que haja uma adaptação das professoras em relação as orientações estabelecidas pelos programas educacionais, sendo esta, uma questão, que também pode estar afetando suas práticas, possivelmente, distanciando o seu fazer, do que compreendemos como possibilidade de caminhar no sentido da formação, do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

Hypólito (1999) nos ajuda a perceber que o trabalho docente tem se submetido a formas de controle, circunscrito a uma realidade política, econômica e cultural determinada, uma vez que, essas políticas contribuem para que haja um processo de rebaixamento salarial, que resultam na desvalorização e proletarização do trabalho docente. Com isso, compreendemos que, a falta de adesão aos valores e princípios da docência, em direção ao desenvolvimento e fortalecimento da profissionalização, também se constitui pela ausência de uma política de valorização do professorado, envolvendo salário e carreira, que apesar de ser uma questão recorrente nos discursos e metas a serem atingidas, na prática, observamos que essas políticas acabam afirmando a manutenção de uma lógica de trabalho baseada no controle e na disciplina, que mais favorece a desqualificação e a desprofissionalização, tendo em vista que regula não só os custos e investimentos voltados à educação, mas também o trabalho que é desenvolvido na escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as observações percebemos que poucos alunos acompanhavam as leituras e atividades propostas, alguns ficavam dispersos e quando traziam discussões para além dos elementos abordados a participação era interrompida, contribuindo para que houvesse pouca participação e interação entre as professoras e seus estudantes, no sentido de uma participação que pudesse se desdobrar em situações nas quais o desejo de aprender, a curiosidade e interesse fossem mobilizados, a partir da vivência e exploração do curso dos acontecimentos envolvidos nas situações escolares, de forma que, a aula parecia desinteressante, pois, os estudantes, geralmente ficavam inquietos, dispersos e procuravam sair com frequência da sala. Pareceu-nos que as professoras tinham uma preocupação maior com a exposição dos conteúdos, de forma que não percebemos, por exemplo, em suas ações, valorização de saberes dos estudantes, e pouca abertura para participação dos mesmos, para além dos conteúdos trabalhados. Assim, nos parece que a sala de aula, lugar do encontro, da criatividade, do inusitado, vai cedendo lugar às pressões dos resultados imediatos dos programas que orientam o trabalho pedagógico e escolar.

Durante a entrevista, as professoras destacaram que, a gestão/coordenação, não normatiza o planejamento e a organização do trabalho docente, dando-lhes autonomia e liberdade para organizar os conteúdos/recursos a serem utilizados na sala de aula. Dessa forma, entendemos que mesmo de forma restrita, existe um espaço que permite autonomia para planejar e executar suas ações, possibilitando uma fuga em relação às padronizações, em função dos conteúdos/materiais disponibilizados pelos programas educacionais e das avaliações externas.

Salientamos que, diante das discussões apresentadas, pudemos observar movimentos em mais de um sentido. De um lado há expressões no sentido do profissionalismo, quando as professoras se preocupam com os processos que podem mobilizar aprendizagens por parte dos estudantes, por outro lado, parecem demonstrar uma adesão por programas educacionais que buscam instituir modos de pensar, de ser, de estar e de fazer a docência, ao concebê-los como elementos que tornam suas práticas de maior qualidade traduzindo em resultados quantitativos seus modos de ser, estar e fazer. Percebemos certa insatisfação por parte das professoras, em relação a falta de investimentos e de recursos necessários para realizarem um trabalho mais dinâmico e autônomo, reiterada pela

falta de valorização profissional. Assim, entendemos ser este um fator que acaba fragilizando o desenvolvimento do trabalho docente, contribuindo para que haja uma adequação e um conformismo em relação as interferências externas sobre as práticas que se constituem no cotidiano escolar, contudo, percebemos sinais, ainda que pouco significativos, de movimentos reflexivos, em direção a pensar sobre o sentido do ser e do fazer docente, que entendemos como uma possibilidade de fuga, a fim de que o trabalho pedagógico possa ser planejado e desenvolvido numa perspectiva de garantir e melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes, contribuindo para que haja um maior protagonismo dos professores/as, fortalecendo, assim, sua profissionalização.

Entretanto, diante das inferências das políticas públicas educacionais, sobretudo da padronização curricular em função dos programas e formações voltados às avaliações, percebemos riscos e fragilidades no processo de profissionalização, uma vez que essas políticas acabam condicionando o trabalho docente, através de suas imposições sobre a ação educativa, corroborando com o processo de intensificação e responsabilização do trabalho docente, de forma que acabam limitando a capacidade inventiva e a troca de saberes entre os pares, que compreendemos serem relevantes para a constituição de uma identidade profissional. Dessa forma, professores/as podem estar limitando os seus saberes à função de executarem atividades e projetos pensados e orientados por profissionais externos à escola, que parecem desconsiderar os contextos e as subjetividades que envolvem o fazer docente, esse movimento parece criar novos modos de adesão a docência, mais "apropriados" aos contextos educacionais orientados pela iniciativa provocada por políticas de cunho neoliberal.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Revista Educação e Sociedade, v. 33, nº 119, p. 379-404, abr-jun, Campina, 2012.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado.** Campinas: Papirus, 1999.

KASTRUP, KASTRUP, Virgínia; **PASSOS Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum.** Fractal, Ver. Psicol., v. 25 – n. 2, p. 263-280, Maio/Agosto, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas.** Campinas: Papirus, 2008.

PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ASPECTOS QUE FACILITAM A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFISSIONAL DOCENTE

MAGNA SALES BARRETO
Docente adjunta do Centro Acadêmico de Vitória, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/CAV do curso de Licenciatura em Educação Física, Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE – magna.sales@ufpe.br

CLARISSA MARTINS DE ARAÚJO
Docente adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE do curso de PEDAGOGIA, Doutora em Educação- cmaraujo@.ufpe.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este trabalho é um recorte de pesquisa de mestrado que buscou compreender a constituição da Profissionalidade docente dos professores dos anos iniciais, na qual através do método autobiográfico, realizaram-se entrevistas narrativas de história de vida com docentes, tomando como foco a vida profissional das professoras/sujeitos analisadas, utilizamos nomes de personagens bíblica, preservando a identidade das docentes nesta pesquisa. Tendo como aporte teorico autores como , Imbernón (1994), Contreras (2002), Sacristán (1991), Ramalho, nunes e Gualtier (2004); Utilizamos o questionário e entrevista biográfica narrativa para coletar os dados, tratados com análise de conteúdo segundo Bardin (2009), onde os resultados indicam que o estudo permitiu identificar alguns aspectos de facilidades apresentadas pelas professoras na sua trajetória profissional, elencamos dentre os aspectos apontados, a autonomia, a experiência, o acesso à informação e as práticas de outros professores. Esses elementos destacados nos proporcionou uma análise sobre os dados que proporcionam uma contribuição à constituição da Profissionalidade docente.

Palavras-chave: Profissionalidade docente, experiência docente, autonomia.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas os estudos e debates realizados pelo campo da formação de professores provocaram significativas discussões, que fizeram emergir questões sobre a profissionalização e, mais especificamente, sobre a Profissionalidade docente. Essas temáticas ecoam tanto no discurso teórico como nas expressões que os docentes utilizam para qualificar o seu próprio trabalho.

O interesse em discutir sobre a profissionalidade docente surge da inquietação que senti durante anos, enquanto constituía-me professora, questionando sempre sobre o que seria necessário para ser docente e para valorizar a profissão. Posto que percebia nos colegas durante a graduação e nos meus alunos enquanto professora do ensino superior nos cursos de Pedagogia e de licenciaturas diversas um desconhecimento sobre esse aspecto, uma desvalorização e ausencia de identificação com a docência. Nesse sentido inicio este estudo situando-o a partir de algums elementos teóricos nesse caminhar , que contribuíram para pensar o objeto de pesquisa do presente estudo, buscamos embasamento teórico em literaturas produzidas por autores como Tardif (2008); Pimenta (2004);

Para tanto, traçamos como objetivo específico do presente artigo: identificar fatores que facilitam a constituição da profissionalidade dos professores dos anos iniciais;

A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

> "O debate em torno do professorado é um dos polos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos" (SACRISTÁN, 1995)

No campo da formação do professor pesquisar sobre a docência, sobre o ser professor torna-se essencial, nesse sentido ao falarmos em Profissionalidade docente, devemos entender então, que esta se constitui num contexto ainda maior que é a profissionalização, ou seja, em um conjunto de ações historicamente situadas. Assim, a profissão de professor, sendo marcada e construída a partir das demandas sociais e históricas que apontam para o exercício da profissão e estão estritamente ligadas

à concepção de educação, de sociedade, de homem e de escola que vem sendo construída ao longo do tempo (AMBROSETTI e ALMEIDA, 2007).

Nesse sentido, podemos entender que a Profissionalidade e a Profissionalização mantêm uma relação dialética, ou seja, o desenvolvimento da Profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos e habilidades necessários ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado (idem, ibdem).

Conforme evidencia Imbernón (1994), os termos "profissão", "profissionalismo" e "profissionalização" são ambíguos e sua aplicação de forma global é dificílima . Segundo ele, a profissionalidade tem a ver com características e capacidades específicas da profissão, enquanto a profissionalização é um processo socializador de aquisição dessas características.

Conforme Contreras (2002), a profissionalidade possui certas qualidades que caracterizam o modo como o professor se preocupa e cria as condições de realizar um bom ensino. Para esse autor, as qualidades da profissionalidade "são dimensões do seu fazer profissional no qual são definidas as aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto".

A profissionalidade docente pode ser definida então como o "conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora". Tais requisitos encontram-se relacionados aos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o exercício profissional e diferem os professores dos profissionais das mais diversas áreas (LIBÂNEO, 1998, p. 63).

Existem na literatura do campo da formação de professores teóricos que caracterizam a docência enquanto profissão, que destacamos em linhas gerais nesse momento, mas que poderão possibilitar aos leitores estudos mais aprofundados posteriormente. Destaca-se Schön (1992) , Perrenoud (2002), que defendem como "modelo de professor profissional" o professor competente e reflexivo; Zeichnner (1993) e Contreras (2002), que partindo deste "modelo de professor", discutem uma nova autonomia para o professor profissional; os estudos de Carr e Kemmis (1988), que chamam a atenção à formação do professor pesquisador, reflexivo e crítico; Giroux (1997), que atribui ao professor o caráter de

intelectual crítico; Enguita (2002), quando reflete sobre a natureza da docência como atividade profissional.

Entretanto, constituir-se professor não é tarefa simples e não pode ser empreendida individualmente, através de isolamento profissional. A inserção e a socialização no ambiente de trabalho, nesse acaso a escola, mostram-se fundamentais em se tratando da constituição da Profissionalidade. O presente estudo buscou ainda como aportes teóricos Roldão (2005) Ramalho, nunes e Gualtier (2004), CONTRERAS, 2002, Sacristán (1999).

METODOLOGIA

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado que buscou compreender a constituição da Profissionalidade docente dos professores dos anos iniciais, na qual através do método autobiográfico, realizaram-se entrevistas narrativas de história de vida com docentes, tomando como foco a vida profissional das professoras/sujeitos analisadas, utilizamos nomes de personagens bíblica, preservando a identidade das docentes nesta pesquisa. O campo de investigação neste trabalho é a Rede Municipal de Ensino da Cidade do Paulista-PE onde estudei e, mais tarde, teve inicio a trajetória docente como professora das séries iniciais e onde surgiram as primeiras inquietações sobre a profissionalidade docente. O campo de investigação é o corte feito em termos de espaço que passa a representar uma realidade empírica a ser estudada de acordo com a teoria que subsidia o objeto investigado (NETO, 2001).

Entendemos que esta pesquisa constitui-se de abordagem qualitativa, pois esta atende a natureza do objeto da pesquisa e suas características sociais, trabalhando com o universo de significados que o compõe (MINAYO, 1994). Na pesquisa qualitativa, o investigador é o instrumento principal. Além disso, nesse tipo de abordagem, que tende a ser mais descritiva, o interesse principal está mais relacionado com o processo do que com os resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva; tendo o significado dos dados uma importância vital para a compreensão da realidade investigada (BOGDAN; BIKLEN, 1999

Como procedimento para análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977), buscando dentro das

categorias analisadas perceber como se caracteriza o processo de constituição da profissionalidade docente.

O estudo permitiu a identificar as facilidades apresentadas pelas professoras/sujeito na sua trajetória profissional, favorecendo a análise de alguns aspectos elencamos dentre os aspectos apontados, a autonomia, a experiência, o acesso a informação e as práticas de outros professores.

ASPECTOS FACILITANTES DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Buscamos identificar, nos depoimentos dos professores dos anos iniciais, fatores que facilitam a constituição do ser profissional docente, porque entendemos que o professor se constrói pelo sentido que este confere à sua atividade profissional, às suas experiências, às angústias, às conquistas e ao significado que atribui à docência, consciente dos fatores que contribuem nesta constituição de profissionalidade.

Elencamos dentre os dados coletados os aspectos que contribuem a essa constituição conforme exposto na imagem em anexo.



fatores facilitadores da constituição da Profissionalidade Docente

Diante dos dados coletados na investigação e discutidos na dissertação, destaca-se a ***autonomia docente***. Conforme afirma Contreras (2002), o docente se vê obrigado a assumir, por si só, um compromisso pessoal com os casos concretos, a atuar em função de suas próprias interpretações, convicções e capacidades.

Algumas das professoras entrevistadas revelaram, em suas falas, que o fato de terem que assumir a sala, criarem estratégias para atingir

os objetivos, serem responsáveis por tudo que acontece na aula e por esta ser um ambiente que de certo modo está sob o controle delas, essa certa "autonomia" aparece como um fator de facilidade no processo de constituição da profissionalidade, marcando e influenciando no modo como elas se constituíram professoras, pois, afinal de contas, "ninguém pode assumir pelo professor o juízo e a decisão diante das situações que requerem uma atuação em sala de aula" (CONTRERAS, 2002 p.195). Como podemos observar nos depoimentos das nossas professoras /sujeitos:

> Uma das coisas que no começo eu via como algo muito absurdo era a gente ter que chegar e assumir sozinha a sala de aula, mas com um tempo eu fui achando que isso era algo bom, pois facilitava que eu aprendesse rápido, porque afinal de contas aquela sala era minha e, se acontecesse qualquer coisa, seria minha culpa e por isso eu buscava recursos para dar conta. (PROFESSORA ANA)
>
> Uma coisa boa de ser professora é ser dona da sua sala, pelo menos aqui eu mando, eu posso fazer do jeito que eu achar melhor, eu é que sei o que é melhor para meu aluno, qual a atividade que devo passar pra eles, eu não preciso toda hora ter que consultar alguém pra resolver as coisas, eu que dou as notas e ninguém se preocupa tanto com a sala quanto o professor, ou seja, eu acho que a gente tem um pouco de autonomia no trabalho da gente. (PROFESSORA REBECA)

Entretanto, diante do exposto, concordamos com Contreras (2002) quando este chama a atenção para um possível entendimento equivocado dessa autonomia, quando afirma que:

> A simples menção desse aspecto pode dar lugar a uma perspectiva reducionista e distorcida do significado da autonomia profissional, caso se conclua que os docentes não têm de prestar contas sobre suas decisões, ou não devam considerar os interesses de outros setores envolvidos no ensino (idem, p. 196)

Cabe discutir um dos descritores de profissionalidade destacado por Roldão (2005) que seria ***o poder de decisão*** sobre a ação desenvolvida e, consequentemente, a responsabilização social e pública, ou seja, o fato das professoras evidenciarem uma "autonomia" no que diz respeito ao seu trabalho em sala de aula revela que elas não se dão conta de que essa liberdade é aparente e que, como afirma a autora, é um fator de antiprofissionalidade.

Entendemos que a liberdade de ação do professor, em muitas vezes, pode ser confundida com o agir da maneira que se quer e sem interferência por parte dos pares, ou superiores hierárquicos, mas a profissionalidade não se constitui sem um pertencimento coletivo da profissão docente, pois a responsabilidade do ato de educar é mais do que apenas a ação individual do professor: configura-se como um conjunto de ações sociais e públicas.

É importante destacar que existem limites institucionais na atuação do professor, particularmente daqueles que trabalham nos anos iniciais, que limitam sua autonomia, pois a atuação dos docentes se encontra subordinada a diretrizes em que os saberes e currículos são definidos exteriormente. Os estudos de Santos e Duboc (2004) trazem contribuições importantes nesse sentido, quando tratam da relação dos saberes docentes com a autonomia.

A aquisição de ***experiência***, de como lidar com aluno, de como ensinar, associando ambos os aspectos, aparece como um fator de facilidade na constituição da profissionalidade de nossas professoras/sujeitos. Aprender a ser professor não é uma tarefa simples, devido a complexidade e a amplitude da profissão. Contudo, alguns relatos nos levam a crer que um docente que já passou pelo processo de adaptação à profissão, que consegue ter domínio da turma, que sabe como proceder e manter a relação professor-aluno, constitui a profissionalidade de modo mais simples, conforme vemos em alguns extratos de fala:

> Uma das coisas que foi me dando certeza e segurança na minha profissão foi aprender a lidar com os alunos, porque, depois que se aprende isso, ensinar se torna mais fácil. (PROFESSORA ANA)
>
> Quando eu aprendi a lidar com os alunos, foi mais tranquilo, eu fui aprendendo a contornar situações agressivas em sala, busquei um jeito deles pararem de falar palavrões na aula, eu fui distorcendo o que eles diziam eu fingia que ouvi outra coisa. Então quando eu perguntava, eles ficavam envergonhados de dizer novamente, porque tem a questão da afetividade com a professora, mas quando se sabe dominar a turma, ensinar é bem mais fácil. (PROFESSORA RUTH)

Considerando este último relato, cabe pontuar que, além de domínio de turma, a docente destaca a questão da afetividade como fator primordial na relação professor-aluno. Quanto a isso, Morgado (2005 p.11) afirma: "ser professor não é apenas uma questão de possuir um corpo de

conhecimentos e a capacidade de controle de uma aula, para ser professor é muito importante estabelecer relações humanas com as pessoas a quem se ensina; aprender é um processo humano e social árduo e o mesmo se pode dizer de ensinar".

Nessa aquisição de experiência, uma das docentes entrevistadas, a professora ESTER, destacou o domínio dos conteúdos,

> Saber ensinar não é tão simples. É tanto método, tanta metodologia que a gente estuda, e tudo muda rápido demais. Se você não acompanha, se torna um profissional desqualificado. (prof ESTER)

Ter um domínio do conteúdo para ensinar se faz fundamental, contudo, é preciso destacar também a aprendizagem no sentido de qualidade no ato de ensinar, ou como afirma Roldão (2005), ensinar como fazer aprender alguma coisa a alguém. Para a autora, esse alguém não é apenas o aluno, mas o próprio docente, pois este, independentemente da concepção que tenha sobre o processo de aprendizagem, ensina e também aprende em diversas circunstâncias.

Garantir um ensino-aprendizagem de qualidade é algo relevante na constituição da profissionalidade, uma vez que vem a afirmar qual deve ser o papel principal do professor e, consequentemente, a docência como profissão, porque é do professor a responsabilidade de ensinar, de direcionar o processo de aprendizagem de seus alunos, garantindo que esta seja qualitativa.

Na nossa caminhada para compreender a profissionalidade docente, os professores evidenciaram que o fato de poder pesquisar em casa, no conforto do lar, no próprio computador, ou em qualquer lugar, fazendo uso de ***notebooks*** e internet, facilita muito a vida de um professor. Isso porque, a grande quantidade de livros, revistas, artigos e imagens publicadas na internet vêm a contribuir com o trabalho do professor, possibilitando-lhe materiais e recursos para a melhoria de planejamento das aulas e do processo de ensino-aprendizagem como um todo.

De acordo com os extratos de fala das nossas professoras/sujeito,

> Uma coisa que facilitou muito para que eu me tornasse uma professora competente foi o avanço da tecnologia. Com a internet a gente consegue tudo com facilidade, qualquer informação e isso é bom. Hoje a gente até se forma professor através da Educação a Distância. (PROFESSORA REBECA)

Uma coisa que me ajudou muito a ser professora foram as leituras que fiz e faço de notícias que surgem na internet e também de revistas e jornais, o mundo hoje é da informação e o professor precisa estar sempre informado. (PROFESSORA ESTER)

Fica evidente nos relatos acima, que as mudanças na profissão docente, devido aos avanços tecnológicos, são cada vez maiores, pois novas formas de aprendizagem surgem e interferem no modo como os docentes se percebem profissionais. Isso aparece como um elemento facilitador da constituição da profissionalidade no sentido de possibilitar o acesso à informação mais rapidamente, uma vez que reduz o tempo que seria gasto por um docente para fazer uma pesquisa, como por exemplo. Vale destacar que elas também procuram ter acesso à informação através dos congressos, demonstrando interesse em acompanhar as mudanças na sociedade, o que fica claro na fala de uma das professora/sujeito, quando ela diz,

> Sabe, a internet ajuda muito qualquer professor hoje, mas os congressos também, hoje tem muita informação e os eventos aproximam muita gente. Eu consigo trocar umas ideias, porque ser professor não é só conhecer o conteúdo, é aprender a ser professor, e a gente aprende muita coisa e se sente mais valorizadas quando vai a um evento desses. (PROFESSORA RUTH)

Tal fato deixa claro que o domínio de conhecimentos científicos faz parte do tornar-se docente, entretanto, não são apenas estes que determinam e afirmam o docente como profissional. De acordo com Guimarães (2004), é na ação do professor, no exercício da docência, associada aos seus conhecimentos científicos, que o professor construirá a sua profissionalidade.

O acesso a informação como um elemento facilitador da constituição da profissionalidade, não exclui a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem. A inserção das novas tecnologias como recursos didáticos podem promover o enriquecimento da prática educativa no ambiente escolar, minimizando as limitações relacionadas ao tempo, bem como facilitando a comunicação entre os docentes. Em resumo, possibilita condições de mudanças no trabalho docente e amplia a compreensão da profissionalidade. Assim, segundo Sacristán (1999 p.89), "a prática educativa não começa do zero, quem quiser modificá-la tem que apanhar o processo em andamento, a inovação não é mais do que uma correção da trajetória."

Uma vez que a história de vida é formada também por histórias de outras pessoas, nossas professoras/sujeito não poderiam deixar de mencionar os docentes que lhes ensinaram ao longo de suas vidas, falando como eles eram, o que faziam, como faziam, ou como eram as aulas. Essas memórias surgem neste momento como um elemento que facilita o constituir-se docente, uma vez que as atitudes, os valores, as posturas, o agir profissional dos docentes lembrados, servem de modelo, ou parâmetro de comparação e referencial de análise para a constituição da profissionalidade dos sujeitos desta pesquisa, conforme podemos perceber nos relatos a seguir:

> Quando eu estou em sala, eu costumo agir muito parecido com uma professora que eu tive, porque ela era excepcional. Então minha admiração por ela me faz procurar ser como ela, porque ela era dedicada, ela sabia como falar com os pais, ela se preocupava de verdade com o aluno, se ele estava aprendendo. (Professora ANA)
>
> Uma coisa que eu sempre procuro é ficar por dentro das leis, porque eu tinha uma professora assim antenada e isso fazia dela uma professora diferente. Ela, quando reivindicava alguma coisa, era logo atendida, e essa lembrança dela me impulsiona a ser assim também. (PROFESSORA ESTER)

Essas experiências com os mestres servem de parâmetro de comparação e reflexão, e de análise das práticas atuais de nossas professoras / sujeito. Cabe refletir que o professor constitui-se docente interagindo, vivendo, experimentando, mas também relembrando as experiências vivenciadas tanto por ele quanto pelos colegas, e pelas experiências dos que outrora foram seus professores, na medida em que os tomam como modelo a ser seguido ou refutado. Como afirma Morgado (2005 p.11), salvo raras exceções, qualquer um de nós se lembra deste ou daquele professor mais pela pessoa que foi, isto é, pela forma como se relacionou conosco e nos marcou afetivamente do que pela matéria que ensinou.

A inquietação das docentes em estarem se analisando revela uma preocupação com a profissão que exercem, com o tipo de profissional que estão sendo e querem ser. Aprendemos com as interações, comparações, reflexões sobre o nosso agir enquanto profissional, o que significa que saímos fortalecidos pelas recordações dos desafios enfrentados e pelas soluções encontradas. Esse movimento vai se estabelecendo como um repertório de práticas e experiências que podem ser revisitadas,

servindo de referencial para outras vivências na constituição da profissionalidade docente.

Diante do exposto, percebemos que o sentido do processo de profissionalidade não pode ser compreendido como um conjunto de ações individuais do professor, mas como uma construção que se dá numa relação do individual com o coletivo, sendo um constituir-se professor no exercício da profissão de modo instigante, crítico e entendendo-se como profissional da docência. Contudo, esse constituir-se não depende apenas do desejo do professor, mas de todo um contexto favorável, tanto político como social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os fatores que facilitam o constituir-se docente que foram destacados pelas professoras/sujeito desse estudo a aquisição de experiência, de como lidar com aluno, relacionando com a experiência de outros professores de como ensinar, aparece como um fator de facilidade na constituição da Profissionalidade docente, pois, o professor constitui-se docente interagindo, vivendo, experimentando, mas também relembrando as experiências vivenciadas tanto por ele quanto pelos colegas, e pelas experiências dos que outrora foram seus professores, associando ambos os aspectos, ou seja, as vivências, o saber conduzir a turma, entre outros elementos tem contribuído significativamente, bem como o acesso a informação, o uso da internet, do notebook vem facilitando a vida profissional docente, destacam que as mudanças na profissão docente, devido aos avanços tecnológicos, são cada vez maiores, pois novas formas de aprendizagem surgem e interferem no modo como os docentes se percebem profissionais o que revela a clareza de que o domínio de conhecimentos científicos faz parte do tornar-se docente. Contudo, o acesso à informação e inserção das tecnologias no ensino não exclui a relevância do professor enquanto profissional responsável pelo ensino e aprendizagem.

As narrativas foram ricas, pois possibilitam resgatar não apenas as experiências dos professoras/sujeitos da pesquisa bem como também de outros docentes que lecionaram a elas e também de outros professores que nesse trilhar da profissão marcaram os sujeitos desta pesquisa, seja na maneira de ser, de ensinar, de avaliar, de exigir, de educar, enfim de ser profissional docente.

Compreendemos que a autonomia docente é percebida numa perspectiva distorcida e reducionista, pois, o que aparece nas falas é o poder de decisão, contudo, é necessário entender que este poder de decisão não pode ser desassociado da responsabilização social e pública pelas ações docente atrelada à necessidade da construção do sentimento de pertença a uma coletividade profissional.

A partir das narrativas, observamos a necessidade de rever a forma como a docência tem sido percebida, a oportunidade de voz dada ao professor no contexto da escola; a compreensão dispensada ao trabalho coletivo efetivado entre os docentes e a gestão na instituição de ensino; o respeito dispensado ao docente em relação a sua remuneração e às condições de trabalho, bem como a desvalorização da docência enquanto profissão; a importância dada à pessoa do professor como ser humano – suas inseguranças, angústias, desejos, anseios, medos e sonhos.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. **Constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil.** 2007. Disponível em: *www.anped.org.br /reunioes/30ra/trabalhos/GT0´p8-3027--Int.pdf -;/. Acesso em: 10 de setembro de 2008.*

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GUIMARÃES, O. M. S. **Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente: Um olhar a partir do ensino fundamental**. 2004. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

GUIMARÃES, V.S. **Formação de professores: Saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: 2.Ed. Papirus, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

MORGADO, J.C. **Currículo e profissionalidade docente.** Porto: Porto editora, 2005.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista NUANCES**, 13, 108–126, 2005.

SACRISTÁN, J. G.. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÒVOA, A. (org.). **Profissão professor.** Portugal: Porto, 1995.

SANTOS, S. M. M.; DUBOC, M. J. O. Profissionalidade: Saberes e Autonomia Docente. **Olhar de Professor,** Ponta Grossa: v 7, n 2, p.105-124, 2004.

CONTRIBUTOS PARA ESTADO DA ARTE SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE APARTIR DO EPEPE.

JOSÉ CARLOS DA SILVA
Graduado do Curso de pedagogia - Professor dos anos iniciais- E-mail: josecarlosdasilvaprof@gmail.com

MAGNA SALES BARRETO
Docente adjunta do Centro Acadêmico de Vitória, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/CAV do curso de Licenciatura em Educação Física, Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE – magna.sales@ufpe.br.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente trabalho busca fazer um levantamento e análise do que vem sendo explorado sobre o tema formação de professores, com base na análise dos artigos apresentados e publicados nos dois últimos Encontros de Pesquisa Educacional em Pernambuco - IV e V EPEPE. Com o objetivo conhecer o campo de formação a partir da análise do eixo de trabalho que discutir a formação de professores do EPEPE. Utilizamos como critério de investigação: a identificação das temáticas evidenciadas, e as concepções de formação apresentada. A identificação dos trabalhos foi feita inicialmente a partir dos títulos e palavras chaves e depois de identificados os trabalhos leitura na íntegra dos mesmos. Este estudo revela que as concepções mais evidenciadas foram: o trabalho docente, a prática pedagógica, o perfil profissional docente e a atratividade da carreira docente.

Palavras-chave: Formação de professores, Formação inicial, EPEPE

1. INTRODUÇÃO

O interesse de investigar o estado da arte sobre formação inicial de professores IV e V EPEPE vem de uma necessidade de entender e conhecer o campo de formação de professores e o que os trabalhos vêm discutindo sendo assim passamos a analisar os trabalho do eixo de formação de professores dos últimos dois EPEPE e o que eles discutem sobre formação inicial e suas concepções apresentadas nos trabalhos.

A produção de pesquisas em busca de conhecimento bibliográfico é tão importante quanto a de lócus, e vem cada vez mais trazendo ao longo do tempo novas propostas para o mundo acadêmico o "estado da arte" ou "estado do conhecimento" esta renovando em uma metodologia diferenciada posto que descreve o que esses trabalhos acadêmicos científicos discutem. Mapeando e investigando o tema de determinada pesquisa e suas produções trazendo aquilo que fora ou não pesquisado. Essas investigações dos pesquisadores que na maioria são de cursos de mestrado ou doutorado trazendo elementos para constituição de análises de natureza quantitativa e qualitativa. E assim essa produção vem se destacando bastante na busca de conhecer e compreender cada tema a ser abordado por esses pesquisadores na construção dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos.

Sabemos que os trabalhos produzidos ao longo do tempo vêm ficando muitas vezes esquecido nas bibliotecas das faculdades por motivo tais como: os novos conhecimentos produzidos e a necessidade de buscar algo que venha ser novidade para atualidade cientifica, a disputa por verbas para bolsas, por aumento do número de publicações tudo isso contribui a falta de utilidade acadêmica de muitos trabalhos desse modo as pesquisas do tipo estado da arte vem contribuir para evidenciar os trabalhos produzidos pelas instituições, para ajudar a entender o que vem sendo pesquisado sobre determinado assunto, para mostrar também o que deixou de ser evidenciados nas pesquisas analisadas e para colaborar com a constituição de novos objetos de pesquisa. Desse modo justifica-se a nossa intenção de realizar uma pesquisa do tipo estado da arte e ainda cabe pontuar que as pesquisas desse tipo que vem sendo realizadas não estão levando em considerações eventos regionais como o EPEPE.

2. O EPEPE E SUA CONSTITUIÇÃO

O EPEPE (Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco) vem sendo realizado desde 2006, realizando encontros para contribuir com

meio acadêmico e cientifico e contribuindo a difusão das pesquisas em educação realizada nas graduações e pós – graduações locais. O EPEPE é, mais um surgimento de evento que atende ao que é regional que explora e contempla os trabalhos de nossa região. A 1ª edição do EPEPE aconteceu entre os dias 4 e 5 de dezembro de 2006, com o tema "A pesquisa educacional em Pernambuco: desafios e perspectivas". Nessa iniciativa que se estabelecia como pioneira, o EPEPE considerava duas formas de participação: as Mesas Redondas, para os pesquisadores e a Exposição de Pôsteres para os pesquisadores em formação a partir dos demais EPEPEs foram ampliando as formas de participação e organizando os eixos de pesquisa.

Por ser bianual o II EPEPE, fora realizado entre os dias 1 a 3 de dezembro de 2008, representando um avanço bastante significativo como evento de apresentação e intercâmbio entre pesquisadores da área da educação em Pernambuco, posto que ampliou o número de trabalhos submetidos e os eixos de pesquisa. O tema do II EPEPE fora **: "Objetos de Investigação e Inserção Social".** Os trabalhos foram organizados em torno de sete Eixos Temáticos: 1) Currículo: teoria, práticas e políticas; 2) Educação e diversidade cultural; 3) Educação e memória; 4) Educação e movimentos sociais; 5) Ensino e aprendizagem; 6) Formação de Professores; 7) Política e Gestão Educacional.

Havendo sido aprovadas 55 comunicações orais; e 45 pôsteres e houve a realização de 8 mesas redondas. Esta II edição do encontro foi significante pelo modelo de organização que possibilitou transformar em parceria efetiva o que antes era uma articulação com as universidades sediadas em Pernambuco: UFPE, UFRPE, UPE e a UNICAP.

A realização do III EPEPE aconteceu no ano de 2010 trabalhou no sentido de consolidar e ampliar a visibilidade do campo da pesquisa em educação, ampliando as oportunidades para a socialização das pesquisas educacionais realizadas pelas instituições de ensino superior e de pesquisa locais, consolidando participação pelas instituições parceiras na organização – FUNDAJ, UFPE, UFRPE, UPE e a UNICAP, e ampliando, também, a participação aos pesquisadores de outras instituições e de outros estados brasileiros.

O IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco - IV EPEPE foi realizado nos dias 13 e 14 de setembro de 2012.na cidade de Caruaru (PE), pela Coordenação Geral de Estudos Educacionais (CGEE), da Diretoria de Pesquisas Sociais da Fundaj, teve como tema: "**Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-metodológicas".**

Contando com a parceria das seguintes instituições: UFPE (Centro Acadêmico do Agreste - CAA/UFPE e Centro de Educação Recife), UFRPE, UPE, IFPE, UNICAP, ANPAE, FAFICA, FAFIRE, Secretaria de Educação da Cidade do Recife, Secretaria de Educação de Caruaru e Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

O encontro realizado e nálisado neste do EPEPE foi até o V Encontro de Pesquisa Educacional de Pernambuco (EPEPE) foi realizado nos dias 27, 28 e 29 de agosto, no município de Garanhuns, promovido pela Coordenação Geral de Estudos Educacionais da Fundação Joaquim Nabuco e coordenada pela professora doutora Ana Souza Abranches Com o tema: **Educação e Desenvolvimento na Perspectiva do Direito à Educação**, Esse EPEPE houve uma significativa ampliação dos trabalhos inscritos dos 485 trabalhos enviados para avaliação, 208 foram aprovados pela Comissão Científica do V EPEPE; para as comunicações orais, foram recebidos 185 trabalhos, dos quais 148 aprovados; dos pôsteres, 26 aprovados dos 50 submetidos à aprovação e dos relatos de experiências, 44 enviados e 34 aprovados. Apresentado, o vasto panorama da constituição do EPEPE ao longo de suas edições cabe destacar que este estudo se deteve no recorte dos dois últimos encontros realizados o IV e V EPEPE na análise das produções apresentadas no GT de formação de professores.

Cabe destacar que já houveram o VI e o VII EPEPE que agora estamos vivenciando o VIII EPEPE e que a analise desses demais Epepes, cabem um novo estudo, que servirá de parametro para comparação com os resultados obtidos nesse presnte levantamento e que portanto é um novo desafio de trabalho a ser realizado futuramente.

SOBRE PESQUISAS DO TIPO ESTADO DA ARTE

A análise e realização de pesquisa do estado da arte vem crescendo e trazendo várias contribuições para os campos de formação de professores na medida que pontua e analisa a delimitação de temas, autores e outros elementos nas pesquisas feitas. Pesquisa como as de André, Simões, Carvalho (1999), e Brzezinski e garrido (2001) que faz uma análise de 284 trabalhos sobre formação do professores produzidos no período de 1990 a 1996, encontrando um total de 216 (76%) tratam do tema formação inicial, 42 (14,8%) abordaram o tema formação continua e 26 (9,2%), focavam na identidade e na profissionalização docente.

Segundo aponta FERREIRA (2002) as pesquisas do tipo estado da arte se configuram pela produção acadêmica cientifica, emergem de diferentes programa de pós-graduação espalhados pelo país, e é um movimento de transformação e empenho de diferentes entidades de ensino para estabelecer uma política de divulgação dos trabalhos produzido cientificamente pelas faculdades e instituições que venha manifestar interesse pelos trabalhos publicados.

FERREIRA (2002) fazendo uma análise das pesquisas do tipo estado da arte publicadas passou a observar que as pesquisas eram separada para estudo de acordo com tema, nomes dos autores e do orientador entre outros elementos, dessa forma tornaria mas fácil buscar, o resultado e as conclusões de que trata cada pesquisa. Nesse sentido a autora vaia afirmar que :

> A aplicação de buscar o conhecimento de outro trabalho pesquisado e dali extrair um resumo com uma nova mudança tipográfica fazendo essa extensão e adaptação exigida pelo desenvolvimento e conhecimento do leitor, que na verdade os resumos ratificam em selecionar e organizar materiais a ser divulgados diversificando e facilitando quem vai consultar e pesquisa e determinado assunto. FERREIRA (2002,p.264)

Uma pesquisa do "estado da arte" ou "estado do conhecimento" necessita de uma organização de material bibliográfico que remetam o interesse da pesquisa e do pesquisador com os objetivos mapear e delimitar a produção acadêmica, propondo conhecimento e multiplicando essa produção tornando os pesquisadores conhecidos possibilitando identificar novas metodologias e teorias para enfatizar o conhecimento desenvolvido em determinada área.

Dessa forma os artigos analisados, passam a ser visto como um meio importante de divulgar a instituição mantenedora, possibilita a um equilíbrio na concentração de novos estudos na área de formação de professores.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A discussão sobre a formação do docente nos cursos de pedagogia ou nas licenciaturas é uma temática bastante evidenciada, essa necessidade de conhecimento das habilidades, das concepções evidenciadas, faz aguçar uma curiosidade sobre as pesquisas em relação as temáticas o

curso de pedagogia vem passando por mudanças onde o mesmo se destinava a formar bacharéis e logo vinculasse a licenciatura onde no principio o curso normal médio predominante na área de formar educadores para atuação no antigo primário e o ginásio e os professores eram formado nas faculdades de filosofia, ciências e letras. Como evidencia o seguinte parecer:

> O parecer n° 251/62 estabelece para o curso de pedagogia o encargo de formar professores para os cursos normais e "profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional", os técnicos de educação ou especialistas de educação", e anuncia a possibilidade de, no futuro, formar o 'mestre primário em nível superior". Nesse mesmo ano, o Parecer n° 292/62 fixa as matérias pedagógicas dos cursos de licenciatura para o magistério em escolas de nível médio (ginasial e colegial), mantendo na prática, a separação entre bacharelado e licenciatura ou, ao menos, as disciplinas "de conteúdo" ás disciplinas "pedagógicas". Embora algumas análises apontem para a impropriedade de formar, nesse época, técnicos de educação para um campo de trabalho inexistente, talvez o que tenha faltado fosse a regulamentação da profissão de pedagogo. (Libâneo e Pimenta, 1999, pg 243).

Convém destacar que a pedagogia, antes de se constituir um curso, estava adentrada no contexto universitário por intermédio dos institutos de educação, com ideais escolanovistas como a exemplo o instituto de educação do distrito Federal, instituído por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço filho, no ano de 1932 e pelo instituto de educação de São Paulo, que fora criado um ano depois por Fernando de Azevedo (CRUZ, 2011).

No ano de 1946 houve a promulgação da Lei orgânica que estabelecia princípios e diretrizes ao ensino Normal, era nomeado de Decreto- lei nº 8530/ 46, essa Lei orgânica motivou a necessidade de formação do professor para atuar em escolas primárias, possibilitou ainda a habilitação de administradores escolares e a informação de conhecimentos e técnicas da educação infantil (BASÍLIO, 2012).

Há dois tipos de formação uma formação para especialista e uma formação para executores onde uma sobrepõem-se a outra, essa hierarquização de níveis de formação, tende a desencadear um processo de desvalorização profissional, uma vez que parece justificar de forma naturalizada o nivelar por baixo a base de cálculo dos salários, da qualificação

profissional e das condições de trabalho dos professores. Problema este, que ainda está presente na atualidade quando ainda é mantida a permissão para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação mínima em cursos de magistério de nível médio.

A formação inicial no debate atual vem sendo representada como o curso de pedagogia, no qual o mesmo oferece as possibilidades de condições ideais que venham a garantir um exercício profissional de qualidade. Portanto, assumem relevância em ser estudada e discutida no contexto atual as publicações sobre a temática no âmbito dos eventos regionais.

A formação inicial de professores tem sido palco de debates constituindo-se em eixo de estudos, pesquisas e políticas públicas. Essas condições incluem a formação inicial na qual o professor aprende e passa a desenvolver competências, habilidades e atitudes profissionais.

Pimenta (2002, p.18) argumenta que a formação inicial deve colaborar para o exercício da atividade da docência, destacando que o "professorar" não é uma atividade burocrática e rotineira, e complementando que:

> Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (id., 2002, p. 18).

Dessa forma obsevamos que a formação do pedagogo passa por críticas sobre a separação entre a teoria e prática e também do pedagogo especialista e levando em consideração a análise do trabalho docente.

Nessa perspectiva de críticas os autores Ramalho, Núñez, Terrazzan e Prada (2000) destacam os seguintes questionamentos: o que é formar professores no Brasil? Como se constituem esses processos formativos nos contextos de uma realidade complexa e mutante? Essa auto-reflexão que os autores promovem em seus estudos ganha importância no

momento atual em que o país, através de suas políticas educacionais, vêm incorporando novos conceitos, novos referenciais que desafiam os processos formativos de professores em todos os cursos de formação de professores.

METODOLOGIA

Essa pesquisa teve como procedimento metodológico a análise dos artigos apresentados e publicados nos dois últimos Encontros de Pesquisa Educacional em Pernambuco - IV e V EPEPE do eixo de formação de professores tomando como recorte apenas as comunicações orais.

Assim identificando o que discutem os trabalhos sobre formação inicial e as suas concepções, usando como base os artigos que falam da formação inicial destrinchando as concepções observadas nos mesmo. Com o objetivo conhecer o campo de formação a partir da análise do eixo de trabalho que discutir a formação de professores do EPEPE. Utilizamos como critério de investigação: a identificação das temáticas evidenciadas, os autores mais utilizados, e as concepções de formação apresentada.

A identificação dos trabalhos foi feita inicialmente a partir dos títulos e palavras chaves e depois de identificados os trabalhos leitura na íntegra dos mesmos. Cabe destacar a dificuldade encontrada ao buscar as informações posto que muitos dos trabalhos não tinham o título, e as palavras chaves devidamente relacionadas as temáticas evidenciadas no corpo texto dos resumos apresentados. Em alguns trabalhos mesmo após a leitura na integra ainda sentimos dificuldades de identificar as concepções de formação apresentadas.

A ANÁLISE DOS DADOS: A ABORDAGEM DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO IV E V EPEPE

A demonstração dos quadros a seguir é parte integrante de nossos achados de pesquisa os quais apresentam cada trabalho e autor, instituição que representa. Identificados nos dois últimos encontros de pesquisas educacionais em Pernambuco. Possibilitando-nos Identificar as temáticas trabalhadas, as instituições para, a partir da leitura na integra identificar as concepções de formação como apresentaremos a seguir atendendo aos interesses de análise de nossa pesquisa a qual que temos como objetivo principal identificar o que discutem os trabalho de formação inicial e

suas concepções sobre a formação apresentadas. Os trabalhos identificados no IV e V EPEPE seguem identificados nos quadro a seguir**:**

Quadro Demonstrativo dos Trabalhos que discute sobre formação inicial docente no IV EPEPE

IV – EPEPE - Título do trabalho	Autores	Instituição que representa
Interdisciplinaridade como possibilidade na formação inicial de professores: reflexões sobre a prática de ensino.	Kátia Silva Cunha- Kátia Calligaris Rodrigues	UFPE/CAA UFPE/CAA
A relação ensino-pesquisa na formação inicial de professores: um desafio a tessitura de um novo perfil educacional para o agreste pernambucano.	Suzana Maria da Silva -	UFPE
O perfil da formação inicial do professor da rede pública estadual de Pernambuco.	Rejane Dias da Silva - Ana Maria Tavares Duarte -	CAA/UFPE CAA/UFPE

Quadro Demonstrativo dos Trabalhos que discute sobre formação inicial docente no V EPEPE

V EPEPE - Título do trabalho	Autores	Instituição que representa
A atratividade da docência limites e possibilidades contributos para análise do estado da arte.	Magna Sales Barreto	UFPE
A formação para o ensino de matemática em cursos de pedagogia no agreste pernambucano.	Maria Luceilda Oliveira Iranete Lima José Dilson Beserra Cavalcanti	UFPE/ CAA
Monitoria acadêmica e formação docente: Notas teórico-metodológicas para o levantamento de suas concepções e práticas.	Marcelo Sabbatini –	UFPE
A formação e as práticas pedagógicas dos professores da educação básica: rumo a uma educação inclusiva.	Jaciana de Araújo Silva Roselma da silva Monteiro	UPE UPE
Vestígios da institucionalização do trabalho docente polivalente na segunda metade do século XIX.	Fabiana Cristina da Silva. Margarete Maria da Silva Shirleide Pereira da Silva Cruz.	UFPE UFPE UNB

Analisando Sobre os objetos das pesquisas e as temáticas evidenciadas nos trabalhos em ambos os eventos, encontramos uma grande diversidade, o que demonstra a preocupação em compreender as múltiplas dimensões no que se refere à formação inicial de professores pode-se destacar: A formação inicial em matemática, a história da formação

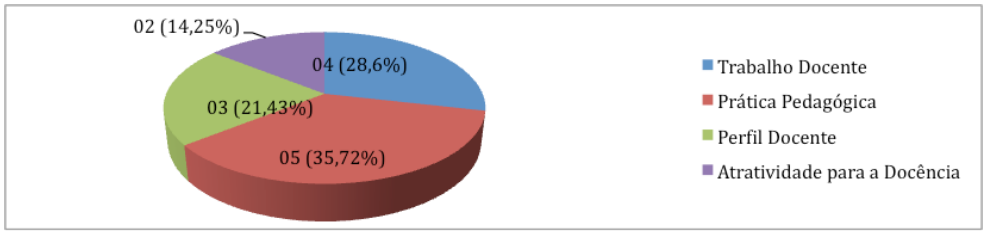
inicial, a educação básica, a monitoria e a extensão acadêmica, a prática de ensino, a interdisciplinaridade, a pesquisa, a formação profissional, o perfil docente, a prática pedagógica, o Currículo a educação inclusiva.

Chamou-nos a atenção que houve uma preocupação com a formação dos professores de matemática evidenciado em dois trabalhos ao longo dos eventos preocupação esta, que não fora evidenciada nos eventos realizados pelo EPEPE do I ao III.

Outro ponto que não iremos nos debruçar, mas que cabe destaque é o fato de ter aparecido ao longo dos trabalhos a preocupação com estudos mais abrangentes sobre a formação profissional, quanto a isso de acordo com CUNHA e RODRIGUES (2012). É natural que a formação de professores tenha se tornado objeto de investigação de pesquisadores que se debruçam sobre o fenômeno da formação profissional, a fim de buscar compreender e propor novas abordagens à formação dos profissionais que lidam com o ensino e aprendizagem nas instituições educativas.

Podemos observar que os trabalhos pesquisados vêm tratando diversas concepções destacamos as mais evidenciadas ao longo dos trabalhos destacados em ambos os eventos IV e IV EPEPE conforme apresentado pelo gráfico a seguir:

Gráfico 01- Concepções mais evidenciadas da formação inicial no IV e V EPEPE



Percebe-se que a ***prática pedagógica*** é a concepção que tem ocupado maior destaque no entendimento dos autores, como elemento principal a ser trabalhado e estudado no âmbito da formação inicial. Com o intuito de pesquisar o conhecimento sobre como o professor "aprende a ensinar", como ele articula sua prática seus saberes, suas técnicas, seus valores ao contexto da sala de aula e na compreensão de que o professor deve assumir sua profissão como uma atividade que além da resolução de problemas, através da aplicação de técnicas e de modelos aprendidos,

exige a abertura para o novo, o singular, o impensado, o inesperado estando aberto as mudanças e consciente de sua incompletude.

Cabe considerar que buscar compreender a formação inicial de professores sobre a ótica da prática pedagógica, é um caminho bem longo a ser percorrido, que vem sendo inciado desde a década de 90 com o estabelecimento das pesquisas sobre saberes docentes, acontecendo um movimento reformista na formação inicial de professores da educação básica tendo como objetivo reivindicar de status profissional para os profissionais da educação.

A segunda concepção mais evidenciada é o ***Trabalho Docente*** entre as pesquisas apresentadas em ambos os eventos com (28,6%) respectivamente. O que nos revela que a discussão sobre como trabalha e como deve trabalhar o professor, ainda aguça a curiosidade de inúmeros pesquisadores, entretanto a partir da leitura dos trabalhos cabe ainda investir esforços em pesquisas que observem como de fato se estabelece o trabalho docente. Pois de acordo com Soares (2007) não basta discutir como o professor deve realizar o seu trabalho, é preciso ir mais além e aprender "o que é" o trabalho docente, para que seja possível discutir a melhoria da qualidade da formação inicial.

A investigação sobre ***o perfil docente*** é bastante significativo por que tem uma relação direta com o desenvolvimento profissional dos professores, na medida em que afeta suas perspectivas perante a sua formação e consequente processo de profissionalização, bem como interfere na sua forma de atuar como professor. Pode-se observar implicações que interfere na constituição profissional do docente como a busca constante de reconhecimento e valorização profissional, a exigência de maior qualificação apontando que os profissionais precisam de novos conhecimentos e compreender o papel atribuído nas instituições de ensino para a qualidade das formações oferecidas.

Percebemos a partir das análises dos trabalhos evidenciados que conhecer o Perfil dos Professores é significativo posto ter sido evidenciado em (21,45%) dessas pesquisas. Esse perfil vem sendo discutido em pesquisas com o enfoque na carreira, na formação e na licenciatura, a construção da identidade profissional e as concepções do professor sobre a profissão docente. Apontando a queda no numero de pessoas que buscam fazer uma licenciatura.

Segundo BARRETO (2011) evidencia que essa falta de interesse pela profissão docente também acontece em outros países onde

historicamente o magistério tem sido valorizado através de políticas de incentivo e uma boa remuneração como a exemplo a Finlândia.

Quanto a ***Atratividade da docência*** foi evidenciada em dois dos trabalhos analisados ao longo dos dois últimos EPEPEs . Onde a preocupação dos autores era com a possibilidade de falta professores para o ensino da educação básica, com a diminuição do número de estudantes que estão passando no vestibular para os cursos de licenciatura, com a diminuição de formação de turmas em cursos de pedagogia em instituições privadas de ensino.

Sabemos que a temática da atratividade vem se tornando crescente alvo de discussões e estudos como a exemplo os estudos de GATTI (2009), VALLE (2006), LELIS (2008), LEME (2012) os autores debatem em torno da pouca atratividade da carreira e da profissão docentes para o ensino básico no Brasil destacam que essa pouca procura pela docência vem ganhando destaque na mídia, principalmente quando da divulgação de resultados de estudos que delinearam o perfil e expectativa de graduandos de cursos de formação para professores ou dos próprios docentes do ensino básico mostrando que apenas 2% dos jovens querem exercer a docência, como é o caso do estudo de GATTI (2009). Em síntese todas as temáticas evidenciadas voltam o olhar para a melhoria da qualidade do processo de formação docente. Os trabalhos de modo geral demonstram grande preocupação com os cursos de formação docente entre ele o curso de pedagogia e as demais licenciatura na perspectiva de buscar ir mais adiante visando melhorias nessa formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe considerar que o olhar para a formação inicial como campo de estudo inclui observar os estudos desde o processo de institucionalização do ensino, passando pela constituição do normal médio até os trabalhos que pesquisa métodos e práticas desses profissionais. Dessa forma novas propostas devem aparecer como pesquisas vindouras materializando-se em programas e propostas de governo ou de Secretariais de Educação, em contextos e materiais diversos, que invistam na formação inicial docente. Em busca de compreender o campo de formação inicial e a reflexão do trabalho docente e suas qualificação o estado da arte sobre uma temática traz uma maneira de pesquisa abrangente vinculada a uma proposta de encontrar uma maneira própria construir a identidade de sua profissão, e também promover maneiras para levar estímulos a outras

pesquisas e a profissionais docentes. Assim identificamos os trabalhos que discutem sobre formação inicial e as concepções sobre formação inicial apresentado nos trabalhos destacados.

Nesse contexto, as pesquisas voltadas para o estudo da formação docente vêm revelando o profissional docente como um sujeito que constrói e reconstrói conhecimentos, mobilizando diversos saberes em sua prática profissional, considerando suas experiências pessoais, de formação e profissionais construídas ao longo da carreira.

Acreditamos no processo de formação inicial como indispensável à valorização da docência, desse modo este estudo, vem a somar esforços para contribuir no debate acadêmico sobre a formação inicial.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. SIMÕES, Regina H. S. CAVALHO, Janete M. BRZEZINSKI, Iria. **Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil.** 1999. Educação e Sociedade.

BARRETO, Magna Sales. **Profissionalidade Docente dos Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.** (2011)

BRZEZINSKI, Iria. GARRIDO, Elza. **Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998.** (2001).

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "ESTADO DA ARTE".** 2002. Educação e Sociedade.

GATTI, B. A., BARRETTO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Relatório de Pesquisa, DF:UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete, **Atratividade da Carreira Docente no Brasil.** Fundação Carlos Chagas. São Paulo-2009.

LIBÂNEO, José Carlos. PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Profissionais da educação: Visão Crítica e perspectiva de mudança.** 1999. Educação e Sociedade.

LOUZANO, ROCHA, MORICONI e OLIVEIRA Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

RAMALHO, Betânia Leite. NÚÑEZ, Isauro Beltrán. TERRAZZAN, Eduardo. PRADA, Luíz Eduardo Alvarado. **A pesquisa sobre a Formação de Professores nos Programas de Pós-Graduação em Educação: o caso do ano 2000.**

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. http://www.epepe.com.br/historico.html

CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPE: UM OLHAR A PARTIR DAS DISCIPLINAS DE PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA (PPP).

LEANDRO DE ALBUQUERQUE SALES
Graduado do Curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco– UFPE, Leoevivi48@hotmail.com.br

MAGNA SALES BARRETO
Docente adjunta do Centro Acadêmico de Vitória, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/CAV do curso de Licenciatura em Educação Física, Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE – magna.sales@ufpe.br.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente estudo, objetivou conhecer as concepções de estudantes do Curso de Pedagogia da UFPE, sobre os estágios de Pesquisa e Pratica Pedagógica (PPP), especificamente, quanto às contribuições na constituição da profissionalidade docente. Sendo portanto resultado de trabalho de conclusão de curso embasado em autores como Pimenta (2004), Imbernón (1994), Sacristán (1991) utilizamos o questionário e entrevista semiestruturada para coletar os dados, tratados segundo Bardin (2009), onde os resultados indicam que os estágios de PPP contribuem para a introdução no campo da docência e uma qualificação da prática docente, entretanto, sua efetivação nas escolas possui lacunas no campo da interação entre discentes, universidade e escolas, o que desfavorece sua natureza teórico prática, intervindo diretamente na constituição da profissionalidade docente dos sujeitos.

Palavras-chaves: Profissionalidade Docente, Pesquisa E Prática Pedagógica, Pedagogia

INTRODUÇÃO

O Interesse por esse tema de pesquisa emerge ao longo do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco, quando, frente à execução dos estágios nas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica (doravante denominadas PPP), refletia sobre a ausência de identificação dos estudantes com a docência nos estágios e como isso atingia sua constituição profissional docente.

Durante a vivência dos estágios das PPPs, inquietava-me a frequência com que colegas de turma alegavam insatisfação com as dificuldades e situações as quais se deparavam quando em campo nos momentos de estágios. Provocava-me ainda, curiosidade epistemológica, o fato de expressarem sua preferência por atuar em outros espaços de atuação profissional, revelando o desestímulo com a carreira docente. Sendo assim, o desejo epistêmico que nos estimula a realização deste estudo, parte do entendimento de que os momentos de estágio supervisionado no curso de pedagogia, são experiências complexas que vão muito além de viabilizar aos graduandos a aquisição de conhecimentos didático-metodológicos, pois, a partir da imersão no campo de estagio, o discente em processo de formação profissional descobre elementos que exercem influência sobre o seu processo de identificação com a docência e consequentemente no desenvolvimento de sua profissionalidade.

É oportuno destacar que compreendemos à docência como uma prática individual e coletiva, em continuo estado de transformação, e que a identificação enquanto profissional da docência, se dá também, a partir de um processo pessoal de significação, ou seja, o modo como o sujeito se percebe profissional interfere no modo como ele se constitui docente, em consonância aos estudos de autores como Barreto (2011); Tardif (2002), salientando que este processo de significação sofre influência direta de múltiplos aspectos de ordem emocional, econômica, política e social, os quais se relacionam e intervém nos contextos em que a docência se desenvolve, daí a importância de um olhar mais apurado sobre como as PPPs vem sendo vivenciadas nas escolas.

Posto isto, no intuito de encontrar informações que contribuíssem à o entendimento da problemática do presente estudo, procuramos inicialmente no Centro de Educação da UFPE o que vem sendo discutido a respeito da identificação docente dentro dos momentos de estágio (PPPs) para a constituição de uma profissionalidade docente, para tanto, buscamos na página da web do centro de educação da UFPE, observar

os trabalhos de conclusão de curso (TCC), especificamente, publicações referentes a temática da profissionalidade, do estágio e da identificação profissional docente, nos últimos 5 anos, onde encontramos duas publicações no ano de 2015 que atraíram nossa atenção devido ao teor de suas discussões, são elas: "Identidade e formação: discursos sobre o pedagogo em espaços não formais de atuação profissional[1]" e "A construção da identidade profissional sob o olhar de professores da educação infantil[2]."

Ambos os trabalhos acima citados, discutem sobre a constituição profissional, a atuação do pedagogo e sobre a necessidade de discussões da temática no curso de pedagogia durante a formação inicial. O que nos revela a necessidade de discussões e empenho em estudos sobre o processo de constituição da profissionalidade docente na identificação com a docência que se faz a partir do aprofundamento das dimensões da profissão, na busca da construção da identidade profissional, de modo a oferecer aos estudantes de pedagogia melhores condições para o exercício da profissão.

Realizamos também, um levantamento e análise das produções sobre o assunto no programa de pós-graduação da UFPE (doravante denominado PPGE) onde encontramos 02 dissertações, 04 teses, que tratassem especificamente sobre profissionalidade docente, o que nos revela a necessidade de ampliação da discussão dessa temática. Tais estudos são respectivamente os de Rocha (2008) e Barreto (2011) e de teses os de Ferraz (2012), Cruz (2012), Rocha (2014), Barreto (2016).

Os estudos destacados revelam que existe pouco investimento sobre a temática da profissionalidade docente e que, quanto especificamente essa temática no âmbito das PPPs, há uma escassez ainda maior, posto que, só encontramos um estudo de Rocha (2008). E que trate a constituição de profissionalidade docente, tomando como sujeitos os estudantes de curso de pedagogia da UFPE, encontramos apenas um

1 O estudo produzido por (LIMA; SANTOS, 2015), gravita sua discursão entorno do currículo de formação acadêmico e do campo atuação pedagógico o qual admite uma multiplicidade de alternativas profissionais, no curso de pedagogia da UFPE qual sua tendência formativa e como em meio a está incorre o processo de identificação profissional do pedagogo em formação.

2 E o segundo, produzida por (OLIVEIRA; FARIAS; PORTO, 2015), trata sobre contribuições decorrentes das formações continuadas oferecidas aos professores da educação infantil no tocante a constituição da sua identidade profissional.

estudo Barreto (2016) o que a nosso ver apenas configura uma maior necessidade de existência do nosso estudo.

Com o mesmo interesse, ou seja, aprofundar se no objeto do presente estudo, buscamos embasamento teórico também em literaturas produzidas por autores como Tardif (2008); Pimenta (2004); Lima (2001); Milanesi (2012,); os quais sinalizam a importância dos momentos de estágio no processo de formação docente, bem como, Imbernón (1994), Libâneo (1998); Sacristán (1995) autores que tratam da formação e da profissionalidade docente, oferecendo subsídios teóricos que conferiram a sapiência epistêmica necessária para discutir as categorias teóricas elencadas neste presente trabalho: Estágio e profissionalidade docente.

Desta forma, materializa-se aqui, no formato deste artigo acadêmico, o nosso desejo de compreender como os estágios das PPPs contribuem na identificação com a docência e se relacionam ao processo de constituição da profissionalidade docente dos estudantes de pedagogia da UFPE.

Para tanto, traçamos como objetivos específicos: Identificar nas PPPs fatores que facilitam e dificultam a constituição da profissionalidade destes estudantes.; Analisar as concepções dos estudantes de pedagogia sobre como as PPPS vem contribuindo para a constituição da profissionalidade docente; Analisar as concepções dos estudantes de pedagogia sobre como as PPPS vem contribuindo para para sua identificação profissional com a docência.

Acreditamos que a relevância deste estudo se apoia no fato de se disponibilizar uma leitura, especificamente, a respeito dos momentos de estágio inseridos nas disciplinas de PPPs, colocando em evidência dados relevantes sobre como os momentos pedagógicos vem sendo vivenciados a partir da fala dos próprios discentes neles envolvidos, possibilitando conhecer , como o estágio de PPP vem se relacionando ao processo de construção da profissionalidade docente destes estudantes matriculados no Curso de Pedagogia da UFPE, desta forma, contribuindo via as informações elencadas neste estudo para ampliar as discussões existentes sobre estágio supervisionado, formação docente e profissionalidade.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPE.

De acordo com o dicionário Aurélio o termo estágio é definido literalmente como tempo de tirocínio (aprendizado, conhecimento,

experiência), conveniência, passar algum tempo em algum lugar para aprender pela prática.

Compete antes de avançar na discursão do presente estudo a respeito das contribuições do estágio supervisionado (aqui denominado de PPP) referentes a formação docente no curso de pedagogia da UFPE, inicialmente pontuar como o estágio encontra-se conceituado, nas literaturas, na atual legislação sobre o estágio, bem como no próprio estatuto da UFPE.

É conveniente enfatizar que consideramos o estágio para docência como um momento de construção de um conhecimento epistemológico que é próprio do ambiente educativo, o qual se edifica e se renova continuamente através da interação entre diferentes enfoques socioculturais produzidos ao longo do tempo histórico, e que é mobilizado pelos profissionais que neste espaço operam estes saberes educativos cotidianamente.

Justamente pela relação teórico-prática nele existente segundo Libâneo (1998), entendemos que o estágio se configura como momento de socialização do saber, onde é possível ao discente começar a obter competências e saberes característicos de uma atividade especifica, neste caso, a docência, ainda durante seu processo formativo, e que dentre suas incumbências está a familiarização deste individuo com o oficio docente, o que consequentemente qualifica este momento como terreno favorável para situar a construção de sua profissionalidade docente.

Para Pimenta; Gonçalves (1990) o estágio não é um momento de prática, mas sim de aproximação e reflexão sobre à realidade educacional, desta forma, percebe se que o estágio é considerado por ambos autores uma atividade pedagógica que não se restringe a disponibilizar aos discentes ***recursos didático-metodológicos a partir da uma ação docente realizada em estado transitório, muito menos, via*** observação dos profissionais da docência no desenvolvimento de suas aulas, ou seja, um momento de relevo no processo de constituição docente, por ser o lócus propício onde o pedagogo em formação pode verificar com propriedade, como e em que circunstâncias ocorrem de fato as práticas educativas nas instituições de ensino, nessa perspectiva, cabe destacar a consideração Canopf (2007). "A finalidade do estágio vai além da aplicação imediata de técnicas aprendidas na teoria, pois a prática implica superar o fazer e remete a uma reflexão que enriquece a teoria que serviu de base para tal". (CANOPF et al.2007).

Cabe ressaltar que as PPPs se configuram como processos de constituição profissional docente, neste sentido, é coerente o atendimento de Tardif (2000), que ressalta a importância destes processos oportunizarem aos discentes a mobilização de vários saberes na comunidade escolar, assim como de

Libâneo (1998), que destaca sua relevância para a melhoria das práticas de ensino e dos seus resultados, e nesta visão de ambos autores, entendemos que as PPPs devem ocasionar ganhos ao processo de assimilação profissional, dos discentes com a ***docência***, ***assim*** favorecendo seu desenvolvimento não apenas em âmbito ***didático-metodológicos***, mas também ***auxiliando os na compreensão dos processos de ensino-aprendizagem em sua essência, estimulando seu*** desenvolvimento ***tanto*** em âmbito ***profissional quanto pessoal, o que consequentemente*** traz ***melhorias ao*** oficio docente ***como um todo.***

No Curso de Pedagogia da UFPE, o momento do estágio supervisionado constitui se em um momento pedagógico significante no processo formativo dos estudantes, é possível constatar ao observar sua matriz curricular (Perfil: 1322-1), que se configura com a existência de oito disciplinas de PPPs, as quais tem caráter obrigatório e começam a ser vivenciadas pelos discentes em processo de formação desde o 2° período do curso, e todas contemplam momentos de intercâmbios entre universidade e a realidade do campo de atuação profissional.

Destaca se também quanto à obrigatoriedade do estágio no curso de pedagogia, que está alinha-se conforme dita a resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno, a qual torna obrigatória a oferta dos momentos de estágio nos cursos voltados à formação docente. Conforme assinalado no art. 1º da Lei n° 11.788/2008, o momento do estágio é definido como;

> Ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior(...) (Art. 1º da lei 11.788/2008).

Cabe ainda destacar outros pontos da referida Lei no intuito de auxiliar na compreensão do estágio no âmbito das PPPs, uma vez que influenciam densamente seu formato na matriz curricular do curso analisado. § 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. (BRASIL 2018, p. 7) § 2º O

estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. (BRASIL 2018, p. 7)

De acordo com a resolução n° 20/2015 da Universidade Federal de Pernambuco o momento do estágio é compreendido como;

> Um elemento que complementa a formação acadêmica do estudante no processo de ensino e aprendizagem, constituindo se instrumento fundamental de integração, aquisição de experiência, aperfeiçoamento técnico – cultural, científico e de relacionamento humano; (UFPE, 2015)

Percebe-se que, ambos os documentos destacados, assumem o mesmo posicionamento, entendendo o momento de estágio como elemento que complementa o processo de ensino aprendizagem, e que tem como propósito a interação entre os discentes e os contextos socioculturais em que se desenvolvem as práticas profissionais, assim ambos os documentos delimita aos estudantes a necessidade durante o estágio de ***aquisição*** das ***competência*** e habilidades próprias que os possibilitem desenvolver a profissão docente.

Haja vista que, o presente estudo se propõe a conhecer os desdobramentos do estágio supervisionado ao processo de constituição da profissionalidade docente dos pedagogos em processo de formação na UFPE. Cabe então uma breve observação das ementas dos PPPs no sentido de compreender que previamente as ementas oficiais das disciplinas de PPP1 à PPP8, que as mesmas, possuem como objetivo principal proporcionar ao discente em processo de formação momentos de contextualização teórico-prática, bem como de contemplação e reflexão sobre as especificidades do exercício profissional docente. Em conformidade com o que aponta Lima (2008) que aponta que o estágio é um momento de interação entre as dimensões teórico-prática do processo de aprendizagem, capaz de promover reflexões sobre os elementos constituintes do espaço docente e aqueles que a eles inter-relacionam se para compor as ações que ai incidem.

Se por um lado fica evidente a forte influência que as PPPs exercem sobre o processo de constituição profissional docente, ao propor à articulação entre os espaços de formação e profissional, é importante ***refletir sobre*** aspectos desta conexão pedagógica, na esfera da sua aplicação efetiva, avaliando como a mesma tem se materializado nas escolas, pois conforme nos adverte GIROUX (1997) apenas a reflexão sobre o trabalho

do docente na sala de aula é algo insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a sua prática profissional como docente.

É obvio que para o autor em destaque, uma reflexão significativa acerca da profissão docente não se restringe a observar as performances profissionais realizadas dentro das salas de aulas das escolas, para em seguida problematizar a seu respeito, mas sim, faz referência a uma análise profunda dos elementos que condicionam e interferem no trabalho educativo desenvolvido neste ***espaço,*** submetid***o a diretivas institucionais***, mais que possui caráter profundamente social.

Uma vez observadas às normas gerais que conceituam e normatizam os estágios obrigatórios no supracitado curso, bem como, o que revelam os teóricos acerca desta atividade de caráter pragmático e conceitual, podemos avançar na discussão conhecendo qual relação se estabelece entre profissionalidade, identificação e o momento do estágio supervisionado.

A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO ÂMBITO DAS PPPS.

Sabemos que a profissionalidade docente, tem início ainda durante a formação inicial, estimulada, sobretudo, pelas vivências promovidas no decorrer dos momentos dos estágios pedagógicos, as quais objetivam mobilizar aos discentes conhecimentos profissionais no âmbito docente, um fragmento do processo de formação integrante ao conceito de profissionalidade, o qual tem caráter mais amplo, compondo-se de outros elementos tais como: valores e atitudes, assim para melhor compreender a relação entre os estágios de PPPs a constituição docente no curso de pedagogia da UFPE, faz se necessário primeiramente conceituar o que é profissionalidade docente a luz de alguns estudiosos acerca do assunto.

Para Imbernón (1994), a profissionalidade docente refere-se ao conjunto de características e capacidades específicas da profissão docente. Chama-nos ainda atenção reforçando nosso entendimento de que a profissionalidade docente é estimulada pelas vivências promovidas no decorrer dos estágios de PPPs, que para o autor "O processo formativo docente não deve estar dissociado da resolução de situações e tarefas específicas da profissão no contexto próprio em que elas ocorrem". Imbernón (2006, p. 17).

É oportuno expor que compreendemos o estágio como um processo de profissionalização, pois conforme Barreto (2011) este é um processo amplo compondo-se do profissionalismo (conquista de um status) e da profissionalidade (conjunto de competências indispensáveis ao pleno exercício do ofício) que delimita e favorece a ação da profissão, para ela não há como se pensar em um processo de profissionalidade docente de forma dissociada ao conceito de profissionalização, pois, para a autora são conceitos que se inter-relacionam. Afirma a autora que:

> "Profissionalidade e profissionalização tem uma relação dialética, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade docente, que envolve os conhecimentos e habilidades necessárias ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado." BARRETO (2011, p.37).

Sabemos que os momentos de estágio das PPPs no curso de pedagogia da UFPE são práticas institucionais de caráter obrigatório, que dentre os seus desígnios encontra-se o propósito de contribuir no processo de formação profissional dos discentes, via integração entre universidade e escola, visando proporcionar aos mesmos um panorama das relações e práticas que se desenvolvem no espaço escolar, o que nos encaminha a compreensão de que a identificação docente é um elemento substancial da ***profissionalidade***, que se manifesta não só através deste processo de interação, no qual o discente é progressivamente enredado no decorrer de sua formação, mas que certamente exerce forte influência sobre ele.

Por esse ângulo, estágio de PPP enquanto espaço de profissionalização ganha ainda mais destaque em nosso entendimento, pois o consideramos uma instância indissociável do processo de identificação profissional dos discentes, na medida em que (quando bem planejado e desenvolvido) cria um espaço harmônico, onde o tempo de convivência na escola transpõe a feição prática desta atividade, conforme Sacristán (1991, p. 74), permitindo ao discente descobrir se como "um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos pré-existentes" o que para além de outros aspectos da formação, influi na significação infligida por ele em relação à docência, e por consequência no desenvolvimento de sua personalidade.

Cabe destacar que, compreendemos a existência da necessidade de compreensão de indissociabilidade entre o ensino da teoria e a prática docente na constituição profissional, A indissociabilidade entre teoria e prática é temática de inúmeros debates nas instituições de ensino superior cursos de graduação em Licenciatura no país que formam professores.

Bem como destacada dentre outros documentos referenciais a docência principalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 (LDB/1996); na Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014, que aprova e no Plano Nacional de Educação (PNE); entre outras.

Conforme Sacristán (1993), não há como se pensar em constituição da profissionalidade docente dissociada de situações concretas do universo docente, nem dissociada da ideia de desenvolvimento das esferas "pessoal, profissional e humano". Libâneo (1994) ***compartilha*** o mesmo ponto de vista, que a formação docente deve situar se em contextos pedagógicos reais, enfatizando que está implica numa contínua interpenetração entre teoria e prática. Em síntese, A defesa da indissociabilidade teoria e prática e da relevância no processo de profissionalização docente, precisa continuar no acúmulo de debates, estudos e discussões teóricas realizadas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.

O presente estudo traz uma abordagem qualitativa, e tem como intuito compreender as nuances de um fenômeno social, que está relacionado diretamente ao processo formativo docente, de estudantes do Curso de Pedagogia, do Centro de Educação da UFPE, pois conforme Charlot (1996, p.51) "compreender um processo é compreender que uma transformação não é o efeito de um determinismo nem de um imprevisto".

Cabe destacar que o enfoque investigativo aqui empregado, tem sua gênesis na ciência antropológica, emergindo a partir da necessidade de se considerar as particularidades acerca dos fenômenos que incidem no campo social para melhor entender os seus desdobramentos, pois estes não podem ser simplesmente quantificados, este tipo especifico de abordagem pressupõe uma investida empírica e a sistematização progressiva do conhecimento segundo Minayo (2008). "O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, e a si mesmos, sentem e pensam." (MINAYO, 2008, p.57).

Este estudo configura se em um estudo de caso, uma vez que, nosso interesse é compreender a percepção de um grupo delimitado (estudantes do Curso de Pedagogia da UFPE), a respeito das contribuições dos estágios de PPP para sua constituição docente. De acordo com Triviños (1987)

> "O estudo de caso é uma categoria de estudo descritivo que têm por finalidade aprofundar se na descrição de uma determinada realidade, fornecendo um conhecimento aprofundado sobre a mesma, onde os resultados atingidos podem permitir ao pesquisador formular hipóteses [...]". Triviños (1987, p. 110)

É importante destacar que no supracitado Curso, existem oito disciplinas de PPPs, conforme sua matriz curricular (Perfil: 1322-1), assim harmonizando se ao que dita Lei nº 11.788/2008 acerca do estágio supervisionado: "É o estágio definido como obrigatório no projeto pedagógico do curso, e sua carga horária é requisito para aprovação e obtenção do diploma "(§ 1º do art. 2º da Lei nº 11.788/2008). Entretanto, especificamente destacamos a contribuição daquelas em que a prática do estágio supervisionado possui ênfase na docência, são elas: PPP4 - Estágio no ensino fundamental A, PPP5 - Estágio supervisionado no ensino fundamental B; PPP6 - Estágio na educação infantil; PPP7 - estágio na educação de jovens e adultos

Para o tratamento dos nossos dados aplicamos a análise temática de conteúdo segundo Bardin (2009), que considera está técnica como:

> "um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens"(BARDIN,2009 p42).

Seguimos as etapas básicas propostas por Bardin (1999) para a análise de conteúdo, que são elas: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação.

O início da análise do estudo ocorreu após várias leituras e releituras dos questionários e entrevistas coletados. Fizemos então, um agrupamento das respostas a partir de categorizações, criadas posteriores a coleta dos dados, que surgiram das revelações dos sujeitos entrevistados

conforme orienta Franco (2007) que existem dois caminhos que podem ser seguidos na análise: Categorias criadas a priori e categorias não definidas a priori que emergem da "fala", do discurso, do conteúdo das respostas.

SELEÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA, DOS SUJEITOS E DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Nosso campo de investigação constituiu se o Centro de Educação da UFPE, tal escolha se justifica pelo fato deste ser este o lugar, em que, materializa se o Curso de Pedagogia onde são ofertadas as disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica, as quais o fenômeno estudado está diretamente vinculado, bem como, onde as inquietações sobre o mesmo foram sendo suscitadas. Esta pesquisa obteve autorização da coordenação do Centro de Educação da UFPE, através de oficio para sua realização. Participaram desta pesquisa 53 estudantes de pedagogia, adotamos como critério de seleção destes sujeitos, que todos estivessem devidamente matriculados entre o 8° e 10° períodos do curso de pedagogia da UFPE, tal critério se justifica com base na matriz curricular do curso onde é possível observar que nesta etapa do seu percurso formativo o graduando já vivenciou todo o ciclo de estágios das PPPs, além de ter concluído boa parte das cadeiras que compõe a integralidade do referido curso.

Desta forma, entendemos que o grupo delimitado, é capaz de problematizar qualquer asserção a respeito dos estágios aqui inquiridos nas escolas, , com uma maior clareza, portanto podendo participar desta pesquisa, no intuito de preservar a identidade destes sujeitos, adotamos como estratégia, nomeá-los por pseudônimos como (A1), (A2) e assim sucessivamente.

Cabe pontuar para uma melhor leitura e compreensão do presente estudo, que os pseudônimos (A1), (A2), e assim sucessivamente, associam se aos dados extraídos do questionário aplicado, tal como (B1) e (B2) associam se aqueles obtidos através de entrevistas.

Empregamos como nossos instrumentos na coleta dos dados, questionário e entrevista semiestruturada, por entendermos que em pesquisas de enfoque qualitativo, como é o caso deste estudo, que se baseia em dados de teor subjetivo, como significados e interpretações dos sujeitos a respeito de um ato educativo (estágio de PPP), a aplicação de ambos procedimentos nos possibilitou captar com significância,

elementos que ofereçam respostas à problemática levantada, conforme aponta Marconi, Lakatos; (2010) a escolha dos dispositivos metodológicos que o pesquisador irá se utilizar em sua pesquisa estão diretamente associados à especificidade do problema e ao objeto de estudo.

O nosso questionário de coleta de dados do presente estudo, foi constituído de cabeçalho apresentando o estudo e buscando traçar um breve perfil dos participantes desta pesquisa, através de dados relevantes como; nome, faixa etária, sexo, ano de ingresso no curso, período e turno em que estavam matriculados, experiência como docente no espaço escolar, e mais 10 perguntas, de caráter de múltipla escolha, sendo 2 destas de caráter aberto, onde as indagações centraram se em conhecer a percepção dos discentes sobre possíveis contribuições dos estágios de PPPs à sua constituição profissional docente e captar possíveis dificuldades durante a execução dos mesmos.

Dada a complexidade que envolve o conceito de profissionalidade docente, é importante esclarecer que este instrumento de coleta foi aplicado presencialmente em turmas do 8° ao 10° nos diferentes turnos do curso de pedagogia no Centro de Educação da UFPE.

Desse modo o questionário possibilitou levantamentos de dados que nos levaram a necessidade de entrevistas posteriores para melhor percepção da análise da problemática anunciada no estudo.

Quanto às entrevistas semiestruturadas, que tiveram o objetivo de aprofundar as análises dos dados encontrados, foi possível realizar apenas duas neste estudo, devido a desistência dos sujeitos que haviam se disponibilizado a colaborar quando durante aplicação do nosso questionário, concordado em participar das mesmas, posteriormente terem declinado acerca de uma segunda participação no mesmo, quando contactados, devido ao fato de muitos estarem envolvidos em seus respectivos trabalhos de conclusão de curso. O uso da entrevista em pesquisa qualitativa é significativo, posto que:

> A entrevista é uma ferramenta imprescindível para se trabalhar buscando-se contextualizar o comportamento dos sujeitos, fazendo a sua vinculação com os sentimentos, crenças, valores e permitindo, sobretudo, que se tenha dados sobre o passado recente ou longínquo, de maneira explicita, porém tranquila, e em comunhão em transferência e troca de confiabilidade. (Biasoli-Alves 1998.p.144)

A relevância do uso de entrevista semiestruturada para esta pesquisa se deve ao fato de termos estimulado os sujeitos a falarem sobre

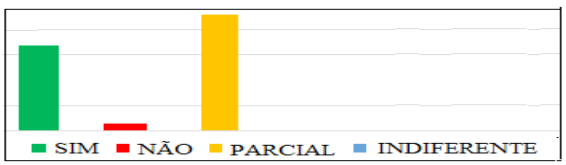
como foram as experiências de estágio nas disciplinas de PPP, e como estas contribuíram ao processo de constituição de sua profissionalidade, com isso pudemos identificar quais fatores facilitam ou dificultam a constituição dessa Profissionalidade e de que forma contribui na constituição desta.

ANÁLISE DOS DADOS : O ESTÁGIO DE PPP: ASPECTOS FACILITADORES E DIFICULTADORES NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE DO ESTUDANTE DE PEDAGOGIA EM FORMAÇÃO NA UFPE.

No intuito de compreender como os estágios de PPP vêm associando-se a constituição da profissionalidade dos estudantes no supramencionado Curso, buscamos conhecer aspectos deste processo a partir das percepções destes sujeitos acerca de fatores que facilitam e dificultam o entendimento da constituição profissional e sua identificação docente, no âmbito da execução dos estágios de PPPs, os quais intervêm diretamente na constituição profissional docente dos pedagogos em formação na UFPE quando inseridos nas escolas para sua realização, conforme o quadro abaixo:

Aspectos facilitadores	Aspectos dificultadores
Introdução no espaço escolar	Tempo de vivência em campo de estágio
	Relação teoria e prática
Prática docente	Ausência de Diálogo: universidade/ campo de estágio e relacionamento interpessoal.

Inicialmente, quando questionados a respeito das colaborações/ aspectos facilitadores dos estágios de PPP à sua formação docente, a maioria dos sujeitos que integram o grupo aqui investigado (53 discentes), entende que a ***Introdução no espaço*** escolar (momentos de vivencias nas escolas campo de estágio) configura-se como um fator que facilita o seu processo formativo, principalmente, no âmbito da sua identificação como docente, conforme podemos observar subsequentemente no gráfico (1) em exposição.



Facilita o processo de identificação com carreira docente?

Gráfico (1)

Com base no gráfico (1) é possível constatar, que os estágios de PPP ao proporcionarem a introdução desses sujeitos no espaço escolar, transitoriamente assumindo algumas responsabilidades inerentes à procedimentos caraterísticos do fazer docente como; elaborar planos de aula e materializa-los durante os momentos de regência nas escolas, assumem um papel relevante no imaginário da maior parte dos indivíduos submetidos à esta pesquisa, no que concerne ao seu processo de identificação com a docência.

Quanto à prática docente ser um elemento facilitador justifica-se pela grande necessidade do sujeito apropriar-se de conhecimentos práticos, que autores como Tardif (2000) e pimenta (1999) denominam de saberes da experiência, outra observação que podemos destacar quanto aos relatos dos estudantes de pedagogia é quanto à percepção da prática de forma limitada apenas ao domínio metodológico em sala de aula. O que se traduz um entendimento limitado posto que Conforme indica Sacristán (1995), a prática não se reduz às ações dos professores, esta seria uma sistematização de vários contextos que estariam contidos uns nos outros, o que o autor nomeia de práticas aninhadas.

Entretanto, quando questionados sobre possíveis dificuldades encontradas nos tirocínios de PPP, alguns sujeitos citam ocorrências de viés desconstrutivo, as quais dificultaram sua interação de forma mais abrangente no campo de estágio, o que a nosso ver intervém diretamente na sua constituição profissional, conforme relata o sujeito (A1):

> "Pouco tempo para preparar as aulas, a estrutura precária encontrada dentro das escolas dificultam o desenvolvimento das aulas nos seus vários aspectos" (A1)

É perceptível na fala do sujeito em destaque que tanto o tempo de permanência em campo quanto a estrutura que lá é encontrada, muitas vezes intervém negativamente sobre o processo formativo nas PPPs, constituindo se assim fatores de dificuldade, o que a nosso ver acarretam prejuízo tanto a aquisição de procedimentos específicos quanto a identificação com a docência, ambos elementos da profissionalidade docente, conforme Rocha (2008), ambos fatores aqui identificados não vem oportunizando aos discentes extraírem dos momentos nas escolas um melhor rendimento possível, no que concerne à sua formação profissional. Ainda no contexto da interação entre discente e campo de estágio, de acordo com o sujeito (A2):

> "Nas PPPs não temos autonomia, ou seja, o saber não é nosso, logo não podemos nos sentir inseridos como profissionais neste contato". (A2)

Pode se inferir no relato acima que, para alguns indivíduos, os momentos de estágio das PPPs vem se caracterizando como um momento de aplicação de procedimentos operacionais em sala de aula, o qual não vem promovendo uma inclusão significativa no universo profissional, de modo que, estes indivíduos possam visualizar se num futuro próximo como profissionais da docência. Levando em consideração os relatos de (A1) e (A2) é perceptível que alguns indivíduos vêm se sentindo inclusos num processo tecnicista de ensino, processo este que vem buscando ser superado pelo construtivismo e ainda apresenta resistência.

Sobre a relação teórico-prática nas PPPs, parte considerável, dos sujeitos nesta pesquisa, relata que se depararam com dicotomias entre o sistematizado na universidade e as ações efetivadas nas salas de aulas das escolas, quando em campo. Como podemos observar nas seguintes falas dos sujeitos:

> "As disparidades entre teoria e prática discutidas em sala de aula, realidades das escola básicas". (A3)
>
> "A relação entre teoria e prática, realidades diferentes". (A4)

O que corrobora com os achados de Barreto (2011), quando a autora também destaca como achado de sua pesquisa a relação teoria/prática como um grande elemento dificultador de constituição de profissionalidade docente dos seus sujeitos analisados. Sobre os relatos em destaque, cabe esclarecer que Pimenta e Lima (2006) pontuam que:

> "Os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos." (PIMENTA; LIMA, 2006, P.6).

Conforme os relatos, percebe se que para os sujeitos em destaque a relação entre teoria e prática nos estágios de PPP tem se dado de forma enigmática, não havendo clara correspondência entre elas, o que a nosso ver, constitui se um empecilho para a constituição profissional

docente destes sujeitos, pois entendemos que, o momento de campo não deve restringir se ao seu aspecto prático, sobrepondo a teoria sobre a ação, e vise versa, quando na verdade estas devem interpenetrar-se, ajudando aos discentes numa contextualização do conhecimento científico que favoreça sua atuação pedagógica e estes venham à constituir se profissionais.

O tempo de vivência no campo de estágio também surge como um fator de dificuldade para a constituição profissional docente nas PPPs, posto que não vem permitindo uma interação mais abrangente dos sujeitos com o campo de estágio, como observa se nos relatos a seguir.

> "O tempo curto da disciplina para de fato ter a dimensão da realidade escolar de sala de aula". (A5)
>
> "O curto espaço de tempo para saber dos alunos se realmente assimilaram o conteúdo ministrado". (B1)
>
> "Estas intervenções não nos permitem compreender, entender como será para nós a experiência da docência, pós o tempo e pouco". (B2)

É perceptível na fala dos sujeitos em destaque que o fator tempo de permanência em campo durante as PPPs tem se mostrado insuficiente para alcançar os fins deste processo formativo que visa, entre outras coisas, familiarizar o discente com o universo docente, assimilando expressões e procedimentos que lhe são característicos, o que a nosso ver deve ser estimulado da melhor forma possível no decorrer destas vivências de campo, assim legitimando estes períodos pedagógicos nas escolas, como o momento de imersão no universo da profissão docente, o terreno fértil à constituição de uma profissionalidade.

> Segundo Tardif (2000 apud MILANESI,2012, P,224) é demasiada pretensão incumbir ao estágio esclarecer todas as dúvidas referentes a profissão docente, pois está constitui se de elementos, que transpõe o espaço escolar, porém, o estágio constitui se um período relevante, na medida em que, sua realização envolve saberes da profissão, entretanto tal relevância tem sido ocultada na formação, sobretudo, dado a curta duração em que nela o mesmo se desenvolve.

Acerca dos depoimentos, percebemos ainda que os períodos de campo das PPPs não observa satisfatoriamente os processos de relacionamento interpessoal dentro das escolas, dado que ambos desenvolvem se

através de um tempo curto, o que tem nutrido uma projeção pragmática das PPPs no imaginário dos discentes, ou seja, o momento de materializar planos de aulas, uma vez que estes ajuízam que as suas vivencias em campo expõem um retrato resumido do trabalho pedagógico desenvolvido, impossibilitando assim, que possam tomar ciência da complexidade e especificidade que envolve o agir docente , pois sabemos que este agir envolve elementos socioculturais, que somam se a conhecimentos pedagógicos difundidos no cotidiano das salas de aula. Ainda no contexto do relacionamento interpessoal durante a execução das PPPs, chama atenção os relatos dos discentes sobre as dificuldades encontradas no que concerne a sua interação com os profissionais das escolas:

> "Não encontrei confiança nos professores, muitos não queriam nossa presença na sala de aula". (B1)
>
> "A aceitação dos profissionais da educação básica com os alunos da UFPE, pois alguns professores não os aceitavam para realizar a aplicação do seu projeto de PPP em sua sala de aula". (B2)

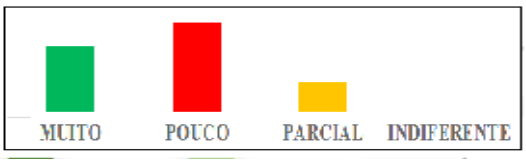
É possível perceber que em alguns casos os docentes das instituições de ensino participantes não vem contribuindo para que o momento de campo das PPPs seja elevado ao máximo no âmbito da aprendizagem, o que levanta uma questão pertinente, a respeito de como tem se dado a relação entre universidade e as escolas:

> Conforme Milanesi (2012, p.222); é importante refletir um pouco mais sobre a abertura da escola para a realização do estágio. Não basta apenas que a escola ofereça os seus espaços para o estagiário e tudo mais estará resolvido. É necessário que o professor regente queira também assumir o seu papel enquanto formador dos futuros docentes.

A nosso ver, o estágio de PPP vivenciado pelos discentes sem que haja um entendimento comum entre escola e universidade quanto aos seus objetivos, bem como um clima permanente de diálogo entre estas instituições de ensino, acaba por reforçar a visão pragmática que historicamente se tem do estágio, produzindo inúmeros equívocos, que conforme Pimenta; Lima, (2006) e Tardif (2008), imergem o estágio numa atmosfera de insatisfação onde o mesmo é realizado em meio a impasses, o que não contribui para diminuir a distância entre ambas instituições, influenciando negativamente a constituição profissional dos discentes.

A IDENTIFICAÇÃO COM A DOCÊNCIA NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DO ESTUDANTE DE PEDAGOGIA DA UFPE.

Conforme evidenciou se no tópico anterior, mesmo enfrentando alguns entraves durante a realização dos estágios nas escolas, a maioria dos sujeitos nesta pesquisa destacam a relevância dos momentos de campo das PPPs ao seu processo formativo no contesto da identificação docente, entretanto, tal identificação com a docência, evidência estar centrada na assimilação de algumas competências profissionais de natureza prática, pois observa se que o significado atribuído pelos sujeitos aos estágios de PPP sofre uma abrupta modificação, quando são questionados acerca de contribuições no âmbito do que é ser docente, o que pode ser observado com maior clareza no gráfico abaixo*:*



Contribui no entendimento do que é ser docente?

Gráfico (2)

Como é percebível no gráfico (B), uma mostra considerável desta pesquisa avalia os momentos de tirocínio das PPPs nas escolas como insuficientes para cumprir a finalidade de auxiliar o pedagogo em formação na UFPE a entender o que significa ser docente o que conforme o entendimento de Pimenta; Lima (2006,) implica:

> Constituir se um profissional que têm a clareza epistemológica necessária para contextualizar suas ações individuais e coletivas no contexto escolar através de um conhecimento especializado, e próprio da sua área de atuação, objetivando alterar positivamente o meio social onde este contexto se insere. Pimenta; Lima (2006 p.21).

A nosso ver, os momentos de campo das PPPs não vêm contemplando no sentido de propiciar condições favoráveis para que aos discentes possam assimilar este conceito, o qual orienta um agir docente significativo, onde se reflete sobre o agir buscando dar novos significados aos processos formativos, a ***partir*** de situações concretas vivenciadas nas escolas, assim em desarmonia com as ideias de autores como Sacristán (1993); Libâneo (1994); Tardif (2000), os quais entendem que os estágios são

uma boa oportunidade de apresentar aos candidatos à docência uma visão real e abrangente do espaço escolar.

Esta lacuna é fruto, sobretudo, de situações que vem incidindo no campo de estágio, onde destacamos aqui a fala do sujeito (B1) para ilustrar; ***"A falta de incentivo dos demais profissionais da educação, bem como a dificuldade de ter que ir contra o sistema.",*** Frente ao exposto,identifica se que há uma lacuna dos estágios de PPP, inerente a identificação docente, devido à sua pouca contribuição para o entendimento amplo da profissão, o que a nosso ver, dificulta o processo de entendimento do conceito de profissionalidade docente, ainda durante o processo de formação no supra referido curso de pedagogia, posto que está se divide em três dimensões conforme Contreras (2002): obrigação moral, compromisso e competência profissional, as quais, conforme os dados, não estão sendo satisfatoriamente observadas nas PPPs, dado os impasses no esfera da interação entre os sujeitos.

E uma vez que, temos noção que estas extensões da profissionalidade devem interagir de forma ***integrada numa atuação docente resiliente,*** consideramos qu***e, para o discente ser capaz de*** acessá-las de forma satisfatória, faz se necessário uma profunda reflexão acerca do que se trata ser um profissional da docência, entretanto, os dados nos revelam o contrário, assim, deduz se que as PPPs como se encontram conduzidas, tem privilegiado aspectos práticos da profissão em detrimento a ampliação das outras feições que compõe o conceito de profissionalidade.

Desta forma, sob essa conjuntura as PPPs tem estimulado certo nível de identificação docente entre os pedagogos em formação na UFPE, entretanto, essa identificação aponta estar ligada a feições práticas do fazer docente em sala de aula, visto que, as vivências nas escolas não vêm permitindo alargar o processo de relacionamento interpessoal, o que tem contribuído para que os dissentes percebam à docência sob uma ótica restrita, divergindo dos fins das PPP que é integrar universidade e comunidade escolar em função de uma formação profissional docente, que propicie o desenvolvimento das esferas intelectual e profissional dos discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, observamos que as PPPs, se adaptam aos parâmetros legais estipulados pelo Ministério da Educação, como pela Lei n° 11.788/2008 no que concerne a oferta do estágio no espaço escolar, nos

cursos voltados a formação docente, entretanto a constituição profissional dos futuros pedagogos no âmbito da docência, tem se dado em meio a lacunas no campo da interação entre universidade e escola, dos discentes com o espaço escolar, conforme nos expõem os relatos dos sujeitos, o que têm interferido diretamente na relação teórico-prático das vivencias no espaço escolar.

Em decorrência dessas lacunas citadas, somadas ao curto espaço de tempo pedagógico disponibilizado aos discentes, o qual em alguns casos revelou-se estar sendo vivenciado de forma conflituosa, impossibilitando que estes sujeitos explorem ao máximo todos os saberes adquiridos no decorrer do curso de pedagogia da UFPE nas escolas durante os estágios, o que a nosso ver, nutri a dicotomia entre teoria e prática. Constatamos que as PPPs têm inviabilizado uma significativa contextualização curricular e a observação de um panorama mais abrangente do trabalho docente desenvolvido no espaço escolar em seus múltiplos aspectos, o que diverge tanto das ideias dos teóricos abordados neste estudo, quanto o que dita resolução 20/2015 da UFPE, que institui os estágios como práticas de integrações sociais e aquisições de experiências profissionais que objetivam o desenvolvimento da formação acadêmica.

Neste contexto, é possível afirmar , que as contribuições dos estágios de PPP a formação dos graduandos em pedagogia pela UFPE, situam se mais largamente no âmbito da identificação docente, pois conforme revelam os dados, mesmo diante das adversidades supra descritas no decorrer deste estudo, para maioria dos sujeitos nele envolvidos, a sua passagem pela escola durante realização dos estágios, constituiu se um momento pedagógico para sua formação docente, sobretudo, quando se tratou de uma primeira experiência na condição de docente.

Entretanto, diagnosticamos um paradoxo no âmbito desta identificação docente, relativa às colaborações das PPPs ao processo formativo desses graduandos, já que uma parcela considerável submetida a esta pesquisa afirma que estes momentos promovem identificação profissional, mas não o entendimento da profissão docente em si, o que levanta uma questão pertinente a ser respondida num estudo futuro: Quais representações da profissão docente são constituídas pelos discentes a partir destes momentos de aprendizado nas escolas?

De acordo com o fato supramencionado é possível deduzir que esta contradição no âmbito da identificação docente, ocorre na relação entre universidade e as escolas, na realização das PPPs, mas também devido ao fator tempo dos sujeitos nas escolas, o qual tem se apresentado

fragmentado e insuficiente para realizar uma integração de forma mais abrangente dos discentes neste espaços socioculturais em que se desenvolvem as práticas docentes, o que certamente, conforme os dados, além de contribuir para que os professores das escolas não lhe atribuam a devida relevância, favorece para que os mesmos venham a limitar se a feições de caráter prático da profissão.

O que embora proporcione certo grau de competência profissional aos discentes, a partir da observação e execução de procedimentos práticos durante os momentos de regência nas escolas, tem influenciado pouco a compreensão do conceito de profissionalidade docente entre eles, já que não contempla a compreensão de outros elementos de natureza ética, político e social, dentre outros, que condicionam as ações práticas da profissão docente. Percebeu se, que muitos discentes apresentam dúvidas acerca do que trata profissionalidade, o que demonstra a necessidade de um maior investimento das PPPs na discussão do tema, enquanto conceito, processo pedagógico que visa o desenvolvimento profissional dos graduandos.

Os estágios de PPP tendem, além de ***fortalecer*** os vínculos entre ambos os institutos de ensino ***envolvidos na sua realização,pode*** gerar ganhos a formação profissional de todos os envolvidos, ampliando a constituição da profissionalidade docente durante a formação no supramencionado Curso de Pedagogia, ressaltando que a mesma se desenvolve de maneira processual ao longo de toda uma carreira docente.

7. REFERENCIAS

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: edições 70, 2009.

BARRETO, M. S. A Constituição da Profissionalidade de Professores dos Anos Iniciais 2011, 124 f, Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2011.

BRASIL, Lei nº 11.788., de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO (CNE/CP), Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (...)

CARVALHO, M,P; ZAGO,N; VILELA,R,A,T. Itinerários de Pesquisa - Perspectiva

Qualitativas Em Sociologia da Educação. Rio de janeiro: [s.n.], 2003.

CRUZ, S. P. S. A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

FELÍCIO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. A. A formação prática de professores no estágio curricular. Educar, Curitiba, v. 1, n. Editora UFPR, p. 215-232, 2008.

FERRAZ, B. T. Reconfiguração da profissionalidade docente na docência universitária no contexto da avaliação da pós-graduação. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

GUERRA,E,L,A. Manual Pesquisa Qualitativa. Grupo Ănima Educação. ed. Belo Horizonte: [s.n.], 2014.

JÚNIOR.F,V,P. Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo e Formação Docente. Revista scientia, Bahia, v. 1, n. 1, p. 11, Jun/Nov 2012.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr 2008.

LIMA, F.M.S; SANTOS,A,P,R. Identidade e formação: discursos sobre o pedagogo em espaços não formais de atuação profissional, RECIFE, 2015, 14 f. Trabalho de Conclusão de Curso(Pedagogia) – UFPE, Recife, 2015. Disponivel em: <https://www.ufpe.br/ce>.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Metodologia Científica. 2010.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out./

dez. 2012. Editora UFPR. Disponível em:< http://www.redalyc.org/html/1550/155025198015/>.

OLIVEIRA, G, A; FARIAS, J, E; PORTO, Z, G. A construção da identidade profissional sob o olhar de professores da educação infantil, 2015,26 f. Trabalho de Conclusão de Curso(Pedagogia) – UFPE, Recife, 2015.Disponivel em: <https://www.ufpe.br/ce>.

PASSOS,C.M.B. Trabalho Docente: Características e Especificidades, p. 5, [S.l., s/d].

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poieis, Goiás, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em:<https://www.revistas.ufg.br/poiesis>

ROCHA, Á. M. C. A formação de professores e a construção dos saberes da docência no curso de Pedagogia da UFPE, 2008, 167 f, Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, RECIFE, 2008.

RODRIGUES, M. A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. Revista Brasileira de Educação, v. 18, p. 55, out.-dez 2013.

TRIVIÑOS, A.N.S. introdução à pesquisa em ciências sociais. SÃO PAULO: ATLAS S.A., v. 1, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). Resolução nº 20, Recife, de 13 de novembro de 2015. Dispõe sobre o estágio nos cursos de graduação.

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE E A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

RAFAELA RIBEIRO DE LIMA
Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Técnica em Assuntos Educacionais do Colégio de Aplicação da UFPE.

MÁRCIA REGINA BARBOSA
Pós Doutora (Ph.D) em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Atualmente é Professora Associado 2 pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente artigo apresenta os resultados parciais de um estudo que tem por objetivo compreender a temática da residência pedagógica no cenário educacional brasileiro, a partir da experiência da implementação do Programa de Residência Pedagógica do Colégio de Aplicação (Cap) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O programa citado foi instituído pelo MEC em 2018, através do edital CAPES 06/2018. O estudo em questão tomou como base um levantamento bibliográfico, buscando compreender as pesquisas que já foram desenvolvidas a respeito do tema. A partir dos estudos sobre o professor e sua formação destaca-se para esta investigação os seguintes autores: Veiga (2011), Nóvoa (1992), Imbernón (2011) e Freire (1997). Destaca-se a importância deste estudo para que se possa analisar o programa em questão e sua relação com a construção dos saberes da docência.

Palavras-chave: Residência Pedagógica, Colégio de Aplicação, Formação Inicial.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da pesquisa de dissertação que tem por objetivo analisar o Programa de Residência Pedagógica (PRP), a partir da experiência do Colégio de Aplicação da UFPE (CAp) e sua relação com a formação docente inicial. O citado programa de formação docente foi implementado pelo MEC em 2018, através do edital CAPES 06/2018.

Tomamos como campo de estudos um Colégio da Rede Pública Federal de Ensino, o Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que atua nos níveis fundamental II e médio e está imerso em um ambiente universitário.

A escolha do CAp como ***lócus*** de pesquisa também se justifica, entre outros fatores, como destaca Silva (2016), por estar inserido em um ambiente universitário, em que vivencia a tríade ensino, pesquisa e extensão, servindo como espaço formativo tanto destinado para alunos da educação básica e quanto para os licenciandos universitários. Nesta perspectiva, os CAps possuem um papel de destaque nos debates relativos às políticas de educação básica e de formação docente no cenário educacional. O CAp, além de ser um espaço de inovação das práticas pedagógicas, tem como missão ser um local voltado para a formação dos futuros professores, onde destina-se a formação acadêmica de graduandos em diversas licenciaturas da Universidade, enquanto campo de estágio (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2016). A Portaria n° 959, de 27 de setembro de 2013 publicada pelo Ministério da Educação, que estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos CAps vinculados às Universidades Federais, reforça o compromisso dos colégios com a formação docente e campo de atuação dos estagiários, estabelecendo em seu artigo 2° que os colégios têm como finalidade "desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente" (BRASIL, 2013).

Assim, a origem dos CAps está relacionada à proposta de construir um espaço no interior da universidade, com condições práticas/experienciais para formar professores.

O Colégio de Aplicação é lócus de estágio dos cursos de Licenciatura, assim como dos programas de formação docente, a exemplo do PIBID e Programa de Residência Pedagógica (PRP). As modalidades de estágio que o CAp recebe são: estágio de observação, estágio de regência, estágio de psicologia e pedagogia. Além dos estudantes das disciplinas de estágio, outras disciplinas que também já requereram o CAp como campo

de investigação, foram a exemplo de didática, metodologias de ensino, metodologia do ensino de biologia, fundamentos da educação, gestão da educação e gestão escolar, metodologia do ensino das práticas lúdicas (disciplina do curso de Licenciatura em Educação Física), entre outras[1]. Essas disciplinas não têm característica de Estágio Curricular Obrigatório.

2. O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa de Residência Pedagógica foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC), através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com a publicação da Portaria GAB N° 38, de 28 de fevereiro de 2018. Posteriormente, foi lançado o Edital CAPES n° 06/2018, de 01 de março de 2018 com chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Este último instrumento objetivou selecionar Instituições do Ensino Superior (IES) públicas, privadas sem fins lucrativos ou privadas com fins lucrativos que possuam curso de Licenciatura para "implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica" (CAPES, 2018, p. 1). O documento citado anteriormente estabeleceu as definições do programa, com seus objetivos, distribuição da carga horária a ser cumprida, sujeitos envolvidos na ação, além de outras informações relevantes.

Com relação às produções científicas a respeito do Edital CAPES 06/2018, ressaltamos duas pesquisas: a de Silva e Cruz (2018) e a de Faria e Pereira (2019).

A partir do levantamento bibliográfico feito a respeito do Edital CAPES 06/2018 lançado pelo MEC, observa-se que existem poucas análises sobre a execução do Programa, por ter sido implementado recentemente. Apesar da concepção de implementação de um programa de formação docente baseado na ideia de "residência" ter sido pensada desde 2007 e algumas experiências já terem sido executadas (SILVA E CRUZ, 2018), o objetivo deste artigo será apresentar algumas informações inicias acerca da investigação da experiência obtida com a implementação do citado edital no Colégio de Aplicação da UFPE.

1 Fonte: Relatório SOAE 2019. O Serviço de Orientação e Atendimento ao Estagiário (SOAE) é o setor responsável, entre outras atividades, por orientar os licenciandos sobre a dinâmica institucional e criar espaços para a discussão sobre a formação docente.

O artigo de Silva e Cruz (2018) traz um histórico da Residência na área da educação no Brasil com a análise das concepções presentes no edital. As autoras defendem a formação de professores baseada numa perspectiva crítico-emancipadora. Apesar de só ter sido implementado oficialmente pelo MEC em 2018, as autoras nos mostram que a ideia da residência na área da educação não é uma discussão nova no Brasil e tem surgido também sob diferentes nomenclaturas.

Foram várias propostas e com diferentes concepções de formação até o lançamento do edital CAPES 06/2018, tendo a primeira discussão surgido em 2007 através do Senador Marco Maciel (DEM/PE) em que admitiu ter-se inspirado na residência médica. Tal ideia foi discutida inicialmente através do Projeto de Lei (PLS) 227/07, intitulado Residência Educacional, com carga horária mínima de 800 horas e direcionado para professores já formados que atuavam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Posteriormente, dois outros projetos foram apresentados: o PLS n° 284/12 do senador Blairo Maggi (PR-MT) e o PLS n° 6/2014 do senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES). A proposta de Maggi, trouxe a denominação de Residência Pedagógica, que seria voltado para a etapa ulterior da formação inicial para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, na forma de 'residência', remunerada por meio de bolsas de estudos com a carga horária mínima de 800 horas. Já o projeto de lei 6/2014, propunha a alteração da LDB e trouxe como denominação do programa como Residência Docente. O projeto do senador Ricardo Ferraço determinava que a formação docente para a educação básica incluirá a residência como uma etapa extra à formação inicial, de 1.600 horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 800 horas. Os citados projetos de Lei propostos no Senado Federal não foram implementados

Faria e Pereira (2019) também se debruçaram sobre a temática da Residência Pedagógica, objetivando entender o percurso histórico do tema em questão. Os autores, buscando compreender a residência pedagógica no cenário educacional brasileiro, tomaram por base um levantamento de pesquisas, projetos de lei e experiências envolvendo algum tipo de formação prática de professores que tenha sido inspirada por alguma ideia de residência pedagógica.

No levantamento feito pelos autores (FARIA E PEREIRA, 2019), é possível observar as experiências de programas que tiveram inspiração na ideia de residência.

Como nos mostram tanto Silva e Cruz (2018), quanto Faria e Pereira (2019) desde a década 2000 aconteceram experiências de residência no campo da formação nos sistemas municipais, estaduais e federais da educação básica e superior. Foram iniciativas isoladas e fragmentadas, sem clareza de um projeto de formação de professores a nível nacional e tratando-se de projetos pontuais e em algumas situações foi criado para solucionar problemas de rede municipal de carência de professores, contratando os licenciandos como estagiários remunerados. Por tratarem-se de programas diversos em seus objetivos e foco de atuação, o Edital 06/2018 apresentado pela CAPES não se configura como uma continuação das experiências anteriores.

Uma preocupação levantada por Silva e Cruz (2018) e Faria e Pereira (2019) está na centralidade dada pelo programa a parte prática da atividade docente e o perigo de um esvaziamento de teoria e política e a enfatização das atividades práticas, entendidas como imersão na sala de aula centrando o ato pedagógico no fazer metodológico-curricular. Apesar de o Edital do programa fazer menção de que o campo da prática deve ser conduzido "de forma ativa a relação entre teoria e prática" e que a "experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática" (CAPES, 06/2018) Esses objetivos presentes no edital nos faz questionar como essa relação foi realizada nas atividades e reuniões entre residentes, preceptores e coordenadores da licenciatura e de que forma essas reflexões eram levadas para a universidade. Outra crítica apontada pelas autoras é a vinculação da prática docente do residente e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atrelando a formação de professores a uma finalidade estritamente pragmática de servir a uma reformulação curricular da Educação Básica e sendo este um dos objetivos centrais do programa.

Silva e Cruz (2018) defendem que o Projeto de Residência Pedagógica pode ser positivo se houver uma preocupação de estabelecer uma política de Estado que conceba a formação de professores em sua totalidade, abarcando os elementos da formação e valorização docente, por meio da formação inicial e continuada, condições de trabalho, remuneração e carreira. E que a concepção presente no programa valorize a sólida formação teórica e interdisciplinar, a unidade entre teoria e prática, a gestão democrática, o compromisso social e ético, a avaliação permanente, a articulação entre formação inicial e continuada e o trabalho coletivo.

2. A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

Em um sentido amplo, as pesquisas sistemáticas sobre a função social da escola e a formação dos profissionais que atuam nesse espaço formativo são recentes, se comparado ao processo histórico geral da sociedade humana (DAMIS, 2011). O estabelecimento de instituições destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e expansão do ensino primário a todas as camadas da população. No Brasil, essa preocupação emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular. Os primeiros espaços destinados à preparação de professores partiam de uma base exclusivamente prática, sem qualquer base teórica (TANURI, 2000).

Saviani, em análise histórica a respeito do estabelecimento dos espaços e das políticas voltadas para a formação docente, observou que a questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nas reformas da década de 1930. O autor destaca que essa questão não encontrou, até hoje, um caminho satisfatório e que as sucessivas mudanças das políticas formativas, revelam precariedade e ausência no estabelecimento de um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009).

À medida que a demanda por mais escolas foi aumentando, a preocupação pela formação dos professores foi ganhando destaque. Isso se materializou no estabelecimento de políticas educacionais e na produção de conhecimento científico envolvendo o processo de ensino e aprendizagem. Paralelo ao aumento do número de estabelecimentos escolares, ampliou-se também a concepção de escola, que inicialmente possuía a finalidade específica de educação formal, cujo objetivo maior era o ensino dos conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade. Ampliaram-se as funções delegadas à escola e diversificaram-se aqueles que frequentam os ambientes educacionais, não se limitando a uma classe social específica, apesar dos desafios ainda existentes. O desenvolvimento de uma escolaridade longa, as mutações do público escolarizado, as transformações das relações sociais, das condições de vida, do acesso à informação através da tecnologia, têm impactado no exercício profissional e nas maneiras de estar no ofício de docente. (LANG,

2014) Essas e outras transformações foram impactando as instituições e os agentes responsáveis por pensar a formação dos professores.

Nesta perspectiva, utilizamos como respaldo referenciais teóricos que, em diálogo com as análises realizadas acerca da implementação da Residência Pedagógica, forneçam subsídios para explorar diferentes perspectivas do objeto estudado. A partir dos estudos sobre o professor e sua formação destaca-se para esta investigação os seguintes autores: Veiga (2011), Nóvoa (1992), Imbernón (2011) e Freire (1997). As pesquisas convergem na ideia da valorização da construção dos saberes da docência a partir da experiência obtida com a vivência de práticas pedagógicas no processo de reflexão teórico-prático.

Veiga defende políticas de formação que propiciem a construção da profissionalização do magistério, através de perspectivas de formação do professor enquanto agente social. Para a autora, como consequência das profundas transformações que o mundo sofreu, principalmente em decorrência do processo de globalização, as práticas educativas se tornaram mais complexas e sendo inquestionável uma nova forma de organização do trabalho das instituições e os processos de formação dos professores. Defende ainda, que a escola deve estar cada vez mais próxima da realidade e relacionar-se com a diversidade cultural e social dos alunos e estar voltada para o desenvolvimento de uma educação crítica e emancipadora. A formação docente de ter como núcleo do processo formativo ações que considerem a unicidade entre teoria e prática, a ação coletiva do trabalho pedagógico, a pesquisa como base da formação e princípio educativo para que o professor seja formado como um investigador permanente da sua prática pedagógica. Destaca que uma dimensão importante na formação inicial é a pesquisa colaborativa entre os docentes e os estagiários com uma ação centrada na escola desde o início do processo de formação. (VEIGA, 2011)

A concepção de formação defendida por Nóvoa (1992) concebe a profissionalização docente como um processo permanente, integrado ao dia a dia dos professores e das escolas, destacando que um dos desafios na formação dos professores é conceber a escola como um ambiente educativo e investigativo. Para o autor, a formação deve acontecer no espaço de formação acadêmica (universidade) e no espaço de exercício profissional (escola) tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão. É importante destacar a ação dos professores da escola que vivenciam a prática educativa possui um papel importante no processo de formação profissional dos futuros licenciandos não sendo

possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.

A instituição educativa e a profissão docente tiveram uma renovação e redefinição nos seus papeis sociais e com o conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Imbernón (2011) defende que se deve formar o professor na mudança e para a mudança, por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, com a visão do ensino não tão voltado para a técnica e sim na perspectiva do desenvolvimento de um conhecimento em construção. Por isso, a formação deve criar espaços que possibilite a participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Hoje, a ação docente não se resume à mera transmissão do conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções e isso requer uma nova formação: inicial e permanente e isso implica partir de um conhecimento profissional dinâmico e não estático que é construído ao longo da vida e da carreira profissional. Para Imbernón (2011), um aspecto importante do saber a ser construído pelo docente é o desenvolvimento de uma formação em que trabalhar as atitudes seja tão importante quanto os conteúdos, ou seja, considera-se o conhecimento tão importante quanto as atitudes.

Outra concepção adotada, neste trabalho, sobre a formação do futuro professor é a apresentada por Freire quando este reflete que o ato de ensinar "não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidade para a sua construção" (FREIRE, 1997, p. 25). Assim, o professor criará condições críticas para a expansão do ato de aprender, instigando o educando à inquietude diante do mundo, proporcionando sua intervenção na realidade e mostrando que esta pode ser transformada a partir da prática educativa (FREIRE, 1997).

A partir desses referenciais, a presente pesquisa buscará analisar de que forma os professores do Colégio de Aplicação, na condição de preceptores, estão atuando para proporcionar que a sala de aula e os demais espaços da escola sejam também um ambiente de investigação e reflexão da prática dos futuros docentes, para que estes últimos não participem deste momento de formação apenas como "observadores".

Diante do exposto, destaca-se que os autores a serem referenciados na pesquisa postulam sobre a importância da articulação entre práticas e teorias para a formação inicial do professor. Os autores aqui apresentados também enfatizam a escola enquanto espaço formativo, nas ações

conjuntas a serem desenvolvidas entre a universidade e a escola para pensar ações formativas e a importância que os professores têm na formação dos licenciandos.

Ressalta-se a pertinência de investigar o cotidiano dos CAps, no que diz respeito às ações voltadas para a formação de professores, buscando compreender o funcionamento e as estratégias utilizadas para implementação da política de formação docente, estabelecida através do Programa de Residência Pedagógica.

4. O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O COLÉGIO DE APLICAÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica instituído pelo Edital CAPES 06/2018 teve início no CAp no semestre letivo de 2018.2. Conforme exposto anteriormente, o CAp recebe além dos Estágios Curriculares Obrigatórios, os programas de formação docente. No ano de 2019 o CAp recebeu 664[2] estudantes para realização de atividades de formação. Deste total, 64[3] eram participantes da residência pedagógica das seguintes disciplinas: biologia, química, filosofia, física, história, matemática e educação física.

Além do CAp da UFPE, outros CAps vinculados às demais universidades do país também fizeram adesão ao programa. Desta forma, além de analisar a experiência da Residência Pedagógica no CAp-UFPE, buscamos quais colégios receberam o programa enquanto escola campo e até onde foi possível, procuramos compreender um pouco como os demais CAps têm recebido o programa. Porém, apenas alguns discorreram sobre a percepção que possuem da temática em questão. Para isso, recorremos aos sites das instituições e os e-mails dos respectivos setores responsáveis pelos estágios e programas de formação docente, a fim de obter as informações citadas anteriormente. Dos CAps que obtivemos retorno segue abaixo:

2 Esta quantidade refere-se a todas as entradas de inscrições feitas nos dois semestres letivos de 2019 contemplando todos os estudantes: provenientes dos programas de formação docente (PIBID e Residência Pedagógica) e de todas as disciplinas da graduação que procuram o CAp como campo de formação. Fonte: Relatório SOAE 2019.

3 Este número refere-se ao semestre 2019.2. Em 2018.1, período de início do programa no CAp, o SOAE registrou 73 estudantes. Fonte: Relatório SOAE 2019

UF	CAp	Adesão ao Programa de Residência Pedagógica e demais informações
UFMG	Centro Pedagógico (CP)	Fez adesão ao programa.
UFS	Colégio de Aplicação	Houve adesão ao programa nas disciplinas de português, matemática, Desenho Geométrico, História, Artes. Os residentes de Matemática participam (atualmente de forma remota) de reuniões, discussões, planejamento e regência (disciplinas: Matemática e Desenho Geométrico); participam ainda de alguns projetos (Letramento Matemático; Oficinas Matemáticas; Revelando Talentos para a Matemática) e eventos tais como JECCCA (Jornada esportiva, cultural e científica do Colégio de Aplicação), Semana Interdisciplinar e Dia da Matemática.
UFJF	Colégio de Aplicação João XXIII	Não fez adesão ao programa como forma de resistência e por não concordar com os termos do edital. O CAp possui o Programa de Residência Docente voltado para a formação continuada.
UFV	Colégio Universitário (Coluni)	Fez adesão ao programa nas disciplinas de Matemática, Física, Biologia e Química.
UFG	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE)	Não fez adesão ao programa por não concordar com os termos do Edital, bem como pela política deste programa que, no nosso do colégio, não colocar de maneira clara sua diferenciação do estágio supervisionado.
UFRR	Colégio de Aplicação	Fez adesão ao programa e informou que os programas formativos são bem-vindos pela comunidade escolar, que entendendo o papel e a função da instituição escolar dentro da universidade. Completou informando que além disso, essa coexistência entre os estágios supervisionados das Licenciaturas e os programas de formação docente estão previstos no Regimento Geral do Colégio de Aplicação da UFRR.
UFF	Colégio Universitário Geraldo dos Reis (COLUNI)	Fez adesão ao programa desde sua primeira edição em 2018. As disciplinas que já participaram do programa foram: Física, Química, Matemática e Língua Portuguesa. Ainda informou que, Coluni, por ser um colégio universitário, está muito acostumado a receber estagiários e bolsistas de cursos de licenciatura. A recepção dos residentes foi um evento muito natural para docentes e discentes. Já uma avaliação sobre a pertinência/viabilidade do projeto no colégio pontuou ser heterogênea, uma vez que alguns professores quiseram continuar a participar do programa enquanto outros não.

Fonte: Produzido pelas autoras (2021)

Entramos em contato com todos os colégios de aplicação, porém apenas obtivemos retorno dos listados na tabela acima. Observa-se que, dos colégios que responderam, a maioria fez adesão ao programa. Em nossa consulta aos CAps, buscamos entender, mesmo que de modo

breve, como tem sido a aceitação pela comunidade escolar. De qualquer forma, entendemos que não é possível captar a percepção dos professores envolvidos nos programa através de uma troca de e-mail, mas é possível perceber que, as críticas atribuídas às concepções de formação docente presente no Edital 06/2018 perpassa os colégios que não fizeram adesão ao PRP.

Como já apresentado anteriormente, o CAp-UFPE tem como missão desenvolver ações voltadas para a formação docente. Desta forma, o trânsito de licenciandos já faz parte da rotina da comunidade escolar. Neste caso, acompanhando os estudantes entra na escola também uma nova concepção de formação docente através dos documentos que regulamentam o programa.

Os licenciandos participantes do programa, acompanham cotidianamente uma ou mais turmas ao longo de diferentes aulas (não somente em aulas da disciplina referente à sua área de formação) e em diferentes espaços da escola. Outros espaços formativos destinados são as reuniões com o preceptor do programa com o objetivo de discutir as ações desenvolvidas na escola e preparação para o exercício da docência.

Apesar da pesquisa não ter avançado significativamente na coleta dos dados, já foi possível levantar algumas reflexões que circularam na escola durante a execução do programa. De modo geral, mesmo com a presença de muitos estudantes residentes realizando regência de aulas nas turmas, foi possível continuar a receber a demanda de estágio curricular para regência sem grandes intercorrências. Isso foi possível mediante os esforços e entendimento da comunidade escolar sobre a importância de receber o PRP sem prejuízo no atendimento aos estágios curriculares. Ressaltamos tal informação, uma vez que há uma limitação dos estudantes oriundos dos estágios de regência por turma. Quando há atividades de regência em uma turma, o professor do colégio acaba tendo que compartilhar parte da sua carga horária com o licenciando, por isso há um limite de um estudante por turma realizando regência, seja um licenciando da residência pedagógica ou do estágio de regência.

O edital do PRP desde seu lançamento apresentou lacunas nos seus objetivos e propósitos além de prever uma extensa carga horária de regência, sendo este um dos elementos de maior dificuldade de implementação. O SOAE, a partir de consultas às instâncias responsáveis pelo Programa na UFPE, e a própria comunidade escolar, buscou orientar aos preceptores a carga horária total de regência recomendada pelo referido programa, respeitando as determinações internas do CAp para

distribuição e ordenamento da carga horária máxima assumida pelo residente, tomando como ponto de consenso que a regência de uma atividade pedagógica não se restringe apenas e unicamente ao momento da sala de aula, mas todo um conjunto de ações que antecede o encontro com os alunos e os desdobramentos advindos desse mesmo encontro. A escola já possui como referência, que licenciandos podem executar até 20 horas de regência, limite estabelecido para que não haja uma sobreposição das atividades do licenciandos às do docente do CAp. Esse ponto não foi consenso entre os núcleos que executavam as atividades no CAp, onde enquanto algumas licenciaturas entendiam e aceitavam o posicionamento do colégio, outras insistiam para que os residentes executassem o máximo de horas possíveis de regência.

Devido ao fato do programa se estruturar em sua execução ao longo de 18 meses[4], há uma participação intensa dos residentes nas diversas atividades da escola. Esse aspecto foi visto, pelos preceptores, como positivo para a formação dos estudantes.

Com relação ao aproveitamento das horas da residência pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular, conforme estabelece o edital (CAPES, 2018), não houve consenso entre os núcleos. Alguns realizaram o aproveitamento de parte da carga horária para efeito de cumprimento do estágio, enquanto outras licenciaturas não reconheceram tal atividade como possibilidade de dispensar o estágio. Esse aspecto ainda será analisado detalhadamente, com objetivo de compreender de que forma o aproveitamento foi feito e qual o entendimento das licenciaturas para o não reconhecimento, conforme previsto no edital.

Outro aspecto da residência que sofre muitas críticas é atrelar as atividades do estudante residente à BNCC. Ainda não existe pesquisa com objetivo de compreender a implementação da BNCC no CAp, se ela foi integralmente aplicada e quais as resistências da sua aplicação. Ao atrelar a prática do residente à BNCC, parece muito mais uma estratégia para implementação de uma matriz curricular do que uma preocupação com os saberes docentes realmente relevantes.

A partir das reflexões apresentadas, é possível observar uma influência da cultura organizacional e da característica da própria comunidade escolar em implementar as determinações do programa. Porém, faz-se

4 Houve casos de estudantes que se formaram durante o programa e terminaram as atividades antes do período previsto. Porém, até onde foi possível pesquisar, tal situação não foi comum entre os núcleos.

necessário uma investigação mais aprofundada objetivando compreender a relação entre a execução da Residência Pedagógica no CAp e a formação inicial a partir dos referenciais teóricos apresentados.

Entendendo que a escola constrói sua própria identidade cultural e não simplesmente reproduz orientações legais e externas (SILVA, 2016), ressalta-se que a implementação do Programa Residência Pedagógica é influenciado pelas políticas educacionais do Estado e das legislações, a partir do que foi estabelecido no edital de funcionamento do programa, entre outros instrumentos de controle, e além destes acreditamos que o PRP também sofreu influência dos atores da comunidade escolar que tecem sua cultura organizacional. À medida que a pesquisa avançar, será possível analisar melhor de que forma aconteceu a relação entre as concepções presentes no programa e as já existentes na escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento bibliográfico apresentado, das experiências de formação a partir da ideia de residência, percebe-se que mesmo que indiretamente os Colégios de Aplicação tiveram influência na implementação do projeto em questão. Afirmamos que essa influência acontece de maneira indireta, uma vez que o atual programa não representa uma continuidade das experiências anteriores, seja na concepção presente no RPR ou na forma como o programa se estrutura. Porém em determinado momento a CAPES, referenciado por Faria e Pereira (2019), reconhece as experiências da Residência Docente do Colégio Pedro II e do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais:

"Para a CAPES, a Residência Docente desses dois colégios de aplicação foi considerada um projeto-piloto de aprimoramento da formação do professor da educação básica com até três anos de formado, cuja demanda de ampliação tem sido cada vez mais forte por parte dos Colégios de Aplicação e de professores em exercício". (FARIA E PEREIRA, 2019)

A partir das reflexões apresentadas, a problemática central a ser construída na pesquisa em desenvolvimento, buscará responder o seguinte questionamento: como foi a relação entre a execução do Programa de Residência Pedagógica no CAp e os documentos que normatizam o programa. Esse questionamento foi feito partindo do princípio e do entendimento que a escola constrói sua identidade cultural e não simplesmente reproduz orientações legais e externas (Silva, 2016). Entendendo

que devido ao histórico de criação do CAp, já existia uma rede de relações e vínculos estabelecidos para pensar a formação docente, porém será preciso investigar se houve alguma diferença entre o que já estava estabelecido e como ocorreram as novas relações criadas pelo PRP. É importante destacar também, que o CAp compreende a Educação Básica como um espaço de construção do conhecimento e não apenas como um local de aplicação de teorias educacionais. Desta forma, o Colégio de Aplicação, apesar de seu nome, entende a sua atuação na formação docente inicial e continuada de modo ampliado, considerando os saberes e práticas oriundos da prática docente na Educação Básica.

As atividades formativas desenvolvidas no CAp têm como preocupação que os licenciandos tenham uma experiência que contribua para sua formação com uma visão ampla e integral da educação. Assim, uma discussão presente na escola, é o percurso que o estudante percorre na escola, seja no estágio ou nos programas de formação. Esse percurso diz respeito às atividades nas quais ele se envolve, não ficando restrito à observação passiva de atividades pedagógicas. Para isso, os licenciandos participam de aulas das diversas disciplinas, dos conselhos de classes, realizam entrevistas com os servidores dos serviços pedagógicos, entre outras ações. Essa perspectiva tem como objetivo, que o estudante tenha a percepção da complexidade do trabalho docente, que não se inicia e não acaba na sala de aula, uma vez que a escola busca a formação humana e integral dos estudantes da educação básica. Destacamos, a partir dessa reflexão, a fala de um professor do CAp em uma publicação em homenagem aos 60 anos do Colégio de Aplicação da UFPE:

> "(...) Esse processo de vivência da realidade escolar permite a aprendizagem recíproca e ampliada. Recíproca porque, de um lado, transmite aos estudantes orientações sobre a postura do professor (...); e ampliada porque, a partir da inserção dos estagiários nas atividades do Colégio, esses levam de volta para as salas de aula da Universidade as questões observadas e vivenciadas no cotidiano da educação básica. (...)" (LEANDRO, SILVA, SILVA, SILVA, 2018)

Diante do exposto, destacamos que os autores a serem referenciados em nossa pesquisa postulam sobre a importância da articulação entre práticas e teorias para a formação inicial do professor. Ressaltamos a pertinência de investigar o cotidiano dos CAps, no que diz respeito às ações voltadas para a formação de professores, buscando compreender o funcionamento e as estratégias utilizadas na formação docente inicial.

Acreditamos que o olhar crítico de diferentes agentes pedagógicos acerca da política de bolsas de iniciação à docência instituída pela CAPES contribuirá significativamente para compreender quais as concepções de formação em construção. Ao mesmo tempo, as análises das situações vivenciadas pelos residentes e pelos preceptores contribuirá na discussão de questões relacionadas a profissionalização do trabalho docente, discutindo suas dificuldades e desafios.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gisele Gomes de. **Sentidos compartilhados sobre o Colégio de Aplicação da UFPE:** um estudo com pais e estudantes. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). *A política de formação de professores no Brasil de 2018*: uma análise dos Editais CAPES de Residência Pedagógica e PIBID e a reafirmação da resolução CNE/CP 02/2015. Rio de Janeiro, ANPED, 2018. Disponível em: http://www.anped.org.br/news/em-audiencia-no-cne-anped-e-entidades-de-pesquisa-repudiam-submissao-de-formacao-de-professores

BRASIL. **Decreto-Lei n° 9.053/46**, de 12/03/1946. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do país. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso em: 07/04/2020

_____. **Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm

_____. **Portaria N° 959, de 27 de setembro de 2013.** Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica.** Disponível em https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018- esidencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n° 206, de 21/10/2011**. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

CENTRO PEDAGÓGICO DA UFMG. Edital de seleção para estudantes. Programa Imersão Docente. Edital: 06/2021. Disponível em: https://www.cp.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/06/ed_0062021.pdf. Acesso em 23/06/2021.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Projeto Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFPE - V.2** - 2016. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/39038/0/PP+CAp+mar%C3%A7o+2020.pdf/cb5990b2-55ed-41df-b35a-9913c738bd47 Acesso em: 07/04/2020.

COLÉGIO PEDRO II. **Manual do professor residente. PRD-2019**. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Brasil, 2019. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/files/2019/06/Manual-do-Residente-2019.pdf. Acesso em: 05/06/2021.

CONDICAP. **Os Colégios de Aplicação das IFEs no âmbito da SESU/MEC,** 2011. Disponível em: http://www.apesjf.org.br/wp-content/uploads/Documento-condicap.doc

COSENZA, Angélica; DIAS, Juliana Madalena Trifílio; AMORIM, Cassiano Caon. A formação continuada em um programa de residência docente: a experiência da UFJF. Revista Brasileira de pesquisa sobre formação de professores. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 31-42, set./dez. 2020. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/435/253. Acesso em: 15/06/2021.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; Cruz, Shirleide Pereira da S. . **A Residência Pedagôgica na formação de professores: história, hegemonia e resistências.** Revista Momento: diálogos em Educação , v. 27,

p. 227, 2018. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062. Acesso em: 20/04/2020

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de Formação de Professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, jul./dez. 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9763/8995. Acesso em: 17/07/2020

FARIA, Juliana Batista; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. Revista Educação Pública. Cuiabá. V. 28 n. 68 p. 333-356 – maio/ago. 2019 Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393. Acesso em: 20/04/2020

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 2a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALIANI, C.; MACHADO, M. C. **A escola proposta por Dewey:** um espaço de valorização da experiência e formação do sentimento democrático. Disponível em: https://www.yumpu.com/pt/document/read/12464104/a-escola-proposta-por-dewey-um-espaco-de-portal-anped-sul Acesso em: 07/04/2020

LEANDRO, Danilo de Carvalho; SILVA, Marcus Flávio da; SILVA, Camila Menezes Ladislau da; SILVA, Jadilson Miguel da. Estágio e vivências de ensino-aprendizagem: um recorte na história do serviço de orientação e apoio ao estagiário do CAp/UFPE. IN ROSA, Adriana Letícia Torres da; ALMEIDA, Cristina Lúcia de; VIDAL, Fabiana Souto Lima; BARROS, José Batista de; DINIZ, Madson Gois; RAMOS, Sérgio Ricardo Vieira. (Org). **Memórias de formação**: do ser e do sentir. 1° ed., Recife, Pipa Comunicação, 2018.

LOVERA, Isis Tavares da Silva. **A felicidade no discurso dos professores do colégio de aplicação da Universidade Federal de Pernambuco.** Tese (doutorado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações DOm Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20170086, 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103=73072019000100508-&lng=en&nrm-iso>. access on 17 Apr. 2020. Epub Apr 18, 2019.

RICCI, Cláudia Sapag; BRAGA, Selma Moura; COSTA, Tânia Margarida Lima. Residência docente no Centro Pedagógico da UFMG: o fazer docente como objeto de reflexão. Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação de professores. Form. Doc, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 53-66, set./dez. 2020. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/444/255. Acesso em: 23/06/2021

ROCHA, Áurea Maria Costa. **A formação de professores e a construção dos saberes da docência no curso de Pedagogia da UFPE**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2008.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da.; CRUZ, Shirleide Pereira. **A Residência Pedagógica na formação de professores:** história, hegemonia e resistências. Momento - Diálogos em Educação, ABNT, v. 27, n. 2, p. 227-247, ago. 2018. ISSN 2316-3100. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em: 12 abril. 2020.

SILVA, R. M.; NASCIMENTO, M. I. **O estado do conhecimento sobre os colégios de aplicação do Brasil de 1987-2013.** Revista Gestão Acadêmica. Nova Esperança, v. 1, n. 2 p. 129-145, 2014.

SILVA, Viviane Alves de Lima. **O hibridismo entre o democrático e o gerencialismo:** um estudo a partir das singularidades dos Colégios de Aplicação Federais. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

UFPE. Edital Nº 07/2019 que dispõe sobre o PROCESSO SELETIVO PARA INGRESSO NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA 2020 - COLÉGIO DE APLICAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFPE - RECIFE - PE. Disponível em https://selecaocap.com.br/6ano2020/anexo/noticias/050919_EDITAL_CAp-Proacad-07-2019.pdf Disponível em 02 DE SETEMBRO DE 2019. Acesso em 07/04/2020

_____. **Resolução n° 02 de 02 de janeiro de 2020.** Altera Ad Referendum dispositivos da Resolução 20/2015 – CCEPE, que disciplina o Estágio nos cursos de Graduação da UFPE. Disponível em: https://www.ufpe.br/institucional/conselhos-e-resolucoes/resolucoes-ccepe Acesso em: 11/04/2020

_____. Projeto Institucional da Residência Pedagógica. 2018.

WAIANDT, C; SILVA, M. R.; SOUZA, S. P. **Reestruturação pedagógica e organizacional do Colégio de Aplicação da Universidade Federal da Bahia:** uma análise do período de 1964 a 1967. XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas, 2013.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE QUÍMICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DURANTE O CONTEXTO DAS AULAS REMOTAS

MATEUS HENRIQUE DA COSTA
Graduando do Curso de Química-Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, mateus.hcosta@ufpe.br;

JENEFFE FERREIRA DOS SANTOS
Graduanda do Curso de Química-Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, jeneffe.santos@ufpe.br;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este estudo propõe traçar reflexões a partir das vivências num componente curricular de Estágio Supervisionado II, em um curso de formação docente em química no período pandêmico. A discussão discorre sobre a formação docente e seus desafios nesta fase de crise sanitária mundial. Os(as) licenciandos(as) tiveram a oportunidade de refletir acerca da elaboração de sequências didáticas, construção e seleção de recursos mais adequados, além de repensar sobre o melhor método avaliativo. Assim, esta pesquisa tem um viés exploratório, que consiste em destacar a experiência durante a formação e como passou a ser realizada no período de maior incidência da Covid-19 no ano de 2021. Em síntese, tal estudo pôde demonstrar que o estágio no formato remoto, buscou aliar a formação docente com uma perspectiva crítica e contextualizada propondo uma relação entre os conhecimentos da ciência química com o contexto da pandemia. Em vista disso, pôde-se refletir acerca do ato de ensinar a partir da realidade social, contribuindo ainda mais para o momento formativo com novos desafios e perspectivas.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação Docente. Química. Aulas Remotas. Ensino de Química.

1. INTRODUÇÃO

Enquanto professores(as) de química em formação, consideramos válido e fundamental destacar inicialmente neste texto o processo pelo qual os professores e as professoras perpassam na formação docente. Diante de nossas vivências, temos percebido que a formação docente em química atravessa vários momentos formativos, indo desde os estágios supervisionados, as disciplinas específicas de química no curso de licenciatura, além das disciplinas voltadas para o campo da didática, avaliação, metodologias de ensino e as atividades extracurriculares como monitoria acadêmica, iniciação à docência (Pibid), residência pedagógica (PRP) e projetos de pesquisa e extensão no âmbito da universidade.

Neste sentido, a partir dos estudos que vêm sendo realizados no percurso da graduação, concebemos que tal formação profissional dos(as) professores(as), assim como discutem Garcia e Alves (2012), se desenvolve em múltiplos contextos, além disso, a formação docente inicia antes da entrada dos indivíduos na formação escolar e, posteriormente, num curso de formação docente. Paralelamente, para Tardif (2012) durante a formação profissional é proporcionado a construção de vários saberes docentes, entre eles os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais[1]. Estes saberes dialogam e fazem parte da formação e atuação docente, independentemente da área de atuação dos(as) professores e professoras e estão presente nos momentos que os(as) professores(as) estão planejando suas aulas, elaborando projetos com seus(as) alunos(as), criando recursos didáticos alternativos, realizando as atividades para avaliação da aprendizagem dos(as) seus(as) estudantes, entre outras ações dos(as) profissionais da educação.

Para tanto, este texto tem o propósito de traçar algumas reflexões a partir das experiências e da formação docente no âmbito do componente curricular de Estágio Supervisionado II, de um curso de Química-Licenciatura de uma Universidade Federal do Agreste Pernambucano no contexto de aulas remotas na pandemia no ano de 2021.

1 Para melhor compreensão destes conceitos, sugerimos ler "Saberes docentes e formação profissional" Tardif (2012).

2. REFLEXO DA PANDEMIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Diante da pandemia, foi vivenciado que a formação docente precisou ser reformulada e repensada, bem como os cursos de formação precisavam estar se articulando e atualizando suas estratégias de ensino para o andamento das atividades pertencentes ao currículo de formação de cada curso. Desta forma, nos estágios supervisionados não foi diferente, de maneira que os(as) estagiários(as) estiveram imersos nesta situação, através das aulas teóricas na universidade, como nas atividades do campo de estágio no formato remoto.

Nesta perspectiva de discussão referente à formação de professores(as), é preciso considerar o que vem a ser o estágio supervisionado. Para Pimenta e Lima (2012, p. 113) o estágio "traduz as características do projeto político-pedagógico do curso, de seus objetivos, interesses e preocupações formativas, e traz a marca do tempo e das tendências pedagógicas adotadas pelo grupo de docentes formadores e das relações organizacionais do espaço acadêmico". Paralelamente, para Raymundo (2015, p. 361), o estágio supervisionado "constitui um componente integrante do currículo dos cursos de licenciatura, sendo concebido como tempo e espaço de aprendizagem e não apenas como uma atividade extracurricular realizada para o cumprimento de uma carga horária isolada e descontextualizada do curso."

Considerando esta conceituação do estágio supervisionado, no contexto de formação do curso de Química-Licenciatura da UFPE - Campus do Agreste o projeto de estágio curricular supervisionado assume o compromisso de proporcionar atividades pedagógicas que são realizadas em instituições de ensino da Educação Básica, além de espaços não formais de ensino, de maneira que tal componente curricular engloba:

> Um conjunto de atividades pedagógicas, de caráter formativo e pré-profissional, desenvolvidas com discentes e docentes nas escolas do Ensino Básico ou em outros ambientes educativos, com acompanhamento e supervisão obrigatória da instituição formadora responsável por este componente curricular [...] Deve ser realizado em escolas da Educação Básica e espaços educacionais não formais conveniados e deverá incluir, além das atividades de observação e regência de classe, ações de planejamento, de análise e de avaliação do processo pedagógico envolvendo as diversas dimensões da dinâmica escolar (gestão

> e comunidade escolar) e educacional. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2013, p. 57).

Além disso, é preciso destacar, conforme leitura realizada no estudo de Souza e Ferreira (2020) as aprendizagens construídas durante esta etapa formativa nos cursos de licenciatura, de maneira que os(as) estagiários passam a fazer parte da escola e, além disso, "o estudante em formação inicial para a docência, ao se reconhecer como sujeito professor na escola, compõe pertencimentos a esse grupo social e (re)compõe seu percurso formativo e auto formativo" (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 8). Ou seja, nas atividades do estágio supervisionado, os(as) estagiários estão em contato com o seu campo de trabalho, e podem assim, conhecer as atividades nas escolas, dialogar com os(as) professores, gestores, entre outras experiências.

Na perspectiva do andamento das ações acerca dos estágios supervisionados, o contexto da pandemia impôs uma mudança na maneira dos(as) licenciandos construírem a relação teoria e prática nesta etapa formativa. Sendo assim, foi necessário uma modificação na forma de vivenciar as atividades enquanto professores(as) em formação, pois as escolas e as demais instituições de ensino "passaram" a ter seu funcionamento através dos meios digitais, o que não quer dizer, na nossa concepção, que a escola esteve ausente, mas que foi readaptada para a nova realidade. A escola no meio físico, presencial, não estava presente no cotidiano dos(as) estudantes e professores(as), porém, foi notado que a comunidade escolar esteve atuando com o objetivo de levar a rotina escolar para o ensino remoto, de forma que houvesse menos impacto no rendimento da aprendizagem dos estudantes.

Além disso, também se faz necessário destacar que em meio a pandemia, as dificuldades socioeconômicas se tornaram ainda mais graves. O isolamento social imposto, a mudança drástica para o ensino remoto e a falta de preparação e estrutura das escolas públicas de ensino, levaram a gerar grandes problemas para alguns estudantes e professores(as), como por exemplo, a falta de acesso a aparelhos eletrônicos, falta de acesso a internet de qualidade, entre outras questões. Neste sentido, é importante que o docente seja mais flexível com as dificuldades dos(as) estudantes neste período, como podemos observar nas considerações de Costa et al. (2021) acerca do exercício da profissão docente no contexto escolar, afirmando que os(as) docentes precisam:

> Assumir a responsabilidade de identificar e conhecer as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, para proporcionar a superação delas. Sabe-se que, o papel do professor é buscar mediar a aprendizagem através dos melhores métodos e didáticas, porém, é importante levar em consideração também o contexto de cada ambiente formal de ensino antes de qualquer conclusão, uma vez que, o problema que se apresenta para o descaso atual no contexto educacional não está somente no profissional da educação e no contexto social dos estudantes, mas contempla a conjuntura da escola. (COSTA et al., 2021a, p. 1-2).

Desta forma, é dever dos(as) professores(as) no que tange seu ambiente de atuação, seja presencial ou remoto, juntamente com a escola, assegurar a "formação cidadã, além de ser responsável pela tomada de decisão para conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Articulando assim, os conhecimentos necessários que seus estudantes devem vir a compreender, para conseguirem prosseguir durante os níveis de ensino." (COSTA et al., 2021b, p. 1).

Todavia, vale salientar que a pandemia do Covid-19 mostrou que o ato de ensinar e a forma de conduzir as atividades em sala de forma on-line não podem simplesmente serem justapostas semelhante ao modelo de atividade presencial, devido às diversas particularidades envolvidas. Isto fez com que toda comunidade escolar sentisse o impacto da nova adaptação e reorganização. Esta discussão caminha para o que conceitua Freire (2021, p. 25), onde enfatiza que "ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender." Assim, professores(as) e alunos(as) aprendem e aprenderam juntos para que pudessem se adequar a esse cenário atual. A partir disso, eles(as) buscaram se apropriar deste novo modelo de ensino e os(as) estudantes precisaram ajustar seus ritmos de aprendizagem, com o desafio de serem os protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, e dar conta de um modelo totalmente reformulado que considera atividades síncronas e assíncronas, uso de mídias digitais, entre outros pontos.

Desta forma, as práxis precisaram ser revistas, reformuladas e reconstruídas para o formato digital. Plataformas foram criadas, aplicativos de mensagem instantâneas, simulações, recursos didáticos digitais diversos,

além de novas formas de se realizar a avaliação da aprendizagem foram alguns dos pontos inerentes à prática docente que passaram por mudanças. Para além disso, a partir de um estudo realizado por Silva Júnior e Lemos (2020) pôde se destacar as mudanças na profissão docente em meio a pandemia:

> Os tempos de pandemia tem exigido dos professores uma nova forma de pensar as suas aulas e novos caminhos de planejamento das aulas, utilizando novas metodologias que pudessem ser utilizadas de forma on-line, e materiais didáticos a serem utilizados no meio virtual. Em um mundo em que os alunos têm acesso rápido a informação é papel do professor desenvolver habilidades nos alunos que os levem a ter uma visão crítica sobre as informações que eles têm acesso nas diferentes mídias. (SILVA JÚNIOR; LEMOS, 2020, p. 3).

Logo, pode-se dizer que a prática docente não é estática, está em constante movimento e a pandemia veio para ensinar-nos isso. Sair da zona de conforto é algo extremamente fatigante, porém, necessário para uma educação que seja significativa, crítica e reflexiva.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este estudo busca traçar reflexões a partir das vivências no componente curricular do Estágio Supervisionado II vinculado a um curso de formação docente em química na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no Campus do Agreste (CA). Para tanto, a pesquisa é de natureza qualitativa e nos embasamos nos preceitos da pesquisa exploratória, de forma que tal método tem por objetivo "desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores." (GIL, 2008, p. 27). Ou seja, tal estudo se apresenta como uma estratégia de proporcionar uma reflexão a partir da formação docente em um estágio supervisionado durante o período de pandemia, momento este que impôs o uso de tecnologias digitais para prosseguimento das atividades educacionais devido ao isolamento social como medida de contenção para a contaminação por Covid-19, além de diversas outras adaptações.

Além disso, durante o componente curricular de Estágio Supervisionado foi possível vivenciar atividades que estiveram voltadas para a prática do planejamento didático, da avaliação da aprendizagem,

construção do projeto de estágio, estruturação de regências, além da discussão e estudo sobre pesquisas relacionadas à formação e atuação docente em química no Brasil e a inserção de atividades que envolvessem o ensino de química atrelado ao cuidados de higiene durante a pandemia. Assim, ao longo do presente estudo, será destacado as reflexões pertinentes às vivências neste componente, salientando assim, a sua importância para a formação profissional e realização durante o período pandêmico.

4. O ESTÁGIO ENQUANTO MOMENTO FORMATIVO NA PANDEMIA EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA: ALGUMAS AÇÕES

Durante as atividades realizadas no componente curricular foram realizadas ações de ensino, planejamento, socialização e construção de relatórios a partir dos meios digitais. A atuação em sala de aula, através do estágio remoto tomou um rumo diferente de quando era vivenciado na forma presencial, em que os(as) estagiários desenvolviam suas atividades no campo de estágio selecionado através da parceria escola -universidade, e com mais interação com a realidade escolar.

Entretanto, devido a pandemia, toda essa colaboração que contribui tanto para a formação inicial do(a) licenciando quanto para a formação continuada do(a) preceptor(a) precisou ser remodelada, fazendo os(as) docentes passarem por formações e capacitações para a nova modalidade de ensino, que de início era desafiadora e cheia de indagações. Foi apresentado para eles(as), novas plataformas digitais, sites de simulações, programas, entre outras ferramentas que contribuíssem para o engajamento e participação dos(as) estudantes nas aulas.

Diante disso, e para um entendimento mais acentuado sobre a contribuição do estágio para essa adaptação, é importante considerar, antes de qualquer análise, a proposta de formação do projeto de estágio curricular supervisionado no curso de Química-Licenciatura da UFPE – Campus do Agreste. Para o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) no que se refere ao componente curricular de Estágio Supervisionado II é apontado uma perspectiva de formação, que articula, ao longo da sua realização, os seguintes objetivos conforme Tabela 1:

Tabela 1: Objetivos formativos do componente curricular de Estágio Supervisionado II.

Compreender as perspectivas atuais para a formação de professores de Química para a Educação Básica;
Conhecer tendências atuais de pesquisa na Formação de Professores de Química;
Realizar diagnóstico a partir de observações de problemáticas oriundas da realidade das salas de aula de Química do Ensino Médio;
Caracterizar abordagens de ensino predominantes em sala de aula de Química do Ensino Médio a partir da articulação de diferentes variáveis relacionadas ao contexto escolar;
Elaborar projeto de estágio a partir das problemáticas diagnosticadas em sala de aula de Química do Ensino Médio;
Elaborar estratégias didáticas, material didático e instrumentos de avaliação adequados aos pressupostos teóricos e objetivos do projeto de estágio;
Desenvolver o projeto de estágio em colaboração com o professor da disciplina de Química no Ensino Médio;
Planejar a atividade de regência a partir do projeto de estágio;
Desenvolver a atividade de regência a partir do projeto de estágio;
Participar de atividades didáticas, eventos e reuniões realizadas na escola em que o estágio será realizado;
Elaborar relatório final após o desenvolvimento do projeto de estágio.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Projeto Pedagógico do Curso de Química-Licenciatura (2013).

Diante destes objetivos do componente curricular, é observado seu compromisso com a formação docente e, assim, partindo destas considerações, foi percebido o empenho dos(as) docentes em buscar meios diferenciados de ensino, tanto nas aulas teóricas do estágio, quanto nas observações das aulas em sala. Foi perceptível ainda o engajamento em tentar tornar para o estudante, o ato de estudar mais adequado a sua realidade, em meio ao caos que o mundo encontrava-se. Para isso, Moraes (2013) evidencia os desafios na docência, considerando que "é preciso ser flexível, coerente, conhecer o público alvo, mas também não se abalar ao primeiro impacto, pois a carreira docente exige muita perseverança assim como a vida." (MORAES, 2013, p. 96).

Desta forma, é notório que grandes dificuldades surgiram no percurso, mas elas também mostraram-nos o quanto os(as) professores(as) estão lidando com a situação atual e buscam estar em constante adaptação às circunstâncias do meio educacional. Fazendo cogitar também como é desafiador fazer a diferença no mundo atual, as dificuldades são evidentes, mas é necessário apegar-se às gratificações no percurso, como por exemplo, a satisfação de formar cidadãos que possam propor e pôr

em prática ações que visem a mudança no Brasil e no mundo, com avanços tecnológicos e outras especialidades importantes. De maneira que é preciso considerar, como aponta Freire (2021, p. 40), durante a formação permanente dos(as) professores(as) é o momento fundamental para a "reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática"

Outro ponto interessante, foi a possibilidade de adentrar no contexto escolar com o desafio da criatividade e adequação, fazendo os(as) licenciandos(as) saírem da zona de conforto. Um dos pontos do ensino remoto é o de alcançar um público maior, desta forma, os(as) professores(as) em formação tiveram a preocupação de elaborar suas aulas com a perspectiva de abordar problemas atuais, para que os estudantes também pudessem repensar sua conduta enquanto sujeitos pertencentes ao mundo. Debates como combate ao Covid-19, fake news e uso de automedicação foram um dos principais temas usados nas aulas de química, uma vez que era de fundamental importância neste cenário.

Em vista disso, buscou-se produzir sequências didáticas voltadas para conteúdos que abordassem tais temáticas, assim, a temática escolhida pelo grupo de estagiários(as) que fazem parte da autoria deste presente trabalho foi: "O uso de soluções no combate ao contágio do Covid-19". Esta temática foi norteadora na elaboração de uma sequência didática, a fim de conduzir as aulas que pudessem argumentar o conhecimento químico com o uso de soluções do cotidiano. Alguns materiais usados no combate ao vírus que possuem relação com o tópico de soluções, e que foram trabalhados na sequência didática são: água sanitária, desinfetantes, álcool em gel, além de abordar outras medidas de higiene que foram adotadas após o início da pandemia.

Desta forma, trazemos no quadro 1 abaixo alguns trechos do planejamento que foi realizado para elaboração da etapa inicial desta sequência didática que relaciona os conhecimentos químicos com o contexto da pandemia no uso de soluções:

Quadro 1: Estrutura da sequência didática construída pelos(as) estagiários autores deste estudo.

Plano de Aula 01	
Conteúdo	O uso de soluções no combate ao COVID-19.
Objetivo Geral	Apresentar os conceitos iniciais de soluções utilizadas no combate a contaminação pelo vírus do COVID-19.

Objetivos Específicos	1. Reconhecer as soluções utilizadas no cotidiano para combate a proliferação do vírus do COVID-19; 2. Compreender o que é uma solução; 3. Compreender as diferentes composições das soluções utilizadas no combate ao vírus do COVID-19.
Materiais e recursos didáticos	1. Montagem de um quadro no Jamboard para anotar as compreensões dos estudantes e sistematizar as ideias discutidas ao longo da aula; 2. Apresentação de slides com imagens e textos.
Conhecimentos prévios necessários	1. Quantidade de matéria (a quantidade de soluto e solvente têm relação com a eficácia da solução utilizada para combater este vírus, assim como outros vírus?); 2. Estados físicos da matéria (qual o estado físico das soluções utilizadas no combate ao vírus do COVID-19?).
Estratégia e sequência de ensino	1. Exposição dialogada sobre o tema; 2. Mediar discussão apresentando o que são soluções; 3. Mediar a atividade para os alunos argumentarem sobre cada composição das soluções.
Avaliação	A avaliação será realizada com base na argumentação e participação que os alunos estiverem desenvolvendo na aula. Por exemplo: 1. Eles(as) conseguiram compreender o que é uma solução? 2. Conseguiram associar que a água sanitária e o álcool a 70% são soluções?
Bibliografia consultada para elaboração desta aula	ANDRADE, D. et al. Álcoois: a produção do conhecimento com ênfase na sua atividade microbiana. **Revista Medicina,** Ribeirão Preto, v. 35, n. 1, p. 7-13, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/785/796>. Acesso em 22 jun. 2021. RAMOS, M. J.; FERNANDES, P. A. O álcool contra a COVID-19. **Revista Ciência Elementar,** v. 8, n. 2, p. 1-4, jun. 2020. Disponível em: <https://rce.casadasciencias.org/rceapp/pdf/2020/018/>. Acesso em: 22 jun. 2021. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Jornal da Química Inorgânica:** Ciência, tecnologia e inovação, desafios na atualidade. Caruaru, Ano VIII, n, 1, 2021. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39102/3315289/Ed1_anoVII.pdf/a9284386-ec17-481e-b7d2-6dc9ffee859d>. Acesso em: 30 jun. 2021.

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Para tanto, o planejamento desta primeira etapa da sequência que foi elaborada sob a orientação do professor orientador do componente curricular, objetivou trazer uma aproximação de como agir diante das medidas necessárias para se prevenir da contaminação pelo Covid-19, de maneira a apontar, sob o ponto de vista da ciência química, como as soluções utilizadas no nosso cotidiano atuam para inativar o vírus que causa esta doença respiratória e, assim, tornar o aprendizado dos(as) estudantes atrelado a suas realidades sociais.

Em seguida, foi realizado a elaboração do planejamento da segunda etapa desta sequência didática, no qual o foco esteve voltado para os

perigos da automedicação, além da importância do uso consciente de medicamentos, principalmente no contexto pandêmico, no qual se propagou diversas notíciais falsas para uso de medicamentos que não possuem eficácia comprovada contra o Covid-19. Para tanto, a estrutura desta etapa da sequência didática pode ser melhor compreendida ao longo do Quadro 2:

Quadro 2: Estrutura da sequência didática construída pelos(as) estagiários autores deste estudo.

Plano de Aula 02	
Conteúdo	A química das soluções: o uso de medicamentos no cotidiano
Objetivo Geral	Apresentar o conceito de medicamentos, suas composições e os perigos da automedicação durante a pandemia (e fora dela também).
Objetivos Específicos	1. Compreender o que são medicamentos; 2. Reconhecer a diferença entre soluções e misturas; 3. Compreender as diferentes composições dos medicamentos utilizados no combate ao vírus do COVID- 19 e analisar os dados presentes na bula; 4. Refletir sobre o uso da auto medicação sem prescrição médica e suas consequências em tempos de pandemia.
Materiais e recursos didáticos	1. Apresentação de slides com imagens e textos; 2. Texto de elaboração própria: "A química das soluções: o uso de medicamentos no cotidiano"; 3. Texto de apoio: Fármacos No Século XXI: avanços e impactos na saúde pública (UFPE, 2021); 4. Construção de um mapa conceitual na plataforma CmapTools.
Conhecimentos prévios necessários	Conceito inicial de soluções.
Estratégia e sequência de ensino	1. Exposição dialogada sobre o tema; 2. Mediar discussão apresentando o que são soluções e o que são medicamentos em nosso cotidiano; 3. Mediar a atividade de pesquisa na internet sobre a bula dos medicamentos usados no combate ao vírus da COVID-19; 4. Reunir em um mapa conceitual o que foi aprendido na aula.
Avaliação	A avaliação será realizada com base na argumentação e participação que os alunos estiverem desenvolvendo na aula. Por exemplo: 1. Eles(as) conseguiram compreender o que são medicamentos? 2. Conseguiram compreender a composição dos medicamentos e associar que eles são soluções? 3. Foi possível estabelecer uma ponte entre o uso de medicamentos, do ponto de vista da química, com o contexto pandêmico? 4. A partir da pesquisa que foi solicitada, eles conseguiram obter as informações e argumentar e aprender com base nelas? As referências consultadas pelos estudantes são de fontes seguras?

Bibliografia consultada para elaboração desta aula	AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA. **O que devemos saber sobre medicamentos.** Brasília: ANVISA, 2010. CARDOSO, S. M. B. et al. Proposta metodológica para o ensino de soluções a partir dos medicamentos. **Revista Vivências em Educação Química,** v. 2, n. 1, 2016, Jan./Jun., p. 22-32, 2016. Disponível em: <https://periodicos.piodecimo.edu.br/online/index.php/reveq/article/view/229>. Acesso em: 30 abr. 2021. FLORIDA INSTITUTE FOR HUMAN AND MACHINE COGNITION. **CmapTools.** 2021. Disponível em: <https://cmap.ihmc.us/cmaptools/>. Acesso em: 14 jul. 2021. MELO, J. R. R. et al. Automedicação e uso indiscriminado de medicamentos durante a pandemia da COVID-19. **Cadernos de Saúde Pública,** v. 37, p. e00053221, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/tTzxtM86YwzCwBGnVBHKmrQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Jornal da Química Inorgânica:** Fármacos No Século XXI: avanços e impactos na saúde pública. Caruaru, Ano VIII, n, 1, 2021. Disponível em: https://www.ufpe.br/quimica-licenciatura-caa. Acesso em: 14 jul. 2021.

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Esta sequência didática foi construída considerando que percebemos, geralmente, que o aprendizado da ciência química, bem como das ciências exatas é considerado difícil pelos(as) estudantes. Assim, foi preciso esse esforço para tornar o aprendizado desta ciência mais inclusivo. Desta forma, o planejamento desta sequência caminhou para o que Silva, Costa e Laranjeira (2021) apontam sobre o ensino de química atrelado ao contexto socioeducacional dos(as) estudantes:

> A Química é uma destas áreas de conhecimento que, em geral, é considerada pelos estudantes como sendo de difícil compreensão. Portanto, além do contexto socioeducacional dos estudantes, estas dificuldades devem ser levadas em consideração no planejamento pedagógico do processo de ensino e aprendizagem desta Ciência. (SILVA; COSTA; LARANJEIRA, 2021, p. 639).

Diante disso, nas atividades formativas pertencentes ao componente, foi proporcionado aos(às) licenciandos(as) repensarem acerca da prática do planejamento de aulas voltadas para problemáticas atuais, além de aprender acerca das orientações curriculares nacionais, estaduais e municipais. Outra questão interessante, foi a de reconsiderar a concepção sobre a avaliação da aprendizagem no formato de ensino, bem como a escolha de recursos didáticos alternativos que pudessem ser utilizados

de acordo com a mediação do assunto. Todas essas ações colaboram efetivamente para tecer reflexões e relações entre o ensino de química e as problemáticas vivenciadas no período da da pandemia, fazendo com que os estudantes tivessem mais aproximação com o conhecimento científico por trás de toda ambiguidade de um vírus mortal e desconhecido.

As discussões nas aulas teóricas sobre textos que relatam o contexto da pandemia também foram de extrema importância, pois, como era um tema ainda desconhecido e as atividades estavam ocorrendo bem no período de pico de casos em Pernambuco, serviu como norteador das ações para possíveis problemas que surgiriam. Para tanto, os textos estudados versaram sobre a formação nos estágios supervisionados em outras universidades, e foi possível traçar uma construção do conhecimento a partir destes textos que traziam outras perspectivas. Essa atividade contribuiu significativamente durante a elaboração de sínteses críticas e das leituras realizadas para retratar as concepções acerca do assunto, no qual, ao longo das aulas cada um dos grupos apontava seu ponto de vista e aprendizagens obtidas nestes estudos assíncronos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões feitas durante as aulas de Estágio Supervisionado II de forma remota, pôde-se concluir que houve uma promoção da aprendizagem significativa para os professores e as professoras em formação, além das atividades vivenciadas proporcionarem uma visão diferenciada acerca das ações pedagógicas. A experiência a partir deste componente curricular no formato remoto oportunizou aos(às) licenciandos(as) e professores(as) (re)pensarem suas práticas docentes e irem para além da zona de conforto. Foi perceptível a dificuldade de início em adaptação ao novo formato de ensino, uma vez que era recém-chegado e os conhecimentos sobre a modalidade ainda estavam em estudo, ou seja, pode-se dizer que este desafio foi totalmente diferente dos habituais na formação pedagógica do sistema educacional brasileiro.

Consideramos ainda ressaltar os pontos negativos relacionados ao rendimento dos(as) estudantes neste período, que podem estar relacionados com a falta de recursos que as escolas públicas vem enfrentando, ressaltando que esse cenário já existia antes da pandemia, levando a afetar diretamente as comunidades mais carentes e que, consequentemente, agrava ainda mais no período pandêmico. Foi percebido que a falta de acesso dos(as) estudantes e toda comunidade escolar com os

recursos tecnológicos gerou confusão e pânico no início, pois não se sabia quais seriam as consequências nem o tempo certo de paralisação das atividades presenciais, além das reflexões em como seria possível conduzir as atividades a dar prosseguimento das orientações curriculares diante desta nova problemática no ensino.

REFERÊNCIAS

COSTA, M. H. et al. Análise de concepções de avaliação da aprendizagem de professores de química da educação básica. ***In:*** Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ Pernambuco), 20., 2021, Recife. **Anais [...].** Recife: Even3, 2021a. p. 1-10. Disponível em: www.even3.com.br/Anais/ENEQPE2020/247604-ANALISE-DE-CONCEPCOES-DE-AVALIACAO-DA-APRENDIZAGEM-DE-PROFESSORES-DE-QUIMICA-DA-EDUCACAO-BASICA. Acesso em: 06 out. 2021.

COSTA, M. H. et al. O uso da metodologia de ensino baseada em resolução de problemas a partir de uma sequência didática no ensino de química. ***In:*** Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ Pernambuco), 20., 2021, Recife. **Anais [...].** Recife: Even3, 2021b. p. 1-11. Disponível em: www.even3.com.br/Anais/ENEQPE2020/240590-O-USO-DA-METODOLOGIA-DE-ENSINO-BASEADA-EM-RESOLUCAO-DE-PROBLEMAS-A-PARTIR-DE-UMA-SEQUENCIA-DIDATICA-NO-ENSINO-DE-. Acesso em: 06 out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 68. ed. Rio De Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GARCIA, R. L.; ALVES, N. Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. ***In:*** LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas de pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MORAES, J. S. Ensino aprendizagem: experiências do estágio de química. **REVISTA 24 MOINHOS**, n. 2, p. 92-105, 2013. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/moinhos/article/view/2362. Acesso em: 08 out. 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAYMUNDO, G. M. Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado na construção dos saberes necessários à docência. **Revista Olhar de Professor,** v. 16, n. 2, p. 357-374, mar. 2015. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4730. Acesso em: 09 out. 2021.

SILVA JÚNIOR, V. C.; LEMOS, G. T. Impactos do ensino remoto no período de pandemia: utilização das tecnologias da informação e comunicação por professores de cidades do Agreste Pernambucano. ***In:*** XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE (EDUCON), 14., 2020, São Cristóvão/SE. **Anais [...].** São Cristóvão/SE: UFS, 2020, v. 14, n. 8, p. 1-15. Disponível em: https://coloquioeducon.com/xv/. Acesso em: 08 out. 2021.

SILVA, W. J. L.; COSTA, M. H.; LARANJEIRA, J. M. G. As contribuições do uso do portfólio como instrumento avaliativo para o ensino e aprendizagem de química no ensino superior. **Revista Eletrônica Scientia Naturalis,** Rio Branco, v. 3, n. 2, p. 637-652, 2021. Disponível em: http://revistas.ufac.br/revista/index.php/SciNat. Acesso em: 09 out. 2021.

SOUZA, E. M. F.; FERREIRA, L. C. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia covid 19. **Rev. Tempos Espaços Educ.** v. 13, n. 32, e-14290, jan./dez. 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14290. Acesso em: 06 out. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto pedagógico do curso de Química-Licenciatura.** Caruaru: UFPE, 2013. Disponível em: https://www.ufpe.br/quimica-licenciatura-caa. Acesso em: 07 out. 2021.

ESCOLA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

ANNE CAROLINE SILVA DE ARAÚJO
Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, anne.saraujo@ufpe.br;

DRª REJANE DIAS DA SILVA MORAIS
Doutora em Educação pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, rejane.dsilva@ufpe.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Neste estudo se aplicou como referencial a Teoria da Representação Social (RS). Metodologicamente foram utilizados um questionário e a técnica de associação livre de palavras, tratadas pelo software IRAMUTEC. Se objetivou analisar as RS de "ESCOLA" dos estudantes do Ensino Médio. Foram objetivos específicos: mapear as áreas do conhecimento indicadas como as melhores e piores de estudar, destacando Biologia (24%) preferida e Matemática (32%) preterida; perceber o que mais os estudantes apreciam na ESCOLA com significativo destaque para aprendizagem e socialização; identificar o campo semântico das RS dos estudantes de Ensino Médio sobre ESCOLA por três formatos de representações gráficas com o propósito de apresentar os quadros semânticos que possibilitaram a análise objetiva das tendências e a proposição de hipóteses; para apontar o impacto da pandemia e do modelo de aula remota três aspectos foram investigados: "a escola está fazendo falta para você?"; "como é para você assistir aula remota?"; e a autoavaliação de desempenho em 2020, com 50% dos estudantes autoavaliados abaixo da média.

Palavras-chave: Representações Sociais; Escola; Ensino Médio.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo originou-se com base no projeto de pesquisa intitulado: Escola nas representações sociais dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e pretende dar continuidade aos estudos que vem sendo desenvolvido, nos últimos anos, na área de formação de professores e prática pedagógica e a contribuição da Teoria da Representação Social para os estudos na área da educação. O relatório "ESCOLA nas representações sociais dos estudantes do Ensino Médio", buscou realizar um estudo de caracterização das escolas públicas e privadas, com base na análise das representações sociais dos estudantes desse nível de ensino nas escolas do estado de Pernambuco. Se apresenta como principal problema a ser investigado as relações existentes entre as práticas de ensino e a aprendizagem dos estudantes vivenciados por eles na escola, e como esse processo de construção do conhecimento, são representados por esses estudantes do Ensino Médio.

Nesse sentido, essa pesquisa propôs caracterizar a escola na perspectiva do sujeito que usufrui de seus serviços, no caso os estudantes, assim esse estudo pretende com base na análise das representações sociais, sobre ESCOLA, compreender e caracterizar esse espaço de construção de conhecimento que é construído e partilhado pelos estudantes do Ensino Médio das redes de Ensino de Pernambuco. É importante que seja considerado o momento de pandemia Covid-19 vivenciado durante a realização deste estudo e que as representações sociais de Escola pelos estudantes de Ensino Médio estão sujeitas as influencias de novas propostas educacionais com um modelo remoto com atividades síncronas e assíncronas. Adaptações foram realizadas para inserção do contexto atual.

Na realização do estudo elegemos como referencial a Teoria das representações sociais, proposto por Serge Moscovici (1976), e demais autores da área, como Denise Jodelet (1989), Jean Claude Abric (1994) e outros, porque as representações sociais podem contribuir no desencadear das práticas educativas e possibilitar o acesso ao seu conhecimento, bem como permitir compreender as variáveis psicossociais associadas ao desempenho discente. Definidas como um "conjunto organizado e hierarquizado de julgamentos, de atitudes e de informações que um determinado grupo social elabora sobre um objeto" (Abric, 1996, p.12), a abordagem teórica das representações sociais, aplicada à educação, permite identificar e compreender os conhecimentos interiorizados pelo

grupo de professores, alunos e diretores de modo a descrever sua "visão de mundo", suas crenças e valores acerca de determinados assuntos (cf. Abric, 1996). Nessa perspectiva, essa pesquisa teve a finalidade de analisar a escola e como essa contribui para o processo de formação dos estudantes, com base na teoria das representações sociais, e como as instituições formadoras têm contribuído para o movimento histórico de transformação dessa formação.

Atendendo o objetivo geral analisar as representações sociais de ESCOLA dos estudantes do Ensino Médio de escolas públicas e particulares e com o propósito de estudar, refletir sobre o objeto de estudo citado no decorrer desse estudo, compreende-se que a Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Moscovici (1961) se apresenta como um recurso teórico-metodológico fortemente recomendável, por viabilizar abordagem multidisciplinar e multifacetada de um fenômeno situado no entrosamento de aspectos sociais e psicológicos que envolvem tanto a dimensão cognitiva quanto a afetiva dos sujeitos. Também Abric (1994) considera que o estudo das representações sociais necessita da utilização de estratégias metodológicas, que além de orientarem e fazerem emergir os elementos constitutivos da representação conheçam a organização desses elementos e sinalizem seu núcleo central. Nessa perspectiva a pesquisa será de cunho quanti-qualitativa.

Metodologicamente, neste estudo foram utilizadas duas técnicas de coleta e análise de dados, um questionário contendo questões abertas e fechadas e a técnica de associação livre de palavras, tratadas pelo software IRAMUTEC, que busca identificar nas Representações Sociais, os elementos centrais e periféricos. Foi tomado como base o questionário de associação livre do estudo de Soares Jr. e Silva (2020), para a construção de um instrumento mais amplo que inclui questões sobre a influência do atual momento de pandemia na educação e é aplicável ao Ensino Médio com a finalidade de identificar o campo semântico das representações sociais dos estudantes de Ensino Médio sobre ESCOLA; perceber o que mais os estudantes apreciam na ESCOLA; mapear por prioridade as áreas do conhecimento indicadas como as melhores e piores de estudar na ESCOLA e apontar o impacto da pandemia e do modelo de aula remota no cotidiano escolar.

A elaboração das questões foi simplificada, com a inclusão da identificação da escola e da seriação, de aspectos sociodemográficos (idade e gênero) e questões específicas classificadas em duas categorias. Na primeira categoria do questionário "sobre como você vê a ESCOLA", foram

dispostas 5 questões para serem analisadas pela análise de conteúdo: disciplina que mais gosta de estudar; disciplina que menos gosta de estudar; o que você mais gosta na escola; citação de 5 (cinco) palavras que a expressão Escola lhe faz pensar. Na segunda categoria "Considerando a pandemia e o modelo de aula remota", foram dispostas 3 questões. Informe se a escola está fazendo falta para você com justificativa; como é assistir aula remota com justificativa; considerando o ano de 2020, avalie como foi seu nível de aprendizagem (rendimento escolar).

Devido as limitações impostas pela pandemia o questionário foi realizado utilizando o aplicativo formulários Google da plataforma G suíte, e foi disponibilizado aos estudantes de forma remota. Também a pesquisa se ampliou a estudantes de Ensino Médio da Região Metropolitana de Recife de diversas escolas. O envio do convite de participação da pesquisa conjuntamente com o link de acesso ao questionário exigiu a identificação do estudante por um e-mail, limitando a uma resposta por participante. O processo de coleta de dados foi encerrado ao se atingir 100 participantes.

As etapas deste projeto incluíram coleta e tratamento dos dados, análise dos dados coletados, relacionar os dados com a teoria na discussão, seguindo as normas técnicas especificadas no edital e com atenção aos prazos determinadas pela comissão do Programa de Iniciação Científica (PIBIC).

Durante os últimos 20 anos muito têm se discutido sobre os processos de ensino e aprendizagem, criou-se a consciência da necessidade de uma organização de educadores que possibilite o desenvolvimento de pesquisa que sustenta práticas pedagógicas pautadas em investigações e teorias do ensino e da aprendizagem. A visão de que produzir e ensinar o conhecimento requerem contribuição de outras áreas e de que o fenômeno educativo é multifacetado, é algo novo e, ainda, pouco difundido e aceito.

Esses pressupostos têm encontrado nas pesquisas com base em teorias psicológicas, notadamente as construtivistas, evidências que enfatizam a necessidade de se considerar o sujeito, o seu nível de desenvolvimento cognitivo, a cultura na qual ele está inserido e as diversas formas que ele possui de aprender o mundo no seu processo de aprendizagem. Com base nos estudos das teorias psicológicas cognitivistas, cujos principais representantes são Piaget e Vygotsky, passou-se a ter consciência de que os sujeitos, ao aprenderem, não o fazem como meros assimiladores de conhecimentos. Há no processo de aprendizagem

determinados componentes internos que não podem ser ignorados. Segundo Coll (1994), "o ser humano em seu processo de aprendizagem seleciona, assimila, processa, interpreta e confere significações aos estímulos que recebe" (COLL, 1994, p. 100).

No entanto, será que podemos restringir o ato de aprender como um ato puramente cognitivo? Alguns teóricos concordam que não. Isso pode ser visto nos trabalhos de Bruner (1990) e D'Ambrosio (1986), entre outros. Esses autores consideram que tanto alunos como professores têm conhecimentos tradicionalmente categorizados como parte do domínio cognitivo, ao mesmo tempo em que têm atitudes em relação ao conhecimento, nesse caso consideradas parte do domínio afetivo. E, ainda, que ambos têm crenças sobre o saber, o ensino, a aprendizagem que, às vezes, não podem ser encaixados exclusivamente em um único domínio, cognitivo ou afetivo, mas, situam-se em ambos. Porém, no campo da investigação, boa parte das pesquisas realizadas tem sido a de categorizar os aspectos como pertencentes a um ou outro domínio. Assim, a noção de representação social pode ajudar à identificação dessa dupla dimensão, uma vez que ela objetiva superar a dicotomia entre o individual e o social.

Nesse sentido, este estudo considera a necessidade de se investigar a abordagem global do funcionamento intelectual humano, que leve em conta, ao mesmo tempo, o saber, as crenças e os valores. É nessa perspectiva que optamos por uma teoria que incorpora as três dimensões citadas – ordem social, cultura e cognição: a teoria das representações sociais, proposta e elaborada por Moscovici. As representações sociais são colocadas por autores como Moscovici, Jodelet, Doise, Abric, entre outros, como constituindo um saber: o do senso comum, o saber prático, que orientaria a conduta dos indivíduos e sua comunicação.

Segundo Alloufa (1990), o senso comum seria a síntese construída na relação sujeito x objeto, num tempo e num espaço. Assim, para se constituir como um saber, as representações não podem existir isoladas; supõem a articulação em uma lógica, através da qual o sujeito se situa, age e interage no seu cotidiano. Para Jodelet

> "as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais, integrando ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações sociais e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas vão intervir" (JODELET, 1989, p. 41).

Recentemente os estudos das representações sociais tem tido receptividade entre alguns educadores preocupados em compreender melhor sobre os processos educacionais. Segundo Mazzoti, o "conhecimento das representações sociais de nossos alunos e de suas famílias, bem como as nossas próprias, pode nos ajudar a alcançar uma maior descentração no que se refere à maior eficácia das práticas educacionais" (MAZZOTI, 2000, p.71). Considerando que tanto o professor como o aluno têm uma série de crenças sobre o ensino e a aprendizagem, e que, às vezes, é influenciada, pela própria especificidade do saber, podemos considerar que tanto um como o outro têm representações de natureza sócio-cultural, que envolvem conhecimento, que suscitam reações de natureza afetiva (consciente ou não). Nesse sentido, compreendemos que analisar as representações sociais dos estudantes do Ensino Médio sobre a escola é um caminho para refletirmos sobre essas representações e suas relações com a prática pedagógica desenvolvida nas salas de aulas das escolas do estado de PE. Isso nos permitiu examinar como as representações sociais engendram atitudes e comportamentos baseados em saberes, em informações que circulam acerca de seus objetos.

Trata-se de se colocar no ponto de encontro entre as produções e imagens individuais e as normas e valores sociais que são atribuídos à escola da educação básica. Os estudos realizados anteriormente nesta perspectiva evidenciam que a teoria das representações sociais pode oferecer um potencial analítico para a compreensão de aspectos importantes relacionados à área de educação.

Com base, portanto, nesses aspectos é que o presente projeto propõe uma investigação ampla que, lançando mão de marcos teóricos diversos, mas integrados em uma abordagem psicossocial, tem intensão de contribuir para melhor entender os processos que concorrem para a análise da construção da formação escolar do indivíduo.

Assim, consideramos os estudantes neste estudo, como fonte de informações, porquanto, estes evidenciam concepções, caracterizações, princípios, bem como o pensar e o fazer na escola e dos professores. Além disso, consideramos imprescindível o desenvolvimento de mais pesquisas sobre ESCOLA, uma vez que, aparentemente, os resultados das avaliações institucionais apontam, nada teria mudado até agora, se comparado aos resultados de aprendizagem dos estudantes em relação aos anos anteriores. Ao analisar as representações sociais sobre a ESCOLA dos estudantes do Ensino Médio, foi possível tornar familiar questões ainda não compreendidas com relação as práticas pedagógicas,

que contribuíram com discussões e reflexões para a melhoria da qualidade da educação.

2. DESENVOLVIMENTO

O resumo dos dados coletados apresenta a participação de estudantes de instituições de ensino da região metropolitana de Recife. Equitativamente equilibrados, 50% de escolas particulares e 50% de escolas públicas. A participação mais expressiva foi dos estudantes da primeira série do Ensino Médio com 43%, segundo ano foi de 30% e terceiro ano 27%. Deste mais de 83% tem entre 15 e 17 anos de idade e 56% são do gênero feminino.

A organização do questionário de coleta dos dados permitiu a identificação de quatro eixos que organizam as informações coletadas e relacionam com a Teoria das Representações Sociais: Componentes curriculares, Preferências; Representações Coletivas e Impactos da pandemia. Os eixos apresentados tornam compreensíveis as principais RS sobre escola na amostra selecionada relacionados de forma a justificar determinadas tendências. Ao analisar tais tendências se torna possível a formulação de algumas hipóteses através questionários respondidos.

2.1 COMPONENTES CURRICULARES

Apesar de a BNCC ter reformulado a nomenclatura aplicada, devido a representação social do termo, foi preferido questionar com o termo anterior, disciplinas. Referente as questões “Informe a disciplina que você MAIS gosta de estudar” e “Informe a disciplina que você MENOS gosta de estudar” foram disponibilizadas 14 opções em formato de questão de múltipla escolha constando a opção de inserir outras e os seguintes componentes curriculares: Língua portuguesa, Matemática, Biologia, Física, Química, Filosofia, Língua Inglesa, Geografia, História, Sociologia, Educação física, Educação artística (artes), Literatura, Projeto de vida e empreendedorismo.

Receberam destaque como “mais gosta de estudar” os componentes curriculares de Biologia (24%), História (18%), Matemática (15%), Geografia (9%), Educação Física (9%) e Língua Portuguesa (8%). E como “menos gosta de estudar” os de Matemática (32%), Química (20%), Física (12%) e Língua Portuguesa (9%) Inglesa (8%). É significativo que

os estudantes tenham predileções e rejeições, com destaque respectivo para biologia e matemática.

Lorenzoni et al (2012) observaram que para os estudantes do Ensino Médio a disciplina de Educação Física (18,5%) foi a que mais gerou interesse, seguida de biologia, português e matemática com percentual correspondente de 14,9%. Estes estudantes especificaram essa predileção por ter afinidade com a disciplina e pela didática dos educadores, considerando-os incentivadores. Já as disciplinas de menor interesse se destacou física (32%), seguida de matemática (20%) e química (11%), justificado por não aprovarem a didática utilizada pelo professor, que não ajuda na compreensão do conhecimento em sala de aula, dificultando assim o aprendizado, bem como afirmaram que não possuem afinidade com a disciplina que é difícil de compreender.

De acordo com a BNCC (2018) as competências específicas da educação básica no Ensino Médios se organizam as habilidades em áreas: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias. o conjunto de competências específicas e habilidades para o Ensino Médio reafirma as competências gerais da Educação Básica, e pretende subsidiar os sistemas de ensino e as escolas a construírem currículos e propostas pedagógicas diversificados.

Nas Ciências da Natureza e suas tecnologias incluem os componentes curriculares de biologia, física e química, bem como propõe que os estudantes possam construir e utilizar conhecimentos específicos da área para argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente. Neste estudo o componente curricular biologia (24%) ganha destaque de predileção, enquanto física (12%) e química (20%) são preteridas.

Nas Ciências Humanas e Sociais aplicadas que incluem os componentes curriculares história (18%), geografia (9%), Sociologia (3%), filosofia (1%), onde se destacam entre as preferidas as duas primeiras. Essa área amplia a base conceitual e, mantendo referência às principais categorias, concentra-se na análise e na avaliação das relações sociais, dos modelos econômicos, dos processos políticos e das diversas culturas.

Em Linguagem e suas tecnologias o foco está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no

uso criativo das diversas mídias (BNCC, 2018). Este componente curricular inclui Língua portuguesa, Língua inglesa, Literatura, Artes e Educação física, assumindo uma média de 5,6 de predileção e de 4,8 de rejeição.

Já Matemática e suas tecnologias constituído unicamente do componente curricular matemática carrega um estigma histórico de rejeição, apesar de estar no centro das primeiras e principais atividade que desenvolvemos no cotidiano e fazerem parte do senso comum mesmo daqueles que não são alfabetizados. Assumiu a máxima rejeição no estudo com 32% e a predileção em 15%, em terceiro lugar. Segundo Cordeiro, Oliveira e Cunha (2020), o achar difícil é a condição para o não gostar. A maioria dos alunos não sabe, não compreende ou simplesmente não gosta de Matemática, pois a metodologia utilizada se trata de uma didática retrograda. A abordagem ensino-aprendizagem utilizada pelos professores é tradicional, não se fundamenta implícita ou explicitamente em teorias empiricamente validadas, mas em uma prática educativa e na sua transmissão através dos anos.

Tabela 1. Porcentagem dos componentes curriculares MAIS e MENOS preferidos pelos estudantes do Ensino Médio. Recife/PE. 2021.

Componente Curricular	MAIS (%)		Componente Curricular	MENOS (%)
Biologia	24		Matemática	32
História	18		Química	20
Matemática	15		Física	12
Educação física	9		Língua portuguesa	9
Geografia	9		Língua Inglesa	8
Língua portuguesa	8		História	4
Língua Inglesa	7		Biologia	3
Sociologia	3		Educação física	3
Educação artística (artes)	2		Educação artística (artes)	2
Literatura	2		Geografia	2
Filosofia	1		Literatura	2
Física	1		Sociologia	2
Projeto de vida e empreend.	1		Filosofia	1
Química	0		Projeto de vida e empreend.	0
∑	100		∑	100

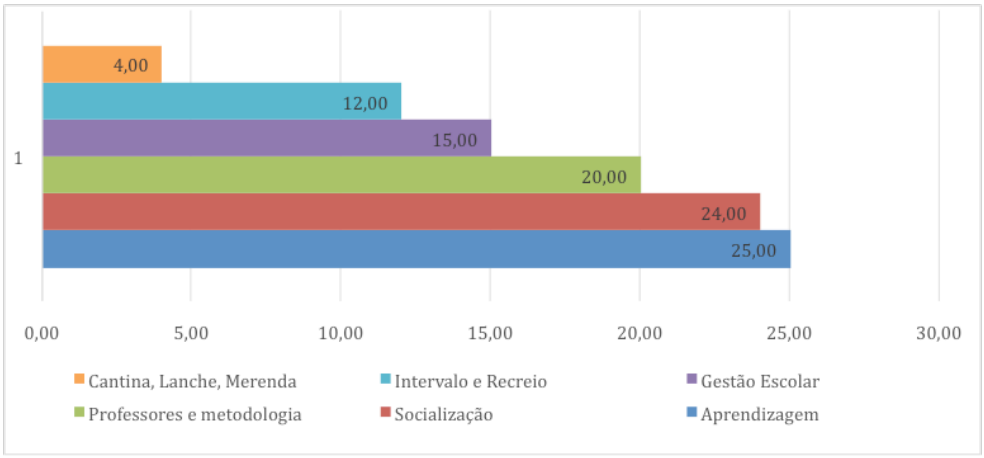
Fonte: as autoras.

2.2 PREFERÊNCIAS

Referente a questão "O que você mais gosta na Escola" sobre qual atividade os alunos têm mais interesse e como aproveitam seu tempo durante a permanência na escola. Os principais as informações mais pertinentes foram classificadas respectivamente em ordem de prioridade: Aprendizagem (25%), Socialização (24%), Professores e metodologia (20%), Gestão Escolar e Infraestrutura (15%), Intervalo e Recreio (12%) e Cantina, Lanche, Merenda (4%).

Foi percebido um significativo destaque para aprendizagem e socialização. O que retoma a necessidade adolescente em ser parte integrante de grupos, bem como a percepção da importância de que é necessário estar em desenvolvimento pedagógico pra poder fazer o estar na escola ser significante. Ainda a relação com os professores e suas metodologias de ensino se destacaram, sendo primordial para a essa faixa etária este vínculo para a construção de conhecimento.

Gráfico 1. Preferencias dos estudantes do Ensino Médio. Recife/PE. 2021.



Fonte: as autoras, criado a partir do Microsoft Office Excel 2016.

A aprendizagem foi o maior índice das preferencias, sendo abordada como vontade de aprender coisas novas, ter interesse pelas aulas diversas e gostar do ensino e do estudo. O grande desafio da educação é tornar a aprendizagem interessante e instigar nos estudantes o interesse pelo aprendizado e a chave para esse problema é relacionar a teoria da escola com o cotidiano do estudante.

Perceber a escola como um espaço amplo e com diversas possibilidades interativas possibilita aos estudantes perceber a valorização das

descobertas, dos conhecimentos de diferentes agentes escolares, das experiências dos pais, do conhecimento dos alunos, professores e pais sobre aparatos digitais, as potencialidades dos próprios aplicativos, as trocas de experiência vêm criando um contexto de aprender com o outro e de criar tarefas de formas muito diversas do que aquelas usualmente conhecidas dentro das salas de aula (LIBERALI, 2020).

2.3 REPRESENTAÇÕES COLETIVAS

Foram construídas representações gráficas através do software IRAMUTEC, dispostos em três formatos: diagrama de Zipf (representação logarítmica), árvore de coocorrência por similitudes e análise por meio de nuvem de palavras, com o propósito de apresentar os quadros semânticos.

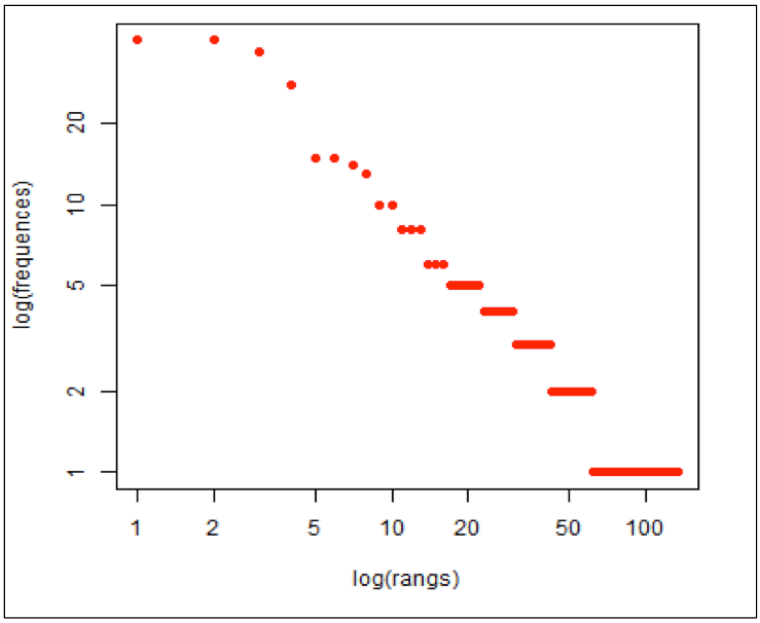
O resumo das estatísticas ofereceu 504 (quinhentas e quatro) ocorrências textuais para 134(cento de trinta e quatro) forma diferentes, as formas são as palavras utilizadas pelos alunos para caracterizar a Escola. Destas 134 formas que se apresentaram nos 100(cem) questionários avaliados, 72 (setenta e duas) formas são hápax. Os hápax são às formas que foram mencionadas uma única vez no apurado geral do corpus, o que corresponde à 53,73% das formas. Houve ainda a ocorrência de 20 termos suplementares, que não tem qualquer significado para análise textual, no total de questionários, correspondendo à 14,92% (SALVIATI, 2017).

A lei de Zipf aponta que a frequência e a posição das palavras (na lista ordenada por frequência decrescente) estão relacionadas por uma lei de potência. Em análises de textos, ela permite estimar as frequências de ocorrência das palavras de um determinado texto científico e tecnológico e a região de concentração de termos de indexação, ou palavras chaves, que um pequeno grupo de palavras ocorre muitas vezes e um grande número de palavras é de pequena frequência de ocorrência (GUEDES, BORSCHIVER, 2005; BORTOLOSSI, QUEIROZ, SILVA, 2011; SALVIATI, 2017).

O Diagrama de Zipf, disposto no idioma log (logaritmo), excluindo as formas hápax, apresenta as seguintes informações: duas palavras (aprendizado e amigo) mencionadas 41 vezes cada uma, uma palavra (estudar) citada 37 vezes e outra (futuro) 28 vezes, duas palavras (professor e educação) citados 15 vezes, uma citada 14 vezes (tarefa) e outra citada 13 vezes (conhecimento) e assim sucessivamente, definindo o núcleo central das representações sobre a escola. Esse diagrama apresenta o número de

textos (registros) contidos no corpus que neste caso são 100 log (rangs), o que demostrou a frequência de cada forma no corpus. As formas são o número de palavras ativas e suplementares presentes no corpus. No gráfico temos presente no eixo das abcissas os logaritmos dos "pesos" (posição das frequências das palavras por ordem decrescente) e no eixo das ordenadas o das frequências das formas (SALVIATI, 2017).

Gráfico 2. Diagrama de Zipf – distribuição de frequência das formas/palavras ativas e suplementares presentes no corpus. Recife, 2021.



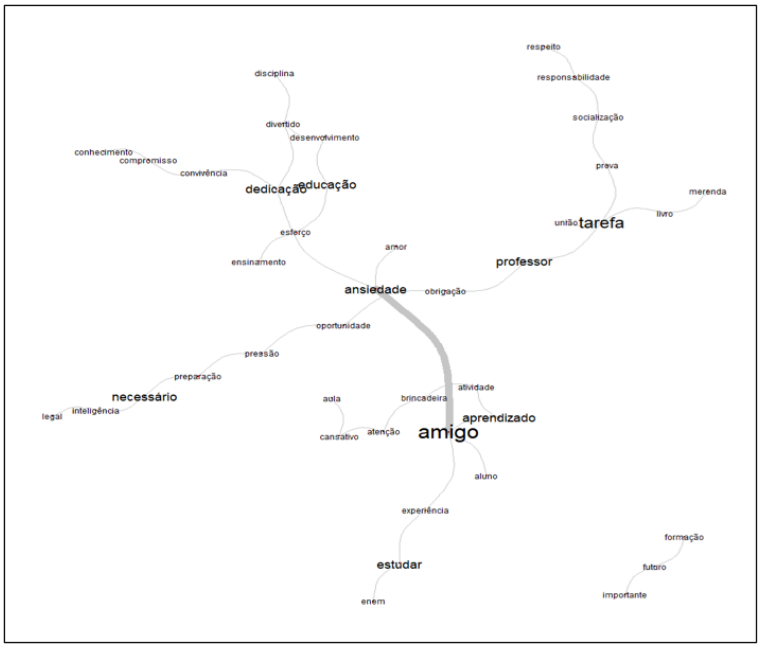
Fonte: as autoras, pelo tratamento de dados do software IRAMUTEC.

A percepção das Representações Sociais de Escola para o Ensino Médio demostrou-se equivalente ao pensamento social imerso na cultura em que estamos inseridos. Ou seja, que se deve frequentar a escola para obter aprendizados através do estudo, com ênfase em construir uma preparação para o futuro. Ainda as amizades fazem parte deste contexto e devem ser cultivadas entre os pares. É significativo que se tenha percebido a importante figura do professor que colabora para educação. Tarefa e conhecimento retratam a clara associação de que com o esforço individual na realização do que se pede nas atividades o estudante alcançará um patamar intelectual para atender as exigências seletivas relacionadas aos acessos a universidade. Respeito, Responsabilidade e

Esforço estão inseridos de forma positiva demostrando que estes estudantes percebem que devem cultivar estas atitudes para alcançar seus objetivos. A coercitividade de Durkheim aparece no termo da disciplina, que exige que se tenha hábitos diretivos para ser aceitável e produtivo.

A árvore de coocorrência por similitudes baseada nas teorias dos grafos cujos resultados auxiliam no estudo das relações entre objetos de um modelo matemático. No Iramuteq, a análise de similitude mostra um grafo que representa a ligação entre palavras do corpus textual. A partir desta análise é possível inferir a estrutura de construção do texto e os temas de relativa importância, a partir da coocorrência entre as palavras. Isso permite distinguir as partes comuns e as especificidades, além de permitir verificá-las em função das variáveis descritivas existentes. Esta análise produz gráficos a partir da biblioteca Igraph do R. A tabela de entrada é uma tabela de presença/ausência. A matriz de similitude é calculada a partir de um dos escores escolhidos. Sobre o modo de apresentação dos dados as opções são aleatórias e o tipo de gráfico pode ser estático que produz uma imagem com o formato png ou svg e dinâmico que utiliza a interface tk do gráfico (SALVIATI, 2017).

Gráfico 3. Análise Coocorrência por Similitude – Escorre de Coocorrência. Recife, 2021.



Fonte: as autoras, pelo tratamento de dados do software IRAMUTEC.

O núcleo central é representado pela palavra ansiedade da qual surgem quatro núcleos secundários. O ramo que apresenta maior grau de conexidade com o núcleo é o da palavra amigo que segue se relacionando com estudar, experiência, aprendizado, atividade, destacado pela linha mais marga que os une. Os outros três ramos são: "tarefa" com ramificação para livro, prova, professor, obrigação e socialização; "dedicação" com ramificação para esforço, educação, ensinamento, desenvolvimento e conhecimento; e "necessário" com ramificação para inteligência, preparação e oportunidade.

Ainda desconexos da árvore de coocorrência de similitudes, mais não menos importantes, surgem os termos futuro, formação e importante, formando uma outra árvore e incompreensivelmente desconectado dos outros termos apresentados.

A partir da análise da árvore de coocorrência por similitudes pelos estudantes de ensino médio escola recebe a representação social destacada pelo núcleo central representado pela palavra ansiedade. A adolescência é reconhecida como uma etapa do desenvolvimento humano marcada por inúmeras transformações e representa um momento em que podem se manifestar diversos transtornos, tornando-se importante a sua adequada identificação.

A ansiedade é um fenômeno que está associado a diferentes fatores biológicos, sociais ou psicológicos, podendo afetar cada indivíduo de diferentes maneiras. Pesquisas identificaram significativas diferenças entre o nível de sintomas ansiosos e o gênero em adolescentes durante o período de escolha profissional (GROLLI; WAGNER; DALBOSCO, 2017).

A conclusão do ensino médio, a escolha profissional e a entrada no mundo adulto configuram-se como eventos significativos da adolescência, marcando o processo final dessa etapa. Trata-se de uma fase associada a uma alta reatividade emocional, o que justifica a ansiedade, de modo que alguns transtornos podem se manifestar, comprovando a relevância do estudo da saúde mental em adolescentes (THAPAR et al, 2012; VALVERDE et al, 2012).

Em último, a análise por meio de nuvem de palavras mostra um conjunto de palavras agrupadas, organizadas e estruturadas em forma de nuvem. As palavras são apresentadas com tamanhos diferentes, ou seja, as palavras maiores são aquelas que detêm maior importância no corpus textual, a partir do indicador de frequência ou outro escore estatístico escolhido. É uma análise lexical mais simples, porém, bastante interessante, na medida em que possibilita rápida identificação das

palavras-chaves de um corpus, isto é, a rápida visualização de seu conteúdo (SALVIATI, 2017).

Gráfico 4. Análise por meio de nuvem de palavras. Recife, 2021.



Fonte: as autoras, pelo tratamento de dados do software IRAMUTEC.

A escola tem sua representação social pelos estudantes de ensino médio principalmente constituída pelas como um espaço de aprendizado e de amizade. Ainda se encontra relacionada a estudar, futuro, professor, conhecimento e educação. Portanto, se apresenta como lugar de aprender e socializar.

2.4 IMPACTOS DA PANDEMIA

O atual momento em que vive a educação, assim como em outras áreas, é desafiador, frente ao momento pandêmico por incidência do COVID-19. O desafio assumido pelos docentes e alunos é grande e são inúmeras as problemáticas que estão sendo enfrentadas pelos educadores como o desinteresse dos alunos, falta de equipamentos e de apoio dos pais e das instituições de ensino, dentre outros. Sendo necessário,

criatividade e o uso de diversas estratégias para que seja possível desenvolver as suas atividades. Também os estudantes enfrentam problemas estruturais como ausência de material tecnológico para assistir aulas e perda ou ausência de conexão com a internet, mas também de outros aspectos como distração, dificuldade de compreensão e assimilação dos conteúdos e inexistência de um ambiente adequado aos estudos, que por sua vez influencia no rendimento acadêmico do aluno, como também a falta de motivação e acompanhamento da família nesse processo contribuindo para acentuar as dificuldades durante as aulas remotas (MIRANDA; LIMA; OLIVEIRA; TELLES, 2020).

Referente a questão "Informe se a escola está fazendo falta para você" uma significativa porcentagem afirmou que sim (83%). Os estudantes justificam fazer falta pela ausência de interação social com professores e colegas de turma, afirmam que não apresentam o mesmo nível de rendimento no ensino remoto em comparação ao presencial. Os que afirmam que a escola não está fazendo falta consideram que as aulas remotas estão satisfatórias e que preferem assistir aula em casa

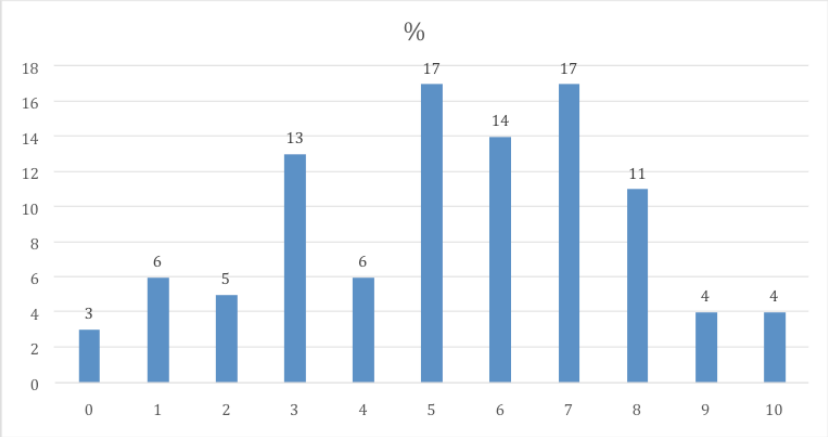
Também foi indagado "Como é para você assistir aula remota?". Sobre a caracterização da aula remota, de acordo com as opções de escolha, se observou as porcentagens de "é difícil e eu não gosto" (42%) e "é fácil, mas eu não gosto" (26%) como mais significativas em comparação com "é difícil, mas eu gosto" (19%) e "é fácil e eu gosto" (13%). E justificam suas respostas em falta de adaptação ao estilo de ensino remoto e dificuldade de aprender a distância, perdendo a atenção com facilidade e cedendo ao tédio e ao sono. Também afirmam ser cansativo ficar várias horas em frente ao computador ou celular, além de enfrentar desafios relacionados as perdas de conexão e internet instável.

Sobre essa temática de adaptação ao modelo de aulas remotas, Kramm, Angelo e Velasco (2020) relatam que quando faltam pré-requisitos relacionados a habilidades instrumentais como fluência de leitura e cálculos matemáticos simples, ou a habilidades acadêmicas complexas, como compreensão de texto, produção escrita, pesquisa e resolução de problemas, a aprendizagem autônoma tende a ser muito mais difícil. Desta forma, é perceptível que a dificuldade e o não gostar do remoto, bem como a baixa motivação para realizar atividades em casa, pode estar relacionado a essa falta de pré-requisitos importantes.

Em avaliação do ano de 2020 que foi uma integração ao estilo de aula remoto. O percentual de alunos que se auto avaliou com nota abaixo da

média (de nota 0 até nota 5) foi de 50%, na média (nota 6, 7) foi expressivo 31% e acima da média (nota 8, 9 e 10) foram poucas as avaliações 19%.

Gráfico 5. Autoavaliação dos Estudantes do Ensino Médio sobre o desempenho educacional no ano de 2020. Recife, 2021.



Fonte: as autoras, criado a partir do Microsoft Office Excel 2016.

Miranda, Lima, Oliveira e Telles (2020) atentam que no tocante ao nível de satisfação dos alunos a respeito do seu aprendizado em relação às atividades que estão sendo desenvolvidas pela escola e pelos professores, os estudantes avaliaram a sua aprendizagem como regular ou até mesmo insatisfatória. Isso pode estar relacionado à dificuldade dos alunos em relatar a falta de motivação e de um local adequado de aprendizagem o que é um prejuízo a compreensão e assimilação. Além da falta de explicação das matérias, pois consideram que é mais difícil entender e absorver o conteúdo de forma remota. A falta de planejamento e de organização do plano de estudos é outro ponto que colabara para a baixa autoavaliação dos estudantes.

Kramm, Angelo e Velasco (2020) também discorrem sobre os impactos psicológicos dos períodos de isolamento social e atentam que os mais jovens tendem a responder, quatro vezes mais, com sintomas de estresse pós-traumático quando submetidas a períodos de quarentena, do que em situações normais de rotina social. Por isso, é importante estar, ainda, mais atentos à saúde mental das nossas crianças e jovens neste período. Agir com mais flexibilidade e criatividade pode auxiliar e reduzir essas tensões.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das RS de ESCOLA dos estudantes de Ensino Médio aponta que a escola como lugar de aprendizagem e socialização. O grande desafio da educação é tornar a aprendizagem interessante e instigar nos estudantes o interesse pelo aprendizado e a chave para esse problema é relacionar a teoria da escola com o cotidiano do estudante.

A partir das representações gráficas disponibilizadas pela análise dos dados no software IRAMUTEC o Diagrama de Zipf destaca que a percepção das RS de Escola para os estudantes de Ensino Médio demostrou-se equivalente ao pensamento social imerso na cultura em que estamos inseridos, sintetizando que se deve frequentar a escola para obter aprendizados através do estudo, com ênfase em construir uma preparação para o futuro.

A árvore de coocorrência por similitudes aponta o núcleo central representado pela palavra ansiedade. Uma ansiedade que é presente na adolescência e pelas demandas da sociedade para que perceba na escola um lugar de construção de um futuro. A ansiedade ainda pode ser contextualizada pelo atual momento de pandemia de COVID-19 que alterou o curso normal de como a escola se apresenta para o Ensino Médio. Os quatro núcleos periféricos relacionam Escola principalmente a amizade, tarefa, dedicação, educação, amigo e aprendizado.

O impacto da pandemia demostra um estudante que sente falta da escola e que apresenta dificuldade em assistir aula remota, bem como informa não gostar desse formato. Ainda ressalta a autoavaliação de baixo rendimento a metade dos participantes.

Se orienta que novos estudos sejam realizados sobre a representação social de escola para estudantes de ensino médio, ampliando para o ensino na graduação, com ênfase em ampliar a percepção sobre os quadros semânticos que possibilitaram a análise objetiva das tendências e a proposição das atuais hipóteses.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et représentations**, Paris, PUF. 1994.

ALLOUFA, J. M. L. e MADEIRA, C. M. Representação social e educação: que relação é essa? **II Colóquio Franco Brasileiro Educação e Linguagem**. GT Educação e Representação Social. 1990.

BORTOLOSSI, H.J.J.; QUEIROZ, J.D.B.; SILVA, M.M. da. **A Lei de Zipf e Outras Leis de Potência em Dados Empíricos**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática (Projet Klein de Matemática em Português), 2011.

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

BRUNER, J. S. **Uma nova teoria da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, 1990.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CORDEIRO, E. M.; OLIVEIRA, G. S.; CUNHA, A. M. O. Ensinar e aprender matemática nos primeiros anos do ensino fundamental. In: OLIVEIRA, G. S. (org). **Metodologia do ensino da matemática: pensando e organizando a prática pedagógica.** FUCAMP – Uberlândia/MG, 2020.

GROLLI, V.; WAGNER, M. F.; DALBOSCO, S. N P. Sintomas Depressivos e de Ansiedade em Adolescentes do Ensino Médio. **Rev. Psicol.** IMED, Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 87-103, 2017.

GUARESCHI, P. A; JOUCHELOVITCH, S. (Orgs). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JODELET, D. **Lés representations sociales**. Paris: PUF, 1989.

KRAMM, D. L.; ANGELO, H. V. B. R.; VELASCO, S. M. A educação em tempos de coronavírus: algumas dicas para auxiliar professores, estudantes e familiares. In: LIBERALI, F. C; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C.; CARVALHO, M. P. (orgs.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, F. C; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C.; CARVALHO, M. P. (orgs.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

GUEDES, V. L. S.; BORSCHIVER, S. Bibliometria: uma ferramenta estatística para a gestão da informação e do conhecimento, em sistemas de informação, de comunicação e de avaliação científica e tecnológica. In: VI CINFORM, 2005, Salvador. **Anais Eletrônico do VI CINFORM**. Salvador -BA: UFBA, 2005.

MAZZOTI, A. J. A. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender / ENDIPE** – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MIRANDA, K. K. C. O.; LIMA, A. S.; OLIVEIRA, V. C. M. E TELLES, C. B. S. Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. **CONEDU – VII Congresso Nacional de Educação**. Out.2020.

MOSCOVICI, S. "Prefácio". In: GUARESCHI, P. A e JOUCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

MOSCOVICI, S. Notes towards a description of social representations. **European Journal of Social Psycology,** 1988.

OLIVEIRA, G. C. A. Ensinar e aprender em tempos de covid-19: uma proposta pedagógica. In: LIBERALI, F. C; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C.; CARVALHO, M. P. (orgs**.). Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

SALVIATI, M. E. **Manual do Aplicativo Iramuteq** (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3). Planaltina, 2017.

THAPAR, A.; COLLISHAW, S.; PINE, D. S.; THAPAR, A. K. Depression in adolescence. **The** Lancet, 2012.

VALVERDE, B. S. C. L., SOUZA VITALLE, M. S., SAMPAIO, I. D. P. C., SCHOEN, T. H. Levantamento de problemas comportamentais/emocionais em um ambulatório para adolescentes. **Paidéia** (Ribeirão Preto), 2012, 22, 315-323.

DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS RESIDENTES DO NÚCLEO BIOLOGIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DE SUAS ATIVIDADES NAS ESCOLAS-CAMPO

CLAUDINELLY YARA BRAZ DOS SANTOS
Doutoranda do Programa de Ensino de Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, claudinellybraz@gmail.com;

MONICA FOLENA LOPES ARAÚJO
Professora do Programa de Ensino de Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, monica.folena@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Tendo em vista a importância da formação de professores e do impacto das experiências nela vividas para construção da identidade profissional do professor e da sua prática docente, bem como da repercussão da interferência de programas como residência na formação de professores, este trabalho teve como objetivo compreender a percepção dos residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP), do núcleo biologia, sobre as dificuldades encontradas por eles no desenvolvimento de suas atividades nas escolas participantes do PRP de uma universidade pública de Pernambuco. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e um recorte de tese. Os dados foram coletados a partir de formulário eletrônico do Google e analisados por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados apontam que as dificuldades são: infraestrutura da escola, conflitos e timidez.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; Formação Inicial de Professores Formação Inicial de Professores de Biologia.

1. INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores no Brasil é feita nos cursos de licenciatura, sendo ela um processo contínuo de construção profissional que é constituída por diversas partes que precisam apresentar uma coerente e concisa articulação. O processo formativo do futuro professor precisa ser tão relevantemente considerado quanto à formação de outras profissões. Nesse sentido, Gatti (2019) afirma: "A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida".

Estudos como os de Tardif (2014) e Pimenta (1999) concordam que, além dos saberes provenientes do currículo e do que é ofertado pela licenciatura, a experiência no ambiente escolar também produz saberes que constituirão a identidade docente dos licenciandos. Ainda há pouco espaço para a vivência da prática docente pelo licenciando na escola durante o curso. Com isso, são necessárias estratégias e políticas que possibilitem ao estudante vivenciar e construir esses saberes.

Os estudantes da licenciatura precisam ter contato com as questões objetivas e subjetivas da profissão para qual estão sendo formados. As questões objetivas são aquelas que estão no cotidiano escolar do professor, como: a preparação das aulas, planejamento escolar, relação com os alunos, quantidade de alunos por professor, além das questões relativas à luta por salários mais dignos etc. Dentro das questões subjetivas, estão as condições da formação e qualificação. Essas características constituem a profissionalização do professor e é necessário que os licenciandos as conheçam (DASSOLER; LIMA, 2015).

No que se refere à formação de professores de biologia, vemos que as licenciaturas ofertadas para essa área da ciência apresentam as mesmas fragilidades encontradas em outras áreas do conhecimento. Sendo assim, é preciso que os aspectos pedagógicos da docência não sejam negligenciados. Faz-se necessário também que os cursos de licenciatura em biologia apresentem uma profunda relação entre teoria e prática, tanto nos componentes curriculares específicos quanto anatomia, botânica e biofísica, quanto nos componentes curriculares pedagógicos e práticos, como o estágio curricular supervisionado, além de fortalecer questões relativas à profissão docente (MORAIS; HENRIQUE, 2017).

Cassab (2015) diz que, para formar um professor, é preciso saber tanto os conteúdos das ciências quanto aprender com as vivências da escola compreendendo-a como espaço e tempo de articulação de

diversos saberes. A autora ainda ressalta que o contato não tardio do professor com a realidade escolar pode garantir a formação de um professor crítico reflexivo. O contato com os saberes acumulados durante a trajetória dos professores experientes promove a objetivação dos saberes da experiência, o que pode contribuir tanto para formação continuada dos professores que estão recebendo os estudantes da graduação em seu ambiente de trabalho quanto para o licenciando em sua formação inicial.

Para isso, é oportuno que a relação existente entre as Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras de professores e a escola não siga em uma única direção, visto que o conhecimento é produzido na instituição formadora e esse conhecimento é posteriormente levado à escola. É preciso conceber essa relação como uma via de mão dupla em que há partilha de saberes entre as duas instituições, considerando a escola como um campo produtor de conhecimento. Para uma formação de professores sólida, faz-se necessário a articulação dos conhecimentos produzidos, de modo que os saberes científicos e acadêmicos se articulem com saberes profissionais ou experienciais que são construídos na escola.

Sendo assim, inserir o estudante da licenciatura na escola apresenta grande contribuição para a formação inicial, uma vez que o contato com a realidade escolar dinamiza a formação profissionalizante e estabelece bases para uma postura crítica que está sempre sendo construída (SCHEID; SOARES; FLORES, 2009). Diante desses aspectos da formação de professores de ciências e biologia, é essencial repensar a formação, dando importância ao papel da prática e da escola como espaços de formação.

A escola é uma organização educativa complexa e multifacetada que apresenta dinâmica própria. A concepção de organização torna possível compreender a escola como um espaço estruturado e ordenado onde são planejadas ações e direcionados meios de efetivá-las. Além de ser uma organização educativa, a escola evidencia princípios e procedimentos que possibilitam a interação e coordenação de todos os envolvidos nela direta ou indiretamente. Carpinteiro e Almeida (2008) destacam que a escola deve figurar como um espaço educativo. Com isso, é preciso que tanto os componentes materiais quanto os educadores e demais funcionários da escola estejam comprometidos com o projeto pedagógico da instituição e com o compromisso de transformar as ações educativas e pedagógicas.

Além do seu compromisso primário de formação nos níveis da educação básica, a escola ainda é um espaço onde há interação de diversos

outros atores, dentre eles, os licenciandos que estão recebendo a sua formação prática. Para esses estudantes, espera-se que a experiência de inserção em uma escola lhe ofereça meios de construção de saberes. Ademais, é nesse contato que o estudante da licenciatura irá compreender o funcionamento da escola e de sua futura profissão, sendo esse contato um espaço importante (e até mesmo decisivo) da formação do profissional docente. A inserção no espaço escolar torna-se uma etapa importante na formação e profissionalização do professor. Por isso, é preciso estabelecer meio para que essa inserção ocorra, como é o caso dos estágios e programas.

O PRP é uma ação do MEC para inserir licenciandos, da segunda metade do curso de licenciatura, na educação básica através de projetos institucionais. Neste programa, além do planejamento de ações, os residentes também terão uma carga horária específica para regência em sala de aula e atividades coordenada por um projeto institucional, objetivando um contato inicial com a realidade escolar e o cotidiano do professor, esse programa também possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências para que, depois de formado, o educador tenha autonomia para executar sua função e possa contribuir para uma educação de qualidade nas redes de ensino (BRASIL, 2018).

Tardif (2014) afirma que, para a formação eficaz do professor, é preciso a aquisição de saberes disciplinares somados aos saberes da experiência. Incluindo compreender os saberes práticos específicos do local de trabalho, além de conhecer as rotinas, valores e regras da escola. Entendendo as contribuições que o mergulho na escola concreta, a partilha com os professores e com os alunos e reais condições de trabalho promove na formação inicial docente. O PRP pode possibilitar aos residentes uma experiência formativa diferente da vivenciada em seus cursos de licenciatura nas universidades. Inserindo durante a formação inicial os futuros professores no que será seu ambiente de trabalho.

Diante da compreensão da necessidade de inserção dos estudantes de licenciatura e da importância da escola na formação inicial dos futuros professores, bem como o entendimento de que as vivências no ambiente escolar podem colaborar para formação de professores, este trabalho objetivou compreender a percepção dos residentes do Programa Residência Pedagógica, do núcleo biologia, sobre as dificuldades encontradas por eles no desenvolvimento de suas atividades nas escolas participantes do PRP de uma universidade pública situada em Pernambuco

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

O referido estudo é recorte de uma pesquisa de tese de doutorado, apresenta abordagem qualitativa com uma finalidade descritiva e tem como objeto de estudo o Núcleo de Biologia do PRP em uma universidade pública localizada no estado de Pernambuco. Considerou-se aqui a pesquisa descritiva dentro da abordagem qualitativa como a mais adequada para o estudo, pois ela proporciona uma descrição detalhada dos fatos e fenômenos promovendo uma análise aprofundada da realidade estudada (OLIVEIRA, 2016).

Os atores sociais que participaram voluntariamente dessa pesquisa foram 16 residentes do PRP, bolsistas e voluntários. Para construção dos dados, os residentes responderam um questionário on-line no Google formulário já validado em um projeto de abrangência nacional sobre o Programa de Residência Pedagógica. O questionário foi aplicado no segundo semestre de 2019. Esses atores sociais serão identificados aqui como R1 até R16.

Os dados foram analisados por meio do método de Análise de Conteúdo de Bardin (2016). A análise de conteúdo de Bardin é indicada para este tipo de pesquisa, pois amplia a tentativa exploratória, estende a possibilidade de descoberta e favorece as formas de comunicação oral e escrita. Esse tipo de tratamento de dados possibilita a compreensão das características, estruturas ou modelos que estão imersos nos fragmentos de mensagens. Para Bardin (2016), a análise de conteúdo estabelece três etapas principais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

Os dados foram classificados em categorias referentes a uma das questões do formulário. As categorias emergiram após a leitura e análise de todos os questionários. Da categoria “Dificuldades Encontradas na Realização de Atividades” que apresenta como código “DRA”, surgiram as subcategorias “Infraestrutura e Recursos da Escola”, que possui como código “Ie”; “Conflitos” com o código “Con” e “Timidez”, que possui como código “Tz”.

3. OS DEFAFIOS DA DOCÊNCIA NA ESCOLA

Os residentes eram todos estudantes da licenciatura em Ciências Biológicas no campus sede de uma universidade pública localizada na capital pernambucana. Eles cursavam entre 7º e o 10º semestre de curso.

Estavam vivenciando entre o segundo e o terceiro semestre de residência. Os residentes participantes do subprojeto biologia estavam distribuídos em três escolas públicas localizadas na região metropolitana do Recife.

De acordo com o subprojeto inserido no projeto institucional do programa, as atividades dos estudantes residentes seriam realizadas na escola, que recebem o nome de "escola-campo" no âmbito do programa. Compreendemos a escola como um espaço no qual a prática docente acontece, também é onde podemos perceber a cultura profissional docente que é constituída por "***valores, representações, saberes e fazeres***" (SARTI, 2009, p. 2). Por isso, para se integrar no ambiente escolar, o profissional formado e em formação precisa estabelecer diálogo com seus pares, com a gestão, com os estudantes e compreender o espaço escolar, como seu espaço profissional. Para isso, é importante que haja acolhimento e troca entre as partes integrantes desse espaço para realização das atividades previstas para os licenciandos. Nesse contexto, o PRP é inserido no aperfeiçoamento da formação inicial de professores por meio da inserção dos residentes na escola onde eles têm a oportunidade de desenvolverem as atividades propostas em seus projetos e previstas pelo programa.

Os estudantes relataram algumas dificuldades que encontraram na realização das atividades que eles precisaram desenvolver nas escolas. Dentre elas, algumas são de ordem institucional e até mesmo pessoal. Indo desde a estrutura física da escola até as questões mais individuais do próprio residente. Essas dificuldades se dão uma vez que os fatores que levam a elas, muitas vezes, extrapolam os parâmetros de controle do programa e chegam a problemas relativos à educação no âmbito político-institucional.

INFRAESTRUTURA

Muitas queixas dos residentes estavam pautadas na estrutura física da escola. Sabe-se que a estrutura física e material das escolas brasileiras é um problema antigo que vem se perpetuando ao longo dos anos e governos. O problema da infraestrutura das escolas é apontado por muitos professores da Educação Básica como um aspecto desmotivador para o desenvolvimento do seu trabalho (MONTEIRO; SILVA, 2015). Esse problema também é encontrado nas respostas dos residentes R7 e R16:

> "Às vezes temos dificuldades por causa da estrutura da escola ou falta de verbas" **DRAIeR7**
>
> "Um laboratório possível ao uso." **DRAIeR16**
>
> "A falta de alguns recursos na escola impossibilita uma aula mais elaborada, com matérias um pouco mais sofisticado como um microscópio por exemplo. Além da falta de água na escola, que impossibilita de os alunos terem todas as aulas no dia, tendo que liberar os alunos mais cedo." **DRAIeR1**

Essa mesma dificuldade foi apresentada pelos atores sociais participantes da pesquisa de Monteiro e colaboradores (2020) que afirmaram que a estrutura física da escola dificultou o desenvolvimento das atividades dos residentes, para superação dessas dificuldades os residentes recorreram a confecção de materiais didáticos que pudessem desenvolver suas atividades.

Mesmo as escolas sendo selecionadas previamente, a realidade encontrada pelos residentes é bem semelhante as que os estagiários encontram em outras escolas onde estão inseridos. O problema ultrapassa os limites do processo formativo e recai nos problemas políticos e sociais da dura realidade das escolas públicas brasileiras que precisam oferecer uma educação de qualidade em um ambiente de precariedade. Sá e Werle (2017) apontam em seu trabalho sobre a infraestrutura das escolas brasileiras que ainda são escassos estudos que abordam a interferência da infraestrutura escolar e a formação e prática docente, entretanto, muito se é discutido sobre a necessidade de melhoria das escolas no âmbito informal, além disso, os trabalhos que já tiveram a estrutura escola como um de seus olhares mostra-a como esse fator desmotivante dos educadores que precisa ser observado.

A carência de recursos financeiros para fornecimento de materiais de apoio didático considerado básico pelos professores (como piloto e apagador para quadro negro) nas escolas é um problema recorrente no cotidiano do docente da escola pública. Com o contato com escola, os residentes também puderam perceber essa carência. De acordo com a perspectiva deles, o PRP deveria receber recursos financeiros específicos para que fossem garantidos a eles esses recursos didáticos, como declara R6, R7 e R8:

> "...E também disponibilizar mais materiais pra os residentes (pilotos, aparadores, cartolina... materiais pra práticas em geral)" R6

> "Liberando mais recursos para os residentes poderem usar nas escolas e, dessa forma, realizar mais atividades visto que muitas escolas não possuem muitos recursos." R7
>
> "Se tivéssemos mais verbas com certeza poderíamos realizar mais atividades que geralmente não conseguimos" R8

Diante da falta de recursos os estudantes se veem impossibilitados de realizar as atividades devido a esta realidade. Esse, portanto, vem sendo a realidade dos professores da educação básica que por vezes retiram de seus próprios recursos para conseguirem desenvolver o processo de ensino e aprendizagem nas escolas em que trabalham.

Diante disso, é vista a necessidade de se repensar políticas educacionais que possam ir além dos currículos das escolas e universidades, e se preocupem com todas as questões que norteiam a educação, dentre elas, a infraestrutura das escolas. Esse aspecto é fundamental para uma educação de qualidade e requer investimento financeiro, pois, assim como afirmou Anísio Teixeira: "Não há como fazer educação barata – como não se pode ganhar uma guerra barata. Se for nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para sobrevivência" (TEIXEIRA, 1971, p. 142). Não podemos comprometer o papel fundamental e o compromisso da escola com o desenvolvimento social, devido a espaços físicos deficientes.

CONFLITOS

Outra dificuldade apresentada pelos residentes foi a dificuldade de lidar com alguns professores da escola. R6 afirma "***Falta de disponibilidade de outros professores de ciências e/ou biologia***" **DRAConR6.** Isso pode estar associado ao que Benites, Cyrino e Souza Neto (2012) identificaram sobre a visão de que a escola está fazendo um favor ao receber os residentes, mesmo ela tendo sido selecionada por edital público, os professores não incluídos no programa não se consideram participantes daquele processo formativo. Além disso, foi apontado por um deles conflitos entre os residentes e professores na realização de atividade.

O conflito é uma situação inerente às relações humanas, manifestando-se nos mais diversos grupos sociais. No ambiente de formação, apesar de todos aparentemente apresentarem os mesmos interesses, situações conflituosas podem surgir ao longo do planejamento e desenvolvimento de atividades. Cabe a mediação dos professores experientes para estabelecer equilíbrio a essas situações. Além disso, é preciso que

os residentes considerem a voz e experiência dos preceptores, uma vez que eles também estão atuando como formadores desses estudantes, e que os preceptores também atentem as perspectivas e necessidades dos residentes, tendo em vista que esses também são autores de sua própria formação.

Assim como apontado por Pimenta e Lima (2006), é preciso que a interação dos licenciandos com as escolas seja muitas vezes repensada, uma vez que se tem uma visão de que estes estudantes estão inseridos no ambiente escolar com intuito crítico de captar dali apenas desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores. Isso pode gerar ainda mais conflitos entre as instituições de ensino e a recusa delas de receber os estudantes da licenciatura sejam como estagiários, pibidianos, residentes ou extensionistas.

TIMIDEZ

Outra dificuldade encontrada nas respostas dos residentes, diz respeito ao desafio de estar diante da sala de aula com os estudantes da educação básica no início da carreira docente. Nesse caso, foi um aspecto de ordem pessoal do residente, a timidez. Como é apontado por um dos residentes na realização das atividades da residência:

> "Sempre tive dificuldade em falar em público. E tive algumas dificuldades na minha primeira regência. Mas hoje ***tô*** bem tranquila enquanto a isso." **DRATzR5**

A insegurança é um sentimento comum durante os estágios e início da carreira docente. Como pode ser visto, esse sentimento também se manifestou durante a regência no PRP. Entretanto, o incentivo à prática, a familiarização com o ambiente escolar e com os estudantes, pode ajudar o licenciando a vencer esses entraves. Como é afirmado por Rossi e Hunger (2012) "Formar-se implica ao professor um investimento pessoal, o desenvolvimento de um trabalho livre e criativo sobre trajetórias e projetos, em busca da construção de uma identidade tanto pessoal como profissional" (p. 325). De certa forma, o período de regência antecipa ao residente o contato com a realidade de um professor iniciantes, a fase apontada por Huberman (1995) de sobrevivência, onde o docente vivencia os sentimentos de incertezas, angústia, insegurança e de ansiedade frente aos desafios que se apresentam diante dele.

Freire (1997) afirmou sobre que o início da carreira docente, a inserção na profissão, é um momento marcado por diferentes sentimentos, como a insegurança, a incerteza e o medo. Como podemos ver a seguir:

> Dificilmente este primeiro dia estará isento de inseguranças, de timidez ou inibições, sobretudo se a professora ou o professor, mais do que se pensar inseguro, está realmente inseguro, e se sente tocado pelo medo de não ser capaz de conduzir os trabalhos e de contornar as dificuldades (FREIRE, 1997, p.44).

O medo do novo, de assumir um novo papel, de lidar com os estudantes é algo recorrente nos professores iniciantes. Além da timidez, outras questões de ordem pessoal, como preocupação do professor iniciante no relacionamento com os seus pares, dentro da escola também são encontradas nesses primeiros passos da docência.

Alarcão e Roldão (2014) afirmam que as dificuldades sentidas pelos professores em início de carreira são de várias ordens, desde as que se referem ao conhecimento científico-pedagógica que está relacionada a questões de gestão do ensino, currículo, indisciplina dos estudantes; até questões burocráticas (como aquelas que dizem respeito a legislações, gestão escolar, estrutura e funcionamento da escola etc.), as de ordem emocional (timidez, angústias, entre outras) até questões de ordem social e relacionamento com os pares, estudantes e outros atores da escola

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que, embora haja diversos fatores norteando o desempenho e o desenvolvimento das atividades que os residentes precisam desempenhar durante o período de residência pedagógica, ainda foram observadas dificuldades como é comum a todos os estagiários e professores. Essas dificuldades se manifestaram principalmente no âmbito social, burocrático e emocional dos residentes. No que diz respeito às dificuldades de ordem emocional/pessoal, é visto que, como todo professor, os residentes também enfrentam e precisam estar dispostos a vencer os desafios da profissão.

Também é visto que apesar de ser um programa onde a escola é previamente selecionada por edital público, torna-se necessário esclarecer o papel dos professores da escola em colaboração para formação dos residentes. Além disso, é necessário um olhar sensível dos governantes para

atender às necessidades estruturais das escolas públicas possibilitando um ambiente físico ideal para desenvolvimento das atividades de ensino e formação dos professores e estudantes da educação básica

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 6, n.11, 109-126. 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica. 2018.

BENITES, L. C., CYRINO, M., SOUZA NETO, S. Estágio curricular supervisionado: a formação do professor-colaborador. **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, v.1, n.1, p.116-140. 2013.

CARPINTEIRO, A. C; ALMEIDA, J.G. **Teorias do Espaço Escolar**. Brasília: Editora da UnB, 2008.

CASSAB, M. Formação inicial de professores de Ciências e Biologia: a prática de ensino na escola como espaço formativo para a reflexão crítica. **Ensaio**, v. 8, n.1, p. 1-8, 2015.

DASSOLER, O.B.; LIMA, D.M.S. **A Formação e a Profissionalização Docente:** Características, Ousadia e Saberes. Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2015. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3171/522

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, António. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

MORAIS, J.K.C.; HENRIQUE, A.L.S. **Formação de professores de biologia para o ensino médio integrado**. Anais do IV Colóquio Nacional E I Internacional A Produção Do Conhecimento Em Educação Profissional. 2017.

MONTEIRO, J.S.; SILVA, D.P. A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v.19, n.3, p. 14-21, 2015.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** São Paulo: Editora Vozes, 2016.

PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiésis**, Niterói, v. 3, n. 3, p. 05-24, 2006.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 2, p. 323-338. 2012.

SÁ, J.S.; WERLE, F.O.C. Infraestrutura Escolar e Espaço Físico em Educação: O Estado da Arte. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.164, p. 386-413. 2017.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, v. 25, n.2, p. 133-152, 2009.

SCHEID, N. M. J.; SOARES, B. M.; FLORES, M. L. T. **Universidade e escola básica:** uma importante parceria para o aprimoramento da educação científica. Anais do I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. Ponta Grossa, PR. 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFPE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA

FELIPE TIAGO DE LIRA PONCE
Graduando do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, dhrousseau@gmail.com;

CAROLINE DÁFINE DE OLIVEIRA DE LIMA
Graduanda do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, caroldafine@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente trabalho é fruto das nossas inquietações acadêmicas e foi realizada durante nossa graduação no curso de licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no primeiro semestre de 2019. Considerando a relevância do ensino da Sociologia para a educação básica, vide sua importância para a formação cidadã e sua capacidade crítica da leitura do mundo, este trabalho teve por objetivo identificar e analisar a percepção dos estudantes e professores, vinculados ao nosso curso, sobre como eles enxergam essa formação docente e seus impactos na realidade escolar brasileira. Tentamos responder algumas questões cruciais, tais como: Teria o curso de Ciências Sociais atendido as expectativas dos licenciandos? De que forma a estrutura curricular do curso no cotidiano da sala de aula possui conexão com a realidade brasileira? Em que medida a formação docente prepara para o exercício da profissão? E mais ainda, em que medida essa mesma formação consegue dar conta da realidade dos estudantes de escola pública? Esperamos com esta pesquisa contribuir com a produção do conhecimento para a comunidade acadêmica, e em específico, o graduando em licenciatura.

Palavras-chave: Formação Docente; Licenciatura; Ensino de Sociologia.

1. INTRODUÇÃO

Pensar sobre o ensino de Sociologia na educação básica brasileira é falar sobre uma série de instabilidades históricas a qual por décadas ela é confrontada. Marcada pela inconstância no que se refere a sua própria legitimidade docente, a Sociologia, desde o início de sua instauração como disciplina, sofre contestações e desprestígios enquanto conhecimento obrigatório para a formação escolar no nível médio[1]. Não bastasse a própria descontinuidade histórica da disciplina nas escolas, como já define Caregnato e Cordeiro[2], dentro de um contexto sócio-político-cultural no país, há também uma enorme preocupação com a formação docente dos profissionais dessa área. Movidos pelo exercício da reflexividade sobre o curso de Licenciatura em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), fomos levados a problematizar a nossa própria formação enquanto futuros professores e professoras de Sociologia em formação na referida instituição.

Assim sendo, este trabalho buscou investigar a nossa própria formação docente, procurando identificar e entender neste longo processo de quatro anos e meio as lacunas que iam se avolumando a cada período. Questionando o distanciamento entre o universo formativo e a realidade vivenciada pelos graduandos do outro lado dos muros da universidade. Nesse sentido, algumas perguntas surgiram e orientaram nossas angústias e inquietações: Tem o curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE atendido às expectativas dos/as estudantes? O curso prepara os educandos para atuarem com ensino da Sociologia integrando a teoria e a prática? O processo formativo da universidade encontra eco na realidade escolar? O distanciamento entre teoria e prática interfere no dia-a-dia da sala de aula, durante o exercício da profissão? E, sobretudo, também tínhamos como intenção pensar a função social da escola e a responsabilidade social da educação.

Para nos auxiliar nesse processo ativo e acadêmico da pesquisa, optamos por trabalhar os referenciais teóricos sobre formação docente e o conceito de "imaginação sociológica" de Wright Mills[3]. A imaginação

1 BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação.

2 CAREGNATO, Célia; CORDEIRO, Victoria. Campo científico-acadêmico e a disciplina de sociologia na escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 40, jan./mar. 2014.

3 MILLS, Wright. **Imaginação Sociológica**. São Paulo: Zahar, 1975.

sociológica pode nos situar dentro do contexto histórico numa relação de inserção dialética, observando ao mesmo tempo as relações estabelecidas e seu eu como protagonista desse fazer história, repensando o que está posto, ressignificando-o.

Portanto, esta pesquisa teve por objetivo trazer uma reflexão inicial sobre a educação brasileira e com ela a formação docente na UFPE para exercício do ensino da Sociologia. De modo a perpassar o que foi assimilado durante o processo formativo e assim contribuir para a construção e produção de conhecimento na área da formação docente das Ciências Sociais e do ensino de Sociologia.

Há de se destacar que a pesquisa aqui apresentada, e realizada durante a nossa graduação na UFPE, não pretende encerrar as discussões dos problemas aqui levantados. Ao contrário, o trabalho, embora realizado com bastante empenho por parte dos seus membros, está aberto e sujeito a revisões futuras.

2. UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA LICENCIATURA APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

O quadro de dispersão no que se refere à questão da formação docente levou no Brasil a mobilização e uma série de iniciativas objetivando mudar este quadro. A Constituição Federal de 1988 mostrou ser este um caminho viável ao incorporar vários dispositivos, um deles, conferir à União competência exclusiva para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.

A Lei 9.394 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no seu artigo 62, estabelece que a formação dos docentes para atuar na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) passe a ser feita em "em nível superior, em licenciatura, em graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação"[4]. Contudo, também admitiu o curso normal como requisito mínimo para efetivar o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental. Anteriormente, a formação dos professores da educação infantil e das quatro primeiras

4 BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

séries do ensino fundamental era massivamente realizado por profissionais oriundos do nível médio.

Duas falhas mudam o curso da história: uma técnica-legislativa que diz que a formação docente será feita em nível superior, mas deixa claro a exceção com relação a formação mínima ao nível médio, abrindo espaço para que as escolas de formação de magistério em nível médio continuem a operar, some-se a isso um outro problema que advém dos institutos formadores ampliando o leque de instituições a adentrar nesse mercado e muitas vezes nivelar por baixo a qualidade dessa formação. A outra falha, a de redação, trata da transição estabelecendo que a admissão de profissionais se der se habilitados em nível superior ou formado por treinamento em serviço, ou seja, passado o período de transição pode-se contratar profissionais sem formação em nível superior.[5] A partir dessa lei as escolas de ensino normal foram pouco a pouco desaparecendo, sendo o CEFAM (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), programa criado com a finalidade de formar professores, do Estado de São Paulo o último programa do tipo a ser extinto.

Atualmente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018)[6] a formação docente ganha novas perspectivas e com ela o aumento das atribuições sobrecarrega ainda mais categoria. No decorrer da história a educação sempre esteve atrelada aos interesses políticos e econômicos. Melhora o Brasil perpassa diretamente pela questão educacional, perpassa diretamente pelo professor. Professores bem preparados, motivados, com boas condições de trabalho, salários decentes, profissão valorizada são fatores essenciais para que qualquer sistema possa oferecer educação de qualidade a sociedade. No entanto, no caso do Brasil, ao que parece, ocorre justamente, o inverso. É público e notório que no decorrer da história a educação brasileira e com ela a formação docente acumula diversas fragilidades culminando no que hoje se vivencia no país.

3. COMPREENSÃO DA PRÓPRIA REALIDADE

5 SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 02, p. 11-26, 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3735.

6 BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase.

Um ponto a salientar é a observação da realidade a partir do olhar e interpretação dos brasileiros que a vivenciam, pois é comum a partir de leituras de realidades estrangeiras que muitas constatações são colocadas como verdades únicas e sobre elas incidem uma série de resolutividades que em sua maioria desconhece e desvaloriza o contexto e as especificidades locais. Entendemos que essa postura tem grande influência nos resultados, colocando a educação em situação deficitária quando algum levantamento é feito por órgãos internacionais de avaliação educacional. Há um acerto ou outro, mas sempre estamos em falta no quesito geral de qualidade. A educação brasileira é refém de um modelo educacional bem distante da sua real necessidade.

Em sua obra "A Imaginação Sociológica", Wright Mills já vislumbrava que o futuro não seria em nada tranquilo, que os indivíduos em determinado momento se veriam encurralados frente aos processos de modernização (industrialização) da sociedade. Para ele:

> Quando uma sociedade se industrializa, o indivíduo raramente tem consciência da completa "ligação entre suas vidas e o curso da história mundial" (...) não sabem, quase sempre, o que esta ligação significa para os tipos de ser em que se estão transformando e para o tipo de evolução histórica de que podem participar. (MILLS, 1975, p.10).[7]

Para Mills a história mundial atinge todo homem e as exigências prementes institui novas formas de pensar, de sentir. No exercício da imaginação sociológica, entender o contexto e a história em que vive o capacita para compreender de forma consciente sua realidade. E entendendo que essa aparente agitação interfere na experiência diária e cria uma consciência falsa da sua posição social na estrutura da sociedade moderna. Essa estrutura por sua vez cria formulações psicológicas e fatos que aparentemente explícitos geram indiferença, surgindo uma falsa ideia de participação nas esferas públicas. Assim sendo, um dos passos importantes foi trazer o olhar par a própria formação e com ela tentar criar nexo entre o que ensina a universidade e o que a realidade do ensino de sociologia na educação básica fora dos muros desta no diz necessitar.

4. PARA ALÉM DOS MUROS DA UNIVERSIDADE

7 MILLS, Wright. **Imaginação Sociológica**. São Paulo: Zahar, 1975, p10.

Ao pensar sobre as habilidades inerentes ao exercício profissional docente e a sua formação inicial, Pimenta coloca que para o exercício da atividade docente há saberes específicos e historicamente situados.

> (...) professor não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca e da didática necessária à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para , a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1999, p. 75)[8].

Assim, no decorrer do curso algumas inquietações foram surgindo e ganhando corpo, refletindo uma realidade que não encontrava eco no processo formativo. Pensar o próprio processo formativo é constatar, de maneira clara, que a leitura e interpretação do Brasil pelas lentes majoritariamente estrangeiras e eurocentradas, provavelmente não iriam contribuir adequadamente com a formação desse futuro profissional docente, para atuar dentro da sua realidade. Essa constatação se tornou ainda mais forte na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado quando inseridos nas escolas públicas o choque de realidade fez observar quão preocupante é a situação da educação em cumprir com a sua função de preparar os estudantes seja para o mercado de trabalho seja para o exercício pleno da cidadania, duas atribuições fortemente repetidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nas Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

No portal da internet do curso de licenciatura em ciências sociais da UFPE, consta que:

8 PIMENTA, Selma. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 75.

> O cientista social é o profissional habilitado a compreender de modo amplo as relações sociais do passado e do presente, num mundo marcado por discrepâncias e antagonismos históricos entre diferentes povos e entre grupos formadores de um mesmo povo (UFPE, 2019).[9]

Informa ainda que:

> O curso de graduação em Ciências Sociais está estruturado, atualmente, em torno de três grandes campos de conhecimento teórico e metodológico, formados pelos Departamentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política, que formam as áreas nucleares do curso juntamente com Metodologia e Técnicas de Pesquisa (UFPE, 2019).[10]

Organizado dentro de uma estrutura modular onde:

> Espera-se que o cientista e/ou profissional da área disponha de formação teórica e de pesquisa que o habilite a desenvolver a capacidade analítico-crítica; ter domínio das principais correntes de pensamento e das mais importantes obras e autores que construíram as Ciências Sociais, do século XVIII até a atualidade; ter o domínio dos principais conceitos teóricos e metodológicos por meio dos quais possam ser identificados e analisados os problemas sociais, culturais, econômicos, políticos, etnográficos etc. da sociedade moderna (UFPE, 2019).[11]

No entanto, percebe-se que essa base curricular, por exemplo, tem praticamente toda sua estrutura organizada na literatura estrangeira, tendo como lugar central o saberes e estudos de intelectuais europeus.

5. APLICAÇÃO METODOLÓGICA

> (...) não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me

9 UFPE. Departamento de Sociologia: Perfil curricular. 2019. Disponível em: https://www.ufpe.br/ciencias-sociais-licenciatura-cfch

10 UFPE. Departamento de Sociologia: Perfil curricular. 2019. Disponível em: https://www.ufpe.br/ciencias-sociais-licenciatura-cfch.

11 *Id.*, 2019.

> indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29).[12]

A metodologia desta pesquisa qualitativa objetivava por meio de um questionário aplicado, identificar e analisar a percepção dos estudantes e professores vinculados ao curso sobre como eles enxergam essa formação docente e seus impactos na realidade escolar brasileira. O questionário foi aplicado de forma híbrida, presencial e remotamente de modo virtual. Nossos interlocutores ao total somaram-se 34, divididos entre 25 discentes em períodos finais do curso e 08 docentes da universidade.

Procuramos, então, respostas para as seguintes questões: a) Teria o curso atendido as expectativas dos discentes/docentes?; b) A grade curricular utilizada consegue dar conta da realidade brasileira?; c) O estágio supervisionado oferecido consegue perpassar para o estudante as ferramentas necessárias a profissionalização do professor de sociologia para o ensino médio nas escolas públicas?; d) O efeito desmotivação tão presente na sociedade interfere na formação docente?; e) A teoria e prática contempla a realidade da educação brasileira?

Após a fundamentação teórica e apresentação dos procedimentos metodológicos demos prosseguimento com a análise do conteúdo. E com o objetivo de proporcionar um melhor entendimento da análise dos resultados obtidos, este estudo foi dividido em categorias: 1) Conhecimento do assunto abordado; 2) Valorização da docência; 3) Processo formativo da licenciatura; 4) Didática: Pertencimento e Identidade docente; 5) Sugestões.

Quadro para a identificação da percepção dos estudantes e professores sobre a formação docente:[13]

Categorias de análise:	Objetivos específicos:	Questões:
Conhecimento do assunto abordado	Compreender como o entrevistado percebe a licenciatura.	Para você a licenciatura é: um ato político, uma arte ou uma vocação?

12 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 29.

13 Fonte: Questionário elaborado e aplicado pelos autores da pesquisa no primeiro semestre de 2019.

Categorias de análise:	Objetivos específicos:	Questões:
Valorização da docência	Compreender a influência da temática no direcionamento do curso	O contexto de desvalorização da docência no país interfere no processo formativo do curso?
Processo formativo da licenciatura	Verificar como o entrevistado percebe o processo organizativo do curso	As literaturas nacionais e estrangeiras conseguem responder as especificidades da realidade da Educação Básica brasileira?
Processo formativo da licenciatura	Verificar como o entrevistado percebe o processo organizativo do curso	O Estágio Curricular Supervisionado prepara adequadamente os graduandos para a profissão?
Didática: Pertencimento e Identidade docente	Entender o processo de comunicação no processo formativo do curso (discente/docente)	O sentimento de valorização pela profissão docente presente na instituição formadora influencia no processo formativo?
Didática: Pertencimento e Identidade docente	Entender o processo de comunicação no processo formativo do curso (discente/docente)	Teoria e prática discursadas em sala de aula dialogam com a realidade da Educação Básica brasileira?
Sugestões	Identificar as expectativas dos entrevistados para com o curso	Que sugestões você daria para o curso?

6. EXPOSIÇÃO DE RESULTADOS

A pesquisa mostrou que a formação docente do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE, até o momento da construção deste trabalho, carece de uma identidade coerente com a realidade brasileira. A formação tem lacunas que precisam ser levadas em consideração durante o processo formativo dos graduandos (as), a fim de buscar sua melhoria na direção de uma maior aproximação com as reais necessidades da formação docente e do ensino da Sociologia no país. Este trabalho pontua algumas questões as quais acreditamos que possam oferecer subsídios necessários a uma provável e necessária mudança do atual cenário do curso, com vistas a um futuro de maior qualidade. A seguir, algumas pontuações extraídas das categorias de análise trabalhadas:

1) CONHECIMENTO DO ASSUNTO ABORDADO:

Na interpretação dos dados no que diz respeito sobre a percepção da licenciatura, a maioria das (os) entrevistadas (os) dizem que a licenciatura

é, em primeiro lugar, uma profissão, e assim deve ser tratada, embora a vejam também sob outros aspectos:

> "Em primeiro lugar, a atuação do professor deve ser vista como uma profissão. Esse é o primeiro ponto para que se valorize o professor como um profissional, que se preparou para exercer sua profissão. Evidente que a vocação e o amor estão envolvidos, como em qualquer outra área, mas o problema aqui é que esses dois pontos são usados como justificativa para exaurir o docente". (ENTREVISTADO A)[14]

2) VALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA:

Outra questão levantada nesta pesquisa foi o sentimento de desvalorização da profissão apontado, pois ao serem indagados (as) se recomendariam a sua profissão, pouco mais da metade, 56%, dos (as) professores (as), responderam "sim", que recomendariam a profissão, no entanto, esse número está longe de ser unanimidade entre os próprios profissionais atuantes na área. Na questão específica sobre o desprestígio, na qual relaciona o contexto de desvalorização e a qualidade do curso, observou-se que para os professores, esses dois elementos estão bastante relacionados. Assim, podemos perceber que as oscilações históricas enfrentadas pela disciplina, são ainda fatores de grande influência para a nossa valorização ou desvalorização.

Esta pesquisa, também aponta outros dados, visto que 28% acreditam que não só apenas as pesquisas e publicações internacionais são de valor para o decente nos Brasil, como também todos os outros saberes inerentes à própria prática da profissão. Além do conhecimento teórico e outras técnicas, o ensino também configura aqui como um elemento importante no que concerne à valorização docente. O caráter amplo da profissão com seus saberes específicos e competências diversas, contrastam com as exigências políticas do universo acadêmico tão acirrado e especializado.

3) PROCESSO FORMATIVO DA LICENCIATURA:

O desenvolvimento da pesquisa ainda indica que para os anseios dos graduandos/as, a formação do curso não dialoga de modo satisfatório com a realidade brasileira, ressoando com algumas hipóteses antecedentes à

14 Questionário aplicado pelos autores da pesquisa.

pesquisa, em que se questionava o maior foco em estudos da literatura internacional, eurocentrada, em detrimento de estudiosos/as brasileiros/as, ou até mesmo latinos, por exemplo. A disposição de uma literatura nacional para a licenciatura é também limitada na visão dos docentes. Com tais informações dispostas, indica-se que a educação brasileira e a sua própria realidade específica carece de mais atenção a respeito de um olhar sociológico mais local e contextualizado.

Há também a questão da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado que para a maioria dos (as) entrevistados (as) "não se comunica tão bem com as escolas dos estágios", e as instituições de ensino, na maioria das vezes, não estão preparadas para atender adequadamente o graduando ou graduanda em sua aproximação com a prática, sobretudo, sobretudo por não entender a sua responsabilidade na formação e preparação desse futuro professor. Percebe-se que escola e universidade não dialogam entre si:

> "O estágio supervisionado não se comunica tão bem com as escolas dos estágios, isso é uma problemática geral nas licenciaturas, parecem realidades totalmente diferentes, muitos alunos se sentem perdidos em sala de aula, são mal recepcionados nas escolas escolhidas, mesmo assim precisam realizar suas observações/aulas para cumprir o prazo da disciplina de estágio". (ENTREVISTADO B)[15]
>
> "Da forma como está posta, o docente de estágio sozinho sem se articular com os docentes das disciplinas do centro de educação, nem do Departamento de Ciências Sociais, não tem como saber a trajetória do aluno, tampouco saber como articular bem os saberes teóricos com a prática. O próprio fato da disciplina ser sempre ministrada por um professor substituto é indicativo da falta de continuidade no trabalho e da desarticulação entre a prática do estágio e as teorias discutidas ao longo do curso". (ENTREVISTADO C)[16]

4) DIDÁTICA: PERTENCIMENTO E IDENTIDADE DOCENTE:

De acordo com os dados apresentados na pesquisa, o sentimento de valorização constituiu-se como uma das questões qualificadoras e consolidadoras do processo, muito embora, para alguns, 44%, possa se

15 Questionário aplicado pelos autores da pesquisa.

16 Questionário aplicado pelos autores da pesquisa.

relativizar esse entendimento. Interessante notar que embora "parcialmente" não seja uma resposta que contenha em si grande objetividade, por seu aspecto amplo, que dá margem a dúvidas, carecendo sempre de maiores explicações, pode-se inferir que para a classe profissional atuante, o curso atende de maneira razoável a maioria dos pesquisados.

Para as (os) professoras (es), o sentimento de valorização docente é um elemento importante, dentro do processo formativo, dividiu-se entre "totalmente" e "parcialmente", sendo 56% e 44%, respectivamente. Nesse sentido, pode-se entender que para todos os professores pesquisados esse tema é relevante para o processo formativo

Questionados sobre se a teoria e prática discursadas em sala de aula, as respostas apontam que não há um diálogo satisfatório quando o assunto é a teoria trabalhada dentro do curso. As teorias muitas vezes não encontram eco no ambiente externo à universidade, fazendo questionar sua legitimidade em interpretar a realidade da educação básica no país. Muitos termos comuns sequer são entendidos pelos professores do ensino de Sociologia e a literatura, em boa parte estrangeira, não permite interpretar coerentemente as especificidades inerentes à nossa realidade brasileira.

5) SUGESTÕES:

Sobre as sugestões apresentadas muito focaram em propor mais disciplinas práticas, evidenciando a necessidade de um maior equilíbrio entre o que se estuda na teoria e a prática de sala de aula, inerente à profissão:

> "Mais disciplinas práticas com foco na produção de conteúdo e material didático para diferentes contextos, não apenas o escolar; Design instrucional; Metodologias diversas para tratamento dos assuntos: mapas conceituais, mentais e diagramas; um bom plano de aula; Plano de ensino; Uso de slides, imagens, vídeos e audiovisual em geral; Ferramentas tecnológicas que auxiliam e potencializam o trabalho docente (especialmente as de fácil acesso, como aplicativos, etc.) ". (ENTREVISTADO D)[17]
>
> "Haver mais diálogo entre a prática e as teorias por meio da atuação acompanhada e de fato supervisionada nas aulas que dizem respeito à formação docente". (ENTREVISTADO E)[18]

17 *Op.*

18 Questionário aplicado pelos autores da pesquisa.

Assim, ao se perguntar o que é a educação, a quê ou a quem ela serve, qual seu objetivo e a sua finalidade, conseguimos visualizar que o projeto educacional posto, segue ideologias e interesses diversos, sejam eles políticos, econômicos e sociais que, especialmente nos tempos atuais, ferem os princípios básicos da nossa disciplina.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou contribuir com a produção do conhecimento, não apenas para o graduando em licenciatura e comunidade acadêmica, mas também para toda a sociedade, fortalecendo o debate sobre os desafios dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, e também revelar que ao lidar com a educação nacional mediante um olhar mercantilista constrói-se desigualdades que perpassam desde a formação docente, a desqualificação da licenciatura e o distanciamento com a realidade brasileira nas escolas públicas do país.

Todas as pontuações aqui colocadas trazem sérias implicações para o ensino da sociologia na educação básica, até porque as fragilidades da formação docente refletem claramente na qualidade do ensino e na construção da identidade docente. No entanto, é preciso ressaltar a importância da pesquisa/ensino no processo da formação docente já nos períodos iniciais, como forma de fortalecer essa prática tão rica e bela e ao mesmo tempo complexa, dolorida, conflituosa.

Acreditar na educação é fundamental e necessário para um país que se queira melhor, livre das desigualdades. É preciso fomentar nos futuros professores e professoras o hábito por essa prática, entendendo-se, pois, como sujeito que pensa sua realidade e também propõe soluções. No mais, esperamos que esta pesquisa possa despertar novos estudos e assim contribuir com a formação docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase. Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. . Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf. Acesso em: 26 jun. 2019.

CARAGNATO, Célia; CORDEIRO, Victoria. Campo científico-acadêmico e a disciplina de sociologia na escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 39-57, jan/mar. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 22 jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

MILLS, Wright. **Imaginação Sociológica**. São Paulo: Zahar, 1975.

PIMENTA, Selma. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 02, p. 11-26, 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3735. Acesso em 29 mai. 2019.

UFPE. Departamento de Sociologia: Perfil curricular. 2019. Disponível em: https://www.ufpe.br/ciencias-sociais-licenciatura-cfch. Acesso em 15 abr. 2019.

“EU PROFESSOR(A)”: REFLEXÕES SENSÍVEIS E IMAGÉTICAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

HIDELBRANDO LINO DE ALBUQUERQUE
Professor, Escola de Referência em Ensino Médio Ana Faustina, Surubim/PE,
e-mail: hidelbrandolino@gmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Quando Gilbert Durand (1911-2012) esteve na Fundação Joaquim Nabuco, em Recife, PE, em 1990, em vista do 'VII Ciclo de Estudos sobre o Imaginário' ressaltou que "uma 'grande cultura' é aquela que sabe articular os seus pluralismos, aquela que sabe que, ao lado, em torno das suas instituições, das suas pedagogias e das suas hierarquias funcionais, dar lugar à efervescência das suas margens" (DURAND, 1996, p. 183). Assim, inspiramo-nos no 'pluralismo' durandiano como forma de abordar a dimensão simbólica do(a) professor(a) em tempos de pandemia com vistas para pensar o trabalho docente por vezes marginalizado pelo poder que se pretende dominante.

Tal dimensão simbólica é partilhada por meio do relato de experiência que ora apresentamos, com o desejo de esperançar em tempos de pademina, de modo a refletir sobre o trabalho docente, sensivelmente, e sobre a reconfiguração de espaços de aprendizagem tanto na escola quanto em casa. Esta, percebida na dimensão simbólica, cogita que "o passado, o presente e o futuro dão a casa dinamismos diferentes, dinamismos que não raro interferem, às vezes se opondo, às vezes excitando-se mutuamente" (BACHELARD, 1996, p. 26). Em tempos de Covid-19, tal concepção foi potencializada, sobretudo a partir de mudanças culturais abruptas no que tange a casa, transformada em meio à rotina escolar para se adequar ao ensino remoto, às atividades da prática docente e do próprio lar.

De modo complementar à percepcão sensível de Bachelard sobre a casa, o acolhimento, Paulo Freire (1996) sugere pensar, igualmente, sobre o lugar docente, de modo que não podemos "correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente, cansados, cair no indiferentismo fataliscamente cínico que leva ao cruzamento de braços" (FREIRE, 1996, p. 74). Nesse sentido, o pensamento sensível, na perspectiva dos estudos do imaginário de Gilbert Durand (1989), ao reunirem cultura e educação em tempos de pandemia e a dimensão simbólica da casa, converge com o pensamento freireano por estar relacionado com a representação social sobre o papel da(o) docente. Assim, compreendemos por reconhecer a dimensão da docência por meio dos estudos do imaginário Durand no que tange à necessidade de pensar a importância do reequilíbrio do(a) professor(a) na convergência dos planos biólogico, psicossocial e antropológico torna-se um quadro preponderante.

Tal reequilíbrio forma-se constituído "em todos os setores e em todos os ambientes da atividade humana, finalmente a generalização tanto estática como dinâmica da virtude de imaginação" (DURAND, 1964, p. 74). Constitui, pois, o imaginário docente em meio às experiências do vivido, em todas as suas dimensões, e que suscintam a reflexão sobre o "eu professor(a)" em tempos de pandemia. Dessa forma, partilhamos que o objetivo deste relato de experiência é refletir sobre o trabalho docente em diferentes espaços e tempos da pandemia do Covid-19.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O lócus da experiência foi a Escola de Referência em Ensino Médio Ana Faustina, instituição estadual de ensino público, na cidade de Surubim – PE. A conversa aconteceu com cinco (05) professoras(es) efetivas(os), em momentos alternados, contemplando questões relacionadas ao objetivo proposto neste relato. Optamos por coletivizar a fala das(os) professoras(es). O período das conversas ocorreu durante o mês de agosto de 2021. A escola encontra-se em atividade presencial e remota com as(os) estudantes em vista da pandemia do Covid-19.

A experiência desenvolvida seguiu os seguintes contornos: movidos pelo sentimento de pertencimento à docência e dos desafios apresentados em tempos de pandemia do Covid-19, direcionamos a atividade para uma escola de rede pública estadual na qual o primeiro autor deste relato leciona, na cidade de Surubim – PE. A intenção foi ouvir professores(as) do quadro efetivo da escola, em vista do tempo de serviço vinculado à instituição de ensino ser maior cronologicamente, em detrimento das(os) prrofessoras(es) contratados(as). Tal intenção foi importante como estratégia para dimensionar a reflexão comparativa sobre o fazer desses(as) profissionais antes e durante a pandemia do Covid-19, assim, com vistas para as reflexões sensíveis sobre o trabalho docente.

Por se tratar de um relato que prioriza a experiência e busca a escuta de modo espontâneo e conectada aos percursos vividos pelos(as) professoras(es), acolhemos a "conversa" como método e procedimento pensado para o estudo. Tal escolha dá-se sem perder de vista o caráter metodológico e diante da necessidade de, dessa forma, "pensar com elas, escutá-las, pensar a partir delas, com toda imprevisibilidade, incomensurabilidade, inventividade e contingência que a pesquisa pode revelar" (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 169). São conversas que possibilitaram o sentir como caminho, na e com a investigação, de modo horizontal,

a partir da experiência do vivido, compartilhada durante os momentos de interação. Trata-se, pois, de uma experiência dialógica que, ao nos distanciar de modelos metodológicos cristalizados da pesquisa científica, cogita a ruptura necessária com metodologias tradicionalmente instituídas.

3. RESULTADOS

No que tange à dimensão simbólica da escola como espaço de aprendizagem, percebemos que ela ampliou-se, convergindo em casa, escola, redes sociais e de modo complementar o horário também de trabalho também foi alterado. Tal mudança confirma-se no momento de escuta de uma professora, ao afirmar que ***"Ah meu amigo, a escola agora é na minha casa, na minha vida inteira. Onde eu vou, não tem dia, nem tem hora, os estudantes vão atrás de mim pelo celular"*** (sic), referindo-se ao aparelho celular e, em especial, ao ***Whatsapp***. Tal situação chama a atenção para a reflexão sobre o cuidado de si em meio à pandemia.

Acerca do trabalho e formação docente em tempos de pandemia, mesmo em momentos distintos, o pedido de apoio ao Estado é recorrente nas falas das(os) professoras(es) durante as partilhas: ***"Minha escola me apoia, mas o trabalho não está fácil!"*** (sic). O relato apresentado pela professora remete ao que Michel Maffesoli explica sobre a lógica da identificação, no que tange à identidade incerta, uma vez que é "essa ambiguidade que pode fazer tomar por um retorno ao individualismo o que era apenas uma expressão de um narcisismo coletivo" (MAFFESOLI, 1996, p. 302). Aspecto que também se compreende na fala seguinte narrativa da professora ***"a gente não está recebendo formação pra lidar com essa situação!"*** (sic).

A declaração ***"nós estamos morrendo e não estão nem aí pra gente!"*** (sic) remete à angústia da morte, angústia existencial que se expressa através de imagens relativas ao tempo, onde a pandemia surge como um fio que liga tal situação e representa "a imagem direta das 'ligações' temporais, da condição humana ligada à consciência do tempo e à maldição da morte" (DURAND, 1989, p. 77).

O processo de diálogo e escuta desenvolvido nesta atividade reforça, simbolicamente, o entendimento necessário de encontro ao racionalismo imposto pela ciência, uma vez que, mesmo com os protocolos sugeridos como medida de prevenção ao Covid-19, as(os) professoras(es) percebem que a ciência não é garantia total da vida protegida do vírus.

A experiência de escuta sinaliza para a contribuição deste momento para o diálogo e a reflexão sobre o imaginário docente em tempos do Covid–19. Com a ação proposta, consideramos que, em meio à pandemia do Covid-19, o fazer docente esteve imerso a grandes desafios, seja em relação à prática pedagógica ou sobre os espaços-tempos. A casa e a escola foram ressignificadas para se adequar às modalidades de ensino presencial e remoto. Tais mudanças provocaram mudanças que afetaram o trabalho docente nas dimensões cultural e profissional.

Na esteira das partilhas apresentadas, o relato dimensiona aspectos sensíveis do "eu docente" em meio às atividades de esnino que nos levam a perceber o pluralismo e as subjetividades que forjam o trajeto antropológico, ou seja, "a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social" (DURAND, 1989, p. 29). E possível, igualmente, reconhecer tal processo de modo convergente: Eu professor(a) em aula presencial. Eu professor(a) em formato remoto. Eu professor(a) pelo ***Whatsapp***. Eu professor(a) ***Google Meet***. Eu professor(a) enlutada(o). Eu professor(a) pandemia. Eu professor(a) cultural. Eu professor(a) esperança.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário.** Tradução Hélder Godinho. Lisboa: Presença, 1989.

DURAND, Gilbert. **Campos do imaginário**. Tradução Maria João Batalha Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Tradução Bertha Halpen Gurovitz. Petrópolis – RJ: Vozes, 1996

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? ***In:*** RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa:** por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

TECENDO REFLEXÕES SOBRE OS CONHECIMENTOS DAS CRIANÇAS EM RELAÇÃO A LÍNGUA ESCRITA

KÉSSYO GOMES DOS SANTOS
Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri - CE, kessiodossantos12345@gmail.com;

THAIS GONÇALVES SILVA
Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri- CE, thais.goncalves@urca.br;

SAMUEL MORAIS SILVA
Mestre em Educação Brasileira (FACED/UFC), pela Universidade Federal do Ceará - CE, samuelms1506@hotmail.com;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho discorre experiências de três autores no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Regional do Cariri, do Curso de Pedagogia, campus pimenta sobre uma abordagem diagnóstica realizada com crianças do 2º ano dos Anos iniciais do Ensino Fundamental para identificar os níveis que se encontravam em relação ao processo de alfabetização.

Visto que, conforme Emília Ferreiro (2017) "A leitura e a escrita é uma construção individual, mais ela pode ser aberta para a interação com o meio dentro e fora da escola". Isto é, compreende a aquisição da língua escrita como um caminho de recuos, de ressignificações e de socialização que nesse processo deve-se considerar os conhecimentos prévios, sua cultura, sua atuação e inserção no seu lugar.

As disciplinas de estágios que ocorrem nos cursos de graduação nem sempre são suficientes para a compreensão da realidade da atuação docente, seja pela sobrecarga das escolas, por não terem como receber os graduandos com a devida atenção pela dificuldade da Universidade em estabelecer relações entre o pensar e o fazer da realidade docente ou ainda pela sensação dos graduandos de não pertencimento àquela realidade (MACHADO; REGINATO, 2015).

Com a preocupação de aproximar teoria e prática na formação docente e melhorar a qualidade da formação inicial dos professores, foram criadas algumas ações e políticas no âmbito educacional, entre elas o Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência, que tem contribuído bastante na formação de professores.

Para início de conversa, situaremos e abordaremos sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que foi criado pelo Ministério da Educação em 2007 e implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura das instituições federais e estaduais de Educação superiorcom a proposta de valorização da formação inicial dos futuros docentes, e com o objetivo de inserir os estudantes dentro da escola promovendo uma formação teórico-prática.

Nessa perspectiva, salientamos a participação no referido projeto e sua importância no des envolvimento em relação à formação docente e vivências reais, significativas e vivas do que é ser professor.

Assim, a pesquisa pretendeu-se relatar experiências de três autores sobre a atividade diagnóstica realizada com as crianças, como objetivos específicos, buscou-se identificar os níveis das crianças em relação à língua escrita, como analisar as dificuldades que as crianças tinham no quesito compreensão da escrita e leitura. Essa experiência aconteceu em uma escola da rede pública municipal da cidade do Crato, Ceará em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O subprojeto de Alfabetização do curso de Pedagogia Intitulado: Povos Cariris hoje e sempre, uma proposta interdisciplinar, do Curso de Pedagogia, campus Pimenta/URCA que conta com 20 bolsistas de iniciação a docência e dois supervisores de escola que desenvolvem suas ações específicas com alunos de duas escolas municipais de Crato, foi disposto ao Edital 04/2020 tendo como coordenadora de área a Prof.ª Dr.ª Edivone Meire Oliveira. E o nosso supervisor escolar sendo o professor Mestre Samuel de Morais Silva.

Inicialmente, nos deparamos com o primeiro obstáculo: que foi em relação a pandemia do novo corona vírus, então todos estavam aflitos de como as coisas iriam acontecer, umas das dificuldades foi a questão do acesso a internet, tanto dos bolsistas, mas também dos alunos da rede municipal de Crato-ce, muitos não tinham aparelho celular disponível, por isso, nem todos tem a oportunidade de participar das aulas remotas, escancarando a desigualdade no Brasil.

Nossos primeiros encontros neste projeto teve: oficinas, estudos de textos como um texto de Emília Ferreiro sobre a alfabetização e escrita. Com isso nosso contato com os alunos do 2º ano "D", ocorreu a partir do dia 01 de fevereiro que foi quando iniciaram as aulas no formato remoto, esse acesso foi possível através de grupo de WhatsApp em que estavam inseridos professores, pais dos alunos, bolsistas do PIBID e supervisor.

No primeiro dia de aula houve um momento que conseguimos ver e ouvir as crianças através de seus vídeos de apresentação. Uma das crianças relata que "gosta de brincar de barro e assistir", outra criança destaca que "gosta de assistir e brincar", isto nos esclarece que a imaginação, o brincar estão presentes nas vidas das crianças. Esse momento foi significativo para observar a desenvoltura dos alunos diante da tecnologia que estava sendo usada para facilitar o ensino, sabermos também a questão da oralidade.

No decorrer das atividades, percebemos algumas questões que eram monótonas e não buscava instigar a reflexão e interpretação crítica das crianças, mas ao mesmo tempo que citamos, deixamos claro que possivelmente foi o mais viável trabalhar com essas atividades e perguntas não reflexivas.

Visualizamos nas atividades, o trabalho com canções, porém letras de canções vazias e sem conexão, isto é, sem sentido algum para as crianças. Essa situação fez lembrarmo-nos do trecho tão conhecido: "Eva viu a uva" de (FREIRE,1967).

Outras atividades, que as crianças podiam escrever o seu nome usando as cores que quisessem o modelo de lápis, pinceis de sua preferência. Diante disso, salientamos que as observações na perspectiva das crianças não foram possíveis, então até o momento não temos o feedback deles, não sabemos se estão conseguindo resolver as questões e quais são as possíveis dúvidas e dificuldades. O projeto ainda pretende trazer a cultura dos índios cariris, sua alimentação, brincadeiras indígenas, ervas medicinais, cultura afro, temas que aborda de onde viemos.

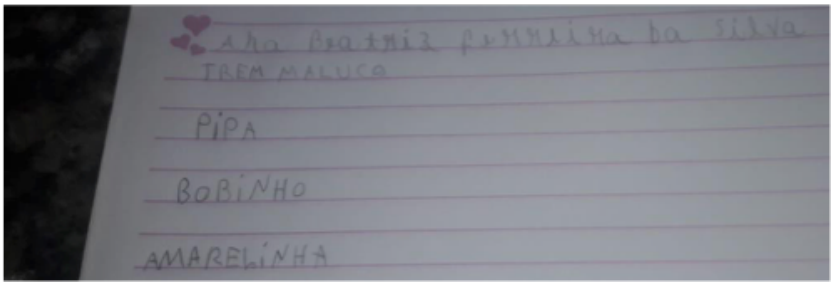
Para averiguar os niveis, criamos um diagnóstico próprio, diferente do utilizando e efetuado com as crianças, pois buscamos que as falas e escritas fossem espontâneas, sem sentirem pressionadas. No planejamento construímos uma proposta pautada nos vídeos de apresentação no início do ano letivo, levando em consideração o narrado pelos pequenos, pois a maioria relatou que gostavam de brincar, de assistir e de estudar. Nessa perspectiva, resolvemos construir nossa proposta alinhado com as falas infantis e gostos das crianças.

Nessa direção, pensamos em abordar brincadeiras. Os momentos foram pensados em acolhida de forma virtual, oportunizando espaços de intereação, de diálogos e escutas para sabermos o nome, como estavam, o que mais gostavam. No segundo momento solicitamos que escrevessem da forma que soubesse o nome. No terceiro, apresentamos trechos de musicas realcionadas a cada brincadeira e teriam que identificar. Após identificar, mostraríamos as imagens correspondentes a cada brincadeira e solicitamos que escrevessem os nomes das brincadeiras.

Nossa primeira avaliação sobre o nível de escrita das crianças ocorreu no dia 05/04, no período da tarde, a primeira criança se chama Ana Beatriz, tem 7 anos e estar no segundo ano do Ensino Fundamental. Avaliação/ diagnóstico: Ela sabe escrever o nome dela completo, só que quando foi escrever a palavra "dos" ela colocou um B no lugar de D. Ela sabe escrever cursiva e diferencia letras maiúsculas de minúsculas, apresenta um bom

repertório quando escreve, consegue identificar as palavras através do som. Portanto diante das analises a criança se encontra no nível alfabético na escrita.

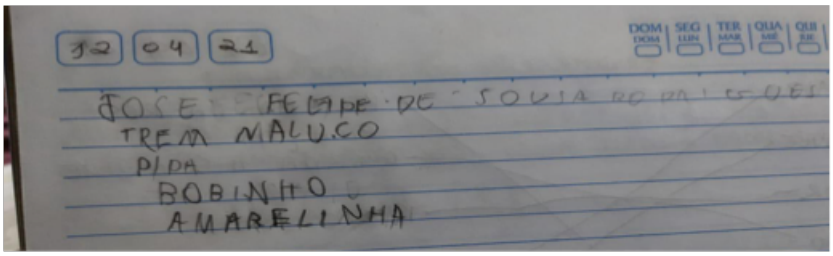
Imagem 1: Escrita da Ana Beatriz.



Fonte: Acervo pessoal

A avaliação da segunda criança ocorreu no dia 12/04, com o aluno José Filipe de Sousa Rodrigues de 7 anos e do 2 ano do ensino fundamental, o aluno consegue escrever, escreveu tudo maiúscula, teve momento em que ficou em dúvida em como se escrevia algumas palavras, em relação a interpretação dos sons teve um pouco de dificuldade, mas diante das análises consideramos o mesmo no nível alfabético.

Imagem 2: Escrita do José Filipe.

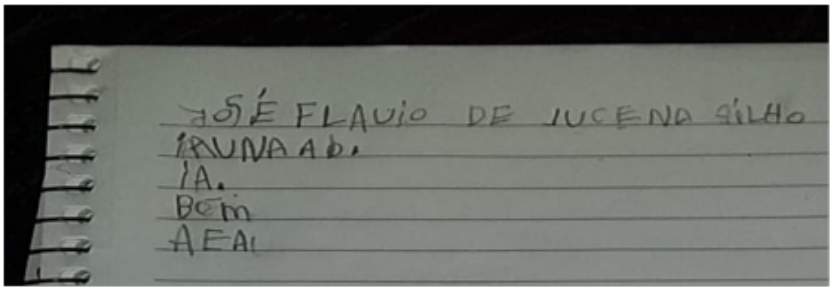


Fonte: Acervo pessoal

A terceira e última criança avaliada foi o José Flávio de Lucena Filho no dia 19/04, o aluno conseguiu escrever seu nome, mas não escreveu corretamente as quatro palavras, o aluno apresenta pouca consciência fonológica, teve bastante dificuldade na atividade, ele usa cada letra para representar uma sílaba ou escreve a sílaba sem um contexto. Ele também colocou várias letras para escrever a palavra “trem” que na teoria é uma palavra curta, monossílaba, ou seja, como o objeto “trem” é enorme, ele

associa o tamanho da palavra ao objeto, portanto a criança se encontra no no nível silábico com valor sonoro.

Imagem 3: Escrita do José Flávio



Fonte: Acervo pessoal

Em seguida, depois de verificado os níveis em relaçao a escrita dos alunos, sabendo da dificiculdade de cada um, comecamos a contar histórias infantis para eles, atividades que trabalhasse a oralidade através do reconto das histórias, desenvolvendo a escrita com o desenho, que foi pedido após a história um desenho em que usem a imaginaçao, criatividade, ficando livre para escolherem o que mais gostaram da história.

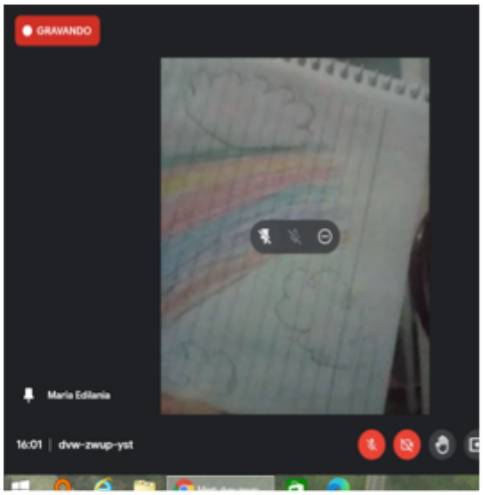
3. RESULTADOS

Percebemos que o projeto tem benefícios que não se restringem aos bolsistas, mas também aos alunos da escola que passam a receber uma melhor qualidade no ensino e ao professor que tem a oportunidade de desenvolver novas habilidades, ganhamos no que diz respeito a formação de qualidade dos futuros professores, a escola ganha, a comunidade ganha novos incentivos para seus filhos permanecerem na escola pública.

Essa sondagem inicial concretizou como ponto de partida, para conhecermos suas necessidades, dificuldades e avanços para planejarmos com base no que as crianças precisam desenvolver e aperfeiçoar. Claro que de acordo com o diagnóstico, precisa focar e trabalhar na fonetização que Emilia ferrero explica que " A fonetização da escrita se inicia quando as crianças começam a buscar uma relação entre o que se escreve e os aspectos sonoros da fala" (Ferreiro, 2017, p. 62). Ou seja, a criança precisa reconhecer essa relaçao indissociável entre escrita e som para que consiga avançar e entender a importância da escrita para sua vida, não com um simples entendimento das palavras, letra, mas da linguagem e das possibilidades de inventividades e encantamentos.

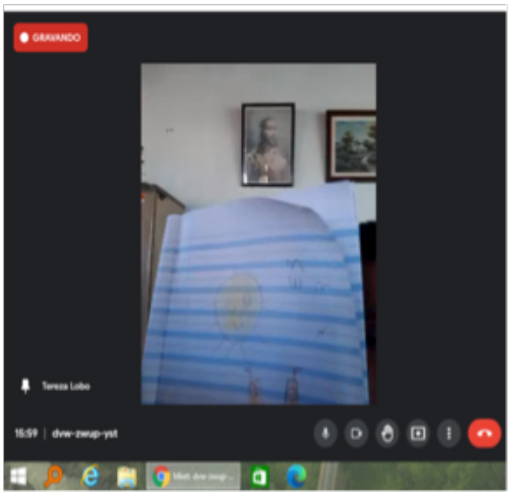
A seguir, têm imagens de algumas das atividades realizadas com as crianças, imagens essas que foram autorizadas através de um termo assinado pelos pais dos mesmos para a pesquisa, onde o aluno se torna o construtor do seu próprio conhecimento, com desenhos, recontação de histórias, trabalhando a oralidade, tornando a sujeito como protagonista, reconhecendo suas experiências e produtora de cultura, na medida em que elas contam histórias que seus avós contavam.

Imagem 4: Desenho da história



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 5: Desenho da história



Fonte: Acervo pessoal

Dar ênfase ao mundo da escrita e da leitura envolvendo aspectos vitais, com a imaginação, a cultura, a história e as relações que abrange a comunidade das crianças, que não estejamos focados nos metodos, nos cronogramas e fichas, na cópia de textos, frases, na circulação de vogais, consoantes, mas em atividades e experiências que mostrem o real significando da escrita para a vida desses pequenos, que abram espaços para as histórias e narrativas das crianças como também insiram uma linguagem viva e explorem situações reais na qual tornem-se protagonista participativa desse processo de aquisição da escrita.

Nessa lógica, a partir das analises dos niveis das três crianças incluídos nessa pesquisa, exige que reconhecemos que essa aquisição da escrita não se desenha de forma linear, mas que diante das dificuldades pode-se caminhar em uma direção que reconhece primeiramente a criança como sendo produtora de cultura e que apesar de não saber corretamente a escrita de uma palavra e/ou frase ela tem essa capacidade de interpretar, recontar as histórias ouvidas, construindo esses saberes que dialogam com a sistema de escrita e as diferentes linguagens.

A partir das observações nas atividades realizadas e pelos relatos das professoras e do professor supervisor Samuel, pudemos concluir que o PIBID tem papel significativo na formação docente, porque permite ao indivíduo em formação vivenciar intensamente a aproximação entre a teoria do curso de graduação e a prática pedagógica, progredir nas compreensões, no senso crítico e no uso das novas abordagens e métodos no ensino na alfabetização.

Ao mesmo tempo, contribui na formação continuada dos professores mostrando-lhes posicionamentos diferenciados para que se alcance a correção das deficiências atuais causadas por um ensino tradicional que impede os avanços que o país tanto precisa no que se refere à educação e à formação docente de qualidade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras.** 17. Ed. – São Paulo: Cortez, 2017.

MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro; REGINATO, LaraMoncay. **Estágio supervisionado e PIBID na Formação Docente: experiências que se completam.** OPSIS, Catalão, v.15, n. 1, p. 136-148, 2015

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E ENSINO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

ÂNGELA FERNANDES TEIXEIRA
Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará –IFCE, angela.fernandes.teixeira07@aluno.ifce.edu.br ;

ANA NATYHENE SILVA RODRIGUES
Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, ana.natyhene.silva06@aluno.ifce.edu.br ;

ALCIONE ALVES DA SILVA
Professora do IFCE – Campus Acopiara, Mestra em Educação UFPE/CE?PPGEdu, alcione.silva@ifce.edu.br .

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este relato de experiência é um recorte do relatório apresentado à disciplina de Estágio Supervisionado de Observação na Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – ***Campus*** Acopiara. O texto em questão buscou sistematizar as experiências adquiridas a partir das observações de aulas. Em razão do ensino remoto ocasionado pela pandemia, todas as etapas que compuseram a disciplina foram cumpridas virtualmente, bem como o Estágio.

Em vista disso, se esclarece que a vivência se deu em uma escola pública, localizada na sede do município de Acopiara-CE. As aulas observadas aconteceram nas sextas-feiras entre maio e julho de 2021. Atentamo-nos às ponderações apresentadas por Mélo (2020, p. 1) acerca do estágio:

> o estágio supervisionado consiste em uma etapa fundamental para a formação docente. É através da vivência na escola que o licenciando passa a entender de forma mais efetiva a realidade de uma instituição de ensino, pois com essa experiência é possível compreender os elementos físicos e culturais que compõem o ambiente escolar, como também os integrantes que constituem esse espaço.

Como bem destaca a autora, é principalmente através dos estágios que os graduandos têm os seu primeiro contatos com instituições que, posteriormente se tornarão seus futuros campos de trabalho. Assim, concordamos quando ela ressalta que é por meio dessa experiência que os licenciandos compreendem a estruturação dos espaços formais de ensino e, adquirem discernimento para exercerem suas profissões.

Dessa forma, o estágio objetivou compreender como se dá a estruturação de uma escola e como os professores têm planejado suas aulas no ensino remoto, além de adquirir dados para a confecção de um projeto de intervenção. Para tanto, justificou-se pela necessidade que licenciandos possuem em aproximar-se de seus futuros campos de trabalho. Cabe ressaltar que a vivência foi extremamente importante para a nossa formação docente.

Nesse sentindo, gostaríamos de elencar as sessões que compõem esse relato. Na sessão intitulada "Descrição da Experiência" destacamos os aspectos da nossa vivência, bem como a metodologia, a observação

propriamente dita das aulas, e na sessão chamado de "Resultados" elucidamos as nossas considerações derradeiras.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O Estágio Supervisionado de Observação do Ensino Fundamental teve todas as suas etapas desenvolvidas virtualmente. Além de observamos aulas que foram ministradas pelo ***Google Meet***, fomos inseridas em um grupo da turma no ***Telegram*** de modo que pudemos acompanhar o desenolvimento do componente curricular de Ciências.

Desta forma, a turma do 6º ano "C" é composta por alunos das Zonas Urbana e Rural do município de Acopiara-CE, e possui um quantitativo de 26 alunos, destes, apenas uma pequena parcela conseguia assistir às aulas síncronas. Diante disso, Martins, Mendonça e Barros (2020, p. 2) trazem uma importante reflexão sobre os obstáculos enfrentados pelo estudantes em decorrência da Pandemia de Covid-19: "os pontos desigualdade social e ensino remoto se referem à dificuldade de acesso aos artefatos que mediam esse tipo de ensino, reflexo pela falta de recursos, já que uma boa parte da população apresenta esses tipos de problemas ocasionados pela desigualdade".

Assim, é possível inferir que a ausência de alunos nas chamadas aulas síncronas sejam explicados pelos fatores mencionados pelos autores, uma vez que a pandemia escancarou ainda mais as desigualdades sociais e econômicas do Brasil. É importante frisar que afirmamos a pouca participação dos alunos porque além de presenciar o fato nos encontros virtuais também tivemos longas conversas sobre o assunto com a nossa supervisora, e ela relatou inúmeras situações desafiadoras em relação às presenças dos estudantes nos momentos síncronos.

Dito isso, gostaríamos de comentar dois pontos da primeira aula observada que nos chamou atenção. O primeiro o fato da professora fazer o resgate de conteúdos vistos em alguns encontros anteriores e o fato dela instigar a curiosidade dos alunos. O assunto estudado pela turma na nossa primeira observação foi "Matéria e Energia", esse conteúdo traz consigo muitos conceitos, e podem inclusive culminar em dúvidas e conflitos para os alunos. Assim, entendemos que retomar termos, exemplos, figuras auxilia na consolidação do conhecimento.

Atrelado a isso, vemos como essencial o estímulo à curiosidade, aspecto também observado na aula, onde a docente figura no slides exemplos de misturas homogêneas e heterogêneas e pede para que

os alunos observem em suas residências líquidos (como água e óleo) e constatem o que ela estava explicando. Imaginemo-nos no lugar dos alunos, sujeitos inseridos em famílias que foram bastante afetadas pelos inúmeros desafios acarretados pela pandemia, a exemplo de: fome, desemprego, doenças e isolamento social. Diríamos que ter alguém que estimule e desperte o nosso melhor, que acredite no nosso potencial é indispensável. Nessa perspectiva, Freire pontua:

> estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de resposta a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devamos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam [...] (FREIRE, 2002, p. 33).

Na segunda aula observação, presenciamos uma aula bem estruturada, o conteúdo ministrado na ocasião foi "Ciclo da Água", onde a docente explica cada fase do ciclo sempre exemplificando com figuras. Nessa aula frisamos um ponto interessante, a interação constante dos alunos na aula. Relatamos várias vezes as dificuldades encontradas nesse contexto atípico, a exemplo da pouca parcela de alunos assistindo as aulas síncronas, mas presenciar uma aula ***online*** com constantes interações é algo relevante. A professora explicava as fases constituintes do ciclo hidrológico e à medida que explanava pedia aos alunos que eles lessem o que dizia no slide.

De acordo com Madke, Bianchi e Frison (2013) a interação que é estabelecida entre professor-aluno e aluno-aluno beneficia o processo de aprendizagem uma vez que se produz visões diferenciadas. Dessa forma, uma aula permeada de interação além de ser vantajoso para os envolvidos, favorece também o lado social dos estudantes.

Pra terminar, no terceiro encontro síncrono, presenciamos a explicação do conteúdo "Fases da Lua", nessa aula queremos enfatizar o uso das tecnologias digitais na educação. Fomos convidadas juntamente com os estudantes a respondermos um pequeno ***quiz*** produzido pela professora no ***Mentimenter***, ali constatamos que tanto a docente quanto os estudantes possuíam o domínio básico nas tecnologias educacionais, fato que torna as aulas online mais interativas e satisfatórias (Castro ***et al.***, 2015).

3. RESULTADOS

Neste relato tratamos de muitos aspectos que permeiam o funcionamento da Educação Pública Municipal, e falamos de alguns do desafios enfrentados especialmente no contexto de Ensino Remoto. Podemos afirmar que todas as etapas da experiência foram ricas e extremamente valorosas para a nossa construção docente. É claro que sentimos falta das experiências que só a escola e as pessoas que a compõem proporcionam, além de não podermos, por exemplo, observar uma aula presencial. Dessa maneira, fomos sensibilizadas pela prática docente juntamente com o desejo de podermos de alguma forma ajudar a transformar realidades.

Além disso, ver de perto a estruturação de uma escola pública e suas fragilidades são conhecimentos que, sem dúvidas, permanecerão e nos auxiliarão com o passar dos anos. Para tanto, o estágio nos permitiu o contato direto com uma professora, o que resultou no aprendizado de como se organiza as aulas e como são estruturados os planejamento no Ensino Remoto.

Para concluir, ressaltamos que a experiência contada comprova mais uma vez a importância da disciplina de Estágio Supervisionado para a formação de professores. Ademais, acreditamos que as análises e reflexões apresentadas nesse texto podem colaborar de forma significativa para um bom trabalho no Estágio de Regência.

REFERÊNCIAS

CASTRO, E. A.; RIBEIRO, V. C.; SOARES, R.; SOUSA, L. K. S.; PEQUENO, J. O.M.; MOREIRA, J. R. Ensino Híbrido: desafio da contemporaneidade? **Projeção e Docência**, v. 6, n. 2, p. 47-58, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MADKE, Patrícia; BIANCHI, Vidica; FRISON, M.D. **Interação no espaço escolar: contribuições para a construção do conhecimento escolar**. Disponível em: http://san.uri.br/sites/anais/erebio2013/comunicacao/13427_62_PATRICIA_MADKE.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

MARTINS, L, M**.,** MENDONÇA, A, A., BARROS, A, J, S. Ensino remoto, desigualdade social e seus impactos na educação pública da cidade de Quixadá-ce.

In: VII CONEDU - Edição Online... **Anais** [...]Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/68534. Acesso em: 20 Jul. 2021

MÉLO, Maria Wellingta dos Santos. Estágio supervisionado no ensino de biologia: contribuições para a formação docente. *In*: CONEDU VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. **Anais** [...]. Maceió, 2020.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DE PLATAFORMAS DIGITAIS NO MUNICÍPIO DE PAUDALHO-PE

DANÚBIA CHARLENE DA SILVA PONTES RIBEIRO
Graduada pelo Curso de Lic. Em História - UNICAP, danubiapontes@gmail.com;

ANDRÉ FELIPE GOMES DO NASCIMENTO
Graduado pelo Curso de Lic. Ciências Biológicas – UPE, gomes007gomes@gmail.com;

MAYARA EMANUELLE FRANÇA SILVA
Graduada pelo Curso de Lic. Em Pedagogia – UFRPE, mayaraefranca@gmail.com.

ISSN: 2176-8153

INTRODUÇÃO

O Ano de 2020 trouxe inúmeros desafios, como as novas regras de convivência social, as mudanças no mercado de trabalho, os protocolos de saúde e inúmeras reflexões para o contexto pessoal e coletivo. Tais desafios foram consequências da pandemia da COVID-19. No âmbito educacional diversos processos pedagógicos tiveram suas estruturas reformuladas para que houvesse condições mínimas e exequíveis do planejamento letivo. Na Formação Continuada de professores se fez necessário a realização de estudos para que pudéssemos atender ao quadro desses profissionais. Para tal ação percebeu-se que as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) possuem um grande mecanismo e que auxiliaria, não só na sala de aula, mas também no processo de formação dos profissionais da educação. Os avanços tecnológicos refletem na atuação do docente, tendo este, a necessidade de atualizar-se continuamente, obtendo um fator essencial para a abordagem de conhecimentos contemporâneos a serem articulados nos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto, Vidal e Miguel (2020) reforçam que entender as Tecnologias Digitais significa atentar para uma dialética entre o homem e a sociedade, inclusive na importância de reflexões a este respeito no âmbito educacional. O objetivo deste trabalho foi desenvolver um Programa de Formação Continuada com os professores da Rede Municipal do Paudalho, onde abordamos a reflexão crítica sobre a prática educacional e aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político, trazendo as NTIC's como ferramenta primordial para o momento.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Este trabalho foi oportunizado pela Secretaria Municipal de Educação do Paudalho, através da Gerência de Desenvolvimento da Educação - GDE. Diante do contexto inicial da pandemia, foi necessária uma reestruturação do planejamento anual, principalmente das Formações Continuadas e como essas seriam realizadas para sanar as novas necessidades.

No primeiro momento realizamos uma pesquisa através de um Questionário Inicial, elaborado no Google Forms, com um total de 14 perguntas de múltipla escolha, todas voltadas ao uso da tecnologia pelos profissionais, onde o principal objetivo era analisar o grau de conhecimento e familiaridade com as tecnologias digitais. O questionário contou

com um total de 257 respostas validadas de 303. Dentre os participantes estavam professores das seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA.

No segundo momento se deu a realização de um percurso formativo, desenvolvido, aplicado e monitorado pelos Técnicos Educacionais da GDE, onde abordou-se temáticas atreladas à Formação Docente X Práticas Pedagógicas, com ênfase no engajamento de métodos e tecnologias para o meio educacional. O percurso formativo foi planejado em 8 módulos, preparados e disponibilizados através do Google Sala de Aula, agrupando os docentes de acordo com as turmas que lecionam (Ed. Infantil, Anos Iniciais e EJA I e II) e também por área de conhecimento (Anos Finais e EJA III e IV). Tal plataforma foi escolhida por apresentar um layout de fácil entendimento e pode ser acessada de qualquer dispositivo que tenha acesso à internet, com a possibilidade de integração em diversas ferramentas disponibilizadas, como: Gmail, Google Drive, Hangouts, MEET, Google Docs, Google Forms, Google Apresentações e Planilhas. As formações continuadas têm como objetivo viabilizar ao professor elaborar materiais didáticos, tornando-se sujeito de suas próprias concepções teórico-metodológicas. Assim, o professor desenvolve subsídios, visando construir instrumentos pedagógicos capazes de dinamizar as aulas e facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Ainda sobre o Google Sala de Aula, Daudt (2015) cita algumas funcionalidades, como: criação de turmas virtuais; lançamento de comunicados; criação de avaliações; receber os trabalhos dos alunos; organização de todo material de maneira facilitada e otimização da comunicação entre professor e aluno.

Por fim, no terceiro momento, realizou-se uma pesquisa de satisfação também com um Forms, para obter um feedback quanto aos conteúdos elaborados e disponibilizados no percurso formativo, onde foi evidenciado nas respostas, a importância dos momentos de formação e os avanços que esses proporcionaram nas metodologias dos envolvidos.

RESULTADOS

Nota-se o quanto é desafiador o trabalho formativo para professores e é necessário persistir pela essencialidade do trabalho e suporte a esses profissionais, como considera Schon (2000), “a formação continuada deve possibilitar espaço para que o professor possa, mediado pelo formador, pelos pares e pela teoria em pauta, refletir sobre sua prática”. Diante disso, percebemos que com a mediação pedagógica,

foram desenvolvidas situações de aprendizagens híbridas, possibilitando momentos de cooperação, colaboração, interação, compartilhamentos de saberes, propiciando o processo de construção coletiva do conhecimento e auxiliando os docentes a se tornarem capazes de adaptarem-se às diversas demandas do contexto educacional.

Barbosa (2014) ressalta que é importante "discutir a importância do professor na sociedade contemporânea, considerando-o figura estratégica e insubstituível na construção de uma nova sociedade, é hoje um imperativo e, ao mesmo tempo, um desafio." Nesse período em que as formações foram aplicadas, e diante da necessidade do uso da tecnologia, percebemos uma ressignificação das técnicas que buscam o Ensino e a Aprendizagem através da promoção do trabalho com habilidades e competências estimuladas nos professores.

A sociedade da informação "vem determinando novos padrões e comportamentos das gerações futuras" (AGUIAR; PASSOS 2014). A "Nova Geração", traz consigo novos estilos de vida e uma consciência moderna. Na sala de aula não é diferente, uma vez que os estudantes estão imersos no contexto da tecnologia, havendo a necessidade de que os profissionais da educação repensem suas práticas para estarem mais próximos da realidade de seus alunos.

A participação docente no feedback do percurso formativo foi evidenciada com um questionário final, denominado Avaliação de Formações Continuadas para Docência – Rede Municipal Paudalho, onde mais de 87% concordaram a respeito da utilidade dos conhecimentos e aplicabilidade das propostas. Quanto ao uso da plataforma Google Sala de aula, mais de 89% reconheceram a potencialidade do uso desse meio e a dinâmica que fora disposta nas salas. A participação docente em todo o processo é de suma importância para o êxito de qualquer percurso formativo, não dispensando a organização e o planejamento rigoroso do mesmo. A qualidade do trabalho reflete nos processos de ensino e de aprendizagem e tais processos precisam ser constantemente alvos de estudos para serem aperfeiçoados.

Por fim, percebeu-se que a inserção de ferramentas tecnológicas em um Programa de Formação de Professores facilitou o compartilhamento de informações, conteúdos, práticas pedagógicas, além de estimular a criatividade e a inovação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, I. A.; PASSOS, E. A TECNOLOGIA COMO CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ**. Cairu em Revista: sociedade, educação, gestão e sustentabilidade.** N. 3, Ano 3 – 13 jan. 2014. Disponível em: < https://www.cairu.br/revista/artigos3.html>. Acesso em: 17 ago. 2021.

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

BARBOSA, J. R. A. **Prática docente e desenvolvimento profissional de professores: impactos e novos desafios**, EdUECE, Livro 2, Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores, 2014.

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

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica.** Petrópolis, RJ: 4ª edição. Vozes, 2010.

DAUDT, Luciano. **6 Ferramentas do Google sala de aula que vão incrementar sua aula.** Disponível em: <https://www.qinetwork.com.br/6-ferramentas-do-google-sala- de-aula-que-vao-incrementar-sua-aula/> Acesso em 15 de setembro de 2016.

MORAES, Henaldo Barros. ARAÚJO, José Carlos Souza. **A expansão do curso de formação de professores na modalidade EAD e presencial no Brasil (2000 – 2018).** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____, **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, R. C. A. L.; SILVA, J. S. **O Uso de Tecnologias na Escola e Seus Impactos no Processo Educacional.** In: V CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU. Olinda, 2018. Disponível em: < http://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA19_ID3883_05092018103455.pdf >. Acesso em: 18 ago. 2021.

VIDAL, A. S.; MIGUEL, J. R. As Tecnologias Digitais na Educação Contemporânea. **Id. On Line: Revista Multidisciplinar e de Psicologia**. V. 14, N. 50 p. 366-379, maio de 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/2443/3877>. Acesso em: 20 ago. 2021.

VISITA TÉCNICA COM OS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NA COMUNIDADE INDÍGENA XUKURU DE PESQUEIRA/PE

CLEONILDO MOTA GOMES JÚNIOR
Mestre em Educação - Universidade de Pernambuco – UPE Mata Norte na área de Formação de Professores; Pós-Graduado em História da África - Fundação de Ensino Superior de Olinda – FUNESO-UNESF, Pós-Graduado em Ensino de História e Geografia - Universidade Cidade de São Paulo - UNICID, Licenciado em Pedagogia – Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Tem experiência em Ensino Fundamental nas séries iniciais, Médio em Sociologia e Superior nas áreas de Multiculturalismo, Temática Indígena, Educação das Relações Ético-raciais, entre outras. E-mail: cleonildo.junior@yahoo.com.br.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Desenvolver uma prática pedagógica que permita no campo do saber da experiência uma relfelxaõ crítica e reflexiva, é também oportunizar a convivência e o diálogo com os que fazem parte da história, neste caso os Povos Indígenas, que consentirá relatar suas vivências por meio da cultura e da história, e seus costumes. Levando o conhecimento da existência da diversidade de interpretações da própria realidade social organizada e sua cultura. O que permitirá aos graduandos (as) em formação docente, o entendimento de como se configuram as cosmologias indígenas: a linguagem, ritos costumes, bem como a produção de uma forma de educação autônoma.

Logo, trazer para o campo da formação docente as diversidades de educação que intercruzam a cultura dos Povos Indígenas, é possibilitar também a refletir em novos caminhos para a formação docente permitindo algumas Instituições de Ensino Superior (IES) atender às exigências a Lei n.º 11.645/08 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena".

Tal compreensão da inserção da Lei, passa a desarticular os paradigmas existentes diante dos Povos Indígenas, porque o saber construído das experiências "envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente" (TARDIF, 2014, p. 18) e são adquiridas pelos professor e ofertados aos (as) graduandos (as) em formação a desenvolver uma analisar crítica sobre o processo histórico-cultural dos povos indígenas numa perspectiva antropológica. Visto que este saber torna-se para os estudantes um conhecimento plural no momento que a construção do saber envolve uma experiência trabalhado no campo das Aldeias.

As consequências disso para a formação docente segundo Tardif (2014, p. 19) "é que as relações que os professores estabelecem com esses saberes geram, em simultâneo, relações sociais com os grupos, organizações e atores que os produzem". Uma formação que pressuponha esse saber não deve se restringir nas práticas pedagógicas como métodos ou técnica de ensino mais eficientes, ou inovadoras, mas que a relação cognitiva adquirida no campo da formação docente e com o trabalho deve ser acompanhada de uma relação social (TARDIF, 2004) porque estas informações precisam estar contidas no Currículo desta IES

possibilitando a todos e os (as) educandos (as) em formação docente a capacidade de promover em suas práticas pedagógicas mudanças e um novo olhar sobre o processo histórico, sócio e cultural das sociedades indígenas, favorecendo um espaço de equidade na valorização e respeito para com o outro.

Mas para que este conhecimento possam contemplara a perspectiva do Currículo do Curso, os professores formadores precisam apropriar-se dos saberes curriculares, que segundo Tardif (2014, p. 38) correspondem aos "discursos, objetivos, conteúdos, métodos", a partir dos quais as IES categoriza e apresenta conforme o autor, como os saberes adquiridos na formação docente e que possibilita o repensar das práticas pedagógicas e fomentar o que se constitui a Lei n.º 11.645/08.

Partindo deste proposto de mudança das práticas pedagógicas, propomos aos (as) graduandos (as) em formação docente do 4.º Período de Pedagogia a realização de uma atividade extraclasse, proposta pedagógica desenvolvida com os estudantes visou ofertar no campo da docência a construção do saber com base na teoria e prática, uma visita técnica na Aldeia dos Povos Xukuru de Ororubá – Pesqueira/PE, o reconhecimento histórico-cultural, social, política e de educação destes povos. Nesta direção Tagliari (2010, p. 159) expõe que:

> Para tratar da temática histórico-cultural indígena no ambiente escolar, torna-se importante entendermos as diferentes vertentes onde ela pode ser tratada. Embora os conteúdos referentes à história e cultura dos povos indígenas brasileiros sejam tratados de modo especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras, eles podem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar.

Diante disto, a perspectiva desta atividade extraclasse, viabilizou também proporcionar aos (as) educandos (as) em formação docente a entender o contexto ensino-aprendizagem trabalhado nas aldeias. Além disso, notar as riquezas das diferentes etnias indígenas, costumes e idiomas, respeitando as diferenças. E por fim, reconhecer como é constituído o Projeto Político-Pedagógico de uma escola indígena, principalmente dos Povos Indígenas Xukuru, Ororubá, Pesqueira/PE. Assim, "ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho" (TARDIFF, 2014, p. 21), são bases para a construção do saber pedagógico.

Portanto, as questões relacionadas às tradições sócio, cultural e histórico de um povo, especificamente dos povos indígenas do Brasil, torna-se um grande desafio para alguns professores, pois requer do mesmo um conhecimento prévio desse povo e saber com base em "uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada" (TARDIF, 2014, p. 16), sendo assim, é possível compreender e refletir que o saber adquirido nas vivências e práticas sociais do indivíduo carece estar interligada ao serviço pedagógico da formação docente.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

.

A proposta desta atividade extraclasse na Aldeia dos Povoso Xukuru de ororuba, Pesqueira – Pernambuco, vislumbrou direcionar aos educandos (as) em formação docente do 4.º Período em Pedagogia um novo olhar para a historicidade das populações indígenas, através de uma reflexão política e histórica da diversidade desses povos. Além do compromisso enquanto futuros profissionais da educação, que atuaram como Gestores, Coordenadores, Especialistas, Professores, pois esta atividade direcionará olhar crítico, reflexivo diante do campo histórico dos povos indígenas evidenciado pelos livros didáticos, além da reconstrução da nossa prática pedagógica para a inserção da Lei n.º 11.645/08. Reconhecendo e valorizando as populações indígenas da nossa sociedade e a quebra de paradigmas instituídos em relação às diferenças étnico-culturais de um povo.

Antes da visita a comunidade dos Povos Xukuru, a aula da Disciplina de Educação Indígen, dividiu-se no conhecimento teórico com base nas leituras reflexivas, críticas e analítica de alguns artigos científicos e capítulos de livros de autores e pesquisadores que discutem sobre os desafios da História Indígena no Brasil (MONTEIRO, 2004). Os textos utilizados na Disciplina também discutem sobre a diversidade cultural das sociedades indígenas (TASSINARI, 2004); os direitos dos indígenas no Brasil (SANTOS, 2004), além de Filmes e documentários disponibilizados pelo canal do YouTube com os próprios povos que relevam suas histórias e tradições culturais. É importante destacar que a Disciplina seguiu um planejamento o qual buscou-se direcionar aos estudantes em formação, a busca do conhecimento, como destacado no quadro 1 abaixo.

Quadro 1. Roteiro de aula da Disciplina de Educação Indígena em conformidade a Ementa do Curso

CONTEÚDO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
Definindo o conceito de Cultura e a Antropologia. O que é cultura? Quais as diferentes definições de cultura de acordo com a visão da antropologia social.	Apresentação da Disciplina; Conversa Informal; Aula expositivo-participativa; Leitura de Imagens; Leitura textual sobre a antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade; Exercício
O desafio da história indígena no Brasil; Sociedades Indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural.	Projeção de vídeo (documentário): Índios no Brasil. Relatório Individual sobre o vídeo. Leitura textual; Discussão sobre o texto; Exercício Projeção de Filme e sequência didática; Fórum de discussão. Pré-leitura do texto: Os direitos Indígenas no Brasil (para próxima aula)
Os direitos indígenas no Brasil; A Missão Jesuítica e os povos indígenas do Brasil	Diálogo sobre o texto: Projeção de Vídeo; Reflexão sobre o vídeo; Atividade relacionada ao vídeo apreciado, Leitura textual em grupo: Exercício em trio ou quarteto. Pré-leitura do texto para a próxima aula.

Fonte: O autor, 2019.

É importante destacar que este roteiro de aula diversifica toda a dinâmica da Disciplina no decorrer do Curso, o qual possibilitou a construção de um Projeto Extraclasse. Contudo, a prática pedagógica estruturado em Projetos possibilitou uma estratégia de aprendizagem que estabeleceu no campo da vivência uma sólida interlocução com outras áreas do conhecimento, a História, Geografia, as Ciências ente outras. Contudo, a proposta pedagógica com projetos depois da base teórica, está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394/96 em seu artigo 26-A que constitui o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena.

A atividade seguiu a seguinte estrutura: primeiramente houve um estudo teórico com bases em autores e pesquisadores que se debruçam sobre a temática em evidência. Este estudo, viabilizou a preparação dos (as) graduandos (as) em formação docente ao que diz respeito a

inserção do Ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas conforme a Lei n.º 11.645/08. No segundo momento, os educandos (as) em formação docente, foram direcionados ao aldeamento dos povos indígenas da etnia Xukuru de Ororubá Pesqueira/PE com a proposta de conhecerem as tradições culturais que compõe esse grupo étnico por meio do diálogo com suas lideranças.

O terceiro momento, foi proposto aos (as) educandos (as) do 4.º período de pedagogia intercruzar o conhecimento empírico e teórico através da experiência com os povos indígenas, onde conheceram o Projeto Político-Pedagógico constituído pela Escola Indígena da localidade. E por fim, no quarto momento, os (as) graduandos (as) em formação vivenciaram na prática o que compõe o Toré, pois segundo Grüenewald (2005) e Nascimento (2051) o Toré é considerado pelos Povos Indígenas como um regime encantado vivenciado pelos índios do Nordeste. Enquanto ritual religioso é caracterizado pelo transe mediúnico, onde acontece a comunicação entre os encantos e os encantados, ou seja, quando a mateira se manifesta.

Estas experiências pedagógicas viabilizaram a uma ação didático/pedagógico que contemplasse a inserção do Ensino da Cultura dos Povos Indígenas em conformidade da Lei n.º 11.645/08, visando nos (as) graduandos (as) em formação docente um novo olhar sobre as populações indígenas do Brasil. Visto que, esta prática pedagógica pautada para o conhecimento da História dos Povos Indígenas, especialmente a População Xukuru de Ororubá, Pesqueira/PE, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1997) – História e Geografia devem estar alicerçadas no trabalho do professor formador com o intuito de promover e alicerçar no trabalho o envolvimento para uma distinção básica entre o saber histórico. Mas não com referência históricas anacrônicas destas populações e tão pouco com a visão estereotipada da mesma.

Os dados coletados nesta prática pedagógica contribui para demonstrar de forma geral as experiências vivenciadas pelos (as) graduandos (as) em formação docente do 4.º Período de Pedagogia, a pensar em constituir uma prática pedagógica com bases na Lei n.º 11.645/08. Pois, visou contemplar o que Silva (2015) afirma, que através da lei possibilitará o reconhecimento das sociodiversidade indígenas nos Cursos de Licenciaturas. Portanto, as intervenções pedagógicas no trabalho das experiências empíricas e teóricas ocorrida no espaço geográfico dos Povos Indígena Xukuru vislumbrou nos estudantes em Pedagogia

mudanças significativas com base no respeito e na valorização histórica das Populações Indígenas.

Contudo, pensar em contemplar a teoria/prática na Disciplina do Ensino da Temática Indígena no Curso das Licenciaturas em Pedagogia, experiências vividas na comunidade local dos Povos Indígenas Xukuru, conjeturou desarticular o currículo colonialista que impera no campo de algumas Instituições de Ensino e prática do daltonismo cultural, que segundo Moreira e Candau (2008, p. 31) "o professor 'daltônico cultural' é aquele prática pedagógica que não valoriza o 'arco-íris de culturas", mas que este daltonismo não somente afeta o professor, porém o Currículo de algumas IES. Deste modo, é importante destacar que a atividade com o projeto direcionada a turma de Pedagogia do 4.º Período foi constituído através da Matriz Curricular do Curso em conformidade a Lei n.º 11.645/08, que veiculou fortalecer uma política educacional que prime pelo respeito e a valorização histórica do outro.

3. RESULTADOS

A receptividade dos (as) graduandos (as) na Aldeia dos Povos Indígenas Xukuru do Ororubá na comunidade do Caxo da Boa Vista, município de Pesqueira, Pernambuco, ocorreu mediante a um ato religioso, tradição da cultura destes povos, antes mesmo de realizar quaisquer trabalhos na Aldeia. É importante destacar que ato religioso praticado na comunidade se torna para este povo uma herança deixada pelos seus ancestrais, considerados como orientadores para quaisquer, eventualidade desenvolvida na comunidade.

Em se tratando da ancestralidade, vale ressaltar que para os Povos Indígenas em suas particularidades, a ancestralidade são as forças da natureza enquanto principais regentes da vida na terra. Além disso, o princípio da energia enquanto fator fundamental da espiritualidade, a presença do invisível, a harmonia e integração entre o mundo espiritual e o material. Assim, iniciou-se a realização das ações práticas na comunidade, como demonstra a imagem 1 abaixo.

Após essa troca de saberes no primeiro momento da visita técnica com os (as) graduandos (as) tornou-se um ponto crucial para compreender como a população Xukuru vivencia na comunidade os trabalhos de iniciação para a difusão do conhecimento e transmissão da sua cultura. Isso tornou-se para os estudantes um rico saber, porque este contato com o conhecimento das culturas destes povos possibilitou o entender

cosmológico que rege toda a vida religiosa, econômica e social dos Povos Xukuru do Ororuba.

Este favorecimento do saber com base na formação histórica deve conduzir o conhecimento por meio do princípio narrativo que se traduz aos fatos, e vivenciado pela humanidade a partir das experiências da vida prática (RÜSEN, 2010), foi fundamental para a formação dos (as) graduandos (as), porque possibilitou fazer a união da teoria e os saberes concedentes por meio do saber das experiências, que do ponto de visto de Tardif (2014), o ensino deve acontecer no contexto das múltiplas interações que contemplam condicionantes diversos para a atuação do professor. Esses condicionantes destacados pelo autor, permite o professor transformar-se num estilo de ensino.

Ao desenvolver os saberes das experiências, Tardif (2014, p. 53) enfatiza que estes saberes "adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica como os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional". Mas que esta construção através das experiências vividas pelos (as) graduandos (as) em formação possam desenvolver no seu cotidiano, ações estratégicas para o respeito e valorização com os povos indígenas. No que lhe concerne, estas estratégicas sejam com base de estrutura da mediação didática processo de ensino-aprendizagem, para o reconhecimento e a valorização do outro.

Neste contexto, Libâneo (2015, p. 641) enfatiza que:

> O caminho didático para a formação dos conceitos pelos alunos deve reproduzir ou recriar o caminho investigativo já percorrido pelo pensamento científico, de modo que os alunos interiorizem métodos e estratégias cognitivos para desenvolver seu próprio pensamento (LIBÂNEO, 2015, p. 64 1).

Mas que este pensamento constituído através do conhecimento científico e empírico, incorporem no cotidiano dos estudantes do Curso de Pedagogia, uma formação que contemple a quebra de paradigmas pejorativas em relação às populações indígenas, e possam compreender os equívocos históricos, culturais, sociais e étnicos estabelecidos sobre a história destes povos, como destaca Grupionni (2004) em seus estudos e pesquisa. Logo, a prática pedagógica por meio do conhecimento empírico na comunidade dos Xukuru de Ororuba, vislumbrou uma didática eficaz aos estudantes em formação docência, por ampliar a capacidade deles a observar as particularidades existentes entre os povos indígenas,

mas que beneficiou aos estudantes o reconhecimento destes povos enquanto ser social e de pertencimento na História do Brasil.

Portanto, ao disseminar o conhecimento histórico das populações indígenas no campo da formação docente, o saber da experiência, a IES precisa refletir que "o conhecimento passou a ser considerado atemporal, parcial, sempre em movimento" (SANTOS, 2015, p. 193), com também as culturas dos povos indígenas passaram por transformações, e que estes buscam desarticular a conjectura que se estabeleceu no campo histórico da formação brasileira.

Para pensar em uma história do tempo presente intercalando a teoria com a prática, Hobsbawm (1995, p. 105) justifica que a vivência pessoal deste tempo "[...] molda inevitavelmente a forma como o vemos, e até mesmo o modo como determinamos a evidência à qual todos nós devemos apelar e nos submeter, independente de nossos pontos de vista [...]". Dessa forma, as trocas de saberes no contexto da prática da experiência no espaço geográfico da População do Xukuru por meio do diálogo são consideradas com um passo importante no ensino da temática indígena.

De fato, as experiências adquiridas no espaço geográfico [1] dos Povos Xukuru, tornou-se essencial o conhecimento dos (as) graduandos (as) em formação docente uma aproximação com a história e cultura desses povos. Visto que "a presença da temática indígena contribui para além de definições éticas. Ela é um compromisso ético (SANTOS, 2015, p. 189), além de, nos fornece base para compreender a nossa história. História esta que segundo Grupionni (2005) sempre foi renegada através dos equívocos e discursos distorcidos nos livros didáticos, apontando apenas para os índios do Estado do Amazônia.

Neste contexto, Santos (2015) enfatiza que precisamos superar essas visões sobre os povos indígenas, e refletir que eles se encontram em todo o território nacional, como mostra as experiências vividas pelos (as) graduandos (as) do Curso de Pedagogia ao trocar os saberes com os Povos Indígenas Xukuru de Ororuba, localizado no município de Pesqueira, Sertão do Estado de Pernambuco. Logo, o professor formador ao trabalhar atividades que envolvam os conhecimentos históricos e culturais dos Povos Indígenas em sala de aula, deverá estimular os estudantes, as reflexões, análises, pesquisas, interpretações, confrontamentos e organização de conteúdos históricos.

Essas ações são competências e habilidades que devem ser adquiridas no Ensino de História por meio da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, promovendo uma reflexão crítica dos

estudantes, de modo que eles (as) possam reconhecer a verdadeira história dos povos indígenas do Brasil. Nesta direção, se faz necessário compreender e refletir diante do ensino de História das Culturas dos Povos Indígenas, que a História precisa ser compreendida como o resultado da ação de diferentes grupos, setores ou classes de toda a sociedade. Assim, o professor precisa despertar nos estudantes o reconhecimento da história dos Povos Indígenas partindo do princípio que, a história faz parte da produção de todos os homens. Ao compreendermos o que se constitui uma prática pedagógica para a interculturalidade nas escolas da comunidade dos Povos Xukuru, a Professora Indígena Xukuru, a Senhora Renata Hora Barros, formada em Ciências Biológicas com especialização em ensino de Biologia, vislumbrou as suas experiências práticas e pedagógicas na escola, apresentando ao grupo dos estudantes do 4.º Período de Pedagogia o que se trata o processo da educação interculturalidade na comunidade escolar.

Nesta perspectiva, a Professora Renata nos presenteou com seu discurso, enfatizando todo esse processo de melhoria na educação dos Povos Xukuru de Ororuba. Visto que este processo corresponde as lutas e resistência dos Professores Indígenas da Comunidade que buscam uma educação diferenciada, esta com bases na cultura de um povo. Este momento de trocas de saberes com base na Proposta do Projeto Político-Pedagógico das Escolas Indígenas Xukuru de Ororuba vivenciada pelos (as) graduandos (as) em formação docente, refletiu nas discussões obtidas através das leituras teóricas que fundamentaram o saber pedagógicos desses estudantes. Porque, nas Escolas Indígenas o processo metodológico do ensino são ações pedagógicas que perpassa por um trabalho coletivo atendendo as perspectivas da própria comunidade (SILVEIRA e SILVEIRA, 2012). Compreensão esta que está adquirida no diálogo com a Professora Indígena Renata Hora.

Logo, estudar a história dos Povos Indígenas do Brasil sobre o olhar de quem está inserido neste processo, com a prática da atividade extraclasse, favorece aos estudantes e o Professor Formador a construção do saber através das relações interpessoais através do diálogo. Logo, pensar em uma educação diferenciada, é proporcionar emancipação e promover a construção da autonomia e a consciência crítica dos educandos (FREIRE, 1996). Assim, a educação com este viés deverá estender-se a todos sem distinção de cor, credo ou qualquer outra categoria de discriminação (BRASIL, 1996).

Pensar uma prática pedagógica para as transformações sociais e para a construção de uma formação crítica e cidadã, os Cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, precisa formar seres questionadores, mas que permita condições básicas, teoria/prática, para que os estudantes em formação docente possam fortalecer o que se constitui a Lei nº 11.645/08. Finalizando as trocas de saberes com os Povos Xukuru de Ororuba, os graduandos (as) em formação docente do 4º Período de Pedagogia foram convidados a participar do ritual religioso que acontecem todos os sábados no horário tarde na comunidade. Momento este que para esses povos chamado Toré.

Para Neves (2005) o Toré é parte da cosmologia dos Povos Xukuru considerado como uma linguagem étnica religiosa, além de ser considerado como um ritual importante para a reflexividade deste grupo e que "durante o ato performático o sujeito é capaz de refletir sobre si e sobre o mundo" (NEVES, 2005, p.130). Neste local sagrado que acontece a ritualística destes Povos, o Toré é dançado segundo o autor em linhas indianas e formação de círculo. É importante destacar que para esses povos a mata e terra é considerada com um símbolo sagrado e precisa ser respeitado por todos, porque nela encontram-se vidas e necessitam ser preservadas pelas populações diante a memória de um povo.

O contato com o local sagrado dos Povos Xukuru, o Terreiro como é considerado por eles, possibilitou aos (as) graduandos (as) em formação docente do 4º Período de Pedagogia a quebra do preconceito e da intolerância religiosa. Porque a intolerância religiosa que se estabeleceu na sociedade brasileira fez a população colocar em prática o etnocentrismo, que "consiste, pois, em julgar como "certo" ou "errado", "feio" ou "bonito", "normal" e "anormal" os comportamentos e as formas de ver o mudo dos outros povos a partir dos próprios padrões culturais" (THOMAZ, 2004, p. 431). Esses prejulgamentos precisam se desarticulado da sociedade, especialmente no campo da educação, porque estamos diante de culturas diferenciadas e precisam ser respeitadas e valorizadas.

Desta forma, pensar na prática etnocêntrica é considerar o que reforça Thomaz (2004, p. 431) ao enfatizar que "o etnocentrismo pode consistir numa desqualificação de práticas alienígenas, mas também na própria negação da humanidade do outro". Contudo, desarticular as práticas etnocêntricas que impera diante as culturas dos Povos Indígenas, especialmente aos rituais religiosos, é possibilitando o reconhecimento de mundo destas populações e respeitando todas as formas de cultura que há no mundo.

Assim, o diálogo que consistiu entre os Povos Xukuru e os estudantes no momento da ritualística do Toré, fortaleceu o que propõe Gadotti (2000, p.158) que este diálogo visa "integrar, interagir, respeitar, entender o outro e aprender com o outro é o que nos ensina a educação multicultural à qual todos nós aspiramos." É nesse contexto que findamos a nossa visita técnica, cujo objetivo direcionará o reeducar do olhar para com o outro treinado para a interculturalidade e descobrir (GADOTTI, 2000), considerados elementos culturais externos que revitalizará a todos (as) os estudantes em formação docente a sua própria cultura.

Os saberes articulados na formação de Professores como base nas experiências e nas relações interpessoais, permitiu aos (as) graduandos (as) em formação docente dialogar com os Povos Indígenas Xukuru na perspectiva de se construir um novo olhar histórico para estas populações. Esse diálogo vivenciado através das interações humanas, contribuiu para desmistificar os discursos errôneos e anacrônicas que se estabeleceu na história das culturas dos povos indígenas, o que muitos pesquisadores e autores enfatizavam um discurso ideológico que sustentava na extinção dos povos indígenas (MONTEIRO, 2004).

Neste contexto, possibilitar os (as) estudantes da Pedagogia a desconstruir esse olhar eurocêntrico sobre estas populações, com base nas atividades extraclasse, deve ser considerada tanto pelo professor formador quanto a matriz Curricular da Licenciatura em Pedagogia, fortalecerá o que Monteiro (2004) reafirma sobre a necessidade refazer as trajetórias múltiplas para entender que a história dos povos indígenas possa fazer parte da história do Brasil.

Uma atividade extraclasse deverá ser considerada no campo da formação dos (as) graduandos (as) em Pedagogia como parte do processo de ensino e aprendizagem e, quando bem elaborada e desafiadora amplia o aprendizado. Porque é no campo das experiências que se articulam os saberes necessários para a transformação social e profissional, contudo, essa atividade precisa ser fomentada nas formações dos (as) graduandos (as) em docência para que necessitam praticar um olhar de diferentes ângulos, e não apenas enxergar a história dos Povos Indígenas com um único olhar, mas com uma ótica para a sociodiversidade. Mas que estas experiências vivenciadas no espaço geográfico desses povos, permitam a construção do saber com bases no respeito e na valorização do outro.

Diante desta realidade, espera-se que este relato da experiência possa promover novas práticas pedagógicas que intercruzem os espaços não escolares na perspectiva de constituir a quebra o etnocentrismo

em relação às culturas dos Povos Indígenas. Temos a expectativa de que as múltiplas vivências e de significados por meio das trocas de saberes com este povo, venha contribuir ressignificando as ações pedagógicas e a reelaboração dos conceitos no que se refere as populações indígenas do Brasil.

REFERÊNCIAS

BRAND, Antonio Jacó. Educação indígena: uma educação para a autonomia. **XII ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MERCADO/CONESUL**, v. 6, 2004.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília CERVO, Amado Luis; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica:** para uso dos estudantes universitários. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. 1996. Paz e Terra.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azevedo. As múltiplas incertezas do Toré In: GRÜNEWALD, Rodrigo de Azevedo (Org.). **Toré:** regime encantado do índio do Nordeste. Recife: FUNDAJ, 2015. p. 39-70.

HOBSBAWM, Ericc J. "O presente como história: Escrever a história do seu próprio tempo". Tradução de Heloísa Buarque de Almeida. In: **"Revista novos estudos".** São Paulo; CEBRAP, Novembro/95 nº 43, p. 103-112.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para o desenvolvimento Humano. In: **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2. 2015, p. 629-650.

MONTEIRO, John Manuel. O Desafio da História Indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

NASCIMENTO, Marco Tromboni de S. Toré Kiriri: O sagrado e o étnico na reorganização coletiva de um povo. In: GRÜNEWALD, Rodrigo de Azevedo (Org.). **Toré:** regime encantado do índio do Nordeste. Recife: FUNDAJ, 2015. p. 39-70

NEVES, Rita de Cássia. **Dramas e performances: o processo de reelaboração étnica Xukuru nos rituais, festas e conflitos**. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Florianópolis; UFSC, 2005.

NEVES, Rita de Cássia. Identidade, Rito e Performance no Toré do Xukuru. In: GRÜNEWALD, Rodrigo de Azevedo (Org.). **Toré:** regime encantado do índio do Nordeste. Recife: FUNDAJ, 2015. p. 129-153

RÜSEN, Jörn. **História viva:** teoria da história: formação e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

SANTOS, Taysa Kawanny Ferreira. Contando histórias do presente indígena no Brasil (2008-2011). In: FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson Hely; BARBALHO, José Ivamilson Silva. (Orgs.). **Educação e diversidades**: um diálogo necessário na Educação Básica. Maceió: EDUFAL, 2015. p. 181-197.

SOUZA, Alécio Leudo Braga de et al. **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: uma análise da educação intercultural do povo Xukuru do Ororubá**. 2012. Dissertação de Mestrado.

SILVA, Edson Hely. Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da lei 11.645/2008. In: FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson Hely; BARBALHO, José Ivamilson Silva. (Orgs.). **Educação e diversidades:** um diálogo necessário na Educação Básica. Maceió: EDUFAL, 2015. p. 161-180.

SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática Indígena na Escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAGLIARI, Itamar Adriano. Diversidade, práticas corporais e saúde: a questão indígena na escola. In: GRANDO, Belene Saléte: PASSOS, Luiz Augusto (Orgs). **O eu e o outro na escola**: Contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: Edufmt, 2010, p. 153-164.

O TRABALHO DOCENTE EM SOCIOLOGIA NO COTEXTO DE PANDEMIA: RELATOS SOBRE O ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR AMAPAENSE

JORGE LUCAS DE OLIVEIRA DIAS
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail: jorgelucas.ap@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este relato tem por objeto apresentar as experiências adquiridas durante o ***estágio em docência***, realizado na disciplina ***Sociologia do Trabalho***, do curso de graduação em ***Ciências Sociais***, vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH), como atividade obrigatória para '***bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES***', do curso de ***Mestrado em Educação***, ambos pertencentes a ***Universidade Federal do Amapá (Unifap)***, campus Marco Zero, localizado em Macapá-AP, região norte do Brasil, em pleno território amazônico. Nesse sentido, a atividade ocorreu por meio do ensino remoto emergencial, devido a impossibilidade de aulas presenciais, por conta da pandemia originada a partir do vírus Sars-CoV-2, conhecido popularmente como 'novo coronavírus', transmissor da doença Covid-19, trazendo sérias perdas em escala global.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Desse modo, apresenta-se as experiências com o estágio, durante o semestre 2020.1, que em função da pandemia foi realizado nos primeiros meses de 2021, explorando pontos cruciais para a construção deste relato, tais como: ***A) trabalho docente; B) as interações entre estudantes, professor, conteúdo das aulas e plataforma digital; e C) desafios de estagiar em meio ao cenário caótico de incertezas e inseguranças provocado pela covid-19.***

Nesse sentido, enfatiza-se que a escolha pela realização do Estágio em Docência ter ocorrido na disciplina de Sociologia do Trabalhou deu-se pelo aspecto pessoal, uma vez que enquanto pesquisador, buscou-se a realizada de estudos e pesquisa sobre o trabalho enquanto categoria sociologia, haja vista a relevância da Sociologia do Trabalho na contemporaneidade. Dar-se destaque também na aproximação teórica, sobre a temática do Trabalho, com os clássicos da teoria social, bem como os clássicos da sociologia, tendo em vista que os sociólogos "[...] apontaram a importância do trabalho e das relações que se construíram a partir dele para o entendimento da sociedade" (SANTANA, 2004, p. 7).

Ainda no quesito descritivo, também se justifica que a escolha do estágio na referida disciplina ocorreu a partir de dois elementos centrais: ***1) dedicação aos estudos sobre o mundo do trabalho e 2) as possibilidades apresentadas por essa ciência***, pois "[...] estudar o trabalho a partir da

sociologia nos possibilita enxergar e escutar diferentes representações sobre a vida [...]" (ULBRA, 2008, p. 17). No sentido do campo educacional, apresenta-se o conceito de trabalho a partir de Frigotto (2010), que define "processo pelo qual o ser humano entra em relação com as condições objetivas de sua produção [...] transforma e modifica a natureza para reproduzir-se, fundamento do conhecimento humano e princípio educativo [...]" (FRIGOTTO, 2010, p. 243).

Portanto, relata-se que este conceito esteve entre as teorias e abordagens desenvolvidas na disciplina, demonstrando seus aspectos históricos relevantes aos processos de formação dos seres humanos. Iniciando as problemáticas, parte-se ao primeiro eixo ***I) trabalho docente***, como "[...] uma atividade laboral que requer habilidades, competências e qualificações ligadas às interações humanas [...]" (GODINHO, 2019, p. 18), que compõe os contextos socioeducacionais. Em relação ao trabalho docente no ensino superior, destaca-se os desafios de estudar esse trabalho em contexto de crises e reformas educacionais que proporcionam mudanças nos diferentes níveis da educação (MAUÉS, 2010), que interfere diretamente nas condições e relações de trabalho.

3. RESULTADOS

Em relação ***II) as interações entre estudantes, professor***, ***conteúdo das aulas e plataforma digital,*** a disciplina ocorreu com severas dificuldades sobre os usos da plataforma digital e problemas relacionados a internet. Isso remete ao pensamento de Antunes (2021): "[...] com o avanço das tecnologias da informação e comunicação não foram poucos os que acreditaram que uma nova era de felicidade se iniciava [...]" (ANTUNES, 2020, p. 21), uma vez que em muitos discussões e promessas, a educação nos meios digitais era apresentada como grande salvação aos problemas de ensino e da aprendizagem na sociedade contemporânea. Acredita-se aqui, que a relação de tecnologias da informação e comunicação ajudam bastante, mas ainda são pouco difundidas e precisam de mais igualdade e responsabilidade com seus usos, tendo em vista que se vive um momento de grandes desigualdades socioeconômicas, inclusive na educação.

Conforme apontou o autor citado no paragrafo anterior, o avanço nas tecnologias digitais, de modo desigual, proporcionou ainda mais explorações e precarizações para a classe trabalhadora. Este fato foi percebido durante o estágio. Sobre os ***eixos I e II***, notou-se que o trabalho docente esteve ainda mais exposto às condições de precariedade, uma vez que

o professor da disciplina não passou por nenhuma qualificação ofertada pela instituição para o manuseio de ferramentas digitais, e teve que arcar com os próprios custos sobre internet e equipamentos eletrônicos.

Os discentes, em sua maioria não conseguiam interagir plenamente nas aulas, pois perdiam com facilidade a conexão de internet e demonstraram desestimulo em participar dos debates por meio remoto, justificando problemas de conexão. E, também dificuldades financeiras para aquisição de internet adequada. Os conteúdos, normalmente ministrados nessa disciplina, tiveram que ser condensados ou reduzidos para encaixa-se aos tempos de aulas em plataforma digital, limitando a relação de ensino e de aprendizagem sobre a disciplina.

Considerando os elementos anteriores, ***III) os desafios de estagiar em meio ao cenário caótico de incertezas e inseguranças, provocado pela pandemia da doença covid-19***, relata-se dificuldades e responsabilidades em termos de estágio, haja vista que ficava à disposição do estagiário a criação das salas virtuais, registro de frequências dos/as discentes e apresentação da tela (de slides) pela falta de experiência do docente e discentes com esses mecanismos.

Também se percebeu que a pandemia era assunto recorrente durante as aulas, seja como exemplo crítico, tristeza ou lamentação por perdas de vidas de pessoas conhecidas. Portanto, o estágio tornou-se um aprendizado redobrado, pois além de absorver novas práticas da educação remota na pandemia, também foram incorporadas tensões e reflexões sobre as necessidades de acessibilidade na educação remota, bem como reflexões sobre educação à distância e seus efeitos para o trabalho docente.

4. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2 ed. – São Paulo : Boitempo, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva** : um (re) exame das relações entre educação e estruturação econômico-social capitalista. – 9. ed. – São Paulo : Cortez, 2010.

GODINHO, Luís F. Reis. **Sentidos do trabalho docente**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019.

MAUÉS, Olgaíses. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Rev. Educar em revista**, Curitiba, Brasil, n. especial, p. 141-160, 2010.

SANTANA, Marco Aurélio. **Sociologia do trabalho no mundo contemporâneo** / Marco Aurélio Santana e José Ricardo Ramalho. – Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed, 2004.

ULBRA: Universidade Luterana do Brasil. **Sociologia do trabalho.** Organizada pela Universidade Luterana do Brasil – Curitiba: Ibpex, 2008.

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: DIMENSÕES PRESENTES NAS PUBLICAÇÕES DA ANPED

MARIA ISABEL FRANCISCO DA SILVA RAMOS
Estudante do Curso de Pedagogia CE/UFPE - mbelfs21@hotmail.com

LAÊDA BEZERRA MACHADO
Docente/pesquisadora do Depto. de Adm. Escolar e Plan. Educacional-CE/ UFPE laeda01@gmail.com

ISSN: 2176-8153

INTRODUÇÃO

Como recorte de uma investigação mais ampla[1], esse texto tem como objetivo caracterizar, no âmbito da produção científica atual, a prática pedagógica na escola de ensino médio indicando dimensões ou tendências presentes nessa produção.

Ao longo de sua história o ensino médio tem sido alvo de debate, tanto no que se refere ao acesso, permanência e qualidade. A função desse ensino também oscila, porque ora profissionaliza, ora é propedêutico. Conforme Krawczyk e Ferratti (2017), o ensino médio tem sido historicamente objeto de preocupação e enfrenta vários desafios, principalmente, altos índices de distorção. Estudo de Machado (2021), acerca das representações sociais de universitários sobre a escola pública, trouxe à tona vários problemas e experiências vividas nas escolas, principalmente, as de ensino médio, o que nos impulsionou ao estudo da prática pedagógica nessas instituições.

Na atualidade, a prática pedagógica é compreendida sob múltiplos aspectos, dos quais derivam sua abrangência. Diversos teóricos reduzem-na a ação do professor em sala de aula, outros ressaltam sua vinculação com a prática social. Para Souza (2009) a prática pedagógica é uma prática social, histórica e cultural, que vai além das atividades em sala de aula, abrange os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e suas relações com a comunidade e a sociedade. Zabala (1998), afirma que sua ação se expressa, no microssistema da sala de aula, como um fazer ordenado, voltado para o ato educativo. André (2007) identifica três dimensões no estudo da prática pedagógica: institucional, instrucional/pedagógica e sociopolítica/cultural. A dimensão institucional diz respeito às formas de organização do trabalho pedagógico, a estrutura hierárquica da escola, níveis de participação dos seus agentes, recursos humanos e materiais, interações e influências do meio social. A dimensão pedagógica refere-se às situações de ensino, as relações docente/estudante/conhecimento, objetivos e conteúdos e avaliação da aprendizagem. Por fim, a dimensão sociopolítica/cultural refere-se ao contexto no qual a escola está inserida, momento histórico, forças políticas e sociais. Como parte inicial de um estudo bibliográfico, neste artigo identificamos e analisamos a produção científica da Associação Nacional de

1 Pesquisa financiada pelo CNPq

Pesquisa Pós-graduação em Educação (ANPEd) sobre prática pedagógica no ensino médio, indicando suas principais dimensões.

2. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico, este tipo de levantamento investiga a produção do conhecimento procedendo a análise e interpretação do objeto estudado. (MINAYO, 1999).

As publicações da ANPEd (2000-2017) foram as fontes do estudo. A ANPEd está organizada em 24 grupos de trabalho (GTs) sobre diferentes temas de educação e consultamos cada um deles. Os GTs que apresentaram trabalhos de nosso interesse foram: GT-9 (Trab. e Educ.) com quatro; GT-5(Estado e Pol. Educ.) com três; e o GT-04 (Didática), também, com três trabalhos. Nos GT-21 (Educ. e Rel. Étnico-Raciais), GT-18 (Educ, de Pessoas Jovens e Adultas), GT-08 (Formação de Prof.) e GT-03 (Mov. Sociais) localizamos, dois trabalhos e nos GTs-17 (Filos. da Educ.), 14 (Sociologia da Educ.) e 12 (Currículo) um trabalho. Selecionamos, portanto, 21 trabalhos sobre a prática pedagógica de ensino médio.

Procuramos identificar e analisar nestes trabalhos os focos temáticos, objetivos, aspectos metodológicos a fim explicitar as dimensões da prática pedagógica, tomando por base as três dimensões indicadas por André (2007).

3. RESULTADOS E CONCLUSÕES

Sobre os trabalhos destacamos que: a produção sobre o tema é maior entre 2015 e 2017 e há uma concentração das pesquisas nas regiões Nordeste e Sudeste. Quanto aos aspectos metodológicos, a maioria dos trabalhos é de campo e filiada à abordagem qualitativa, são estudos que utilizaram entrevista, questionário, análise documental, narrativa e grupo focal como, os investigados são principalmente professores, além de estudantes e outros profissionais.

Identificamos nessa produção científica três dimensões da prática pedagógica propostas por André (2007): institucional, sociopolítica e instrucional.

Estudos vinculados à dimensão institucional tratam sobre políticas educacionais, reformas curriculares de ensino médio. Abordam as implicações dessas regulações para a prática pedagógica, que geram resistência nos docentes e precarização do seu trabalho. Também fazem parte deste

grupo estudos sobre o modo como o professor enxerga a profissão, o aluno e a escola de ensino médio.

À dimensão instrucional, identificamos trabalhos que envolvem o professor, o aluno e o conhecimento; a sala de aula; as estratégias de ensino, aprendizagem e relação entre docentes e discentes.

No âmbito da dimensão sociopolítica, os trabalhos enfocam articulação entre os objetivos e concepções da escola de ensino médio, expectativas sociais e econômicas e, principalmente, o dilema sobre formar para emancipação ou para o mercado de trabalho.

Os estudos relacionados aos docentes de ensino médio (vinculados às dimensões institucional e sociopolítica) indicam que eles possuem formação em graduação e pós-graduação, assumem uma sobrecarga de trabalho nas escolas, já pensaram em mudar de profissão, contudo dizem gostar do trabalho que realizam. Mostram que as políticas públicas de ensino médio têm afetado a identidade docente, pois elas provocam dificuldades para adaptação às sucessivas exigências impostas. Ressaltam a docência como um trabalho complexo, interdisciplinar que requer a articulação entre saberes. A prática docente é marcada por questões subjetivas, relacionais e motivacionais e os aspectos relacionais ganham destaque.

Os estudos que enfocam a escola e o ensino médio (dimensão sociopolítica) enfatizam a sua dualidade, ou seja, a escola para a formação geral e crítica dos estudantes ou apenas para oferecer uma formação mínima para o mercado. Ainda nesta dimensão são abordadas questões como fracasso escolar, mobilidade social, papel das famílias e cultura das juventudes que frequentam o ensino médio.

Outro ponto de destaque na dimensão sociopolítica da produção é o ensino médio integrado, os textos questionam seu potencial emancipatório da classe trabalhadora e, principalmente, a falta de uma discussão mais aprofundada desse projeto formativo nas escolas.

Reconhecemos que a prática pedagógica no ensino médio tem sido objeto de estudo em diferentes GTs da ANPEd com pesquisas de diferentes regiões do país. O estudo dessa produção científica tem se intensificado nos últimos anos e se vincula às três dimensões já indicadas: institucional, instrucional e sociopolítica.

No conjunto dos trabalhos ganharam destaque o professor do ensino médio as determinações macro e microestruturais desse ensino e processos de exclusão da juventude na escola. O balanço dessa produção

será ampliado com a inclusão de outras fontes e subsidiará a investigação empírica sobre a prática pedagógica em curso.

Palavras-chave: Ensino Médio. Prática Pedagógica. Produção Científica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 13ª ed. Campinas: Papirus, 2007

KRAWCZYK, N.; FERRETTI C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da "reforma". **Revista retratos da escola.** Brasília, v.11, n.20, p.33-44, jan./jun. 2017.

MACHADO, L. B. **Escola pública e seus professores nas representações sociais de estudantes universitários**. CNPq, 2021 (relatório final digital).

SOUZA, J. F. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: EDUFPE, 2009.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

O *BULLYING* NAS PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO ÂMBITO DA UFPE: ESTADO DA ARTE JUNTO AO REPOSITÓRIO ATTENA 2009 A 2019

LEANDRO ALEXANDRE DA SILVA
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestrando em Educação, vinculado à linha de pesquisa em Formação de Professores e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) e-mail: leandro.silva@ufpe.br;

PROF. DR. JOSÉ BATISTA NETO
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestrando em Educação, vinculado à linha de pesquisa em Formação de Professores e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) e-mail: leandro.silva@ufpe.br;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Caracterizado como manifestação violenta entre pares, o fenômeno ***bullying*** efetiva-se por desequilíbio de poder, que ocorre sem motivação aparente e de forma sistemática. Tem se constituído em objeto de estudo em expansão no campo educacional e em outras áreas. Tem ocasionado "consequências severas, que se estendem, inclusive, para além do período escolar" (GONÇALVES, 2011, p. 15-16).

Imbuído da necessidade de avançar nos estudos sobre o fenômeno ***bullying***, iniciamos os trabalhos de pesquisa realizando o estado da arte, considerando as contribuições de Romanowski e Ens (2006), e assim foi necessário mapear a produção acadêmica consolidada, mediante a o reconhecimento do valor dos estudos desenvolvidos pelos pares.

O levantamento teve por foco o repositório Attena da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), situando a produção de conhecimento sobre o objeto nesse âmbito, problematizando a possibilidade de avanços e considerando que "a produção de conhecimento novo, relevante teórica e socialmente e fidedigno" (LUNA,2006, p.15).

2. METODOLOGIA

Consideramos a produção acadêmica expressa em dissertações e teses hospedadas nos repositório Attena da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), tendo por recorte temporal o período de 2009 a 2019.

Considerando que se trata de um objeto de grande amplitude, foi utilizado para busca a palavra-chave ***bullying***. Obtivemos então um total de 11 trabalhos, produzidos a partir de 2011, todos retidos para composição do estudo ao qual esse recorte faz parte.

3. RESULTADOS

Os dados apontaram que o ***bullying*** é estudado em vários campos do conhecimento, de modo que cada área termina por introduzir suas especificidades e peculiaridades. Considerando a estrutura disciplinar na universidade, os trabalhos estão vinculados às áreas da Saúde, Humanidades e Educação. Cada uma dessas áreas do conhecimento analisa o ***bullying*** por sua perspectiva, caracterizando o ***bullying*** assim como um fenômeno multifacetado. Observamos ainda que os estudos

são majoritariamente realizados em cursos de mestrado. Distribuímos os trabalhos localizados, situando sua frequência pelas áreas de Saúde, Humanidades e Educação. Os estudos sobre o ***bullying*** foram produzidos nos cursos de Mestrado em "Psicologia Cognitiva", "Neuropsiquiatria" e "Ciência do Comportamento e Educação"; como também nos cursos de Doutorado em "Saúde da Criança e do Adolescente" e em "Enfermagem".

No que se refere aos cursos de pós-graduação ***strito sensu*** da área de Saúde, na UFPE, foram encontradas 06 produções. Temos a tese defendida por Roges (2019), no doutroado em Enfermagem que tem por título "Intervenção de enfermagem com a meditação para adolescentes com estresse diante o ***bullying*** à luz de Martha Rogers". São duas as pesquisas produzidas junto ao Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente, sendo uma por Brandão Neto (2018), intitulada "Prevenção do ***bullying*** no contexto escolar: construção, implementação de um programa de intervenção mediado pelos círculos de cultura" e o estudo de Vieira (2016), que trata do tema "Prevalência de ***bullying*** no cenário escolar do Recife e sua associação com fatores sociodemográficos e estilo parental".

Ainda na área da Saúde, foram identificados dois trabalhos de conclusão de curso (TCC), vinculados ao curso de graduação em Educação Física, ofertado pelo Centro Acadêmico da Vitória de Santo Antão (CAV). Ambas as produções são do ano de 2015, sendo uma de autoria de Vasconcelos (2015), intitulada "O ***bullying*** nas aulas de educação física escolar", e a pesquisa de Coelho (2015), "***Bullying*** nas aulas de educação física: uma revisão".

Na área da Saúde foi identificada também produção vinculada ao Mestrado Neuropsiquiatria e Ciência do Comportamento, como a pesquisa de Marques (2014), que trata da temática "***Bullying***: impacto sobre a satisfação com a vida em adolescentes".

Na área das Humanidades, encontramos quatro trabalhos, sendo três produzidos no Mestrado em Psicologia Cognitiva e um no Mestrado em Psicologia. Na área da Psicologia Cognitiva, temos as pesquisas de Santos (2015), que trata do "Apego, autoconsciência e ***bullying*** escolar", a de Griz (2014), que trata sobre "***Bullying*** escolar: experiência interna e memória autobiográfica em crianças e adolescentes", e a de Galdino (2013), intitulada "Promoção de resiliência em alunos vítimas de ***bullying*** no contexto escolar: qual o papel das figuras significativas?". No Mestrado em Psicologia, temos o estudo de Albuquerque (2015), que defendeu dissertação intitulada "O ***bullying*** nas revistas: a representação social do ***bullying*** em Veja e Isto É de 2001 a 2012".

No que se refere à pós-graduação em Educação, foi encontrada a dissertação intitulada "O ***bullying*** na escola: uma análise do discurso da mídia impressa pedagógica", produzida por Nascimento (2014). A autora toma com foco de análise a linguagem midiática expressa pela revista Nova Escola entre os anos 2008 a 2011, em matérias sobre o ***bullying***, com foco na dimensão pedagógica.

Palavras-chave: Bullying; Estado da arte; UFPE.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Florrie Fernandes**. O *bullying* nas revistas:** a representação social do ***bullying*** em Veja e Isto É de 2001 a 2012. 2015. 120f. Dissertação (mestrado em Psicologia) Universidade Federal de Pernambuco. CFCH Pós-graduação em Psicologia, Recife.

BRANDÃO NETO, Waldemar. **Prevenção do *bullying* no contexto escolar:** construção, implementação de um programa de intervenção mediado pelos círculos de cultura. 2018. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

GALDINO, Marília Justino Ramos**. Promoção de resiliência em alunos vítimas de *bullying* no contexto escolar:** qual o papel das figuras significativas? 2013. 147f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Catarina Carneiro. **Concepção e julgamento de docentes sobre *bullying* na escola**. 2011. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, PB, 2011.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. São Paulo: PUC-SP, 2006.

MARQUES, Daniel Francisco Pires Jovino**. *Bullying:*** impacto sobre a satisfação com a vida em adolescentes. 2014. 86p. Dissertação (Mestrado em Neuropsiquiatria e Ciências do Comportamento) -Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, Talita Maria Cézar. **O *bullying* na escola**: uma análise do discurso na mídia impressa pedagógica. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em Educação**. Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, septiembre-deciembre, 2006, pp.37-50. Paraná, Brasil.

SANTOS, Jullyane Jocilene Souza. **Apego, autoconsciência e *bullying* escolar 2015.** 213 f. Dissertação (Mestrado Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES: CONTRIBUIÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL

SUIANY CARVALHO PADILHA
Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Política Públicas da Universidade Federal do Maranhão - MA, suiany.padilha@fundaj.gov.br.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Diante da delicada trajetória por que passou a Educação ao longo da sua história, e desse contexto crítico de indiscutível e vasta desigualdade socioeconômica que se vivencia no País, é necessário que hajam política públicas voltadas para uma formação docente que os torne mais capazes de vencer os desafios educacionais contribuindo com o combate às tais desigualdades a partir da oferta de uma Educação Básica (EB) de qualidade.

No entendimento de que a Educação emerge como prioridade de uma nação, pois se trata de seu alicerce na formação de cidadãos, pode-se dizer que essa área é a mola propulsora do desenvolvimento de um povo. **É necessário reconhecer que o Estado brasileiro permanece devendo aos seus cidadãos a Educação de qualidade como direito de todos, conforme** dispõe a Constituição Federal de 1988. O Brasil se apresenta com índices inferiores aos de vários países da América Latina em todas as áreas de avaliação – leitura, matemática e ciências –, segundo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes 2018 (PISA)[1], mantendo situação de contraste educacional inaceitável.

A Educação **Básica é fator determinante para uma nação que busca desenvolvimento socioeconômico**, que ambiciona reduzir as desigualdades, que respeita e possibilita o exercício da cidadania ao seu povo e, para isso, a ação estatal necessita proporcionar aos docentes da EB condições de formação continuada em pós-graduação (PG) capaz de possibilitar uma prática docente alinhada às novas demandas de inovação e desafios educacionais postos.

Segundo Tardif (2014), exercer a docência como profissão requer produção, transformação e mobilização de saberes e recomenda a perspectiva teórica do saber-fazer. Defende que os processos de aprendizagem e aquisição dos saberes e a produção de conhecimentos mantêm uma relação de requisito e interdependência material e ideológica. Considera que os saberes são informações estocadas em iminente condição de uso nas diferentes práticas sociais, técnicas, profissionais. Nesse sentido, o corpo docente exerce uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica.

1 Fonte: Pisa, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 4.dez.2019.

Para o autor, a prática dos docentes integra uma gama de saberes dos quais os mesmos retiram as informações e as transformam em conhecimento construído para o processo de ensinagem. O saber docente é plural, originário de saberes constituintes da pessoa quais sejam: profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Falar desse saber é falar de uma relação direta do saber com o trabalho na escola, da relação teoria e prática, do elo ensino-pesquisa. Uma formação profissional que possibilite a constituição do docente que faz uma reflexão permanente sobre sua prática na produção do conhecimento.

Para Freire (1996), o importante é que a reflexão torne-se uma ferramenta catalisadora entre a teoria e prática, a partir do pensamento crítico da mesma frente à necessidade de preparar os docentes para entrarem em comunidades de aprendizagem, de ajudá-los a refletirem sobre seu ensino e a compreender o papel da educação numa sociedade democrata, diversa e em constante mutação.

O investimento na PG docente que possibilite uma prática pedagógica com melhor qualidade é um forte instrumento na luta contra o atraso social e econômico da população brasileira, constituindo-se ferramenta importante para uma participação mais efetiva de cidadania. O saber docente, quando entendido como conjunção de saberes da experiência prática e profissional, torna a modalidade dos mestrados profissionais (MP) uma real estratégia de ação para as políticas públicas voltadas à formação continuada de docentes da EB.

Este estudo é um recorte de uma pesquisa de doutorado em avaliação de políticas públicas concluída em 2020. O estudo abordou a formação dos docentes da EB em pós-graduação e teve como objetivo analisar a contribuição dos MP nessa formação.

A avaliação realizada observou as alterações provocadas na realidade do docente, verificou os impactos substantivos causados naquele sujeito. Tratou-se de uma avaliação do grau de efetividade substantiva na qual foi observado se os resultados imediatos esperados pelo MP foram alcançados (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986).

2. METODOLOGIA

Definiu-se como objeto de estudo o MP em Letras (ProfLetras), programa de mestrado profissional presencial ***strictu sensu***, composto por Instituições de Ensino Superior brasileiro associadas e coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O curso funciona em rede

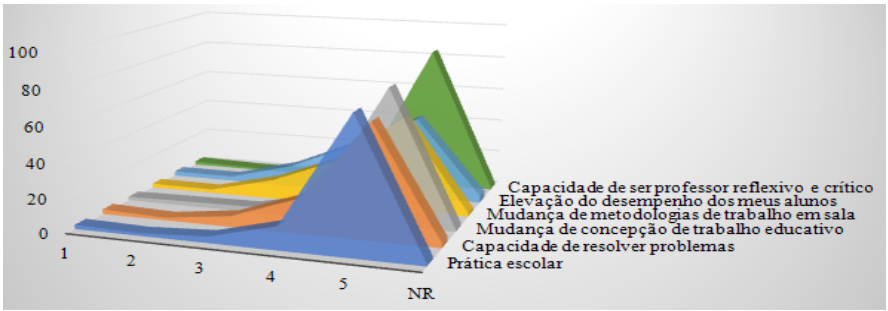
nacional, viabilizado pela Universidade Aberta do Brasil, o quê resguarda um mesmo padrão de qualidade de ensino. Foi utilizada a abordagem quanti-qualitativa e, entre os aspectos analisados na totalidade do estudo, o recorte deste trabalho apresenta as conclusões obtidas à luz da percepção dos discentes titulados sobre a contribuição do MP na mobilização dos saberes docentes em sua prática escolar e a partir da análise das suas produções dissertativas desenvolvidas durante o ProfLetras.

Como instrumento de coleta de dados aplicou-se o questionário *online* enviado a todos os egressos titulados de 2014 a 2018, um total de 1804 mestres. Desse quantitativo foram concretizados 1726 envios e obtidas 375 respostas, uma taxa de retorno de 22%.

3. RESULTADOS E CONCLUSÕES

A pesquisa empírica deste estudo alcançou o seu propósito quanto à apreensão da percepção dos egressos sobre a contribuição do MP na sua formação e valorização profissional e na sua prática escolar. Concluiu-se que as dissertações e os relatos dos egressos são testemunhas do valor agregado à sua prática pedagógica. Os egressos expressaram textualmente essa contribuição às suas atividades profissionais, pessoais e sociais, afirmando terem se constituído profissionais reflexivos, críticos, seguros e mais autônomos dentro e fora da sala de aula, diante dos seus pares, instituições de ensino e comunidade. O Gráfico 1 apresenta, em linhas gerais, esse resultado positivo no trabalho educativo dos docentes egressos respondentes.

Gráfico 1 – Resultado do ProfLetras no trabalho educativo do egresso (%)



Fonte: Pesquisa de campo (2019).
*Elaboração própria.

Nessa realidade, este estudo configura-se como mais um reforço com importante papel social que insiste em favor de uma Educação Básica de qualidade para todos, pois tem no bojo dos seus objetivos a incansável luta por um Brasil democrático e menos desigual. Sob a concepção dos egressos, a formação no ProfLetras foi traduzida em novas metodologias para a sua aplicação nas práticas docentes, considerando os saberes docentes que lhes são peculiares. Os resultados ratificaram que os MP em Rede Nacional para docentes da EB podem garantir, com seu modelo, uma rica formação para aqueles profissionais, a fim de que respondam aos desafios educacionais desse Brasil.

Palavras-chave: Mestrados profissionais; Formação docente; Saberes Docentes; Educação Básica.

REFERÊNCIAS

FIGUEIREDO, A. M. C.; FIGEIREDO, M. F.. **Avaliação política e avaliação de políticas**: um quadro de referência teórica. São Paulo: Idesp, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1NbYGmPHcu12qEUQknbT5Bz2qXCzECrFc/view. Acesso em: jun.2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PRÁTICAS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO REMOTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

POLIANA SOARES DA SILVA
Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, poliana.soares@ufpe.br;

JEAN DIAS DOS SANTOS
Graduando pelo Curso de Licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, jean.dias@ufpe.br;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O ensino remoto emergencial passou a fazer parte da realidade da educação básica desde o início da pandemia da COVID-19, tendo em vista que medidas drásticas deveriam ser tomadas para manter o distanciamento social e as aulas, visto que os alunos não deveriam ter seus estudos interrompidos por um longo tempo, para não sofrerem déficits significativos na aprendizagem. Diante dessa realidade, iniciou-se uma corrida para tornar possível a adaptação da modalidade do ensino presencial para a remota e, assim, as salas de aula físicas passaram a ser substituídas por ferramentas tecnológicas virtuais que possibilitam, então, o acesso às aulas remotas, porém, infelizmente, somente para aqueles indivíduos que podem pagar internet e possuem aparelhos tecnológicos adequados para isso. Logo, especialmente no contexto da educação pública, tornaram-se evidentes os problemas que já assolavam esse âmbito em decorrência da desigualdade presente nele, como a falta de investimento em recursos tecnológicos e de capacitação profissional para o manuseio deles.

Esse processo de migração supracitado, em muitas escolas, ocorreu sem nenhuma preparação do corpo docente, que, muitas vezes, teve que contar com sua própria autonomia para lidar com o novo. Isso fez com que muitos deles inicialmente, diante do desafio proposto, sentissem dificuldade para manusear as ferramentas tecnológicas e de se utilizar delas para promover aulas interativas e produtivas nesse novo formato, isso devido ao fato de possuírem pouco letramento digital. Uma grande contribuição para tal situação foi a falta de investimento em educação tecnológica digital, tendo em vista que muitos docentes que tiveram uma formação inicial tradicional se acomodaram na execução de aulas de mesmo caráter, se utilizando apenas do quadro e do piloto ao longo dos anos.

Nesse cenário, além dos professores formados, entraram em ação também os professores em formação inicial, tal ingresso se deu por meio dos estágios curriculares obrigatórios e dos programas de extensão e de iniciação à docência, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Então, sabendo que a prática docente é um caminho de aprendizado e que leva o licenciando a refletir sobre a relação teoria-prática e, sobretudo, acerca do processo de elaboração didática, se fez importante investigar as contribuições, possibilidades e desafios do ensino remoto na formação inicial

do professor de português. Para isso, o trabalho descreve uma pesquisa de metodologia qualitativa acerca da imersão do docente em formação no ensino remoto.

2. METODOLOGIA

Para esse estudo, realizamos uma pesquisa de cunho quanti-qualitativo tendo em vista que, conforme Malheiros (2011, p. 31), "Hoje, sabe-se que as pesquisas não precisam ser exclusivamente quantitativas ou qualitativas. Respeitados pesquisadores têm combinado o uso dessas duas abordagens no sentido de possibilitar uma maior compreensão do fenômeno estudado". Então, com base nisso, inicialmente foram levantados dados quantitativos acerca da imersão do professor em formação no ensino remoto, o que, posteriormente, foi analisado sob a perspectiva qualitativa como essa imersão tem acontecido e no que ela resulta para os elementos que compõem o ensino básico (currículo, avaliação e aprendizagem).

Então, para averiguar os desafios e possibilidades vivenciados pelos licenciandos durante a regência de aulas no ensino remoto, bem como, as contribuições dessa experiência para a formação docente, para a coleta de dados, elaboramos um questionário virtual por meio do Google Formulários. Após a sua construção, divulgamos entre os licenciandos que estavam atuando, ou atuaram, ministrando aulas no ensino remoto.

Com relação aos critérios de análise, eles foram estruturados conforme os objetivos da pesquisa. Dessa forma, a análise consistiu em: (a) averiguar os desafios enfrentados por esse público para o ensino remoto de Língua Portuguesa (LP); (b) Verificar os caminhos metodológicos construídos pelos licenciandos para o ensino remoto de LP; (c) Investigar as contribuições da atuação nessa modalidade de ensino para a formação dos graduandos.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Após analisar os dados obtidos por meio do questionário, constatamos que inicialmente o maior desafio enfrentado pelos licenciandos foi a falta de habilidade para o manuseio de ferramentas tecnológicas necessárias para esse novo formato de ensino. Entretanto, eles afirmaram que aos poucos aprenderam a utilizá-las e que isso, consequentemente, implicou na aquisição de habilidades que contribuíram para a ampliação do

letramento digital. Em virtude disso, os professores em formação passaram a confeccionar slides mais atrativos e utilizarem ferramentas digitais para deixar as aulas mais dinâmicas, como o Kahoot, o Flippity, etc. Além disso, alguns também afirmaram buscar aproximar os conteúdos trabalhados da realidade dos discentes para despertar o interesse e a atenção deles pela aula.

Com relação ao ensino de Língua Portuguesa, ele ocorreu dentro de alguns limites, pois segundo os dados obtidos, o eixo de escrita e oralidade foram os mais prejudicados, o primeiro, conforme os licenciandos, por ser desafiador orientar o processo de reescrita nessa modalidade de ensino; o segundo, por esse formato limitar o trabalho com a oralidade, uma vez que para trabalhar com gêneros orais, como o seminário, essa modalidade de ensino, demanda habilidade para o manuseio de ferramentas tecnológicas por parte do alunado, o que nem sempre é possível.

Já os eixos de leitura e análise linguística, não sofreram tantos prejuízos, pois, através da análise dos dados, observou-se que com a leitura foi realizado um maior trabalho com as várias semioses que compõem os textos; no de análise linguística, assim como ocorria no presencial, foi trabalhado a análise e reflexão dos termos gramaticais a partir dos textos. No entanto, os graduandos consideram o grau de aprendizagem dos discentes razoável, tendo em vista as dificuldades enfrentadas por esse público devido à desigualdade presente na educação pública. Em decorrência disso e do fato de muitos alunos ficarem sem acesso às aulas por o ensino remoto não alcançar a todos, os licenciandos afirmam que a modalidade de ensino remota tem que ser revista como possibilidade de ensino, uma vez que fere com os princípios de uma educação democrática.

Palavras-chave: Formação docente; Ensino; Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BORTOLOZZI, A. C. Questionário e Entrevista na Pesquisa Qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo. São Carlos: Pedro & João editores, 2020.

BRASIL (2020). Nota técnica ensino a distância na educação básica frente à pandemia da covid-19. Ministério da Educação, Brasil.

COSCARELLI, C. V; CANI; J. B; KERSCH, D. F. Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. São Paulo: Pontes, 2016.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

MALHEIROS, B. T. Metodologia da Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MOURA, E; ROJO, R. Letramentos, mídias e linguagens. São Paulo: Parábola, 2019.

PAULO, F. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

RIBEIRO, A. E; VECCHIO, M. P. (orgs). Teclogias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MEMÓRIA QUILOMBOLA: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA COMUNIDADE DE TRIGUEIROS-PE

SUELI JORGE DA SILVA BERNARDO

PROF.ª DR.ª AMARA CRISTINA DE BARROS E SILVA BOTELHO

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O interesse na linha de pesquisa Formação de Professores foi motivada pela vasta experiência adquirida no magistério, especificamente nas escolas do campo e em turmas do ensino fundamental, onde pudemos acumular vivências desafiadoras e também estar vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco- PPGE/UPE C*ampus* Mata Norte. Esta linha de pesquisa visa contribuir na formação de professores para a contemporaneidade na qual o conhecimento tornou-se fundamental para atuar nesse novo cenário. A educação escolar quilombola neste contexto, precisa se redimensionar para atender às exigências impostas pelos avanços científicos, tecnológicos e pela globalização.

O estudo teve como objeto de estudo: a formação de professores e a memória Quilombola: uma intervenção pedagógica na Comunidade de Trigueiros-PE e em relação ao objeto teórico, o arcabouço que fundamenta a análise dos dados levantados nas narrativas orais que possam vir a contribuir para preservação da identidade e dos saberes culturais quilombolas. Nela investigamos se a prática pedagógica dos professores do ensino fundamental da valorizava o conhecimento quilombola trazendo reflexões teóricas e articulando o conhecimento empírico.

Sendo assim, o interesse em realizar essa pesquisa surgiu do fato de termos percebido que apesar da Escola Alfredo Gomes de Araújo localizar-se em uma comunidade quilombola, os docentes e discentes não apresentavam conhecimento dos antepassados. Assim, resolvemos dirimir esse problema por meio de uma proposta de prática pedagógica interventiva dos professores do ensino fundamental, na qual fossem consideradas a cultura e a valorização do conhecimento quilombola.

A formação de professores é importante e precisa ser bem estruturada, fundamentada nos teóricos construtivistas, de forma que alinhe teoria e prática, isto é, uma prática reflexiva, na qual o professor reflita a ação realizada para melhorar a ação seguinte.

O interesse pelo objeto de estudo surgiu das leituras de teóricos construtivistas os quais discutem as questões epistemológicas do conhecimento, tais como Nóvoa (1991), Gomes (2005), Candau (2011), Freire (2009), Hall (2006), Zumthor (2002), Le Goff (2003), Marinheiro(1977), Arroyo (2001), Oliveira (2007), entre outros.

Na perspectiva de direcionar melhor o estudo, sobretudo, a prática pedagógica e a valorização do conhecimento local e da cultura, elaboramos as seguintes questões de partida: até que ponto os professores do ensino fundamental dão importância à identidade e à memória cultural quilombola? Em que medida a prática do professor apresenta atividades que valorizem as narrativas orais e a consequente historicidade do povo quilombola de Trigueiros-PE?

As reflexões sobre a problemática e as questões de partida conduziram o andamento da pesquisa, cujo objetivo geral é investigar se a prática pedagógica dos professores contempla a cultura e os conhecimentos quilombolas. A partir daí, elaboramos os seguintes objetivos específicos: verificar se os professores atribuem importância à identidade e à memória cultural do povo quilombola; identificar até que ponto a prática educativa dos professores é permeada por atividades que valorizam as narrativas orais e a historicidade do povo quilombola de Trigueiros; realizar, com os professores, seminários formativos que tenham como tema a cultura e os conhecimentos do povo quilombola.

Como já dito, é inegável a realização de ações para a promoção da educação e para garantia da formação continuada dos professores que lecionarem em escola de comunidades quilombolas, Salienta-se também, a necessidade de que a escola se torne um espaço educativo que priorize efetivamente o diálogo entre o ambiente oficial de aprendizagem e a realidade local, através da valorização da historicidade, da cultura e das narrativas orais transmitidas de geração a geração. Assim sendo, entende-se que a formação dos professores do ensino fundamental, precisa ter por base, a realidade da comunidade quilombola na qual a escola se encontra, mas sem perder de vista a relação entre o local e o universal.

2. METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa qualitativa, por considerarmos a mais apropriada para os nossos propósitos investigativos que envolvem a obtenção, a descrição e interpretação de dados adquiridos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, visando destacar tanto o processo quanto o produto, de comum acordo com as expectativas dos participantes. A presente pesquisa teve como sujeitos sete professores com idade entre 29 a 50 anos, e as cinco respectivas professoras lecionam em turmas do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que dois professores lecionam em turmas do 6º ao 9º ano dos anos

finais. Como procedimento, optamos pela pesquisa-ação por entender que esse procedimento enquadra-se nos objetivos da pesquisa, tendo em vista que o pesquisador esteve presente no processo, junto com os docentes e os alunos da referida instituição de ensino em Trigueiros, pois todos vivenciaram o problema diagnosticado, o qual nos levou a detectar a necessidade de uma ação formativa, que visasse contribuir para a formação docente, bem como para a reflexão e a melhoria da qualidade do ensino.

O percurso metodológico, demonstra-se suas várias etapas, descreve-se as oficinas realizadas e desenvolve-se todo o seu processo de construção, as quais atenderam aos objetivos propostos e delinearam novos olhares nos docentes que participaram dos eventos, considerando assim o êxito na proposta.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Acresce-se a pesquisa o produto final de nosso trabalho, que foram os relatos transcritos das entrevistas realizadas com os moradores da comunidade quilombola que objetiva apresentar o material levantado para formação de professores, que deverá ter continuidade como proposta didática ao mesmo tempo em que oficializa e expande o conhecimento e a identidade quilombola dos moradores de Trigueiros, a partir das narrativas orais, realizadas pelos habitantes da comunidade, que poderão ser usadas como prática pedagógica de leitura e escrita, além de permitirem a discussão das questões referentes aos Quilombos e seus habitantes.

Palavras-chave: Formação de professores, identidade, educação escolar quilombola, memória e narrativa oral.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CANDAU, V. M. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas Pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 59, 2011

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

GOMES, N. L. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: BRASIL. Superando o Racismo na escola. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu Silva, da 11ª Edição. São Paulo: DP&A, 2006.

LE GOFF, J**. História e Memória.** Tradução Bernardo Leitão... [et al] 5ª ed. Campinas: SP. Editora da Unicamp, 2003

MARINHEIRO, E. **A intertextualidade das formas simples.** Rio de Janeiro, 1977.

OLIVEIRA, E. D. de. **Filosofia da ancestralidade**: corpo de mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.

NÓVOA, A. (Org.). **Concepções e práticas da formação contínua de professores**:

In: Nóvoa A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991

ZUMTHOR, P. **A Letra e a voz: a literatura medieval**. Tradução de Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras,1992, impressão 2002.

NEGAÇÃO DO DIREITO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO TERRITÓRIO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO*

HANNA KAROLINY FEITOSA BARBOSA[1]
Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - BA, Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB. karollinyhanna@gmail.com

EDMERSON DOS SANTOS REIS
Doutor pelo Curso de Educação da Universidade Federal da Bahia- UFBA, Professor da Universidade do Estado Bahia - UNEB, edmerson.uneb@gmail.com

1 Este subprojeto está disponível no site do Observatório dos Indicadores da Gestão Educacional no Território do Sertão do São Francisco - OBSERV-TSSF (https://observatorioic.wixsite.com/unebjua), plataforma desenvolvida pelo projeto.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A oferta de Formação continuada é parte fundamental da prática docente, mostrando-se uma importante ferramenta de aprimoramento constante de saberes dos profissionais em atuação na docência e permite dar suporte informando, atualizando e pensando sobre as novas implicações do campo educacional. Conforme aborda Néri (2006, P.119) "O processo de formação precisa ajudar os professores e professoras a desenvolver suas capacidades, construindo instrumentos de compreensão e transformação da sua realidade e da realidade dos alunos", assim, muitas das dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem é um desafio que pode ser superando através da garantia dos direitos conquistados.

Dessa maneira, a pesquisa referente ao subprojeto "As Vertentes Utilizadas pelos Municípios do Sertão do São Francisco para garantir o sistema de Formação Continuada dos Docentes" buscou mapear essa temática nos municípios do Território do Sertão do São Francisco, dispostos, no âmbito do projeto de pesquisa, em três subdivisões, adotadas pelo observatório que são: Borda do lago (Sento Sé, Sobradinho, Casa Nova, Pião Arcado e Remanso), Margem do rio (Curaçá e Juazeiro) e Caatinga (Campo Alegre de Lourdes, Uauá e Canudos), localizados no norte do interior baiano.

Nessa perspectiva os dados dispostos a seguir foram levantar nos bancos de dados oficiais de livre acesso, como o Observatório do Plano Nacional da Educação (OPNE) e Portal QEdu. As informações destas plataformas foram colhidas e analisadas, estão disponíveis no site do "Observatório dos Indicadores da Gestão Educacional no Território do Sertão do São Francisco – OBSERVE-TSSF", ficando aberto e à disposição para todos os dirigentes municipais de educação, bem como a todos que tenham interesse em desvelar e refletir os dados disponibilizados, este estudo pode nortear as políticas públicas ligadas a temática, e também o funcionamento dos conselhos de gestão social que compõem cada território. Vale destacar que Alegre de Lourdes, Curaçá e Uauá serão os três municípios destacados posteriormente.

2. METODOLOGIA

A pesquisa é de cunho quanti-qualitativa, pois, seguindo à lógica, a primeira, vem "como a abordagem que recorre à estatística para explicação dos dados e a segunda que lida com interpretações das realidades

sociais" (SOUZA; KERBAUY, 2017, p.34). Desse modo, esta abordagem permite analisar os dados concretos e refletir as subjetividades que permeiam o TSSF. A primeira etapa foi dedicada à procura de dados, identificação de cada um dos sites abertos e gratuitos, com o encaminhamento de e-mails em busca de acesso às informações e estatísticas, sempre salvando os indicadores de interesse do projeto.

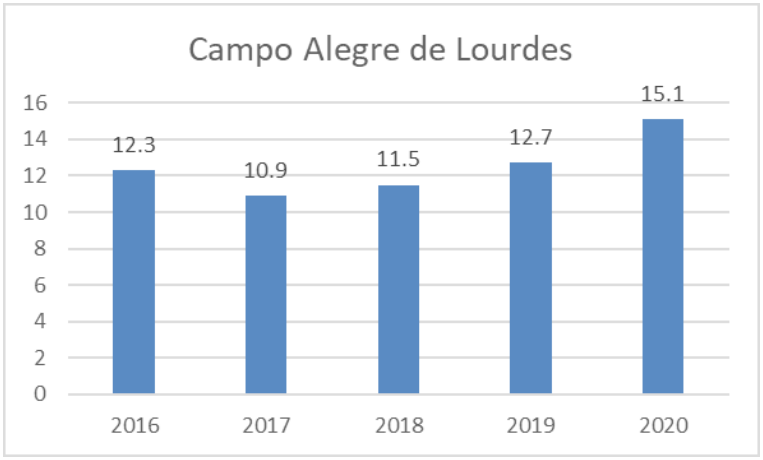
Foram utilizadas as informações fornecidas pelos bancos de dados oficiais primários, como Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE), em que disponibiliza o percentual de formação por municípios em âmbito nacional e também a plataforma digital, de acesso público, Qedu, pertencente à Fundação Lemann e Meritt. Assim, foi realizada uma análise dos dados, transformando-os em gráficos, tabelas e arquivos em PDFs, para serem anexadas ao site do Observatório dos Indicadores da Gestão Educacional no TSSF (OBSERVE-TSSF), fazendo com que ele ganhe ainda mais forma e conteúdo, sendo esse o objetivo central da pesquisa maior.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

O professor tem um papel fundamental na construção social, é que que se dedida e se apropria dos conhecimentos construídos pela humanidade partilhando com as novas gerações. Cconforme aborda Elmo (2010) pesquisamos, em educação, maneiras de desvelar os desafios presentes nas práticas educativas e apontar novos caminhos que tenham comprometimento com formação crítica e a transformação social. Neste sentido, a partir do mapeamento e análise dos dados entre 2016 a 2020 nos municípios do TSSF, foi possível visualizar os percentuais, principalmente, da ausência de formação continuada, e do baixo nível de aprendizagem dos alunos, demonstrando que os professores ainda enfrentam defasagens no percurso formativo, seja por carência de incentivos e outros fatores, ficando um alerta aos gestores das políticas públicas no que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias e articulação para garantir a efetivação dos direitos educacionais bravamente conquistados ao longo das lutas dos movimentos sociais e sindicais.

Além disso, cabe destacar que durante o percurso da pesquisa foram levantadas informações sobre a aprendizagem dos alunos do 5º ano do ensino fundamental, de cada um dos dez municípios, que indicam a proporção de aprendizado adequado, segundo os resultados alcançados na prova Brasil, aplicada em 2019, com destaque para o desempenho nas competências de resolução de problemas, leitura e interpretação de textos.

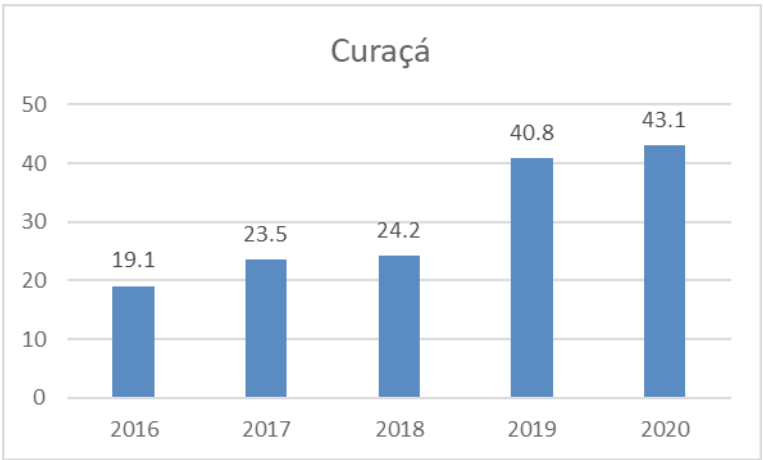
Gráfico 1 – Percentual de docentes da educação básica com formação continuada atuantes no município de Campo Alegre de Lourdes (2016-2020):



Fonte: OPNE (2020) - Elaboração: BARBOSA; REIS (2021)

O município de Campo Alegre de Lourdes tem apresentado um tímido aumento de 12,7 em 2019 para 15,1 em 2020. Em relação com aprendizagem dos discentes segundo a prova Brasil aplicada em 2019, 13% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas e 20% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano na rede municipal de ensino.

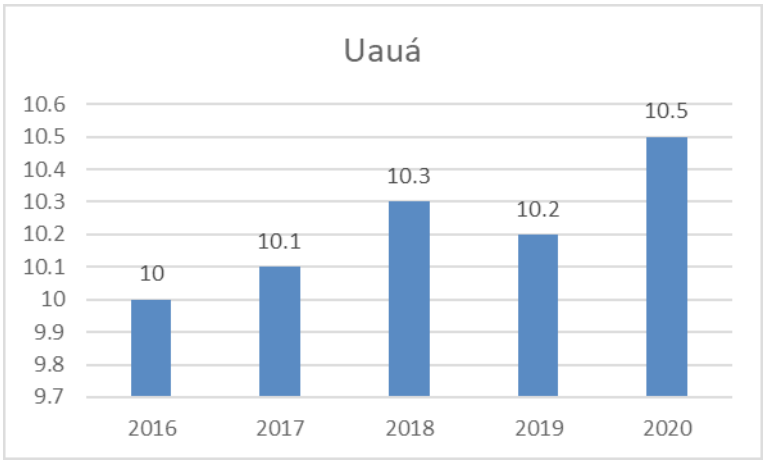
Gráfico 2 – Percentual de docentes da educação básica com formação continuada atuantes no município de Curaçá (2016-2020):



Fonte: OPNE (2020) - Elaboração: BARBOSA; REIS (2021)

Curaçá apresenta segundo os dados um avanço significativo na expansão da oferta de formação em sua rede municipal, saindo de 24,2% em 2018 para 43,1 em 2020. Quanto aos índices de aprendizagem dos alunos, segundo a prova Brasil 2019, 31% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas e 35% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano na rede. Vale ressaltar que na prova Brasil de 2017 a proporção de aprendizagem na competência de leitura e interpretação era de 41%, ou seja, houve uma queda em relação há 2017.

Gráfico 3 – : Percentual de docentes da educação básica com formação continuada atuantes no município de Uauá (2016-2020):



Fonte: OPNE (2020) - Elaboração: BARBOSA; REIS (2021)

O município de Uauá possui uma oferta de formação continuada baixa, em 2016 apenas 10% da rede foi abarcada, em 2020 o marco é 10,5. Enquanto o índice de aprendizagem é curioso, um pouco acima da média registrada no TSSF, 28% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas e 41% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano na rede.

Ademais, a partir dos dados é possível ler e analisar vários indicadores, como por exemplo: no gráfico 13 do município de Canudos em que é possível perceber um tímido avanço na oferta da formação continuada entre 2018 em que sai de 30,9% para 33,6% em 2020. Já no que

diz respeito ao aprendizado dos alunos segundo a prova Brasil aplicada em 2019, 14% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas e 34% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano na rede municipal de ensino.

À vista disso, a relevância deste estudo está na necessidade de reflexão dos indicadores, de maneira que esses sirvam de bússola e alerta aos dirigentes municipais de educação na escolha e garantia da formação contínua dos professores atuantes nas redes de ensino, partindo, principalmente, das dificuldades expostas pelos docentes, os impactados diretamente com esta política pública.

Neste sentido, a partir do mapeamento e análise dos dados entre 2016 a 2020 nos municípios do TSSF, foi possível visualizar os percentuais, principalmente, da ausência de formação continuada**,** e do baixo nível de aprendizagem dos alunos, demonstrando que os professores ainda enfrentam defasagens no percurso formativo, seja por carência de incentivos e outros fatores, ficando um alerta aos gestores das políticas públicas no que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias e articulação para garantir a efetivação dos direitos educacionais bravamente conquistados ao longo das lutas dos movimentos sociais e sindicais.

Palavras-chave: Formação continuada; Indicadores da Educação; Políticas Públicas.

REFERÊNCIAS

semiárido. In SILVA, C. M. S.; CANTALICE, M.L.; ALENCAR, M. T.; SILVA, W. A. L. S. (Orgs). **Semiárido Piauiense: Educação e Contexto**. INSA. Triunfal gráfica e editora: Campina Grande, 2010.

NÉRI, Â. C. et al. Reflexões sobre a formação continuada de professores na perspectiva da Educação para a Convivência com o Semi-árido. In Educação para Convivência com o Semiárido: **Reflexões teórico-práticas. 2ª Edição Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro**, selo Editorial-RESAB, 2006. 156 p. Il.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotoamia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia,** v. 31, n. 61, p. 34, 2017.

8º epePE

EIXO TEMÁTICO

GT 05

ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

COORDENAÇÃO

Edilene Rocha Guimarães (IFPE)
Darcilene Gomes (Fundaj)

ISSN: 2176-8153

EDUCAÇÃO ESTÉTICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

ANA CLÁUDIA TABOSA MENDES DE OLIVEIRA
Mestra pelo Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE *Campus* Olinda – PE, ana.tabosa@hotmail.com;

EDILENE ROCHA GUIMARÃES
Doutora pelo Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Gradução em Educação do Centro de Educação da Universidade Ferderal de Pernambuco – UFPE – PE, edileneguimaraes@recife.ifpe.edu.br.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Tem-se por objetivo identificar as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes que favorecem a educação estética no Ensino Médio Integrado. A pesquisa é de natureza qualitativa. A metodologia abrange a pesquisa documental e de campo, na qual aplicamos um questionário misto aos docentes do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações Integrado do IFPE – ***Campus*** Caruaru. Os dados evidenciam que as concepções dos professores sobre educação estética ainda são incipientes e que pouco interagem com conteúdos relacionados à Arte, à estética e à cultura. Além disso, as práticas pedagógicas desenvolvidas apresentam possibilidades para a efetivação da educação estética. Concluímos que as concepções dos educadores sobre a educação estética precisam ser aprimoradas para que mais práticas pedagógicas interdisciplinares sejam desenvolvidas com as linguagens da Arte, contribuindo, assim, com a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Educação estética. Ensino Médio Integrado. Interdisciplinaridade.

1. INTRODUÇÃO

Partimos da compreensão de Porto (2016, p. 64) ao destacar que estética é "tudo aquilo que desperta no homem uma sensação peculiar, potência expressiva e sensibilidade para com o entorno". Neste artigo, a palavra estética está sendo considerada como a educação dos sentidos e por meio dela é possível contribuir para o alargamento da consciência crítica e reflexiva dos educandos. Diante disso, "a estética faz uma reflexão sobre a arte a partir da experiência vivida" (ZAGONEL, 2012, p. 41). Com esse direcionamento, entendemos que um ensino efetivo de Arte em sala de aula contribui para o desenvolvimento de inteligências do indivíduo, sejam elas sensoriais, linguísticas ou corporais (PORTO, 2016).

Para que a educação estética seja viabilizada na escola, é vital que o princípio da interdisciplinaridade esteja no seio do trabalho pedagógico, pois entendemos que a educação estética é aperfeiçoada por meio de uma visão integrada das experiências sensíveis da vida cotidiana. Além disso, os Institutos Federais (IFs) buscam a "superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática" por meio da oferta do Ensino Médio Integrado, o que revela "sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada" (PACHECO, 2011, p. 27).

Através desta proposta de superação da fragmentação de conhecimentos que norteia a educação profissional e tecnológica nos Institutos Federais, compreendemos que a educação estética está inserida em seu projeto educacional, pois as práticas pedagógicas desenvolvidas com as linguagens da Arte (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais) podem englobar várias dimensões da vida do ser humano, pois abarcam a educação dos sentidos, da sensibilidade, o aprimoramento da percepção, da criticidade, da reflexão, assim como trazem para o contexto educacional problemas sociais que precisam ser ponderados pela comunidade escolar, com vistas a gerar alternativas para possíveis soluções e fomentar a capacidade e o desejo pela transformação da realidade dos sujeitos.

Diante do exposto, algumas questões foram levantadas: os docentes do Ensino Médio Integrado conhecem a proposta da educação estética? qual a percepção dos docentes sobre a importância da educação estética no desenvolvimento integral dos sujeitos? Quais as práticas pedagógicas que favorecem a educação estética? Quais as dificuldades que os professores percebem no desenvolvimento de projetos interdisciplinares? Diante dessas questões, definimos como objetivo da pesquisa: identificar

as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes que favorecem a educação estética no Ensino Médio Integrado.

O tipo de pesquisa desenvolvida neste estudo é de natureza qualitativa. Como métodos da pesquisa, elegemos a pesquisa documental, bem como a pesquisa de campo, na qual aplicamos um questionário misto aos docentes do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações Integrado do IFPE – ***Campus*** Caruaru. Através das respostas às questões, identificamos dados referentes à percepção dos docentes sobre a importância da educação estética e a perspectiva de formação humana no desenvolvimento integral dos estudantes, a percepção dos docentes sobre a comunicação da Arte com o seu campo do saber e, por último, as dificuldades da realização de projetos interdisciplinares. Quanto ao tratamento dos dados coletados, as técnicas utilizadas foram a análise de conteúdo temática (BARDIN, 1979), no modo como é proposto por Esteves (2006) e a análise estatística descritiva dos dados, como é apresentada por Gil (2008).

2. EDUCAÇÃO ESTÉTICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Com a finalidade de discorrermos sobre o termo estética, retornamos à raiz grega da palavra ***aisthesis*** que significa "a capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado" (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 15). Para Chaui (2000, p. 67), a filosofia da arte ou estética é o "estudo das formas de arte, do trabalho artístico; ideia de obra de arte e de criação; relação entre matéria e forma nas artes; relação entre arte e sociedade, arte e política, arte e ética".

Diante desses sentidos da palavra estética, compreendemos que a dimensão sensível e a capacidade de expressão dos indivíduos podem ser desenvolvidas por meio da criação ou produção de objetos humanos, que são aqueles que expressam algum conteúdo humano, criados e estruturados a partir de uma dada matéria – ou humanizados – da natureza que as pessoas não transformaram, mas que dotaram de significação e integraram em seu meio (VÁZQUEZ, 1968). Este tipo de objeto concreto-sensível, que possui conteúdo humano e expressa sentimentos por meio de sua forma, é chamado de objeto estético ou arte.

Consideramos importante ressaltar o que significa o termo sentimento e concordamos com Duarte Junior (1988, p. 79), ao descrever sentimento como "uma ***apreensão direta*** da situação em que nos encontramos, sendo que por ***situação*** compreende-se nossos estados 'interiores'

(físicos e mentais), bem como nossas relações com o mundo" (grifos do autor). Isto posto, entendemos que a apreensão das características e dos sentimentos que um objeto concreto-sensível evoca dependem de quem o contempla, sendo a relação sujeito-objeto-sentido particularizada.

A educação estética à qual nos referimos não está restrita à arte consagrada pelos críticos da arte, pois se refere "à percepção de objetos e fenômenos que operam na esfera da sensibilidade humana, apreendidos por nossos sentidos estéticos" (SILVEIRA, 2015, p. 39). Esta ideia também é defendida por Maffesoli (1996, p. 27), ao dizer que "não é mais possível reduzir a arte apenas às grandes obras qualificadas geralmente culturais. É toda a vida cotidiana que pode ser considerada uma obra de arte". A partir desta concepção, apreendemos que há a necessidade de discutir sobre o que pode ser considerado arte com os discentes, pois, ao ampliarmos a ideia do que é arte e de suas especificidades, é possível que haja o alargamento de valores éticos e estéticos, que impacta diretamente na atuação dos estudantes no mundo trabalho.

Compreendemos que o conceito de educação estética discutida neste artigo corrobora com o pensamento de Estévez (2009, p. 30), pois o autor defende um

> conceito amplo do estético, que lida com a arte, com o trabalho, com a natureza e com o entorno social. E, associadamente, a um conceito da educação estética que pressupõe uma ação educativa em todas essas esferas: uma ação integral que propicie a formação de necessidades e interesses culturais, e que estimule a criatividade e o desejo de autoaperfeiçoamento.

Baseado neste pensamento, referimo-nos a um conceito amplo da educação estética que insere as linguagens da Arte (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais) nas práticas educativas de forma interdisciplinar, que contempla o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, que valoriza a natureza e incentiva a participação dos indivíduos no entorno social, com vistas a contribuir com a formação integral dos estudantes.

O trabalho enquanto princípio educativo assume a perspectiva da superação da dualidade entre o ensino propedêutico e o profissional, ou seja, busca a unidade da teoria e prática nas atividades pedagógicas. Conforme Baracho (***et al***, 2006), as atividades pedagógicas se tornam significativas, norteadas por tal princípio, quando trazem para o contexto educacional reflexões sobre o mundo do trabalho e da cultura do

trabalho, dos saberes construídos a partir do trabalho e das relações sociais correspondentes.

Frigotto (2005) defende uma formação humana que constrói sujeitos emancipados, criativos e críticos da realidade em que vivem, portanto, a educação básica articulada ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência formam uma base fundamental para o entendimento crítico das relações existentes na sociedade.

Pedro Demo (2005, p. 42) esclarece que "a pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico, autocrítico e participante", além de tornar a aprendizagem algo criativo. A pesquisa instiga a curiosidade dos discentes, potencializa a descoberta de saberes e a criação de conhecimento.

Compreendemos que pesquisa e o trabalho como princípios educativos fortalecem a relação teoria e prática. Dessa maneira, a tendência pedagógica reprodutora e fragmentada pode ser superada pela tendência dialógica (FREIRE, 1987)

Com relação a importância da arte nas práticas educativas, Fischer (1979, p. 13) afirma que "a arte é o meio indispensável para a união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias". Além do sentido de integração com o meio circundante e consigo mesmo, as potencialidades da memória, da percepção e da fantasia são liberadas pelo momento inventor que a arte pode proporcionar (FISCHER, 1979). Estas potencialidades, bem como a capacidade inventiva ou criadora são inerentes as pessoas e podem ser aprimoradas no contexto escolar.

Para Ostrower (1976, p. 9), "o ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar". Tais características podem ser desenvolvidas nos sujeitos através da percepção dos diversos estímulos que atingem os sentidos humanos. Para a referida autora, a percepção é essencial para delimitar o que somos capazes de sentir e compreender. Nessa direção, as linguagens da Arte inseridas nas práticas pedagógicas podem desenvolver a percepção dos estudantes, pois cada linguagem (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais) possui especificidades que podem ser trabalhadas de forma interdisciplinar, para impulsionar a reflexão, a criticidade, e fortalecer a capacidade de compreender e questionar a realidade.

A interdisciplinaridade é defendida pela Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o Artigo 6º, Inciso VIII, pois apresenta os princípios da contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade a serem considerados nas "estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas" (BRASIL, 2012).

Conforme a Resolução supracitada, defendemos a abordagem interdisciplinar nas práticas pedagógicas, pois concordamos com Lück (2013, p. 47) que a interdisciplinaridade envolve a "integração e o engajamento de educadores" e a "interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade", interligando a teoria e prática, como forma de proporcionar aos discentes uma rede de conhecimentos integrados que favorece o desenvolvimento emocional, social, cultural e educacional, "a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo".

É a partir dessa discussão que refletimos sobre o papel fundamental que a Arte exerce juntamente com outras disciplinas para a educação estética dos educandos. Para Parsons (2005, p. 308), "o que é mais importante em Arte não é como ela se diferencia de outras disciplinas, mas como podem todas elas ser pensadas em conjunto", assim como o trabalho artístico é "um dos modos básicos que temos de formar e de comunicar ideias – e a arte pode fazer isso precisamente porque está no cruzamento de muitos outros interesses" (*Ibid.*, p. 309), ou seja, a arte, enquanto obra artística, sempre pode ser trabalhada de forma interdisciplinar. Podemos compreender alguns interesses que permeiam a Arte a partir do olhar de Porto (2016, p. 24), ao afirmar que:

> a capacidade de questionar, de encontrar respostas, de descobrir uma forma e uma execução, de repensar, reestruturar e encontrar novas relações é valor observado no fazer artístico e com extrema capacidade de ser apropriado pelo sistema de ensino [...]. De modo a levar a cabo uma experiência de apropriação e criação do conhecimento.

Diante desta compreensão sobre o fazer artístico, podemos selecionar várias temáticas sobre questões sociais, econômicas, políticas, culturais, ambientais, entre outras, para que juntamente com os educandos seja desenvolvida a capacidade de questionar a realidade circundante, a fim de encontrar respostas e possíveis soluções para os problemas levantados em sala de aula.

O ensino por projetos é uma forma produtiva de organizar e articular os diversos conhecimentos em torno de uma temática, para promover os estudos com as linguagens da Arte. Segundo Porto (2016), os projetos interdisciplinares têm a força de integrar os saberes produzidos pela humanidade e exigem uma preparação prévia, por meio de encontros entre professores e estudantes, para que todos compartilhem suas expectativas, experiências e habilidades a fim de construir projetos interdisciplinares inovadores. Fazenda (2012) destaca que a parceria é a categoria principal dos trabalhos interdisciplinares e que surge sempre da necessidade de troca. Dessa maneira, compreendemos que este tipo de prática educativa pressupõe um envolvimento responsável, a ação conjunta e integrada por todos os participantes que compõe o projeto, considerando a comunidade e o contexto escolar.

A utilização de tecnologias contemporâneas de maneira criativa e enriquecedora em sala de aula pode proporcionar projetos interdisciplinares inovadores e mais envolventes para os discentes, tendo em vista que "a tecnologia não é mais algo distante da vida das pessoas, está perto de nós e faz parte do nosso cotidiano. É possível usar o que ela pode oferecer de maneira criativa e tornar o trabalho escolar mais atraente" (ZAGONEL, 2012, p. 101).

O uso frequente e a facilidade dos jovens em manusear os ***smartphones*** podem ser de grande utilidade para os professores em suas práticas pedagógicas, porém cabe aos docentes criarem estratégias para que um novo sentido ao aparelho possa surgir na vida dos discentes, um sentido que ultrapasse sua mera função pragmática. "Imaginar as possibilidades artísticas via tecnologias contemporâneas é, também, estar presente no próprio tempo em que vivemos, que se faz de fragmentos e rearranjos, de todos que somam partes, de partes que são o todo" (PIMENTEL, 2012, p. 133). Dessa maneira, a câmera fotográfica**,** somada aos diversos aplicativos de edição de imagens, é um recurso didático que por meio de atividades planejadas podem propiciar experiências estéticas.

Em síntese, corroboramos com a perspectiva de uma formação integral que valoriza e insere a educação estética com as linguagens da Arte e de suas diversas possibilidades de construção, sendo uma maneira de mostrar o mundo aos olhos dos estudantes, fazendo-os perceber e compreender a realidade circundante, para despertar o poder de atuação e de transformação que possuem, como forma de exercer a cidadania plena.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussões estão divididos em duas etapas: a pesquisa documental, que contemplou a análise de documentos normativos e institucionais para identificar as concepções de educação estética; e a pesquisa de campo, que foi realizada por meio da aplicação dos questionários aos docentes do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações Integrado do IFPE – Campus Caruaru.

3.1 PESQUISA DOCUMENTAL

A pesquisa documental de natureza exploratória foi realizada por meio dos seguintes documentos: 1. Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPE - 2014-2018 (PDI); 2. Projeto Político Pedagógico Institucional do IFPE (PPPI); 3. Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações Integrado do IFPE – ***Campus*** Caruaru (PPC); 4. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT); 5. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/1996; 6. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – Resolução CNE/CEB nº 3/2018; 7. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnico de Nível Médio (DCNEPT) – Resolução CNE/CEB nº 6/2012; 8. Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) – Lei nº 9.795/1999.

Como resultado da pesquisa documental, identificamos as concepções de educação estética em documentos normativos e institucionais, através da análise de conteúdo temática, fazendo uso do procedimento aberto para a coleta de dados, conforme Bardin (1979) e Esteves (2006), e levantamos três categorias que caracterizam a concepção de educação estética, são elas: A. Valores Sociais, B. Linguagem e C. Transformação Social.

A categoria A. Valores sociais engloba com suas subcategorias – A1. Ético e estéticos, A2. Político-econômicos, A3. Ambientais, A4. Histórico-culturais, A5. Cognitivos e emocionais – 59 unidades de registro e representa 47% do total da coleta de dados.

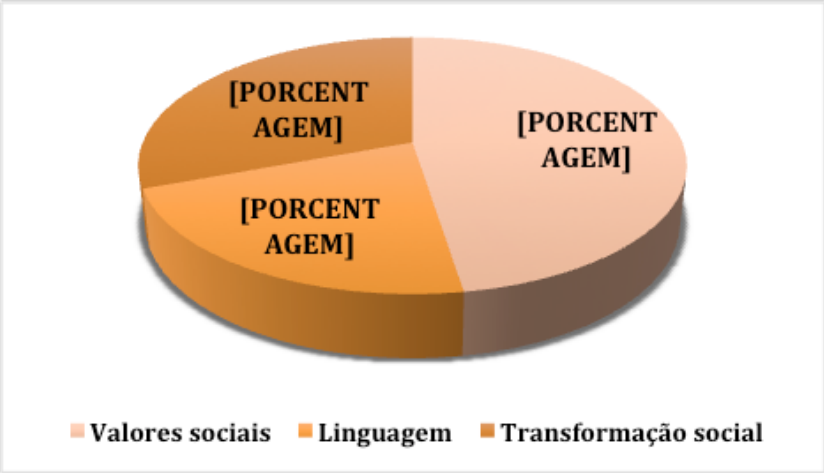
Quanto à categoria B. Linguagem, ela abarca, com suas subcategorias – B1. Artística, B2. Simbólica e tecnológica, B3. Letrada –, 27 unidades de registro, que representa 22% do total da coleta de dados.

A categoria C. Transformação social – é subdividida nas subcategorias - C1. Autonomia, C2. Cidadania, C3. Participação social e C4. Reflexividade

e consciência crítica. Essa categoria contemplou 38 unidades de registro e representa 31% dos dados coletados.

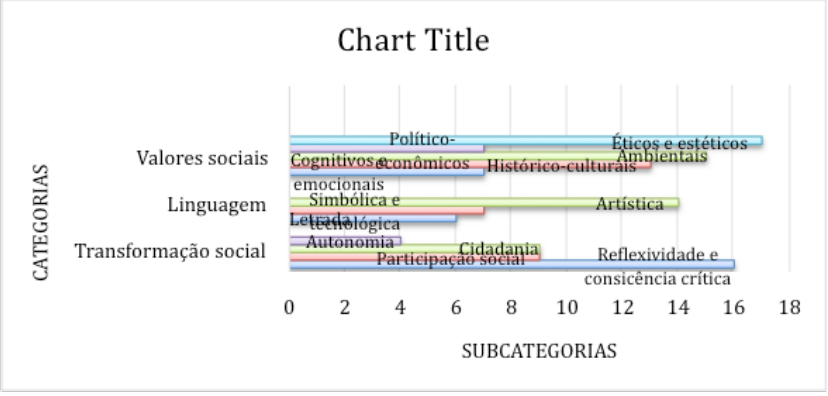
A seguir, o Gráfico 1 apresenta a distribuição das unidades de registro por categoria, significando um esforço em consolidar os valores sociais nas práticas educativas. O Gráfico 2 apresenta a quantidade de vezes que as subcategorias apareceram durante a análise.

GRÁFICO 1 – Distribuição das unidades de registro por categoria



Fonte: Elaboração do autor (2019).

GRÁFICO 02 – Distribuição das unidades de registro por subcategoria



Fonte: Elaboração do autor (2019).

A partir do levantamento das categorias, representamos por meio da Figura 1 as subcategorias que expressam a concepção de educação

estética, identificada nos documentos normativos e institucionais e que adotamos nesta pesquisa.

Figura 1. Concepção de educação estética



Fonte: autoria própria, 2020.

A definição da categoria A. Valores Sociais é justificada pela importância de discutir sobre a crise de valores que afeta a humanidade em vários aspectos: convivência saudável; pensamento sustentável; solidariedade; respeito à diversidade política, cultural, étnica e religiosa, entre outras.

Quanto à categoria B. Linguagem, ela está ancorada na Resolução CNE/CEB nº 3/2018, no Art. 11º, § 4º, Inciso IV, ao definir que a área do conhecimento das linguagens e suas tecnologias "deverá estar articulada com o contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e a prática social" (BRASIL, 2018).

No que concerne a última categoria - C. Transformação Social - foi definida com base na proposta do Ensino Médio Integrado de desenvolver

as capacidades humanas em seu sentido pleno, potencializando a capacidade de participação dos estudantes no mundo do trabalho.

3.2 PESQUISA DE CAMPO

A partir da concepção de educação estética representada na Figura 1, iniciamos a pesquisa de campo. Aos docentes da formação geral e da formação técnica do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações Integrado do IFPE – ***Campus*** Caruaru foi aplicado um questionário misto que por meio deste identificamos as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes que favorecem a educação estética.

O questionário foi aplicado a 10 docentes, correspondendo a 33% da população, que ministram os seguintes componentes curriculares: Matemática; Topografia; Instalações Hidrossanitárias; Mecânica dos Solos; Física Geral; Língua Portuguesa; Língua Inglesa; Empreendedorismo; Fundações e Tecnologia da Construção. Os participantes da pesquisa serão nomeados como "Docente A, B, C, D..." e assim por diante.

Iniciamos o questionário perguntando aos professores qual é a importância da educação estética no desenvolvimento integral dos sujeitos; dos 10 docentes que responderam ao questionário, 4 demonstraram não conhecer a proposta (40%), 2 docentes apontaram alguns benefícios da proposta (20%), 2 professores associaram-na com o uso de recursos educacionais (20%), 1 dos participantes colocou-a com a mesma importância de outros campos científicos (10%) e 1 docente considerou a sua aplicabilidade voltada para o trabalho (10%). No Quadro 1 são delineadas as perspectivas de educação estética pela ótica dos docentes.

Quadro 1. Percepção dos docentes sobre a importância da educação estética no desenvolvimento integral dos sujeitos

1ª QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO MISTO - DOCENTES			
DOCENTES	**PERCENTUAL**	**CATEGORIZAÇÃO**	**UNIDADE DE REGISTRO**
A, B, C	40%	Demonstraram não conhecer a proposta	Não possuo conhecimento sobre educação estética.
D			Não opinou.
E	20%	Apontaram alguns benefícios da proposta	Incentivar a percepção sensorial e melhorar a comunicação.
F			Positiva. Acho que um olhar por meio da estética é importante para um bom desenvolvimento cognitivo nos nossos discentes.

1ª QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO MISTO - DOCENTES			
DOCENTES	**PERCENTUAL**	**CATEGORIZAÇÃO**	**UNIDADE DE REGISTRO**
G	20%	Associaram a proposta com o uso de recursos educacionais	Importante na medida em que oferece recursos para aprendizagem de conteúdos disciplinares e favorece ações pedagógicas interdisciplinares.
I			Importante e desafiadora. No meu entendimento o uso de diversos recursos torna mais viável essa percepção.
H	10%	Colocou a proposta com a mesma importância de outros campos científicos	Na perspectiva de uma educação integral, objetivo maior de uma educação básica, técnica e tecnológica que se preze, a educação estética é tão importante quanto as demais.
J	10%	Considerou a sua aplicabilidade voltada para o trabalho	Acho superinteressante, principalmente para quem já trabalha com construção (escritório e/ou canteiro de obra), pois terá que utilizar essa percepção iniciada na sala de aula.

Fonte: Elaboração do autor (2019).

Conforme os dados coletados e categorizados no Quadro 1, identificamos que 40% dos docentes demonstraram não conhecer a proposta da educação estética. Com relação as respostas dos professores E e F (20%) que apontaram alguns benefícios da educação estética, observamos que o desenvolvimento da percepção, da comunicação e da cognição é aprimorado com a educação dos sentidos, pois, segundo Araújo (2007), a aprendizagem das especificidades técnicas, da leitura, da fruição, da reflexão e da crítica da arte como conteúdo, produto e história, desenvolve as potencialidades cognitivas, sensíveis, críticas e estéticas dos estudantes.

No que se refere aos participantes G e I (20%) que associaram a proposta ao uso de recursos educacionais, os quais favorecem ações pedagógicas interdisciplinares, compreendemos que a educação estética ao inserir as linguagens da Arte nas práticas pedagógicas oferece aos professores possibilidades de incluir diversos temas em suas aulas e de criar várias atividades educativas interdisciplinares.

O professor H (10%) entende que a educação estética é tão importante quanto os conhecimentos advindos de outros campos científicos. Corroboramos com o professor H, pois vivemos em um mundo que não é "apenas físico, mas também simbólico, como vivemos uma vida não apenas racional, mas fundamentalmente emocional", sendo assim, a educação dos sentidos "permite a familiaridade com nossos próprios sentimentos, que são básicos para se agir no mundo" (DUARTE JÚNIOR,

1988, p. 104). Conforme Duarte Júnior (*Ibidem*), por meio da experiência estética, as faculdades intelectivas e emocionais são equilibradas, isto é, há um equilíbrio entre razão, sentimentos e imaginação, que é essencial para um indivíduo atuar no mundo do trabalho.

No entanto, segundo Magalhães (2008), a Arte/Educação é desvalorizada no campo escolar, devido ao preconceito de toda ordem, pelo fato de que os professores não compreendem que o conhecimento artístico-estético se revela como um campo propício para a inserção do estudante no universo artístico-cultural, com certo grau de autonomia, de julgamento independente e experiência. Daí a necessidade da inserção da produção artística em projetos interdisciplinares, para que se possa compreender e valorizar a arte na busca de soluções na resolução de problemas sociais e na ampliação dos horizontes íntimos a respeito da realidade que nos cerca.

Quanto ao professor J (10%) que considerou a sua aplicabilidade voltada para o trabalho, indica-nos que a educação estética é refletida nas múltiplas formas em que as pessoas agem na sociedade, tais como: no trabalho, no lazer, no cotidiano, na tecnologia, entre outros comportamentos produtivos e atuantes dos indivíduos. Ao tratar mais especificamente do trabalho, concordamos com Ostrower (1976, p. 31), pois, segundo a autora,

> o homem elabora seu potencial criador através do trabalho. É uma experiência vital. Nela o homem encontra sua humanidade ao realizar tarefas essenciais à vida humana e essencialmente humanas. A criação se desdobra no trabalho porquanto este traz em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas.

Ao comparar esta apreensão sobre a importância do trabalho no desenvolvimento do potencial criador e de sentimentos humanizadores com a resposta do professor H, compreendemos que a educação estética é de suma importância na formação dos estudantes que atuarão em escritórios e/ou canteiro de obras como Técnicos em Edificações, pois as fases de planejamento, execução e elaboração de projetos no setor da construção civil exigem o domínio de saberes técnicos, organizativos, metodológicos, culturais, éticos, estéticos e sociais.

A partir desses resultados, entendemos que 60% dos professores compreendem a importância da educação estética na formação integral dos estudantes. No que se refere aos 40% dos docentes que

demonstraram não compreender a proposta da educação estética, ressaltamos que isso pode implicar no não desenvolvimento de atividades pedagógicas que propiciem a educação dos sentidos e, consequentemente, a formação integral dos estudantes.

Podemos perceber que a compreensão da importância da educação estética impacta diretamente nas atividades pedagógicas propostas pelos professores, por meio das respostas à questão – quais as práticas pedagógicas que você desenvolve em sala de aula que favorecem a educação estética –, presentes na Tabela 1.

Tabela 1. Práticas pedagógicas desenvolvidas no curso que favorecem a educação estética segundo os docentes

Práticas pedagógicas	Nº de docentes que assinalaram a proposta	Percentual (%)
Resolução de problemas	8	80%
Projetos interdisciplinares	6	60%
Discussões sobre a conjuntura social	6	60%
Atividades individuais	6	60%
Atividades em grupo	6	60%
Incentivo à participação em eventos	5	50%
Projetos de pesquisa	4	40%
Visitas técnicas	4	40%
Relatórios	4	40%
Discussões filosóficas	4	40%
Aulas de campo	3	30%
Outras atividades realizadas fora da instituição	3	30%
Elaboração de portfólios	2	20%
Atividades artísticas e culturais	1	10%

Fonte: Elaboração do autor (2019).

Observamos que 60% dos docentes, que correspondem a 6 educadores, estão inteirados com projetos interdisciplinares, sendo um passo importante para o desenvolvimento da pesquisa e do trabalho como princípios educativos, assim como há possibilidades para a efetivação da educação estética nas práticas pedagógicas. Entretanto, apenas 4 responderam que desenvolvem projetos de pesquisa (40%), isso significa dizer que a pesquisa enquanto princípio educativo pode ainda não estar sendo desenvolvida por meio de projetos de pesquisa por 6 professores (60%). Destacamos que apenas 1 dos participantes se envolve com atividades artísticas e culturais (10%), desse modo, percebemos que há pouca interação dos educadores com conteúdos relacionados à arte, à estética e à cultura.

Entendemos que a Estética está intimamente ligada à Arte e, segundo Zagonel (2012, p. 41), "seja de maneira mais ou menos subjetiva, interpretando, descrevendo ou julgando, a estética faz uma reflexão sobre a arte a partir da experiência vivida". Então, perguntamos aos professores se há relação entre linguagens da Arte (Teatro, Dança, Música e a Visual) e educação estética dos sujeitos, obtivemos os seguintes resultados: 1 dos participantes não respondeu (10%), 4 responderam que não sabiam opinar (40%) e 5 responderam que sim (50%), conforme o Gráfico 3. Constatamos, assim, que há pouca compreensão da relação entre as linguagens da Arte e a educação estética, podendo inviabilizar o trabalho na escola que propicia a educação dos sentidos.

GRÁFICO 3 - Relação entre as linguagens da Arte e educação estética



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Com relação à possibilidade de comunicação entre Arte e o campo do saber que o docente vivencia em sua atividade pedagógica no sentido da educação estética, 2 docentes responderam que a Arte se comunica, mas não dialogam com ela nas práticas pedagógicas (20%), apenas 1 respondeu que Arte não se comunica (10%) e 7 professores alegaram que dialogam com Arte nas práticas pedagógicas quando for necessário (70%). Solicitamos também a justificativa da escolha e obtivemos respostas de 60% dos participantes que estão sendo apresentadas no Quadro 9, que corresponde a 6 docentes da amostra. É importante ressaltar que 1 professor (10%), que respondeu que dialoga com Arte nas práticas pedagógicas quando for necessário, não justificou sua opinião.

Quadro 2. Percepção dos docentes sobre a comunicação da Arte com o campo do saber

3ª QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO MISTO - DOCENTES	
DOCENTES	**UNIDADE DE REGISTRO**
A, G, J	Não justificaram.
B	Faço uso da arte em aulas de geometria.
C	Se o que entendo de Arte estiver correto, ela não se comunica com a minha área.
D	Sim. Os estudantes são criativos e conseguem desenvolver diversas ações a partir do estímulo docente. Os temas apresentados na disciplina, tentamos traduzir em propostas como maquetes, ações de intervenção no Campus, entre outros possíveis.
E	Produzo atividades de laboratório de Física; oriento os alunos na construção de equipamentos para experimentos no projeto "Aprender fazendo". Por outro lado, desenvolvo com eles a produção de videoaulas que são postados no canal do YouTube.
F	Há estética na literatura e teoria literária.
H	Principalmente quando trabalha conteúdos de literatura, a arte está presente, seja como objeto de estudo propriamente dito, seja como gatilho de sensibilização.
I	Por meio dos filmes, vídeos e músicas que coloco.

Fonte: Elaboração do autor (2019).

A partir das percepções dos docentes expressas no Quadro 2, identificamos que o professor H demonstrou ter a apreensão que a arte literária pode desenvolver a sensibilidade. A literatura é uma "oportunidade para problematizarmos a realidade e descobrirmos caminhos de humanização" (PERISSÉ, 2014, p. 71). Entretanto, comparando com a Tabela 1, apenas 1 docente afirmou que desenvolve atividades artísticas e culturais. Isto pode indicar, entre outras coisas, que o entendimento não está claro sobre as diversas possibilidades de dialogar com Arte.

No que se refere ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, revisitamos a Tabela 1 e ressaltamos que 60% dos docentes interagem com esta prática e 40% não desenvolvem este tipo de projeto. Então, para melhor compreender sobre o tema, os docentes foram indagados sobre as dificuldades que impedem o desenvolvimento de projetos interdisciplinares em suas práticas pedagógicas e, obtivemos como respostas os dados apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Dificuldades que impedem o desenvolvimento de projetos interdisciplinares

Dificuldades	Nº de docentes que assinalaram a proposta	Percentual (%)
Ausência de recursos financeiros para a execução dos projetos	7	70%
Tempo para planejamento	5	50%
Não tenho dificuldades com a elaboração e execução de projetos interdisciplinares	4	40%
Apoio da gestão pedagógica	1	10%
Os outros professores não dialogam comigo	1	10%
Os alunos não se interessam por projetos	1	10%
Engajamento dos outros docentes	1	10%

Fonte: Elaboração do autor (2019).

A partir do exposto na Tabela 2, observamos que 70% dos professores responderam que a ausência de recursos financeiros impossibilita a execução de projetos interdisciplinares que demandam custos. Inferimos que um fato ocorrido em 2019 pode ter influenciado a percepção dos professores quanto à falta de recursos de custeio na Instituição, pois o governo havia bloqueado verbas das instituições federais de educação, sendo necessário um redirecionamento dos planos orçamentários, que priorizou a manutenção dos serviços essenciais para o funcionamento do *Campus* Caruaru do IFPE.

Outro ponto relevante apresentado na Tabela 2 é o tempo de planejamento, pois 50% dos docentes identificaram-no como um empecilho para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Entendemos que este tipo de prática educativa é "um desafio a ser alcançado" (SANTOS, 2006, p. 139), pois exige a participação dos docentes em todas as etapas necessárias que abarcam o planejamento, a execução e a avaliação do projeto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação estética nas práticas pedagógicas fortalece o princípio da interdisciplinaridade no Ensino Médio Integrado, pois as linguagens da Arte (Teatro, Dança, Música e Artes Visuais) podem ser desenvolvidas juntamente com outros campos do saber, suscitando a criatividade dos

estudantes, bem como o pensamento crítico e reflexivo, como forma de ampliar o olhar para as várias dimensões que compõe as práticas sociais.

Então, para que a educação estética seja praticada nas escolas é preciso aprimorar o conhecimento dos docentes sobre a temática por meio dos programas de formação continuada docente, com a finalidade de discutir sobre as possibilidades da inserção da educação estética nas práticas pedagógicas.

Sobre as práticas pedagógicas que os professores percebem que favorecem a educação estética, os docentes indicaram várias práticas pedagógicas importantes e necessárias, entretanto somente 10% dos participantes indicaram que desenvolvem atividades artísticas e culturais, isto pode indicar que muitos docentes não interagem com conteúdos relacionados à Arte, assim, a educação estética não é fortalecida nos espaços educacionais.

Quanto aos projetos interdisciplinares, 60% dos professores estão cientes que tal prática favorece a educação estética, no entanto a ausência de recursos financeiros e a falta de tempo para planejamento são fatores que dificultam o desenvolvimento dessa prática. Portanto, para que a educação estética seja fortalecida nos espaços educacionais é preciso planejar o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, reduzindo as possíveis dificuldades para a sua elaboração e execução.

Concluímos que as concepções dos docentes sobre a educação estética precisam ser aprimoradas para que mais práticas pedagógicas interdisciplinares sejam desenvolvidas com as linguagens da Arte, contribuindo, assim, com a formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. **Encruzilhadas do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

BARACHO, Maria das Graças *et al.* Algumas reflexões e proposições acerca do Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *In.* BRASIL, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio integrado à educação profissional:** integrar para que? Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 17-39.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, 2018. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb00318&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 19 jan. 2021.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. 2. ed. Campinas, SP: Papirus. 2000. 229f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253464. Acesso em: 19 jan. 2021.

ESTEVES, Manuela. Análise de conteúdo. *In:* LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto (Org.). **Fazer investigação:** contributos para a elaboração de dissertações e teses**.** Porto: Porto Editora, 2006. p. 105-126.

ESTÉVEZ, Pablo René. **A alternativa estética na educação**. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2009.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Tradução Leandro Konder. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In.* FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57–82.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LÜCK, Heloísa**. Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Tradução Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

OSTROWER, Fayga. **Processos de criação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Moderna, 2011.

PARSONS, Michael. Currículo, arte e cognição integrados. *In.* BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005. p. 295-317.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte. *In.* BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 113-141.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética e educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PORTO, Humberta (org.). **Estética e história da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.

SANTOS, Eloisa Helena. A interdisciplinaridade como eixo articulador do Ensino Médio e do ensino técnico de nível médio integrados. *In.* BRASIL, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional:** integrar para que? Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 139-153.

SILVEIRA, Wagner Terra. **O fundamento estético na educação ambiental transformadora**. Curitiba: Appris, 2015.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA CIÊNCIA-TECNOLOGIA-SOCIEDADE-AMBIENTE: DESAFIOS PRINCIPAIS A SEREM ENFRENTADOS

QUELSEN TEIXEIRA BARBOSA
Petroquímico/estudante, IFPE, Olinda/PE, quelsenbarbosa@gmail.com

DIEGO SOARES CARVALHO
Ciências Biológicas/Professor do ProfEPT/IFRO-Calama, diego.carvalho@ifro.edu.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir elementos que se colocam como barreiras para a implementação de uma educação fundamentada na ciência, na tecnologia, na sociedade e no meio ambiente. Como etapa final da educação básica, o ensino médio deve estar aproximado da realidade socio econômica, tecnológica e ambiental, discutindo soluções para os problemas contemporâneos. A formação omnilateral é o resultado almejado desse processo. A falta de vontade política, a ausência de um projeto de sociedade, a manutenção das disputas de classe e a formação de professores serão analisadas neste trabalho. Como metodologia, utilizou-se nesse estudo a pesquisa bibliográfica, possibilitando uma conclusão a partir das literaturas encontradas e também das derivadas destas. O estudo se desenvolveu tendo como referência autores que dialogam com o ensino médio integral. O resultado mostra que existem barreiras para a consecução do ensino politécnico, o que permitiu concluir que a educação CTSA precisa, para ser concebida como uma possibilidade de formação, se desvincular de vários fatores que impedem a sua efetivação.

Palavras-chave: Educação CTSA, Ensino Médio Integral, Formação Omnilateral

1. INTRODUÇÃO

O presente texto visa apresentar a educação CTSA como uma das contribuições para a mudança social no Brasil. A sigla CTS ou CTSA é o acrônimo das palavras ciência-tecnologia-sociedade-meio ambiente e que são, indistintamente, tratadas como sinônimos. Trata-se de um campo de trabalho que procura aproximar essas quatro áreas levando-se em consideração os aspectos sociais envolvidos nas mudanças científico-tecnológicas bem como as consequências socioambientais (PALACIOS et al, 2005)

A grande finalidade da educação com essa perspectiva é formar além do cidadão trabalhador, o cidadão crítico, participativo dos acontecimentos e das tomadas de decisões da sociedade contemporânea. Para que isso aconteça, entendemos que certos aspectos éticos-políticos-sociais se colocam como obstáculos, necessitando de ações para que uma educação integral, por meio de enfoques baseados na ciência, na tecnologia, na sociedade e no meio ambiente se consolidem como uma política educacional efetiva e de estado.

É sobre esses obstáculos que falaremos, porém longe de dar por completo a temática. Em um primeiro momento, faremos algumas considerações sobre essa proposta de educação, seu conceito e significado, bem como suas origens. Depois, abordaremos questões cruciais a serem consideradas na busca pela consolidação da educação CTSA visando a omnilateralidade na formação humana.

Com essas primeiras considerações, propõe-se uma análise acerca da escola e do ensino no Brasil, indicando o papel social da educação escolar e o significado das perspectivas pedagógicas no que tange a relação entre ensinar e aprender. Nesse percurso, a Base Nacional Comum Curricular, documento oficial que pautou discussões e embates nos últimos anos, recebeu uma breve reflexão dentro do contexto atual em que se insere, visto que a posição do estado em relação à educação CTSA acabou por ser objeto de nossas indagações no decorrer desse estudo.

A ciência, com todo seu avanço, não conseguiu impedir a sociedade de vivenciar guerras, conflitos diversos, calamidades provocadas por ações eminentemente humanas. A fome e a pobreza coexistem para grande parte da população mundial. Uma nova concepção de ciência precisou ser modelada, uma nova interpretação das inovações tecnológicas ser discutida, os aspectos ambientais envolvidos e a relação da sociedade

com todos esses temas precisavam ser abordados sob uma perspectiva que correlacionasse o estudo e a discussão de diversas áreas.

Necessário se faz o entendimento de que a educação CTSA não é um método de ensino, é uma educação que intenciona, de forma interdisciplinar, a discussão de temas relevantes associados as áreas da ciência, da tecnologia, da sociedade e do meio ambiente, podendo ser vista como uma abordagem ou enfoque. A educação ou enfoque CTSA nasceu no pós-segunda guerra, precisamente na década de 1960, nos Estados Unidos e Europa, quando se percebeu as intercorrências, ou seja, os prejuízos causados pela evolução muito rápida da ciência e da tecnologia, que precisavam ser fiscalizados, regularizados, controlados e administrados (OLIVEIRA, 2018).

Palácios et al (2005) também apontam que os anos sessenta e setenta são uma referência obrigatória quando se trata de entender de forma contextualizada quaisquer temas relacionados com a regulação pública da tecnologia. Essas décadas são a de uma acumulação de catástrofes relacionadas com a tecnologia, e nas quais se desenvolvem ativos movimentos sociais contraculturais que fazem da tecnologia o alvo de suas críticas, difundindo-se uma atitude de suspeita entre a opinião pública a respeito da inovação tecnológica e da intervenção ambiental (a chamada "Síndrome de Frankenstein").

Os avanços e descobertas tecnológicas são apresentados de diversas formas. Para Silva (2013), esse processo culmina por outorgar à tecnologia um lugar proeminente na vida do ser humano, situando-a como a panaceia para todos os problemas da humanidade. Essa ênfase demasiada na tecnologia desvirtua uma aproximação equilibrada da realidade.

A ciência está no cotidiano e vem merecendo, cada vez mais, um atento olhar das ciências sociais no sentido de extrair a compreensão de sua extensão e de seu lugar na sociedade e na história (FONSECA, 2007).

A sociedade, em geral, tende a acreditar que quanto maior for a produção científica, maior a produção tecnológica, o que aumenta a geração de riquezas para o país e, em consequência, o bem-estar social (VAZ et al, 2009)

Assim é que, nesse sentido, Palacios et al (2005) afirma que a tecnologia não pode ser vista como a principal via de avanço da humanidade. Os avanços técnicos são importantes porque permitem ao ser humano utilizar e desenvolver toda sua capacidade, mas têm uma menor importância como instrumentos que facilitam, por exemplo, o controle da natureza. A criação da cultura simbólica através de linguagem é incomparavelmente

mais importante para o desenvolvimento humano que a invenção de qualquer instrumento.

A tecnologia está amplamente difundida entre os diversos domínios da existência humana (hábitos de alimentação, ritmos de vida, maneira de trabalhar, sistema de saúde, processos pedagógicos, etc.), e, conforme se amplia sua influência na vida das pessoas, é normal que se coloque a questão sobre o seu sentido, surgindo a necessidade de um esforço de discernimento e compreensão teórico-crítica (SILVA, 2013)

Disso decorre a necessidade de um ensino voltado para a compreensão dessas temáticas, características da própria existência humana. A educação escolar deve se voltar para uma formação mais ampla do ser humano, não apenas voltada para a sua inserção no mercado de trabalho. Um currículo CTSA denota que a integração entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente estão contemplados nos documentos oficiais escolares, que devem constantemente serem revistos, assim como as práticas escolares.

O principal objetivo de currículos CTSA é o letramento científico e tecnológico para que os alunos possam atuar como cidadãos, tomando decisões e agindo com responsabilidade social (SANTOS; MORTIMER, 2001)

Existe muitas maneiras de se conceituar ciência. Segundo Chassot (2012), quem é alfabetizado cientificamente está apto a ler e entender a linguagem utilizada para explicar o mundo natural, que é a ciência, porém, a ciência não é a única forma de se enxergar o mundo, podendo ser feito pela religião, pelos mitos, pelos saberes populares, pelo senso comum, do pensamento mágico etc.

Para Effting (2007), o ser humano, para sobreviver, de maneira contrária aos outros seres vivos, não consegue estabelecer naturalmente um limite de crescimento e, consequentemente, um equilíbrio com outros seres e o ecossistema onde vivem, ficando evidente a importância de sensibilizar os humanos para que ajam de modo responsável e com consciência, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro.

O mesmo autor acrescenta que através de uma educação ambiental, dentre suas finalidades, proporciona a todas as pessoas, a possibilidade de adquirir os conhecimentos, o sentido dos valores, o interesse ativo a as atitudes, necessárias para proteger e melhorar o meio ambiente. Conclui daí, que essa educação visa a induzir novas formas de conduta nos indivíduos, nos grupos sociais e na sociedade em seu conjunto, a respeito do meio ambiente, ajudando a fazer e compreender claramente,

a existência da interdependência econômica, social, política e ecológica, nas zonas urbanas e rurais.

Através dessas considerações a respeito da ciência, da tecnologia e do meio ambiente, entendemos que é preciso preparar a sociedade atual para compreender as conexões existentes entre elas, formando e elevando o potencial crítico e de tomada de decisão de cada cidadão, como membro de uma sociedade.

Essa preparação tenderia a reduzir a concepção clássica (essencialista e triunfalista), que ainda se faz presente nos diversos espaços acadêmicos, no tocante às relações entre ciência, tecnologia e sociedade, onde o chamado "modelo linear de desenvolvimento" pode ser resumido através de uma equação simples, ou seja: + ciência = + tecnologia = + riqueza = + bem estar social (PALACIOS ET AL, 2005)

No objetivo de uma formação integral, que comporte estudos relativos a todas as dimensões da existência humana, preparando o indivíduo para de fato tornar-se um ser omnilateral, membro ativo de uma sociedade, é preciso um olhar diferenciado para o modelo educacional vigente no Brasil. Esse modelo é o resultado histórico de um modelo de sociedade que, nitidamente, foi imposto e que é defendido por uma elite minoritária, mas com força para defender interesses próprios de classe, ideias e domínios.

Para Frigotto (2008), o capitalismo é hoje o modo de produção social de existência dominante, tratando-se de uma sociedade cindida em classes sociais que, sob a igualdade legal e formal, esconde os mecanismos que produzem a exclusão, a alienação e a desigualdade.

De maneira análoga, Nascimento et al (2016), coloca que o capitalismo determina, então, as regras sobre valores, ideias, teorias, símbolos e instituições.

Para que se avance em meio a essas disputas e contradições, de forma a concretizar a concepção de formação humana integral, torna-se fundamental a compreensão de que a histórica dualidade estrutural na esfera educacional não se originou na escola, mas da sociedade dual/cindida em que se vive, por imposição do modo de produção capitalista (MOURA, 2013)

Num país com grande distorção social como o Brasil, é necessário alargar o debate sobre o papel da educação como meio de transformação do indivíduo e, consequentemente, da sociedade.

O objetivo desse artigo é contribuir para alargar a análise sobre diversos aspectos que, entendemos necessários para se buscar a superação

desse modelo, são eles: políticos, sociais, de classe e da docência como categoria profissional, o qual abordaremos individualmente nossa análise.

2. METODOLOGIA

Este trabalho possui uma abordagem qualitativa, que permitirá uma postura mais interativa com o nosso objeto de estudo, de forma a captar as informações obtidas e interpretá-las para, a partir delas, construir conhecimentos. Pelos procedimentos utilizados, no sentido de auferirmos um maior discernimento sobre a temática estudada, fizemos uma pesquisa bibliográfica. Concentramos nossa pesquisa em estudos posteriores ao ano de 2015 em dois repositórios acadêmicos: o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e o Google Acadêmico.

A pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações, cujo critério inicial de pesquisa foi a inserção do termo composto "educação CTS", onde foram demonstrados 80 trabalhos entre dissertações de mestrado (acadêmico e profissional) e teses de doutorado. Considerando os trabalhos publicados a partir de 2015, encontramos 28 resultados, onde, após filtrarmos pela área de conhecimento relativo à educação e ao ensino, ficamos com apenas 10 trabalhos a serem analisados para encontrarmos abordagem similar à que pretendemos estudar. Nesse sentido, não encontramos nenhuma publicação que tivesse exclusivamente como foco a discussão sobre os desafios de implementação de uma educação CTSA no Brasil.

Já no Google Acadêmico, encontramos 373 resultados para a mesma pesquisa. Os cinco últimos anos permaneceram como nosso período de interesse. Porém, quando acrescentamos o vocábulo "dificuldades" na pesquisa, o quantitativo de resultados caiu para 282.

Separamos e analisamos alguns desses trabalhos, os quais nos referenciamos para deduzir e reforçar nossa posição acerca das principais dificuldades que entendemos configurar barreiras para a compreensão e aplicação da abordagem CTSA.

3. RESULTADOS E CONCLUSÕES

Assim, como consequência das leituras efetuadas, entendemos que há de se buscar a superação de diversos aspectos, são eles: políticos, sociais, de classe e da docência como categoria profissional, o qual abordaremos individualmente em nossa análise.

A principal dificuldade na construção teórico-prática de uma perspectiva formativa que leve em consideração as relações entre ciência, trabalho, sociedade e meio ambiente é de ordem política.

De acordo com Moura (2013), falta a decisão política de o estado brasileiro assumir a omnilateralidade como sendo a concepção norteadora da formação de todos, independentemente da origem socioeconômica.

Observando toda a história do desenvolvimento da educação profissional no Brasil, assim como, registros e dados estatísticos, é notório que esta modalidade de ensino vem se apresentando de maneira marginalizada e entendida como uma educação destinada às classes sociais mais carentes (NASCIMENTO et al, 2016)

Em anos recentes, o Brasil passou a ostentar um documento normativo, que define as diretrizes para a Educação Básica, apresentando o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo de suas etapas e modalidades. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é como se intitula tal documento, a ideia foi construir uma face única para a educação em todo o país, diferenciando-se apenas no que tange aspectos de natureza local e/ou regional.

Muitos estudos, a exemplo de Oliveira (2019), Dattein (2020), Silva (2020) entre outros, já correlacionam a educação científica e su abordadagem na BNCC, o que parece indicar uma tendência de procurar a visão oficial do Estado em relação a um projeto de educação que oportunize a construção de uma concepção social do contexto científico-tecnológico. Poderíamos inferir que a presença desses conceitos apontaria numa direção que viabilizasse uma educação numa perspectiva crítica sobre o mundo.

Um desses estudos é demonstrado por Nasário (2018), cujas observações e análise do documento final da BNCC aprovado, identificou a presença marcante dos conceitos de CTSA, porém, em nenhum momento, isso ocorreu de forma direta.

Branco et al (2018), concluíram que a aprendizagem de ciências é secundária para a BNCC, o que compromete pensar em alfabetização ou letramento científico. Para os autores, a BNCC traz uma ideia de que a atuação no e sobre o mundo é uma habilidade dissociada dos próprios conhecimentos científicos – que deveriam ser o ponto de partida. Adicionalmente, os mesmos autores ressaltam que a BNCC enfatiza e valoriza as competências e habilidades em detrimento dos conteúdos - que são esvaziados ou secundarizados pela mesma e que não apresenta,

desse modo, perspectivas claras de que contribuirá para a formação emancipatória dos indivíduos, nem para a uma educação científica equitativa.

As políticas voltadas para a educação no Brasil não seguem uma regularidade, não sendo considerada uma política de estado, vez que a cada governo, novas concepções e tratativas são apresentadas.

> [...] na ausência efetiva de um sistema nacional de educação, de uma concepção educacional que lhe oriente e de coordenação das ações em nível nacional, os estados e os municípios, a cada ciclo de governo, a exemplo da esfera federal, apontam para uma determinada direção (MOURA, 2013, p.717)

Isso é muito nocivo pois, ficando a cargo da administração local, sem um comprometimento a nível nacional, o que vemos são diferenças enormes entre a educação praticada entre estados e mesmo dentro dos próprios a nível de municípios.

Desse modo, o poder público não parece atuar como se a educação pública fosse uma prioridade, deixando a sociedade brasileira carente de uma formação que lhe permita o gozo consciente da cidadania.

A falta de um modelo de sociedade é o segundo aspecto que consideramos um entrave. A desigualdade é um produto e condição do projeto dominante da sociedade brasileira (FRIGOTTO, 2007). Compreendemos que existe uma historicidade que culminou nessa sociedade extremamente cindida, e também em um modelo de desenvolvimento econômico baseado na dependência externa e submissão aos organismos internacionais.

Para Moura (2013), o modelo vigente, produto da dependência econômica externa histórica, é baseado nas exportações agroindustrial, agropecuária e de matérias-primas e na importação acrítica das tecnologias produzidas nos países de capitalismo avançado, o que, ao longo do tempo, vem fazendo com que o país não tenha modelo próprio de desenvolvimento orientado às suas necessidades e melhorias sociais e econômicas.

As discussões sobre políticas de fomento para a educação, no Brasil, sempre foram conturbadas e se acirraram nos anos de economia neoliberal, especificamente nos anos 1990. De fato, a história da educação profissional do Brasil, considerando os anos de 1930 como marco inicial, mostra que a política de educação profissional é resultado de disputas e tendências complexas ao longo da história do país, frente a uma

correlação de forças entre as classes que disputam o poder e a direção econômica e política da sociedade (RAMOS, 2012).

Dessa forma, tem-se a predominância de discussões insipientes e que não incluem todos os segmentos interessados na construção de uma identidade social. A inexistência ou deficiência de uma educação pública de qualidade é fator que dificulta a obtenção de avanços em outros campos da sociedade.

Um terceiro aspecto a ser debatido é o da disputa de classes. Parece inimaginável uma sociedade sem divisão social, mas devemos pensar numa sociedade onde essa divisão não seja alimentada pela exploração, pela miséria e, principalmente, pela manutenção de uma baixa qualidade de vida.

Para Venco e Carneiro (2018), o projeto neoliberal persegue as demandas internacionais voltadas à lógica da mensuração de resultados e padronização mundial da educação, sendo a BNCC uma das principais ferramentas nesse intento. Assim, o Brasil continua em sua tradição, por uma educação submissa aos países centrais, permanecendo e se inscrevendo subalternamente na divisão internacional do trabalho. A política educacional contribui para a sustentação da divisão de classes.

A extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora nacional a buscar, muito antes dos 18 anos de idade (e até crianças), a inserção no mundo do trabalho, no intuito de complementar a renda familiar ou até de autossustentação (MOURA, 2013).

Constata-se que, torna-se difícil pensar a educação como uma importante ferramenta para mudar essa realidade, se não houver o interesse político de mudar a divisão social existente, exploradora e excludente. Fica maximizada a possibilidade de manter o filho do pobre na pobreza e, inversamente, o filho do rico na riqueza.

> Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a "duas velocidades": por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos (NÓVOA, p. 64, 2009)

Vimos até agora três condições que, para nós, dificulta a implantação de um enfoque CTSA, cuja característica seja a da integralidade do sujeito, ou seja, numa educação que de acordo com Ramos (2012) seja o

meio pelo qual as pessoas se realizam como sujeitos históricos que produzem sua existência pelo enfrentamento consciente da realidade dada, produzindo valores de uso, conhecimentos e cultura por sua ação criativa.

Obviamente, a luta no sentido utópico de extinguirmos essas barreiras não surtirá efeito se feito de maneira isolada. A educação, sozinha, não irá resolver os problemas de classe, nem os problemas políticos que tanto contribuem para essa sociedade desigual, em que a democracia e seus mecanismos se mostram ineficazes.

Por fim, encerramos com uma análise sobre o papel fundamental dos docentes e por que são tão negligenciados pelas políticas públicas.

O recente debate que houve no congresso sobre a manutenção ou não do Fundo Nacional de valorização da Educação Básica (FUNDEB) sintetiza bem a acirrada disputa que existe entre as forças que lutam pelo controle social. Não intentamos discorrer sobre os detalhes desse programa, mas, resumidamente, a ideia é reduzir as desigualdades educacionais entre as diferentes regiões do País.

De acordo com Pinto (2015), uma das características centrais dos países que apresentam uma educação de qualidade é a redução das desigualdades entre as escolas. Quanto mais desigual um país e seu sistema educacional, quanto mais segmentada é a distribuição de suas crianças e jovens pelas escolas, mais difícil é melhorar sua educação.

Embora não estejamos ainda num patamar de equidade entre as regiões, é inegável que houve avanços com a criação desse fundo, de modo que entendemos que a discussão era para ser em torno da melhoria do programa e não do seu término. A redução das desigualdades abrange uma concepção mais igualitária dos profissionais da educação, independentemente da região do país.

A valorização objetivada pelo fundo não se restringe aos professores e é uma perseguição histórica dos profissionais ligados à educação enquanto categoria profissional, seja no tocante `a remuneração, as condições de trabalho, ao plano de carreira, as propostas de formação continuada etc.

Para a educação profissional, fundada numa abordagem CTSA, a formação docente não pode ser negligenciada. Segundo Souza e Rodrigues (2017), trata-se de um profissional, de quem se exige uma formação docente consistente, sistemática e capaz de permitir a articulação e o desenvolvimento equilibrado de saberes gerais e técnicos, estes específicos de um campo da ciência. Ou seja, necessita de uma formação que se construa e se fundamente na contribuição das diversas áreas do

conhecimento, que devem se articular formando um construto teórico que possibilite um movimento dialético entre teoria e prática. Logo, esse professor deve estar consciente do papel que desempenha na formação de técnicos que se insiram no mundo do trabalho como um profissional cidadão e não como um mero executor de tarefas exigidas pelo mercado.

Para Ramos (2012), historicamente, houve a falta de profissionais capacitados para atuar nas diferentes etapas da educação básica, o que implica na atuação de profissionais sem a formação necessária, em muitos contextos, ou na formação aligeirada de profissionais para a atuação nesse nível, comprometendo a qualidade do ensino. Ainda, segundo Castaman et al (2016), por muito tempo, prevaleceu a concepção de que apenas o domínio conteudista e/ou a experiência da área eram suficientes para tornar-se professor. Desta forma, encontramos em escolas profissionais docentes atuando apenas com bacharelado.

Daí a necessidade de se ofertar cursos de formação pedagógica para os profissionais que ministram disciplinas técnicas, os quais possuem formação, na maioria dos casos, em cursos de bacharelado ou tecnológicos (RAMOS, 2012).

Esse aporte de profissionais diversos na educação profissional, é em nosso entendimento bem-vindo, devendo inclusive ser estimulado. Todavia, deve ser feita com critério e segundo diretrizes específicas. Não se concebe um professor, sem formação específica na área, entrar em um hospital para fazer uma cirurgia, tampouco entrar num canteiro de obras e construir um prédio. A percepção construída de que qualquer profissional pode entrar em uma escola e lecionar ainda persiste, contribuindo para enfraquecer a categoria docente enquanto profissional, além de ocultar a importância social do papel do professor.

Ao refletirmos sobre os pressupostos teóricos de um enfoque CTSA, imaginamos um ensino que culmine numa transformação social. Essa transformação passa primeiro pela formação humana, e pensar nesta, é indissociá-la da ação dos professores. Os cursos de pós-graduação voltados para a área educacional são de grande valia, pois podem em muito contribuir para a reflexão crítica sobre as dimensões entre capital e trabalho, educação e trabalho, homem e sociedade dentre outras, culminando na construção de uma sociedade que possa de maneira consciente, se colocar numa condição de oposição à subordinação e a acomodação ao mercado de trabalho.

Evidentemente que, o trabalho realizado com o intuito de transformar a sociedade encontrou, desde sempre, obstáculos pelos grupos

sociais hegemônicos. Operar mudanças na cultura dominante na educação não é tarefa fácil. Para Araújo e Frigotto (2015), o ensino integrado é um projeto pedagógico que só pode cumprir com sua finalidade de formar na perspectiva da totalidade se assumir a liberdade como utopia e mantiver íntima vinculação com o projeto político de construção de uma sociabilidade para além do capital.

Todas essas ações pressupõem, previamente, um planejamento. No Brasil, diariamente vemos consequências de atos e ações não planejadas em todas as esferas da vida social, isso, devido ao fato de ainda haver em muitos casos uma conservação de traços históricos de dominação e controle. O planejamento escolar deve possuir viés participativo, envolvendo toda a comunidade escolar.

Finalmente, penso numa prática de ensino que, cada vez mais, forme cidadãos críticos e livres em sua forma de pensar. Dessa forma, penso estar contribuindo para enfraquecer, paulatinamente, as amarras que conectam a educação com o mercado de trabalho e também com o desenvolvimento econômico. As referências encontradas, além de propiciar-nos o embasamento necessário para conduzir nossa visão e prosseguirmos nos estudos inerentes a essa abordagem, mostram que existe uma discussão permanente sobre a temática, todavia o número de trabalhos encontrados mostra que a temática precisa ser mais estudada e difundida.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima.; FRIGOTTO, Gaudêncio; Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

BRANCO, Alessandra Batista De Godoi et al. Alfabetização e letramento científico na BNCC e os desafios para uma educação científica e tecnológica. **Revista Valore**, v. 3, p. 702-713, 2018.

CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; DE OLIVEIRA, Denise. A constituição da profissão docente: um estudo com professores da educação profissional. **Revista Diálogo Educacional**, v. 16, n. 50, p. 1009-1028, 2016.

CHASSOT, A. 1 video (1h18min:29s). O Que é Ciência, afinal? **Publicado pela TV UFRB**, 2012. Disponivel em: <https://www.youtube.com/watch?v=Sqm-pk3i3R0I>. Acesso em: 28 novembro 2020.

EFFTING, Tânia Regina. Educação Ambiental nas Escolas Públicas: realidade e desafios. **Monografia (Pós Graduação em "Latu Sensu" Planejamento Para o Desenvolvimento**

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, 2007.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013.

NASÁRIO, Ronaldo Galdin. **Análise acerca do enfoque de ciência, tecnologia, sociedade e ambiente na base nacional comum curricular**. 2018. Disponível em: https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/854 Acessado em 23/09/2021

NASCIMENTO, Augusto Sávio Guimarães do; RODRIGUES, M. F.; NUNES, Albino O. A pertinência do enfoque ciência, tecnologia e sociedade (CTS) na educação profissional e tecnológica**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2016, vol. 2, no 11, p. 117-129.

NÓVOA, António. Professores**: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. (p. 64). **O surgimento da ciência, tecnologia e sociedade (CTS) na educação: uma revisão.** Anais do I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, Curitiba, 2009.

OLIVEIRA, T. D. C. 1 vídeo (27:30min). Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). **Publicado pelo canal Secretaria da Educação**, 2018. Disponivel em: <https://www.youtube.com/watch?v=K1f9SKvXI-8>. Acesso em: 28 novembro 2020.

PALACIOS, Eduardo Marino García; GALBARTE, Juan Carlos González; BAZZO, Walter. **Introdução aos estudos CTS (Ciencia, Tecnología e Sociedade)**. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), 2005.

PINTO, José Marcelino. O Fundeb na perspectiva do custo aluno qualidade. **Em Aberto**, v. 28, n. 93, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. História e política da educação profissional. **Curitiba: Instituto Federal do Paraná**, v. 5, 2014.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 7, n. 1, p. 95-111, 2001.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; DA SILVA RODRIGUES, Iaponira. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 17, n. 2, p. 621-638, 2017.

VAZ, Caroline Rodrigues; FAGUNDES, Alexandre Borges; PINHEIRO, Nilcéia A. Maciel. VENCO, Selma Borghi; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. "Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais": a política educacional na sustentação da divisão de classes. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 7-15, 2018.

UMA ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ASSOCIADAS ÀS PRÁTICAS PROFISSIONAIS NOS PPC´S DOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES EM SEGURANÇA DO TRABALHO DO IFPE

KOENIGSBERG LEE RIBEIRO DE ANDRADE LIMA
Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Tecnólogo em Segurança do Trabalho. Docente do Curso Técnico em Segurança do Trabalho do IFPE – Campus Abreu e Lima, koenigsberglee@abreuelima.ifpe.edu.br;

ROSANGELA MARIA DE MELO
Doutora em Ciência da Computação e docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do IFPE, atuando na linha de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), rosangela.melo@paulista.ifpe.edu.br;

IVANILDO JOSÉ DE MELO FILHO
Doutor em Ciência da Computação e docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do IFPE, atuando na linha de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, ivanildo.melo@paulista.ifpe.edu.br;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este trabalho objetivou averiguar convergências e divergências documentais sobre as práticas profissionais nos projetos dos Cursos Técnicos Subsequentes em Segurança do Trabalho do IFPE. O processo consistiu em 02 (duas) fases. Na primeira, foram analisados os documentos norteadores do IFPE. A segunda fase consistiu na análise dos projetos dos cursos nos campi Abreu e Lima, Caruaru, Ipojuca e Recife. Os resultados foram estruturados pela análise individual dos documentos em estudo que compõe cada fase. Entre os resultados da Fase 01 foi verificada uma convergência nos documentos norteadores institucionais, principalmente em relação as Diretrizes para Educação Profissional. Na Fase 02 foi observada divergências entre os projetos em relação a formulação da prática profissional desde as atividades até a carga horária estabelecida em cada projeto analisado. Contudo, um ponto convergente identificado na análise é a atribuição aos estudantes desses cursos a responsabilidade de procurar atividades aleatoriamente, para cumprimento de carga horária das práticas profissionais.

Palavras-chave: Prática Profissional; Análise Documental; Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho.

1. INTRODUÇÃO

No contexto da relação entre teoria e prática existe a prática profissional, instituída incialmente pelo Parecer CNE/CEB 16/1999, e que após atualizações, foi apresentada pelo Parecer CNE/CEB 11/2012 que fundamentou a Resolução 06/2012 ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Cabe destacar, que ao final da pesquisa que motivou a elaboração deste artigo, ocorreu uma atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, por meio da Resolução CNE/CP 1/2021. É importante registrar que não foram observadas alterações significativas em relação ao contexto deste trabalho.

No IFPE, o curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho é oferecido pelos campi de Abreu e Lima, Caruaru, Ipojuca e Recife. Sendo o PPC o documento em que se formaliza como ocorrerá o desenvolvimento da prática profissional, destaca-se as considerações de Silva et al. (2013) ao mencionar que os estudantes dessa modalidade de ensino podem trazer consigo uma série de dificuldades e um perfil desfavorável ao desenvolvimento das atividades propostas pelo curso. Alinhado a essa perspectiva, indícios preliminares contidos em Andrade Lima e Melo Filho (2019) e reforçados fortemente por Andrade Lima (2021) apontam que a prática profissional da forma que tem sido observada nos currículos dos cursos, atribui aos estudantes a responsabilidade de procurar atividades para cumprimento de carga horária, pois a prática profissional não tem seguido um padrão de oferta pela instituição, sendo realizada pelos estudantes sem sistematização.

Nesse sentido, foi necessário analisar os documentos norteadores do Instituto Federal de Pernambuco – IFPE e os Projetos Pedagógicos de Curso nos campi Abreu e Lima, Caruaru, Ipojuca e Recife, com o intuito de verificar as convergências e divergências relacionadas as práticas profissionais, no âmbito do IFPE e especificamente no curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, sob a ótica do Parecer CNE/CEB 11/2012 e Resolução CNE/CEB 6/2012, visando suportar estratégias para o desenvolvimento de uma prática profissional sistematizada que apoie a permanência e o êxito estudantil.

Este artigo está organizado da seguinte forma: a Seção 2 apresenta o processo metodológico que conduziu o estudo. A Seção 03 descreve os resultados que são descritos e discutidos de acordo com cada fase e por

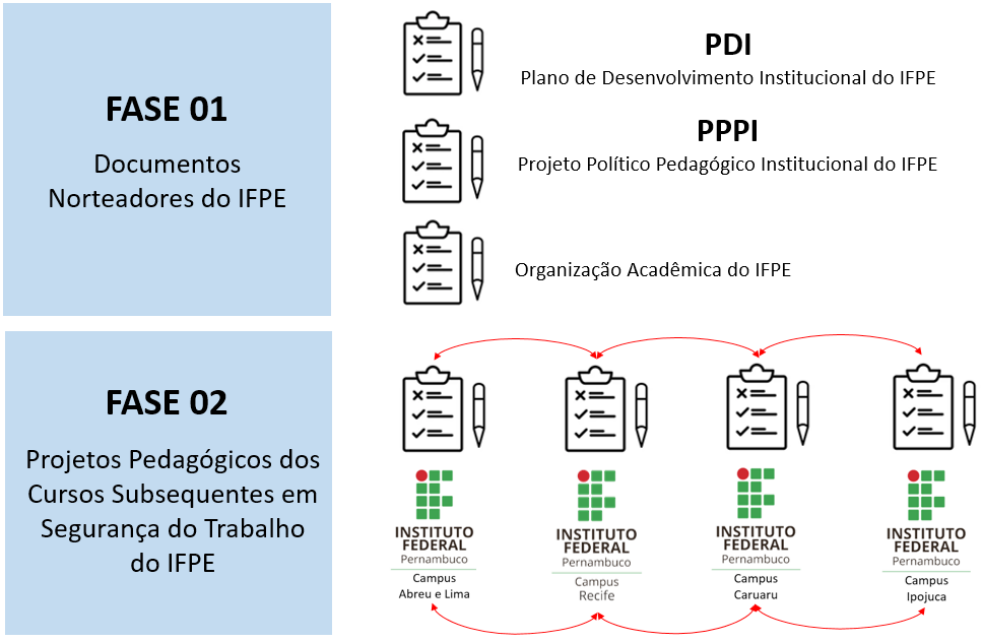
cada documento pesquisado. Por, fim as considerações finais da pesquisa são evidenciadas na Seção 4.

2. PROCESSO METODOLÓGICO

Com base em orientações de Malheiros (2011), esta análise documental buscou compreender e analisar as especificidades dos documentos do Instituto Federal de Pernambuco. Objetivando verificar as convergências e divergências relacionadas as práticas profissionais nos cursos Técnicos Subsequentes em Segurança do Trabalho, no âmbito do IFPE, a partir dos documentos norteadores e projetos pedagógicos de curso sob a ótica do Parecer CNE/CEB 11/2012 e Resolução CNE/CEB 6/2012, verificando, inclusive, a relação entre os documentos selecionados.

A análise foi divida em 02 (duas) fases conforme é apresentado na Figura 1. Os documentos selecionados foram: O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, o Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI, a Organização Acadêmica do IFPE e os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Subsequentes em Segurança do Trabalho do IFPE, nos campi Abreu e Lima, Caruaru, Ipojuca e Recife.

Figura 1 – Fases da Pesquisa Documental.



Fonte: Os Autores.

Com objetivo de compreender como se constitui a prática profissional no IFPE e como vem sendo desenvolvida, verificando, inclusive, a relação entre os documentos selecionados. Foi investigada e analisada a forma que cada documento aborda a prática profissional, a partir de uma sequência de passos, de acordo com a abrangência de cada documento verificado. No primeiro passo, foi analisado o PDI, no segundo passo a análise envolveu o PPPI, o terceiro passo contemplou a análise da Organização Acadêmica, no quarto passo foram analisados os projetos pedagógicos de curso, e por fim, no quinto passo foram analisadas as relações entre os documentos.

3. RESULTADOS

Os resultados foram estruturados a partir da análise individual dos documentos em estudo, sejam eles: PDI (2014-2018), PPPI (2012) e a Organização Acadêmica (2014), principalmente em relação as Diretrizes para Educação Profissional contidas no Parecer CNE/CEB 11/2012 e Resolução CNE/CEB 06/2012, em aspectos referentes a prática profissional. A partir da análise individual dos documentos mencionados, foi possível observar a relação entre eles, identificando os principais pontos de convergência e divergência.

3.1 SOBRE O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO IFPE

No IFPE, o Plano de Desenvolvimento institucional-PDI é apresentado como um documento que norteia as ações no período de cinco anos, sendo a versão mais recente, referente ao período de 2014-2018. O documento apresenta entre outros pontos: a missão, visão, perfil institucional e o planejamento estratégico para o instituto. O PDI (2014-2018) indica a necessidade de implementação de atividades práticas, como abordagem metodológica que deve direcionar o IFPE, associando-as à adoção de metodologias que coloquem o estudante como protagonista do próprio aprendizado. O documento enfatiza o uso de procedimentos que viabilizem uma abordagem metodológica que favoreça a prática dos estudantes. Para tanto, ele cita, entre outras, as atividades que proponham a solução de problemas.

> Outro aspecto a ser considerado refere-se à abordagem metodológica, que considere as metodologias ativas de ensino e aprendizagem, proposta pelo curso, inclusive a definição das atividades práticas. Podem ser indicados procedimentos que envolvam pesquisa, extensão, solução de problemas, estudos de caso, visitas técnicas, simulações, oficinas, entre outros que mobilizem conhecimentos, capacidade analítica e habilidades requeridas pelo perfil profissional definido no PPC e que favoreçam o desenvolvimento do espírito crítico e a prática profissional. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2014-2018, p. 19).

Nesse sentido, o PDI (2014-2018) apresenta consonância com as recomendações de Barbosa e Moura (2013), quando informaram que a aprendizagem na educação profissional deve se distanciar da aprendizagem tradicional.

O PDI (2014-2018) considera os princípios pedagógicos como estrutura para materialização do desempenho do futuro profissional, de modo que relacione educação à prática social e ao mundo do trabalho. Sendo, para tanto, indispensável desenvolver no estudante relações de cidadania, compreensão científica e tecnológica dos processos produtivos, autonomia intelectual e pensamento crítico. Por fim, o documento destaca ainda, a necessidade de implementação dos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e contextualização. Demonstrando, desse modo, um alinhamento com a Resolução CNE/CEB 06/2012 e um parcial alinhamento com as recomendações do Parecer CNE/CEB 11/2012.

Considerando que, diferentemente do Parecer CNE/CEB 11/2012, a Resolução CNE/CEB 06/2012 não menciona como demanda do mundo do trabalho a capacidade de visualizar e resolver problemas, como motivo para revisão curricular. O alinhamento do PDI (2014-2018) com o Parecer CEN/CEB 11/2012, nesse ponto converge parcialmente. Pois, o Parecer CNE/CEB 11/2012 além do que é colocado no PDI (2014-2018), ressalta que a educação profissional deve ter os currículos revisados de acordo com os processos de reorganização do trabalho, que demandam dos trabalhadores, entre outras capacidades, a de visualização e resolução de problemas.

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, portanto, devem estar centradas exatamente nesse compromisso de oferta de uma Educação Profissional mais ampla e politécnica.

> As mudanças sociais e a revolução científica e tecnológica, bem como o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da Educação Básica como um todo, quanto, particularmente, da Educação Profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses cada vez mais crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas. (PARECER CNE/CEB 11/2012, p. 8).

Observa-se que, foram inseridos no PDI (2014-2018) os itens considerados mais relevantes do Parecer CNE/CEB 11/2012 e da Resolução CNE/CEB 06/2012 ao contexto do IFPE. Mas, da forma que são colocados, percebe-se que podem ser explorados no planejamento curricular de modo mais abrangente. É o caso da capacidade de visualizar e resolver problemas, que apesar de não constar explicitamente no PDI (2014-2018) e na Resolução CNE/CEB 11/2012 como algo a ser desenvolvido pelos estudantes, faz parte da autonomia intelectual, quando associada a competência na realização de atribuições, integrando o conceito de inteligência do trabalho, definido no Parecer CNE/CEB 11/2012.

> Nesta perspectiva, não basta apenas desenvolver habilidades para aprender a fazer, pois é preciso descobrir que existem outras maneiras para aquele fazer, em condições de dirigir o seu fazer desta ou daquela maneira. Em suma, é preciso que o cidadão detenha a inteligência do trabalho que executa. Para tanto, é fundamental que, ao aprender, esteja habilitado a desempenhar, com competência e autonomia intelectual, suas funções e atribuições sócio-ocupacionais. Neste contexto do mundo do trabalho, as expressões competência e autonomia intelectual, utilizadas de forma associada, devem ser entendidas como a capacidade de identificar problemas e desafios, visualizando possíveis soluções e tomando as decisões devidas, no tempo adequado, com base em seus conhecimentos científicos e tecnológicos e alicerçado em sua prática profissional e nos valores da cultura do trabalho. (PARECER CNE/CEB 11/2012, p. 38).

Segundo o Parecer CNE/CEB 11/2012, inteligência do trabalho é a capacidade do cidadão desempenhar com autonomia intelectual e competência, atribuições sócio-ocupacionais. O PDI (2014-2018) ao citar como materialização do desempenho do futuro profissional a autonomia

intelectual, insere nesse contexto a capacidade de visualizar e resolver problemas.

Ademais, o PDI (2014-2018), descreve algumas atividades que podem ser consideradas modalidades de prática profissional, sendo as seguintes: estudos de caso, pesquisas individuais ou coletivas, projetos específicos, prática em laboratório e atividades de monitoria, dentre outras possibilidades previstas na legislação em vigor e nas normas internas da Instituição. Em consonância com o Parecer CNE/CEB 11/2012 e a Resolução CNE/CEB 06/2012, o documento menciona que quando necessário, pode ser incluído o estágio supervisionado.

Ao expor as modalidades de prática profissional descritas no Parecer CNE/CEB 11/2012, Resolução CNE/CEB 06/2012 e PDI (2014-2018), por meio do Quadro 1, observa-se, no que se refere a este tema, uma convergência.

Quadro 1 – Enquadramento do PDI (2014-2018), em relação ao Parecer CNE/CEB 11/2012 e Resolução CNE/CEB 06/2012.

Atividades	Parecer CNE/CEB 11/2012	Resolução CNE/CEB 06/2012	PDI IFPE (2014-2018)
Experimentos.	X	X	
Estudos de caso.	X		X
Atividades específicas em ambientes especiais – laboratório, oficina, ateliê e outros; visitas técnicas.	X	X	X
Projetos de exercício profissional efetivo; Projetos de pesquisa e/ou intervenção – individuais e em equipe.	X	X	X
Investigação sobre atividades profissionais.	X	X	
Conhecimento direto do mercado e das empresas.	X		
Simulações.	X	X	
Estágios profissionais supervisionados, quando previsto e assumido intencionalmente pela escola.	X	X	X

Fonte: Os Autores.

O PDI (2014-2018) resume as possibilidades de práticas profissionais contidas no parecer CNE/CEB 11/2012 e na Resolução CNE/CEB 06/2012, em quatro campos de possibilidades, sendo eles: estudos de casos, atividades em ambientes especiais, projetos e os estágios supervisionados. Enquanto o Parecer CNE/CEB 11/2012 e a Resolução CNE/CEB 06/2012 citam em atividades específicas em ambientes especiais um conjunto

de atividades, o PDI (2014-2018) indica apenas prática em laboratório. No caso de projetos, o PDI (2014-2018) apresenta: Projetos específicos; Pesquisas individuais ou coletivas; e Atividades de monitoria.

Entretanto, o PDI (2014-208) amplia as possibilidades de realização quando menciona que podem existir outras possibilidades previstas na legislação em vigor e nas normas internas da Instituição, estando, desse modo, em consonância com o Parecer CNE/CEB 11/2012 e Resolução CEN/CEB 06/2012. É importante ressaltar que, sobre a necessidade de vivência em situações reais, o PDI (2014-2018) considera o seguinte:

> **5.6** Estágios Supervisionados, Prática Profissional e Atividades Complementares A Instituição de Ensino, ainda que contextualizada e comprometida com o mundo produtivo real, não deixa de ser um ambiente laboratorial, onde se pretende proporcionar ao aluno vivências que modifiquem o seu modo de pensar, conceber, entender e agir, de modo a fazê-lo construir competências profissionais que o habilitem a se integrar no mundo produtivo. A vivência em situações reais (não laboratoriais e ativas), no entanto, proporcionam ao estudante a oportunidade de ser sujeito ativo de vivências de modo paralelo aos estudos formais e com a devida orientação técnica no desenvolvimento do Estágio. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2014-2018, p. 138).

Apesar de mencionar que o estágio supervisionado deve ser incluído nas práticas profissionais quando for necessário, em conformidade com o Parecer CNE/CEB 11/2012 e a Resolução CNE/CEB 06/2012, o PDI (2014-2018) atribui elevada importância para atuação dos estudantes em situações reais, considerando as atividades nos ambientes de aprendizagem escolar como laboratoriais.

Considerando que, o Parecer CNE/CEB 11/2012 e a Resolução CNE/CEB 06/2012 classificam a prática profissional em duas situações: como intrínseca ao currículo, desenvolvida nos ambientes de aprendizagem; e o estágio profissional supervisionado, em termos de prática profissional em situação real de trabalho, assumido como ato educativo da instituição educacional, quando previsto. Percebe-se no PDI (2014-2018), uma ênfase ao estágio supervisionado que o Parecer CNE/CEB 11/2012 e a Resolução CNE/CEB 06/2012 não atribuem.

Em relação a carga horária da prática profissional, considerando que podem ser intrínsecas ao currículo ou em situação real de trabalho, conforme o Parecer CNE/CEB 11/2012 e a Resolução CNE/CEB 06/2012. O

PDI (2014-2018) apresenta um alinhamento com as referidas diretrizes, ao considerar que as práticas desenvolvidas nos ambientes de aprendizagem compõem a carga horária mínima do curso e o estágio profissional supervisionado tem a carga horária acrescida ao mínimo estabelecido para o curso.

3.2 SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DO IFPE

Sobre o Projeto Político Pedagógico Institucional - PPPI[1], o documento tem a última versão referente ao ano de 2012. Neste documento, o IFPE apresenta os seus princípios pedagógicos, que são semelhantes aos definidos no PDI (2014-2018).

> Os princípios pedagógicos são eixos estruturadores do ensino-aprendizagem que possibilitam a materialização do desempenho do futuro profissional, capaz de vincular a educação à prática social e ao mundo do trabalho, relacionar teoria e prática, estar preparado para o exercício da cidadania, explicar adequadamente os processos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, apresentar autonomia intelectual e pensamento crítico e ser flexível frente a novas condições de ocupação no mundo do trabalho. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL, 2012, p. 35).

Nesse caso, o PPPI (2012), da mesma forma que a Resolução CNE/CEB 06/2012 e o PDI (2014-2018), não apresenta a necessidade de desenvolver nos estudantes a capacidade de visualizar e resolver problemas, conforme expressa o Parecer CNE/CEB 11/2012. Mas, recomenda o desenvolvimento da autonomia intelectual, conforme o Parecer CNE/CEB 11/2012, Resolução CNE/CEB 06/2012 e o PDI (2014-2018). A autonomia intelectual, quando associada a capacidade de realizar atribuições com competência, faz parte da inteligência do trabalho, descrita no Parecer CNE/CEB 11/2012 e que abrange a resolução de problemas. Desse modo, o PPPI (2012) apresenta uma convergência parcial com o Parecer CNE/

1 Projeto Político Pedagógico Institucional. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/documentos-norteadores/projeto-politico-pedagogico-institucional-pppi-_2009-2013.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

CEB 11/2012 e convergência com a Resolução CNE/CEB 11/2012 e o PDI (2014-2015).

Sobre necessidade de o estudante relacionar teoria e prática o o PPPI (2012) converge com o Parecer CNE/CEB 11/2012, Resolução CNE/CEB 06/2012 e PDI (2014-2018), que indicam a importância de uma organização curricular que trate de forma indissociável a teoria e a prática no processo de ensino-aprendizagem. Esta relação entre teoria e prática, segundo Ribeiro (2008), pode ser conciliada pela Aprendizagem Baseada em Problemas.

O PPPI (2012) foi construído coletivamente, conforme recomendam o Parecer CNE/CEB 11/2012, a Resolução CNE/CEB 06/2012 e o PDI (2014-2018). Desse modo, por meio de fóruns temáticos, foram geradas propostas e ações. Em um dos fóruns, a partir da pergunta norteadora: Que desafios se colocam para o IFPE no que se refere à contribuição para a educação básica, educação técnica e educação superior? Sobre a prática profissional, destaca-se a seguinte proposta:

> Continuar assegurando o desenvolvimento da prática profissional (estágio), com a criação de mecanismos que proporcionem um acompanhamento mais eficaz e em consonância com o mercado. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL, 2012, p. 58).

Na proposta, ao destacarem a prática profissional enquanto estágio, fica evidente a relevância que a instituição atribui a prática profissional em situação real de trabalho, em detrimento das possibilidades de práticas profissionais intrínsecas ao currículo, demonstrando uma convergência com o PDI (2014-2018). Sobre o conjunto de práticas profissionais intrínsecas ao currículo, não foram discutidos oportunidades e desafios que essa modalidade de prática oferece.

Ainda, em um dos Fóruns de construção do PPPI (2012), foi defendido como um dos princípios para integração curricular, que a partir de uma abordagem interdisciplinar a prática profissional pode contribuir para integração entre conhecimentos gerais e específicos. Porém, a proposta de integração apresentada no PPPI (2012) é voltada para ensino médio integrado.

> A proposta de integração curricular apresentada para o ensino médio integrado preserva as disciplinas e organiza o currículo por unidades didáticas integradas, desenvolvidas no período de um ano letivo. O tempo total do curso

> (quatro anos) possibilitaria a vivência de quatro unidades didáticas integradas, que terão a prática profissional como eixo integrador da relação teoria e prática [...]. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL, 2012, p. 71).

A proposta de aplicação da prática profissional no ensino médio integrado, reforça o que foi visto inicialmente neste trabalho. Quando foram mencionadas as dificuldades que os estudantes do ensino técnico subsequente enfrentam em decorrência da dualidade estrutural imposta.

> Em geral, as dificuldades estão ligadas à relação entre trabalho e estudo, impondo limites de tempo e condições para que o aluno realize atividade extraclasse e possa estudar em casa o conteúdo das aulas. Outras dificuldades foram apontadas pelos professores como sendo fatores que comprometem o desempenho dos estudantes nos cursos, trazendo consequências para a permanência do aluno. (SILVA, 2013, p.9).

Desse modo, o ensino técnico subsequente se demonstra carente de propostas que minimizem os impactos da dualidade estrutural imposta a seus estudantes, nesse caso, para uma prática profissional que atenda às necessidades dessa modalidade de ensino.

3.3 SOBRE A ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA DO IFPE

A Organização Acadêmica[2] está entre os documentos institucionais que norteiam as ações pedagógicas do IFPE, porém, em menor abrangência que o PDI (2014) e o PPPI (2012), com última atualização realizada em 2014. Entre outros tópicos, nesse documento são definidos os parâmetros de realização da prática profissional, estabelecendo critérios, como por exemplo: o enquadramento de atividades que podem ser consideradas práticas profissionais. Para elaboração ou reformulação dos projetos pedagógicos de curso, é evidente a necessidade de considerar o que estabelece a Organização Acadêmica. A Organização Acadêmica (2014) informa sobre a importância da prática profissional, para articulação entre teoria e prática. Além disso, em convergência com o Parecer CNE/CEB 11/2012, Resolução CNE/CEB 06/2012 e PDI (2014-2015), ressalta que o estágio supervisionado será realizado apenas quando necessário.

2 Organização Acadêmica. Disponível em:<https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/documentos-norteadores/documentos-norteadores>. Acesso em: 12 fev. 2020.

> Art. 178 A prática profissional é essencial para a articulação entre teoria e prática, e constitui e organiza a formação do estudante, incluindo, quando necessário, o estágio curricular supervisionado para estudantes dos Cursos Superiores e dos Cursos Técnicos de Nível Médio, podendo ser desenvolvido em qualquer empresa, seja de direito público ou privado, inclusive no IFPE. (ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA, 2014, p. 54).

É possível identificar na Organização Acadêmica (2014) a importância de uma relação indissociável entre teoria e prática para os currículos dos cursos, igualmente ao Parecer CNE/CEB 11/2012, Resolução CNE/CEB 06/2012, PDI (2014-2015) e o PPPI (2012). Sobre a prática profissional, o documento informa que deve fazer parte da carga horária mínima do curso, com exceção do estágio supervisionado, que neste caso, deve ser adicionado ao mínimo estabelecido para o curso, demonstrando convergência com o Parecer CNE/CEB 11/2012, Resolução CNE/CEB 06/2012 e PDI (2014-2018). O documento destaca, que para as atividades da prática profissional serem computadas na carga horária mínima do curso, deve-se contemplar todos os estudantes.

> Art. 57 Nos currículos dos Cursos Técnicos de Nível Médio a carga horária destinada à prática profissional, com exceção do estágio supervisionado, deverá ser computada na carga horária mínima do curso.
>
> Parágrafo único. As atividades de prática profissional que não contemplem todos os estudantes do curso não poderão ser computadas na carga horária mínima do curso. (ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA, 2014, p. 19).

É evidente a relação dessa recomendação com o Parecer CNE/CEB 11/2012 e a Resolução CNE/CEB 06/2012, sobre as práticas profissionais intrínsecas ao currículo, ou seja, aquelas desenvolvidas nos ambientes de aprendizagem e que compõem a carga horária mínima do curso. A Organização Acadêmica (2014) cita atividades equivalentes a prática profissional, que devem ser desenvolvidas de forma presencial.

> § 1º A prática profissional poderá ser desenvolvida através de atividades presenciais, tais como estágios curriculares supervisionados, trabalho de campo, estudo de casos, atividade em laboratório, projetos, atividades de extensão, de monitoria, de iniciação científica e de iniciação à docência, práticas laboratoriais de ensino, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos e materiais didáticos, dentre outros, de acordo com a natureza da área profissional e o perfil de conclusão do curso, conforme expresso no Projeto Pedagógico do Curso. (ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA, 2014, p. 54).

Outro ponto importante, é que o documento atribui ao Projeto Pedagógico de Curso a definição da carga horária da prática profissional.

> § 4º A carga horária do estágio curricular supervisionado, de acordo com sua especificidade, deverá estar determinada nos Projetos Pedagógicos de cada curso e de acordo com o seu perfil de conclusão e legislação vigente.
>
> Art. 181 § 1º O período de duração da prática profissional, em quaisquer de suas modalidades, inclusive no estágio curricular supervisionado, deverá ser previsto no Projeto Pedagógico do Curso.

Nessa perspectiva, fica a critério de cada Projeto Pedagógico de Curso, a definição da carga horária para as possibilidades de práticas profissionais escolhidas, em relação ao perfil profissional de conclusão. É importante destacar que, o perfil profissional de conclusão do curso deve estar de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnico (2020). No Quadro 2 podem ser vistas as práticas profissionais descritas na Organização Acadêmica, em comparação com o Parecer CNE/CEB 11/2012, Resolução CNE/CEB 06/2012 e o PDI (2014-2018).

Quadro 2 – Enquadramento da Organização Acadêmica (2014), em Relação ao PDI (2014-2018), Parecer CNE/CEB 11/2012 e Resolução CNE/CEB 06/2012.

Atividades	Parecer CNE/CEB 11/2012	Resolução CNE/CEB 06/2012	PDI IFPE (2014-2018)	Organização Acadêmica IFPE (2014)
Experimentos.	X	X		
Estudos de caso.	X		X	X
Atividades específicas em ambientes especiais – laboratório, oficina, ateliê e outros; visitas técnicas.	X	X	X	X
Projetos de exercício profissional efetivo; Projetos de pesquisa e/ou intervenção – individuais e em equipe.	X	X	X	X
Investigação sobre atividades profissionais.	X	X		
Conhecimento direto do mercado e das empresas.	X			
Simulações.	X	X		
Estágios profissionais supervisionados, quando previsto e assumido intencionalmente pela escola.	X	X	X	X

Fonte: Os Autores.

As práticas profissionais descritas na Organização Acadêmica (2014), igualmente ao PDI (2014-2018), estão aparentemente restritas a quatro possibilidades em relação ao Parecer CNE/CEB 11/2012 e a Resolução CNE/CEB 06/2012, sendo as seguintes: estudos de casos, atividades em ambientes especiais, projetos e os estágios supervisionados. Contudo, é possível perceber que isso não é um limitante, pois, as atividades descritas no Parecer CNE/CEB 11/2012, Resolução CNE/CEB 06/2012 e no PDI (2014-2018) podem ser subentendidas como as selecionadas na Organização Acadêmica (2014).

Por exemplo, no caso de atividades específicas em ambientes especiais, o Parecer CNE/CEB 11/2012 e a Resolução CNE/CEB 06/2012 mencionam um conjunto de atividades e o PDI (2014-2018) indica apenas prática em laboratório, a Organização Acadêmica, por sua vez, cita trabalho de campo e atividade em laboratório.

A Organização Acadêmica também apresenta: Projetos; Atividades de extensão, de monitoria, de iniciação científica e de iniciação à docência; práticas laboratoriais de ensino, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos e materiais didáticos, que podem ser subentendidos no conjunto amplo de projetos descritos no Parecer CNE/CEB 11/2012, Resolução CNE/CEB 06/2012 e no PDI (2014-2018).

Entre o conjunto de atividades citadas, a Organização Acadêmica ao informar que podem existir outras possibilidades, de acordo com a natureza da área profissional e o perfil de conclusão do curso, reforça a convergência com o Parecer CNE/CEB 11/2012, Resolução CNE/CEB 06/2012 e o PDI (2014-2018).

3.4 SOBRE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES EM SEGURANÇA DO TRABALHO NO IFPE

Após a investigação e análise dos documentos institucionais de forma ampla, foi possível iniciar o estudo entre os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) do IFPE. Em âmbito menor que o PDI (2014-2018), PPPI (2012) e Organização Acadêmica (2014), os Projetos Pedagógicos de Curso são elaborados individualmente entre os campi, para cada curso oferecido.

Foram analisados os projetos pedagógicos do IFPE, especificamente dos campi que oferecem o curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, sendo os seguintes campi: Abreu e Lima, Caruaru, Ipojuca e Recife. A análise tratou especificamente das deliberações de cada

PPC para realização da prática profissional, que pode ser observado no Quadro 3.

Quadro 3 –Prática Profissional nos Cursos Técnicos Subsequentes em Segurança do Trabalho do IFPE.

Campus	Atividades Contempladas	Critério para Realização
INSTITUTO FEDERAL Pernambuco Campus Abreu e Lima **Ano de Elaboração: 2014** **Carga Horária: 250 horas**	• Estágio curricular supervisionado • Atividades de iniciação científica • Programas de PIBIC Técnico e PIBIC Jr Adicionalmente considera-se prática profissional obrigatória: • PIBEX • Atividades de Monitoria • Projetos de Intervenção Técnico-Pedagógico desenvolvidos na própria instituição.	A prática profissional obrigatória poderá ser realizada após a conclusão de 25% da carga horária total do curso.
INSTITUTO FEDERAL Pernambuco Campus Caruaru **Ano de Elaboração: 2010** **Carga Horária: 420**	• Estágio curricular supervisionado; • Comprovação de experiência profissional afim ou atuação na área por tempo mínimo igual à carga horária exigida para a realização do estágio obrigatório; • Atividades de iniciação científica, segundo os programas de PIBIC Técnico e PIBIC Jr.	A prática profissional obrigatória (estágio supervisionado obrigatório), deve ser realizada concomitante ao quarto período ou posterior ao mesmo, desde que o estudante não possua pendências em disciplinas de períodos anteriores.
INSTITUTO FEDERAL Pernambuco Campus Ipojuca **Ano de Elaboração: 2018** **Carga Horária: 270**	• Estágio curricular supervisionado; • Atividades de extensão, de pesquisa e de monitoria.	Início a partir do segundo período para as atividades de monitoria, pesquisa e extensão. As atividades de estágio curricular supervisionado deverão ocorrer a partir do terceiro período.
INSTITUTO FEDERAL Pernambuco Campus Recife Ano de Elaboração:2014 Carga horária: 280	• Estágio Supervisionado. Em caráter excepcional, também poderão ser equiparadas ao Estágio Obrigatório as Atividades de Iniciação Científica, segundo os programas de PIBIC Técnico e PIBIC Jr; • Atividades de Extensão conforme o programa de PIBEX; • Atividades de Monitoria; • Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); • Projetos de Intervenção Técnico-Pedagógico desenvolvidos na própria instituição.	De forma concomitante ou posterior ao segundo Módulo, desde que o estudante não possua pendências em disciplinas de módulos anteriores.

Fonte: Os Autores.

Os Projetos pedagógicos destacados, apresentam em seus critérios para realização das práticas profissionais, atividades em comum, diferenciando-se na abrangência dessas atividades, onde alguns limitam mais e outros menos, além da diferença na carga horária destinada a tais práticas que são incorporadas adicionalmente a carga horária mínima do curso.

Seguindo o que estabelece o PDI (2014-2018) e a Organização Acadêmica (2014), os campi informam como serão realizadas as práticas profissionais e as respectivas cargas horárias. Inclusive, como não é estabelecido para o Curso Técnico em Segurança do Trabalho a definição de uma carga horária específica para prática profissional e a obrigatoriedade do estágio supervisionado, observa-se que os campi estabelecem diferentes critérios e cargas horárias próprias para realização da prática profissional, divergindo entre eles nesse ponto.

De modo geral, os campi Abreu e Lima, Caruaru, Ipojuca e Recife, para fins de cumprimento de carga horária para integralização do curso, utilizam como prioridade o estágio supervisionado e atividades equiparadas ao mesmo, conforme a Lei 11.788, que estabelece o seguinte:

> [...]
>
> § 3o As atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso. (LEI 11.788, 2008, p. 1).

Todavia, observa-se que as atividades equiparadas ao estágio supervisionado na Lei 11.788, são relacionadas para educação superior. Entretanto, o PDI (2014-2018) e a Organização Acadêmica (2014), autorizam os Projetos Pedagógicos de Curso a utilizarem alternativas ao estágio supervisionado:

> Para a culminância da formação técnica e/ou superior, podem ser desenvolvidas, por exemplo, atividades como o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), estudo de caso, projetos de desenvolvimento de instrumentos e protótipos, de monografia, entre outros, de acordo com as especificidades da área de atuação e do curso em questão, com carga horária adicional à mínima prevista para a prática profissional no Plano do Curso. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2014-2018, p. 139).
>
> § 6º As atividades de extensão, de monitoria e de iniciação científica desenvolvidas pelos estudantes dos Cursos

> Técnico de Nível Médio, poderão ser equiparadas ao Estágio Supervisionado em caso de previsão no Projeto Pedagógico do Curso, e observando:
>
> I - A compatibilidade dos conhecimentos e estudos desenvolvidos nas atividades de extensão, de monitoria e de iniciação científica, com o estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso, atestada por professor orientador de estágio.
>
> II - Os cursos técnicos de nível médio do eixo tecnológico de ambiente e saúde obedecerão à legislação pertinente, quando for o caso. (ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA, 2014, p. 55).

Percebe-se nos PPC estudados, como convergência a relevância atribuída ao estágio supervisionado obrigatório. Em que, mesmo o curso Técnico em Segurança do Trabalho não exigindo a obrigatoriedade do cumprimento do estágio por parte dos estudantes, observa-se que nos PPC a escola é vista apenas como um ambiente laboratorial, requerendo desse modo a vivência em situação real, mostrando convergência com o PDI (2014-2018).

Além disso, observa-se que o campus Abreu e Lima e o campus Recife relacionam Projetos de Intervenção Técnico-Pedagógico desenvolvidos na própria instituição, como possibilidade de prática profissional. Mas, condicionam a carga horária de realização da atividade a adição ao mínimo estabelecido para o curso, conforme recomenda a Organização Acadêmica (2014), para atividades que não contemplam todos os estudantes. No entanto, trata-se de uma atividade que poderia ser operacionalizada de forma intrínseca ao currículo, conforme pode ser visto no Parecer CNE/CEB 11/2012 e Resolução CNE/CEB 06/2012, desde que fosse desenvolvida na carga horária mínima do curso, contemplando, dessa forma, todos os estudantes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento, retomando o propósito do trabalho que foi verificar as convergências e divergências relacionadas as práticas profissionais nos cursos Técnicos Subsequentes em Segurança do Trabalho, no âmbito do IFPE, a partir dos documentos norteadores e projetos pedagógicos de curso sob a ótica do Parecer CNE/CEB 11/2012 e Resolução CNE/CEB 6/2012. Foi possível observar o nível de convergência e divergência entre os documentos norteadores do IFPE como resultado da Fase 01 e dos

projetos pedagógicos de curso como resultado da Fase 02, no procedimento metodológico utilizado.

Cabe observar, que, de modo geral, observa-se convergência entre o PDI (2014-2018), PPPI (2012) e a Organização Acadêmica (2014), principalmente em relação as Diretrizes para Educação Profissional contidas no Parecer CNE/CEB 11/2012 e Resolução CNE/CEB 06/2012. Em poucos momentos, foi observada uma convergência parcial entre os documentos institucionais com o Parecer CNE/CEB 11/2012 e a Resolução CNE/CEB 06/2012, mas, percebe-se que foram utilizados pelo IFPE o que é mais relevante ao seu contexto, possibilitando uma utilização de forma mais abrangente no planejamento curricular dos cursos.

Nota-se, uma concentração de divergências nos Projetos Pedagógicos de Curso dos campi que oferecem o curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho. As divergências podem estar condicionadas a liberdade atribuída aos campi na formulação da prática profissional, que contribui para que não se perceba uma uniformização entre os documentos em relação a carga horária, algumas atividades e critérios de realização, mesmo os cursos possuindo o mesmo objetivo de formação. Considerando, os diferentes aspectos regionais em que os campi estão inseridos, ainda assim, poderia ser pensado critérios abrangentes que padronizassem a prática profissional, levando em conta suas particularidades.

Entretanto, é convergente entre os Projetos Pedagógicos de Curso a atribuição aos estudantes de se inserirem nas atividades propostas das práticas profissionais, para que busquem individualmente o cumprimento da carga horária para integralização do curso, de forma aleatória. Quando, poderiam explorar de forma mais efetiva as práticas profissionais intrínsecas ao currículo. Para que, a partir de uma sistematização das práticas profissionais intrínsecas ao currículo, os estudantes dos cursos Técnicos Subsequentes em Segurança do Trabalho tivessem maiores condições de integralizar o curso, cumprindo as práticas profissionais na carga horária mínima do curso. Reconhecendo a importância que os documentos norteadores institucionais atribuem ao estágio supervisionado e as atividades equiparadas ao mesmo, esses, poderiam ser realizados de forma não obrigatória.

Nesse cenário, ao constatar a autonomia dos campi ao estabelecer a proposta para realização das práticas profissionais, confirma-se como ponto de convergência a atribuição aos estudantes da responsabilidade de procurar atividades aleatoriamente para cumprimento de carga

horária, sendo realizada pelos estudantes sem sistematização. Ademais, a prática profissional não tem seguido um padrão de oferta pela instituição, sendo divergente nos critérios e quantidade de carga horária a ser cumprida.

Portanto, seria interessante o estabelecimento de uma convergência orientada pelos órgãos superiores do IFPE na ocasião de possíveis revisitações e atualizações dos documentos norteadores, visando padronizar os critérios para propostas de práticas profissionais nos projetos pedagógicos de curso dos diversos campi. Isso, no sentido de estabelecer um padrão de convergência para realização de práticas profissionais, que apesar de considerar o contexto local no qual os cursos estão inseridos, pudesse acolher todos os estudantes e facilitar a sua integralização, ao possibilitar o desenvolvimento na carga horária mínima do curso, de forma sistematizada.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) pela autorização para o desenvolvimento da pesquisa na instituição. As solicitações de autorização foram protocoladas sob o número do Processo 23734.019009.2019-23 e 23734.003739.2020-46.

REFERÊNCIAS

ANDRADE LIMA, K. L. R; MELO FILHO, I. J**. Investigação sobre a Prática Profissional como Fator do Êxito e Permanência no Curso Técnico de Segurança do Trabalho no IFPE – Campus Abreu e Lima.** In:. Anais do X Encontro da Rede Estrado Brasil. Rede Latinoamericana de Estudos sobre Trabalho Docente. Recife/PE: Centro de Educação/Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2019.

ANDRADE LIMA, K. L. R. **Design de Uma Prática Profissional Sistematizada no Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho.** Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Pernambuco, Olinda, 2021.

BARBOSA, E.F.; MOURA, D.G. Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf>. Acesso em: 26 mai.2019.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes**.** Brasília, DF: 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 26 mai. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 09 de maio de 2012.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: 2012b. Disponível em:< https://bityli.com/tbuWv> Acesso em: 11 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 06, 20 de setembro de 2012.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: 2012a. Disponível em: < https://bityli.com/COwBH>. Acesso em: 26 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 4ª edição. Brasília, DF: 2020c. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01, 05 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: 2012a. Disponível em: < https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 24 set. 2021.

IFPE, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. **Projeto Político Pedagógico Institucional.** 2012. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/documentos-norteadores/projeto-politico-pedagogico-institucional-pppi-_2009-2013.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

IFPE, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** 2014-2018. Disponível em:

<https://portal.ifpe.edu.br/acesso-a-informacao/institucional/pdi-1/pdi-completo-2014-2018.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

IFPE, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. **Organização Acadêmica.** 2014. Disponível em:<https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/documentos-norteadores/documentos-norteadores>. Acesso em: 12 fev. 2020.

IFPE, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, campus Abreu e Lima. **Projeto Pedagógico de Curso**. 2014. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/campus/abreuelima/cursos/tecnicos/subsequente/seguranca-do-trabalho/projeto-pedagogico/ppc_seguranca-do-trabalho_abreu-e-lima-1-1.pdf/view>Acesso em: 11 jun. 2019.

IFPE, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, campus Caruaru. 2010. **Projeto Pedagógico de Curso**. Disponível em: < https://portal.ifpe.edu.br/campus/caruaru/cursos/tecnicos/subsequente/seguranca-do-trabalho/projeto-pedagogico>Acesso em: 11 jun. 2019.

IFPE, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, campus Ipojuca. 2018. **Projeto Pedagógico de Curso**. Disponível em: < https://portal.ifpe.edu.br/campus/ipojuca/cursos/tecnicos/subsequente/seguranca-do-trabalho/projeto-pedagogico>Acesso em: 11 jun. 2019.

IFPE, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, campus Recife. **Projeto Pedagógico de Curso**. 2014. Disponível em: < https://portal.ifpe.edu.br/campus/recife/cursos/tecnicos/subsequente/seguranca-do-trabalho/projeto-pedagogico>Acesso em: 11 jun. 2019.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação.** 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

SILVA, et al. Dualidade estrutural no ensino técnico profissionalizante em Brasília (IFB): uma análise do discurso oficial de inclusão e as dificuldades de permanência dos alunos. **Revista EIXO**, Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 2-16, jan./jun. 2013.

PROTOCOLO DE REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA: O USO DO LETRAMENTO INFORMACIONAL NO DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

GRAZIELLA DA SILVA MOURA
Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Pernambuco- IFPE. Graduada e Especialista em Biblioteconomia. Bibliotecária na DEaD- Diretoria de Educação a Distância do IFPE, graziella.moura@ead.ifpe.edu.br;

MARLO ANDRADE SANTOS
Doutorando em Engenharia Elétrica UFCG/Université de Bordeaux. Mestre em Engenharia Elétrica e docente no eixo Controle e Processos Industriais do IFPE – Campus Palmares, marlo.santos@palmares.ifpe.edu.br

IVANILDO JOSÉ DE MELO FILHO
Doutor em Ciência da Computação e docente no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do IFPE, atuando na linha de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ivanildo.melo@paulista.ifpe.edu.br;

ROSANGELA MARIA DE MELO
Doutora em Ciência da Computação e docente no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do IFPE, atuando na linha de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), rosangela.melo@paulista.ifpe.edu.br;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo teve como objetivo apresentar um protocolo de revisão sistemática de literatura, visando identificar a relevância do letramento informacional para a pesquisa no ensino médio integrado, revisando o papel educativo do profissional bibliotecário e a contribuição da biblioteca para promoção da pesquisa, no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Para condução da pesquisa foram estabelecidos 3 (três) critérios de revisão sistemática e o período utilizado para a busca dos documentos compreendem os últimos 4 (quatro) anos. As pesquisas forneceram em 8 (oito) dissertações. As análises destes documentos resultaram no entendimento de um conjunto de instrumentos, estratégias e ações que vem sendo utilizadas pelos autores para analisar o comportamento informacional dos estudantes de ensino médio e como o letramento informacional poderia melhorar a qualidade das pesquisas científicas.

Palavras-chave: Protocolo de Revisão Sistemática de Literatura; Biblioteca; Letramento Informacional.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Azevedo (2020), o estabelecimento de uma nova sociedade pautada na informação e no conhecimento, resultado da Revolução Informacional ou Tecnológica do final do século XX, propiciou mudanças no contexto social e de maneira acentuada no campo da educação. A evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, oriundas da própria Revolução Tecnológica, resultou no aprimoramento dos recursos de pesquisa, particularmente a internet conforme afirmam os autores Pereira (2015) e Azevedo (2020).

O relatório de desenvolvimento e acesso à informação de 2019, divulgado pela Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias – IFLA, evidencia que entre os anos de 2015 e 2016 quase metade das residências no mundo tinham acesso à internet, e mais da metade da população no mundo utilizava a internet. Ainda, de acordo com a IFLA (2019), o acesso à informação está fortemente relacionado à educação, e a oportunidade de se conectar à internet pode abrir expectativas interessantes de acesso a novos conteúdos e ferramentas de aprendizagem.

Pereira (2015) e Azevedo (2020), de maneira complementar à IFLA (2019), defendem que a facilidade de acesso à informação promovido pela internet tornou-a principal fonte de pesquisa, principalmente no ambiente escolar. Ainda segundo os autores, a promoção do acesso à informação constitui a principal missão de uma biblioteca. E, no contexto escolar, estes espaços não formais se tornam instrumentos valiosos para o processo de ensino-aprendizagem, visto que contribuem para formação do indivíduo e a construção do conhecimento.

A biblioteca escolar desempenha, segundo Matias (2020), um papel importante de conexão entre os estudantes que preferem obter informações por meios das facilidades de acesso proporcionadas pelas TICs e o uso consciente dessas informações adquiridas. Silva (2020), corrobora com a ideia de Matias (2020), ao defender que as pesquisas realizadas por meio de recursos tecnológicos são pertinentes aos estudantes de ensino médio, porém para que estes consigam se beneficiar destas ferramentas, desenvolvendo pesquisas a partir de fontes de informações confiáveis, eles precisam ser treinados para utilizá-los.

Santos, D. (2019) afirma que a maioria dos estudantes desconhecessem os processos e recursos para busca de informações. Ambas as autoras defendem que os estudantes saem do ensino médio com esta carência

informacional e chegam ao ensino superior sem base para realização de pesquisas. Souza (2019) acrescenta ainda, que apesar de no ensino médio integrado os estudantes terem acesso a fontes de informações diversas, há lacunas quanto ao desenvolvimento de práticas de busca por informação, em sua maioria pelo não desenvolvimento de ações voltadas ao ensino e aprendizagem, de maneira a direcionar a busca e o uso da informação.

Santos, D. (2019) justifica a importância de desenvolver habilidades informacionais nos estudantes de ensino médio, a partir da compreensão da necessidade de estudar a pesquisa no processo escolar. Para a autora, o letramento informacional - LI reúne os componentes para a efetivação do desenvolvimento das habilidades necessárias à pesquisa, sendo eles: construção do pensamento crítico a partir do processo investigativo e o aprender a aprender.

Para Souza (2019), o processo de pesquisa se inicia pelo reconhecimento da necessidade de informação. É esta necessidade que irá impulsionar o processo de busca visando a construção do conhecimento. Segundo a autora, a forma como o estudante irá realizar o processo de busca responde diretamente a alguns fatores como: a) seu conhecimento atual de mundo; b) fontes de informação no qual tem acesso e c) suas experiências anteriores por busca de informações. A partir desta hipótese, Santos, D. (2019) defende que se faz necessário aplicar o letramento informacional como forma de viabilizar processos que envolvem: saber qual fonte de informação se adequa à pesquisa; qual a confiabilidade da fonte e da informação; e de que forma é possível encontrá-la.

Este artigo compreende um recorte da pesquisa de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProEPT. Mestrado este que se encontra em andamento, e cujo objetivo geral pretende compreender o uso do letramento informacional como ferramenta para desenvolver habilidades de pesquisa nos estudantes de ensino médio integrado do Instituto Federal de Pernambuco – IFPE.

Para atingir esse objetivo, este artigo tem como propósito realizar um protocolo de revisão sistemática de literatura com a finalidade de identificar na literatura as iniciativas existentes com relação ao uso letramento informacional, para auxiliar os estudantes a desenvolver habilidades de realizar pesquisa no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) dos Institutos Federais.

Para a elaboração desse protocolo de revisão sistemática utilizaremos as orientações embasadas pelos pesquisadores Kitchenham e Charters

(2007), que ratificam ser um meio de avaliar e interpretar todas as pesquisas significativas disponíveis para uma determinada questão de pesquisa, área temática ou fenômeno de interesse. A autora afirma ainda que, as revisões sistemáticas visam apresentar uma avaliação justa de um tópico de pesquisa usando uma metodologia confiável, rigorosa e auditável.

Este artigo está organizado da seguinte forma: a seção 2 (dois) apresenta o planejamento e o desenvolvimento de todas as fases e dos critérios associadas ao protocolo de revisão. A seção 3 (três) apresentaremos as discussões e análises dos trabalhos selecionados no contexto da educação profissional e tecnológica. Na seção 4 (quatro) apresentaremos os instrumentos e estratégias identificadas para o desenvolvimento de pesquisas a partir do uso letramento informacional. E por último, na seção 5 (cinco) apresentaremos as considerações finais e os próximos passos.

2. PLANEJAMENTO DO PROTOCOLO DE REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

A construção do protocolo de revisão foi definida a partir de 3 (três) das etapas, apontadas por Sampaio e Mancini (2007), como diretrizes baseadas no modelo de Kitchenham e Charters (2007) para elaboração de uma revisão sistemática. De acordo com Dermeval; Coelho e Bittencourt (2020), as diretrizes de Kitchenham e Charters (2007) apresentam um protocolo baseado em evidências, onde o planejamento constitui o princípio da revisão sistemática, seguidos da condução e do relatório. As etapas adotadas nesta pesquisa foram apresentadas na Figura 1 e descritas, na sequência.

Figura 1 – Etapas do processo de revisão sistemática baseado em Kitchenham e Charters (2007)



Fonte: Os Autores, 2021.

Na etapa 01 deste protocolo de revisão foram formuladas as questões da pesquisa, com a finalidade de responder o objetivo proposto no artigo. Na etapa 02, foi definida a estratégia adotada para a busca e seleção do conteúdo que fomentou a pesquisa. E para tanto, foram definidos os mecanismos de busca, as bases de dados a serem consultadas no procedimento e a definição dos descritores de pesquisa utilizados para realização da busca. Na etapa 03 foram definidos os critérios para seleção e exclusão dos documentos, com o propósito de escolher apenas trabalhos com conteúdo relevante para a pesquisa.

2.1 FORMULAÇÃO DAS QUESTÕES DE PESQUISA

De acordo com Dermeval, Coelho e Bittencourt (2020) a questão da pesquisa, tanto na revisão sistemática de literatura quanto em outros métodos de pesquisa, constitui a etapa norteadora do processo de pesquisa. Especificamente, na revisão sistemática de literatura, a questão compreende a etapa principal do planejamento. Sendo assim, foram definidas duas questões norteadoras para esta pesquisa, enumeradas no Quadro 1, conforme orientações de Sampaio e Mancini (2007), além de Dermeval, Coelho e Bittencourt (2020) quanto a elaboração da questão norteadora para o protocolo de revisão sistemática de literatura.

Quadro 1 – Questões do Protocolo de Revisão

	Descrição
Q1	Qual a importância da aplicação do letramento informacional para o desenvolvimento de pesquisa no ensino médio integrado do IFPE?
Q2	Quais as estratégias que as bibliotecas do IFPE podem adotar para promover a pesquisa e a integração entre estudantes e o letramento informacional no contexto doensino médio?

Fonte: Os Autores,2021.

2.2 DEFINIÇÃO DA ESTRATÉGIA DE BUSCA E DESCRITORES

Com a finalidade de verificar a produção acadêmica publicada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, que contribuíssem para responder as questões norteadoras do protocolo de revisão apontadas no Quadro 1, foi realizada uma pesquisa nas seguintes bases de dados: Observatório ProfEPT disponível em: (https://obsprofept.midi.upt.iftm.edu.br/Egressos); Plataforma Sucupira

disponível em: (https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES disponível em :(https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/).

As pesquisas foram realizadas utilizando um recorte temporal dos últimos quatro anos compreendendo o período de 2018 à 2021. Os critérios de busca variaram de acordo com as bases de dados utilizadas, conforme apontado no Quadro 2.

Quadro 2 – Bases de dados e método de busca

BASE DE DADOS	MÉTODO DE BUSCA / DESCRITORES	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO
Observatório ProfEPT	Foram utilizados filtros para selecionar todas as instituições de ensino associadas e para todo tipo de produto, além disso foi observada a totalidade de trabalhos submetidos à base conforme recorte de tempo preestabelecido entre 2018 até 2021.	Educação Profissional e Tecnológica
Catálogo de Teses e Dissertações	("biblioteca" OR "BIBLIOTECA" OR "Biblioteca") AND (" LETRAMENTO INFORMACIONAL" OR "letramento informacional" OR " Letramento Informacional")	Educação Profissional e Tecnológica
Plataforma Sucupira	Foi utilizado um filtro sobre o ano de conclusão, instituição do ensino superior, nome do programa, tipo de trabalho de conclusão e observada a totalidade de trabalhos submetidos à base conforme recorte de tempo 2018 até 2021.	Educação Profissional e Tecnológica

Fonte: Os Autores, 2021.

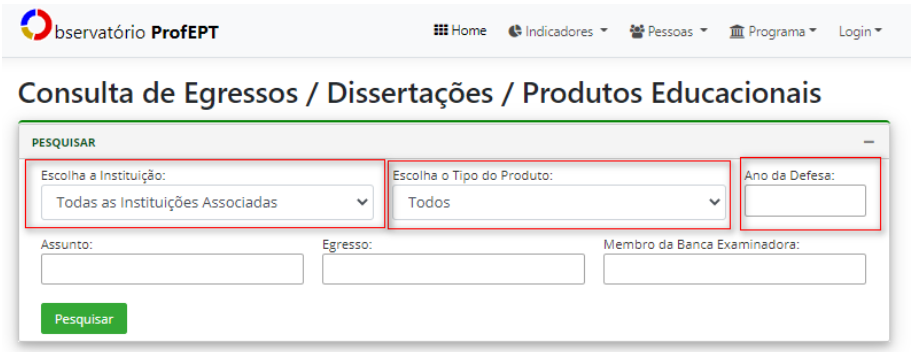
As bases de dados: Observatório ProfEPT, Catálogo de Teses e Dissertações e a Plataforma Sucupira, apresentam características diferentes quanto aos recursos de pesquisa, apresentando diferentes métodos de busca e uso de descritores.

Para Gusmão (2005), o Observatório tem como principal função agregar, sistematizar e dar tratamento adequado um volume significativo de dados provenientes de várias fontes. A autora afirma ainda que o Observatório possui uma forma particular e integrada de identificar e processar dados, não é simplesmente um sistema de armazenamento e reprodução de dados.

No Observatório do ProfEPT é possível encontrar as produções decorrentes do Mestrado, não somente as dissertações, como também

os produtos educacionais. Nele, o processo de busca pelas produções de pesquisa, é realizado por meio de caixas de seleção, no qual é possível selecionar informações para realização da busca pelos trabalhos. Nessas caixas de seleções podemos escolher o nome da instituição associada, tipo de produto, ano de defesa, assunto, egresso ou membro da banca examinadora. Estas opções de informações podem ser visualizadas na Figura 2.

Figura 2- Caixa de seleção utilizada para busca dos trabalhos no observatório do ProfEPT



Fonte: Observatório ProfEPT, 2021.

Essa base de dados não aceita o uso de operadores booleanos. Para realizar a busca pelos trabalhos foi preciso usar as caixas de seleção com o filtro apropriado para a busca. Desse modo, quanto a instituição escolhemos todas as associadas. Quanto ao tipo de produto, optamos por todos os tipos, e com relação ao ano de defesa foi selecionado um ano por vez dentro do período estabelecido pela pesquisa entre 2018 e 2021, não sendo é possível inserir um período de tempo.

Em contrapartida, os autores Martins, De Medeiros Neta e Nascimento (2019) afirmam que o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES é uma plataforma que tem por finalidade viabilizar o acesso às informações sobre teses e dissertações defendidas junto aos programas de pós-graduação do país, além de disponibilizar informações estatísticas acerca deste tipo de produção intelectual, e faz parte do Portal de Periódicos da Instituição.

O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, para realizar a pesquisa, apresenta na sua tela inicial um campo de busca, conforme apresentada Figura 3, que possibilita ao pesquisador uma busca livre pelo

catálogo. Neste campo é possível inserir as informações referentes aos descritores que serão utilizados para a busca pelos trabalhos. Esses descritores podem ser combinados com os operadores booleanos.

Figura 3- Caixa de diálogo para inserir os descritores do catálogo de teses e dissertações



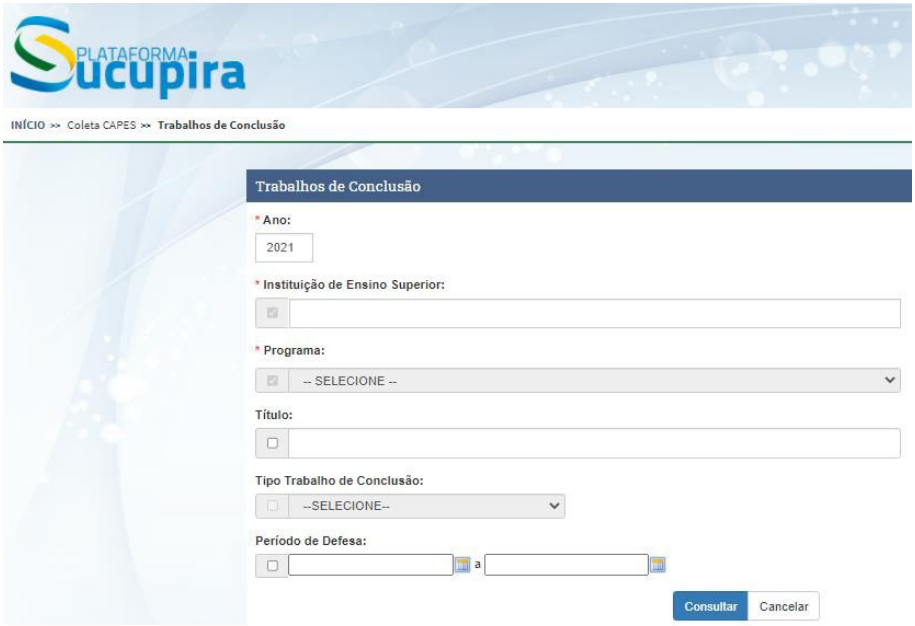
Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Neste caso, formulamos os descritores ("biblioteca" OR "BIBLIOTECA" OR "Biblioteca") AND ("LETRAMENTO INFORMACIONAL" OR "letramento informacional" OR " Letramento Informacional"). Esta base de dados, além da opção de uso dos descritores para seleção dos trabalhos de pesquisa, permite associar aos descritores o uso de diversos filtros de forma a refinar os resultados da busca. A busca dos trabalhos foi concentrada em produções na área de educação profissional e tecnológica, e com o mesmo recorte de tempo mencionado anteriormente entre os anos de 2018 a 2021. Essa base de dados é sensível a operadores lógicos booleanos, símbolos, letras maiúsculas e minúsculas.

Por outro lado, de acordo com os autores Ferraz, Quoniam e Maccar (2014) a Plataforma Sucupira é um sistema de coleta de informações, análises e avaliações a serem manuseadas como base padronizadora do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) brasileira.

A busca por trabalhos na Plataforma Sucupira não utiliza descritores igualmente ao Observatório do ProfEPT. A busca pelos trabalhos é feita utilizando caixas de seleção conforme apresentado na Figura 4, sendo possível selecionar os trabalhos por meio do ano de conclusão, instituição do ensino superior, nome do programa, tipo de trabalho de conclusão e por período de defesa.

Figura 4 - Caixa de seleção para a plataforma sucupira



Fonte: Plataforma Sucupira, 2021.

A plataforma apresenta restrições para determinarmos um espaço temporal para pesquisa, sendo o tempo limitado ao quadriênio atual. Desta forma, a pesquisa foi realizada entre os anos 2020 e 2021 até setembro do ano corrente, impossibilitando a verificação das publicações do ProfEPT entre 2018 e 2019. No decorrer do processo de busca, a caixa de seleção referente a instituição de ensino foi preenchida com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), por ser a instituição que é a sede do mestrado profissional ProfEPT. A caixa de seleção correspondente ao programa foi preenchida com educação profissional e tecnológica em rede, a caixa de seleção referente ao título e ao período de defesa não foram selecionadas e foram deixadas em branco. O interessante desta base é que mesmo ao escolhermos uma instituição de ensino, o resultado remonta a toda produção nacional. Desse modo descartamos os trabalhos que não estavam dentro dos critérios selecionados para a instituição de ensino.

2.3 DEFINIÇÃO DOS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E EXCLUSÃO

Definir critérios para seleção e exclusão de documentos, constitui uma etapa do protocolo de revisão sistemática de literatura, como afirmam Dermeval, Coelho e Bittencourt (2020), sendo necessário identificar os estudos primários que fornecem evidências, a partir da (s) questão (ões) de pesquisa. Ao serem realizadas pesquisas nas bases de dados mencionadas no Quadro 2, delimitamos a princípio um critério geral para a pesquisa: consultar bases de dados voltadas para o armazenamento de publicações do mestrado profissional em educação profissional e tecnológica. E, a partir deste critério geral, foram elencados os termos que caracterizaram os critérios para seleção e inclusão dos documentos que estão de acordo com o propósito do protocolo de revisão, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Critério de seleção e exclusão

Critérios	Descrição
Seleção	Documentos que orientassem a compreensão do termo letramento informacional; letramento informacional aplicado às bibliotecas de ensino médio e médio integrado; letramento informacional nos Institutos Federais; comportamento informacional de estudantes no ensino médio; função educativa do bibliotecário; biblioteca escolar; fontes de informação na internet para pesquisa escolar; pesquisa no ensino médio; pesquisa na EPT.
Exclusão	Documentos que tratam dos termos: alfabetização informacional e/ou competência informacional; trabalhos repetidos nas bases pesquisadas; textos que não traziam o termo "letramento informacional" no título ou nas palavraschave ou no resumo; documentos que tratam exclusivamente de bibliotecas universitárias; pesquisa no ensino superior; outros serviços realizados pela biblioteca; textos não disponíveis para download.

Fonte: Os Autores, 2021

3. RESULTADOS

Após serem elencados os procedimentos conforme os itens 2.1, 2.2 e 2.3 para o estabelecimento da pesquisa de conteúdo por meio do protocolo de revisão sistemática de literatura, identificamos que a busca no Observatório do ProfEPT retornou 785 dissertações em sua totalidade, considerando os anos 2018 a setembro de 2021. Deste quantitativo, 5 foram considerados relevantes para pesquisa, de acordo com os critérios de seleção e exclusão, sendo, portanto, incluídos.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a pesquisa realizada com o uso dos descritores e delimitação da área de concentração em educação profissional e tecnológica, retornou 282 registros de dissertações, sendo utilizado o mesmo recorte de tempo do Observatório. 7 dissertações foram identificadas como relevantes para a pesquisa, no entanto, apenas 2 (duas) dissertações foram incluídas, visto que as outras 5 (cinco) estavam em duplicidade com a base do Observatório ProfEPT.

Por fim, na Plataforma Sucupira foram localizados 526 trabalhos ao total. As dissertações se encontram repetidas, em sua maioria, nas duas bases mencionadas anteriormente. Assim sendo, foi incluído apenas 1 (uma) dissertação.

Após a apresentação do quantitativo de trabalhos selecionados, incluídos e excluídos durante o processo de busca para cada uma das bases de dados, Observatório do ProfEPT, Catálogo de Teses e Dissertação da CAPES e plataforma Sucupira, consolidamos os resultados obtidos das pesquisas apresentados graficamente na Figura 5.

Figura 5 – Levantamento das dissertações nas bases de dados do ProfEPT

Observatório ProfEPT

Ano	Resultados	Incluídos
2018	2	0
2019	298	4
2020	413	1
2021	72	0

Catálogo de Teses e Dissertações

Ano	Resultados	Incluídos
2018	6	0
2019	178	0
2020	93	2
2021	5	0

Plataforma Sucupira

Ano	Resultados	Incluídos
2018	0	0
2019	0	0
2020	442	1
2021	84	0

Fonte: Os Autores, 2021.

Dos 8 (oito) trabalhos selecionados por meio das bases de dados, apresentados na Figura 5, identificamos que 4 (quatro) trabalhos respondem à questão norteadora de pesquisa **Q1** e 4 (quatro) trabalhos respondem à questão norteadoras de pesquisa **Q2**.

Por se tratarem de bases de dados que estão interligadas no aspecto da produção científica e que disponibilizam dissertações resultantes do mestrado profissional em educação profissional e tecnológica, o Observatório ProfEPT, a Plataforma Sucupira e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES deveriam resgatar, em sua totalidade, o mesmo quantitativo de trabalhos durante o processo de busca pelas pesquisas.

No entanto, o que foi observado é que nem todas as publicações disponibilizadas em um base podem ser encontradas nas demais.

Outra questão observada durante o levantamento de dados para elaboração do protocolo de revisão sistemática de literatura, a pouca quantidade de trabalhos que tratam do letramento informacional e da função educativa do profissional bibliotecário no processo de pesquisa na educação profissional e tecnológica.

DISCUSSÃO

O processo de discussão visa responder as questões de pesquisas **Q1** e **Q2** apontadas no Quadro 2, deste Protocolo de Revisão. Em **Q1** buscamos justificar a importância da aplicação do letramento informacional para o desenvolvimento de pesquisas no ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação de Pernambuco, e para tanto iniciamos a discussão pela necessidade informacional.

Souza (2019) e Silva (2020) discutiram o comportamento informacional dos estudantes de ensino médio de Institutos Federais, quanto às habilidades para busca de fontes de informação para pesquisa. Ao analisarmos as duas pesquisas, a partir dos resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos de coleta de dados realizados pelas autoras, foi possível perceber que ambas defendem a necessidade do desenvolvimento de atividades de letramento informacional para o uso e busca de informação.

Em Silva (2020) os participantes da pesquisa foram os estudantes de iniciação científica do ensino médio integrado, do campus Rio Verde do Instituto Federal Goiano, com o objetivo de analisar se os estudantes de iniciação científica utilizam fontes de informação para pesquisa e se possuem habilidades para fazê-lo. Além de buscar identificar também, se os resultados encontrados apresentavam diferença entre sexo e período em curso.

Na pesquisa realizada por Souza (2019), os sujeitos de estudo foram estudantes do ensino médio integrado do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus Jacareí. Com estes estudantes pretendeu-se identificar o conhecimento destes acerca da Lei de Acesso à Informação – LAI, e como a LAI poderia impactar o resultado das pesquisas desenvolvidas pelos estudantes.

As pesquisas realizadas com os participantes dos estudos de Souza (2019) e Silva (2020) por meio de teste de diagnóstico e questionários,

resultaram na conclusão de que os estudantes de ambas as instituições investigadas recebem orientações quanto ao uso de ferramentas de busca informacional físicas ou digitais e o uso propriamente dito da informação, porém não são devidamente treinados para fazê-lo, sendo apontado em ambos os estudos, que há dificuldade por parte dos estudantes em utilizar as fontes de informações de maneira satisfatória, sejam eles livros, periódicos e internet.

Santos, D. (2019) reforça a ideia de Souza (2019) e Silva (2020), quanto a necessidade de desenvolver nos estudantes habilidades para utilização de fontes de informação confiáveis na internet. E de maneira complementar a ideia das autoras, Santos, D. (2019) defende a aplicação do Letramento Informacional - LI como recurso para auxiliar a busca e uso das fontes de informação para a pesquisa no ensino médio, além da correta utilização das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e do espaço da biblioteca. Para justificar a necessidade de aplicação do LI, a autora realizou oficinas com os estudantes do primeiro ano do ensino médio integrado do curso técnico em meio ambiente, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, e posteriormente uma roda de conversa com estes estudantes, para comprovar a efetividade da oficina, e a necessidade da continuidade do letramento informacional, a fim de familiarizar os estudantes com o universo das ferramentas de pesquisa na internet, como bases de dados por exemplo. Além das normas da ABNT e combate aos casos de plágio.

Lima (2020) corrobora com o pensamento de Santos, D. (2019) quanto a importância do letramento informacional, e o analisa em sua pesquisa fazendo uma associação com os estudos da interdisciplinaridade, no qual letramento informacional e interdisciplinaridade constituíram para a autora um eixo transversal da prática pedagógica. Os participantes da pesquisa de Lima (2020) foram estudantes do curso técnico em segurança do trabalho do campus Ceilândia, do Instituto Federal da Brasília. Foi aplicado um questionário de percepção com estudantes e professores, no total de 121 sujeitos, a fim de identificar quais as práticas adotadas para o letramento informacional e a percepção destes quanto ao projeto integrador realizado semestralmente no curso. O questionário foi composto por 10 questões segundo a escala Likert e 1 (uma) questão aberta. As questões sob a escala Likert resultaram numa percepção positiva dos envolvidos quanto ao nível de letramento informacional. No entanto, a autora menciona que não é possível pensar o letramento informacional por meio de um produto produzido para atender uma demanda por

informação em um dado momento. Segundo Lima (2020) é necessário compreender o letramento informacional como um processo ao longo da vida do estudante.

A partir dos estudos de Santos, D. (2019) e Lima (2020) compreendemos a importância da utilização do letramento informacional, uma vez que indivíduos letrados em informação são capazes de filtrar e utilizar as informações para tomada decisões com mais segurança, se tornam conhecedores de bases de dados relevantes e utilizam adequadamente as regras de normalização, como por exemplo a ABNT, o que impactaria diretamente na qualidade das pesquisas científicas produzidas no âmbito do Instituto Federal (IF).

Por sua vez, a questão norteadora **Q2** nos impulsiona a discutir, por meio das autoras Santos, J. (2019); Nascimento (2019); Castro (2020) e Matias (2020), as estratégias que as bibliotecas do IFPE podem adotar para promoverem a pesquisa e a integração entre os estudantes e o letramento informacional no ensino médio integrado, a partir das estratégias vivenciadas pelas autoras em suas pesquisas no mestrado profissional de educação profissional e tecnológica. Iniciamos esta etapa da discussão tratando da relevância dos serviços de referência nas bibliotecas, incluindo o letramento informacional. Santos, J. (2019) realizou um estudo sobre os serviços de referência oferecidos pelas bibliotecas que compõe o IF Sergipe, apontando que a capacitação de estudantes para o uso de fontes de informação, constitui a principal atividade desenvolvida na biblioteca, além de reconhecê-lo como prática educativa. Segundo a autora, as bibliotecas de Institutos Federais atendem a um público heterogêneo de usuários: estudantes, professores, administrativos, e por vezes a comunidade externa onde a instituição esteja inserida, por meio de projetos de extensão. Estas bibliotecas também são consideradas do tipo mista, uma vez que atuam no segmento de ensino médio (básico e profissional) além de universitário.

Por meio da realização de entrevistas com bibliotecários e coordenadores de bibliotecas, a partir de um roteiro estruturado de perguntas, a autora pode concluir que para implantação de um serviço de referência se faz necessário: pessoal capacitado, planejamento e equipamentos. No entanto, não foi possível estabelecer quais os serviços de referência são mais utilizados pelas bibliotecas do estudo, visto que as respostas dos entrevistados se assemelham, levando à autora a compreensão de que os serviços são prestados à medida que surgem as demandas.

Castro (2020), por meio do instrumento de coleta de dados utilizado, constatou que treinar os estudantes quanto à utilização dos serviços da biblioteca, como orientação a pesquisa, proporciona aumento do conhecimento sobre os serviços de informação, como uso das bibliotecas virtuais por exemplo, além de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de pesquisa e novos interesses de pesquisa e leitura. Os dados estatísticos apresentados por Castro (2020) como resultado da coleta de dados, possibilitaram constatar que a atuação do profissional bibliotecário gera um impacto positivo para a Instituição, otimizando o tempo nas atividades de estudo, bem como melhoria das notas dos cursos. Em contraponto, no mesmo estudo Castro (2020) aponta que metade dos estudantes não utilizam a biblioteca, e que estes revelaram carências em utilizar os recursos de infraestrutura, especialmente ligados à tecnologia.

Complementando os estudos de Castro (2020), Matias (2020) reconhece em sua pesquisa, a necessidade de uma maior interação entre a biblioteca escolar e os estudantes. Para a autora, a biblioteca escolar é fundamental no processo de disseminação, constituindo espaço de aprendizagem que deve estar alinhada às propostas pedagógicas da instituição. Ainda para Matias (2020), as bibliotecas dos Institutos Federais devem contribuir com o papel dos próprios IFs, na perspectiva da formação humana integral dos estudantes do ensino médio.

Visando integrar os estudantes ao espaço da biblioteca, e fazê-la cumprir seu papel educativo e social na construção do conhecimento, colaborando para práticas de pesquisa, por meio da utilização correta das fontes de informação, Matias (2020) e Nascimento (2019) propõem em suas pesquisas a elaboração de materiais didáticos, do tipo cartilha, que corroboram para o processo de implantação do letramento informacional. Matias (2020) desenvolveu material didático voltado aos estudantes do ensino médio integrado em automação industrial do campus Itabirito no Instituto Federal de Minas Gerais, com a finalidade de apresentá-los à metodologia científica e fontes de informações para pesquisas escolares.

Nascimento (2019) trouxe como sujeitos da pesquisa estudantes do Ensino Médio Integrado em Informática, do campus Aracajú, do Instituto Federal de Sergipe. Os resultados de sua pesquisa demonstraram que os estudantes do curso de Informática estavam alheios à biblioteca, aos serviços que ela oferece, e a pesquisa. E para tanto, Nascimento (2019) trouxe a partir do referencial teórico utilizado, a necessidade de ação voltada para a educação de usuários. Como estratégia adotada para esta ação, foi elaborada uma cartilha digital, que buscou ser acessível,

interativa e promover no estudante o desenvolvimento de habilidades para pesquisa e não um roteiro pronto a ser seguido.

5. IDENTIFICAÇÃO DE INSTRUMENTOS, AÇÕES E ESTRATÉGIAS

A partir da análise dos trabalhos no item 4 (quatro), foi possível identificar algumas dificuldades, percebidas pelos autores com relação ao processo de realizar pesquisas pelos estudantes nas bases de dados, além disso identificamos os instrumentos utilizados para identificar essas necessidades, bem como as ações e estratégicas utilizadas para minimizar esse problema. No Quadro 4 apresentamos de forma sintetizada estas dificuldades, instrumentos, ações e estratégias utilizadas pelos autores.

Quadro 4 – Síntese das dificuldades, instrumentos, ações e estratégias encontradas nas pesquisas

DIFICULDADES ENCONTRADAS	INSTRUMENTO	AÇÕES/ ESTRATÉGIAS	AUTOR
Falta de planejamento das ações voltadasao serviço de referência; Falta de pessoal acarreta na dificuldadede prestação do serviço de referência.	Entrevista eaplicação dequestionário	Capacitação de estudantes parao uso de fontes de informação	SANTOS, J.(2019)
Desconhecimento da bibliografia docurso; Baixa procura da biblioteca paraempréstimos de livros; Desconhecimento dos serviçosoferecidos pela biblioteca; Dificuldades para utilizar o sistema de biblioteca para pesquisa de itens bibliográficos e localização dos mesmosnas estantes.	Aplicação dequestionário	Investigação das práticas deeducação dos usuários. Elaboração de uma Cartilha.	NASCIMENTO (2019)
Falta de conhecimento sobre os serviçosde informação da biblioteca Dificuldade em utilizar os recursos de tecnológicos	Questionário e análise de relatórios estatísticos	Treinamento para os estudantes quanto a utilização dos serviços da biblioteca	CASTRO (2020)
Atendimento de públicos diferentes em função da oferta de níveis de escolaridade; Falta participação ativa das bibliotecas no processo de emancipação dos estudantes quanto ao uso de ferramentas de pesquisa.	Questionário	Capacitação de estudantes para o uso de fontes de informação científica Desenvolvimento de materialdidático	MATIAS (2020)

DIFICULDADES ENCONTRADAS	INSTRUMENTO	AÇÕES/ ESTRATÉGIAS	AUTOR
Falta de conhecimento sobre a Lei deAcesso à Informação – LAI e de queforma ela pode contribuir para a pesquisa;os estudantes não possuem o hábito de solicitar ajuda do bibliotecário para realizar pesquisas.	Teste de diagnóstico equestionários	Diagnóstico do comportamentodos discentes Vídeo educativo	SOUZA (2019)
Pouca abrangência nos estudos sobre fontes de informação para pesquisa; Necessidade descrever maisdetalhadamente as etapas necessáriaspara utilização de fontes de informação na internet, no momento da pesquisa.	Aplicação dequestionário	Identificar se os estudantes de Iniciação Científica utilizam fontes de informação para pesquisa e se têm habilidades no uso das mesmas. Elaboração de um Guia prático	SILVA (2020)
Necessidade de iniciar a prática dapesquisa entre os estudantes, e de forma pedagógica. Carência do uso das fontes de informação, da biblioteca e das normas de referência, precisamente a ABNT.	Oficina e roda de conversa	Fomentação do processo de Letramento Informacional por meio de uma oficina de pesquisae criação de cartilha educativa.	SANTOS, D.(2019)
Dificuldades para realização de trabalhos em grupo; Pouco tempo disponível para execução do projeto integrador.	Aplicação dequestionário	Auxílio ao desenvolvimento dashabilidades informacionais e autonomia dos estudantes para pesquisa. Proposta pedagógica associada ao projeto integrador	LIMA (2020)

Fonte: Os Autores,2021.

Com relação a identificação das necessidades dos estudantes, percebemos que os autores Nascimento (2019), Castro (2020) apontam para o desconhecimento dos estudantes com relação aos serviços oferecidos pela biblioteca. Além disso, o autor Castro (2020) também sinaliza a dificuldade dos estudantes em utilizar os recursos tecnológicos

Identificamos que para mapear dificuldades encontradas pelos estudantes no processo de fazer pesquisa foram utilizados pelos autores alguns instrumentos de coleta de informações sobre esse processo, bem como estratégias para o seu desenvolvimento. O questionário foi utilizado como instrumento de coleta de dados para diagnosticar o comportamento informacional dos estudantes pelos autores Silva (2020), Nascimento (2019), Lima (2020), Silva (2020). Em contrapartidas, a autora Santos, J. (2019) utilizou o questionário associado a entrevista para identificar as dificuldades dos estudantes em realizar pesquisa. Por outro lado, diferentemente dos autores Silva (2020), Nascimento (2019), Lima

(2020), Silva (2020) e Santos, J. (2019, a autora Santos, D. (2019) utilizou a roda de conversa e uma oficina para capturar as necessidades dos estudantes nesse processo.

Dentre as ações e estratégias utilizadas pelos autores identificamos o uso de treinamento para o uso da informação, bem como a elaboração de cartilha educativa, guias práticos e material didático estão presentes na maioria dos autores apresentados no Quadro 4. No entanto, identificamos que apenas o autor Souza (2019) elaborou um vídeo educativo como estratégia de orientação para os estudantes. Além disso, identificamos ainda que o autor Lima (2020) procurou auxiliar no desenvolvimento das habilidades informacionais e autonomia dos estudantes para pesquisa por meio de uma proposta pedagógica associada ao projeto integrador.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PRÓXIMOS PASSOS A SEGUIR

Este artigo teve por objetivo identificar na literatura produzida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, em nível nacional, quais as discussões que estão sendo realizadas acerca da adoção do letramento informacional pelas bibliotecas em contribuição à pesquisa científica no ensino médio integrado. Para tanto, foi elaborado um protocolo de revisão de sistemática de literatura, que apresentou resultados para atender as questões norteadoras de pesquisa estabelecidas como **Q1 e Q2**.

Seguindo as regras que estabelecem o protocolo de revisão, foi realizado a princípio o planejamento da pesquisa, a definição das duas questões norteadoras, os mecanismos de busca e os critérios de seleção e exclusão de documentos. A pesquisa foi realizada nas bases de dados ligadas ao ProfEPT, sendo elas: Observatório ProfEPT, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Plataforma Sucupira, no período de 2018 a 2021, visto que o referido Mestrado foi lançado em 2017. A pesquisa nas bases resultou na inclusão de 8 (oito) trabalhos para análise e discussão. Identificou-se os instrumentos, ações e estratégias utilizadas pelos autores para o desenvolvimento do conhecimento informacional dos estudantes, apresentados no Quadro 4.

Percebemos com a revisão sistemática de literatura que a discussão acerca do letramento informacional para o ensino médio integrado permeia o ProfEPT, embora em ainda seja insuficiente. Há uma preocupação entre os profissionais bibliotecários integrantes da Rede Federal de

Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT, com o desenvolvimento de estudos acerca do comportamento informacional discente e como a implementação do letramento informacional poderia contribuir para a promoção da pesquisa.

Os resultados obtidos com a construção deste protocolo de revisão, irão subsidiar a continuidade desta pesquisa, expandindo-a para outras bases de dados que tratam da biblioteca, letramento informacional e pesquisa no ensino médio integrado. Além disso, espera-se que os resultados apresentados, até o momento por este artigo, sirvam de suporte para outros pesquisadores a fim de que eles possam reproduzir outras pesquisas correlatas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Kelly Rita de. **Letramento informacional em bibliotecas do Instituto Federal do Espírito Santo**: o trabalho do bibliotecário frente às demandas e necessidades informacionais dos estudantes. 2020. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

CASTRO, Evandra Campos. **Impacto da biblioteca em estudantes do ensino médio integrado** à **educação profissional e tecnológica no Instituto Federal do Paraná**. 2020. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

DERMEVAL, Diego; COELHO, Jorge A. P. de M.; BITTENCOURT, Ig I. Mapeamento Sistemático e Revisão Sistemática da Literatura em Informática na Educação. In: JAQUES, Patrícia Augustin; PIMENTEL, Mariano; SIQUEIRA, Sean; BITTENCOURT, Ig. (Org.) **Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação**: Abordagem Quantitativa de Pesquisa. Porto Alegre: SBC, 2019.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES E INSTITUIÇÕES BIBLIOTECÁRIAS – IFLA. **Desenvolvimento e acesso** à **informação 2019 – DA2I**. Holanda, 2019. Disponível em: https://da2i.ifla.org/wp-content/uploads/da2i-2019-full-report-pt.pdf. Acesso em:13 set. 2021.

FERRAZ, Renato Ribeiro Nogueira; QUONIAM, Luc; MACCARI, E. **Inovação no Planejamento Anual e Trienal do Preenchimento da Plataforma Sucupira**: Uso da Ferramenta Computacional Script lattes. XVII SEMEAD Seminários em Administração, v. 18, 2014.

GUSMÃO, Regina. Estruturas e Dispositivos Nacionais de Produção e Difusão de Indicadores de C, T&I: deficiências e possíveis avanços. **Parcerias estratégicas**, Brasília, v. 20, p. 1075- 1098, 2005.

KITCHENHAM, Barbara; CHARTERS, Stuart. Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering. Technical Report EBSE 2007-001. **Keele,** UK, Durham University Joint Report, 2007.

LIMA, Jéssica Silva. **Interdisciplinaridade e letramento informacional:** uma pesquisa-ação no curso técnico em Segurança do Trabalho, modalidade EAD, no IFB Campus Ceilândia. 2020. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Brasília, Ceilândia, 2020.

MARTINS, Jéssica Souza; DE MEDEIROS NETA, Olivia Morais; NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva. O Catálogo de Teses e Dissertações como fonte para estudos bibliométricos do campo da Educação Profissional. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 8, p. e25881210, 2019.

MATIAS, Veríssimo Amaral. **Lugar ocupado pelas bibliotecas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Minas Gerais, Ouro Branco, 2020.

NASCIMENTO, Angilene Santos. **A cartilha como instrumento para a educação dos usuários no contexto das bibliotecas do Instituto Federal de Sergipe (IFS):** o caso do campus Aracajú. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Sergipe, Aracajú, 2019.

PEREIRA, Rodrigo. **Desenvolvendo a Competência em Informação**: resultados da prática no ensino fundamental. Rio de Janeiro: Interciência, 2015.

SAMPAIO, RF; MANCINI, MC. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter**. São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SANTOS, Dayse Alves dos. **Letramento informacional:** oficina de pesquisa escolar no contexto do ensino médio integrado à educação profissional. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2019.

SANTOS, Jeane Gomes dos. **A biblioteca na educação profissional**: análise das práticas educativas de serviço de referência desenvolvidas nas bibliotecas do Instituto Federal de Sergipe. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Sergipe, Aracajú, 2019.

SILVA, Daiane de Oliveira. **Comportamento informacional ao utilizar fontes de pesquisas:** um estudo de caso das buscas por informação pelos estudantes da iniciação científica. 2020. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Goiano, Ceres, 2020.

SOUZA, Agata Nelza Gomes de. **Comportamento Informacional discente no ensino médio integrado**: a biblioteca como espaço de ensino não formal na educação profissional e tecnológica. 2019. 216 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de São Paulo, Sertãozinho, 2019.

REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE AS PRÁTICAS DO LETRAMENTO COMO SUPORTE AO ENSINO NO PROEJA

x ANA LAURABARBOSA DE OLIVEIRA
Mestranda em Educaçaõ Profissional e Tecnológica. Graduanda do Curso Pedagogia da Fundação de Ensino Superior de Olinda/ FUNESO. Docente da Uninassau e da Rede Municipal de Olinda e Camaragibe,anasalamax@hotmail.com;

EMÍLIO VIEIRA DE SOUSA
Especialista em Metodologia do Ensino de Química. Graduando do Curso de Licenciatura em Química da UFRPE. Técnico em Assuntos Educacionais do IFPE - Reitoria., emilio.sousa@reitoria.ifpe.edu.br;

ROSANGELA MARIA DE MELO
Doutora em Ciência da Computação da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, rosangela.melo@paulista.ifpe.edu.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo teve como propósito implementar um protocolo de revisão sistemática de literatura, visando identificar a importância do letramento como instrumento para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no domínio dos Institutos Federais. Para o estabelecimento da condução da pesquisa foram estabelecidos 4 (quatro) passos de revisão sistemática e o período utilizado para a busca dos trabalhos foi entre 2018 a 2021. Os resultados das pesquisas forneceram 4 (quatro) trabalhos. As reflexões a cerca destes documentos foi verificado a presença de práticas de letramentos pelos docentes, marcados pelo uso de diferentes gêneros discursivos. Ao mesmo tempo, identificamos propostas de atividades, voltadas aos interesses e necessidades dos alunos que relacionam as experiências com os conteúdos ensinados. No entanto no que concerne as expectativas dos estudantes do PROEJA possuem em relação às práticas docentes de letramento, não identificamos essa abordagem nos trabalhos selecionados.

Palavras-chave: Protocolo de Revisão Sistemática de Literatura; Letramento; PROEJA.

1. INTRODUÇÃO

Arroyo (2005) aponta que a educação de jovens e adultos (EJA) é um campo ainda não consolidado de pesquisas, de políticas públicas, diretrizes educacionais, de formação de educadores e de intervenções pedagógicas. Para o autor uma característica marcante na atualidade é a diversidade de tentativas de configuração de sua especificidade e da necessidade do Estado de assumir a responsabilidade para com a construção de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e intervenções pedagógicas.

Igualmente ao EJA, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), foi pensado com o intuito de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2007, p.12). No entanto, o programa institucionalizou-se posteriormente como uma política pública de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O programa foi ampliado a partir da experiência inicial que resultaram na publicação do Decreto 5.840/06, que revogava o primeiro e denominou-o de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos. O Decreto nº 5.840/06 ampliou ainda a abrangência do programa, possibilitando sua integração ao ensino fundamental e permitindo que o PROEJA fosse ofertado também por todos os sistemas de ensino, além das entidades privadas nacionais de serviço social (BRASIL, 2007).

As diretrizes do PROEJA fundamentam-se "na ideia de formação que contemple a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral." (SILVA; BARROS, 2017, p. 5), ou seja, uma formação que esteja além das perspectivas de mercado.

O documento base do PROEJA estabelece como direito aos alunos da EJA o acesso à educação de qualidade. Ela deve ser equiparada e ofertada ao ensino médio integrado regular, respeitando obviamente as peculiaridades e necessidades que concernem ao público da EJA (BRASIL, 2007).

Dessa forma, pretende garantir uma formação ampla e efetiva que ultrapasse a dimensão mercadológica e favoreça outros critérios corroborando com uma formação para o mundo do trabalho, mas que não se limite a ele. (BRASIL, 2007). O foco não é apenas formar um trabalhador, mas um sujeito crítico, capaz de reinventar a sua história.

Conforme nos diz Freire (1992, p. 41) "A educação de jovens e adultos deve ser pensada como um processo permanente, devendo ter a leitura crítico-transformadora, contrário a leitura de caráter memorístico".

Freire (2004) preconiza a necessidade de tomar a realidade do aluno como ponto de partida, integrado ao ato de ensinar, às realidades histórica e social do educando. Esta leitura do mundo que o cerca leva o aluno a ver sentido e construir sentidos na e através da escrita e leitura.

Sabemos que a leitura é condição básica para atuação social e exercício da cidadania. Trata-se de um processo que promove a interação entre sujeitos sociais que interagem através dos textos a partir de suas experiências e vivências decorrentes do ambiente escolar e extraescolar. No caso da EJA, distanciar essas práticas de leitura não possibilita a escola adentrar às discussões propostas pela (LDBN) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.934/96 Art. 2º (1996, p.7), que enfatiza: "A educação, (...) tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho."

Na perspectiva da alfabetização libertadora proposta por Freire (1989), a escola deve engajar-se em propostas que propiciem o uso das funções sociais da leitura e escrita, promovendo o que se denomina de letramento.

Desta forma compreendemos a competência leitora como um direito inalienável dos educandos da Educação de Jovens e Adultos. Apesar da pouca ou nenhuma escolaridade, jovens e adultos não alfabetizados são pessoas que vivem em um ambiente letrado e mantêm, diariamente, contato com os diversos gêneros textuais que circulam no meio social, pois mesmo sem saber ler e escrever, envolve- se em seu cotidiano em práticas de leitura e de escrita (ALBUQUERQUE, MORAIS; FERREIRA, 2010).

O ensino da leitura na escola deve propiciar a esses educandos o acesso ao universo dos textos que circulam na sociedade, especialmente àqueles que fazem parte do seu cotidiano, a fim de que os mesmos sejam estudados em suas características, lidos, compreendidos e produzidos em contextos significativos. Isto implica na superação de uma tipologia cristalizada nas estruturas de textos escolares, onde havia uma tendência em desconsiderar as circunstâncias de produção. Por isso devemos considerá-los sujeitos em constante processo de construção do conhecimento, participantes ativos da aprendizagem.

Nesse sentido é que está pautada a relevância da discussão a que se propõe esta pesquisa, que discorre sobre a necessidade de práticas de letramento envolvendo o eixo leitura como fio condutor para promover

um ensino que garanta uma imersão com qualidade no mundo das práticas letradas. Não basta ler e produzir textos variados, nas salas do PROEJA. É importante que, ao fazê-lo, ampliemos relações de estratégias de leitura e conhecimento letrado dos educandos, a fim de assegurar um direito de todos e um conhecimento necessário para que o mesmo seja de fato, cidadão letrado.

Este artigo compreende um recorte da pesquisa de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Mestrado este que se encontra em andamento, e cujo objetivo geral é compreender de que modo as práticas de letramento vivenciadas nas salas do PROEJA do Instituto Federal de Pernambuco – IFPE. tendo como encadeamento o eixo leitura e como ela pode contribuir no êxito dos educandos nas atividades envolvendo leitura crítica.

Para atingir esse objetivo, este artigo tem como propósito realizar um protocolo de revisão sistemática de literatura com a finalidade de identificar na literatura as iniciativas existentes com relação as práticas de letramento para auxiliar os estudantes da modalidade jovens e adultos a desenvolver uma imersão com qualidade no mundo das práticas letradas, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) dos Institutos Federais.

Este artigo está organizado da seguinte forma: a seção 2 (dois) apresenta a fundamentação teórica a acerca dos temas letramento e letramento informacional, bem como os fundamentos da revisão sistemática de literatura. A seção 3 (três), na sequência, apresenta o planejamento e desenvolvimento de todas os passos e dos critérios associadas ao protocolo de revisão. A seção 4 (quatro) apresenta o detalhamento de todos os passos da revisão sistemática de literatura. Na seção 5(cinco) apresenta as discussões e análises dos resultados obtidos nos trabalhos selecionados no contexto da educação profissional e tecnológica. E por último, na seção 6 (seis) apresentaremos as considerações finais e os próximos passos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção abordaremos os fundamentos do letramento e do letramento informacional assim como apresentaremos as diferenças entre os letramentos, e na sequência mostraremos os fundamentos para a realização de uma revisão sistemática de literatura.

2.1 LETRAMENTO VERSUS LETRAMENTO INFORMACIONAL

O termo letramento tornou-se foco de muitos estudos e discussões na área da educação. Hoje, esse fenômeno é tema de estudo em muitas bibliografias e também no meio acadêmico, destacando-se as obras da autora Magda Soares, "Letramento: um tema em três gêneros" (2009) e "Alfabetização e letramento" (2010), que contribuíram, primordialmente, para a ampliação desse estudo no Brasil.

O termo letramento, segundo Soares (2009), "surge no Brasil nos anos 1980, ao mesmo tempo na Françacom ***illettrisme e illiteracy*** nos Estados Unidos. A autora ainda destaca o interessante fato de sociedades tão distintas em vários aspectos perceberam simultaneamente a emergência de se considerar práticas sociais de leitura e escrita para além de práticas relacionadas estritamente ao sistema de escrita alfabético. Assim, segundo Soares (2009), quando se verificou que não basta saber ler e escrever, e sim fazer uso sociais da leitura e escrita, surgiu o termo letramento para se contrapor à alfabetização, no sentido de apenas codificar/decodificar a linguagem verbal.

Dessa maneira, para Soares (2009), letramento é mais que alfabetização, é o estado em que vive o indivíduo que não somente sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive.

Soares (2009), destaca que o "letramento" configura-se "como:

> Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um individuo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suaspráticas sociais." (SOARES, 2009, p. 39).

Desse modo, Mortatti (2004), enfatiza que é impossível em nossa sociedade não participarmos, de alguma forma, de práticas letradas, onde leitura e escrita estão presentes de forma intensa. Essa participação se inicia quando os indivíduos começam a conviver com as várias manifestações da escrita na sociedade (documentos, jornais, livros, cartazes, abaixo-assinados, contratos, textos característicos do celular etc.) e se prolonga por toda a vida (SOARES, 2002).

Na obra Letramento: um tema em três gêneros, Soares (2009) afirma que só nos demos conta da necessidade de letramento quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever,

passando a aspirar um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e escrever" (SOARES, 2009, p. 58).

Soares (2009), contudo, assinala algumas dificuldades em estabelecer uma definição consensual para o conceito de letramento. Para ela, como este envolve uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma diversidade de materiais de leitura e escrita e, como compreende diferentes práticas dependentes de determinada sociedade, não é possível uma definição consensual, havendo diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural (SOARES, 2009, p. 49).

Nessa mesma perspectiva, Street (2014) reconhece que há uma multiplicidade de práticas letradas, o que tem levado alguns profissionais a falar em "letramentos" em vez de um único letramento.

De acordo com Rojo (2010), o conceito de letramento passa para o plural – letramentos – devido à variedade de culturas, contextos, comunidades e consequentemente de práticas e eventos de letramento que neles circundam. Ainda, segundo o autor, pensar nessas questões, significava admitir o quanto o mundo havia mudado nos últimos anos, especialmente com as novas tecnologias da informação e comunicação, que nos mantêm conectados global e permanentemente por meio dos computadores, dos celulares, da televisão, entre outros.

As novas tecnologias misturaram rapidamente a linguagem escrita com outras formas de linguagem, como as imagens estáticas (fotografias, gráficos, etc.) ou em movimento (vídeos), sons (música, fala etc.), entre outras, demandando do leitor novas competências para ler e produzir textos (ROJO, 2010).

Kleiman (1995) define letramento como uma das vertentes que busca unir interesses teóricos com interesses sociais, a fim de que a situação dos indivíduos que não dominam a escrita possa mudar. A autora ressalta:

> O conceito de letramento começa a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita" (KLEIMAN, 1995, p. 15).

Tfouni (2010) atenta para o fato de que não existe o termo iletrado para designar um sujeito que não seja alfabetizado, mas que há níveis

de letramento. Dessa forma, é possível encontrar pessoas alfabetizadas com baixo nível de letramento (o que pode sinalizar que o fato de uma pessoa estar alfabetizada não necessariamente significa que ela é capaz de compreender textos de variados gêneros textuais e ter domínio sobre eles) e pessoas que não são alfabetizadas, mas que são consideradas "letradas". Desse modo, Marcuschi (2007) afirma que **é possível** que uma pessoa que não seja letrada sem nunca ter frequentado uma escola, pois, segundo o autor, ela tem um letramento espontâneo uma vez que está inserido nas diversas práticas sociais.

Por outro lado, o termo letramento informacional foi mencionado pela primeira vez na década de 1970 pelo bibliotecário Paul Zurkowski, ao denominar a prática de trabalho com a informação frente a grande transição social e tecnológica da época como ***Information Literacy*** (BLANK; GONÇALVES, 2017). A partir daí o conceito de letramento informacional foi lapidado e sua nomenclatura diversificada na literatura, sendo denominado como: alfabetização informacional, letramento informacional, competência informacional, entre outros.

Sobre o "letramento informacional", Gasque (2012) define como: processo de desenvolvimento de competências para localizar, selecionar, acessar, organizar, usar informação e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas" (GASQUE, 2012, p. 28). Assim, o letramento informacional se torna um processo que exige uma sistematização e, sobretudo, o desenvolvimento de competências informacionais peculiares. Pode-se dizer que a essência do letramento informacional se expressa, de forma genérica, no engajamento do sujeito nesse processo de aprendizagem, a fim de desenvolver competências e habilidades necessárias para buscar e usar a informação de modo significativo (GASQUE, 2012).

Para Almeida (2014), "o letramento informacional é compreendido como aprendizado necessário para lidar com a quantidade de informação disponível em todas as áreas do conhecimento, incluindo questões políticas e sociais, ampliando, portanto, a educação de usuários". Devido atual exigência da sociedade da informação, ou sociedade da aprendizagem, o indivíduo para exercer cidadania como "cidadão crítico e reflexivo, dotado de autonomia e responsabilidade" (GASQUE, 2010, p. 90).

Lembrando que para Soares (2002, p. 144) "letramento são práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação." E que o letramento informacional para Gasque (2010, p. 83) "constitui um processo que integra as ações de localizar, selecionar,

acessar, organizar, usar informação e gerar conhecimento, visando à tomada de decisões e à resolução de problemas". Dessa forma, um conceito complementa o outro no sentido de que no plano letramento há a uso social da leitura e escrita e na perspectiva do letramento informacional o uso social da leitura se concretiza com a demanda de ações de acesso e uso de informações para uma situação.

2.2 FUNDAMENTOS DE UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

De acordo com os autores Kitchenham e Charters (2007), uma revisão sistemática da literatura é um meio de avaliar e interpretar todas as pesquisas disponíveis relevantes para uma determinada questão de pesquisa, área de tópico ou fenômeno de interesse. Os pesquisadores ratificam ainda que, as revisões sistemáticas visam apresentar uma avaliação justa de um tópico de pesquisa usando uma metodologia confiável, rigorosa e de fácil verificação.

Por outro lado, os autores, Sampaio e Marcini (2007) ratificam que uma revisão sistemática, é uma maneira de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura a respeito de um determinado tema. Esse tipo de investigação possibilita uma síntese dos pontos de sinalização a respeito de um determinado tema específico, por meio de aplicação de métodos claros e sistematizados de busca, avaliação crítica e síntese da informação selecionada.

Kitchenham e Charters (2007) enfatiza a importância de definição de passos para a realização da revisão sistemática com o objetivo de reduzir a possibilidade de viés do pesquisador. Sem uma revisão sistematizada, é possível que a seleção de estudos individuais ou a análise podem ser orientados pelas expectativas do pesquisador.

De acordo com Sampaio e Mancini (2007), a revisão sistemática divide-se em 04 (quatro) passos, sendo eles: i) a definição da pergunta, ii) busca de evidência, iii) seleção dos estudos, iv) a apresentação dos resultados.

i. **Definição da pergunta** - O primeiro passo a ser dado no início de qualquer investigação é estabelecer o que se deseja pesquisar. Sampaio e Mancini (2007, p. 85) destacam que "[...] uma boa revisão sistemática requer uma pergunta ou questão bem formulada e clara". É importante ter uma estratégia adequada que aborde

as bases de dados mais específicas sobre o tema que está a ser estudado (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

ii. **Busca de evidências** - Esta etapa realiza-se em bases de dados eletrônicas, tem início com a definição de termos ou palavras-chave, seguida das estratégias de busca, definição das bases de dados e de outras fontes de informação a serem pesquisadas (SAMPAIO; MANCINI , 2007).

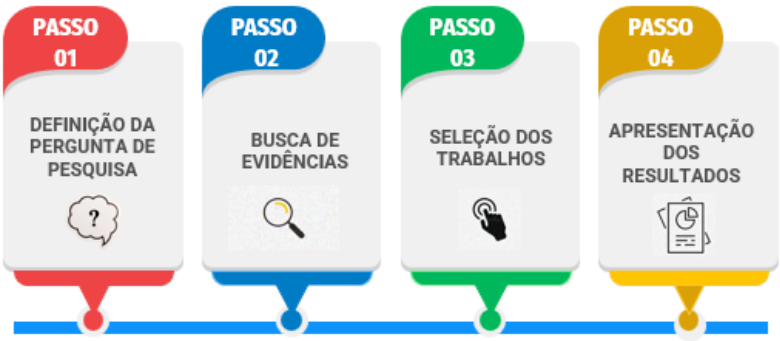
iii. **Seleção dos estudos** – Durante a seleção dos estudos, deve-se avaliá-los quanto aos títulos e resumos. Sampaio e Mancini (2007) destacam que a revisão dos estudos deve ser feita por pelo menos dois pesquisadores, de forma independente e cega-quando possível. Além do que, quando houver alguma discordância nos processos de seleção, é importante destacar como foi resolvida. Nesse sentido, Sampaio e Mancini (2007, p. 86) comentam que "quando o título e o resumo não são esclarecedores deve-se buscar o artigo na íntegra".

iv. **Apresentação dos resultados** – Por fim, para Sampaio e Mancini (2007, p. 87), "os artigos incluídos na revisão podem ser apresentados em um quadro que destaca suas características principais, como: autores, ano de publicação, desenho metodológico, número de sujeitos, e principais resultados".

3. PLANEJAMENTO DOS PASSOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA

Objetivando realizar a revisão sistemática sobre práticas de letramento no Proeja, definimos três bases de dados eletrônicos para pesquisar as produções acadêmicas. Para a construção do protocolo de revisão sistemática de literatura utilizaremos os passos propostos pelos autores Sampaio e Mancini (2007). Desse modo, a revisão sistemática de literatura foi definida em 4 (quatro) passos a serem seguidos. Estes passos estão apresentados na Figura 1.

Figura1:Passos da revisão sistemática de literatura



Fonte: Os Autores

No passo 01, foram formulados os questionamentos, em formato de pergunta, os quais respondessem o objetivo do artigo. No passo 02, foram estabelecidos a busca de evidências em dados eletrônicas, definindo os descritores e as palavras-chave de busca. No passo 3, foram selecionados os estudos, levando em consideração os títulos e resumos para que depois fossem utilizados os critérios de inclusão e exclusão a partir dos critérios estabelecidos no protocolo, incluindo ou excluindo estudos e extraindo informações detalhadas para a pesquisa. No passo 4, procedeu-se a uma análise dos trabalhos com relação aos resultados obtidos a partir da seleção dos mesmos.

Conforme explicação de Kitchenham (2007), a revisão sistemática auxilia a coleta e avaliação de estudos relevantes relacionados a um determinado tema, por meio de uma sequência bem definida de passos metodológicos, seguindo protocolos desenvolvidos com raciocínio a priori, o que diferencia de revisões comuns.

4. DETALHAMENTO DOS PASSOS DA REVISÃO

4.1 DEFINIÇÃO DA PERGUNTA DE PESQUISA

Para a realização de uma pesquisa científica, segundo Goldemberg (1999, p.106),“ é imprescindível que preencha os seguintes requisitos: a existência de uma pergunta a que desejamos responder; a elaboração de um conjunto de passos que permitam chegar à resposta; a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida”. Portanto, a formulação da pergunta é uma etapa imprescindível, pois guiará o processo de revisão.

Dessa forma, foram elaboradas duas questões norteadoras, conforme podem ser observadas no Quadro 1. Elas foram delimitadas considerando conceitos essenciais para a temática e as orientações de Kitchenham (2007).

Quadro 1: questões de pesquisa da revisão sistemática

Questões	Descrições
Q1	Quais são as práticas e eventos de letramento que são utilizadas pelos docentes no PROEJA?
Q2	Quais as expectativas que os estudantes do PROEJA possuem em relação às práticas docentes de letramento?

Fonte: Os Autores

4.2 BUSCA DE EVIDÊNCIA

Com o propósito de identificar estudos em andamento ou concluídos, que contribuíssem para responder as questões norteadoras **Q1** e **Q2**, definimos três bases de dados eletrônicos para pesquisar as produções acadêmicas ocorridas no período de 2018 até 2021. As bases escolhidas foram as seguintes:

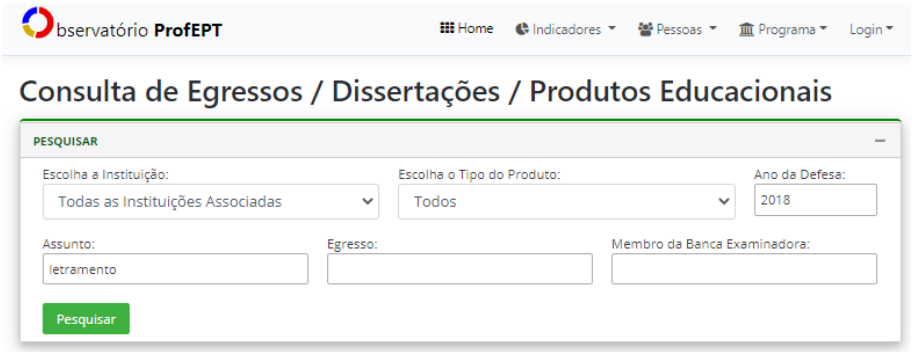
- Banco de Teses e Dissertações do Portal da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, disponível para acesso por meio do endereço eletrônico: (https://www.periodicos.capes.gov.br/);
- Observatório do programa ProfEPT, disponível para acesso por meio do endereço eletrônico:(https://obsprofept.midi.upt.iftm.edu.br/);
- A Plataforma Sucupira disponível para acesso por meio do endereço eletrônico: (https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/listaTrabalhoConclusao.xhtml).

A escolha das bases teve um motivo especial por se configurarem como portais de acesso fácil e com vasto acervo bibliográfico, além de potencializar o acesso a conteúdos científicos no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, todas as áreas do conhecimento, estabelecendo novos laços entre instituições e saberes. A decisão de selecionar o período de 2018 a 2021, se deve ao fato de ser um período relevante para esse levantamento que coincide com o

período em que surge o mestrado profissional em educação profissional e tecnológica em Rede (ProfEPT), e também por levarem consideração a expansão do conceito de letramento como prática social.

No observatório do programaProfEPT, não é possível utilizar a combinação de descritores com os operadores booleanos, desse modo tivemos que realizar a buscar a partir da seleção das caixas de diálogos presente na plataforma. Conforme é possível observar na Figura 2, apresentamos as seguintes caixas de diálogos utilizados na busca, sendo elas: instituição associada; a escolha do tipo do produto; ano de defesa; assunto; egresso; e membros da banca examinadora.

Figura 2: Tela de busca da base de dados Observatório ProfEPT



Fonte: Os Autores

No entanto, selecionamos a opção “todas” para a caixa de diálogo correspondente a instituições associadas e para o tipo do produto, para a caixa de diálogo assunto deixamos em branco para coletar todos os trabalhos no ano selecionado. O ano de defesa foi utilizado ano a ano, pois a caixa de diálogo permite apenas a informação de um ano por vez, desse modo não sendo possível usar o período de 2018 a 2021. Os parâmetros egresso e membros da banca examinadoras foram deixados em branco por não ser relevantes para a busca no momento.

Na plataforma Sucupira foram usados os anos de 2020 e 2021 pelo motivo da plataforma apenas fornecer o acesso a esses anos. No refinamento, selecionamos na busca o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), identificamos então o programa destacando a opção Educação Profissional e Tecnológica, no entanto, o título não foi especificado na busca, a fim de recuperamos o máximo possível de trabalhos

Por outro lado, a busca realizada na base catálogo de teses e dissertações, foram utilizados as combinações de descritores associados ao filtro do nome do programa em educação profissional tecnológica e o período de busca entre 2018 a 2021 para abarcar experiências mais recentes.

Para os autores Fuchs e Paim (2010), os descritores são combinados entre si com a utilização dos operadores booleanos "OR" (seleciona estudos com qualquer descritor ou palavra utilizada na estratégia de busca), "AND" (considera apenas a associação dos descritores), e "NOT" (exclui descritores que não se relacionam diretamente com a questão de pesquisa). Desse modo, os descritores utilizados no Quadro 2 possuem as combinações dos operadores booleanos com o objetivo de refinar a busca na base de dados.

Quadro 2: Descritores utilizados para a base catálogo de teses e dissertações da Capes.

Ano	Descritores	Combinação de Descritores	Nome do Programa
2018 -2021	D1	("Proeja" OR "PROEJA" OR "proeja") AND ("LETRAMENTO" OR "letramento" OR Letramento")AND ("LINGUAGUEM" OR "Linguagem" OR "linguagem")	Educação Profissional e Tecnológica
	D2	("Proeja" OR "PROEJA" OR "proeja") AND ("JOVENS E ADULTOS" OR "Jovens e Adultos" OR "jovens e adultos")	
	D3	("LINGUAGUEM" OR "linguagem" OR "Linguagem") AND (" JOVENS E ADULTOS" OR "jovens e adultos" OR "Jovens e Adultos") AND (" LETRAMENTO" OR "letramento" OR "Letramento")	
	D4	("JOVENS E ADULTOS" OR "Jovens e Adultos" OR "jovens e adultos") AND (" ALFABETIZAÇÃO" OR" Alfabetização" OR "alfabetização")	
	D5	("LÍNGUA PORTUGUESA" OR ("LínguaPortuguesa" OR "língua portuguesa ") AND (" JOVENS E ADULTOS" OR "jovens e adultos" OR "Jovens e Adultos"OR "Jovens E Adultos" OR "jovens E adultos") AND (" LETRAMENTO" OR "Letramento" OR "letramento")	

Fonte: Os Autores

4.3 SELEÇÃO DOS TRABALHOS

Para delinear a pesquisa, Kitchenham (2009), afirma que há a necessidade de critérios de inclusão e exclusão, os mesmos devem ser baseados nas questões escolhidas, sendo interpretados de forma segura e que classifiquem os trabalhos corretamente. Para Sampaio e Mancini (2007),

na revisão sistemática, deve-se se certificar de que todas as ideias importantes dos artigos causam impactos relevantes na pesquisa para que possam ser incluídas ou excluídas, caso não estejam de acordo, ou seja, "Os critérios de inclusão e exclusão são definidos com base na pergunta que norteia a revisão" (SAMPAIO, MANCINI, 2007, p.86). No Quadro 3, apresentamos os critérios de inclusão e exclusão utilizados na pesquisa.

Quadro 3: critérios de inclusão e exclusão utilizados na pesquisa

Critérios	Descrição
Inclusão	Documentos que auxiliem no entendimento: da concepção de letramento, Práticas de letramento no PROEJA; Ensino de Língua Portuguesa no PROEJA. Práticas de letramento.
Exclusão	Documentos que abordam: sobre letramento literário, leituras que trazem a questão da alfabetização na perspectiva do letramento; pesquisas que abordam letramento na educação infantil; Letramento no ensino médio; Documentos que focam exclusivamente nas contribuições do uso de letramento em programação; Letramentos no curso técnico; Letramento financeiro; Extensão para Educação de Jovens e adultos; trabalhos duplicados encontrados em fontes diversas.Trabalhos cujo texto completo não esteja disponível; trabalhos que não apresentavam o assunto de maneira como trataremos na pesquisa.

Fonte: Os Autores

4.4 RESULTADOS DOS TRABALHOS

Após ter realizado as etapas 1, 2 e 3 foram encontrados na base de dados Sucupira 466 (quatrocentos e sessenta e seis) trabalhos, apenas 4 (quatro) foram incluídos, na base de dados do observatório 791 (setecentos e noventa e um) trabalhos, sendo incluídos 12 (doze), na plataformae na base de dados catálogo de teses e dissertações foram encontrados 618 (seiscentos e dezoito) trabalhos, sendo incluídos 5 (cinco) trabalhos. O resultado das buscas pelos trabalhos nas bases de dados, estão consolidados e podem ser observadas na Figura 3.

Figura 3: Bases de dados utilizadas para a revisão sistemática de literatura.



Fonte: Os Autores

Os resultados encontrados, totalizaram 21(vinte e um) documentos, sendo que após uma leitura, 17(dezessete) foram excluídos, após a aplicação detalhada dos critérios de inclusão e exclusão, restando 4 (quatro) documentos, considerados importantes dentro dos critérios estabelecidos no protocolo de revisão sistemática de literatura. Na próxima sessão, iniciaremos a discussão dos trabalhos selecionados nas bases de dados.

5. DISCUSSÃO DOS TRABALHOS SELECIONADOS

O processo de discussão visa responder as questões de pesquisas **Q1**e **Q2** apontadas no Quadro **1**, deste protocolo de revisão. Em **Q1** buscamos identificar quais são as práticas e eventos de letramento que são utilizadas pelos docentes no PROEJA. Em **Q2** pretendemos identificar quais as expectativas que os estudantes do PROEJA possuem em relação às práticas docentes de letramento.

Inicialmente, analisamos os trabalhos relacionados a questão **Q1**, desse modo em Rocha (2019), propôs compreender as experiências de aprendizagem, na perspectiva dos diversos letramentos, nas turmas de Edificações do PROEJA, no Instituto Federal do Sertão Pernambucano, procurando considerar a importância dos saberes e implicações dos alunos. Para tanto, o trabalho reconhece o papel dos letramentos na aquisição das disciplinas técnicas e, consequentemente, sua contribuição no processo de humanização em meio a um ensino profissionalizante. Numa abordagem qualitativa de pesquisa, houve dois momentos: a análise documental e análise das informações produzidas em entrevistas com os envolvidos. Os dados obtidos na pesquisa demonstram como o

letramento digital dos alunos jovens e adultos está voltado para a instrumentalidade das disciplinas técnicas e não como um elemento de fortalecimento das relações socioculturais. É proposta, então, como ação interventiva a organização de um núcleo de produção de webdocumentários, cuja produção coletiva pretende valorizar as experiências de aprendizagem de letramentos dos estudantes.

Luz (2019), teve como objetivo investigar a constituição dos letramentos escolares nas aulas de Língua Portuguesa do ensino médio integrado do IFPR (Instituto Federal do Paraná), campus Curitiba. O conceito de letramento foi debatido de forma ampla, significando-o como uma prática social, o que implica, muitas vezes, pela opção no plural, letramentos, a fim de salientar práticas letradas múltiplas, concretas e sociais, constituintes do dia a dia de todos os cidadãos. A pesquisa, após todas as suas etapas desenvolvidas sendo elas: levantamento bibliográfico, observação, entrevistas e análises, elaborou um questionário que resultou em produto educacional), para ser utilizado como instrumento de apoio ao professor, configurando-se como uma possibilidade para este profissional conhecer o perfil de seu aluno enquanto sujeito letrado e se o mesmo pratica atividades em relação à leitura e à escrita e, ainda, se o aluno está engajado, indicando assim o nível de proximidade de leitura e escrita em suas atividades diárias fora da escola. A pesquisa evidenciou que a mudança nas formas de se comunicar, decorrente da inserção tecnológica cada vez maior em nossos afazeres cotidianos gera modificações na produção, recepção e interação com diferentes textos, fato que exige uma atualização nos letramentos e requer dos professores uma busca contínua pela prática mais apropriada a determinado objetivo. Dessa forma o questionário se constituiu como uma contribuição para a etapa que os profissionais da educação conhecem como avaliação diagnóstica, ação que evidencia os níveis de conhecimento e aprendizagem de determinado público-alvo.

No estudo de Pinto (2019), aborda-se que o ensino de Língua Portuguesa para a modalidade Jovens e Adultos da modalidade PROEJA tem enfrentado vários problemas, os mesmos apresentam bastante dificuldade no contato com textos, não conseguem interpretá-los, nem tampouco identificar nestes as funções dos gêneros com os quais geralmente temos contato em nosso dia a dia. Percebendo, então, a dificuldade que esse público possui em utilizar adequadamente os diversos textos, torna-se essencial fomentar o trabalho com os mais variados gêneros discursivos, ressaltando sua importância para a formação de

indivíduos competentes linguisticamente, ou seja, letrados. A pesquisa apresenta uma proposta de ensino do gênero textual relatório de aula prática para discentes do Curso Técnico em Manutenção e Equipamentos de Informática, na modalidade PROEJA, devido a sua relevância no auxílio à formação dos alunos inseridos no contexto da educação profissional e tecnológica, pois é um gênero bastante utilizado pelos professores dos cursos técnicos integrados. A pesquisa de caráter qualitativo, utilizou a intervenção pedagógica como método para sua realização. A construção dos dados resultou da produção de dois relatórios de aula prática feita pelos alunos. A análise dos dados flagra a apropriação dos aspectos estruturais do relatório de aula prática construídos coletivamente por meio de atividades de leitura, análise e produção escrita desenvolvidas ao longo da intervenção, revelando, também, a dificuldade de atender à norma padrão da escrita em Língua Portuguesa. O resultado revela que o gênero relatório de aula prática deve constituir objeto de ensino-aprendizagem no contexto da educação profissional, oportunizando aos alunos o desenvolvimento dos letramentos que garantam sua participação mais ativa e crítica na sociedade em que atuam.

Lima (2019), em sua dissertação de mestrado, objetivou desenvolver uma proposta de ensino interdisciplinar articulando a Língua Portuguesa e a Biologia através da leitura de obras, que abordassem o conteúdo Ecologia, seguidas da escrita de resenhas, buscando contemplar tanto a aprendizagem desse importante conteúdo da disciplina de biologia quanto a expansão e consolidação da prática social de escrita do gênero resenha. Levando em conta as especificidades desse público, a ideia é também garantir a aprendizagem do conteúdo Ecologia através de uma proposta mais dinâmica, fugindo à tão consagrada aula expositiva. A pesquisa possibilitou desenvolver um trabalho interdisciplinar, em que ao mesmo tempo que o aluno estará desenvolvendo habilidades de leitura, produção textual por meio da argumentação e posicionamento crítico, estará apropriando-se do conteúdo de Ecologia de forma significativa, podendo discutir e repensar os conceitos estudados, relacionando-os com a problemática ambiental contemporânea, como também se posicionando diante do mesmo.

Identificamos que os autores Pinto (2019) e Lima (2019) nas suas pesquisas objetivam promover a intervenção pedagógica capaz de despertar nos alunos, além da habilidade de produção dos gêneros resenha e relatório, uma tomada de consciência frente ao conteúdo de ecologia estudados, ajudando-os a agir de maneira crítica diante da realidade,

como também sugerir possíveis caminhos para uma nova metodologia que poderá ser aplicada a partir da intersecção entre diferentes disciplinas e em outros contextos didáticos.

Com relação a questão de pesquisa Q_2 que visa identificar quais as expectativas que os estudantes do PROEJA possuem em relação às práticas docentes de letramento, para essa pergunta não identificamos nenhum trabalho nas bases de dados selecionadas que retratassem dessa temática.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROXIMOS PASSOS

Este artigo teve por finalidade realizar um recorte na literatura para capturar a produção científica no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, buscando identificar quais as iniciativas que estão sendo realizadas acerca da adoção do letramento como contribuição na formação dos jovens e adultos no ensino profissional e tecnológico. Para tanto, foi organizado um protocolo de revisão de sistemática de literatura, que retratou resultados para atender as questões orientadoras de pesquisa estabelecidas como **Q1 e Q2**.

Para elaborar esse protocolo de revisão sistemática de literatura foi necessário estabelecer o planejamento de pesquisa, o estabelecimento de duas questões de pesquisa, a busca por evidência nas bases de dados, além do uso dos critérios de seleção e exclusão de documentos e análise e discussão dos resultados encontrados. A busca pelos documentos científicos foi realizada nas bases de dados ligadas ao ProfEPT, sendo elas: Observatório ProfEPTe Plataforma Sucupira, além da base de dados Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que para capturar trabalhos em sintonia com área da educação profissional e tecnológica utilizamos um filtro para delimitação desses trabalhos. A busca nas bases de dados foi realizada no período de 2018 a 2021, esse período foi escolhido tendo em vista que o ProfEPT iniciou em 2017. A pesquisa nas bases resultou na inclusão de 4 (quatro) documentos para análise e discussão.

Identificamos a partir da revisão sistemática de literatura que alguma iniciativa vem sendo realizadas, e que respondem à questão de pesquisa **Q1,** no que condiz ao uso de práticas de letramento pelos docentes. Percebemos efetivas mudanças acontecendo em sala de aula no sentido de proporcionar o aprendizado da leitura e da escrita de forma significativa aos sujeitos que, devido às mais variadas dificuldades, não prosseguiram com os estudos ou nem tiveram a chance de iniciá-los. Por

outro lado, em relação a questão norteadora **Q2** não identificamos trabalhos que trouxessem respostas para essa pesquisa norteadora.

A revisão sistemática favoreceu um panorama pertinente sobre o que se tem pesquisado sobre práticas de letramento no PROEJA, permitindo dizer que ainda temos um número reduzido de trabalhos sobre o tema e que esse campo, revela-se bem fértil, visto que, quanto mais se utiliza as práticas letradas nos processos educativos, mais **é** possível problematizar e empreender estudos científicos.

Para os próximos passos, identificamos a necessidade de ampliar a busca para outras bases fora do **âmbito** do ProfEPT, além de ampliar o período de busca, com o objetivo de trazer um número maior de trabalhos associados a questão **Q1**, além do mais identificar trabalhos que tragam evidências para responder a questão de pesquisa **Q2**.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Regina. **Letramento informacional: potencializando os processos de apropriação da informação e do aprendizado dos usuários.**Biblioo cultura informacional, [S. L.], 24 fev. 2014. Disponível em: http://biblioo.info/letramento-informacional/. Acesso em: 15 set. 2021.

BLANK, Cíntia Kath; GONÇALVES, Renata Braz. **Projetos de letramento informacional para estudantes do ensino fundamental:** relato de experiência. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, V. 22, n. 1, p. 104-117, dez./mar., 2017. Disponível em:https://revista.acbsc.org.br/racb/ article/view/1269. Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. MEC, **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Documento Base. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.** 23.ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.

GASQUE, KelleyCristine Gonçalves Dias. **Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem.** Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/13025/1/LIVRO_Letramento_Informacional.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

GASQUE, KelleyCristine Gonçalves Dias. **Arcabouço conceitual do letramento informacional.** Ciência da Informação, Brasília, v. 39, n.3, p.83-92. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ci/v39n3/v39n3a07.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

KLEIMAN, Angela B. **Introdução: o que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Ângela B. Kleiman (org) – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KITCHENHAM, B.A. and S. Charter.**Guidelines for performingsystematicliteraturereviews in software engineering, TechnicalReport** EBSE-2007-01, SchoolofComputerScienceandMathematics, KeeleUniversity, 2007.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. Brasília: MEC, 1996.

LIMA, Sandra Maria Costa. **Escritas de resenhas no PROEJA: uma proposta de ensino interdisciplinar articulando português e biologia**. Dissertação de Mestrado. Rio Grande do Norte. Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2019.

LUZ, IussaraAny Silva. **A leitura e a escrita como elementos-chave para a vida social: práticas de letramento no ensino médio integrado.**

Dissertação de Mestrado. Paraná:Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2020.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

PINTO, MonickMunay Dantas Silveira. **Ensino da língua portuguesa no PROEJA: uma proposta de ensino do relatório de aula prática**. Dissertação de Mestrado.Rio Grande do Norte. Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2019.

ROCHA, Maria Dores Gomes. **Os letramentos do PROEJA: contribuições na formação do Técnico em Edificações do IF Sertão-PE.** Dissertação de Mestrado.Bahia: UFBA Universidade Federal da Bahia, 2019.

ROJO, R. **Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?** In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (Orgs.). Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta**. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica.** BrazilianJournalofPhysicalTherapy, v. 11, p. 83-89, 2007.

SILVA, F. P.; BARROS, Y. S. A. P. **Currículo Integrado e Inclusão de Jovens e Adultos Trabalhadores na Perspectiva do PROEJA: entre o prescrito e o feito.** In: IV Colóquio Nacional e I Internacional. 2017, Natal. Anais eletrônicos do IV Colóquio Nacional e I Internacional. Natal: IFRN, 2017. Disponível em: https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhosporeixo.html. Acesso em: 7 out 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educação e Sociedade, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda.**Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: APROXIMAÇÕES DA LITERATURA ACADÊMICA

GIDAIR LOPES DOS SANTOS
Discente do Mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), IFPE, Brasil. gidalopes@hotmail.com

ASSIS LEÃO DA SILVA
Doutor em Educação, professor do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Brasil. assisleao33@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este trabalho é parte das primeiras aproximações e achados de uma dissertação de mestrado em educação profissional, cuja linha de pesquisa é denominada: Memórias e Organização dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Visa fomentar a discussão acerca de que concepções de Espaços Pedagógicos são encontradas na literatura acadêmica, posto que essa terminologia frequentemente carrega similaridades a outras a ela relacionada, como: espaço educacional, espaços de aprendizagem, ambiente educacional, ambiente pedagógico, entre outras. Foi utilizado o levantamento bibliográfico sobre o tema em três bases de dados: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o ***Google*** Acadêmico, com o intuito de conhecer quais concepções de Organização dos Espaços Pedagógicos estão presentes na literatura acadêmica e, a partir dos resultados encontrados, realizar aproximações e uma construção conceitual de Organização dos Espaços Pedagógicos no contexto da EPT. Como resultado dessa construção, considera-se que a Organização dos Espaços Pedagógicos deve atender ao constructo teórico da Pedagogia Histórico-crítica (PHC) em Demerval Saviani, tendo no professor o agente responsável pela organização e gestão do ensino, considerando os determinantes físicos e materiais, como também as subjetividades inerentes às relações pessoais e sociais presentes em contextos escolares e não-escolares, em ambientes físicos e virtuais.

Palavras-chaves: Espaços pedagógicos. Educação profissional e tecnológica. Pedagogia Histórico-crítica.

1. INTRODUÇÃO

Partindo do objetivo da pesquisa de mestrado profissional que vem sendo realizada, a qual busca compreender a organização dos espaços pedagógicos dos cursos de qualificação profissional voltados aos adolescentes e jovens em medidas socioeducativas, no âmbito de um Instituto Federal (IF), o presente artigo visa fomentar a discussão acerca de que concepções de Organização dos Espaços Pedagógicos existem na literatura acadêmica.

Portanto, o que se pretende, inicialmente, é buscar na literatura acadêmica trabalhos que tratem da Organização dos Espaços Pedagógicos, de modo que seja possível identificar aspectos que os caracterizem. E, a partir da caracterização desses espaços, ampliar as buscas para tornar possível estabelecer relações com a realidade da EPT, considerando as especificidades dessa modalidade de ensino. Nessa perspectiva, também se toma por base o documento: ***Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes*** (BRASIL, 2010), encontrado no portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Foi realizado um levantamento bibliográfico para obtenção das primeiras aproximações teóricas acerca dos Espaços Pedagógicos em EPT, a partir da identificação das concepções que vêm sendo adotadas nas produções científicas encontradas e selecionadas nas bases de dados da Capes, da BDTD e do ***Google*** Acadêmico. Após as discussões em torno das concepções identificadas nos trabalhos selecionados, propõe-se a construção de uma noção conceitual de Espaços Pedagógicos em EPT, utilizando como base teórica a Pedagogia Histórico Crítica (PHC).

Portanto, o presente artigo traz, inicialmente, os resultados encontrados na literatura acadêmica, sinalizando as perspectivas de Organização dos Espaços Pedagógicos encontradas. Em seguida, passa-se a discutir as relações entre as concepções encontradas e a concepção de Organização dos Espaços Pedagógicos em EPT sob a perspectiva histórico-crítica de Dermerval Saviani, a qual está alinhada à promoção de uma educação profissional ***omnilateral***.

2. ESPAÇOS PEDAGÓGICOS: CONCEPÇÕES ENCONTRADAS NA LITERATURA ACADÊMICA

As buscas por produções que versam sobre a Organização dos Espaços Pedagógicos foram realizadas nas bases de dados da Capes, da

BDTD e do Google Acadêmico, sendo utilizados os seguintes descritores: Espaços Pedagógicos, isoladamente, ou em associação com os descritores: Educação Profissional e Tecnológica, e EPT. No intuito de aprofundar mais as discussões, foi selecionado um trabalho voltado às diretrizes e concepções da EPT, o qual serviu de base para, em relação com as produções selecionadas, a construção de uma perspectiva de Espaços Pedagógicos em EPT sob a contribuição teórica da PHC.

Em cada base de dados, foram buscadas produções que possuíssem os termos descritores em seu título e/ou resumo. Posteriormente, foi realizada leitura flutuante dos resumos dos textos para seleção dos trabalhos, após a qual se deu a leitura mais aprofundada. Como critério de inclusão, foram selecionados todos os trabalhos que continham o termo Espaços Pedagógicos em seus títulos, ou nos resumos, ou no corpo do texto; tanto isoladamente como associado ao termo EPT. Foram excluídas as produções que não continham tais termos, bem como os trabalhos duplicados e aqueles cuja íntegra não estava disponibilizada na respectiva base de dados. Com relação às produções selecionadas, foram encontrados 19 trabalhos (13 artigos e 7 dissertações), sendo: 7 artigos na base de periódicos da Capes; 6 dissertações na BDTD; e, 5 artigos e 1 dissertação no *Google* Acadêmico. Também foi selecionado o documento: ***Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes*** (BRASIL, 2010) no site do MEC..

Após a leitura dos trabalhos, foi realizada uma planilha com as concepções de Espaços Pedagógicos defendidas por seus respectivos autores e, posteriormente, procedidas as aproximações entre tais concepções, de modo a possibilitar o agrupamento das principais ideias apresentadas:

Quadro 1 - Concepções de Espaços Pedagógicos nas bases da Capes, BDTD e *Google* Acadêmico

Concepção de Espaços Pedagógicos	Autores
Espaço físico, escolar ou institucional	Reis E Parente (2019); Andriola (2009)
Espaço de aprendizagem extra institucional	Alves (2010); Roriz (2002); Barreto (2018); Pires (2018); Rocha (2000); Fraga E Pereira (2020)
Espaço físico e de práticas pedagógicas na educação infantil	Rosa (2016); Martins (2021); Lima E Lima E Watanabe (2021); Sodré (2005); Carvalho (2006)
Espaço de inclusão, no contexto da educação especial	Rosa (2016); Barberena (2015)

Espaços de Aprendizagem, de gestão participativa e de avaliação no contexto da EPT	Nascimento et al (2018); Valle; Nascimento -e-Silva; Silva (2010); Oliveira E Nascimento -e-Silva (2020); Borges E Silva E Nascimento -e-Silva (2020); Silva (2021)

Fonte: elaborado pelos autores (2021).

A utilização do termo "Espaços Pedagógicos" na literatura, geralmente, está vinculada à ideia do espaço físico, espaço escolar, compreendendo o espaço intra e extra sala de aula (REIS E PARENTE, 2018; ANDRIOLA, 2009). Alguns trabalhos, além de conferirem a ideia de espaço físico aos Espaços Pedagógicos, também nele incluem práticas pedagógicas, todavia, situa-os no contexto da educação infantil (ROSA, 2016; MARTINS, 2021; LIMA E LIMA E WATANABE, 2021; SODRÉ, 2005; CARVALHO, 2006).

Durante o levantamento bibliográfico, também foi identificada a perspectiva de Espaços Pedagógicos enquanto lugar de "aprender 'o pensar' e aprender 'o fazer' da profissão no contexto da prática de estágio (RORIZ, 2002), podendo se configurar como contexto de aprendizagem fora dos muros institucionais, como nos locais de trabalho ou no âmbito de projetos sociais (ALVES, 2010; RORIZ, 2002; BARRETO, 2018; PIRES, 2018; ROCHA, 2000; FRAGA E PEREIRA, 2020), enquanto contexto de aprendizado profissional permanente (ALVES, 2010); ou como espaços especializados de escolarização, a exemplo das classes especiais como espaço de educação especial (ROSA, 2016; BARBERENA, 2015). Cabe destacar que, ao situar os Espaços Pedagógicos no âmbito do trabalho, Alves (2010) apresenta a perspectiva de religação entre trabalho e educação.

A aproximação de Espaços Pedagógicos ao contexto da EPT é apresentada por Nascimento et al (2018), ao mencionarem o termo no resumo e na conclusão do artigo, assemelhando-os a Espaços de Aprendizagem em EPT, os quais seriam definidos a partir das seguintes características:

> a) sistema de ensino e conhecimentos organizados b) ensino e aprendizagem específicos elaborados conforme as necessidades do público alvo, identificadas através de processo de planejamento prévio, c) deve ser gerido, coordenado ou administrado (OLIVEIRA, et al, 2018, p. 101-102).

De acordo com as características elencadas, é possível inferir que os EAs possuem aspectos comuns aos Espaços Pedagógicos, na medida em que trazem o planejamento e a sistematização de conhecimentos, bem

como a necessidade de gestão por parte do professor, como elementos essenciais ao processo de aprendizagem. Portanto, tal abordagem pode servir de ponto de partida para a concepção de Espaços Pedagógicos sob a perspectiva histórico-crítica.

Os Espaços Pedagógicos, sob a perspectiva defendida neste artigo, também acolhem a compreensão de ambiente educativo, onde se dão as relações intra e interpessoais e onde se fazem presentes os determinantes pessoais, sociais e culturais inerentes à condição humana, os quais influenciam as relações de ensino e de aprendizagem e por elas também são influenciados. Quando tais relações ocorrem no interior da escola, os Espaços Pedagógicos em EPT devem considerar as especificidades dessa modalidade, em atenção às necessidades físicas que consistem nas salas de aula convencionais e especializadas, laboratórios, biblioteca, etc, com vistas ao cumprimento dos fins educativos.

Em Valle E Nascimento-e-Silva E Silva (2010), a concepção de Espaços Pedagógicos é de espaço institucional, ou seja, de uma instituição de EPT. Todavia, os autores abordam a importância dos métodos de avaliação adotados nesse contexto educativo. Concepção que se assemelha à abordagem de Oliveira E Nascimento-e-Silva (2020) e de Borges E Silva E Nascimento-e-Silva (2020), os quais remetem a Espaços Pedagógicos como o contexto institucional de EPT, considerando a organização e a gestão participativa desses espaços.

Das produções que propõem a aproximação entre Organização dos Espaços Pedagógicos e o contexto da EPT, aquela que, à primeira vista, estaria mais próxima ao objeto de nossa pesquisa seria a de Silva (2021), a qual aborda as contribuições da disciplina Memória e Organização dos Espaços Pedagógicos em EPT. Todavia, a autora foca sua abordagem nos conceitos e teorias que contribuíram para uma proposta de um museu de memórias da instituição de EPT, distanciando-se, dessa forma, da abordagem mais voltada à caracterização dos Espaços Pedagógicos em EPT.

Partindo da definição constante do site do programa PROFEPT, temos que a linha de pesquisa: Memória e Organização dos Espaços Pedagógicos em EPT

> Trata dos processos de concepção e organização do espaço pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica, com foco nas estratégias transversais e interdisciplinares, que possibilitem formação integral e significativa do estudante, sustentados no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, em espaços

> formais e não formais. Considera, também, a construção temporal, através dos estudos de memória da Educação Profissional e Tecnológica, que ao longo do tempo, vem configurando os processos de ensino e de organização de seus espaços pedagógicos (PROFEPT, ON-LINE).

Vê-se, a despeito da clareza acerca da abrangência da referida linha de pesquisa, que cabe elucidação quanto à concepção de Espaços Pedagógicos defendida, ainda que seja possível perceber a perspectiva de formação integral e emancipatória.

A partir dos achados do levantamento bibliográfico, vê-se que poucas produções apresentam abordagem de Espaços Pedagógicos no âmbito da EPT. Os poucos trabalhos que estabelecem tal relação propõem discussões acerca da organização e gestão desses espaços de forma reducionista, na medida em que, nas suas respectivas abordagens trazem, isoladamente, aspectos voltados à avaliação, à gestão, e até mesmo à relação educação e trabalho. Diante disso, as buscam precisaram avançar na direção de produções que abordassem as especificidades e diretrizes da EPT, além de uma base teórica que pudesse situar os Espaços Pedagógicos nessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, o presente artigo se dispõe a considerar as abordagens encontradas; todavia, de forma mais abrangente, pretende ampliar as discussões acerca da Organização dos Espaços Pedagógicos em EPT considerando os multideterminantes aspectos que compõem o ambiente pedagógico no contexto da EPT, tendo como base o constructo teórico histórico-crítico de Demerval Saviani, posto que nenhuma das produções acadêmicas analisadas atendeu tal objetivo.

3. OS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS EM EPT E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Pretendendo relacionar as concepções de Espaços Pedagógicos em EPT apresentadas nos achados do levantamento bibliográfico à perspectiva que defendida na na pesquisa de mestrado, foi selecionado, em caráter complementar, o documento: ***Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes*** (BRASIL, 2010). Ao relacionar elementos encontrados na literatura para caracterizar os Espaços Pedagógicos em EPT às diretrizes e concepção apresentadas no referido documento, procura-se estruturar a compreensão do que são esses Espaços Pedagógicos sob os fundamentos da PHC de Dermeval Saviani.

O citado documento apresenta a concepção de espaço geossocial em EPT, aludindo à territorialidade humana como sendo a participação imprescindível dos atores que utilizam esse espaço, caracterizado pelo diálogo em torno das questões envolvendo os aspectos naturais e socioculturais.

No que diz respeito ao espaço físico, o texto apresenta a importância de instalações adequadas para um trabalho educativo de qualidade e acessível a todos. Nesse sentido, discorre:

> Os espaços constituídos – no tocante às instalações físicas dos ambientes de aprendizagem, como salas de aula convencionais, laboratórios, biblioteca, salas especializadas com equipamentos tecnológicos adequados, as tecnologias da informação e da comunicação e outros recursos tecnológicos – são fatores facilitadores para um trabalho educativo de qualidade, de acesso de todos (BRASIL, 2010, p.27).

Entretanto, traz a ampliação dessa concepção de espaço físico na EPT, quando aponta a necessidade de tornar esse espaço em lugar de diálogos, de negociações, de coletividade e de trocas tanto em nível local quanto global (BRASIL, 2010, p. 23).

Para além dos aspectos considerados no citado documento, uma das especificidades relacionadas à EPT diz respeito à concepção pedagógica a ser adotada frente à perspectiva de educação e trabalho. Nesse sentido, Saviani (2007) defende que a premissa de religação entre trabalho e educação enquanto elementos ontológicos deve ser perseguida no contexto de formação profissional e tecnológica. Portanto, a proposta pedagógica e curricular da EPT deve seguir os preceitos da ***omnilateralidade***, da formação para a cidadania, a partir da relação necessária entre a formação acadêmica e uma formação profissional que considere o trabalho como princípio educativo.

O documento (BRASIL, 2010) atenta para o caráter humanístico da EPT, no que diz respeito a considerar o sujeito como centro de suas intervenções educativas, formando-o para o exercício da cidadania e legitimando-o como agente de transformação da realidade política, econômica, cultural e social na qual está inserido (p. 33 e 34). Também defende que as propostas pedagógicas dos Institutos Federais (IFs) respeitem as exigências da sociedade e

> (...) transformem-se em instrumentos sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais, permeando-se das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, o que estará traduzindo um compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado (BRASIL, 2010, p. 26).

É importante atentar para esse aspecto abordado no documento, uma vez que a EPT deve ocorrer sob propostas pedagógicas comprometidas com a realidade social. Para além do conhecimento de tal realidade, no entanto, a EPT deve se voltar à formação do sujeito ético e político com vistas à transformação da sociedade. Nesse sentido, as propostas pedagógicas em EPT devem alinhar-se à PHC, a qual concebe a função social da escola voltada à socialização do saber sistematizado, do conhecimento científico, de modo que às camadas populares sejam garantidas condições de superação do seu contexto de exploração e alienação (SAVIANI, 2003).

Vê-se, portanto, a necessidade de gestão da Organização dos Espaços Pedagógicos, a qual deve ser assumida pelo professor a partir do reconhecimento do seu papel no processo educativo, o qual pressupõe o respeito às condições pessoais e sociais dos seus alunos, bem como uma postura colaborativa e uma função mediadora da cultura a ser valorizada e socializada. Nessa perspectiva, buscamos Vigotsky (1994) quando sinaliza a importância da relação professor-aluno e do papel de mediador ser assumido pelo docente; como também da relação aluno-aluno, dada a relevância das interações sociais enquanto aspecto determinante do processo educativo.

Em relação ao papel do professor no âmbito da EPT, o texto apresenta a especificidade da prática formativa nesse contexto, uma vez que ao formador é necessário, além das condições de preparação acadêmica, o conhecimento de conteúdos e técnicas de trabalho, bem como de um fazer metodológico que esteja alinhado à realidade. Dessa forma, sugere um trabalho reflexivo e de pesquisa, comprometido com a busca pela superação da concepção fragmentada da escola, mediante promoção da autonomia dos alunos (BRASIL, 2010, p. 31). Nesse sentido, a docência no contexto da EPT não deve estar restrita à exigência de conhecimentos técnicos, mas demanda também saberes de cunho pedagógico (BRAGA BARBOSA; MACHADO; AFONSO, 2020).

Saviani (2007) infere que é no trabalho docente que a concepção histórico-crítica pode apresentar os benefícios efetivos à promoção de uma

educação de qualidade e acessível a todos. Portanto, entende-se que a organização e a gestão dos insumos pedagógicos (planejamento, didática, metodologia, avaliação) devem ser assumidas pelo docente, tanto no âmbito escolar como fora dos muros da escola, tanto no contexto presencial como virtual; uma vez que tais elementos são componentes dos Espaços Pedagógicos.

É necessário atentar para a importância da compreensão, por parte do docente, dos condicionantes históricos e sociais da educação que ocorrem no âmbito escolar e fora dele. Portanto, um fazer docente reflexivo e crítico deve levar em conta o conhecimento das tendências pedagógicas presentes nos diversos contextos históricos e sociais.

Nessa perspectiva, Saviani (2007) destaca que a PHC vem no sentido de superação das limitações das tendências pedagógicas tradicionais, a saber, o tecnicismo e o escolanovismo, as quais não atenderam aos fins educacionais esperados por desconsiderar os condicionantes sócio-históricos da educação. Dessa forma, a tendência histórico-crítica sugere uma prática docente que considera a influência das relações sociais no processo de ensino e aprendizagem; bem como a necessidade de uma postura crítico-reflexiva por parte do professor, de quem se espera a adoção de um pensar/fazer fundados na lógica dialética, a qual viabiliza a superação do senso comum presente no contexto educacional e a aquisição de uma consciência filosófica, a partir de um processo de reflexão sobre a teoria (Saviani, 1991).

É inegável, portanto, a importância do professor enquanto mediador do processo de aprendizagem dentro da perspectiva sociointeracionista de desenvolvimento humano, a qual considera a relevância das relações sociais e da construção coletiva do conhecimento; bem como o acesso à cultura enquanto fator de desenvolvimento e de transformação pessoal e social (Vigotsky, 1994).

Vigotsky (1994) considera também o professor como o organizador do espaço social, pois é ele o responsável por criar condições e oportunidades para que o ensino ocorra a partir da progressão do desenvolvimento iminente no desenvolvimento atual. Nesse sentido, o professor é o mediador cuja função é a de favorecer a passagem, pelo aluno, do estágio de desenvolvimento potencial para o do desenvolvimento real. A esse espaço entre um e outro estágio, o teórico denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal-ZDP (idem,1994).

A construção da perspectiva de Espaços Pedagógicos em EPT defendida no presente artigo parte da concordância com Oliveira et al (2018),

de que a EPT transpôs os limites institucionais, "uma vez que os processos formativos se articulam com a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho, portanto envolve a construção de um saber além do saber acadêmico, escolarizado"(p. 93).

Nesse sentido, tomando por empréstimo a caracterização feita pelos referidos autores acerca dos Espaços de Aprendizagem em EPT (OLIVEIRA et al, 2018), e as demais contribuições dos achados do levantamento bibliográfico (ALVES, 2010; VALLE E NASCIMENTO-E-SILVA E SILVA, 2010; OLIVEIRA E NASCIMENTO-E-SILVA, 2020; BORGES E SILVA E NASCIMENTO-E-SILVA, 2020; SILVA, 2021), compreende-se que a Organização dos Espaços Pedagógicos em EPT está relacionada à coordenação dos diversos elementos e sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, considerando os determinantes físicos e materiais, como também as subjetividades inerentes às relações pessoais e sociais presentes em contextos escolares e não-escolares, em ambientes físicos e virtuais.

Há que ser considerada, pois, a importância do professor na gestão desses Espaços Pedagógicos, sendo imprescindível dar-se atenção às condições de formação docente no contexto da EPT, posto que, para além dos determinantes externos, como legislações e reformas educacionais, estão sob o controle de professores e professoras as conjunturas do processo ensino-aprendizagem (MOURA, 2015).

Na perspectiva específica deste artigo, a Organização dos Espaços Pedagógicos em EPT deve atender ao constructo teórico da PHC de Saviani, tendo o professor como gestor do conhecimento e principal agente responsável pela organização desses espaços, capacitado a perpassar toda sua prática pedagógica pela concepção histórico-crítica de educação, de formação integral e emancipatória.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento bibliográfico acerca da Organização dos Espaços Pedagógicos em EPT apresentou relativa escassez de produções que possibilitem o acesso à sua conceituação e caracterização. No entanto, as contribuições dos trabalhos selecionados tornaram possível uma aproximação conceitual e alguns aspectos característicos, de modo a favorecer a compreensão da organização e da gestão de tais espaços no âmbito da EPT.

A partir das aproximações teóricas possíveis, depreende-se que a Organização dos Espaços Pedagógicos está relacionada à coordenação dos diversos elementos e sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Considerando tanto os aspectos físicos e materiais, quanto as subjetividades inerentes às relações pessoais e sociais presentes em contextos escolares e não-escolares, em ambientes físicos e virtuais, sob a organização e gestão do conhecimento por parte do professor.

Portanto, as questões que dizem respeito à formação acadêmica e aos conhecimentos técnicos e específicos do professor ganham relevância, considerando que ao docente também é necessário o conhecimento aprofundado acerca das especificidades da EPT, além dos conhecimentos técnicos de sua área, a partir de uma concepção histórico-crítica de educação e ensino, de modo que sua prática não venha a reproduzir relações sociais de dominação e alienação.

Nesse sentido, os Espaços Pedagógicos em EPT devem contemplar propostas pedagógicas e curriculares alinhadas à realidade social, com vistas à formação de sujeitos críticos, sob uma perspectiva histórico-crítica de educação concebida enquanto instrumento emancipatório. O professor inserido no contexto da EPT, portanto, é o organizador e gestor do ensino, devendo receber, em sua formação, as condições objetivas para assumir tal papel.

Vê-se, portanto, que, é na formação do professor que a perspectiva histórico-crítica encontra seu principal limite, uma vez que estudos apontam significativa incipiência no processo de institucionalização da formação docente para a educação profissional (MACHADO, 2019) e indicam que tal formação não pode prescindir da clareza quanto à qual sociedade e a que perspectiva de EPT se destina, devendo aplicar-se ao contexto de políticas públicas, especialmente educacionais, de formação humana (MOURA, 2015). Logo, se tais condições formativas não forem propiciadas aos professores, as finalidades de uma EPT fundada nos pressupostos da PHC restarão prejudicadas.

Quanto às conclusões deste estudo, as contribuições teóricas das produções analisadas serviram de base para a compreensão acerca da Organização dos Espaços Pedagógicos em EPT, a qual deve atender ao constructo teórico da PHC de Saviani, tendo o professor como gestor do conhecimento, responsável pela gestão de um ensino pautado na concepção histórico-crítica de educação, de formação integral e emancipatória. Além disso, na organização desses Espaços Pedagógicos devem ser considerados os determinantes físicos e materiais, como também as

subjetividades inerentes às relações pessoais e sociais presentes em contextos escolares e não-escolares, em ambientes físicos e virtuais.

Portanto, ainda que não se pretenda aqui esgotar as discussões acerca de como são caracterizados os espaços pedagógicos em EPT, buscou-se sistematizar as perspectivas presentes nas produções acadêmicas encontradas, avançando na construção de uma perspectiva mais ampla a partir da instituição de relações com o constructo teórico da PHC.

REFERÊNCIAS

ALVES, T. E. A. **O trabalho em saúde como espaço pedagógico:** desafios e possibilidades. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 16 Jun. 2020.

ANDRIOLA, W. B. Fatores institucionais associados aos resultados do Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE): Estudo de cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.** Volume 7, número 1. 2009. Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br. Acesso em: 12 Mai. 2021.

BARBERENA, C. F. R. Espaços específicos e pedagógicos para a educação de alunos surdos: recorrências nos discursos da Anped no período de 1990 a 2010. 2015. **Revista Educação Especial.** v. 28, n. 53, p. 995-606. Santa Maria, 2015. Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br. Acesso em: 13 Ago. 2020.

BRAGA BARBOSA, H.; MACHADO , L. R. DE S.; AFONSO , M. L. M. Reflexões sobre a docência na educação profissional e tecnológica. **Revista Labor**, v. 1, n. 24, p. 62-81, 19 out. 2020. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/44352. Acesso em: 25 Jun. 2021.

BARRETO, L. C. M. S.**Trilha interpretativa em unidade de conservação: espaço pedagógico para o ensino da gestão ambiental e ecologia Amazônia.** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ensino Tecnológico). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus/AM. 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 16 Jun. 2020.

BORGES, N. S. S. C; SILVA, R. O; NASCIMENTO-E-SILVA, D. Gestão participativa e padronização em espaços pedagógicos: percepção dos integrantes de uma instituição de educação profissional e tecnológica. **Interfaces da Educação**. v. 11, n. 32, p. 79-105. Paranaíba, 2020. Disponível em:https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4204. Acesso em: 18 Jul. 2020.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**: concepção e diretrizes. MEC, Brasília, 2010.

CARVALHO, R. S. A emergência das instituições de educação infantil. **História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, n. 20, p. 115-134, set. 2006. Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br. Acesso em: 10 Jun. 2020.

FRAGA, N; PEREIRA, G; GONÇALVES, G. A educação de adultos nos espaços pedagógicos da intervenção comunitária. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 50. Maio, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333039663_A_Educacao_de_Adultos_nos_Espacos_Pedagogicos_da_Intervencao_Comunitaria. Acesso em: 5 Jul. 2020.

FRIGOTTO, G. **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia:** relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro, LPP, 2018.

LIMA, J. M; LIMA, M. R. C; WATANABE, D. Culturas da infância e espaços pedagógicos na educação infantil: interlocução para a qualificação da prática educativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 61–71, 2012. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5368. Acesso em: 24 Jun. 2020.

MACHADO, L. R. S. Formação Docente para a Educação Profissional: limites e possibilidades de institucionalização. **Cad. Pesq.**, v. 26, n. 4, out./dez., 2019. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13061. Acesso em: 13 Jun. 2021.

MARTINS, P. S. E**spaços pedagógicos:** sentidos e significância na educação infantil em tempo integral. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal

da Fronteira Sul. Erechim/RS, 2021. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4131. Acesso em: 12 Jun. 2020.

MOURA, D.H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Rev. Bras. de Edu. Prof. e Tec.,** v. 1, n. 1, p. 23-38, Jul, 2015. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863. Acesso em: 14 Jul. 2021.

OLIVEIRA, et al. Espaços de aprendizagem em educação profissional e tecnológica: discussão e caracterização. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 2, n° 2, 2018. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/419. Acesso em: 10 Mai. 2020.

OLIVEIRA, E. S.; NASCIMENTO-E-SILVA, D. Avaliação participativa nos espaços pedagógicos. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ**. V. 9, n. 18, p. 1-19. 2020. Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br. Acesso em: 12 Jul. 2020.

PIRES, C. D. O. **A formação acadêmico-profissional de professores no curso de Ciências Biológicas da UFSC:** uma reflexão sobre outros espaços pedagógicos. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 20 Jun. 2020.

REIS, C; PARENTE, C. A reorganização do espaço e dos materiais pedagógicos: favorecer a participação e as escolhas de um grupo de crianças. **Da Investigação às Práticas**, v. 9, n.1, p. 36 - 46, 2019. Disponível em: https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9876. Acesso em: 18 Jun. 2020.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Iberoamericana de Educación.** N. 22, p. 61-64. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?lang=pt. Acesso em: 16 Jun. 2020.

RORIZ, P. J. M. **O canteiro de obras como espaço pedagógico**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2002. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 16 Mai. 2020.

ROSA, M. P. **Classes Especiais:** espaços pedagógicos especializados em tempos de inclusão escolar. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal

de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12060. Acesso em: 29 Jun. 2020.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 39. ed. *Campi*nas: Autores Associados, 2003

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, P. S. Contribuições da disciplina memória e organização dos espaços pedagógicos em ept para um projeto de museu interativo de memórias. **Revista Iberoamericana de Humanidades, Ciência e Educação-Rease.** São Paulo, v. 7, n. 6. 2021. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1490. Acesso em: 18 Mai. 2021.

SODRÉ, L. G. P. As indicações das crianças sobre uma edificação adaptada para a educação infantil. **Estudos e Pesquisas em Psicologia.** UERJ/RJ**,** ano 5, n. 1. 2005. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/11157. Acesso em: 6 Jul. 2020.

VALLE, M. R. L; NASCIMENTO-E-SILVA, D; SILVA, R. O. Avaliação participativa nos espaços pedagógicos: Análise de uma instituição escolar do norte do Brasil. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ**. V. 9, n. 18, p. 1-17. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/40714. Acesso em: 10 Jun. 2020.

GT 05
ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA ANÁLISE DOS PLANOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DO IFPB/ CAMPUS GUARABIRA E CAMPUS SOUSA

CLAUDIA MARIA BEZERRA DA SILVA
Pedagoga com especialização em Psicopedagogia e mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. Doutoranda em Educação Matemática e Tecnológica, claudiambezerra@yahoo.com.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa que tem como finalidade refletir sobre os aspectos pertinentes à relação que se estabelece entre a educação e o trabalho em busca da formação humana integral do aluno do Ensino Médio Integrado. Para os procedimentos de pesquisa foi realizada revisão da literatura e análise de documentos. O tratamento dos dados se deu por meio da análise de conteúdo. Buscou-se nos Planos Pedagógicos dos Cursos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba/***Campus*** Guarabira e ***Campus*** Sousa como as relações entre educação, trabalho e formação humana estão colocadas. Constata-se nos documentos evidências da intencionalidade formativa fundamentada na politecnia e na escola unitária que tem como perspectiva a formação humana em sua totalidade.

Palavras-chave: Formação Humana Integral; Ensino Médio Integrado; Plano Pedagógico de Curso.

1. INTRODUÇÃO

A construção de uma educação que tem o trabalho como constituinte do ser social se baseia no princípio democrático de igualdade que vai além da mera formação de mão de obra requerida pelo mercado. Decorre da valorização do acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos que servem de fundamento à produção, significando que não se trata de treinar eficientemente os alunos em uma técnica, mas de promover uma formação integral que tem como perspectiva a emancipação humana.

Caminhando nessa direção, o Ensino Médio Integrado (EMI) representa uma estratégia fundamentada na luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, que tem como marco regulatório o Decreto nº 5.154/2004. Constituindo a união do ensino médio e da formação profissional, o EMI tem o entendimento de que a política assistencialista ou de ajustamento às demandas do mercado de trabalho tendem a ser ultrapassados. É uma busca pelo "[...] direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país" (CIAVATTA, 2005, p. 3) e que encontra na educação politécnica e na escola unitária as bases para ser desenvolvida (RAMOS, 2017).

Integrar o trabalho e a educação na formação humana vai ao encontro da perspectiva da educação politécnica de Marx e Engels, que fundamentam a necessidade de apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos. A educação politécnica complementada com o ideário da escola unitária de Gramsci busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade. Sob essas bases, a formação profissional adquire um significado do trabalho como necessário para a constituição do homem como sujeito histórico-social que cria e modifica a própria existência, capaz de produzir saberes e agir social e politicamente.

Diante do exposto, este artigo apresenta uma pesquisa que tem como objetivo refletir sobre os aspectos pertinentes à relação que se estabelece entre a educação e o trabalho em busca da formação humana integral do aluno do EMI. Para tanto, realizamos a revisão da literatura alicerçando a discussão em Ciavatta (2005), Marx e Engels (2011), Gramsci (2001), entre outros. Também fizemos análise documental dos Planos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)/***Campus*** Guarabira e ***Campus*** Sousa, para

identificar como as relações entre educação, trabalho e formação humana estão colocadas e os aspectos da integração do ensino médio à formação profissional.

Para melhor localizar o leitor, o texto apresenta uma discussão sobre a formação humana integral do aluno do EMI, tendo o trabalho como elemento constitutivo. Em seguida, o espaço está destinado à apresentação do percurso metodológico da pesquisa e, por fim, à análise dos PPC's e as considerações finais.

2. AS CONTRIBUIÇÕES DE MARX, ENGELS E GRAMSCI PARA A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO

A partir de Marx e Engels, é possível refletir sobre a educação como possibilidade para a formação do homem plenamente desenvolvido em suas potencialidades e não subjugado ao domínio do capital. Esse pensamento representa um marco que influenciou a formulação de outras abordagens baseadas no princípio democrático da igualdade, dentre os quais sobressai Gramsci. Assim, Marx e Engels e Gramsci trazem contribuições para a construção da classe trabalhadora de modo a pensar em uma formação do sujeito preparado para as variáveis da atividade produtiva. Isso significa:

> [...] substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade. (MARX; ENGELS, 2011, p. 98).

É uma perspectiva oposta ao operário preso à realização de atividades detalhadas, mantido como reserva às necessidades capitalistas, pelo trabalhador que pudesse atuar diante das constantes configurações da fábrica. Nesse contexto, o papel da educação é o de contribuir para acabar com a separação entre intelectuais e trabalhadores, a partir da união entre o saber e o fazer (MARX; ENGELS, 2011). Já o trabalho deve ser o elemento central na formação que aconteceria diretamente em situações reais do processo produtivo, ganhando os contornos de sua natureza humana e o seu caráter histórico (MARX; ENGELS, 2011).

O trabalho é, portanto, constituinte do ser social emergindo como categoria fundamental no processo formativo do pensamento marxista.

É uma busca pela superação da sociedade capitalista por meio da unicidade entre o manual e o intelectual, resistindo aos males da divisão, da alienação e das condições precárias de trabalho.

Em Gramsci (2001), o trabalho também é o elemento constitutivo da formação. Mas diferindo-se de Marx e Engels que se ocuparam do tema educação apenas inserido na discussão de questões sociais mais amplas, Gramsci entrega-se a ela de forma bem mais aprofundada. Assim, traz a perspectiva da escola unitária com o papel de conciliar o trabalho como princípio educativo e a transmissão da cultura clássica e moderna, atendendo aos interesses da classe trabalhadora (GRAMSCI, 1988).

A escola unitária tem uma essência humanista que ultrapassa a dicotomia entre conhecimento teórico e prático (GRAMSCI, 2001). Desse modo, o trabalho adquire o significado de princípio educativo para desenvolver em cada indivíduo a capacidade de saber pensar e dirigir-se na vida à medida que proporciona a compreensão do processo histórico, científico e tecnológico da produção.

Dentro do contexto da educação italiana que permeia o pensamento de Gramsci, a escola unitária seria uma alternativa em substituição à profusão de escolas profissionais do século XX nas quais o ensino técnico separava o conhecimento, desvalorizando o trabalhador. Foi uma constatação de que a escola dualista tradicional apenas perpetuava as discriminações sociais com cursos profissionais para trabalhadores, enquanto a classe mais favorecida socioeconomicamente frequentava as escolas de formação geral para o ingresso na universidade.

A superação dessa dualidade se faz necessária para substituir o modelo formativo imposto pelo capital aos operários. Significa o horizonte de uma educação para que o aluno apreenda não apenas um saber prático, mas todo o processo da produção fabril, tendo o trabalho como categoria fundamental e princípio essencial da prática educativa. Assim, as contribuições de Marx, Engels e Gramsci para a relação entre educação e trabalho se encaminham na direção de uma formação integral para que o homem consiga superar a condição de adestramento e de exploração que o capitalismo o submete.

2.1 EDUCAÇÃO POLITÉCNICA E A FORMAÇÃO UNITÁRIA E MULTILATERAL DO HOMEM

Pensar em uma educação emancipatória capaz de colaborar com as transformações da sociedade em suas dimensões política e econômica

significa, na perspectiva aqui adotada, situá-la na concepção da politecnia. Proveniente de Marx e Engels, a educação politécnica surge a partir das relações capitalistas de produção e da proposta de superação, retirando a classe trabalhadora de sua condição de subalternidade e submissão. Para isso, seria necessário aos operários deterem saberes que ultrapassam aqueles relacionados ao manejo de máquinas, tendo como referência a formação humana em seu sentido pleno. A educação é, então, compreendida como capaz de envolver:

> 1) Educação intelectual.
>
> 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
>
> 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX; ENGELS, 2011, p. 85).

Alicerçada nesses três eixos, Marx e Engels (2011) sinalizam uma preparação multilateral do homem, em suas capacidades físicas e mentais, que contempla: os conhecimentos científicos para assimilação do processo produtivo; o trabalho corporal para recuperação física da atividade laboral; e os conhecimentos tecnológicos para o domínio dos princípios e do manejo da produção na fábrica.

Para sua realização, a educação politécnica tem a especificidade de acontecer para e por meio do trabalho, sobressaindo a compreensão de superar a dicotomia entre teoria e prática em um movimento de planejamento e ação em torno de uma realidade concreta. Afinal, uma prática esvaziada de teoria e uma teoria desprovida de prática são incoerentes com o entendimento de trabalho como processo integral que envolve todas as capacidades humanas (MARX, 1996).

Nesse movimento, a educação tecnológica é particularmente importante na proposição marxiana, já que é pela sua mediação que, com maior propriedade, pode ser produzida a relação teoria e prática implicando o conhecimento das bases científicas e a aplicação dos diferentes processos produtivos. A integração entre as capacidades de pensar e de produzir como imprescindível para se instaurar uma lógica educativa voltada para os trabalhadores seria uma estratégia de enfrentamento da dualidade em que se tem uma formação voltada para o manual e, de outro lado, para o intelectual. A educação politécnica, além de respeitar

as inclinações e aptidões do trabalhador, representa uma diluição das diferenças entre as classes sociais, dando espaço a uma sociedade verdadeiramente democrática.

O fundamento da educação politécnica está presente na perspectiva da escola unitária de Gramsci, de onde deverá emergir o cidadão completo e consciente de sua função e importância na sociedade. A escola unitária concebe o trabalho como princípio educativo para a apropriação e a compreensão dos conhecimentos científicos e tecnológicos, contribuindo para a formação integral e para a emancipação do homem (GRAMSCI, 2001).

Esse ideário busca a adoção de uma escola única, destinada a todos os alunos, para propiciar:

> [...] uma cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 1988, p. 118).

É uma escola desinteressada, caracterizada pelo empenho em promover uma educação integral e ativa, para articular a formação do sujeito e transformá-lo em especialista + político (GRAMSCI, 2001). Assim, desloca a formação específica para um momento de maior maturação da personalidade do aluno, quando teria mais autonomia para escolher a carreira profissional.

Como vimos, há uma convergência nas produções de Marx e Engels e de Gramsci em assumir o trabalho como base da formação na perspectiva da emancipação humana. Neste estudo, assumimos a concepção de EMI como caminho possível para uma educação politécnica e unitária destinada à superação da dualidade de formação entre trabalho manual e intelectual. Apenas uma educação que valoriza o trabalho nas suas dimensões técnica, científica e política pode estar comprometida com a formação plena, combatendo as privações sofridas pela divisão da sociedade em classes e pela concepção do homem como força produtiva.

3. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO FRENTE AO HISTÓRICO DUAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Os primeiros indícios do que hoje pode ser caracterizado como as origens da introdução da formação para o trabalho em instituições

educacionais no Brasil surgem no século XIX com a criação do Colégio das Fábricas, da Escola de Belas Artes e do Instituto Comercial no Rio de Janeiro. A partir de então, a educação brasileira traz em seu histórico uma dualidade na formação oferecida que distinguia os que pensavam daqueles que apenas executavam uma função. É uma trajetória com ciclos de políticas públicas adaptados ao contexto político, econômico, cultural e social de cada período, predominando o conservadorismo das elites que reservava para si a formação literária e científica enquanto que para a classe trabalhadora prevalecia a oferta de preparo para atividades manuais.

Com isso, as políticas públicas se resumiram ao caráter economicista da educação, com uma visão que não conseguia avançar na perspectiva de uma escola unitária para todos e que superasse a divisão entre a formação para o trabalho manual e intelectual estabelecida pelo pensamento da sociedade em classes. Confirma, então, o que Azevedo (2004) aponta que nas políticas públicas, as estruturas de poder e de dominação existentes no país em cada época acabam sendo referência principal nas instituições do Estado, sobretudo, na máquina governamental.

A possibilidade da preparação para o trabalho tendo um significado mais amplo do que simplesmente para desenvolver uma função aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 que traz no Artigo 1º que "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social", tendo como finalidade apresentada no Artigo 2º "[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". E ainda aponta no Artigo 35 para o ensino médio como etapa final da educação básica que proporcione "[...] a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática" (BRASIL, 1996).

Esses fragmentos permitem a reflexão sobre educação e trabalho como importantes quando se pensa num espaço de construção da emancipação humana. Nesse contexto, o EMI pode ser um meio de formação que habilite o sujeito a desempenhar com competência e autonomia intelectual as suas atribuições, desenvolvendo permanentemente as aptidões para a vida produtiva e social.

O EMI tem como marco regulatório o Decreto nº 5.154/2004, representando um avanço em respeito à diversidade da realidade social brasileira, na busca pela superação do dualismo estrutural da educação. É a inclusão no contexto histórico de uma formação com o horizonte da

educação politécnica e da escola unitária, proporcionando a compreensão dos conhecimentos científicos e tecnológicos a todos os cidadãos, independente de classe social.

O EMI tem no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, publicado em 2007, uma referência que aborda seus princípios e fundamentos, subsidiando a implementação da política pública nas escolas. Nesse documento, as categorias sobre as quais se ergue o EMI são: formação humana integral; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio educativo; e relação parte-totalidade na proposta curricular (BRASIL, 2007). É um ideário no qual a noção de formação humana integral remete aos conceitos de educação politécnica de Marx e Engels, e de escola unitária de Gramsci.

Com isso, é possível compreender o EMI a partir de três dimensões distintas, porém entrecruzadas, que emergem dos princípios trazidos pelo Documento Base, que são: a superação da dualidade estrutural, a politecnia e a escola unitária. Logo, a aprendizagem dos aspectos técnicos é necessária para a inserção do estudante no mundo do trabalho. Já a formação geral é igualmente importante, pois, sem ela, o estudante não tem como compreender o todo, ficando limitado aos conteúdos específicos do curso. E é nessa articulação entre o entre o pensar e o fazer, e entre a teoria e a prática, que reside a essência do EMI.

Um processo educativo que se afasta da mera transmissão de conteúdos e de técnicas significa "[...] tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar." (CIAVATTA, 2005, p. 2). Com sujeitos dotados de conhecimentos científicos e tecnológicos, podem ser capazes de agir criticamente sobre as demandas sociais e do trabalho. A escola enquanto instituição que constrói, sistematiza e socializa o conhecimento assume a tarefa de não se limitar ao conteúdo técnico operacional, mas contextualizar as demandas da economia e da sociedade com as práticas exercidas em seu interior.

4. METODOLOGIA

Este artigo teve sua construção teórica realizada por meio da revisão da literatura e da análise documental. A revisão da literatura permitiu estabelecer um diálogo reflexivo a partir das abordagens de autores como

Ciavatta (2005), Marx e Engels (2011), Gramsci (2001), entre outros. E consultados documentos tendo como fontes os oficiais do Governo Federal relacionados à educação brasileira e ao EMI, como a LDB nº 9.394/1996 e Decreto nº 5.154/2004.

Também realizamos análise documental dos PPC's do IFPB/*Campus* Guarabira (IFPB, 2012a; 2013; 2012b) e *Campus* Sousa (IFPB, 2014a; 2014b; 2016a; 2016b), para identificar como as relações entre educação, trabalho e formação humana estão colocadas e os aspectos da integração do ensino médio à formação profissional.

Para a análise dos dados nos PPC's, foi realizada a análise de conteúdo categorial na perspectiva de Bardin (2016). Assim, partimos da pré-análise dos documentos, buscando elementos linguísticos que possuíssem o mesmo valor semântico para a construção das categorias de análise. Em seguida, realizamos a análise propriamente dita a partir das categorias analíticas criadas e, por fim, a interpretação dos resultados obtidos. Foram utilizadas como categorias analíticas relacionadas à formação no EMI: ***integração dos fundamentos científicos e tecnológicos;*** e ***trabalho, educação e emancipação humana.***

Os PPC's são instrumentos teórico-metodológicos que definem o perfil de conclusão, a metodologia, os conteúdos, as competências básicas, os saberes e os princípios norteadores dos cursos. A opção por fazer a análise desses documentos se justifica por ser a concretização da política educacional das instituições, oferecendo subsídios para o estudo.

A escolha dos *Campi* Sousa e Guarabira ocorreu devido às localizações geográficas em regiões distintas no Estado da Paraíba (PB). O primeiro está no sertão, já o segundo, no brejo paraibano, o que configura a abrangência de duas diferentes áreas do setor produtivo, ponto importante tendo em vista que o EMI integra educação e formação profissional.

Caracterizando as Instituições, iniciamos pela mais antiga, a Escola Agrotécnica Federal de Sousa. Com início das atividades em 1946, a finalidade era a de ofertar um ensino profissional para atender gratuitamente a população mais carente da região. Em 2008, por meio da Lei nº 11.892/2008 que Instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a Instituição passou a integrá-la, recebendo o atual nome de IFPB/*Campus* Sousa. Localizado na cidade de Sousa/PB, atualmente o *Campus* conta com aproximadamente 1.910 alunos matriculados nos cursos do EMI, técnico subsequente ao ensino médio, técnico subsequente ao ensino médio na modalidade da educação de jovens e adultos, educação superior e pós-graduação. Os cursos de EMI ofertados

na Instituição são: Agroindústria, Agropecuária, Informática e Meio Ambiente.

Mais recente, o IFPB/*Campus* Guarabira foi inaugurado em 2011 e fica localizado na cidade de Guarabira/PB. Atualmente a Instituição conta com aproximadamente 810 alunos distribuídos nos cursos do EMI, técnico subsequente ao ensino médio na modalidade a distância e educação superior. Oferta os cursos de EMI em: Contabilidade, Edificações e Informática.

Uma instituição setuagenária e outra com menos de dez anos de funcionamento, mas que se coadunam em ofertar a educação profissional e tecnológica em diversos níveis e modalidades, entre os quais, o EMI.

5. TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: O QUE DIZEM OS PLANOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS

Temos como pressuposto que o EMI proporciona ao aluno o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos, com o papel de relacionar o domínio teórico e o prático do processo produtivo. A partir disso, a reflexão caminha no sentido de analisar nos PPC's como a educação, o trabalho e a formação humana são abordados e os aspectos da integração do ensino médio à formação profissional. Para tanto, utilizamos como categorias analíticas pertinentes ao EMI: *integração dos fundamentos científicos e tecnológicos;* e *trabalho, educação e emancipação humana*.

Iniciando pelos dados que indicassem a ***integração dos fundamentos científicos e tecnológicos***, partimos para a análise das matrizes curriculares dos PPC's. Na direção do currículo integrado, constatamos que os documentos analisados do *Campus* Guarabira (IFPB, 2012a; 2013; 2012b) e do *Campus* Sousa (IFPB, 2014a; 2014b; 2016a; 2016b) trazem uma organização por disciplinas agrupadas em três áreas: a *formação geral* abrange disciplinas de linguagens, ciências humanas, matemática e ciências da natureza; a *formação básica para o trabalho* apresenta disciplinas relacionadas à língua estrangeira, informática e relações humanas e no trabalho; e a *formação profissional* com disciplinas técnicas específicas do curso.

A distribuição das disciplinas é feita de modo que em todos os anos da formação têm disciplinas das três áreas, oportunizando a integração entre os conhecimentos científicos e tecnológicos. Coaduna-se, assim, com o ideário de currículo integrado, como uma tentativa de transformar

o modelo estanque no qual as disciplinas e os conteúdos são trabalhados de forma fragmentada. Essa perspectiva pode promover a visão do todo, atendendo ao:

> [...] interesse em obter uma integração de campos de conhecimento e experiência que facilitem uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões centradas em conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários para conseguir alcançar conhecimentos concretos e, ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, produz e transforma o conhecimento, bem como as dimensões éticas inerentes a essa tarefa. (SANTOMÉ, 1998, p. 27).

O currículo integrado é preconizado nos PPC's (IFPB, 2012a; 2012b; 2013; 2014a; 2014b; 2016a; 2016b) como necessário para que o aluno tenha acesso ao conhecimento das inter-relações existentes entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Para tanto, os documentos deixam claro a atenção para que o processo formativo esteja alinhado a essa concepção, sendo desenvolvido

> [...] por meio de estratégias pedagógicas apropriadas e recursos tecnológicos fundamentados por uma sólida base cultural, científica e tecnológica, de maneira integrada na organização curricular (IFPB, 2016b, p. 17).

A integração de conhecimentos entre ensino médio e formação profissional significa considerar a realidade como a que precisa ser investigada e conhecida em suas múltiplas dimensões, apreendendo os conceitos como uma totalidade histórica e dialética. A relação entre os saberes e o contexto deve ser intrínseca, estimulando a utilização de metodologias integradoras que proporcionem a exploração das potencialidades de cada ciência de forma interdisciplinar (MOURA, 2007).

Os PPC's indicam, ainda, a apropriação do conhecimento tecnológico como o que oportuniza a vivência ostensiva no mundo do trabalho, sendo alternativa para satisfação de necessidades que a humanidade coloca e mediação entre o conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e a produção (intervenção no real) (IFPB, 2012a; 2012b; 2013; 2014a; 2014b; 2016a; 2016b). Com isso, é ratificada a necessidade de integração dos conhecimentos, numa perspectiva dialética entre os fundamentos científicos e tecnológicos. Vai ao encontro da reflexão de currículo integrado a partir de Ramos (2017), quando considera que o

processo de ensino visa à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros.

De acordo com Machado (2010), os conhecimentos tecnológicos são referência no EMI. Cabe promover no processo de ensino e de aprendizagem a apreensão dos conteúdos, dos métodos e das relações necessárias à compreensão, à pesquisa e à aplicação crítica e criativa das bases científicas dos processos e procedimentos técnicos, contextualizando-os e significando-os à luz das necessidades humanas e sociais (MACHADO, 2010).

Para que seja colocado em prática, o currículo integrado necessita que o planejamento e o desenvolvimento sejam realizados de forma coletiva, consolidando uma perspectiva educacional que assegure o diálogo permanente entre saber geral e profissional (IFPB, 2012a; 2012b). É um comprometimento com a formação humanística e tecnológica, que busca compreender como "[...] o processo produtivo (prática) está intrinsecamente vinculada aos fundamentos científico-tecnológicos (teoria), propiciando ao educando uma formação plena" (IFPB, 2014a, p. 36). A partir desse ideário, os documentos apontam uma perspectiva de formação na qual o aluno poderá ser capaz de:

> [...] analisar criticamente os fundamentos da formação social e de se reconhecer como agente de transformação do processo histórico, considerando o mundo do trabalho, a contextualização sócio-político-econômica e o desenvolvimento sustentável. (IFPB, 2016b, p. 19).

A integração curricular na qual o diálogo entre as disciplinas é facilitado pode proporcionar a ampliação do campo de conhecimento do aluno, construindo melhores condições para a vida social e para o mundo do trabalho. Essa concepção está alinhada nos PPC's (IFPB, 2012a; 2012b; 2013; 2014a; 2014b; 2016a; 2016b) analisados, numa discussão que se encaminha para a superação da dualidade educacional.

No EMI, ***trabalho, educação e emancipação humana*** permeiam a formação, com o horizonte da formação humana integral, garantindo os fundamentos para que o aluno compreenda e atue de forma plena na sociedade. Coaduna, assim, com a perspectiva da educação politécnica, de modo a fundamentar a necessidade de apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos, e da escola unitária na busca por romper com a dicotomia entre a educação básica e a técnica.

Nesse contexto, o trabalho é abordado nos PPC's na perspectiva de transformação da natureza e realização inerente ao ser humano, mediando o processo de produção de sua existência (IFPB, 2012a; 2012b; 2013; 2014a; 2014b; 2016a; 2016b). Assim, o trabalho é considerado como princípio educativo, que seria a forma de "[...] organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos" (IFPB, 2016a, p. 18). É um processo no qual o aluno passa a ser produtor de sua própria realidade e dela pode se apropriar e transformar, orientando uma educação que reconhece a capacidade de todo ser humano desenvolver-se de maneira produtiva no seu processo de formação (RAMOS, 2017).

A formação profissional adquire um significado do trabalho como necessário para a constituição do homem como sujeito histórico-social que cria e modifica a própria existência, capaz de produzir saberes e agir social e politicamente (IFPB, 2012a; 2012b; 2013; 2014a; 2014b; 2016a; 2016b). Essa concepção permeia os documentos e a organização curricular dos cursos, inscrevendo ao EMI um caráter mais humano, com base na integração de todas as dimensões da vida ao processo educativo, rompendo com a ideia da mera transmissão de técnicas.

O EMI descortina a possibilidade de emancipação humana, a partir de uma formação plena e que oportunize aos alunos as condições para fazer escolhas tanto para o ingresso no mundo do trabalho quanto para o prosseguimento dos estudos (IFPB, 2012a; 2012b; 2013; 2014a; 2014b; 2016a; 2016b). Representa, assim, uma estratégia fundamentada na luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, com o entendimento de que a política assistencialista ou de ajustamento às demandas do mercado de trabalho tendem a ser ultrapassados.

Com essa análise, constatamos nos documentos evidências da intencionalidade formativa fundamentada na politecnia e na escola unitária, que tem como perspectiva a formação humana em sua totalidade. Foi possível perceber, também, uma uniformidade na apresentação textual e organização do ideário de formação para os cursos, indicando uma padronização institucional dos documentos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção do EMI é ser desenvolvido de forma a garantir a conclusão do ensino médio e de uma formação profissional, contemplando o aprofundamento dos conhecimentos científicos e tecnológicos

produzidos e acumulados historicamente pela sociedade. Nesse ideário de formação não há espaço para a profissionalização restrita a uma técnica ou a demandas pontuais do mercado de trabalho, mas tem como horizonte a educação politécnica e a escola unitária como referência para a emancipação humana.

A educação adquire, então, o sentido de ser um caminho essencial para uma sociedade justa e igualitária, sem distinção de classe social. Contudo, para que o processo formativo aconteça de modo significativo, é fundamental promover espaços de formação docente que propiciem aos professores reestruturarem a sua prática pedagógica, refletindo sobre o seu papel no processo de ensino.

Cabe às instituições e aos professores reconhecerem os fundamentos da formação humana integral do aluno que regem o EMI para que o currículo e a prática estejam nessa direção. Esse entendimento, sobretudo nas suas dimensões pedagógica e política, são importantes para não reproduzir uma formação propedêutica, puramente técnica ou que não tenha integração entre as áreas (SILVA, 2020).

Afinal, a integração em si não se dá apenas na forma de organização do currículo, mas na prática docente que ocorre a partir dela. Isso implica em metodologias alinhadas à concepção do EMI, além de pertencimento dos docentes a uma modalidade que tem a educação como espaço de formação para o trabalho e construção da emancipação humana. Quando a prática não acontece considerando essa perspectiva, a educação, pautada na consciência ingênua, continuará a reproduzir a dicotomia entre conhecimento teórico e prático, limitando-se aos paradigmas históricos duais.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública.** Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio:** Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 31 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.892,** de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 12 jul. 2018.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3. p. 01-20, 2005. Disponível em: http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/issue/view/266. Acesso em: 20 jan. 2020.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo, v. 2, 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Campus Guarabira. **Plano Pedagógico de Curso Técnico Integrado ao Médio em Contabilidade.** Guarabira, 2012a. Disponível em: https://estudante.ifpb.edu.br/media/cursos/77/documentos/CONTABILIDADE_Integrado_2012_GUARABIRA.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Campus Guarabira. **Plano Pedagógico de Curso Técnico Integrado ao Médio em Informática.** Guarabira, 2012b. Disponível em: https://estudante.

ifpb.edu.br/media/cursos/75/documentos/ppc-informatica.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Campus Guarabira. **Plano Pedagógico de Curso Técnico Integrado ao Médio em Edificações.** Guarabira, 2013. Disponível em: https://estudante.ifpb.edu.br/media/cursos/76/documentos/integrado_edificacoes_guarabira_uhSyrrs.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Campus Sousa. **Plano Pedagógico de Curso Técnico Integrado ao Médio em Agroindústria.** Sousa, 2014a. Disponível em: https://estudante.ifpb.edu.br/media/cursos/128/documentos/PPC_AGROIND_OK_-_Copia.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Campus Sousa. **Plano Pedagógico de Curso Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária.** Sousa, 2014b. Disponível em: https://estudante.ifpb.edu.br/cursos/127. Acesso em: 20 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Campus Sousa. **Plano Pedagógico de Curso Técnico Integrado ao Médio em Informática.** Sousa, 2016a. Disponível em: https://estudante.ifpb.edu.br/media/cursos/126/documentos/PPC_-_Inform%C3%A1tica_-_Integrado_-_2016.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Campus Sousa. **Plano Pedagógico de Curso Técnico Integrado ao Médio em Meio Ambiente.** Sousa, 2016b. Disponível em: https://estudante.ifpb.edu.br/media/cursos/129/documentos/PPC_INTEGRADO_NOVO_revisado.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

MACHADO, L. R. de S. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. *In*: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 80-94.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. Livro 1, v. 1. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, ano 23, p. 04-30, 2007. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11. Acesso em: 20 jan. 2020.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *In*: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil:** fundamentos práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 20-43.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, C. M. B. da. Ensino médio integrado: escola unitária como horizonte? **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 19, p. 01-15, 2020. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9729. Acesso em: 14 jun. 2020.

PROEJA: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES

GISELLI KÉZIA OLIVEIRA CAVALCANTI
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE/*campus* Olinda. gisellicavalcanti@gmail.com.

EDLAMAR OLIVEIRA DOS SANTOS
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Atua no curso de Licenciatura em Geografia e no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica-ProfEPT/*campus* Olinda. edlamarsantos@reitoria.ifpe.edu.br.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender o processo de implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) mediante a identificação dos recursos destinados a essa política pública e das ações pedagógicas desencadeadas para a sua efetivação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório com abordagem qualitativa. A partir da análise de pesquisas empíricas sobre o PROEJA publicadas pelo GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2006 a 2017, foram levantadas as ações desenvolvidas e os processos de resistência e adesão que permearam a implementação desse Programa, evidenciando seus desafios, limites e possibilidades. Os dados revelaram que o PROEJA já vinha perdendo espaço com a implantação de outras políticas de cunho mercadológico e que a reforma do Ensino Médio distancia-se da proposta de formação integral preconizada pelo Programa. No entanto, há estudos que garantem respaldo legal para que essa proposta continue sendo perseguida como horizonte de formação.

Palavras-chave: PROEJA. Implementação. Desafios.

1. INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi instituído pelo Decreto nº 5.478/2005, o qual restringia sua oferta à Rede Federal de Educação Tecnológica e ao Ensino Médio, determinando uma reserva mínima de 10% das matrículas para o ensino médio integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Essa obrigatoriedade provocou resistências e a falha conceitual na redação, que fixava uma carga horária máxima ao invés de mínima para os cursos, culminou em sua revogação pelo Decreto nº. 5.840/2006. Além de sanar essa falha, o novo Decreto passou a incorporar o Ensino Fundamental e abriu a possibilidade do PROEJA ser ofertado também pelas instituições públicas das redes municipais e estaduais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (BRASIL, 2006).

Com a assunção de uma proposta de formação humana integral para a classe trabalhadora, que visa não só a elevação do nível de escolaridade, mas também uma formação profissional acompanhada de uma formação política, filosófica e científica, o PROEJA representa uma conquista das lutas sociais dos anos 1980. No entanto, para que se concretize, não basta a publicação do Decreto. Conforme assinala Cury (2000, p. 12) "a aplicabilidade das leis [...] depende do respeito, da adesão e da cobrança aos preceitos estabelecidos e, quando for o caso, dos recursos necessários para uma efetivação concreta".

Nessa perspectiva, o presente artigo traz um breve relato das ações que foram desenvolvidas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) para que o PROEJA fosse implementado, destacando os processos de adesão e resistência a esse Programa evidenciados nas pesquisas empíricas publicadas pelo Grupo de Trabalho (GT) 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2006 a 2017. Consiste num recorte de uma pesquisa de mestrado, que está em curso, e tem o PROEJA como parte constituinte do seu objeto de estudo, contribuindo para uma primeira aproximação teórica com as questões que tem se tornado alvo de investigação no âmbito desse Programa.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo se concentra numa pesquisa bibliográfica com fins exploratórios. Para Gil (2002), esse tipo de pesquisa propicia a identificação de questões que tem sido objeto de estudo numa determinada área, possibilitando uma melhor delimitação do problema e construção de hipóteses.

Preliminarmente, acessamos as Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd e mapeamos todas as produções sobre o PROEJA publicadas pelo GT 18 no período de 2006 (ano da reformulação do Decreto que instituiu esse Programa) a 2017 (ano da última Reunião dessa Associação, cujos anais estavam disponíveis no site até a realização deste estudo).

Salientamos que as Reuniões ocorriam anualmente, mas, a partir de 2013, passaram a ocorrer bienalmente. Assim, de 2006 a 2017, foram realizadas 10 Reuniões e o GT 18 publicou 152 trabalhos nesse período. Desses, 27 tratam especificamente do PROEJA. A tabela 1 relaciona o quantitativo de trabalhos sobre o PROEJA apresentados em cada Reunião.

Tabela 1 – Quantitativo de trabalhos sobre o PROEJA publicados pelo GT 18 da ANPEd (2006 a 2017)

BASE DE DADOS (Reunião Científica)	ANO	TRABALHOS SOBRE O PROEJA
29ª	2006	0
30ª	2007	0
31ª	2008	4
32ª	2009	0
33ª	2010	4
34ª	2011	4
35ª	2012	3
36ª	2013	2
37ª	2015	6
38ª	2017	4
TOTAL		**27**

Fonte: Autoria própria (2020)

Todas as produções foram lidas na íntegra, exceto uma, pois apenas o resumo estava disponível. Identificamos que 04 (quatro) produções abordam diretamente a temática da implantação desse Programa, conforme

quadro 1 abaixo, embora outras também tragam indícios de como tem ocorrido esse processo.

Quadro 1 - Produções sobre o PROEJA apresentadas pelo GT18 nas Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd (2006 a 2019) contemplando a temática da implantação

Título	Autor(es)
O PROEJA no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO): uma análise a partir da implantação do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação	Castro e Vitorette
Educação, políticas públicas e os processos de adesão e resistência à implantação de um curso na modalidade PROEJA	Hypolito e Ivo
O PROEJA em uma rede estadual de ensino: trajetórias de um programa implantado e não realizado	Garcia e Alves
O PROEJA no Instituto Federal de Santa Catarina	Silva

Fonte: Autoria própria (2020)

Com base na leitura das pesquisas selecionadas, de documentos que afetam esse Programa e de outros dispositivos teóricos, trazemos um panorama geral de como tem ocorrido a implementação do PROEJA, destacando os avanços, recuos e desafios.

3. PROEJA: CAMINHOS TRILHADOS PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO

Após a promulgação do primeiro Decreto, que data de 2005, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) promoveu, no período de 2006 a 2011, um conjunto de ações para que a implantação do PROEJA pudesse ser efetivada.

Os relatórios dessas ações estão disponibilizados no site do MEC, dentre as quais destacamos: convênio com os Estados para incentivar a implantação de cursos PROEJA; descentralização orçamentária para toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, haja vista a obrigatoriedade de oferta por esta rede; elaboração de documentos referenciais para o Programa, denominados Documentos Base; formação de professores nas modalidades curta duração, ***lato sensu*** e ***stricto sensu***; lançamento do Edital PROEJA FIC, que tinha o objetivo de incentivar a implantação de cursos de formação inicial e continuada integrados ao ensino fundamental (posteriormente se estendeu ao ensino

médio) nos municípios e nos sistemas prisionais (BRASIL, 2006; BRASIL, 2007; BRASIL, 2008; BRASIL, 2009).

O Documento Base do PROEJA enuncia seus princípios e finalidades, orienta a sua implantação, reafirma a necessidade de que esta política assuma a perenidade de modo a não se constituir em apenas mais um programa de EJA que se encerra com a mudança de governo e reconhece a Rede Federal como "local privilegiado para o oferecimento da modalidade EJA integrada à educação profissional" (BRASIL, 2007, p. 34).

Nesse sentido, Machado (2011, p. 20) afirma que

> o lugar de excelência na formação profissional do país agora teria o desafio de manter essa excelência com um público diferenciado do que vinha atendendo, pois o Proeja passou a ser a porta de entrada de jovens e adultos trabalhadores nessas instituições.

Ora, para garantir essa excelência era necessário conhecer as especificidades dessa nova modalidade que passava a fazer parte da realidade das instituições federais, o que demandava investir na formação continuada dos professores, uma vez que, segundo Moura (2014), os cursos de Licenciatura secundarizam os estudos nesse campo e até mesmo no campo da Educação Profissional.

Apesar do Decreto que instituiu o Programa não prever essa ação, o Documento Base, elaborado posteriormente, contemplou a formação de profissionais. Porém, apesar dessa iniciativa, são inúmeras as pesquisas que demonstram a resistência dos profissionais em participar do curso de Especialização induzido pela SETEC/MEC por já terem formação compatível com este nível ou superior (SILVA, 2010; FURTADO; LIMA, 2011; BAPTISTA; JULIÃO, 2015; NASCIMENTO; HENRIQUE, 2017).

Nesse aspecto, Moura (2014, p. 47) pontua que esses cursos não tiveram continuidade e também ratifica a resistência dos professores em participar de processos formativos "[...] por não compreender as especificidades do campo ou por outras razões menos nobres, inclusive preconceito" destoando do pensamento freiriano de que "ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação" (FREIRE, 2002, p.17).

Silva (2012) argumenta que é importante conhecer os processos que antecederam o Decreto nº. 5154/2004 (o qual restabeleceu a integração entre educação básica e educação profissional) para que seja possível compreender a rejeição ao PROEJA, que passou a ser concebido como

uma imposição governamental, pois o desejo de muitos era que a instituição se transformasse em uma universidade tecnológica, como ocorreu com o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR). Afirma que falta uma política de institucionalização para que o PROEJA se consolide, pois constatou uma predominância na descontinuidade da oferta de cursos, abortando o processo de acúmulo de experiências.

Situação evidenciada também no estudo de Castro e Vitorette (2008), desenvolvido no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), quando relatam que o PROEJA teve baixa adesão, sob os argumentos de que não se tinha professores suficientes para abarcar mais uma modalidade de ensino, ausência de infraestrutura adequada e do desejo das áreas em ofertar cursos de pós-graduação (fruto do novo direcionamento que a instituição vinha tomando após a reforma da década de 1990, que separou o ensino médio da educação profissional). Apesar disso, afirmam que o Programa é concebido como um espaço de reflexões teórico-metodológicas do campo da EJA, contribuindo para a estruturação de novas formas do trabalho pedagógico, respeitando as especificidades desse público, cuja condição de sujeito trabalhador precisa ser considerada.

Para explicar a coexistência dos processos de adesão e resistência ao PROEJA, Hypolito e Ivo (2011) se apropriaram dos estudos de Enguita (1989). De acordo com esses autores, o processo de adesão é consequência da identificação dos docentes com a cultura da instituição escolar. Já o processo de resistência é caracterizado pela negação em conjunto a projetos vindos de fora da escola, reforçado, ainda, pelo desconhecimento dos sujeitos da EJA, que passam a ser vistos em comparação com os alunos do regular e estereotipados como seres incapazes e fracassados, além da dificuldade dos docentes em reverem suas práticas pedagógicas. Observaram, entretanto, que a resistência ao Programa, paulatinamente, foi superada pela maioria dos docentes e que a adesão é um processo lento e contínuo, mas que não atinge a todos, pois depende também da visão política e de mundo que cada um carrega e que, muitas vezes, se solidifica como conservadora, pouco favorável a mudanças.

Várias pesquisas constataram que princípios fundamentais do Programa (como o currículo integrado) não se efetivam na prática (GARCIA; ALVES, 2011; BAPTISTA; JULIÃO, 2015). Como caminho possível para a real efetivação do PROEJA, Silva (2012) indica a necessidade de ruptura com a pedagogia das competências, a partir de um investimento na transformação da cultura escolar, no que diz respeito a sua

organização, incentivando a formação docente e abrindo caminho para uma possível mudança de concepção curricular.

Baptista e Julião (2015) propõem como solução a realização de concursos que exijam formação específica para atuar nessa modalidade, uma vez que a iniciativa da SETEC em ofertar cursos de pós-graduação e de incentivar o desenvolvimento de pesquisas nesse campo, mediante edital da Capes, apesar de ser importante, não resolve o problema, pois a maioria dos professores se negam a participar por já serem pós-graduados.

Outra proposição desses autores é que o Programa deveria prever uma política institucional de estágios, pois foi detectado que muitos alunos apresentam dificuldades em obter o diploma por não conseguirem estágio nas empresas, principalmente os alunos de mais idade. Os autores destacam, ainda, o protagonismo dos alunos na efetivação de alguns direitos, como a abertura da biblioteca no turno da noite, e também os laços sociais estabelecidos com professores, funcionários e gestores, que contribuem para que os alunos superem algumas dificuldades encontradas nesse percurso, como por exemplo, conciliar estudo e trabalho.

Ao investigar o processo de implantação do PROEJA no IFAL, Santos (2014) fez uma analogia entre o PROEJA e a história do Patinho Feio, do autor dinamarquês Hans Christian Andersen, em decorrência do tratamento semelhante que esse Programa recebia. Relata que vários colegas o nomeavam dessa forma e não queriam atuar nessa modalidade para não manchar a sua reputação diante de outras modalidades consideradas mais nobres, além de encararem a atuação nesse Programa como uma punição por parte da gestão. Contraditoriamente, a autora destaca que, quando o governo lançou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), em 2011, ofertando bolsas aos docentes que aderissem aos cursos, os mesmos docentes que não queriam atuar no PROEJA, alegando não ter formação específica para exercer atividade nesse campo, se inscreveram para atuar no PRONATEC.

Vários estudos evidenciam que, com a implantação do PRONATEC, as matrículas no PROEJA sofreram queda significativa (MARASCHIN; FERREIRA, 2017; SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020), levando a SETEC a propor, em 2013, uma integralização entre o PROEJA e o PRONATEC, a qual foi rejeitada por muitos representantes dos institutos federais por se tratar de uma política pontual e desconstruir a trajetória que o PROEJA vinha perseguindo para se consolidar enquanto política pública, uma vez que os docentes seriam selecionados por meio de edital e contratados

temporariamente, inviabilizando o processo de formação continuada, conforme aponta os estudos de Santos (2014).

Outra ação relevante, integrante do processo de monitoramento, foi o Projeto de Inserção Contributiva desenvolvido em 2007 com a finalidade de reduzir o alto índice de evasão, o qual desencadeou, no ano seguinte, encontros microrregionais intitulados Diálogos PROEJA. Tais encontros contavam com a participação de gestores, educadores e estudantes e tinham por finalidade solucionar alguns problemas no âmbito desse Programa a partir da troca de experiências entre as instituições, sendo também um espaço de socialização dos resultados das pesquisas desenvolvidas durante os cursos de pós-graduação induzidos pela SETEC.

Ainda visando contribuir para a permanência do estudante no curso, criou-se a Assistência ao Estudante PROEJA que, a partir de 2008, passou a receber uma verba no valor de R$ 100,00 para auxiliar nas suas despesas com o curso (BRASIL, 2008). Essa verba era repassada diretamente da SETEC para o estudante, mas, a partir de 2011, ao observar um aumento significativo no número de matrículas no PROEJA, a SETEC decidiu descentralizar esse recurso alocando diretamente no orçamento das instituições (BRASIL, 2011).

Com essa ação, os estudantes do PROEJA passaram a ter mais benefícios, pois o item 8 do Ofício Circular nº 21/2011-DPEPT/SETEC/MEC encaminhado aos dirigentes dos institutos federais previa

> o repasse direto do valor ao estudante, ou a utilização do recurso para garantir os benefícios como alimentação, alojamento, transporte, assistência médico-odontológica, assistência psicopedagógica ou qualquer outra iniciativa típica da assistência social que contribua para a permanência do educando na instituição e êxito em sua aprendizagem (BRASIL, 2011, p. 2).

Decerto é uma ação importante para a permanência do aluno no PROEJA, embora haja pesquisa que demonstre que esse não é o fator preponderante. Abreu Júnior (2017), fundamentado em Carmo (2010) e Reis (2009) para discutir as questões relacionadas à permanência do estudante no curso, e com base nas respostas coletadas por meio de questionários e entrevistas, constatou que as estratégias de acolhimento desenvolvidas pela instituição, em que estudantes mais experientes e mesmo concluintes recepcionam os novatos, dentre outras ações, proporcionam a construção de vínculos entre os diversos sujeitos do PROEJA

e são determinantes para a permanência dos estudantes, se sobrepondo a auxílios materiais.

É importante salientar que quando o PROEJA foi instituído em 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) ainda estava em tramitação. O que vigorava na época era o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual não contabilizava as matrículas da EJA para o repasse de recursos e isso já era alvo de preocupação de Moura (2006, p. 79) ao afirmar que, mesmo com a possibilidade de aprovação do FUNDEB, "não existe atualmente a definição de fontes de financiamento perenes para a EPT".

No ano seguinte, o FUNDEB é aprovado e passa a incorporar as matrículas da EJA, porém, de forma subalterna, uma vez que não havia equidade no fator de ponderação quando comparado com as demais modalidades. Nesse aspecto, Rummert e Alves (2010), mesmo ressaltando as positividades do Programa, pontuam que a falta de explicitação de uma dotação orçamentária para o PROEJA, com ofertas aquém do quantitativo desejado para garantir a universalização do acesso dos jovens e adultos trabalhadores à escola, acaba por naturalizar a negação desse direito. Denunciam ainda as suas fragilidades ao prever a oferta em regime de concomitância.

Essa desvalorização permanece mesmo com a elevação e desmembramento em dois grupos a partir de 2009: EJA e EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), cujo fator de ponderação da segunda era um pouco superior. Porém ambas, quando comparadas com o ensino regular, apresentam ponderações inferiores (CARVALHO, 2014). Moura e Henrique (2012, p. 126) afirmam que

> [...] a ponderação utilizada para a oferta regular é 86% maior do que a aplicada à modalidade EJA, consolidando a lógica perversa de educação mais barata e, portanto, mais pobre para os que têm maior dificuldade de acesso à escola e de permanência na educação escolar.

Não podemos nos conformar com essa realidade que está posta, pois é a legalização da desigualdade. É a confirmação de que para jovens e adultos que não tiveram direito à escolaridade na idade considerada regular, qualquer estrutura serve, qualquer carga horária é suficiente, reproduzindo as velhas políticas de cunho compensatório, que insere o

indivíduo no sistema educacional, mas não o concede as condições necessárias para uma formação libertadora.

Maraschin e Ferreira (2017) destacam a Meta 10 do Plano Nacional de Educação, que fixa um percentual mínimo de 25% das matrículas na modalidade EJA integrada à Educação Profissional, como uma retomada do período de 2005 a 2010, quando as condições eram favoráveis à integração da EJA à Educação Básica, pois houve compromisso com a formação de professores para atuar nos programas e incentivo à pesquisa.

Atualmente, a discussão é em torno da Lei 13.415/2017 que reformula o Ensino Médio e demarca mais uma fase de retrocesso nas políticas de integração ao silenciar a EJA e o PROEJA (MARASCHIN; FERREIRA, 2017), ferindo, inclusive, a finalidade dos Institutos Federais em ofertar, prioritariamente, educação profissional técnica na modalidade integrada. Sobre isso, Heeren e Silva (2019) destacam pontos que inviabilizam a formação integral, como a extinção das disciplinas de Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia do currículo, priorizando uma formação mercadológica.

Ao destacarem pontos conflitantes da referida Lei em relação aos objetivos para os quais as Instituições Federais foram criadas e considerando a autonomia relativa que possuem enquanto instituições autárquicas, Heren e Silva (2019) acenam para a possibilidade legal de manutenção da proposta educacional que visa a emancipação humana pela socialização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Assim, apesar dos determinantes econômicos, como um financiamento incipiente para a EPT, Moura (2008) defende que os docentes usem o controle dos processos pedagógicos para conscientizar os sujeitos da condição de exploração a que são submetidos e que estes, ao conquistarem a autonomia, atuem de forma ética de modo a contrapor o sistema vigente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PROEJA foi implementado visando superar o caráter assistencialista, que historicamente marca a educação de jovens e adultos, e a efemeridade dos programas destinados a essa modalidade de ensino. Mais do que isso, o PROEJA nasce com uma proposta de formação para a classe trabalhadora que lhe permita compreender as contradições nas quais se estrutura a sociedade capitalista. Não à toa essa incumbência foi

delegada à Rede Federal, pois é detentora de uma estrutura com grande potencial para a efetivação de práticas pedagógicas integradoras.

O próprio Decreto que instituiu o Programa expressa uma contradição ao prever em sua oferta a forma concomitante, acentuando os desafios da formação integral. No entanto, ter uma estrutura física e profissionais qualificados não é suficiente para que essa proposta se efetive. Assim como admitir a oferta de concomitância não inviabiliza práticas cuja perspectiva seja a formação humana integral. O que é indispensável é o compromisso ético-político dos atores envolvidos. Compromisso este, negado por muitos ao não participarem das formações propostas pela SETEC, pois para se trabalhar com a EJA é preciso conhecer as suas especificidades.

As conquistas no campo da EJA sempre foram pautadas por mobilizações sociais. Como dito anteriormente, luta-se pela sua inserção na legislação e, conquistando-a, é preciso vigilância constante para a sua efetivação. É preciso contar com a sensibilidade dos gestores dos diversos ***campi*** que, conhecendo as brechas legais, poderão continuar abraçando o PROEJA, o que implica em abraçar um projeto de educação comprometido com a emancipação da classe trabalhadora.

No entanto, a fase atual é de resistência e já foi comprovado que há respaldo legal para resistir. Resta-nos saber se haverá também compromisso ético-político. Compromisso este, demonstrado em 2013, quando muitos representantes dos institutos federais rejeitaram a proposta de integralização entre o PROEJA e o PRONATEC apresentada pela SETEC. Isso não implica dizer que desprezamos a necessidade de um investimento financeiro sólido para a EJA, com fatores de ponderação equivalentes aos do ensino regular para a efetiva promoção de uma educação de qualidade acadêmica e social.

Portanto, apesar do PROEJA representar um avanço nas políticas educacionais para a EJA (com investimento na elaboração de documentos norteadores, incentivo ao desenvolvimento de pesquisas nesse campo e investimento na formação docente, além de um efetivo monitoramento), a não continuidade dessas ações acabaram fragilizando a efetivação de princípios fundamentais do Programa, como o currículo integrado. Assim, esse continua sendo o maior desafio do PROEJA, agravado, atualmente, pela reforma do Ensino Médio, que vai na contramão da proposta de Ensino Médio Integrado.

REFERÊNCIAS

ABREU JÚNIOR, Jupter Martins de. Permanência no proeja de um instituto federal: entre limites, demandas e possibilidades. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís do Maranhão. **Anais [...] .** Rio de Janeiro, Rj: ANPEd, 2017. p. 1-14. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=21. Acesso em: 20 mar. 2020.

BAPTISTA, Anderson José Lisboa; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Um olhar sobre o PROEJA no Colégio Pedro II: contribuições para EJA contemporânea. *In:* REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Goiânia-GO. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-3867.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos** – Documento Base. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Relatórios das ações do PROEJA**. Brasília: MEC, 2006, 2007, 2008, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/proeja. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Assistência ao Estudante do Proeja. Diretrizes 2011**. Disponível em: http://www.canoas.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20128271530305of_circular_n%C2%BA_21_2011_dpept_setec_mec.pdf. Acesso em: 26 jul. 2020.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do FUNDEB. **Revista Brasileira de Política e Administração**

da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 30, n. 3, 2014. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/57618/34586. Acesso em: 08 agosto 2020.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. O PROEJA no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO): uma análise a partir da implantação do curso técnico integrado em serviços de alimentação. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu, MG: ANPEd, 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho18.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Parecer CNE/CEB 11/2000** que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC/CNE, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes; LIMA, Kátia Regina Rodrigues Lima. EJA ensino médio e educação profissional possibilidades e limites no PROEJA. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011**,** Natal. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2011. Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-702%20int.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

GARCIA, Lênin Tomazett. ALVES, Miriam Fábia. O PROEJA em uma rede estadual de ensino: trajetórias de um programa implantado e não realizado. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011**,** Natal. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2011. Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-1009%20res.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HEEREN, Marcelo Velloso.; SILVA, Marta Leandro da. O princípio de autonomia dos institutos federais e sua política educacional em oposição à reforma do ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**.v. 13, n. 10, mar., 2019. Disponível em: Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61995. Acesso em: 18 ago. 2021.

HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira; IVO, Andressa Aita. Educação, políticas públicas e os processos de adesão e resistência à implantação de um curso na modalidade PROEJA. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011**,** Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu, MG: ANPEd, 2011. Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-993%20int.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

MACHADO, Maria Margarida. A pesquisa com foco na educação de trabalhadores a partir do Proeja. In MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. **Educação dos trabalhadores:** políticas e projetos em disputa. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011.

MARASCHIN, Mariglei Severo; FERREIRA, Liliana Soares. Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional: histórico e perspectivas. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38, 2017**,** São Luís do Maranhão. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT18_647.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

MOURA, Dante Henrique. **O PROEJA e a necessidade de formação de professores**. *In*: Ministério da Educação: Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Rev. Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863. Acesso em: 28 set. 2020.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. PROEJA: entre desafios e possibilidades. **HOLOS**, v. 2, p. 114-129, 2012. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/holos/article/view/914. Acesso em: 20 mar. 2020.

MOURA, Dante Henrique. A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja). **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE-UFES**, v. 19, n. 39, p. 30-49, jan./jun., 2014. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10244/7030. Acesso em: 25 mar. 2020.

NASCIMENTO, José Mateus do; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. Especialização PROEJA CEFET – RN: análise comparada entre projetos pedagógicos e trabalhos de conclusão de curso. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38, 2017**,** São Luís do Maranhão. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT18_690.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

RUMMERT, Sonia Maria; ALVES, Natália. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 511-595, set./dez., 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000300009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 29 maio 2020.

SANTOS, Maria do Socorro Ferreira dos. **De patinho feio a cisne**: desafios da implantação de uma política institucional para o PROEJA no IFAL. 2014. 182 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134917. Acesso em: 10 abr. 2020.

SÁ, Rosanna Maria Barros; MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. O ensino integrado como medida política em prol da justiça social: o caso dos cursos EFA em Portugal e do PROEJA no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-25, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v25/1809-449X-rbedu-25-e250021.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

SILVA, Vânia do Carmo Nóbile. Da EJA ao PROEJA: a transição da Educação de Jovens e Adultos na rede federal. ***In:*** REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010, Caxambu-MG. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2010. Disponível em: http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT18-6874--Int.pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.

SILVA, Adriano Larentes da. O PROEJA no Instituto Federal de Santa Catarina. ***In:*** REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas-PE. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-1986_int.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

GT 05
ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

PERCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DA ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO

HERIBERTO SILVA NUNES BEZERRA

ISSN: 2176-8153

1990

RESUMO

Este artigo científico tem como objetivo analisar as possíveis orientações referentes à formação docente e práticas pedagógicas para a Educação Profissional (EP), presentes em documentos oficiais da educação, sejam, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais à Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) resolução nº 6 de 2012. Para tal, realiza-se uma revisão documental e bibliográfica, de natureza qualitativa, buscando desenvolver o diálogo por meio de apontamentos presentes em estudos de teóricos que debatem as temáticas, como Jacon (2017), Moura (2013), Machado (2013;2010) e Freire (1996). Como resultados da pesquisa apreende-se que a LDB não apresenta especificações claras e objetivas no que tange às práticas pedagógicas e a formação de professores para a EP, já as DCNEPTNM apresentam-se como um dispositivo legal que estabelece direcionamentos e orientações para esta modalidade de ensino.

Palavras-chave: Formação docente; Práticas pedagógicas; Educação Profissional.

1. INTRODUÇÃO

A formação docente é um objeto de estudo recorrente em pesquisas científicas direcionadas para a área da educação, pois remete a um dos principais agentes envolvidos no processo educacional - o professor. Todavia, investigar sobre a formação de professores e sua atuação na Educação Profissional (EP), sua identidade, seu papel no processo de ensino-aprendizagem, além do desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas torna-se um desafio diante da complexidade que envolve ensinar e aprender nessa modalidade de ensino.

Logo, ao delimitar a investigação ao campo da Educação Profissional, acreditamos estar trabalhando com um objeto de estudo o qual muitos educadores e pesquisadores não possuem muita familiaridade. Visto que por intermédio de estudos Moura (2013) verifica-se que grande parte dos alunos da licenciatura desconhecem a docência na EP, pois essa é uma modalidade educacional que não é, muitas vezes, apresentada aos futuros professores como parte dos currículos de formação inicial.

Destarte, esse estudo foi desenvolvido durante a disciplina Formação de Professores para a Educação Profissional, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN), no primeiro semestre de 2020, sendo orientado pelos professores da disciplina.

A pesquisa partiu dos seguintes questionamentos: quais são as especificações e orientações presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais à Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), resolução nº 6 de 2012), a respeito da formação docente e práticas pedagógicas para a Educação Profissional? Para tal, temos como objetivo analisar as possíveis orientações e direcionamentos, presentes nos documentos oficiais da educação supracitados.

Sendo assim, determinamos como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, buscando o embasamento teórico nas reflexões de autores que conversam sobre formação docente e práticas pedagógicas na EP, tais como: Jacon (2017), Moura (2013), Machado (2013;2010), Araújo (2012) e Freire (1996). Sobre a pesquisa bibliográfica, temos por Fonseca (2002, p. 32) que:

> [...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de Web sites.

> Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Logo, artigos científicos e textos de caráter jornalístico disponíveis na internet foram pesquisados, como também materiais bibliográficos impressos, de modo que pudessem contribuir com a reflexão crítica sobre a temática e a verificação das hipóteses, dessa forma alcançando o produto final.

Ainda, utilizamos da pesquisa documental, especificamente na análise sobre as possíveis orientações e direcionamentos sobre formação docente e práticas pedagógicas na EP, presentes na LDB nº 9.394/96 e nas DCNEPTNM resolução nº 6 de 2012. Por meio de Gil (2018) verifica-se que na pesquisa documental, ocorre uma multiplicidade em relação à utilização de documentos, valendo-se de fontes elaboradas com finalidades diversas, tais como documentos institucionais, de empresas, órgãos públicos e outras organizações; além de documentos pessoais, como cartas e diários.

Referente a pesquisa de natureza qualitativa, segundo estudo de Minayo (2014, p. 57) este tipo de abordagem se conforma melhor com investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, além disso, esse tipo de método tem fundamento teórico que possibilita ao investigador, desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação.

A importância desse estudo justifica-se pela pouca familiaridade de licenciandos e educadores da Educação Básica a respeito da formação docente e práticas pedagógicas na EP, visto que durante a nossa graduação entre 2013-2017, no próprio IFRN, percebemos por meio de relatos de estudantes que muitos desconheciam essa modalidade de ensino. Além do mais, Machado (2013) afirma que poucas foram as pesquisas encontradas no banco da CAPES[1], entre os anos de 2008 a 2011, direcionadas às práticas pedagógicas e formação docente na Educação Profissional, e que estas, relacionam-se diretamente com as temáticas: ensino-aprendizagem e implantação/implementação da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

1 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: https://uab.capes.gov.br/.

Assim, este artigo científico foi estruturado em seis partes: a primeira trata-se desta introdução, na qual apresentamos uma breve contextualização sobre a temática, questões norteadoras, objetivo e justificativas da pesquisa. Posteriormente, realizamos uma breve análise sobre os documentos nacionais da educação e as perspectivas de formação docente e práticas pedagógicas para a EP. Na terceira e quarta parte, discute-se respectivamente sobre formação docente para Educação Profissional, e práticas pedagógicas e princípios norteadores à formação humana integral de educandos. Finalmente, explana-se as considerações e referências.

OS DOCUMENTOS NACIONAIS DA EDUCAÇÃO E AS PERSPECTIVAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Em revisão documental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a qual foi aprovada pela Presidência da República/Casa Civil via Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, se estabelece que a educação abrange os processos formativos que " [...] se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". (BRASIL, 1996, p. 1).

Percebemos assim, que a educação escolar está diretamente relacionada com o mundo do trabalho, na perspectiva de que durante este ciclo educacional, haja a preparação dos estudantes tanto para a vida social, dando continuidade aos estudos, quanto para a vida profissional. Percepção essa, a qual se confirma por meio do art. 1º, § 2º, desse documento nº. 9.394/96, o qual esclarece que "[...] a educação escolar, deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social". (BRASIL, 1996, p. 1).

Também, é relevante salientar que no processo de leitura e interpretação dos títulos e artigos presentes nessa lei, há a constante menção da importância da formação do educando para o exercício profissional, através de um movimento de articulação de saberes e práticas pedagógicas que fomentem ao desenvolvimento de habilidades e competências, as quais são necessárias para alcançarem, futuramente, melhores oportunidades profissionais no mundo do trabalho, além de auxiliarem em suas atividades cotidianas.

Nessa perspectiva, ainda verificamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

- DCNEPTNM, instituídas pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB), via Resolução nº. 6, de 20 de setembro de 2012, pois esse documento oficial também aborda a relação de integração entre saberes tidos como gerais e saberes específicos, estes últimos voltados à aprendizagem de um ofício.

Essas DCNEPTNM, se assemelhando a LDB nº. 9.394/96, direcionam-se à proposta de contemplar, por meio das metodologias de ensino e práticas pedagógicas, a formação do estudante em todos os seus aspectos, sejam eles: científicos, sociais, éticos, culturais, tecnológicos e profissionais. Em um processo de desenvolvimento cognitivo e social, o qual elas asseguram ser uma formação total ou humana integral.

Primeiramente, referente a Educação Profissional, Ramos (2010, p. 50), infere que essa especificidade educacional "[...] é um meio pelo qual o conhecimento científico adquire, para o estudante e para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzidas em técnicas e procedimentos". Fato este que acreditamos ser possível de testificar, a partir de uma breve compreensão dos principais conceitos científicos e tecnológicos básicos no que tange a EP.

Desse modo, convergindo com os apontamentos de Ramos (2010), a respeito da Educação Profissional, por meio de estudos de Machado (2010, p. 87-88) verificamos que:

> [...] a EP consiste em promover o desenvolvimento de capacidades de trabalho de interesse dos indivíduos, das empresas, da sociedade e dos governos. Ainda, é uma base fundamental ao desenvolvimento da cultura tecnológica, da produção tecnológica e da capacidade tecnológica de um país. [...] aprofundando os laços que a ligam organicamente aos conhecimentos básicos e gerais.

Assim, compreendemos que a Educação Profissional busca promover a elevação cultural, científica e tecnológica do indivíduo, inserido no seu contexto social, mas também contribui com a sociedade, os governos e as empresas, na medida em que promove a formação de estudantes, futuros profissionais qualificados, e aptos ao exercício profissional. Tendo esses sujeitos, provavelmente, o maior domínio de saberes científicos-tecnológicos, (re)conhecimento de suas potencialidades e aptos à tomada de decisões, além de habilidades e competências para conseguirem lidar com as adversidades profissionais e sociais do mundo contemporâneo.

Destarte, a atitude docente, nesse processo de formação humana integral do estudante é parte fundamental, pois as metodologias de ensino e as práticas pedagógicas instituídas pelo professor em sala de aula, devem fomentar a aprendizagem significativa de modo que, os educandos consigam apreender os saberes compartilhados em sala de aula e utilizá-los em suas relações profissionais e sociais.

Em um processo inicial de interiorização das informações, relacionando-as com suas experiências sociais e suas realidades, para que finalmente, o conhecimento seja aplicado em suas vidas, no que Freire (1996) chamou de "aprendizagem significativa", permitindo que o educando estabeleça uma reflexão crítica da realidade em que se situam. Essa forma de aprender, por meio de problematizações de suas experiências com o mundo, permitirá uma maior conscientização sobre o conhecimento construído por intermédio da educação escolar.

Freire (2005) em seus estudos, ainda enfatiza que os educandos trazem consigo conhecimentos prévios, aprendidos por meio de suas experiências pessoais, vivenciadas em seus contextos sociais. Logo, o educador deve reconhecer esses saberes prévios e utilizá-los no processo de ensino-aprendizagem, como base para a construção de conhecimentos sistemáticos.

Todavia, refletimos que ao discutir sobre práticas pedagógicas na EP, devemos também conversar sobre formação docente nessa modalidade educacional, porque compreendemos que as metodologias de ensino e as práticas pedagógicas estão diretamente relacionadas com a formação profissional e as concepções sobre o ser professor.

Nesse contexto, levantamos como hipótese que as metodologias de ensino e as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula pelos professores, possivelmente, são reflexos das suas percepções sobre educação, estejam relacionadas a sua formação inicial/continuada e/ou foram lapidadas durante as experiências profissionais e na docência.

Adiante, buscamos analisar as prováveis recomendações e orientações presentes na LDB (BRASIL, 1996) e nas DCNEPTNM (BRASIL, 2012), no que diz respeito à formação docente e as práticas pedagógicas na EP, assim, excitando ao debate e a reflexão sobre esses aspectos fundamentais e inerentes nessa modalidade de ensino.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

"A formação de professores no Brasil vem sendo marcada por flexibilidade e falta de cumprimento nos prazos estabelecidos via leis, pareceres e resoluções, o que historicamente demonstra a desvalorização com os professores e com sua formação". (MACHADO, 2008, p. 67).

Indo de encontro ao pensamento da autora, percebemos por meio de análise da LDB nº. 9.394/1996, (BRASIL, 1996), que este documento não visa determinar as competências e as habilidades exigidas ao profissional que pretende atuar na Educação Profissional, além de não estabelecer orientações referente a formação inicial e continuada de profissionais que desejam ou que já lecionam nesta modalidade de ensino.

Outrossim, observamos que há uma breve sessão destinada para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, a qual foi incluída nesse documento oficial, por intermédio da Lei nº. 11.741/2008, uma resolução que tinha como um de seus principais objetivos, estabelecer critérios e normas à essa especificidade educacional. Sobre essa Lei nº. 11.741/2008 (BRASIL, 2008, p. 1), podemos ainda verificar que:

> [...] altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Logo, a inserção desta Lei possibilitou alguns esclarecimentos a respeito dessa modalidade educacional, como por exemplo, no Art. 36-B há proposições das formas de como se desenvolverá essa EP, a qual deverá estar "[...] I. articulada com o ensino médio ou II. Subsequente, em cursos, destinados a quem já tenha concluído o ensino médio" (BRASIL, 1996, p. 5).

Ainda, é assentado que a Educação Profissional e Técnica voltada ao Nível Médio pode ocorrer por meio de duas formas, sendo elas: I. integrada e II. concomitante. Sobre o público alvo e processo de matrícula do curso, a LDB (BRASIL, 1996, p. 5), explica respectivamente que:

> [...] a integrada é oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional

> técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; [...] a concomitante é oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o estejam cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso.

Vale salientar, que na forma concomitante, os estudantes podem realizar o curso numa mesma ou em diferente instituição de ensino, ou seja, as aulas voltadas aos saberes técnicos-específicos em uma escola, e aquelas direcionadas aos conhecimentos propedêuticos em outra instituição.

Em suma, refletimos que a Educação Profissional, mesmo que em poucas linhas, é discutida na LDB nº. 9.394/1996 de forma sucinta. Já, no que tange a formação inicial e continuada de professores para atuarem na EP, nada é verificado. Situação que nos inquieta e permite inferir que essa modalidade de ensino voltada principalmente aos estudantes de nível médio, não tem recebido a devida relevância.

O que de fato, não diverge do percurso histórico de como ela foi escanteada ao longo dos anos, ou seja, houve muitas flexibilizações e falta de especificações legais sobre a formação de profissionais para lecionarem na EP. Além do mais, percebemos ainda nos dias atuais a forte presença de mestres, contramestres, esses com notória experiência técnica e saber reconhecido pela sociedade, monitores, tutores e principalmente de bacharéis atuando na docência na Educação Profissional, os quais, muitas vezes, não possuem nenhuma complementação pedagógica e muito menos familiaridade e/ou interesse com as questões que envolvem o magistério.

Nessa perspectiva, analisando ainda a LDB nº. 9.394/1996, o Título VI "*Dos profissionais da Educação*", estabelece como se procederá a formação docente à Educação Básica, essa contemplando a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A qual, far-se-á em nível superior ou em licenciatura plena, ainda a LDB acrescenta que, " [...] será admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal". (BRASIL, 1996, p. 4).

Além disso, há o reconhecimento de profissionais docentes, aptos a atuarem na Educação Básica e/ou Superior, os quais sejam graduados com complementação pedagógica, ou como afirma o parágrafo IV, do Art. 61 da LDB (BRASIL, 1996, p. 5), há a autorização de que haja:

> [...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional atestado por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado [...].

Assim, constatamos que não há determinações claras e orientações precisas referente a formação inicial e continuada de profissionais para lecionarem na Educação Profissional. O que notamos é a possibilidade de interpretação, sobre algumas dessas recomendações direcionadas ao Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo adaptadas à docência na EP.

Destarte, nos Art. 62-A e 62-B, há recomendações e incentivos à formação continuada, via especializações, mestrados e doutorados no campo da educação, aos professores da Educação Básica, todavia, novamente, não encontramos nada específico direcionado aos profissionais que desejam ou já atuam na EP.

Além disso, em estudos de Machado (2013, p. 359) a autora assegura que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação "nada se fala especificamente sobre formação de professores para a Educação Profissional". Machado (2013, p. 360), ainda esclarece que o art. 61 da LDB estabelece que:

> A formação de profissionais da educação dos diferentes níveis e modalidades de ensino deve se dar mediante a associação entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço, e que é preciso aproveitar a formação e as experiências anteriores desses profissionais em instituições de ensino e em outras atividades.

A partir da citação da autora, compreendemos que há uma valorização das experiências profissionais e dos conhecimentos específicos/técnicos da área em que se intenciona lecionar, os quais, muitas vezes, são interpretados como mais importantes do que o saber pedagógico e/ou propedêutico.

Essa prevalência e preferência dos conhecimentos específicos/técnicos sobre os saberes propedêuticos é condenada por Ciavatta (2010), pois a autora afirma que não há conhecimento superior ou inferior ao outro, porém eles se complementam e se articulam objetivando a formação humana-integral do estudante. De modo que, para compreender os

conteúdos da Matemática, Química e Física, por exemplo, é necessário estudar e apreender conceitos relacionados com a Filosofia, Sociologia, História e Geografia.

Através da análise crítica sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), via resolução nº. 6 de 2012, no capítulo I percebemos que são estabelecidos os objetivos e as finalidades deste documento, os quais são definidos, no Art. 1º parágrafo único (BRASIL, 2012, p. 1), como:

> O conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive fazendo uso da certificação profissional de cursos.

Notamos ainda, que nos parágrafos iniciais das DCNEPTNM, são apresentadas as possibilidades de desenvolvimento dos cursos, seu público alvo e a importância da articulação entre teoria-prática, do ensino voltado a interdisciplinaridade e ao respeito às diferenças sociais, culturais, religiosas, raciais e políticas.

Outrossim, identificamos neste documento um bloco de orientações intitulado "Título IV", o qual discorre sobre formação inicial e continuada de profissionais para a Educação Profissional. O qual, inicialmente evidencia em seu Art. 40 (BRASIL, 2012) que a formação inicial para a docência na Educação Profissional realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Observamos assim, que aos profissionais que desejam atuar na EP há a permissividade legal de que estes sejam graduados, ou formados em cursos de Engenharia, Arquitetura, Administração, entre outros, conhecedores de saberes específicos/técnicos, mesmo não possuindo uma complementação pedagógica ou licenciatura.

À vista disso, Souza e Nascimento (2013) afirmam que muitos profissionais são contratados via concurso público nos Institutos Federais, possuindo apenas a graduação, essa na área técnica/específica. Os autores ainda complementam que, grande parte dessas admissões são de Bacharéis e que "[...] muitos desses docentes nunca participaram de eventos ou cursos que oferecessem subsídios para as suas ações como docentes". (SOUZA e NASCIMENTO, 2013, p. 412).

Essa atitude em contratar profissionais com apenas curso de bacharelado para atuarem na EP é apontada pelos autores, como uma alternativa arriscada, haja vista que no Ensino Médio Tecnológico há a preocupação em formar técnicos e tecnólogos comprometidos com a ética e a cidadania, sujeitos que tenham familiaridade com os conhecimentos culturais, científicos, sociais, pedagógicos e do trabalho. Assim, Souza e Nascimento (2013, p. 412) alegam que:

> [...] essa intenção não terá êxito se não for acompanhada por um novo profissional docente que tenha como foco principal a relação ensino-aprendizagem e não apenas o professor-pesquisador-produtor de conhecimentos. Isto se justifica porque, nos IF, pretende-se que educação, trabalho, ciência e tecnologia sejam palavras-chave que envolvam as práticas político-educativas, visando formar um cidadão como agente político, capaz de pensar e agir em prol das transformações que a sociedade exige.

Por conseguinte, acreditamos que esses aspectos educacionais e que relacionam educador-educando, com foco na sólida e harmônica relação ensino-aprendizagem é a chave para alcançar os pressupostos da formação do estudante em todas as suas dimensões.

Ainda, Moura (2013, p. 161) alerta para a necessidade de se introduzir princípios e aspectos da EP no currículo dos cursos de licenciatura, pois muitos desses futuros profissionais desconhecem esse campo da educação. O autor ainda enfatiza que:

> [...] quanto aos licenciados nas disciplinas da educação básica, muitos não conhecem a EP, pois os cursos de licenciatura, em geral, não incluem em seus currículos estudos sobre o campo trabalho e educação, sobre a EP e menos ainda sobre a sua relação com o EM, de maneira que os professores têm dificuldades em estabelecer conexões entre a sua disciplina específica, as tecnologias, o trabalho e a cultura.

Nesse sentido, acreditamos que é fundamental que se construa já na graduação, seja via bacharelado ou licenciatura, pontes de interação entre os conhecimentos específicos e propedêuticos e principalmente o estabelecimento do diálogo sobre o que é a Educação Profissional, como ela está organizada, de que forma se desenvolve e qual é o seu público alvo, etc.

Kuenzer (2011) destaca que as mudanças atuais, sejam no contexto sociais, sejam no mundo do trabalho, exigem do profissional docente um olhar crítico sobre sua formação inicial e continuada, e consequentemente, uma atitude ativa em busca da apreensão de saberes didáticos e tecnológicos que contribuam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas dinâmicas e criativas em sala de aula, e que consequemente, despertem nos educandos a criticidade, a criatividade, a curiosidade, o raciocínio lógico e a autonomia.

Logo, confiamos que grande parte dos graduandos estarão mais familiarizados com a EP e provavelmente, aqueles que desejarem atuar nesse campo educacional estará de certa forma, inteirado com seus aspectos, consequentemente esse novo profissional ao ser contratado a atuação, terá um pensamento voltado a integração dos saberes e menos propícios a atuarem na perspectiva da dualidade.

A seguir conversaremos acerca das práticas pedagógicas na EP, tendo como base os possíveis apontamentos presentes nos documentos oficiais da educação, os quais já explanamos inicialmente, ou seja, a LDB nº. 9.394/1996 e as DCNEPTNM resolução nº. 6 de 2012, fortalecendo o debate junto aos pensamentos de autores que estudam essa temática, tais como: Freire (1996), Araújo e Rodrigues (2010) e Jacon (2017).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA A FORMAÇÃO HUMANA E INTEGRAL DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A respeito de práticas pedagógicas na Educação Profissional (EP), não encontramos nenhuma orientação explícita presente na LDB nº. 9.394/1996, o documento aborda em alguns de seus artigos e incisos, tais como: § 2º do Art. 1º, Art. 3º, Art. 22º e Art. 35º, a importância da formação do estudante direcionada ao trabalho, de tal forma que podemos compreender que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais da educação básica devem ser pensadas nessa perspectiva, da empregabilidade.

Além disso, no § 6º do Art. 36, que discute sobre o Ensino Médio, (BRASIL, 1996), indica a possibilidade de instituída, de acordo com o interesse da instituição escolar, a inclusão de práticas e vivências de trabalho no setor produtivo, fortalecendo assim, o ensino e a aprendizagem de conhecimentos inerentes das áreas técnicas. Ainda, atenta a viabilidade

dessa inserção "[...] em ambientes de simulação profissional, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional. (BRASIL, 1996, p. 18).

Desse modo, acreditamos que a Educação Profissional deveria ser apresentada na Lei de Diretrizes da Educação Nacional, com mais orientações e direcionamentos específicos no que tange às metodologias e práticas pedagógicas nessa modalidade de ensino. Além disso, não verificamos recomendações, nem incentivos à formação inicial e continuada de professores para a EP.

Fatos estes que nos intrigaram, pois sabemos que em diversas áreas profissionais, tais como a: medicina, engenharia, advocacia, entre outras, existem especificações claras a respeito dos campos de atuação, formação profissional, procedimentos e práticas peculiares, condutas éticas, dentre outros aspectos abordados em documentos oficiais.

Todavia, percebemos através da leitura crítica e da interpretação a partir da LDB e das DCNEPTNM, uma maior flexibilidade para a formação docente e práticas pedagógicas na EP, o que pode ser justificado pela falta de clareza, especialmente na LDB, em seus direcionamentos para essa modalidade de ensino.

Por outro lado, nas Diretrizes Curriculares Nacionais à Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, (BRASIL, 2012), têm-se um diálogo voltado para a formação humana e integral dos estudantes, a qual pode ser compreendida como um processo cognitivo e educacional de conhecer e apreender conhecimentos relacionados com a cultura, ciência, tecnologia e o trabalho. Ou seja, numa perspectiva de concepção humana e social, a qual possibilite a esses indivíduos a inserção em bons postos de trabalhos, a continuidade nos estudos e as realizáveis mudanças que incidirão em suas realidades. Nesse sentido, no Art. 5º das DCNEPTNM (BRASIL, 2012, p. 2), é assentado que:

> Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais.

Logo, percebemos que o conteúdo e a sistematização das orientações presentes neste documento - DCNEPTNM - tendenciam-se para a perspectiva de integração de conhecimentos, sejam propedêuticos, comuns

ao Ensino Médio, sejam técnicos-específicos, os quais são trabalhados na Educação Profissional. Assim, inferimos que essas especificações corroboram a unificação de saberes, e consequentemente ao afastamento da dualidade que historicamente perdurou entre o EM e a EP.

Tanto que, no Art. 13 das DCNEPTNM, (BRASIL, 2012, p. 3), a respeito da estruturação dos cursos de Educação Profissional de Nível Médio, orientada pela concepção de eixo tecnológico, determina-se que:

> [...] III - os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão; 5 IV - a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdo, articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas. [...].

Destarte, interpretamos por meio da citação acima, a importância da formação humana e integral dos estudantes, a qual somente se realizará por meio da crítica reflexão docente acerca das metodologias de ensino e práticas pedagógicas adotadas em sala de aula. Reflexão essa, que ganha embasamento, por intermédio de estudos de Freire (1996), nos quais o autor revela que é (re) pensando nas práticas pedagógicas de hoje, que os educadores podem melhorar as de amanhã.

Ora, essa atitude de autocrítica profissional, permite ao docente está frequentemente (re) construindo e/ou analisando suas metodologias de ensino e estratégias pedagógicas, adaptando-as, quando necessárias, as diferentes turmas, além de conhecer nos caminhos para o compartilhando do conhecimento sistemático, desse modo, colaborando com os educandos na apreensão de saberes.

Consequentemente, as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar, possuirão a identidade pessoal desse professor, de modo que, é possível compreender, por meio de pesquisas de (JACON, 2017, p. 738) que:

> A prática pedagógica carrega consigo, identidades e identificações, negociações e empatia intelectual que contam com a capacidade de recepção e interpretação do educador e educando. Dada a subjetividade presente nesta

> interpretação, é um discurso permeado pela diversidade e multiplicidade de relações, em que a aprendizagem deve acontecer em um processo horizontal (às vezes vertical) de posições que se intercambiam nos processos de ressignificação de atividades em curso.

Portanto, compreendemos que as práticas pedagógicas trazem consigo marcas de subjetividade e de inter-relação entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Atentamos também, que práticas pedagógicas integradoras são desenvolvidas na EP, e tem a finalidade de promover atividades de articulação de conhecimentos, numa perspectiva inter e transdisciplinar, na qual saberes científicos, sociais, culturais, tecnológicos e relacionados ao mundo do trabalho relacionam-se naturalmente e de forma harmônica, muitas vezes, através de problemáticas do cotidiano.

Nesse sentido, Araújo e Rodrigues (2010, p. 58) destacam que por intermédio de práticas pedagógicas integradoras "[...] há a possibilidade de uma Educação Profissional fundamentada no trabalho como princípio educativo, com uma formação voltada para a omnilateralidade humana". Ou seja, o desenvolvimento dos estudantes em todos seus aspectos, sejam sociais, profissionais, educacional, entre outros, preparando-os assim, para o trabalho, não apenas físico, como também ao intelectual.

Para tal, as DCNEPTNM (BRASIL, 2012), estabelecem alguns princípios apontados como norteadores para a formação humana e integral dos estudantes, como por exemplo a (o): relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas; trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; indissociabilidade entre educação e prática social; indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular; respeito cultural, religioso, histórico, ético e racial.

Nesse contexto, as DCNEPTNM (BRASIL, 2012), apresentam aos profissionais da Educação Profissional possibilidades de desenvolverem metodologias de ensino e práticas pedagógicas integradoras, guiadas por princípios norteadores à formação humana e integral dos estudantes.

Compreende-se que estes princípios norteadores devem ser trabalhados em sala de aula pelo educador, utilizando-se de práticas pedagógicas

que possibilitem a articulação entre a teoria e a prática e a interdisciplinaridade. Pois, de acordo com a própria DCNEPTNM (BRASIL, 2012), as instituições educacionais que ofertam cursos de Educação Profissional devem desenvolver atividades que colaborem para a formação humana dos educandos, ou seja, uma formação completa.

Assim, infere-se que os docentes estarão contribuindo para a formação educacional e profissional, como também no desenvolvimento da identidade desses estudantes da EP, os quais, além de uma formação técnica e especializada em um ofício, desenvolvem também competências e habilidades que os permitem compreender todo o processo produtivo, familiarizar-se com as novas tecnologias, apreenderem saberes inerentes da cultura e das ciências, estarem aptos a resolução de problemas do cotidiano. além de tomarem decisões, que podem transformar suas realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a partir da leitura crítica dos dois documentos oficiais da educação - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012), identificamos que a LDB não aborda a formação docente para a Educação Profissional, não estabelece diretrizes e nem orientações sobre a formação inicial e continuada de professores para atuarem nessa modalidade de ensino. Além disso, o documento tende a enfatizar a formação docente para a Educação Básica, consequentemente há o incentivo para a formação continuada de professores nesse nível educacional.

A respeito das metodologias de ensino e práticas pedagógicas para a Educação Profissional, a LDB não apresenta direcionamentos a estes aspectos, todavia referente a Educação Básica constatamos algumas orientações ao desenvolvimento de atividades que articulem os saberes propedêuticos com o trabalho. Análises estas, as quais coincidem com apontamentos presentes em estudos de teóricos que abordam as temáticas e que foram discutidos ao longo da revisão bibliográfica.

Todavia, as DCNEPTNM (BRASIL, 2012), estabelecem algumas determinações a respeito da formação docente para a Educação Profissional, porém percebemos que há flexibilidade no cumprimento dessas determinações, visto que a formação inicial e continuada tem sido debatida por teóricos que estudam as temática com indícios de preocupação, pois

de acordo com suas pesquisas muitos profissionais que atuam como docentes na EP, tendem a super valorizar a experiência profissional e o intitulado "notório saber", acreditando fielmente que estes são equivalentes a uma complementação pedagógica e/ou um curso de licenciatura.

Por meio desse estudo podemos apreender que a LDB estabelece orientações e direcionamentos para a Educação Básica, incentiva a formação continuada de professores e propõe através das metodologias de ensino e práticas pedagógicas, a articulação entre os conhecimentos sistemáticos com o trabalho, na perspectiva da empregabilidade.

Contudo, ela não possui especificações e apontamentos voltados para formação inicial e continuada de profissionais que atuam na docência na EP, nem apresenta indicações às metodologias de ensino e práticas pedagógicas para essa modalidade de ensino. Em contrapartida as DCNEPTNM representam um avanço intelectual e educacional, visto que se propõem a discutir princípios colaboradores para formação humana e integral de estudantes, formação inicial de profissionais para e na Educação Profissional, além de reafirmar, entre outras coisas, a importância da interdisciplinaridade, articulação entre teoria-prática e o trabalho como princípio educativo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. L. **Práticas pedagógicas e Ensino Integral**. Belém: Texto elaborado para discussão com os professores do IFPR. Parte integrante das atividades de pós-doutoramento realizadas no PPFH – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da UERJ, 2012.

ARAÚJO, R. M. L. e RODRIGUES, D. S. **Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional**: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. Rio de Janeiro; Revista Educação Profissional, v.36, n.2, 2010.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Técnica de Nível Médio.** Resolução N°6, 20 de setembro, Brasília: CNE/CEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 de dez. 2018.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Presidência da República/Casa Civil, 20 de dezembro, Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 de dez. 2018.

BRASIL, **Lei nº. 11.741**: altera a LDB nº. 9.394/1996 - Altera dispositivos da Lei nº. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 12 de jul. 2018.

CIAVATTA, M. **Universidades tecnológicas:** horizontes dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFETS). In.: MOLL, J. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Campinas (SP): artmed, 2010, p. 159-174.

FERNANDES, C. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. p.145-165.

FONSECA, João José. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

JACON, M. do C. M. **Prática Pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica**: reflexões à luz de teorias modernas e contemporâneas. São Paulo: XII Workshop de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza, 2017.

KUENZER, Acacia Z. **A formação de professores para o Ensino Médio:** velhos problemas, novos desafios. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, 2011.

MACHADO, L. R. de S. **Palestra.** In.: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (p. 67-82).

MACHADO, L. R de S. **Ensino médio e técnico com currículos integrados:** propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In.: MOLL, J. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Campinas (SP): artmed, 2010, p. 80-95.

MACHADO, L. R. de S. **Formação de professores para a educação profissional tecnológica:** perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In.: MOURA, D. H. Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional. Campinas (SP): Mercado de letras, 2013, p. 347-362.

MACHADO, M. M. **Avaliação das pesquisas sobre o Proeja:** impactos da implementação do programa. In.: MOURA, D. H. Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional. Campinas (SP): Mercado de letras, 2013, p.41-76.

MAY, T. **Pesquisa social, questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artemed, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: HUCITEC EDITORA, 2014.

MOURA, D. H. **Ensino médio e educação profissional no Brasil nos anos 2000:** movimentos contraditórios. In.: MOURA, D. H. Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional. Campinas (SP): Mercado de letras, 2013, p. 141-200.

RAMOS, M. **Ensino médio integrado:** ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In.: MOLL, J. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Campinas (SP): artmed, 2010, p. 42-57.

SILVA, M. da G. de S. **Escola para os filhos dos outros:** trajetória histórica da escola industrial de Natal (1942-1968). Natal: PPGED/UFRN. 2012.

SOUZA, F. C. S.; NASCIMENTO, V. S. de O. **Bacharéis professores:** um perfil docente em expansão na rede federal de educação profissional e tecnológica. In.: MOURA, D. H. Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional. Campinas (SP): Mercado de letras, 2013, p. 409-432.

GT 05
ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

DESAFIOS À INTEGRAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

TATIANA LIRA DE FREITAS
Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, Instituto Federal de Pernambuco, Campus Olinda, tatianaliraprof.ti@gmail.com

VALQUÍRIA FERREIRA BEZERRA BARBOSA
Professora do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, Instituto Federal de Pernambuco, Campus Olinda, valquiria.bezerra@abreuelima.ifpe.edu.br

ISSN: 2176-8153

2011

RESUMO

Essa pesquisa de revisão de literatura objetivou compreender os desafios à integração entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, a partir dos artigos científicos publicados na Revista Brasileira de Educação entre 2010 e 2020. Foi desenvolvida também uma pesquisa exploratória da legislação brasileira sobre a EJA a partir da década de 1990. A análise do corpus textual incluído no estudo evidenciou o interesse da comunidade acadêmica em estudar as semelhanças e diferenças entre os programas de educação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal, bem como as particularidades e desafios que permeiam a EJA. Concluímos que embora tenha havido conquistas e resistências, ainda há desafios para que a EJA integrada à EPT receba a devida atenção por parte do poder público, de modo a garantir aos estudantes uma educação profissional e tecnológica apoiada em políticas públicas de Estado e consoantes à concepção de formação humana integral.

Palavras-chave: PROEJA; Educação de jovens e adultos; Educação profissional e tecnológica.

1. INTRODUÇÃO

A política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é fruto de uma construção coletiva protagonizada pela sociedade civil, representada pelos sindicatos e centrais sindicais, associações de classes, conselhos, organizações não governamentais, professores e estudantes, entre outros atores sociais. Foi impulsionada, principalmente a partir da segunda metade da década de 1990, com a criação do Fórum de EJA do Estado do Rio de Janeiro, em razão da preparação da V Conferência Internacional da Educação de Adultos (V Confintea), realizada em Hamburgo, na Alemanha. Até então, a EJA no país achava-se relegada às margens das políticas públicas educacionais (MACHADO, 2016; PAIVA, 2009).

Cabe, contudo, ressaltar os esforços dos movimentos populares e estudantis de educação, nos anos 1950 e 1960, com destaque para o "Método Paulo Freire" no nordeste brasileiro, para a alfabetização de jovens e adultos. Esses movimentos desempenharam um importante papel na preparação do caminho em direção à democratização da educação e à garantia do direito à educação para a classe trabalhadora, alavancada na década de 1990 (MACHADO, 2016; PAIVA, 2009).

O Parecer nº 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, elaborado por Jamil Cury, estabelece que a EJA guarda em uma de suas finalidades principais a "função reparadora" da dívida social herdada do período colonial, no qual negros e indígenas escravizados, imigrantes, mulheres e trabalhadores braçais permaneceram excluídos, ou precariamente incluídos, no sistema educacional brasileiro. Consequentemente, achavam-se impedidos de exercer a plena cidadania, embora esses segmentos sociais tenham sido responsáveis por empregar sua força de trabalho na elevação de obras públicas e na produção das riquezas nacionais (BRASIL, 2000).

Em direção à equidade[1] de oportunidades, a função reparadora da EJA se articula a sua "função equalizadora", que consiste em criar oportunidades para a entrada ou reentrada de jovens e adultos no sistema educacional brasileiro, na intenção de garantir-lhes um lugar no mundo do trabalho, bem como nos espaços sociais, culturais e estéticos. Segundo

1 A equidade, segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, "é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas" (BRASIL, 2000, p. 10).

o Parecer, a presença, ainda que tardia, desses estudantes na escola deve ser saudada como uma reparação corretiva, diante do histórico de exclusão e marginalização que enfrentaram ao longo de sua trajetória, e como superação do caráter compensatório da EJA (BRASIL, 2000).

A "função qualificadora" da EJA, de extrema importância, é destacada no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 como "o próprio **sentido** da EJA" (BRASIL, 2000, p. 11, grifo do autor), ante a tarefa de qualificar jovens e adultos em caráter permanente. Propõe que seus conhecimentos sejam atualizados "por toda a vida", de modo que sejam cidadãos capazes de acompanhar o desenvolvimento econômico, cultural e produtivo da sociedade contemporânea como integrantes e partícipes dessas transformações (BRASIL, 2000).

A EJA configura-se, pois, como uma oportunidade de desenvolvimento de adolescentes, jovens, adultos e idosos que poderão atualizar conhecimentos, desenvolver habilidades, trocar experiências e acessar novas oportunidades no mundo do trabalho e da cultura (BRASIL, 2000, p. 10). Assim, pessoas que por motivos diversos abandonaram a escola na idade obrigatória, dos 7 aos 14 anos, ou o ensino médio, dos 15 aos 17 anos, poderão retomar os estudos a qualquer tempo a fim concluir a escolarização, desenvolver novas habilidades, atualizar os conhecimentos e trilhar novos caminhos formativos e profissionais.

Ainda segundo o mesmo parecer, "a EJA necessita ser pensada como um **modelo pedagógico próprio** a fim de proporcionar práticas pedagógicas que satisfaçam as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos" (BRASIL, 2000, p. 9, grifo do autor). Nessa direção, a articulação entre a EJA e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), materializada pelo Decreto nº 5.478/2005 e ampliada pelo Decreto nº 5.840/2006, que serão discutidos nos tópicos seguintes, trouxe aos estudantes da EJA, novas oportunidades de qualificação e requalificação profissional, no âmbito da Rede Federal de Educação, posto que esses estudantes são, em sua maioria, trabalhadores que demandam processos de ensino e aprendizagem e políticas públicas adequadas às suas necessidades formativas.

Segundo o documento base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA (2007), o Estado considera ser fundamental que tal política de educação profissional e tecnológica

> [...] seja destinada, com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou

> a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, sendo esse o objetivo central desse documento base – uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2007, p. 33).

Sobre o público da EJA, o supracitado documento ainda estabelece como perfil discente,

> [...] todos com escolaridade descontínua, não-concluintes com êxito do ensino fundamental, obrigados a abandonar o percurso, ou pelas reiteradas repetências, indicadoras do próprio "fracasso", ou pelas exigências de compor renda familiar, insuficiente para a sobrevivência, face ao desemprego crescente, à informalidade, a degradação das relações de trabalho e ao decréscimo do número de postos de trabalho (BRASIL, 2007, p. 18).

Ressaltamos, portanto, a importância de dispor do PROEJA como uma política pública contínua e efetiva, capaz de proporcionar ao público jovem e adulto impossibilitado de concluir a educação básica na idade própria, o retorno ao ambiente escolar, o êxito educacional e a inclusão no mundo do trabalho.

Assim, compreendemos a educação básica articulada à educação profissional e tecnológica como oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que promova o sujeito aprendente numa perspectiva de aprendizado ao longo da vida, ao desenvolvimento de suas amplas capacidades físicas e intelectuais.

Ante ao exposto, a presente pesquisa tem por objetivo compreender os desafios à integração entre a EJA e a EPT no Brasil. A fim de alcançar esse objetivo foi realizada uma revisão de literatura sobre a produção de artigos científicos e acadêmicos que discutem a integração entre a EJA e a EPT, publicados na Revista Brasileira de Educação (RBE), pertencente a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre os anos de 2010 e 2020. Foi desenvolvida também uma etapa de pesquisa exploratória da legislação brasileira sobre a EJA a partir da década de 1990.

O problema de pesquisa será balizado pelo seguinte questionamento: quais desafios podem ser identificados nas pesquisas de pós-graduação publicadas na Revista Brasileira de Educação nos últimos 10 anos quanto à articulação da EJA à EPT?

A revisão de literatura permitirá compreender o que já é conhecido sobre o tema, a partir dos estudos publicados, bem como perceber quais

as lacunas existentes que ainda podem ser exploradas por outros pesquisadores da Pós-graduação em Educação, na intenção de conhecer com mais detalhes a real situação da EJA articulada à EPT no Brasil e propor soluções que objetivem a melhoria na qualidade da educação nessa modalidade.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura de abordagem qualitativa. Foram levantadas as produções científicas e acadêmicas relacionadas à EJA articulada à EPT, publicadas na RBE, pertencente a ANPEd, entre os anos de 2010 e 2020.

A escolha da RBE para a pesquisa de revisão de literatura é justificada pela abordagem de temas relacionados à área da educação, com publicações de estudos inéditos resultantes de pesquisas de pós-graduação, o que lhes confere confiabilidade. Ademais, a RBE é uma revista de renome, que circula no meio acadêmico desde 1995, e está vinculada à ANPEd, entidade reconhecidamente comprometida com os avanços no campo da educação brasileira.

Para levantamento dos artigos publicados na RBE, recorremos à revista eletrônica[2] dividida em volumes, com edições quadrimestrais de 2010 a 2012, trimestrais de 2013 a 2017 e anuais a partir de 2018. Após leitura dos resumos dos estudos submetidos e acessíveis pela base de dados da Scientific Electronic Library Online – SciELO, selecionamos as pesquisas que atenderam à proposta de revisão de literatura aqui empreendida.

Durante o período delimitado, foram publicados 519 artigos, dentre os quais 13 mencionam brevemente e 16 tratam, especificamente, sobre a EJA. Desses, 2 artigos fazem uma breve discussão sobre a articulação entre a EJA e a EPT, materializada pelo PROEJA, e apenas 1 artigo aborda esse programa como tema central. Esses artigos foram, portanto, incluídos no presente estudo, os quais passaremos a elencar, através do Quadro 1 e serão discutidos no tópico seguinte.

Foi também desenvolvida uma pesquisa exploratória da legislação brasileira sobre a EJA, a partir da década de 1990, que discutiremos no tópico 4.

2 Que pode ser acessada através do link <https://www.anped.org.br/site/rbe>.

3. DESAFIOS DA ARTICULAÇÃO ENTRE A EJA E A EPT IDENTIFICADOS NOS ESTUDOS PUBLICADOS NA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 2010 A 2020.

Os artigos selecionados para composição desta revisão de literatura, resultaram de pesquisas empreendidas no contexto dos programas de Pós-graduação Strictu senso em Educação, com apoio, principalmente, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mais especificamente os trabalhos elaborados por Rummert e Alves (2010) e Algebaile, Rummert e Ventura (2013). Este último tendo sido encomendado e apresentado ao GT "Trabalho e Educação" na 34ª Reunião Anual da ANPEd.

Cabe ainda ressaltar que o trabalho mais recente, publicado em 2020, é de autoria de pesquisadores de renome no campo da EPT no Brasil em coautoria com a pesquisadora Rosanna Maria Barros Sá, como os professores Dante Henrique Moura e Ana Lucia Sarmento Henrique, que possuem uma vasta produção sobre a EJA integrada à EPT, o ensino médio integrado, a educação profissional técnica de nível médio e outros temas transversais e correlatos.

Quadro 1 – Publicações na Revista Brasileira de Educação que tratam da articulação entre Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito do PROEJA, entre os anos de 2010 e 2020.

Título	Autor	Ano, vol., n°
Jovens e Adultos pouco escolarizados em Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade	RUMMERT, Sônia Maria; ALVES, Nathalia.	2010, vol. 15, n. 45
Educação da classe trabalhadores brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado	RUMMERT, Sônia Maria; ALGEBAILE, Eveline; VENTURA, Jaqueline.	2013, vol. 18, n. 54
O ensino integrado como medida política em prol da justiça social: o caso dos cursos EFA em Portugal e PROEJA no Brasil	SÁ, Rosanna Maria Barros; MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lucia Sarmento.	2020, vol. 25

Fonte: própria autoria, 2020.

Sá, Moura e Henrique (2020) trazem em seu estudo uma abordagem comparativa sobre o PROEJA no Brasil, e os cursos de Educação e

Formação de Adultos (EFA), seu equivalente em Portugal. Os autores consideram que nos estudos comparativos sobre a EJA é preciso que "se mantenha clara a historicidade do objeto estudado" (sÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020, p. 5).

Amparados no referencial teórico socio crítico, os autores argumentam sobre a possibilidade de proporcionar aos estudantes jovens e adultos uma educação geral integrada à profissionalização, ambas de qualidade, proporcionadas pelo Estado no cumprimento do seu papel para garantia do direito dos sujeitos em questão. Desse modo, esses estudantes terão a oportunidade de compor o mundo do trabalho para, coletivamente, produzir a existência e garantir sua subsistência, como forma de atuar no mundo e transformá-lo (SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020).

Contudo, os pesquisadores destacam que tal possibilidade apenas será possível, em ambos os países, a partir da elevação dos programas a políticas públicas perenes, que não estejam subordinadas às ideologias dos diversos governos, à lógica capitalista e ao pensamento neoliberal, de forma que contribuam para o alcance da justiça social e educacional.

Esses autores buscam problematizar as agendas políticas educacionais implementadas em Portugal e no Brasil, discutindo suas proximidades e distanciamentos. Não deixam de considerar, portanto, "quer as semelhanças contextualizadas, quer as particularidades históricas" (SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020, p. 6), no sentido de atentar para o contexto sócio-histórico de cada país e a fim de analisar de forma mais precisa e aprofundada as realidades estudadas. A exemplo disso, temos a distinção feita no texto quanto a concepção de integração curricular no Brasil, onde

> [...] considera-se que o ensino integrado é a integração entre a denominada educação geral (ciências, letras e artes) e a formação profissionalizante, desenvolvida em um currículo único na mesma instituição educacional, tendo como referência conceitual a formação integral dos sujeitos (SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020, p. 16).

Enquanto que na literatura portuguesa, a integração curricular, de total relevância na concretização da articulação entre educação de jovens e adultos e a educação profissional,

> [...] considera a integração como sendo a articulação entre as instituições que proporcionam a educação geral básica e aquelas que são responsáveis pela formação profissional

> no sentido de que os sujeitos transitem entre umas e outras visando integrar os conhecimentos gerais e profissionais de modo que possam alcançar a formação integral (SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020, p. 16-17).

No que concerne à Pedagogia das Competências, em Portugal, tal "corrente político-ideológico-pedagógica conservadora e funcionalista" (BARROS, 2011; LIMA, 1994, 2018 apud SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020, p. 17) é aceita e defendida pelos conservadores. Compõem um grupo minoritário os atores sociais que vão na contramão desse conceito, que ocupa, acriticamente, posição de centralidade no processo de formação dos educandos no contexto português.

No Brasil, os pesquisadores do campo da educação entendem o conceito de Pedagogia das Competências como contrário à formação humana integral, que é centrada em uma perspectiva autônoma e emancipatória. Em contrário, a pedagogia das competências está fortemente aliada aos interesses do mercado de trabalho e à empregabilidade, em detrimento dos sujeitos e da sociedade em sua totalidade (SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020).

Os autores apontam ainda algumas características comuns às duas nações como sendo marcadas por avanços históricos, em períodos de governos de centro-esquerda, e retrocessos por descontinuidades ou enfraquecimentos, em períodos de governos de direita, representados por decisões ancoradas nos interesses do mercado de trabalho e das economias nacional e internacional (SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020).

Sá, Moura e Henrique (2020) demonstram o caráter ideológico, mercantilista e hegemônico da agenda política para a EJA, que vai de encontro à sua finalidade posto que, de acordo com o documento base do PROEJA para o Ensino Médio (2007),

> [...] o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2007, p. 13).

Os pesquisadores percebem uma estreita relação de proximidade e distanciamento dos países da centro-periferia mundial, quanto à garantia do direito à educação da população em geral e, mais especificamente, de jovens e adultos. O Brasil é um país no "centro da periferia" pois, apesar de estar localizado no centro da América Latina, não está situado entre os principais polos do capitalismo mundial. Portugal, por sua vez, situa-se na "periferia do centro", considerando-se que a Europa é um dos principais polos do capitalismo mundial, situando o país em uma posição periférica em relação à centralidade econômica europeia. Esse cenário acentua a exclusão social em ambos os países, embora a realidade educacional portuguesa seja um pouco melhor que a realidade educacional brasileira (SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020).

Outro ponto em comum entre o PROEJA e os cursos EFA é a preocupação latente nesses programas com a formação geral e profissional dos educandos, bem como a verticalização dos estudos e suas respectivas certificações. Ambos objetivam a elevação do nível de escolaridade de um público historicamente marginalizado e pouco escolarizado, aos quais foi negado o direito de acesso à devida escolarização na idade própria (SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020).

Os pesquisadores concluem que, por um lado, os programas estudados abrem espaços e oportunidades em prol da efetiva justiça social, em sentido pleno, amparada no modelo de seguridade social, que atua no atendimento centralizado e universal dos direitos sociais dos cidadãos. Por outro lado, esses espaços e oportunidades são constantemente ameaçados pelas decisões governamentais de cunho político-ideológicas influenciadas, principalmente, pela política e pelo mercado internacionais. Cabe, portanto, ao conjunto da sociedade civil e política, embora em meio às tensões que lhes são próprias, empenhar-se na luta constante pela garantia de um direito que, em termos legais, é ***de*** e ***para*** todos, na busca da redução das desigualdades sociais (SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020).

Quanto ao primeiro artigo do Quadro 1, Rummert e Alves (2010), também utilizaram uma abordagem comparativa entre Brasil e Portugal, na intenção se apreender as particularidades e convergências, em relação à pouca escolarização de jovens e adultos, que decorrem de fatores sócio-históricos e da atual posição semiperiférica que os dois países ocupam no cenário hegemônico internacional. Entretanto, as autoras não aprofundam a discussão sobre a articulação entre as modalidades da EJA e da EPT, especificamente, mas apenas sobre primeira.

Para as autoras a EJA é compreendida como uma modalidade educacional destinada aos jovens e adultos trabalhadores marcada, desde o início do século atual, por mudanças constantes, quanto à forma de oferta e aos conteúdos, subordinadas ao padrão de acumulação flexível, perpetuando a condição de subalternidade de ambos os países aos planos econômicos nacionais e ao quadro hegemônico internacional (RUMMERT; ALVES, 2010).

Embora direcionem a análise para o Programa de Inclusão de Jovens (Projovem), no Brasil, e o Programa Novas Oportunidades (PNO), em Portugal, as autoras fazem uma breve menção ao PROEJA por entenderem esse programa "como uma iniciativa que apresenta possibilidades de constituir avanços significativos no âmbito teórico-metodológico da educação de jovens e adultos" (RUMMERT; ALVES, 2010, p. 518). Por outro lado, as pesquisadoras consideram que o PROEJA se assemelha a outras políticas, como as analisadas no estudo, marcadas por seu caráter certificatório e meramente compensatório, que legitimam as desigualdades sociais reforçadas pela privatização do conhecimento e pela divisão social do trabalho.

Rummert e Alves (2010) destacam, ainda, alguns pontos positivos do PROEJA, como a possibilidade de articulação entre a EJA e a EPT, por meio da forma de oferta integrada, bem como o fato de ser ofertado, preferencialmente, pelo Institutos Federais, devido à notável qualidade da educação profissional e tecnológica no país, ofertada por essa instituição. Ademais, as autoras entendem como positivas as ações complementares como o ineditismo na formação ***lato sensu*** de professores para atuar na modalidade e "o fomento a pesquisas específicas visando à análise e ao aperfeiçoamento do programa" (RUMMERT; ALVES, 2010, p. 518).

Contudo, as autoras tecem algumas críticas ao PROEJA, por estar inscrito "na mesma lógica de multiplicação de ofertas que corrobora a permanência da segmentação e diferenciação de possibilidades de maior ou menor grau de acesso ao conhecimento" (RUMMERT; ALVES, 2010, p. 518). Essa lógica tem se mostrado constante na oferta de educação para a classe trabalhadora brasileira desde a década passada.

Esse é um fato marcante ainda enraizado na EJA com "um caráter de naturalização da negação do direito à educação básica como efetivo acesso universal às bases do conhecimento científico e tecnológico" (RUMMERT; ALVES, 2010, p. 518), materializado pelos problemas estruturais do Ministério da Educação, quanto à implementação do programa,

e pela ausência de uma definição clara sobre os recursos destinados propriamente ao PROEJA, para garantia de sua continuidade.

Tais problemas refletiram nas metas de atendimento definidas, mas não alcançadas, relacionadas à relação matrícula/investimento, em consequência da baixa oferta de vagas e da pouca divulgação das vagas existentes, o que acabou por acarretar uma procura maior que a oferta e a inadequação de horários para jovens e adultos trabalhadores. Ademais, a formação docente e discente, que acaba por se mostrar imediatista e pragmática, nada tem a ver com a formação integral do sujeito pretendida para o programa (RUMMERT; ALVES, 2010).

No segundo artigo relacionado no Quadro 1, Rummert, Algebaile e Ventura (2013) adotam o conceito do capital-imperialismo para analisar e explicar a atual conjuntura brasileira "particularmente em suas expressões complexas no âmbito dos processos sociais da educação e da formação humana" (RUMMERT; ALGEBAILE; VENTURA, 2013, p. 718), fortemente subordinada ao capital; e as desigualdades, fragmentações e expropriações, historicamente enfrentadas pela classe trabalhadora.

Em face a essa subordinação às "novas formas de destituição do direito de acesso universal às bases do conhecimento científico e tecnológico" (RUMMERT; ALGEBAILE; VENTURA, 2013, p. 722), a educação brasileira vem sofrendo, desde 1990, adaptações às exigências internacionais que demandavam, e ainda demandam, a qualificação imediatista da classe trabalhadora objetivando a empregabilidade, a redução dos custos com mão-de-obra e "um ***sistema mais flexível de negociação no mercado de trabalho***" (CNI, 2005, p. 63 apud RUMMERT; ALGEBAILE; VENTURA, 2013, p. 723, grifo do autor).

Nesse sentido, as autoras evidenciam uma nova dualidade educacional caracterizada pela desigualdade nas ofertas educativas, desdobradas em diversos níveis de certificação pois, embora garantido o acesso à educação, é fato que a qualidade pedagógica do ensino ofertado é heterogênea, devido ao percurso formativo fragmentado disponível para a classe trabalhadora em comparação à burguesia.

Essa dualidade se faz presente também nas diversas formas de oferta disponibilizadas nos diferentes âmbitos governamentais e privados, bem como nos modelos de ensino e modalidades de educação que, disfarçados de democratização do acesso à educação, satisfazem a falsa sensação de garantia de direitos e perpetuam o caráter classista da educação brasileira. Em vista disso, é preciso considerar que "quantidade e

variedade não significam oferta ampla, mas sim pulverizada, desigual, irregular e instável" (RUMMERT; ALGEBAILE; VENTURA, 2013, p. 725).

Em seu estudo, Rummert, Algebaile e Ventura (2013) ainda analisam a grande quantidade de programas com perfis formativos variados, instituídos pelos diversos setores governamentais, desde a década de 1990, com diferentes propósitos de formação para diferentes públicos e, em grande medida, o de pessoas menos favorecidas pertencentes à classe trabalhadora. As autoras constatam ainda que, apenas na esfera federal, existem aproximadamente trinta programas instituídos, dentre os quais está o PROEJA. Discutem que que, embora esse programa objetive a ampliação da escolarização básica articulada à formação profissional de jovens e adultos, não tem vínculo com renda mínima.

Para além da análise, as pesquisadoras tecem uma crítica à pulverização das políticas educacionais para a EJA através de parcerias e adesões, fortemente influenciadas por pressões do governo federal que investe em instituições privadas, e pelas esferas estaduais e municipais, respectivamente, com perfis formativos e padrões organizacionais diversos que caracterizam essa modalidade como "muito mais fragmentada, heterogênea e complexa" (VENTURA, 2008 apud RUMMERT; ALGEBAILE; VENTURA, 2013, p. 729).

Após a revisão de literatura, constatamos que, nas últimas décadas muitos foram os desafios que permearam as ofertas de EJA integrada à EPT para a classe trabalhadora, dentre os quais destacamos: o despreparo e a desvalorização dos profissionais da educação para lidar com as especificidades e necessidades dos estudantes da modalidade; a ausência de definições mais claras sobre os recursos de financiamento destinados à EJA, em comparação à demais modalidade de educação; o caráter ainda compensatório e certificatório das ofertas nas diferentes redes de ensino, em função da formação de mão-de-obra barata e imediata, sob a falsa promessa de empregabilidade; e a subordinação dos programas e políticas educacionais aos planos econômicos nacionais e ao cenário hegemônico internacional.

4. DESAFIOS À INTEGRAÇÃO DA EJA À EPT CARACTERIZADOS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

A década de 1990 se mostrou de grande importância para a EJA por ter sido palco de resistências e lutas, intensas e contínuas, que contaram

com a participação de vários atores sociais, nacionais e internacionais, na intenção de construir uma educação emancipatória, unitária e de qualidade.

O engajamento de sujeitos históricos relevantes dos diferentes setores da sociedade, como o segmento público, especialmente no âmbito municipal; as universidades; as organizações não governamentais (ONGs); os sindicatos; o sistema "S"; os educadores e os educandos da EJA; e os organismos internacionais, com destaque para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), foi de fundamental importância para o avanço das pautas de discussões acerca de como a Educação de Jovens e Adultos deveria ser posta em prática pelos organismos governamentais (MACHADO, 2016).

Dessa relação entre diferentes entes da sociedade civil e os formuladores de políticas públicas, com adesão do Ministério da Educação (MEC) em 2004, em torno de um objetivo em comum, embora nem sempre consensual, surgiram os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos. Nesse espaço democrático dos Fóruns, as questões concernentes à EJA até hoje demandam habilidade de diálogo, negociação, enfrentamentos de conflitos e disputas de poder no Estado Ampliado (GRAMSCI, 2000 apud MACHADO, 2016; PAIVA, 2009).

Os fóruns de EJA, atualmente presentes em todos os Estados brasileiros, promovem encontros nacionais na intenção de construir a EJA como uma política que "no sentido etimológico, diz respeito à participação do povo nas escolhas necessárias aos assuntos coletivos da cidade e do território" (MACHADO, 2016, p. 441).

Machado (2016) ressalta que a importância da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e demais países emergentes da América Latina, vai muito além de apenas escolarizar jovens e adultos trabalhadores, com propostas de ensino aligeiradas e imediatistas porque,

> [...] abarca a luta pelo direito de acesso, permanência e conclusão da escolarização com qualidade, em consonância com inúmeras outras lutas: pelos direitos à saúde, ao trabalho, à moradia digna (seja no campo ou nas cidades), à igualdade de gênero, ao respeito às diversidades, dentre tantas outras, que a configuram como educação ao longo de toda a vida e pela construção de uma sociedade que, de fato, seja espaço de vivência e convivência de todas e todos (MACHADO, 2016, p. 432).

A autora chama atenção para o espaço de luta representado pelo processo de formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que trouxe à tona o caráter democrático e emancipatório da educação. Essa dimensão de luta contra-hegemônica corrobora com as contradições que permeiam a EJA (CURY, 2002 apud MACHADO, 2016).

Para Leite (2012), a aprovação de uma LDBEN minimalista deu abertura para que reformas e medidas governamentais como o Decreto nº 2.208/1997, que regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDBEN n° 9.394/1996 para separação entre o ensino médio propedêutico e o ensino médio técnico, fossem implementadas e atendessem aos anseios da "política neoliberal do ***Estado Mínimo***" (LEITE, 2012, p. 48, grifo da autora). Coerente com o que pretendia o Governo de Fernando Henrique Cardoso, no poder à época, posto que o Projeto de Lei nº 1603, que objetivava a separação entre o ensino médio e a Educação Profissional (EP), tramitava no Congresso Nacional em 1996, antes mesmo da aprovação da referida LDBEN (MOURA, 2007).

Em contraponto, a Lei 11.741/2008, que teve por objetivo redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), da EJA e da EPT, representa uma conquista importante para a modalidade de EJA, se levarmos em consideração o fato de que tal articulação nem sempre esteve prevista na legislação educacional brasileira.

De acordo com o Decreto nº 2.208/1997, somente era possível cursar o ensino técnico paralelamente ao ensino médio na forma de oferta concomitante. O referido decreto previa ainda a possibilidade de cursar o nível técnico após a conclusão do nível médio, na forma de oferta sequencial (NUNES, 2011). Durante sua vigência, o Ensino Médio permaneceu voltado para o ensino propedêutico e academicista, objetivando o ingresso dos filhos da elite brasileira no Ensino Superior, e a Educação Profissional, manteve seu caráter instrumental de preparação dos filhos da classe trabalhadora para ingresso no mundo do trabalho (MOURA, 2007).

A articulação entre a educação básica e a educação profissional e tecnológica foi sendo construída, inicialmente, a partir da promulgação do Decreto nº 5.154/2004, que restabeleceu a integração curricular entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, até então separados por força do Decreto nº 2.208, de 1997.

No ano seguinte, o Decreto nº 5.478/2005 foi responsável por instituir, no âmbito da Rede Federal de Ensino, o PROEJA apenas para o nível médio, justificado no documento base do programa que "o exercício da modalidade EJA no âmbito do nível médio de ensino é ainda incipiente, e sobremaneira na Rede Federal, local privilegiado para o oferecimento da modalidade EJA integrada à educação profissional" (BRASIL, 2007, p. 34).

Portanto, a oferta de cursos de formação inicial e continuada integrados à educação profissional técnica de nível médio, no âmbito do PROEJA, ficou a cargo dos antigos CEFETs, das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e das Escolas Técnicas vinculadas as UFs (BRASIL, 2005).

Em 2006, o Decreto nº 5.840, foi responsável por ampliar a abrangência do programa também para o ensino fundamental, ao instituir o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que formalizou a articulação entre as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2006). Entretanto, as alterações na LDBEN nº 9.394, de 1996, para incorporação do texto do Decreto nº 5.840, de 2006, só vieram a ser formalizadas a partir da promulgação da Lei 11.741/2008.

O novo decreto possibilitou a oferta de cursos e programas de formação inicial e continuada (FIC) e qualificação profissional a partir do ensino fundamental, organizados por eixos tecnológicos distintos e, consequentemente, com itinerários e perfis formativos específicos ao seu público-alvo, implantados principalmente em parceria com municípios e instituições penais, sendo denominado PROEJA FIC a partir de 2009 (RUMMERT; ALGEBAILE; VENTURA, 2013; NUNES, 2011).

Diante do exposto, embora tenhamos constatado que a mera formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho e os interesses do capital tenham sobressaído em alguns momentos da história da EJA, com o apoio dos diferentes Governos, a modalidade tem se mantido viva e atuante na luta contra-hegemônica por reconhecimento e justiça social em prol da classe trabalhadora. A fim de que os sujeitos que foram excluídos do sistema educacional por motivos diversos tenham o direito de retornar à escolar em busca de formação e oportunidades de inserção nas várias dimensões da sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise dos artigos incluídos no estudo, identificamos o interesse da comunidade acadêmica em estudar as semelhanças e diferenças

entre os programas de educação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal, bem como as particularidades e desafios que permeiam a educação direcionada à classe trabalhadora, marcada pela negação do direito à escolarização e por uma inclusão excludente, camuflada de democratização de acesso à educação.

Ao constatarmos que, dos 519 artigos publicados de 2010 a 2020 na RBE, apenas 1 artigo aprofunda a análise sobre a articulação entre EJA e EPT, podemos concluir que ainda há muito espaço de discussão e pesquisa a ser conquistado, no âmbito dos programas de pós-graduação brasileiros, que possam ir além de breves menções sobre essa modalidade de educação que é, historicamente, marcada pela luta por espaço na política educacional brasileira.

Por fim, após o desenvolvimento da pesquisa exploratória da legislação brasileira sobre a EJA, a partir da década de 1990, entendemos que embora tenha sido palco de conquistas e resistências, ainda há um árduo caminho a ser percorrido para que a EJA integrada à EPT receba a devida atenção por parte do poder público, de modo a garantir aos estudantes da modalidade uma educação profissional e tecnológica apoiada em políticas públicas contínuas consoantes à concepção de formação humana integral, preconizada em seu documento base.

Entendemos, por conseguinte, ser essencial conhecer a realidade educacional na qual está inserida significativa parcela da sociedade brasileira para, a partir das investigações e constatações realizadas, atuar sobre a realidade e transformá-la. Nessa direção, o objetivo a ser alcançado é o de transformação da realidade educacional em favor dos trabalhadores e trabalhadoras que almejam melhores condições de educação e trabalho, coerentes com as transformações da sociedade contemporânea. A ampliação das pesquisas sobre a EJA integrada a EPT representarão avanços na luta pela garantia de direitos de todos e todas a uma educação unitária de qualidade em prol do desenvolvimento e da justiça social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 17 de abril de 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 23 de julho de 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** (Revogado pelo Decreto nº 5.840 de 2006). Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm. Acesso em: 27 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art39. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000.** Assunto: diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 9 jun. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n° 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art1. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base.** Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos: educação profissional Técnica de nível médio/ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 12 maio 2020.

MACHADO, Maria Margaria. A educação de jovens e adultos: após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, 2016. jul./dez. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687. Acesso em 20 jun. 2020.

LEITE, Maria Letícia Felicori Tonelli e Teixeira. **PROEJA: A experiência de um grupo virtual como forma de inserção digital.** 2012. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/60938. Acesso em: 25 nov. 2020.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica:** dualidade histórica e perspectivas de integração. Holos, Natal, a. 23, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11. Acesso em 17 jul. 2020.

NUNES, Patrícia dos Santos. **Em busca do tesouro:** inserção profissional e inclusão digital nas trajetórias de egressos/integralizados de um curso de técnico em informática – proeja. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3170. Acesso em: 07 dez. 2019.

PAIVA, Jane. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Em aberto, v. 22, n. 82, nov. 2009. p. 59-71. Disponível

em: http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2448/2186. Acesso em: 20 set. 2021.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, [*s. l.*], v. 18, n. 54, p. 717-739, 2013. Jul./Set. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7mWLQp-ZwNVfML7wyt6zjQ6R/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 ago. 2020.

RUMMERT, Sonia Maria; ALVES, Natália. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. **Revista Brasileira de Educação**, [*s. l.*], v. 15, n. 45, p. 511-528, 2010. Set./Dez. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TNqBCZ9ccV4J85vYKbxZZGk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 ago. 2020.

SÁ, Rosanna Maria Barros; MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lucia Sarmento. O ensino integrado como medida política em prol da justiça social: o caso dos cursos EFA em Portugal e do PROEJA no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [*s. l.*], v. 25, n. e250021, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Z6hHTCPts4WBJm7Tq6pZbnD/. Acesso em: 09 jun. 2020.

PESQUISA E ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DA INVESTIGAÇÃO À PRÁTICA EDUCATIVA EM LINGUAGEM

MARIANA BATISTA GOMES TRINDADE
Estudante do Curso de Segurança do Trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), trindaddemariana@gmail.com;

GABRIELA LINS FALCÃO
Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE); Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), gabrielafalcao@recife.ifpe.edu.br.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente artigo, de natureza bibliográfica, objetiva contribuir para as discussões acerca do desenvolvimento de pesquisa pelo professor no âmbito da educação profissional e tecnológica. A partir da perspectiva crítico-reflexiva, discorremos acerca da importância da pesquisa para a formação e a prática de professores de língua portuguesa, bem como apontamos tendências e interesses investigativos desses professores em atuação nos cursos de ensino médio na modalidade integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Nossos estudos, ainda em fase inicial, já apontam para contribuições da pesquisa como princípio formativo e como parte da prática docente, apresentando-se como caminho possível para a construção de abordagens discursivas de linguagem, em consonância com os estudos linguísticos mais atuais, contribuindo para a (re)configuração de práticas educativas.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Pesquisa. Ensino.

INTRODUÇÃO

Desde meados da década de 1980, no Brasil, os debates dentro do meio acadêmico com relação às práticas investigativas e seus impactos na formação docente se fazem cada vez mais presentes. Impulsionadas por fatores históricos – como a realização de pesquisas científicas em escolas desde o final do século XIX – e científicos – considerando estudos desenvolvidos atualmente em países ao redor do mundo -, essas discussões têm apontado, a nível mundial, o alinhamento entre ensino e pesquisa como fator essencial à melhoria das práticas docentes. Tal questão é apontada e discutida por diversos autores, a exemplo do livro organizado por Hollingswort (1997), que indica a relevância das atividades desenvolvidas por professores pesquisadores em países como Estados Unidos, Reino Unido, África do Sul, Malásia, Canadá, México, entre outros.

Segundo Diniz-Pereira e Zeichner, em prefácio à segunda edição do livro A pesquisa na formação e no trabalho docente, a concepção do professor como pesquisador tem sido o eixo central das maiores reformas educacionais no mundo, tendo "o potencial de se tornar um fenômeno contra-hegemônico global" (p. 8). Giroux (1997), Contreras (2002) e Pimenta (2012), ao defenderem um modelo de formação e de atuação docente baseado em uma perspectiva crítico-reflexiva, trazem contributos ao presente estudo, por alicerçar questões relacionadas à autonomia e à profissionalidade, bem como ao próprio processo de ensino-aprendizagem e à relação com o objeto de saber.

Dessa forma, a perspectiva adotada no presente estudo encara a reflexão da pesquisa, por exemplo, para além da prática da sala de aula e da produção de técnicas e metodologias de ensino eficazes, entendendo o professor pesquisador na direção de um processo que propicie as condições de posicionar-se, de maneira qualificada, face às questões da prática docente, mas "um processo que está inserido numa rede de atividades que extrapolam os limites da escola, pois se relacionam com necessidades que são social e historicamente definidas" (HORIKAWA, 2015, p. 21).

Também a partir da década de 1980, no Brasil, percebe-se que, especialmente por conta da ciência linguística, os estudos voltados ao ensino da língua portuguesa tornaram-se mais recorrentes, o que trouxe reflexões fundamentais ao desenvolvimento de mudanças nos objetos e nos objetivos de ensino nessa área. Sobre esse processo, segundo Costa Val (1992), a percepção da linguagem como objeto passível de interferências,

sejam essas de ordem cognitiva ou pragmática, é uma mudança radical de ponto de vista. O que, necessariamente, implica na alteração das estratégias de ensino da língua, tornando o trabalho em sala de aula mais dinâmico, pois já não há espaço para a descrição e prescrição de regras do enunciado. A reinvindicação por essa inovação também é afirmada por meio de documentos oficiais (BRASIL, 2012), que de acordo com Pietri e Shavinina (2003), encontram respaldo científico no crescimento e inovação dos achados linguísticos.

Altman (1998), ao realizar uma historiografia da produção linguística brasileira do período compreendido entre 1968 e 1988, mostra como a virada pragmática e o surgimento da Linguística como disciplina autônoma provocaram mudanças relacionadas tanto aos modos de produção de conhecimento sobre a linguagem quanto com relação à organização acadêmica e profissional. No tocante à educação básica, tal impacto permitiu desencadear alterações significativas quanto à concepção de língua, trazendo o texto, em sua pluridimensionalidade, a atividade linguística e os elementos enunciativos à centralidade do processo de ensino-aprendizagem, em uma visão integrada e ampliada dos mecanismos de produção e de interação por meio da linguagem.

Dias e Ottoni (2017) corroboram com esse entendimento, em obra recentemente publicada acerca do ensino e da formação docente a partir de uma perspectiva discursiva de linguagem, ao afirmarem, como resultado de seus estudos com professores em situação de pesquisa, ser necessário que tais docentes se apropriem das proposições, por exemplo, sobre as teorias para que possam "promover uma melhor articulação da teoria e uma reflexão, devidamente fundamentada, das práticas que propõem e desenvolvem em suas pesquisas" (p.275). A importância do trabalho investigativo para o exercício da profissão do docente de língua materna no cenário atual está fundamentada, pois, na crença dessa prática como alternativa na consolidação desse novo modelo de ensino, visto que pode trazer uma maior autonomia do professor, desde o processo de redefinição dos conteúdos ao desenvolvimento de competências que colaboram para a efetiva ampliação da inserção do alunado nas práticas de leitura, escrita e oralidade em sociedade.

Dessa maneira, considerando nosso interesse em compreender a atuação de pesquisadores da área da linguagem no interior da educação básica, e toda a relevância do tema frente às transformações ocorridas no ensino de língua portuguesa nas últimas décadas, escolhemos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, instituição a

que estamos vinculadas, para identificarmos as possíveis relações entre a atividade investigativa e as práticas desenvolvidas por esses sujeitos no ambiente escolar. Como apresentaremos mais detalhadamente a seguir, o Instituto Federal de Pernambuco, pertencente à Rede Federal de Educação Profissional Técnica e Tecnológica, foi escolhido por sua organização institucional, baseada na tríade ensino-pesquisa-extensão; a existência de programas internos de fomento à pesquisa, bem como os valores e as políticas adotados nessas instituições em relação a seu quadro de servidores, que congregam mestres e doutores em atuação também na educação básica, na oferta de cursos integrados ao ensino médio.

As recentes pesquisas desenvolvidas sobre a relevância da pesquisa na educação básica demonstram uma lacuna entre a necessidade supostamente consolidada de formar professores pesquisadores e a efetivação das práticas de pesquisa por esses profissionais, sendo essa última resultado de diversos fatores relacionados à profissão e à formação docente (FALCÃO, 2013; 2020). Assim, o desenvolvimento deste estudo, mesmo que ainda em fase inicial, já aponta para dados relevantes acerca da importância da realização de atividade investigativa, e da garantia das condições necessárias para a mesma, nos diferentes níveis da educação brasileira.

Nosso estudo encontra-se em fase inicial, e, neste artigo, nas seções que seguem, discorreremos sobre as concepções que fundamentam nosso entendimento acerca da pesquisa e do ensino de língua portuguesa, para posteriormente, apresentarmos alguns dados já produzidos, os quais apontam contribuições da atividade invevstigativa para a prática docente.

SER PROFESSOR PESQUISADOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A ESCOLHA DO NOSSO CAMPO DE ESTUDO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio tratam do conceito de Educação Profissional e Tecnológica (ETP), orientando os processos formativos de seus docentes com base nas premissas da integração e articulação entre ciência, tecnologia, conhecimentos específicos e cultura. Através disso é composta a tríade ensino, pesquisa e extensão, que se desenvolve em universidades e institutos federais de ensino.

O Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), ***lócus*** de nosso estudo, foi criado mediante a integração do então Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais dos municípios de Barreiros, Belo Jardim e Vitória de Santo Antão, por meio da Lei nº 11.892/2008, de criação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Os Institutos foram entendidos como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e de estrutura multicampi, pertencentes à essa Rede, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, a partir da tríade ensino-pesquisa-extensão.

Além da regulamentação oficial, ações específicas ratificam a pesquisa como missão dentro do Instituto Federal, tais como o estímulo à criação e ao registro de grupos de pesquisa, o lançamento de editais de fomento, a organização de eventos para socialização das investigações realizadas etc. Os projetos de pesquisa aprovados em editais anuais, por exemplo, são expostos anualmente no Congresso de Iniciação Científica do IFPE (CONIC), evento aberto ao público, no qual são socializadas as investigações realizadas e seus resultados. Outras formas de compartilhamento das produções são a CIENTEC – revista de divulgação científica semestral, publicada em formato impresso e eletrônico – e a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), que envolve toda a comunidade acadêmica e oferece mesas redondas, debates, palestras e oficinas.

Levando em consideração o explicitado, evidencia-se que a atividade investigativa na referida instituição é tanto parte de sua missão, quanto elemento constituinte da atividade docente. Atualmente, o IFPE está presente em 16 municípios do estado de Pernambuco, a maioria das unidades ofertando educação profissional técnica de nível médio, desenvolvida de forma articulada ou subsequente à educação básica regular. Isso nos possibilita a compilação de dados junto a professores de português de diferentes regiões pernambucanas, atuantes na última etapa da educação básica, com experiências investigativas e com formação adequada para seu desenvolvimento, ou seja com formação em nível de mestrado e doutorado.

Assim, encontramos no interior da Rede Federal um lugar propício para o encontro de professores pesquisadores em atuação nos diferentes níveis da educação, e consideramos válido ressaltar que esse estímulo não se dá apenas pela realização de eventos de fomento à divulgação científica, mas também por meio da contagem das atividades de pesquisa

como parte da carga horária semanal, do plano de carreira e das garantias de afastamento para formação continuada *stricto sensu*.

Sobre esse tema, os resultados alcançados por Falcão (2020), em seu estudo de doutoramento, apontaram que oito, dos nove docentes pesquisadores do IFPE entrevistados em seu estudo, consideravam o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco um ambiente favorável ao desenvolvimento de trabalhos de pesquisa por parte de seu quadro docente. Os dados trouxeram pontos importantes sobre as contribuições da pesquisa para o professor de português na educação básica e para a institucionalização das práticas investigativas no interior do IFPE. Como aspectos favoráveis, por exemplo, os sujeitos apontaram a existência de documentos regulamentadores e de ações de estímulo para essa atividade no interior da instituição, e citando, especialmente, 1) a existência de editais de fomento; 2) a disponibilidade de bolsas para estudantes; 3) a possibilidade de contabilizar carga horária no interior da jornada semanal, bem como 4) o estímulo à socialização de estudos e à participação em eventos, dentro e fora do Instituto Federal.

A única resposta negativa pontuou dificuldades, também listadas pelos demais sujeitos, mas sem a capacidade de comprometer o estímulo final à pesquisa: ausência de infraestrutura física, especialmente salas específicas para a prática de pesquisa; insuficiência de acervo adequado nas bibliotecas; disparidade na realidade de distribuição de aula entre as áreas de conhecimento.

CONTRIBUIÇÕES DA INVESTIGAÇÃO À PRÁTICA EDUCATIVA EM LINGUAGEM E TENDÊNCIAS INVESTIGATIVAS

As necessárias transformações no ensino de língua materna, trazidas essencialmente com as contribuições da linguística e da virada pragmática a partir, sobretudo, da década de 1980 (SUASSUNA, 1995, 2006; GERALDI, 1997), implicam, como vimos anteriormente, uma redefinição de objetos e objetivos do ensino de português, o qual pressupõe, para sua concretização, uma prática docente pautada na capacidade de compreender o conhecimento em sua característica mais inerente, a incompletude. E essa é, segundo Santos (2001), uma das maiores contribuições da pesquisa para a prática pedagógica, a atitude questionadora, crítica e reflexiva sobre o fazer pedagógico, e não mais um entendimento

dos professores como "consumidores, transmissores e implementadores do conhecimento produzido em outras instâncias" (ANDRÉ, 2001, p. 17).

Para romper com o paradigma reprodutor do ensino de língua, portanto, fazem-se necessárias, dentre outros fatores, duas mudanças essenciais na postura do professor. A primeira delas diz respeito à tomada de consciência em relação à identidade e aos interesses dos verdadeiros "agentes do conhecimento" (GERALDI, 1997, p. 121). Para o autor, as atividades desenvolvidas em sala de aula com a linguagem resultam de uma "articulação de uma concepção de mundo e de educação", e, por que não dizer, de língua. E é como instrumento possibilitador dessa consciência crítica que, defendemos, o trabalho com a pesquisa pode ser legitimado, a fim de proporcionar um despertar dos professores em relação ao seu objeto de ensino e às múltiplas instâncias em que se insere.

Uma outra mudança diz respeito ao entendimento da linguagem como trabalho (GERALDI, 1997), um fazer contínuo, cabendo ao docente proporcionar aos estudantes um contato efetivo com seus usos e possibilidades, tendo em vista a pluralidade própria da interação social. Para isso, uma mudança de concepções teóricas e de fazeres metodológicos sobre a língua e seu ensino é fundamental.

São muitas as contribuições dos estudos linguísticos para essa transição, tanto no tocante ao cabedal de conhecimento produzido em torno desse objeto, quanto no que diz respeito à formação dos professores. A linguística e suas diferentes disciplinas oferecem subsídios importantes na compreensão da língua e de seu funcionamento, além disso, a busca pela compreensão de fenômenos fez com que os estudos linguísticos ampliassem suas fronteiras, permitindo um diálogo constante com outras áreas do saber, como a filosofia, a psicologia e a sociologia.

A possibilidade do uso de diferentes ferramentas e áreas do conhecimento para entender os acontecimentos discursivos, as práticas de linguagem e os sujeitos que, ao mesmo tempo, as constituem e são constituídos por elas trouxe contribuições relevantes para a percepção da necessidade de transformação no ensino de língua materna ofertado nas salas de aula brasileiras.

Esse fenômeno pode ser percebido no interior de nosso ***lócus*** de estudo. Entre 2017 e 2019 foram cadastrados junto à Pro-Reitoria de Pesquisa do IFPE, por meio de edital interno, 23 projetos de pesquisa em linguagem, sob coordenação de docentes de português em atuação em cursos de ensino médio na modalidade integrado. Uma análise verticalizada desses projetos permitiu-nos a categorização dos mesmos dentro

de substratos teóricos e de conceitos próprios aos estudos linguísticos pós-virada pragmática, o que pode ser um indicador, pelo menos na descrição e na formalização desses projetos, da adoção de caminhos teóricos e investigativos em concordância com as perspectivas mais recentes de estudos da linguagem.

Percebemos a menção direta a conceitos também presentes e aplicados ao ensino de língua e literatura, no tocante à prescrições curriculares mais recentes, tais como o estudos dos gêneros textuais; a leitura, a escrita e as análises linguísticas e literárias como eixos de ensino; os elementos de textualidade trazidos pela Linguística de Texto, bem como conceitos teórico-metodológicos de diferentes correntes linguísticas, como Multimodalidade; Semiótica; Multiletramento; Dialogismo e Análise do Discurso. Como vimos, são muitas as ramificações e as contribuições dos estudos linguísticos para a transição no ensino de língua portuguesa, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos e à compreensão acerca da própria língua como objeto de ensino. A adoção de perspectivas e de tendências investigativas tendo como base conceitos decorrentes de achados linguísticos, de seus desdobramentos e de suas subáreas de conhecimento pode impactar não apenas a formação desses profissionais, como também a própria forma como concebem a língua e o seu funcionamento.

Concordamos com Signorini (2007) e Pietri (2003), para quem o discurso da mudança no ensino de língua advém dos estudos linguísticos e representa o caminho para o entendimento de língua a partir de uma perspectiva discursiva; nesse sentido, constatamos que esses professores pesquisadores desenvolvem seus estudos a partir dessa abordagem. A compreensão de fenômenos, da língua ou da literatura a partir desse olhar pode revelar, portanto, a familiaridade desses professores pesquisadores com as recentes teorias no campo da linguagem, tornando possível que utilizem seus conceitos, perspectivas e subáreas do conhecimento para entenderem e para explicarem os acontecimentos discursivos e as práticas de linguagem investigadas.

Essa convergência dialoga com os escritos de Geraldi (1996) ao falar das concepções docentes, ao afirmar que as aulas não devem se pautar em "aprender uma língua para dela se apropriar, mas se trata de usá-la e, em usando-a, aprendê-la" (p.53). Perini (2010) contribui para essa discussão, ao afirmar que o trabalho com a gramática deve basear-se em uma abordagem que permita, dentre outros objetivos, "assumir uma atitude científica frente ao fenômeno da linguagem. Isso significa admitir o

questionamento, aceitar a necessidade de justificar as afirmações feitas e dar lugar à dúvida sistemática, e não à vontade de crer" (p. 39). Para o autor, tal postura condiz com o entendimento da língua, e também de sua gramática, como disciplina científica, avançando para além da visão desta última como fonte de informações sobre o mundo e encarando-a como capaz de fornecer habilidades capazes de instrumentalizar o estudo da língua, o que permitiria avaliar e refutar afirmações e conceitos erroneamente considerados fixos ou acabados.

Tal preocupação já se encontrava presente nos escritos de Ilari (1997). Para o autor, a nova concepção de linguagem, decorrente da implementação dos estudos linguísticos em diferentes grupos de pesquisa das universidades brasileiras, trouxe preocupações efetivas com o modo de ensinar e aprender a língua no interior das escolas, com isso, mais dois objetivos formativos igualmente importantes da incorporação da linguística nos cursos de Letras deveriam ser destacados. O primeiro deles seria o de desautomatizar a visão corrente dos fatos da língua, e o segundo, o de proporcionar ao futuro professor a oportunidade de praticar investigação a partir de métodos considerados científicos.

Na perspectiva da desautomatização da visão dos futuros professores de português sobre os fenômenos da língua, Ilari (1997) afirma que isso é possível, pois o estudante pode ser levado a "analisar fatos da Língua Portuguesa com rigor e sem preconceitos" (p. 15), fazendo uso, inclusive, de métodos científicos próprios das ciências naturais para essa análise. Assim, muitos dos aspectos defendidos e normatizados da gramática tradicional poderiam ser refutados pelo estudo científico, mostrando-se as limitações impostas por visões dogmáticas da língua. Ilari (1997) destaca, ainda, a relevância da pesquisa como instrumento capaz de despertar no docente de português em formação uma postura mais aberta em relação a seu objeto de ensino, o que lhe permite libertar-se de antigos dogmas normativos e debruçar-se sobre a língua em uso.

Sobre essa temática, Bunzen e Nascimento (2019) afirmam que "os sujeitos praticantes do currículo do cotidiano (professores e alunos) precisam também ser agentes desta política linguística de mudanças no ensino" (p. 272) e promover uma educação linguística mais reflexiva e crítica, fugindo de perspectivas fixas e estanques sobre a língua e seu funcionamento. Concordamos com os autores, pois, na medida em que defendemos, hipoteticamente, o professor de língua portuguesa como professor pesquisador, defendendo sua formação para a pesquisa e o

entendimento da prática investigativa como componente constitutivo de sua atividade profissional.

Para Santos (2014), não é nova, na área da Linguística Aplicada, por exemplo, a defesa de uma formação profissional na qual o professor se constitua como pesquisador. Acreditamos que tal compreensão, além de conceber a escola como local de construção de conhecimento - para além dos saberes práticos ligados a seu fazer social e histórico (LEFEBVRE, 1979; GERALDI, 1996) - e de reconhecer o docente como produtor desse, carrega, em sua potencialidade, a possibilidade da oferta de instrumentos para auxiliar esse profissional no caminho da mudança frente aos objetos e objetivos do ensino de língua materna, na medida em que pode oferecer, inclusive, o entendimento das práticas e processos que constroem seu objeto de ensino, bem como permitir o acesso à fundamentação teórica, a apropriação das fontes e a conquista do status necessário para enfrentar os questionamentos e as turbulências próprias de um período de transição.

Segundo Antunes (2003), o docente de língua portuguesa precisa assumir-se como aquele que traça as linhas do caminho, as metas desejadas, como aquele que seleciona o objeto, os procedimentos e os recursos de trabalho. Evidentemente, com o respaldo das concepções teóricas, dos resultados das pesquisas linguísticas, da reflexão pedagógica cuidadosa, da atenção e do estudo diário (…). O professor de português precisa conquistar sua autonomia didática, assumir-se como especialista da área, comprometer-se com a causa da educação linguística de seus alunos. Não pode ficar, repito, à deriva, ao sabor das opiniões de todo mundo, como se não tivesse condições de estabelecer seus rumos. (ANTUNES, 2003, p.169-170).

A autonomia, decorrente da construção de saberes teóricos e da reflexão docente sobre a própria prática e sobre o conteúdo que leciona aparece, na voz de Antunes, como importante elemento do trabalho do professor, visto que permite uma maior maturidade e um maior conhecimento acerca de sua área do saber, contribuindo para a organização de seus instrumentos e práticas de ensino. Concordamos também com Soares (2002), quando esta afirma que a pesquisa contribui, ainda, porque oferece ao professor não só o contato com o conhecimento, mas a possibilidade de, através da convivência e da vivência de atividades de investigação, “apreender e aprender os processos de produção de conhecimento em sua área específica” (p. 114), o que contribui para a

compreensão do trabalho contínuo que envolve a construção e a produção de saberes.

Batista Neto e Freire (2013) destacam a relevância da prática investigativa como possibilitadora de aprendizagens como "a problematização, o questionamento, a prática da dúvida e a compreensão da provisoriedade do conhecimento" (p. 55), e o quanto sua ausência pode contribuir para promover visões distorcidas da escola e dos alunos, e reforçar tendências de repetição de práticas a que foram submetidos anteriormente os docentes em situação de formação. Apesar das múltiplas contribuições da pesquisa na formação de professores, como apontam estudos já concluídos, como Falcão (2020) e Lüdke e Cruz (2005), diante de cenários de transição nas práticas e concepções vigentes acerca do próprio objeto de ensino, como é o caso dos estudos linguísticos, as ações de investigação nos cursos de formação inicial ainda dependem, em sua maioria, da disponibilidade do professor formador, do tempo das aulas, do apoio institucional e de uma série de pré-requisitos para que sejam realizadas com a qualidade e o rigor metodológico esperados para um trabalho científico. Por isso, a pesquisa é, frequentemente, delegada aos cursos de formação continuada, principalmente em nível de pós-graduação stricto ou lato sensu, tornando a formação para a pesquisa restrita a uma minoria, se considerarmos o número de professores de português em atuação nas escolas brasileiras.

Essa necessária articulação entre a pesquisa e a formação inicial e continuada de professores parece ser consensual entre intelectuais brasileiros e estrangeiros, e configura, para Magda Becker Soares, a função pública das universidades, ao prepararem um tipo diferenciado de professor, e não atenderem simplesmente à demanda de mercado. A pesquisa, compreendida como processo de produção do conhecimento, precisa andar de par com a formação docente e as instituições universitárias devem assumir, portanto, a formação desse professor pesquisador, entendido como "um profissional dotado de uma postura interrogativa", questão imperativa na formação profissional (DINIZ-PEREIRA, 1999, p.118).

Mesmo reconhecendo as dificuldades de um processo ainda em implementação, este estudo busca reafirmar a importância de buscar e construir a imagem do professor de língua portuguesa como pesquisador, pois, como destacam os autores já citados, ao pesquisar os diferentes fenômenos da língua e ao tomar conhecimento dos estudos linguísticos, o professor de português torna-se capaz de modificar e ampliar sua

concepção de língua, percebendo, por exemplo, as limitações estruturais e as contradições existentes em modelos de ensino mais tradicionais, baseados apenas na reprodução descontextualizada de regras da gramática normativa e, por conseguinte, limitados à norma culta e a um conjunto de conceitos e normatizações produzidos por outrem. Essa tomada de consciência, advinda da apropriação da crença em novas concepções e valores, impulsiona, segundo Travaglia (2004), a transformação nos currículos e nas práticas escolares, contribuindo para um ensino de língua voltado ao desenvolvimento de competências de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua e sua multiplicidade de usos pelos mais diferente sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo originou-se do interesse em conhecer e discutir o desenvolvimento de atividades de pesquisa na educação profissional técnica e tecnológica para estudantes e professores. O mesmo encontra-se em fase inicial, por isso apresentamos neste artigo reflexões ainda incipientes e mais gerais, acerca das relações entre ensino e pesquisa, das concepções que norteiam cada uma dessas práticas e das contribuições existentes no diálogo entre estas. Além disso, apresentamos tendências investigativas no âmbito do Instituto Federal de Pernambuco frente aos professores de língua portuguesa em atuação nos cursos técnicos na modalidade integrado, com projetos cadastrados na Pró-Reitoria de Pesquisa entre os anos de 2017-2019.

Além da importância da pesquisa como princípio formativo e como prática profissional de professores, nosso estudo aponta, ainda, considerando as tendências e os temas das pesquisas apresentadas pelos professores pesquisadores do IFPE, a forte presença de conceitos e noções em consonância com as perspectivas sociodiscursivas. Tais concepções, portanto, presentes no fazer investigativo desenvolvido pelos docentes de português em atuação na instituição, dialogam com as transformações no ensino propostas e embasadas pela ciência linguística, oferecendo caminhos para compreendermos a prática investigativa como dispositivo formativo na formação e na atuação de docentes, nos diferentes níveis da educação.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, C. **A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988).** São Paulo: Humanitas, 1998.

ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papirus, 2001.

ANDRÉ, M. **Pesquisa, formação e prática docente.** In: ANDRÉ, M. (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2001.

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

BATISTA NETO, J.; FREIRE, E. **Questões sobre a formação de professores: profissionalização, formação e feminização/femilização.** Debates em Educação. Maceió, v. 5, n. 9, p. 39-66, jan./jun.,2013.

BRASIL. Lei n°. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 1, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm Acesso em: 23 set. 2021.

BRASIL. Lei n°. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun., p.01, 2014. Edição Extra. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm . Acesso em: 23 set. 2021.

BRASIL. Decreto-lei n°. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 100, 27 maio, p. 03-04, 2017. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/462913965/decreto-9057-17 . Acesso em: 23 set. 2021.

BUNZEN, C.; NASCIMENTO, G. **Gramática na sala de aula: algumas reflexões sobre o ensino dos substantivos.** Letras, Santa Maria, v. 29, n. 58, p. 249-275, jan./jun. 2019.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA VAL, M. G. **A interação linguística como objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.** Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 16, p. 23-30, dez, 1992.

DIAS, A. V. e OTTONI, M. A. **Da formação e qualificação de professores à prática em sala de aula: reflexos dos estudos sobre letramento, multiletramentos e letramentos digitais.** In: MAGALHÃES, T.; GARCIA-REIS, A. E FERREIRA, H. (org.) Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2017.

DINIZ-PEREIRA, J. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.** Revista Educação e Sociedade, v.20, n. 68, dez, p. 118, 1999.

DINIZ-PEREIRA, J.; ZEICHNER, K.(org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. **A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente.** In: _____.; ZEICHNER, K. (org.). A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FALCÃO, G. L. **O professor pesquisador em Pernambuco: concepções e experiências de professores de português das escolas de referência em ensino médio**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

FALCÃO, G. L. **Contribuições formativas, pedagógicas e profissionais da pesquisa para o professor de português da educação básica**. 2020. 186 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br. Acesso em: 20 set. 2021.

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino.** Campinas: Mercado das Letras, 1996.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.** Barcelona: Paidós, 1997.

HOLLINGSWORTH, S. (org.). **International Action Research: a casebook for educational Reform.** Washington: Farmer Press, 1997.

HORIKAWA, A. **A formação de professores: perspectiva histórica e concepções. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente.** Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 21, ago./dez, 2015.

ILARI, R. **A linguística e o ensino da língua portuguesa.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal, lógica dialética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. **Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa.** Cadernos de pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 35, n.135, p.81-109, maio/ago. 2005.

MORE: Mecanismo online para referências, versão 2.0. Florianópolis: UFSC Rexlab, 2013. Disponível em: http://www.more.ufsc.br/. Acesso em: 22 set. 2021.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PIETRI, E. **A constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil.** 2003. 202 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, São Paulo, 2003.

PIMENTA, S. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** In: _____.; GHEDIN, E. (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

PIMENTA, S. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: _____(org). Saberes pedagógicos e atividade docente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, L. **Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa.** In: ANDRÉ, M. (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-26.

SANTOS, L.F. **Formação docente nas práticas pedagógicas do PIBID: a constituição do professor como pesquisador.** In: Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 13-31.

SHAVININA, L. (org.) **The international handbook on innovation.** Londres: Pergamon, 2003.

SIGNORINI, I. **Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de língua portuguesa.** In: _____. Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 17. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática.** Campinas: Papirus, 1995.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. **A noção de "profissional reflexivo" na educação: atualidade, usos e limites.** Cadernos de pesquisa, v.48 n.168, p.388-411, abr./jun. 2018.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática: ensino plural.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

O CINEMA ATRAVÉS DAS LENTES DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO ESCOLAR

HELDER DANTAS VIEIRA
Aluno do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – IFPE, helder.dantas@ufpe.br;

DR. JOSÉ HENRIQUE DUARTE NETO
Professor do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – IFPE, henrique.duarte@vitoria.ifpe.edu.br.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo estabelecer a relação cinema e educação, mediada pelo método materialista histórico dialético. Há muito, assistir a um filme constituiu-se como uma prática social que contribui diretamente para a formação das pessoas. No ambiente escolar, a exibição de uma narrativa cinematográfica, acompanhada de acalorados debates, constituiu-se uma atividade muito presente nas práticas pedagógicas. O filme é um produto artístico ou de entretenimento construído socialmente e condicionado pelas várias determinações existentes no contexto histórico no qual é realizado. A análise metodológica do cinema a partir do materialismo histórico dialético o conecta à totalidade da produção não-material da humanidade, assim como o conhecimento do percurso histórico do cinema e das técnicas da linguagem cinematográfica potencializará a experiência de assistir a um filme no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação; Cinema; Materialismo Histórico Dialético.

1. INTRODUÇÃO

Assistir a um filme na sala de cinema, na tela de uma TV, ou em aparelhos móveis, como celulares, ***tablets***, notebooks etc, seja no antigo formato analógico das fitas VHS, digitalizado em um DVD, ou mesmo nas atuais plataformas de vídeo sob demanda, há muito tornou-se uma prática social comum. Como instrumento formativo, a produção fílmica, ao longo do tempo, foi assumindo papel influenciador importante para as mais diversas gerações.

No ambiente escolar, a exibição de uma narrativa cinematográfica, seja ela de curta metragem ou de longa metragem, documentária ou ficcional, live-action ou animação, acompanhada de acalorados debates, constituiu-se uma atividade muito presente nas práticas pedagógicas.

Não obstante, o que podemos observar é o uso do filme como um complemento a determinado conteúdo curricular, não superando o simples papel de reforço ao tema proposto pelo planejamento escolar anual, o que de certa forma limita o potencial de contribuição da narrativa cinematográfica na formação integral dos discentes.

Devemos evitar o esquematismo analítico da mera analogia entre o conteúdo de um filme e o contexto social retratado no mesmo, atentemos para as várias determinações da totalidade das práticas sociais na qual a produção fílmica foi realizada já no planejamento das atividades, objetivando o uso potencializado dos produtos cinematográficos.

2. CINEMA E EDUCAÇÃO

Há muito, assistir a um filme constituiu-se como uma prática social que contribui diretamente para a formação das pessoas, por isso, para Rosália Duarte (2002, p. 14), tratando-se de "[...] sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem é requisito fundamental para se transitar bem pelos mais diferentes campos sociais".

Reconhecendo a escola como uma instituição condicionada historicamente pela sociedade na qual está inserida, constatamos, então, que a presença do produto fílmico, como acontece nas relações sociais, há tempos constituiu-se numa prática pedagógica frequente, desempenhando um papel fundamental na formação cultural dos adolescentes.

Entretanto, percebemos que na maioria das vezes os filmes são utilizadas como meros instrumentos didáticos complementares ao conteúdo

curricular, não se considerando as várias potencialidades de formação que os mesmos podem proporcionar.

As várias dimensões históricas de uma totalidade social na qual uma pessoa está inserida lhe fornecerá determinadas ferramentas para lidar com as mais diversas manifestações artísticas do seu tempo, incluído aqui as produções cinematográficas. Esse acervo cultural constituirá uma prática social que influenciará as escolhas fílmicas para além do gosto pessoal, contribuindo sobremaneira para a formação geral dessa pessoa. Para Duarte, "Ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais" (2002, p. 17). Na mesma linha, afirmava o pensador alemão Walter Benjamin:

> […] a descrição cinematográfica da realidade é para o homem moderno infinitamente mais significativa que a pictórica, porque ela lhe oferece o que temos o direito de exigir da arte: um aspecto da realidade livre de qualquer manipulação pelos aparelhos, precisamente graças ao procedimento de penetrar, com os aparelhos, no âmago da realidade (BENJAMIN, 1987, p. 187).

É na virada do século XIX para o XX, que surge a técnica de captação e projeção de imagens em movimento, característica principal do produto cinematográfico. Essa possibilidade de registro da realidade iria marcar definitivamente a maneira como a humanidade passaria a se ver. Ainda segundo Duarte, grande parte da "[...] percepção que temos da história da humanidade talvez esteja irremediavelmente marcada pelo contato que temos/tivemos com as imagens cinematográficas" (2002, p. 18). Muito da concepção de mundo da sociedade burguesa capitalista continua sendo difundida na estrutura narrativa de um filme, notadamente, a maioria das produções oriundas das indústrias cinematográficas norte-americana e europeia.

No início da sétima arte, eram os registros que ficaram conhecidos como "vistas", pois tinham como objetivo a captação das cenas cotidianas observadas pelo olhar do aparelho batizado de cinematógrafo. Para Benjamin (1987, p. 187), o filme promove uma relação de identificação "[…] direta e interna entre o prazer de ver e sentir [...]" dos milhares de espectadores nas salas de cinema.

Assim, "[…] as potencialidades do novo aparato técnico passaram a ser exploradas na documentação de sociedades e culturas muito diversas,

de ambientes naturais e da vida animal, gerando imagens de grande valor científicos" (DUARTE, 2002, p. 24).

Não tardaria para que o exercício repetitivo e experimental dos fotógrafos resultasse no surgimento de uma nova estética narrativa, passando de documentação imagética da realidade cotidiana a narrativas ficcionais que logo seduziriam cada vez mais as pessoas em todo o planeta.

Apropriando-se e investindo nesta nova linguagem, que chamamos de filmes de ficção, o capital industrial excedente criou e determinou uma lógica de produção e de distribuição das produções visando o lucro, tornando o cinema o principal entretenimento das pessoas em diversos países:

> Ao invés de apenas registrar em imagem hábitos e costumes de povos distintos, os filmes de ficção passariam a inventar costumes, criar modas e difundir hábitos, tornando-se o entretenimento número um de milhões de pessoas em todo o mundo, pelo menos até meados dos anos 1950 (DUARTE, 2002, p. 27).

O modelo de produção cinematográfico pressupõe a necessidade da reprodutibilidade técnica do filme finalizado, pois a realização deste tornar-se-á "[...] tão cara que um consumidor, que poderia, por exemplo, pagar um quadro, não pode mais pagar um filme" (BENJAMIN, 1987, p. 172). Isto faz com que a difusão em massa da obra cinematográfica seja uma condição obrigatória para a sua realização. Destaquemos que estamos falando da produção cinematográfica no contexto do modo de produção capitalista na sua fase conhecida como Capitalismo Industrial. Benjamin já trazia esse aspecto característico do campo cinematográfico, quando destacou que "Em 1927, calculou-se que um filme de longa metragem, para ser rentável, precisaria atingir um público de nove milhões de pessoas" (1987, p. 172).

A linguagem cinematográfica foi se desenvolvendo a partir da utilização de vários elementos: imagens em movimento, voz, som ambiente e som artificial inserido em estúdio, textos sobrepostos às imagens, manipulação da duração e sequenciamento de cenas etc, possibilitando diferentes articulações para produção das mais diversas significações, mas ressalte-se que "[...] nenhum desses sistemas significadores produz sentido isoladamente ou alcança seus objetivos fora de sua inserção no conjunto" (DUARTE, 2002, p. 49). Novamente, recorremos ao filósofo marxista alemão Walter Benjamin. Ele entendeu, como aconteceu com

os cineastas da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, no início do século XX, que a obra de arte cinematográfica se constituiria a partir do sequenciamento final das cenas, ou seja, ao se efetivar a etapa da montagem. Para ele, "[…] cada fragmento é a reprodução de um acontecimento que nem constitui em si uma obra de arte, nem engendra uma obra de arte, ao ser filmado" (1987, p. 178). Ele reafirmava o caráter ilusionista do cinema determinado pela montagem, pois o resultado fílmico esconde "[…] do nosso campo visual as câmaras, os aparelhos de iluminação, os assistentes e outros objetos alheios à cena" (1987, p. 186). Por isso, a necessidade de dominarmos a maneira como a narrativa cinematográfica se utiliza desses elementos para que tenhamos um aproveitamento qualitativo cada vez maior da experiência fílmica, principalmente na escolar. Segundo Duarte:

> A forma de articular esses elementos significadores depende do tipo de cinema que se faz (mais ou menos industrial, por exemplo), do tipo de narrativa que se quer construir (mais ou menos densa e complexa), dos recursos de que se dispõe (técnicos, humanos ou financeiros) e, acima de tudo, do contexto social e cultural em que os filmes são realizados e vistos" (DUARTE, 2002, p. 51).

O cinema comercial, por exemplo, não tem interesse em questionar a realidade objetiva, discutindo-a como uma totalidade constituída de múltiplas determinações, muito pelo contrário, a maioria das produções fílmicas comerciais não trata da totalidade real concreta, mas sim das várias possíveis verdades particulares isoladamente, como preconiza o ideal pós-moderno das metanarrativas. O cinema comercial se fixa na ideologia das possibilidades compensatórias individuais para a classe trabalhadora, estando esta inserida no universo do público espectador de filmes, grupo este que, segundo Ilma Esperança (1993, p. 16), "[…] procura diversão, quer ser entretido sem compromisso, evitando o confronto com a realidade social [...]", identificando-se com as aspirações da burguesia, como ascensão social e felicidade no âmbito nuclear da família tradicional.

As narrativas cinematográficas refletem a relação entre sociedade e cinema, indicando caminhos para a compreensão das concepções de mundo das sociedades nas quais a obra fílmica é realizada. Nesse sentido, cabe aqui uma breve discussão de dois importantes textos sobre a produção contra-hegemônica no campo da sétima arte.

No texto intitulado "Eztetyka da Fome", escrito em 1965, Glauber Rocha afirmava que a representação do Brasil no mundo estaria caracterizada por "[…] exotismos formais que vulgarizam problemas sociais [...]" (1965, p. 1), contaminando não somente o campo das artes, mas também o fazer político. Isso se daria, fundamentalmente, pelas condições impostas pelos anos de colonialismo, seja ele formal ou disfarçado de liberalismo democrático. Para o cineasta baiano:

> A América Latina permanece colônia e o que diferencia o colonialismo de ontem do atual é apenas a forma mais aprimorada do colonizador: e além dos colonizadores de fato, as formas sutis daqueles que também sobre nós armam futuros botes. O problema internacional da AL é ainda um caso de mudança de colonizadores, sendo que uma libertação possível estará ainda por muito tempo em função de uma nova dependência (ROCHA, 1965, p. 1).

Nesse sentido, o observador eurocêntrico não compreenderia a miséria latino-americana e, por sua vez, o latino não conseguiria comunicar, verdadeiramente, a sua condição de miséria. Rocha afirmava que, a fome na América Latina, mesmo vivenciada por grande parte da população, não era compreendida em suas várias dimensões. Para ele, a maior contribuição do movimento cinemanovista foi a busca do entendimento das dimensões manifestadas da miserabilidade na sociedade brasileira.

Por fim, sobre a relação entre a filmografia do movimento cinemanovista e a prática pedagógica do uso de filmes em sala de aula, reflitamos a partir da seguinte afirmação do inquieto cineasta brasileiro: "[…] não é um filme mas um conjunto de filmes em evolução que dará, por fim, ao público, a consciência de sua própria existência" (ROCHA, 1965, p. 4).

Reflexões tão significativas quanto as desenvolvidas por Glauber Rocha, foram realizadas também pelos cineastas argentinos Fernando Solanas e Octavio Getino.

Logo no primeiro parágrafo do texto intitulado "Hacia un tercer cine: Apuntes y experiencias para el desarrollo de un cine de liberación en el tercer mundo", produzido em 1969, Getino e Solanas alertam para o papel que o capital, hegemonicamente norte-americano, definiu para a produção cinematográfica mundial: a de realizadora de espetáculos lucrativos de entretenimento. Poderíamos imaginar que essa dimensão concreta da realidade da produção fílmica internacional seria responsável por inviabilizar a possibilidade de existência de um cinema contra-hegemônico, ou nas palavras dos autores, pela efetivação de um cinema de

"descolonización." Supostamente, o cinema revolucionário somente seria possível de existir após a revolução, ou seja, sob um governo revolucionário. Para os autores argentinos, isso se configuraria como um equívoco, posto que está alicerçado na visão burguesa que somente enxerga a produção cinematográfica a partir do modelo norte-americano de produção, distribuição e exibição, modelo este que objetiva o aumento do capital através do lucro. Entretanto, movimentos anti-imperialistas estavam ocorrendo em países do chamado Terceiro Mundo: Cuba já havia feito a revolução socialista; no Vietnã, acontecia a luta revolucionária; e em vários países do continente africano, o colonialismo era alvo de ataques de forças populares. Dentro deste contexto mundial, Getino e Solanas puderam afirmar que:

> Una situación histórica nueva a un hombre nuevo naciendo a través de la lucha antimperialista demandaban también una actitud nueva y revolucionaria a los cineastas de nuestros países e incluso de las metrópolis imperialistas. La interrogante de si un cine militante era posible antes de la revolución comenzó a ser sustituida en grupos aún reducidos por el si era o no necesario para contribuir a la posibilidad de la posibilidad de la revolución (GETINO e SOLANAS, 1969, p. 2).

A arte representará sempre os interesses de classes conflitantes. Na situação colonialista, competem o colonizado e o colonizador. No capitalismo, disputam duas concepções de arte que são representadas pela classe trabalhadora e pelo capital. Por isso, a necessidade de se utilizar cinemas contra-hegemônicos, que contribuam para a sensibilização e politização da classe trabalhadora, visando a compreensão da realidade desigual existente no capitalismo rumo a luta política de conquista do poder.

O cinema produz um efeito de reprodução da realidade como nenhuma outra obra artística, por isso, o domínio da gramática fílmica nos fornecerá uma vivência mais acurada da experiência cinematográfica, pois, quando falamos dos filmes "[…] que vimos, das impressões que eles nos causaram e do que aprendemos com eles, estamos falando dos significados que atribuímos a eles, nos diferentes momentos de nossas vidas, a partir das experiências que vivemos e dos saberes que fomos acumulando" (DUARTE, 2002, p. 74). Também devemos levar em consideração que a significação fílmica da qual nos apropriamos é um processo coletivo, seja no compartilhamento da sala de um cinema, seja nas discussões

seguidas à exibição. Além disso, nos alerta Duarte, que "[…] a apropriação/produção de significados que emerge da experiência com os filmes também está profundamente vinculada ao conjunto de discursos produzidos sobre eles, nos diferentes contextos sociais em que são vistos" (2002, p. 76). Essa miríade de significados fílmicos não seria imposta somente pela "[...] organização dos sistemas significadores dessa linguagem, por mais ideológicas que sejam suas convenções [...]" mas também, pelo "[…] maior ou menor domínio dos códigos que compõem a linguagem cinematográfica" (DUARTE, 2002, p. 77).

No Brasil, enquanto durou a ditadura civil-militar, imposta em 1964, os espaços cineclubistas exerceram papel fundamental de resistência ao regime de exceção. Nestes, o cinema era considerado um instrumento de conscientização política e uma ferramenta importante na luta para o retorno do país a uma democracia liberal, pois atuaram:

> […] tanto como espaço democrático de debates políticos quanto como centro de formação cultural. A ação 'pedagógica' desses clubes e das cinematecas, associada a uma rede de socialização mais ampla, constituiu um cenário privilegiado de aprendizagem informal de cinema, de troca de saberes e informações, de leitura e discussão de artigos sobre o assunto (DUARTE, 2002, p. 80).

Consideremos, então, que ao admitirmos a efetiva atuação do cinema na formação humana, perceberemos que:

> […] a transmissão/produção de saberes e conhecimentos não é prerrogativa exclusiva da escola (embora ela tenha um importante papel a desempenhar nesse processo), mas que acontece em outras instâncias de socialização. Pensar o cinema como uma importante instância 'pedagógica' nos leva a querer entender melhor o papel que ele desempenha junto àqueles com os quais nós também lidamos, só que em ambientes escolares e acadêmicos (DUARTE, 2002, p. 81).

Portanto, o desvelamento dos diversos significados de um determinado conteúdo fílmico realizado dinâmica e gradualmente, utilizando-se de cinematografias acumuladas, tanto nas telas de cinema e TV quanto nas telas de aparelhos móveis (computadores, celulares etc), em conversas informais nas quais externamos o nosso entendimento do filme e escutamos o que pensa o interlocutor, e também a partir de críticas cinematográficas acessadas em textos especializados, comentários em sites

ou canais na Internet etc, podemos concluir que é possível aprender a ver um filme.

3. O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO DIALÉTICO

Na última década do século XX e início do novo milênio, a teoria pós-moderna tornou-se quase hegemônica no campo da Educação, trazendo para as práticas pedagógicas as competências individuais e contribuindo sobremaneira para a marginalização do materialismo histórico dialético como método referencial de análise da realidade social objetiva. Não esqueçamos que esse movimento tem como base a ideologia neoliberal fincada em bases individualistas, mercadológicas e privatizadoras da sociedade. Portanto, neste espectro ideológico, compreende-se que as desigualdades sociais resultam, tão somente, da dinâmica natural do capital, representado pelo mercado, e que a superação da pobreza seria conseguida pela capacitação individual, ou mais pomposamente, pela ação empreendedora de cada pessoa frente às necessidades e às oportunidades apresentadas pelo mercado. Nega-se, por exemplo, a luta de classes, base da dinâmica socioeconômica do capitalismo.

Ao optarmos pelo campo do materialismo histórico dialético na condução da presente discussão educacional, o fazemos por este método constituir-se em categorias gerais historicizadas, ou seja, suas principais categorias como totalidade, contradição, mediação, alienação são entendidas como construções determinadas historicamente. Identificamos neste método uma concepção de mundo que propõe a "[…] apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica" (FRIGOTTO, 2000, p. 73), em contraponto à concepção metafísica que "[…] orienta os métodos de investigação de forma linear, a-histórica, lógica e harmônica" (FRIGOTTO, 2000, p. 74), considerando os fenômenos sociais como regidos por leis naturais e possíveis de observação investigativa, por parte do pesquisador, de forma neutra e objetiva. Nesta, propõe-se o distanciamento entre sujeito e objeto, como condição fundamental para se conseguir o caráter objetivo da pesquisa, reduzindo "[…] o objeto de estudo a unidades, individualidades, fatores ou variáveis isoladas, autônomos e mensuráveis" (FRIGOTTO, 2000, p. 75).

A concepção materialista histórica entende o pensamento como reflexo da realidade concreta que tem suas próprias leis, sendo estas

condicionadas pelas relações contraditórias das várias determinações existentes no real concreto, cabendo ao pensamento "[...] dar-lhes expressão abstrata, universalizada, que corresponde ao que se chamará então de 'ideias' e 'proposições'" (FRIGOTTO, 2000, p. 75). Entendamos o reflexo como uma representação de parte da realidade objetiva calcada na subjetividade, portanto, o desafio, segundo Frigotto (2000, p. 75), "[...] é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real".

A base da concepção materialista é a realidade histórica e objetiva do modo de produção da existência humana. Para Marx e Engels:

> O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a ser estabelecido é, portanto, a organização corporal desses indivíduos e a relação que esta acarreta, com o restante da natureza. [...] Toda historiografia deve partir desses fundamentos naturais e sua modificação pela ação dos homens no curso da história. Os homens podem ser distinguidos dos animais pela consciência, pela religião, por qualquer outra coisa que se queira. Eles mesmos começam a se diferenciar dos animais assim que começam a produzir seus meios de subsistência, um passo que é condicionado por sua organização física. Ao produzir seus meios de subsistência, os seres humanos indiretamente produzem sua própria vida material (MARX e ENGELS, 2019, p. 13-14)

Para Frigotto (2000, p. 77) o materialismo histórico dialético "[...] constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais", ou seja, o método materialista histórico está ligado a uma determinada concepção de mundo que se propõe a compreender a realidade concreta e, concomitantemente, a uma práxis transformadora desta realidade objetiva. Por isso, criticar, desconstruir e superar o pensamento dominante é condição fundamental para se trabalhar a partir da perspectiva materialista histórica dialética.

Um dos primeiros movimentos a se realizar no uso do método materialista histórico como ferramenta de investigação educacional é o entendimento de como se dá concreta e objetivamente determinado fenômeno social, quais as dimensões sociais e históricas deste fenômeno a ser estudado. Frigotto (2000, p. 79), vê o método materialista histórico como "[...] uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. Há, pois, um tríplice

movimento: de crítica, de construção do conhecimento 'novo', e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação".

Uma importante condição a ser considerada para a compreensão do método materialista histórico é que a dialética é "[...] um atributo da realidade e não do pensamento" (FRIGOTTO, 2000, p. 79), ou seja, o real concreto e objetivo é que determina o pensamento e não o contrário. Entretanto, essa realidade objetiva não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, como o cotidiano mais simples das experiências diárias. Por isso, há que se analisar as várias dimensões que constituem uma determinada totalidade social. Para Frigotto, o movimento:

> [...] implica necessariamente ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica, em segundo lugar, superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado (FRIGOTTO, 2000, p. 79).

Reafirmando que é a realidade que determina o pensamento, podemos perceber, então, que esse movimento histórico dialético de compreensão da realidade concreta demandará do pesquisador um esforço intelectual de alta proporção. Por isso, Frigotto faz o seguinte alerta:

> Uma dificuldade concreta que percebo nos trabalhos de pesquisa que se esforçam por assumir uma perspectiva dialética é, primeiramente, a apreensão do caráter histórico do objeto de conhecimento. Isto faz com que as categorias totalidade, contradição, mediação sejam tomadas abstratamente e, enquanto tal, apenas especulativamente. Com isso confunde-se a necessária relação parte-todo e todo-parte com a ideia de um método capaz de exaurir todos os infinitos aspectos de uma determinada realidade, captar todas as contradições e todas as mediações. Ignora-se, assim, o caráter relativo, parcial, provisório, de todo o conhecimento histórico, e que o conhecimento científico não busca todas as determinações, as leis que estruturam um determinado fenômeno social, senão que busca as suas determinações e leis fundamentais. [...] Para que o processo de conhecimento seja dialético, a teoria, que fornece as categorias de análise, necessita, no processo de investigação, ser revisitada, e as categorias reconstituídas (FRIGOTTO, 2000, p. 81).

Afinal de contas, as categorias totalidade, mediação, contradição são históricas e, portanto, dinâmicas.

Tratemos agora de um aspecto fundamental do método dialético: a práxis. O que se busca no movimento de compreensão do real a partir do método materialista histórico dialético é o conhecimento crítico a ser utilizado na superação da realidade objetiva investigada, tanto no plano do saber quanto no campo da prática social. A práxis se constitui na unidade dialética e inseparável do binômio teoria e ação e, nela, busca-se analisar e compreender uma determinada realidade concreta com o objetivo de superá-la, transformá-la.

Para o método materialista histórico dialético, as relações sociais de produção, ou seja, o trabalho, constitui-se como categoria definidora do ser histórico concreto, dos modos de produção da existência humana, das bases do conhecimento humano, assim, "[...] o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos" (FRIGOTTO, 2000, p. 82).

Ao se adotar o materialista histórico dialético como método de investigação, há que se evitar tomá-lo como uma técnica isolada, instrumentalizada, não historicizada, na qual "[...] a questão da concepção de realidade, de mundo, a questão ideológica, as relações de poder e de classe nem sequer aparecem" (FRIGOTTO, 2000, p. 83). Deve-se partir da realidade empírica, mas evitar a leitura empiricista da realidade.

Tendo como método de análise o materialismo histórico dialético, o sujeito e o objeto de uma pesquisa social são partes de uma mesma realidade objetiva e, em se tratando do mundo atual, são elementos condicionados pelo modo de produção capitalista, portanto, são dimensões de uma mesma concretude caracterizada pelas relações de contradição, mais especificamente, da luta de classes.

O materialismo histórico dialético propõe a compreensão da realidade objetiva, concreta, vinculada a uma prática revolucionária (práxis) de superação das desigualdades humanas impostas pela sociedade capitalista, desvelando os vários mecanismos de dominação e alienação, objetivando a construção de um mundo mais igualitário. Essa realidade concreta, o mundo real, constitui-se das relações materiais que se estabelecem cotidianamente em uma totalidade de contradições. E é nessa realidade objetiva que o ser humano desenvolve-se, forma-se e constrói essa realidade.

4. O CINEMA E O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

O filme é um produto artístico ou de entretenimento construído socialmente e condicionado pelas várias determinações existentes no contexto histórico no qual é realizado. Portanto, devemos considerar a totalidade das relações sociais que influenciam a sua produção. É preciso conhecer a história do cinema sob uma perspectiva crítica, compreender o percurso histórico no qual esse campo da arte e do conhecimento humano se desenvolveu, principalmente, sob as estruturas econômicas excludentes do capitalismo mundial. Os diferentes momentos históricos e as diversas geografias mundiais implementaram as mais variadas técnicas e estéticas cinematográficas e estas manifestações necessitam ser analisadas dentro de uma perspectiva totalizante. A análise metodológica do cinema a partir do materialismo histórico dialético o conecta à totalidade da produção não-material da humanidade. Leandro Konder, nos ajuda a compreender melhor a categoria totalidade ao afirmar que:

> Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para osn problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. [...] A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa - que a visão de conjunto proporciona - que é chamada de totalidade (KONDER, 2011, p. 35).

Atentemos, então, para a provocação feita pelo cineasta cubano Tomás Gutiérrez Alea ao propor que a obra cinematográfica seja portadora de conteúdos que levem o espectador à compreensão das várias determinações de uma realidade concreta, lançando-o "[...] por el camino de la verdad hacia lo que puede llamarse una toma de conciencia dialéctica sobre la realidad" (ALEA, 2009, p. 69).

Sendo resultado da atividade humana sobre a realidade concreta, a obra cinematográfica é uma totalidade, por isso não podemos "[...]

analisar o filme tomando por base apenas sua forma, sua base tecnológica, sua mensagem, pois ele é isso tudo, portanto, é uma totalidade concreta, e não metafísica. Sendo uma totalidade concreta, é necessário considerar na análise todas as suas partes constituintes" (VIANA, 2009, p. 56). Uma produção cinematográfica é condicionada pelas possibilidades concretas existentes para a sua realização: o tipo do financiamento, a tecnologia disponível, a capacitação dos profissionais etc.

Em se tratado do capitalismo, o produto cinematográfico torna-se uma mercadoria, geradora de lucro, multiplicadora do investimento na realização e distribuição das produções. Justificando, a partir do ponto de vista do capital, o modelo das análises motivacionais implementado pelos grandes estúdios, que identificam os sonhos e as frustrações das massas, objetivando vender a vida nos filmes, "[…] la vida como en el cine, la realidad tal como es concebida por las clases dominantes" (GETINO e SOLANAS, 1969, p. 6).

Impondo não somente o modelo da linguagem (a narrativa cinematográfica clássica), mas também, os modelos industrial de produção e de comercialização dos filmes, "[…] nacidos para satisfacer las necesidades culturales y económicas no de cualquier grupo social, sino las de uno en particular: el capital financiero americano" (GETINO e SOLANAS, 1969, p. 7), surgem instituições que justificam e complementam esse modelo, como é o caso da Academia de Artes e Ciências Cinematográficas, fundada em 11 de maio de 1927, na Califórnia, Estados Unidos, e que, anualmente, premia produções com uma estatueta conhecida como "Oscar", assumindo o status de principal premiação mundial no campo cinematográfico.

Para Viana:

> O capital cinematográfico vai se desenvolvendo e gerando um processo de consolidação com o passar do tempo, promovendo um processo de concentração e centralização. A hegemonia mundial de Hollywood é produto desta concentração e centralização do capital cinematográfico. A sua hegemonia já se esboçava na época do cinema mudo, mas iniciou-se com o cinema falado e se consolidou a partir da Segunda Guerra Mundial. […] Assim, para ser apreendido, é necessário que o processo evolutivo da produção de filmes seja analisado com a percepção do desenvolvimento do capital cinematográfico e também do desenvolvimento tecnológico (VIANA, 2009, p. 61).

A imposição do modelo de filme segundo o padrão da produção capitalista, visando o aumento do capital investido através do lucro desmedido, criando uma indústria de proporções gigantescas, inviabilizou, em alguns casos, e, em outros, arrefeceu as tentativas de criação e consolidação de uma tradição cinematográfica não hegemônica.

No contexto acima, revela-se a contradição na unidade dialética: cinema hegemônico x cinema revolucionário. E esta categoria, é o princípio básico da dinâmica de existência desses dois campos da produção cinematográfica.

Glauber Rocha nos mostra que o Cinema Novo foi motivador de reações pois:

> […] narrou, descreveu, poetizou, discursou, analisou, excitou os temas da fome: personagens comendo terra, personagens comendo raízes, personagens roubando para comer, personagens matando para comer, personagens fugindo para comer, personagens sujas, feias, descarnadas, morando em casas sujas, feias, escuras: foi esta galeria de famintos que identificou o Cinema Novo com o miserabilismo tão condenado pelo Governo, pela crítica a serviço dos interesses antinacionais pelos produtores e pelo público – este último não suportando as imagens da própria miséria (ROCHA, 1965, p. 2).

Esse aspecto de denúncia da miserabilidade brasileira, característica principal do Cinema Novo, sofreu forte oposição da produção cinematográfica industrial nacional, ligada à elite burguesa brasileira, que buscava ocupar as salas de exibição com:

> […] filmes de gente rica, em casas bonitas, andando em carros de luxo: filmes alegres, cômicos, rápidos, sem mensagens, de objetivos puramente industriais. Estes são os filmes que se opõem à fome, como se, na estufa e nos apartamentos de luxo, os cineastas pudessem esconder a miséria moral de uma burguesia indefinida e frágil ou se mesmo os próprios materiais técnicos e cenográficos pudessem esconder a fome que está enraizada na própria incivilização (ROCHA, 1965 p. 2).

Sendo assim, o cinema revolucionário deve ser um instrumento para a compreensão da realidade concreta na sociedade capitalista, objetivando a transformação desta, como propõem Getino e Solanas, pois para eles:

> No hay posibilidad de acceso al conocimiento de una realidad en tanto no exista una acción sobre esa realidad, en tanto no se realiza una acción tendiente a transformar, desde cada frente de lucha, la realidad que se aborda. Aquello tan conocido de Marx, merece ser repetido a cada instante: no basta interpretar el mundo, ahora se trata de transformarlo (GETINO e SOLANAS 1969, p. 11).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito o cinema penetrou definitivamente no universo formativo das gerações, principalmente, a partir do primeiro quarto do século XX, seja na prática social de ver filmes em salas de exibição coletiva (cinemas ou cineclubes), na privacidade da sala de estar, ou mesmo no ambiente escolar (em sala de aula ou em projetos extensionistas, por exemplo), neste último contexto, basicamente, como complementação da carga horária curricular, ou como destaca Duarte:

[…] apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para

> 'ilustrar', de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis [...] Certamente não há nenhum problema em utilizarmos filmes em nossas aulas. O problema consiste em ignorarmos o valor e a importância deles para o patrimônio artístico e cultural da humanidade (DUARTE, 2002, p. 87).

Continuemos destacando o trabalho da professora e pesquisadora Rosália Duarte, desta vez com o seguinte alerta:

> […] geralmente, a escolha dos filmes que são exibidos em contexto escolar dificilmente é orientada pelo que se sabe sobre cinema, mas, sim, pelo conteúdo programático que se deseja desenvolver a partir ou por meio deles. Nesse caso, o filme não tem valor por ele mesmo ou pelo que representa no contexto da produção cinematográfica como um todo; vale pelo o uso que podemos ou não fazer dele em nossa prática pedagógica (DUARTE, 2002, p. 88).

Busquemos, então, formas de estimular o interesse pela arte cinematográfica, mas não como entretenimento, puro e simples, ou como complemento de carga horária, e sim a partir das várias dimensões que constituem a totalidade de significações que compõem uma determinada produção cinematográfica, levando-se em consideração, por exemplo, a

historicidade de determinado filme, o seu contexto de realização, a identificação política da diretora ou do diretor etc, pois assim iremos "[…] dispor de instrumentos para avaliar, criticar e identificar aquilo que pode ser tomado como elemento de reflexão sobre o cinema, sobre a própria vida e a sociedade em que se vive" (DUARTE, 2002, p. 89).

Do ponto de vista da atividade pedagógica de exibição de um filme em sala de aula, torna-se necessário, para melhor aproveitamento dessa prática, "[…] ver o filme antes de exibi-lo, recolher informações sobre ele e sobre outros filmes do mesmo gênero e elaborar um roteiro de discussão que coloque em evidência os elementos para os quais se deseja chamar atenção" (DUARTE, 2002, p. 91). Precisamos destacar, como já se faz com as obras literárias, o contexto histórico no qual a película foi produzida, quais as filiações estéticas da referida narrativa fílmica, ou seja, de uma forma mais ampla, evidenciar as dimensões econômicas, sociais e artísticas da obra cinematográfica utilizada, como enfatiza Duarte ao afirmar que:

> […] o uso do cinema com fins pedagógicos exige que se conheça pelo menos um pouco de história e teoria do cinema. Filmes não são decalques ou ilustrações para 'acoplarmos' aos textos escritos nem, muito menos, um recurso que utilizamos quando não podemos ou não queremos dar aula. Narrativas fílmicas falam, descrevem, formam e informam. Para fazer uso delas é preciso saber como elas fazem isso (DUARTE, 2002, p. 95).

O conhecimento de variadas filmografias sem dúvida possibilitará às professoras e aos professores o melhor aproveitamento das realizações fílmicas, pois possibilitará concatenações entre realizações distintas mas que poderão auxiliar sobremaneira na construção de concepções de mundo mais críticas e comprometidas com a transformação da sociedade tão concretamente desigual.

Tomemos, brevemente como exemplo, o documentário Estou me guardando para quando o Carnaval chegar, realizado em 2019, e dirigido pelo cineasta pernambucano Marcelo Gomes. No filme, o diretor inicia com uma narração em off (ouvimos a voz do diretor, mas não vemos a sua imagem) na qual relembra a época em que o pai era servidor público do governo de Pernambuco e o levava em suas viagens por cidades do Estado. Ele usa o recurso para introduzir o principal cenário do filme: a cidade de Toritama, que dista, aproximadamente, 150km da capital pernambucana. Ao revisitar a localidade no presente, ele se depara com o

contexto da produção têxtil de jeans que ocupa quase toda a população do município, em grande parte, em atividades laborais informais. São pequenas fábricas, conhecidas como facções, nas quais, em sua maioria, não são observadas as mínimas condições de segurança no ambiente de trabalho, assemelhando-se à situação da classe trabalhadora nas fábricas europeias do período industrial do final do século XIX, com crianças que transitam entre as maquinarias de costura e onde se realizam jornadas que, em alguns casos, passam de 15h efetivas de produção de peças, como vemos a partir de depoimentos de várias personagens do documentário.

Em 1936, o diretor inglês Charles Chaplin dirigiu o filme "Tempos Modernos". A certa altura da narrativa, o protagonista, trabalhando como empregado de uma fábrica e pressionado por um supervisor na linha de montagem, realiza uma desenfreada repetição de apertar parafusos com uma ferramenta, e quando vai para o intervalo de descanso, mesmo não estando mais apertando os parafusos, deixa a linha realizando freneticamente os imaginários apertos. Já na produção de Gomes, acompanhamos o movimento de costura de partes de bolsos de calças jeans, sendo realizado incessantemente pelas mãos que operam uma máquina de costura. Para enfatizar o quão mecânico e repetitivo o movimento é, na montagem, o cineasta pernambucano resolve em certo momento cortar o som diegético da cena e o substitui, primeiro, pelo silêncio, momento em que faz uma reflexão sobre a razão da opção estética da cena, e por fim, adiciona uma trilha sonora à sequência.

Reforçando a importância de conhecermos a história do cinema para melhor aproveitamento de uma produção cinematográfica em sala de aula, trouxemos anteriormente aqui duas cenas gravadas em contextos fílmicos bastante distintos, tanto do ponto de vista geográfico quanto temporal, mas que guardam semelhança na construção de um discurso crítico ao modo de produção capitalista.

Portanto, compreendemos que obter o conhecimento do percurso histórico do cinema e das técnicas da linguagem cinematográfica, potencializará a experiência de assistir a um filme, seja ele ficção, documentário ou animação, e que dessa vivência serão extraídos elementos que contribuirão efetivamente para uma formação humana mais ampliada, conectando a mensagem fílmica, inclusive, aos diversos conteúdos curriculares.

REFERÊNCIAS

ALEA, Tomás Gutiérrez. **Dialéctica del espectador**. 2009. La Habana: EICTV.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. In: Magia e técnica, arte e política – Obras escolhidas; v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CUNHA, C.; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. ESTOU me guardando pra quando o carnaval chegar. Direção: Marcelo Gomes. Produção: Vitrine Filmes. Brasil, 2019.

ESPERANÇA, Ilma. **O cinema operário na República de Weimar**. São Paulo: UNESP, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2000.

GETINO, Octavio; SOLANAS, Fernando. **Hacia un tercer cine**: apuntes y experiencias para el desarrollo de un cine de liberación en el tercer mundo. Disponível em: https://cinedocumentalyetnologia.files.wordpress.com/2013/09/hacia-un-tercer-cine.pdf Acesso em: 04 de abril de 2021.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 2011. São Paulo: Brasiliense.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Petrópolis: Vozes, 2019.

ROCHA, Glauber. **Eztetyka da fome**. 1965. Disponível em: https: //hambre-cine.files.wordpress.com/2013/09/eztetyka-da-fome.pdf. Acesso em: 04 de abril de 2021.

TEMPOS Modernos. Direção: Charles Chaplin. Produção: United Artists. EUA, 1936.

VIANA, Nildo. **A concepção materialista da história do cinema**. Porto Alegre: Asterisco, 2009.

A MEDIAÇÃO DO PEDAGOGO NA RELAÇÃO ENTRE O PLANEJAMENTO CURRICULAR E A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

LUCIANA BARBOSADA SILVA
Mestre pelo Curso de Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, luciana.bs85@gmail.com;

EDLAMAR OLIVEIRA DOS SANTOS
Doutora pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, edlamarsantos@reitoria.ifpe.edu.br.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo tem como objetivo tratar da mediação realizada pelo pedagogo na relação entre o planejamento curricular e a prática docente no Ensino Médio Integrado. Quanto ao processo metodológico, constituiu-se de uma pesquisa qualitativa, realizada através de revisão de literatura, adotando como técnicas a análise de documentos, o questionário e a entrevista semiestruturada. Realizado no ***campus*** Caruaru do IFPE, teve como sujeitos docentes e pedagogas da instituição. Compondo o referencial teórico utilizamos estudos de Almeida (2012), Brandt ***et al.*** (2014), Freire (2006), Kuenzer (2007), Libâneo (2010), Melo (2014), Ramos (2005), Sacristan (2000), Vasconcellos (2002), entre outros. Os dados foram organizados e analisados a partir da análise de conteúdo temática de Bardin (1977). Esses revelaram que existe a compreensão dos sujeitos participantes quanto a importância do planejamento curricular, bem como que esse relaciona-se com a prática docente. Mediando e articulando ambos processos está o pedagogo, cujas ações são vistas como necessárias e contributivas, pelos docentes.

Palavras-chave: Pedagogo; Planejamento curricular; Prática docente.

1. INTRODUÇÃO

Promover um ensino integrado demanda dos Institutos Federais, entre outras coisas, planejamentos curriculares que contemplem os pressupostos de integração, bem como a promoção de uma formação humana e integral dos sujeitos. Desse modo, a construção da proposta curricular dos cursos que ofertam, necessita ser um processo coletivo e participativo, além disso, é preciso que este planejamento se materialize nesses espaços. Relacionado a isso destacamos a prática docente, visto que a vivência dessa se orienta pelo currículo. Colaborando com o desenvolvimento de ambos processos, os institutos contam com o pedagogo, profissional que atua na articulação das práticas, planos e projetos da instituição.

Desse modo, o Ensino Médio Integrado (EMI) ofertado nesses espaços visa a superação do ensino dual, que separava a formação geral da técnica profissional, buscando ofertar uma formação humana e integral dos sujeitos, com perspectivas de que sejam autônomos, com capacidade para atuar no meio em que vivem e para isso tem-se o trabalho como princípio educativo, em suas dimensões ontológica e histórica (RAMOS, 2005).

Assim, para que esta etapa de ensino se desenvolva com estas perspectivas, a proposta curricular dos cursos, bem como a prática desenvolvida pelos docentes precisam ser reflexo dessas. Por isso, compreendemos que construir o currículo dos cursos do EMI, requer um planejamento participativo e democrático, que considera as propostas e concepções dos diferentes sujeitos que fazem parte do processo de ensino. Como parte constituinte desse processo, o pedagogo, em virtude dos conhecimentos que detém do campo educacional e dos aspectos pedagógicos de modo geral, colabora para que o processo de planejamento curricular.

O pedagogo é o profissional cuja formação o prepara para atuar nas diferentes instâncias das instituições de ensino. Desse modo, lidando com as demandas educacionais e articulando as práticas pedagógicas destes espaços, o trabalho desse profissional mostra-se importante, uma vez que colabora para promoção de uma educação que busca formar cidadãos transformadores da própria realidade.

Nos Institutos Federais, o pedagogo realiza atividades próximas a de um coordenador escolar, mas há algumas especificidades devido a modalidade de ensino que esses espaços ofertam – a educação profissional e tecnológica. Brandt ***et al.*** (2014) relatam que esses profissionais

acompanham as atividades educativas com o objetivo de primar pela qualidade dessas, o que requer desses ter conhecimentos sobre as legislações educacionais, uma base teórica, habilidade para trabalhar em equipe, planejar, interagir com os sujeitos e envolver-se na elaboração de documentos correlatos ao pedagógico da instituição.

Além de mediar o processo de planejamento curricular o pedagogo acompanha a materialização desse, visto que o currículo orienta o desenvolvimento das práticas dentro da instituição. Dentre essas, destacamos a prática docente que segundo Melo (2014) tem como função específica ensinar, uma ação que demanda dos docentes, planejamento, intencionalidades e uma vivencia que se relacione com a proposta de formação integral dos sujeitos. Colaborando com o desenvolvimento do seu fazer, os docentes contam com a pedagogo, que os assessora em aspectos didático-pedagógicos, metodológicos, avaliativos.

Desse modo, compreendemos que o pedagogo atua na articulação, mediação, assessoramento e desenvolvimento dos aspectos correlatos ao pedagógico, aqui, em destaque os relacionados ao EMI. Por compreendermos que a relação entre o planejamento curricular e a prática docente revela-se importante para o desenvolvimento do EMI, decidimos por direcionar nosso olhar para esse tema.

O estudo teve por objetivo compreender a mediação do pedagogo na relação entre o planejamento curricular e a prática docente do EMI. Esse consiste em um recorte de dissertação de mestrado. Com uma abordagem qualitativa, tivemos como campo de pesquisa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – *campus* Caruaru e como sujeitos os docentes que atuam tanto da formação geral quanto na técnica profissional, dos três cursos de nível médio integrado (Edificações, Mecatrônica e Segurança do Trabalho) e as pedagogas da instituição. Os dados foram organizados e analisados a partir da análise de conteúdo temática de Bardin (1977), sendo provenientes de questionário, entrevista semiestruturada (10 sujeitos - 4 docentes de cada área de formação e 2 pedagogas) e análise documental.

A análise dos dados revelou que há o reconhecimento por parte dos docentes da importância do pedagogo tanto no desenvolvimento do planejamento curricular quanto no acompanhamento da prática docente e que a mediação desse profissional pode colaborar para melhorias no ensino ofertado pela instituição.

2. A MEDIAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE PLANEJAMENTO CURRICULAR E A PRÁTICA DOCENTE

2.1 PLANEJAMENTO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O EMI dos Institutos Federais busca a superação do ensino dual que separava a formação geral da técnica profissional, sendo essa destinada ao proletariado e aquela, a burguesia. Uma realidade que se apresentou em nosso país durante um longo período, mas que começou a ser redesenhada a partir da promulgação do Decreto n° 5.154/04, o qual articula a educação profissional ao Ensino Médio.

Esta etapa de ensino se inspira nas concepções gramscianas, com vistas de uma escola **unitária** "que desenvolva as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral), conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais e intelectuais" (SAVIANI, 1999, p. 34-35) e **politécnica,** termo que "[...] supõe, portanto, uma nova forma de integração de vários conhecimentos, que quebra os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência" (KUENZER, 2007, p. 87).

Percebemos que mais que unir trabalho e educação a proposta é uma formação humana e integral dos sujeitos. Nesta conjuntura o trabalho é entendido como princípio educativo, o qual orienta uma educação que assente a capacidade de todo ser humano de desenvolver-se de modo produtivo, científico e cultural, no seu processo formativo (RAMOS, 2017). Para isso saberes de diferentes áreas são articulados, contemplando os eixos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Para que os aspetos mencionados sejam considerados mostra-se necessário planejar as ações do ensino, por isso destacamos a importância do planejamento curricular. Entendemos que a constituição desse perpassa pela compreensão dos sujeitos quanto ao que é o currículo, bem como pela teoria (tradicional, crítica ou pós-crítica) que o fundamenta.

A percepção aqui partilhada é de currículo enquanto um processo que se transforma conforme a teoria, os aspectos históricos, culturais, econômicos, a concepção que se tem de educação. Logo não é possível trazer uma concepção fechada desse, pois como nos diz Silva (2010, p. 150) "O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso.".

Dessa maneira, o planejamento curricular é momento de escolhas e, também, de decisão acerca do que vai ser ensinado e qual a visão de mundo será transmitida, por isso precisa ocorrer na coletividade, contando com a participação de diferentes sujeitos da instituição. Ele também é considerado espaço de disputas e nas palavras de Araujo e Frigotto (2015, p. 67-68)

> O currículo constitui-se em uma arena política de ideologia, poder e cultura. Consiste em um campo ideológico por transmitir e produzir uma visão de mundo vinculado aos interesses dos grupos sociais, por meio das práticas educativas. É um espaço de expressão das relações sociais de poder, visto que se constitui e, ao mesmo tempo, resulta da relação entre as classes sociais; é uma área de conflitos de cultura de classes, em que se transmite a cultura oficial e se produz a cultura contestada.

Percebemos que nesse processo ocorrem problematizações, abdicações, deliberações e que também se mostra necessário considerar as múltiplas dimensões que compõem o currículo para que ele possa realmente contemplar os objetivos educacionais da instituição, refletindo sua identidade, cultura e sujeitos.

Atuar na articulação desse processo faz parte das atribuições do pedagogo, o qual precisa realizar ações que tornem esse um momento democrático, coletivo e participativo, cooperando para construção de um currículo que promova a formação de cidadãos autônomos, críticos e reflexivos. Para que isso aconteça Araujo e Frigotto (2015) relatam que os currículos precisam estar orientados por princípios como a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social.

Esse entendimento se distancia da concepção de currículo apenas como conjunto de disciplinas, de conteúdos a serem ministrados, bem como que uma área de formação é mais importante que a outra. Como a proposta dos institutos caminha na direção apresentada por esses autores, o pedagogo pode contribuir nessa aproximação que precisa existir entre as duas áreas de formação, para que a integração entre o científico e o técnico profissional possa ocorrer, evitando-se, a fragmentação do saber.

Assim, constata-se que os cursos de EMI necessitam de uma organização curricular, a qual nas palavras de Ramos (2005) precisa estar pautada em alguns pressupostos como: a concepção do ser humano como um ser histórico-social que seja capaz de transformar a própria realidade; uma

formação humana; ter o trabalho como princípio educativo; basear-se em uma epistemologia que leva em consideração a unidade entre conhecimentos gerais e específicos; embasar-se numa pedagogia que constrói conjuntamente conhecimentos gerais e específicos; e que seja orientado pelos fundamentos das variadas técnicas que identificam o processo de trabalho moderno, contando com os eixos trabalho, ciência e cultura.

O pedagogo pode promover discussões quanto a esses pressupostos para que no planejamento do currículo, esses possam ser uma referência. Assim, as ações desse profissional visam a construção de uma proposta curricular tecida a partir de momentos de diálogo e discussões coletivas.

É preciso considerar que o planejamento curricular também é espaço de reflexão da prática docente, visto que os processos didático-metodológicos são parte do currículo, pois conforme Sacristan (2000, p. 32)

> O currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares.

Desse modo, é possível declarar que existe uma ligação entre o planejamento curricular e a prática e docente, visto que "o currículo acaba numa prática pedagógica" (SACRISTAN, 2000, p. 26). Assim, a construção da proposta curricular pode representar momentos para pensar estratégias de transformação da prática docente.

2.2 PRÁTICA DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO INTEGRADO

De acordo com Souza (2006) existem diferentes práticas sendo vivenciadas nas instituições escolares: prática pedagógica, gestora, docente, discente, epistemológica. Entendemos que elas se relacionam, bem como que estão interconectadas a proposta curricular, uma vez que "O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas" (SACRISTAN, 2000, p. 26).

A prática docente, a qual destacamos neste estudo, "diz respeito ao fazer do professor, ou seja, ao trabalho que é inerente à atividade da docência" (MELO, 2014, p. 41). O docente tem como atividade principal o

ensino, o que requer deste planejamento e uma compreensão clara dos objetivos que pretende alcançar e o modo como desenvolverá seu trabalho para atingí-los.

Assim, faz parte de suas atribuições realizar uma prática dotada de intencionalidade, planejada e executada com fins na aprendizagem dos estudantes. Ainda de acordo com Melo (2014) a prática docente se insere tanto na prática pedagógica quanto na educativa, portanto, como já dissemos, estão interconectadas.

Desenvolver a prática docente também requer reflexão sobre ela, na perspectiva de ressignificá-la sempre que se fizer necessário. Esse posicionamento reflexivo e crítico coopera para promoção do ensino que atende as demandas de uma formação integrada. Nas palavras de Freire (2006, p. 38) "a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer". Isso nos remete a considerar uma prática que se sobrepõe a mera execução de atividades e que se transforma a partir de processos reflexivos, nos quais identifica-se o que precisa ser revisto. Para isso o docente pode contar com a colaboração do pedagogo e juntos construírem as estratégias necessárias à mudança.

É importante lembrar que, apesar do nome ser prática docente, essa se fundamenta numa teoria, uma vez que o par teoria-prática necessita caminhar lado a lado na vivência da docência, sendo, portanto, inseparáveis, pois conforme nos fala Vázquez (2011, p. 245), "Consideradas as relações entre teoria e prática no primeiro plano, dizemos que a primeira depende da segunda na medida em que a prática é o fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento". Para que o ensino seja integrado essa compreensão precisa estar muita clara, visto que mesmo as disciplinas que apresentam conteúdos de ordem mais prática não se limitam ao ensinar a fazer, há bases teóricas que a compõem.

Desse modo, como um articulador das práticas desenvolvidas na instituição, situamos o papel do pedagogo enquanto profissional que pode contribuir para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a partir de uma perspectiva colaborativo junto aos docentes, acompanhando e coloborando para que a prática cotidiana desses seja alvo de reflexões e assim de aprimoramentos.

Cabe salientar que os docentes que trabalham nos institutos têm formação em diferentes áreas, sendo a inicial em bacharelados, licenciaturas ou tecnólogos, existindo ainda docentes que não têm formação pedagógica. Essa diversidade é um aspecto enriquecedor, mas que também

requer atenção, uma vez que pode repercutir na forma como desenvolvem a prática.

Por isso mostra-se necessária o acompanhamento e assessoramento do pedagogo nos aspectos correlatos ao exercício da docência, o qual não se restringe ao grupo de docenes das áreas técnicas profissionais. Esse acompanhamento é possível porque o pedagogo possui conhecimentos sobre didática, metodologia, processo de ensino aprendizagem, entre outros, os quais podem ser elementos de estudo e formação junto ao grupo de docentes. Segundo Maciel (2010, p. 169):

> A mediação realizada pelo pedagogo entre o professor e as formas de condução pedagógica para a sua prática na escola de educação profissional guarda especificidades, ou seja, a educação profissional é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual e profissional do aluno. Assim, a atividade que o pedagogo realiza neste âmbito é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico.

E para desenvolvê-las ele não precisa dominar os conhecimentos específicos de cada área de formação, visto que suas intervenções não serão sobre as particularidades das disciplinas. O pedagogo, junto ao docente, irá olhar para essa prática de modo crítico, numa perspectiva construtiva e transformadora, que busque a materialização da proposta curricular.

Assim, para realizar um ensino que articule as duas áreas de conhecimento é preciso colocar em prática o currículo que foi construído. Sobre isso Melo (2019) nos diz que para realizar o ensino, algo que é inerente de sua profissão, o docente pratica um currículo. Cabe destacarmos que, segundo a autora, a prática docente é bem mais ampla, da qual a prática curricular faz parte.

É importante salientar que a prática docente precisa também estar articulada com a realidade social, de modo que aspectos como o contexto, a cultura, os sujeitos e suas vivências sejam considerados. Isso contribui para aproximar os sujeitos do processo de ensino, favorecendo interações e uma aprendizagem significativa. Nesta perspectiva a prática docente estabelece relação com a proposta de um ensino integrado, o qual não deve apenas constar no currículo, mas ser algo vivenciado no dia a dia.

2.3 UMA ANÁLISE DA MEDIAÇÃO DO PEDAGOGO NA RELAÇÃO ENTRE O PLANEJAMENTO CURRICULAR E A PRÁTICA DOCENTE

As atividades que o pedagogo desenvolve na instituição pesquisada são concernentes aos aspectos pedagógicos, burocráticos e relacionais e conforme os dados estão direcionadas a assessoramento de docentes, discentes, corpo técnico e diretorias nas demandas relativas ao processo de ensino aprendizagem, nos diferentes níveis e modalidades de ensino ofertados pela instituição.

Para isso, ele realiza articulações entre diferentes elementos: planejamentos, projetos, práticas e sujeitos, com o objetivo de contribuir para promov um ensino de qualidade. Suas ações são compreendidas como importantes e necessárias pelos docentes, conforme nos revela a seguinte fala: "[...] o cargo de pedagogo é essencial para o bom desenvolvimento das atividades do campus."(D1)[1].

Em relação ao planejamento curricular a análise dos dados nos permitiu perceber que esse é considerado por todos os sujeitos como algo imprescindível ao desenvolvimento das atividades na instituição, destacando-se nos discursos a conexão deste com a prática docente, segundo observamos na fala deste docente

> Ele é fundamental até porque aquele currículo vai, não só, a palavra não seria impactar, mas não está vindo outra palavra agora, a atuação do professor, mas até a dos alunos também, pra traçar aquela diretriz, onde quer chegar, o que se quer trabalhar dentro daquelas disciplinas, a integração, a interdisciplinaridade [...] (D2).

Além disso, evidenciou-se que quanto melhor ocorre a construção do currículo – envolvendo os diferentes sujeitos e sendo fruto de amplas discussões – a qualidade da educação ofertada tende a ser diferenciada, atendendo assim, aos preceitos do EMI, visto que "o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa, ela não ocorre sobre o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante" (CIAVATTA, 2005, p. 101).

1 Para identificar os sujeitos utilizamos a letra (D) para docentes e (P) para pedagogas, seguidos de uma numeração.

Os dados revelaram que os docentes têm o entendimento de que o pedagogo contribue significativamente para o processo de planejamento curricular quanto a: legislação, contextualização do curso com a realidade local, esclarecimentos sobre cada ponto a ser construído no documento, construção do perfil profissional do curso, metodologias, processos avaliativos, a integração entre as áreas geral e técnica profissional, um ensino mais humanizado, organização de disciplinas, carga horária, interdisciplinaridade, entre outros.

Em virtude disso, percebe-se o quão é necessário saber o que é o currículo e o que ele representa. Para isso o pedagogo pode promover momentos de discussão e reflexão tratando acerca da concepção e a perspectiva de currículo que se tem enquanto instituição. Entendendo que

> O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dela uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. (SACRISTAN, 2000, p. 15-16).

A concepção apresentada pelo autor vai de encontro a ideia do currículo apenas como "grade curricular", uma compreensão que segundo os dados, ainda se faz se presente na instituição. Para alguns docentes distribuir as disciplinas mostra-se ser o essencial do currículo e cooexistindo com isso há um discurso de que é necessário haver praticidade e objetividade. Esse fato conduz a comprrensão de que, para esses sujeitos, parece não estar claro a necessidade de o currículo dialogar com aspectos como o perfil profissional, os objetivos do curso e a formação numa perspectiva humana e integral, a metodologia a ser adotada.

Por isso a importância das discussões promovidas pelo pedagogo quanto a temática, mas tendo o cuidado de se fazer entendido ao discorrer sobre este e outros temas de ordem pedagógica. Os termos e a linguagem empregados pelo pedagogo precisam atingir a todos, visto que há docentes no quadro que não têm formação pedagógica, por isso

o cuidado de conhecer o nível de conhecimento que esses têm sobre o assunto é de extrema relevância. Isto demonstra que os processos comunicativos são inerentes ao bom desenvolvimento das atividades da instituição.

No ***campus***, o planejamento curricular é feito por uma comissão, da qual fazem parte o pedagogo, a direção de ensino, a coordenação do curso e uma representatividade do grupo docente. Sobre isso foi visto que, na compreensão de docentes e pedagogas, seria muito mais construtivo se todos os docentes do curso pudessem participar do processo da elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC). Corroborando com essa compreensão, Souza (2006, p.69) nos diz que "O Projeto Pedagógico e o Currículo têm, pois, que ser uma construção coletiva e claramente configurada, ainda que não possam garantir todos os resultados neles previstos".

Desse modo, elaborar um currículo integrado, que une formação geral a técnica profissional, visando superar a dualidade histórica não se mostra uma tarefa fácil, mas no entendimento dos sujeitos é algo possível. Conforme observamos na fala de uma pedagoga e um docente, respectivamente:

> Porque eu acredito que se a gente, todo mundo conseguisse se envolver de fato, não só a equipe que está lá na comissão, mas o todo, ao invés do professor dar só o programa que ele vai dar, aí a gente conseguia realmente ser integrado, a gente conseguia ter uma visão do PPC na prática, ele vivo. (P1)

> [...] E aí, se houver uma sinergia da área técnica com a pedagógica o PPC pode, digamos assim, criar um valor enorme e esse processo de planejamento curricular pode ser uma coisa bem interessante, bem pedagógica, no sentido de fazer com que o curso seja muito mais interessante, seja muito mais próximo de fato, da realidade, pra não ficar somente uma colcha de retalhos. (D1)

Mesmo diante da configuração que se apresenta, percebeu-se que um uma maneira de ampliar as discussões referentes a construção da proposta é o pedagogo incentivar discussões sobre a temática a partir dos núcleos por área de saber, que existem na instituição. Isso aumentaria as possibilidades de um PPC mais participativo. A interação entre pedagogo e docentes e esse fazer coletivo são necessários, pois conforme Almeida (2012, p. 45, grifos da autora), é preciso "não esquecer, principalmente,

do “escolher e fazer junto”: reflexões e propostas compartilhadas proporcionam o envolvimento e o compromisso de todos na ação”.

Assim, ser partícipe do processo favorece o comprometimento de vivenciar o que foi pensado em conjunto. Por isso as ações do pedagogo não se encerram com a construção do PPC, elas continuam a partir do acompanhamento e mediação da materialização desse a partir da prática docente. Destarte, o trabalho do pedagogo junto aos docentes também se refere ao acompanhamento e colaboração quanto ao planejamento, desenvolvimento da prática e dos processos avaliativos.

Para isso é preciso lembrarmos que colocar em prática um currículo integrado requer de pedagogos e docentes o compromisso com uma perspectiva de educação crítica, transformadora, emancipadora. Dessa maneira, reforçamos a importância de o planejamento curricular dar-se de forma coletiva, democrática e participativa, visto que ele repercutirá nas práticas. O que nos faz concordar com Santomé (1998, p. 209) ao nos dizer que:

> Existem projetos curriculares integrados que podem ajudar o corpo docente a entender como é possível converter salas de aula em espaços nos quais, mediante propostas de ensino e aprendizagem, é efetuada uma relevante e significativa reflexão sobre a sociedade. Ao mesmo tempo servem de instrumento para a própria atualização do corpo docente e para a reconstrução de uma nova e necessária cultura educacional.

Assim, o pedagogo media as situações pedagógicas para colaborar com a construção de uma perspectiva educacional diferenciada, a qual solicita de os sujeitos darem um sentido novo ao seu fazer laboral, com fins na melhoria do ensino, pois de acordo com os docentes:

> O pedagogo acaba meio que fazendo com que a gente entenda a necessidade de trabalhar a prática como um todo porque muitas vezes a impressão que eu tenho é que nós, docentes, a gente fica muito preso a passagem do conteúdo-avaliação, passagem do conteúdo – avaliação, aí o pedagogo, ele chega com esse olhar de que tem que ir além, de que a sua disciplina ela tem conversar com a do outro, de que o processo de ensino aprendizagem não é só a nota, da necessidade muitas vezes de olhar o estudante também como um protagonista nesse processo. (D3)
>
> As ações são muito importantes, até mesmo naquele momento que eu não consigo ampliar essa visão minha

> com relação a metodologias adotadas porque não tá surtindo efeito, trabalhar daquela forma, mas o aluno não avança. Então é nesse momento, é essa contribuição que o pedagogo trás pra gente. (D4)

Essa mediação contribui para o desenvolvimento de práticas transformadoras, o que para alguns docentes pode ser um desafio. Pois como revelaram os dados alguns docentes sem formação pedagógica podem estar reproduzindo o modelo de prática dos professores que tiveram quando eram estudantes e, às vezes, mesmo não sendo muito apropriada, é o modelo que eles têm como referência e por isso a replicam. Mas há aqueles que pelo fato de a experiência não ter sido boa, buscam adotar uma prática docente diferente da que receberam.

Contudo, é preciso destacar que reproduzir determinadas práticas não significa necessariamente comprometer o processo de ensino, bem como não generalizamos que todos os docentes sem formação pedagógica apresentam dificuldades em sua prática, pois a fala das pedagogas revela que dentre os profissionais sem formação pedagógica, há docentes com uma visão muito ampla de educação, de ensino e que, às vezes, mesmo havendo alguma limitação de ordem didático/pedagógica há empenho em aprender, em procurar meios para promover a aprendizagem dos estudantes.

> Então eu não posso mais dizer que são os professores das disciplinas técnicas, que eles não têm, pelo contrário, às vezes eu digo até que eles têm um olhar mais amplo, que eles querem aprender para ter a metodologia de chegar na aprendizagem do aluno, mudar a metodologia, e eles não tiveram essa formação. (P1).
>
> A formação técnica tem as dificuldades lá, devido a formação ser puramente técnica, mas procura, quer melhorar, quer resolver, quer encontrar o caminho e às vezes o pessoal da formação geral prefere fazer de uma forma diferente, mesmo tendo conhecimento de como deveria proceder com aquela questão de ordem pedagógica, eu acho que isso eu sinto fortemente no instituto. Mas eu quero registrar também pra você, que tem professores tanto de uma como de outra formação, por exemplo, me surpreendo como eu te falei no início, tem engenheiro que é um professor nato, ele ensina as coisas a gente, entendeu? (P2).

Diante dessa realidade, percebemos o quão esta parceria entre pedagogo e docentes se faz necessária e que para isso o pedagogo pode

construir caminhos que conduzam a um fazer colaborativo. De acordo com Vasconcellos (2002, p. 95, grifo do autor) "uma das grandes virtudes que se aponta hoje para a função supervisora é a sensibilidade, a capacidade de estar aberta, perceber o outro, reconhecer suas demandas, suas lacunas, bem como seu potencial, seu valor". O que nos conduz a compreensão de que mediar a relação entre planejamento curricular e prática docente vai além de elemento burocráticos, uma vez que a relação que se estabelece entre os sujeitos necessita ser humanizada.

> [...] o trabalho do pedagogo é fundamental para dar esse suporte, não só no burocrático, mas o suporte interpessoal mesmo, humano, de parceria, de orientação, de chegar junto [...], então pra mim é fundamental. (D5)
>
> Eu acho que contribui, assim de um modo geral, na forma de como a gente chegar junto do aluno, trabalhar junto com ele, ter aquela aproximação, aquele diálogo, incentivar eles a se organizarem. [...] É justamente de humanizar mesmo esse processo de ensino porque como a gente tá aqui no instituto federal, é uma escola muito técnica e às vezes a gente até perde aquela sensibilidade. (D2)

Assim, estas falas nos possibilitam compreender a importância da atuação do pedagogo tanto nos processos relacionais quanto nos aspectos pedagógicos, especialmente na mediação entre o planejamento curricular e a prática docente. O que é desenvolvido através do diálogo, do trabalho em parceria, de estudos, discussões e construções coletivas, fundamentadas teoricamente e vivenciadas na prática cotidiana.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação do pedagogo na relação entre o planejamento curricular e a prática docente acontece na instituição pesquisada, tendo os dados revelado que existe a necessidade de fortalecimento de práticas de planejamento curricular a partir de uma perspectiva mais coletiva e participativa, na qual os diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino cooperam para uma construção, que tem como objetivo formar sujeitos críticos, autônomos e transformadores.

Os dados da investigação também denotaram que a atuação do pedagogo, em relação ao planejamento, visa: estimular a participação dos sujeitos, promover discussões e estudos quanto ao tema currículo, orientar, dar sugestões para o enriquecimento da construção, analisar

documentos concernentes ao PPC dos cursos e após a finalização desse, elaborar um parecer pedagógico. Sendo a mediação que este profissional realiza neste processo, vista como necessária pelos docentes da instituição.

Percebemos que o planejamento curricular se relaciona com a prática docente, sendo o currículo considerado pelos sujeitos como um elemento orientador desta. Assim a prática docente necessita ser algo pensado, vivenciado e refletido, buscando aprimoramentos para atender as demandas do EMI. Colaborar para que isso aconteça também é parte do trabalho do pedagogo, que junto aos docentes, busca a construção de uma prática transformadora, o que só é possível através do estabelecimento de boas relações entre ambos profissionais, especialmente pautadas no diálogo e no respeito.

Por fim, compreendemos que mediar a relação entre processos pedagógicos apresenta desafios ao pedagogo, mas também que este profissional contribui de modo significativo para o desenvolvimento dos aspectos relativos ao currículo e a prática docente na instituição.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 21-46.

ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO. G**.** Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANDT, A. G.; NASCIMENTO, F. S. C.; MAGALHÃES, N. R. S.; SILVA, M. C. O trabalho do pedagogo nos IFs: uma busca pela qualidade da educação profissional tecnológica. **Revista EIXO**, Brasília - DF, v.3 n.1, janeiro-junho de 2014. p. 67-74.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 01 mar. 2019.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.N (org.). **Ensino médio integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACIEL, M. J. C. **A pedagogia do trabalho e o trabalho da pedagogia na escola de educação profissional**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, 2010, 300p.

MELO, M. J. C. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea. Recife: UFPE, 2014. 186f.

MELO, M. J. C. **Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação. Recife: UFPE, 2019. 241 f.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.) **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAUJO, A. C.; SILVA C. N. N. (org.). **Ensino Médio Integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 20-43.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Centro de Educação, CE, UFPE, 2006.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertard, 2002.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Maria Encarnácion Moya. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ENSINO MÉDIO COMO UMA PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS POR LICENCIANDOS/AS

NAIANE GOMES DA SILVA
Licencianda em Física no IFPE – *campus* Pesqueira, Bolsista PIBIC/IFPE, ngs@discente.ifpe,edu.br;

ANDREZA MARIA DE LIMA
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do IFPE. Atua nas licenciaturas em Física e Matemática do *campus* Pesqueira. É professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), *campus* Olinda, andreza.lima@pesqueira.ifpe.edu.br.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Recentemente, o Ensino Médio foi reformado pelo Governo Federal. Neste artigo, recorte de uma pesquisa maior, temos como objetivo analisar o conteúdo das representações sociais do Ensino Médio construídas por licenciandos/as do IFPE - ***campus*** Pesqueira. Constituíram-se referenciais para estudos sobre o Ensino Médio autores como: Zotti (2005, 2006) e Palma Filho (2005). A Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, é o referencial da pesquisa. O estudo é de natureza qualitativa. Participaram 20 licenciandos/as, sendo 10 da licenciatura em Física e 10 da licenciatura em Matemática. Para a coleta de informações, utilizamos a entrevista semiestruturada. Para a análise, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categorial Temática. Os resultados mostraram que os/as licenciandos/as representam a última etapa da Educação Básica como preparação, sendo uma delas a preparação para ingresso no mercado de trabalho. Essas representações foram construídas a partir de diversas relações e experiências dos/as licenciandos/as. Apontamos a relevância da pesquisa para a formação de professores, pois o estudo das representações sociais contribui para reorientar a formação em educação.

Palavras-chave: Ensino Médio; Licenciandos/as; Representações sociais.

1. INTRODUÇÃO

O Ensino Médio foi reformado pelo Governo Federal de Michel Temer através da Medida Provisória (MP) n° 746/2016 (BRASIL, 2016), convertida na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n° 9.394/96, o Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, tendo por finalidades a consolidação e aprofundamento para estudos posteriores, a formação básica para o trabalho e o aprimoramento para a formação cidadã (BRASIL, 1996). No entanto, essa reforma descaracteriza o Ensino Médio como última etapa da escolaridade básica, adequa-o à lógica mercantil, e esvazia "[...] na prática, o currículo escolar dos alunos da rede pública, segmento que será mais prejudicado com essa medida" (CAMPELO, 2017, p. 6).

Nesta pesquisa, recorte de uma pesquisa maior, temos como objetivo analisar o conteúdo das representações sociais de Ensino Médio construídas por licenciandos/as do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – ***campus*** Pesqueira. Utilizamos, como referencial teórico de base, a Teoria das Representações Sociais, originada pelo psicólogo social Serge Moscovici (1928-2014). Conforme Spink (1993, p. 302), as "[...] representações sociais, sendo definidas como formas de conhecimento prático, inserem-se mais especificamente entre as correntes que estudam o conhecimento do senso comum".

De acordo com Rodrigues (2006, p. 31), a Teoria das Representações Sociais na educação traz contribuições significativas pelo fato de possibilitar "[...] uma compreensão mais sociológica da escola, dos processos escolares e educativos em si, de modo a explicitar os significados elaborados da situação de ensino, de seus atores sociais e de suas condutas". Nesse sentido, a formação de professores à luz da Teoria favorece a reorientação da formação de futuros docentes, além de esclarecer os "[...] mecanismos pelos quais os fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam os resultados, do mesmo modo que favorecem as articulações entre a psicossociologia e a sociologia da educação" (GILLY, 2002, p. 232).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: IDENTIDADE E FINALIDADES EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

A história da educação brasileira mostra que o Ensino Médio passou por diversas transformações.

Durante o período colonial, o ensino secundário era ministrado pelos Jesuítas e entendia-se como Curso de Humanidades, tendo como público as elites. Esse curso tinha a duração de dois anos "e servia para seleção e recrutamento de religiosos que concluiriam seus estudos nos cursos superiores de Artes e Teologia ou nos cursos profissionais da Universidade de Coimbra" (ZOTTI, 2005, p. 31). As reformas pombalinas, ocorridas após a expulsão dos jesuítas pelo Marques de Pombal (1759), deram surgimento as aulas régias, cujo objetivo era a formação das elites para a continuidade em estudos superiores. Logo, o ensino secundário, "que era organizado no curso de humanidades no ensino jesuítico, com unidade de professor, de método e de matéria, passa a ser fragmentado em aulas avulsas, cada uma com um professor" (ZOTTI, 2005, p. 32).

No período imperial, com a alteração da constituição de 1824 através do Ato Adicional de 1834, "as províncias adquirem o direito de legislar sobre a instrução pública primária e secundária, enquanto o ensino superior e a educação do Município Neutro ficaram a cargo do governo central." (ZOTTI, 2005, p. 34). De acordo com Zotti (2005), a partir do Ato Adicional configuram-se dois sistemas de ensino secundário: o sistema regular seriado, oferecido no Colégio Pedro II (criado em 1837), nos Liceus provinciais e em alguns estabelecimentos particulares; e o sistema irregular constituído pelos cursos preparatórios que permitiam o ingresso no Ensino Superior sem a conclusão do ensino secundário regular, bastando o aluno ser aprovado nos exames parcelados.

Durante a República velha, houve diversas reformas no Ensino Secundário: reforma de Benjamim Constant (1890), Epitácio Pessoa (1901), Rivadavia Corrêa (1911), Carlos Maximiliano (1915) e João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925). No entanto, apesar de algumas reformas tentarem realizar mudanças no Ensino Médio, sua finalidade central permaneceu como preparação para o Ensino Superior (PALMA FILHO, 2005).

Durante a Era Vargas, ocorreram duas reformas educacionais: a reforma Francisco Campos e a reforma Gustavo Capanema. Em 1931 foi iniciada a reforma de Francisco Campos. "Na prática, a reforma de

Campos estabeleceu um projeto de educação diferenciado: uma educação 'para pensar' e outra 'para produzir'." (ZOTTI, 2006, p. 3). A educação "para pensar" era atribuída àqueles que se responsabilizavam com a organização política de decisões importantes sobre a economia nacional, e a educação "para produzir" era destinada a formação daqueles que deveriam atender às necessidades do mercado (ZOTTI, 2006). A reforma Capanema, iniciada em 1942, aprofundou a dualidade do sistema de ensino iniciada por Campos. De acordo com Zotti (2006, p. 6),

> A Reforma Capanema consagrou a tendência que já vinha sendo afirmada por Francisco Campos e reafirmada nos princípios da Constituição de 1937, em relação à dualidade do sistema de ensino brasileiro: um ensino secundário público destinado às elites condutoras do país e um ensino profissionalizante destinado à formação da classe trabalhadora.

Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 4.024/1961), o Ensino Médio ficou dividido em dois ciclos: o ginasial e o colegial, que englobava os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário, havendo em cada ciclo disciplinas práticas educativas, obrigatórias e optativas.

No entanto, embora a Lei articule sem restrições os ensinos secundário e profissional, acabando com a discriminação contra o ensino profissional por meio da equivalência plena, na prática "[...] os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que o ensino voltado para a continuidade dos estudos continuava privilegiando os conteúdos exigidos nos processos seletivos de acesso ao ensino superior". (CANALI, 2010, p. 11).

A partir da reforma de 1971 (Lei nº 5.692/1971), o Ensino Médio, denominado 2° grau na época, passou a ser um processo de formação profissionalizante obrigatório, tendo de três a quatro séries anuais.

Pelo exposto, podemos dizer que diversas reformas ocorreram no Ensino Médio no Brasil, gerando incertezas referentes à sua identidade e finalidades. O Ensino Médio brasileiro traz consigo características europeias centralizadas nos interesses do Estado, sabendo que "as elites, que historicamente tiveram nas mãos a condução da educação, não foram capazes, ou não convinha a elas, enfrentar de modo direto nossas realidades e buscar soluções e caminhos condizentes com as necessidades do país" (ZOTTI, 2005, p. 35).

2.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEITO E FUNÇÕES

A Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, busca entender a construção do conhecimento humano no cotidiano. O autor define as representações sociais como "[...] uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos" (MOSCOVICI, 2012, p. 27).

Jodelet (2001, p. 17) afirma que representações sociais são construídas, pois "sempre há necessidade de estarmos informados sobre o mundo a nossa volta. Além de nos ajustar a ele, precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar ou resolver os problemas que se apresentam". Segundo a autora, as representações sociais são consideradas como sistemas de interpretação que dominam nossa relação com o mundo e como fenômenos cognitivos que "[...] envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas [...]" (JODELET, 2001, p. 22). A autora afirma, ainda, que

> De fato, representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma idéia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário (JODELET, 2001, p. 22).

As representações sociais tornam familiar algo que era desconhecido. Isso ocorre através dos processos denominados ancoragem e objetivação. A ancoragem é a assimilação de um novo conteúdo a um já existente, em que esse conteúdo é enquadrado em nossas categorias particulares. A objetivação é a transformação de algo abstrato em concreto; os sujeitos retiram informações a partir de experiências anteriores e, em seguida, são construídos elementos figurativos que passam a ser a realidade do objeto (BERTONI; GALINKIN, 2017).

Segundo Mazzotti (2008), a formação das representações sociais ocorre nas conversas diárias, em casa, no trabalho, com os amigos, onde nos manifestamos sobre os objetos, mostrando nossos pontos de vista, fazendo questionamentos.

É importante destacar que as representações sociais não se reduzem a simples opiniões, são saberes sociais construídos através de experiências individuais e coletivas. Por isso, os estudos das representações sociais buscam explorar o que os indivíduos pensam, como pensam e o porquê pensam de tal maneira (BERTONI; GALINKIN, 2017).

3. METODOLOGIA

Esse estudo é de abordagem qualitativa. Conforme Minayo (2000, p. 21), a pesquisa qualitativa "[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores."

Utilizamos, como procedimento de coleta, a entrevista semiestruturada, que se apoia em questões básicas advindas de teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa. Por isso, possui um roteiro prévio (TRIVINÕS, 1987). Esse tipo de entrevista "[...] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação." (TRIVINÕS, 1987, p. 146).

Para a análise, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categorial Temática, conforme Bardin (1977). Essa Técnica segue alguns procedimentos que se organizam em três etapas: a ***pré-análise***, correspondente a um período de intuições, possuindo três missões: a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final; a ***exploração do material***, que consiste em operações de codificação, decodificação ou enumeração em função das regras previamente formuladas; e o ***tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação***, a partir do qual construímos quadros de resultados.

O campo empírico da pesquisa é o IFPE – ***campus*** Pesqueira, situado no agreste pernambucano. Destacamos que participaram da primeira etapa da pesquisa 200 licenciandos/as, sendo 100 de Física e 100 de Matemática[1]. O critério para participação nesta etapa da pesquisa foi ter participado da primeira etapa. Participaram desta etapa 20 licenciandos/as, sendo 10 de cada curso. Para determinação desse número levamos em conta, por um lado, o objetivo desta etapa da pesquisa e a natureza do procedimento de coleta utilizado, isto é, a entrevista semiestruturada, que exige um tempo mais demorado tanto na coleta quanto na análise dos dados.

1 Na primeira etapa da pesquisa cada participante realizou a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Destacamos que o Projeto de Pesquisa foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo seres humanos e aprovado.

Destacamos que a coleta de informações nesta pesquisa ocorreu de forma presencial no IFPE – ***campus*** Pesqueira entre os meses de novembro de 2019 e janeiro de 2020[2].

Os/as licenciandos/as tinham idades variando entre 18 e 45 anos, sendo que a maioria tinha entre 21 e 24 anos. Ingressaram no curso entre 2014 e 2018. Cursavam entre o 5º e o 8º período, sendo que a maioria (12) estava no 8º período. Todos os/as participantes concluíram o Ensino Médio nas primeiras décadas deste século, e quase todos os/as licenciandos/as (19) concluíram o Ensino Médio na escola pública.

Nesta pesquisa, os/as participantes foram identificados por um código: a letra maiúscula "P", indicando a palavra Participante, seguida da letra "L" de licenciando/a, as letras F/M do curso de Física e Matemática e a ordem de participação no procedimento de coleta utilizado por números cardinais. Como exemplo: PLF1.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos depoimentos dos/as licenciandos/as em Física e Matemática mostraram que eles representam o Ensino Médio como uma etapa de preparação. Para eles, essa etapa da Educação Básica tem por finalidades a preparação para o "Ensino Superior", para o "mercado de trabalho" e para o "exercício da cidadania". Nos limites desse artigo, discutiremos a subcategoria construída sobre o Ensino Médio como uma preparação para o mercado de trabalho.

4.1. O ENSINO MÉDIO COMO PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO

A história da educação brasileira mostra que o Ensino Médio passou por diversas reformas. No entanto, o Ensino Médio como etapa preparatória existe desde o período da colonização. Nesse período, esse ensino tinha a finalidade de preparar os religiosos para o alistamento em Cursos Superiores ou Cursos Profissionais (ZOTTI, 2005).

A LDBEN (BRASIL, 1996) preceitua, no artigo 35, como uma das finalidades do Ensino Médio, "a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz

2 Nessa época, não vivenciávamos, portanto, a pandemia da Covid-19.

de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores".

Nos depoimentos dos/as licenciandos/as, podemos perceber que, nas representações de Ensino Médio construídas, a perspectiva profissional já é integrante dos seus sistemas de categorias, sendo considerado algo relevante, como podemos observar em alguns fragmentos:

> É preciso que a gente tenha o Ensino Médio pra no mínimo a gente possa se inscrever em algum concurso de nível básico; hoje pra trabalhar em qualquer coisa é exigido o Ensino Médio. (PLM8)
>
> A finalidade do Ensino Médio é preparar o jovem pra o mercado de trabalho, capacitar ele pra o desenvolvimento do mercado de trabalho. (PLF4)
>
> Serve para preparar o aluno para o mercado de trabalho, porque o aluno ele irá buscar atuar na área que ele deseja. (PLM3)

Historicamente, o Ensino Médio foi marcado por uma dualidade estrutural. A reforma de Francisco Campos (1931/1932), por exemplo, fez surgir na prática uma educação "para pensar" e outra "para produzir" (ZOTTI, 2006). A reforma Capanema (1942) aprofunda essa dualidade com uma idealização de um ensino secundário destinado às elites e um ensino profissionalizante destinado à classe trabalhadora (ZOTTI, 2006). Ambas as reformas projetaram a educação profissional para a classe trabalhadora.

A partir da Lei de 1971, o Ensino Médio, na época ensino de 2º grau, se torna obrigatoriamente profissionalizante, tendo a finalidade de atender ao sistema econômico que se desenvolvia no Brasil. Há, nesse contexto, "[...] a necessidade de dar um caráter de terminalidade ao ensino médio, agora profissionalizante, e assim frear a corrida ao ensino superior, além de atender as demandas do mercado de trabalho por técnicos de nível médio" (LINO, 2017, p. 80).

Na atual reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) também existe o dualismo educacional que é definido pelo itinerário formativo para os/as filhos/as da classe trabalhadora, retrocedendo às outras reformas que habitualmente destinaram o ensino profissional à essa classe. Sobre o "novo" Ensino Médio, Campelo (2017, p. 7-8) afirma:

> Na lógica do novo ensino médio, os alunos das escolas privadas terão um currículo mais diversificado do que os alunos das escolas públicas, pois esses só poderão se

> beneficiar de outros "itinerários formativos" de acordo com a disponibilidade do sistema de ensino.

As representações sociais são construídas a partir de experiências individuais de acordo com o ambiente em que estamos inseridos e, com isso, as perspectivas sobre estes objetos se refletem nas interações coletivas (MOSCOVICI, 1978). Os/as licenciandos/as apresentaram práticas que contribuíram para que eles construíssem essas representações, como a estimulação por parte da escola e dos professores, como podemos perceber nos depoimentos:

> [...] alguns até tocavam no assunto de que a gente procurasse estudar pra conseguir um emprego futuramente, para serem pessoas melhores, terem como se locomover financeiramente, no caso precisa de dinheiro. No caso saindo do Ensino Médio e entrando no mercado. (PLF3)

> [...] eles davam aula e nós consumíamos aquilo para então aprender para entrar no mercado de trabalho um pouco depois que terminar o Ensino Médio. (PLF3)

> Depois me veio o estalo, porque eu apresentei um trabalho, onde era falando sobre profissões e eu tinha vontade de ter uma profissão específica, a partir disso, eu disse pra mim mesma que eu ia estudar. (PLF2)

A cultura dos indivíduos, seus pontos de referências, interfere nas representações sociais, como a situação socioeconômica, a composição do grupo familiar, as experiências adquiridas ao longo do tempo. Os/as participantes da pesquisa vêm de famílias de classe baixa e, em sua maioria, sempre estudaram em escolas públicas. Desse modo, podemos inferir que a situação socioeconômica interfere pelo fato de que as famílias de classe baixa inspiram seus entes a estudarem para terem um futuro melhor ou diferente, seja financeiramente ou pessoalmente, como podemos observar em um dos trechos de depoimento:

> [...] a gente não vem de uma família rica ou uma família de classe média, a gente vem de uma família pobre e o que é que as famílias esperam? Que a gente termine, né? O que eles chamam de segundo grau pra que a gente possa arrumar um emprego pra se manter. (PLF1)

O itinerário formativo técnico profissional da atual reforma está sustentado "[...] na defesa da necessidade de adequação do ensino médio a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades

definidas pelo setor empresarial" (SILVA e SCHEIBE, 2017, p. 21). Dessa forma, a reforma retorna semelhantemente ao panorama da Lei de 1971, que estabeleceu o Ensino Médio obrigatoriamente profissionalizante, com ênfase na classe trabalhadora.

Sobre essa questão, é importante destacar o incentivo por parte da mídia, visto que ela "exerce um papel importante na construção e no reforço das representações sociais, pois é por meio dela que os grupos obtêm reconhecimento e visibilidade e, dessa forma, afirmam a sua identidade" (MELO ***et al.***, 2004, p. 104). Os comerciais de TV[3], com propagandas da reforma, por exemplo, transpareceram características do "novo" Ensino Médio, mostrando-o como uma preparação para o mercado de trabalho de maneira atraente.

Dessa forma, podemos dizer as representações sociais do Ensino Médio construídas pelos/as licenciandos/as, possivelmente, estão sendo construídas na confluência de saberes de origens diversas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, recorte de um trabalho maior, aprofundamos a análise do conteúdo das representações sociais de Ensino Médio construídas por licenciandos/as do IFPE – ***campus*** Pesqueira. Os resultados mostraram que os/as licenciandos/as representam a última etapa da Educação Básica como uma etapa de preparação, dentre elas a preparação para o ingresso no mercado de trabalho.

Essas representações foram construídas a partir de diversas relações e experiências construídas pelos estudantes. Destacamos, por exemplo, as relações e experiências construídas na família e na escola. Os/as licenciandos/as afirmaram que eram incentivados a se prepararem para o mercado de trabalho.

Os resultados desta pesquisa sugerem novas pesquisas que busquem aprofundar outras questões, como as representações sociais de Ensino Médio construídas por professores/as dessa etapa de ensino, bem

3 Empregado pelo Ministério da Educação (MEC), um dos comerciais de TV com a propaganda da atual reforma se inicia com a frase: "Novo Ensino Médio, quem conhece, aprova." Em seguida, alguns publicitários que interpretam estudantes articulam: "Eu escolho o que vou estudar? Então é claro que eu aprovo!"; "Minha vocação? Então é claro que eu aprovo!"; "Eu quero!"; "Eu aprovo!". Posteriormente, é explicitado que com o novo Ensino Médio, se tem mais liberdade para se escolher o que estudar, de acordo com a vocação de cada estudante, tendo a liberdade de cada um escolher o seu futuro.

como os desafios e os impactos da atual reforma para a sociedade brasileira, especialmente para os jovens da escola de Ensino Médio pública.

Reiteramos a relevância da pesquisa para a formação de professores, especialmente de Física e Matemática, pois, conforme indicamos, este estudo poderá ajudar a reorientar a formação em educação desses futuros profissionais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002. 223p.

BERTONI, L. M., and GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S., ASSIS, R. A. M., (org). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação:** concepções e trajetórias [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 101-122.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 01 de julh. 2020.

CAMPELO, C. L. F. **Reforma Capanema e reforma Mendonça Filho:** primeiras aproximações. Universidade Federal do Maranhão. Centro de ciências humanas. Programa de pós-graduação em políticas públicas. VIII Jornada internacional de políticas públicas. 22-25 de ago. de 2017.

CANALI H. H. B. **A trajetória da educação profissional no brasil e os Desafios da construção de um ensino médio integrado à Educação profissional**. Universidade Federal do Pará. 2010.

GILLY, M. As representações sociais no campo educativo. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 231- 252. 2002. Editora da UFPR.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: ____ (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ.

LINO, L. A. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Retratos da Escola** / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.11, n.20, jan./jun. 2017. – Brasília: CNTE, 2017. p. 75-90.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: ____ (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOLL, J. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola** / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.11, n.20, jan./jun. 2017. – Brasília: CNTE, 2017. p. 61-74.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. 291p.

PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação** – 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/ Santa Clara Editora. 2005, p. 49-60.

RODRIGUES; S.E. **As Representações Sociais sobre o ensino de Psicologia da Educação e suas contribuições para a Formação do Educador**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Mestrado em Educação, Belém, 2006.

SILVA, M. R. da; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola** / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.11, n.20, jan./jun. 2017. – Brasília: CNTE, 2017. p. 19-31.

SPINK, M. J. P. O conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/sep, 1993.

Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0D/csp/v9n3/17.pdf. Acesso em 25 de agosto de 2019.

TRIVINÕS, A. N. S. Pesquisa qualitativa. In:___. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. p.116-173.

ZOTTI, S. A. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio d. Pedro ii1. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 18, p. 29-44, jun. 2005 – ISSN: 1676-2584

ZOTTI, S. A. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio d. Pedro ii. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 18, p. 29-44, jun. 2005 – ISSN: 1676-2584 _____. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. Anais... Goiânia, 2006.

EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEITOS PERTINENTES

GUTEMBERG LIMA DA SILVA
Mestre em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, gutemberg.silva@ifal.edu.br

JOSEANE PATRÍCIA DOS SANTOS
Mestre em Ensino de Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, joseanepatricia1986@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

A Educação Profissional é discutida a largo passo. As transformações tecnológicas e o desenvolvimento de formações diversificadas de profissões possibilitam uma discussão teórica mais acentuada. Nesse artigo, discutimos alguns apontamentos sobre a epistemologia da Educação Profissional, buscando contribuir com a construção de um arcabouço teórico necessário às demandas atuais e sociais. Apoiando-nos em Allain, Wollinger e Gruber (2017); Barato (2002); Caetana e Carvalho (2016); Marx (1979); e Vieira Pinto (2005), apresentamos alguns conceitos de trabalho, técnica, sujeito e condições de humanidade. A metodologia utilizada consiste numa revisão bibliográfica exploratória integrativa. Os resultados mostram que só há uma compreensão de Educação Profissional consistente se houver bases teóricas que conceituem o trabalho e a técnica, resevando a condição de humanidade aos trabalhadores.

Palavras-chave: Educação Profissional; Epistemologia; Trabalho; Técnica.

1. INTRODUÇÃO

Pausa para o café. Quanto sabor há num café preparado por um bom barista (profissional especialista em preparo do café). Ao degustar um saboroso café, não percebemos as técnicas e tempos utilizados na preparação: o tipo de café, a torração, a fervura, a coação, a decantação, a adição de outros produtos, a apresentação em xícaras específicas etc.

Como não chamar esse campo de atuação de exercício profissional? Quantos saberes há na feitura de um bom café, apreciado no mundo todo e um produto que remete imediatamente a um dos maiores produtores de café, o Brasil. Reconhecer esse saber, que muitas vezes não é explícito e fruto de muita prática, geralmente transmitido oralmente e sem certificação, é um desafio. Construir uma Epistemologia que possibilite evidenciar esse saber e possibilite uma dimensão do conhecimento para certificação, dogmatizando-o como também Ciência é o crucial.

Esse artigo tem como objetivo discutir os principais pontos de uma Epistemologia para Educação Profissional e Tecnológica. Quanto aos objetivos específicos: discutiremos o conceito de Epistemologia, discutiremos o conceito de Trabalho, de Técnica e de Sujeito; aprofundaremos um conceito, por fim, de uma epistemologia para Educação Profissional e Tecnológica.

Acreditamos que é possível um campo científico para o estudo da Educação profissional e tecnológica, estabelecido como uma das ramificações da Educação, defendendo como campo científico autônomo, com suas peculiaridades e saberes. Para tanto, apoiamo-nos nos trabalhos de Allain, Wollinger e Gruber (2017); Barato (2002); Caetana e Carvalho (2016); Marx (1979);e Vieira Pinto (2005).

Num primeiro tópico, discutimos a metodologia utilizada para a produção do estudo. Depois, apresentamos o conceito de Epistemologia e a como estabelecer uma associação com a Educação Profissional e Tecnológica. No terceiro tópico construímos os conceitos de Técnica e Trabalho. No último tópico apresentamos a discussão sobre o Sujeito e as relações de Trabalho, como direito inerente à pessoa humana

2. METODOLOGIA DO ESTUDO

Todo trabalho científico requer uma metodologia necessária à descoberta e verificação dos dados. Marconi e Lakatos (2010, p. 65) afirmam que:

> o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões dos cientistas.

Esse processo de decisões e percursos metodológicos deve seguir uma sequência rigorosa, em que, pela abordagem já construa as bases de refutação das objeções, focando a pergunta de pesquisa. O método científico é uma estrutura intelectual voltada para conseguir resultados verificáveis e confiáveis.

A metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho é a revisão bibliográfica exploratória integrativa, que busca fazer uma análise e síntese daquilo que a literatura discute. Assim, o trabalho se propõe a revisar a literatura sobre o tema e observar se está em consonância com o que acontece na realidade.

Segundo Souza ***et al*** (2010, p. 2), revisão integrativa:

> ... é a mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado. Combina também dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar um vasto leque de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular.

Assim, o presente artigo propôs-se a estudar a explanação dos autores estudados referente a Epistemologia da Educação Profissional, procurando estabelecer alguns princípios norteadores desse campo de estudo da educação.

3. TÉCNICA E TRABALHO

Para construirmos nosso edifício dos conhecimentos propostos por esse estudo, ater-nos-emos na preparação do terreno. Iniciemos nossa jornada com a construção do conceito de Epistemologia.

Como nosso pensamento é dualista, comparativo, precisamos nos ater aos contrários para certificar o que é pelo que não é. Com essa visão, muitos filósofos passaram a pensar a Epistemologia e o conhecimento com a dicotomia do Senso Comum. Platão, discípulo de Sócrates,

elaborou um mito para representar essa dicotomia e poder conceituar a "Episteme".

A caverna, como condicionadora do Senso Comum, ficou conhecida como Doxa, palavra grega que, em tradução literal, significa OPINIÃO. Seu oposto, Episteme, também do grego, significa CIÊNCIA, a capacidade de sair da caverna. Essa discussão possibilitou, no Renascimento, o surgimento do pensamento científico, dentro de condicionantes sociais e históricos. Assim, começou uma longa tradição do Estudo da Epistemologia. Mas o que significa esse termo?

Epistemologia, nas palavras de Japiassú e Marcones (2001):

> epistemologia (do gr. episteme: ciência, e logos: teoria) Disciplina que toma as ciências como objeto de investigação tentando reagrupar: a) a crítica do conhecimento científico (exame dos princípios, das hipóteses e das conclusões das diferentes ciências, tendo em vista determinar seu alcance e seu valor objetivo); b) a filosofia das ciências (empirismo, racionalismo etc.); c) a história das ciências_ O simples fato de hesitarmos, hoje. entre duas denominações (epistemologia e filosofia das ciências) já é sintomático. Segundo os países e os usos, o conceito de "epistemologia" serve para designar. seja uma teoria geral do conhecimento (de natureza filosófica), seja estudos mais restritos concernentes à gênese e à estruturação das ciências.

Nesse estudo, procuremos construir uma Epistemologia da Educação Profissional, um arcabouço científico que permita precisarmos a Educação Profissional, seus saberes e fazeres, como um Conhecimento Científico que admita construções filosóficas e teóricas próprias dessa ciência.

Como toda Ciência requer um objeto de estudo, a Educação Profissional e Tecnológica o tem também. Constitui a Técnica. É necessário mudança na visão de ciência e tecnologia dominantes para pensar numa proposta que possibilite uma formação docente que responda aos desafios do mundo do trabalho e suas mudanças.

Primeiramente, precisamos pontuar o conceito de "saber". Segundo Jupiassu (1979, p. 15), saber é "todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adiquiridos [...] o conceito de 'saber' poderá ser aplicado à aprendizagem de ordem prática (saber fazer, saber técnico...) e [...] às determinações de ordem propriamente intelectual e teórica".

Na literatura produzida, principalmente no Brasil, quer por razões históricas, quer por razões sociais, há uma hierarquização e inferiorização

do conhecimento técnico, o saber fazer associado à atividade mecânica (inferior e ingrata ao ser humano, por isso mesmo sem reflexão e criatividade), em contraposição ao conhecimento científico (saber teórico, um saber intelectual que merece respeito e proporciona ascensão social). Um pensamento que associa a técnica à prática e a teoria à ciência, esvaziando os saberes da técnica, a um conhecimento secundário e desvalorizado, a favor da teoria, único conhecimento validado como Ciência. Assim, a Técnica e a Tecnologia (muitas vezes pensadas como produto) são saberes que não entram no currículo científico das disciplinas dignas de consideração na maioria dos cursos profissionalizantes (ALLAIN; WOLLINGER; GRUBER, 2017).

TRABALHO dever ser pensado como atividade social humana de produção de bens e serviços que mantêm nossa existência. Essa atividade social de produção foi desenvolvida por milhares de anos, desde que o homem começou a se organizar socialmente. O homem desenvolveu TÉCNICAS no processo de execução de suas atividades, no trabalho. Por isso mesmo, é impossível dissociar técnica, trabalho e processo de humanização (VIEIRA PINTO, 2005). o homo sapiens já era um homo faber (concepção já abordada por pensadores como Marx, Bergson, Arendt, Weil, Sennett, entre outros) (SIGAUT, 2012). A técnica, e consequentemente o trabalho, alinha-se à cultura: modos de produção de alimento, de uso de indumentárias, de organização comunitária, de manifestação religiosa, de produção artística, etc. A técnica é uma propriedade caracterizante de humanidade, uma capacidade humana, um potencial humano (VIEIRA PINTO, 2005).

Técnica, não é um resultado, mas um evento, uma capacidade de intervenção no mundo por parte do sujeito (trata-se de um modo especial de intervenção, em termos de consciência, de planejamento, de construção mental da ação, como definiu Marx (1974), no livro O Capital.

"Se a técnica é inerente ao ser humano, o trabalho, por sua vez é o exercício social da técnica" (grifo dos autores) (ALLAIN; WOLLINGER; GRUBER, 2017). Incorpora, portanto, a dimensão social do fazer técnico do trabalhador.

Assim, o objeto de estudo da Epistemologia da Educação profissional passa a ser esse saber técnico, fundado no conceito de trabalho como exercício social da técnica e permite bases filosóficas para trato científico desse saber. Por isso mesmo, objeto para a docência, objeto de análise das Ciências Humanas. Barato (2002, p. 147) afirma que "para não fazer da educação profissional aquilo que educadores críticos de todos

os matizes chamam de 'mero adestramento' [...] é preciso buscar referências epistemológicas capazes de assegurar tratamento analítico da técnica enquanto um saber". Afinal, "a técnica tem um estatuto epistemológico próprio." (BARATO, 2002, p.141).

Agora, esse cafezinho ganha novo sabor, novo saber. Esse cafezinho é um exercício social da técnica, que merece ser estudado, ensinado, pesquisado e fazer parte de propostas mais robustas da Ciência.

4. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO DIREITO DO TRABALHADOR

A Técnica é um evento, uma capacidade de intervenção no mundo. Característica tipicamente humana, como próprio ato de pensar, de se comunicar. A técnica é um processo (e não um produto), e deve ser pensado de forma processual. É um atributo humano, condicionante de humanidade. Assim, trabalho, como exercício da técnica, é também uma condição humana. Trabalho aqui pensado, não como elemento unicamente de troca financeira e econômica, mas também. Trabalho como o exercício de qualquer técnica acumulada socialmente, passível de educação formal ou informal. Técnica e Trabalho são condições de humanização.

Se as leis sociais asseguram ao brasileiro as condições de vida e de dignidade, como preceitua a Declaração dos Direitos Humanos e a Constituição Federal (1988), a capacidade de trabalhar é um exercício social que deve ser equiparado ao direito à vida, à moradia, à saúde, à lazer, à educação. Direito subjetivo, que pode ser invocado sempre que não seja ofertado ou assegurado, ao homem, ao brasileiro.

Cabe, portanto, ao Estado promover a condição digna ao homem e a capacidade ao trabalho, através da Educação Profissional, direito de ser produtivo, a ser oportunizado a todo brasileiro. O Conselho Nacional de Educação defende que "o professor da Educação Profissional deve estar apto para preparar o cidadão em relação ao desenvolvimento de seu saber trabalhar" (CNE/CEB, 2012, p. 55). O professor deve ter capacidade técnica e saber pedagógico que promovam o direito a aprender um trabalho, técnicas, a construção de um ser humano digno de direitos e deveres sociais. Para isso, o Estado deve possibilitar o conhecimento e preparar o Docente para o exercício da docência.

> Em Educação Profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar. Este é um dos maiores desafios da formação de

> professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. É difícil entender que haja esta educação sem contar com profissionais que estejam vinculados diretamente com o mundo do trabalho, no setor produtivo objeto do curso (CNE/CEB, 2012, p.55).

Esperamos que as bases epistemológicas já apresentadas permitam perceber o papel desse Docente, e seu trabalho, para a garantia do brasileiro, do homem.

5. DIMENSÕES HUMANAS DO TRABALHO: ESTÉTICA, ÉTICA, CULTURAL, SOCIAL E ECONÔMICA

Dentre as discussões já realizadas até o momento, precisamos relembrar alguns conceitos basilares da compreensão da Educação Profissional. Primeiramente, percebemos que a Educação Profissional é a formação para o Trabalho. Trabalho é, por sua vez, o exercício social da Técnica. Técnica, não é um resultado, mas um evento, uma capacidade de intervenção no mundo por parte do sujeito. Como intervenção no mundo é um atributo de humanidade, de condição de homem. Trabalho é condição humana. Resta-nos agora discutir um pouco sobre as dimensões do Trabalho: estética, ética, cultural, social e econômica.

5.1 DIMENSÃO ESTÉTICA

Precisamos entender que uma ação social da técnica é uma intervenção humana no mundo para produzir a sua existência; é a utilização de recursos materiais e imateriais para produzir alimento, indumentária, habitação, remédios, cinema, literatura etc. Sendo assim, a técnica é um composto de fazeres e saberes e estes fazeres em si mesmos já configuram formas de saber, ou "fazer-saber". A técnica é processual para construção de uma "obra", com um engajamento do trabalhador com o resultado do seu trabalho. A apreciação pessoal e coletiva, introspectiva e exterior, do resultado do trabalho, mostra características pessoais e identitárias que promovem um fazer estético do trabalho, marcando a posição pessoal na história. Permite pensar, ainda, que "toda ação técnica, dentro de um estilo aproximadamente comum, manifesta caracteres pessoais exclusivos e intransferíveis" (PINTO, 2005, p. 240)

A obra do trabalho do sujeito merece respeito e avaliação estética, caracterizador de um momento histórico do uso da técnica. Essa é a dimensão estética do Trabalho.

5.2 DIMENSÃO ÉTICA

O seu trabalho promove um fazer técnico no mundo. Assumir-se como sujeito dessa ação no mundo é caracterizador de uma presença no mundo. Fazer-se presente no mundo é tomar consciência de sua participação histórica no mundo. Essa atividade mental, de se estabelecer no mundo, dentro de uma cadeia, em que os outros sujeitos reconhecem o trabalho do sujeito e o modo como esse sujeito se percebe e participa, através de sua técnica, no mundo caracteriza a Dimensão Ética do Trabalho. Segundo Chaves e Georgen (2017, p. 340):

> O desafio posto é formar cidadãos críticos, autônomos, responsáveis socialmente, capazes de reconhecer e respeitar as diferenças, bem como de agir ética e moralmente a favor do bem-estar da sociedade. Objetivo fácil de enunciar, mas difícil de realizar num cenário social globalizado, marcado por enormes decalagens sociais, de acúmulo de riqueza e intensificação da pobreza, de incertezas e constantes transformações estimuladas pela explosiva evolução da ciência e tecnologia, do ordenamento aparentemente incontornável do capitalismo produtivista e competitivo, das expectativas de enriquecimento e sucesso individual, num cenário de crescente desigualdade e injustiça social.

Ao mesmo tempo que individualiza a ação técnica do sujeito, essa dimensão se associa ao processo de se portar no mundo, na empresa, na comunidade.

5.3 DIMENSÃO CULTURAL

Ao fazer-saber a técnica, o sujeito deixa marcas culturais em sua obra. A forma de fazer, a forma de apresentar, a forma de expressar a obra é permeada por uma determinada cultura, um modo de ver o mundo tipicamente regional, comunitário, familiar, pessoal. A cultura e a obra, a obra e a sociedade de que faz parte.

A obra é fruto de uma técnica, como tal, passa a constituir elemento de humanidade. Allain, Gruber e Wollinger (2020, p. 39) assim definem a técnica:

> O conceito de técnica passa aí a referir-se à possibilidade mesma da existência da humanidade e torna-se um dos mais fortes traços distintivos da espécie, que nenhum outro animal possui tão plenamente. Ao contrário dos outros seres, os humanos precisam produzir sua existência.

A construção de uma técnica é ato cultural da construção do saber-fazer, implica uma comunidade e uma necessidade humana. Apreciar essa técnica como valor social e cultural é uma das obrigações da Educação Profissional.

5.4 DIMENSÃO SOCIAL

As relações estabelecidas entre a obra e as pessoas que dela fazem uso ou sabem da existência estabelecem uma cadeia de reconhecimento marcada na história. Essas relações são sociais. O próprio conceito de Trabalho já traz a palavra social, pois essas relações são intrínsecas. Numa sociedade e comunidade o fazer-saber estabelece relações entre os sujeitos. Barato assim diz que a obra supõe tanto "um engajamento do trabalhador com o resultado de seu trabalho", quanto "tramas de reconhecimento na comunidade dos praticantes de um mesmo ofício, apreciação estética que se constrói na história, reconhecimento de que o resultado do trabalho tem um significado social" (2008, p. 11).

5.5 DIMENSÃO ECONÔMICA

Como produto do trabalho, a obra carrega em si valor, esse valor afetivo, estético, social, cultural pode ser transposto com valor de barganha, de troca quer por outros produtos, que por valor monetário. Essa troca transfere sentido econômico ao trabalho. Schwartz (2003) ressalta que o saber que está em jogo na atividade de trabalho apresenta lacunas e está sempre em permanente construção. Assim:

> Trabalhar é satisfazer uma exigência – produzir – mas, estreitamente ligada ao fato de criar, de aprender, de desenvolver-se, de dominar, de adquirir um saber. Trabalhar é procurar preencher certas lacunas, do saber e,

> desse modo, as suas próprias. Quer dizer, se desenvolver, se informar, se formar, se transformar, se experimentar e experimentar sua inteligência.
>
> Esse trabalho do saber supõe atividades que fazem a relação entre o simples e o complexo, o abstrato e o concreto, o saber como produto e processo, o formal e informal, o individual e o coletivo. A ideia do "saber trabalho" implica em cada uma dessas duplas seja tratada como uma unidade problemática onde os dois termos interagem dialeticamente e não como dimensões dicotômicas que se excluem mutuamente. Evoca ainda, cada sujeito em sua singularidade, ou o coletivo de sujeitos em relação permanente, entre si e com o próprio saber. (p. 129).

Por isso mesmo, tem um Valor, que deve estar representado nas relações capitalistas que vivemos em forma de barganha econômica para a construção da dignidade e qualidade de vida própria da humanidade.

Diante desse processo de construção da obra, o trabalho passa a ser um princípio educativo na Educação Profissional, estabelendo um início, meio e fim das bases epistemológicas da abordagem do processo de ensino-aprendizagem. Como salienta Wollinger (2016, p.112):

> A Educação Profissional, como a atividade social de apropriação da técnica, deve transformar a desigualdade em oportunidade, à medida que as pessoas se preparam conscientemente para transformar a natureza produzindo sua existência, produzem também sua consciência: de dignidade, de profissional, de cidadão. Tal consciência induz ao direito de também desfrutar dos bens produzidos por outros trabalhadores, com os quais compartilha seu trabalho. É papel da escola ensinar o respeito ao trabalho, o mesmo respeito a todas as formas de trabalho, cumprindo sua missão de contribuir para a justiça social, condição necessária à democracia, pela participação de todos sob as mesmas condições e oportunidades.

Por isso mesmo, a consciência sobre as dimensões do Trabalho permitem, ao educando, compreender o porquê de sua presença na atividade educativa e o porquê aprender a técnica, como também permitem, ao professor e a gestão educacional, compreender as bases epistemológicas de construção das aulas, da avaliação, do seu posicionamento perante o conteúdo e os estudantes. Só com esse pensamento, haverá construção cidadã da relação educativa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sim, iremos revisitar o conceito de trabalho. Muitas vezes observamos o trabalho como um sacrifício, mas há dimensões do trabalho que nem percebemos ou, quando percebemos, só a vemos como dom e não como técnica, como processo. Precisamos aperfeiçoar esse conceito e procurar dar uma visão mais especializada, enquanto atributo de humanidade. Primeiramente, percebemos que a Educação Profissional é a formação para o Trabalho. Trabalho é, por sua vez, o exercício social da Técnica. Técnica, não é um resultado, mas um evento, uma capacidade de intervenção no mundo por parte do sujeito. Como intervenção no mundo é um atributo de humanidade, de condição de homem. Trabalho é condição humana. segundo Wollinger, Allain & Gruber (2017, p.15):

> Um processo educativo transformador da vida daqueles que nele se inserem, seja no plano pessoal, com uma formação que permita ao egresso inserir-se no mundo do trabalho com sua contribuição laboral e reconhecimento profissional, no plano comunitário pela responsabilidade ética e ambiental em sua atividade técnica e no plano social com sua compreensão de que o trabalho é o responsável pela dinâmica da espécie humana, devendo ser reconhecido, respeitado e valorizado, desde o plano econômico ao plano cultural, como construção coletiva da existência de toda a humanidade.

Por esses conceitos, precisamos repensar a Educação Profissional e dar as bases epistemológicas necessárias ao desenvolvimento dessa ciência.

REFERÊNCIAS

ALLAIN, O.; WOLLINGER, P.R.; GRUBER, C. Desafios epistemológicos para educação profissional tecnológica. In: **V Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – SENEPT**, 5., 2017, Belo Horizonte. Disponível em: (PDF) Desafios epistemológicos para a Educação Profissional Tecnológica (researchgate.net). Acesso em: 22 mai. 2021.

_____; _____; _____. O que avaliar em Educação Profissional? Princípios epistemológicos da formação de trabalhadores. In: Moraes, G. H. ***Et al.*** **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em**

construção. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. p. 33-62. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_profissional_tecnologica/avaliacao_da_educacao_profissional_e_tecnologica_um_campo_em_construcao.pdf. Acesso em: 08 set 2021.

BARATO, Jarbas Novelino. **Escritos sobre tecnologia educacional e educação profissional**. São Paulo: Editora Senac, 2002.

BARATO, Jarbas Novelino. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 34, n.3, p.4-15, set/dez. 2008. Disponível em: http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/262/245. Acesso em: 12 jun. 2017

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 17 de junho 2021.

CAETANA, J. R. S.; CARVALHO, O. F. Aspectos epistemológicos e pedagógicos da educação profissional e tecnológica: implicações para a prática docente. **Linhas Críticas**, Brasília, V. 22, n. 49, p.598-618, set.- dez., 2016.

CHAVES, A.; GEORGEN, P. L. Ética e Estatística na Formação Humana. **Revista Exitus**, Santarém/PA, V. 7, n. 2, p. 331-349, mai/ago 2017.

CNE/CEB. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **PARECER CNE/CEB Nº: 11/2012**. Publicado no D.O.U. de 4/9/2012, Seção 1, Pág. 98. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 mai. 2017.

JAPIASSU, H. F. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1979.

_____; MARCONES, D. **Dicionário Básico de Filosofia.** 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MARX, Karl. **O Capital**. Coimbra (Portugal): Centelha - Promoção do Livro, 1974. Transcrição Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapitalv1/index.htm

SIGAUT, F. **Comment homo devient faber**. Paris: CNRS Éditions, 2012.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PINTO, Á. V. **O conceito de tecnologia**. São Paulo: Contraponto, 2005. v. 1.

SOUZA, M. T. *Et al*. **Revisão integrativa: o que é e como fazer. Integrative review: what is it? How to do it?**. Einstein (São Paulo), vol.8 n.1 São Paulo - Jan/Mar. 2010.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e Saber. Trad. Daisy Moreira Cunha; Francisco Lima e Eloisa Helena Santos. **Trabalho e Educação**. Vol.12. nº 1 – jan/jun – 2003.

VIEIRA PINTO, Álvaro**. O Conceito de Tecnologia**. Volumes 1 e 2. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

WOLLINGER, Paulo Roberto. **Educação em tecnologia no ensino fundamental: uma abordagem epistemológica**. 2016. 198 p. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: PRIMEIROS INDICATIVOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GESTORES

GUILHERME GUTEMBERG BARBOSA DE PAULA
Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, guilhermegutemberg.5@gmail.com;

LAÊDA BEZERRA MACHADO
Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, laeda01@gmail.com; orientadora da pesquisa

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo identifica e analisa as representações sociais de escola pública de ensino médio, construídas por gestores escolares indicando suas relações com a prática pedagógica desenvolvida nessas instituições. Desenvolvemos um estudo de campo (***online***) com 10 gestores de escolas públicas estaduais de Recife, Jaboatão dos Guararapes e Paulista. O estudo foi desenvolvido por meio de narrativas produzidas pelos gestores e enviadas por e-mail ao pesquisador. O ***software Atlas.ti*** auxiliou a análise de conteúdo das narrativas. Representações sociais são modos de conhecer e interpretar a realidade, influenciadas pelo contexto social e histórias dos sujeitos. Os achados da investigação sugerem que os gestores representam a prática pedagógica na escola de ensino médio com base no seu cotidiano de trabalho nas escolas. Identificamos representações focadas nas relações estabelecidas com os diferentes segmentos da comunidade escolar e atribuições administrativas e financeiras que assumem. Tais relações e atribuições estão marcadas pelo discurso da democracia e suas possibilidades de efetivação no espaço escolar. O trabalho destaca a importância da prática gestora nas escolas de ensino médio.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Gestores; Ensino médio.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de uma investigação mais abrangente[1] que procura identificar e analisar as representações sociais da escola pública de ensino médio, construídas por professores, gestores e estudantes indicando suas relações com a prática pedagógica desenvolvida nessas instituições.

Na atualidade, a prática pedagógica é compreendida sob múltiplos aspectos. Diversos teóricos delimitam sua ação à escola e à sala de aula, porém outros ressaltam suas vinculações com o contexto social. Souza (2009) concebe a prática pedagógica como uma prática social, de caráter histórico e cultural, ou seja, além da prática docente em sala de aula, abrange os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e suas relações com a comunidade e a sociedade. Não excluindo o caráter social da prática pedagógica, Zabala (1998), afirma que sua ação se expressa, no microssistema da sala de aula, como um fazer ordenado, voltado para o ato educativo.

André (2007) indica três dimensões no estudo da prática pedagógica: institucional, instrucional/pedagógica e sociopolítica/cultural. A dimensão institucional diz respeito às formas de organização do trabalho pedagógico, a estrutura hierárquica da escola, níveis de participação dos seus agentes, recursos humanos e materiais, interações e influências do meio social. A dimensão instrucional/pedagógica refere-se às situações de ensino, as relações docente/estudante/conhecimento, objetivos e conteúdos a serem ensinados, as atividades didáticas, modos de comunicação entre docente e estudante e avaliação da aprendizagem. Por fim, a dimensão sociopolítica/cultural refere-se ao contexto no qual a escola está inserida, momento histórico, forças políticas e sociais, valores do grupo social. É nesta perspectiva que abordaremos a prática pedagógica nos últimos anos da educação básica.

Sobre a produção do conhecimento acerca do objeto investigado, um levantamento bibliográfico realizado no banco de teses da Capes indicou tratar-se de uma temática estudada há mais de 30 anos, com maior concentração de estudos na segunda década dos anos 2000. Dos principais enfoques dessa produção, destacamos: a relação professor-aluno, construção de saberes no ensino médio e o ensino médio noturno.

1 Titulo da pesquisa: Olhares psicossociais sobre a prática pedagógica na escola de ensino médio, pesquisa financiada pelo CNPq processo nº309687/2020-9

Os trabalhos referentes à relação professor-aluno tratam sobre a afetividade como elemento relevante à qualidade da aprendizagem na escola. O segundo grupo de estudos destaca a construção de saberes e enfatiza as dificuldades enfrentadas pelos alunos e suas consequências, especialmente, o fracasso escolar. O terceiro grupo reúne trabalhos sobre o ensino médio noturno, salienta as dificuldades do aluno trabalhador e sua frequência à escola.

Tendo apresentado um breve panorama do quadro científico referente ao tema, enfocamos neste artigo as representações sociais e prática pedagógica na escola de ensino médio. Tal objeto diferencia-se da produção apresentada porque será investigado a partir de um olhar psicossocial.

Dado o seu potencial de valorização do simbólico, a Teoria das Representações Sociais permite captar os sentidos partilhados por professores, gestores e estudantes acerca da escola pública de ensino médio indicando suas possíveis relações com a prática pedagógica que desenvolvem/vivenciam nessa instituição. Representações sociais são construções coletivas dos sujeitos impregnadas de elementos cognitivos, afetivos e simbólicos gerados na interação social. A partir do conceito de representações sociais, decorrente de seu estudo sobre a psicanálise, S. Moscovici, nos anos 1960, desenvolveu a Teoria das Representações Sociais (TRS).

A TRS ganhou repercussão nos anos 1980, ampliou-se e hoje são identificadas no seu interior três abordagens de estudos: a abordagem culturalista, de viés antropológico, fiel ao estudo original de Moscovici; a abordagem societal, que se preocupa em investigar as condições de produção, influência dos grupos sociais na construção e circulação das representações sociais; e a abordagem estrutural, que investiga a dimensão cognitiva e estrutural de uma representação. Neste trabalho, adotamos abordagem culturalista, que conceitua representações sociais como explicações que se originam no cotidiano, no curso de comunicações interindividuais e constituem uma versão contemporânea do senso comum, um saber prático elaborado e partilhado pelos sujeitos no grupo social, que orienta a sua interpretação do mundo. Segundo essa abordagem, as representações são construídas mediante dois processos: objetivação e ancoragem.

Segundo Moscovici (2012, p. 100) "[...] a objetivação permite tornar real um esquema conceitual e substituir uma imagem por sua contrapartida material, resultado que tem primeiramente um alcance cognitivo [...]". Por meio da objetivação transformamos algo abstrato em concreto.

Nesse processo, os conceitos e as ideias tornam-se esquemas ou imagens concretas, o novo conhecimento torna-se algo palpável, quase tangível (MACHADO, 2013). A ancoragem tenta reduzir ideias estranhas a categorias comuns colocando-as em um contexto familiar, ou seja, trazendo o que estava distante para mais próximo. No processo de ancoragem submetemos o estranho ao nosso sistema de categorias e o encaixamos em uma categoria que consideramos apropriada.

Neste trabalho, o material empírico fazendo algumas aproximações com os processos de objetivação e ancoragem e as inter-relações entre práticas e representações sociais. Dessa forma, este artigo identifica e analisa as representações sociais de escola pública de ensino médio, construídas por gestores escolares indicando suas relações com a prática pedagógica desenvolvida nessas instituições.

2. DESENVOLVIMENTO DO TEXTO EM TÓPICOS

2.1 METODOLOGIA

Para identificar as representações sociais de gestores acerca da sua prática pedagógica na escola de ensino médio, desenvolvemos um estudo de campo (***online***) com 10 gestores de escolas públicas estaduais. Os sujeitos foram selecionados considerando-se o tipo de escola em que atuam, ou seja, incluímos gestores de escolas de referência, escolas regulares e escolas técnicas. Dos 10 gestores, 6 eram mulheres e 4 eram homens, esses profissionais atuam em escolas de Recife, Jaboatão dos Guararapes e Paulista.

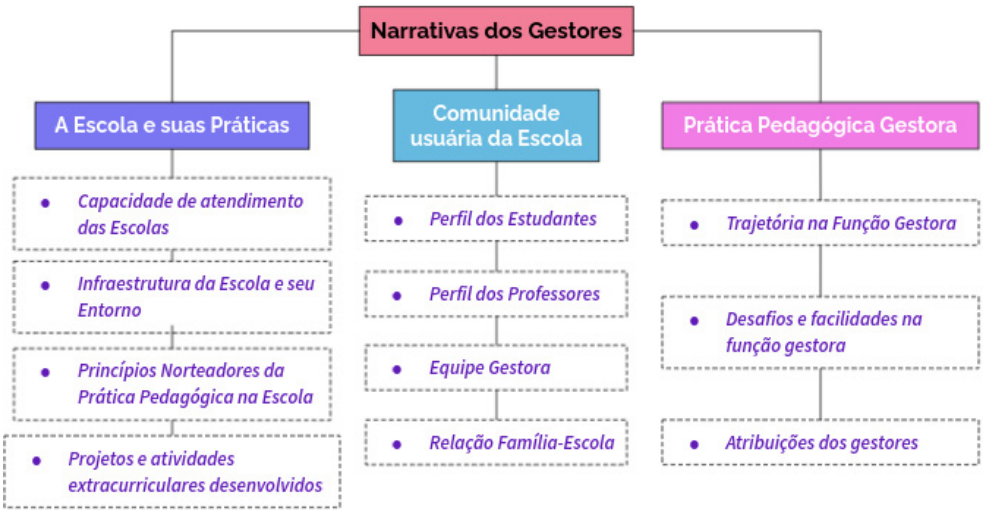
O instrumento de coleta de dados utilizado foi uma narrativa escrita. Conforme Alves-Mazzotti (2015) os processos humanos são psicossociais, eles não separam o individual do social e há uma relação dialógica entre as representações, condutas e práticas dos sujeitos. Assim, a narrativa constitui um recurso profícuo para se capturar as representações sociais/práticas dos sujeitos acerca de um objeto. Disponibilizamos aos participantes um texto estimulador para elaboração de uma narrativa escrita. Todo o procedimento de coleta de dados foi realizado de modo remoto, tendo em vista o contexto de pandemia que, dentre outras consequências, implicou em distanciamento social e fechamento das escolas. Os gestores escreveram as suas narrativas e as enviaram, por e-mail, ao pesquisador.

Além da análise de conteúdo temática, utilizamos o *software Atlas.ti* como um recurso para auxiliar a análise de conteúdo do *corpus* (narrativas escritas). Segundo Silva Júnior e Leão (2018), o *software* possui diversas funcionalidades como, por exemplo, a sistematização das etapas de análise de conteúdo. Para a pesquisa, inserimos o *corpus* de dados no referido *software*, que auxiliou na criação de citações, ou seja, destaque de trechos relevantes nas narrativas e na elaboração de códigos para cada conjunto de citações, a partir da aproximação de significados. Esses códigos foram reunidos posteriormente em uma rede semântica, que possibilitou a organização das categorias de análise.

2.2 RESULTADOS

Após a codificação e agrupamento dos dados em eixos de sentidos, organizamos o *corpus* das narrativas em três categorias temáticas, a saber: a) A Escola e suas Práticas; b) Comunidade Usuária da Escola; c) A Prática Pedagógica Gestora. Na figura 1 apresentamos a rede de organização do corpus, construída com apoio do *software*, na qual expomos as categorias de análise e seus elementos.

Figura 1: Categorização das narrativas dos gestores construída com o auxílio do *software Atlas.ti*.



Fonte: Elaborado pelos autores

A ESCOLA E SUAS PRÁTICAS

Esta categoria reúne informações gerais sobre as instituições escolares, como localização, regime de funcionamento e quantitativo de alunos. Com base nas narrativas acerca dos princípios que guiam as propostas das escolas procuramos caracterizar a prática pedagógica no interior das instituições. O material da categoria está organizado nos seguintes eixos de sentido: ***capacidade de atendimento das escolas, infraestrutura da escola e seu entorno, princípios norteadores da prática pedagógica na escola, projetos e atividades extracurriculares*** oferecidas pelas escolas.

CAPACIDADE DE ATENDIMENTO DAS ESCOLAS

Inicialmente, é importante destacar que do conjunto dos sujeitos, oito são gestores de Escolas de Referência em Ensino Médio, um é gestor de uma Escola de Ensino Médio regular e outra é gestora de uma Escola Técnica. Do conjunto das 10 escolas em que estes gestores atuam, oito funcionam com jornada integral e duas funcionam em regime semi-integral.

Em relação ao quantitativo de estudantes atendidos pelas instituições, identificamos que o número de matriculados nessas escolas de Ensino Médio varia de 320 a 1000 alunos, a depender da capacidade de acomodação dos prédios escolares. Uma das gestoras relata: "Temos, no ano de 2021, duas turmas de primeiro ano, três turmas de segundos anos e duas turmas de terceiros anos, totalizando sete turmas com um total de 321 estudantes." (Gestora 1)[2]. Por outro lado, em outras narrativas alguns gestores apontam para um maior número de alunos, como destaca: "[...] atualmente estamos com 739 estudantes matriculados." (Gestora 3). "Hoje temos aproximadamente 1.000 alunos matriculados nos três turnos" (Gestora 2). Do grupo investigado, apenas um sujeito não revelou o quantitativo de alunos matriculados na instituição de ensino em que exerce a função gestora.

Desses dados, podemos depreender que a capacidade de atendimento das escolas nas quais atuam esses gestores é bastante diversa, sobretudo quanto ao quantitativo de alunos matriculados que varia a

2 Devido às normas éticas nas quais a pesquisa está submetida, codificamos os nomes dos gestores por meio de uma enumeração, de acordo com a ordem das narrativas enviadas, a fim de preservar a identidade dos participantes.

depender do regime de atendimento das escolas. Vale ressaltar que as escolas de tempo integral possuem uma carga horária de 45 horas aulas semanais, distribuídas durante os cinco dias da semana; as escolas com jornada semi-integral possuem uma carga horária de 35 horas aulas semanais. Assim, durante dois dias, nessas escolas de jornada semi-integral, os alunos permanecem por dois turnos na escola.

INFRAESTRUTURA DA ESCOLA E SEU ENTORNO

Sobre a infraestrutura das escolas e seu entorno, os gestores destacam, em suas narrativas, as condições de manutenção dos prédios escolares, as reformas realizadas desde que assumiram a gestão e os recursos repassados pelo poder público às escolas para que viabilizem melhorias nesses espaços escolares.

Em seus relatos sobre a estrutura física das escolas, os gestores apontam para a quantidade de salas de aulas, bibliotecas, laboratórios de informática, auditórios e a existência ou não de quadras poliesportivas. Afirmam: "[...] com relação à infraestrutura hoje não temos o que reclamar, nossa escola está muito organizada, todas as salas são climatizadas, conseguimos a construção de uma quadra, a infraestrutura está ok. Temos apenas oito salas de aula do ensino médio." (Gestor 8); "[...] a maioria das escolas hoje dispõe de boa infraestrutura como: bibliotecas, salas de informática, quadra poliesportiva , laboratórios, dentre outras." (Gestor 9).

Sobre a qualidade da infraestrutura das escolas e os investimentos públicos no Ensino Médio regular, técnico e profissionalizante integrado, os estudos de Garcia et al. (2021) mostram que o investimento em infraestrutura está diretamente relacionado ao desempenho escolar dos alunos nesta última etapa da educação básica. Ao associarem infraestrutura e qualidade da aprendizagem, os autores afirmam: "escolas com melhor infraestrutura apresentam menores taxas de distorção idade-série, de reprovação e de abandono, bem como maiores taxas de aprovação, e vice-versa" (GARCIA et. al, 2021).

Com base nas narrativas escritas, inferimos que para a maioria dos gestores as escolas apresentam uma boa infraestrutura, sobretudo devido a ações de melhoria e manutenção empreendidas desde que assumiram a função gestora. Mesmo reconhecendo que lidam com dificuldades, na visão do grupo participante, as iniciativas de reforma e manutenção por parte do poder público, têm contribuído para tornar o

ambiente das escolas mais agradável e proporcionar melhores condições de aprendizagem para os estudantes.

PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA

Os gestores revelam, em suas narrativas, que os princípios orientadores da prática pedagógica no interior das escolas estão em consonância com a política estadual de ensino médio. Assim, eles fazem referência ao Programa de Educação Integral (PEI), à gestão democrático-participativa e a documentos internos à escola como o Projeto Político-Pedagógico como instrumentos que respaldam suas ações.

O Programa de Educação Integral (PEI), por exemplo, foi criado com o objetivo de reestruturar o Ensino Médio no estado e contou com o reordenamento da rede estadual, criando as Escolas de Referência em Ensino Médio e as Escolas Integrais. De acordo com Dutra (2017), o PEI fundamenta-se na filosofia da educação interdimensional, na qual os educandos devem desenvolver competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas, possibilitando eles irem além do intelectualismo, dispondo-se a necessidade de repensar as oportunidades de desenvolvimento pessoal e social oferecidas.

No que se refere à gestão participativa, os participantes destacam o Projeto Político-Pedagógico da escola como um documento que concebe a educação de forma abrangente no qual encontra-se registrado um conjunto de ações que explicita e orienta a proposta de trabalho da equipe escolar. Acerca da importancia e carater orientador desse documento para o trabalho da escola, um dos gestores comenta:

> [...] Todo o trabalho da escola é pautado no Projeto Político Pedagógico. Este documento foi elaborado na perspectiva de uma educação holística direcionada para a construção do conhecimento que objetiva a melhoria da qualidade de ensino pautada em uma gestão democrática (Gestora 1)

O PPPE constitui-se, conforme os gestores, um eixo orientador da ação coletiva da escola, no processo permanente de construção de identidade e autonomia escolar. A esse respeito o estudo de Neto e Castro (2021), sobre a gestão escolar em instituições de ensino médio, revela a importância dos gestores, juntamente aos conselhos escolares, criarem estratégias de alargamento da participação, da autonomia e da

representatividade, como uma das possibilidades de consolidação da democracia no interior das escolas.

É possível afirmar, com base nos trechos das narrativas que compõem este eixo de sentidos, que o princípio de gestão democrática da escola e suas implicações povoam o universo simbólico dos gestores quando fazem menção às propostas das instituições em que atuam.

PROJETOS E ATIVIDADES EXTRACURRICULARES DA ESCOLA

O último eixo a ser analisado nesta primeira categoria trata dos projetos e atividades desenvolvidos nas escolas em que os participantes exercem a função gestora. Segundo as narrativas, a prática pedagógica das escolas é ampla e vai além das aulas regulares, pois os estudantes têm acesso a uma variedade de projetos oferecidos pela escola, como a participação em atividades esportivas, em cursos diversos, bandas de música e monitorias. Sobre essas atividades afirmaram: "[...] temos como oferta extracurricular equipes de futsal, vôlei, ginástica, que é muito bem aceita pelos jovens devido a ausência de espaços de lazer na comunidade." (Gestora 10); "[...] alguns cursos como logística e auxiliar administrativo; Judô e robótica" (Gestor 5).

A respeito dessa oferta ampliada de atividades e sua importância, Silva e Ehrenberg (2017) revelam que as iniciativas extracurriculares beneficiam a formação do indivíduo nos diferentes domínios de desenvolvimento, habilidades e competências. Em pesquisa sobre a proposta de ensino e qualificação profissional do Programa de Educação Integral nas Escolas de Referência de Ensino Médio, Holanda e Silva (2017) informam que tais escolas apresentam resultados superiores quando comparadas às escolas regulares.

Os depoimentos revelam que o papel do gestor escolar não se limita apenas ao gerenciamento de serviços escolares, mas ele mobiliza estratégias para oferecer projetos diversos que favoreçam a ampla formação dos estudantes, além de estabelecer parcerias com outras instituições como meio de oportunizar a aprendizagem para além dos conteúdos curriculares.

COMUNIDADE USUÁRIA DA ESCOLA

Nesta categoria reunimos trechos das narrativas dos gestores, referentes às características da comunidade usuária da escola em que atuam.

Dessa forma, destacamos como os sujeitos caracterizam o ***perfil dos estudantes***, o ***perfil dos professores***, da ***equipe gestora*** e como descrevem a sua relação com esses grupos. Também buscamos identificar como vem se dando a ***relação família-escola*** no cotidiano escolar no processo de gestão das instituições em que atuam esses profissionais.

PERFIL DOS ESTUDANTES

Ao caracterizarem os grupos de estudantes matriculados nas escolas, os gestores afirmam que os alunos do ensino médio dessas instituições estão com idades entre 13 e 18 anos. A maioria deles destaca que alunos atendidos residem em áreas próximas às escolas. Sobre esta proximidade relatou uma das participantes: "[...] são estudantes que vieram estudar em nossa escola por ser mais perto de casa. De uma maneira geral, vêm de escolas regulares, da vizinhança e nem sempre se adaptam muito bem ao perfil da escola integral" (Gestora 7). "[...] nossa maior faixa etária encontra-se dos 14 aos 18 anos, são em sua grande maioria alunos da nossa comunidade, filhos de trabalhadores de baixa renda." (Gestor 10).

No que se refere ao perfil socioeconômico dos estudantes, predominam nas narrativas referências ao atendimento nessas escolas a jovens e adolescentes de nível socioeconômico médio-baixo e, em geral, eles ressaltam a influência dessa condição para o desenvolvimento dos estudos por parte desses jovens. Alguns gestores enfatizam a condição de desemprego, subemprego, desagregação familiar e outros problemas que afetam os adolescentes e jovens dessas escolas. A esse respeito relata um participante:

> O nosso corpo discente é composto por jovens na faixa etária dos 14 aos 19 anos e que pertencem a uma classe socioeconômica baixa. Por pertencerem a essa camada social, estes jovens vivenciam situações de desemprego, desagregação familiar, alcoolismo, violência doméstica, drogas, entre outras. Apresentam também, carência afetiva, alimentar e déficit intelectual. Esses fatores influenciam no rendimento escolar e na perspectiva de futuro bastante desses alunos, muitas vezes são forçados a ingressar precocemente em atividades do mercado informal, com objetivo de aumentar o orçamento familiar. (Gestor 6)

Acerca do perfil dos alunos que se encontram na etapa final da educação básica, Corti (2014) diz se tratar de indivíduos peculiares, em sua maioria, jovens pobres com conflitos familiares e internos, e que ainda estão confusos quanto às suas decisões. A escola funciona para eles como um ambiente socializador e é nesse espaço que ele vai se construindo e também se descobrindo como um sujeito ativo na sociedade.

Os achados deste eixo indicam que os gestores têm conhecimento sobre o perfil e necessidades dos jovens atendidos nas escolas em que atuam e, a despeito das condições de precarização e desigualdade que enfrentam, eles avaliam positivamente os alunos com os quais convivem nas escolas.

PERFIL DOS PROFESSORES

No que se refere ao corpo docente das instituições nas quais atuam os gestores pesquisados, identificamos que as escolas possuem um quadro composto por professores efetivos e temporários de modo geral reconhecidos como bons profissionais, comprometidos com suas atividades. Uma das participantes afirma: "[...] os nossos professores são comprometidos, responsáveis, inovadores, buscam sempre ofertar um trabalho de qualidade." (Gestora 3). "[...] Acreditamos nos profissionais desta Unidade de Ensino comprometidos com seus papéis, com a instituição e com a educação de qualidade." (Gestor 6).

De acordo com as narrativas as práticas, não estão totalmente livres de conflitos, os professores estabelecem uma boa relação com os seus alunos, assim como com a própria equipe de gestão das escolas. Reiteram que entre esses segmentos prevalece o respeito e o diálogo. Os gestores afirmam que na ocorrência de algum problema, eles buscam mediar os conflitos por meio do diálogo. Sobre essa possibilidade afirmou uma das participantes: "[...] em relação ao relacionamento entre professor e aluno, acredito ser satisfatória, porém sempre que surge algum problema, faço minha intervenção a partir do diálogo." (Gestora 2).

Neste eixo de sentidos fica evidenciada a presença dos conflitos como parte do exercício da convivência nas escolas, bem como a clareza dos gestores quanto ao seu papel na mediação dessas relações. A esse respeito concordamos com Ferreira (2014, p. 02) quando afirma que:

> [...] "conflitos dialógicos são saudáveis, desde que não coloquem os sujeitos em sofrimento contínuo. Nessa perspectiva, não se deve ignorá-los, mas entendê-los, pô-los

> em discussão, fazendo a palavra circular de algum modo, pois essa é a garantia de uma espécie de manutenção de algo que se poderia denominar "saúde social e socializadora" da escola" (Ferreira, 2014, p. 02)

EQUIPE GESTORA

A perspectiva crítica da gestão escolar está ligada às palavras participação, coletividade, à ideia de grupos de pessoas que discutem, emitem opiniões e decidem, em instâncias colegiadas, os encaminhamentos de diferentes assuntos no âmbito da escola. Nesta investigação, do conjunto das 10 narrativas, sete delas indicam a existência de uma equipe que auxilia o trabalho da gestão nas escolas. Assim, a maioria dos gestores afirma desenvolver uma gestão participativa, pois contam com o suporte de um grupo de profissionais que colabora com a tomada das decisões e efetivação do trabalho escolar. Sobre o teor coletivo desse trabalho, uma gestora relata:

> Tenho o privilégio de contar com uma completa e excelente equipe: secretária, educadora de apoio, professor apoio pedagógico, analista educacional e assistente administrativo. Interagimos muito bem e buscamos sempre trabalhar de acordo com o potencial de cada um: quem é melhor na parte administrativa, cuida dessa área; quem é melhor no pedagógico, trabalha com o pedagógico; e por aí vai. (Gestora 7)

Além do reconhecimento do trabalho dos professores, os gestores ressaltam, em suas narrativas, o comprometimento de sua equipe profissional com o trabalho desenvolvido na escola. Eles salientam o trabalho cooperativo que realizam e sua importância para a efetivação de uma gestão democrática, eis o trecho da narrativa de um dos participantes: "[...] temos uma equipe comprometida, que colabora com todos os trabalhos a serem desenvolvidos. O trabalho da gestão é realizado de forma democrática, onde todos os segmentos participam da construção do planejamento e da efetivação das ações." (Gestora 3).

Identificamos uma visão e prática pedagógica que negam a gestão centralizada exclusivamente ao diretor da escola, a quem cabe às tarefas de planejar, organizar, dirigir e controlar todos os processos escolares de forma autoritária e verticalizada. Reiteramos que as narrativas sugerem aproximações com perspectiva democrática de gestão. Segundo Luck (2006, p. 57), "a gestão democrática é o processo colegiado em que se

criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implementação".

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Outro ponto mencionado nas narrativas dos gestores diz respeito à participação das famílias no espaço escolar. Segundo os textos, as mães, pais e/ou outros responsáveis pelos alunos sempre comparecem às reuniões periódicas, plantões pedagógicos que ocorrem nas escolas e a encontros individuais, quando solicitados, e esse contato permite o estabelecimento de maior interação e diálogo dessas famílias com a gestão e com os professores. Os gestores informam que o acesso às famílias se dá de maneira fácil através, principalmente, por meio das redes sociais. Afirmou uma participante:

> O acesso às famílias com a escola é bem variado, temos os contatos dos responsáveis de cada um dos estudantes, trazendo os familiares quando necessitando, o diálogo com a família dos estudadas são de fácil acesso, pois temos grupos de ***WhatsApp*** das turmas, dos responsáveis, fazemos encontros família/ escola, reunião de pais e professores e fazemos plantões pedagógicos com os responsáveis e encontros individuais com os pais quando se faz necessário. (Gestora 4)

Conforme foi narrado pelos gestores, devido ao quadro de pandemia, o acesso às famílias por meio virtual se intensificou nesse período tornando-se a principal forma de comunicação com as famílias dos estudantes, como disse uma participante: "no momento devido a situação de pandemia nosso grupo de ***whatsapp*** é nosso maior meio de comunicação diária" (Gestora 10).

Sabemos que o bom relacionamento com a comunidade escolar é de fundamental importância para o exercício da gestão que se caracteriza como participativa e democrática. Os estudos de Toccolini (2013), acerca da gestão democrática, evidenciam que o gestor escolar, através da articulação dos diversos segmentos da escola, modifica as relações dentro desse espaço, tornando as ações colegiadas e transparentes no ambiente escolar.

Conforme demonstraram em seus textos, os gestores têm conhecimento sobre a situação sociocultural dos estudantes que recebem nas

escolas, de suas famílias e procuram, no exercício de suas práticas, desenvolver estratégias que potencializam os impactos positivos da escola e da aprendizagem nas suas vidas. Assim é possível afirmar que a prática desses gestores favorece o processo de interação escola e família, propiciando condições e colaborando para a qualidade de ensino.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA GESTORA

Nesta última categoria, destacamos os aspectos mais relevantes acerca da prática pedagógica revelados nas narrativas dos gestores, a saber: ***Trajetória na Função Gestora***; ***Desafios e Facilidades no exercício da função***; e as ***Atribuições dos gestores***. Estes aspectos expressam os principais elementos acerca das representações dos gestores sobre a sua prática.

TRAJETÓRIA NA FUNÇÃO GESTORA

Nesse eixo analisamos a trajetória dos gestores para o ingresso na função, na escola em que trabalham atualmente, assim como o tempo de exercício como gestor. Do conjunto das narrativas, identificamos que a maioria dos profissionais ocupa o cargo de gestor escolar há menos de 10 anos na escola em que atuavam até o momento da pesquisa.

As narrativas de sete participantes revelam que esses sujeitos assumiram a gestão recentemente nas suas escolas, apesar de alguns já possuírem experiências anteriores de gestão em outras instituições. Um dos sujeitos afirmou: "[...] no ano de 2010 a então gestora me convidou para assumir a direção adjunta e em 2013, após participar do PROGEPE e com a saída dela, eu assumi a direção da escola." (Gestora 10).

No que se refere à forma como os gestores investigados ingressaram na função identificamos variações entre indicação, seleção e eleição, prevalecendo a indicação. Do conjunto das narrativas, seis gestores informam que foi através de convite ou indicação que passaram a exercer a função gestora. Eis um trecho do conjunto das narrativas:

> Cheguei à escola por solicitação do Secretário de Educação de Pernambuco. Também, por ser gestora selecionada através do PROGEPE[3]. Já atuo nessa função por alguns

3 Programa de Formação Continuada de Gestores Escolares de Pernambuco (PROGEPE).

> anos, particularmente, estou a dois nessa Unidade de Ensino, sempre na perspectiva de poder contribuir com a educação de Pernambuco. (Gestora 1)

Apesar de algumas restrições, os trechos das narrativas indicam que a indicação ainda se configura como o modo mais comum para o ingresso na função de gestor escolar, em detrimento de formas de ingresso consideradas mais democráticas, como a eleição ou o concurso público. Esse modo predominante de ingresso na função gestora confirma o estudo de Santos e Prado (2018) que aponta o Nordeste como região em que a indicação política prevalece como forma de provimento do gestor. Paro (2003), desde o final dos anos 1980, defende mecanismos que assegurem a democratização da escola pública, como a proposição de eleições como processo de escolha de seus gestores, ressalta a importância da participação da comunidade nas decisões escolares. A despeito desse modo de ingresso na gestão, não detectamos impedimentos de práticas democráticas nas escolas relacionadas ao modo de ingresso do gestor na função.

DESAFIOS E FACILIDADES NO EXERCÍCIO DA FUNÇÃO

Ao relatarem sobre o trabalho cotidiano de gestão da escola pública de ensino médio, os gestores relatam vários desafios enfrentados, tais como problemas financeiros como orçamento mínimo, dificuldade ou atraso no repasse de verbas e obstáculos em relação ao gerenciamento e controle dos recursos. A esse respeito um gestor narra: "[...] facilidades praticamente não existem. Limites ocorrem, sobretudo, na questão financeira, com recursos estaduais e federais insuficientes para a demanda da escola." (Gestor 5). De modo semelhante, cinco gestores ressaltam dificuldades orçamentárias, repasse de verbas, gerenciamento e controle dos recursos financeiros. Eis o que afirmou uma das participantes:

> Somos limitados pela parte financeira e estrutural: as verbas não chegam com regularidade e não cobrem gastos com a estrutura física da escola. A Secretaria de Educação e a Gerência Regional de Educação não dão conta de responder às demandas de todas as escolas, por isso, estamos sempre dependendo de fornecedores que cobram muito caro em cima do produto fornecido. (Gestora 7)

No contexto atual de pandemia os problemas se agravaram. Um dos gestores mencionou como uma das dificuldades enfrentadas o ensino

híbrido, que não tem funcionado a contento e conta com a presença da maior parte dos alunos na escola. Afirmou: "[...] o ensino híbrido tem sido uma das grandes dificuldades, pelos fatores sociais de nossa clientela, mas nossa escola tem exigido grande quantidade dos nossos estudantes, com mais de 90% dos nossos educandos no ensino presencial." (Gestor 6).

As narrativas acerca dos desafios ressaltam a importância das boas relações, trabalho coletivo e postura do gestor para fazer frente aos desafios da função. Os gestores mais experientes revelaram ter maiores facilidades para exercer a função. Eis o que narrou um gestor com 20 anos de trabalho na função:

> Os desafios são inúmeros e diários, mas satisfatórios, pois me identifico bastante com esta função. Como facilidade conto com minha longa experiência em gestão escolar, reconheço que é importante manter uma relação dialógica para desenvolver um bom trabalho em equipe, acredito no saber ouvir para resolver conflitos e tento conhecer as habilidades das pessoas que trabalham comigo para aplicá-las em benefício da instituição. (Gestora 2)

Em face do que expomos, é possível perceber que os gestores consideram que o exercício de sua prática profissional é permeado por desafios principalmente os de ordem financeira, repasse de verbas e gerenciamento dos recursos. Apesar disso, ressaltam que a experiência na função e o apoio da equipe pedagógica tem facilitado o trabalho.

ATRIBUIÇÕES DO GESTOR

Neste último eixo de sentido destacamos as atribuições dos gestores no exercício de sua função nas escolas. São abrangentes as atribuições desse profissional no interior da escola, pois envolvem ações/atividades de ordem administrativa, burocrática, financeira e pedagógica. Uma participante destaca atribuições referentes às questões burocráticas e de relacionamento com a comunidade escolar e famílias. Afirma:

> Um gestor escolar tem todas atribuições possíveis, administrativa (conhecimento de Leis, conhecimento de diversos documentos, da parte financeira, da parte pedagógica), do cuidado, carinho e atenção com seus estudantes, do carinho com todos da sua equipe, de colaboradores da merenda, da cozinha, da limpeza, tentando fazer o melhor

> atendimento aos visitantes, aos pais e responsáveis, eu digo que ser gestor é aquela pessoa que toma conta de uma grande família, com respeito, resiliência, sendo rigorosa e amorosa ao mesmo tempo, sendo amiga e respeitando os pares, tem que ter a função de saber ouvir de maneira assertiva, comunicar-se com clareza, dedicar muito do seu tempo dentre outros. (Gestora 4)

Como se confere no trecho acima a participante enfatiza atribuições que ultrapassam competências de ordem administrativa e financeira e que exigem habilidades sociais para lidar com a diversidade no interior da escola, principalmente, o estabelecimento de canais efetivos e de comunicação com a comunidade escolar, além do desenvolvimento de um trabalho articulado e compartilhado com toda equipe visando alcançar as metas estabelecidas.

As narrativas dos gestores confirmam Libâneo (2001) quando trata sobre as atribuições do gestor escolar. Segundo o referido autor, o dirigente é o principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade). Acrescenta que promover a integração entre a escola e a comunidade escolar e seu entorno é um dos fatores que mais exigem esforço.

Sobre as atribuições pedagógicas, ou seja, aquelas diretamente vinculadas às atividades fins da escola, são fundamentais ao bom funcionamento da instituição. Mesmo enfatizando a dimensão administrativa, os participantes não são omissos em relação a essas atribuições e, em algumas das narrativas, essas atividades são sinalizadas pelos gestores, como se constata no trecho abaixo:

> As principais atribuições são várias, desde organização do quadro de professores, orientação pedagógica, mediação de conflitos, gestão financeira, comunicação com os pais etc., claro que agora, como a equipe está completa essas atribuições ficam bem mais distribuídas. Minha prática como gestora é pautada na pedagogia do afeto. (Gestora 10)

Com base em Paro (2001) frisamos que, de todas as dimensões da gestão escolar, a dimensão pedagógica constitui na mais importante, pois está vinculada a função fim da escola, qual seja, promover aprendizagem e formação de alunos. No conjunto das narrativas dos sujeitos desta

pesquisa identificamos certa vigilância e atenção para com as atividades pedagógicas no âmbito das escolas.

Ressaltamos que a pandemia da COVID-19 desvelou uma realidade inesperada para toda a sociedade, desmontando cenários, espaços, modos de vida e de trabalho. No campo da educação, não foi diferente, os profissionais tiveram que se adaptar a novos modos de trabalho e lidar com situações adversas. E nesse contexto, os gestores escolares revelaram-se atentos às demandas pedagógicas das escolas.

Representações sociais são conhecimentos práticos que se desenvolvem nas relações do senso comum, são formadas pelo conjunto de ideias da vida cotidiana, construída nas relações estabelecidas entre sujeitos ou através das interações grupais (MOSCOVICI, 2001). Uma representação social não é construída pela imposição da coletividade, mas pelas relações individuais e coletivas.

Assim, as categorias e eixos de sentido apresentados nesta seção nos levam a inferir que os gestores escolares ouvidos nesta pesquisa possuem representações sociais da prática pedagógica na escola de ensino médio marcadas por elementos de ordem administrativa e pedagógica. Tais representações estão diretamente relacionadas ao exercício da função gestora, principalmente as relações que estabelecem com a comunidade usuária da escola e com o sistema educacional. As dimensões administrativa, financeira e pedagógica da gestão estão articuladas quando esses profissionais representam a prática pedagógica nas escolas de ensino médio.

A partir das narrativas analisadas, depreendemos que as representações sociais da prática pedagógica construídas pelos participantes se ancoram no cotidiano escolar, ou seja, no exercício das atividades de caráter pedagógico e administrativo. Verificamos nas narrativas escritas, que esse profissional se reconhece como um mediador entre os membros da comunidade escolar, um sujeito que contribui para oferecer um ambiente institucional organizado e capaz de garantir a aprendizagem.

Além disso, detectamos que os gestores objetivam o exercício de suas práticas no ambiente escolar, no trato com demandas de ordem administrativa e financeira, além de lidarem com a diversidade presente na escola sempre buscando estratégias para subsidiar o trabalho docente e garantir a formação dos estudantes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou identificar e analisar as representações sociais de escola pública de ensino médio, construídas por gestores escolares indicando suas relações com a prática pedagógica que desenvolvem nessas instituições.

Constatamos por meio de narrativas escritas, que as representações sociais de gestores acerca da sua prática pedagógica na escola de ensino médio, envolvem competências de ordem administrativa e financeira, bem como habilidades sociais para lidar com a diversidade presente na escola criando e mediando estratégias que favoreçam o trabalho da comunidade escolar e a formação dos estudantes.

Os gestores investigados demonstram conhecimento sobre a situação sociocultural das escolas, do público estudantil (adolescentes e jovens), e de suas famílias. Eles procuram no exercício de suas práticas desenvolver estratégias que potencializem os impactos positivos da escola e da aprendizagem na vida dos alunos. Salientam a importância das boas relações, trabalho coletivo e postura do gestor para fazer frente aos desafios da função.

Como já dissemos, representações sociais são modos de conhecer e interpretar a realidade. Essas representações não são produzidas no vazio, mas influenciadas pelo contexto social e histórias dos sujeitos. Os achados da investigação sugerem que os gestores representam a prática pedagógica na escola de ensino médio com base no seu cotidiano de trabalho nas escolas. Identificamos representações focadas nas relações estabelecidas com os diferentes segmentos da comunidade escolar e atribuições administrativas e financeiras que assumem. Tais relações e atribuições estão marcadas pelo discurso da democracia e suas possibilidades de efetivação no espaço escolar. Em face do exposto, reiteramos a importância da escola pública de nível médio e da atuação dos gestores nessas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Histórias de vida de professores, formação e representações sociais: uma proposta de articulação. **Revista Educação pública**. Cuiabá, v. 24, n.55 p. 81-101, jan/abr. 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 13ª ed. Campinas: Papirus, 2007

DUTRA, P. F. V. **Educação Integral no Estado de Pernambuco**: uma realidade no Ensino Médio. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013. 98 p.

GARCIA, R. A, RIOS-NETO, E. L. G; MIRANDA-RIBEIRO, A. Efeitos do rendimento escolar, infraestrutura e prática docente na qualidade do ensino médio no Brasil. **Revista Brasileira De Estudos De População**, 38, 1–32. 2021

FERREIRA, L. S. Trabalho dos professores e conflitos na escola: uma abordagem pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, 21(1), 2014.

HOLANDA,E. A. SILVA, K. N. P. Escolas de tempo integral do Estado de Pernambuco – uma análise do cumprimento do objetivo de melhora da qualidade do ensino médio e qualificação profissional dos estudantes. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa Educação Básica** , Recife , v. 3 , n. 1 , p . 276 - 283 , 2 0 1 7 . CAp UFPE.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LÜCK, H. **Gestão Participativa na Escola.** Petrópolis: Vozes, 2006. (Cadernos de Gestão- Vol. III).

MACHADO, L. B. **Incursões e investigações em representações sociais e educação**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ , 2001. 45-66 p.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes. 9ª ed., 2012.

NETO, A. C., CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educ. Soc**., Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011

PARO, V. H. **Eleição de diretores**. São Paulo, Editora Xamã, 2003.

PARO, V. H. Eleições de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. In _____. **Escritos sobre educação**. São Paulo. Xamã. 2001.p. 63-78.

SANTOS, I. M; PRADO, E.C. A gestão democrática no Nordeste As formas de provimento do cargo de gestor escolar. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 12, n. 24, p. 629-641, nov./dez. 2018.

SILVA, M. G. Q.; EHRENBERG, M. C. Atividades culturais e esportivas extracurriculares: influência sobre a vida escolar do discente. **Revista ProPosições** vol.28 nº1 Campinas Jan./Abr. 2017

SILVA JUNIOR, L. A; LEÃO, M. B.C. O **software Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. Ciênc. Educ.,** Bauru, v. 24, n. 3, p. 715-728, 2018

SOUZA, J. F. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTA NETO, J; SANTIAGO, E. (Orgs.). **Prática pedagógica e formação de professores.** Recife: EDUFPE, 2009.

TOCCOLINI, L. P. **A gestão democrática no espaço escolar : educar para a cidadania a gestão democrática no espaço escolar.** Monografia (Gestão Educacional). Centro de Educação, UFMS, 2013.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A QUALIDADE DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO A PARTIR DA OPINIÃO DOS JOVENS ESTUDANTES.

LUCINEIDE INEZ DA SILVA CAMPOS
Pedagoga e Mestra em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, campos.inez10@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este trabalho analisa a avaliação que os jovens do Ensino Médio fazem sobre a qualidade da escola pública.. Do ponto de vista metodológico, caracteriza-se por ser de natureza qualitativa, na qual se optou pela técnica de entrevista coletiva aplicada a 24 jovens, divididos em oito grupos, todos de escolas públicas da rede Estadual de Pernambuco, sendo uma dessas na modalidade de Ensino Médio integral enquanto a outra funciona com ensino médio regular. Os eixos teóricos deste estudo versam sobre os temas: Os jovens e a escola e qualidade da escola pública. Conclui-se que os jovens avaliam a qualidade da escola pública sob dois principais elementos: Diálogo, participação e liberdade de expressão e infraestrutura condições de uso e funcionamento das escolas.

Palavras-chave: Ensino Médio; Qualidade da escola; Jovens.

1. INTRODUÇÃO

O Ensino Médio no Brasil tem constituído, ao longo da história da Educação Brasileira, como o nível de mais enfrentamento em sua concepção, estrutura e forma de organização, devido à sua própria natureza de mediação e à particularidade de atender à juventude (SIMÕES, 2011, p.113). Para Nosella (2011), a discordância sobre o Ensino Médio atinge a própria definição do estatuto teórico-pedagógico

> Uns defendem uma formação humanista e científica única e para todos; outros uma formação pré-profissional ou até mesmo profissionalizante; outros ainda defendem a separação entre o ensino médio regular e o ensino técnico e profissional; e outros finalmente defendem o ensino médio integrado ao ensino técnico ou à educação profissional (NOSELLA, 2011).

Ainda vivenciamos a indefinição sobre o verdadeiro objetivo do Ensino Médio. Essa falta de certeza ou de definição é fruto de um sistema social, político e econômico que materializa, no âmbito do sistema educacional, uma dualidade estrutural, que além de desvalorizar a formação profissional e supervalorizar a formação acadêmica, na atualidade, ainda separa os que têm acesso a uma educação de qualidade dos que não têm.

O conceito de qualidade é interpretado a partir de certas condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social e, no caso deste estudo, está posto a partir dos sentidos e representações juvenis sobre as instituições escolares. Ainda segundo Abramovay e Castro (2006), as representações sociais são elaborações mentais, construídas socialmente, que dão conta do posicionamento do sujeito em relação a um determinado objeto e indicam uma provável orientação para a ação. Identificá-las, compreender sua estrutura e os mecanismos de sua elaboração é imprescindível a todos aqueles investidos da responsabilidade de construir alternativas para a melhoria da educação atual.

Além disso, apesar de concordarmos com Sposito (2005), quando afirma que a educação escolar faz as juventudes, questionamo-nos o porquê as juventudes também não "fazem" a educação escolar? Percebendo essa necessidade, o presente trabalho busca pesquisar essa temática articulada às percepções dos jovens sobre a qualidade da escola pública, haja vista a existência de uma disputa ideológica bastante evidenciada no campo da política educacional sobre esse conceito, no qual, segundo Sordi, Savani e Mendes (2017), a concepção de cunho mercadológico

tem intensificado, desprezando indicadores educacionais de cunho qualitativo.

Desse modo, esperamos poder contribuir para a discussão sobre "qualidade na educação", elucidando outras perspectivas sobre esse conceito, assim como também, para discussão sobre Ensino Médio e Juventudes a partir do desvelamento da percepção desses sujeitos sobre a qualidade nessa etapa de ensino.

Este estudo coloca-se no viés da abordagem qualitativa, pois, de acordo com Minayo (2002), a pesquisa qualitativa preocupa-se nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, não podem ser reduzidos a operacionalização e variáveis.

A pesquisa foi realizada em duas escolas de ensino médio no município de Olinda em Pernambuco, uma funciona na modalidade de Ensino Médio Regular e a outra na modalidade de Ensino Integral. Os sujeitos da pesquisa são 24 jovens, matriculados no 2º e 3º ano do ensino médio destas escolas.

Entre as diversas formas de abordagem técnica do trabalho de campo, adotamos a entrevista como instrumento de coleta de dados, pois, como afirma Minayo (2002, p.57), "através dela o pesquisador busca obter informações contidas nas falas dos atores sociais". Para Gil (1999), a entrevista é seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociaisComo procedimento de análise de dados, utilizamos a análise de conteúdo, em razão dessa técnica possibilitar a descrição de conteúdos implícitos e explícitos das comunicações, auxiliando, dessa forma, na compreensão do que está por trás das falas.

2. REFERÊNCIAL TEÓRICO

2.1 OS JOVENS E A ESCOLA

Ao discutir as relações sociais que perpassam as juventudes, torna-se essencial a busca pela compreensão de sua relação com a escolarização, considerando sua função social enquanto instituição fundamental na sociabilização juvenil e no desenvolvimento das futuras gerações.

A literatura que discute a temática explana que, no passado, os jovens eram compreendidos como indivíduos a serem socializados pelas

gerações adultas, pois, em tese, estes últimos sabiam quais eram os valores a serem transmitidos e seus papéis frente à educação dos mais novos. Segundo Nakako e Almeida (2007), a socialização ocorria de cima para baixo, pelas instituições que elas legitimavam para contribuir nesse processo de reprodução social. Dentre elas, a centralidade era conferida à escola. Os jovens, neste contexto, "não precisavam" e não eram consultados, pois a tendência sob essa perspectiva é a de enxergar a juventude pelo lado negativo, seja com a ideia de que "o jovem é o que ainda não chegou a ser", negando assim o presente vivido, seja com a imagem de juventude enquanto um problema.

Nos fins da década de 1970 e parte dos anos 1980, as discussões em torno dos jovens populares foram, em geral, marcadas por estereótipos que os classificavam como marginais, delinquentes, reproduzindo o discurso histórico de "classes perigosas". Comumente, os jovens eram (e ainda são) rotulados como apáticos alienados adeptos incondicionais da indústria cultural, violentos e transgressores (GUIMARÃES; DUARTE, 2007, p.144).

Os índices alarmantes de violência, o consumo de álcool e outras drogas, ameaça da AIDS e a gravidez na adolescência são fenômenos que contribuem para cristalizar a imagem que a juventude é um tempo de vida problemático. No entanto, para Carrano e Dayrell (2014), enxergar o jovem pela ótica dos problemas é reduzir a complexidade desse momento da vida, porquanto, muitos problemas que consideramos próprios dessa fase, não foram produzidos por jovens. Tais problemas já existiam antes mesmo de o indivíduo chegar à idade da juventude.

Todas essas questões abordadas, tornam o jovem vulnerável a préjulgamentos e dificuldades para alcançar determinados espaços ou grau de estudo. Em geral, a relação dos jovens com a escola é contraditória e conflituosa, pois, ao mesmo tempo em que são definidos pela busca de autonomia, portadores do direito de viver experiências, são submetidos à autoridade dos professores e aos contratos impostos. Segundo Reguillo (2000) apud Abromovay (2015), a escola se erige como fiscal, juiz e jurado, mas dificilmente se assume como parte da problemática das culturas juvenis e, menos ainda, como propiciadora dessa problemática. A dimensão expressiva das culturas juvenis reduz-se a um comportamento tresloucado de "não crianças", "não adultos", e as suas práticas e leituras do mundo dão-nos pistas-chaves para decifrar possíveis configurações que assumem a sociedade.

Dayrell (2007) adverte-nos que ser jovem e ser aluno não são a mesma coisa e que a forma como os jovens vêm constituindo-se como alunos é um dos grandes desafios dessa relação, colocando em questão velhos modelos, com novas tensões, uma vez que o "aluno" é uma construção histórica, construída no contexto de uma determinada forma escolar, em torno da qual veio formando-se toda uma ordem social, a qual se desempenham determinados papéis e conforma-se um modo de vida específico (Sacristán, 2003).

O jovem, por sua vez, torna-se aluno nesse processo, que a condição juvenil e os conflitos presentes nas relações intergeracionais interferem na sua adaptação à cultura da escola, uma vez que as escolas esperam por alunos e o que recebem são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo. Conforme Moreira e Candau (2003, p. 161), "em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças".

A tensão que estrutura o mundo da escola avoluma-se e diversifica-se, o que torna difícil tratar de qualidade da educação sem levar isso em conta. Como afirmam Nakako e Almeida (2007):

> De um lado, jovens podem viver experiências marcadas pela liberdade da convivência nos pequenos grupos, pela possibilidade da autonomia e da crítica como cultura própria da escola; de outro, são constrangidos a escolher e a viver o processo de competição escolar, e devem assumir, eles próprios, a responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso vivido na escola e fora dela, como se as situações constringentes que decorrem da posição que ocupam na estrutura social não interferissem nesse processo (NAKAKO; ALMEIDA, 2007, p.1086).

A escola atira sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo. Assim, o que poderia ser um dos espaços para esse acesso, não o faz. Ao contrário, provoca o fracasso escolar e pessoal. Como lembra Dubet (2006), o dominado é convidado a ser o mestre da sua identidade e de sua experiência social, ao mesmo tempo que é posto em situação de não poder realizar este projeto. Conforme CAÚ (2017):

> Há um distanciamento da escola em relação aos interesses dos jovens, repercutindo em conflitos nas relações produzidas entre os jovens e a escola na dinâmica do real. Nesse

> sentido, tem ganhado ressonância no senso comum um processo de instituição da culpabilidade, ora nos jovens, ora na escola, ora nos professores, mas, sobretudo, não tem destacado o conjunto de fatores políticos, econômicos e sociais como determinantes das debilidades da escola, negligenciando a interferência desses fatores nas condições da oferta na qualidade das relações produzidas no interior da escola (CAÚ, 2017, p. 72).

Torna-se de fundamental importância superar os elementos negativos produzidos por fatores sociais, políticos e econômicos que afetam a qualidade da escola e aprofundam as desigualdades nesse processo de escolarização das juventudes.

Dubet (2006) afirma que a escola está passando por um processo de redefinição institucional, diante das demandas de um novo contexto sociocultural. Já para Gadotti (1998), a escola passa por uma crise paradigmática que implica na busca de estratégias reflexivas sobre seu papel social e, acrescentamos, sobre suas condições e qualidade. Afinal, como diz Sacristán (2003), o mundo mudou e os alunos também, por isso temos que alterar nossas caracterizações do mundo e dos alunos.

2.2 QUALIDADE NO CAMPO EDUCACIONAL

Embora o tema da qualidade não seja novo na educação, seu significado segue marcado pela polissemia, por uma imprecisão conceitual e, não raro, pela ambiguidade. Além disso, Oliveira e Araújo (2009, p. 205) revelam que "a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões." Dado tratar-se de um produto histórico, construído socialmente, que reflete posicionamentos políticos e ideológicos orientados por diferentes setores e com perspectivas diversas. Portanto, não se explica em termos essenciais ou absolutos e não concluem um conceito neutro.

Originalmente na Língua Portuguesa, a palavra qualidade indicava apenas a "propriedade que determina a essência ou a natureza de um ser ou coisa, o que convencionalmente supunha uma coisa boa" (GUSMÃO, 2013, p.27). No entanto, conforme o dicionário Houaiss, a qualidade é empregada ainda em sentido absoluto, significando "características superior ou atributo distintivo positivo que faz alguém ou algo sobressair em relação aos outros".

Segundo Gusmão (2013), o uso da palavra qualidade no contexto educacional remete diretamente aos fins da educação, ou seja, no sentido

absoluto, uma educação de qualidade seria, portanto, que cumpre com seus objetivos. No entanto, ao variar as finalidades da educação, modificam-se também as referências de qualidade e é por isso que Silva (2008) chama nossa atenção para compreendermos a noção de qualidade como um objeto de construção social:

> Portanto, dizer "essa é uma escola de qualidade" não significa ter descoberto ou comprovado suas características reais, mas interpretá-la a partir de certas condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social. Na medida em que o conceito de qualidade é socialmente construído, importa aqui o modo como se estabelece a relação entre sujeito e aquilo que é qualificado (SILVA, 2008, p. 17).

Dessa forma, o termo qualidade pode assumir diversos significados, variando em diferentes períodos, de uma sociedade para outra e de alguns grupos ou indivíduos para outros (UNESCO,2007). Assim, Azevedo, Marques e Aguiar (2011) asseguram que o desvelamento de qual dos seus significados que está sendo utilizado requer a compreensão da qualidade em sua perspectiva histórica, alterando-se, portanto, no tempo e no espaço, pois o conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Portanto, caso tome-se como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual, no que diz respeito à educação como direito social e como mercadoria (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Azevedo (2011), ao tomar esse tema por uma perspectiva filosófica, afirma que o pensamento marxista assume a qualidade e a quantidade como elementos inerentes aos seres e fenômenos, pontuando que se apresentam de modo indissociável. Assim, significa dizer que, em qualquer quantidade, há uma qualidade ou que qualquer qualidade porta uma quantidade, suscitando a questão de qual qualidade está falando-se, ao se considerar o ensino e a educação.

Pedro Demo (1994) também concebe a estreita relação entre quantidade e qualidade, quando em se trabalho "Qualidade da educação, tentativas de definir conceitos e critérios de avaliação", considera que "Educação tem a ver com quantidade, à medida que a sociedade tem a ver com a base material". (p.12). O autor explica que essa relação da quantidade com a qualidade diz respeito, por exemplo, às horas médias diárias de permanência nas escolas, assim como, tem a ver com a pobreza

material dos espaços, dos equipamentos e das características físicas dos espaços de modo geral. Por essa maneira, Demo (1994) visualiza a quantidade no horizonte da extensão, pois toma a mesma como base e condição para qualidade, indicando desse modo que toda pretensão qualitativa passa pela quantidade, nem que seja como simples meio ou insumo.

O mesmo autor também elabora que a educação tem a ver com a qualidade formal, à medida que se liga e expressa-se questão do domínio tecnológico (DEMO, 1994, p.12). Nesse sentido, o autor associa qualidade formal aos processos de aprendizagem, às competências profissionais dos docentes, à atualização dos recursos humanos, dentre outros.

E, por fim, afirma que a educação tem a ver com a qualidade política, pois "significa estratégia essencial de formação e emancipação das novas gerações, ou de sujeitos sociais capazes de definir por si, no contexto das circunstâncias dadas, seu destino histórico" (p.13).

Demo aponta, que a qualidade política se relaciona com o fomento da consciência crítica nas escolas e da construção de sujeitos sociais, além do cultivo de identidades culturais e de sedimentar a capacidade histórica de superar a condição de "massa de manobra"

3. ANÁLISES E RESULTADOS

Apreender a escola como espaço sociocultural requer considerá-la por, pelo menos, duas dimensões: uma mediante o seu caráter institucional, constituído por um conjunto de normas e regras, com objetivos definidos e finalidades de reprodução social e homogeneização da ação dos sujeitos; outra, pela complexidade vivida no cotidiano, marcada por um processo heterogêneo das relações sociais, na qual as práticas e os saberes dão forma à vida escolar, reelaboram a realidade, engendram conflitos e constroem estratégias individuais e coletivas para transformação do conhecimento e do poder estabelecido (Dayrell, 2007).

Portanto, conforme apontou o referido autor, a escola como espaço de construção social, "[...] amplia a análise educacional, na medida em que busca apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar" (Dayrell, 2007, p.2).

Nessa perspectiva, este estudo realiza o deslocamento da análise da qualidade da instituição escolar para os sujeitos jovens, centralizando neles o eixo da investigação. As questões emergentes nos grupos entrevistados foram agrupadas em dois eixos: 1) A relação entre diálogo,

participação e liberdade na cultura escolar; 2) Infraestrutura e condições de funcionamento da instituição.

3.1 DIÁLOGO, PARTICIPAÇÃO, LIBERDADE DE EXPRESSÃO

A questão mais recorrente nos grupos de discussão, a respeito de que aspectos definem a qualidade da escola, é justamente o espaço para participação ativa dos jovens na comunidade escolar, através do diálogo, desua opinião, de liberdade de expressão, de uma efetiva comunicação entre estudantes e professores, assim como entre estudantes e gestão.

Sacristan (2005), Corti e Souza (2004), Martins e Dayrell (2013) salientam que a participação dos jovens no cotidiano escolar é atravessada por tensões decorrentes de imagens construídas historicamente, tanto no que se refere à escola quanto no que se refere à imagem de aluno. E, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) possibilitar a existência de uma gestão democrática com a participação dos estudantes, Arroyo (2005, p.42) afirma que "nos avanços da gestão democrática, a presença e voz dos alunos muito pouco avançou".

Nesse sentido, a primeira palavra que surge no grupo 01, ao serem perguntados sobre o que define a qualidade da escola, é ***"Ouvidoria***". Mas, o que exatamente seria essa ouvidoria?

> *Ouvidoria, assim, procurar ouvir os alunos, porque muitas vezes aqui nesta escola a gente não tem voz. Por mais que a gente esteja certa, a gente não tem voz de jeito nenhum. Nunca vão escutar a gente, nunca!* (JM1).
>
> *Eles dão mais ouvidos aos professores, porque eles já são formados, aí pensam que a gente não tem uma opinião. Eles expressam a opinião e não deixam a gente expressar da gente, entendesse?* (JM2).
>
> *Eu tô* nesta escola há 8 anos e nunca fui ouvida. Já tentei inúmeras vezes e, na maioria das vezes que a gente tenta, a gente é suspensa ou é tentativa de ser suspendida ou leva arrogância, ignorância, nunca é ouvida! (JM3).
>
> *Diz que a gente é mal-educada, entendesse? Que a gente precisa ouvir. Na verdade, eles dizem tanto que a gente precisa ouvir, mas eles não querem que a gente fale, entendesse? Eles só querem que a gente ouça (JM2).*

A expressão dos jovens revela a convivência com atitudes autoritárias, violentas e silenciadoras no ambiente escolar. Ao escrever sobre a instituição escolar e a violência, Sposito (2009) explica que em uma de

suas definições, a violência é todo ato que implica a ruptura de um nexo social pelo uso da força, na qual nega-se a possibilidade da relação social instalada pela comunicação, diálogo, palavra e pelo conflito.

É nesse sentido que o tema da violência não deveria ser reduzido a uma questão de segurança pública somente, mas tratado como assunto cultural e político. Quando a noção de público perde sua força articuladora, quando se evaporam as razões para se "estar juntos", fortalece-se a noção de que a violência pode ser uma solução possível para os conflitos (CARRANO, 2007).

Dayrell (2007), ao refletir sobre os conflitos presentes nas relações com os jovens, em seus papéis (jovens e estudantes) dentro da escola, esclarece que:

> [...] convive com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos – alunos, professores, funcionários, pais – que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos; um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar (DAYRELL, 2007, p. 1118).

Pais (2003) entende as razões pelas quais os jovens podem identificar o espaço escolar como desinteressante, uma vez que eles não se reconhecem numa instituição onde suas culturas não podem fazer-se presente.

Assim, para os estudantes, outras características que definem a qualidade da escola são o diálogo e a liberdade. Os sujeitos da pesquisa explicam que a liberdade pronunciada se faz no sentido de regras de convivência com o mínimo de respeito às suas necessidades básicas, seja ir ao banheiro, tomar água, entre outros. Afirmam também que, se houvesse mais liberdade para os estudantes, haveria diminuição de indisciplina por parte de alguns alunos, melhorando, como consequência, a convivência e aprendizagem em sala de aula:

> *Aí, os meninos ficam dentro da sala, atrapalhando quem quer realmente (JRG9).*
>
> *Nem ir ao banheiro a gente pode, porque eles acham que a gente vai ficar (JRG8).*
>
> *E outra, você pedir pra gente ir ao banheiro e o professor negar. Eu acho que realmente eu não me privaria de ir ao banheiro se o professor dissesse que não. Porque eu seguro*

> *o máximo para ele poder dar a aula dele, mas se eu não conseguir... Eu acho isso um absurdo. É uma necessidade. Não tem que tá pedindo pra ir no banheiro ou beber água (JRG11.)*
>
> *Assim, aqui seria bom a gente ter mais nossa opinião. Não só também pelo espaço grande, pela boa alimentação, pelo bom ensino. Pela direção poder escutar a gente mais, pra gente poder ter a nossa opinião. [..] Assim, poderia ser algo para a gente dar nossa opinião e ela ser escutada (JM10).*

Para Sposito e Souza (2014), pouco se ouvem esses jovens e pouco se busca de diálogo entre aquilo que as escolas oferecem e aquilo que seus estudantes de fato buscam dentro delas. Conforme

Costa (2010), por mais que as instituições educativas reconheçam os direitos e as necessidades dos jovens, permanecem, ainda, mantendo no espaço escolar, limites e barreiras quanto ao diálogo, que não permitem que as reivindicações juvenis sejam ouvidas, menosprezando o valor que elas possuem.

Nesta mesma direção, outra problemática é apontada: a presença de câmeras em sala de aula. Os estudantes da escola de referência, afirmam que se pudessem mudar algumas questões na escola em que estudam, seria a retirada dessas câmeras. Eles sentem-se presos, confinados, vigiados, asseguram que esse equipamento não contribui para um bom clima escolar, observe o diálogo:

> *Tiraria as câmeras na sala de aula. A gente se sente preso na escola. Já não basta a questão do fardamento, aí tranca a gente e ainda bota câmera. Aí, a gente se sente num zoológico (JR10).*
>
> *Oura coisa é a sala tá trancada por dentro. Isso é um absurdo, a sala tá trancada por dentro. O aluno se sente preso, ainda tem uma câmera ali vigiando você. Você é impedido de sair, ainda está sendo observado (JR12).*
>
> *Nem nas prisões têm câmeras, né? E agora a gente tá sendo observado cada minuto (JR10).*
>
> *Eu acho assim, que se deixassem a porta aberta, não precisaria de câmeras na sala (JR11).*

Camacho (2004) destaca que a escola, ao não reconhecer seus estudantes como jovens, sofre um profundo processo de inadequação quanto ao tratamento dado para esses sujeitos. Tal processo é denominado pela autora como "desinstitucionalização da condição juvenil" que,

por sua vez, constitui-se na dificuldade de identificarem-se com a escola, pela falta de diálogo. De acordo com a pesquisadora,

> Dentre os impactos que esta visão míope da escola – que não vê o jovem que há para além do aluno – pode causar estão a ruptura da comunicação entre as diferentes gerações e a dificuldade da construção da identificação dos jovens alunos com a instituição escolar. O reconhecimento de que a condição de jovem precede a condição de aluno e de que ambas estão intimamente ligadas poderia ser o primeiro passo a ser dado pela escola em direção à visibilidade da juventude no espaço escolar e à transformação de seus alunos em jovens alunos (CAMACHO, 2004, p.340).

Neste sentido, Dayrell (2007) sugere uma outra forma de compreender os jovens que chegam à escola, tomando esses sujeitos pela sua dimensão sociocultural, pois segundo o autor, essa dimensão os entende enquanto indivíduos que possuem historicidade, com visões de mundo, escala de valores, desejos, projetos e hábitos que lhe são próprios. A estudante JM6, levanta, além da necessidade de comunicação, outras problemáticas:

> *Assim, além do fato de mais espaço para ter mais comunicação com os alunos ou poder deixá-los terem a sua opinião, também seria a construção da escola, a infraestrutura, que assim, a pessoa quer uma escola boa, com ensino bom e com tudo de bom, que nem escolas de pessoas ricas, porque nem todos tem essa qualidade, nem todos podem ter dinheiro pra pagar uma escola particular. Aí assim, nós que somos pobres temos que aguentar o que o governo manda pra gente (JM6).*

Como identificado por outras pesquisas, os estudantes de escola pública costumam considerar fraco o ensino que recebem. Eles têm, tal como muitos docentes, o parâmetro da escola privada, ou melhor, os parâmetros dos estudantes da escola privada, para avaliar o desempenho da instituição e de seu alunado (KRAWCZYK, 2014, p. 87).

No entanto, Krawczyck (2014) também coloca que esse tipo de imaginário é construído preconceituosamente por décadas, pois existem escolas particulares com boa e má qualidade, o mesmo acontece com as escolas públicas.

Todavia, os sistemas de ***ranking,*** que avaliam as aprendizagens dos estudantes sem considerar o contexto sociocultural em que essas

aprendizagens foram adquiridas, encarregam-se de reforçar mais ainda esse preconceito, pois, para esta autora, é importante considerar que os estudantes de classe média já chegam às escolas privadas com outras experiências (língua estrangeira, reforços, viagens), que por sua vez, alinham-se ao padrão de ensino exigido.

Seria o que Bourdieu (1998), denomina de capital cultural, uma vez dentro do sistema educacional, esse tipo de capital consiste num princípio de diferenciação e desigualdade entre os sujeitos, quase tão poderoso quanto o capital econômico.

3.2 INFRAESTRUTURA, CONDIÇÕES DE USO E FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS

Ao discutir-se aspectos referentes à infraestrutura da escola, é importante considerar a afirmação de Dayrell (2011): "A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários" (DAVRELL, 2011, p.12).

Dessa forma, a distribuição, manutenção e organização dos espaços físicos interfere diretamente na qualidade da instituição escolar, seja na dinâmica das relações pedagógicas, construindo ou limitando suas possibilidades, seja nas relações interpessoais, pelo lugar que cada sujeito ocupa (DAYRELL, 2011).

Os jovens estudantes reconhecem a importância que essa dimensão da escola possui e atribuem ao espaço físico um dos principais parâmetros para avaliar a qualidade dela.

Os diversos grupos entrevistados possuem opiniões comuns e descrevem detalhadamente como seria uma escola boa. De modo geral, levantam que uma escola de qualidade requer ambientes climatizados, com refeições nutritivas, laboratórios especializados, banheiros limpos, armários, espaço confortáveis, recursos tecnológicos como suporte para aprendizagem, entre outros. Observemos:

> *Ambientes climatizados, salas de ciências, robóticas, informática, né? Que envolve robótica, um refeitório também climatizado, refeições mais nutritivas, aulas mais intensivas (JRG5).*
>
> *Teria armário também. Eu acho que seria também trabalhar com a informática dentro da sala, por exemplo. Até mais fácil também. Livros, claro que tem que ler e fazer*

trabalhos escritos pra poder você treinar sua leitura, sua escrita, mas também, algumas coisas práticas como... Já tem algumas coisas no tablet do governo tudinho (JRG4).

As reclamações sobre a ausência de laboratórios para estudos de línguas estrangeiras e quadras para práticas de esportes e aulas de educação física são recorrentes em vários grupos. Os estudantes afirmam que a ausência desses espaços influi diretamente na aprendizagem.

É importante ressaltar que as escolas pesquisadas, as que os estudantes usam como parâmetro para definir o que seria uma escola boa, são grandes e possuem espaços destinados para realização destas atividades como quadras, bibliotecas, laboratórios. No entanto, segundo os jovens, estes espaços não são utilizáveis por diversos motivos: falta de equipamentos; ausência de professores especializados; falta de manutenção; burocracias internas e dificuldade na comunicação. O que revela, dessa forma, o subaproveitamento da capacidade já instalada nas escolas públicas.

O diálogo do grupo 03, exemplifica essa discussão:

Uma escola boa também. Ter um lugar agradável (JM7).

E, principalmente, educação física e línguas estrangeiras, porque tem que fazer as coisas na prática. Educação física, a gente tem que aprender sim a teoria, mas a gente tem que ter prática. O esporte que a gente está estudando, deveria ter a teoria e a prática. Deveriam andar juntas (JM8).

Acho que deveria ser mais aproveitado os espaços. Como aqui mesmo, tem muito espaço na escola e não é aproveitado (JM4).

É, os laboratórios também. Laboratório, sala de computação, tudo fechado. A gente mal usa *(JM3).*

É só promessa! Só diz: semana que vem a gente vai pro laboratório, mas nunca vai. Sempre tem uma desculpa pra gente não ir *(JM5).*

É porque, aqui nessa escola, os professores têm que pedir muito antecipadamente pra usar os laboratórios. Mas às vezes acontece um imprevisto, alguma coisa que não vai conseguir usar (JM6).

A quadra de praticar esportes não é coberta (JM10).

Pois é, a quadra é descoberta. Começou a obra e até agora não acabou mais. E nem vai acabar. Não tem uma boa merenda, não tem sala de experimento químico, a de computador não pega os computadores, não tem internet. E

> *também não tem uma biblioteca, assim, de qualidade, que funcione, que a gente possa ter vontade e ir buscar um livro porque, como você viu, a biblioteca e sala de informática estão fechadas. É só entulho* (JM11).

De acordo com Sá e Werle (2017), apenas 0,6% das escolas de educação básica são consideradas como adequadas no que tange ao fato de ter uma infraestrutura capaz de proporcionar uma educação de qualidade. Sátyro e Soares (2007), por sua vez, entendem que a infraestrutura escolar influência diretamente no desempenho dos estudantes e na qualidade da educação como um todo:

> A infraestrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação. Prédios e instalações adequadas, existência de biblioteca escolar, espaços esportivos e laboratórios, acesso a livros didáticos, materiais de leitura e pedagógicos, relação adequada entre o número de alunos e o professor na sala de aula e maior tempo efetivo de aula, por exemplo, possivelmente melhorem o desempenho dos alunos (SÁTYRO; SOARES, 2007, p.7).

Tanto para os jovens quanto para os pesquisadores, a infraestrutura escolar coloca-se como um ponto crucial na definição da qualidade da escola, podendo, a depender das disposições existentes, garantir possibilidades para realização das atividades pedagógicas ou limitar sua execução.

Borges (2014) cita a questão da demanda por infraestrutura como o principal contraponto à execução da educação em tempo integral, afinal, não adianta aumentar a carga horária se o ambiente destinado para as atividades pedagógicas não pode realizar seus objetivos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de pesquisa revelou que o conceito de qualidade elaborado pelos jovens é um elemento de suma importância para contribuição de elementos avaliativos e propositores no que se refere à qualidade da escola pública

Contudo, no que se refere à conceituação do que define qualidade da escola, os jovens revelam problemáticas que afetam o sistema educacional brasileiro há longos anos e que as reformulações educacionais e as políticas públicas para o ensino médio ainda não foram capazes de

superar. A primeira delas refere-se à abertura para o diálogo, a participação dos jovens na escola e a ausência de liberdade de expressão. Nesse mesmo sentido, Sposito e Souza (2014) e Costa (2010) salientam que embora as instituições educativas reconheçam os direitos dos jovens, em suas práticas diárias, permanecem mantendo limites e barreiras no espaço escolar quanto ao diálogo entre aquilo que as escolas oferecem e o que, de fato, os estudantes buscam dentro delas. Assim, os dados deste estudo, mostraram que os jovens convivem com atitudes autoritárias, violentas e silenciadoras no ambiente escolar e que, parte dessa problemática, deve-se pela imagem de aluno e de escola que se cristalizou historicamente. Faz-se urgente que as escolas reconheçam a identidade juvenil que constitui os seus educandos.

A segunda característica, com maior expressão na definição da qualidade da escola, refere-se à infraestrutura física, às condições de uso e funcionamento das escolas. O principal ponto abordado diz respeito ao subaproveitamento da capacidade dos espaços físicos instalados nas redes de ensino estadual, uma vez que as bibliotecas, salas de informática, quadras esportivas e laboratórios de química não funcionam devido à falta de equipamentos, professores especializados, condições de conservação e uso, assim como burocracias internas presentes nas escolas. De acordo com os jovens, esses fatores influem de forma negativa no processo de ensino aprendizagem, uma vez que, a depender da infraestrutura de uma instituição educacional, possibilita-se a realização das atividades pedagógicas ou limita-se a sua execução.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, M. G.; WAISELFISZ, J. J. **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: Por que frequentam. Brasília-DF: Flacso-Brasil, OEI, MEC, 2015.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. Violência nas escolas: versão resumida. In: **Violência nas escolas: versão resumida**. Unesco, 2002.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Editora Vozes Limitada, 2017.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 27, n. 3, 2011.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento: A questão da qualidade da educação básica. **Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 265-280, 2015.

BARBOSA, Antonio Flavio Moreira; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista brasileira de educação**, n. 23, p. 156-168, 2003.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, v. 22, n. 2, p. 325-343, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática e Interculturalismo: uma aproximação. In: Verbena Moreira S. de S. Lisita; Luciana Freire E. C. P. Souza. (Org.). **Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. 1ªed.Rio de Janeiro: DPA editora, 2003. p. 139-153.

CARRANO, P. C. R. ; MARTINS, C. H. S. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v.36, n. 1, p.43-56, 2011. Disponível em:<http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/Carrano_Carlos_Henrique_A_escola_diante_das_culturas_juvenis.pdf>. **Acesso em**: 15 de jul. 2016.

CARRANO, P. C. R. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". **Reveja**: Revista de Educação de

Jovens e Adultos, v. 1, 2007. Disponível em: < http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf>. **Acesso em**: 15 de jul. 2016.

CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (Org.). Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em Educação, Mídia e Ciências Sociais. Niterói:Editora UFF, 2014. 384 p.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Por um novo paradigma do fazer políticas–políticas de/para/com juventudes. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 19, n. 2, p. 19-46, 2002.

CAU, José Nildo Alves. **A juventude do curso técnico integrado em agropecuária do IFPE: desejos, expectativas e experiências vivenciadas para construção do seu projeto de vida**. 2017. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco.

CAÚ, José Nildo Alves. **PROJOVEM: impactos da inclusão dos jovens-uma análise dos egressos da qualificação profissional do arco esporte e lazer em Recife**. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2012.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf >. **Acesso em**: 15 de jul. 2016.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 24, p.40-52, dez. 2003. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: < http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782003000300004> **Acesso em**: 05 jan. 2018.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César R. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. **Jóvenes:** Revista de Estudios sobre Juventud, DF, México, 2003.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; Maia, Carla Linhares (Org). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.p. 101-133.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Papirus Editora, 1995.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, [s.l.], v. 29, n. 78, p.201-215, ago. 2009. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: < http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622009000200004> **Acesso em**: 15 set. 2017.

DUBET, F. Sociologie de l'expérience. Paris: Seuil, 1994. DUBET, F. El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **movimento-revista de educação**, n. 5, 2016.

GADOTTI, Moacir. Escola cidadã: a hora da sociedade. **Salto para o futuro: construindo a escola cidadã**, 1998.

GARCIA, Joe. A construção social da indisciplina na escola. **Seminário de Indisciplina na educação contemporânea**, v. 1, p. 87-93, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Ediitora Atlas SA, 2008.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; DUARTE, Aldimar Jacinto. Juventude e educação: novos processos de socialização. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8,n. 5, p.143-156, jan./jun. 2011.

GUSMÃO, Joana Buarque de. A construção da noção de qualidade da educação. **Revista Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [S.l.], v. 21, n. 79, p. 299-322, 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n79/07.pdf>. **Acesso em**: 29 Set. 2016.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê?: Meias verdades da "reforma". **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p.33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757/pdf>. Acesso em: 05 ago. 2019.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação (UFSM)**, v. 36, n. 1, p. 43-56, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 7-67.

NAKANO, Marilena; ALMEIDA, Elmir de. Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1085-1104, 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2128100.pdf>. **Acesso em**: 05 Dez. 2016.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400009>. **Acesso em**: 05 Nov, 2015.

OLIVEIRA, Ramon de. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 051-066, 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a04v35n1.pdf>. **Acesso em**: 05 de Jul, 2016.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Estado e política educacional no Brasil**: desafios do século XXI. 2006. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PAIS; José Machado. A construção sociológica da juventude-alguns contributos. **Análise social**, V. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990. Disponível em: < http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>. **Acesso em**: 05 Nov, 2016.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, n. 70, p. 30-48, 2016.

SACRISTÁN, J.G. **O aluno como invenção**. Porto: Porto, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380-393, 2010.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. Direito à educação, universalização e qualidadee: cenários da educação básica e da particularidade do ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, n. 17/18, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p.19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>. Acesso em: 05 ago. 2019.

SILVA, Roselani Sodré da; SILVA, Vini Rabassa da. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. **Caderno CRH**, v. 24, n. 63, p. 663-678, 2011.

SILVA, Vandré Gomes da. **Por um sentido público da qualidade na educação.** 2008. 120 f. Tese (Doutorado) -Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na "reforma" do ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p.45-59, jan./jun. 2017. Disponível em: < http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752/pdf >. Acesso em: 05 ago. 2019.

SORDI, M. R. y Ludke, M. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias**. (2009)

SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz (Org.). **Qualidade(s) da Escola Pública: reinventando a avaliação como resistência.** Uberlândia: Navegando, 2017. 380.

SPOSITO, Marília Pontes (org). **Estudo sobre jovens na pós-graduação**: Um balanço da produção discente em educação, serviço social e ciências sociais (1999-2006). Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil: institucionalização tradicional e novos significados. **Jovenes**: Revista de Estudios sobre Juventud, DF, México, v. 9, n. 22, p. 220-267, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social-1989-2006. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, 2013. p.321.

GT 05
ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

CONECTAR PARA LER O MUNDO: A BIBLIOTECA COMUNITÁRIA MANGUEIRA DA TORRE

GABRIELA LINS FALCÃO

GABRIELA LIMA DE ALBUQUERQUE

JOÃO VICTOR FERNANDES SANTANA DE OLIVEIRA

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Baseado em uma experiência interinstitucional, este relato apresenta o projeto de extensão "Conectar para ler o mundo: a Biblioteca Comunitária Mangueira da Torre", desenvolvido desde 2020, o qual tem como objetivo geral implementar e consolidar o funcionamento físico e virtual de uma biblioteca comunitária na zona norte do Recife, em localidade carente com mais de 2 mil residentes, a partir de parceria entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco e a Universidade Federal de Pernambuco. Os objetivos da referida Biblioteca, por sua vez, são 1) ampliar o repertório de leitura das crianças e dos jovens da referida comunidade; 2) propiciar a formação de leitores literários e 3) incentivar a leitura de fruição e ampliação de outras práticas de letramento que podem ser vivenciadas em uma biblioteca comunitária como um dispositivo cultural.

O referido projeto encontra-se cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal de Pernambuco e na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Pernambuco daquela instituição. Ele está sendo pensado e executado por professores e estudantes dos ***campi*** Recife do IFPE e da UFPE, com ações e funções específicas para cada um dos membros.

Neste relato, apresentamos as experiências obtidas com a equipe do IFPE, composta por 09 extensionistas: discentes matriculados em diferentes cursos do ensino médio integrado do ***Campus*** Recife da instituição. O caráter formativo e cultural desta proposta prevê um grande impacto na comunidade assistida, tanto física quanto virtual, por oferecer a implementação de um espaço diverso e voltado à integração e ao desenvolvimento dos sujeitos pertencentes à comunidade. Para nossos estudantes, além da oportunidade de prestar serviços e de agir para o bem social, há o benefício, inclusive, do contato com práticas variadas, condizentes com suas formações no âmbito da educação profissional técnica e tecnológica.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Em nossa biblioteca comunitária, são realizadas diversas atividades para os jovens da comunidade, tais como rodas de leitura, momentos de contação de história, discussões de textos literários com convidados especialistas em leitura, disponibilidade de livros para empréstimo,

além de saraus literários e outras atividades culturais e oficinas, com a participação de pessoas envolvidas com ações variadas, artísticas e de voluntariado que também são convidados a realizar cursos e outras ações importantes para favorecer o desenvolvimento de habilidades importantes ao contínuo desenvolvimento sociocognitivo dos membros dessa comunidade, especialmente, jovens e crianças.

No âmbito do IFPE, nossos estudantes tiveram a oportunidade de conhecer o espaço físico da Biblioteca Comunitária Mangueira da Torre, a comunidade na qual está inserida e ainda acompanhar todo o processo de implementação, antes mesmo da inauguração de nosso espaço. Recebimento de acervo, de doações, ideias para os eventos e programação, intercâmbio de saberes entre instituições distintintas, ou seja, todo o processo de gestão foi acompanhado pelos discentes em reuniões promovidas entre a equipe de nossa instituição (IFPE) e da UFPE (com professoras e graduandos dos cursos de Letras e Biblioteconomia), possibilitando momentos de integração e um rico compartilhamento de saberes e experiências. Tal movimento e dinamicidade puderam contribuir, de forma geral, para sua formação crítica, cidadã e profissional, e de forma específica, pode auxiliá-los no entendimento acerca de práticas e de ações necessárias a soluções no âmbito da cultura, da comunicação e da tecnologia, essenciais à implementação e ao desenvolvimento de ações/gestão do espaço de uma biblioteca comunitária, e fundamentais, ainda, à atuação em ambientes profissionais.

Para melhor descrever as etapas do projeto, dividimos nossa equipe em duas grandes linhas de atuação: tecnologia (responsável por pensar soluções para gestão digital do acervo a partir de software livre) e comunicação (responsável por criar e gerenciar o perfil virtual da Biblioteca Comunitária na plataforma Instagram, e de criar estratégias de comunicação com a comunidade). Após leituras e pesquisas com fins de familiarização com a natureza e as atividades desenvolvidas em uma biblioteca comunitária, os discentes de nosso projeto iniciaram um caminho de aproximação com a comunidade antes da nossa inauguração, a partir do projeto Centelha Literária. Como uma forma de aproximar o IFPE daquela comunidade, através do estímulo à leitura de textos selecionados ou escritos por nossos(as) extensionistas, um artefato cultural foi produzido manual e coletivamente e levado à comunidade, tendo um retorno bastante positivo de seus moradores, sendo utilizado até hoje por quem visita aquele espaço. Em seguida, foram oportunizados workshops sobre mídias digitais e produção de conteúdos e softwares

livres e ambiente Linux, a fim de melhor capacitar e formar nossa equipe de jovens extensionistas. Conteúdos e abordagens condizentes com a natureza de nosso projeto, mas habilidades a serem requisitadas e aprimoradas ao longo de toda a vida profissional.

Nossa equipe de tecnologia, a partir de estudos e testes específicos, selecionou o software Biblivre, por ser uma ferramenta estável, rodar no Linux, gratuitamente, e por alguns membros da equipe da UFPE já terem experiência com seu uso. Conseguimos doação de um computador para a nossa Biblioteca e, a partir de uma distribuição Linux bastante Leve, a Lubuntu 18.04 LTS, o BibLivre já se encontra pronto para uso com a retomada das atividades presenciais (suspensas em decorrência da pandemia de COVID-19), pois permitiu com êxito a criação de perfis de usuários e funcionários; o amplo cadastro de livros e de conteúdo multimídia; o gerenciamento de empréstimos das obras, de acordo com as especificidades de nossa Biblioteca.

Nossa equipe de comunicação, por sua vez, além das ações de aproximação da comunidade, como o Centelha Literária, anteriormente descrito, já produziu, desde março de 2020, mais de 200 publicações, aumentando em 344,7% o número de usuários existentes antes do início do período de nosso projeto. Atualmente, passamos dos mais de mil seguidores na plataforma Instagram. Tal alcance é fundamental em nosso projeto, pois amplia o alcance e a rede física e virtual de apoio a nosso espaço, contribuindo para angariar doações e aumentar engajamentos e ações de voluntariado junto à nossa comunidade. A criação dos conteúdos digitais, por sua vez, baseia-se em princípios de democratização do acesso ao conhecimento, especialmente frente a diferentes formas de expressões artísticas, com ênfase na literatura local e nacional. Nosso calendário de publicação e a criação dos conteúdos seguem editorias construídas e redigidas coletivamente pelos extensionistas, a partir dos diferentes perfis e interesses da equipe.

RESULTADOS

Os, aproximadamente, 2.300 moradores da comunidade Mangueira da Torre, representam os principais beneficiados pelo nosso projeto, que além de acesso direto ao nosso acervo literário através de empréstimos, tiveram acesso a várias atividades culturais no espaço físico da biblioteca.

Antes da pandemia, era comum termos discussões, mediadas pelos autores ou estudiosos, sobre obras específicas e rodas de contação de

histórias voltadas ao público infantil, tudo para aproximar as pessoas da comunidade da literatura e colocar um dos nossos objetivos em prática, a democratização do conhecimento e a transformação da Biblioteca em um equipamento cultural.

Os extensionistas de nossa Biblioteca, também através da nossa equipe de comunicação do IFPE, têm participado ativamente de campanhas e angariando doações de diferentes naturezas para nossa comunidade, especialmente no período da pandemia. Essa presença institucional faz-se ainda mais relevante quando se trata de acesso à educação, à literatura, à formação, à cultura, à arte e ao alimento.

As equipes de tecnologia e de comunicação encontraram soluções para demandas reais e relevantes ao funcionamento e à consolidação da Biblioteca Comunitária Mangueira da Torre, no âmbito real, em relação a seu acervo, e virtual, promovendo o espaço e divulgando arte e cultura. No Instagram, contamos mais de mil seguidores, que foram conquistados com nossas mais de duzentas publicações, desde março de 2020. No contexto da pandemia, estamos dando mais atenção às redes sociais, para que possamos atingir a comunidade como fazíamos antes, mas sem deixar a inovação de lado, atraindo ainda mais pessoas para nossas redes sociais.

Além disso, nossos estudantes do IFPE participaram de atividades formativas e oficinas nas áreas da tecnologia e da comunicação, especialmente acerca de softwares livres e de gestão de mídias e produção de conteúdos digitais, a fim de se aperfeiçoarem para as atividades que conduzimos junto à Biblioteca Comunitária. Formação e conhecimentos que levarão para a vida toda.

RESULTADO PARCIAL DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA COM AS PALAVRAS-CHAVES: INCLUSÃO, PESSOA IDOSA, ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, INSTITUTO FEDERAL

SANDRA MARIA DOS SANTOS
Mestranda do Curso de Mestrado em Educação Profisisonal e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernabuco ***Campus*** Olinda - PE, sandra.santos@cabo.ifpe.edu.br;

KLEBER FERNANDO RODRIGUES
Doutor em Sociologia pela Universidade Sorbonne - Paris 5 - Université Paris Descartes - França, kleber@pesqueira.ifpe.edu.br;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este resumo tem por objetivo, socializar o resultado parcial do processo de levantamento bibliográfico, que é realizado durante a construção da proposta do projeto de pesquisa, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) *Campus* Olinda.

Apresentaremos o resultado da pesquisa bibliográfica, realizada na base de dados do Google Acadêmico (GA); da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD); da Comunidade Académica Federada (CAFe) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Abaixo descreve-se as buscas com as combinações das palavras-chaves: inclusão, pessoa idosa, assistência estudantil e instituto federal.

2. METODOLOGIA

No primeiro semestre do ano de 2021, realizamos pesquisa nos bancos de dados de teses e dissertações, catálogos, repositórios institucionais, coleções de periódicos, bibliotecas eletrónicas e acervo de biblioteca particular, contudo, iremos descrever nossas buscas apenas no GA, BDBTD, e CAFe. Escolhemos como critério realizar leitura completa dos textos que encontrássemos a expressão: assistência estudantil.

No GA realizamos duas buscas, sendo que na primeira utilizamos as palavras-chaves: “inclusão” and “instituto federal” and “assistência estudantil” and “pessoa idosa”, com recorte temporal dos anos de 2016-2021, e encontramos 26 (vinte e seis) trabalhos. Após leitura dos títulos, selecionamos apenas 03 (três) com a temática da pessoa idosa. Na segunda busca, utilizando as palavras-chaves: “pessoa idosa” and “assistência estudantil” and “instituto federal”, com o recorte temporal dos anos de 2016-2021, encontramos 28 (vinte e oito) trabalhos escritos, selecionamos 04 (quatro), após leitura dos títulos, contudo, 03 (três) destes trabalhos também foram encontrados em busca anterior.

Na BDBTD, realizamos uma busca avançada com as palavras-chaves: pessoa idosa; assistência estudantil; instituto federal, e não encontramos nenhum registo de trabalho publicado. Em nova busca na BDBTD com as palavras-chaves: pessoa idosa; inclusão; instituto federal, encontramos 10 (dez) trabalhos, e destes 10 (dez) apenas 05 (cinco) faziam referência às pessoas idosas. Ampliamos a busca com as palavras: assistência

estudantil, inclusão e pessoa idosa, mas nenhum registro foi encontrado; como também não encontramos registros das palavras-chaves assistência estudantil, educação profissional e pessoa idosa.

Na base de dados da CAFe, utilizamos as palavras-chaves: pessoa idosa and inclusão. Após refinamos os dados considerando as publicações dos últimos 5 (cinco) anos, os trabalhos revisados por pares, o idioma em português; o tipo de periódico: physis e revista brasileira de políticas públicas, e os artigos publicados em tópicos da educação, encontramos 17 (dezessete) trabalhos, mas apenas 02 (dois) faziam referências à pessoa idosa. Na segunda busca, na CAFe utilizamos as palavras-chaves: pessoa idosa and assistência estudantil, e consideramos as publicações dos últimos 5 (cinco) anos e periódicos revisados por pares. O resultado encontrado foi de 14 (catorze) trabalhos no idioma português, mas em nenhum deles versava sobre o público das pessoas idosas.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

O resultado das buscas nas bases de dados Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) e da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), revelou que a expressão assistência estudantil, não foi mencionada em nenhum dos 11 (onze) trabalhos que realizamos leitura dos títulos e dos resumos.

Encontramos 02 (dois) trabalhos, a partir das buscas, que trazem contribuições interessantes, à reflexão sobre a pessoa idosa nos institutos federais: 1) "Ações para inclusão de pessoas idosas no Instituto Federal de Brasília: políticas públicas para qualidade de vida", do Instituto Federal de Brasília, do ano de 2019, de Valdinéa M. S. Carvalho; S**ô**nia Alexandre Galinha; Conceição M. C. Costa. Neste estudo, se investigou sobre as políticas públicas implementadas nos Institutos Federais que tem por objetivo, incluir a população idosa na oferta de cursos e formações; 2) "Percursos do acesso ao PROEJA: um panorama do IFFluminense, do Instituto Federal Fluminense", do ano de 2020, de J.H da S. Pessanha, e G.T. do Carmo. Neste último trabalho, verificamos após busca pela palavra pessoa idosa, e idoso/a, a abordagem sobre a presença deste público nos cursos PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos). O trabalha traz a relexão abaixo:

> Outro desafiante aspecto que permeia os objetivos do PROEJA é o atendimento a um público diversificado e heterogêneo. São homens e mulheres, trabalhadores e desempregados, jovens, adultos e **idosos,** estudantes com trajetórias escolares descontínuas, sujeitos com experiências de fracasso escolar ou que **buscam resgatar o "tempo perdido"**, estudantes que foram privados de direitos sociais, indivíduos que almejam novas oportunidades na vida (PESSANHA; CARMO, 2020, p. 3, grifo nosso).

Observamos na citação acima, a importância da educação para grupos vulnerabilizados dentro da sociedade, ou seja, a importância de efetivar sonhos:

> Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, **não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar**. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa a problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou a sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social (FREIRE, 1996, p.144, grifo nosso).

Portanto, neste processo formativo se faz necessário, nos constituirmos enquanto seres humanos, como afirma Saviani (2007, p. 154) "o homem não nasce homem. Ele forma-se homem" [...]. "Ele necessita aprender a ser homem" [...] "a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo". Desta forma, ou seja, a partir da relação entre a natureza, o trabalho e o homem, surge o **Ser Social.** E a educação, que é um trabalho imaterial, é inseparável deste processo de formação do ser social. Pois, para atuar sobre a natureza o homem necessita antes conhecê-la.

Palavras-chave: Inclusão; Assistência Estudantil; Pessoa Idosa; Instituto Federal.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PESSANHA, Josemara Henrique da Silva; CARMO, Gerson Tavares. Percursos do Acesso ao Proeja: um panorama do IFFluminense. **HOLOS**, Rio Grande do Norte, Ano 36, v.3, e5992, 2020. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5992. Acesso em: set. 2021.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. v.12, n.34, jan./abr.2007.

O CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA

GERLANGI DA CONCEIÇÃO SILVA
Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE Campus Olinda, gerlangi89@gmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Sabemos que a educação brasileira ainda precisa vencer diversos desafios para atender a questão da universalização do ensino, no que diz respeito à educação básica e, de maneira específica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Como bem explicita Haddad e Del Pierro (2000), historicamente as ações desenvolvidas para essa modalidade de ensino aconteceram por meio de políticas de governo, campanhas e programas fragmentados, o que tem deixado de garantir o direito dos jovens e adultos à educação de maneira igualitária.

Ao longo dos séculos, a nossa sociedade produziu exclusões em diversas esferas, principalmente na educacional, que têm se aprofundado com o modo de produção vigente, que é o capitalismo, e com isso os níveis de analfabetismo no país sempre foram altos entre a classe menos favorecida (MOURA, 2017). Ratificamos que este problema não será resolvido por meio de programas e campanhas emergenciais, faz-se necessário uma política pública que tenha o objetivo de garantir o direito à educação, no que se refere ao acesso e permanência com êxito (GUIMARÃES, 2014).

Segundo Sá, Moura e Henrique (2020), ainda têm os entraves em relação ao desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, a qual é marcada pela separação da educação básica e por ações que contribuem para que a formação oferecida sirva aos interesses do capital. Por esses e outros fatores é necessário continuarmos lutando por uma educação básica com qualidade social, em que todas as pessoas tenham direito ao acesso e permanência com êxito.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, nasce com a integração curricular, tendo o objetivo de oferecer de maneira exitosa o acesso à educação básica a aqueles que não tiveram oportunidade de concluir os estudos no tempo previsto e, também, o acesso ao mundo do trabalho por meio de uma formação integrada.

Neste estudo, a discussão sobre o currículo integrado partiu da análise de dissertações que abordam o tema do currículo integrado no PROEJA. Utilizamos para a pesquisa bibliográfica sobre o estado da arte os bancos de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (http://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/01_bt_index.html) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (http://bdtd.ibict.br/vufind/). A análise dessas dissertações permitiu delimitar o objeto de estudo

desta investigação, pois, identificou-se que há diversas pesquisas sobre o PROEJA, voltadas para implantação, permanência e evasão, entre outras temáticas, e poucas pesquisas com foco nas percepções e práticas dos docentes, no que diz respeito ao currículo integrado do PROEJA.

A pesquisa tem como objetivo geral compreender as concepções de currículo integrado nas práticas curriculares do Curso Técnico em Refrigeração e Climatização (Integrado PROEJA), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – ***Campus*** Recife**.** Especificamente, objetiva-se: 1. analisar as concepções de currículo integrado em documentos normativos e institucionais; 2. identificar as concepções de currículo integrado no discurso dos docentes; e 3. analisar a materialização das concepções de currículo integrado nas práticas curriculares. Como resultado da pesquisa, propõe-se a elaboração de um produto educacional.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada tem abordagem qualitativa, com realização de pesquisa exploratória e pesquisa de campo, por possibilitar ao pesquisador maior proximidade com o objeto estudado e, como aborda Minayo (2009, p. 21), trabalhar "com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes", que fazem parte da realidade social e que geralmente não são analisados de maneira quantitativa.

Na pesquisa exploratória, desenvolveu-se inicialmente uma pesquisa bibliográfica sobre o estado da arte da temática em estudo. Para responder ao 1º objetivo específico, será realizada uma pesquisa documental sobre as concepções de currículo integrado em documentos normativos e institucionais.

A pesquisa de campo será realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – ***Campus*** Recife. Escolheu-se, como campo específico da pesquisa, o Curso Técnico em Refrigeração e Climatização (Integrado PROEJA). Os sujeitos da pesquisa são os professores e o coordenador do curso. A amostra é composta pelo coordenador, pela pedagoga que acompanha o curso, e por 15 professores que foram escolhidos por terem uma proximidade maior com o campo de pesquisa, já que são docentes que lecionam no curso.

3. RESULTADOS

A presente pesquisa trará contribuições para os docentes no desenvolvimento das práticas curriculares, com vistas à construção do currículo integrado no PROEJA. Como podemos observar no trecho a seguir:

> Define-se, então, o currículo como um desenho pedagógico e sua correspondente organização institucional à qual articula dinamicamente experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes observando as características históricas, econômicas e socioculturais do meio em que o processo se desenvolve. "Antes de ser uma proposta pré-definida, o currículo orienta-se pelo diálogo constante com a realidade" (BRASIL, 2005, p. 24)[1]. (BRASIL, 2007, p. 49)

Como resultado da pesquisa, pretende-se elaborar um produto educacional composto por uma Cartilha, que desenvolva uma discussão sobre as concepções de currículo integrado dos professores, os fundamentos teóricos e a materialização nas práticas curriculares, com vistas a contribuir com a compreensão sobre o currículo integrado do PROEJA.
Palavras-chave: Currículo Integrado; PROEJA; EJA.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja:** Documento Base / Ensino Médio. Brasília, 2007.

GUIMARÃES, Edilene Rocha. **Política de Ensino Médio e Educação Profissional:** discursos pedagógicos e práticas curriculares. Curitiba: CRV, 2014.

HADDAD, S.; DEL PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

1 BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes da Terra:** Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores(as) Familiares. Brasília: MEC, out. 2005.

MOURA, Dante. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: Entre potencialidades em traves diante de projetos societários em disputa. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v.1, n. 1, 2017.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. ***In:*** MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-29

SÁ, R. M. B.; MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. O ensino integrado como medida política em prol da justiça social: o caso dos cursos EFA em Portugal e do PROEJA no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-25, 2020.

RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

ISABEL RIBEIRO DE MELO PONTES
Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE Campus Olinda, isabel.pontes@reitoria.ifpe.edu.br;

EDILENE ROCHA GUIMARÃES
Doutora pelo Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, edileneguimaraes@recife.ifpe.edu.br.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo geral analisar a relação teoria e prática na formação do técnico em edificações no ensino médio integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Especificamente, pretende-se identificar nos documentos normativos e institucionais as orientações sobre o desenvolvimento das práticas profissionais; compreender a relação teoria e prática no desenvolvimento das práticas profissionais na formação do técnico em edificações; planejar um produto educacional composto por vídeos, que promova a integração entre teoria e prática.

Partimos do pressuposto que as vivências da prática profissional muitas vezes não são suficientes no período de formação dos estudantes, para que se sintam plenamente preparados a enfrentar as atividades de um canteiro de obras de construção civil.

Entretanto, entendemos que os estudantes podem desenvolver a compreensão da prática profissional de forma integral, através de metodologias de ensino que considerem a relação teoria e prática, para a inclusão com plenitude no mundo de trabalho como direito de cidadania (GUIMARÃES, 2014).

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada na pesquisa tem uma abordagem qualitativa, com a realização de pesquisa documental e pesquisa de campo, e escolhemos o Curso Técnico em Edificações Integrado do IFPE *Campus* Recife como campo da pesquisa.

A pesquisa documental de natureza exploratória foi realizada no período de novembro de 2020 a janeiro de 2021, para identificar as orientações sobre o desenvolvimento das práticas profissionais.

Para compreender a relação teoria e prática no desenvolvimento das práticas profissionais na formação do técnico em edificações, foi realizada a pesquisa de campo no período de maio a julho de 2021, com aplicação de questionários mistos, contendo perguntas abertas e fechadas, à coordenadora do curso, ao orientador geral de estágio, à pedagoga que acompanha o curso e aos estudantes concluintes, que realizaram o estágio curricular supervisionado nos anos de 2018 e 2019. Mediante o cenário pandêmico, os Questionários Mistos foram aplicados por meio de formulários eletrônicos elaborados no ambiente virtual *Google Forms*.

O tratamento dos dados se deu por meio da análise de conteúdo temática (BARDIN, 1979; ESTEVES, 2006), e elegemos o procedimento aberto para definição das categorias empíricas. A análise estatística descritiva foi utilizada nas perguntas fechadas (GIL, 2008).

Foram analisados os seguintes documentos normativos e institucionais: 1. Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT conforme Lei 11.892/2008 (Documento Base). Brasília, DF: CONIF/FDE, 2016; 2. Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Diretrizes indutoras). Brasília, DF: CONIF/FDE, 2018; 3. Resolução CNE/CEB nº 6 /2012 e Parecer CNE/CEB nº 11/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPT). Brasília, DF: CNE/CEB, 2012; 4. Projeto Pedagógico Curso Técnico em Edificações Integrado – IFPE ***Campus*** Recife (PPC). Recife: IFPE, 2013; 5. Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI). Recife: IFPE, 2012; 6. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Recife: IFPE, 2015; 7. Organização Acadêmica Institucional (OAI). Recife: IFPE, 2014; 8. Orientações gerais para a elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos (Orientações PPC). Recife: IFPE, 2014.

3. RESULTADOS

Os resultados da pesquisa exploratória nos documentos normativos e institucionais permitiram identificar as subcategorias que trazem as orientações sobre o desenvolvimento das práticas profissionais (Quadro 1), que foram agrupadas em categorias temáticas.

QUADRO 1 – Categorização das orientações sobre o desenvolvimento das práticas profissionais

Categorias	Subcategorias
A. Princípios norteadores Unidade de contexto: Documento Base	A¹ Formação integral do estudante a ser desenvolvida por meio de atividades de ensino A² Trabalho como princípio educativo A³ Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem A⁴ Contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade.

B. Contato com o mundo do trabalho Unidade de contexto: Diretrizes indutoras	B¹ Garantir a realização de práticas profissionais. B² Promover o contato real e/ou simulado com a prática profissional. B³ Garantir nos projetos pedagógicos de cursos integrados formas de oportunizar o contato com o mundo do trabalho
C. Competências profissionais Unidade de contexto: DCNEPT	C¹ Domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso. C² Instrumentais de cada habilitação. C³ Pleno desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais requeridas pela natureza do trabalho.
D. Compreensão e resolução de problemas Unidade de contexto: PPC	D¹ Situações ou modalidades e o tempo da prática profissional D² Viabilizar a articulação teoria-prática. D³ Compreensão e resolução de problemas pertinentes à prática profissional.
E. Pesquisa individual e coletiva Unidade de contexto: PPPI	E¹ Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
F. Atualização profissional Unidade de contexto: PDI	F¹ Promover a atualização profissional no âmbito da educação técnica e tecnológica F² Atividade prática profissional e de estágios
G. Articulação entre teoria e prática Unidade de contexto: OAI	G¹ Prática profissional como essencial para a articulação entre teoria e prática. G² Prática profissional desenvolvida através de atividades presenciais. G³ Períodos de duração das práticas profissionais. G⁴ Registros das atividades das práticas profissionais.
H. Estágio curricular supervisionado Unidade de contexto: Orientações PPC	H ¹ Sistematização na organização curricular da prática profissional. H² Vivencias das práticas profissionais.

Fonte: Elaboração do autor (2021).

A partir das categorias temáticas e subcategorias identificadas na análise documental, podemos compreender que a relação teoria e prática na formação do técnico em edificações no ensino médio integrado tem sido vivenciada, prioritariamente, nas atividades do estágio curricular supervisionado.

A pesquisa segue em andamento, com análise dos dados colhidos pelos questionários mistos e elaboração do produto educacional composto por uma ***Playlist*** de vídeos, que demonstre a execução dos serviços

das etapas das obras da construção civil, com vistas à incorporação dessa metodologia de ensino ao Projeto Pedagógica do Curso (PPC), contribuindo com a integração entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Relação teoria e prática. Ensino médio integrado. Curso técnico em edificações.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

ESTEVES, Manuela. Análise de conteúdo. ***In:*** LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto (org.). **Fazer investigação**: contributos para a elaboração de dissertações e teses**.** Coleção Panorama. Porto: Porto Editora, 2006. p. 105-126

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Edilene Rocha. **Política de ensino médio e educação profissional**: discursos pedagógicos e práticas curriculares**.** Curitiba: CRV, 2014.

O ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

MARIA RITA VALÕES DA SILVA
Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) - campus Pesqueira, rita.valoes@pesqueira.ifpe.edu.br;

ANDREZA MARIA DE LIMA
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do IFPE. Atua nas licenciaturas em Física e Matemática do campus Pesqueira. É professora permanente do ProfEPT, no campus Olinda, andreza.lima@pesqueira.ifpe.edu.br.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O Assistente Social tem a possibilidade de atuar em áreas de grandes complexidades, decorrentes das desigualdades sociais crescentes que perpassam a sociedade na contemporaneidade e retratam a vulnerabilidade a que significativa parcela populacional está submetida. Dentre os desdobramentos sociais e desafios cotidianos, o Assistente Social se propõe a vincular a concepção de educação e de sociedade referenciada à construção de uma nova ordem societária. É com essa concepção que a área da educação torna-se um importante espaço de atuação dos Assistentes Sociais à medida que as expressões da questão social se manifestam das mais variadas formas.

O Conselho Federal de Serviço Social aborda a questão do Assistente Social na Educação, enfatizando que, na última década, esse espaço sócio-ocupacional tem sido mais ocupado por esses profissionais, especialmente no âmbito federal, com a expansão dos Institutos Federais e a necessidade de se oferecer uma Política de Assistência Estudantil aos estudantes (CFESS, 2014).

Nesse contexto, neste resumo, apresentamos o delineamento do nosso projeto de pesquisa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. cujo objetivo geral é analisar as representações sociais do Assistente Social na Educação Profissional e Tecnológica construídas por estudantes dos cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) - ***campus*** Pesqueira.

A Teoria das Representações Sociais, elaborada por Serge Moscovici, é o referencial da pesquisa. De acordo com Jodelet (2001), as relações sociais que estabelecemos no cotidiano são frutos de representações sociais, uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos.

Tomaremos, como fundamentação teórica, autores que tratam da Educação Profissional e Tecnológica e do Ensino Médio Integrado na perspectiva da formação humana e integral, compreendendo como direito de todos o acesso a um processo formativo que promova o desenvolvimento de suas capacidades físicas e intelectuais, tais como: Ciavatta, Frigotto e Ramos, que defendem uma "relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, fundamentada por uma formação básica, unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura". (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Realizamos o Estado da Arte sobre o Assistente Social na Educação Profissional e Tecnológica em teses e dissertações produzidas por pesquisadores da área de Ensino, no período de 2011 a 2020. Localizamos apenas 4 dissertações e 2 teses com esse enfoque. De modo geral, esses trabalhos buscam compreender as particularidades do exercício profissional nas instituições públicas de ensino, principalmente no que concerne aos cursos técnicos integrados. Destacamos que não identificamos trabalhos fundamentados na Teoria das Representações Sociais.

Desse modo, consideramos este estudo relevante, pois, além de utilizar um referencial ainda não explorado nos estudos, o trabalho do Serviço Social está em consonância com o projeto ético e político da profissão e pressupõe a referência a uma concepção de educação emancipadora, que possibilite aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano (CFESS, 2014).

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, que "[...] implica considerar sujeito de estudo: gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados" (MINAYO, 2004, p. 22).

Participarão da pesquisa estudantes dos cursos técnicos integrados, público-alvo da Política de Assistência Estudantil. Escolhemos como campo empírico o IFPE - campus Pesqueira, pois atuamos neste campus.

Utilizaremos, como instrumento de coleta, a entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista é organizada a partir de um roteiro prévio e possibilita que o pesquisador faça perguntas fora do planejado.

Para análise, utilizaremos a Técnica de Análise de Conteúdo Categorial Temática, conforme Bardin (2016). A Técnica compreende três etapas: pré-análise - organização do material que compõe o corpus da pesquisa; exploração do material - codificação dos dados; e tratamento dos resultados obtidos e interpretação a partir do referencial teórico.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Com base nos resultados obtidos na pesquisa, será elaborado, como Produto Educacional[1], um blog como espaço de acesso à informação,

1 Nos mestrados profissionais, o Produto Educacional é uma exigência.

debate, integração social e fonte de consulta e discussão, com o objetivo de socializar as informações do Setor de Serviço Social sobre sua atuação, bem como ações que o Assistente Social desenvolve na Educação Profissional e Tecnológica.

Posteriormente, socializaremos o blog com a comunidade estudantil envolvida na pesquisa, com o objetivo de suscitar uma reflexão sobre a prática profissional do Assistente Social nesse espaço sócio-ocupacional.

Por fim, o blog será avaliado pelos participantes da pesquisa através da aplicação de um questionário.

Compreendemos que a inserção do Serviço Social na educação se faz possível mediante a política educacional e se apresenta enquanto conquista da luta da classe trabalhadora pelo acesso a educação escolar e enquanto espaço sócio-ocupacional para os Assistentes Sociais, na resposta do Estado às demandas e necessidades postas quando a "questão social" se apresenta para controle da classe trabalhadora.

Portanto, é a partir dessas demandas que vão sendo definidas as ações a serem desenvolvidas pelo Serviço Social no âmbito dos Institutos Federais, podendo contribuir para uma compreensão mais ampla de educação, que deve ser ofertada como, prioritariamente, pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada, direcionada para a viabilização e para a ampliação dos direitos sociais.

Assim, suas atividades técnico-operativas, que se operacionalizam nos atendimentos aos estudantes, aos seus familiares, a comunidade e aos outros profissionais, devem pautar-se na perspectiva de superação do dualismo histórico construído, a partir da afirmação de uma clara direção ético-política, articulada a um conjunto de referenciais teóricos, através do seu projeto ético-político.

Palavras-chave: Assistente Social; Estudante; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino Médio Integrado; Representações ***Sociais.***

REFERÊNCIAS

CFESS. Subsídios para atuação de assistentes sociais na Política de Educação. **Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais**, nº 3. Brasília: CFESS, 2014. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 17 de julho de 2021;

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, Marise. (Org.) ; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) . **Ensino Médio Integrado**: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105;

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44;

MINAYO, M.aria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GT 05
ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO DE ALUNOS DO IFPE EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM PERCURSO PRECÁRIO

ANDRÉ LUÍS GONÇALVES PEREIRA

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A partir do primeiro semestre de 2020, o Novo Coronavírus mostrou sua agressividade em todos os continentes.Segundo Wallace (2020) este acontecimento histórico não pode ser dissociado das formas produtivas relacionadas ao modo de produção capitalista, notadamente o agronegócio, pois "os seres humanos construíram ambientes físicos e sociais, em terra e no mar, que alteraram radicalmente os caminhos pelos quais os patógenos evoluem e se dispersam" (p.30). Por isso não é verdade que estamos diante de um inimigo imprevisível e inexorável, diante do qual somente podemos esperar os avanços da medicina em termos de remédios preventivos e vacinação, e sim nos deparamos com um elemento que é resultado da forma de desenvolvimento do capital a nível mundial. Neste contexto, inúmeros estudantes foram obrigados a entrar no mercado de trabalho para complementar ou assumir a totalidade da renda de suas famílias, ao mesmo tempo em que muitos desta parcela da população, já inseridos neste meio, ficaram desempregados ou sofreram uma brutal diminuição de sua renda.

2. METODOLOGIA

Nossa investigação elegeu aleatoriamente um grupo de estudantes do ensino médio integrado nos campi Belo Jardim e Recife do IFPE[1] que começou a trabalhar a partir da eclosão da pandemia. Nos interessou saber as motivações para este ingresso precoce no mercado de trabalho, a renda e situação de suas ocupações e a importância das mesmas para a manutenção de seus núcleos familiares. A partir das análises das entrevistas semiestruturadas observamos outro elemento bastante presente: a relação conflituosa entre as ocupações exercidas e o tempo dedicado aos estudos. Realizamos 15 entrevistas semiestruturadas a partir do WhatsApp e 37 questionários pelo google formulários. Procuramos realizar o diálogo das principais categorias explicitadas na análise das respostas dos discentes com a bibliografia pertinente.Os estudantes entrevistados vivem em diferentes cidades como Belo Jardim, Sanharó, Pesqueira, Arcoverde, Riacho das Almas e São Bento do Una (matriculados

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

no Campus do interior) e Recife, Ipojuca, Olinda, Jaboatão e Camaragibe (matriculados no Campus da capital do estado de Pernambuco).

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

A analisarmos o questionário sócial aplicado, Observamos que 93, 9 % vivem em lares cuja a renda total é inferior a dois salários mínimos. Quando indagados se o contexto pandêmico prejudicou a renda familiar, a resposta foi positiva em quase 90% dos casos. Falamos em "contexto pandêmico" para ressaltar as contradições dentro da situação da emergência sanitária pois ainda que

no seu início o pensamento hegemônico tenha direcionado esforços no sentido de proclamar a calamidade como algo policlassista e independente de recortes de raça e etnia, a realidade se mostrou bem distinta. Como os setores mais vulneráveis socialmente estão impedidos de realizar ***home office*** são obrigados, pela ausência de uma política assistencial concreta, e estarem cotidianamente expostos ao vírus.

A expressiva maioria não conta com qualquer registro profissional (91,2%), embora uma parte significativa (36,3%) exerça seu trabalho remunerado em organizações familiares. Pelos padrões de inserção deste contingente no mercado laboral podemos inseri-lo no que Braga (2012) chamou de precariado. Nenhum jovem ganha mais que um salário mínimo como resultado do exercício de suas funções. Não "assinar a carteira" mostra sua face mais perversa: a total insegurança salarial para estes estudantes

Muitos jovens buscaram trabalhar em horário integral, algo que não conseguiriam se estudassem presencialmente. Para mais de 37% deles que trabalha mais de oito horas diárias será mais difícil o retorno para às aulas presenciais seja pela coincidência dos horários do trabalho e da escola, seja pela carga laboral extenuante.

Depoimentos de diferentes alunos expicitaram a importância das políticas assistenciais existentes nos campi agrícolas do IFPE. Sem acesso ao alojamento completo (alimentação, moradia e internet) pois o campus Belo Jardim está com restrições sanitárias e orçamentárias, estudantes foram obrigados a encontrarem uma ocupação remunerada. Trabalhar, para muitos jovens da classe que vive do trabalho, não é uma opção e sim uma necessidade de sobrevivência. Como assinala Dayrell (2007) este ingresso prematuro no mercado de trabalho é alimentado pela realidade de privações vividas pelas famílias. Observamos que nas falas dos

estudantes o trabalho é algo essencial para a manutenção das necessidades mais essenciais de suas famílias.

Outro elemento importante a ser destacado é o sofrimento psíquico dos estudantes trabalhadores em tempos de pandemia, onde temos este caldeirão de doença, precarização do trabalho e afastamento das aulas presenciais. Para Dunker (2020), o neoliberalismo procura de classificar os conflitos como acontecimentos individuais, desconsiderando as problemáticas sociais existentes embora a depressão seja uma reação contra o reinado do capital.

É necessário fazer da classe-que-vive-do-trabalho uma multidão que se junte a Nosella (2011), reivindicando um auxílio robusto para os estudantes trabalhadores no ensino médio, para evitar que cada vez mais os filhos dos "mamíferos de luxo" aprofundem de forma explícita e vergonhosa o fosso educacional que a separa da classe que produz a riqueza mundial.

Palavras-chave: IFPE; Pandemia; Precarização:Trabalho

REFERÊNCIAS

BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo:Boitempo,2012.

DAYRELL, Juarez. A escola" faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1105-1128, 2007.

DUNKER, Chistian. A hipótese depressiva. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR,Nelson da Silva;DUNKER, Christian (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 1051-1066, 2011.

WALLACE. Rob. **Pandemia e agronegócio**: doenças infecciosas, capitalismo e ciência. São Paulo: Elefante, 2020.

CONTRIBUIÇÃO DAS BIBLIOTECAS PARA A PROMOÇÃO DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA AGENDA 2030

ADNA MÁRCIA OLIVEIRA DE SENA
Estudante do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), IFPE- Campus Olinda/ PE. E-mail: adnamosena@gmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

As preocupações ligadas às questões ambientais são cada vez mais propagadas neste século. Mediante todas as transformações sociais pelas quais a humanidade vem passando, principalmente após a revolução industrial, foi possível maior visibilidade dos danos na natureza, causados pelas atividades humanas.

No entanto, foi a partir da metade do século XX que se iniciou um movimento a nível global marcado pela ocorrência de diversos encontros, conferências, acordos assinados por representantes de diversos países, além da participação da sociedade. O objetivo foi a criação e fortalecimento das organizações não governamentais ambientalistas, no intuito de conscientização sobre o desenvolvimento sustentável. Este desenvolvimento não está resumido ao que envolve o meio ambiente natural, mas inclui os aspectos socioculturais objetivando a qualidade de vida de toda a humanidade (DIAS, 2017).

Neste sentido, visando promover uma vida melhor e digna para todas as pessoas, tanto no presente quanto no futuro, surge a Agenda 2030. A referida Agenda busca, através de uma parceria a nível global, fortalecer a paz universal, erradicar a pobreza, cuidar e preservar os recursos naturais existentes no planeta, através de um plano de ação que indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), e 169 metas (PLATAFORMA AGENDA 2030).

Isto posto, entendendo que essa responsabilidade pela busca do desenvolvimento sustentável envolve todos os segmentos sociais, a International Federation of Library Associations (IFLA) delegou às bibliotecas mundiais o compromisso de realizar ações para apoiar, trabalhar e divulgar os objetivos de desenvolvimento sustentável propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU), através da Agenda 2030 (GERALDO; PINTO, 2019), fazendo parte desses objetivos assegurar o acesso público à informação.

As bibliotecas são "centro de aprendizagem, um espaço social, um lugar de ideias, de criação e, sobretudo de interação dinâmica entre a própria configuração sociocultural" (TANUS, 2018, p.174). Portanto, devem estar empenhadas na organização e disseminação de informações ambientais, considerando que a informação é fundamental para a preservação do meio ambiente.

Através da informação é possível a promoção da capacitação e empoderamento dos indivíduos, de forma que o ODS 4 propõe-se a promover

a Educação de Qualidade com vista a ampliar as oportunidades das pessoas mais vulneráveis a caminho do desenvolvimento (PLATAFORMA AGENDA, 2030).

Assim, este trabalho tem como objetivo verificar na literatura como as bibliotecas podem contribuir para a promoção dos ODS da Agenda 2030 nas atividades pedagógicas dos cursos técnicos de nível médio.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Ao refletir sobre a busca por informações confiáveis, necessárias para o embasamento teórico ou estado da arte de um trabalho acadêmico, é preciso encontrar materiais em fontes de informações fidedignas.

Assim, na busca por materiais que serão utilizados na dissertação, o levantamento bibliográfico foi feito em cinco bases de dados, a saber: Observatório ProfEPT, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Base de Dados Referencial de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI) e no Google Acadêmico.

Utilizou-se os descritores “Agenda 2030”, “ODS”, “Sustentabilidade”, usando entre eles, quando possível, o operador booleano OR. Para maior refinamento da busca também foram utilizados os descritores “Biblioteca”, “Educação Profissional e Tecnológica”, com o operador booleano AND. Por fim, optou-se por obras mais atuais, publicadas em um recorte de tempo de aproximadamente cinco anos (2017 a 2021), na língua portuguesa, além de priorizar as obras em periódicos revisados por pares. Estas buscas foram realizadas no mês de setembro do ano de 2021.

3. RESULTADOS

A base de dados que apresentou mais resultados para a busca foi o Google Acadêmico, obtendo-se o total de 2110 arquivos. A base de dados do ProfEPT, recuperou apenas 2 trabalhos, ao utilizar o termo de busca “Sustentabilidade”; para os demais termos (Agenda 2030 e ODS) nenhum arquivo foi recuperado. Através da base de dados BDTD foram recuperados 10 trabalhos. Ao pesquisar no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foi realizado o refinamento das buscas selecionando algumas áreas de conhecimento do interesse da pesquisa, como Biblioteconomia, Ciência da informação, Educação, Ensino, Ensino Profissionalizante.

Obteve-se o resultado de 56 trabalhos, sendo 21 direcionados ao mestrado profissional. Quanto a BRAPCI, foram recuperados 150 artigos que versam sobre o tema.

Mediante os resultados obtidos, é possível afirmar que a BDTD e a BRAPCI são as bases de dados que apresentaram maior contribuição para a construção da dissertação e do produto educacional sobre o tema proposto, tanto pela relevância quanto pela quantidade dos documentos recuperados.

Após leitura dos títulos e resumos, e exclusão dos textos duplicados, foram selecionados, inicialmente, 5 estudos que contribuem para o alcance do objetivo proposto, descritos no Quadro 1.

Quadro 1. Estudos sobre as contribuições das Bibliotecas para a promoção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030.

Base de Dados	Tipo da obra/ Periódico de publicação	Título	Autor/ Ano	Resumo
CAPES	Artigo/ Rev. Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação.	Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: uma leitura de política pública na clave da biblioteca escolar	CASTRO FILHO, Claudio Marcondes de. 2018.	Apresenta os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável interpretados à luz dos parâmetros da biblioteca escolar.
BRAPCI	Artigo/ Rev. Informação & Sociedade.	Ações de desenvolvimento sustentável em Santa Catarina: foco nas bibliotecas públicas.	PINTO, Marli Dias Souza, et al. 2018	Analisa as ações desenvolvidas pelas bibliotecas públicas Catarinenses em consonância com a Agenda 2030.
ProfEPT	Dissertação / Sucupira	Formação omnilateral e educação ambiental na educação profissional e tecnológica: o discurso da sustentabilidade no ensino médio integrado do IFTM - Campus Uberaba	MOREIRA, Israel Ramos. 2020.	Visa identificar como o tema da educação ambiental e o discurso da sustentabilidade é compreendido é trabalhado no Ensino Médio Integrado do IFTM-Campus Uberaba.
BDTD	Dissertação / Repositório Institucional UNESP	Diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas: foco no ODS 4 da Agenda 2030	CAMILLO, Everton da Silva. 2020.	Estabelece diretrizes para para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas, que sejam capazes de assegurar os princípios de educação de qualidade do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 (Educação de qualidade) da Agenda 2030 em países sul-americanos.

Base de Dados	Tipo da obra/ Periódico de publicação	Título	Autor/ Ano	Resumo
Catálogo de Teses e Dissertaçãoes/ CAPES	Dissertação / Repositório institucional UFSC	A gestão de sustentabilidade dos tribunais regionais federais: alinhamento com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e a sustentabilidade informacional.	GERALDO, Genilson. 2021.	Analisa na perspectiva dos bibliotecários servidores, quanto a gestão de sustentabilidade dos Tribunais Regionais Federais e seu alinhamento com os ODS da Agenda 2030.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Foram selecionados dois artigos e três dissertações e a maioria dos trabalhos foram desenvolvidos na região sul do país, no estado de Santa Catarina. Os trabalhos selecionados discutem os ODS voltados para a biblioteca e o conceito de sustentabilidade trabalhado no ensino médio integrado. Por certo, servirão de base para o pensar do papel das bibliotecas para a promoção dos ODS, no contexto do ensino médio integrado, de forma a promover e divulgar os ODS e contribuir para o alinhamento das atividades desenvolvidas à Agenda 2030.

Palavras-chave: Agenda 2030; Educação Profissional e Tecnológica; Bibliotecas.

REFERÊNCIAS

CAMILLO, Everton da Silva. **Diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas**: foco no ODS 4 da Agenda 2030. Orientador: Cláudio Marcondes de Castro Filho. 2020. 161f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/191535/camillo_es_me_mar.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 17 set. 2021.

CASTRO FILHO, Cláudio Marcondes de. Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: uma leitura de política pública na clave da biblioteca escolar. **Revista digital de biblioteconomia e ciência da informação**, 2018-06-14, Vol.16 (3), p.355-372. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8650931. Acesso em: 12 jul. 2021.

DIAS, Reinaldo. **Gestão ambiental**: responsabilidade social e sustentabilidade. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 248p.

GERALDO, Genilson; PINTO, Marli Dias de Souza. O percurso da Ciência da Informação e os objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 / ONU. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 373 – 389, abr.jun., 2019. Disponível em: https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1597 Acesso em: 10 jul. 2021.

GERALDO, Genilson. **A gestão de sustentabilidade dos tribunais regionais federais**: alinhamento com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e a sustentabilidade informacional.Orientadora: Marli Dias Pinto. 2021. 202f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/221343/PCIN0249-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y Acesso em: 20 set. 2021.

MOREIRA, Israel Ramos. **Formação omnilateral e educação ambiental na educação profissional e tecnológica**: o discurso da sustentabilidade no ensino médio integrado do IFTM - Campus Uberaba. Orientador: Wilson Marques. 2020. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, Minas Gerais, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=9879648. Acesso em 13 set. 2021.

PINTO, Marli Dias Souza, et al. Ações de desenvolvimento sustentável em Santa Catarina: foco nas bibliotecas públicas. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v. 28, n. 1, p. 245-256, jan./abr. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/34251/19707. Acesso em: 18 set. 2021.

PLATAFORMA AGENDA 2030. Disponível em: http://www.agenda2030.com.br/ Acesso em: 18 set. 2021.

TANUS, Gabrielle Francinne. (2018). A biblioteconomia e a "construção do social". **Revista Interamericana de Bibliotecología**, v. 41, n. 2, p. 167-178. maio-agosto 2018 doi: 10.17533/udea.rib. V41n2a05

CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI À FORMAÇÃO PROFISSIONAL AUTÔNOMA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

RICARDO DE PAIVA TENÓRIO
Mestrando do Curso de PROFEPT do Instituto Federal de Pernambuco - PE, ricpt@outlook.com;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A industrialização, os processos migratórios entre o campo e a cidade, o fortalecimento do capitalismo, entre outros acontecimentos de grande impacto social e econômico, foram redefinindo o papel da escola, comumente, atendendo sempre a determinado modelo de sociedade, sustentado, preponderantemente, pelo cenário político, social e econômico. Nesse sentido, pode-se afirmar que a reformatação da educacão escolar vai sendo marcada por diferentes entendimentos no campo teórico, buscando-se entender o papel político e social da escola, em diferentes sociedades.

Diversos campos de estudo têm apresentado uma robusta produção, no intuito de compreender a função social da escola ao longo da sua existência. Dentre eles, destaca-se, como objeto de análise neste trabalho, a Escola Unitária em Gramsci. Vinculada à teoria marxista, tem como base a construção crítica à escola dualista, defendendo o princípio da escola democrática, de base emancipatória, capaz de ofercer aos trabalhadores e trabalhadoras uma formação libertadora, defensoras de um vínculo estreito e permanente entre conhecimentos universais e práticas profissionais. Partindo desse entendimento, defendia que os operários tivessem acesso à uma visão crítica da sociedade.

De acordo com Manacorda (2019, p.33), Gramsci não faz uma reivindicação idealista ou aristocrática da reforma de Gentile, mas trava uma luta com o intento da autonomia cultural do proletariado com relação à burguesia. E como afirma Silva (2020, p.205), "A escola única de Gramsci está absolutamente enredada com a sua concepção de mundo e com a ideia de emancipação da espécie humana em todos os âmbitos e esferas sociais".

Nessa direção, caminharemos tentando entender as contribuições dos estudos de Antônio Gramsci para a estruturação do Ensino Médio Integrado em um Instituto Federal, a partir da realidade de um curso de Ensino Médio Integrado, nessa perspectiva, este trabalho buscou compreender as contribuições de Gramsci, para o Ensino Médio Integrado, a partir da concepção de trabalho como princípio educativo, analisada no contexto de um curso técnico integrado de um instituto federal de ciência e tecnologia, apartir de concepções de estudantes e docentes, acerca dessa relação. Devemos destacar também, que segundo Ramos (2008, p.1): "Os antecedentes histórico-políticos da concepção de ensino médio

integrado à educação profissional demonstram o caráter ético-político do tema[...]".

Além das contribuições advindas dos documentos, em paralelo à pesquisa bibliográfica e documental. pretende-se, no campo empírico, identificar, se na perspectiva do currículo e ou das práticas pedagógicas de um determinado curso, há esforços e entendimentos que sinalizem na perspectiva da Escola Unitária, em Gramsci, a partir da formulação da seguinte questão: em que medida o curso Médio Integrado analisado, sinaliza algum esforço em apontar para uma formação profisisonal comprometida com a concepção de trabalho como princípio educativo, a partir das contribuições da teoria gramisciana?

O movimento analítico direcionado às falas e documentos acerca do trabalho como princípio educativo, seguirá orientações da análise de discuso temática (BARDIN, 2011), a partir da unidade temática: práxis: relações teoria e prática.

A partir de experiências pedagógicas narradas; analisando contribuições de documentos e atos normativos, identificando as práticas pedagógicas que aproximam os conhecimentos universais das práticas profissionais e construir um produto educacional que corrobore a formação do trabalhador na perspectiva humana, científica e cultural, sendo o trabalho como princípio educativo seu direcionamento.

Do nosso ponto de vista, posicionados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, justificamos que esta pesquisa poderá ajudar a identificar pontos cruciais que, contribuam significativamente numa formação onde conceitos e valores éticos possam somar na superação histórica do atual sistema econômico.

2. METODOLOGIA

A partir de experiências pedagógicas narradas; analisando contribuições de documentos e atos normativos, identificando as práticas pedagógicas que aproximam os conhecimentos universais das práticas profissionais e construir um produto educacional que corrobore a formação do trabalhador na perspectiva humana, científica e cultural, sendo o trabalho como princípio educativo seu direcionamento.

Para tal intento de pesquisa, inicialmente buscaremos fazer a pesquisa bibliográfica e documental; posteriormente, pretendemos na pesquisa de campo, elaborar dois grupos; o primeiro (grupo A), pretendemos que sua composição seja realizada com docentes do Instituto,

com número máximo de 10 participantes, escolhidos através de sorteio aleatório, no qual estes participantes sejam da formação profissional. Pretendemos que os mesmos respondam a um questionário elaborado no google forms, sobre a metodologia das aulas, no que concebe ao relacionamento da integração entre a formação profissional e geral dos conhecimentos desenvolvidos nas aulas.

Para o segundo grupo (Grupo B), composto por estudantes dos dois últimos períodos do curso, a partir da relação de estudantes vinculados a estes períodos e que estejam cumprindo 70% ou mais dos componentes curriculares (disciplinas) do seu curso. Desta lista, sortearemos aleatoriamente 15 estudantes que responderão a um questionário semiestruturado. Dentre os questionários respondidos, serão escolhidos três (3) para participarem da entrevista narrativa, a partir de suas histórias de vida. Serão escolhidas as entrevistas que apontarem entendimentos mais próximos do conceito de trabalho como princípio educativo.

O movimento analítico direcionado às falas e documentos acerca do trabalho como princípio educativo, seguirá orientações da análise de discuso temática (BARDIN, 2011), a partir da unidade temática: práxis: relações teoria e prática.

RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Apesar de ser uma pesquisa ainda em andamento, com questionários e entrevistas por acontecer, não é possível afirmar que a relação dos conhecimentos universais aos profissionais, sejam amplamente percebidos nas práticas pedagógicas no ensino médio dos institutos federais.

Como ainda não foi iniciada a pesquisa de campo, acreditamos que esta nos possibilitará, após as análises, às conexões propostas entre os componentes curriculares universais com os profissionais, nos projetos integradores e nas práticas profissionais.

Portanto, acreditamos que ao final do atual estudo, possamos nos apropriar de maiores conhecimentos com relação à integração e que venham subsidiar outros estudos referentes ao tema.

Palavras-chave: educação integrada e formação profissional; escola unitária; trabalho como princípio educativo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011**.**

MANACORDA, Mario Alighiero. ***O Princípio Educativo em Gramsci***. 3. Ed. Campinas: Alínea, 2019.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. **Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias**, v. 8, 2008.

SILVA, Deise R. **O Lugar da Educação em Gramsci.**1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL PARA A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O ESTADO DA ARTE

MONICK ALVES DE MOURA SEVERO
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica –PROFEPT, Instituto Federal de Pernambuco, Olinda/PE, e-mail: monick_alves01@hotmail.com;

VALQUÍRIA FARIAS BEZERRA BARBOSA
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica –PROFEPT, Instituto Federal de Pernambuco, Olinda/PE, e-mail:, valquiria.bezerra@abreuelima.ifpe.edu.br;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A diversidade étnico-racial é um tema atual e relevante, levando-se em consideração que o Brasil possui uma formação multicultural, com características de diferentes grupos étnico-raciais. A lei 10.639/2003, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB), tornou obrigatório o ensino de diversidade étnico-racial a fim de que o indivíduo possa ser formado em caráter integrador em todos os níveis da educação básica, compreendendo e aceitando as diferenças constituintes do povo brasileiro (BRASIL, 2003).

Como revela Gomes (2011) sua efetivação dependerá da necessária mobilização da sociedade civil, a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, entre outros espaços de construção da cidadania.

A LDB dispõe que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional com a finalidade de preparar "para o exercício de profissões" e proporcionar a inserção e a atuação do cidadão no mundo do trabalho e na vida em sociedade (BRASIL, 1996, grifo nosso). Portanto, na conjectura atual, há necessidade de uma abordagem ligada a uma pedagogia antirracista, além da valorização das diversas culturas e o combate às diversas práticas discriminatórias.

No que concerne a prática docente, que norteia a discussão acerca da diversidade diante da comunidade escolar, é importante salientar que os professores são fundamentais para sobrelevar o processo de aprendizagem dos alunos, além de auxiliar na criação de um currículo integrado no âmbito da EPT.

Nessa perspectiva, o objetivo da pesquisa desenvolvida concentra-se em realizar um levantamento do Estado da Arte sobre a prática docente para a diversidade étnico-racial no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

2. METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida ancora-se na abordagem qualitativa (MINAYO, 2013). Metodologicamente a pesquisa fundamenta-se no levantamento do Estado da Arte, que conforme Romanowski e Ens (2006), realiza um balanço das respectivas áreas de conhecimento, com a finalidade de diagnosticar temas relevantes, emergentes e recorrentes,

além de indicar os tipos de pesquisas, organizar as informações, bem como localizar as lacunas existentes na produção científica de um derterminado campo do conhecimento.

Nessa perspectiva, torna-se importante destacar que o Estado da Arte realizado sobre a prática docente para a diversidade étnico-racial no âmbito da EPT configurou-se como levantamento bibliográfico que subsidiará dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Segundo Soares e Maciel (2000), num Estado da Arte é necessário considerar inicialmente categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno é analisado.

Para a busca de textos (livros, artigos científicos, dissertações e/ou testes) sobre a temática da "Prática docente para a diversidade étnico-racial na educação profissional tecnológica", foi realizada uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, na base de dados Periódicos da Capes e no Google Acadêmico, com o uso das palavras-chaves: "diversidade étnica" e "educação profissional e tecnológica". Foi realizado o cruzamento dos descritores de assunto através do operador booleano "AND".

A busca resultou na recuperação de um total de 505 textos. Posteriormente procedeu-se a leitura do título e resumo para seleção daqueles textos que contribuissem para a compreensão da seguinte questão norteadora: "De que maneira a prática docente tem abordado a temática da diversidade étnico-racial na Educação Profissional e Tecnológica?"

3. RESULTADOS

O número de textos obtidos no banco de dados Periódicos da CAPES totalizou 223 textos. Em relação ao banco de Teses e Dissertações da CAPES foi obtido um total de 206 textos. Através do Google Acadêmico chegou-se a um somatório de 76 textos. Foram selecionados aqueles textos que tinham relação com a presente pesquisa e elimininados os textos duplicados. Finalizou-se, após análise dos títulos e resumos, com a seleção de 8 textos (Quadro 01).

O Quadro 01 sintetiza os textos escolhidos e organizados em ordem cronológica decrescente em cada eixo temático. O eixo temático sustenta-se na "diversidade étnica e formação docente", compondo assim, estruturas relacionais, com a finalidade de organizar os pressupostos e corroborar para a análise do levantamento realizado.

QUADRO 01 – Textos acadêmicos selecionados sobre a docência para a diversidade étnico-racial na educação profissional e tecnológica, 2021.

AUTOR/ANO	TÍTULO	EIXO TEMÁTICO	BREVE RESUMO
MACHADO, FERNANDO SOARES (2021)	O CICLO DE POLÍTICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA: EFEITOS NO TRABALHO DO NAPNE NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO	Diversidade étnica e formação docente	O presente estudo, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), inserido na Linha de Pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica, contempla a temática inclusão enquanto ambiente de análise do contexto das políticas públicas educacionais, mais precisamente, desde o fim dos anos de 1990, do direito de todos à educação e de igualdade de oportunidades.
ALVES, DIEGO DOS SANTOS (2021)	HISTÓRIA, MEMÓRIA E IMAGEM QUILOMBOLA: O VÍDEO EDUCATIVO COMO RECURSO DIDÁTICO NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	Diversidade étnica e formação docente	Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Ifal), possui como objetivo principal investigar o lugar da memória quilombola na memória coletiva da comunidade do Alto do Tamanduá/AL e nos currículos oficiais do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Alagoas. Vinculado ao objetivo principal, apresentamos um outro: produzir vídeo educativo que amplie o conhecimento acerca das comunidades remanescentes quilombolas no universo formativo do Ensino Médio Integrado
SILVA, ANA CRISTINA DOS SANTOS (2021)	SENTIDOS E DISCURSOS DA POLÍTICA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO - RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE MUNICIPAL DE BRUMADO NO PERÍODO DE 2012-2020	Diversidade étnica e formação docente	Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre relações étnico-raciais no currículo da educação básica da cidade de Brumado-BA, amparada nos pressupostos teóricos de Laclau e Mouffe, com os conceitos de hegemonia e discurso. Os dados foram construídos por meio de análise documental: o currículo da educação básica da cidade de Brumado-BA, o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Municipal de Educação (PME) e a Lei 10.639/2003. A análise foi realizada com base na teoria do discurso.
SILVA, KARLA KATIELE DA; QUEIROZ, KARLA DA SILVA; MEDEIROS, SÔNIA MARIA DANTAS (2017)	TRABALHO E TRABALHO DOCENTE: A PERCEPÇÃO DE DOCENTES DA ÁREA DE FORMAÇÃO GERAL	Diversidade étnica e formação docente	O artigo representa um extrato de uma pesquisa, intitulada Licenciados, bacharéis e a formação para atuar na Educação Profissional Tecnológica, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Objetivou-se neste trabalho analisar a percepção acerca do conceito de trabalho e trabalho docente de professores que lecionam disciplinas de formação geral em três instituições privadas de ensino profissional do município de Natal. A metodologia adotada para a coleta dos dados foi a entrevista estruturada e a leitura dos dados foi realizada tendo como referencial a análise de conteúdo ancorada na visão de BARDIN (2011).

AUTOR/ANO	TÍTULO	EIXO TEMÁTICO	BREVE RESUMO
SILVA, ANDREIA SOUSA DA; FONTES, SANDRA REGINA (2017)	DIVERSIDADE ÉTNICA NA BIBLIOTECA E A APLICAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03	Diversidade étnica e formação docente	O presente artigo discorre sobre a diversidade étnica na biblioteca e a aplicação da Lei nº 10.639/03. Inicia-se apresentando alguns conceitos sobre diversidade étnica, o surgimento do debate desse tema. Para o desenvolvimento desse trabalho, foi feito um levantamento bibliográfico no período de 2003 e 2016.
COSTA, CLAUDIA MOREIRA (2017)	IDENTIDADE ÉTNICA, GÊNERO E PERTENCIMENTO: SABERES DE PROFESSORAS EGRESSAS DO CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS DO ODEERE/UESB	Diversidade étnica e formação docente	Esta pesquisa resulta de uma investigação realizada com um grupo de mulheres-negras- professoras, de um programa de formação continuada, promovido pelo Órgão de Educação e Relações Étnicas (ODEERE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Focaliza a construção dos saberes profissionais de professoras negras na relação de contato com a escola, pensada na lógica dos paradigmas eurocêntricos, privilegiando as identidades de gênero e étnica.
RIBEIRO, MARINA MARQUES PORTO (2017)	CRIANÇAS E ADOLESCENTES MULTICULTURAIS: CRIATIVIDADE, ACULTURAÇÃO, VIVÊNCIA INTERNACIONAL E EXPERIÊNCIA ESCOLAR.	Diversidade étnica e formação docente	O texto articula multiculturalismo na perspectiva demográfica-descritiva o que reflete a existência de diversas raças e etnias na sociedade, uma miscigenação que produz significados sociais em função das diferenças percebidas pelos indivíduos.
ARANTES, Elaine; STADLER, Adriano; DEL CORSO, Jansen Maia; CATAPAN, Anderson (2016)	CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA PARA A GESTÃO E VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE	Diversidade étnica e formação docente	O objetivo central do artigo foi examinar as contribuições da educação profissional na modalidade de educação a distância (EAD) para a reflexão sobre diversidade étnica e a formação docente nessa vertente.

Fonte: AS AUTORAS, 2021.

Os textos selecionados conforme apresenta o Quadro 01, possuem confluência com a atualidade, tratando-se de textos contemporâneos. A seleção final dos textos é composta por 5 dissertações e 3 artigos. Nessa perspectiva, confome destaca Frigotto et al. (2018), o Estado da Arte possibilita o levantamento de pesquisas com significativo número de trabalhos, de tal modo que deve-se estabelecer como critério respeitar a caracterização do estudo feito.

Dessa forma, como aponta esse levantamento, alguns textos possuem semelhança ao terem sido realizados na conjectura de programa de mestrado profissional, sendo constituídos em sua maioria na região

Nordeste. Outra característica que é necessário evidenciar é que todos os textos selecionados possuem como base metodológica a abordagem qualitativa, que se sustenta na análise da realidade social, baseada em diferentes análises de dados evidenciadas, como Análise de Conteúdo e do Discurso, e até mesmo levantamento bibliográfico. Assim, todos os estudos selecionados trazem importantes contribuições para a elaboração da dissertação acerca do tema.

Nessa perspectiva, destaca-se que a diversidade étnico-racial no âmbito da EPT não possui grande número de pesquisas associadas, principalmente na composição de teses, o que direciona a uma fragilidade da produção científica nacional sobre a temática. Sendo assim, as pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação (dissertações) no âmbito da EPT, como o próprio levantamento apontou, possuem excelência na atualidade, enriquecendo o conhecimento e contribuindo para a construção do campo de estudos sobre diversidade étnico-racial na EPT.

Palavras-chave: Diversidade Étnico-racial; Educação Profissional e Tecnológica; Prática Docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10.639** de 9 de janeiro de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

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

FRIGOTTO, G.; NEVES, B. M.; BATISTA, E. G; SANTOS, J. R.. O "estado da arte" das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da pós-graduação – de 2008 a 2014. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. Disponível em: <https://lpp-uerj.org/>. Acessado em: 06 de set. de 2021.

GOMES, N. L**. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira:** desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T.. AS PESQUISAS DENOMINADAS DO TIPO "ESTADO DA ARTE" EM EDUCAÇÃO. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P.. **Alfabetização no Brasil:** o estado do conhecimento. Disponível em: http://www.mec.inep.gov.br, 2000.Acesso em: 04 de set.. 2021.

REVISANDO A LITERATURA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO

INGRID KLEBYANE F. DE L BARBOSA
Graduanda do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE, ingridklebyane@gmail.com;

CIBELE M.L RODRIGUES
Pesquisadora titular da Fundação Joaquim Nabuco- FUNDAJ, cibele.rodrigues@fundaj.gov.br;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A jornada em tempo integral, embora seja uma política em alguns países, ainda é uma proposta que não se consolidou nas escolas no Brasil. Estados e municípios tomaram a iniciativa de fazer programas de ampliação do tempo escolar, que se caracterizam, sobretudo, por serem implantados paulatinamente. Essa "diretriz" de ampliar progressivamente está prevista na LDBEN (Lei 9394/96)

Dessa forma, esse modelo de "implementação" cria uma desigualdade dentro das redes de educação pública por estabelecer dois tipos de oferta em um sistema que, teoricamente, deve oferecer o mesmo direito para todos. E ainda, embora tenha ampliado a oferta ao longo dos anos, ainda não atingiu o patamar de uma educação republicana (AZEVEDO, 2000). Além disso, o debate também aponta a distinção entre escola de tempo integral e aluno em tempo integral (CAVALIERE, 2009) que aponta a necessidade de discutir a concepção de educação.

A rede estadual de Pernambuco foi uma das primeiras a adotar um programa de escolas de tempo integral (45 horas semanais), por meio da Lei complementar de n° 125 de 10 de julho de 2008 (MORAES, 2013). Alterada em 2017 pela Lei Complementar nº 364, para incluir um outro tipo que é a escola de regime semi-integral (com 35 horas semanais) e as Escolas Técnicas Estaduais - que apontam uma diferenciação ainda maior. Segundo dados da secretaria estadual de educação, o estado conta com 300 escolas. Os dados de 2014 apontavam que representavam 41% de todas as matrículas no ensino médio estadual[1].

2. METODOLOGIA

A partir desse cenário, a presente pesquisa visa analisar a literatura existente (teses e dissertações) produzidas sobre essa temática. Como referencial teórico, utilizamos a chamada metapesquisa (MAINARDES, 2016; 2018) que busca verificar a construção das perspectivas teóricas, posicionamento e do enfoque epistemológico.

O levantamento foi feito no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) - com uso de palavras-chaves: ensino médio, ensino integral, escola, educação integral, Pernambuco - considerando o período entre 2013 e 2020.

1 http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70

Foram encontrados dez trabalhos nas pós-graduações em Gestão Pública, Educação e Administração. Para o presente trabalho, serão analisados os trabalhos na área da Educação. .

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Com a aplicação da vigilância epistemológica (MAINARDES, 2018; BALL, 2016) foram analisados cinco trabalhos na área da educação (SILVA, 2018; MORAES, 2013; SANTIAGO, 2014; SILVA, 2013; TEIXEIRA, 2017). Todos eles construídos com um escopo teórico marxista.

Na análise percebemos que há certa coesão epistemológica e coerência com as críticas à escola "improdutiva" do capital, cuja referência principal é a obra de Gaudêncio Frigotto. Autores referência no debate sobre trabalho como Ricardo Antunes (2009), Sergio Lessa (2012) e Giovani Alves (2007), no campo da educação também Luiz Freitas (2014). Também citam diretamente obras de Marx e Gramsci. Ressaltam o conceito de ideologia em Marx e sua crítica às contradições do modo de produção capitalista. A leitura marxista envolve a análise dos processos de transformação histórica, a partir do Materialismo Histórico Dialético - explicitamente destacado em todos os trabalhos.

Os autores possuem como argumentos centrais a crítica ao desenvolvimento da educação como fonte para o crescimento do capitalismo e a supervalorização do modelo de educação tecnicista que focaliza a formação para o mercado de trabalho.

Vale ressaltar que essa política esteve, desde o princípio, vinculada a empréstimos com o Banco Mundial que estipula como exigência, reformas na gestão pública (como um todo) que se carateriza por exigência de resultados por desempenho. No caso da Educação, provoca mudanças na gestão e no currículo (NORMAND, 2020; VILLANI e OLIVEIRA, 2018). A realização de avaliações padronizadas dentro do Sistema (SAEPE) vincula o recebimento de um bônus (salário extra) vinculado ao "desempenho" nessas avaliações. O Sistema cria uma pressão sobre o currículo e sobre a gestão para "melhoria" desses resultados que, ideologicamente são apontados como a "qualidade" da aprendizagem..

Os estudos, seguindo a perspectiva marxista, apontam que há um mascaramento da realidade e as desigualdades sociais agora legitimadas na estrutura educacional. Esse modelo coloca a escola como local de aplicação de técnicas de aperfeiçoamento e eficiência por meio da gestão que busca potencializar "resultados".

Também nos trabalhos, a crítica marxista aponta como a formação nessas escolas possui um viés neo-tecnicista que propõem valores da cultura empresarial (ênfase no empreendedorismo) e a Teoria do Capital Humano (a capacitação da mão de obra por meio do desenvolvimento individual das competências)..

Assim, concluímos que os trabalhos analisados na área de educação possuem uma coerência epistemológica, seguindo a abordagem marxista. Ressaltamos que os outros trabalhos que ficaram foram deste trabalho apresentam maior diversidade teórica.

Palavras-chave: Educação integral; Metapesquisa; Pernambuco.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura e AGUIAR, Márcia. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** Cortez editora - São Paulo, 2000.

BALL, Stephen**.** Sociologia das Políticas Educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas.** Vol. 24, No. 75. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de Tempo Integral versus Alunos em Tempo Integral. **EM ABERTO,** Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-64, abr. 2009.

MORAES, Edima. **Utilização das escolas de referência em ensino médio pelo governo do Estado de Pernambuco: uma análise do Programa de Educação Integral.** Pós-graduação em Educação Contemporânea da UFPE (Dissertação), Caruaru, 2013.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional, perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação,** v. 23 e 230034, 2018.

MAINARDES, Jefferson e TELLO, Cessar. A Pesquisa no Campo da Política Educacional: Explorando Diferentes Níveis de Abordagem e Abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas,** Vol. 24, No. 75. 2016.

NORMAND, Romuald. Pisa as epistemic governance within the European political arithmetic of inequalities. A sociological perspective illustrating the French case. In. TEODORO, A. (2020). **Contesting the Global Development of Sustainable and Inclusive Education. Education Reform and the Challenges of Neoliberal Globalization**. New York and London: Routledge.

VILANNI, Marialuisa. OLIVEIRA, Dalila. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educação e realidade,** Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, out./dez. 2018.

SILVA, Adriano. **A relação entre o docente do ensino médio (em tempo) Integral e seu trabalho, no contexto da gestão por resultados**. Pós graduação em Educação Contemporânea UFPE (Dissertação), Caruaru, 2018.

SILVA, Jadson. **Reforma pró-capital na educação escolar: a reestruturação do ensino médio pelo programa de educação integral de Pernambuco.** Pós-graduação em educação (dissertação) UFPE, Recife, 2013.

SANTIAGO, Frederico. **EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM PERNAMBUCO ENTRE 2004 E 2014: desvelando os nexos do Programa de Educação Integral com o rejuvenecimento da Teoria do Capital humano.** Dissertação, pós-graduação em educação contemporânea,Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

TEIXEIRA, Pedro. **Condição do trabalho docente e processo de implementação do programa de educação integral no ensino médio da rede estadual de Pernambuco.** Programa de Pós graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru , 2017.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO INTEGRADOR COMO UM SABER EMANCIPATÓRIO PARA O JOVEM EDUCANDO DAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DE PERNAMBUCO.

JÚLIA CAMPOS
Autora - Mestranda em Direitos Humanos/UFPE

JOELMA GUSMÃO
Coautora - Mestranda em Direitos Humanos/UFPE

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A escola como instância de formação e exercício da cidadania deve buscar a construção da consciência crítica do estudante. Porém, algumas instituições de ensino ainda têm encontrado barreiras para que tal proposta se efetive. É sabido que o alcance de tal objetivo perpassa a integração entre o currículo e o contexto histórico, político e cultural do aprendiz.

Baseado nisso, e tendo como referência o estado de Pernambuco, este trabalho traz contribuições acerca do Projeto Integrador (PI) – Componente Curricular da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, como ferramenta metodológica, interdisciplinar para a inclusão do jovem à iniciação científica, tensionando as teorias existentes, através da conexão entre a pesquisa acadêmica e o seu contexto histórico e sociocultural.

A disciplina de Projeto Integrador, foi implantada nas Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco em 2017. Tem como objetivo dialogar com os demais componentes curriculares da base curricular comum e técnica do ensino médio, e oportunizar ao discente a vivência da prática profissional no seu futuro campo de atuação e de investigação, orientadas pela pesquisa acadêmica - podendo gerar futuros trabalhos de iniciação científica, o que significa estabelecer uma relação dinâmica entre a teoria (proposta nos conteúdos propedêuticos) e o contexto histórico, político e cultural do sujeito.

Consoante a isso, os projetos desenvolvidos pelo/a estudante no âmbito dessa disciplina têm como pilar o apontamento de tendências e a busca por soluções inovadoras para os problemas econômicos, sociais e ambientais. O Projeto Integrador também objetiva conferir ao aluno/a a compreensão do contexto trabalhista onde ele será inserido, para que ele/a possa acelerar o processo de mudança, em caso de necessidade.

Nessa perspectiva, os/as estudantes são considerados agentes de transformação do meio em que vive, porque os projetos surgem das problemáticas sociais que o/a educando/a se depara em seu dia a dia. Entretanto, é importante destacar que o foco de interesse para o desenvolvimento desses projetos está nos espaços onde o Estado se nega – ou se negou – a atuar. Daí, acredita-se que a disciplina possa servir como um espaço de emancipação do/a estudante, devido a ele poder protagonizar a mudança social criando formas para a superação dos problemas. Concordando com Freire (2020, p. 39),

> É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

A proposta do referido componente curricular nas Escolas Técnicas Estaduais (ETE) pernambucanas é que sejam construídas práticas de intervenção social, nas quais existem alternativas de promoção da inclusão de grupos sociais que se encontram em situação de marginalização social, devido à ausência do Estado. Aqui, compreende-se que tal ausência não significa a falta de políticas, mas sim, a falta de efetividade da atuação do Estado. Ou seja, o poder executivo se nega a entrar em ação, uma vez que a política é o Estado em ação (AZEVEDO, 2004).

Neste contexto, a escola é convidada, não apenas à auxiliar o educando no desenvolvimento de competências cognitivas, mas também a assumir a responsabilidade de formar cidadãos que pensem a nação como um bem de todos, independentemente de sua condição econômica, política e social.

2. METODOLOGIA

Segundo Thomas Kuhn (1998), a ciência é um produto histórico. Se constitui a partir da aceitação de paradigmas científicos, os quais destinam-se a ser substituídos por outros paradigmas, conforme a evolução e história da humanidade. Kuhn trouxe excelentes contribuições a ciência, sobretudo no campo social, quando define paradigma como sendo a "constelação inteira de crenças, valores e técnicas e assim por diante, compartilhadas pelos membros de uma dada comunidade" (KUHN, 1998, p.218). Neste processo, as ciências sociais e humanas assumem protagonismo. Há uma integração entre as ciências e elas passam a ser aplicas, utilizadas e aspiradas no domínio social. "Em resumo, à medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais estas aproximam-se das humanidades" (SANTOS, 1995, p. 43).

Contudo ainda há a anulação dos saberes, cultura e história afro-brasileira e identidades étnico-raciais, em detrimento a monocultura do conhecimento branco e ocidental. É o que Boaventura de Souza Santos (2013) – Professor Catedrático da Universidade de Coimbra, conceitua

como "Epistemicídio". Nessa perspectiva, não há outras formas de produção de conhecimento fora do cânone eurocêntrico e científico.

Os dados apresentados neste trabalho é um recorte de uma pesquisa maior – que ainda está em curso, cujo objeto é a base de conhecimentos das contribuições do Projeto Integrador como um saber emancipatório para o/a jovem educando/a das escolas técnicas estaduais de Pernambuco.

Utilizou-se uma metodologia numa abordagem de pesquisa qualitativa, baseada no estudo documental através de formulários ***online***, visando o aporte necessário para os dados coletados, e também, a pesquisa etnográfica de tipo qualitativo, com técnica de observação participante – em algumas escolas.

Para a construção dessa narrativa, o universo pesquisado é de cinquenta e duas Escolas Técnicas Estaduais Pernambucanas. Para tanto, foi proposto a efetivação de encontros quinzenais via ***Google Meets*** com os Professores do componente curricular em questão. Também, utiliza-se de formulários ***online*** – com respostas objetivas, tanto para os/as estudantes, como para seus docentes; assim como, visitas técnicas das Pesquisadoras para observar e entrevistar todos os envolvidos, em especial, os discentes.

Tais entrevistas são semiestruturadas elaboradas em equipe com o corpo docente - Professores da base técnica profissional. Utiliza-se o diário de campo, para o registro das atividades, visando confrontar os pontos positivos e negativos da proposta emancipatória do referido componente curricular.

Ademais, fundamenta-se na pesquisa etnográfica. Ou seja, há a observação constante e registros permanente da vida diária nas escolas, entendendo que apenas o contato real e rotineiro em campo, poderia descrever melhor a cultura de um grupo. O método etnográfico enquadra-se dentro de um paradigma qualitativo ou interpretativista de pesquisa. É a descrição cultural de um povo. Tem como foco o estudo comportamental de indivíduos e/ou grupos sociais e é constituída.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Nota-se que o Projeto Integrador é capaz de incentivar o/a Professor/a e o aprendiz a vir a ser Pesquisadores acadêmicos, além de agentes de mudanças sociais. Assim, assume um caráter contraditório ao que é proposto pela pedagogia tecnicista, cujas características são a neutralidade, objetividade e operacionalidade, trazidos da pedagogia tecnicista.

Assim, o empreendedorismo social representa um estímulo ao desejo de criar, conhecer e fazer, visando o envolvimento dos agentes do processo educativo – o educador, educando, a família e a comunidade. Na concepção do empreendedorismo social, deve haver espaço para o indivíduo inquieto às problemáticas sociais, que tome atitude para criar ideais pelo meio da proatividade, da inovação, do conhecimento técnico e da motivação.

Palavras-chave: Educação Profissional Técnica; Iniciação Científica; Sujeitos Emancipados.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública:** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil, DF: Senado Federal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau** – registro de uma experiência em processo. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como Prática de Liberdade.** 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

_____. **Pedagogia do oprimido**: 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. 217-257 p.

SANTOS, Boaventura de Souza. (org) **Conhecimento Prudente para uma vida Decente**. São Paulo: Cortez, 2005

_____.; CHAUI, Marilena. **Direitos Humanos. Democracia e Desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989, 51-77p.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP** [online]. 2007, n. 79 [Acessado 6 Agosto 2021] , pp. 71-94. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Epub 01 Jul 2008. ISSN 1980-5403. https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** 7.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

8º epePE

EIXO TEMÁTICO

GT 06

GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO

José Paulino (FAFIRE)
Maria do Carmo Santos (UFPE)
Marcelo Miranda (UFPE)

ISSN: 2176-8153

GT 06
GÊNERO , SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

ESCOLA E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MULHERES: DIÁLOGOS INICIAIS ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS DE GÊNERO E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER EM PERNAMBUCO

MARIA CLAUDIA VIRGÍNIA DE LIMA

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente trabalho se propõe a dar início aos diálogos acerca da implementação e do funcionamento dos Núcleos de estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher (NEGs) – frutos de uma parceria firmada entre a secretaria da Educação e a secretaria da Mulher do estado de Pernambuco – dentro das escolas técnicas, de referência, Institutos Federais e Instituições de ensino superior no estado, por perceber que iniciativas como essa que resultam na criação de programas de ação efetiva no âmbito educacional possibilitam que haja dentro das escolas e demais ambientes de educação formal – com possibilidade de aproximação com a comunidade circunvizinha – um espaço vivo de debates, transmissão de conhecimentos e fomentação dos discursos de equidade de gênero.

Palavras-chave: Educação; Gênero; Política

1. INTRODUÇÃO

No trabalho que aqui segue, dialogaremos acerca da implementação e funcionamento dos Núcleos de estudos de gênero e enfrentamento da violência contra a mulher. O anseio por dar início aos diálogos que versem sobre a criação e o funcionamento desses núcleos surge da percepção de que iniciativas como essa possibilitam que haja dentro das escolas – e com possibilidade de aproximação com a comunidade circunvizinha – um espaço vivo de debates, transmissão de conhecimentos e fomentação dos discursos de equidade de gênero. Se trata, pois, de uma breve explanação acerca da criação desse subprograma e de sua implementação com fins de lançar luz às reflexões acerca da importância das políticas públicas educacionais e de ações efetivas advindas das mesmas, que objetivem interferir direta e concretamente no meio educativo e social escolar. Esse diálogo aqui iniciado não se pretende cristalizado nem taxativo, pretende-se o que propriamente sugere o seu título: apresentar ideias e dados iniciais, tendo em vista que a pesquisa acerca desse objeto está ainda em andamento. Para percebermos a dimensão da relevância da proposta de criação, implementação e manutenção desses núcleos é preciso refletir inicialmente sobre as perspectivas que estão postas para as questões de gênero na nossa sociedade e sobre a escola e sociedade enquanto objetos indissociáveis. É o que faremos a seguir.

2. GÊNERO, CULTURA E SOCIEDADE

Gênero é a expressão que têm sido utilizada na contemporaneidade, especialmente pelas pesquisadoras feministas, para dialogar acerca dos papéis e das condições que estão postas socialmente para homens e mulheres. Falar em gênero e não em sexo, em suma, é admitir que essas condições partem de um âmbito social e não biológico. Assim, entendemos que aquilo que está intrínseco ao falarmos de gênero e seus entrelaces são uma construção histórica e social, fruto da nossa cultura e da engrenagem política e social na qual estamos inseridos (COLLING, 2015). Não ignoramos, contudo, que o sexo, ou seja, o viés biológico das diferenças entre homens e mulheres é corriqueiramente utilizado, como o ponto de partida para a construção das diferenças tidas no âmbito social.

São essas diferenças socialmente construídas e amplamente disseminadas e naturalizadas que admitem para os homens, em especial os

homens brancos, cisgêneros e heterossexuais, um lugar centralizado e de manutenção de poder em relação às mulheres que, nessa perspectiva, ocupam um lugar secundário e a considerar os recortes, a exemplo das mulheres negras, indígenas e transsexuais, um lugar marginalizado e invisibilizado. Essas concepções e essas alocações dos sujeitos formadas a partir dos valores e das práticas culturais são disseminadas de forma aparentemente despretensiosa nos mais diversos espaços sociais como a família, a igreja, a escola. Essa dinâmica de naturalização, fomentação e transmissão de discursos e práticas carregados de condicionamentos se sustenta justamente na repetição desse ciclo. A sociedade é o motor que se encarrega de legitimar as diferenças e de atribuir-lhes sentido e significado, estes que, ocasionalmente, irão corroborar com a manutenção das desigualdades.

A família é, recorrentemente, o primeiro núcleo no qual os sujeitos se veem inseridos, assim, é geralmente no seio familiar que irão ocorrer as primeiras aprendizagens dos indivíduos, essa formação informal, coordenada pelos familiares, é baseada nos preceitos e valores de cada organização familiar e assim, a partir dessa educação, os sujeitos tendem a reproduzir os comportamentos, as ações e as crenças apreendidas nesse espaço (MAIO; OLIVEIRA; PEIXOTO, 2018). As igrejas, templos, ou quaisquer outros ambientes de cunho religioso, se constituem também como um importante espaço de socialização e de educação, dotados de inquestionáveis poder e prestígios entre os seus seguidores, esses espaços instituem sobre seus fiéis um conjunto de regras de conduta, pensamento e ação que organizam e norteiam a sua vida privada e, recorrentemente, também a vida pública. Assim como a instituição familiar, as instituições religiosas também estão ofertando a educação que chamamos de informal.

Considerando que, nossa sociedade se organiza historicamente como patriarcal e machista, compreendemos que, muitas vezes, esses espaços são convertidos em centros de reprodução de concepções, comportamentos e ações tidas como “ideais” ou até mesmo “corretas”, estes estão embebidos de discursos organizados com o objetivo único de fomentar aquilo que é tido como norma no que diz respeito as alocações dos sujeitos que estão supracitadas. E assim se faz, posto que a norma precisa da norma para continuar existindo. Ou seja, é preciso que o ciclo de naturalização, fomentação e ação pautadas nos discursos favoráveis a manutenção da hierarquia entre os sujeitos continue acontecendo de forma ininterrupta. É dessa forma que percebemos o reforço

e simultâneo fortalecimento de mazelas como o machismo, o sexismo e tantas outras que revelam a face de um país marcado pela segregação de classe, de raça, de gênero e de sexualidade.

A partir da reflexão aqui exposta, torna-se possível entender que os primeiros conhecimentos transmitidos aos sujeitos, sobre variadas temáticas dentre elas a de gênero são atravessados por inúmeros preconceitos e estigmas diretamente fundamentados na nossa herança cultural.

No que diz respeito a educação formal, temos a escola como primeiro e, por diversas vezes, único ambiente destinado à esse fim. A educação formal parte da educação informal, no sentido de que os estudantes já chegam às escolas com uma prévia bagagem cultural, mas diferenciando-se da primeira, ela toma como base os conhecimentos científicos. Todavia, por ser um espaço imerso na sociedade que o detém, a escola, recorrentemente, vai refletir e reproduzir as suas mazelas, tornando-se um ambiente marcado por diversas tensões e contradições. Assim, podemos compreender que, estando a escola fundamentada também pelos conhecimentos produzidos no âmbito do senso comum, ela será também um vetor de fomentação e reprodução das mazelas sociais que vêm se sustentando geração a geração através dos discursos que legitimam as relações hierárquicas e consequentemente alimentam as condições de desigualdade.

Sob o ***status*** de naturalidade e ampla aceitação cultural que é reforçada com os dizeres de "sempre foi assim" e demais expressões semelhantes carregadas do peso do tradicionalismo e conservadorismo, aquilo que se defende se converte no saber e o saber organizado a partir da perspectiva das partes detentoras do poder, se converte naquilo que é concebido como a "verdade." É na retórica de manutenção e de defesa dessa verdade que, na perspectiva de gênero, são designados para meninas e meninos, mulheres e homens, papéis, funções sociais e modelos de pensamento e comportamento. Cientes disso e da relação direta da escola com a sociedade e por consequência a não isenção da sua participação enquanto vetor de reprodução de estigmas e da assimilação de problemáticas posturas, que, enquanto professoras e professores, estamos aptos a identificar inúmeras circunstâncias atravessadas pelas questões de gênero.

Assim, de fronte percebemos que os diálogos acerca de gênero e educação não objetivam levar as discussões de gênero para dentro da escola, mas sim, reconhecer que os espaço escolar está invariavelmente impregnado de demarcações e conflitos direta ou indiretamente ligados

a gênero e, a partir desse reconhecimento, redirecionar as falas e ações acerca do tema sob o aparato da ciência. O contato direto com a ciência possibilita que escola pode ser concebida também, para além do aspecto reprodutor, o ambiente ideal para que as discussões acerca da temática avancem, indo além da perspectiva meramente biológica, simplista e rodeada de reducionismos que considera fundamentalmente o sexo biológico como marcador, assimilando também as perspectivas culturais, políticas e sociais que, sem dúvidas, são importantes faces da construção das questões de gênero.

Maio, Oliveira e Peixoto (2018) defendem que a escola possui como particularidade a dinâmica de interpretações sociais e que isso vai diferenciá-la dos demais espaços de formação – informal – em outras palavras, por fazer parte da função social da escola a transmissão de conhecimentos científicos exige-se dela uma reflexão acerca das construções socialmente postas, inclusive, das origens das mazelas que na sociedade se materializam, direcionando sob as mesmas uma visão crítica e reflexiva a fim de alcançar o entendimento acerca da sua estrutura e organização e também com vistas a perceber ou construir trajetos para superá-las.

Fialho e Sousa (2019) reiteram esse ponto de vista quando afirmam que que a instituição escolar é um lugar que detém o privilégio de estar embebida em discursos que se pautam nas relações sociais e que por essa razão tanto é capaz de se direcionar para a reprodução quanto para a reflexão acerca das hierarquias. As autoras dizem ainda que é necessário perceber como se dá esse direcionamento para que se torne efetivo o processo de combate às desigualdades.

Em suma, podemos compreende que o que possibilita à escola um caráter transformador é a sua aptidão para assimilar e interpretar os fenômenos objetivando avançar sobre eles. É a partir desse entendimento que enquanto professores e/ou pesquisadores devemos admitir a escola como um espaço de notório potencial transformador. Contudo, precisamos estar cientes de que para que a instituição escolar enverede por esse trajeto crítico, reflexivo e com fins de emancipação, é preciso que os conhecimentos, práticas e discussões, pertinentes às questões de gênero sejam reconhecidos e estruturados dentro da comunidade escolar. Especialmente através das políticas públicas educacionais.

As políticas públicas devem ser idealizadas e aplicadas com fins de consolidação dos direitos que são garantidos à população. Na perspectiva da educação, as políticas devem garantir que todos e todas tenham acesso à educação pública e gratuita de maneira equivalente. Contudo,

expandido as preocupações para além do acesso, algumas inquietações tem movimentado os estudiosos e estudiosas da área de gênero e educação. Dentre essas cabe destacar as que versam acerca da maneira a qual a educação tem se estruturado dentro da escola, se a mesma tem sido disseminada a partir de uma postura crítica e reflexiva, se essa tem dentre os seus objetivos a emancipação dos sujeitos e se o exercício da busca pela equidade tem se feito presente e, especialmente, se as políticas públicas educacionais estão sendo formuladas e direcionadas para contribuírem com a fomentação e disseminação dos saberes que versem sobre as questões de gênero.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E GÊNERO: A CRIAÇÃO DOS NEGS

Expandindo as reflexões acerca das relações de gênero e da sua relação com a sociedade e, consequentemente, com escola, podemos compreender que, em suma, ainda existem grupos ocupando um lugar de centralidade em detrimentos à grupos que estão marginalizados, na base da pirâmide sujeitados a condições desiguais e sofrendo discriminação. Idealizar e pôr em prática mudanças naquilo que está culturalmente posto não é tarefa simples, exige primeiramente o reconhecimento daquilo que é problemático e o conhecimento acerca de onde e como as mazelas se reproduzem e são disseminadas. Na prática, o primeiro passo é reconhecer que há um problema e a partir dessa tomada de consciência trilhar o caminho para a crítica, a reflexão e a superação.

É nesse contexto que concebemos que a ciência pode ser uma grande aliada no que tange a exposição das mazelas e do impacto que essas têm na vida cotidiana daquelas que à elas estão ligados e que se encontram ou, se encontravam, invisibilizados. A partir da transmissão de conhecimentos, na dinâmica de ensinar e simultaneamente aprender, torna-se possível lançar contribuições para o progresso coletivo e individual da autonomia e da crítica, no que tange as questões de gênero (ALVAREZ; VIEIRA; OSTROUCH-KAMINSKA, 2017).

É a partir do entendimento de que a escola é um local privilegiado para que sejam continuados ou iniciados os diálogos e debates acerca de gênero fundamentados através dos conhecimentos científicos e portanto, dotados de uma faceta crítica e reflexiva, que torna-se necessário perceber como efetivamente essa temática tem sido abordada na escola e de como as políticas públicas educacionais estão intervindo a fim de

proporcionar a existência de espaços que objetivem lançar luz à essas questões.

Acerca de ações e programas do governo, no que tange o trato de questões de gênero no âmbito educacional, o estado de Pernambuco através de uma parceria entre a Secretaria da mulher e a Secretaria de educação, firmada em 2011, criou os Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher (NEG). Inicialmente foram implantados em 5 escolas estaduais e, até o momento, segundo dados da secretária de educação atualizados em 2020, o estado conta com 226 núcleos de estudos de gênero estando 153 desses nas escolas de referência em ensino médio, 23 em escolas técnicas e, os demais, distribuídos em instituições de ensino técnico e superior federal sendo 33 nas instituições de ensino superior e 16 nos campis do IFPE. A proposta fala de um funcionamento autônomo, respeitando a especificidades da instituição em que estão implantados, definidas a partir do contexto em que a escola está inserida, gestão, estrutura, organização, perspectivas e etc. Dessa forma, os núcleos devem promover o acesso a atividades de pesquisa, leitura, debates, discussões e darem possibilidade de execução de atividades/ações que alcancem para além da instituição a comunidade em que está inserido, além disso devem ser oferecidas formações ao corpo docente na área em questão. Logo, entende-se que essas unidades devam promover atividades que se inserem nos âmbitos de formação, pesquisa e extensão.

Os núcleos de estudos de gênero fazem parte de uma das atuações da Política de Formação em Gênero e Apoio às Mulheres na Produção de Conhecimento, na Cultura e nos Esportes que, regulada pela Gerência de Formação de Gênero, responde diretamente à Secretaria da mulher. Os Núcleos de estudo de gênero são um subprograma do Programa de Formação em Gênero no ensino formal, esse tem como objetivo estimular e fomentar as discussões acerca das questões de gênero e também da violência contra as mulheres dentro do espaço escolar visando ampliar os conhecimentos e enriquecer o debate acerca dessas temáticas a fim de contribuir com o combate à desigualdade e a violência de gênero. Segundo a secretaria da mulher de Pernambuco, os núcleos:

> Têm como objetivo a realização de ações de formação e pesquisa em gênero e educação, envolvendo profissionais e estudantes, através da reflexão e discussão sobre as desigualdades existentes entre homens e mulheres na sociedade, como estratégia para combater o preconceito

> e fundamentar a construção de uma práxis comprometida com a luta das mulheres. Neles, portanto, está depositada a confiança na transformação que precisam passar os papéis de homens e mulheres nas novas gerações, fortalecendo o processo de ruptura com o paradigma patriarcal. (SECMULHER, 2013, p. 45)

Dessa forma, é possível compreender que a implementação desses núcleos se dá a partir da perspectiva do trato das questões de gênero na educação e da perspectiva de políticas públicas educacionais direcionadas para as mulheres. A proposta de implementação desses Negs visa aumentar o número de pessoas que se proponham a compreender, discutir e assim fomentar as discussões de gênero.

4. RESULTADOS INICIAIS ORIUNDOS DAS PESQUISAS BIBLIOGRÁFICAS

Para ilustrar a implementação e o funcionamento de um dos Negs existentes, destaco as contribuições de Guedes e Silva (2015) que traz em sua pesquisa dados encontrados em uma das escolas da região metropolitana do Recife onde um Neg fora implementado, esse autor destaca que na escola estudada, a EREM Trajano Mendonça, as professoras que se colocaram a frente da organização dos núcleos já tinham uma predisposição ao lançamento de discussões de gênero na escola o que, no seu entendimento, facilitou o processo de implementação e desenvolvimento do espaço. Anteriormente à implementação desse Neg, eram desenvolvidos nas proximidades do dia da mulher a Semana rosa e lilás onde os alunos e alunas usavam adereços nessas tonalidades afim de pontuarem que as cores não possuem gênero e eram realizadas discussões sobre violência contra a mulher e temáticas associadas.

O sucesso desse evento incentivou uma das professoras a escrever um relato de experiência para o Prêmio Naíde Teodósio – é fruto de uma ação conjunta da sec. da mulher e diversos parceiros – no qual ela obteve premiação, bem como os alunos participaram enviando redações que versassem acerca da temática de gênero e um deles fora também premiado. Esse reconhecimento incentivou diretamente os alunos e o destaque para escola levou a sec. da mulher no ano de 2012 a convidar a escola para implementar um Neg no local. Segundo relata, após tornado oficial, esse Neg acabou por atrair a participação de mais professores, especialmente os das área de humanas. Aqueles professores que não atuavam diretamente no núcleo doavam espaço para a divulgação das atividades

desenvolvidas e para discussão de gênero nas turmas, os professores que atuavam diretamente nos núcleos puderam se aproximar ainda mais da temática de gênero a partir dos estudos desenvolvidos através das leituras de artigos científicos e da formação em gênero promovida pela sec. da mulher.

O autor destaca a impressão dos professores que relatam a percepção de uma maior criticidade por parte dos alunos em relação a situações que principiavam o debate de gênero, especialmente as músicas e os acontecimentos que tinham visibilidade na mídia. Dentre as dificuldades relatadas se destacam a falta de estimulo financeiro para os professores que colocam a frente do Neg, a dificuldade de conciliar a carga horária dos professores com as demandas do núcleo e o fato de apenas um professor poder participar efetivamente da formação em gênero oferecida pela secretaria.

Cada núcleo é implementado sob o princípio da autonomia de funcionamento, isso implica dizer que a depender do contexto social, gestão, organização e demais fatores associados diversas realidades podem sem encontradas. Nesse sentido, quanto maior for o aprofundamento dos conhecimentos acerca da estruturação, direcionamento e assimilação desse subprograma a partir da observação e análise de instituições contempladas com os mesmos, maior a possibilidade de se conceberem alternativas teórico/práticas de qualificação desses espaços nos âmbitos que apresentarem necessidades. Para além disso, é preciso enquanto pesquisadores e professores, cientes da importância da criação e manutenção desses espaços de diálogo, em tempos de incerteza, nos movimentarmos no sentindo de salvaguardar a existência e funcionalidade dos mesmos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível salientar que na perspectiva do Brasil contemporâneo esses espaços estão (re)existindo e lançando luz à discussões acerca de gênero, enfrentamento a violência contra a mulher e educação num momento em que os discursos vindos das lideranças se mostram antagonistas a existência desses debates, fato que se comprova com a retirada da palavra “gênero” do plano nacional de educação em 2014, e a propagação, até os dias de hoje, do que vem a ser a chamada e questionável “ideologia de gênero” o que sinalizava à tempo a onda retrocessos

e de superficialização/esvaziamento dos debates que estamos acompanhando nos últimos anos.

Em outros termos, na contramão de ações como a criação desses núcleos, que são idealizados para promover o estudo de temáticas tão urgentes como as questões de gênero e violência, podemos perceber que há, na atualidade, uma recorrente tentativa de retrocesso e/ou estagnação no que diz respeito à garantia da criação e manutenção de espaços que promovam essas e outras discussões abrangendo os anseios das minorias (mulheres, negros, lgbt+, etc;).

Percebemos o progressivo avanço da retórica conservadora no Brasil, as frentes conservadoras têm se apropriado dos temas pertinentes às minorias, como é o caso das discussões atreladas a gênero, sob a perspectiva da vida das mulheres, e deturpado seus sentidos reais, disseminando discursos fantasmáticos e causando na população uma espécie de pânico moral. A chamada "ideologia de gênero" foi o vetor de inúmeros debates, conjecturações e alvo de inúmeras criações de teorias falsas, deturpadas que rapidamente foram disseminadas entre a sociedade reiterando os discursos que pregam um ataque contra a família – tradicional – brasileira e transformam aqueles e aquelas que se dedicam aos estudos desse tema, ou que se dedicam a fomentação dos discursos progressistas na área, em uma ameaça. Esse avanço da retórica conservadora nos deixa em estado alerta sobre os riscos que a assimilação e aceitação desse pensamento podem significar para as conquistas alcançadas, especialmente pelos movimentos sociais, nos últimos anos.

Essa estrutura de pensamento tem ganhando representantes nos cargos públicos e esses têm interferido diretamente na organização e no funcionamento da sociedade embasando suas intervenções em suas crenças e ideologias particulares, a exemplo, como dito acima, temos a retirada da palavra "gênero" dos documentos oficiais pertinentes à educação, após o burburinho causado pelas discussões acaloradas acerca da "ideologia de gênero". Essa interferência deixa evidente o intuito de afastar a sociedade do contato, tão necessário, com temáticas que são importantes e urgentes para a emancipação dos sujeitos, para a busca da equidade e para a construção de uma sociedade mais justa para todos e todas.

É na percepção desse contexto, cientes dos avanços perigosos do discurso conservador e concebendo a urgente necessidade do aprofundamento dos dialógos, debates e conhecimentos acerca das questões de gênero na escola e da grande importância da criação,

manutenção e efetividade das ações, projetos, políticas e programas, como os Negs, que promovam essas vivências, tendo em vista que conflitos questionamentos e tensões relacionadas às concepções de gênero já fazem parte do cotidiano escolar, independentemente a outros fatores e aos desejos de um ou outrem que percebemos a viabilidade, necessidade e importância de lançarmos luz aos estudos de programa que abarcam essa temática, como é o caso da criação dos Núcleos de Estudos de Gênero no estado de Pernambuco.

Considerando todas as reflexões aqui iniciadas, empreendemos estarem evidentes a inegável relevância das políticas públicas educacionais que estejam voltadas para a área de gênero e do seu uso enquanto objetos de investigação da realidade. Cientes de ciência é capaz de proporcionar avanços para a vida das pessoas individual e coletivamente, é necessário que lancemos mão dos recursos disponíveis para identificarmos os problemas, garantindo-lhes visibilidade e assim, possibilitando que sobre eles sejam feitas críticas e reflexões com fins de uma intervenção qualitativa tanto no âmbito das teorias quanto das práticas.

Fomentar e enriquecer os conhecimentos e diálogos acerca de gênero através da ciência e introduzi-los na escola, alcançando a comunidade escolar, é contribuir com a formação global dos sujeitos, conduzindo essa formação a partir de um viés crítico, reflexivo e emancipador que possibilita que esses sujeitos se tornem questionadores das condições e papéis que foram historicamente e socialmente construídos e que encontram-se postos como "a verdade" mas que não dão conta de abarcar a multiplicidade dos sujeitos e a infinitas possibilidades de ser, estar, alcançar, inerentes à existência humana e que não se limitam em acordo com o ser mulher ou ser homem. É trilhar o caminho na busca pela construção de uma sociedade mais justa e que esteja fundamentada na princípio da equidade.

REFERÊNCIAS

1. ALVAREZ, Teresa; VIEIRA, Cristina Coimbra; OSTROUCH-KAMINSKA, Joanna. Género, Educação e Cidadania: Que agenda para a Investigação Científica e para o Ensino e a Formação? **Ex aequo**, Lisboa, n. 36, p. 9-22, dez. 2017 .

2. **Anuário da Secretaria da Mulher:** Pernambuco Melhor para as mulheres; Pernambuco melhor para todas as pessoas. PERNAMBUCO: CEPE, 2013.

3. COLLING, Ana Maria. Inquietações sobre educação e gênero. **Revista Trilhas da História**, v. 4, n. 8, p. 33-48, 2015.

4. FIALHO, Lia Machado Fiuza; DE SOUSA, Francisca Genifer Andrade. Feminismo e machismo na escola: Desafios para a educação contemporânea**.** **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 1, p. 35-50, 2019.

5. GUEDES E SILVA, Rômulo. Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher: análise de sua institucionalização nas Escolas de Referência do Ensino Médio em Pernambuco. 2015. 75 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, Fundação Joaquim Nabuco, Pernambuco

6. MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA, Márcio; PEIXOTO, Reginaldo. Formação em gênero e educação para a sexualidade**:** considerações acerca do papel da escola. **Revista Nupem**, v. 10, n. 20, p. 51-62, 2018.

O DISCURSO PELO ORGULHO LGBT NA PRIMEIRA PARADA DO BRASIL

FILIPE ANTONIO FERREIRA DA SILVA
Doutorando em educação pelo PPGE-UFPE, Mestre em educação pelo PPGEduc – UFPE, Pedagogo e professor da educação básica.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Na contemporaneidade, os movimentos de identidade e pós-identidade como o movimento LGBT+, o feminista, entre outros, tem colaborado em trazer para o campo das ciências humanas discussões sobre disputas políticas, reconhecimento e visibilidade em confronto com as regras canônicas da heterossexualidade. Desse forma, esse artigo pretende dialogar sobre as regras dos discursos produzidos pelos ativistas LGBT que organizaram a primeira parada do orgulho LGBT no Brasil. A memória discursiva da primeira parado do orgulho LBGT no Brasil se consolida como um discurso vivo e que continua em disputa com setores conservadores e ultraliberais no cenário atual.

Palavras-chave: Movimento LGBT+; Discurso; Arqueologia.

INTRODUÇÃO

Os avanços culturais, comportamentais, identitários e pós-identitários da população ocidental em relação à diversidade sexual tem colaborado para que as relações sociais e as experiências emancipatórias sejam cada vez mais compartilhadas em busca de uma imaginação epistemológica e democrática. Descontruir preconceitos, violências e discriminações é uma tarefa árdua e constante, bem como reconstruir novas configurações e práticas sociais que sejam capazes de expandir a valorização da diferença e da igualdade.

Essa tarefa epistemológica de desconstruções de preconceitos, intolerâncias, violências e discriminações nos estudos de gênero, sexualidade e educação tem sua concentração em abolir as práticas sexistas e LGBTfóbicas enraizadas e naturalizadas em nossa sociedade. O confronto com a heterossexualidade compulsória (RICH, 1980; BUTLER, 2015) e sua lógica de classificação social (SANTOS, 2006;2007) é um caminho cosmopolita que precisamos cruzar permanentemente.

Utilizando a análise arqueológica de Foucault[1] (teórica e metodológica), bem como pesquisadores/as ancorados em estudos sistematizados sobre movimentos sociais, diversidade sexual e LGBTfobia, este artigo consiste em analisar as regras dos discursos produzidos pelos ativistas LGBT que organizaram a primeira parada do orgulho LGBT no Brasil.

Como bem aprofunda as discussões e análises arqueológicas, Carvalho (2006), Veiga-Neto (2017), Fischer (2001) e Thiry-Cherques (2010) e o próprio Foucault (2008):

Análises arqueológicas	
Carvalho (2006)	Intrínsecas ao discurso, as regras são produzidas num imbricado de diferentes domínios nos quais onde exatamente se dá a função enunciativa. São produzidas na formação dos objetos, nos sistemas conceptuais, nas formas de enunciação e nas escolhas teóricas. (CARVALHO, 2006, p. 69).
Veiga-Neto (2017)	O uso da palavra arqueologia indica que se trata de um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos passados, afim de trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos, discursos talvez já esquecidos. (VEIGA-NETO, 2017, p. 45).
FISCHER(2001)	Construir unidades a partir dessa dispersão, mostrar como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de um certo conjunto, sabendo, em primeiro lugar, que a unidade não é dada pelo objeto de análise. (FISCHER, 2001, p. 206).

1 Vários, como eu sem dúvida, escrevem para não ter mais um rosto. Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever. (FOUCAULT, 2008, p. 20).

Thiry-Cherques(2010)	Não se deve reduzir o discurso a textos cujos traços seriam lidos a partir de sua estrutura interna, como se nada existisse fora dele. O discurso é uma prática. A arqueologia articula as "formações discursivas"; as "práticas discursivas" com as práticas econômicas, políticas e sociais. (THIRY-CHARQUES, 2010, p. 227).
Foucault(2008)	[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos. (FOUCAULT, 2008, p. 54-55).

O interdiscurso aqui produzido, mediante narrativa dos militantes, evoca a sociedade brasileira emergida no conservadorismo e na interdição de qualquer possibilidade de visibilidade LGBT, em qualquer instância da sociedade, por outro lado, os enunciados produzidos pelos grupos de militantes LGBTs fomentam a abertura da visibilidade LGBT, por meio da educação, da mídia, de direitos e etc. Como bem argumenta Foucault (2008, p. 37): "Assim, a questão é saber se a unidade de um discurso é feita pelo espaço onde diversos objetos se perfilam e continuamente se transformam, e não pela permanência e singularidade de um objeto".

Nosso recorte, a década de 1990, justifica-se nesse artigo pela movimentação e articulação do movimento LGBT nesse período, sem precisar focar em uma origem dos acontecimentos. Grupos de extensão e pesquisas em Universidades públicas promovem o debate da violência e invisibilidade da população LGBT, ao mesmo tempo que as políticas públicas, aos poucos, começa a produzir materiais e campanhas voltadas para as questões de direitos humanos, com foco na prevenção da epidemia de HIV/AIDS, demanda essa pautada pelos movimentos sociais.

Sendo assim, analisamos os enunciados dos militantes que participaram da primeira parada do orgulho LGBT no Brasil. Sendo eles/as:

Nome	Profissão
Lula Ramires, 56 anos	Educador social e tradutor técnico.
Beto de Jesus, 53 anos	Ativista LGBT
Kaká di Polly, 56 anos	38 de *drag queen*
Renato Baldin, 39 anos	Arquiteto e museólogo
Laura Bacellar, 55 anos	Editora de livros.

Fonte: https://www.vice.com/pt/article/pge47g/primeira-parada-lgbt-do-brasil

Bem como os lugares institucionais que são produzidos os discursos dos militantes**.** Nas falas dos militantes, é possível encontrar vários lugares de onde eles traduzem suas lutas por reconhecimento. Mas o que fica evidente é a participação nos movimentos sociais e em grupos de pesquisa que se desdobram a dialogar sobre as questões de identidade, respeito as diferenças sexuais, reconhecimento social e por legitimação de suas identidades, comportamentos e desejos sexuais. Como o CORSA, o Encontro Nacional de Gays, Lésbicas e Travestis, chamado EBGLT, a 17° Conferência Internacional da ILGA e o grupo de discussão da USP, o CAEHUSP, Centro Acadêmico de Estudos Homoeróticos da USP.

Mediante os discursos dos militantes da primeira parada do orgulho LGBT serem localizados geograficamente em regiões[2] discursivas que traziam a efervescência do debate da visibilidade e reconhecimento das identidades LGBT, nosso ***corpus*** de análise se dará pela regra discursiva dos Movimentos Sociais identitários (enunciados dos militantes) da década de 1990.

Recordando a história "dos que não amam o outro sexo" (FOUCAULT, 1999, p. 38), a revolta de Stonewall Inn[3], em Manhattan, EUA, no dia 28 de junho de 1969 é um marco para as dissidências sexuais fabricadas como pessoas com distúrbio mental naquela época. A revolução sexual proposta surgiu naquela época como uma afronta e uma afetação contra a matriz heterossexual e sua forma de dominação. Os gays, as lésbicas, transgêneros e bissexuais ousaram gritar "basta" a tanto preconceito, violência e discriminação.

Em determinado momento, o movimento homossexual pela libertação (***gay liberation day)*** que nasce em Nova York transmuta-se ao redor do mundo, e organiza-se o movimento LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) na contemporaneidade. No Brasil, na década de 1970, surge uma explosão de grupos identitários LGBTs capazes de enfrentar a ditadura militar e o preconceito LGBTfóbico.

2 Permite focalizar a forma como discursos historicamente construídos em locais fisicamente diferentes juntam-se para formar uma plataforma a partir da qual a individualidade é definida. (POPKEWITZ, 1994, p. 203).

3 O documentário Stonewall Uprising, produzido por Kate Davis e Davi Heilbroner narra os acontecimentos da revolução de Stonewall. Ele possui vários depoimentos importantes de ativistas que vivenciaram a revolução. O documentário pode ser facilmente encontrado no YouTube. Link de acesso: http://www.umoutroolhar.com.br/2014/06/28-de-junho-revolta-de-stonewall-que.html

Como bem nos falam Simões e Facchini (2009, p. 61-62) sobre o nascimento de grupos ativistas de maior profundidade no debate das questões da homossexualidade no Brasil, e o processo de estruturação do movimento para poder disputar projetos e financiamentos que colocassem em xeque a questão do combate à LGBTfobia e a busca de dignidade por meio da cidadania:

> - O Somos era composto exclusivamente por homens, passando posteriormente a ser frequentado por mulheres, que se organizavam em grupo separado – o Grupo de Ação Lésbica-Feminista (GALF) (2009, p. 61)
> - A partir de meados dos anos 1980, é possível observar o desenvolvimento de um estilo de militância de ação mais pragmática, mais preocupada com aspectos formais de organização institucional e voltada para a garantia dos direitos civis e contra a discriminação e a violência dirigidas aos homossexuais. São exemplos desse ativismo o Triângulo Rosa e Grupo Gay da Bahia (GGB) (2009, p. 61)
> - A partir do início dos anos 1990, podemos identificar a crescente aproximação dos grupos e associações homossexuais com o modelo ideal das organizações não-governamentais (ONGs), com a criação de estruturas formais de organização interna e preocupações com a elaboração de projetos de trabalho em busca de financiamentos (2009, p. 62)

Do caráter identitário até uma (re)estruturação de suas categorias e ações políticas, o movimento LGBT contemporâneo buscam incansavelmente o fim da violência LGBTfóbica e a criação e acesso a políticas públicas (sociais e educacionais) que percorram nos ambientes, transformando o ideário LGBTfóbico em crime. Hoje, as identidades LGBTs não seguem necessariamente padrões de desejo, comportamento e identidade, seja ela heterossexual ou homossexual. Criam-se experiências de inteligibilidade credíveis de experiência da cena LGBT: os corpos são modificados, os desejos são múltiplos, as trasvestis reinventam o sexo e a identidade, os gays e as lésbicas subvertem os padrões de gênero e desejo, os bissexuais conquistam um pouco mais de visibilidade na agenda de filmes, da moda e do cinema. E a cena ausente do homem trans invade as casas brasileiras por meio da novela.

REGRAS DE ATRIBUIÇÃO DE OBJETOS DO SABER DO DISCURSO PELO ORGULHO LGBT

A superfície e o surgimento de um discurso por reconhecimento da população LGBT é um acontecimento, um dispersão que ocorreu em vários cenários, como abordamos acima. Como bem explica Foucault (2008. p. 46): "essas superfícies de emergência não são as mesmas nas diferentes sociedades, em diferentes épocas e nas diferentes formas de discurso". Nas décadas de 1960 o cenário no ocidente foi de grandes movimentações em prol de mudanças no cenário político, social e econômico, principalmente nos países colonizados. A luta constante pelo fim das ditaturas na América latina e a emergência dos direitos civis nos EUA serviram de respostas da sociedade civil organizada.

Nos anos de 1970 até 1980 há uma explosão de movimentos sociais, conceitualmente evocados de novos movimentos sociais (NMS[4]). Eles foram responsáveis na América do Norte, Europa e países da América Latina por pautar questões de reconhecimento social e identitário. Segundo Souza (1999):

> Constituíram-se como correntes de opiniões e forças sociais. Enquanto correntes de opinião, aproximam-se por ideais e sentimentos semelhantes. São grupos de pessoas, com posicionamento político e cognitivo similar, que se sentem parte de um conjunto, além de se perceberem como força social capaz de firmar interesses frente a posicionamentos contrários de outros grupos. Pessoas que agem, afirmam posições e se sentem vinculadas. Expressam-se como correntes de opiniões sobre diversos campos da existência individual e coletiva, sobretudo dos segmentos sociais explorados, oprimidos e subordinados, cujos temas, quase sempre de maior incidência em suas vidas, em seu cotidiano. (SOUZA, 1999, p. 38).

4 Segundo Santos: a novidade maior dos NMSs reside em que constituem tanto uma crítica da regulação social capitalista, como uma crítica da emancipação social socialista tal como foi defendida pelo marxismo. Ao identificar novas formas de opressão que extravasam das relações de produção e nem sequer são específicas delas, como sejam a guerra, a poluição, o machismo, o racismo ou o produtivismo, e ao advogar um novo paradigma social menos assente na riqueza e no bem-estar material do que na cultura e na qualidade de vida, os NMSs denunciam, com uma radicalidade sem precedentes, os excessos de regulação da modernidade. (SANTOS, 1999, p. 258).

Em seus cotidianos, como bem argumentou Souza, tais novos movimentos sociais são fortalecidos por redes de apoio no enfrentamento a qualquer tipo de violência, preconceito e discriminação. Nos anos 1990, década que ocorre a primeira parada do orgulho LGBT no Brasil, tal incidência e emergência dos novos movimentos sociais atrelados aos grupos de pesquisa e extensão das Universidades foram fundamentais para o fortalecimento da luta contra a LGBTfobia e da visibilidade LGBT frente a mídia e as políticas públicas sociais.

A década de 1990 é mercada pela valorização no Brasil das ONGs (Organizações Não-Governamentais) por meio das políticas neoliberais, fazendo com que as mesmas se adequem as exigências dos editais públicos, perdendo seu caráter educativo e progressista para o jogo de disputas e poder evocados pelo Estado. Segundo Lage (2013):

> Diferente da trajetória dos movimentos sociais, a atuação das ONGs não se dá na esfera da luta política por direitos e por isto não tem uma relação conflitiva com o Estado. Sua atuação é técnica e profissional e por isso trabalham na execução de políticas, programas e projetos públicos. Seu quadro não é composto por militantes, mas por profissionais vindo das mais variadas áreas e experiências. O discurso da época privilegiou a presença do voluntariado, como um modo da sociedade civil assumir as funções do Estado em nome da participação e da cidadania. (LAGE, 2013, p. 26).

Dentro desse contexto, a epidemia de HIV/Aids trouxe desdobramentos importantes para o ativismo LGBT nos anos 1990, uma vez que outros movimentos, como de mulheres e profissionais do sexo também encabeçaram a luta contra o estigma e o preconceito. Tal parceria, por meio de ONGs, foi fundamental para informar a sociedade brasileira sobre o impacto da aids e a luta contra o preconceito. Já no cenário federal o então Presidente eleito, Collor de Mello juntamente com o Ministério da Saúde criaram campanhas sobre HIV/AIDs difamatórias, responsabilizando as pessoas pela expansão do vírus. Em 1992, o cenário muda, e o Brasil firma parceria importante com a OMS e o programa Global de Aids. Segundo Simões e Facchine (2008):

> Um empréstimo firmado entre o Brasil e o Banco Mundial de Aids para o Projeto de Controle da Aids e DST, que ficou conhecido como AIDS 1, trazia como novidade a inclusão da sociedade civil na implementação de atividades. Tem

> início, assim, um período marcado por diversas formas de cooperação entre ONGs e o Programa Nacional de Aids, que alteraram substancialmente não só o perfil do programa, mas também o campo de trabalho das organizações da sociedade civil. (SIMÕES; FACCHINNI, 2009. p. 132).

Nesse novo trajeto de abertura de políticas públicas em prol de informações sobre a crise de HIV/AIDS no Brasil, nasce o aprendizado político do movimento LGBT, pois foi diante do estigma provocado pelas desinformações e ***fake News*** produzidas nesse cenário, que a epidemia trouxe novos elementos para o repensar das ações políticas e didáticas do movimento LGBT. Mesmo estando sobre a classificação de "grupos de riscos", a população LGBT usou tal nomeação para dar mais visibilidade a causa LGBT e como vidas podem ser transformadas por meio de informações sobre o que seria a homossexualidade, e as demais orientações e identidades de gênero, redes de apoio a casos de violência por decorrência da LGBTfobia e lugares seguros para explorar as sexualidades.

Tais acontecimentos trouxeram para a sociedade brasileira os aspectos da vulnerabilidade[5] que a população LGBT enfrenta, como negação de suas orientações sexuais e identidades de gênero, LGBTfobia velada, institucional, física, verbal, psicológica, entre outras. Serviços de saúde negados ou negligenciados, como bem apresenta Trevisan (2018):

> Graças a aids, nunca se falou tão abertamente da homossexualidade, o que trouxe efeitos positivos para a luta pelos direitos homossexuais e sua necessária visibilidade social. No entanto, o movimento homossexual correu o risco e em muitos casos resultou demasiadamente atrelado à luta contra a aids, restringindo sua ótica e seu espaço. (TREVISAN, 2018, p. 344).

5 O conceito de "vulnerabilidade" designa grupos ou indivíduos fragilizados, do ponto de vista legal e político, na promoção, proteção ou garantia de seus direitos de cidadania. Sua aplicação no campo da saúde pública visava ir além da abordagem da prevenção focada na mudança do comportamento individual, na trajetória dos esforços de combate à epidemia HIV-Aids, o conceito de "risco" foi central a princípio, levando à formulação das ideias de "grupos de riscos" e "comportamento de risco". A partir do final da década de 1980, ganharam terreno estratégias de prevenção que levaram em conta a dimensão social e política mais ampla da epidemia, convertendo-a numa questão capaz de afetar toda a coletividade. (AYRES, José Richard ***et a***l. "Vulnerabilidade e prevenção em tempos de aids". ***In***: BARBOSA, Regina e Parker, Richard (org.). **Sexualidades pelo avesso**. São Paulo, ED. 34, 1999).

A abertura de uma visibilidade e de um reconhecimento da homossexualidade no Brasil no período pandêmico da aids, em meio a mortes e sofrimento, trouxeram discussões fundamentais sobre as práticas da população para a mídia. Tal rede discursiva é explorada nas falas dos ativistas que participaram da primeira parada do orgulho LGBT em 97. Como bem afirma Lula Ramires, educador social, participante da primeira parada do orgulho LGBT no Brasil:

> Uma das reportagens que saiu uns dias depois da Parada falava que tinha um casal hétero que tinha ido com o filho de uns cinco anos. O repórter perguntou por que esse casal estava lá com o filho e eles disseram que queriam que o filho aprendesse que isso não é nenhum problema e que ele respeitasse as pessoas desde pequeno. Isso resumia tudo. A proposta do movimento LGBT não é que as pessoas sejam homossexuais, mas que elas sejam respeitadas. Acho que isso a gente foi conseguindo. Saí da primeira parada extasiado, achando tudo legal, porque existem outras pessoas como eu e a gente estava na rua defendendo nossos direitos. Link de acesso: https://www.vice.com/pt/article/pge47g/primeira-parada-lgbt-do-brasil.

Outro aspecto da rede discursiva dos saberes materializados mediante o orgulho LGBT são suas instancias de delimitação (FOUCAULT, 2018), no cenário aqui analisado, o centro de decisão é o movimento LGBT, ou como era conhecido na década de 90, de movimento homossexual, ou movimento de gays, lésbicas e simpatizantes (GLS). Tal movimento foi capaz de agrupar os militantes em prol de suas demandas e assim articular um encontro de militantes, ativistas e simpatizantes que deram as caras na avenida paulista, vestidos de medo e orgulho. Fizeram um acontecimento, uma memória viva, uma fissura no sistema sexo/gênero da heterossexualidade compulsória.

Como bem aponta Simões e Facchini (2008):

> Sinal desses novos tempos, o ativismo pelos direitos dos homossexuais voltou a florescer nos anos de 1990, quando os encontros nacionais passaram a ocorrer com periodicidade mais frequente, com aumento significativo do número de grupos presentes. Na década de 1990, formaram-se redes de grupos e associações. Encontros específicos de mulheres homossexuais passaram a ocorrer regularmente, a partir do primeiro Seminário Nacional de Lésbicas (SENALE), em 1996, Travestis e, posteriormente, transexuais foram incorporadas ao movimento por meio

> do Encontro Nacional de Travestis e Transexuais que atual na luta contra a Aids (Entlaids), que vem se realizando desde 1993. (SIMÕES E FACCHINI, 2008, p. 138)

Mediante a proliferação de grupos e atividades militantes LGBTs nas Universidades, em coletivos sociais e ONGs, tal "reflorescimento do movimento homossexual brasileiro", como apontam os pesquisadores Simões e Facchini (2008), apresentam novas demandas a sociedade brasileira, uma vez que nos discursos oficiais, as políticas públicas para o público LGBT estejam restritos à epidemia HIV-Aids. Tal visibilidade, tão almejada pela população LGBT, trouxeram tensões em quatro lugares distintos de relações de poder, a saber, segundo Ramos (2005), no campo do Legislativo; no mercado e novos espaços de sociabilidade LGBT; grupos e entidades de defesa LGBT e claro, as insurgentes paradas do Orgulho LGBT pelo país.

Como bem defende Prado e Machado (2008):

> Devemos reconhecer a importância dos movimentos sociais, ONGs, grupos GLBTs, estados, universidades e pessoas que batalharam e lutam cotidianamente para introduzir na memória de nossa sociedade aquilo que outrora foi um segredo. Devemos inserir em nosso trabalho, nossos projetos políticos e nossas instituições, formas de reescrever nossa história, dando voz a experiências silenciadas. Até outro dia, não sabíamos como fazer para introduzir as aflições e os anseios de pessoas que se atrevem a dizer o nome de um amor, a pronunciar no seu corpo, na sua voz, na sua presença, na sua literatura, na sua aula, no seu trabalho, o desejo de construir para si o direito de decidir como viver, como quer buscar o seu prazer, como quer o seu corpo e com quem quer dividir o seu desejo. (PRADO E MACHADO, 2008, p. 122).

Nas análises mediante as grades de especificação (FOUCAULT, 2008) fica evidente nas falas dos militantes como a sociedade abertamente heteronormativa produzia sexualidades sadias e sexualidades insubmissas, disparatadas, dissidentes. Sendo assim, o movimento homossexual da década de 90 reagrupava seus discursos em promover a homossexualidade, tanto feminina como masculina, como também lugar de uma orientação sexual que seja capaz de criar laços familiares, ter representações na política, lutar contra as violências e discriminações, reconhecimentos identitários capazes de romper com as mentalidades homofóbicas da época.

Por outro lado, a classificação e a oposição ao modo de vida homossexual fica evidente quando nas memórias dos militantes trazem que muitos deles, ao participar da parada LGBT em são Paulo, usaram máscaras ou fantasias, num modo de esconder seus rostos. Ou quando boates ou bares LGBTs se recusavam a dar voz aos militantes, espaços esses de segurança para o público. Ou até mesmo a força policial, que em um dos momentos da parada, tentou usar a coerção para pôr fim ao desfile do orgulho. Tal grade de especificação é também repetição, uma vez que na revolta de Stonewall Innm, em nova York, a coerção policial foi um dos motivos da luta organizada da população LGBT que ali frequentava.

Outro aspecto importante que as paradas do orgulho LGBT trouxeram para a sociedade brasileira foi a importância do combate as mentalidades LGBTfóbicas presentes em discursos de todos os setores, como a mídia, as igrejas, no campo da medicina, jurídico e educacional. Nas falas dos/as ativistas, a velada e cruel LGBTfobia é o combustível das inúmeras vulnerabilidades que a população LGBT se encontra.

A questão de diversidade da orientação sexual e da identidade de gênero[6] é usada dentro do movimento LGBT contemporâneo como afirmação política e identitária para desestabilizar a doutrinação heterossexista. Categorizando as experiências de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais o movimento LGBT evoca aos quatro cantos que "ser LGBT" é credível de existência e que as experiências de luta contra o preconceito, a discriminação e a violência são enfrentadas cotidianamente.

Vários/as pesquisadores/as professores/as, intelectuais e artistas, além de cidadãos/às ao longo dos séculos tiveram que esconder em seus armários[7] sua orientação sexual ou sua identidade de gênero. Ao passo

6 O gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um ***locus*** de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma ***repetição estilizada de atos***. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, consequentemente, como a forma corriqueira pela qual gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanentemente marcado pelo gênero. Essa formulação tira a concepção do gênero solo de um modelo substancial da identidade, deslocando-a para um outro que requer concebê-lo como uma ***temporalidade*** social constituída. (BUTLER, 2015, p. 242).

7 Simbolicamente e politicamente, o termo "armário" ou "armariado" é usado pela população LGBT e por pesquisadores de diversidade sexual e LGBTfobia para designar a prisão da orientação sexual ou identidade de gênero diante de uma sociedade normatizada pela cultura heterossexista. A saída do armário ou dos armários é uma via política para romper com as opressões e violências naturalizadas e institucionais da LGBTfobia. Para melhor

que a heterossexualidade se legitima como a única possibilidade de desejo, comportamento e identidade, e a homossexualidade feminina e masculina; assim como, as identidades trans foram fabricadas e desenhadas como não existentes.

Como bem evoca Foucault (1999, p. 40) "no decorrer do século eles carregaram sucessivamente o estigma da loucura moral, da neurose genital, da aberração do sentido genésico, da degenerescência ou do desequilíbrio psíquico", Sendo assim, foram descartados, estereotipado, humilhado e condenado a não-existência pelo pensamento discursivo (clínico, jurídico e social) da heterossexualidade.

Daniel Borrillo (2010), em seu livro "Homofobia: História e crítica de um preconceito" que já se tornou um clássico contemporâneo para os estudos de gênero e sexualidade, escreve antropologicamente como o conceito de homofobia foi estruturado nas sociedades, trazendo abordagens diversas para o termo, suas origens e sua forma de doutrinação por meio da heterossexualidade compulsória e suas consequências.

> Atitude de hostilidade contra as/os homossexuais; portanto, homens e mulheres. [...] Do mesmo modo que a xenofobia, o racismo ou a antissemitismo, a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irredutível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos humanos. [...] É um fenômeno complexo e variado que pode ser percebido nas piadas vulgares que ridicularizam o indivíduo efeminado, mas ela pode também assumir formas brutais, chegando até a vontade de extermínio, como foi no caso na Alemanha Nazista. À semelhança de qualquer forma de exclusão, a homofobia não se limita a constatar uma diferença: ela a interpreta e tira suas conclusões materiais (BORRILLO, 2010, p. 13-16).

A violência contra as minorias identitárias tem sido historicamente e socialmente aceita. A violência não é apenas física, mas um ritual "necessário" à afirmação da opressão para a manutenção da superioridade e do ***status*** nas relações homem/mulher, heterossexual/homossexual, que existem na atual sociedade e que são heranças coloniais.

compreender a dimensão social e epistemológica do armário, sua dinâmica e efeitos, ler "A Epistemologia do Armário" de Eve Sedgwick (2007).

Quando qualquer uma dessas minorias sofre algum tipo de violência, muitas vezes os argumentos sociais, em vez de refutá-la, vão ao encontro de seu consentimento. A violência acontece sob o silêncio imposto e o medo são os principais elementos que contribuem para o ocultamento e a reprodução de tais agressões. Já o preconceito surge por meio de várias situações do cotidiano e formas mais conhecidas são o preconceito social, racial, sexual, entre outros. Dessa forma, essas formas de preconceito passam a ser produzidos com discursos e práticas fundantes nas hierarquias coloniais, que continuam reproduzindo um mundo desigual. Segundo Lula Ramires, entrevistado pela Revista eletrônica vice, sobre os aspectos gerais da LGBTfobia:

> Naquele momento o movimento começa a desconstruir uma imagem que existia há 20 anos de que um homossexual era um homem afeminado, que era uma pessoa que não tinha caráter, que não era de confiança. Até hoje, quando você pensa, quando as pessoas chamam outra pessoa de viado, estão querendo dizer que essa pessoa não presta, não vale nada. Todo o nosso esforço foi de mostrar que a gente está em todas as classes sociais, todas as profissões, que a gente é igual a qualquer outra pessoa. A única coisa que nos diferencia é a atração que é pelo mesmo sexo e não pelo sexo oposto, isso é um mero detalhe, como ter o olho castanho ou o olho verde. Não afeta o seu caráter, ninguém é melhor ou pior do que ninguém pelo fato de ser homossexual. Fonte: https://www.vice.com/pt/article/pge47g/primeira-parada-lgbt-do-brasil

O discurso da LGBTfobia mostra a repulsa, o pavor da contaminação, e o receio dessa proximidade ruir as amarras que sustentam o padrão da heterossexualidade no sujeito. O incômodo contra a diferença, que se torna cada vez mais insuportável quando esta presença se torna mais próxima, intimida o sujeito LGBTfóbico a querer expulsar de si, qualquer pensamento ou vestígio que venha a pôr em dúvida sua própria sexualidade.

Prado e Machado (2008, p. 80) nos falam que a principal estratégia para desestabilizar o sistema sexo/gênero e a ideologia LGBTfóbica é a partir de uma desconstrução/ressignificação dos mecanismos políticos e sociais dominados pela matriz heterossexual, bem como a construção de uma agende política que seja capaz de enfrentar as violências e as discriminações sofridas pela população LGBT. Uma agenda política,

educacional e cultural é capaz de criar experiências emancipatórias de razão cosmopolita.

CONCLUSÕES

A rede discursiva do saber aqui analisada pela abordagem arqueológica de Foucault nos localiza na importância de buscar nos estudos de gênero e sexualidade e dos movimentos sociais as várias possibilidades de entender os discursos que são produzidos e como os mesmo podem ser entendidos em suas diferentes áreas. É na criação de uma memória do presente que tais questões como vulnerabilidade, preconceito, violência, representatividade, visibilidade, identidade e orgulho presentes na memória do movimento LGBT brasileiro, tem como acontecimento sua primeira grande manifestação política de rua.

A memória discursiva do movimento LGBT deve ser lida como lugar da dignidade, uma vez que seu passado foi constantemente apagado pelo viés da heterossexualidade compulsória e suas inúmeras gramáticas discursivas (CARVALHO, 2006) que construíram e moldaram comportamentos, desejos e identidades de pessoas que ousaram fugir do cânone sagrado da matriz heterossexual.

Na contemporaneidade, os movimentos de identidade e pós-identidade como o movimento LGBT+, o feminista, entre outros, tem colaborado com essa proposta, bem como as universidades e seus núcleos de estudos de gênero e sexualidade que desafiam a monocultura do saber e do rigor do saber (SANTOS, 2006) propondo um caminho de diversas ecologias de saberes (SANTOS, 2006), na consolidação do respeito às diferenças e a garantia de direitos e cidadania. A memória discursiva da primeira parado do orgulho LBGT no Brasil se consolida como um discurso vivo e que continua em disputa.

REFERÊNCIAS

BORRILO, Daniel. **Homofobia:** história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Coleção sujeito e história, Editora civilização brasileira: Rio De Janeiro, 2015

CARVALHO, Rosângela Tenório de. Regras do discurso pela interculturalidade no campo curricular da EJA no Brasil: anos 1990-2000. SOUZA, João Francisco de. CARVALHO, Rosângela Tenório de. BOTLER, Alice Happ. PORTO, Zélia Granja. (Org.) **E a pesquisa educacional brasileira**?? Que?? Desafios a um mundo multicultural. Edições Bagaço, 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, N. 114, p. 197-223, novembro/2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Editora Foresen Universitária, 2008

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque, J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999. v. 1: A vontade de saber. Tradução de: Histoire de la sexualité I: la volonté de savoir.

LAGE, Allene. **Educação e movimentos sociais:** caminhos para uma pedagogia de luta. Recife: Ed. Universitária da UPFE, 2013.

PRADO, Marco Aurélio Máximo Prado. MACHADO, Frederico Viana. **Preconceito contra homossexualidades:** A hierarquia da invisibilidade. Editora Cortez, 2008.

RICH, Adrienne. **Heterossexualidade compulsória e existência l**ésbica. Revista bagoas, N. 5, p. 17-44, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do tempo: Para uma nova cultura política**. Editora Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Editora Cortez, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Boitempo editorial, 2007.

SIMÕES, Júlio Assis. FACCHINI, Regina. **Na trilha do arco-íris:** do movimento homossexual ao LGBT. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2008.

SOUZA, João Francisco de. **A democracia dos movimentos sociais populares**: uma comparação entre Brasil e México. Recife, Edições Bagaço, 1999.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. À moda de Foucault: um exame das estratégias arqueológica e genealógica de investigação. Lua Nova, São Paulo, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo**. Foucault e a Educação**. Editora Autêntica, 2017.

GT 06
GÊNERO , SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

RELAÇÕES DE GÊNERO, DIVERSIDADES E PRÁTICAS DE CURRÍCULO: REFLEXÕES NECESSÁRIAS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

PEDRO PAULO SOUZA RIOS

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O artigo tece reflexões acerca das práticas de currículo e formação de professores/as, nas questões inerentes as relações de gênero, sexualidade e diversidade sexual, por considera-las temáticas pertinentes à constituição das subjetividades humanas na contemporaneidade. O presente estudo tem por objetivo analisar quais práticas de currículo, concernentes às questões de gênero e diversidade sexual, permeiam os cursos de formação docente, nas instituições públicas de ensino superior do Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru. Quanto aos procedimentos metodológicos optamos pelas narrativas por compreendermos que tais procedimentos nos possibilitariam maior capacidade de análise. A partir das narrativas é possível evidenciar que a diversidade acaba por questionar o currículo, a escola e sua prática pedagógica, fomentando a necessidade de temáticas que contemplem a diversidade sejam asseguradas nos distintos tempos e espaços do fazer educação. No campo da formação docente compreendemos a necessidade de uma revisão das propostas de currículo para os cursos de licenciatura, objetivando assegurar maior espaço no currículo.

Palavras-chave: Currículo; Diversidade Sexual; Gênero; Formação Docente.

1. INTRODUÇÃO: GÊNERO, DIVERSIDADE E CURRÍCULO

Desde a mais tenra idade somos atravessados/as em distintos níveis pelas experiências vivenciadas no tempo-espaço escolar. Essas perpassam as questões do campo específico dos processos de aprendizagem e interação social, por meio das atividades desenvolvidas; às descobertas subjetivas inerentes ao autoconhecimento, ao afeto, a sexualidade, subjetivação de gênero, dentre outras, muitas vezes silenciadas nos momentos designados como sendo de aprendizagem, mas que emergem a todo instante, ocupando um tempo-espaço significativo nos processos de aprendizagem.

Discorrer acerca de tais vivências exige necessariamente tecer reflexões sobre o currículo que está posto nos cursos de formação docente e sua prática e sua posterior execução. Partimos da premissa de que currículo se refere às experiências intrínsecas aos processos pedagógicos nos quais docentes e discentes problematizam, sistematizam, constroem e reconstroem o conhecimento.

De acordo com Silva (2011), no que se diz respeito ao processo de planejamento e desenvolvimento de tais experiências aos/as docentes tem sido atribuído papel fundamental. Compreendemos, portanto, que para que o currículo seja desenvolvido na perspectiva da equidade de gênero e respeito a diversidade, é necessário que concomitante a tal tarefa seja assegurado formação contínua aos/as docentes. Tal constatação pressupõe dizer que pensar em currículo implica necessariamente pensar sobre a formação docente e sua prática.

Um breve retrospecto acerca da luta em defesa da alteridade e da inclusão de categorias sociais, historicamente excluídas, nos possibilita perceber que a academia tem sido evocada à responsabilidade, no sentido de fomentar uma discussão da qual possa emergir formas eficazes de respeito as diversidades. Tal fato implica, necessariamente, em discorrer sobre suas concepções perante os novos sujeitos e, as novas demandas sociais que adentram a escola e reivindicam seu espaços nos currículos. A saber as minorias étnicas e raciais, a diversidade sexual e de gênero, dentre tantas outras que coabitam o espaço escolar.

Estudos tem sinalizado que o debate sobre as questões inerentes a diversidade sexual e de gênero no espaço acadêmico em sua gênese na década de 1970 (TREVISAN, 2000; JUNQUEIRA, 2013; RIOS; DIAS; BRASÃO, 2019), precedido da luta dos movimentos feminista, gays e

lésbicos que fizeram vir à tona a exclusão de suas representações nas bases curriculares das instituições de ensino. No Brasil tais debates são intensificados nas universidade na década de 1990, especialmente no campo das ciências humanas e nos estudos voltados para os processos educativos.

Por seu caráter eminentemente normatizador, historicamente as diferenças, quaisquer que sejam elas, gênero, orientação sexual, étnica, geracional, tem sido tomadas enquanto objeto de rechaça e estranhamento nas instituições de ensino. De acordo com Seffner (2009), Rios, Barros e Vieira (2017), as práticas de currículo acabam por legitimar categorias que são social e culturalmente aceitas como a norma, tentando silenciar toda manifestação que fuja aos padrões tidos como normal.

Não obstante às práticas excludentes de currículo, no tocante as diferenças que adentram a escola, estudos têm evidenciado cada vez mais a presença de pessoas/grupos reivindicando o direito de participação efetiva, nos processos pedagógicos e na vida escolar, suscitando o debate e provocando mudanças no ***modus operandi*** vigente nos currículos (JUNQUEIRA, 2007; CAETANO, 2016; RIOS; DIAS, 2019). Concerne, portanto, pensar as práticas de currículo e a formação docente em uma sociedade onde as identidades são marcadas pela pluralidade cultural, de gênero, orientação sexual, étnica, geracional, dentre outras.

Partindo de tais pressupostos, o presente estudo tem por objetivo: analisar quais práticas de currículo concernentes às questões de gênero e diversidade sexual permeiam os cursos de formação docente, nas instituições públicas de ensino superior do Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru, no Estado da Bahia.

Com o intuito de maior compreensão do fenômeno analisado nesse estudo, compreendemos que se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo, uma vez que essa perspectiva metodológica se ocupa em estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrínsecas relações sociais, estabelecidas em distintos ambientes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Quanto ao método optamos pelas narrativas (auto)biográficas, por entender que essa perspectiva epistêmica consegue captar de maneira mais natural possível as percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa (SOUZA, 2014), enfatizando dimensões pessoais, que tendo por base suas experiências de currículo, entrecruzadas pelas vivências de gênero e diversidade sexual. Entendemos ainda que esse método evidencia a percepção da complexidade das interpretações que os sujeitos pesquisados fazem de suas experiências e ações, sucessos e fracassos, permeados pelas trajetórias de currículo no processo de formação docente.

Atualmente o Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru[1] conta com a presença de três instituições públicas de ensino superior: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VII; Universidade do Vale do São Francisco – UNIVASF e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IFBAIANO, com um total de onze (11) cursos de graduação, sendo que desses nove (09) são de licenciatura, distribuídos da seguinte maneira: UNEB: Pedagogia, Matemática, Biologia e Teatro; UNIVASF: Ciências da Natureza, Ecologia e Geografia; IFBAIANO: Ciências da Computação e Ciências Agrárias.

De acordo com Rios (2019), as instituições de ensino superior do Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru, têm se constituído num polo inter-territorial de formação acadêmica, com atenção especial à formação docente, ao tempo em que se consolidado enquanto espaço cultural e de vivências políticas, sociais e científicas, além de favorecer experiências vinculadas as subjetivações de gênero.

2. NARRATIVAS ENQUANTO MÉTODO DE PESQUISA: (RE)SIGNIFICANDO AS EXPERIÊNCIAS

As narrativas de formação, enquanto objeto de pesquisa, pode ser melhor compreendido quando pesquisados/as e pesquisadores/ras adentram por meio da memória no contexto em que ocorreram os fatos e, do qual é parte, fazendo emergir os fatos com a maior riqueza de detalhes possível. Em contrapartida, os mesmos devem ser analisado em suas diferentes nuances e de maneira integrada.

Isso requer que o/a pesquisador/a vá a campo buscando compreender o fenômeno em estudo a partir do prisma das pessoas nele envolvidas, considerando os fatos recorrentes e, portanto, com maior relevância para análise (SOUZA, 2007), sem negligenciar aqueles menos recorrentes, mas que tem muito a contribuir com a pesquisa.

Entendemos que distintos dados devem ser coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno estudado. Partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação. A pesquisa qualitativa pode, no entanto, ser conduzida através de diferentes caminhos (DEMO, 2006).

1 Com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região (BAHIA, 2018).

Considerando o objetivo traçado para esse estudo, optamos por trabalhar com análise documental, uma vez que nos propomos a analisar quais as práticas de gênero e diversidade sexual presentes nos currículos dos cursos de licenciatura do Campus VII, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Campus Senhor do Bonfim da Universidade Federal do Vale do São Franscico – UNIVAS e; Campus Senhor do Bonfim do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano – IFBAIANO.

A análise documental aqui deve ser compreendida como um processo que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compressão e análise de documentos. Essa concepção, de acordo com Pimentel (2001), evoca a noção de percurso e, portanto, não tem seu fim em si mesma. Nesse sentido, consideramos pertinente a coleta de entrevistas narrativas para melhor compreender o fenômeno em questão.

De acordo com Abrahão (2004), quando tomamos as narrativas como método de pesquisa adotamos a perspectiva teórica de que a realidade social é multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de maneira integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento.

A entrevista narrativa enquanto instrumento de pesquisa nos permite conhecer histórias individuais, ao tempo em que favorece conhecer a história de grupos e comunidades, uma vez que estrutura e ação se fazem presentes quando a trajetória individual é reconstruída através da narração. As narrativas analisadas nesse estudo foram coletadas entre os meses de março e maio de 2020.

O contato inicial com os/as colaboradores/as da pesquisa se deu por mensagens via whatsapp, com estudantes LGBTTQIA+ das instituições de ensino superior mencionadas acima. Consideramos importante dizer que nossa aproximação com os/as estudantes se deu após mapeamento feito em 2019 nas referidas instituições de ensino, a partir do nome social e identificação de gênero no ato da matrícula. Nosso intuito nesse momento foi esclarecer o objetivo do estudo em curso, sanar possíveis dúvidas e convida-los/as para participar da pesquisa.

Considerando que nesse período estávamos em isolamento social em decorrência da pandemia ocasionada pela COVID 19[2], em comum acordo ficou decidido que cada um/a escreveria a narrativa e encaminha-

2 Período foram suspensas todas as atividades que exigiam aglomeração, dentre elas as aulas presenciais, para evitar a propagação do vírus, esse critério foi uma recomendação da Organização Mundial de Saúde – OMS.

ria por e-mail. Posteriormente foram estabelecidos alguns contatos via aplicativo whatsapp para esclarecimentos necessários no tocante a narrativa encaminhada. Nesse sentido, concordamos com Rios, Nascimento e Silva (2021), ao afirmar que os aplicativos de mensagens tem se constituído num importante instrumento para a continuidade da pesquisa durante a pandemia. Ressaltamos que o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, foi encaminhado aos/as estudantes por e-mail, que o assinaram e devolveram pela mesma via.

Quanto escolha dos/as participantes foi estabelecido como critério que deveríamos ter a participação de discentes LGBTTQIA+ das diferentes instituições de ensino, sendo que os/as mesmos/as deveriam estar devidamente matriculados/as em um dos cursos de licenciatura. Salientamos ainda que optamos pelo anonimato dos/as participantes e no discorrer das narrativas os/as mesmos serão denominados pelo último sobre nome, seguido do nome de uma planta típica da região onde moram. A seguir faremos uma breve apresentação de cada um/a deles/as.

Almeida Calumbi tem 26 anos, é gay, discente do oitavo semestre do curso de licenciatura da Pedagogia, do Campus VII da UNEB e mora com a família. Em sua narrativa ressalta que: "[...] tudo mundo percebe de imediato que sou gay, mas também nunca fiz questão de esconder. Só que essa postura, mesmo dentro da universidade, tem um preço e não é barato".

Oliveira Jitirana é lésbica, mora com a namorada, tem 23 anos e está cursando o quinto semestre de licenciatura em Ciências da Natureza no Campus da UNIVASF Senhor do Bonfim. Em sua narrativa ela nos contou que: "As pessoas até tentam ser naturais por eu ser lésbica, mas como a gente vai para a discussão em sala de aula que o preconceito fica escancarado e muitos nem percebem".

Santos Umbuzeiro tem 22 anos, gay, mora com a família numa comunidade rural do município de Senhor do Bonfim e está cursando o quarto semestre de Licenciatura em Ciências Agrárias no IFBAIANO. Ele relatou que: "[...] ser gay no interior ainda é muito difícil. Principalmente para quem é mais afeminado. A gente ouve piadas o tempo inteiro, inclusive de professores e colegas, quando o assunto é sexualidade".

A partir dos fragmentos fica perceptível a necessidade de problematizar as questões que se entrecruzam a diversidade de gênero, orientação sexual, sexualidade nas práticas de currículo, uma vez que elas são experimentadas ou, reveladas em expectativas, imaginações, anseios, crenças, posturas, valores, atividades práticas, papéis e convivências em distintos

espaços, mas ao considerarmos que a convivência social durante a trajetória escolar/acadêmica acontece prioritariamente nesses espaços ou com pessoas que estão relacionadas a eles, compreendemos a importância dessas temáticas serem abordadas nos cursos de formação docente.

Louro (2007), ressalta que as vivências de gênero e sexualidade perpassam pelos espaços educativos e pelas práticas pedagógicas. Nesse sentido, corroboramos com Gatti e Barreto (2009), ao afirmar que nos currículos dos cursos de formação docente, seja ela inicial ou continuada, as questões relacionadas as subjetividades humanas não podem ser negligenciadas.

3. "[...] GÊNERO E SEXUALIDADE ESTÃO FORA DOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DOCENTE": DESAFIOS A SEREM SUPERADOS

Discorrer sobre os estudos de currículo pressupõe ter claro o fato de esse se refere a um campo de estudo que deve ser compreendido em sua dinamicidade, não sendo, portanto, possível identificar uma definição uniforme que dê conta de abarcar tal conceito. De acordo com Silva (2011), as teorias de currículo fazem parte de um território contestado, onde quase sempre àqueles/as que foram historicamente excluídos/as precisam reivindicar o direito de serem reconhecidos.

Sobre isso, é pertinente ressaltar que todo processo reivindicatório está necessariamente imbuído de tensões: de um lado se encontram aqueles/as que se auto intitulam os/as destinatários/as de direitos que lhes foram designados "naturalmente"; do outro lado, classificado como a margem, pelo primeiro grupo, se posicionam aqueles/as que foram/são excluídos/as social, cultural e historicamente, portanto, precisam contestar o direito de re-existirem. Esse permanente estágio de reinvindicação pode ser facilmente identificado nos processos formativos. Sobre isso Almeida Calumbi (2020), argumenta que:

> [...]. Uma coisa é certa: a educação não foi pensada para quem não se enquadra nas regras sociais, culturais e todas as outras [...]. Quem é deficiente, negro, gay, travestir, trans, baixo, alto, magro, gordo e tantas outras diferenças, não cabem na escola e, se por acaso ou, por convicção, essas pessoas acreditam que esse lugar também é delas, aí meu filho se prepara porque estão o tempo inteiro sendo apontado como o problemático, pois a gente precisa se colocar o tempo inteiro em estado de reinvindicação, de

> ser, de existir, de estar nos espaços, no currículo, na vida. [...], aqui por ser universidade e estarmos num curso de formação docente não é diferente, basta olhar a proposta do curso para verificar que não tem praticamente nada que contemple a diversidade e, quando tem de é porque é obrigatório, como por exemplo as questões étnicos raciais, que diga-se de passagem é uma reivindicação de décadas de lutas do movimento negro.

O excerto acima evidencia que os currículos elaborados e executados pelas instituições de ensino são sistematizados a partir de numa concepção reprodutora e produtora de permanentes desigualdades, classificando por meio de modelos heteronormativos, sexista e machista, quem permanece e quem sai da escola. Essas práticas são pautadas em símbolos e códigos, que determina o que cada sujeito pode, ou não fazer. Determinando o lugar de meninos e meninas, negros/as e brancos/as, heteros e gays, lésbicas, transexuais, travestis e tantos outras diferenças que permeiam os processos educativos.

O currículo e suas práticas, por meio das atividades pedagógicas, aponta os modelos de gênero, étnico, estética e social, dignos de serem copiados. "Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua 'marca distintiva' sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes" (LOURO, 1997, p. 62).

É pertinente ressaltar que a imposição desse modelo não se dá de forma harmônica, ao contrário, ela acontece envolto de posicionamentos contrários e resistências, conforme salientado acima por Almeida Calumbi, sendo perceptível ainda na narrativa de Santos Umbuzeiro (2020), ao afirmar: "A gente precisa está o tempo inteiro tendo que fazer o enfrentamento, os grupos denominados de "minorias" são rechaçadas do currículo imposto por pessoas brancas, heterossexuais e normativas".

Entendemos que ao colocar em xeque a concepção de um currículo que leva em consideração modelos pré-estabelecidos, por uma cultura tomada como superior e, que portanto, no direito de determinar os modos de ser e viver por meio de processos de homogeneização, invisibilizando as diferenças, são estremecidos os projetos curriculares que têm por finalidade constituir uma identidade fixa e não passível de ser questionada. Nesse sentido Oliveira Jitirana (2020) argumenta que:

> [...] precisamos entender que a formação docente precisa considerar a diferença existente na escola como princípio da nossa ação enquanto professores. Precisamos estimular

> a capacidade crítica dos nossos alunos, provocando eles a pensarem sobre tudo que foi e, ainda é ensinado como sendo o certo, principalmente nas questões da sexualidade. [...]. Enquanto professor em formação eu preciso levantar esses e tantos outros temas durante as aulas, não posso e não devo me calar. A formação não pode ser entendida como algo de via única, principalmente nessas questões de sexualidade, gênero, orientação, etc.

Quando a formação docente desconsidera, invisibiliza e silencia as questões inerentes as diferenças coexistentes nas instituições de ensino, acabam por desestabilizar os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, apto a conduzir processos que suscitem a transformação social, que tenham por base a respeito ás diferenças.

De acordo com Derrida (2002): "oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária um dos termos é sempre privilegiado", ou seja, as relações de poder constituídas nesse contexto são facilmente identificadas. Quando o modelo social é gerido a parir de princípios heteronormativos, tudo que está fora dessa ótica passa a ser julgado como estranho, anormal e, portanto, passível de silenciamento (RIOS; DIAS, 2020).

A narrativa de Oliveira Jitirana, nos faz compreender que a formação docente precisa necessariamente levar em consideração as distintas subjetivações de gênero, sexualidade, étnica, dentre outras, presentes na escola. Acreditamos não ser mais possível conceber práticas pedagógicas que excluam ou invisilize as diferenças existentes na escola.

O currículo precisa abarcar o máximo possível as diversidades presentes dentro das instituições de ensino, problematizando, por exemplo, a seleção de componentes e conteúdos que reforçam e naturalizam pressupostos heteronormativos, em detrimentos de componentes e conteúdos que questionam tal naturalização. Segundo Silva (2014, p. 83): "questionar identidade e diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam".

Ao suscitar a necessidade de reivindicar a presença de sujeitos, tidos historicamente como diferentes nos espaços escolares, o permanente enfrentamento perante a situações de exclusão cometidas àqueles/as tomados/as como estranhos/as, ou ainda a urgência em assegurar que questões do campo da subjetivações de gênero e sexualidade se constituam enquanto processos reflexivos, enquanto área do conhecimento, pelas instituições de ensino, se configurar enquanto possibilidade de problematização de modelo binários pré-estabelecidos.

Nesse perspectiva, "O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero" (SILVA, 2010, p. 97), o que pressupõe dizer que problematizar as temáticas relacionadas as questões de gênero e suas intersecções favorece o reconhecimento acerca das mesmas no contexto escolar, se constituindo enquanto área do conhecimento de grande relevância no processo de formação docente, devendo, portanto, ser assegurada no currículo, por considerarmos ser esse um lugar privilegiado, uma vez que se configura enquanto espaço reflexivo, onde são pensados os saberes e teorias a serem apreendidos durante a formação.

Tendo por pressupostos o arcabouço teórico que discorre a respeito dos estudos de currículo e as narrativas analisadas nesse estudo, consideramos salutar elucidar alguns elementos acerca das matrizes curriculares dos cursos de formação docente das instituições de ensino superior mencionadas no capitulo introdutório desse estudo, pensando, por exemplo: quantos componentes curriculares discorrem acerca da discussão de gênero, sexualidade e diversidade sexual durante a formação docente? Quais são as atividades formativas curriculares asseguradas no projeto pedagógico do curso que versem sobre tais temáticas?

Uma primeira constatação ao analisamos minuciosamente as matrizes curriculares dos referidos cursos é a ausência de componentes que suscitem tais questões na composição do fluxograma da carga horária obrigatória. Consideramos importante ressaltar que foi feita uma análise dos projetos de curso e das matrizes curriculares das licenciaturas oferecidas nas três instituições. Essa averiguação também foi evidenciada nas narrativas. De acordo com Santos Umbuzeiro (2020):

> Nenhum dos cursos aqui do campus traz essas temáticas [...]. Já tive a curiosidade de olhar em todos os cursos e não tem nada, nem na carga horária obrigatória, nem na optativa [...]. Além disso, não recordo ter atividades aqui, seja de pesquisa ou extensão que abordasse a temática de gênero ou qualquer outras relacionada e os professore também quase não falam sobre isso.

A ausência de tais reflexões nos cursos de formação docente, para os estudos em educação na contemporaneidade, se apresentam no mínimo preocupante, por entendermos que discorrer sobre as questões de gênero, sexualidade e diversidade pressupõe, necessariamente, incorporar as interlocuções transversais no currículo de formação docente. A narrativa acima nos faz pensar que práticas distintas de formação docente

precisam ser construídas, buscando avançar em relação à diversidade de gênero, assegurando a discussão em diferentes momentos da formação escolar e acadêmica. Sobre isso Almeida Calumbi (2020), ressalta que:

> Essa discussão deve estar presente desde a Educação Infantil e para que isso aconteça os cursos de licenciatura precisam ter essa discussão [...]. A gente precisa entender que desde cedo as crianças vão aprendendo e desenvolvendo prática machistas e homofóbicas, inclusive na própria escola, quando por exemplo definimos cores de meninos e cores de meninas, ou então quando não permitimos que menino não brinque de boneca e menina não brinque de bola [...], então ou a gente fala sobre isso na nossa formação ou não conseguiremos reinventar nossas práticas pedagógicas.

A formação docente deve assegurar e ampliar os espaços de reflexão sobre a ação, por meio de uma ações que implementem a reflexão acerca das questões de gênero e diversidade nos currículos de formação, por compreendemos que problematizar esses assuntos nos cursos de formação de docente, com aqueles/as que, conforme pontuou Almeida Calumbi, estarão na linha de frente, acolhendo as demandas relacionadas às questões de gênero no contexto da escola.

Ainda em relação a análise feita nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura é possível inferir que apenas o curso de licenciatura em teatro da UNEB, Campus VII, apresenta o componente curricular: Teatro, Gênero e Sexualidades, como obrigatório. Nas matrizes de Pedagogia e Biologia a discussão é colocada como disciplina optativa, sendo ministrada uma vez em Biologia e nenhuma em pedagogia.

Nas demais licenciaturas não foi encontrado nenhuma componente ou espaços que viabilizasse a reflexão no que tange à discussão de gênero, sexualidade e diversidade sexual. Conforme salientamos anteriormente essa ausência é no mínimo provocativa e, nos faz pensar sobre como se dá a construção social das subjetivações de gênero, que naturaliza a heteronormatividade como o único modelo viável, silenciando e excluindo dos espaços escolares aqueles/as que ousam ser diferentes.

Esse silenciamento no que tange a reflexão acerca das questões de equidade de gênero e diversidade sexual na formação docente sinaliza de certa maneira a exclusão daquele/a que é rotulado/a como diferente, uma vez que lhe é negado o direito à voz e, portanto, se configura enquanto mecanismo basilar do preconceito, criando um aparato legal

em torno do mesmo, ficando cada mais difícil enfrenta-lo, uma vez que o currículo funciona como instrumento de silenciamento e exclusão de categorias sociais historicamente marginalizadas.

Portanto, é imprescindível direcionar o nosso olhar no sentido de problematizar o currículo que está sendo executado nos cursos de formação docente, considerando a escola e em sua complexidade devido às inúmeras demandas e desafios que nela convergem.

4. "PRECISAMOS PENSAR A DOCÊNCIA A PARTIR DAS DIFERENÇAS": DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

Contemporaneidade é um conceito de origem latina, ***com-temporaneu,*** que significa viver na mesma época, particularmente a atual (HOUAISS, 2001). Enquanto período histórico, a contemporaneidade traz em seu bojo uma série de questões que pensávamos ser algo superado.

Lutas travadas em diferentes partes do mundo na década de 1960 e, nas décadas ulteriores, reivindicavam o direito de participação das mulheres na vida social, a equidade de raça, etnia e gênero, o direito à diversidade, liberdade sexual dentre outros, emergem no cenário contemporâneo enquanto pauta a ser problematizada em distintas áreas do conhecimento, dentre elas, a educação, marcada por transformações e desafios. Os processos pedagógicos tornam-se cada vez mais complexos. Contudo, conforme ressaltou Santos Umbuzeiro (2020), em sua narrativa:

> A pauta de reinvindicação há mais de cinco décadas é basicamente a mesma, ou seja, o direito de ser diferente e ser respeitada por isso, o que muda é o foco e a educação parece não ter entendido esse princípio [...]. Não tem como a universidade pensar em formar professores apenas para ministrar aulas, professores que dominem o conteúdo. O professor precisa compreender que sua turma é composta de pessoas diferentes e ele precisa entender sobre isso para respeitar, pois as diferenças não estão mais dispostas a aceitarem caladas, como se o fato de ser diferente fosse algo errado.

O fragmento narrativo suscita elementos presentes desde a segunda metade do século XX, e que dizem respeito a luta de diferentes grupos sociais pelo reconhecimento de suas concepções políticas, em sinal de confrontação a um arquétipo hegemônico que busca padronizar as

diferenças a uma pretensa igualdade no trato social em detrimento da deslegitimação daqueles/as que não se enquadram nesse modelo.

Ao considerarmos o princípio da diferença, conceito que se desvela como consequência das lutas sociais travada por movimentos feministas e LGBTTQIA+, no processo de formação docente, precisamos compreender que a escola precisa necessariamente ser reconhecida enquanto cenário das múltiplas formas de pensar, manifestar, construir e desconstruir as subjetivações de gênero, sexualidades, raça, etnia, dentre outros. Nessa perspectiva Oliveira Jitirana (2020), ressaltou:

Desde o tempo da educação básica que eu me sentia diferente. Diferente no sentido de não ser contemplada nos exemplos que eram usados em sala de aula [...] em ciências e biologia, por exemplo os professores só falam do corpo heterossexual, nunca o corpo gay ou lésbico, ou trans, ou travestis, ou qualquer outra diferença. Mas não é só isso, em literatura os poemas só retratam o romance entre homens e mulheres e assim por diante [...] e querem que a gente, se encontre e aprenda com exemplos que pra gente não diz nada.

Práticas pedagógicas que negligenciam a diferença acabam por tentar anular a constituição de processos subjetivos que fogem aos modelos heteronormativos, conforme salientado no fragmento acima, ao tempo em que esquecemos que o respeito as diferença se caracteriza na nova ordem social, facilmente identificada na contemporaneidade. Os sujeitos tidos como diferentes requerem o direito de manifestação da suas subjetividades, tendo por princípio a singularidade expressa em cada uma delas.

Frequentemente a escola tem pautado a execução do currículo em práticas pedagógica e paradigmas educacionais já superados com o intuito de silenciar manifestações individuais ou coletivas que reivindicam o direito a diferença. De acordo com Rios e Dias (2019), neste contexto, os sujeitos classificados como estranhos acabam por se colocar em estágio de permanente trincheira requerendo o direito de serem quem são e de manifestação da diferença nos espaços sociais e culturais onde se encontram.

Segundo Silva (2010) o conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder. Nesse contexto, os distintos agentes envolvidos na construção do conhecimento, intermediados pelas práticas de currículo, precisam assegurar que determinados saberes sejam garantidos, uma vez que o currículo não diz respeito apenas a uma lista de conteúdos abstratos serem trabalhados no decurso do

ano letivo, ele está necessariamente, imbuído das experiências e vivências concretas, construídas por pessoas que tem histórias de vida reais. Nesse sentido, Almeida Calumbi (2020) argumenta que:

> [...] a escola precisa urgentemente rever a maneira como o currículo está sendo aplicado, a forma como os conteúdos estão sendo trabalhados, os textos escolhidos, enfim, rever tudo isso é necessário, eu que sou gay, a menino que é lésbica, a trans, a travesti, a criança negra e tantas outras queremos ser reconhecidos no livro didático, nas histórias [...], mas antes disso é ainda mais urgente que os cursos de formação de professores revejam seus currículos. O mal precisa ser combatido na raiz [...] e a raiz nesse caso seria a formação, precisamos pensar a docência a partir das diferenças e isso só vai acontecer quando a diferença for tema das debates em sala de aula. A escola não pode mais tratar o menino que tem os trejeitos afeminados ou a menina que gosta de jogar bola da mesma forma que fui tratado. [...]. O mundo mudou e se a gente, quando digo a gente me refiro a escola, não ajustar o currículo levando em consideração essas mudanças continuaremos desenvolvendo prática obsoletas e excludentes.

A partir do excerto narrativo descrito é possível inferir que o currículo precisa ser compreendido não como conteúdo pronto a ser transmitido aos/as estudantes. Enquanto prática pedagógica o currículo precisa ser entendido como documento, construído a partir de contextos sociais, políticos e culturais.

Ao argumentar acerca da necessidade de rever o currículo que perpassa a formação docente e, consequentemente os conteúdos trabalhados em sala de aula, Almeida Calumbi (2020) compreende que os modos operantes de currículos são orientados pela dinâmica da sociedade e, portanto, questões como subjetivação de gênero, diversidade sexual, por serem inerentes aos sujeitos contemporâneos, precisam ser asseguradas nos currículos.

Não podemos desvencilhar do fato de que as indagações intrínsecas da contemporaneidade acabam por influir os estudos no campo do currículo, sugestionados pelos/as estudiosos/as pós-críticos (PARAÍSO, 2016; LOPES, 2010). Nesse cenário, novos desafios e problemáticas acabam sendo suscitados, fornecendo arcabouço vivencial e epistêmico, alterando substancialmente a maneira como as questões ligadas às novas

formas de conceber as diferenças de gênero, sexualidade, étnica e, consequentemente os sujeitos e os espaços onde elas ocorrem.

De acordo com Louro (2008, p. 23), "O único modo de lidar com a contemporaneidade é, precisamente, não se recusar a vivê-la". Nesse sentido, uma formação docente que vislumbre problematizar as demandas que emergem da realidade escolar, precisa romper com um modelo de educação oriunda de paradigmas educacionais onde prevalecem "o esquema de superioridade dos conhecimentos disciplinares sobre os conhecimentos didáticos e metodológicos de ensino, sendo o processo formativo vigente fragmentado em disciplinas estanques, sem interlocuções transversais" (GATTI, 2013, p. 96).

Diversidade sexual e étnica, diferença, equidade de gênero, respeito as diferenças são conceitos cada vez mais presentes no cotidiano escolar. Assim, entendemos que problematizar tais conceitos durante a formação docente é um desafio a ser superado, uma vez que a mesma se constitui enquanto espaço privilegiado, não somente para a reflexão, mas também para a proposição de pontos de vista que questione saberes construídos hierarquicamente como verdades a serem seguidas, em detrimento de saberes classificados como marginais, especialmente aqueles elaborados e sistematizados considerando as vivências de grupos sociais historicamente excluídos.

5. "OUTRO CURRÍCULO É POSSÍVEL": CONSIDERAÇÕES

Ao tecer as considerações deste estudo, reafirmamos urgência em problematizar as práticas de currículos presentes nos cursos de formação docente, com o intuito de compreender que as questões inerentes as relações de gênero, diversidade e sexualidades são argumentos construídos discursivamente e que práticas não-discursivas também estão intrínsecas nesse processo, o que pressupõe dizer que condições subjetivas, históricas, culturais, sociais e políticas dentre outras, corroboram para a difusão de distintos discursos que pleiteiam legitimidade.

Mesmo considerando que houve avanços no que tange as discussões teóricas acerca da necessidade reformulação de inúmeras temas relacionadas ao currículo e à formação de professores/as, as narrativas sinalizaram que ainda nos deparamos com práticas pedagógicas que tem por base um modelo educacional calcado no paradigma tradicional, cujo método é silenciar as vozes que destonam de modelos pautados na

heteronormatividade, os/as estranhos, as manifestações de sexualidades classificadas como diferente.

Ao considerarmos o fato de que é através do currículo que a instituição escolar revela a sua forma de ver e de pensar o mundo, inferimos que na contemporaneidade, os cursos de formação docente precisam encarar os desafios que o tempo presente os impõe, uma vez que os/as professores/as em formação necessitam estar melhor preparados/as para lidar com a multiplicidade de situações que ocorrem no contexto escolar, dentre outras, nesse estudo ressaltamos a importância de serem levados em consideração as questões inerentes as relações de gênero e suas intersecções, tendo em vista que as mesmas interferem na constituição de sujeitos, logo, na construção de subjetividades. Dessa forma, as práticas de currículo precisam levar em consideração uma postura de abertura crítica no que se refere as questões que perpassam o cotidiano escolar.

A partir das narrativas de Almeida Calumbi, Oliveira Jitirana e Santos Umbuzeiro é possível evidenciar que a diversidade acaba por questionar o currículo, a escola e sua prática pedagógica, fomentando a necessidade de que as temáticas que contemple a diversidade sejam asseguradas nos distintos tempos e espaços do fazer da formação e da prática pedagógicas. Uma escola que pensa e executa seu currículo a partir dos princípios da diversidade acaba por se posicionar contraria as múltiplas formas de silenciamento, exclusão e discriminação.

No que tange as especificidades da formação docente para diversidade sexual, de gênero compreendemos a necessidade de uma revisão das propostas de currículo para os cursos de licenciatura do Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru, objetivando assegurar maior espaço no currículo, considerando a quase que total ausência de tais discussões no âmbito da formação inicial.

Entendemos, portanto, que é necessário refletir, questionar e colocar essas temáticas na pauta das discussões, uma vez que elas permeiam os processos que constituem as subjetivações humanas e as universidades e escolas não podem ser omissas perante a exclusão de sujeitos que reivindicam o direito de serem diferentes.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (Auto) Biográfica – Tempo, Memória e Narrativas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org**.). A aventura (auto) biográfica: teoria & empiria.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224

BAHIA. Secretaria de Planejamento – SEPLAN. **Territórios de Identidade.** Salvador, 2018. Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17. Acesso em 08 abr. 2020.

CAETANO, M. R. V. **Performatividades reguladas: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação**. Curitiba: Appris Editora, 2016.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DERRIDA, J. **A Escritura e a Diferença**. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2002.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília:** UNESCO. Representações do Brasil. Set/2009. Disponível em www.unesco.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf. Acesso em 18 de jun. 2020.

GATTI, B. A. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: EDUNESP, 2013.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro. Objetiva, 2001

IFBAIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Graduação Campus Senhor do Bonfim. Disponível em: https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/bonfim/graduacao/. Acesso em: 30 de abr. 2020

JUNQUEIRA, R. D. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: **Seminário: Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande. Anais. Rio Grande, RS: FURG, 2007.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n.13, p.481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde. Acesso em: 28 abr. 2020.

LOPES, A. C. Currículo, política, cultura. ***In.:*** SANTOS, L.; DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L. (Orgs.), **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** (pp. 23-37, vol. 1). Belo Horizonte: Autêntica.

LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado. Pedagogias das sexualidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

LOURO, G. L. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf. Acesso em: 29 jul. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

PARAÍSO, M. A. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19847238173320162O6. Acesso em: 22 jul. 2020

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. Cadernos de Pesquisa, n.114, p. 179-195, nov. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf. Acesso em: 01 jun. 2020.

RIOS, P. P. S.; BARROS, E. R.; VIEIRA, A. R. Narrativas de vida e formação de professores gays: (auto)biográficas acerca do estranho que habita em mim. Revista Educação Santa Maria, v. 42, n. 1, p. 227-240, jan./abr. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/24915. Acesso em: 29 jul. 2020.

RIOS, P. P. S. O estranho que habita em mim: narrativas de vida e formação de professores gays no semiárido baiano. **Tese doutorado**. Orientador: Alfrancio Ferreira Dias. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2019.

RIOS, P. P. S.; DIAS, A. F. "Então me classificavam como estranho": entre narrativas na construção do estranho no corpo de professores gays. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 4, p. 539-557, 2019. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6130/pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.

RIOS, P. P. S.; DIAS, A. F. "Nossa história de vida é construída a partir do nosso corpo": a produção do corpo viado na docência**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1265-1283, jul./set., 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13574/9166. Acesso em: 21 jul. 2020.

RIOS, P. P. S.; DIAS, A. F.; BRAZÃO, J. P. G. "Lembro-me de querer andar durinho, como se diz que homem deve ser": a construção do corpo gay na escola. **Revista Exitus**, v. 9, p. 775-804, 2019. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1033. Acesso em: 30 jul. 2020.

RIOS, P. P. S.; NASCIMENTO, L. de S.; SILVA, T. O. da. Práticas de currículo em tempos de pandemia no território do Piemonte Norte do Itapicuru – Bahia. **Interação**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 155–168, 2021. DOI: 10.53660/inter-98-s117-p155-168. Disponível em: https://interacao.org/index.php/edicoes/article/view/98. Acesso em: 21 jul. 2021.

SEFFNER F. Sexualidade: isso é mesmo matéria escolar? **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 2, p. 67-81, Maio/Agosto 2009. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/27750/pdf_55. Acesso em 29 de abr. 2020.

SILVA, T. T. da**. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, T. T da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Tomaz Tadeu da Silva (org). Stuart Hall, Kathryn Woodward. Trad. Sob a direção de Tomaz Tadeu da Slva. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

SOUZA, E. C. de. **O Conhecimento de si – Estágio e narrativas de formação de professores.** Salvador, BA, UNEB, 2007.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política do sentido. **Revista de Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50 | jan./abr. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11344/pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

TREVISAN, J. S. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade.** Max Limonad, 2000.

UNIVASF. Universidade Federal do Vale do São Franscico. Cursos Oferecidos pela UNIVASF. Disponível em: http://portais.univasf.edu.br/estudante/informacoes-ao-estudante/cursos. Acesso em 30 de abr. 2020.

GT 06
GÊNERO , SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER EM TEMPOS DE PANDEMIA

LINDALVA JOSÉ DE FREITAS

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este estudo buscou verificar as considerações das mulheres que sofrem ou sofreram algum tipo de violência de seus companheiros, antes e durante a pandemia do novocoronavírus(Covid-19) buscando entender a subjetivação desse fenômeno. Essa pesquisa é o resultado de um estudo bibliográfico com recorte qualitativo, cuja amostra foi composta por 5 (cinco) mulheres (duas professoras, uma dona de casa, duas estudantes) que vivenciaram violência pelo companheiro íntimo. Os depoimentos foram interpretados à luz da análise de conteúdo de Bardin (2002). De acordo com os depoimentos das mulheres participantes, essa violência apenas agravou-se com o isolamento social durante a pandemia. Essa violência causa inúmeros prejuízos a saúde não apenas física, mas sobre-tudo psicológica. Causando insegurança, pânico, confusão mental, baixa autoestima, desconfiança, nervosismo, desprotegida do poder público, depressão, trazendo um desequilíbrio a vida da mulher. Para o aporte teórico, dialogou-se com os autores Santos; Chauí (2013), Saffioti (2004, 2013, 2015), Claude; Andreopoulos (2007), Blay; Avelar (2019) e outros autores da temática pesquisada.

Palavras-chave: Violência ; Muher; Pandemia

1. INTRODUÇÃO

A pandemia do novocoronavírus (Covid-19) tem alterado a rotina de grande parte das pessoas. Com o avanço da transmissão da doença de forma avassaladora, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomenda medidas de isolamento social e a quarentena com o distanciamento social para conter o aumento do contagio do novocoronavírus. No entanto, essas medidas, tem tido um efeito negativo nas relações interpessoais entre os parceiros íntimos.

O confinamento intensificou um problema pré-existente que é a violência contra a mulher. Relacionamentos que apresentavam ou não um perfil abusivo, nesse momento assume com intensidade um papel violento na agressão contra a mulher, através da violência, física, psicológica, emocional e patrimonial. É no lar, que deveria ser lugar seguro e de aconchego, que mulheres sofrem, diariamente, agressões perpetradas pelos parceiros íntimos. Sem contar, o fator isolamento social que impede que a vítima saia de casa para denunciar. Assim, a violência de gênero afeta não só a saúde física e mental (destruição da autoestima) como limita a sua capacidade de autonomia.

O isolamento social traz a insegurança, o medo da mulher em denunciar o agressor, pois a mulher é obrigada a conviver com seu agressor durante vinte quatro horas. Com isso a mulher está enclausurada, a mercê de seus companheiros que usam da força para submetê-la à condição de cárcere privado e tortura, colocando-a em situação de risco, o que pode resultar na morte da mulher (femicídio).

Com a pandemia a situação da violência contra a mulher toma proporções avassaladoras, com o isolamento social, a mulher é obrigada a conviver com o agressor durante vinte e quatro horas, o que agrava e aumenta a impossibilidade da mulher denunciar.

Esse pesquisa é o resultado da inquietação devido a situação de inúmeras mulheres que vivem em situação de violência doméstica agravada pela pandemia durante o isolamento social. O mesmo tem como objetivo conscientizar a mulher da importância da denúncia contra a violência em suas várias facetas de agressão.

Assim, essa estudo relata o depoimento de 05 mulheres que sofreram algum tipo de violência em seus relacionamentos antes e durante o isolamento social ocasionado pela pandemia do novocoronavírus (Covid-19).

2. METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido por meio da abordagem bibliográfica (LAKATOS E MARCONI 2001, p. 183) tendo como instrumentos para a coleta de dados a revisão de literatura que seleciona citações de autores relacionados ao tema e alguns que pudessem dar maior consistência epistemológica às abordagens e recorte qualitativo (PRODANOV: FREITAS, 2013), por não requerer o uso de métodos e técnicas estatísticas e por oferecer subsídios para a reflexão sobre a realidade que assola nossa sociedade referente a violência contra a mulher nos diversos contextos sociais.

Tendo como sujeitos da pesquisa o depoimento de 05 (cinco) mulheres (duas professoras, uma dona de casa, duas estudantes) na faixa etária entre 25 e 50 anos em diferentes níveis de instrução, profissões e contextos sociais que sofreram algum tipo de violência no decorrer de seus relacionamentos, antes e durante a fase do isolamento social em decorrência da pandemia do novo coronavírus (COVID-19).

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A violência doméstica é considerada como uma violência de gênero, uma consequência da sociedade patriarcal e uma afronta direta aos direitos humanos da mulher agredida. Apesar das diversas transformações sofridas pela sociedade moderna, a mulher não possui seus direitos de equidade e igualdade na sociedade de classes.

Nesse contexto (SAFFIOTI, 2015, p. 79) no que concerne à precisão de conceitos, é importante que se aborde o significado da violência contra a mulher nas suas seja física e psicológica. É óbvio que a sociedade considera normal e natural que homens maltratem suas mulheres, assim como pais que maltratem seus filhos, ratificando desse modo a pedagogia da violência.

A violência contra a mulher decorre da desigualdade de gênero e acarreta danos psicológicos, físicos, morais, patrimoniais e sexuais. A Lei Maria da Penha, cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher.

A violência sofrida pela condição de se ser mulher, sem distinção de raça, classe social, religião, idade ou qualquer outra condição, é produto de um sistema social que subordina o sexo feminino. Tem como

finalidade de intimidá-la para que o agressor exerça o papel de dominador e disciplinador.

É praticada em condições únicas, de forma incoerente, marcada pela influência masculina em uma relação de poder, dominação do homem e submissão da mulher.

Conforme Rocha (2016, p. 320), "a luta por políticas públicas, sua implementação e o controle social dessas políticas, contraditoriamente, podem ser também lócus de crítica, reação e resistência ao capitalismo, ao patriarcado, ao racismo".

Logo, diante da crise causada pelo coronavírus, é preciso reforçar que a proteção social dos vulneráveis é função do Estado, e a sua capacidade de atuação será fundamental para planejar e executar políticas públicas, aqui, especificamente, no que concerne ao enfrentamento da violência doméstica contra as mulheres.

Pasinato e Colares (2020) preocupam-se com "o que virá depois das denúncias, das chamadas telefônicas, e dos pedidos de ajuda" e alertam que campanhas para a denúncia da violência contra as mulheres não podem continuar circulando na sociedade "sem que se reflita criticamente sobre a real capacidade da rede de serviços especializados em absorver a demanda das mulheres e dar respostas efetivas a elas" (PASINATO; COLARES, 2020).

Saffioti (2015) concebe violência como ruptura de qualquer forma de integridade da pessoa, seja física, psíquica, sexual ou moral. Busin (2015) acrescenta que as violências podem ser rejeitadas ou condenadas, toleradas ou incentivadas, explícitas ou invisíveis. Existem violências que deixam marcas físicas, outras simbólicas, porém todas provocam ruptura e podem deixar marcas permanentes em quem as sofre.

Como define Biroli (2018, p. 138), "Violência e constrangimentos se organizam segundo convergências de gênero, sexualidade, classe e raça".

Ainda Biroli, (2018.p.140), "Historicamente, as desigualdades entre mulheres e homens assim como as de classe, raça e sexualidade, foram subsumidas nas abordagens dos direitos da liberdade e da autonomia, sem que fossem problematizadas".

Continuando Biroli (2018, p.146), "Colocar as decisões das mulheres no centro do debate reconhecendo as desigualdades entre elas e a heterogeneidade de suas vivências e suas motivações, é fundamental para que se possa fazer frente ao conservadorismo.

Dialogando nesses preceitos, Saffioti (2013. p.160),

> "O alargamento das liberdades humanas pelo processo que atingiu escassamente a mulher, independentemente da classe social a que pertencesse. Em última instância, sua pertinência à categoria sexo feminino impôs-lhe viver sua condição de classe de modo diverso do homem".

Ainda Saffioti (2013.p.67), "As mulheres são culpabilizadas por quase tudo que não dá certo. Se ela é estrupada, a culpa é dela, porque sua saia era muito curta ou seu decote, ousado".

Sobre a violência Saffioti (2013, p.75), "Compreendida na violência de gênero, a violência familiar pode ocorrer no interior do domicílio ou fora dele, embora seja mais frequente o primeiro caso".

Assim como, Santos; Chauí (2013, p,31) apud Santos (2006), refere-se aos Direitos Humanos como,

> "No caso dos Direitos Humanos, é com o diálogo e coma ação transnacionalmente organizada de grupos de oprimidos que se distinguirá uma política emancipatória de uma política meramente regulatória buscando um "universalismo concreto" construído por meio de diálogos interculturais sob diferentes concepções de dignidade humana.

Continuando nos mesmos preceitos, Santos; Chauí (2013, p.123) complementa, "A luta pelos direitos humanos nas primeiras décadas do século XXI enfrenta novas formas de autoritarismo que convivem confortavelmente com regimes democráticos."

De acordo com Santos; Chauí (2013, p.64), "Os direitos humanos existem para minorar ou eliminar a insegurança e a injustiça de coletivos de indivíduos que são descriminados e vítimas sistemáticas de opressão por serem o que são e não por fazer o que fazem.

Corroborando com os autores Santos; Chauí, (2013),

> "A desigualdade na aplicação dos direitos humanos da mulher está longe de ser amplamente reconhecida e adequadamente tratada pela legislação, pelos sistemas de justiça e pela educação em níveis nacional e internacional. O legado de séculos de discriminação não pode ser superado sem esforços crescentes de conscientização e de educação pelas sociedades e, em especial entre os tomadores de decisão e as próprias mulheres". (CLAUDE; ANDREOPOULOS, 2007 p. 166)

Partilhando desses preceitos Wollstonecraft (2016, p.193) afirma:

> "Se os homens generosamente rompessem nossos grilhões e se contentassem com a camaradagem racional não com a obediência servil, eles encontrariam em nós filhas mais obsequiosas, irmãs mais afetuosas, esposas mais fiéis e mães mais razoáveis – em uma palavra, cidadãs melhores".

Assim, Kolontai (2011, p.22) sugere um novo tipo de mulher: "As mulheres do novo tipo, ao criar os valores morais e sexuais destroem os velhos princípios na alma das mulheres que ainda não se aventuraram a empreender a marcha pelo novo caminho. São essas mulheres do novo tipo que rompem com os dogmas que as escravizam".

Portanto Kolontai (2011, p.83) conclui, "Temos diante de nós a mulher – individualidade, uma personalidade que tem valor próprio, com um mundo interior todo seu, personalidade que se afirma, em suma a mulher que arranca as enferrujadas algemas que aprisionam o sexo".

Antes da ocorrência da COVID-19 a violência contra a mulher já representava um importante problema de saúde pública e uma violação dos direitos humanos. Nesse fenômeno global e complexo, a associação das violências física, sexual e psicológica aparece em episódios recorrentes e sobrepostos, e as violências emocional e moral coexistem a outras agressões (GUIMARÃES & PEDROZA, 2015).

O fenômeno da violência contra a mulher não escolhe cultura, grupo étnico e religioso, classe e escolaridade, mas as experiências das mulheres mudam conforme a desigualdade no acesso à justiça e aos serviços de saúde (CURIA et al., 2020).

Observa-se que há muito pouco tempo surge a consciência de que esse tipo de violência cometida contra a mulher não é um problema privado, que deve ser resolvido entre "quatro paredes", mas que é um problema social e que deve preocupar toda a sociedade.

A Organização das Nações Unidas emitiu um documento através da ONU Mulheres (2020), alertando que os serviços de segurança à mulher poderiam ser afetados no período da quarentena, recomendando às autoridades realizar o mapeamento de dados e garantir os serviços essenciais para o combate à violência contra mulheres e meninas (MACIEL et al., 2020). "Para a ONU, o apoio das autoridades públicas às organizações especializadas nos serviços de combate à violência doméstica é indispensável" (MACIEL et al., 2020, p.4)

Conforme, (IPEA, 2020.p20) estabelece:

A necessidade de ampliação desses serviços, no cenário nacional, é uma recomendação contínua para além da pandemia, mas que ganha evidência nesta conjuntura. A pandemia revela a fragilidade de uma política para as mulheres no Brasil, onde o Estado não tem investido na implementação das principais ações de enfrentamento da violência contra a mulher, previstas na Lei Maria da Penha, como a Casa da Mulher Brasileira.

É primordial mencionar que a violência contra mulheres é fruto de uma sociedade com a estrutura patriarcal, na qual homens e mulheres vivem em condições de desigualdade. E para romper com essa forma de violência é necessário a quebra na maneira de pensar na qual as mulheres são naturalizadas essencialmente como zeladoras e rebaixadas em relação capacidade política. Deste modo, lutar contra a violência é combater diariamente as disparidades de gênero, no trabalho, na política, nas escolas e inclusive nas residências.

No que se refere aos avanços da mulher na sociedade Blay; Avelar (2019, p.47) argumenta,

> "Os avanços que as mulheres brasileiras conseguiram na saúde, na educação, no mercado de trabalho, nos esportes, na previdência e na sociedade em geral ainda não se traduzem em aumento significativos nas diversas esferas dos espaços de poder público e privado. O hiato de gênero nessa área favorece amplamente os homens".

3.1 VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER E OS PRECEITOS LEGAIS

Conforme está posto no 226, § 8o da Constituição Federal: "O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações". Quanto à sua abrangência, a Lei no 11.340/ 2006, destina-se tão somente às mulheres em situação de violência segundo o proferido no Art. 1:

> [...] esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8o do artigo 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e

> estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar [...].

A violência contra a mulher existe em diversas formas e atinge diferentes classes sociais, credos e grupos econômicos. Só para citar um exemplo, dentro do ambiente doméstico, segundo a Lei Maria da Penha (A Lei no 11.340, de 7 de agosto de 2006), uma mulher pode sofrer violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral.

Segundo o art. 5o desta, violência doméstica e familiar contra a mulher se configura como "qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial".

Registros públicos divulgados em meios de comunicação ainda confirmam queda na abertura de boletins de ocorrência, evidenciando que, ao mesmo tempo em que as mulheres estão mais vulneráveis durante a pandemia, elas têm maior dificuldade para formalizar queixa contra os agressores.

A Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006. Art. 9º) é uma política pública que tem como função coibir violência contra a mulher, em total obediência aos termos do parágrafo oitavo do artigo 226 da Constituição Federal. O feminicídio foi classificado como crime por meio da Lei nº 13.104 de 2015. É enquadrado também como feminicídio o assassinato de uma mulher pelo simples fato de ser mulher

A Lei 11.340/06, frente a isso, traz em seu bojo garantias à repressão da violência doméstica e familiar contra o gênero em questão. Isto é observável diante da evolução histórica e social, que gradativamente expõem a mulher ao não se subordinar, ao não aceitar o tratamento desigual e assim garantir o devido respeito e a necessária imposição de suas características individuais e pessoais na sociedade moderna. A referida Lei, foi intitulada como Maria da Penha, em virtude e por razão de homenagem a uma vítima de violência doméstica e através de seu texto concretiza benefícios e direitos, assegurados pelo poder público, no reparo do mal causado mediante violência praticada contra a mulher no âmbito da relação íntima de afeto.

A Lei Maria da Penha entrou em vigor no ano de 2006, no intuito de coibir e prevenir a violência doméstica contra a mulher. Sabe-se que as mulheres enfrentam, desde a antiguidade, violências de diversas formas, tai como: violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral (sendo inclusive, essas as formas que constam na Lei 11.340/2006, que merecem atenção e proteção às mulheres para que sejam evitadas e combatidas).

Segundo Araújo (2008, p.4): "A ideologia de gênero é um dos principais fatores que levam as mulheres a permanecerem em uma relação abusiva. Muitas delas internalizam a dominação masculina como algo natural e não conseguem romper com a situação de violência e opressão em que vivem".

Guimarães e Pedroza (2015) destacam a inovação jurídica, processual, política e cultural que redefiniu a violência depois da promulgação da Lei Maria da Penha, com impacto na formulação de políticas públicas na saúde, educação e assistência.

No dia 28 de julho de 2021, o governo federal sancionou uma lei que inclui no Código Penal o crime de violência psicológica contra a mulher. Essa lei é mais um instrumento de proteção a mulher, nas diversas formas de violência contra a mulher, a violência psicológica não era percebida como algo que humilha, destrói a autoestima da mulher, que faz da mulher uma nulidade, a violência psicológica é uma violência invisível a terceiros. Pelo texto aprovado no Congresso, a violência psicológica contra a mulher consiste em:

> "Causar dano emocional à mulher que a prejudique e perturbe seu pleno desenvolvimento ou que vise a degradar ou a controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, chantagem, ridicularização, limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que cause prejuízo à sua saúde psicológica e autodeterminação". (CÓDIGO PENAL-28/07/2021)

Ameaçar, constranger, manipular, humilhar, chantagear, ridicularizar, isolar, limitar o direito de ir e vir. Essas são formas de violência psicológica contra as mulheres e agora é crime. Pela redação, violência consiste em causar dano emocional à mulher, degradando ou controlando suas ações.

A Lei 14.188, de 2021, inclui no Código Penal o crime de violência psicológica contra a mulher e a pena é de reclusão de seis meses a dois anos e multa. A pena pode ser maior se a conduta constituir crime mais grave. Outros países do mundo reconhecem a violência psicológica como crime, entre os quais a Irlanda.

A norma inclui na Lei Maria da Penha (Lei 11.340, de 2006) o critério de existência de risco à integridade psicológica da mulher como um dos motivos para o juiz, o delegado, ou mesmo o policial (quando não houver delegado) afastarem imediatamente o agressor do local de convivência

com a ofendida. Atualmente isso só pode ser feito em caso de risco à integridade física da vítima. (AGÊNCIA SENADO-2021)

A Lei Maria da Penha, que completa 15 anos em agosto de 2021, já considerava a violência psicológica como uma das formas de violência contra as mulheres passíveis de responsabilização de agressores. Agora a Lei 14.188 especifica e inclui o tipo no Código Penal, determinando aumento de pena a quem for condenado por causar dano emocional à mulher.

> "É preciso, no entanto, que após sancionada, esta lei seja implementada através de políticas públicas preventivas, de atendimento e de responsabilização. Ao contrário do que vem ocorrendo no Brasil em que as leis não vêm sendo cumpridas por falta de orçamento e de vontade política, e porque o governo (Federal) e de seus apoiadores desvalorizam as mulheres, desmontaram as políticas dos governos do PT e com isso aumentou a violência contra as mulheres no Brasil", destaca a Deputada Federal Maria do Rosário/PT.

De acordo com Anne Moura, Secretária Nacional de Mulheres do Partido dos Trabalhadores (PT),

> "Viver uma vida sem violência é uma luta histórica das mulheres. O ciclo da violência doméstica muitas vezes inicia com a violência psicológica e é importante ter ferramentas que coíbam e interrompam esse ciclo, principalmente diante do aumento assombroso de feminicídios no país".

Os textos não fazem aporte a representantes partidários, mas ao discurso de luta e conquista, nas vozes de mulheres que ocupam espaço de representatividade na busca de direitos e proteção a mulher em situação de violência em suas diversas facetas.

Corroborando com esse discurso, Biroli (2018, p. 140) afirma:

> "Noções como as de direitos humanos e direitos individuais, vinculados a tradições que nem sempre incorporam os grupos mais vulneráveis e o modo como eles próprios dão significado a seus interesses, ganham abordagens quando as vozes das mulheres tomam parte do debate sobre direitos".

Observando os dados do 2020, quanto a violência contra a mulher, enfatiza-se a urgência nas políticas públicas de prevenção e proteção a mulher. Os números a seguir não têm intensão de serem quantificados mas servir como instrumento de alerta ao poder público quanto ao avanço da violência contra a mulher.

Em 2020, o país registrou 3.913 homicídios de mulheres, dos quais 1.350 foram registrados como feminicídios, ou seja, foram assassinadas por sua condição de gênero — morreram por serem mulheres. Esses dados são do Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública publicado em julho de 2021. Segundo a organização, os feminicídios representam a média de 34,5% do total de assassinatos de mulheres.

Diante esse quadro alarmante, a Lei 14.188, de 2021, surge como um instrumento de prevenção e proteção quanto a violência psicológica contra a mulher, a qual não é contemplada na Lei Maria da Penha. Assim, ambas são aporte legal de proteção dos direitos e da integridade física da mulher; e de prevenção e educação.

A violência doméstica é um problema recorrente no país, caracterizado como uma das principais formas de violação dos direitos humanos das mulheres, ofendendo o direito à vida, à saúde e à integridade física e moral. Inúmeras mulheres cotidianamente enfrentam as mais diversas violências, seja ela física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, seja na família ou unidade doméstica ou em qualquer outra relação interpessoal, em que o agressor conviva ou haja convivido.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados de acordo com as abordagens dos diferentes teóricos mostraram que a violência contra a mulher é, antes de tudo, uma questão de violação dos direitos humanos. Pode estar associada a problemas variados, complexos e de natureza distinta.

Corroborando com esses pressupostos, vejamos alguns depoimentos das mulheres que sofreram algum tipo de violência em seus relacionamentos antes e durante o isolamento social ocasionado pela pandemia do novo coronavírus (COVID-19).

> **Professora 1:** *(...) "Meu companheiro antes da pandemia já me tratava de forma agressiva, eu não podia discordar de suas ideias. Com a pandemia tudo piorou, começou a me agredir fisicamente, dizia que estava estressado e que minha voz o irritava e que eu não compreendia a situação*

dele. Comecei a ter cuidado com as palavras que falava. Um dia não suportei, procurei uma delegacia e denunciei".

Professora 2: *(...) "Meu marido na frente de outras pessoas, era todo sorrisos e gestos carinhosos. Entretanto, quando estávamos sozinhos, era grosseiro e eu sempre fazia algo errado de acordo com ele. Durante a pandemia piorou, foi demitido e ficava em casa o dia todo e meus dias tornaram-se um inferno. Apropriou-se de meu cartão salário, dizendo que eu não sabia economizar. Um dia pedi meu cartão, ele me perguntou para que eu queria, se ia gastar com besteiras, respondi que o cartão era meu. Levei socos e chutes. Fugi de casa e não mais voltei. Não denunciei, muita gente me conhecia. Me senti humilhada, envergonhada e muito medo das ameaças".*

Doméstica 3: *(..) "Meu marido sempre me tratava com palavras grosseiras e quando bebia me agredia fisicamente, com a pandemia o quadro se agravou. Para meu desespero durante a quarentena, ficava em casa o dia todo. Quando fui receber o Auxilio Emergencial, ele foi comigo ao banco e pegou todo dinheiro. E assim fez outras e outras vezes. Chegava em casa embriagado esem um centavo no bolso. Falei que iria dá queixa dele, ficou descontrolado e me espancou. Uma amiga me socorreu e foi comigo fazer a denúncia".*

Estudante 4: *(...) "Meu marido chegava em casa embriagado me chamando de 'bagaço' e outros nomes pejorativos que me humilhava, eu não falava nada, mas se falasse algo apanhava. Com a pandemia eu não precisava falar, as agressões se tornaram constantes. Eu não tinha como sair, estávamos em isolamento e ele sempre arranjava um motivo para me bater. Nós dois dentro de casa o dia todo, não era mais meu lar, era uma prisão. Peguei minha filha e fui embora".*

Estudante 5: *(...) "Meu companheiro não gostava porque eu estudava, me xingava, insultava, dizendo que eu ia arranjar outro na faculdade. Com a pandemia, aulas remotas, pensei que nossa situação ia melhorar. Quando eu estava no celular estudando em aulas remotas, ele dizia que eu estava conversando com homens. Era um inferno, mostrei o celular, não acreditou, quebrou meu celular me deu socos no rosto e quebrou meus óculos. Meu rosto ficou inchado e os olhos roxos. Ainda escutei ele dizer, que a culpa era minha por ele ter me batido, pois eu não obedeci e que se eu denunciasse seria pior. Viajei, mudei de endereço, não denunciei tive medo das ameaças".*

Nesse sentido, a violência contra as mulheres seria considerada algo natural de tal de estarem em tal contexto de violência e como se não promovessem nenhuma ação para extirpar a violência (KRENKEL, 2014).

Dessa forma, fica evidente que em várias situações de agressões contra a mulher, em que a mesma tem medo de fazer a denúncia. Nos cinco depoimentos percebe-se esse medo e quando modelo e de tal convivência (como se não houvesse outras formas relacionadas, pautadas pela não violência), em que as mulheres seriam consideradas merecedoras acontece a denúncia, essa vem sempre com o apoio de alguém amigo ou a fuga para longe do agressor. De acordo com os depoimentos, é grave e urgente que se tome providências de proteção, defesa e políticas de protagonismo da mulher.

Nas circunstâncias atuais de pandemia, algumas mulheres precisaram se isolar em casa, diminuindo o contato físico e o convívio com pessoas próximas e de confiança, que poderiam ajudar no rompimento de uma situação de violência. Conforme apontado, o isolamento da mulher costuma fazer parte da espiral da violência e é provocado pelo parceiro, mas, neste caso de quarentena, ele ocorre de modo abrupto e garante ao homem maior controle e dominação sobre a mulher, o que ajuda a explicar a dificuldade de denúncia.

Diante as dificuldades da denúncia de violência contra a mulher, é necessária uma ação coletiva da sociedade e políticas públicas eficazes na garantia e preservação da vida de mulheres em situação de risco e vulnerabilidade.

As participantes foram agredidas, humilhadas e violentadas em seus valores, suas escolhas e suas concepções, assim como, invadidas, ultrajadas, tendo seu corpo usado e abusado. Esse quadro é agravado com a pandemia e o isolamento social devido ao novo coronavírus (COVID-19).

Assim, constata-se que em diferentes posições seja estudante, professora ou doméstica, a violência contra a mulher possui as mesmas características seja física ou psicológica, destruindo a autoestima, humilhando e violando os direitos da mulher.

Na visão de Saffioti (2013, p.128), é ilusório, entretanto imaginar que a mera emancipação econômica da mulher fosse suficiente para libertá-la de todos os preconceitos que a discriminam socialmente.

Os depoimentos das cinco mulheres em diferentes idades e papeis na sociedade demonstra que a independência financeira, o nível de instrução não são elementos preponderantes para o respeito aos direitos da mulher como cidadã e ser humano que deve ser tratado com igualdade.

Os depoimentos das participantes corroboram com as considerações dos autores referente a violência contra a mulher e o relacionamento abusivo, em que se percebe claramente uma relação de poder, dominação, onde um domina e outro é dominado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia explicita as vulnerabilidades das mulheres, seja em relação ao trabalho doméstico, às desigualdades sociais, ao desemprego e ao trabalho informal, assim como à violência doméstica, que tratamos nesta pesquisa.

Os depoimentos destacam como a crise da COVID-19 ampliam as desigualdades que produzem a violência doméstica no cotidiano, intensificando a sinergia de violências produzidas pela vulnerabilidade social, que poderia ser mitigada por programas que, por sua vez, estão precarizados ou se reduzem a discursos ineficazes e que desconsideram a desigualdade de gênero.

Levando em consideração o cenário pandêmico, percebe-se a importância de incorporar uma análise de gênero aos esforços de saúde governamentais durante a pandemia de COVID-19. Sugere- se que estudos epidemiológicos sejam realizados a fim de se desenvolverem medidas específicas para serem implementadas com o objetivo de proteger as mulheres do risco de violência por parceiro íntimo no contexto atípico da pandemia de COVID-19.

É relevante a conscientização da mulher na denúncia contra a violência em suas várias facetas de agressão. É necessário, combater essas desigualdades, esse sentimento de dependência, subordinação e submissão ao homem.

Precisa-se de uma sociedade que caminhe para uma democracia plena, isso só será possível quando homens e mulheres dividirem os mesmos espaços num contexto de igualdade social e respeito, onde não exista dominação nem hierarquia de gênero.

É necessário “meter a colher” em defesa da mulher, contribuir para a luta de mulheres que vivem aprisionadas e aterrorizadas, refém de relacionamentos abusivos e de seus agressores.

As políticas públicas são insuficientes na defesa e proteção da mulher, a constatação disso são o medo, o pavor vivenciado pelas mulheres em fazer a denúncia. Com isso percebemos que os índices divulgados pelos meios de comunicação não correspondem a realidade.

A violência contra mulher é um grande problema de saúde pública e de violação dos direitos humanos e que exige uma maior mobilização social no combate a violência de gênero. Para isso recomenda-se a denúncia através do 190 (Polícia Militar), o 180 (Central de Atendimento à Mulher), as Delegacias especializadas no atendimento à mulher e a Defensoria Pública. Entretanto, é necessário a construção de políticas públicas, focadas não apenas no combate à violência, como também no estímulo ao empoderamento da mulher.

6. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. F; MARTINS, E. J. S.; SANTOS, A L. **Violência de Gênero e Violência Contra a Mulher**.In: ARAÚJO, M. F.; MATTIOLI, O. (orgs.) Gênero e Violência. São Paulo: Arte & & Ciência, 2004.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. 1a Reimpressão. São Paulo. Boitempo. 2018.

BLAY, Eva Alterman; AVELAR, Lúcia. **50 anos de Feminismo: na Argentina, Brasil e Chile**. 1ª Edição. 2a Reimpressão. Ed. Universidade de São Paulo, Fapesp. São Paulo. 2019.

BRASIL. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 2014.

BRASIL. Presidência da República-Secretaria-Geral-Subchefia para Assuntos Jurídicos – **Lei Maria da Penha** – Lei no. 11.340, de 7 de agosto de 2006. Acesso em 10/06/2020.

CAVALCANTI, S. **Violência Doméstica: Análise da Lei "Maria da Penha"**, no. 11.340/06. Salvador: Jus Podium, 2007.

CLAUDE, Richard Pierrre; ANDREOPOULOS, George J. **Educação em Direitos Humanos**. Editora Universidade de São Paulo. Vol.5. São Paulo. 2007.

CURIA, B. G., Gonçalves, V. D., ZAMORA, J. C., RUOSO, A. L., ISADORA, S., & HABIGZANG, L. (2020). **Produções Científicas Brasileiras em Psicologia sobre Violência contra Mulher por Parceiro Íntimo**. Psicologia:

Ciência e Profissão, 40, e189184. Epub May 18, 2020. https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703003189184

GUIMARÃES, M. C. & PEDROZA, R. L. (2015). **Violência contra a mulher: problematizando definições teóricas, filosóficas e jurídicas**. Psicologia & Sociedade, 27(2), 256-266. Epub 02 de agosto de 2021. https://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p256.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Políticas Públicas e Violência Baseada no GêneroDurante a Pandemia da covid-19: Ações presentes, Ausentes e Recomendadas**. Brasília: Ipea, 2020.

KRENKEL, S. **Violência familiar: dinâmica relacional das redes pessoais significativas de mulheres acolhidas em casa-abrigo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 4.ed.SP. Atlas, 2002.

MACIEL, Maria et al. **Violência Doméstica (contra a mulher) no Brasil em tempos de Pandemia (COVID-19)**. Revista Brasileira de Análise do Comportamento, Ceará, v. 15, p. 1-7, 8 maio 2020.

PASINATO, W.; COLARES, E. S. **Pandemia, violência contra as mulheres e a ameaça que vem dos números**. Boletim Lua Nova, 20 abr. 2020. Disponível em: < https://bit.ly/3kfPXpB>. Acesso em: jun. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2a ed. RS. Feevale, 2013.

ROCHA, L. M. L. N. **Feminismo, gênero e políticas públicas: desafios para fortalecer a luta pela emancipação**. Revista Políticas Públicas, São Luís, n. especial, p. 313-322, nov. 2016.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **A Mulher na sociedade de Classes**. Mitos e realidade. 3a ed. São Paulo. Expressão Popular. 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero e patriarcado violência**. 2a ed. São Paulo. Expressão Popular. Fundação Perseu Abramo. 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza; CHAUÍ, Marilena. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. Ed. Cortes. São Paulo. 2013.

SENADO NOTÍCIAS. **Lei cria programa Sinal Vermelho e institui crime de violência psicológica contra mulher**. Agência Senado. 29 jul. 2021. Disponível em <https://bit.ly/3mqx8mw>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

GESTÃO ESCOLAR NO ENFRENTAMENTO À LGBTFOBIA: O DIÁLOGO COMO PONTO DE PARTIDA

CAROL MONTEIRO FERREIRA
Carol Monteiro Ferreira - Graduanda em Licenciatura em pedagogia na UFPE – CAA. E-mail: Carolmf2016@outlook.com;

PERYCLES EMMANOEL GOMES DE MACÊDO
Perycles Emmanoel Gomes de Macêdo - Graduando em Licenciatura em pedagogia na UFPE – CAA. Bolsista de iniciação científica do CNPq. Integrante do grupo de estudos Observatório dos Movimentos Sociais da América Latina da UFPE-CAA. E-mail: perycles.macedo@gmail.com ORCID: 0000-0001-9807-712;

MARIA DO CARMO GONÇALO SANTOS
Maria do Carmo Gonçalo Santos - Doutora em Educação pelo Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica, UFPE. Professora Adjunta na UFPE, Centro Acadêmico do Agreste (CAA), Caruaru, Pernambuco, Brasil. E-mail: maria.cgsantos@ufpe.brLattes. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5760-6009;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O objetivo deste estudo, é analisar as concepções acerca da gestão escolar frente à LGBTfobia na escola. Para tanto, partimos das contribuições de Libâneo, Oliveira e Toschi, Lück, e Santos e Sales sobre gestão escolar. E dos estudos de Junqueira e Rios sobre homofobia, que procuramos ampliar os contornos conceituais de modo que ele pudesse abarcar os demais sujeitos representados no movimento LGBT. Optamos por um enfoque qualitativo. Os resultados da pesquisa mostram que, existe uma escassez de estudos que focalizem o papel da gestão no enfrentamento à LGBTfobia. No caso estudado, o diálogo tem sido a única prática instituída pela gestão escolar no enfrentamento à LGBTfobia e assinala a importância da criação de estratégias sistemáticas de enfrentamento, que não se limitem a mobilizações individuais, mas se constituam como políticas da escola.

Palavras-chave: LGBTfobia, gestão, educação.

SCHOOL MANAGEMENT FACING LGBTPHOBIA: EL DIÁLOGO COMO PUENTO D PARTIDA

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the conceptions about school management facing LGBTphobia at school. For that, we start from the contributions of Libâneo, Oliveira and Toschi, Lück, and Santos and Sales on school management. And from the studies of Junqueira and Rios on homophobia. We tried to expand this concept so that it could include the other subjects represented in the LGBT movement. We opt for a qualitative approach. The results of the research show that there is a scarcity of studies that focus on the role of management in facing LGBTphobia. In the case studied, dialogue has been the only practice instituted by school management in addressing LGBTphobia and highlights the importance of creating systematic coping strategies, which are not limited to individual mobilizations, but are constituted as school policies.

Keyboard: LGBT phobia, management, education.

GESTIÓN ESCOLAR FRENTE A LA LGBTPHOBIA: DIALOGUE AS A STARTING POINT

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar los conceptos de gestión escolar sobre LGBTfobia en la escuela. Para ello partimos de las aportaciones de Libâneo, Oliveira y Toschi (2007), Lück (2006) y Santos y Sales (2012) sobre la gestión escolar. Y a partir de los estudios de Junqueira (2009) y Ríos (2009) sobre la homofobia, buscamos ampliar los trazos conceptuales para que englobara a los demás sujetos representados en el movimiento LGBT. Optamos por un enfoque cualitativo. Los resultados de la investigación muestran que hay una escasez de estudios que se centren en el papel de la gestión en la lucha contra la LGBTfobia. En el caso estudiado, el diálogo ha sido la única práctica instituida por la gestión escolar para abordar la LGBTfobia y destaca la importancia de crear estrategias de afrontamiento sistemáticas, que no se limitan a movilizaciones individuales, sino que se constituyen como políticas escolares.

Palabra clave: LGBTfobia, gestión, educación.

INTRODUÇÃO

O combate aos preconceitos e discriminações decorrentes de orientação sexual e/ou identidade de gênero tem, nos últimos decênios, se configurado como uma luta que se coloca coletivamente ao lado dos sujeitos historicamente silenciados e negados, em um enfrentamento que constitui-se como problema de todos: o problema da promoção dos direitos humanos e da cidadania (JUNQUEIRA, 2009). A Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 5º, determina que todas as pessoas são iguais perante a Lei, garantindo, o direito à liberdade, à igualdade e à justiça. A violação desses direitos incorre em situações de preconceito e discriminação.

A escola é fruto de seu tempo, constantemente em relação de diálogo e abertura para com a sociedade na qual se constitui. Ela lida com relações humanas, de sociabilização, em vista de finalidades educativas. Tem objetivos próprios, que podem seguir propósitos diversos, a depender do projeto de sociedade. Neste trabalho, tomamos a escola como espaço de sociabilização de saberes, de ampliação e trocas culturais, de construção de conhecimentos sistematizados, e ainda, enquanto instância de luta contra as injustiças sociais. Sabemos, a partir de diversos estudos (JUNQUEIRA, 2009; SANTOS, 2019; LOURO, 1997;) que ao invés de constituir-se apenas como um espaço de afirmação das possibilidades de ser do humano, a escola, não obstante sua função social, tem se constituído, muitas vezes, como uma instância de reprodução da heteronormatividade, da discriminação, da LGBTfobia e, portanto, da estigmatização e exclusão de sujeitos fora do espectro da heteronormatividade. Embora a prática pedagógica docente tenha avançado, em relação aos agrupamentos escolares e atividades, sem estabelecer divisões por gênero, a prática pedagógica institucional, coletiva e intencional, ainda não atenta para essas questões no currículo (SOUZA, 2009; SANTOS, 2016).

Em decorrência, de sua dinâmica interna, onde uma multiplicidade de interesses coexiste, a escola pode ser compreendida como formadora de cultura. Disso decorre que subjaz à escola, sobretudo em termos de gestão, uma cultura organizacional (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007), que diz respeito ao conjunto de normas e valores, sejam estes legais ou culturais, curriculares ou relativos às vivências cotidianas, que acabam por dirigir, ou persuadir, os rumos das decisões tomadas pelas escolas nas mais distintas ocasiões. A cultura organizacional – aquela que marca a identidade da instituição, impressa no Projeto Político Pedagógico,

enquanto documento e princípio, vivenciada no cotidiano, diz das relações, dos sentimentos, do "clima" partilhado e percebido pelos sujeitos. Desse modo, uma escola que se quer democrática, humanizadora, sobretudo, do ponto de vista das diferenças, pensa em estratégias concernentes ao enfrentamento à LGBTfobia. A LGBTfobia está presente em todos os espaços, independente, de rede, de etapa, nível e/ou modalidade de ensino. Invisibilizar essa realidade é contribuir com a presença e perpetuação de práticas e relações desumanas.

Mobilizadas e mobilizados por essa problemática, inquietamo-nos sobre as concepções da gestão escolar acerca da LGBTfobia.

Assim, o objetivo deste estudo é analisar algumas compreensões acerca da gestão escolar frente à LGBTfobia na escola. Para tanto, primeiramente, buscamos identificar as concepções de gestão escolar construídas pelos sujeitos. Em seguida, investigar as concepções acerca da LGBTfobia na escola. E por fim, identificar as principais estratégias usadas pela gestão escolar para desmobilizar a LGBTfobia no contexto da escola.

ALGUNS ELEMENTOS CONSTITUINTES DA GESTÃO ESCOLAR

Para que possa desempenhar seu objetivo de possibilitar os aprendizados necessários à vida em sociedade convém que a escola seja pensada também em seus aspectos organizacionais. Diante disso, podemos perceber a escola enquanto organização social na qual se sobressaem as interações entre as pessoas com vista à formação humana, pois:

> [...] as organizações são unidades sociais (e, portanto, construídas de pessoas que trabalham juntas) que existem para alcançar determinados objetivos. Os objetivos podem ser o lucro, as transações comerciais, o ensino, a prestação de serviços públicos, a caridade, o lazer etc. Nossas vidas são intimamente ligadas às organizações, por que tudo o que fazemos é feito dentro de organizações [...] (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007, p.436 apud CHIAVENATO, 1989, p. 3).

A organização escolar "[...] define-se como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios [...]" (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007). Para conseguir atingir os objetivos da

organização escolar, faz-se necessária a tomada de decisão e a mobilização de recursos para que as deliberações se efetivem, abrangendo os aspectos gerenciais e técnico administrativos e assim, conseguimos identificar a ação denominada de gestão.

Lück (2006) situa a gestão em sua multidimensionalidade. Ela define gestão educacional, como aquela que engloba a gestão dos sistemas de ensino (redes), a gestão escolar (das escolas) e a gestão do ensino (da sala de aula), atentando para a relação que as envolve. Essa relação, não é de soberania, visto que, há uma autonomia relativa que demanda interação entre as diversas instâncias, de modo que, fazem parte de um projeto coletivo.

A realização de uma gestão democrática, segundo Lück (2009), é um princípio definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e na Constituição Federal sendo este princípio assentado na prognose da educação como um processo social colaborativo que demanda a participação de toda a comunidade e da sociedade em geral. Dessa participação conjunta e organizada é que resulta a qualidade do ensino. Assim

> [...] a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação de várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação (LÜCK, 2006, p.36).

Com efeito, dentro de uma perspectiva participativa e democrática, se faz necessário compreender como a cultura organizacional interfere na organização e, consequentemente, na gestão escolar. A cultura organizacional diz respeito ao clima organizacional e possui um enfoque psicológico, no qual, são consideradas as práticas culturais dos indivíduos, e também suas abstrações sobre as formas da gestão escolar (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2007). Desse modo, compreendemos que mais do que os procedimentos operacionais de administração, a gestão escolar está intimamente ligada aos aspectos de caráter cultural do contexto social, o que acaba por diferenciar os modos como cada escola se organiza internamente. A cultura organizacional agrega diferentes aspectos, como cultura instituída e a cultura instituinte:

> [...] a cultura instituída refere-se as normas legais, à estrutura organizacional definida pelos órgãos oficiais, às rotinas, à grade curricular, aos horários, às normas

> disciplinares etc. A cultura instituinte é aquela que os membros da escola criam, recriam, em suas relações e na vivência cotidiana. Cada escola tem, pois, uma cultura própria que possibilita entender muitos acontecimentos de seu cotidiano [...] (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007, p. 441).

A cultura instituinte pode também ser modificada pelos indivíduos. Sendo discutida, avaliada, planejada, dentro de uma perspectiva que seja de interesse da equipe escolar como um todo, dessa forma percebemos como se "justifica a formulação conjunta do projeto pedagógico-curricular, a gestão participativa, a construção de uma comunidade de aprendizagem". (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2007).

Para uma compreensão conceitual de gestão democrática, paradigma por nós adotado, evocamos Santos e Sales (2012), pois assinalam que as relações mais democráticas, dentro do âmbito escolar e também na sociedade, não podem ser confundidas com a ausência de liderança, de respeito nas relações, de normas, das regras, e da organização tanto do tempo como do espaço. Elas dizem então que

> [...] a gestão democrática, antiautoritária, não refuta a autoridade, mas defende que ela deve ser conquistada a partir do conhecimento, da competência, da flexibilidade, da ética do/as mediadores/as do trabalho escolar, seja o/a gestor/a, seja o/a professor/a. Ela não é imposta pelo cargo que ocupa. A presença das lideranças na escola, através do/a gestor/a e do/a professor/a, contribui, inclusive, para estimular a construção da autonomia, dos/as alunos/as e o espirito de liderança, entre eles/as, uma vez que os/as alunos/as também aprendem pelo exemplo, as vezes muito mais do que pelo discurso [...] (Santos e Sales, 2012, p.178).

Nesse sentido, considerando a cultura organizacional e a gestão escolar, destacamos a compreensão de Santos (2006) na qual os atores sociais, na figura de diretores e diretoras, coordenadoras e coordenadores, docentes, pais, mães, estudantes etc., são considerados sujeitos ativos, e a sua participação no processo de tomada de decisão deve acontecer de forma clara e responsável, e dessa forma então conseguimos identificar dois princípios básicos da gestão democrática.

> [...] o poder não se situa em níveis hierárquicos, mas nas diferentes esferas de responsabilidade[...]. Essa diferença dos sujeitos, no entanto, não significa que um seja mais que o outro, ou pior ou melhor, mais ou menos importante, nem concebe espaços para a dominação e a subserviência, pois estas são atitudes que negam radicalmente a cidadania. As relações de poder não se realizam na particularidade, mas na intersubjetividade da comunicação entre os atores sociais. Nesse sentido, o poder decisório necessita ser desenvolvido com base em colegiados consultivos e deliberativos [...] (SANTOS, 2006, p. 4 apud BORDIGNON e GRACINDO, 2002, p. 151-152).

Portanto, compreendemos que as relações presentes no ambiente escolar podem assumir a perspectiva horizontalizada, dialógica, representada por um organograma circular. Esse tipo de relação possibilita a participação de todos e todas, inclusive, a partir do engajamento da comunidade nas dimensões do planejamento, das decisões, avaliações e vivências do projeto de escola que se intenciona. Compreendendo que a gestão da escola envolve e ultrapassa a figura do gestor, da gestora, podemos pensar que uma escola preocupada com a justiça social, sobretudo, nas perspectivas das diferenças, demanda uma liderança comprometida com o enfrentamento da LGBTfobia.

LGBTFOBIA NA ESCOLA

Desde o final dos da década de 1970 no Brasil, os movimentos LGBT têm empreendido enfrentamentos frontais às diversas formas de preconceito e discriminação que ainda hoje, nas alturas do século XXI, fazem ressoar em nossos ouvidos os ecos do medievo (SIMÕES; FACCINE, 2009). A discussão pelo direito de ser, o direito à sexualidade e ao afeto, não podem ser enclausuradas na esfera da individualidade, já que estes têm sido, historicamente, objeto de embates políticos. Desse modo, cabe também à discussão sobre a LGBTfobia o lema das feministas da segunda onda: o pessoal é político (COSTA, 2006). Ao descortinarmos o caráter político dos afetos e das identidades de gênero, somos levadas/os a refletir sobre as diversas esferas sociais que reiteradamente constroem, reconstroem e desconstroem a LGBTfobia. Dentre as quais, figura também a escola.

Por sua própria constituição, é possível intuir que a escola seja efetivamente o lugar do acolhimento da diferença e da afirmação das diversas

possibilidades de expressão humana. Contudo, essa premissa se esvanece quando nos defrontamos com a realidade concreta da escola seus meandros mais cruentos (JUNQUEIRA, 2009; MELLO; GROSSI; UZIEL, 2009, SANTOS, 2019). Sobejam no cinema e em diversos outros tipos de narrativas culturais, representações do suposto papel salvífico da escola. A instituição escolar, tem sido recorrentemente descrita como o lugar onde um amanhã melhor está sendo construído. Porém, desde a virada ocasionada pelas pedagogias críticas, um significativo número de estudos tem denunciado que a escola, não somente pode coadunar com inúmeros posicionamentos opressores, como também, os engendrar. Para Rogério Diniz Junqueira (2009, p.14)

> [...] desde os estudos de Bourdieu e Passeron e uma numerosa série de outros, as visões encantadas acerca do papel transformador e redentor da escola têm sido fortemente desmistificadas. Temos visto consolidar-se uma visão segundo a qual a escola não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação [...]

Se admitirmos junto com o sociólogo brasileiro que a escola tanto pode comungar com modos de ser excludentes, como também os reproduzir, reconheceremos que o caminho para a desconstrução desse caráter opressor passa, necessariamente, pelo estudo dessa realidade seus muitos e multifacetados elementos. Para tanto, importa que comecemos por compreender o que vem a ser a LGBTfobia e quais seus principais efeitos no contexto da escola.

Ao pensar a homofobia[1] em seus elementos constituintes, Rios (2009) em texto hoje clássico, a descreve como preconceito que pode ocasionar em discriminação. Tomar o estudo de Rios como ponto de partida para uma conceituação da LGBTfobia, nos coloca diante da necessidade de

1 Atualmente, o termo mais adequado para estudos em ciências humanas é LGBTfobia. Escolhemos a elaboração de Rios, mesmo datada em termos terminológicos, porque ela apresenta de forma minuciosa vários dos elementos psicológicos, sociológicos compõem o fenômeno, bem como chega a conclusões que podem ser estendidas para os demais sujeitos representados pelo movimento LGBT, uma vez que se trata de um limite terminológico e não conceitual.

ampliar o termo, de modo a abarcar os demais espectros da sexualidade e das identidades de gênero que vivenciam essa forma de preconceito e discriminação e, nos impõe a necessidade de demarcar o que vem a ser, respectivamente, preconceito e discriminação. Para ele:

> [...] por **preconceito**, designam-se as percepções mentais negativas em face de indivíduos e de grupos socialmente inferiorizados, bem como as representações sociais conectadas a tais percepções. Já o termo **discriminação** designa a materialização, no plano concreto das relações sociais [...] que produzem violação de direitos dos indivíduos e dos grupos [...] (RIOS, 2009, p.54, grifo nosso).

Assim, preconceito diz respeito ao espectro psicológico do fenômeno, sendo mais aproveitado por determinadas áreas de ciências humanas, sobretudo a psicologia, e o segundo, mais difundido pelo vocabulário jurídico, diz respeito a uma efetivação concreta do preconceito e tem sido mais utilizado pelos estudos sociológicos.

Nas abordagens psicológicas que estudam o preconceito, sobressaem-se, as Teorias Projecionistas e as Teorias do Bode Expiatório. Nas Projecionistas, o sujeito, em conflito interno, encontra na projeção de sua frustração pessoal sobre o outro, a maneira de mediar seu conflito. No segundo grupo, as Teorias do Bode Expiatório, ocorre que diante de uma frustração coletiva, os indivíduos procuram identificar culpados e expurgar, através dele, o mal a que lhes atribuem à maneira eugenista. Nas abordagens sociológicas, por sua vez, prevalece a noção de estigma. Para essa perspectiva, as identidades são forjadas por meio das diferenças e, na medida em que essas diferenças são valoradas e afirmadas como legítimas ou ilegítimas os grupos creditados como ilegítimos são discriminados e estigmatizados (RIOS, 2009).

Pensar práticas docentes e gestoras que se comprometam com a desmobilização da LGBTfobia, nos coloca diante da tarefa de assumirmos o enfrentamento de um problema que é estrutural. A reflexão de Rogério Diniz Junqueira (2009), por outro lado, nos convida a desconstruir a ideia de uma docência e de escola salvíficas e nos instiga a assumir essa reflexão com tudo que ela revela em termos de desafios, mas também em termos de possibilidade. Reconhecer os desafios e as limitações da possibilidade de nossa ***práxis***, enquanto organização situada, pertencente a um tempo e uma cultura, não significa a impossibilidade de ações que rompam com as microfísicas do poder supostamente inquebrantáveis. Se há, como aponta o autor, uma pedagogia do insulto instituída na

cotidianidade das salas de aula, é possível, dentro da mesma cotidianidade, instituir uma pedagogia da afirmação.

No que diz respeito à atenção e ao trato que a gestão pode devotar ao enfrentamento à LGBTfobia, Santos (2019, p.131) afirma que "[...] para que a escola seja acolhedora e inclusiva é necessário que ela esteja atenta à noção de equidade. Conforme aponta Lück, a equidade está relacionada ao reconhecimento de que há pessoas e grupos em situações sociais diferentes e desfavoráveis [...]". Nessa direção, o autor mostra que, para que possam estar em condição de paridade com outras pessoas que não estão em situação social desfavorável, pessoas LGBT possuem necessidade de atenção e condições diferenciadas.

O que o trabalho do pesquisador nos mostra é que, a gestão escolar pode ser tanto parte do problema da reprodução da LGBTfobia, quanto de sua superação. Segundo Santos (2019), a gestão escolar pode ocupar o lugar de: desconhecimento – quando não oferece à equipe gestora formação que contemple essas questões; de silenciamento – quando a gestores e gestoras tentam impor punições a estudantes que não se enquadram nas padronagens de sexualidade e gênero e ainda quando se negam a atuar no sentido de prevenir, apurar e punir a LGBTfobia em ambiente escolar. Pode, pelo contrário, ocupar o lugar de: respeito – quando a gestão olha para tais estudante sem qualquer tipo de discriminação; de atenção – quando está atenta às manobras que tendem a transformar as diferenças em desigualdades e de compromisso – quando atua no sentido de fazer-se cumprir a garantia de direitos de todos e todas as estudantes.

METODOLOGIA

Neste artigo, optamos por utilizar uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2008). Articulada a ela, também trabalhamos com pesquisa exploratória (GIL,2002, .41). O método que escolhemos para o desenvolvimento da pesquisa foi o Método do Caso Alargado (SANTOS, 1993), que se origina na antropologia social e baseia-se no estudo de uma realidade determinada, um caso, ao qual alargamos os contornos que lhe são próprios para daí então buscar compreender outras realidades.

Nosso estudo foi inicialmente pensado para atender aos requisitos do componente curricular Estágio Supervisionado III, na área da gestão escolar, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – Campos Agreste (UFPE-CAA). Ocorrendo no período da

Pandemia Mundial do Covid-19, o nosso estágio foi vivenciado através da plataforma online Google Meet através de diálogos remotos. Esses diálogos ocorreram entre os meses de abril e maio de 2021. Colaboraram como sujeitos participantes da nossa pesquisa, dois professores que vivenciam a gestão escolar em suas trajetórias profissionais e acadêmicas.

Por motivos de preservação de suas identidades, os denominaremos de Convidado-1 e Convidado-2. O Convidado-1 trabalha atualmente na equipe gestora em uma escola pública da cidade de Caruaru-PE. O Convidado-2 estudou, durante seu curso de mestrado, o trabalho da gestão escolar no enfrentamento à LGBTfobia em Caruaru. Como técnica de coleta de dados em nosso estudo, utilizamos a roda de diálogo vivenciadas nos diálogos remotos, onde realizamos as perguntas das quais extraímos o material transcrito. Para a sistematização dos dados, decidimo-nos pela Análise do Conteúdo (BARDIN, 2016), técnica que consiste em três etapas. A fase inicial é a pré-análise, onde organizamos os dados e temos o primeiro contato com os documentos. A segunda etapa é a exploração do material, essa geralmente é uma fase mais demorada pois objetiva administrar sistematicamente as decisões tomadas na pré-análise. Por último, o tratamento dos dados, onde são constituídas as inferências e a interpretação dos dados trabalhados.

OLHARES DA GESTÃO ESCOLAR SOBRE O ENFRENTAMENTO À LGBTFOBIA EM CARUARU-PE

A análise temática, na perspectiva da análise de conteúdo, possibilitou identificar categorias que se constituíram a partir falas dos sujeitos, discorrendo sobre suas compreensões teóricas e vivências do cotidiano da gestão. As categorias identificadas são: Gestão de Intenções Democráticas, Pedagogia da Invisibilização, Pedagogia da ***Fake News***. O Convidado-2 oferece, a partir de sua imersão nas teorias da gestão escolar, um vislumbre sobre o quanto restam, nas primeiras teorizações sobre esse objeto, resquícios dos estudos da administração. Ele afirma que:

> [...] eles [teóricos da administração] vão pensar como se fosse uma reprodução da administração de uma empresa, então na cabeça deles você pega os pressupostos da administração da teoria geral da administração, que é um campo de conhecimento lá da administração empresarial, e traz para a escola, fazendo pouquíssimas adaptações [...] A empresa capitalista está preocupada com a maximização

> dos lucros da produção, o seu crescimento econômico, [...] a escola está preocupada que em garantir que os objetivos educacionais sejam atendidos [...] (Convidado-2, Diálogos Remotos: 15/03/2021).

Conforme o extrato de sua fala nos aponta, é possível inferir que, enquanto permanecer pautada apenas na busca pelo atendimento de determinados objetivos numeráveis, em detrimento de outros significados da educação, enquanto não assumir a problemática da formação humana em suas diversas camadas, a gestão escolar permanecerá – na concretude de suas ações – pautada em um paradigma epistemológico já há muito superado no campo da educação.

Desse modo, ergue-se uma primeira reflexão a respeito da gestão enquanto dimensão organizacional: a necessidade de pensarmos práticas que sejam capazes de acompanhar as teorizações vigentes e que, portanto, comprometam-se com a integralidade da formação humana. Tal concretização começa por aceitar os desafios apresentados pelos paradigmas adotados, mesmo os mais progressistas – como a gestão democrática – não romantizando-a, mas encarando suas possibilidades e limites e, sobretudo, apostando em sua capacidade agregadora. Nesse sentido, para o Convidado-1, a compreensão a respeito da complexidade da gestão deve ser o ponto inicial de qualquer que queira pensar a esse respeito. Ele nos diz:

> [...] a gestão é muito complexa, porque a gente lida com muitas coisas, a gente tem o FUNDEB que é baseado no número de alunos da escola, então o censo escolar precisa estar sempre atualizado. Temos o trabalho da analista educacional. Ela, entre outras coisas, vê o censo escolar: quantos alunos tínhamos ano passado, quanto alunos estão matriculados esse ano, quantos alunos frequentam, quantos são desistentes. A gente precisa saber de tudo porque isso vai determinar a verba, os livros didáticos, a alimentação escolar, de transporte escolar, então veja quantas coisas precisamos lidar e prestar contas de tudo isso [...]. Por exemplo, o gestor está impossibilitado, já há umas duas semanas de fazer qualquer coisa que não seja o PDDE – que é o Programa Dinheiro Direto na Escola. Porque esse documento é muito detalhado, você precisa preencher com muito cuidado, se você errar uma vírgula ele volta e você tem que refazer tudo de novo e é um documento que tem prazo e é um documento que é dinheiro, é verba e é dinheiro público [...] (Convidado-1, Diálogos Remotos: 02/03/2021).

A fala do Convidado-1, transcrita acima, destaca as diversas camadas que constituem essa estrutura complexa, muitas vezes vista como um bloco único e descortina a responsabilidade que acaba por ser própria do fazer gestor. Seguindo, ele aponta para as dificuldades advindas da eleição da gestão democrática como paradigma possível e afirma os limites de uma concretização plena da experiência democrática na gestão. Para ele, como veremos abaixo, não é possível falar em democracia plena no exercício da gestão, mas em desejos democráticos, já que a democracia plena exigiria um engajamento também por parte da comunidade, numa perspectiva articulada, coletiva e deliberativa. Segundo afirma:

> [...] a gestão democrática é complicada, porque a gente sabe, a democracia ela não se realiza como um todo nem na política governamental mesmo. Então é complicado, nós temos desejos democráticos, mas a democracia não chega a ser plena. Na escola, quando você diz assim "os pais e mães não vão na reunião" não me parece uma falta de democracia, mas uma falta de entendimento das pessoas de que elas precisam fazer parte dessa instituição [...]. Uma escola não pode ser um OVNI – um objeto não identificado – no meio de uma comunidade. Ela precisa dialogar com essa comunidade. Então, se a escola tem esse entendimento e a comunidade não tem, esse já é um problema democrático (Convidado-1, Diálogos Remotos: 02/03/2021).

A efetivação do princípio democrático na escola ultrapassa, portanto, a vontade da equipe gestora. A fala do convidado mostra a compreensão ampliada acerca da criação de uma cultura democrática junto à comunidade escolar.

No que concerne ao enfrentamento à LGBTfobia por parte da gestão, o Convidado-2, que tematizou a gestão escolar no enfrentamento à LGBTfobia em sua dissertação de mestrado, nos conta que sua escolha pelo tema foi motivada pela história de um aluno transexual que era recorrentemente subtraído ao direito de usar o seu nome social na sala de aula. Matriculado na rede pública de ensino da cidade de Caruaru-PE, o aluno em questão não encontrou apoio junto à gestão de sua escola, o que o levou a buscar diálogo junto aos movimentos sociais. O Convidado-2 conta que uma das táticas recorrentes na cultura instituinte é a de invisibilizar a problemática de modo a parecer que tal fenômeno não ocorre. Nesses casos, outra estratégia amplamente utilizada tem sido a de

delegar a responsabilidade pelo enfrentamento desse tipo de situação a outras instâncias e se eximir de qualquer responsabilidade.

Para além dessa pedagogia da invisibilização, as falas do Convidado-2 nos fazem ainda supor a existência de uma "pedagogia da *fake News*" no que concerne ao trato das questões de LGBTfobia na escola. O que o Convidado-2 nos mostra é que, de forma reiterada, docentes e gestores/as das redes públicas de Caruaru-PE de ensino têm repetido que há uma lei municipal proibindo a escola de tratar as questões de gênero e de LGBTfobia em ambiente escolar. Tal lei, de fato, jamais existiu. Contudo, de tão repetida por profissionais descomprometidos ou mal intencionados, passou a ser compreendida como um fato largamente sabido. Quando questionado a esse respeito, o Convidado-2 responde:

> [...] Não há no Brasil, não existe legislação nenhuma e se algum profissional da educação falar isso para vocês, por favor conversem com ele e pergunte qual é a lei, diga: "me mostre a lei", por que é uma mentira contada tantas vezes que até os pobres dos diretores acreditam. Por que ali está sediado o pânico moral. Porque todo mundo tem medo de ser punido por uma legislação. Quem quer estar se arriscando no trabalho e sofrer um processo administrativo de servidor público? Mesmo que seja funcionário efetivo ninguém quer. Todo mundo fica com medo. Quem quer ter uma rádio evangélica na porta da sua escola dizendo que você é um diretor que está implementando a ideologia de gênero? Eu vi isso acontecer na minha pesquisa. Uma professora, depois de um projeto sobre sexualidade, mobilizou rádios evangélicas levou na porta da escola, [...] teve até marcha contra a ideologia de gênero em Caruaru (Convidado-2, Diálogos Remotos: 15/03/2021).

Conforme o convidado nos conta, essa estratégia de silenciamento baseada no pânico moral, no medo e na punição, em Caruaru-PE, tem origem no ano de 2014. Houve, entre 2014 e 2015, a configuração de um Plano Municipal de Educação que estabeleceria metas a serem cumpridas no ano de 2015. Dentre as diversas metas do plano, uma delas era a mensuração do gênero dos/as estudantes da rede municipal e, outra meta era combater a violência de gênero nas escolas. Na ocasião, um vereador, ligado a grupos conspiradores cristãos, propôs a retirada dessas duas metas do plano e, a partir de diversos embates, conseguiu, junto a seu grupo de fundamentalistas, retirar as menções à gênero do Plano. Contudo, a retirada de menções à palavra gênero de um plano de metas

não significa a proibição do tema, significa apenas que ele não é meta instituída. Porém, a partir desse ocorrido, espalhou-se entre os profissionais da educação, docentes e gestores/as a ideia de proibição às discussões de gênero – proibição que, de fato, nunca existiu. Todo o episódio pode ser lido através de um artigo apresentado no XII CONAGES (SANTOS, LAGE, 2016).

O Convidado-1, quando perguntado pelas estratégias de enfrentamento à LGBTfobia, nos apresenta o diálogo como principal abordagem para o enfrentamento à LGBTfobia na escola. A fala transcrita abaixo apresenta algumas das ações de enfrentamento descritas pelo profissional. Chamamos atenção para o fato de que, segundo o relato a que tivemos acesso, embora haja uma ação institucional e a gestão escolar se mostre atenta à cultura organizacional instituída, é possível pensarmos em estratégias mais interventivas, já que se trata de um problema estrutural. Observemos o relato abaixo:

> [...] quando os pais vão fazer a matrícula dos alunos eles preenchem um questionário enorme e a secretaria encaminha esses pais para a minha sala. Lá na minha sala eu tenho uma conversa com eles sobre as regras da escola. Uma das questões abordadas é a questão do preconceito, eu explico que não é tolerada nenhuma forma de preconceito e entrego essas regras por escrito. Então eu explico que nenhuma forma de preconceito: racismo, homofobia, gordofobia, xenofobia, questão de gênero, enfim. Eu falo pra eles que não toleramos mais, que é preciso respeitar o outro. Falamos isso para os pais e dizemos que se por acaso ocorrer algum xingamento, violência verbal ou física, a gente resolve aqui na minha sala [...]. Então, vamos nesse tom [...] (Convidado-1, Diálogos Remotos: 02/03/2021).

A gestão escolar, segundo relata o Convidado 1 em nosso encontro, apresenta de forma impressa uma exigência de respeito mútuo no convívio escolar. Esse nos parece um excelente ponto de partida, já que confere certa materialidade frente à efemeridade de um diálogo exclusivamente oral. Inquieta-nos, porém, a possibilidade de agregação no trato de todas as formas de opressão – as estruturais como racismo, misoginia e LGBTfobia, junto às demais[2]. Parece-nos importante destacar que

2 Não sustentamos que a LGBTfobia deve ter atenção especial frente à outras reivindicações. O que dizemos é que uma homogeneização das lutas impede uma compreensão dos

nomear adequadamente, isto é, dar contorno, ser especifico/a, é parte inegociável do exercício de compreensão dos fenômenos. Com efeito, é necessário que tratemos de cada um dos sistemas de opressão especificamente, tendo em vista que cada um deles possui traços distintos, que os diferencia dos demais, sob o risco de que, tratados de forma genérica e, sobretudo sem um mecanismo sistemático de desencorajamento, as opressões vivenciadas pelos sujeitos pareçam triviais – todas iguais umas às outras e, por conseguinte, sem importância. A mesma abordagem dialógica adotada no trato com os alunos, parece ser também adotada no trato para com professores/as. Vejamos o extrato a seguir:

> [...] o aluno disse que o professor falou assim "não vou fazer isso porque isso é coisa de viado" [...]. Então chamamos o professor, o gestor e eu, e nos falamos com ele sobre essa questão, que ele tivesse cuidado com essas falas porque nossa escola não tolera essas falas desrespeitosas [...] (Convidado-1, Diálogos Remotos: 02/03/2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das primeiras coisas que podemos destacar, quando nos propomos a estudar o papel da gestão no enfrentamento à LGBTfobia na escola é a escassez de elaborações teóricas especificas. Ao realizar um levantamento bibliográfico dos anais de Reuniões científicas da ANPEd, que aconteceram dentro do período de 2005 à 2019, constatamos uma escassez de estudos relacionando gestão ao enfrentamento à LGBTfobia na escola. Nenhum trabalho nestes termos foi apresentado durante esse período. Essas temáticas são discutidas de formas separadas, ao penetrar no debate acerca do movimento LGBT e a LGBTfobia dentro dos espaços educacionais, o foco parte para o olhar/papel do professor em sala de aula e o papel da família dentro da perspectiva do enfrentamento ao preconceito, já quando se discute sobre gestão não se tem uma afunilamento para questões de gênero e sexualidade dentro das escolas, bem como para a discussão sobre o papel da gestão na implementação de medidas contra discriminações.

aspectos específicos de cada uma delas e, desse modo, acaba por diluir não apenas uma, mas todas elas. Portanto, apostamos no trato individual de cada uma das reivindicações coletivas.

Retomando a nossa inquietação inicial sobre as concepções da gestão escolar acerca da LGBTfobia, temos a dizer o seguinte:

O nosso primeiro objetivo é – identificar as compreensões de gestão escolar construídas pelos sujeitos. Nessa direção, é possível afirmar que para os entrevistados, a gestão escolar é uma realidade na qual se sobrepõe várias questões, configurando-se como organização complexa. No que diz respeito à gestão democrática, ela se apresenta como uma ideação que é possível perseguir, mas que, devido às inúmeras limitações da vida em sociedade, sobretudo no que diz respeito ao engajamento da sociedade nas questões da escola, não se estabelecem por completo.

Nosso segundo objetivo é – investigar as concepções de LGBTfobia na escola. Segundo os relatos a que tivemos acesso, é possível inferir que a LGBTfobia tende a ser tratada junto à outras formas de preconceitos e discriminações. Essa simplificação, pode comprometer um enfrentamento efetivo da LGBTfobia – já que incorre no risco de ignorar aspectos específicos desse tipo de preconceito e discriminação.

Nosso terceiro objetivo é – identificar as principais estratégias usadas pela gestão escolar para desmobilizar a LGBTfobia no contexto da escola. Nesse sentido, destacamos que, no caso em questão, a partir do recorte de fala do Convidado 1, a principal estratégia tem sido o diálogo. Não obstante a convicção de que o diálogo, de fato, é um caminho potente para uma experiência mais afirmativa das singularidades e diferenças, é preciso que reconheçamos os limites dessa abordagem. Sobretudo se não evolui para formas mais incisivas de desencorajamento – quando esse diálogo é acompanhado de estratégias que tentem evitar possíveis – e até prováveis – reincidências.

Por esses motivos, assinalamos a necessidade de que abordagens sejam pensadas de modo a fazer com que o enfrentamento à LGBTfobia saia do âmbito da cultura instituinte e passe para a esfera da cultura instituída. Somente dessa forma, isto é, através de políticas institucionais e mesmo do Projeto Político Pedagógico da escola, será possível a construção de um aparato que dê conta de um enfrentamento potente e sistemático em seus diversos níveis – identificação do problema, tratamento, desencorajamento e reflexão conjunta sobre a problemática. Assim, compreendemos que o diálogo precisa ser acompanhado por estratégias de enfrentamento sistemático, para que seu significado não se transmute em mero palavreado.

Portanto, o diálogo tem sido a principal estratégia da gestão da escola em questão, para desmobilizar a LGBTfobia. Respaldados pelo

Método do Caso Alargado (SANTOS, 1983), salientamos que essa pode ser também a realidade de outras escolas. Pretendemos chamar atenção para a necessidade de estratégias que acompanhem a complexidade do fenômeno e que não simplifiquem seus meandros nem subestime sua intransigência nem seu potencial desumanizador. Tratar a LGBTfobia e qualquer outra forma de discriminação, como sinonímicas, como um bloco homogêneo de atitudes meramente reprováveis, tende impedir a compreensão de seus aspectos mais específicos – seu caráter estrutural, por exemplo.

Nesse sentido, sustentamos que o enfrentamento a LGBTfobia na escola começa pelo entendimento de que, conforme aponta seu nome: ela é qualquer forma de preconceito que pode ocasionar em discriminação e estigmatização em ambiente escolar da população LGBT. Diante dela, não parece suficiente que o diálogo seja erigido único recurso de enfrentamento de docentes e gestoras/es. Com isso, não negamos a potência da pedagogia da afirmação, vivenciada/instituída nas salas de aula para desmobilizar a pedagogia do insulto, mas sinalizamos que diante de um sistema de discriminação histórico e estrutural, talvez seja preciso que pensemos estratégias sistemáticas e estruturais, que sejam consistentes o suficiente para empreender a escritura de uma nova história.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília: Imprensa Oficial, 2001.

COSTA, Ana Alice Alcantara. O Movimento Feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política. In: **Olhares Feministas**. Hildete Pereira de Melo; Adriana Piscitelli; Sônia Weidner Maluf; Vera Lucia Puga. (org). Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora. 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JUNQUEIRA, Rogerio Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: Rogerio Diniz Junqueira (org) **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ U: Vozes, 1997.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba. Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: Uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Cad. De Gestão.

MELLO, Luiz; GROSSI, Mirian Pilar; UZIEL, Ana Paula. A Escola e @s Filh@s de Lésbicas e Gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil. In: Rogerio Diniz Junqueira (org) **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

RIOS, Roger Raup. Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação. In: Rogerio Diniz Junqueira (org) **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SANTOS, Ana Lúcia Feliz dos. **Gestão democrática na escola: Bases epistemológicas, políticas e pedagógicas.** 29º Reunião Anual da Anped, 2006.

SANTOS, Boaventura. **Conflitos urbanos no Recife: o caso "Skylad"**. Revista Críticanº11, maio, Coimbra, 9-59, 1983.

SANTOS, Émerson Silva. **LGBTfobia na educação e a atuação da gestão escolar**. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2019.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo Santos; SALES, Mônica Patrícia da Silva. Gestão democrática da escola e gestão do ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola. In: **Revista Ensaio**. Belo Horizonte. v.14, n. 02. p. 171-183. ago-nov 2012.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. **As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica**. 2016. 400 fl. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

SANTOS, Emerson Silva; LAGE, Allene. Poder patriarcal, machismo e homofobia: a atuação da câmara de vereadores de caruaru/pernambuco na aprovação do plano municipal de educação. In: **XII Coloquio Nacional Representações de Gênero e Sexualidade**. 2016. In: < https://editorarealize.com.br/editora/anais/conages/2016/TRABALHO_EV053_MD1_SA2_ID482_12022016215603.pdf>

SIMOES, Júlio Assis; FACCHINE, Regina. **Na trilha do Arco-íris: do movimento homossexual ao movimento LGBT.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Organizadores: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

O EROTISMO FEMININO NA OBRA *A CARNE* DE JÚLIO RIBEIRO

LUANA BEATRIZ DE LIMA E SILVA
Mestranda do curso de Mestrado em Formação de Professores, UEPB. E-mail: luanabeatrizpoesia@gmail.com;

ORIENTADORA: PROF.ª MA. MARCIA CRISTINA XAVIER[2]
Professora Mestra do curso de Letras da Universidade de Pernambuco – UPE. E-mail: marcia.c.xavier@oi.com.br.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a representação do erotismo feminino na obra *A carne* de Júlio Ribeiro considerando o movimento naturalista na perspectiva do Brasil e percebendo criticamente como o desejo feminino é apresentado perante a visão de eros, assim como estudos ideológicos da época de sua publicação e concepções sociais. Esta pesquisa se fundamenta nas teorias que explicam as representações do erotismo, como Jesus Antônio Durigan que aborda as perspectivas do texto erótico, Octávio Paz, trazendo a relação entre a dupla chama: amor e erotismo, Lúcia Castelo Branco apontando a transfiguração de "eros" no realismo burguês brasileiro, além de outros pesquisadores que permitirão compreender e alcançar todos os objetivos traçados.
Palavras-chave: erotismo. representação. personagem.

ABSTRACT

This article aims to analyze the representation of female eroticism in the work Julio Ribeiro *A Carne* considering the naturalist movement in Brazil's perspective and realizing critically as female desire is presented to the eros of view, as well as ideological studies from the time of its publication and social conceptions. This research is based on theories that explain the representations of eroticism, as Jesus Antonio Durigan that addresses the prospects of erotic text, Octavio Paz, bringing the relationship between the duo called: love and eroticism, Lúcia Castelo Branco pointing the transfiguration of "eros" the Brazilian bourgeois realism, and other researchers that will allow understand and achieve all the objectives outlined.
Keywords: erosticism. representation. character.

1. INTRODUÇÃO

No contexto da Literatura Mundial, o corpo feminino, bem como sua sexualidade, se apresentava embasados em muitos equívocos atribuídos às mulheres desde a antiguidade. Dessa forma, no contexto naturalista, eis que ocorre a publicação da obra "A carne" de Júlio Ribeiro em 1888, trazendo em sua linguagem fortes traços de exaltação à concepção Dionísia, ao prazer e a brutalidade com que o desejo humano se apresenta envolto na psique e na carne, sendo a obra considerada como obscena no período de sua publicação. Dessa forma, na fase literária naturalista, surge a personagem Lenita, moça instruída, que teve a oportunidade de estudar, mesmo sendo mulher ou tendo sido criada apenas pelo pai, sua única figura masculina ao qual foi dedicado convívio. Com base na narrativa, emerge a curiosidade sobre que forças psíquicas e corpóreas levaram Lenita a se perfazer eroticamente na obra? E como podemos interpretar os traços desse erotismo feminino dentro do campo de estudo do erotismo?

Formulados estes questionamentos, esta pesquisa se fundamenta nas teorias que explicam as representações do erotismo, como Jesus Antônio Durigan que aborda as perspectivas do texto erótico, Octávio Paz, trazendo a relação entre a dupla chama: amor e erotismo, Lúcia Castelo Branco apontando a transfiguração de "eros" no realismo burguês brasileiro, além de outros pesquisadores que permitirão compreender e alcançar todos os objetivos traçados na realização desta pesquisa.

As manifestações eróticas na literatura, mais especificamente o texto erótico, são emanadas pelas descrições de amores, paixões, ou até mesmo pela exaltação aos prazeres do corpo. Trazendo para o contexto a obra "A carne" de Júlio Ribeiro, o erotismo desperta a curiosidade humana porque o texto erótico se apresenta como um espelho metafórico dessa sexualidade, assim como aponta Durigan: o erotismo é, portanto, a metáfora da sexualidade humana. Partindo dessa premissa, consideramos que na obra "A Carne" há várias possibilidades de compreender o erotismo humano. Com ênfase na personagem Helena/Lenita, será possível identificar as diversas formas em que a sexualidade feminina se manifesta no texto literário.

As manifestações eróticas na literatura, mais especificamente o texto erótico, são emanadas pelas descrições de amores, paixões, ou até mesmo pela exaltação aos prazeres do corpo. Trazendo para o contexto a obra "A carne" de Júlio Ribeiro, o erotismo desperta a curiosidade humana

porque o texto erótico se apresenta como um espelho metafórico dessa sexualidade, assim como aponta Durigan: o erotismo é, portanto, a metáfora da sexualidade humana. Partindo dessa premissa, consideramos que na obra "A Carne" há várias possibilidades de compreender o erotismo humano. Com ênfase na personagem Helena/Lenita, será possível identificar as diversas formas em que a sexualidade feminina se manifesta no texto literário.

Outro grande motivo que nos faz situar o nosso olhar sob a obra de Júlio Ribeiro diz respeito ao fato discriminatório da obra ter sido classificada como "menor" ou não ter sido tão estudada no âmbito acadêmico em razão da crítica literária julgar o romancista como inferior em relação a outros que compuseram nossa arte romancista naturalista no mesmo período. Contrariamente a essa crítica, pretendemos analisar a obra valorizando a representação do erótico na figura feminina, que aos poucos começa a libertar-se das amarras sexistas no contexto social burguês brasileiro marcado pelo pudor sexual.

Para concretização dos objetivos traçados nesta pesquisa, primeiro faz-se necessário um breve olhar sobre o contexto geral da obra, a configuração da linguagem erótica, um estudo sobre a personagem

em questão, Helena e seu desejo despertado perante as figuras masculinas.

2. VISÃO GERAL DA OBRA

Com a publicação da obra "A carne", o autor Júlio Ribeiro recebeu várias críticas depreciativas em razão de sua narrativa possuir temas ignorados pela burguesia paulista em meados 1888. Com grande ousadia, a obra ***A carne*** conseguiu avaliações, em sua maioria, discriminatórias, acerca das temáticas que circundaram a vida de Helena ou Lenita, personagem principal do romance, ou os demais personagens. Por muitos, a obra foi depreciada como obscena, o que afinal repercutiu de maneira positiva, pois quem não lia a obra porque admirava a narrativa de Júlio Ribeiro, o fazia pela curiosidade de saber o que havia de tão proibido nessa história.

A crítica foi bastante severa com a recepção de sua obra, chegando a denominá-la de "carne podre" ou "carne crua", apontando que o escritor havia escrito uma obra ofende a moral e os bons costumes no que se refere à sociedade burguesa Paulista.

Uma das críticas mais severas a esse respeito foi escrita por Sena Freitas, conhecido popularmente como Padre Sena Freitas que tomou

posição acerca da obra com base nos argumentos de que ela apresentava forte apelo sexual, além de ser inverossímil por representar um insulto ao público paulista. No plano da estética, o padre ressaltou que: "o enredo era frouxo, inverossímil, incoerente, e de chofre, advogava ideias como o amor livre e bissexual".[1] Óbvio que a obra não poderia ter outra recepção senão esta, pois o que haveria de mais sujo para uma sociedade patriarcal ler um livro que narra a vida de uma mulher inteligente, independente e que desfrutou dos prazeres do corpo? Ou até mesmo o fato de termos um homem que morre envenenado por amar uma mulher. Essa visão, de fato, era inverossímil a todas as obras canônicas produzidas do Brasil do século XIX.

> O que ocorre em grande parte dos textos realistas é um profundo silenciar com relação aos detalhes do ato ilícito, seguindo, em geral, de um rápido deslocamento do foco narrativo para outras situações. [...] Os romances realistas Memórias póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis, A Fallencia, de Júlia Lopes de Almeida, e o Marido da Adúltera, de Lúcio de Medonça, desenvolvem-se, todos, em torno da trama do adultério. No entanto, em nenhum deles a relação ilícita é colocada em termos que poderiam ofender o pudor das senhoras e cavalheiros burgueses, ou seja, em nenhum momento o narrador desce a detalhes a respeito dos contatos do casal, seus encontros ou seus diálogos menos decorosos. (CASTELO BRANCO, ano, p. 32).

Levando em consideração as produções anteriores à obra ***A Carne***, Lúcia Castelo Branco (1998, p.49) aponta que não serão apenas os amores escondidos que farão parte dessa tentativa de suavizar as representações do erótico na linguagem.

> Ao lado desses, há toda uma gama de amores desvairados e sexualidades periféricas, que não se circunscrevem aos moldes do casamento e não atendem a finalidades

1 Os trechos que abordam as críticas de Sena Freitas a Júlio Ribeiro foram retirados da dissertação "Nos domínios da carne: Júlio Ribeiro e Sena Freitas e polêmica no Século XIX", escrito por Lucélia Rodrigues de Oliveira, extraído do livro ***A Carne***, publicado em 1972 pela editora Três. Após a publicação do romance A Carne, o padre Sena Freitas publicou artigos em jornais denegrindo a imagem a obra, como por exemplo, chamando-a de "A carniça - por Júlio Ribeiro". O autor, por sua vez, revidou as críticas escrevendo artigos para outros jornais chamando-o de O Urubu – Sena Freitas. Estes textos foram publicados em diversas edições da obra. Nesta ressalva, usamos a dissertação de (ibidem).

> procriadoras; ao contrário, opõem-se a essas normas e as desafiam em busca irrefreável do prazer pelo prazer. É assim que a literatura naturalista, bastidor e palco dos perversos do seu tempo, vai dissecar com todas as minúcias as vergonhas "mazelas" da sociedade, que até então viviam na obscuridade.

Naquele período assim se constituía o naturalismo, e passariam a ser considerados transgressores àqueles que não seguissem as condutas exigidas pela sociedade. A época, portanto, era marcada pelo exibicionismo de teorias como as de Lasègue, dos fetichistas de Binet, dos zoófilos e zooerastas de Krafft-Ebing, dos autmossexualistas de Rohleder, subvertidos, por exemplo, na personagem Lenita de ***A Carne*** de Júlio Ribeiro, perfazendo suas características transgressoras à ideia de seu tempo.

A partir desse ponto emerge a concepção de interdito e transgressão, pois toda representação que não era considerada dentro de uma conveniência social, levava a uma espécie de transgressão literária, assim como a própria transgressão corpórea como ato consumado.

> Perversos seriam, pois, na época, todos aqueles que não cumprissem à risca as normas de conduta da sociedade, todos o que ousassem a desafiar a ordem buscando satisfação em sexualidades não rentáveis e não utilitárias. [...] É natural que, num ambiente de alto controle da sexualidade, as "perversões" venham à tona com igual força e, evidentemente, em direção oposta. [...] o jogo entre o proibido e sua transgressão funciona como um dos elementos impulsionadores do fenômeno erótico. (ibidem, ano, p.50).

Por isso que a arte naturalista foi, em sua essência, tão polêmica e ao mesmo tempo tão verossímil ao revelar o irrevelável da sociedade.

4. A REPRESENTAÇÃO DO EROTISMO E A PERSONAGEM HELENA

Do ponto de vista etimológico, "erótico remete a palavra erotikós (relativo ao amor) e deriva de Eros, o Deus do amor para os gregos-Cupido para os romanos".[2]

2 Esta definição do erotismo foi retirada do livro "Erotismo e Literatura" de Jesus Antônio Durigan, mas é importante ressaltar que o erotismo possui várias manifestações na

A própria definição etimológica é insuficiente para definir o texto erótico, pois tal representação constitui uma tentativa incessante de relacionar um fato cultural e inerente ao ser humano: a sexualidade, na representação da linguagem escrita. Por essa razão, Jesus Antônio Durigan (ano, p.7) nos diz que: [...] o texto erótico se apresenta como uma representação que depende da época, dos valores, dos grupos sociais, das particularidades do escritor, das características de uma cultura em que foi elaborada." A partir dessa relação, emerge a linguagem erótica, numa união entre Sociedade-Cultura, Época, Grupos sociais, e, principalmente, da linguagem do escritor que fornece todos os meios estilísticos para que as personagens adquiram semelhanças com a realidade sensitiva/ sexual.

Octavio Paz apud Durigan esclarece que:

> Na linguagem, e na vida erótica de todos os dias, os participantes imitam os rugidos, relinchos, arrulhos e gemidos de toda a espécie de animais. A imitação não pretende simplificar, mas complicar o jogo erótico e assim acentuar seu caráter de representação. (DURIGAN, 1986, p. 8).

Inserindo a obra ***A carne*** nesse contexto, é necessário compreender a opção que Júlio Ribeiro adotou ao imitar ao máximo, por meio de sua linguagem, todos os traços possíveis da "realidade" para tornar sua obra com características naturalistas e também com um forte tom erótico, que vibra no corpo despertando a carne sensível aos instintos humanos. Assim, para chegarmos a um esclarecimento acerca da linguagem erótica, (ibidem) afirma que: "O ato erótico é uma cerimônia que se realiza às costas da sociedade e frente a uma natureza que jamais contempla representação".

O texto erótico no seu modo atrativo de ultrapassar preconceitos pela sua coragem de existir ou a coragem de seus escritores, muitas vezes foram repreendidos, numa longa história de censura, muitas vezes por revelar tão mais supostas realidades do que a própria e "aparente realidade". Vejamos quais eram os argumentos contra o texto erótico:

> [...] quase sempre foi, dentre vários argumentos no mesmo naipe, a de que as realizações textuais censuradas

perspectiva literária, bem como para psicanálise, que considera o erotismo como um símbolo da vida, sendo seu combustível a libido que é o princípio da ação. Assim como o faz refletir no seu oposto, na figuração de Tânatos, que representa a morte e a destruição.

> eram obscenas e visavam à estimulação e desregramentos sexuais ou que ofendiam a moral. Por isso, se enquadravam perfeitamente na categoria de produtos ideologicamente perigosos, ofensivos e nocivos à sociedade. (ibidem, ano, p.24).

A realidade é que as manifestações eróticas sempre fizeram parte da vida social do ser humano. E como poderia deixar de ser, se as representações, de certo modo, são baseadas em sua própria vida? É óbvio que as tentativas de repreensão a essas obras não conseguiram êxito maior, isto porque a sexualidade, o sexo e o erotismo sempre fizeram parte do humano e não poderia ser de outra forma. Daí a necessidade de sua representação no plano estético e literário, onde existe a liberdade de expressão no âmbito estético-artístico.

A PERSONAGEM HELENA E A RELAÇÃO COM O EROTISMO

O corpo feminino sempre se apresentou como um limiar entre a vida e a morte já que os seres humanos nascem da mulher e em seguida a este nascimento forma-se também uma transfiguração de morte. A vida e a morte se entrelaçam no corpo feminino.

> No **aspecto *corporal***, que não está nunca separado com rigor do seu aspecto cósmico, o alto é representado pelo rosto (a cabeça), e o baixo pelos órgãos genitais, o ventre e o traseiro. O realismo grotesco e a paródia medieval baseiam-se nessas significações absolutas. Rebaixar consiste em aproximar da terra, entrar em comunhão com a terra concebida como um princípio de absorção e, ***ao mesmo tempo***, de nascimento: quando se degrada, amortalha-se e semeia-se simultaneamente, mata-se e dá-se a vida em seguida, mais e melhor. Degradar significa entrar em comunhão com a vida da parte inferior do corpo, a do ventre e dos órgãos genitais, e portanto com atos como o coito, a concepção, a gravidez, o parto, a absorção de alimentos e a satisfação das necessidades naturais. A degradação cava o túmulo corporal para dar lugar a um *novo* nascimento. **E por isso não tem somente um valor destrutivo, negativo, mas também um positivo, regenerador: é ambivalente, ao mesmo tempo negação e afirmação.**" (BAKHTIN, 1987 p. 18-19).

Na narrativa da obra em análise, nos primeiros momentos já podemos encontrar esse traço peculiar do erotismo. Helena, a personagem

principal, nasce e sua mãe morre em seu nascimento. Por essa razão fazemos uma leitura que remete ao realismo grotesco, pois suas concepções se enquadram na representação do corpo e seus desdobramentos.

No dia seguinte ao da formatura, o honesto tutor passou-lhe a gerência da avultada fortuna que lhe coubera, dizendo:

> - Está rico, menino, está formado, tem um bonito futuro diante de si. Agora é tratar de casar, de ter filhos, de galgar posição. Se eu tivesse filha você já tinha noiva; não tenho, procure-a você mesmo.
>
> Lopes Matoso não gastou muito tempo em procurar: casou-se logo com uma prima de quem sempre gostara e junto à qual viveu felicíssimo por espaço de dois anos.
>
> Ao começar o terceiro, morreu a esposa, de parto, deixando-lhe uma filhinha. (RIBEIRO, 1888, p. 15).

O nome que é dado à personagem também se insere envolto em uma representação de força e de muita coragem, tendo o nome Helena origem do grego (***Heléne)***, a partir de (***heláne)***, que significa "tocha". Este nome (***hélê)*** quer dizer "raio de sol", fazendo com que Helena signifique "a reluzente" ou "a resplandecente". Outro aspecto importante da sua denominação refere-se à Helena de Tróia, dada como a mulher mais bela do mundo, que foi raptada por Paris, príncipe de Tróia, dando início a famosa Guerra de Tróia, entre gregos e troianos.

Com toda essa conotação de força atribuída ao seu nome, Helena, no entanto, apresenta-se bastante instável com relação à sua personalidade. Em alguns momentos, apesar dos tantos pedidos de casamento, demonstra que não sente vontade de se casar, sendo sua única figura masculina de referência, o seu pai.

> Os pedidos de casamento sucediam-se: Lopes Matoso consultava a filha.
>
> - É i-los despedindo, meu pai, respondia ela. Escusa que me consulte. Já sabe, eu não me quero casar.
>
> - Mas, filha, olha que mais cedo ou mais tarde é preciso que o faças.
>
> - Algum dia talvez, por enquanto não.
>
> - Sabes que mais? estou quase convencido de que errei e muito na tua educação: dei-te conhecimentos acima da bitola comum e o resultado é ver-te isolada nas alturas a que te levantei. O homem fez-se para a mulher, e a mulher para o homem. O casamento é uma necessidade, já não

> digo social, mas fisiológica. Não achas, de certo, homem algum digno de ti?
>
> - Não é por isso, é porque ainda não sinto a tal necessidade do casamento. Se eu a sentisse, casar-me-ia. (ibidem, 1888, p. 16-17).

Pode-se inferir que o casamento de Helena seria uma forma de separação entre o seu pai e ela mesma. De acordo com o discurso da narrativa, é possível fazermos a leitura de que antes da morte do pai, sua vida lhe era suficiente junto à imagem de Lopes Matoso. Porém, logo quando veio a morte do pai, o autor insere na narrativa traços que permite levarmos à concepção preconceituosa do Histerismo que foi durante muito tempo atribuída à mulher.

> Sempre no mesmo teor de vida chegou Lenita aos vinte e dois anos, quando um dia amanheceu Lopes Matoso a queixar-se de um mal-estar indescritível, de uma opressão fortíssima no peito. Sobreveio um acesso de tosse, e ele morreu de repente sem haver tempo de chamar um médico, sem coisa nenhuma. Matara-o congestão pulmonar.
>
> Lenita quase enlouqueceu de dor: o imprevisto do sucedido, vácuo súbito e terrível que se fez em torno dela, a superioridade e cultura do seu espírito que refugia a consolações banais, tudo contribuía para acentuar-lhe o sofrimento.
>
> Dias e dias passou a infeliz moça sem sair do quarto, recusando-se a receber visitas, tomando inconscientemente, a instâncias dos fâmulos, algum ligeiro alimento.
>
> Por fim reagiu contra a dor pálida, muito pálida nas suas roupas de luto, ela apareceu aos amigos do pai, recebeu os pêsames fastidiosos do estilo, procurou por todos os meios afazer-se à vida solitária que se lhe abria, vida tristíssima, erma de afetos, povoada de lembranças dolorosas. Tratou de dar direção conveniente aos negócios da casa, e escreveu ao coronel Barbosa, avisando-o de que se retirava temporariamente para a fazenda dele.

Os acontecimentos que tecem a narrativa de Julio Ribeiro, leva a personagem Helena também a ser fruto de sua experimentação científica e estética no romance.

> Outro tema desenvolvido pelos romances naturalistas e que acompanha e comprova as teorias da época reside na análise da histeria feminina. Aproveitando as lições de

> Charcot, os romancistas criaram personagens exclusivamente guiadas pelas impericosas necessidades do corpo, que não satisfeitas, levam-nas à infelicidade, à depressão e, por fim, a histeria. É em torno desta problemática que vão girar as personagens de A Carne, de Julio Ribeiro, e O Homem, de Aluízio de Azevedo. Lenita e Magdá, virgens senis de romances afrodisíacos, terminam por enlouquecer após longos períodos de tão penosa abstinência sexual. [...] (CASTELO BRANCO, 1985, p. 54).

Não é apenas a morte do pai que leva Helena a apresentar comportamentos instáveis no enredo. É certo que há na narrativa uma visão preconceituosa com relação à mulher. Helena passa por transtornos com a morte do pai e posteriormente vive também momentos confusos com a partida de Manuel.

> Exclusivamente guiadas por suas necessidades fisiológicas, as personagens femininas do naturalismo tornaram-se tão inexistentes e irreais quanto as musas românticas que os 'romancistas experimentais' pretendiam abolir da literatura. Sua inferioridade em relação ao elemento masculino é agora reforçada por uma ciência sexista que atribui a mulher maior suscetibilidade a fenômenos de tal ordem: 'Se o predomínio se patenteava no homem, muito mais besta do que anjo, e incapaz, por isso, de resistir à coerção da hereditariedade e da sensibilidade, mais visível se fazia a mulher, de cujo temperamento o histerismo constituía a própria essência.'[3] A inferioridade feminina pode ser facilmente detectada em A Carne através da loucura desencadeada em Lenita diante da consumação de seu amor: "Era o medo do macho, esse terrível medo fisiológico que, nos prómodos do primeiro coito, assalta a mulher, toda fêmea..." [4] (ibidem, 1985,p. 54-55).

A personagem sobre a qual discorremos, é construída por várias perspectivas que dizem respeito ao olhar masculino. Primeiramente, temos a concepção de que o autor, Júlio Ribeiro, escreveu a obra, e em segunda esfera notamos o ponto de vista masculino na obra regendo os anseios e desejos da personagem principal. Há, na narrativa, um momento após a morte do pai, em que Helena desperta para o desejo.

3 PACHECO, s.d. p. 129.

4 RIBEIRO, s. d. b. p.1.

Uma tarde, achando-se só em sua sala, Lenita sentiu- se tomada de uma languidez deliciosa, sentou-se na rede, fechou os olhos e entregou-se à modorra branda que produzia o balanço.

Em frente, sobre um console, entre outros bronzes que trouxera, estava uma das reduções célebres de Barbedienne, a da estátua de Agasias, conhecida pelo nome de Gladiador Borghese.

Um raio mortiço de sol poente, entrando por uma frincha da janela, dava de chapa na estátua, afogueava-a, como que fazia correr sangue e vida no bronze mate.

Lenita abriu os olhos. Atraiu-lhe as vistas o brilho suave do metal ferido pela luz.

Ergueu-se, acercou-se da mesa, fitou com atenção a estátua: aqueles braços, aquelas pernas, aqueles músculos ressaltantes, aqueles tendões retesados, aquela virilidade, aquela robustez, impressionaram-na de modo estranho.

Dezenas de vezes tinha ela estudado e admirado esse primor anatômico em todas as suas minudências cruas, em todos os nadas que constituem a perfeição artística, e nunca experimentara o que então experimentava.

A cerviz taurina, os bíceps encaroçados, o tórax largo, a pélvis estreita, os pontos retraídos das inserções musculares da estátua, tudo parecia corresponder a um ideal plástico que lhe vivera sempre latente no intelecto, e que despertava naquele momento, revelando brutalmente a sua presença.

Lenita não se podia arredar, estava presa, estava fascinada.

Sentia-se fraca e orgulhava-se de sua fraqueza. Atormentava-a um desejo de coisas desconhecidas, indefinido, vago, mas imperioso, mordente. Antolhava-se- lhe que havia de ter gozo infinito se toda a força do gladiador se desencadeasse contra ela, pisando-a, machucando-a, triturando-a, fazendo-a em pedaços.

E tinha ímpetos de comer de beijos as formas masculinas estereotipadas no bronze. Queria abraçar-se, queria confundir-se com elas. De repente corou até à raiz dos cabelos.

Em um momento, por uma como intussuscepção súbita, aprendera mais sobre si própria do que em todos os seus longos estudos de fisiologia. Conhecera que ela, a mulher superior, apesar de sua poderosa mentalidade, com toda a sua ciência, não passava, na espécie, de uma simples fêmea, e que o que sentia era o desejo, era a necessidade orgânica do macho. (ibidem, 1888, p. 24- -25).

O momento descrito acima, vivido pela personagem em análise, traz alguns aspectos interessantes que devem ser observados com relação ao desejo. É nítido que a personagem se sente atraída sexualmente pela estátua de Agasias. É curioso como as formas são descritas, porém um ponto que não nos deve passar despercebido nesta discussão diz respeito à representação do desejo da personagem, que neste momento da narrativa é nomeada como fêmea em estado de submissão ao desejo de um homem, o que seria até então ofensivo às suas colocações anteriores, bem como a ausência da necessidade do ser masculino. Outra dimensão necessária a esse olhar do erotismo na obra, nos leva a compreender que o desejo de Helena possui semelhança com o desejo masculino, já que a personagem sente-se atraída pela imagem, a visão. Podemos atribuir essa característica, em parte, ao desejo masculino.

O desejo de Helena se situa nas múltiplas sensações. De acordo com Bataille,

> [...] o olfato, a audição, a visão, mesmo o gosto percebem signos objetivos, distintos da atividade que eles determinarão. São signos anunciadores da crise. Nos limites humanos, esses signos anunciadores têm um valor erótico intenso. Uma jovem nua é às vezes a imagem do erotismo. (1987, p. 122).

Provando, então, dos desejos da carne, Helena, certo dia, vai passear na fazenda do Coronel Barbosa e depara-se com o rio. Apetece-lhe a vontade de banhar-se ao rio. Despindo-se, prova também da sensação de sua carne.

> Circunvolveu os olhos, perscrutou toda a roda, a ver se alguém a poderia estar espreitando.
>
> - Tolice! pensou, o coronel não sai, o administrador e os escravos estão no serviço, no cafezal, não há ninguém de fora na fazenda. Demais, nem isto é caminho. Estou só, absolutamente só.
>
> Depôs a espingarda e junto dela o chapéu de palha, de abas largas, que a protegia nesses passeios, começou a despir-se.
>
> Tirou o paletozinho, o corpete espartilhado, depois a saia preta, as anáguas.
>
> Em camisa, baixou a cabeça, levou as mãos à nuca para prender as tranças e, enquanto o fazia, remirava

> complacente, no cabeção alvo, os seios erguidos, duros, cetinados, betados aqui e ali de uma veiazinha azul.
>
> E aspirava com delícias, por entre os perfumes da mata, o odor de si própria o cheiro bom de mulher moça que se exalava do busto.
>
> Sentou-se, cruzou as pernas, desatou os cordões dos borzeguins Clark, tirou as meias, afagou corrente, demoradamente, os pezinhos os breves em que se estampara tecido fino do fio de Escócia. Ergueu-se, saltou das anáguas, retorceu-se um pouco, deixou cair a camisa. A cambraia achatou-se em dobras moles, envolvendo-lhe os pés.
>
> Era uma formosa mulher.
>
> Moreno-clara, alta, muito bem lançada, tinha braços e pernas roliças, musculosas, punhos e tornozelos finos, mãos e pés aristocraticamente perfeitos, terminados por unhas róseas, muito polidas. Por sob os seios rijos, protraídos, afinava-se o corpo na cintura para alargar-se em uns quadris amplos, para arredondar-se de leve em um ventre firme, ensombrado inferiormente por velo escuro abundantíssimo. Os cabelos pretos com reflexões azulados caíam em franjinhas curtas sobre a testa indo frisar-se lascivamente na nuca. O pescoço era proporcionado, forte, a cabeça pequena, os olhos negros vivos, o nariz direito, os lábios rubros, os dentes alvíssimos, na face esquerda tinha um sinalzinho de nascença, uma pintinha muito escura, muito redonda.
>
> Lenita contemplava-se com amor-próprio satisfeito, embevecida, louca de sua carne. Olhou-se, olhou para o lago, olhou para a selva, como reunindo tudo para formar um quadro, uma síntese.

Helena toma ainda mais ânimo quando conhece o filho do Coronel, Manuel Barbosa, com o qual, no primeiro momento, cria laços de amizade até que enfim, ambos se relacionam com mais intimidade. Manuel Barbosa parte e a personagem vive claramente os desejos da carne, tanto as inquietações que levam ao corpo masculino, quanto outras inquietações sexuais mais exóticas, chegando a esmorecer diante dos intentos da carne.

> O touro lambeu a vulva da vaca com a língua áspera, babosa, e depois, bufando, com os olhos sangüíneos esbugalhados, pujante, temeroso na fúria do erotismo, levantou as patas dianteiras, deixou-se cair sobre a vaca,

> cobriu-a, pendendo a cabeça à esquerda, achatando o perigalho de encontro ao seu espinhaço.
>
> A vaca abriu um pouco as pernas traseiras, corcovou- se, engelhou a pele das ilhargas para receber a fecundação. Consumou-se esta em uma estocada rubra, certeira, rápida.
>
> Era a primeira vez que Lenita via, realizado por animais de grande talhe, o ato fisiológico por meio do qual a natureza viva se reproduz.
>
> Espírito culto, em vez de julgá-lo imoral e sujo, como se praz a sociedade hipócrita em representá-lo, ela achou-o grandioso e nobre em sua adorável simplicidade. (ibidem, 1888, p. 64).

Acerca da relação entre essa cena que mexeu com a personagem em discursão, faz-se imprescindível um discernimento com relação ao modo como a atividade sexual dos animais e dos homens se dividem. A discussão sobre esse aspecto é relevante quando retomamos a cena narrada anteriormente e que nos lança uma reflexão acerca de como os animais e as pessoas se relacionam com o ato sexual. De acordo com Bataille (1989, p.11), "A atividade sexual é comum aos animais sexuados e aos homens, mas, aparentemente, só os homens fizeram de sua atividade sexual uma atividade erótica". Essa distinção é necessária porque temos humanamente uma busca psicológica com relação ao desejo, o que não podemos afirmar com relação ao desejo dos animais. No trecho citado anteriormente, Lenita é levada a reconhecer a simplicidade do sexo, a inocência do animal que realiza o ato sem a consciência que define o que é ou não proibido.

Retomando a relação entre Helena e Manuel Barbosa, o casamento dele com uma Francesa os repelavam, mesmo que ambos estivessem apaixonados. Acerca desse amor, a obra nos traz uma visão bem naturalista desse sentimento:

> A palavra amor é um eufemismo para abrandar um pouco a verdade ferina da palavra cio. Fisiologicamente, verdadeiramente, amor e cio vêm a ser uma coisa só. O início primordial do amor está, como dizem os biólogos, na afinidade eletiva de duas células diferentes, ou melhor, de duas células diferentemente eletrizadas. A complexidade assombrosa do organismo humano converte essa afinidade primitiva, que deveria ter sempre como resultado uma criança, em uma batalha de nervos que, contrariada ou mal dirigida, produz a cólera de Aquiles, os desmandos

> de Messalina, os êxtases de Santa Teresa. Não há recalcitrar contra o amor, força é ceder. À natureza não se resiste, e o amor é natureza. Os antigos tiveram uma intuição clara da verdade quando simbolizaram em uma deusa formosíssima implacavelmente vingativa, na Vênus Afrodite, o laço que prende os seres, a alma que lhes dá vida. Lenita se lhe oferecia, pois bem, ele seria o amante de Lenita.

Com relação à linha tênue que divide o amor e o erotismo no texto acima, refletimos que:

> A sexualidade é animal; o erotismo é humano. É um fenômeno que se manifesta dentro de uma sociedade e que consiste, essencialmente, em desviar ou mudar o impulso sexual reprodutor e transformá-lo numa representação. O amor, por sua vez, também cerimônia e representação, mas é alguma coisa mais: uma purificação, como diziam os provençais, que transforma o sujeito e o objeto do encontro erótico em pessoas únicas. O amor é metáfora final da sexualidade. Sua pedra de fundação é a liberdade: o mistério da pessoa. Não há amor sem erotismo como não há erotismo sem sexualidade. Mas a cadeia se rompe em sentido contrário: amor sem erotismo não é amor e erotismo sem sexo é impensável e impossível. (PAZ, 1998, p. 97).

Para Helena e Manuel o desejo e o amor já se apresentavam como sentimentos envoltos e bem esclarecidos, embora só pudesse se realizar as costas da sociedade, o que aferventava-os ainda mais. Manuel vai embora, Helena descobre algumas cartas em seu quarto que revelam envolvimento com mulheres que ele já teve, e Lenita sente-se traída. Desestabilizada, Helena descobre-se grávida. Busca um casamento arranjado. Quando Manuel volta, ela já havia partido.

> Grávida... Ela estava grávida, ele ia ser pai...
>
> E ela fugia dele, levava-lhe o filho e ainda o ludibriava, descrevia-lhe em cínica missiva as suas observações de viajante, as suas impressões de artista!
>
> Fazia ainda mais, dava-lhe parte do seu enlace com o minotauro prévio e consciente, informava-o de que o seu filho, o filho dele, Barbosa, tinha de dar o nome augusto de pai a um homem sem brios, a um chatim refece de honra.
>
> E ele morria, por amor dessa mulher, morria porque ela lhe quebrantara o caráter, morria porque ela o prendera

> nos liames da carne, morria porque sem ela a vida se lhe tomara impossível... Covarde!
>
> O remorso personificado na figura lastimosa e quase hedionda de sua desgraçada mãe ali estava sobre ele, abraçando-o, devorando-o, bebendo-lhe os últimos alentos.
>
> Oh ! ele queria viver!
>
> E não era impossível.
>
> Se houvesse quem entendesse de fisiologia, quem estabelecesse a respiração artificial, até que fosse completamente eliminado o veneno, arredar-se-ia a morte, a vida voltaria.
>
> Mudassem as circunstâncias, outrem fosse o paciente, e Barbosa salvava-o.
>
> Mas por si, para si, nada podia fazer: enclausurado no corpo, como o lepidóptero na crisálida, estava impotente, estava aniquilado: nem sequer lhe era concedido o consolo triste de pedir, de implorar o perdão da pobre mãe, da mísera entrevada, a quem a angústia curara em um momento.
>
> A placidez da morte sem dor, da morte pela paralisia dos nervos motores, converteu-se em um suplício atroz, pavoroso, para cuja descrição não tem palavras a linguagem humana.
>
> Morto e vivo!
>
> Tudo morrera: só vivia o cérebro, só vivia a consciência e vivia para a tortura...
>
> Por que não ter despedaçado o crânio com uma bala?
>
> A paralisia invadiu os últimos redutos do organismo, o coração, os pulmões, sístole e diástole cessaram, a hematose deixou de se fazer. Um como véu abafou, escureceu a inteligência de Barbosa, e ele caiu de vez no sono profundo de que ninguém acorda. (RIBEIRO, 1888, p. 168).

O clima com que a obra ***A Carne*** finaliza, as transições descritas entre os sentimentos e o transcorrer dos impulsos da carne encerram os desdobramentos do corpo na obra. Em suma, todos os desejos se unem à morte e à vida. Helena termina a história estando grávida e Manuel comete suicídio. Sobre essa relação entre as paixões, vida e a morte, ressaltamos a premissa de Paz (1998, p. 101):

> O amor humano é o dos seres sujeitos ao tempo e aos seus acidentes: a mudança, as paixões, a doença, a morte. Embora não nos salve a tempo, o entreabre par que, num relâmpago, apareça sua natureza contraditória, essa

> vivacidade que sem parar se anula e renasce e que, sempre e ao mesmo tempo, é agora e é nunca. Por isso, todo amor, incluindo o mais feliz, é trágico.

A mensagem final que o texto nos oferece diz respeito a uma mulher que por ser independente, devido à herança deixada pelo seu pai, não se dispõe a esperar por um homem, mas que é capaz de livrar-se de tal situação de forma que sua vida não seja afetada socialmente. O poder, na narrativa, encerra-se na mão da mulher.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas das grandes obras escritas na história da humanidade só foram reconhecidas por seu valor anos após sua publicação, outras até mesmo passaram séculos sem a devida atenção. A obra ***A Carne*** de Júlio Ribeiro, que quase não foi muito estudada no âmbito acadêmico, e mediante esta pesquisa, passa a ser vista como um monumento do nosso erotismo feminino. É lógico que Júlio Ribeiro almejou fazer um ensaio científico das teorias vigentes na época da publicação da obra, e ainda assim, conseguiu atingir a qualidade de obra emblemática porque nos diz bastante sobre o corpo, das representações dos intentos da psique e da carne, como o próprio título aponta. Para além dessas mensagens, consideramos que a obra nos serve como um modelo para a compreensão da realidade pela forma com que a personagem Helena se perfaz perante as circunstâncias que vivencia.

Em síntese, a leitura que nos cabe com relação ao erotismo feminino na obra pode ser vista dentro do contexto naturalista instaurado pela Literatura Brasileira como forma de compreensão do perfil e as conveniências sociais da mulher daquele período, assim como a ciência a concebia. Fazendo um contraponto com a atualidade, podemos notar nítidos avanços que dizem respeito à condição social da mulher, porém, algumas ideologias ainda aparecem engessadas em nossa sociedade como parâmetros de vida e controle, tanto do sexo, quanto do ser mulher. A mulher ainda é vista como esse limiar entre a vida e a morte em razão da capacidade de gerar, mas esperamos que esse aspecto não seja uma justificativa que limite a mulher de buscar os seus anseios. É neste aspecto que a Literatura nos leva a refletir sobre a vida e também sobre a eloquência da obra analisada.

REFERÊNCIAS

BATAILLE. Georges. ***O Erotismo***. Porto Alegre: L&PM, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento. – O Contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec; Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

BRANCO, Lucia Castello. Eros travestido: um estudo do erotismo no realismo burguês. Belo Horizonte: UFMG, 1985.

BULHÕES, Marcelo. Histeria, Frustração e Sedução: o erotismo em romances naturalistas brasileiros. UNESP, Brasil.

DURIGAN, Jesus Antônio. Erotismo e Literatura. São Paulo: Ática, 1985.

RIBEIRO, Júlio. ***A carne***. São Paulo: Teixeira e Cia, 1888.

OLIVEIRA, Lucélia Rodrigues de. Nos domínios da Carne: Júlio Ribeiro, Sena Freitas e polêmica do século XIX.

PAZ, Octávio. ***A dupla chama: amor e erotismo***. São Paulo: Siciliano, 2001.

SILVEIRA, Célia Regina da. Fama e infâmia: leituras de A Carne de Júlio Ribeiro. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

Disponível em: http://www.dicionariodenomesproprios.com.br/helena/. Acesso: 05 de julho de 2015.

Disponível em: http://www.significadodonome.com/Helena/. Acesso: 05 de julho de 2015.

QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: COMO VEM SE DANDO A FORMAÇÃO DOCENTE

ANA KATHARINA FERNANDES FREITAS DE AZEVEDO
Graduanda do 7° período do curso de Pedagogia da Faculdade Frassinetti do Recife (Fafire). anakatharinafernandes@grad.fafire.br

RYTA DE KASSYA MOTTA DE AVELAR SOUSA
Mestre em Educação pela UFPE. Professora do curso de Pedagogia da Faculdade Frassinetti do Recife (Fafire). rytas@prof.fafire.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

A escola é um dos primeiros meios de convívio social para a maioria das pessoas, portanto é muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem. No espaço escolar acontecem muitas descobertas e compartilhamento de informações, logo é importante que temáticas como gênero e sexualidade sejam questões que os professores tenham conhecimento adequado para esclarecer maiores dúvidas dos seus alunos. Visto que, a sexualidade é uma construção social, histórica e cultural e sabe-se que a maioria dos professores atuais não tiveram formação adequada e estão carregados de preconceitos de um passado de vivências com uma sociedade ainda mais machista e opressora. Portanto, o trabalho visa investigar e colher informações através de pesquisas bibliográficas com abordagem qualitativa, a importância da discussão das questões de gênero e sexualidade na escola e como vem se dando a formação dos professores sobre tais temas. Na pesquisa foi observado que ainda há muito silenciamento e bloqueio para a discussão dessas questões dentro do ambiente escolar, entretanto, já existem lugares que dispõem de formações de professores para o conhecimento dos docentes relacionados ao tema.

Palavras-chave: Gênero. Professores. Sexualidade

ABSTRACT

School is one of the first means of social interaction for most people, so it is very important for development and learning. In the school space there are many discoveries and information sharing, so it is important that issues such as gender and sexuality are issues that teachers have adequate knowledge to clarify their students' major doubts. Since, sexuality is a social, historical and cultural construction and it is known that most current teachers did not have adequate training and are loaded with prejudices from a past of experiences with an even more sexist and oppressive society. Therefore, the work aims to investigate and gather information through bibliographic research with a qualitative approach, the importance of discussing gender and sexuality issues at school and how the training of teachers on these themes has been taking place. In the research, it was observed that there is still a lot of silencing and blocking for the discussion of these issues within the school environment, however, there are already places that have teacher training for the knowledge of teachers related to the subject.

Key-words: Gender. Teacher. Sexuality.

INTRODUÇÃO

O debate sobre gênero e sexualidade na escola tem ganhado significativa discussão no contexto atual, ao mesmo tempo que tem também gerado reações contrárias de determinados setores da sociedade. O referido artigo buscou discutir gênero e sexualidade na escola e iniciativas de formação de professores no âmbito das instituições.

Em fase de desenvolvimento e sem entender como e o porquê as coisas acontecem, as crianças precisam de apoio com as questões que vão surgindo cada vez mais com o passar do tempo. Algumas das principais são o desenvolvimento do seu corpo, dúvidas sobre sexualidade e, consequentemente, o gênero e a desvalorização da mulher na sociedade. A criança passa o maior tempo da sua vida na escola, portanto, essas tantas indagações podem surgir no ambiente escolar; inclusive, através do contato com os colegas. Mas será que o professor está pronto para receber essas perguntas? Como ele deve reagir? Ele precisa responder? De que forma? Ele foi preparado previamente para isso? Quais iniciativas de formação inicial e continuada vêm sendo desenvolvidas para professores? Essas e outras questões darão norte ao desenvolvimento da pesquisa. Segundo Gagliotto (2009.p.18),

> É preciso entender que sobre a sexualidade permanecem diferentes perguntas e questionamentos. A pedagogia está preocupada em como aprender e ensinar referências sobre a sexualidade e necessita conhecer os referenciais teóricos, históricos, antropológicos e educacionais para desenvolver uma didática da sexualidade.

O foco deste trabalho é analisar como está sendo a formação para os professores em relação as questões de gênero e sexualidade dentro do ambiente escolar. Visto que se tratam de assuntos difíceis e contestáveis diante de uma sociedade patriarcal, conservadora e consequentemente preconceituosa. É válido buscar estudos que tragam uma visão da importância da abordagem desses temas na escola para a construção social do indivíduo.

1. GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

Quando se trata de questões de gênero, é possível dizer que essas discussões começaram no século XIX, Ocidente, onde se inicia um

movimento social, político e democrático organizado por mulheres para reivindicar o poder do voto, chamado de sufragismo. Após não aguentarem mais serem vítimas do patriarcado, nomenclatura que traz muitas discordâncias, entretanto é muito usada pelos movimentos feministas para denominar a supremacia e exploração dos homens sobre as mulheres.

Saffioti (2004) acredita que o patriarcado é um caso específico das relações de gênero, onde estas são desiguais e hierárquicas. Visto que os homens possuem a maior parte do poder perante a sociedade, a partir disso, as organizações das mulheres em busca de direitos iguais de gênero foi ganhando força com o passar dos anos.

Apesar do movimento feminista ter se fortalecido, a sociedade foi estruturada e vive até os dias de hoje tendo o homem branco e hétero como o detentor de poder e "chefe" de uma casa constituída por uma mulher e filhos; logo, se instalou o modelo da família tradicional.

Visto que a desigualdade acontece desde os primórdios, conforme Louro (1997, p. 57) "A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas". As mulheres tiveram acesso a educação tardiamente e com fins de aprendizagem para atividades do lar e da família. Inclusive, Darwin já no século XIX, apostava que as mulheres eram intelectualmente inferiores em relação aos homens. Entendendo que nunca houve igualdade de gênero entre homem e mulher, acarreta ainda mais as questões sobre o homossexualismo.

Para dar início as reflexões sobre gênero e sexualidade na escola, é necessário ressaltar um conceito de educação sexual que é apontado por Vasconcelos:

> Educação sexual é abrir possibilidades, dar informações sobre os aspectos fisiológicos da sexualidade, mas, principalmente, informar sobre suas interpretações culturais e suas possibilidades significativas, permitindo uma tomada lúcida de consciência. É dar condições para o desenvolvimento contínuo de uma sensibilidade criativa em seu relacionamento pessoal. (1971, p. 111).

Um importante ponto que vem sendo debatido é quando e como se deve iniciar esta educação sexual. Para Freud (1949), a função sexual existe desde o princípio da vida, logo após o nascimento, e não só a partir da puberdade como muitos afirmavam as ideias dominantes da época.

Portanto, no momento em que a criança é integrada na escola e o contato com outros infantes é estabelecido, inúmeras dúvidas sobre corpo, sexualidade e até gênero começam a surgir, várias informações e experiências começam a ser compartilhadas.

Muito além das noções que são passadas para essas crianças, na maioria das vezes, vindo de um modelo que é visto dentro de casa, é necessário que elas conheçam a pluralidade social em que vivem. Esse conhecimento deve vir de uma escola livre dos padrões excludentes, heteronormativos e conservadores, tal como apresentou o PCN no fim da década passada:

> O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes. (BRASIL, 1997a).

É possível dizer que muitos professores e a própria gestão da escola preferem não encarar essas questões por acreditarem que se ninguém comentar, eles irão sumir e serem resolvidos fora do ambiente escolar. Porém, é preciso compreender que a própria desigualdade e preconceito são reproduzidos dentro da escola. A partir do momento em que um aluno traz o pensamento de que a menina não joga bem futebol apenas porque é menina ou colegas se distanciam de outro, pois ele tem um jeito diferente dos outros.

É como traz Sayão (1997, p. 112):

> A escola também se constitui num importante agente nesse campo. Não é apenas nas portas de banheiros, muros e carteiras que se inscreve a sexualidade no espaço escolar. Ela invade por completo essa "praia". As atitudes dos alunos no convívio escolar, o comportamento entre eles, as brincadeiras e paródias inventadas e repetidas, tudo isso transpira sexualidade. Ao não reconhecer essas múltiplas manifestações, é como se a escola realizasse o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela.

Levando em consideração que a sexualidade é uma construção social, esse tema na escola precisa ser abordado continuamente e sistematicamente ainda durante muito tempo, visto que é uma questão histórica de preconceito, portanto, política que não irá desaparecer tão rápido até que haja uma consciência que pode vir através de uma educação sexual bem executada.

Visto que a Emenda Constitucional Nº 59 de 2009 e a Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, torna obrigatório a Educação básica no Brasil dos quatro aos dezessete anos de idade é possível afirmar que a escola é onde se passa uma boa parte da vida. Ademais, o ambiente escolar é um dos primeiros meios de convivência em sociedade que todos tem. Levando esses fatores em consideração, a escola tem uma grande contribuição no papel da discussão das questões de gênero, pois é um espaço de conhecimento, descobertas e compartilhamento de informações.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram que "devido ao tempo de permanência dos jovens nas escolas e às oportunidades de trocas, convívio social e relacionamentos amorosos, a escola não pode se omitir diante da relevância dessas questões, constituindo local privilegiado" (BRASIL, 2000, p. 114).

Portanto, o colégio como instituição e formador de cidadãos, carrega diversas responsabilidades enquanto cenário que participa ativamente do desenvolvimento e contribui para a construção social do indivíduo, logo envolvendo a sexualidade e acumulando os valores da sociedade.

2. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

O professor como educador e presente no cotidiano escolar, é considerado um centro mediador do acesso dessas crianças a todos esses conhecimentos. Entretanto, é como Yared (2011) destaca que não se pode esquecer que os professores se constituíram sujeitos num contexto marcado pela hegemonia de concepções biomédicas ou morais e religiosas acerca de gênero e sexualidade. Portanto, é difícil esperar que um docente consiga se deter do conhecimento necessário para mediar os alunos, sendo que o mesmo também foi educado de maneira conservadora, a partir de valores morais preconceituosos.

De acordo com Maia (2004, p. 164 apud LEÃO; RIBEIRO; BEDIN, 2010, p. 40), os PCNs são compostos por um conjunto de propostas educativas,

que pretendem: "apontar as metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participa ativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres".

A partir disso é possível afirmar que os professores precisam de uma formação docente e continuada adequada, seguindo as diretrizes das PCN'S, pois foram os primeiros indícios de uma inserção de orientação sexual na educação. Tendo-as como guia, será possível que a escola enquanto instituição formadora seja levada a refletir seu currículo e até o Projeto Político Pedagógico. Com fins de conseguirem abordar todos os assuntos no currículo escolar e promover formação para os seus docentes para estarem atentos a dúvidas que poderão surgir e até mesmo intervir quando necessário, de maneira correta.

O pressuposto essencial é de que a formação do professor quando direcionada para a orientação sexual, contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional docente, e para melhoria na qualidade de ensino, como destacou Figueiró (2006).

Além de conhecimento com fins profissionais, também é possível adquirir o aprendizado e levá-lo para a vida. Essa formação deve ser pensada como uma forma de promover discussão e debates sobre as temáticas e o compartilhamento de informações necessárias, corretas e sempre atualizadas, resultando num futuro de aprendizados e esclarecimentos para os seus alunos.

Meyer deixa claro a importância da formação dos professores quando destaca que:

> Professores e professoras estão bastante implicados/as na produção e reprodução dos discursos e práticas que configuram as fronteiras e os sujeitos e que constituem suas múltiplas identidades culturais. Neste sentido, cursos e currículos de formação de professores e professoras constituem uma instância-chave de formação de sujeitos que estarão diretamente implicados como o processo de produção, posicionando e deslocando das fronteiras e identidades culturais, no âmbito dos diferentes grupos sociais. (MEYER, 1999, p. 81 apud FRANÇA e CALSA, 2011, p. 116)

Os professores costumam ser tidos como referência do saber e tal fato pode acabar influenciando na construção do aluno como indivíduo. Portanto, evidencia a grande responsabilidade do docente em se ater de

assuntos importantes no desenvolvimento do outro como as questões de gênero e sexualidade.

Caso um pedagogo ou licenciado que esteja carregado de pensamentos histórico e socialmente ultrapassados venha a responder alguma dúvida ou dê alguma informação inadequada, não é possível saber de que maneira e até onde afetará a vida de um aluno. Podendo gerar dúvidas a respeito da própria sexualidade, contribuir para a possível ocorrência de episódios de preconceito e falta de respeito entre os discentes.

Formações e cursos para educadores são a melhor maneira para iniciar uma desconstrução dos preconceitos já existentes e iniciar uma série de evoluções, pensando assim, no futuro de crianças e jovens que estão num processo de criação de identidade. Ademais, é importante que haja projetos para um aprendizado contínuo, possibilitando sempre a atualização e renovação dos saberes.

Pode-se encontrar como exemplo de formação docente nas temáticas, a Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), localizada na cidade do Recife, no estado de Pernambuco que adotou ao currículo da grade do curso de Pedagogia a disciplina de "Gênero, educação e direitos humanos". O coordenador do curso, José Paulino, relata que: "A disciplina existe apenas no curso de Pedagogia e é obrigatória. A inclusão se deu por acreditarmos que ela contribui para a formação e enfrentamento às diversas formas de violências e preconceitos que são expressados na prática docente".

Já no Paraná foi oferecido um curso para as professoras/es, desenvolvido pela Universidade Estadual de Maringá. É como relata Furlan (2011, p. 315) em sua pesquisa:

> A intervenção foi intitulada: As questões de gêneros e sexualidade nos jogos, brinquedos e brincadeiras. Constituíram objetivos dessa oficina: a) problematizar as relações de gêneros e sexualidade no espaço escolar por meio de fundamentação teórica; b) oferecer possibilidades pedagógicas de intervenção com foco em crianças e adolescentes. A primeira percepção que tivemos em relação ao grupo de trabalho é que este apresentava uma singularidade: participação majoritariamente feminina. O encontro teve duração de duas horas. A metodologia utilizada para essa primeira experiência pautou-se em uma intervenção expositivo-dialogada. No primeiro momento, foram expostos conceitos e consideradas as realidades encontradas nas escolas (com a contribuição das/os professoras/res); a seguir, foram apresentados brinquedos

> desenvolvidos por acadêmicas do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, visando problematizar as questões de gênero e sexualidade, e realizadas algumas dinâmicas que visam à desconstrução de preconceitos e discriminações.

Apesar dos exemplos citados acima, as evoluções são uma minoria e em processo gradativo e lento. A maioria dos profissionais não tem nenhum tipo de contato com alguma preparação para tratar de assuntos de cunho social durante a graduação, apesar de ser tão importante tendo em vista que irão lidar com seres em desenvolvimento e estarão em um espaço ativo de intervenção pedagógica como a escola.

Visto que há o fator de que além do sistema ser considerado heterossexual, tendo como exemplo a pedagogia, o predomínio é feminino como a maioria presente na classe. Fato esse que coloca à tona o sexismo já enraizado da mulher como a figura que cuida e educa as crianças. Levando em consideração o padrão já existente na própria profissão em possuir uma menor quantidade de homens, já se acarreta como "normal" possuir o gênero feminino e masculino, dificultando ainda mais a discussão sobre as temáticas de outros gêneros e sexualidades.

Além da relutância dos educadores, diversos fatores impedem o avanço dos debates de gênero na educação. A falta de políticas públicas dos governantes que em sua vasta maioria são homens heterossexuais também influencia no caso, pois falta o olhar feminino e da comunidade lgbtqia+ para dar prioridade a esses assuntos. Tudo isso é reflexo do desinteresse da inclusão da abordagem desses temas tanto na formação docente, quanto no próprio espaço escolar. Estes fatos só demonstram que ainda há um silenciamento na questão das discussões sobre gênero e sexualidade neste meio educacional, deixando visível a falta de prioridade e atenção para a causa.

Louro (2004, p.47) confirma quando traz que "embora as questões de gênero e sexualidade devam estar presentes na escola, há um poder real que impede a progressão desta discussão. A sociedade politicamente influente é permeada por uma majoritária classe padronizada que entende existir gêneros pré-determinados e que correspondem a esse padrão." Ao trazer esta falar, a autora confirma que o poder do passado patriarcal e preconceituoso ainda é forte.

3. METODOLOGIA

A metodologia é uma etapa importante na pesquisa pois assegura o direcionamento de um caminho para realização da pesquisa. Através dela que descrevemos o detalhamento das etapas a serem desenvolvidas. É também a forma de realizar aquilo que os objetivos anunciam a fazer.

Quanto a sua natureza, a pesquisa será qualitativa pois pretende fazer uma abordagem/análise crítica da literatura existente sobre o objeto de estudo em questão. Nesse sentido, faremos inicialmente um levantamento bibliográfico e posterior fichamento para aprofundamento da base teórica, conceitual sobre gênero e sexualidade na escola.

Nesse sentido, faremos inicialmente um levantamento bibliográfico sobre abordagens de gênero e sexualidade na escola, para mapear conceitos, características e perspectivas de abordagem; será feito um levantamento de iniciativas de formação inicial e continuada com foco na formação de educadores sobre a temática gênero e sexualidade na escola, as formas de realização e tipos de abordagens.

A pesquisa em questão é de cunho bibliográfico, no qual é um procedimento exclusivamente teórico e que compreende a junção, ou reunião, do que se tem falado sobre determinado tema. Assim, como nos diz Fonseca (2002, p. 32) a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, tais como livros, artigos científicos, páginas de web sites.

Desse modo, a pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2007, p. 44) tem como principais exemplos as investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema.

De início, foi definido o que se pretendia encontrar, delimitando o objeto da pesquisa. Em seguida, foi definido o objetivo geral e objetivos específicos, e assim estabelecidas as palavras-chave que facilitaram a busca. Tendo em vista que os sistemas de buscas funcionam por palavras-chaves, definir quais serão essas palavras fará com que você encontre de forma mais rápida e fácil o referencial teórico necessário.

Por fim, foram realizados anotações e fichamentos acerca de tudo o que foi encontrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percebermos que a escola é um espaço muito importante para grandes vivências e aprendizados sobre a vida e convívios sociais, constata-se que a discussão de temas relacionados a gênero e sexualidade são muito relevantes neste ambiente escolar. Tendo em vista que são crianças e adolescentes que ainda estão se desenvolvendo, fazendo descobertas e conhecendo seu corpo e gostos.

Esses temas devem ser tratados da forma correta, com todo cuidado, atenção e informações necessárias para que haja um entendimento e muitas vezes esclarecimento para essas crianças e jovens.

Os professores, esses que estão diariamente presentes na rotina dos alunos, são vistos por eles como alguém que tem a maioria das respostas e acabam sendo procurados para responde-las.

Os educadores devem estar bem preparados para atenderem a estas temáticas da maneira mais adequada, com informações válidas acompanhadas de conscientizações, caso necessárias. Para isso, os mesmos devem receber formações e cursos que os ajudem com esses assuntos importantes, tanto para o próprio aprendizado e desconstrução, quanto para os alunos.

Foi visto durante a pesquisa que há muito preconceito enraizado, uma cultura de supremacia masculina, ou seja, patriarcalismo heteronormativo que dificulta o avanço de assuntos como esses dentro do ambiente escolar. A devida importância não dada causa silenciamento e falta de políticas públicas suficientes para as temáticas, acompanhadas dos bloqueios das famílias dos alunos e dos próprios docentes por consequência da sociedade com pré conceitos já existentes.

Apesar de tudo isso, foi constatado que em muitos lugares já existem as iniciativas de formações de professores quanto às temáticas de gênero e sexualidade, com o objetivo de obter docentes preparados para lidar com todos os questionamentos que podem vir dos alunos. Já há faculdade com a inclusão de disciplina obrigatória sobre gênero na grade do curso e em outros lugares que dão cursos e formação continuada para o constante aprendizado e atualizações dos temas abordados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural e orientação sexual. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de educadores sexuais:** adiar não é mais possível. Campinas, SP: Mercado das Letras; Londrina: Eduel, 2006.

FRANÇA, F; CALSA, G. **Gênero e sexualidade na formação docente:** desafios e possibilidades. Revista Sociais e Humanas. Santa Maria, v. 24, n.02, jul/dez 2011, p. 111-120. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/2828/2858. Acesso em: 08 jun. 2021.

FONSECA, J.J. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FREUD, S. **Um caso de histeria, Três ensaios sobre sexualidade e outros Trabalhos.** 1901-1905. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud Volume VII. Imago Editora. 2006. Rio de Janeiro.

FURLAN, C.; FURLAN, D. **Gênero e sexualidade na formação de professores/as:** a necessidade de reflexões sobre a prática pedagógica. Plures humanidades. Ribeirão Preto, v.12, n.2, p.306-326, jul.dez. 2011. Disponível em: http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/29. Acesso em: 01 jun. 2021.

GAGLIOTTO, G. M. **A Educação Sexual na Escola e a Pedagogia da Infância:** matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

LOURO, G. L. **A construção escolar das diferenças.** Petrópolis: Vozes, 1997 PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Cadernos Temáticos da

Diversidade/Sexualidade. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual - PR, 2009. 216p.

LOURO, G. L. Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEÃO, A.; RIBEIRO, P. R.; BEDIN, R. C. **Sexualidade e orientação sexual na escola em foco:** algumas reflexões sobre a formação de professores. Revista Linhas, [S. l.], v. 11, n. 01, p. 36 - 52, 2010. Disponível em:https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2015 . Acesso em: 14 jun. 2021.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado e violência.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

VASCONCELOS, N. **Os dogmatismos sexuais.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

SAYÃO, Y. **Orientação sexual na escola:** territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org). Sexualidade na escola, alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Sumus, 1997.

YARED, Y.B. (2011). **A educação sexual na escola:** tensões e prazeres na prática pedagógica de professores de ciências e biologia. Dissertação de Mestrado, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina.

RELAÇÕES DE GÊNERO NO EXERCÍCIO DOCENTE: PEDAGOGIA É LUGAR DE HOMEM?

DAIANY DE OLIVEIRA SANTOS
Graduanda do Curso de Pedagogia do Centro Universitário FACOL – UNIFACOL, daianyo.santos@unifacol.edu.br ;

ISAIAS DA SILVA
Professor Curso de Pedagogia do Centro Universitário FACOL – UNIFACOL, isaias.silva@unifacol.edu.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente artigo é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso, no contexto do curso de Pedagogia do Centro Universitário FACOL - UNIFACOL, tendo como objetivo geral: compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes do gênero masculino sobre a sua formação no curso de Pedagogia, considerando as relações de gênero no exercício docente. Essa pesquisa de cunho qualitativo (MINAYO, 2009). A partir dos achados nos discursos dos colaboradores realizamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Assim, os resultados mostram como núcleos de sentidos: I) Desvalorização do curso de Pedagogia; II) Estigmas sociais em relação ao machismo; III) A Pedagogia e o seu leque de possibilidades; IV) Pedagogia campo científico e pedagógico, e V) Necessidade de discussões sobre gênero no curso de formação. Desse modo, consideramos que o curso de Pedagogia é um espaço-tempo abrangente e que não é classificatório em relação ao gênero, ou seja, o curso é lugar de todos(as) que objetivam contribuir na mudança social a partir da educação.

Palavras-chave: Gênero Masculino, Curso Pedagogia, Docência, Diversidade.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto das experiências vivenciadas no decorrer da graduação, sendo desenvolvimento no 7° período do curso de licenciatura em Pedagogia no Centro Universitário FACOL – UNIFACOL, para a conclusão dessa trajetória formativa. Propomos como objeto de pesquisa ‘‘o gênero masculino no curso de pedagogia’’, com embasamento no que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n° 9.394, ao evidenciar que a capacidade de um profissional tem relação com a sua formação, e não com gênero. Nesse contexto, nota-se a importância e necessidade dessa discussão, no contexto social (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, esse artigo justifica-se a partir das seguintes dimensões: pessoal, acadêmica e profissional. Na dimensão pessoal, vivenciamos uma história ‘‘maquiada’’ da ideia em que mulheres possuem ‘‘biologicamente’’ o perfil adequado para exercer a Pedagogia, e homens não têm habilidades, afetividade e espaço para exercer a função. Sabemos que o espaço é predominantemente feminino, seja do ponto de vista da história e/ou cultura. Desse modo, sigo considerando que a docência não tem gênero e sim tem sujeitos que se movem para a transformação da educação. O acesso ao nível superior nos permite visualizar o mundo com um olhar inovador, com perspectivas de crescimento e com novas possibilidades de questionamentos e desafios que hão de surgir no decorrer dessa trajetória. Embora que alguns conteúdos abordados não sejam totalmente desconhecidos, eles acabam sendo ressignificados pelo estudante.

Nessa perspectiva, a dimensão acadêmica, ganha relevo desde o ingresso na graduação, colaborando para a realização desse artigo. Logo que ingressei no ambiente acadêmico notei a ausência de estudantes do gênero masculino na minha turma (2018.1) de Licenciatura em Pedagogia, no Centro Universitário FACOL– UNIFACOL, entretanto, ainda não visualizava esse fato como uma problemática. No decorrer do curso, houve a oportunidade de conhecer outras turmas de Licenciatura em Pedagogia, e encontrar a mesma realidade, pude testemunhar a quantidade mínima de estudantes do gênero masculino em toda uma instituição. Essa realidade tem ligação direta com o preconceito que a sociedade culturalmente recebeu, e isso afeta a nossa educação até os dias atuais.

Na dimensão profissional, pudemos vivenciar uma experiência (estágio remunerado), na cidade de Gravatá -PE, onde conseguimos confirmar nossos pressupostos, no espaço escolar, não se faz presente nenhum

profissional do gênero masculino, confirmando assim a importância de nossa problemática. Partindo desse ponto, essa pesquisa ganha relevância a medida em que passamos a considerar que a docência não tem gênero, homens e mulheres que se comprometem com o ofício, na transformação da educação, frente a uma formação crítica e reflexiva, podem exercer práticas pedagógicas que corroborem no desenvolvimento educacional.

Nessa direção, acreditamos que essa temática tem uma importância significativa na educação brasileira, contribuindo para a desconstrução do papel exclusivamente feminino, na Pedagogia. A abordagem, nesse viés, aponta para a necessidade de compreender as diversas questões que permeiam a ausência da atuação de profissionais do gênero masculino no contexto da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, com destaque para o urgente enfrentamento e superação dessa condição.

Nesse sentido, partimos do pressuposto que os estudantes do gênero masculino ao optarem pelo curso de Pedagogia consideram que este curso não é só para mulheres e que os homens também podem atuar enquanto pedagogos e têm muito a contribuir nesse âmbito educacional. Assim, conforme apresenta Silva (2014, p. 49), ‘‘[...] é espaço para se refletir na desconstrução de que esse espaço é feminino e que a presença de um homem é ameaçadora, incompatível com a realidade um fracassado trabalhador da indústria ou do comércio que tenta a sorte num trabalho mais ,‘‘leve” de olhar crianças’’. Frente esses elementos, essa pesquisa apresenta a seguinte **questão problema**: quais os sentidos atribuídos pelos estudantes do gênero masculino sobre a sua formação no curso de Pedagogia, considerando as relações de gênero no exercício docente?

Diante disso, traçamos como **objetivo geral**: compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes do gênero masculino sobre a sua formação no curso de Pedagogia, considerando as relações de gênero no exercício docente. Em consonância, os **objetivos específicos**: I) Identificar nos últimos cinco anos a quantidade de estudantes do gênero masculino no curso de Pedagogia no Centro Universitário FACOL- UNIFACOL; II) Identificar e caracterizar como se dá a escolha dos estudantes homens pelo curso de Pedagogia e quais seus interesses; III) Analisar a partir dos discursos dos estudantes do gênero masculino quais suas compreensões sobre a docência e identidade de gênero. Desse modo, essa pesquisa estrutura-se da seguinte forma: Masculinidade x Masculinidades na formação em Pedagogia; Procedimentos Metodológicos; Resultados e discussão; Considerações Finais e Referências.

2. MASCULINIDADE X MASCULINIDADES NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

Nesse subtópico iremos analisar conceitos e diferenças construídas socialmente entre ‘‘masculinidade e masculinidades’’ com ênfase na formação em Pedagogia, à luz de autores(as) que irão sustentar as reflexões trazidas, como, Botton (2007); Connell (1995); Freud (1974); Hernetges e Jaerger (2012); Périco e Silva (2020); e Silva (2020).

A presença de mulheres na Educação Infantil e Ensino Fundamental no Brasil é considerável, quando comparada à dos homens, a ausência de profissionais do gênero masculino gera discussões sobre razões que impendem profissionais masculinos de escolherem o curso de Pedagogia. Assim como nos instigam a seguir questionando: como a Pedagogia foi se tornando um lugar incômodo e pouco atraente aos homens? Quais seriam os motivos para não adentrar no mundo dos pequenos? Com isso, podemos realizar reflexões sobre Masculinidades no contexto do curso de Pedagogia.

Diante do contexto do nosso país (machista, patriarcal e preconceituoso), onde desde o lar, os meninos são ensinados a brincar com carrinho e não gostar de rosa e as meninas são ensinadas a brincar com boneca e a fazerem os serviços domésticos. Essa realidade não se limita ao passado, mas é bem presente no ano de 2021, as práticas permanecem machistas e unilaterais no campo educacional, especialmente na Pedagogia, como salientado por Silva (2020, p. 54), quando pontua que ‘‘esse diálogo descortina tantas outras questões, pois quando atentamos para a docência no contexto da educação infantil, por exemplo, notamos que o processo de estereotipação e rejeição com a figura masculina é ainda maior’’. Diante disso, podemos refletir sobre o medo e a luta do gênero masculino na quebra de ‘‘tabus’’ enraizados em nossa sociedade.

Assim, refletir sobre a complexidade da masculinidade, vem sendo um trabalho árduo, onde diversos modelos a interpretam como uma razão biológica, formação exclusivamente humana, ou seja, foi/é tratada como uma ordem biológica e nada além, envolvendo uma cortina de poderes. É pensando nisso que Silva (2020, p. 62), constrói reflexões sobre masculinidade e poder, a partir de um viés crítico, quando pontua que

> ao apreendermos as respectivas anunciações, percebemos que os sentidos e significados criados em torno das genitálias, ocupam um papel fundamental nesse movimento de

> hierarquização que prevê não apenas a superioridade de alguns/algumas, mas também se encarrega de legitimar a inferioridade de outros/as. Isto mostra que os critérios biológicos são utilizados não apenas para diferenciar os indivíduos, mas também para garantir a continuidade dos privilégios daqueles que sempre estiveram nos espaços poder. Destarte, precisamos ressaltar que essa classificação biológica também serviu de pontapé inicial para que outras estruturas hierárquicas viessem ganhar forma.

Desse modo, como evidenciado por de Silva (2020), podemos compreender que os princípios biológicos foram, de certa forma ainda são classificatórios, emanam poder social, impedindo o senso de justiça e igualdade social, prevista na própria legislação. No entanto, faz-se necessário considerar que com o passar dos anos estudos foram realizados, novas práticas surgiram, décadas foram passadas e novas metodologias foram conhecidas, enquanto objeto de reflexão, pois falar de masculinidade ainda é uma perspectiva inovadora, no contexto atual da nossa sociedade.

Desse modo, iniciamos a discussão trazendo elementos à cerca da masculinidade, a partir da tese apresentada por Freud (1974), do complexo de Édipo, onde existe a quebra do ‘‘natural’’, criando a concepção de que a masculinidade é também formada de acordo com as relações familiares, no complexo a criança (menino) tem desejo sexual pela sua progenitora e percebe o progenitor (pai) enquanto seu rival, segundo a psicanálise um dos fatores que afloram na masculinidade do menino seria o medo do seu pai e as possíveis repreensões que ele viria a tomar.

Diante disso, quebramos/rompemos um padrão, e a partir daí novas possibilidades e intervenções vão surgindo, em contraposição trabalhar com masculinidades envolve alguns conceitos chaves, norteados pela seguinte indagação: ‘‘qual seria o papel masculino?’’. Nessa vertente, Connell (1995, p. 188), corrobora nessa reflexão, ao sinalizar que

> [...] o conceito de ‘‘papel masculino’’ tem vários pontos fracos, tanto em termos científicos quanto práticos. Ele não nos permite compreender questões relacionadas ao poder, à violência ou à desigualdade material. Trata-se de um conceito que não nos permite ver a complexidades no interior da masculinidade e as múltiplas formas de masculinidade. Além disso, ele oferece estratégias muito limitada de mudança.

Dessa forma, como Connell (1995) sinaliza, é extremamente complexa conviver com uma carga tão pesada culturalmente, diante da construção de uma masculinidade padrão, onde o desvio desse padrão gera constantes questionamentos sobre a sexualidade e profissionalismo, se tornando um processo de constante receio e danos psicológicos. Nessa direção compreendemos que qualquer prática pedagógica não exitosa promovida por um profissional do gênero masculino na Educação Infantil e Ensino Fundamental traz uma grande reviravolta no contexto educacional e social, relacionando essas questões meramente a sua condição de gênero, desconsiderando os elementos históricos, sociais, culturais identitários que constituem o cenário educacional e escolar.

Como é possível notar, as formas de definir masculinidade mudaram e o pensamento da sociedade precisa também mudar, por isso o termo masculinidades se faz ainda mais efetivo; a sociedade precisa fazer uma nova leitura desse público, aceitando a nova maneira de interagir com o meio e, de certo modo, as formas de compreender conceitos estão sendo transformadas diariamente. Pensamentos tradicionais que seguem os moldes da linha de um período cultural preconceituoso, estão sendo gradativamente substituído pelo modelo de uma nova visão e de construção de conhecimentos baseado na atualidade.

Diante das reflexões trazidas até o presente momento, concordamos que não existe uma masculinidade, mas sim masculinidade‘‘S’’, no plural, como Botton (2007, p. 116) nos reafirma, ao destacar que

> quando se refere a “prática” comenta que a ação formadora da masculinidade tem uma racionalidade proposital e um sentido histórico definido. Quando se refere a “posição dos homens” se refere às relações sociais, mas também corporais, não excluindo a carga simbólica e física da corporalidade dos homens na formação da masculinidade. E, finalmente, ao se referir a “estrutura de relações de gênero” utiliza a palavra gênero em sentido amplo, compreendendo economia, estado, família, sexualidade, política, nação, sendo o gênero “sempre uma estrutura contraditória”. Através dessa conceituação o autor chega a conclusão de que não podemos falar em somente uma, mas em diversas masculinidades social-historicamente construídas (...)

Com isso, pode-se entender que as constantes mudanças nos permitem compreender as transformações que acontecem no meio social, acadêmico e educacional. Notando que os conceitos de masculinidades

não se dão de maneira isolada, a ideia de construção não é fragmentada, mas sim faz parte de um todo, e assim nos permite construir novos caminhos. Diante disso, é importante ressaltar que as masculinidades são um conjunto; composto por diversos fatores, não somente biológicos, mas sim sociais, culturais e individuais.

Os velhos hábitos praticados na nossa sociedade devem ser revistos, as convicções devem ser mudadas, pois a educação e sociedade estão passando por um processo de transformação. É um processo lento, porém já existe um grande avanço em relação a alguns pensamentos e ações, tornando-se notório que gênero não tem relação direta com profissionalismo, mas sim com formação, ou seja, lugar de homem também é na Pedagogia, desconstruindo à docência feminilizada na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

De acordo com os estudos pesquisados e em consonância com nossas reflexões, as masculinidades são mutáveis e podem se reinventar, de modo que a sociedade precisa naturalizar esse processo, pois, como visto, somos seres diferentes e nos transformamos a cada instante. Nessa dinâmica, podemos dizer que mesmo com toda problematização social, existem poucos homens que ainda sim optam pela Pedagogia.

Concordando com as reflexões de Hernetges e Jaerger (2012, p. 9) ao destacarem que ‘‘mesmo com todas as dificuldades que os homens enfrentam ao optar por uma profissão naturalizada como feminina, como é o caso da docência na educação infantil, alguns homens ousam enfrentar os preconceitos para que possam exercer a profissão que escolheram’’. Nessa direção, podemos considerar que mesmo com todos os desafios criados contra a docência masculina na Educação infantil e Ensino Fundamental, homens ainda percebem o valor de exercer a profissão.

Nós, pedagogas/os, estudantes de pedagogia, cidadãos e parte da comunidade devemos sempre reforçar a quebra de ideologias, que trata mulheres como figuras frágeis, e homens como insensíveis. Precisamos contribuir de forma efetiva para a ampliação de reflexões que provoquem a desconstrução de ideias cristalizadas, de verdades absolutas e de naturais. A necessidade de se pensar e promover discussões sobre gênero no processo de formação de professoras e professores se consolida como uma conquista curricular que possibilita a mudança de atitudes e concepções na prática docente.

3. METODOLOGIA

Neste tópico, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados para a elaboração desta pesquisa. Dessa forma, evidenciamos os seguintes elementos: I) Abordagem metodológica; II) Instrumentos de coleta de dados; III) Sujeitos/colaboradores; IV) Critérios de escolhas dos sujeitos/colaboradores e V) Procedimentos de análise.

O presente trabalho visa refletir qualitativamente a partir de reflexões sobre a formação pedagógica masculina na perspectiva social, crítica e educacional. Nos permitindo situar essa experiência com uma metodologia de natureza qualitativa, ou seja, uma metodologia que nos possibilita explorar o porquê de determinados comportamentos em nossa sociedade, socializando com os entrevistados. Diante disso, podemos fazer uma breve reflexão com o pensamento de Minayo (2008), onde nos traz argumentações sobre a metodologia qualitativa, relatando que essa abordagem é adequada aos diversos estudos da atualidade, possuindo um leque abrangente de conhecimentos, diante das diversas interpretações que o ser humano faz no decorrer da sua existência.

No contexto da abordagem qualitativa, esse estudo constitui-se a partir de uma pesquisa de campo, nessa perspectiva Gonçalves (2001, p.67), descreve a pesquisa de campo

> é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Os procedimentos metodológicos qualitativos são sugeridos para as investigações de perspectiva interpretativa ou crítica. A pesquisa qualitativa nos permite englobar várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes da nossa sociedade. O instrumento de coleta de dados utilizado em nossa pesquisa será a entrevista semiestruturada, onde iremos trazer um roteiro de questões pensado e produzido com antecedência, sendo norteado pelos objetivos que já estabelecemos.

Como vimos, a pesquisa qualitativa nos dá aberturas para aprofundar as opiniões dos entrevistados. Nesse contexto, May (2004, p. 149), nos relata a característica central sobre a entrevista semiestruturada: "é o seu

caráter aberto", ou seja, a pessoa entrevistada responde os questionamentos dentro de sua concepção, não se desviando do foco da pesquisa. Em consonância com esse segmento, Gil (1999, p. 120) explica que "o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada". Percebe-se que nesta técnica, o pesquisador se aprofunda na opinião, observando minuciosamente os detalhes, sempre levando para o foco dos seus objetivos já estabelecidos.

Diante disso, temos como sujeitos/colaboradores dessa pesquisa 5 (cinco) estudantes do gênero masculino do curso de Pedagogia no Centro Universitário FACOL – UNIFACOL, como nos traz Vergara (2005, p. 53), "os sujeitos de uma pesquisa são aqueles que fornecerão os dados que o autor necessita para fazer a pesquisa". Nesse sentido, buscamos trazer as opiniões dos estudantes na perspectiva da nossa pesquisa, apresentando os principais pontos que discutimos até o presente momento e abordando a trajetória que o fez escolher exercer a Pedagogia.

Dessa maneira, notamos que se faz necessário a inclusão de sujeitos/colaboradores para que possa ocorrer a discussão e reflexão crítica, a coleta dos dados e a construção de novas vivências através do diálogo construtivista. Como critérios de escolhas dos sujeitos/colaboradores, utilizamos os seguintes requisitos: estudantes homens do curso de Pedagogia do Centro Universitário FACOL- UNIFACOL que se dispuserem a participar dessa pesquisa e/ou estejam nos últimos períodos do curso.

Enquanto procedimentos de análise, adotamos a Análise de Conteúdo, que corresponde as necessidades da nossa pesquisa. A Análise de Conteúdo começou a ser usada desde as primeiras tentativas da humanidade de reconhecer os livros sagrados, tendo sido sistematizada como método apenas décadas depois. Para Bardin (2011, p. 47), a Análise de Conteúdo configura-se enquanto

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

A Análise de Conteúdo é uma técnica metodológica que pode ser aplicada em diversos contextos na sociedade. Nessa análise, o pesquisador tenta compreender as características, estruturas ou modelos que

estão por trás das mensagens que o entrevistado oferece, levando tudo em consideração. Desse modo, Bardin (1977), sinaliza que a Análise de Conteúdo se estrutura em três fases: a pré-análise, a exploração do material, e o tratamento e inferências.

A pré-análise é a primeira fase, nela ocorre a escolha dos materiais que serão utilizados na pesquisa para a coleta de dados (entrevista semiestruturada) a partir da revisão dos questionamentos norteadores da pesquisa, dos objetivos e pressupostos já construídos, e "tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais [...]" (BARDIN, 1977, p. 95) . Na segunda fase, que é a exploração do material, consiste no processo de codificar as informações coletadas no campo através da aplicação da entrevista semiestruturada e da primeira tentativa de análise desses dados. Segundo Bardin (1977, p. 101) "consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas".

A terceira e última fase compreende o tratamento e inferências dos resultados, nessa etapa é realizada uma interpretação dos dados coletados. Para Bardin (1977, p. 101) é onde "os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos". Assim, esse procedimento de análise nos possibilita refletir a partir das vozes-sujeitos dos/as estudantes no contexto das relações de gênero no exercício docente como elemento que corrobora nos processos de ensino e aprendizagem.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse presente tópico iremos evidenciar os resultados e dicussões em relação aos dados coletados, com o apoio dos sujeitos/colaboradores que se dispuseram a participar dessa pesquisa. A construção dessa etapa se deu pela seguinte questão problema: Quais os sentidos atribuidos pelos estudantes do gênero masculino sobre a sua formação no curso de Pedagogia, considerando as relações de gênero no exercício docente? Desse modo, seguindo a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), buscamos identificar nos últimos cinco anos a quantidade de estudantes do gênero masculino no curso de Pedagogia no Centro Universitário FACOL – UNIFACOL, objetivamos também compreender os anseios e trajetória dos estudantes do gênero masculino da instituição de ensino Centro Universitário FACOL – UNIFACOL em relação a sua escolha e vivência no curso de pedagogia, com isso, colhemos as informações/aprendizagens contidas nas narrativas que foram expostas pelos sujeitos/colaboradores.

A partir dos dados coletados, evidenciamos a quantidade de estudantes do gênero masculino nos últimos cinco anos, como está exposto na (tabela 1) abaixo:

PERÍODO/SEMESTRE	ESTUDANTES DO GÊNERO FEMININO	ESTUDANTES DO GÊNERO MASCULINO.
2017.1	**278**	**14**
2017.2	**268**	**14**
2018.1	**290**	**19**
2018.2	**277**	**20**
2019.1	**298**	**22**
2019.2	**272**	**23**
2020.1	**268**	**24**
2020.2	**212**	**12**
2021.1	**193**	**14**
2021.2	**165**	**10**
TOTAL DE ESTUDANTES	**2.521**	**172**

Fonte: Os Autores (2021)

Nota: Tabela construída a partir das informações coletadas junto a secretaria do Centro Universitário FACOL-UNIFACOL, 2021.

A partir dos dados, podemos perceber que o quantitativo de estudantes do gênero masculino em relação ao gênero feminino é bem significativo, reafirmando que a presença do gênero masculino ainda é inferior. A Pedagogia, a partir de uma lógica colonial foi ligada a uma prática que não se fazia necessário muito conhecimento, ou seja, seria o suficiente alguém do sexo feminino para cuidar das crianças causando assim a desmotivação do mesmo, mas fortalecendo essa forte ligação cultural entre a Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e o sexo feminino.

Nesse contexto Kramer (2001, p.97) reflete que

> as atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil. As tarefas não [eram] remuneradas e têm aspecto afetivo e de obrigação moral. Considera-se que o trabalho do profissional de educação infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor.

Essa problemática em relação à Educação Infantil, pontuada por Kramer (2001) traz a tona mais uma vez a dificuldade desse profissional do gênero masculino, que por mais formado e preparado que seja, ainda se depara com preconceitos e esteriótipos. Diante da proposta e através dos dados coletados, priorizando os objetivos norteadores dessa pesquisa: Identificar e carcterizar como se dá a escolha dos estudantes homens pelo curso de Pedagogia e quais seus interesses e analisar a partir dos discursos dos estudantes do gênero masculino quais suas compreensssões sobre a docência e identidade de gênero, a partir disso, identificamos e caracterizamos os seguintes núcleos de sentidos, evidenciados na (figura 1), nas narrativas apresentadas pelos estudantes do gênero masculino que estão cursando os últimos períodos do curso de pedagogia, no Centro Universitário FACOL – UNIFACOL.

Figura 1: Núcleos de sentidos evidenciados nos discursos dos estudantes do gênero masculino



Fonte: Os Autores (2021)

Nesse contexto, o diálogo referente ao primeiro núcleo **"A desvalorização do curso de Pedagogia"** observado a partir dos discursos dos

estudantes a respeito da predominância feminina no curso de Pedagogia, nos traz a presente dificuldade que os estudantes e profissionais vivenciam ao optarem cursar a graduação de pedagogia, onde se é visto e sentido anos de lutas para um reconhecimento muito mais do que merecido, como está apresentado na fala do E1 (2021) ‘‘A pedagogia não é popularmente conhecida e/ou valorizada, o que diminui o interesse geral das pessoas’’.

Desse modo, podemos considerar o percurso histórico do exercício docente bastante falho, tendo uma estreita relação com o machismo impregnado em nossa sociedade, onde mulheres são consideradas ‘‘cuidadoras da Educação Infantil’’, sendo assim, uma profissão da natureza feminina e obviamente sem retorno financeiro ou reconhecimento diante da sociedade.

Nesse movimento Freire (1992, p. 2) reforça que

> uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo.

Na realidade existente, podemos refletir sobre as ideias de Freire (1992) e as críticas persistentes ao longo do processo histórico educacional, onde sua comprensão perpassa décadas e ainda se faz viva. Essa reflexão nos faz perceber que a luta por essa equidade precisa tomar rumos significativos, onde o dialógo e os fatos sejam primordiais. As preocupações frente a essa situação muitas vezes é negligenciada por envolver uma raiz de contextos naturalizados culturalmente. Como discutimos na presente pesquisa, o machismo sempre se sobrepõe as questões reais e preocupantes que envolve todo contexto mundial.

Nessa vertente, o segundo núcleo **“Estigmas sociais em relação ao machismo”** se constroí a partir das reflexões dos estudantes (E2 e E3) sobre o porquê de poucos estudantes do gênero masculino no curso de Pedagogia. A época em que vivemos é dita como “a era do conhecimento rápido” onde se é vivenciado num mundo de transformações que afetam todas as partes da sociedade em segundos, se fazendo necessário possuir meios que possam atender a tais mudanças atuais, Freire (1998) afirma que a aprendizagem expande a capacidade crítica e criativa e que a informática é um meio para isso. Desse modo, podemos colocar as mídias

sociais como percussora nesse processo que corrobore ou trave alguns estigmas sociais.

Podemos reafirmar na fala do E2 (2021) que "As mídias sociais paulatinamente ajudam na reflexão, na quebra de preconceitos'', que as tecnologias não estão separadas do processo de ensino aprendizagem, muito menos das reflexões para a quebra de paradigmas. O relato do E2 sinaliza a consolidação das redes sociais com opiniões construídas de forma contínua, sabemos que as redes sociais são uma maneira de relação entre os indíviduos que discutem crenças/valores ou interesses em comum. Para Marteleto (2001, p.72), redes sociais são "um conjunto de participantes autônomos, unindo idéias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados". Com isso, as mídias sociais nos permitem abrir possibilidades para se pesquisar um método ou um plano que colabore para as questões problemas existentes na atualidade.

Percebemos que as questões de sexualidade é uma grande problemática social, que de forma equivocada, considera a sexualidade heterossexual como a "padrão", ser homem pode acarretar viver sobre constante pressão, pois todos esperam que os homens não demonstrem nenhum tipo de sensibilidade e/ou enfraquecimento, sendo constantemente julgados pelo modelo "normal" a manter-se dentro de certos padrões únicos. Desse modo, precisamos desconstruir diariamente essa ideia enraizada e vendada pela sociedade atual, que enfraquece a evolução da educação.

Na concepção **"A Pedagogia e o seu leque de oportunidades"** os sujeitos/colaboradores nos relatam sobre o que os motivou a escolher o curso de Pedagogia, se foi a atuação com as crianças, a possibildade de seguir carreira acadêmica ou/e atuar na gestão escolar, deixando dessa forma explícito as inúmeras oportunidades que a pedagogia propõe. Durante a graduação, tivemos contato com o Estágio Supervisionado (obrigatório) que nos apresenta a Pedagogia em espaços não escolares e como podemos atuar nessa dimensão cada vez mais ampla e diversa. Desse modo, vislumbramos a Pedagogia Clínica, a gestão escolar, a pedagogia empresarial, em ONG's, tribunais de justiça e etc., levando em consideração que ainda podemos optar por seguir carreira acadêmica e conhecer um mundo cheio de novos desafios, superando a cada dia as expextativas que nos foram impostas.

Nessa perspectiva, E1 (2021) nos relata que "Inicialmente eu tinha foco em gestão e coordenação escolar, mas, recentemente, fui introduzido à disciplina Estatuto da Criança e do Adolescente, que me fez olhar

para um outro lado da pedagogia que também chama muito a minha atenção''. Nesse mesmo movimento, E2 (2021) explana ''eu trabalho na Assistência Social, com projetos interdisciplinares. Essa área é uma das quais eu seguirei, como uma das minhas missões sociais'', ou seja, o anseio desses estudantes não se limita ao espaço escolar.

A partir dessas contribuições, refletimos no que Prado; Silva; Cardoso (2013, p.68) aponta que o campo de atuação do pedagogo é tão vasto quanto as práticas educativas na sociedade, onde houver prática educativa intencional haverá pedagogia. Desta forma, não se deve associá-las a intenções políticas ou prática alienadora de massas. Diante dessa perspectiva, pode-se argumentar que o ambiente escolar não é único campo de atuação do pedagogo. A Pedagogia em campos não escolares é um processo imprescindível, podendo se concretizar em qualquer prática educativa que venha despertar para o profissional uma consciência crítica e cidadã, colaborando para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Na vastidão dessas possibilidades, E3 (2021) aponta: "Meu desejo é ser pesquisador dentro do campo educacional e enveredar pela carreira acadêmica servindo como agente transformador em sociedade'', e E4 (2021) colabora com o mesmo pensamento ao destacar que: ''Uma possibilidade de seguir a carreira acadêmica''. Assim, tais considerações nos possibilita refletir que durante muito tempo essa prática esteve restrita ao ambiente escolar, permitindo ao docente apenas a sala de aula, com o avanço da sociedade, da tecnologia, a educação também passou por mudanças necessárias, surgindo novos meios, novos saberes, novas formas de aprendizagens, sendo essas cada vez mais significativas.

Ortega e Santiago (2009) afirmam que é imprescindível que os docentes exerçam a transmissão de conhecimento em espaços escolares e não escolares de forma responsável, a contribuir significativamente na formação dos estudantes. Desse modo, fica evidenciado que o espaço de atuação do pedagogo é amplo e diversificado, mas, que ainda se faz presente a falta de informações, acarretando também no preconceito em relação a função desse profissional fora do ambiente escolar.

O quarto núcleo de sentido **"Pedagogia campo científico e pedagógico"** os diz respeito sobre os espaços de formação de professores, seja ele no campo científico ou pedagógico, dialogando como se vê atuando após se formar, se tem pretensões de seguir carreira acadêmica ou ir para o mercado de trabalho. A grande vastidão da Pedagogia permite ainda um processo contínuo, onde o educador pode seguir por caminhos que

mais se identificar no tocante dos processos que formem profissionais críticos e reflexivos.

Nessa perspectiva E1 (2021) em seu discurso nos diz: " Pretendo sim seguir carreira acadêmica. O lado científico é algo que me fascina e estudar a educação é prazeroso, então pretendo seguir e fazer pós-graduação''. Assim, fica evidente na fala do estudante que a Pedagogia é uma ciência, sendo uma ciência, podemos compreende-la em sua dimenção teórico e prática. E2 (2021) relata que ''quero expandir minha carreira profissional, tanto no campo acadêmico quanto no mercado de trabalho. Irei fazer pós-graduação em Neuropsicopedagogia Institucional Psicopedagogia. Quero tonificar minhas ideias para escopos de projetos interdisciplinares, atentada na inclusão social; além de buscar uma atuação profissional por excelência.''. Percebemos que o desejo de dar continuidade na formação e ensino aprendizagem é da grande maioria.

Libâneo (2006, p.153), traz uma reflexão sobre a Pedagogia como ciência, ao sinalizar que

> a base de um curso de Pedagogia não pode ser a docência. A base de um curso de pedagogia é o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade, em sua amplitude. Então, podemos dizer: Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.

Sobre este direcionamento dado à Pedagogia, percebemos que a mesma se organiza cientificamente dentro de pressupostos da ciência, permitindo se enquadrar como uma ciência nesse campo. Por fim, compreende-se como último núcleo **"A necessidade de discussões sobre gênero no curso de formação"**, ganhando significado e autoridade a partir das discussões e reflexões dos sujeitos/colaboradores a respeito do olhar observador do estudante, nos relantando se existem debates de inclusão de gênero nos cursos de nível superior, voltados para a docência ou/e se existem estratégias e discussões que visem um melhor enquadramento dos gêneros no curso de pedagogia.

Assim, como principal discussão da presente pesquisa, as reflexões sobre gênero no curso de Pedagogia, podemos evidenciar a extrema necessidade do debate no contexto de gênero na formação dos docentes, principalmente para quebrar a competição entre meninos e meninas na sala de aula. E1 (2021) reflete sobre essas ideias trazendo o seguinte pensamento ''Não sei se há debates de inclusão de gênero, mas até onde

eu estou, não vi nenhum e percebo há um tempo que é necessário haver debates relacionados a este tema''. O depoimento do estudante sugere uma preocupação com a ausência de discussões na sua formação como docente, gerando um desconforto e um desconhecimento em relação a um tema tão presente nos dias atuais.

Nesse movimento, E3 (2021) ressalta que

> não vi nenhum debate em minha graduação, campos escassos para esse debate. Por isso, sinto a necessidade de exaltar o orientador e a orientanda desse TCC, pois é de uma relevância ímpar para se discutir o lugar do homem na pedagogia e seus desafios. A educação existe para problematizar, criar hipóteses, libertar, descolonizar e quebrar barreiras. Ser um pedagogo(a) é ser um eterno pesquisador, e não se limitar para um campo. Desbravar é o nosso comando central.

As considerações tecidas pelo E3 (2021) nos atribuem aprendizados e nos permite ter elementos para associar reflexões que nos façam repensar em novas práticas docentes. Todo pedagogo está em uma constante luta contra a desmotivação, o salário, a desvalorização profissional, entre outros, porém este resumo revela a luta do homem na pedagogia, ao preconceito permeado na sociedade, sem levar em consideração que o processo educativo é igualitário. Nesse viés, Louro (1999, p. 74-79) elucida que

> os livros didáticos e paradidáticos, têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos. (um mundo público masculino e um mundo domestico feminino), ou para a indicação de atividades "características" de homens e atividades de mulheres. [...] A separação de meninas e meninos é, então, muitas vezes estimuladas pelas atividades escolares, que divide grupos de estudos ou que propõe competições.

Percebemos que esses docentes não vinvenciaram os debates que fazem referência a essa construção social, e é essa a grande problemática que enfrentamos, entendemos que os docentes enquanto um dos formadores, infelizmente tem contribuído para a manutenção das relações desiguais entre homens/mulheres, assim colaborando com uma sociedade machista e opressora. Embora essa discussão se faça necessária

para a sociedade, na formação de professores e no ambiente escolar, as questões de gênero ainda são pouco discutidas, como fica evidente através dos dados que emergiram nesse estudo.

Dessa maneira, evidenciamos a seguinte reflexão, **se** essa discussão ainda é falha no ambiente superior, na educação básica ela é mais ausente ainda. Se os docentes não recebem esse tipo de formação no seu processo educativo, logo não possuem bases bem fundamentadas para levar a discussão para as suas salas de aula. O que resulta nesse processo são profisionais que pouco ou nada sabem sobre o assunto, seja no âmbito escolar e/ou acadêmico. Desse modo, as omissões e recusas permanecem nas questões que envolvem gênero.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa seção, evidenciamos subsídios pelos quais enquadramos a relevância dessa pesquisa acadêmica. Nesse contexto, apresentaremos as considerações obtidas a partir do que foi construído nesse processo, enfatizando as reflexões sobre as relações de gênero no exercício docente. Assim, retomamos nossa problemática, os objetivos, os núcleos de sentidos que foram identificados e caraxterizados nas reflexões apresentadas pelos sujeitos colaboradores, apresentando desse modo os resultados que surgiram ao longo da pesquisa.

Nessa direção, constatamos que a presença de professores do gênero masculino na Educação Infantil e no Ensino fundamental ainda é incipiente, comparando ao gênero feminino. Nessa perspectiva, o presente trabalho se preocupou em construir e evidenciar questionamentos, quebra de paradigmas e enfatizar lutas constantes em relação ao gênero como caráter classificatório. Com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes do gênero masculino sobre a sua formação no curso de Pedagogia, considerando as relações de gênero no exercício docente, fomos questionando os esperiótipos impostos ao homens que optam em cursar Pedagogia, como se fosse uma área exclusiva para as mulheres.

Reconhecemos que se faz necessário a constante luta para romper com os preconceitos socioculturais construídos ao longo dos anos e enraízados em nossa sociedade. Desse modo, identificamos os seguintes núcleos de sentidos nas reflexões dos sujeitos colaboradores: I) Desvalorização do curso de Pedagogia; II) Estigmas sociais em relação ao machismo; III) A Pedagogia e o seu leque de possibilidades; IV) Pedagogia

campo científico e pedagógico; e V) Necessidade de discussões sobre gênero no curso de formação.

Diante do que foi apresentado, consideramos que o pressuposto da nossa pesquisa foi confirmado nos discursos dos estudantes, ao afirmarem que o curso de Pedagogia não é somente para mulheres, e que homens também podem atuar como pedagogos e têm muito a contribuir nesse âmbito educacional. Desse modo, analisando os resultados das entrevistas com futuros profissionais do curso de Pedagogia foi possível perceber que enfrentar essa situação é um trabalho constante e necessário, na tentativa de se ter um olhar que reconheça a igualdade dos profissionais, sem estereótipos e apontamentos.

Nessa vertente, pontuamos que no decorrer desse estudo, novas inquietações foram surgindo, tais como: Qual a importância das discussões de gênero desde a Educação Infantil? A sociedade avança nas tecnologias, nas pesquisas, nas transformações sociais e educacionais, e por qual razão impera esse conceito retrógrado sobre a figura masculina atuando na docência? Nos formamos, construímos novos saberes e vivenciamos um grande problema em relação a educação e ao machismo, qual o lugar-papel da escola nessa discussão? Essas questões sinalizam a importância de seguirmos questionando e problematizando as questões de gênero na sociedade e nos espaços educacionais. Bem como, expõem a necessidade que desde escola, a criança comece a refletir sobre essas questões, permitindo que profissionais, não sejam vítimas de atitudes e olhares preconceituosos, mas que se tenha início a uma nova conduta, com a igualdade de profissionais como sujeitos que promovem a educação inclusiva independente do sexo que possuam.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurenci**. Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 7. (2011).

BOTTON, Fernando**. As masculinidades em questão**: Uma perspectiva de construção teórica. Revista Vernáculo, n° 19 e 20, 2007.

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

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã/FAPESP, 1999.

CONNEL, Robert. **Educação & Realidade** - Políticas da masculinidades, julho/dez - 1995.

FREUD, Sigmund. **A dissolução do complexo de Édipo**. (J. Salomão, Trad.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (Vol. XIX, pp. 215-226). Rio de Janeiro: Imago, 1974. (Originalmente publicado em 1924).

GIL, Antonio Carlos**. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

HERNTGES, Karine; JAEGER, Angelita. **Relações de gênero, masculinidade e docência masculina.** Santa Maria; Universidade Federal de Santa Maria; 2012.

KRAMER, Sonia. **Formação de Profissionais de Educação Infantil**: questões e tensões. In:__. (Coord.). Relatório de Pesquisa Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Ravil, 2001, 160 p. (Relatório de Pesquisa CNPq/FAPERJ). p. 89-104.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, história e educação**: construção e desconstrução. Educação e Realidade: Porto Alegre, 1995, v. 20, n. 2, p. 101-132.

MARTELETO, Regina Maria. Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. 2008**. O desafio do conhecimento**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ORTEGA, Lenise Maria Ribeiro; SANTIAGO, Nilza Bernardes. A atuação do pedagogo: que profissional é esse. **Pedagogia em Ação**. V.1, n.2, p.1-122. Agosto/novembro, 2009.

PRADO, A. A.; SILVA, E. M.; CARDOSO, M. A. B. S. A Atuação do Pedagogo na Empresa: A Aplicação Eficiente e Eficaz da Pedagogia Empresarial. **ECCOM**, v.4 n. 7 p. 63-78, jan /jun. 2013.

SILVA, Marciano Antonio da. **Professora sim. Professor também. Tio jamais**: um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil na região Agreste de Pernambuco. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.

VERGARA, Sylvia Constant. **Gestão de Pessoas**. 2° ed. São Paulo: Atlas, 2005.

DO PATRIARCADO AO EMPODERAMENTO FEMININO: REFLEXÕES ENTRE A BELA ADORMECIDA (1959) E MALÉVOLA (2014)

SIMONE SALVADOR DE CARVALHO
Mestra em Educação Contemporânea pela UFPE - PE. Coordenadora do Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento a Violência contra a Mulher (NEG – AESA), membro do Grupo Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE - UFPE). E-mail: simone.salvador@aesa-cesa.br

LORRAYNNE DE MELO VIEIRA DE ARAÚJO
Graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Arcoverde – CESA. Membro do Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento a Violência contra a Mulher (NEG – AESA), do Grupo Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE - UFPE). E-mail: lorraynne2mello@gmail.com

SARA FERNANDES DE OLIVEIRA TENÓRIO
Graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Arcoverde – CESA. Membro do Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento a Violência contra a Mulher (NEG – AESA), do Grupo Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE - UFPE). E-mail: saratenorio18@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Esta pesquisa busca investigar: *Quais elementos de empoderamento feminino e valorização do papel social da mulher podem ser identificados ao compararmos o clássico Bela Adormecida (1959) a Malévola (2014)?* O trabalho tem por objetivo geral: Investigar quais aspectos do filme Malévola contribuem para superar a visão de dependência e submissão da mulher em relação ao homem, presente na versão clássica do filme Bela Adormecida. Enquanto metodologia, optou-se pela pesquisa bibliográfica e análise filmística das obras A Bela Adormecida (1959) e Malévola (2014). Como principais autores(as) foram utilizados(as): Bettelheim (2015), Meireles (2016), Muraro (2020) e Coelho (2000). Como resultados, destacam-se as seguintes rupturas: o beijo do amor verdadeiro não mais relacionado ao príncipe encantado; a ideia da bruxa, antes, malvada e vingativa, agora, protagonista e amorosa; a visão patriarcal e de submissão de mulheres aos homens, ao empoderamento feminino demonstrado nas ações de Malévola, ao longo de toda a história.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Patriarcado. Empoderamento feminino.

1. INTRODUÇÃO

A Literatura Infantil faz parte da vida de inúmeras crianças. Antes mesmo do domínio da leitura e de sua inserção na escola, elas podem ter contato com histórias lidas pelas pessoas adultas. São obras que permitem aos leitores(as) realizarem e ampliarem diferentes leituras do mundo, chegando até mesmo a contribuir para resolução de conflitos internos. Meireles (2016) ao tratar sobre as influências das primeiras leituras e as emoções que estas são capazes de mobilizar nas crianças afirma que as mesmas podem repercutir na sua vida de forma definitiva, chegando a influenciar vocações, rumos e determinar escolhas futuras.

Dessa forma, observa-se a relevância da Literatura Infantil para o processo de desenvolvimento e a ampliação da percepção que a criança vai construindo sobre o mundo que a cerca. Segundo Bettelheim (2015) a criança intuitiva compreende que, apesar de irreais, não são inverídicas; que embora aquilo que essas histórias narrem não ocorra de fato, ocorre enquanto experiência interior e desenvolvimento pessoal, retratando de forma imaginaria e simbólica, questões essenciais para aquisição de uma existência independente. Nesse sentido, além de atrativo, esse recurso didático permite a criança mergulhar num universo paralelo, incorporando personagens e contribuindo para a construção de identidades, valores, formas de ver, interpretar e se posicionar no mundo.

Tomando por base os estudos sobre relações patriarcais de gênero e o papel da mulher na sociedade, ao observarmos os clássicos infantis, é possível perceber a posição social da mulher em relação ao homem. O fato da princesa, na maioria dessas histórias, ter seu *final feliz* vinculado a necessidade de ser salva por um príncipe encantado, alguém que, geralmente, a livra do perigo e até mesmo da morte, sinaliza valores e comportamentos que podem ser incorporados facilmente pelas crianças, perpetuando a visão da mulher como alguém obediente, frágil, dependente e submissa. De forma subliminar e aparentemente inocente, podem ser fortalecidas no imaginário dos(as) leitores(as) visões machistas e patriarcais.

É nesse sentido que a presente pesquisa busca investigar: ***Quais elementos de empoderamento feminino e valorização do papel social da mulher podem ser identificados ao compararmos o clássico Bela Adormecida (1959) a Malévola (2014)?***

O trabalho tem por objetivo geral: Investigar quais aspectos do filme Malévola contribuem para superar a visão de dependência e submissão da mulher em relação ao homem, presente na versão clássica do filme Bela Adormecida.

Enquanto metodologia, optou-se pela pesquisa bibliográfica e análise filmística das obras A Bela Adormecida (1959) e Malévola (2014). De acordo com Gil (2010, p. 29-30) "a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos". Martins Junior (2009, p. 49) acrescenta as fontes eletrônicas: "É o tipo de pesquisa na qual o pesquisador busca em fontes impressas ou eletrônicas (CD e ou internet), ou na literatura cinza, as informações que necessita para desenvolver uma determinada teoria." A finalidade é identificar dados de diferentes investigações, em busca de relação com a área de interesse.

Em relação a análise de filmes, Penafria (2009, p. 04) afirma que:

> A análise é uma actividade que perscruta um filme ao detalhe e tem como função maior aproximar ou distanciar os filmes uns dos outros, oferece-nos a possibilidade de caracterizarmos um filme na sua especificidade ou naquilo que o aproxima, por exemplo, de um determinado gênero.

Para Oliveira (2017, p. 03):

> [...] os filmes são capazes de dar testemunho que articula presente e passado, real e simbólico, vivido e imaginado, e de ressaltar tanto os movimentos instituídos de grupos dominantes, quanto os movimentos contemporâneos de grupos tradicionalmente subordinados/subjugados/excluídos.

Penafria (2009) apresenta os principais tipos de análise de filmes:

> a) **Análise Textual:** é o tipo de análise que considera o filme como um texto. Essa análise é decorrente da vertente estruturalista de inspiração linguística dos anos 1960 e 1970. O objetivo desse tipo de análise é decompor o filme dando conta de sua estrutura;
>
> b) **Análise de Conteúdo:** Esse tipo de análise considera o filme como um relato levando em conta o tema do filme;
>
> c) **Análise Poética:** é o tipo de análise que entende o filme como uma programação/ criação de efeitos;

> d) **Análise da imagem e do som:** Este tipo de análise entende o filme como meio de expressão, utilizando do espaço do filme como recurso de análise numa abordagem cinematográfica. (PENAFRIA, 2009, p. 5-7, grifo nosso).

Assim, neste trabalho, a partir das contribuições de Penafria (2009) optamos pela análise de conteúdo do filme Malévola (2014), uma vez que, a partir da temática central pretende-se buscar subsídios para resposta ao problema de pesquisa.

O interesse pelo tema surgiu a partir de reflexões sobre as Teorias Pós-críticas de Currículo ao abordarem as relações de gênero e a pedagogia feminista (SILVA, 2011). Nesse sentido, interessou-nos investigar as diferenças entre a versão clássica do conto Bela Adormecida (1959) e sua releitura no filme Malévola (2014), na tentativa de identificar aspectos que contribuam para superar a visão de dependência e submissão da mulher em relação ao homem.

2. A LITERATURA INFANTIL E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DE VALORES

A Literatura Infantil faz parte do cotidiano da grande maioria das crianças. Seja por meio de leituras de obras comercializadas a partir de diferentes valores, da apreciação de desenhos em filmes de curta e longa metragem ou de sua exposição na TV aberta, ela chega aos sujeitos muito antes de sua inserção no ambiente escolar. Tratam-se de histórias escritas em diferentes épocas e contextos, carregadas de traços culturais de determinados tempos e grupos sociais.

Na sala de aula, desde os anos iniciais, ela ocupa lugar privilegiado. Para Coelho (2000, p. 15, grifo nosso) "[...] a literatura, em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: **a de servir como agente de formação**, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola". Compreender a sua influência no processo formativo requer entender que esta pode favorecer diversas aprendizagens na formação da personalidade e na construção de valores integrados a formulação da identidade.

São obras que oportunizam distintas leituras de mundo, contribuindo para resolução de conflitos internos e a compreensão da realidade. Para Zilberman (1982, p. 13):

> Se a criança - devido não só a sua circunstância social, mas também por razões existenciais - se vê privada ainda de um meio interior para experimentação do mundo, ela necessita de um suporte fora de si que lhe servia de auxílio. É este lugar que a literatura infantil preenche de modo particular, porque, ao contrário da pedagogia ou dos ensinamentos escolares, ela lida com dos elementos que são especialmente adequados para a conquista desta compreensão do real: com uma história que apresenta, de maneira sistemática, as relações presentes na realidade, que a criança pode perceber por conta própria.

Tratam-se de obras escritas em outros tempos históricos. Segundo Bettelheim (2015, p. 56) "Na infância, mais do que em qualquer outra idade tudo está em transformação. [...] O conto de fadas oferece materiais fantasiosos que surgem sob forma simbólica à criança do que seja a batalha para atingir a autorrealização e garante um final feliz." Assim, a criança utiliza os contos de fadas como um suporte para seu desenvolvimento pessoal, na formação dos seus valores e da sua identidade. Ela procura histórias aparentemente parecidas com a sua, para a resolução dos seus conflitos internos. Dessa forma:

> Os contos de fadas, diferentemente de qualquer outra forma de literatura, direcionam a criança para descoberta de sua identidade e vocação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. Os contos de fada dão a entender que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade – mas, apenas se ela não se intimidar com as lutas arriscadas sem as quais nunca de adquire a verdadeira identidade (BETTELHEIM, 2015, p. 34).

Por meio destes, a criança pode construir leituras da realidade, descobrir em quem ela quer se espelhar, o que, por sua vez, influi na formação da identidade e do seu caráter. Ao se interessar por alguma história ou personagem, ela sinaliza que sua vida pode ser semelhante, o que justificará sua postura ao tentar solucionar conflitos internos.

Em relação aos clássicos, Falconi e Farago (2015, p. 91, grifo nosso) destacam que:

> Ao coletar histórias populares, Perrault publicou as versões imortais como **A Bela Adormecida**, A Gata Borralheira, Barba Azul, As Fadas, Pele de Asno, dentre outras. Verificamos que sua intenção não era apenas de divertir a população, mas também **continha a ideia de**

> **moralizar e instruir ensinamento ao indivíduo**, a princípio adulto e posteriormente a crianças.

Para Abramovich (2006, p. 120) "[...] os contos de fadas estão envolvidos num maravilhoso universo que denota fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu." Assim, são ferramentas importantes para a sua formação. Por outro lado, ao serem utilizados sem a devida reflexão e contextualização, podem contribuir para perpetuação visões ultrapassadas, estereótipos e preconceitos.

A literatura presente na sociedade, incorpora valores e comportamentos diversos que vão ganhando novos e diferentes contornos ao longo do tempo. Segundo Woodward (2017, p. 25):

> [...] as identidades que são construídas pela cultura são contestadas sob formas particulares do mundo contemporâneo - num mundo que se pode chamar de pós-colonial. Este é um período histórico caracterizado, entretanto, pelo colapso das velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento [...].

Para Meireles (2016) ao passo que os tempos mudam, as épocas de crises trazem em si a necessidade de reflexão, de negação e de substituição de alguns valores. Coelho (2000) afirma que essa transformação necessária, tem na Literatura Infantil o apoio para a formação da novas mentalidades.

Dessa forma, a utilização desse recurso requer uma atenção por parte do(a) professor(a), a fim de compreender quais ensinamentos são reafirmados e de que forma eles podem perpetuar visões que precisam ser questionadas e substituídas por um olhar mais crítico e atual. A literatura infantil contemporânea e, principalmente, aquelas que se propõem a uma releitura dos clássicos, já sinaliza tentativas de superação e de questionamentos às velhas certezas, sendo resultado desse conflito entre culturas, costumes, gerações e tempos distintos, em busca de novos olhares, conforme será discutido na seção a seguir.

3. ANÁLISES ENTRE A BELA ADORMECIDA E MALÉVOLA: QUAIS PERMANÊNCIAS E RUPTURAS?

O patriarcado para Castells (2000) é caracterizado pela autoridade do masculino sobre o feminino, contemplando também a sociedade de

produção e consumo, a política, a legislação e a cultura. Assim, é uma das estruturas sociais que afeta os relacionamentos interpessoais e a personalidade, pois são marcados pela dominação e pela violência em suas mais diversas formas. Para Gonçalves (2006), constrói-se uma bipolaridade que passa a ser sustentada pela ideia de desigualdade e oposição entre os dois sexos. Nesse sentido:

> O universo masculino relacionado à cultura, sinônimo de objetivo, de racional e de público, determinava a sua dita 'superioridade' em relação ao universo feminino enquadrado à natureza 'reveladora' de sua suposta propensão ao emocional, ao subjetivo e ao privado. Não era de se estranhar, portanto, a predominância na narrativa histórica de preocupações com o político e com o público, as quais entronizavam os homens em suas façanhas e heroicidade, excluindo duplamente, quase que por completo, as mulheres enquanto personagens e produtoras da história (GONÇALVES, 2006, p.48-49).

Nesse sentido, Bourdieu (2019) chama atenção para a violência simbólica contra a mulher, por meio de práticas cotidianas que se atualizam, naturalizando preconceitos que deveriam ser combatidos. São violências muitas vezes suaves, insensíveis e invisíveis às próprias vítimas. Na tentativa de superar essa visão inferiorizada e a submissão presente neste meio, vários contos clássicos vêm sofrendo mudanças, adaptando-se as necessidades, intencionalidades e valores de cada época.

Se, por um lado, estas obras podem ter contribuído para fortalecer visões machistas e patriarcais em relação a posição social da mulher, principalmente, vinculando o ***final feliz*** das princesas à necessidade de ser salva pelo príncipe encantado, perpetuando a visão da mulher como frágil, dependente e submissa, por outro, os tempos atuais exigem transformações, cuja literatura infantil por atuar como um dos agentes na formação de novas mentalidades e posturas.

A história da Bela Adormecida, fruto da tradição oral europeia, começa em 1634. Escrita por Giambsttista Basile e publicada na obra: ***O Conto dos Contos***, com o nome ***Sol, Lua e Talia***. A história fala da linda princesa Talia, que foi deixada pelo seu pai em uma casa abandonada. Enquanto ela dormia, um rei a encontro. Encantado por sua beleza, abusou sexualmente da jovem. Desse ato de violência nasceram dois bebês: Sol e Lua. Estes, foram colocados ao seu lado e, enquanto procuraram peito, um deles acaba chupando o dedo furado e ingerindo o veneno da

maldição, fazendo-a acordar e, acaba casando-se com o rei (HUECK, 2016; MARCELLO, 2021).

Em 1697, Charles Perrault, inspirando-se em Basile, cria a segunda versão do conto, com adaptações para as crianças, publicada no livro ***Contos da Mamãe Gansa***. Nesta versão que já recebe o nome de ***Bela Adormecida,*** não lhe é atribuído nenhum nome, a não ser princesa. Após dormir durante cem anos, ela é despertada pelo beijo do príncipe. Casam-se e têm dois filhos(as), sendo a menina chamada de Aurora. Mas, a sogra representará um novo obstáculo, pois não aceita a união. Ao levar o casal de netos para serem afogados num poço, ela se desequilibra e cai, morrendo afogada. Só então, eles conseguem ser felizes (MARCELLO, 2021). Esta versão reafirma estereótipos violentos em relação a mulher, primeiro por meio da imagem da bruxa, depois, da sogra.

Foi em 1812 que os Irmãos Grimm, com base nas versões anteriores, escreveram ***A Rosa dos Espinhos***, parte da obra ***Contos de Grimm***. Esta é a que mais se assemelha a que conhecemos hoje (MARCELLO, 2021). Com algumas alterações em relação as histórias anteriores, reafirmam o patriarcado ao vincular o despertar da princesa ao beijo do príncipe.

Só em 1959, inspirando-se, principalmente, na versão de Charles Perrault, Piort Ilich Tcaikovski transforma o clássico em filme, por meio dos Estúdios Disney e a princesa, finalmente, ganha o nome de Aurora (MARCELLO, 2021). A obra Malévola (2014) é feita com base nesta versão. Entretanto, conta a história a partir do olhar dela, enquanto alguém que foi traída pelo pai da menina.

O quadro a seguir, apresenta uma análise a partir destas duas últimas versões, publicadas com uma diferença de 55 anos. Tomando por base as afirmações de Woodward (2017) verifica-se aquilo que o autor denominará de produção de novas formas de posicionamento. Portanto, identificam-se mudanças significativas, com base nos novos debates sobre empoderamento feminino e valorização da mulher, é possível verificar algumas mudanças significativas em relação ao papel da figura feminina na trama.

Quadro 1: Principais mudanças entre Bela Adormecida (1959) e Malévola (2014)

Elementos de análise	Bela Adormecida (1959)	Malévola (2014)
Motivações que causaram a maldição	Raiva por parte da bruxa Malévola por não ter sido convidada para a festa pelo Rei Estevão.	Desejo de vingança diante da traição sofrida pelo seu amado Stefan, que a seduziu e, por ambição, violentamente, cortou-lhe as asas.
Contexto da maldição e sua quebra	A bruxa Malévola lança a maldição e a Fada Primavera a possibilidade de quebra desta, por meio do beijo do amor verdadeiro.	Malévola lança a maldição e, num gesto de ira diante da dor da traição sofrida pelo pai da menina, coloca a possibilidade de quebra desta, por meio do beijo do amor verdadeiro, que segundo ela, não existe.
Crescimento de Aurora até os 16 anos	Para proteger a menina da bruxa, ela é levada a uma floresta e criada pelas fadas.	Aurora é levada a floresta pelas fadas e cresce sendo secretamente acompanhada por Diaval (corvo) e Malévola, a quem afirma não temer e chama de fada madrinha, nascendo dessa relação o sentimento de amor puro e verdadeiro.
Quebra da maldição	Por meio do beijo do príncipe Felipe, cujo acordo de casamento foi firmado pelos pais de ambos, ainda na sua infância. Este, enfrenta a bruxa e a mata para salvar a garota e todo o reino.	O sentimento puro de amor por Aurora, leva Malévola a protegê-la e buscar formas de tentar impedir a maldição. Junto a Diaval, vão em busca do príncipe e levam-no ao palácio. Porém, seu beijo não desperta a princesa. O amor verdadeiro é representando pelo sentimento materno e puro desenvolvido entre Malévola e a menina. Uma confissão de arrependimento e um beijo na testa da princesa, trazem-na de volta à vida.

Fonte: As autoras (2021).

Ao analisarmos as histórias, é possível perceber elementos de ruptura com a visão patriarcal e de fortalecimento de processos de empoderamento feminino. A narração inicial do filme já apresenta uma provocação neste sentido, por meio da seguinte afirmação: "Esta é uma velha história de um jeito novo, veremos o quanto dela você conhece (MALÉVOLA, 2014)." A seguir, serão pontuados alguns elementos em relação a estas diferenças.

3.1 QUEM ERAM AS BRUXAS?

Desde o início, é possível perceber mudanças importantes, a exemplo da imagem de Malévola. Na versão original, a imagem da bruxa é de alguém que, por si só, é malvada e impiedosa, sem uma preocupação de ajudar-nos a entender os motivos que a tornaram assim, apenas o obvio: a figura da bruxa má, tão comum nos contos de fadas. Historicamente, de onde vem a ideia da bruxa? Diferente das fadas e animais místicos que só existem nos contos, a figura da bruxa é uma construção histórico-social que se fortaleceu durante a Idade Média, como forma de punição a mulheres que exerciam influências sobre determinados grupos sociais. Para Muraro (2020, p. 18):

> Desde a mais remota antiguidade, as mulheres eram as curadoras populares, as parteiras, enfim, detinham saber próprio, que lhes era transmitido de geração em geração. Na Idade Média, seu saber se intensifica e se aprofunda. As mulheres camponesas pobres não tinham como cuidar da saúde, a não ser com outras mulheres, tão camponesas e tão pobres quanto elas. Elas (as curadoras) eram as cultivadoras ancestrais das ervas que devolviam a saúde, e eram também as melhores anatomistas do seu tempo. Eram as parteiras que viajavam de casa em casa, de aldeia em aldeia, e as médicas populares para todas as doenças.

De mulheres que traziam cura, aos poucos, passaram a ser vistas como uma ameaça aos que queriam centralizar, hierarquizar e organizar métodos de poder e domínio. A organização pontual de comunidades e grupos de mulheres que se reuniam para trocar segredos de cura do corpo e da alma, além de suas participações em revoltas camponesas, provocou a ira daqueles que, com o apoio da religião católica e posteriormente da evangélica lutavam pela centralização do poder (MURARO, 2020).

Para Silva e Sampaio (2014), de herdeiras de tradições milenares, especialmente, ligadas às práticas de curas populares, como benzedeiras e parteiras, estas mulheres passaram a ser consideradas como cúmplices íntimas de satã. Surge daí a ideia da mulher bruxa, uma construção social que se materializa na realidade concreta, para punir mulheres que adotavam práticas consideradas pagãs e que iam de encontro ao interesse da igreja. Assim, essa ideia serviu de base para a perseguição e assassinato a muitas mulheres. Para Silva e Santos (2020, p. 02):

> A bruxa e a sua personalidade forte, invejosa, feia, maléfica, e junto ao seu mal agouro, é a maior representação concretizada no consciente da sociedade contemporânea. Este conjunto de fatores que rodeiam e retratam a imagem da mulher provida de conhecimentos para o mal, infelizmente, tornou-se no que chamamos hoje de pré-conceito, acarretando numa das maiores personagens da História vista com maus olhos: ***a mulher***.

Para Duby e Perrot (1990, p. 353):

> Foi necessário o aparecimento dos novos movimentos feministas e o próprio interesse das mulheres por elas próprias para que emergisse, dos fantasmas masculinos da Idade Média, uma história das mulheres que teve por objetivo descobrir o mundo das mulheres marcado pelo dos homens, para reconstruir a sua visão das coisas, as suas experiências e necessidades, os seus desejos e atividades.

É nesse contexto que surge a releitura da Bela Adormecida. Em Malévola (2014) a bruxa nada mais é que uma fada bondosa e protetora do seu povo, que, a partir do contato com um humano, é enganada e traída. Assim, há uma preocupação no sentido de resgatar o contexto de mentiras e traições que a levou a tornar-se, num dado momento da trama, uma mulher má e vingativa em relação ao seu traidor.

De bruxa malvada que comanda um exército de porcos, cujas ações demonstram ira e impiedade (A BELA ADORMECIDA, 1959) a protagonista é agora apresentada como a mais forte entre as fadas e protetora do Reino dos Mors. Cheia de bondade e cuidados, amiga de todos os seres do reino. Ainda na infância, conhece Stefan, um garoto órfão que conseguiu conquistar seu coração e, por um tempo, romper o ódio entre humanos e fadas. Aos 16 anos, ele a presentei com um ***beijo do amor verdadeiro***. Amor este, rapidamente apagado pela ambição e ganância dos homens.

A versão de 2014 traz cenas de violência na ***relação amorosa*** entre Malévola e Stefan, como, as mentiras dele, o ato de embriagá-la na tentativa de matá-la, o que não foi consumado. Porém, Stefan resolve ***corta-lhe as asas***, o que pode, simbolicamente, representar na linguagem popular uma forma de dominação e privação de liberdade.

Com o desenrolar da história, o sentimento despertado a partir do contato com Aurora, menina carismática, corajosa e gentil, que cresceu longe do castelo e aos cuidados das três fadas, de Malévola e Diaval

(corvo), faz com ele possa voltar a ter alegria, amor e bondade em seu coração.

3.2 EMPODERAMENTO FEMININO

O empoderamento feminino é um tema que está cada vez mais presente na sociedade atual. Por outro lado, ainda há divergências em relação ao seu conceito. Para Sardenberg (2009) há, ao menos, duas vertentes contrárias em relação ao tema: uma institucionalizada, adotada pela Organização das Unidas (ONU) e órgãos governamentais, que vincula o empoderamento apenas a questão econômica. A outra, adotada pelo movimento feminista, aborda todo o processo de conquista da autodeterminação das mulheres, na busca de sua libertação das amarras do patriarcado.

Aos poucos, as mulheres vão conquistando espaços em diferentes instâncias da sociedade, tornando-se independentes não apenas do ponto de vista econômico. Muitas delas, engajam-se em processos de lutas coletivas, que vão libertando-as da dominação masculina. Para Batliwala (1994) ***apud*** Sardenberg (2009, p. 53): "O termo empoderamento se refere a uma gama de atividades, da assertividade individual até a resistência, protesto e mobilização coletivas, que questionam as bases das relações de poder."

Sobre empoderamento, Stromquist (2002) ***apud*** Berth (2019, p. 32) afirma que este é constituído de quatro dimensões:

> O empoderamento consiste em quatro dimensões, cada uma igualmente importante, mas não suficiente por si própria, para levar as mulheres a atuarem em seu próprio benefício. São elas a **dimensão cognitiva** (visão crítica da realidade, **psicológica** (sentimento de autoestima), **política** (consciência das desigualdades de poder e a capacidade de se organizar e se mobilizar) e a **econômica** (capacidade de gerar renda independente)".

A apreciação do filme aponta elementos que se aproximam do conceito de Stromquist (2002). Sobre a ***dimensão cognitiva***, no momento em que Malévola é traída e violentada fisicamente, ela passa a viver a dor física e emocional desse processo. A notícia da coroação de Stefan faz com ela compreenda o que estava por trás da sua ação, passando a ter uma visão crítica da realidade.

Em relação a ***dimensão psicológica***, autoestima, as consequências das dores enfrentadas, não são capazes de fazê-las deixar de se amar e de confiar em seu potencial. Com o passar do tempo, torna-se uma líder forte e corajosa.

Na ***dimensão política***, é possível destacar sua capacidade de liderança dos Mors e a forma como age para proteger seu reino, desde a criação na muralha de espinhos, até a mobilização de todos os seres para lutar contra o exército do rei. É importante destacar que, enquanto na versão de 1959, a muralha é construída como uma das estratégias para impedir o príncipe de chegar ao castelo e salvar a princesa, agora, ela usa essa magia e muitas outras para proteger o seu reino e Aurora.

Na ***dimensão econômica***, destaca-se a prosperidade e autossuficiência presente no Reino dos Mors, bem como, a relação de respeito, de interdependência e de harmonia entre todos os seres vivos e não vivos, diferente do reino dos homens.

Muraro (2020, p. 21-22):

> Assim, as bruxas são legiões a partir do século XX. E são bruxas que não podem ser queimadas vivas, pois são elas que trazem, pela primeira vez uma história do patriarcado, os valores femininos para o mundo masculino. Esta reinseção do feminino na história resgatando o prazer, a solidariedade, a não competição, a união com a natureza, talvez seja a única chance que a nossa espécie tenha de continuar viva.

Portanto, é possível afirmar que há na obra traços que comprovam o empoderamento feminino da protagonista, que rompe com a visão, até então veiculada, em todas as versões anteriores. Alguém que transforma a dor em força e que, tem seu coração restaurado pelo amor maternal construído em sua relação com Aurora.

3.3 O BEIJO DO AMOR VERDADEIRO: DO PRÍNCIPE ENCANTADO AO AMOR PURO ENTRE AURORA E A SUA FADA MADRINHA PROTETORA

Nos clássicos da Literatura Infantil é comum a ideia do príncipe encantado como herói e salvador da princesa e, consequentemente, do reino. Quais as implicações dessa representação que coloca no homem tamanha responsabilidade? Podemos observar, a partir de um olhar por meio dos estudos de gênero, a imagem comum da princesa como alguém

doce, bela, delicada, jovem, geralmente branca e magra. Que passa dificuldades familiares e que precisa de um homem para livrá-la do perigo, da miséria, etc. Para Bettelhim, (2015, p. 315): "Os contos de fadas descrevem de modo diferente para a menina e para o menino, a luta contra a dependência infantil e pela aquisição da individualidade e que isso é resultado de uma estereotipia sexual. Os contos de fadas não apresentam essa descrição unilateral."

Os contos são um lugar de imaginação para a criança, onde elas mentalizam cenários lindos e felizes, levando essas perspectivas para o seu dia a dia. Essas histórias, para além da ficção, acabam servindo de parâmetros de comparando com a realidade. Assim, podem desejar viver situações semelhantes a essas histórias, sendo influenciadas por perspectivas machistas e patriarcais em suas relações futuras.

Desde o nascimento, a família já tem essa distinção de gênero, cuja primeira perspectiva é a das cores: rosa para meninas e azul para meninos, brinquedos de meninas, brinquedos de meninos. As brincadeiras também seguem essa mesma linha de construção social. Os comportamentos, também são classificados conforme o sexo, entre aqueles socialmente aceitos para mulheres e para homens. Assim, a violência contra as mulheres é "[...] fruto da reprodução social de uma ideologia que transforma diferenças entre homens e mulheres em desigualdades hierárquicas autorizadoras da dominação e opressão da mulher." (BORGES, LUCCHESI, 2015, p. 226).

Os contos clássicos, ao definirem a forma de ser das princesas e sua dependência aos príncipes, acabam por favorecer, mesmo que forma subliminar, a opressão e dominação. Com exceção da versão de Basile (1634), primeira e mais assustadora, as demais associam a quebra da maldição ao beijo do príncipe. Forte e destemido, ele enfrenta a bruxa e a mata para salvar a garota e todo o reino. Malévola desconstrói essa imagem do ***amor verdadeiro*** de contos de fadas, representado pela figura de um príncipe encantado.

Por um lado, a história começa mostrando o comportamento de um jovem ambicioso que se aproximou dela e conquista o seu amor. Porém, aproveita-se disso para traí-la e violentá-la em nome de sua ambição pelo trono. Outro ponto fundamental, é quando o beijo do príncipe não desperta a princesa. No filme, o amor verdadeiro é representando pelo sentimento materno e puro desenvolvido entre Malévola e Aurora. Uma confissão de arrependimento e um beijo na testa da princesa, trazem-na

de volta à vida, abrindo espaço para a compreensão que *amor verdadeiro* não pode se limitar ao âmbito de uma relação entre homem e mulher.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou *investigar quais aspectos do filme Malévola contribuem para superar a visão de dependência e submissão da mulher em relação ao homem, presente na versão clássica do filme Bela Adormecida.*

A partir dos estudos realizados, foi possível perceber que, conforme apontam os(as) autores(as), a Literatura Infantil influencia na formação de valores. Dessa forma, é fundamental que escola assuma o compromisso de levar as crianças a refletirem sobre questões presentes nos contos, que podem ser incorporadas em seu imaginário, fortalecendo o machismo, o patriarcado e a submissão da mulher em relação ao homem.

A análise entre *A Bela Adormecida* (1959) e *Malévola* (2014) evidencia três aspectos que merecem destaque: O papel da bruxa, o amor verdadeiro e a as diferenças entre submissão e empoderamento.

Em relação a imagem bruxa, tão comum nos clássicos infantis, estudos comprovam que esta é uma construção histórica-social, que tem origem na antiguidade devido a aproximação entre mulheres e práticas pagãs de curas do corpo e da alma (rituais, orações, ervas e chás). Na Idade Média, devido à influência que algumas delas alcançaram, a igreja e os médicos passaram a associá-las a satã, o que serviu de justificativa para perseguição e assassinato a muitas mulheres. Malévola descontrói essa visão ao apresentar-se como uma fada protetora, cuja ira contra Stefan se dá como forma de vingança após ser enganada, traída e violentada por ele. Seu feitiço contra Aurora, transforma-se numa relação de amor maternal que muda o seu coração.

Sobre o beijo amor verdadeiro, tão comum nas histórias de princesas, sempre vinculado ao príncipe encantado, Malévola mostra que este pode acontecer em outras dimensões. O beijo do príncipe não é suficiente para quebrar a maldição. A quebra desta se dá a partir da confissão de arrependimento da fada madrinha e do beijo na testa de Aurora.

Em relação ao empoderamento feminino, destaca-se, inicialmente, o fato da história ser contada a partir do olhar de Malévola. Na dimensão cognitiva, ela demonstra ter uma visão crítica da realidade. Na dimensão psicológica, sua autoestima está sempre em evidência, torna-se uma líder forte, bela e corajosa. Na dimensão política, sua capacidade de liderança e

organização do Reino dos Mors são essenciais para mobilizá-los a enfrentar a ira dos humanos. Na dimensão econômica, seu reino é próspero e autossuficiência presente no Reino dos Mors.

Refletir sobre essas mudanças e entendê-las a partir da construção de novas aprendizagens e valores em relação ao papel da mulher, é considerar a importância dessa releitura na formação de crianças que tenham um olhar crítico sobre as questões de gênero e na luta por um mundo mais justo.

5. REFERENCIAS

A BELA ADORMECIDA (Sleeping Beauty). Direção: Clyde Geronimi. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 1959. 1 DVD (75 min), son., color.

ABRAMOVICH, F**. Literatura infantil:** gostosuras e bobices. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

BERTH, J. **Empoderamento.** Coleção Feminismos Plurais/Coordenação de Djamila Ribeiro). São Paulo: Sueli Carneiro. Pólen, 2019.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas.** 30°ed. Tradução de Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

BORGES, C. M. R. LUCCHESI, G. B. O machismo no banco dos réus: uma análise feminista crítica da política criminal brasileira de combate à violência contra a mulher. *In:* **Revista da Faculdade de Direito** – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, v. 60, n. 3, set./dez. 2015. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/direito/article/view/41788/26948>. Acesso em: 20 de Mai/ 2021.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina:** a condição feminina e a violência simbólica. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 3. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2000.

COELHO, N. N. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FALCONI, I. M. e FARAGO, A. C. Contos de Fadas: origem e contribuições para o desenvolvimento da criança. **Cadernos de Educação:** Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, n. 2, p. 85-111, 2015. Disponível em http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200330.pdf Acesso em 02 de Mai/ 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, A. L**. História e gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HUECK, K. **O lado Sombrio dos Contos de Fadas**: As origens sangrentas das histórias infantis. Editora Abril: São Paulo, 2016.

MALÉVOLA (Maleficent). Direção: Robert Stromberg. Estados Unidos / Reino Unido: Walt Disney Pictures / Roth Films, 2014. 1 DVD (97 min), son., color.

MARCELLO, C. **Bela Adormecida:** história completa e outras versões. Disponível em https://www.culturagenial.com/bela-adormecida-historia-completa-e-outras-versoes/ Acesso em 10 de Mai/ 2021.

MARTINS JUNIOR, J. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso:** instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2016.

MURARO, R. M. Introdução. *In:* KRAEMER, H. SPRENGER, J. **O martelo das feiticeiras,** Malleus Maleficarum, escrito em 1484 pelos inquisidores. Tradução de Paulo Fróes, Rosie Marie Murara. 5. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2020.

OLIVEIRA, A. B. de. **Uso de fontes fílmicas em pesquisas sócio históricas da área da saúde.** Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072017000400607 Acesso em 02 de Abr. 2021.

PENAFRIA. M. **Análise de filmes – conceitos e metodologias**. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf Acesso em: 10 de Abr. 2021.

SARDENBERG, C. M. B. **Conceituando "empoderamento" na perspectiva feminista.** 2009. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/6848 Acesso em: 05 de Mai/ 2021.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, K. SAMPAIO, J. Mulher e feitiçaria na América Portuguesa do século XVI: cotidiano, magia e inquisição. **X Encontro Estadual ANPUH – PE, HISTÓRIA e Contemporaneidade:** articulando espaços, construindo conhecimentos. 2013, PE. Disponível em http://eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/35/1398265369_ARQUIVO_Artigo.pdf Acesso em 15 de Mai/ 2021.

SILVA, L. J. SANTOS, S. V. dos. **Mulheres e bruxas:** a figura feminina na América Portuguesa através da visita da Santa Inquisição no século XVI: feitiçaria, patriarcado e misoginia. Disponível em https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-2e92c56050c7de3915ca30b4fcff7868dee160bc-arquivo.pdf Acesso em 20 de Mai/ 2021.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA Tomaz Tadeu da Silva (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

ZILBERMAN, R. O estatuto da Literatura infantil. *In:* ZILBERMAN, R. MAGALHÃES, Lígia Cademartori. **Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: África, 1982.

O DISCURSO SOBRE A MULHER EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS DA REVISTA *D. QUIXOTE* COMO PEDAGOGIA CULTURAL

LÍGIA CAVALCANTI CALDAS
Mestranda em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE,
ligiaccaldas@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo estuda o discurso sobre a mulher na pedagogia cultural da publicidade na revista ***D. Quixote*** com o intuito de compreender como ele se materializa no currículo cultural que compõem os anúncios desse periódico. Para tanto, tendo como referencial noções dos Estudos Culturais em Educação e elaborações teóricas de Michel Foucault (1996/2008), procede-se mediante a combinação entre uma análise cultural e elementos conceituais da análise do discurso pensada por esse autor. Percebe-se, a partir disso, uma discursividade que funciona por um sujeito feminino situado na posição de um expectador que deseja beleza, higiene e saúde nos termos de um corpo branco, magro e jovem, a quem parece, em alguns casos, se dirigir uma voz masculina, enquanto aquela que está autorizada a falar; pelo interdiscurso com o discurso médico, que atua no sentido de conferir um ***status*** de verdade médica ao que é dito; e por dinâmicas de delimitação de fronteiras, inclusão e exclusão e classificação entre feminilidade e masculinidade e de normalização de um modo de ser mulher.

Palavras-chave: discurso, mulher, publicidade em revista, pedagogia cultural.

1. INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado, que é parte de um conjunto de pesquisas que têm sido realizadas em torno de representações de gênero em pedagogias culturais da mídia à luz das intersecções teóricas entre os Estudos Culturais em Educação e noções mobilizadas em Michel Foucault (1996/2008), tem como objeto o discurso sobre a mulher em anúncios da revista ***D. Quixote***. A questão que o norteia é: como opera um discurso sobre a mulher no currículo cultural que compõem anúncios publicitários de uma edição dessa revista?

Este trabalho é motivado, em primeiro lugar, por uma trajetória acadêmica marcada por um envolvimento pessoal com a temática de gênero, mídia e educação, a exemplo do trabalho de conclusão de curso em Pedagogia, em que se realizou uma análise cultural de representações de gênero presentes em propagandas dirigidas à infância, e do projeto de dissertação em desenvolvimento, sobre representações de gênero em uma telenovela direcionada ao público infantil. Também foi fundamental para uma maior aproximação com o objeto do estudo, a participação em grupos de estudo relacionados ao marco teórico adotado.

Além disso, a nível de uma conjuntura histórica marcada por uma dinâmica de superação de limites entre instâncias sociais e culturais, esta que se potencializa pela própria lógica da indústria cultural e das tecnologias da comunicação e da informação (SILVA, 1999), a pedagogia da mídia aparece como um tema de grande relevância para problematizar as tensões entre o que seria "[...] o conhecimento cotidiano, o conhecimento da cultura de massa e o conhecimento escolar" (***ibidem***, 142) propriamente, de modo que já não podem mais ser concebidos separadamente, e para pensar o seu papel na formação de subjetividades e identidades de gênero (SABAT, 2001). Dito isso, embora a revista analisada tenha sido produzida na década de 20, isso não a desqualifica enquanto objeto de reflexão sobre processos educativos na contemporaneidade, já que é característica do discurso, tal como o entende Foucault (2008), a constituição de um campo de coexistência – noção esta que será melhor discutida nas páginas seguintes – entre enunciados passados e presentes.

O Brasil do início do século XX vivia um processo de modernização caracterizado por um movimento de urbanização e industrialização crescente e uma consequente ebulição social, como efeito da formação de uma burguesia industrial, de uma classe média e de uma classe operária, esta que passava a se organizar em partidos e sindicatos (SAVIANI, 2013).

Somados a isso, "[...] o acesso a uma melhor escolaridade, a divulgação pela imprensa de uma participação maior das mulheres no espaço público depois da Primeira Guerra, sobretudo na Europa e Estados Unidos, o avanço do feminismo e as frequentes reivindicações das mulheres por maiores oportunidades", (PINTO, 1999, p. 153) compunham, portanto, um cenário propício à inserção da mulher no mercado de trabalho, com a complexificação da divisão laboral, e uma presença feminina espaços públicos, embora, como diz a autora, suas atividades geralmente ficassem restritas à docência, à enfermagem, ao secretariado ou à datilografia.

Ao que se percebe na literatura encontrada na ***Scientific Electronic Library Online***, através de uma busca feita em torno dos descritores mulher, gênero, publicidade, propaganda e anúncio – combinados em ***(mulher or gênero) and (publicidade or propaganda or anúncio)*** –, sem que houvesse outro tipo de filtro senão o idioma português, a coleção Brasil e as áreas temáticas das Ciências Humanas e da Linguística, Letras e Artes, 14 artigos abordam o gênero na publicidade em geral, entre os quais apenas três discutem a feminilidade em anúncios de periódicos do início do século XX. Metodologicamente, vale salientar que, de caminhos investigativos diversos, como revisão teórico-metodológico aliada a análise de vídeos, psicanálise, análise histórica, análise de campanhas publicitárias etc., apenas a análise semiótica barthesiana em Sabat (***op. cit.***) emprega as noções de currículo e pedagogia cultural. Ademais, nenhum dos achados, diferentemente do que aqui se propõe, recorre às potencialidades da análise cultural dos Estudos Culturais e da análise do discurso de Foucault (1996/2008).

Os trabalhos que analisam, tal como este, a mulher na publicidade em revistas da primeira metade do século XX, sinalizam para: uma tensão em volta da figura feminina, que, de um lado, continuava associada às tarefas domésticas e, de outro, passava a ocupar espaços e papéis em contexto extra-lar, sendo o consumo o denominador comum entre esses distintos modos de ser mulher e o qual deveria garantir-lhes saúde, praticidade e conforto (KOBAYASHI, 2018); a emergência de um novo corpo feminino, que deveria estar bem-cuidado, desodorizado, bronzeado, hidratado e saudável para adentrar o mundo moderno (SCHOSSLER e CORREA, 2011); e o forte papel da propaganda na construção de uma imagem de mulher tipicamente moderna – caracterizada pela inserção na esfera pública, pela jovialidade, sensualidade etc. –, que, tendo sido heterogeneamente recebida entre setores da sociedade brasileira da época, a despeito de seu poder simbólico, convivia com formas arcaicas de vida

(PINTO, ***op. cit.***). Tratando-se dos demais, percebem-se, entre outras coisas: a coabitação de aspectos de uma feminilidade estereotipada, como a beleza juvenil e a menstruação enquanto um fator de sujeira, e de quebra em relação a eles, como uma maior pluralidade de representação e a suscitação de um debate sobre os lugares sociais de gênero, o que configuraria uma hibridez orientada para fins de mercado, mas também uma possibilidade de gerar rupturas (ARNDT et al, 2018); a não-dicotomia da relação entre representação e realidade, sendo esta própria constituída pela primeira, de modo que se faz, portanto, uma potencialidade no que diz respeito à construção de parâmetros e performances de identidades de gênero por parte das novas mídias, incluindo aí, publicidade (ROSSI, 2017); uma estreita relação entre mercado consumidor, mulher e consumo de si, sendo este uma prática de consumo especificamente voltada para o público feminino – cujo modo se ser está fortemente implicado à corporeidade bela e magra –, o que se infere pela representação de corpos femininos diversos que são consumidos por esses sujeitos como uma imagem narcísica de si, bem como a mídia, a publicidade e o mercado como o lugar cultural da feminilidade (NASCIMENTO, PRÓCHNO e SILVA, 2012); o funcionamento de uma pedagogia propriamente publicitária que opera na (re)produção de identidades de gênero, na medida em que dispõe de representações culturais relativas a feminilidade e masculinidade, seja por meio de discursos hegemônicos, que associam feminino a corpo ideal, maternidade e família, seja, embora com menor expressividade, mediante rupturas em relação a esses modos de significação (SABAT, ***op. cit.***).

Diante das lacunas teórico-metodológicas e temáticas presentes nesse panorama de conhecimento, justifica-se o objetivo geral de compreender o discurso sobre a mulher materializado no currículo cultural que compõem os anúncios da revista ***D. Quixote*** enquanto pedagogia cultural, visando-se, mais especificamente, a identificar as posições de sujeito em jogo, perceber a trama discursiva em que essa discursividade se implica e explicitar as dinâmicas de poder nela operantes. Com isso em perspectiva, este artigo organiza-se em sete seções, que contemplam, além desta introdução: a explicitação dos campos teóricos em que se insere o estudo; a discussão das principais noções que o embasam; a apresentação do caminho investigativo trilhado; o relatório da análise realizada; e, por fim, as considerações finais.

2. ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO E FOUCAULT

Os Estudos Culturais, segundo Nelson, Treichler e Grossberg (1995), são como uma ***bricolage*** de influências teóricas – como marxismo, pós-colonialismo, feminismo, estruturalismo e pós-estruturalismo – e metodológicas – como etnografia, análise do discurso, psicanálise e semiótica – e de campos do saber – como Comunicação, Antropologia, Sociologia e Educação – que, assumidamente comprometida com um projeto político de transformação das estruturas sociais vigentes, tem como foco artefatos, práticas e instâncias culturais, de modo que discute objetos diversos, como gênero, sexualidade, raça, identidade nacional, cultura popular etc. A noção central com que lidam esses trabalhos, a cultura, por sua vez, pode ser entendida como um sistema de significações que, estando fortemente ligado a relações de poder, se materializa em instituições, obras, atividades, relações e modos de vida (WILLIAMS, 2008).

Desse corpo heterogêneo de estudos, aqueles que, voltados para as questões educacionais, se orientam por uma perspectiva pós-estruturalista – esta que toma a linguagem como um sistema indeterminado, fluido e mutável que produz aquilo de que fala por meio de efeitos de sentido (SILVA, 1999) – costumam valer-se das contribuições de Michel Foucault sobre discurso. Para tal autor (1996/2008), este, não sendo um simples conjunto de signos, é uma série de enunciados que, implicada em determinada formação discursiva, isto é, uma lei segundo a qual estes se dispersam e redistribuem-se, constitui a própria realidade a que se refere – não que isso ocorra de forma determinística, já que também não há estruturas fixas e imutáveis que operem na produção de objetos. Por isso, discurso é acontecimento: são efeitos seriados de dinâmicas materiais que assumem uma regularidade e, ao mesmo tempo, admitem deslocamento, descontinuidade, contingência e materialidade.

Na verdade, o discurso apoia-se em certas configurações de signos apenas na medida em que assumam uma função enunciativa, tal que confira a elas – a suas regras e formatos – uma maneira particular de ser, que não é nem puramente linguagem, nem simplesmente matéria, e permita perceber se "[...] 'fazem sentido' ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita)" (FOUCAULT, 2008, p. 98). O enunciado, segundo esse autor, envolve: certa relação de referência; um

campo associado, que se constitui de um campo de coexistência, isto é, uma trama de outros enunciados que enreda aqueles que, já elaborados, são tomados como pressupostos, questionados ou descartados, aqueles que provêm de outras formações que operam no conjunto enunciativo e aqueles não mais considerados ou debatidos, aos quais ele se filia, os quais ele transforma ou com os quais ele rompe; uma existência material, concreta, histórica, que é relativamente repetível em diferentes contextos, mas nunca completamente reproduzida; e um sujeito, enquanto posição socialmente definida que possibilita aos indivíduos que a ocupam reconhecerem-se no discurso (FISCHER, 2001).

3. GÊNERO: REPRESENTAÇÃO, IDENTIDADE/ DIFERENÇA E PERFORMATIVIDADE

Neste estudo, entende-se gênero segundo a noção pós-estruturalista de representação, o que significa, a partir de Silva (2010), que ele é sistema de significação. Isto é, envolve uma relação significante-significado, da qual não se presume uma ligação de mera correspondência, uma vez que o que se pretende representar nunca é completamente contido nesse movimento e nem plenamente separável daquilo que o representa: ambos estão aberta, instável e provisoriamente interligados. Além disso, tal operação de sentido é material, não podendo ser compreendida em sua dimensão puramente mental, e, estando fortemente inspirada na concepção foucaultiana de discurso, o real a que ela supostamente se refere não é tomado como coisa pura, anterior a ela, mas como criado nesse próprio processo enquanto efeito de realidade. E, por fim, como representação, atrela-se intimamente a identidade e diferença.

Para Silva (2000), identidade é aquilo que se é, o que completa a expressão ***eu sou***, e diferença diz respeito àquilo que, por oposição, ***o outro é***. Afirmar uma identidade de gênero significa, ao mesmo tempo, pressupor a exclusão de uma série de outras formas possíveis de ser de dentro desse território identitário, estas que produzem o domínio da diferença, do que ***os outros são*** e ***eu não sou***. Desse modo, ambas são copertencentes e mutuamente constitutivas. Ademais, esses mecanismos de diferenciação em que a significação está implicada consistem não em relações equitativas e estáveis: ao contrário, estão fortemente permeados de dinâmicas de poder – desde o delineamento da forma que assume a representação, fazendo-se presente na própria materialidade desta, até os efeitos subjetivos por ela gerados –, que envolvem,

conforme esse autor, movimentos de incluir e excluir, delimitar fronteiras, classificar e normalizar. Pode-se dizer, então, que o terreno das identidades é político na medida em que é marcado por disputas em torno da possibilidade de delegar em nome de um conjunto, de estabelecer como este será representado e de atuar produtivamente sobre aqueles de que fala (*idem*, 2010).

De acordo com Lauretis (1994), enquanto representação, o gênero pressupõe uma materialidade, uma prática social, tal que se implica na configuração de posições sociais diferencial e hierarquicamente definidas, e, pois, uma historicidade, o que quer dizer que é produto de um incessante movimento de construção, que, mediante tecnologias e instituições sociais distintas – o cinema, a mídia, a escola, a família, a comunidade acadêmica –, abriga, ao mesmo tempo, a possibilidade de deslocar os efeitos limitantes da linguagem e gerar desestabilizações em relação ao seu poder normativo. Por isso, as identidades femininas e masculinas nunca são estabelecidas de uma vez por todas: são materiais, históricas e passíveis de transformação. Daí que gênero é tido, ainda, conforme Butler (2020), como performatividade, isto é, como uma norma – uma matriz de inteligibilidade – que se exerce constitutivamente pela prática reiterativa e citacional nos modos de ser, embora, enquanto tal, sempre admita um deslocamento, uma descontinuidade, exatamente pelo fato de que necessita de ser sempre repetida e referenciada. É dentro dessa perspectiva, portanto, que se pensa a noção de mulher neste trabalho.

4. O ANÚNCIO DE REVISTA COMO CURRÍCULO E PEDAGOGIA CULTURAL

Os Estudos Culturais, para tratar das relações entre educação e cultura, mobilizam um termo que toma a escola e as instâncias culturais mais amplas (cinema, publicidade, programas de TV, jornais etc.) como cultural e pedagogicamente análogas: pedagogia cultural. Isso porque, como Silva (1999) explica, tanto o ensino formal quanto os demais produtos e práticas culturais oferecem saberes, cada qual ao seu formato específico, que atuam na constituição de identidades e na formação de sujeitos, e é por essa lógica que se pode dizer que, se tais produtos e práticas são pedagógicos, possuem, portanto, o que esse autor chama de um currículo cultural.

Sendo o conhecimento e o currículo, na ótica pós-estruturalista, construções sociais, históricas e culturais – isto é, contingenciais –,

segundo esse autor, não se pode negar seu caráter político e sua implicação nas lutas culturais mais amplas que se travam em torno das formas de apreensão do mundo. Desse modo, o processo educativo que caracteriza essas pedagogias culturais é fortemente permeado de relações de poder, além de que seus respectivos currículos não se constituem e nem se efetivam isoladamente, mas articulam-se a outros, de outras instâncias culturais, compondo com eles uma rede interdiscursiva que produz sujeitos por efeitos de poder, poder este que enreda o saber e o ser.

É nesse sentido que os anúncios aqui analisados são tidos como pedagógicos e, assim, como possuidores de currículo: ensinam às pessoas que interpelam um conjunto de conhecimentos – discursos, representações – sobre como elas devem se conduzir na vida social que, de uma forma ou de outra, se materializa subjetivamente. A especificidade da propaganda nesse quesito está justamente no modo como consegue, através de uma "[...] estrutura simbólica que se destina a nos convencer da importância e da necessidade que determinado produto tem em nossas vidas", como diz Sabat (2001, p. 13), humanizá-lo. Isto é, valendo-se de diferentes estratégias de sedução e convencimento, o que envolve mobilizar o que a autora chama de uma espécie de valor simbólico e, por meio deste, inspirar desejo em seus potenciais consumidores, a publicidade estabelece uma relação de pessoalidade entre sujeito e mercadoria, como se esta tivesse sido criada individualmente para ele.

De modo semelhante, Kellner (2001) explica que a linguagem propagandística promove entre o que é ofertado e atributos socialmente desejáveis uma implicação, de tal forma que é como se fosse possível, mediante o consumo desse produto, autotransformar-se, assumir esse modo ideal de ser. Com efeito, é nos moldes de uma pedagogia tipicamente apelativa que a propaganda, como discute Sabat (***op. cit.***), ao lançar mão de significados socialmente compartilhados e, ao mesmo tempo, reforçá-los, atua na produção de identidades e subjetividades, fazendo-o pela construção de uma narrativa de livre escolha ou de desejo genuíno por parte de quem consome ao passo que regula e normatiza condutas.

5. CAMINHO INVESTIGATIVO: A ANÁLISE CULTURAL, A ANÁLISE DO DISCURSO EM FOUCAULT E O *CORPUS* ANALÍTICO

O estudo aqui desenvolvido é qualitativo, na medida em que se inspira em uma abordagem orientada, segundo Melucci (2005): pelo enfoque na

linguagem como histórica, social e culturalmente situada, produtora de sentido e definida por uma variedade de códigos verbais, sonoros, visuais etc.; pela indissociabilidade sujeito-objeto; por uma complexa hermenêutica; e pela apresentação dos resultados como narrativas orientadas pelo modelo retórico científico. E, visando aos objetivos propostos, combina a análise cultural dos Estudos Culturais, que, conforme Silva (1999), se caracteriza pelo exame de produtos e práticas culturais enquanto historicamente produzidos e implicados em uma relação saber-poder-ser, com noções da análise do discurso pensada em Foucault (1996/2008), que, não se tratando de um olhar puramente linguístico, volta-se para as regras que condicionam a produção discursiva.

A primeira, entendendo o currículo da revista como um artefato cultural (SILVA, ***op. cit.***), possibilitou tomar o gênero como discursivamente construído na cultura e orientou-se no sentido de explicitar as dinâmicas de poder envolvidas nesse processo, dando conta dos elementos de imagem e texto dispostos nos anúncios estudados e de como eles configuram um discurso sobre a mulher que, enquanto tal, implica a formação de sujeitos. E a segunda, por sua vez, mobilizou os conceitos de sujeito do discurso e campo de coexistência, tal como foram definidas anteriormente, de modo a permitir a identificação, respectivamente, das posições de sujeito em jogo e a trama discursiva operante.

De acordo com o ***Dicionário histórico-biográfico da Primeira República***, fornecido no ***site*** do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas, a revista de cunho humorístico ***D. Quixote***, sobre a qual o trabalho analítico recairá, circulou, num primeiro momento, de sua fundação por Ângelo Agostini, em 1895, a 1902 e, posteriormente, de 1917 a 1927, sob a edição de Manuel Bastos Tigre, quando seu objetivo passou a ser, mediante a publicação semanal de caricaturas, trocadilhos e sátiras sobre a vida política e cotidiana do século XX, a salvação da nacionalidade. O ***corpus*** da análise são textos publicitários de uma edição dessa segunda versão do periódico – o número 199, de 02 de março de 1921 no Rio de Janeiro –, escolhida aleatoriamente, visto que a revista apresenta, em suas diferentes publicações, uma regularidade na organização das seções, que incluem crônicas, poemas, caricaturas políticas, e dos espaços de propaganda e é tomada como materialidade documental da historicidade de um discurso (FOUCAULT, 2008). De um total de 51 anúncios, sob o critério de que se endereçassem ao público feminino – já que, pelo que indicam Schossler e Correa (2011), a publicidade de revista, desde a primeira metade do século XX,

foi atuante na constituição de um sujeito mulher tipicamente moderno e que o consumo, seja para produzir uma recepção desigual dessa nova imagem feminina entre os diferentes setores da sociedade, como pensa Pinto (1999), seja como um fator de unidade entre os diferentes modos de representá-la na mídia, segundo Kobayashi (2018), foi um elemento central –, foram examinados seis deles, os quais, na sequência, estão identificados por ordem de aparição.

6. O DISCURSO SOBRE A MULHER NO CURRÍCULO CULTURAL DOS ANÚNCIOS DA REVISTA *D. QUIXOTE*

6.1. OS ANÚNCIOS

O anúncio 1, indicado na figura 1, oferece dois medicamentos, o ***regulador da menstruação***, para cólicas uterinas de senhoras, e o ***preservativo da erysipela***, para pessoas com essa doença. Na parte escrita da propaganda, em que as mercadorias são explicitadas e descritas em suas vantagens – como se vê nas passagens ***efeito extraordinário para todos os incommodos de senhoras***, ***completamente inofensivo*** e ***uma só dose faz abortar o ataque mais violento, evitando os accessos mais perniciosos, quasi sempre mortaes*** –, destacam-se, em letras garrafais, os problemas combatidos – ***cólicas uterinas*** e ***erysipela*** –, bem como, embora em tamanho menor, o nome do farmacêutico responsável pelo desenvolvimento dos remédios – Dr. Siqueira Cavalcanti –, os produtos ofertados e o endereço onde podem ser obtidos. Ao lado, há a ilustração de um homem de expressão séria e, pelo que indica a pele flácida do rosto e a cabeça sem cabelos, idade avançada, que, trajando paletó e gravata e portando óculos de lentes transparentes, aponta com o dedo indicador em direção ao que é dito, ao mesmo tempo em que repousa sua outra mão em um livro. Localizada na figura 2, a segunda propaganda, por sua vez, promove o sabão russo, recorrendo à aprovação de médicos e pessoas inteligentes, que o utilizam e recomendam-no, e à apresentação de seus benefícios enquanto ***excellente preparado***, de ***excellente qualidade e aroma agradável*** e que produz efeitos, como se sobressai em letras maiúsculas, de ***hygiene, saúde e beleza***. À direita, há a foto de uma mulher branca e jovem que sorri admiradamente ao olhar em direção ao produto anunciado em escrita, como se o desejasse.

Figura 1 – Anúncio 1



Figura 2 – Anúncio 2



Fonte: Revista *D. Quixote*

Na figura 3, o anúncio 3 divulga uma exposição de *roupas brancas* – termos que se destacam em letras garrafais –, qualificada como *portentosa* e voltada *para senhoras*, tal como se especifica em texto, convidando-as a visitá-la em *A' Brazileira*, onde se sugere haver, como se sublinha abaixo no canto direito, *os mais modicos preços da cidade*. Já na figura 4, a publicidade da *Agua Branca Neval*, anunciada em tamanho sobressalente, compõe-se da imagem do rosto de uma mulher branca e de aparência jovem e, como indica a direção dos seus olhos, uma parte verbal que, dirigindo-se diretamente ao seu público-alvo, explicitado na expressão *vós, senhoras*, propõe que o produto responde pelo cumprimento do dever feminino de ser bela e, como efeito da beleza prometida, possibilita o triunfo de sua consumidora.

Figura 3 – Anúncio 3



Fonte: Revista *D. Quixote*

Figura 4 – Anúncio 4



Fonte: Revista *D. Quixote*

O anúncio 5, na figura de mesmo número, vale-se de uma imagem que ilustra o momento em que dois homens fazem uma serenata para uma figura que contempla, apoiada sobre a janela de uma casa grande, a situação abaixo e da letra da canção que supostamente está sendo cantada, que diz: *Da minha vida és o sol!.../ És bella, linda e formosa,/ Mais perfumada que a rosa,/ Tanto como o Sanitol!...* Tal ouvinte, embora não imediatamente identificável, devido à distância em que se situa no plano do desenho, é logo qualificado com adjetivos flexionados no feminino – bela, linda, formosa, perfumada –, o que permite perceber que se trata de uma moça, que, ao final da estrofe, é comparada ao produto anunciado.

Figura 5 – Anúncio 5



Figura 6 – Anúncio 6



Fonte: Revista *D. Quixote*

E, por fim, como mostra acima a figura 6, a sexta propaganda compõe-se, em primeiro lugar, da figura de uma mulher branca, esbelta e nua – a não ser pelos panos fluidos que se enrolam pelo seu corpo, que é rodeado de flores e pétalas que parecem flutuar no seu entorno, e pelo salto alto que calça – que se abraça ao frasco do produto, posicionado mais acima de sua cabeça, e olha para ele como se o desejasse. Logo abaixo, o Sabão Aristolino em forma líquida é anunciado e, em seguida,

descrito em suas múltiplas funções, associadas à limpeza e à desodorização do corpo e ao cuidado com a pele e o cabelo.

6.2 AS POSIÇÕES DE SUJEITO

A mulher, nesses anúncios, é, de uma só vez, aquela figura que se materializa em texto imagético e verbal e aquele sujeito concreto com quem a propaganda fala. Esses dois lugares, embora distintos, não são, no entanto, como bem discute Rossi (2017), dicotômicos, uma vez que aquela personagem esbelta que se agarra ao frasco do sabão no anúncio 6 e as ditas senhoras a quem se dirige mais diretamente o anúncio 4 dizem respeito a modos concretos de ser que estão, de alguma forma, previstos enquanto público-alvo e inscritos nessas propagandas enquanto marca material, representação, para utilizar a noção trazida em Silva (2010), e que, ao mesmo tempo, ainda com base nesse autor, são produzidos como efeitos materializantes de uma linguagem tipicamente apelativa, como explica Kellner (2001), pelo artifício de unir mercadoria anunciada a modos ideais de ser mulher.

Em segundo lugar, o sujeito feminino de que fala esse discurso, enquanto potencial consumidor, é um sujeito desejante, de vontades. Ele parece almejar, de modo mais expressivo, higiene, saúde e beleza, aspectos que, prometidos pelos artigos de moda e pelos produtos, às vezes de uma só vez, medicinais, cosméticos e de limpeza oferecidos – como o sabão Aristolino, da figura 6, que é, ao mesmo tempo, antisséptico, antiparasitário e contra cravos e espinhas, e o sabão Russo, da figura 2, que garante efeitos de saúde, higiene e beleza –, se confundem com as figuras magras, brancas e jovens ilustradas nos anúncios 2, 4, 5 e 6, cujo olhar, que contempla o nome do produto apresentado, no caso desses dois primeiros, a serenata que acontece abaixo e o frasco de sabonete respectivamente, sugere esse desejo, e verbalmente descritas com as expressões ***bella***, ***linda***, ***formosa*** e ***perfumada*** – empregadas nos anúncios 4 e 5 – e associadas aos termos ***belleza***, ***saúde*** e ***hygiene*** – como bem destaca o anúncio 2. Isso, de certa forma, se aproxima daquilo que Schossler e Correa (2011) percebem quanto à emergência de um novo corpo feminino, que, passando a exibir-se nos espaços extra-lar na primeira metade do século XX, se apresenta cheiroso, hidratado e bem-cuidado para a modernidade.

Por outro lado, longe de ser apenas uma questão de vontade, é também um imperativo e um pré-requisito para o sucesso: ***O triumpho***

para vós, senhoras, é uma consequencia da belleza [...]. O primeiro dever da mulher é ser bella, como diz o anúncio 4. De modo mais explícito, o medicamento chamado ***regulador menstrual***, na figura 1, também fornece indícios, pela função a que se propõe, de um efeito regulatório sobre esse corpo. Pensa-se, portanto, que a feminilidade aí narrada não é simplesmente aquela que quer ser, por vontade própria, linda, formosa, perfumada, livre dos incômodos menstruais, mas que deve (querer) sê-lo através do consumo das mercadorias anunciadas, o que sugere a atuação de uma pedagogia que "[...] narra o sujeito como independente e livre para escolher, ao mesmo tempo em que opera com mecanismos de (auto) controle e (auto)regulação" Sabat (2001, p. 14), efetivando-se, mediante essa lógica, pela formação de subjetividades e identidades femininas modernas.

Além disso, sendo a possível compradora desses produtos e a quem estes se destinam, deve ser também com essa mulher que, tal como aponta Pinto (1999), pertencia, no contexto da época, a uma classe com poder de consumo para obtê-los – e, consequentemente, para assumir o modo de ser saudável, belo e limpo oferecido – que conversam esses anúncios, mas não é necessariamente ela quem diz alguma coisa. O uso da expressão ***vós, senhoras*** na propaganda da figura 4 possibilita supor um lugar feminino restrito ao de segunda pessoa, como se houvesse um limite bastante definido entre o nós que fala e esse público a quem se dirige. De forma semelhante, a referência que os músicos do anúncio da figura 5 fazem a um tu feminino em ***és o sol, és bela*** contribui com a produção desse efeito, de modo que se pode pensar que, não sendo ele quem se autorrepresenta, tem sua vontade e conduta ditada por uma voz masculina, também pertencente a essas camadas sociais, que define o que esse público deve querer pelo estabelecimento do que deve ser.

Supõe-se, então, que, nessas propagandas, o sujeito masculino ocupa uma posição discursiva privilegiada, como diz Foucault (1996/2008), autorizada a falar e produzir sentidos sobre a mulher – os seus desejos, objetivos, deveres, atributos etc. –, e, com efeito, esse lugar funciona como estratégia publicitária de convencimento, já que ele confere certa credibilidade ao que é dito. Isso pode ser percebido, ainda, na imagem do primeiro anúncio, em que o traje formal, os óculos, o ar severo, as feições maduras e a mão apoiada no livro parecem revestir a figura masculina de um suposto saber e, com efeito, conferir-lhe o poder de, ao apontar dedo indicador em direção ao que está escrito, atestar a validade do medicamento do Dr. Siqueira Cavalcanti.

6.3 O CAMPO DE COEXISTÊNCIA DISCURSIVA

Um discurso não funciona sozinho: ele interage com outros para que signifique, compondo com eles aquilo que Foucault (2008) chama de campo de coexistência. No artefato aqui analisado, nota-se que, entre os enunciados que nele se entrelaçam na produção de sentidos sobre a mulher, opera um discurso médico, que funciona no sentido de atribuir a esse discurso um valor de verdade médica, uma garantia de confiabilidade.

Tratando-se de propagandas que prometem um corpo feminino saudável – livre dos inconvenientes da menstruação, como no anúncio 1, dotado de saúde, como no anúncio 2, e sem dores, inflamações e feridas, como no anúncio 6 –, parecem recorrer à medicina, enquanto "[...] instituição regulamentada, como conjunto de indivíduos que constituem o corpo médico, como saber e prática, como competência reconhecida pela opinião pública, a justiça e a administração [...]" (ibidem, p. 47) e, mais especificamente, dentre uma série de atribuições, enquanto "[...] responsável pela saúde de uma população, de um grupo, de uma família, de um indivíduo [...]" (ibidem, p. 57), de modo a validar a eficácia dos produtos que oferecem. Isso ocorre seja pela evocação da figura médica e de sua posição de legitimar certos dizeres, com o que operam as duas primeiras publicidades, seja pelo uso do vocabulário médico, mobilizado na descrição das funções do produto ofertado na sexta propaganda.

Nesse primeiro caso, a ilustração do senhor presente no anúncio 1, cuja composição, mediante os elementos acima descritos, parece conceder a este um caráter intelectual e assertivo, e o recurso à aprovação por parte de médicos e pessoas inteligentes no anúncio seguinte aparecem como figuras de autoridade do discurso médico, de quem se reconhece socialmente, segundo esse autor, uma competência terapêutica, pedagógica e relativa à transmissão dos conhecimentos médicos e à garantia da saúde pública e cuja fala, com "[...] seu valor, sua eficácia, seus próprios poderes terapêuticos e, de maneira geral, sua existência como fala médica [...]" (ibidem, p. 62), não é independente "[...] do personagem, definido por status, que tem o direito de articulá-lo, reivindicando para si o poder de conjurar o sofrimento e a morte" (ibidem, p. 62). E, quanto ao anúncio 6, é a listagem de uma série de sintomas que podem ser solucionados – inflamações, feridas, dores etc. – e qualidades medicinais que podem ser obtidas – anti-inflamatório, antieczematoso e antiparasitário – pelo uso da mercadoria anunciada que pode estar sugerindo a atuação

de um discurso médico entre os enunciados que compõem um discurso sobre a mulher na revista.

Diante disso, pode-se pensar que, havendo uma forte implicação entre saúde, higiene e beleza nos anúncios analisados – já que, como se disse mais acima, o sabão da figura 6 propõe combater, ao mesmo tempo, entre outras coisas, dores, o mau-cheiro do suor das mãos e axilas e rugosidades, e o da figura 2 se compromete em garantir, com essas palavras, essas três qualidades –, a medicina e o médico, autorizados a dizer e atuar sobre a saúde coletiva conforme um conjunto "[...] de critérios de competência e saber; instituições, sistemas, normas pedagógicas; condições legais que dão direito – não sem antes lhe fixar limites – à prática e à experimentação do saber" (ibidem, p. 61), falam sobre um corpo feminino saudável que é, concomitantemente, belo e limpo. É desse modo que o discurso médico-farmacêutico reveste de legitimidade o discurso sobre essa mulher que deve ser, sob indicação médica, saudável, e indissociavelmente bela e limpa, nos termos de uma representação feminina branca, magra e jovem, e que, pelo efeito de tal poder, operante nessa tecnologia social – a propaganda –, tal como discute Lauretis (1994), implica uma construção histórica e material de sujeitos de gênero.

6.4 AS DINÂMICAS DE PODER

Entre uma feminilidade que ocupa a posição de de quem se fala e a quem se fala e uma masculinidade que, nas propagandas 1, 4 e 5, ocupa a posição de dirigir-se àquela, parece delinear-se um limite que separa, de um lado, um nós masculino que pode dizer e, de outro, um vós feminino que é dito e que escuta, mas que, consequentemente, se cala. Aqui, valendo-se das contribuições de Silva (2010), estaria operação, em primeiro lugar, uma dinâmica de delimitação de fronteiras.

Tal direito privilegiado de ditar o feminino, por sua vez, aparece acompanhado de determinados atributos que as mulheres desse discurso, por outro lado, não apresentam: a autoridade sobre o conhecimento válido, a sobriedade, a seriedade, a racionalidade – como sugere a figura 1, em que o próprio discurso médico se alia ao ***status*** da fala masculina na composição da imagem do senhor ilustrada – e a investida romântica, o lugar ativo nas relações amorosas – a exemplo da figura 4, em que dois homens cantam uma declaração de amor para a moça que está contemplando ao longe. Essa feminilidade, portanto, sendo aquela que contempla, que espera, que almeja a beleza, o corpo saudável e higiênico, o ambiente

limpo e, além disso, o amor – do rapaz que lhe endereça a serenata –, é, ao mesmo tempo, aquela que não possui o saber médico, nem o aspecto sóbrio e racional – pois seu olhar, tal como nos anúncios 2 e 6, denota desejo e não razão –, e que também não demonstra ativamente os seus sentimentos – até mesmo porque o próprio recurso ao romantismo e à sedução, promovido pela figura masculina à feminina, na propaganda 5, ao que se supõe, funciona como uma estratégia para, também, seduzi-la para comprar o produto de limpeza. Desse modo, as barreiras que se constroem através desse discurso sobre a mulher, como diria Silva (2010), configuram, com efeito, um movimento de inclusão e exclusão, acompanhado de uma dinâmica de classificação, como se a feminilidade, nesse aparato, pressupusesse o expurgo daquilo que corresponderia ao outro lado da fronteira – isto é, a masculinidade e as qualidades que a descrevem –, ao passo que assumiria, por atribuição, uma posição especificamente feminina, com características próprias.

Por fim, as dinâmicas de normalização que se movem nessa discursividade, conforme são conceituadas por esse mesmo autor, parecem envolver a própria estabilização que ocorre em torno do sujeito feminino. A referência, o padrão normal de feminilidade que fica aí suposto é o da mulher branca, magra, jovem e de classe média, sobre a qual recai a expectativa da beleza, da limpeza, do corpo saudável e do romantismo, este que, quando aparece, envolve a companhia de um homem. Ao mesmo tempo, toda possibilidade outra, como aquela que se caracterize pela pobreza, pelo corpo gordo, pela negritude ou pela etnia indígena, pela bi ou homossexualidade, fica como o desvio latente em relação a essa norma, que se reitera em cada um dos anúncios analisados aqui e também naqueles em que se encontrou uma feminilidade moderna em seu caráter jovial (PINTO, 1999) e em seu aspecto limpo, hidratado, bronzeado, saudável e bem-cuidado (SCHOSSLER e CORREA, 2011) e uma feminilidade contemporânea em sua corporeidade magra e bela (NASCIMENTO, PRÓCHNO e SILVA, 2012) e sob o estereótipo da beleza juvenil (ARDNT et al, 2018). Por outro lado, o próprio funcionamento desta em direção a fixar as identidades e subjetividades femininas, ao ocorrer pela repetição, tal como teoriza Butler (2020), abriga, ao mesmo tempo, a possibilidade de deslocamento, de modo que, embora apresente uma regularidade, uma eficácia e uma materialidade, jamais se concretiza plenamente, visto que essa reiteração nunca ocorre exatamente da mesma forma, revestindo-se de outros discursos e sentidos, podendo provocar, a exemplo do que discute se em Ardnt et al (***op. cit.***), rupturas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da metodologia adotada, percebe-se que, nos anúncios do periódico ***D. Quixote*** examinados, atua um discurso sobre a mulher, em primeiro lugar, pelo jogo entre uma posição de sujeito feminino como expectador que, ao mesmo tempo, deseja beleza, higiene e saúde, elementos estes que coincidem com um corpo magro, branco e jovem, e deve, nesses termos, (desejar) ser bela, limpa e saudável e uma posição de sujeito masculino que pode se dirigir ativamente a esse público-alvo e, desse modo, ditar sua conduta. Em segundo lugar, ele funciona em interdiscurso com a medicina, em que a autoridade do discurso médico no que concerne às questões de saúde articula-se ao que é dito sobre o produto ofertado e, assim, sobre os modos de ser femininos, conferindo a eles um valor de verdade. E, enfim, essa discursividade opera por meio de uma dinâmica delimitação de fronteiras, classificação, inclusão/exclusão e normalização em torno do que seria a feminilidade propriamente.

Em suma, a pedagogia cultural desse material dispõe de um currículo convidativo e sedutor que opera com um saber sobre a mulher – cujo ***status*** de verdade se efetiva pela interrelação com um outro discurso – que se materializa segundo relações de poder. Enquanto norma, esse discurso funciona pedagogicamente nos conformes de uma regularidade, repetindo-se em diferentes circunstâncias, e é nesse sentido que esses textos publicitários, pondo em ação suas estratégias de convencimento, articulam-se entre si e a outros discursos na constituição de uma materialidade discursiva repetível, encontrando aí a sua eficácia no que diz respeito à formação de sujeitos. Entretanto, como se disse, é aí mesmo que essa discursividade faz-se frágil, já que, precisando ser continuamente reiterada em formas materiais distintas, seu sentido também se desloca, podendo assumir outros usos, significados e efeitos subjetivos.

Diante disso, consideram-se, pois, atendidos os objetivos inicialmente propostos, embora não de maneira esgotável. Os resultados aqui encontrados consistem em respostas parciais e incompletas a respeito do funcionamento do discurso sobre a mulher no currículo cultural dos anúncios de uma revista do século XX e despertam questões outras, como: de que maneira essa discursividade mantém-se atuante na cultura contemporânea e, mais especificamente, nas práticas curriculares da escola no século XXI?; que deslocamentos são possíveis a partir da regularidade com que esse discurso é retomado?; e como esses desvios podem constituir ou inspirar uma prática pedagógica escolar comprometida com

a problematização das dinâmicas de poder que contornam o gênero?. Tais indagações, assim como a que motivou este estudo, escapam a ele e devem continuar inquietando o trabalho que se sucede.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. A. de. Dom Quixote. Disponível em: cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/DOM%20%20QUIXOTE.pdf. Acesso em: 28 set. 2021.

ARDNT, G. J. et al. "Como uma garota": novas regras na publicidade de absorventes. Estudos Feministas. Florianópolis, v. 26, n. 2, 2018.

D. QUIXOTE. Rio de Janeiro, ano 5, n. 119, mar. 1921.

BUTLER, J. Corpos que importam. Tradução de Veronica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo: n-1 edições/crocodilo edições, 2020.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. Cadernos de Pesquisa, n. 114, nov. 2001.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

LAURETIS, T. de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, H. (org.). Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Tradução de Suzana Funck. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-242.

KELLNER, D. A Cultura da Mídia - estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KOBAYASHI, E. M. A saúde via consumo: a representação idealizada das donas de casa, mães e esposas nos manuais de economia doméstica e nos anúncios das revistas O Cruzeiro e Manchete, 1940-1960. História, Ciências, Saúde. Manguinhos, RJ, v. 25, n. 3, jul.-set. 2018, p. 743-761.

MELUCCI, A. Busca de qualidade, ação social e cultura. Por uma sociologia reflexiva. In: Por uma sociologia reflexiva; pesquisa qualitativa e cultura. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 25-42.

NASCIMENTO, C. M.; PRÓCHNO, C. C. S. C.; SILVA, L. C. A. da. O corpo da mulher contemporânea em revista. Fractal: Revista de Psicologia, v. 24, n. 2, mai-ago. 2012, p. 385-404.

NELSON, C.; TREICHLER, A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução, In: SILVA, T. T. da. (org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 7-34.

PINTO, M. I. M. B. Cultura de massas e representações femininas na paulicéia dos anos 20. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 139-163, mai. 1999.

ROSSI, T. C. Feminilidade e suas imagens em mídias digitais. Questões para pensar gênero e visualidade no século XXI. Tempo Social, v. 29, n. 1, abr. 2017.

SABAT, R. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. Estudos Feministas. Florianópolis, v. 9, n. 1, 2001.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHOSSLER, J. C.; CORREA, S. M. de S. Dos cuidados com o corpo feminino em reclames na Revista do Globo da década de 1930. Estudos Feministas. Florianópolis, v. 19, n. 1, jan-abr. 2011.

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 139-142.

SILVA, T. T. da. Identidade e diferença. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

SILVA, T. T. da. Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WILLIAMS, R. Cultura. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2008.

PANDEMIA E EDUCAÇÃO: INTERSEÇÕES DE GÊNERO E ABANDONO ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

LÍDIA EURÍDICE DE NORONHA SILVA
Graduada pelo Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, noronhaa@outlook.com;

ADRIANA DE SOUZA ALBUQUERQUE
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, prof. albuquerque.a.s@gmail.com;

GUSTAVO FOLENA ARAÚJO
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, gufolena@gmail.com;

ANA PAULA ABRAHAMIAN DE SOUZA
Professora Doutora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (DEd-UFRPE) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI - UFRPE/FUNDAJ) - UFRPE, apabrahamian@hotmail.com.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

A crise sanitária, gerada com a Covid-19, ressaltou tantas outras crises já vivenciadas no Brasil, como as crises política, econômica e social. A escola pública, que lutava contra o desmonte, se tornou uma peça no joguete da necropolítica brasileira. Este artigo busca analisar fatores que levaram ao abandono escolar de meninas e mulheres durante a pandemia da Covid-19 numa escola de bairro periférico da cidade do Recife, considerando as interseccionalidades, assim como o papel do Estado na gestão de políticas públicas educacionais que visassem a proteção desse grupo.

Palavras-chave: Abandono escola; Covid-19; Gênero; Educação.

1. INTRODUÇÃO

A discussão proposta neste artigo surgiu de alguns embates observados ao longo da prática docente na Rede de Ensino em Pernambuco. Vivenciar a reformulação das diretrizes escolares, isto é, o processo de adaptação de docentes e estudantes ao ensino remoto, assim como reestruturação dos critérios para registro de frequência, avaliação e certificação de aprendizagem, nos permitiu analisar criticamente o cotidiano escolar e identificar inúmeros problemas no sistema educacional. Isso inclui a inércia da Rede Pública de Ensino no Estado de Pernambuco quanto aos altos índices de violência contra a mulher e a vulnerabilidade das crianças e jovens longe do espaço físico da escola.

Tendo em vista a importância da defesa das mulheres e a necessidade de sua permanência nos estudos, é que definimos como questão do nosso estudo: Como a pandemia do Covid-19 refletiu e potencializou o abandono escolar de adolescentes do gênero feminino no Ensino Médio da Rede Pública de Ensino no Estado de Pernambuco? Considerando o problema de pesquisa, traçamos como objetivo geral do presente trabalho: compreender os motivos que levaram meninas a abandonarem o Ensino Médio, cursado em Escola Pública do Estado Pernambuco, durante o período da pandemia da Covid-19 (2020 - 2021) a partir do estudo de caso numa escola estadual, localizada no bairro do Ibura, em Recife. E, como objetivos específicos: analisar os documentos oficiais que regem as políticas educacionais, durante os anos de 2020 e 2021, em Pernambuco; compreender como se deu os processos de adaptações na escola para adequar-se às Portarias do Governo do Estado e demandas sanitárias; e identificar os motivos que levaram aos altos índices de abandono escolar por parte das estudantes.

A investigação sistemática da trajetória das discentes matriculadas no Ensino Médio é primordial para compreender os desdobramentos da prática educacional no Estado durante a pandemia do Covid-19, assim como para buscar estratégias políticas e pedagógicas que protejam essas jovens e permitam seu retorno à escolarização.

Após o anúncio da Organização Mundial de Saúde (OMS) sobre a crise sanitária de extensão global em decorrência do novo Coronavírus, foi decretada a "suspensão do funcionamento das escolas, universidades e demais estabelecimentos de ensino, público ou privado em todo estado de Pernambuco"(PERNAMBUCO, 2020). Ao longo deste período, que foi sendo estendido em razão dos altos índices de contaminação e mortes

em todo território nacional, o Governo de Pernambuco disponibilizou plataformas de ensino remoto com o objetivo de dar continuidade ao ano letivo. Paralelamente a estes acontecimentos, Gestores, Coordenadores e Professores somavam esforços para se adaptar às novas tecnologias e metodologias, assim como, manter (as)os estudantes informados(as) via grupos criados no Whatsapp com as turmas e reuniões via Google Meet.

Porém, apesar dos esforços para a construção de novas metodologias de ensino e a inclusão dos(as) estudantes nas plataformas digitais mostraram-se insuficientes para o enfrentamento efetivo do cenário atual, ainda mais com o descaso do Governo Federal, tanto tanto em relação a pandemia, quanto em relação a disponibilização de aparelhos e acesso a internet de forma igualitária. No ano passado, o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF)[1], identificou que durante a pandemia do Covid-19, três a cada dez crianças não têm os bens necessários em suas residências para continuar sua educação através das aulas remotas, sendo 72% integrantes de famílias de baixa renda.

A pandemia do Covid-19 reflete e intensifica os inúmeros problemas no processo de ensino aprendizagem, contribui para o desmonte da Educação Pública no Brasil e, consequentemente, o abandono escolar de crianças e jovens. E quando uma criança ou jovem abandona a escola não afeta apenas o seu processo de formação e o seu desenvolvimento cognitivo. Esse fenômeno tem efeitos sob toda a sociedade e compromete o pleno exercício da cidadania, pois incide diretamente nas condições socioeconômicas de seu grupo familiar. Com um baixo nível de escolarização as oportunidades no mercado de trabalho são limitadas e muitos desses e dessas jovens acabam desempregados, no trabalho informal, ou envolvidos em atividades ilícitas, o que contribui ainda mais para a violência e a desigualdade social.

De acordo com relatório da UNICEF, intitulado "Cenário da Exclusão Escolar no Brasil", 18,3% das crianças e adolescentes, entre 6 e 17 anos, da Região Nordeste estavam fora da escola ou sem atividades escolares em novembro de 2020. Isso corresponde a 1.986.604 de meninos e meninas fora do âmbito escolar. No Estado de Pernambuco, o número de crianças e adolescentes que não frequentam a escola é de 230.500 mil. Sendo 15,5% o percentual de crianças e adolescentes do gênero

1 UNICEF:COVID-19: As crianças podem continuar aprendendo durante o fechamento da escola?, 2020.

feminino, entre 15 e 17 anos, com o Ensino Médio incompleto e que não frequentam a escola.

Além das questões socioeconômicas, o contexto atual também foi somado aos costumes patriarcais, que forçam meninas a abandonarem suas atividades pessoais e escolares para dedicarem-se às atividades domésticas e à maternidade, além de deixá-las ainda mais expostas a situações de exploração, abuso, assédio e sexismo. Verificamos um número expressivo de estudantes do gênero feminino, que antes eram ativas e participativas nas aulas, começarem a justificar suas ausências pela necessidade de cuidar de alguém ou de cumprir serviços domésticos.

As duplas, muitas vezes triplas, jornadas de trabalho que mulheres e meninas desenvolvem é ainda um problema pouco levantado mesmo dentro dos movimentos sociais. Ainda aqueles que se colocam como anticapitalistas, excluem do debate as "donas de casa", relacionando a opressão capitalista apenas aqueles e aquelas com trabalhos assalariados, ignorando o fato de que trabalhos de cuidado familiar e com a moradia fazem parte do contexto político-econômico tanto quanto aquele fabril.Como bem salientam Federici e Cox (1975. p. 62), "é por meio do salário que se organiza a exploração do trabalho não assalariado. Essa exploração tem sido especialmente eficaz porque a ausência de salário a escondeu". A marginalidade do trabalho doméstico tem colocado as mulheres de baixa renda na marginalidade do debate em relação a equidade de direitos e igualdade salarial.

2. MULHERES: ENTRE A CRISE SANITÁRIA, POLÍTICA E EDUCACIONAL

Em 2020 a humanidade foi surpreendida por uma das maiores crises sanitárias da história em razão do novo Coronavírus. Para evitar a propagação do vírus e aumento do número de contaminados e mortos, foi necessário uma série de medidas emergenciais, incluindo o isolamento social. No Brasil, o cenário é ainda mais preocupante devido às crises sociais, políticas e econômicas em andamento.

Diante desse cenário de calamidade pública, os(as) brasileiros(as) ainda foram vítimas da gestão irresponsável do Presidente da República[2] que minimizou constantemente a gravidade da situação, mesmo após o

2 Jair Messias Bolsonaro. (2018-2022)

Ministério da Saúde confirmar mais de meio milhão de vidas perdidas em decorrência da doença.

Na educação, a medida adotada para evitar a contaminação dos(as) estudantes foi o fechamento das escolas e a utilização do ensino remoto. Não foi um processo fácil, todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo de ensino e aprendizagem precisaram se adaptar às novas metodologias. Apesar do desenvolvimento das estratégias pedagógicas para minimizar a crise na educação, as aulas via plataformas digitais evidenciam as desigualdades no país. Segundo Piquet (2020) "vivemos um momento em que os menos favorecidos tornam-se cada vez mais desfavorecidos e deixados em ***standby.*** Um momento em que a educação atual, nesse tempo de pandemia, parece ainda mais alcançar apenas aqueles com uma renda alta."(PIQUET, 2020. p.11)

Diante desse cenário, a situação de meninas e adolescentes longe do acolhimento escolar também é bastante preocupante. Conforme apontou o estudo "Visível e Invisível: A vitimização de mulheres no Brasil" com a pandemia do novo Coronavírus houve um "aumento da carga doméstica de trabalho, uma tarefa socialmente imposta à mulher". (FBSP. 2021. p. 07). Além disso, houve um aumento significativo nos casos de da violência contra mulher, o estudo mostrou que "1 em cada 4 mulheres brasileiras (24,4%) acima de 16 anos afirma ter sofrido algum tipo de violência ou agressão nos últimos 12 meses, durante a pandemia de covid-19."(FBSP. 2021. p. 10)

De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, em 2020 foram registrados 1.350 casos de feminicídio no Brasil[3], 20,8% corresponde a faixa etária de 12 a 24 anos.[4] A lei 13.104/15 caracteriza como feminicídio o homicídio "contra a mulher por razões da condição do sexo feminino" e pode acontecer por razão de "violência doméstica e familiar" ou pelo "menosprezo ou discriminação á condição de mulher". A maioria dos casos registrados foram cometidos por companheiros, ex-companheiros ou parentes das vítimas.

3 Secretarias Estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social; Observatório de Análise Criminal / NAT / MPAC; Coordenadoria de Informações Estatísticas e Análises Criminais - COINE/RN; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

4 Análise produzida a partir dos microdados dos registros policiais e das Secretarias estaduais de Segurança Pública e/ ou Defesa Social. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020.

Os dados relacionados à violência contra crianças e adolescentes em 2020 do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, registraram 46.289 casos de estupros, o que embora seja um número altíssimo, sabemos ser ainda pior, já que na maioria dos casos os abusadores são familiares e sem o convívio social ficou ainda mais difícil a denúncia. Cerqueira e Coelho (2014) alertam para o efeito devastador que o crime do estupro tem sob a vida das vitimas, elas podem desenvolver "diversos transtornos, incluindo depressão, fobias, ansiedade, abuso de drogas ilícitas, tentativas de suicídio e síndrome de estresse pós-traumático." (CERQUEIRA; COELHO, 2014. p. 26)

As vítimas tinham entre 0 e 19 anos e 85% eram do sexo feminino.[5] É necessário ressaltar que todos esses casos estão sujeitos a subnotificação causada pela pandemia, muitas vítimas estão silenciadas e invisibilizadas. Conforme investigou Engel (2017), no Brasil existe uma cultura do estupro que tende a relacionar os crimes a "descuidos e irresponsabilidades de quem sofreu os abusos, ou, ainda, como fruto de uma sexualidade desviante e criminosa de uma parcela muito reduzida dos homens" (ENGEL, 2017. p.07).

3. ABANDONO ESCOLAR: NOVOS LITÍGIOS DE UM IMPASSE ANTIGO

As últimas décadas têm trazido importantes reflexões sobre os episódios de saída de estudantes no sistema educacional brasileiro. Apesar da educação ser um elemento fundamental para o processo de formação do sujeito e ser um direito garantido a todos(as) os(as) cidadãos(ãs) pela Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBN 9.394/96, que estabelecem que é função do Estado assegurar uma educação igualitária e de qualidade para toda a população, na prática, a educação brasileira tem sofrido inúmeros ataques e cortes orçamentários em meio a uma das maiores crises sanitárias já vivenciadas no país. De acordo com Silva Filho e Araújo (2017) o abandono e evasão escolar estão longe de serem resolvidos e

5 Secretarias Estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social; Observatório de Análise Criminal / NAT / MPAC; Coordenadoria de Informações Estatísticas e Análises Criminais - COINE/RN; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

os fatores que contribuem para esses processos são reforçados todos os dias.

> Fatores sociais, culturais, políticos e econômicos, bem como escolares, nos quais educadores têm colaborado a cada dia para o problema se agravar, mediante a utilização de um método didático superado ou de uma prática cristalizada como por inexperiência, acabam por desenvolver o conteúdo de forma descontextualizada e sem sentido para o aluno (SILVA FILHO;ARAÚJO, 2017. p.45).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) a Educação Básica deve proporcionar ao(a) educando(a) o desenvolvimento de suas habilidades e prepará-lo(a) para o pleno exercício da cidadania, o ingresso no mercado de trabalho e para futuros estudos. Assim, tem como princípios fundamentais a valorização dos(as) profissionais da educação e a manutenção de um elevado padrão de qualidade. Em seu artigo 35º, a LDB define que ao longo dos três anos do Ensino Médio o(a) educando(a) deve consolidar e aprimorar os conhecimentos adquiridos previamente, desenvolver sua formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico, do mesmo modo que relacionar o conteúdo teórico das disciplinas à prática.

Porém, apesar desse sistema normativo que visa garantir a educação a todos(as), os indicadores que precedem a pandemia já são bastante críticos. Em 2019, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, onde é divulgado o panorama da Educação Básica no país, a partir das taxas de analfabetismo, nível de instrução e estudo, frequência à escola ou creche e o abandono escolar. Vamos ter como enfoque, principalmente, os dados referente às mulheres.

Foi verificado que 20,2% dos(as) jovens, de 14 a 29 anos, não completam a educação básica. Aos 14 anos, o número de educandos(as) que abandonam a escola no Brasil é de 8,1%, esse número dobra a partir dos 16 anos, chegando a 17,7%. O número de mulheres, de 14 a 29 anos, que não frequentam escola, com nível de instrução inferior ao Ensino Médio completo é de 41,7%. Ao analisarmos o processo de abandono escolar, devido a necessidade de realizar afazeres domésticos ou cuidar de pessoas, a disparidade entre os sexos é exorbitante. Apenas 0,7% dos homens abandonam o ambiente escolar por esse motivo, enquanto o número de mulheres é de 11,5%. No caso de gravidez, o índice chega a 23,8%.

Além de apresentar dados gerais, a pesquisa aponta informações importantes sobre as diferenças entre as regiões do Brasil. O Nordeste apresenta a maior taxa de analfabetismo; o menor número de pessoas, com 25 anos ou mais, que concluíram o Ensino Básico (39,9%); e a menor taxa de escolarização (88,0%).

A desigualdade também é interseccionada segundo a cor ou raça. A taxa de analfabetismo de pessoas brancas, no grupo de 15 anos ou mais, é de 3,6%, enquanto a de pretos ou pardos é de 8,9%. Para o grupo de 60 anos ou mais o número é ainda mais expressivo, o número de brancos analfabetos é de 9,5% e o de pretos ou pardos é de 27,1%. O número de pessoas brancas que concluíram o Ensino Básico em 2019 é de 57,0%, já de pretos ou pardos é de 41,8%, e a taxa de frequência escolar líquida ao Ensino Médio de jovens pretos ou pardos é de apenas 66,7%.[6] E para as mulheres negras o cenário é ainda mais desafiador . Conforme explica Thais Freitas:

> [...] considerando o cenário retratado pela narrativa "oficial", a mulher negra foi historicamente submetida à invisibilidade, afinal, privilegiaram-se os homens, ou melhor, os homens brancos. Essa dupla invisibilidade, de gênero e raça, imbricada na centralidade da condição de classe do sistema capitalista, busca reservar para as mulheres negras no Brasil, a pecha de coadjuvantes, um espaço extremamente delimitado, reduzido a tipos já construídos, solidificados, porque não dizer, naturalizados nas tipologias das mulatas, crioulas, escravas fiéis e infiéis, mucamas. Pode-se acrescentar ainda, as – abnegadas ama de leite|, as exímias cozinheiras|, as temidas macumbeiras, tipos que prevalecem quando se apresentam as mulheres negras nas páginas das histórias brasileiras(FREITAS, 2017, p.37).

Ramalho e Leite (2020) ressaltam que desde o período colonial do Brasil a educação foi utilizada como um instrumento de dominação formal que tinha como objetivo submeter todos os indivíduos aos moldes eurocêntricos. As práticas educacionais voltadas para os indígenas, negros e mestiços visavam a superação de suas tradições culturais e identidade, que eram consideradas pela elite como sendo inferiores. E a

6 IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019.

educação vigente está diretamente associada aos interesses dessa classe dominante que visa manter seus privilégios.

De acordo com o relatório "Enfrentamento da Cultura do Fracasso escolar", divulgado esse ano pela UNICEF, em 2019 mais de 600 mil estudantes abandonaram as escolas no Brasil, sendo 333.586 matriculados no Ensino Médio. A maior parte dessas crianças e jovens estão concentrados na Rede Pública de Ensino.

Em junho de 2020, o Datafolha realizou uma entrevista com pais e responsáveis de estudantes da rede pública estadual e municipal, constatando que "31% dos pais e responsáveis temem que os estudantes desistam da escola se não conseguirem acompanhar as aulas não presenciais" (DATAFOLHA, 2020. p.03).

4. NECROPOLÍTICA E EDUCAÇÃO NA PANDEMIA

A conduta negacionista exercida pelo governo federal ao longo da pandemia do Covid-19 foi responsável pela morte de milhares de pessoas no Brasil. De acordo com o trabalho ***Mortes Evitáveis por Covid-19 no Brasil*** a "recusa as orientações para mitigar casos e mortes impediu poupar vidas." Se tivessem sido adotadas de forma efetiva as recomendações das autoridades científicas e sanitárias, isto é, isolamento social, uso de máscaras, disponibilização de leitos e o fechamento provisório das atividades econômicas e educacionais, mais de 120 mil mortes teriam sido evitadas.

Ao invés disto, os procedimentos adotados para gestão da crise sanitária foi o constante discurso invalidando a ciência e os veículos de informação, o que afetou diretamente a mobilização de diversos setores para manter as medidas de higienização. Além disso, o Presidente da República ignorou inúmeras ofertas Pfizer e do Instituto Butantan para aquisição de vacinas, o que causou um expressivo atraso no processo de imunização da população brasileira.

Diante deste cenário de calamidade pública e o abrupto aumento nos índices de contaminação e óbitos, fomos submetidos à necropolítica do Chefe de Estado e seus aliados. Visto que, além da gestão político-administrativa, o governo federal também tem responsabilidade sob a vida dos cidadãos.

Há uma óbvia divisão social entre aqueles que possuem recursos para sobreviver e aqueles que estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Isso nos faz refletir sobre como o biopoder tem operado no

contexto atual. Para Foucault (1994) desde o processo de Revolução Industrial do século XVIII, foi desenvolvido um sistema de segregação por intermédio da "inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e através de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos" (FOUCAULT, 1994, p. 143)

O biopoder atua mediante parâmetros racistas e está diretamente ligado ao desenvolvimento de políticas públicas que permite aos indivíduos viver, assim como, decretar suas mortes. Sendo assim, no sistema capitalista neoliberal no qual estamos inseridos, a vida da população preta, pobre e periférica é desprezada.

> Quando vocês têm uma sociedade de normalização, quando vocês têm um poder que é, ao menos em toda a sua superfície e em primeira instância, em primeira linha, um biopoder, pois bem, o racismo é indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém, para poder tirar a vida dos outros. A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo (FOUCAULT, 2010, p. 215).

O Menosprezo a estas vidas está presente em diversas esferas, inclusive na educação. Antes da pandemia, a educação pública já sofria inúmeras ameaças, principalmente, pela falta de recursos e infraestrutura. A comunidade onde está inserida a instituição escolar onde será realizado o estudo é caracterizada por um cenário de vulnerabilidade socioeconômica, a maioria dos(as) estudantes são pretos ou pardos e advém de famílias de baixa renda. A escola sofre com inúmeros problemas estruturais, faltam portas e cadeiras, as salas de aula não são climatizadas e há infiltrações em vários espaços. Por estar situada em uma região com alto índice de criminalidade, a escola é cercada por muros altos e grades. Acredita-se ser uma forma eficiente de manter os discentes protegidos nas salas de aula e controlar o fluxo dentro da instituição.

Além disso, a gestão e professores (as) precisam lidar com conflitos que vão além da sala de aula e da instituição. Muitos (as) estudantes precisam entrar cedo no mercado de trabalho, são responsáveis por cuidar do lar e da família, ou estão envolvidos em atividades ilegais ou enfrentam dificuldades no percurso para chegar à escola diariamente. Também foi constatado a partir de uma pesquisa realizada em 2019 sobre o consumo de álcool e substâncias ilícitas, que grande parte dos(as) estudantes faz uso regular ou já experimentou álcool ou de algum tipo de entorpecente.

Contudo, apesar de todas as dificuldades, a escola sempre tentou proporcionar acompanhamento pedagógico e psicológico especializado para essas crianças e jovens. Há um esforço da gestão e dos(as) professores (as) para utilizar a educação como meio democratico, libertador e transformador. Para a maioria dos(as) estudantes a escola é o único espaço de convivência sadia.

Com a chegada da pandemia do covid-19, os(as) estudantes foram privados do acolhimento escolar. De acordo com o registro de matrículas escola, há uma média de 90 estudantes em cada ano do Ensino Médio (1º ao 3º). Porém, apesar do alto número de matrículas , a quantidade de estudantes que estão conseguindo, efetivamente, acompanhar as aulas remotas e ter êxito na conclusão dos semestres letivos é baixíssima.

Hoje, foras das salas de aula, a discriminação racial e socioeconômica se reflete na falta de acesso as aulas remotas, na falta de alimentação basíca, na gravidez precoce, nas atividades domesticas, nos prejuízos a saúde física e mental, na exposição a violência e etc. A falta de assistência e descaso público com crianças e jovens os forçam a entrar muito cedo no mercado de trabalho ou no envolvimento com a criminalidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda não é possível identificar com precisão os efeitos que a administração pública imprudente e, consequentemente, o prolongamento da suspensão das aulas presenciais terá sob a Educação Básica. Mas ao analisarmos este período verificamos índices preocupantes, principalmente em relação ao abandono escolar e a violência contra meninas e mulheres.

Ao realizar uma análise documental dos decretos do Governo do Estado de Pernambuco, percebemos a ausência de políticas públicas e pedagógicas efetivas das autoridades para garantir a segurança e o acesso às atividades escolares para as meninas e mulheres ao longo da pandemia do Covid-19.

A partir dos dados já levantados, assim como das vivências em sala de aula, reafirmamos a importância de pesquisas que busquem analisar o impacto da maior tragédia sanitária do mundo globalizado, questionando a inércia do governo perante um dos períodos de maiores índices de violência contra a mulher, ressaltando o trabalho de coletivos e grupos de mulheres que buscam acolher vítimas e disseminar informações nas redes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

Benavente, A., Renunciar à Escola, Lisboa, Fim de Século, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos.

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

CERQUEIRA, D. COELHO, Danilo de Santa Cruz. Estupro no Brasil: uma radiografia segundo os dados da Saúde (versão preliminar). Brasília, n. 11, mar. 2014.

Couto, E. S., & Cruz, I. de M. P. (2020). #FIQUEEMCASA: EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19. EDUCAÇÃO, 8(3), 200–217.

DATAFOLHA. Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias – onda 4. Datafolha Instituto de Pesquisa, set. 2020.

ENGEL, C. L. As atualizações e a persistência da cultura do estupro no Brasil. Texto para discussão. Ipea, Rio de Janeiro, 2017.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. Anuário brasileiro de segurança pública. Edição 15. São Paulo, 2021.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil. Datafolha Instituto de Pesquisas 2021.

FOUCAULT, M. História da sexualidade. Tradução Pedro Tamen. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1994

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. 26ª edição.Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2002.

FOUCAULT, M. Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976); tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Francisco, Rossana Pulcineli Vieira, Lucas Lacerda, and Agatha S. Rodrigues. 'Obstetric Observatory BRAZIL-COVID-19: 1031 maternal deaths because of COVID-19 and the unequal access to health care services.' (2021).

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Educação e Mudança. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P.. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, T. P.. Mulheres negras na educação brasileira. Curitiba: Appris, 2017.

GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2010.

LARA, Tiago Adão. A escola que não tive. O professor que não fui. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PERNAMBUCO. ***Decreto nº 48.810, de 14 de março de 2020***. Diário Oficial do Estado de Pernambuco. Recife, 15 de março de 2020.

PERNAMBUCO. Portaria SEE Nº 1160, de 1 de abril de 2020. Diário Oficial do Estado de Pernambuco. Recife, 02 de abril de 2020[b]. Ano XCVII, N. 61.

PIQUET, R. C.. "Diálogo da tecnologia e da desigualdade social nas escolas em tempo de pandemia." UniCEUB v. 2, n. 2, 1º sem. 2020.

Ramalho, B., & A. Leite, L. H. (2020). Colonialidade da educação escolar. Revista Educação Em Questão, 58(58). https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n58ID22412

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011

SILVA FILHO, R. B., & ARAÚJO R. M. de L. (2017). Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. ***Educação Por Escrito***, ***8***(1), 35-48. https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.1.24527

STEIMBACH, A. A. Juventude, escola e trabalho: razões de permanência e do abandono no curso técnico em agropecuária integrado, 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. Cenário da Exclusão Escolar do Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Brasil, 2021.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. Impactos primários e secundários da Covid-19 em crianças e adolescentes. São Paulo: 2020.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção idade-série. Brasil, 2021.

FLICK, U. Introdução á pesquisa qualitativa / Uwe Flick; tradução Joice Elias Costa. - 3. ed - Porto Alegre: Artmed, 2009.

Yin, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre : Bookman, 2001.

EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NO RECIFE: ENTREATOS, AÇÕES, NARRATIVAS E PROSPECTIVAS

REGINA BEZERRA DE GOUVEIA

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo é um recorte de um capítulo de um livro, no prelo, que será uma rica fonte de pesquisa, pois pretende recapitular a história pioneira da Educação Não Sexista em Pernambuco. Apresentamos o acréscimo de novos e relevantes acontecimentos na cena da Educação em Sexualidade em Recife. Os relatos aqui apresentados são frutos da pesquisa e da nossa experiência no Grupo de Trabalho de Educação em Sexualidade – GTES, entre 2014 à 2021 na formação docente. Ressaltamos que não nos colocamos em posição de neutralidade, pois, tendo como referência docente o "***quefazer*** problematizador" do pensamento freireano isso é incompatível, como também é inconciliável com a história da Rede Municipal de Ensino do Recife – RMER, pioneira e referência nacional em Política Educacional e na Educação Não Sexista. Aqui, impregnamos nosso olhar docente-político e afirmativo das autonomias, da criticidade, dos direitos humanos – consequentemente questionador da perspectiva patriarcal, racista e cisheteronormativa. Iremos narrar entreatos, ações, narrativas e prospectivas da Educação em Sexualidade no Recife.

Palavra-chave: Educação Não Sexista; Formação Docente; Política de Ensino do Recife;

INTRODUÇÃO

Em meados da década de 90, o **Grupo de Trabalho de Orientação Sexual** – GTOS / Secretaria de Educação do Recife, foi estruturado como resultado de articulações e reflexões dos movimentos populares e políticos, em resposta às demandas educacionais daquela ocasião. Essas movimentações culturais, educacionais e políticas em Recife já emitiam efeitos das lutas feministas, negras, GLS[1] das décadas anteriores, foram junções que geravam proposições no sentido de superar as vulnerabilidades e as desigualdades baseadas nos marcadores de gênero e orientação sexual, além de intensificarem as pesquisas acadêmicas e empíricas que questionavam saberes hegemônicos a serviço da manutenção das hierarquizações sociais (LOURO, 2014). Com o processo da escrita da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, em 2015,

> O Grupo de Trabalho em Orientação Sexual, que inicialmente incorporou essa nomenclatura, com vistas a firmar uma posição de consideração da sexualidade para além de seus elementos biologizantes e naturalizados, opta, a partir desse documento, pela nomenclatura Grupo de Trabalho de "Educação em Sexualidade", termo que vem sendo empregado pela UNESCO (2010, p. 11), por entender que a designação orientação sexual se refere à direção do desejo sexual do sujeito seja heterossexual, homossexual ou bissexual, não dando conta, portanto, dos elementos sociais, culturais, históricos e políticos que precisam ser considerados na construção da sexualidade. (RECIFE, 2015).

Deste modo, o GTOS passa a ser nomeado de **Grupo de Trabalho de Educação em Sexualidade - GTES**[2]**,** mantendo os mesmos eixos

1 GLS - Sigla usada na década de 90 para representar pessoas gays, lésbicas e simpatizantes. Após, algumas mudanças na 1ª Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Trans e Travestis em 2008, foi determinada a colocação da letra L na frente para dar visibilidade ao movimento lésbico. Na Política de Ensino do Recife (2015) usamos a sigla: LGBT. Atualmente, a sigla passou por mais ampliação sendo a mais usada: LGBTQIAP+.

2 O GTES existe há 27 anos, mas só foi oficializado em portaria em 2016, ano de grande acirramento no embate as questões de gênero, pela Portaria nº 30 de 29 de janeiro de 2016. Art. 1° Instituir o Grupo de Trabalho em Educação em Sexualidade - GTES, no âmbito da Secretaria de Educação do Recife, presente como **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife**. Art. 4° O Grupo de Trabalho em Educação em Sexualidade - GTES é parte constituinte da equipe de formação continuada da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire. Disponível em: <http://www.recife.pe.gov.br/

temáticos: Corpo, Relações e Justiça de Gênero e Diversidade Sexual. A mudança representa a visão que uma educação ***em*** sexualidade é um processo inseparável, desse modo, consideramos que a educação sempre é generificada e sexual, fundadas e fundantes nas/das relações humanas.

Seguimos, neste artigo, à disposição de analisar o cenário atual – que exibe intensos embates entre as forças ultraconservadoras ***versus*** as ideações de democracia para uma Educação não sexista, antirracista e não LGBTfóbica, a partir das nossas pesquisas e atuações neste GT; iremos refletir sobre a posição resistente do GTES, perante as forças e relações de poder, bem como, repensar as possíveis prospectivas da Educação em Sexualidade através da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, na formação continuada, atribuição preponderante do Grupo de Trabalho de Educação em Sexualidade - GTES, que tem como cerne e objetivo subsidiar a práxis pedagógica diante dos usos discursivos do gênero e sexualidade e seus efeitos excludentes ou integradores.

Na cogitada educação comprometida com a mudança, para combater à desumanização e às desigualdades sociais é preciso ter por base princípios democráticos, nessa perspectiva foi construída a Política de Ensino do Recife, que defende os ideais preconizados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na nossa Carta Magna (1988). A partir desses princípios, respaldada, também, nos parâmetros educacionais legais, em pesquisas e movimentos acadêmico-científicas-culturais progressistas é que comparecem as questões da sexualidade no eixo **Diversidade** da Política de Ensino do Recife, através do **Educação em Sexualidade**, proposta pelo **GTES**.

A Educação em Sexualidade apresenta construtos de bases empíricas, da experiência humana, investigadas e aprofundadas por estudos teóricos, acadêmicos, em diversas áreas do conhecimento, como por exemplo, na psicologia, na psicanálise, na pedagogia, na sociologia, na antropologia, no direito, além das áreas sociais/humanas e da saúde, entre outras. Essas pesquisas avançam na concepção de gênero e sexualidade como categorias formativas, analíticas e discursivas responsáveis pelos processos das identificações afetivas e identitárias, demarcadas pelas relações circunstanciais e societais, portanto conexas ao âmbito educacional, a formação docente e a práxis pedagógica. Essas propostas educacionais não representam concepções frágeis, evasivas ou imprudentes.

diariooficialacervo/exibemateria.php?cedicacodi=12&aedicaano=2016&ccadercodi=2&csecaocodi=71&cmatercodi=1&QP=&TP=sexualidade>. Acesso em: 04/10/18.

Apoiamo-nos na percepção de que a ausência de uma Educação em Sexualidade estabelece vulnerabilidades ao desenvolvimento humano, riscos à integridade física e mental e à diversidade. As informações sobre a sexualidade humana plural destinadas a promover informação e conhecimento ampliado estiveram, por longo tempo, ocultadas pelas instituições socializantes, imperando um silêncio sobre a natureza cultural, psíquica e histórica dos sexos, dos corpos e dos gêneros e o seu reconhecimento como eixo da afetividade para os encontros humanos. Essa posição foi adotada para enfatizar que o corpo biológico e as suas funções metabólicas são responsáveis pela fabricação dos afetos, dos desejos e da experiência humana de forma normativa. Colocando o corpo sobre constante vigilância, repressão e proibição (FOUCAULT, 1987). A visão que reduz a diversidade humana, seu conhecimento na perspectiva educativa de Freire, nas palavras de Magali Ribeiro

> Desconsidera ou desconhece a realidade antropossocial na sua microdimensão (o ser individual) e na macrodimensão (conjunto planetária da humanidade) não poderá construir o conhecimento em uma visão de complexidade interdisciplinar que seja propositiva de uma compreensão profunda da realidade a partir de uma atitude dialógica (*In*: JÓFILI; GOMES, 2018, p. 70. *Sic*).

Esse apontamento, nos alerta que olhar a experiência humana pelos vieses da redução, do fechado, produz análise e compreensão superficial, inconsistente, pois além daquilo que é objetivo, palpável, temos que considerar o abrangente , o dissidente que nos constitui; o hesitante, o incerto e o difuso habitam os seres desejantes.

A Educação em Sexualidade da RMER vem embasada na perspectiva que considera o gênero e a sexualidade, como aspectos intrínsecos à formação de pessoa, dos seus afetos, amores e saberes, considera deste modo, direito de aprendizagem dos/as estudantes ter acesso às informações que subsidiam um desenvolvimento com menos violação, mais albergado no respeito, que ajude a lidar melhor com os intrínsecos medos e angústias relacionadas à sexualidade, além de favorecer uma equidade de gênero e das diversidades.

Diante dos objetivos pautados para a Educação em Sexualidade, como Política de Ensino da Rede Municipal de Educação do Recife, justifica-se intercorrer sobre os princípios adotados, revisitar cenas, narrativas e ensejar o aprofundamento teórico/dialético em buscam de entreatos possíveis e alternativos para afirmação dos direito.

EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE DO RECIFE

Na direção em prol do acesso e produção de conhecimento que libertem e promovam criticidade, diante das visões de mundo e seus processos históricos, culturais e políticos como defende Paulo Freire (2018) a Educação Municipal do Recife, com a Política de Ensino (2015) (disponível no site da Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire - EFER[3]) avançou nas reflexões/proposições das questões educacionais, avaliativas, sobre os fundamentos teóricos-metodológicos e nas demandas da formação docente, do mesmo modo, ampliou as propostas em torno das questões Étnicas e Raciais, as relativas Corpo, as Relações e Justiça de Gênero, da Diversidade sexual, além das relativas à Educação Especial, considerando que essas são questões basilares no desenvolvimento humano e influentes nos processos de ensino-aprendizagem. Esse documento passou por uma revisão em 2017, nesta versão a sexualidade e o gênero ficou de forma mais reduzida, porém, o caderno dos Fundamentos Teórico-Metodológicos permanece nessa garantia do saber na Educação em Sexualidade.

Resgatando essa construção, podemos dizer que diante das forças sociais, políticas e educacionais, presentes na Rede de Ensino Municipal do Recife, articuladas em encadeamentos com lutas, causas e interesses, de ontem, de hoje e para o futuro, foi materializada a Política de Ensino do Recife em 2015, que tem como princípios a Solidariedade, a Liberdade, a Participação e a Justiça Social, que

> Se expressam na construção dos eixos norteadores, na composição do currículo a ser desenvolvido na educação escolar, e que são: escola democrática, respeito à diversidade, cultura, meio ambiente e tecnologias. Esses eixos dialogam entre si, e foram estruturados, por se conceber a escola como lócus de construção das identidades, do conhecimento e das práticas sociais, sendo, portanto, essencial, no decorrer dos nove anos do Ensino Fundamental, ofertar uma prática pedagógica que mobilize capacidades e interesses individuais, participação coletiva, e que favoreça aos envolvidos no processo educativo o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de aprender (2015, p. 21)

3 http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/content/matriz-2015-educinfantil-ef1%C2%BA-ao-9%C2%BAeja-fase-i-e-ii

A partir desses princípios e dos eixos norteadores a Política de Ensino Municipal do Recife reafirma o alinhamento as Diretrizes Curriculares Nacionais (1996), que considera a Educação pilar do desenvolvimento republicano e uma via "política de libertação" segundo Magali Ribeiro (2018, p. 43) e para a cidadania e democracia, promovendo rupturas com o "poder repressor" (idem.). Nesta mesma direção apresentar-se a Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire - EFER, que pensa e executa de forma reflexiva, ampla e comprometida à formação continuada, buscando a valorização docência e a promoção dos Direitos de Aprendizagem das/os Estudantes. Este espaço teve durante o processo de materialização da Política de Ensino um papel determinante por relembrar as ideias e ideais de Paulo Freire, que faz 100 anos, permanece nos convidando para ruptura com uma educação opressora e reafirma o compromisso ético e autêntico com uma educação para libertação.

No cerne da política de formação continuada docente é prioritário o fortalecimento da identidade profissional comprometida com o político, social, ético e humano, ampliando desse modo, a práxis pedagógica para além da dimensão técnica, intelectual e cognitiva. Um importante alicerce são as DCN's, que vem afirmando desde a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, quanto para os cursos de segunda licenciatura), até a continuada e destacando a

> Docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (2015, p. 2)

Neste sentido, a experiência docente, requer atualizações e aprofundamentos teóricos que reflitam a prática/práxis docente e educativa por meios científicos e culturais que dialogam com a ampliação de direitos, respeitando às cosmovisões de mundo e da sexualidade nesse processo de socialização, do ensinar e aprender. O GTES assume dentre as suas atribuições o encargo da pesquisa, do estudo e da socialização na área dos Estudos Gênero e Sexualidade, considerando o respeito aos saberes do senso comum, religiosos, culturais, porém, isso não representa isolar-se

da oportunidade de conhecer outros saberes, ciente de que um saber cientificado que não responde às demandas sociais precisa ser questionado em busca de evidências. Não podemos seguir cegamente nenhum conhecimento.

Atualmente, a ação prioritária do GTES é a formação continuada, pois considera que este formato possibilita atendermos o maior número de agentes e de profissionais da educação, elegemos duas agendas importantes, a revisão de (pré)conceitos e tabus, que colaboram para as discriminações e violação de direitos e romper com a deficiência de saberes científicos em torno dos eixos Corpo, Gênero e Diversidade Sexual.

A deficiência desses saberes promove o império da sexofobia sustentada pela sexologia religiosa (NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2013) que, via de regra, é teorizada e imposta pelo fundamentalismo ou adotada pela conversão sem questionamento. A história narra que a ideologia cristã sentencia um saber em torno do sexo, parcial, sem sustentação científica, não condizente com o ofício docente, que não baseia sua atividade apenas em princípios religiosos, que são plurais, mas nunca universais.

Nesta tônica religiosa, fundamentalista, as informações que corroboram para desconstruir as lacunas em torno do Gênero e da Sexualidade, que buscam superar as ameaças e desassossegos sobre a constituição da Sexualidade são ocultadas. Isso tem implicação na esfera privada e pública, gera muitos conflitos e vulnerabilidades. Paralelo ao conhecimento velado impera a cultura do estupro, a desigualdade de gênero, étnica e de classe. Visto que, quanto menos informação, mas fácil à opressão, a exploração e a manipulação. O lugar da escola é fundamental para superar essa realidade, para erradicar o desconhecimento ou as distorções, para democratizar outros saberes, que não exclui o religioso, mas questiona-o. A educação não tem compromisso com a sustentação da desinformação e muito menos com o preconceito.. Asseveramos que nossa concepção de educação é formada pela diversidade e precisa ser inclusiva, para promover inserção social de todas as pessoas aos direitos, não há educação libertária se não assumir a orientação de Botelho

> Pensar a diversidade racial e de gênero na área educacional é possibilitar inclusões, respeitos, conteúdos e solidariedades às crianças e jovens que carregam o estigma da diferença, seja pela sua cor de pele, seja pela sua religiosidade, seja pela sua orientação sexual, seja pelo seu grupo étnico ou apenas por serem diferentes daquilo que é considerado o ideal ou padrão (2011, p. 8).

Os dados de inúmeras pesquisas, na área educacional, denunciam a necessidade de uma educação que eduquem para o respeito às diferenças, pois, nossa existência está marcada pelas interseccionalidades, que produzem outros tratamentos e deslocamentos sociais. Há questões urgentes, que a educação não pode desconsiderar, como a violência de gênero e raça introduzida pela linguagem, materializada em omissões perante os reflexos do racismo e da misoginia que estrutura as desigualdades para a população feminina, negra e periférica. Segundo Nascimento (2017)

> Consideramos que a Política de Ensino de Recife apresenta-se como uma possibilidade, à medida que for apropriada e materializada na perspectiva da educação laica e de uma educação pautada na pluriculturalidade e no combate ao racismo institucional, com vistas a uma escola democrática, com respeito à diversidade religiosa e ao enfrentamento a todas as formas de discriminações, intolerâncias e racismos. (2017, p. 106.)

Desse modo, combater as concepções de gênero misóginas e racistas produzidas para desigualdades são conteúdos permanentes na escola. A Política de Ensino requer conhecimento e materialidade orgânica e sistemática. O espaço escolar deve refletir sobre o que diz Lira (2016, p.113) "a pobreza é feminina", e no alerta que sobre a mulher negra recai outras "formas diferenciadas de vivenciar a pobreza" (2016, p. 104).

Silenciar essas questões sustenta a condição das mulheres negras que têm os mais baixos salários ou ausência de renda fixa, menor acesso à saúde e moradia de qualidade, menos ingresso em cargos públicos, (MARQUES, 2016), tem seus filhos e filhas vítimas da exploração sexual, do tráfico e do extermínio, da ineficiente inserção no espaço escolar, que não afirma o respeito a sua raça e cultura.

A dialética do GTES é romper com o silêncio em torno da diferença, pois essa cultura impõe o ocultamento das questões relativas aos ecos do corpo, ao sexo não reprodutivo, por prazer, dos papéis e relações de gênero, da igualdade racial, da diversidade sexual, em paralelo, violenta, viola o corpo e a integridade de meninas, jovens e mulheres, com maior ataque as negras e a população LGBT; o silêncio para melhor oprimir, torturar, marginalizar e exterminar o feminino, as mulheres, lésbicas, bissexuais, gays, travestis e transexuais, principalmente, as negras, moradoras das periferias que têm maiores desafios para concluírem o percurso escolar. Sabemos que o silêncio nunca protegeu e não promove

inclusão, acentua as vulnerabilidades. Somos inspirados na concepção de Freire, cujo o "***quefazer*** problematizador do processo educacional" (JÓFILI; GOMES, 2018, p.15) é algo intrínseco à docência para transformação social e condução da res-publica.

A existência do GTES, nesses 27 anos vem representando entreatos de resistência, nesse percurso, há muitas dificuldades em função das recorrentes interferências políticas com viés religioso na tentativa de barrar essas questões, como o evento em 2010 do livro: Mamãe como eu nasci de Marcos Ribeiro; a implementação do terror pela condenação as questões de gênero, a apontada "ideologia de gênero" para fins de "oposição conservadora" (BILORI, 2018) a oposição à agenda dos direitos das mulheres e a ampliação da democracia, via exclusão das questões de Gênero no campo política, culminam na censura de Gênero nos Planos de Educação e na BNCC[4] e vem censurando as formações do GTES[5].

Isso é possível, pois, as realizações humanas não seguem apenas direções progressistas e republicanas, mas também nas vias da manutenção das hegemonias, assim surgem com diferentes propositivos, às formações de vínculos e congregações para desqualificar e revogar leis, propostas e currículos que têm como princípios: a ética, a pluralidade e a cidadania para toda sociedade. Neste momento reaviva com grandes articulações em diversas áreas e instâncias de poder, principalmente na política, a censura, a perseguição e os entraves para a educação não sexista, antirracista e não LGBTfóbica, como veremos a seguir.

EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE: ENTREATOS E NARRATIVAS, DOGMÁTICAS E CONVENÇÕES

A Educação em Sexualidade proposta pelo GTES reflete sobre os processos sexuais vivenciados a partir da gestação, pelas fases do desenvolvimento infantil até a adultez; considera a construção das individualidades, das identidades e coletivos; perpassa os direitos sexuais e reprodutivos e combate à prevenção das violências e discriminações.

4 Base Nacional Curricular Comum.

5 Em 2020 tivemos a crítica e censura da palavra ***repressão*** versus progressista no material da formação que fazia referência às possíveis visões familiares em torno das perguntas das crianças sobre sexo e do uso do Quadrinho de Maurício de Souza sobre o Mito da Caverna de Platão, dizendo que era algo desrespeitoso e perigoso de ser usando em uma formação. Disponível:< https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/a-alegoria-da-caverna-em-quadrinhos1/ > Acesso: 10.10.2021.

Fazemos entrelace com estudos oriundos do movimento negro e reflexos dos saberes dos movimentos sociais, pois compreendemos que as identidades são dialógicas, interseccionais e precisam ser respeitadas em seus trânsitos singulares e coletivos, seguindo na contramão das ideologias fundamentalistas.

A Política de Ensino do Recife compreende a sexualidade como construção biopsicossocial – entretanto, considera que os aspectos psíquicos e subjetivos (individuais) governam a elaboração da experiência humana, mesmo associados e dialógicos com os aspectos societários e históricos, portanto, intrínseca a formação humana, que antecede a escola, sendo iniciada na instituição familiar.

No núcleo familiar somos envolvidos aos primeiros laços que alimentam nossa sexualidade, os vínculos afetivos. Nesse meio somos submetidas/os as normas societais que por sua vez são postas a prova diante dos imperativos da subjetividade humana, do pessoal que nos constituem como humanos e são elaboradas pelos desígnios do desejo, desígnio aqui como sinônimo de devir, do desejo que se constrói no singular de cada um.

Nos últimos anos temos enfrentado ações e narrativas dogmáticas e reagentes aos estudos atualizados de Gênero, Raça e Sexualidade que problematizam os processos identitários e de pertencimentos situados no campo da fluidez, do devir, sendo essas identidades não predefinidas e nem reduzida à diferença da genitalização como no caso da sexualidade.

Neste ponto, em função do discurso conservador, forma-se extensos elos, estabelecendo consensos em grande escala da sociedade brasileira, com agregações dogmáticas que estabelecem convenções como sinônimo de normas divinas universais e inquestionáveis, quanto, como sinônimo de negociações.

Os entreatos assumem muitas direções, citamos aqueles que representam interrupções, cortes, hiatos, silenciamentos, estes são encenados pelos movimentos conservadores, misóginos, em âmbito internacional e nacional para bloquear políticas públicas afirmativas da diferença. O principal alvo é em torno das propostas de educação que problematizam a diversidade de gênero, étnica e da orientação sexual. Identificamos a consagração de discursos que exaltam a crueldade e o fascismo que ataca e questiona os direitos humanos, promove ecos pela volta da ditadura militar e prega absurdo como a Escola sem Partido. Ocasionando o recrudescimento dos preconceitos e da violência como já constatamos,

para Biroli as reações em curso levam a "reprivatização e agendas que foram politizadas desde os anos 1980" (p. 203).

Os desafios no campo educacional são inúmeros a partir desse cenário, entretanto, as lutas em defesa da democracia, da educação e das humanidades permanecem vivas e não acataremos o retrocesso, pois, o ativismo, a resistência e a transgressão defendida por bell hooks e Paulo Freire são presentes na história da Educação Sexual ou em Sexualidade em Pernambuco, apesar dos percalços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entreatos podem ser fechar as cortinas para o arco-íris, impor a vida sexual dentro do armário, invisibilizar, para garantir a visibilidade da heterossexualidade, reprovar afirmações das sexualidades dissidentes, já que é necessário mantê-las na classificação das coisas não recomendáveis e, portanto, não podem ser apresentadas. Também, podem ser operadas pela subtração de direitos e pelo desmonte das políticas públicas como o congelamento de gastos públicos e pela opressão via carga de trabalho as mulheres, pela violência doméstica e política como denuncia a cientista política Flávia Biroli (2018).

A posição de rejeição e aversão às descobertas teóricas e científicas, o tosco negacionismo e mais especificamente em torno da sexualidade é um paradigma das cristandades nas curvas do tempo, isso explica à rejeição e o combate às teorias de Gênero. As ciência humanas revelam que os fenômenos fundamentalistas religiosos e políticos – que jamais dialogam com o pensamento crítico e científico – estão bem próximos dos perímetros das ideologias cristãs, com determinadas exceções (GOUVEIA, 2017). Resta agir com consciência pedagógica, crítica, essa é nossa tônica nas formações.

O GTES não quer ser, apenas, um grupo de resistência, ensejamos, ser propositivos, mesmo diante de tantos desafios e limites, portanto, nossas ações são afirmativas dos Direito Humanos, transgredindo a lógica misógina-cisheteronormativa e na reprovação de qualquer forma de discriminação e preconceitos nos espaços educacionais. Porém, a redução da equipe, nessas duas décadas de existência, por diversos fatores é o "senhor" desafio, de viés patriarcal, misógino e LGBTQI+fóbico.

Nossas ações são vivenciadas com respeito, sensível ao livre pensar, mas em confronto com os movimentos conservadores e opressões de âmbito estrutural, político e institucional; desde 2014 temos visto o

avanço de discursos opositores, pois as questões de gênero e sexualidade tem sido moeda de troca entre agentes políticos, confirmando a análise de Biroli "A agenda das mulheres e da população LGBT tem sido parte da barganha nas quais os setores reacionários impuseram sua agenda" (2018, p. 195).

Os movimentos de políticas públicas para as mulheres e para a população pobre, negra e LGBTQI+ sofrem a subtração de direitos, principalmente, nesse cenário pandêmico da covid-19. Estamos em luto, pelas mortes provocadas da covid-19 e em luta por defender nossos existires. O momento é permeado de ameaças e incertezas. Mas o tempo é transgressor, ele não obedece, ad eternum, à ditadura, ele não congela e não perpetua barreiras.

Entre limites e desafios, os conflitos podem ser entreatos para atualização de saberes e da estrutura. Embora, o cenário seja de efetivos ataques à democracia, à história humana revelam momentos marcados por avanços e conquistas, pois, apesar dos flagelos do povo, dos corpos, das mentes, as ideias não morrem. Seremos resistência! E nossa história será contada, a partir dela outras cenas serão possíveis...

REFERÊNCIAS

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdade**: os limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOTELHO, Denise**. Política Afirmativa**: Empoderamento de jovens e mulheres negras na contemporaneidade brasileira. Universidade de Brasília (UnB), 2011. Disponível em: <www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/.../0130.pdf>. Acesso em: 12/06/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 > Acesso: 10.10.2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccIVIL_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 06/10/2018.

FOUCAUL, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOUVEIA, Regina Bezerra de. **Religião e Sexualidade**: interfaces da intolerância religiosa na educação para a diversidade sexual na Rede Municipal de ensino do Recife. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/986/5/Ok_regina_bezerra_gouveia.pdf >. Acesso: 08/10/2018.

PESSOA DE LIRA, Lilian Conceição da Silva. **O empoderamento de mulheres negras no projeto ajeunbó, do ilè àse yemohá omi olodò**: para superação da violência de gênero e raça. In: Educar para a igualdade racial nas escolas. Fundação Apolônio Salles de Desenvolvimento Educacional - FADURPE; Organização Denise Botelho; Coleção RENAFORM – UFPE; Recife: MXM Gráfica & Editora, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

MARQUES, Francineide. Educar para a igualdade racial nas escolas / Fundação Apolônio Salles de Desenvolvimento Educacional – FADURPE; organização Denise Botelho; apresentação da **Coleção Renaform**/ UFRPE Flávia Peres. – Recife: MXM Gráfica & Editora, 2016. 155.p – (Coleção Renaform – UFRPE: da formação à transformação).

NASCIMENTO, Maria Cristina. **Políticas públicas com axé** : religiões afro -brasileiras e a promoção da igualdade racial: (demandas para a educação do Recife). 2017, 130 fl. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-Reitoria Acadêmica. Coordenação Geral de Pós-Graduação. Mestrado em Ciências da Religião, 2017.

NATIVIDADE, Marcelo. **Desejo à diferença** – À guisa de prefácio. In: NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro de (Orgs.). As novas guerras

sexuais: diferença, poder religioso e identidades LGBT no Brasil. Rio de Janeiro: Garamond, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas** (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: < http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html >. Acesso em: 10/10/2021.

RIBEIRO, Magali. A interdisciplinaridade na Pedagogia do Oprimido: relações possíveis. In: JÓFILI, Zélia., GOMES, Fátima (Org.). **Diálogos com Paulo Freire... É tempo de quefazer**. – 1. Ed. – Recife: EDUFRPE, 2018.

RECIFE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife**: subsídios para atualização da organização curricular. V. I, 2015.

RECIFE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Política de ensino da educação infantil da rede municipal do Recife** / organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaira. – Recife: Secretaria de Educação, V.II, 2015.

RECIFE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife**: ensino fundamental do 1º ao 9º ano. V. III, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.

GÊNERO, SEXUALIDADE, MULHERES E SABERES NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA ENTRE OS ANOS DE 2014 E 2020

GABRIELA MARIA SANTOS SOARES
Graduanda de licenciatura plena em História pela Universidade de Pernambuco- UPE, gabimariass@hotmail.com.

JANAINA GUIMARÃES DA FONSECA E SILVA
Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, guimaraes.janaina@gmail.com.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo é o resultado de uma pesquisa que teve por objetivo encontrar e analisar os trabalhos acadêmicos, os quais em seu desenvolvimento apresentaram temas relacionados a Gênero, mulheres e sexualidade no ensino de história, durante os anos de 2014 até 2020. Para os conceitos destas categorias, para conceituar as categorias principais utilizamos como aporte teórico Judith Butler, Joan Scott, bell hooks, Alexandre Bortolini e Guacira Louro. Na pesquisa online, contabilizamos no total 67 trabalhos acadêmicos relacionados ao nosso tema de pesquisa. No entanto, analisamos apenas os escritos que apresentaram relatos de experiências em salas de aula que somatizam 39 trabalhos. Nesse contexto foi observado um destaque do Programa Institucional De Bolsas De Iniciação à Docência (PIBID), que no Estado de Pernambuco apresenta 23 produções aqui analisadas.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidade; Educação.

1. INTRODUÇÃO

Temáticas como Gênero, Sexualidade e Mulheres são vistas com bastante ressalva no ensino de história, na educação básica e superior. Existe todo um projeto de silenciamento sobre o que deve ser ensinado ou não na escola, porém como muito bem coloca Michel Foucault, "lá onde há poder, há resistência"[1], assim compreendemos que todas as ações que levam tais temáticas para sala de aula são formas de resistência e explanar as diversas formas de existência. Dito isto, nossa pesquisa visou analisar como vem ocorrendo as produções acadêmicas no Brasil durante os anos de 2014 e 2020, especialmente os trabalhos que relatassem experiências em sala de aula. Assim, fizemos o levantamento de 67 produções acadêmicas (publicações em anais de eventos, artigos e dissertações). Do total, 39 traziam experiencias em sala de aula, com destaque ao Programa Institucional De Bolsas De Iniciação À Docência.

Diante do exposto, vale ressaltar a importância do PIBID enquanto um projeto de formação continuada, visto que ocorre nos períodos iniciais da graduação da/o futura/o docente. Justamente por ser realizado nesses primeiros anos, o PIBID oferece a seus participantes uma formação diferenciada, no qual trata assuntos diferentes dos que são expostos no cotidiano educacional. Um exemplo disto é que, em Pernambuco, os dois projetos do PIBID de História vinculados à Universidade de Pernambuco tinham como temáticas centrais: Gênero, mulheres, diversidade e direito humanos. Tais assuntos não são disciplinas obrigatórias na universidade, sendo assim, o PIBID, de forma planejada, além de oferecer o primeiro contato com a sala de aula, também prepara a/o futura/o professora/a para compreender a escola de sujeitos múltiplos, como ela é.

Portanto, visto que nossas palavras chaves para a pesquisa foram Gênero, Mulheres e Sexualidade, para que não haja uma generalização, é importante pontuar os conceitos que utilizamos na análise, bem como o nosso ponto de vista. Como coloca bell hooks[2], por muito tempo apenas as vivências das mulheres brancas eram colocadas em pauta, o que causou uma universalização da categoria "mulher". A pensadora Djamila

1 FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: A vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. p. 90.

2 hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

Ribeiro afirma o seguinte "A insistência em falar de mulheres como universais, não marcando as diferenças existentes, faz com que somente parte desse ser mulher seja visto"[3]. Desse modo, indo em contramão da hegemonia para esta categoria, assim como faz o feminismo negro, quando nos referimos a Mulheres, compreendemos o seu conceito a partir da multiplicidade de experiências, na qual possa abranger todas as formas de vivências, sejam mulheres cis, trans, travesti, PCDs, de etnias, classes, territórios e sexualidades distintas, bem como suas intersecções.

2. GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

Quando se trata da categoria Sexualidade, vale ser colocado a distinção entre sexo biológico e orientação sexual, que comumente são vistas juntas por conta da cultura heteronormativa. De acordo Judith Butler[4], vivemos em uma ordem compulsória do sexo/gênero/desejo. O primeiro citado é o sexo biológico e no terceiro a orientação sexual, assim, "uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente fornece a pauta para as transgressões"[5] . A escola também se torna um lugar que limita e impõe padrões para os corpos, assim, construir projetos, interversões, atualizar o ensino de história, para uma didática que compreenda tal diversidade se tornou urgente. Portanto, é de suma importância compreender os conceitos das categorias que estão em foco nesse artigo, bem como a necessidade de se trabalhar Gênero, mulheres e sexualidade no ensino básico e no ensino superior. Desse modo, a princípio, com as primeiras leituras bibliográficas, utilizamos o conceito de gênero posto pela cientista social Joan Scott, no qual gênero caracteriza-se enquanto "elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos [e] um primeiro modo de dar significado às relações de poder''[6].

3 KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. p. 41.

4 BUTLER, Judith. Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade. 18ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

5 LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer - Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 17.

6 SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. New York, Columbia University. 1990. p. 14.

Compreendemos que, de acordo com Joan Scott, o gênero se trata de construção social a partir de corpos sexuados e estabelece sentido às relações de poder, naturalizando diversos tipos de opressões. Com o avançar das leituras bibliográficas e não deixando de lado a importância de Joan Scott para a nossa produção, adicionamos o conceito de gênero e sexualidade da filósofa Judith Butler, no qual coloca que

> Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. (...) Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual "a natureza sexuada" ou "um sexo natural" é produzido e estabelecido como "pré-discursivo", anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra ***sobre a qual*** age a cultura.[7]

Portanto, para nossa pesquisa, Butler se tornou fundamental, para que haja o entendimento de gênero, sexo e desejo como construções culturais impostas dentro da matriz heterossexual. E como apresenta Guacira Louro, desde o momento em que se aponta o sexo biológico do feto, se inicia "uma espécie de "viagem", ou melhor, instala um processo que, supostamente, deve seguir determinado rumo ou direção"[8]. Sendo assim, compreendemos o conceito de gênero como um ato performaticamente construído[9].

Dito isto, quando se trata de gênero e sexualidade, que vai além do ideal binário e da heterossexualidade compulsória, a escola que as pessoas são inseridas desde os primeiros anos de vida, reflete e produz a cultura, isto é, os valores, o modo de ser, os preconceitos, etc. Como Ana Maria Monteiro pontua, a escola constitui um verdadeiro mundo de expectativas, realidades e experiências distintas, que promovem o desenvolvimento de uma verdadeira "cultura escolar"[10]. Essa cultura é permeada pelos saberes dos sujeitos que a integram, compondo um

7 BUTLER, Judith. Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade. 18ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. p. 27.

8 LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer - Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15.

9 BUTLER, Judith. Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade. 18ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

10 MONTEIRO, Ana Maria F.C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. História & Ensino, Londrina, v. 9, p. 9-35, out. 2003.

quadro multifacetado de subjetividades e vivências, que se interligam e afetam o modo como esses indivíduos percebem a si próprios e aos demais. A escola, portanto, é um lugar onde habitam diversos sujeitos, porém como coloca Guacira Louro, "Ao longo dos tempos, os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos; a partir dos padrões e referências das normas, valores e ideias da cultura".[11]

Nesse caso, vale a pena pensar como nossas crianças e adolescentes estão sendo colocados no ambiente escolar. Seguindo o pensamento de Louro[12], a escola não precisa apenas modificar o currículo e introduzir tais assuntos, esse currículo precisa estar escrito para ser executado. Para que os sujeitos, antes excluídos no dia a dia ou no livro didático, parem de ser invisibilizados, pois estamos na frente da sala, sendo professoras/es, alunas/os/es, funcionárias/os/es, todo e qualquer corpo.

Os debates e polêmicas envolvendo a abordagem das relações de gênero na educação têm se destacado no contexto nacional desde 2014, data do último Plano Nacional da área. Na formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, houveram vários discursos advindos de grupos fundamentalistas cristãos, cujo objetivo era excluir qualquer que fosse a menção ao tema de gênero e sexualidade das leis educacionais.[13] As disputas políticas e morais em torno do tema têm ofuscado uma realidade: a escola é habitada por corpos e sujeitos diversos que têm sim, gêneros, sexualidades e subjetividades que fazem parte da sociedade e que, na escola, não podem ser negligenciados, tão pouco silenciados. Assim, acreditamos que a escola deve ser vista como uma arena cultural, um lugar de confrontos e diálogos, pois é formada por sujeitos distintos com grande diversidade de significações de mundo, como também de sexualidade e gênero[14]. No entanto, nossa realidade é outra, como coloca bell hooks,

11 LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer - Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 75.

12 Idem

13 ROSENO, Camila dos Passos; SILVA, Janaina Guimarães da Fonseca. Políticas públicas educacionais em gênero e diversidade sexual: Atos de resistência diante do avanço do conservadorismo do movimento "Escola Sem Partido". Revista eletrônica da graduação/pós-graduação em educação, Volume, 13, n. 2, Ano 2017.

14 BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. Revista Espaço Acadêmico, nº123, ano XI-Dossiê: Homofobia, sexualidade e direito, p. 27-37, ago. 2011.

> A falta de disposição de abordar o ensino a partir, de um ponto de vista que incluía uma consciência de raça, do sexo e da classe social tem muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e as paixões não sejam mais represadas.[15]

Vale ressaltar que todas as categorias que tratamos aqui estão entrelaçados com as relações de poder, não por acaso as histórias de mulheres são minoria no livro didático. A matriz da branquitidude e do machismo, tem medo da voz daquelas/es que foram marginalizadas/os por eles na história e logo na sociedade. Buscam então negar o passado, negar a violência que corpos travestis, trans, negras, pobres e ***queer*** passam em seu cotidiano. O objetivo é promover os apagamentos e guardar os segredos, a mídia faz parte disto e as escola também. O ensino superior também não fica de fora, com bem escrever Grada Kilomba "Segredos como a escravização. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo"[16].

O que nos propomos ao longo do último ano foi observar a produção na área de ensino de História sobre Gênero, sexualidade e Mulheres, a partir de uma perspectiva intersecional, buscando analisar como estes trabalhos têm sido feitos na área de História. Desse modo, vale ressaltar a ausência nos cursos de licenciaturas, disciplinas obrigatórias específicas sobre gênero na maioria dos currículos de cursos de história de nosso país. Portanto, essa pesquisa busca também compreender como está o desenvolvimento acadêmico em tais áreas, mesmo com tantos obstáculos. Pretendemos, pois, apresentar a análise dos trabalhos acadêmicos, sejam eles, publicações em anais, artigos e dissertações produzidos na área de ensino de História, entre os anos 2014 e 2020 no Brasil que tenham como tema os conceitos de gênero, sexualidade e Mulheres.

3. GÊNERO, MULHERES E SEXUALIDADE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA NA ÁREA DE HISTÓRIA

Para esta pesquisa, utilizamos o método qualitativo, desse modo, busca-se compreender as condições que as experiências em sala de aula que apresentem sobre gênero, mulheres e sexualidade, relatadas nos

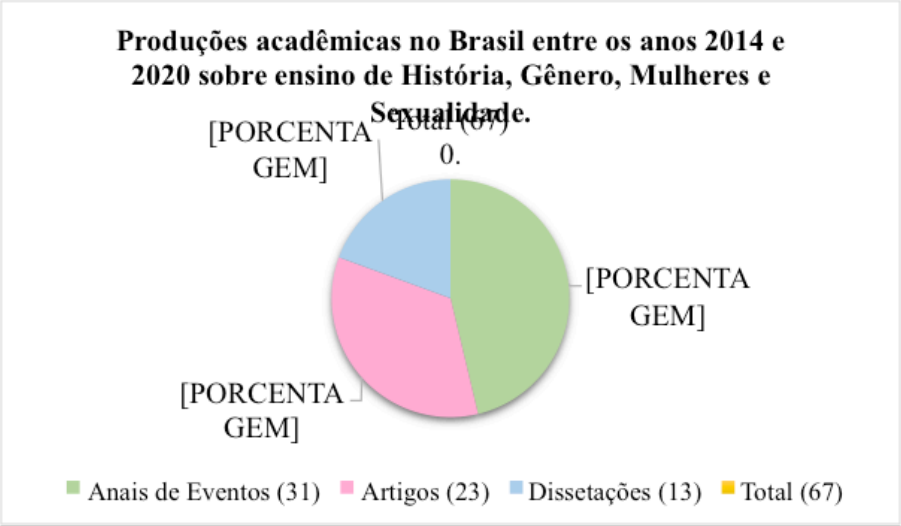
15 hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. p. 55.

16 KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

trabalhos acadêmicos tem sido executada. Portanto, primeiro foi feito uma leitura bibliográfica para compor o referencial teórico, logo após, aplicamos a pesquisa online, utilizando as palavras chaves: "gênero", "mulheres", "sexualidade" e "ensino de história". Com esta pesquisa foi possível, montar um quadro com sessenta e sete produções no Brasil, que tratassem destas temáticas citadas acima. No entanto, para este artigo em questão analisamos trinta e nove trabalhos, pois traziam consigo relatos de experiência em sala de aula, elencando seus principais pontos.

Somente no Estado de Pernambuco encontram-se 23 produções oriundas dos subprojetos de História do Programa de Bolsa Institucional à Docência (PIBID), que foram executados nos municípios de Petrolina e Nazaré da Mata pela Universidade de Pernambuco. Este resultado em Pernambuco não é em vão, quando aumentamos a nossa análise para âmbito nacional, constatamos como o PIBID se fez presente para o desenvolvimento das temáticas. Com o total de 67 trabalhos, divididos em anais de eventos, artigos e dissertações, abaixo podemos observar um gráfico com o quantitativo acerca das produções desenvolvidas no Brasil.

Figura 1



As trinta e nove produções que relatavam experiencias em sala de aula, são a maioria em relação ao número recolhido na pesquisa. O que observamos e deve ser ressaltado, é a impossibilidade de tratar destas temáticas no ensino de História e não entrar em conflito, seja com o próprio alunado, com a diretoria da escola, ou até mesmo com os pais.

Bem como aponta Janaina Silva e Camila Roseno, que ao analisar a invisibilidade proposital para ensino sobre as relações de gênero dentro do projeto interdisciplinar do PIBID, buscam todo o respaldo legislativo e se deparam com um projeto de silenciamento.

> Entendemos a existência das desigualdades, mas também que é papel da escola desenvolver práticas diferenciadas e inclusivas que permitam a diminuição das diferenças em seu seio. A expansão da escolarização nos anos 90 e no início do novo milênio trouxe também esperanças quanto ao caráter emancipatório da educação. Uma nova escola precisa ser pensada para a inclusão dessas/es novas/os estudantes. O caráter conservador da educação, até então vigente, não contempla esse público diverso que agora acessa a escola, contribuindo para a manutenção de privilégios historicamente construídos. [17]

Assim como pontuam as autoras, defendemos que a escola como um todo precisa está preparada para a problematização destas temáticas. Volto a Louro, quando afirma que não é apenas incluir no currículo estes assuntos, é saber que vamos ensinar para essas/es sujeitos. Mesmo com todas essas dificuldades, o caráter interdisciplinar no PIBID em Petrolina, será recorrente em todos os trabalhos lidos e pode visto nos relatos dos discentes que participaram do programa. Foram desenvolvidos trabalhos relacionando mulheres e gênero à mitologia, à literatura, à etnomatemática e ao sertão.

Já em Mato Grosso do Sul, Jaqueline Zarbato[18], se propôs a investigar o currículo escolar em conjunto com o PIBID, que estava sendo desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no ***campus*** de Três Lagoas. Nesta produção, foi ressaltado a necessidade de trabalhar, no ensino de história, a interculturalidade, as relações de gênero e a cultura

17 ROSENO, Camila dos Passos; SILVA, Janaina Guimarães da Fonseca. Políticas públicas educacionais em gênero e diversidade sexual: Atos de resistência diante do avanço do conservadorismo do movimento "Escola Sem Partido". Revista eletrônica da graduação/pós-graduação em educação, Volume, 13, n. 2, Ano 2017. p. 765- 766.

18 ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. A formação inicial em História: as abordagens, trajetórias e experiências do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e as interfaces com o currículo escolar Revista Revista de Historia, N° 16, Noviembre 2015, pp. 148-173. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue. ISSN: 0327-4233. Disponível em: < http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/historia/article/view/1069> Acesso em: 15 de jan. de 2021

afro-brasileira. Pontua a grande relevância do PIBID quando se trata de um programa de formação de anos iniciais, visto que proporciona os primeiros contatos com a sala de aula de forma planejada e supervisionada. A autora afirma que constatou a dificuldade na formação das/os professores, como já dito, não há disciplinas obrigatórias na maioria dos cursos de licenciatura sobre relações de gênero e sexualidade. Ao analisar todo este conjunto, as PCN's, os currículos, e a legislação nacional e estadual, Zarbato afirma que,

> Em suma, os discursos presentes nas diretrizes curriculares, que apontam políticas e práticas para a formação de professores/as, ainda permanecem presos a um modelo da disciplina escolar. Em que esta deve cumprir determinados elementos teórico-metodológicos, em suas concepções de disciplina, currículo disciplinar e produção do conhecimento histórico.[19]

Portanto, percebe-se como as tentativas de cercamento e de silenciamento vêm acontecendo em nossos currículos, mesmo assim, Zarbato coloca os "contornos" feitos para a realização do projeto. Em Santa Catarina, no ano de 2016, Caroline Jaques Cubas e Luciana Rossato[20], publicam um artigo, com o seguinte nome "Imperativos de um tempo presente: Ensino de História e Gênero em um projeto desenvolvido por Bolsistas do PIBID", no qual apresentam como objetivo do trabalho compreender as possibilidades e dificuldades de discutir a categoria gênero na Educação básica, especificamente nas aulas de história. Para tanto, as autoras observaram o desenvolvimento do PIBID em turmas de 9º ano do ensino fundamental II e fizeram análise das atividades realizadas pelas/os bolsistas, dos seus relatos e a reflexão sobre o conteúdo dado. Observando, também, a receptividade e resistências do alunado ao tratar sobre as relações de gênero.

As autoras iniciam a discussão no artigo sobre como no Brasil, o campo de gênero e sexualidade embarca muitos conflitos, fazendo referência ao movimento "escola sem partido". Esse movimento será citado em vários trabalhos analisados, pois tem entre seus objetivos controlar

19 Idem. p. 169.

20 CUBAS, Caroline Jaques; ROSSATO, Luciana. Imperativos de um Tempo Presente: Ensino de História e Gênero em um Projeto desenvolvido por bolsistas do PIBID. Revista História Hoje, v. 5, nº 10, p. 211-230- 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/308> Acesso em: 20 de nov. de 2020

as/os professoras/es sobre os conteúdos dados, ainda mais no que se refere a problemas sociais, como as relações de gênero, a sexualidade e a LGBTfobia. No texto, é explicado todo o processo de construção do projeto do PIBID em História, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, suas propostas e funcionamento. Enfatizando que "nem sempre estudantes e supervisores sentiam-se confortáveis na abordagem de questões relacionadas a gênero e diversidade sexual"[21]. Uma das propostas feitas pelas/os bolsistas foi analisar os livros didático do alunado, sobre quais eram as referências às histórias das mulheres e suas representações, os conteúdos didáticos trabalhados neste projeto em questão diziam respeito a Era Vargas e o Egito Antigo. Sobre este último, temos o seguinte relato:

> A referência às mulheres, quando muito, limita-se à imagem de uma Cleópatra bela, sedutora e sagaz. De acordo com os acadêmicos bolsistas, um dos objetivos principais da atividade foi a tentativa de romper com a narrativa oficial de uma história masculina, na qual as mulheres ocupariam um capítulo à parte e sua presença seria não mais que um mero adereço ou uma informação complementar.[22]

As colocações postas por Cubas e Rossato são de grande valia para o nosso campo de estudo, visto que, os livros didáticos apresentam uma história androcêntrica, onde os homens são os responsáveis pelos grandes feitos e as mulheres quando citadas, soam como relatos extraordinários, pois suas realizações são vistas como algo fora da curva, incomum. Relatos de experiências assim não foram poucos em nossa pesquisa, no PIBID em Pernambuco, especificamente no subprojeto de História do ***campus*** Mata Norte, discentes fizeram o exercício também de observar os livros didáticos com o objetivo de compreender as representações femininas na História, para montar uma oficina que unisse o conteúdo do livro didático com a história das mulheres, abaixo temos uma conclusão da análise,

> Através da análise constatamos que nessa unidade inicia-se retratando o pioneirismo inglês, ressaltando o poderio

21 CUBAS, Caroline Jaques; ROSSATO, Luciana. Imperativos de um Tempo Presente: Ensino de História e Gênero em um Projeto desenvolvido por bolsistas do PIBID. Revista História Hoje, v. 5, nº 10, p. 211-230- 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/308> Acesso em: 20 de nov. de 2020. p. 216.

22 Idem. p. 218.

> da Inglaterra, desde as primeiras partes do livro, é aqui a primeira vez que ser ver o nome de uma mulher, a rainha Elizabeth I (1558- 1603), expõe em letras pequenas em uma linha do tempo que a mesma promoveu o crescimento agrícola e manufatureiro, expandiu a indústria naval e ampliou a atuação no comércio exterior. Porém vale salientar que a rainha Elizabeth I (1558- 1603) não é a protagonista do tema. É mostrada então uma imagem de mulheres trabalhando na manufatura de linho, e outra de mulheres trabalhando em uma indústria de tecidos de algodão, entretanto no corpo do texto não se explica as imagens, nem como era a situação dessas mulheres. Passa então a abordar o cotidiano do mundo industrializado, a mudança que a indústria causou na sociedade, a literatura da época, a luta operária e a organização sindical, e do trabalho infantil, novamente não há menção às mulheres. [23]

Os dois projetos do PIBID citados acima ocorreram em anos e Estados diferentes, são relatos assim que pontuam ainda mais a urgência da mudança do currículo e do livro didático. Outro fato importante é que não basta incluir apenas a temática "mulheres", como uma categoria genérica, o seu conceito não deve ser empreendido a partir de uma perspectiva universal. E está é uma das críticas do feminismo negro, na qual desde a primeira onda do movimento feminista, já havia mulheres como Sujouner Truth, que questionava a luta pelos diretos das mulheres no EUA. Em seu discurso "E eu não sou uma mulher?" no ano de 1843, indaga o fato que aquele feminismo não a representava, visto que era construído por mulheres brancas que não reconheciam as mulheres negras enquanto iguais[24].

Na segunda onda autoras negras passam a ganhar legitimidade dentro do movimento feminista. Como bell hooks, inspirada por Truth, escreve o livro ***Não sou eu uma mulher: Mulheres negras e feminismo,*** que nos apresenta o seguinte relato ao se envolver no movimento de feminista "fiquei incomodada pela insistência das mulheres brancas liberacionistas

23 SOARES et al. Gênero e educação: experiência no PIBID História do campus Mata Norte da Universidade de Pernambuco. Anais do I Seminário PIBID e Residência Pedagógica, 2019, Publicado em 17/12/2019 - ISSN 2358-9434, Edição: 5, Recife. Disponível em: < https://doity.com.br/seminidrp19/blog/ > Acesso em: 10 de jan. de 2020. p. 7.

24 KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

que a raça e o sexo eram duas questões separadas."[25] Portanto, uma ferramenta importante é a interseccionalidade, que se torna essencial ao trabalhar gênero, mulheres e sexualidade, pois vivemos em uma rede de opressões e violência e a História precisa falar disso. De acordo com Carla Akotirene,

> A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado –produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. [26]

Há algum tempo, temos uma gama de obras escritas por mulheres negras, que apresentam suas perspectivas cientificas sobre racismo, sexismo e os vários outros tipos de violências cotidianas. E mesmo que algumas vezes tais produções sejam vistas por mal olhos pelas/os colegas acadêmicas/os, como pontua Grada Kilomba, aquilo que se encaixa dentro do padrão heteronormativo/cis/branco é lido com universal, objetivo, racional, imparcial, já os trabalhos que fogem desta norma, é visto como específico demais, emocional, parcial e subjetivo[27]. Atualmente, há uma consolidação do feminismo negro que é um movimento de suma importância para nossa sociedade, visto que somos estruturados em redes de poder e que elas se entrecruzam, nas palavras de Carla Akotirene "É da mulher negra o coração do conceito de interseccionalidade", e disso não podemos esquecer.

Cubas e Rossato, ao analisarem as oficinas sobre Era Vargas, observa-se um relato bastante interessante, "os bolsistas ressaltaram um interesse peculiar, por parte dos alunos e alunas, pelas questões sociais, ao perceberem a ausência de referências às mulheres negras e indígenas nas peças publicitárias apresentadas"[28]. Ou seja, já se percebe a mudança

25 hooks, bell. Não sou eu uma mulher: Mulheres negras e feminismo. Tradução livre para a Plataforma Gueto. 1ª ed. 1981. p. 12.

26 AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. - São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. p. 14.

27 KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

28 CUBAS, Caroline Jaques; ROSSATO, Luciana. Imperativos de um Tempo Presente: Ensino de História e Gênero em um Projeto desenvolvido por bolsistas do PIBID. Revista História Hoje, v. 5, nº 10, p. 211-230- 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/308> Acesso em: 20 de nov. de 2020. p. 222.

no olhar das/dos futuras/os professoras/os, pois somos sujeitos diversos e nossas histórias precisam ser escritas e contatas. No Brasil, com a reabertura política na década 80, as produções acadêmicas refletem essa necessidade, já que a história é, em sua maioria, escrita a partir da visão eurocêntrica. É nesse período que a história "vista de baixo", dos "vencidos" e dos marginalizados ganha mais visibilidade, assim como houve o aumento do acesso de pessoas negras, indígenas e de classe baixa ao ensino superior.

Como resultado desses movimentos e outros, temos no Brasil a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história da África e cultura afro-brasileira em todas as escolas do país, e depois a Lei 11.645/08 que acrescenta o ensino acerca da História Indígena. Junto a isto, nós temos a possibilidade de construir uma história crítica, que fale dos apagamentos epistemológicos e historicídios cometidos no campo da História, com o auxílio de psicólogas/os, filósofas/os, letrólogas/os, antropólogas/os. Fazer isto é buscar construir novas possibilidades de leitura de mundo, sem silenciamentos, uma História inclusiva, na qual os sujeitos se identifiquem como parte do processo histórico e não mais como marginalizados. Nas produções pesquisadas assistimos essas diversas tentativas, e mesmo com as dificuldades elencadas, que eram bem comuns, as realizações dos projetos foram possíveis e gerou ricos resultados. Tais produções são de grande importância para o conhecimento nacional, pois contribuem para a criação de uma educação mais coerente que corresponda com a interculturalidade crítica e diversidade sexual e de gênero dos sujeitos que fazem e recebem educação no Brasil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos a impossibilidade de se analisar em apenas um artigo todas as produções encontradas, do mesmo modo que sabemos que nem todas estão disponíveis de forma online. No entanto, com esta pesquisa constata-se o grande esforço das acadêmicas/os para levar as relações de gênero, sexualidade e mulheres, no ensino de história para a sala de aula. Esses feitos são resultados de muita luta para que haja a mudança do sistema educacional que de fato compreenda a diversidades da existência humana. Voltamos ao início do texto em que citamos Foucault[29] e que

29 FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: A vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

de acordo com ele os meios de resistências não estão fora das redes de poder, a luta acontece de dentro e ela está acontecendo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. - São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual e de gênero na escola**. Revista Espaço Acadêmico, nº123, ano XI-Dossiê: Homofobia, sexualidade e direito, p. 27-37, ago. 2011.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade.** 18ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CUBAS, Caroline Jaques; ROSSATO, Luciana. **Imperativos de um Tempo Presente: Ensino de História e Gênero em um Projeto desenvolvido por bolsistas do PIBID**. Revista História Hoje, v. 5, nº 10, p. 211-230- 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/308> Acesso em: 20 de nov. de 2020

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Não sou eu uma mulher: Mulheres negras e feminismo**. Tradução livre para a Plataforma Gueto. 1ª ed. 1981

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer** - Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. **A história ensinada: algumas configurações do saber escolar**. História & Ensino, Londrina, v. 9, p. 9-35, out. 2003.

RIBEIRO, Djamila**. Lugar de Fala.** – São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ROSENO, Camila dos Passos; SILVA, Janaina Guimarães da Fonseca. **Políticas públicas educacionais em gênero e diversidade sexual: Atos de resistência diante do avanço do conservadorismo do movimento "Escola Sem Partido".** Revista eletrônica da graduação/pós-graduação em educação, Volume, 13, n. 2, Ano 2017.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. New York, Columbia University. 1990

SILVA, Janaina Guimarães da Fonseca. **Discutindo gênero em sala de aula: experiências no PIBID interdisciplinar de Petrolina**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11& 13thWomen's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017,ISSN 2179-510X. Disponível em: <http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499439679_ARQUIVO_Modelo_janaina.pdf > Acesso em: 29 de abr. de 2020

SILVA, Janaina Guimarães da Fonseca. **Relações de gênero em sala de aula: compartilhando experiências do PIBID interdisciplinar de Petrolina**. Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 28, n. 3, p. 303-315, set./dez, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/7049> Acesso em: 29 de abr. de 2020

SOARES *et al.* **Gênero e educação: experiência no PIBID História do campus Mata Norte da Universidade de Pernambuco.** Anais do I Seminário PIBID e Residência Pedagógica, 2019, Publicado em 17/12/2019 - ISSN 2358-9434, Edição: 5, Recife. Disponível em: < https://doity.com.br/seminidrp19/blog/ > Acesso em: 10 de jan. de 2020

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. **A formação inicial em História: as abordagens, trajetórias e experiências do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e as interfaces com o currículo escolar** Revista Revista de Historia, N° 16, Noviembre 2015, pp. 148-173. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue. ISSN: 0327-4233. Disponível em: < http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/historia/article/view/1069> Acesso em: 15 de jan. de 2021

SUBJETIVAÇÕES IDENTITÁRIAS EM *SHE-RA* E AS PRINCESAS DO PODER E O DESLOCAMENTO DE ESTRUTURAS HEGEMÔNICAS DE GÊNERO

HUGO RAFAEL ROCHA CARNEIRO
Licenciado em Letras com habilitação para Português e Inglês, pela Universodade de Pernambuco - UPE, bacharel em Direito pela Faculdade Integrada de Pernambuco - FACIPE, especialista em Direito Público pela Faculdade Damásio de Jesus, mestrando do Programa de Pós-graduação de Educação, Cultura e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ – PE e pesquisador dos grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Sexualidades – Audre Lorde – GEPERGES/UFRPE e do Grupo de Pesquisa em Estudos Culturais, Arte/Educação – GPECAE/UFRPE, hugorrcarneiro@gmail.com;

RAYSSA HELLENA ALMEIDA DE VASCONCELOS
Licenciada em Educação Física pela , especialista em Educação Infantil pela UNINASSAU, mestranda pelo Programa de Pós-graduação de Educação, Cultura e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ – PE e pesquisadora no grupo de pesquisa Gurpo de Estudos em Educação Ambiental, Docência e Questões Contemporâneas - GEADC, raiohelena@gmail.com;

GILVANEIDE FERREIRA DE OLIVEIRA
Doutora do Programa de Pós-graduação Educação, Cultura e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco - PE, gildeufrpe@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este é um artigo que tem como ponto de partida a obra publicada no livro *Como pode uma pedagogia viver fora da escola: estudos sobre pedagogias culturais*, organizada por Fernanda Accorsi, João Baliscei e Samilo Takara, "*Double Trouble* em *She-Ra* e as Princesas do Poder (2018): a construção de narrativas identitárias que desestabilizam os papéis de gênero" (2021), de autoria de Bruna Marques, Débora Primo e Emily Pereira. Segundo elas, *Double Trouble* foi ume personagem que, por meio do artefato midiático em streaming, no Netflix, que representou a identidade não binária para milhares de telespectadores(as). Logo, temos o objetivo de abranger e apresentar outras pautas sobre identidades, representatividade e a comunidade LGBTQIA+ advindas da série, além de discutir como a pedagogia cultural e suas influências na contemporaneidade e na educação corroboram na produção de outros discursos sobre modos de ser e viver. Rupturas da heteronormatização, performatividade de gênero, representações sobre corpos dissidentes, representatividade de famílias homoafetivas e lesbiandades serão destacados neste estudo.

Palavras-chave: Estudos culturais; Artefatos midiáticos; Pedagogia cultural.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo teve como mola propulsora a obra Como pode uma pedagogia viver fora da escola: estudos sobre pedagogias culturais, organizado por Fernanda Amorim Accorsi, João Paulo Baliscei e Samilo Takara, especificamente o artigo que introduz a obra, ***Double Trouble*** em ***She-Ra*** e as Princesas do Poder (2018): a construção de narrativas identitárias que desestabilizam os papéis de gênero, escrito por Bruna Marques, Débora Primo e Emily Pereira. As autoras focam seu olhar nume[1] personagem não binárie e na importância de sua existência para a representatividade dessas pessoas na contemporaneidade e construção e subjetivação das identidades.

Com o objetivo de abranger e apresentar outras pautas sobre identidades, representatividade e a comunidade LGBTQIA+ advindas da série, além de discutir como a pedagogia cultural e suas influências na contemporaneidade e na educação corroboram na produção de outros discursos sobre modos de ser e viver. Assim, analisamos como sistemas simbólicos e sociais, tais como artefatos midiáticos, atuam na construção de identidades e produzem outros modos da constituição da vivência e experiência humana, esmiuçamos a nova série focando nas representações das múltiplas identidades, as relações de gênero e sexualidades, trazendo para a discussão aspectos que não foram abordados pelas autoras e que consideramos de suma importância paras as discussões de gênero e de identidade.

Consideramos o nosso objeto de estudo como um artefato midiático e comungamos com a ideia de que: "Os artefatos midiáticos possuem um potencial pedagógico para produzir significado que são compartilhados e intercambiados através das diferentes linguagens na constituição subjetiva do sujeito", conforme nos ensina Teruya (2020). É a partir desse entendimento, aliado à ideia de que tais artefatos e suas numerosas visualizações em diversas plataformas de ***streaming*** conseguiram deslocar as pedagogias para fora das escolas e de instituições formais de ensino, entrando tanto nos espaços das casas familiares quanto em

1 Optamos por usar uma linguagem não binária, que não está inserida na norma culta da língua portuguesa, mas que vai ao encontro das ideias discutidas no texto e se propõe a uma militância contra o sexismo da língua portuguesa e suas relações de poder e violência, conforme denunciado por Grada Kilomba (2019).

vários outros, que concebemos a pedagogia cultural[2] da animação em comento. Essa forma de ensino pode ser contemplada e entendida como uma forma de transdisciplinaridade, haja vista que, de acordo Basarab Nicolescu (2002), a representatividade da realidade e a aquisição sensível dessa realidade é completamente inerente ao processo de aquisição de conhecimento.

Deste modo, por meio da análise cultural e de uma análise da cultura visual imbricada nos estudos de gênero e nos estudos culturais, vislumbraremos uma tentativa de desmonte de identidades colonizadas e heterotopias, com uma animação que rompeu fronteiras do canônico e performatividade de gênero hegemônica, abrindo, assim, um leque de novas referências, bem como outras possibilidades de subjetivações identitárias, empoderamento e novas possibilidades de ser e existir num enredo cercado de personagens que fogem das representações hegemônicas.

2. DESENVOLVIMENTO

She-Ra e as Princesas do Poder ***(She-Ra and the Princesses of Power)*** é um ***reboot*** produzido pela ***Dreamworks,*** com 5 temporadas (2018-2020)**.**

Ele que reconstrói a história americana televisionada nos anos de 1985 e 1986, exibida no Brasil no programa Xou da Xuxa, entre 1986 e 1990. Em suma, a nova versão fala sobre seres humanóides que conseguiram dominar magia para gerar energia, os Eternos, conhecidos popularmente como os Primeiros. Sendo eles muito desenvolvidos, principalmente tecnologicamente, conseguiram colonizar outros planetas para além do seu planeta de origem, Ethernia. Um desses planetas é Etheria, local onde a história se passa, ambiente onde homens e mulheres gozavam da magia advinda principalmente de pedras rúnicas conectadas a algumas princesas elementais. Em paralelo a isso, outro colonizador vagava pelo espaço dominando e destruindo outros planetas e galáxias, Mestre da Horda (***Horde Prime***). Este possuía um exército de clones que o ajudaram a expandir seu controle.

2 Pedagogia Cultural é um conceito surgido nos Estados Unidos, desenvolvido por Shirley Steinberg (2001), Joe Kincheloe (2001) e Henry Giroux (1995). Em linhas gerais, o termo revela o quanto a diversidade de espaços, práticas e instituições são também essencialmente pedagógicos, haja vista que possuem relação direta com as formas de ser e de viver.

Para a discussão aqui proposta, é interessante mencionar que os Primeiros estudaram a magia de Ethéria e elaboraram uma arma, conhecida como Projeto Coração de Ethéria. O plano consistia em canalizar o poder das cinco pedras rúnicas no núcleo do planeta. Para que a energia fosse direcionada, criaram She-Ra, a chave da arma em formato de mulher mágica que habitaria por várias gerações. Para orientá-la, uma inteligência artificial, Esperança da Luz, foi designada, sem dizer muito sobre o projeto, apenas focando no seu treinamento para manter o equilíbrio do planeta e ativar a arma. Porém a omissão não adiantou, pois Mara, a She-Ra de mil anos atrás, descobriu o plano que poderia destruir o planeta e seus (suas) habitantes e tentou parar o projeto, no entanto foi tarde demais e ela precisou se sacrificar para impedi-los. Os Primeiros fugiram para outra galáxia e Mara abriu um portal, levando sua terra natal para uma dimensão vazia chamada Despondos, local sem estrelas ou planetas, fora do alcance dos Primeiros ou qualquer outro mal.

Um dos clones do Mestre da Horda, fora descartado por ser defeituoso, sendo mandado, acidentalmente, para Ethéria. Lá ele se desliga da rede neural do seu superior e cria um próprio império do mal, onde fica conhecido como Lorde Hordak. Seu objetivo desde então foi conquistar o planeta e mandar um sinal para que seu mestre o encontrasse.

O braço direito do Lorde, Sombria (Shadow Weaver), conhecida anteriormente como a feiticeira Luminosa, procura se vingar das princesas, após ter tentado conjurar um feitiço proibido de obtenção de grande poder com seu pupilo, o futuro rei Micah, e ser banida do reino da mágica. Ambos, na tentativa de abrir portais para contactar o Mestre, acabam se deparando com uma bebê, ao qual Sombria se recusa a descartar, prevendo que teria uma serventia no futuro, nem que seja como soldado da Horda.

Adora, como foi batizada por Sombria, cresce ao lado de Felina (Crata) e outros órfãos, em meio a um treinamento militar e opressor. No entanto, recebe feedback positivos, enquanto Felina é constantemente humilhada pela figura, que pode ser vista por muitos como materna. Assim, ao mesmo tempo em que Felina odiava Sombria, também queria orgulhá-la, embora só assistisse os(as) demais glorificarem Adora, o que lhe incomodava.

Podemos notar até aqui que o domínio pelo poder é uma reflexão constante na série, seja o poder sobre um planeta, sobre a magia, a comunidade ou sobre alguns indivíduos, como a órfã principal, Adora.

A pedagogia cultural preocupa-se "com a geometria do poder que caracteriza as relações sociais e combatem os mecanismos de opressão, não restringindo apenas à formulação de uma linguagem crítica e denunciadora" (NEIRA et al, 2016, p. 107).

A protagonista é uma adolescente magricela, de cabelos loiro-acinzentados e pele clara. Já Felina é uma gata humanóide alaranjada, de cabelos castanho-escuros, cauda e unhas pretas que arranham qualquer superfície. Todas(os) as(os) órfãs(os) seguem acreditando que o comando da Horda quer trazer paz a um mundo repleto de malvadas princesas-monstros.

Após Adora ser promovida como capitã da força pelo Lorde Hordak, as amigas Adora e Felina saem para passear pela Floresta do Sussurro, ambiente de divisa entre a Zona do Medo (território completamente dominado pela Horda) e os reinos das princesas. Lá elas se separam e Adora tem contato com uma espada brilhante que lhe traz recordações de uma vida desconhecida. O incômodo é tanto que a moça retorna sozinha, horas depois e descobre que, ao empunhar a espada, pode se transformar em uma mulher consideravelmente alta, forte, brilhante e de longos cabelos amarelos, a She-Ra.

1. CORPOS E PERFORMANCES DISSIDENTES

Para a análise proposta neste artigo, é imperioso destacar que "Os estudos culturais contribuem pra as análises dos processos de regulação e modos de subjetivação presentes em qualquer intenção educacional" (NEIRA et al, 2016, p. 106).

É importante abrir um parêntese para a construção da personagem She-Ra e sua influência na concepção de identidade, gênero e feminilidade das espectadoras e espectadores tanto dessa versão, quanto da de 1985. A antiga heroína tinha suas curvas acentuadas de maneira exagerada, era posta em poses que questionavam a anatomia com o fim de expor principalmente suas nádegas e peitos. É percebido por diversas cartunistas feministas que as mulheres foram sendo cada vez mais sexualizadas com os anos, com figurinos que mal cobriam seus corpos.

Com a visibilização das mulheres no mundo dos HQs, movimentos como a iniciativa Gavião arqueiro (the hawkeye initiative), provocou discussões acerca das cenas hiperssexualizadas e desnecessárias de mulheres, substituindo-as pelo Gavião Arqueiro, ou outro herói, para mostrar o desconforto das mulheres em serem retratadas desta maneira.

Figura 1 - Iniciativa Gavião Arqueiro



Fonte: Google Imagens

E, enquanto homens iam ganhando mais músculos, sendo exaltados em suas qualidades, como no caso da diferença entre o Batman de 1966 e o de 2016, as heroínas não possuíam tais atributos, mesmo desempenhando as mesmas lutas nos episódios. Nessa versão nova, porém, ao usar a espada e se transformar em *She-ra*, Adora recebe músculos que não são tão evidentes como os do Arqueiro, mas que deixam nítida a força da personagem. Além disso, a vestimenta passou por transformações. Na primeira versão, a mulher utilizava um vestido com um espartilho e decote, capa e botas. Já na versão de 2018, a roupa ainda possui as mesmas cores, porém a menina usa short-saia, a capa é maior e a camisa cobre até o pescoço. Apesar de que, na reta final da série, Adora passa por uma transformação emocional que a deixa mais madura e seu figurino muda. Agora utiliza calça e penteado que deixa seu rosto mais maduro.

Figura 2 - Imagens de divulgação de She-ra (1985) e (2018).



Fonte: Google imagens 2021

Após o início do processo de autodescoberta, a heroína esbarra com outros personagens importantes, Princesa Cintilante (Glimmer) e Arqueiro (Bow).

O casal conta sua versão da história, onde as princesas e o comando da Horda são inimigos porque o lado ao qual Adora cresceu pratica ações devastadoras por onde passava, fazendo com que Adora deixe Felina e a Horda de lado. Cintilante é filha do falecido rei Micah com a rainha Angella, um ser angelical que governa o reino de Lua Clara de maneira pacifista. Discordando da mãe, a princesa luta contra os robôs da horda, a fim de não ter suas terras dominadas. Por ser mais gorda do que as outras personagens, ser mais baixa e ter a pele mais quente, mostra um pouco da diversidade de corpos da trama, uma vez que não é comum ver um corpo gordo em desenhos, principalmente aqueles(as) com estereótipos de herói(heroína), como a outra versão da She-Ra.

Figura 3 - Princesa Cintilante em She-Ra (1985) e (2018).



Fonte: Google imagens 2021

Após estreitar laços de amizade, She-Ra, Arqueiro e Cintilante decidem planejar uma nova reunião das princesas do poder, já que a primeira não conseguiu derrotar a Horda na época do rei Micah. Desta vez, ele e elas peregrinam por cada reino, recrutando Perfuma, Serena (Mermista), Gélida (Frosta), Entrapta, Netossa e Spinnerella.

Perfuma é a princesa conectada à natureza, uma personagem com o cabelo em um tom de loiro muito claro, porém a pele negra clara, muito magra e que possui uma personalidade pacifista, beirando a um estilo *hippie*. Em seu reino há seres humanos com a mesma filosofia *paz e amor.*

Serena é a rainha das águas. Sua pele negra contrasta com o cabelo azul e volumoso que se assemelha a um cacheado. Em seu reino há seres

que têm a imagem corporal parecida com animais marinhos, assim como piratas humanos, tais como um homem com quem aparenta ter um relacionamento heterossexual, Falcão do Mar (Sea Hawk).

Gélida é uma criança que está a frente de seu reino em ambiente polar. A diferença de idade e altura é discutida na série, não menosprezando sua participação e/ou responsabilidade na aliança das princesas. Sua conexão com a pedra rúnica lhe dá poderes gelados.

Entrapta é uma princesa que não tem uma pedra rúnica, nem poderes mágicos. Sua habilidade está na inteligência e na criatividade, é cientista e inventora que governa um reino repleto de robôs e humanos que inicialmente têm medo de tudo, mas são estimulados por Arqueiro para lutarem por seus ideais, afinal cada um possui uma habilidade, mesmo que não-mágica. Os longos cabelos lilases têm vida própria e a auxilia com suas invenções.

A modificação das identidades das personagens foi de suma importância, uma vez que este buscava ser um desenho mais representativo. Se compararmos as princesas da versão anterior ao ***reboot***, é possível ver tamanhos, cores de pele, cabelos, estereótipos e trejeitos, ou seja, corpos completamente diferentes entre si. Isto não apenas representou uma parcela marginalizada da população, como iniciou discussões tabus entre jovens e famílias.

Figura 4 - Imagens de divulgação da série She-ra (1985) e (2018)





Fonte: Google imagens 2021

1.2 ARQUEIRO: HETERONORMATIVIDADE, PERFORMANCE DE GÊNERO E REPRESENTATIVIDADE INTERSECCIONAL NEGRA E HOMOAFETIVA

O personagem Arqueiro traz à trama a interseccionalidade entre os marcadores de raça e sexualidade. Porém, não necessariamente de forma direta, isso porque, embora o personagem seja negro, divergindo de sua versão anterior, na qual este era ruivo e extremamente musculoso, a representatividade homoafetiva se dá por seus pais (George e Lance).

De acordo com a jurista norte-americana Kimberlé Crenshaw (2002), a interseccionalidade é um termo utilizado para demonstrar os cruzamentos de diferentes marcadores de exclusão presentes em determinados indivíduos. O conceito de interseccionalidade, no Brasil, foi amplamente difundido por Carla Akotirene em sua obra Interseccionalidade (2019).

Ter como pais de um personagem tão essencial à trama um casal homossexual negro, é uma forma clara de empoderamento às crianças que eventualmente possuam famílias não tradicionais, sendo uma forma pedagógica de ensinamento de tolerância e inclusão.

Figura 5 - *Print Screen* da 2º temporada da série She-Ra (2018).



Fonte: Youtube

Diferente do que os pais imaginavam, ele não estudava na universidade de história, e sim lutava com arco e flecha, tentando combater o domínio da Horda. Chega um momento no qual essa verdade precisa ser contada e a cena se assemelha a um processo de revelação da sexualidade não normativa, visto que o menino fica nervoso e cria expectativas negativas quanto à reação que eles poderiam ter. No fim, sua família o acolhe e se diz estar orgulhosa dele, pois, além de tudo, o casal estuda a tecnologia dos Primeiros.

Figura 6 - Arqueiro com coroa de flores



Fonte: Pinterest

O comportamento do arqueiro merece uma atenção especial também quanto a outros aspectos. Quando observado o seu comportamento,

nota-se que ele não é representativo de uma masculinidade repressora ou dominante, não comungando com o perfil típico dos heróis masculinos tradicionais, o que pode sugerir certa ruptura nos padrões de performance de gênero e até mesmo de heteronormatividade. De acordo com Michael Warner (1991), a heteronormatividade é a reprodução de um comportamento estimulado por uma heterossexualidade dominante e reguladora, interditando formas que se desviem desse padrão. Em diversas ocasiões, podemos observar o arqueiro comportando-se de maneira leve e até mesmo utilizando uma coroa de flores, sem se importar com o que isso possa causar à sua imagem.

Aqui também é importante ressaltar que o Arqueiro representa uma ruptura dos padrões de comportamento de gênero e da própria performatividade de gênero, teorizada por Judith Butler (2010). O que permite que os espectadores da animação possam ter acesso a uma pedagogia cultural não excludente que não regulariza, não interdita e, sobretudo, não marginaliza comportamentos não hegemônicos.

1.3 NETOSSA E SPINNERELLA: LESBIANDADE, UNIÃO E PODER!

Figura 7 - *Print Screen* da 5º temporada de She-ra (2018)



Fonte: Youtube

Netossa e Spinnerella formam um casal interracial de lésbicas que não possuem pedra rúnica, porém utilizam seus poderes para colaborar com a luta das princesas. A relação das duas não parece muito importante no começo da série, tanto que não é explicada a causa de seus poderes ou como é o seu reino, porém, com o passar das temporadas, elas utilizam formas de tratamento como "querida", "meu amor" e "esposa", além

de viverem o desconforto de lutarem uma contra a outra. É importante frisar que Netossa é uma mulher negra, de corte de cabelo curto e estilo moderno, onde, em seu traje, predomina a cor azul, enquanto Spinnerella tem cabelos longos, corpo semelhante ao da Cintilante e uma paleta de cores com base no rosa.

A escolha das cores (geralmente vistas como opostas e indicadas para um gênero específico) para este casal seria um questionamento?

O casal de lésbicas tem importância fundamental na trama porque é o marco inicial da lesbiandade na animação. É a primeira vez que surge a temática de forma clara. Introduzindo um casal de princesas guerreiras que combatem juntas por uma causa.

Dando continuidade à história, todas as princesas são convidadas para o baile das princesas, no reino das Neves, onde uma outra princesa aparece. Scorpia, uma mulher com garras e cauda de escorpião, se difere das demais não apenas pelo seu exoesqueleto, mas por ser alta, ter porte atlético e estar aliada à Horda. Sua pedra rúnica foi capturada pelo Lord Hordak e nunca houve uma ligação. Na festa, ela vai acompanhada de Felina, que se veste com um terno, fazendo rupturas nos padrões de roupas para meninas e meninos. É ainda nesse ambiente que ela dança com Adora e um clima de sedução paira pelo ar pouco antes de discussões e o fim da comemoração.

Na busca por tecnologia dos Primeiros, Felina e Adora entram no templo da Esperança da Luz e revivem momentos de sua infância, onde a ligação entre as duas era de companheirismo e cumplicidade pura. Ali fica explícito a conexão das duas, apesar das rixas atuais onde a gata fica irada com seus próprios sentimentos e desconta em Sombria, tomando o poder.

Na tentativa de combater o plano de Hordak e Felina, Adora, Arqueiro e Cintilante vão até a Terra Vermelha, reino desértico liderado por Huntara, uma criminosa de pele lilás e cabelos longos, raspados nas laterais da cabeça e tingidos de branco. Seu porte atlético e a altura, além das expressões grosseiras, assustam os demais, porém ela consegue atrair a garçonete do bar onde se encontra com Adora e os amigos. O flerte é interrompido e aquilo lhe deixa raivosa.

Figura 8 - Huntara flertando com garçonete em She-Ra (2018) e Huntara (1985).



Fonte: Google imagens 2021

Após sair em missão com eles, Huntara os apoia na aliança das princesas e ajuda a achar algumas informações sobre Mara, a antiga She-ra. Porém, são surpreendidos por Felina, que também domina a área.

Na comemoração pelo novo posto de líder, Felina divide o momento com Scorpia, que até então era soldado da Horda, e a relação de amizade das duas se estreita, deixando implícito muitas vezes os sentimentos da princesa pela gata. Porém as duas não passam muito tempo no local, porque Felina nutri um sentimento doentio de vingança contra Adora, chegando ao ponto de querer abrir um portal para retirar o planeta daquela dimensão, mesmo que aquilo gere total destruição.

Numa realidade alternativa, a heroína vê o mundo sendo alterado e destruído até tomar consciência o quanto Felina era tóxica em sua vida e que o cargo de She-ra se resumia a sacrifícios, uma vez que viu a rainha Angella morrer para que todos pudessem voltar à realidade normal.

Pagando o preço da traição a todos, uma vez que foi de encontro até com Hordak, Felina termina sozinha, mesmo ganhando a batalha. No entanto, não é o suficiente para ela se redimir. Nesse meio tempo, ela conhece Double Trouble, um ser metamorfo com corpo esverdeado e roupa que não marca gênero. Por dinheiro, se infiltra no grupo das princesas como Flutterina, uma fada rosa e pequenina.

***Figura 9 - Double Trouble* e Flutterina em She-Ra (1985) e (2018).**



Fonte: Google imagens 2021

Em pouco tempo, Double Trouble foi prese e, assim como fez com a atual líder da Horda, atuou por um preço, mas desta vez a serviço da nova rainha, Cintilante.

Depois disso, com ajuda da Madame Rizzo (Madame Razz), Adora e seus(suas) amigos(as) encontram um templo dos Primeiros e descobre toda a verdade no holograma da Mara e discute com as(os) amigas(os) para ativar ou não a arma de Ethéria. Nesse espaço de tempo, todos(as) focaram em tentar parar a rainha que estava prestes a ativar o coração, parando apenas após conversar com Felina e ambas tomam consciência da miserável posição de ter o poder, porém estarem sozinha.

Mesmo com os esforços de Adora, quebrando sua espada, o portal é aberto e Etheria volta para o universo, estando exposta aos outros mundos. Sem demora, o Mestre da Horda chega ao planeta, com os pensamentos nefastos de purificação do universo a partir da premissa que só existam seus clones, um jogo de manipulação que atinge até a Felina. E, mesmo sem She-Ra por causa da perda da espada, Adora consegue ativar seu poder ao se deparar com uma situação de perda da sua amiga de infância.

Com a ajuda dos poderes dos(as) amigos(as) passam pelas defesas do Mestre e retornam ao seu planeta que está um caos graças à ditadura do Mestre. A população estava sendo manipulada e acuada, uma vez que chips de controle agiam em algumas princesas e faziam com que se voltassem contra a sociedade. A possível solução seria ativar o dispositivo de segurança que os próprios Primeiros criaram contra o mestre, porém Adora poderia morrer. A heroína se prontifica, Sombria a leva para caverna e Felina se teme de perder sua amiga para sempre. Enfim, quem

se vai é a feiticeira, mostrando um lado que as duas ex-integrantes da Horda nunca viram, um lado que se sacrifica pelas meninas que criou.

1.4 ADORA E FELINA: O BEIJO LÉSBICO QUE SALVOU O MUNDO!

Banhadas pela emoção, Adora e Felina tentam chegar ao centro do poder de Ethéria, porém Adora havia sido infectada, assim como quase todo o planeta, e estava sofrendo nas mãos do Mestre da Horda. A gata a ampara, incentivando a lutar contra tudo aquilo, tentando até tirá-la de um pesadelo com o mestre. De repente, Adora desperta e as salva de uma descarga de energia com seu escudo, depois pergunta se Felina a ama. É claro que, inicialmente, a amiga ri da situação, mas depois nota a seriedade da indagação e expressa seus sentimentos. Adora e Felina se beijam.

Figura 10 - *Print Screen* da 5ª temporada de She-Ra (2020)



Fonte: Youtube

Adora consegue se transformar em She-Ra e usa seu poder para salvar o planeta. Com a espada, transforma as naves e armas em árvores e os desertos em florestas. Ou seja, a heroína salva o dia e muda o mundo para um lugar melhor.

Aqui temos um momento de grande validação para a comunidade homoafetiva. O beijo lésbico ativa o poder da heroína e, literalmente, a faz salvar o mundo! A representatividade desse evento é uma dádiva e uma potência. Uma geração que possa crescer tendo como referência uma cena dessas vai poder subjetivar que seus eventuais sentimentos – outrora possivelmente interditados – são não apenas legítimos como também necessários para a humanidade. O amor equilibra. O amor vence as adversidades. Todo amor. Não apenas o amor hetenormativo.

Em festa, as famílias se encontram e fazem as pazes: Cintilante e seu pai, o rei Micah, e vários casais são focados, deixando suas situações claras ou subentendidas, como no caso dos casais heterossexuais. Felina é perdoada pelas princesas, mostra a todes que agora forma um casal com She-Ra/Adora, Cintilante, Arqueiro e Felina propõe levar a magia para outros planetas e galáxias juntos com o poder da amizade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição que a animação She-Ra e as Princesas do Poder traz para a construção e subjetivação de identidades que são constantemente imbricadas em relações de hegemonia, marginalização e normatização é imensurável. A ruptura com a heteronormatização que o personagem do Arqueiro traz e até mesmo as múltiplas formas de comportamento e formas corporais que fissura a homonormatividade presente nas dinâmicas LGBTQIA+ é essencial para discutir novas formas de ser e viver.

O empoderamento, explanado por Joice Berth (2019), trazido às meninas com o protagonismo de uma figura feminina orbitada por diversas outras formas femininas que não se encaixam em um padrão heteronormativo em nenhuma de suas nuances, nem quanto ao corpo e nem quanto ao comportamento e ao temperamento também lança uma luz de esperança a outras formas de existência possíveis.

Embora ainda estejamos com os estudos das implicações da pedagogia cultural por meio dos artefatos midiáticos em andamento, os resultados até então obtidos com a presente pesquisa nos indicam que há uma nova forma, junto às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, NTICs, de processo de ensino-aprendizagem. E, que particularmente no universo midiático de ***streaming*** e de seu consumo, essa forma pode auxiliar na construção e no fortalecimento da subjetivação, aceitação e empoderamento das próprias identidades.

REFERÊNCIAS

ACCORSI, Fernanda Amorim; BALISCEI, João Paulo; TAKARA, Samilo (Orgs.). **Como pode uma pedagogia viver fora da escola? Estudos sobre pedagogias culturais**. Londrina: Syntagma Editores, 2021.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidades**. São Paulo: Pólen, 2019.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019.

BUTLER, Judith**. Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade.** Tradução Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

NICOLESCU, B. **Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso**. In: SOMMERMAN, A. et al. *Educação e Transdisciplinaridade II* São Paulo: Triom, 2002. p. 45-70.

SHE-RA e as Princesas do Poder. Direção: Noelle Stevenson. Produção: DreamWorks Animation Television. Netflix, 2018. Disponível em: <https://www.netflix.com/watch/80992359?source=35&trackId=200257859> Acesso em: 10 jul. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia [et al]. **Coleção A reflexão e a prática no Ensino Médio**, v.4 / Márcio Rogério de Oliveira Cano, coord.). São Paulo: Blucher, 2016.

QUANDO VIVER A UNIVERSIDADE É TAMBÉM REINVENTÁ-LA: GÊNERO E SEXUALIDADE NAS NARRATIVAS DE ESTUDANTES LGBTI+ UNIVERSITÁRIOS/AS

JÚLIO CÉSAR DE OLIVEIRA SANTOS
Doutorando em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, julio.santos@ufpe.br;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

A partir do início do século XXI, a educação superior brasileira veio experienciando o que ficou conhecida como a democratização do acesso e permanência, com a produção de uma série de políticas públicas que viabilizaram a expansão no número de instituições, cursos, vagas e matrículas, junto a um processo de "inclusão" de sujeitos historicamente sub-representados nesse nível de educação. Nesse percurso, uma série de sujeitos políticos vieram se afirmando e disputando o cotidiano das universidades, dentre eles, destaca-se a chamada população LGBTI+. Este artigo tem como objetivos a) analisar, através de narrativas de estudantes LGBTI+ da Universidade Federal de Pernambuco, os sentidos vinculados à universidade e às trajetórias acadêmicas, e b) investigar os efeitos das experiências mediadas pelo currículo universitário em seus processos de subjetivação. Tomo as narrativas de meus e minhas interlocutores/as como expressivas de algumas das maneiras pelas quais a universidade é disputada e constituída pelas experiências de pessoas LGBTI+, ao passo em que medeia as experiências pelas quais essas pessoas se constituem.

Palavras-chave: universidade; LGBTI+; gênero e sexualidade.

1. INTRODUÇÃO

A partir do início do século XXI, a educação superior brasileira veio experienciando o que ficou conhecida como a ***democratização*** do acesso e permanência, com a produção de uma série de políticas públicas que viabilizaram a expansão no número de instituições (públicas e privadas), cursos, vagas, matrículas e, inclusive, um processo de interiorização das universidades[1]. De forma geral, essa noção tem sido entendida como efeito de dois processos: a expansão massiva das Instituições de Educação Superior (IES) públicas e privadas e um processo de "inclusão" de sujeitos historicamente sub-representados nesse nível de educação. Sobre essas pessoas, formou-se uma cadeia articulatória (LACLAU; MOUFFE, 2015), inicialmente englobando estudantes pobres, negros/as e indígenas e, em seguida, deficientes – sendo possível observar nos últimos anos tentativas de expansão dessa cadeia a partir da inclusão de pessoas LGBTI+ nos debates, através, especialmente, das pessoas trans e travestis. Como efeito, as instituições de ensino superior brasileiras foram profundamente transformadas pelo ingresso de sujeitos cujas experiências, perspectivas e visões de mundo geraram novas demandas e sentidos para esse espaço-tempo, tensionando e deslocando fortemente o que vem a ser a universidade, e o que se passa em seu cotidiano.

Esse tensionamento se tornou mais polarizado nos últimos anos, com o fortalecimento de políticas neoliberais de austeridade, com as reduções progressivas e agressivas no orçamento público e com o avanço de setores políticos conservadores que empreendem uma cruzada antigênero. Vivencia-se, nesse processo, uma série de ataques às instituições públicas, questionando-se, entre outros aspectos, o próprio caráter público e gratuito. Isso se fez mais evidente a partir do ano de 2016, com o ***impeachment*** da presidenta Dilma Rousseff e a virada nas forças políticas que ocupavam o poder, mas sobretudo com a vitória da extrema direita nas eleições de 2018. Inaugura-se, assim, um novo período para a educação superior brasileira, cujas marcas têm sido o esforço numa desconstrução

1 São exemplos dessas políticas públicas, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa de Bolsa Permanência (PBP), o programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de ensino superior, Públicas Estaduais (PNAEST), e o Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES).

acelerada do discurso de democratização; a demonização das tentativas de promoção da justiça social para grupos historicamente subalternizados, como a população LGBTI+; e a ênfase em um modelo de educação regulada pelas forças do mercado.

Nesse cenário, esse artigo é um recorte temático de uma pesquisa de doutorado em andamento, que tem como objetivo compreender como processos políticos mais amplos – em torno da ***democratização*** da educação superior em suas articulações com a ***cidadanização*** da população LGBTI+ no Brasil – e formas de subjetivação de estudantes LGBTI+ se perfazem. Através de narrativas de sete estudantes LGBTI+ da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), objetivo aqui analisar os sentidos vinculados à universidade e às trajetórias acadêmicas, e investigar os efeitos das experiências na universidade em seus processos de subjetivação. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com um enfoque narrativo. Interessado em manter o anonimato dos/as estudantes, ao término de cada entrevista, solitei que escolhecem um pseudônimo, utilizados à frente.

2. *"A UNIVERSIDADE ME ABRIU UM MUNDO DE POSSIBILIDADES"*: EXPERIMENTAÇÕES, MUDANÇAS E TRANSIÇÕES

Certamente, não há dúvidas de que existem diferentes modos de experienciar a universidade e consequentemente de subjetivar os seus efeitos. No cotidiano curricular universitário, as tramas que se entrelaçam na formação profissional mediada se expandem e abrigam uma miríade de percursos formativos. Nessa direção, nas narrativas dos/as interlocutores/as dessa pesquisa, a universidade aparece, especialmente, como espaço de experimentações e transformações de si.

Para alguns, a universidade figura como uma oportunidade decisiva de mudança de vida, ou mesmo de fuga, relacionada a modos de ser e estar no mundo. Isto é, nessas narrativas a universidade é percebida não apenas como espaço que viabilizaria uma formação profissional, ou uma ascensão social, mas também como oportunidade para experimentar outros modos de ser, o que envolve, de modo central, relações de gênero e sexualidade. Foi possível notar esse significado de diferentes maneiras, mesmo antes que eu perguntasse mais diretamente o que significava a universidade em suas trajetórias de vida. Para algumas dessas pessoas, foi através das experiências mediadas nos espaços da UFPE que outros

modos de viver a sexualidade e o gênero – assim como outras dimensões da vida social – vem sendo construídos, seja reafirmando identificações antes reconhecidas e até então pouco exploradas, ou descontruindo e refazendo as maneiras como lidavam com essas dimensões de suas vidas. Mas, sempre como um espaço fundamental na construção de si.

A percepção de Salem, 22 anos, ***homem bissexual***, ***negro***[2] e estudante de um curso na área das Ciências Biológicas, sobre a universidade segue nesse sentido. Quando perguntei sobre o que significava a UFPE em sua trajetória de vida, ele respondeu da seguinte maneira:

> "Eu acho que a universidade pra mim foi um mundo. A universidade pra mim foi literalmente um mundo que se abriu, porque eu não tinha ideia de coisas que as pessoas... assim, que era algo natural, normal... Quando eu cheguei, eu fiquei assim: 'meu deus, a pessoa tá fazendo isso ao ar livre'. Assim, eu vi pessoas acho que de várias partes do mundo. E assim, modos e formas de pensar, pessoas que foram criadas de formas diferentes que eu. E tudo isso pra mim sempre foi curioso. [...] E a universidade quando chegou pra mim – e eu digo 'graças a Deus' que um dia ela chegou – me possibilitou enxergar as pessoas como elas são. A universidade me permitiu crescer tanto de perceber as pessoas como elas são, principalmente as pessoas LGBT. Porque eu tinha a ideia de que o símbolo gay, o nome gay, carregava um rapaz afeminado, todo cheio de trejeitos, super cheio de jargões, baixo no quesito de um palavreado bastante baixo. De uma forma de tantas palavras e expressões que eu usava, na maior inocência, e que eram extremamente machistas, sexistas, frases homofóbicas. E isso feria outras pessoas, mas eu não tinha discernimento, mesmo sendo aquilo sem saber, fazendo parte desse público e não me enquadrar ainda. E a universidade chegou e foi desconstruindo muita coisa. Você chega ali no escuro, sem saber de nada, e na medida em que você vai observando as coisas, você vai vendo, você vai se permitindo entender as pessoas" (Salem).

A universidade foi ***um mundo que se abriu*** para Salem, como se vê acima. Isso no sentido de que oportunizou mudanças decisivas em suas percepções sobre a vida, especialmente em questões que envolvem gênero e sexualidade. A universidade foi ***"desconstruindo muita coisa"***,

2 Destacadas em itálico, mantive as categorias mobilizadas por cada pessoa para se autodescreverem.

e Salem conta isso, citando como exemplo as expressões e percepções que ele carregava e que exprimiam preconceitos, machismo, sexismo e homofobia. A mudança em suas visões de mundo foi tamanha, que ele conta que para a família dele a universidade "fez a cabeça" dele, ***"fez uma lavagem cerebral"***. Mas ele explica que responde dizendo que a universidade veio fazendo com que seus ***"olhos começassem a enxergar as coisas como são"***. Por essa razão, ele conta que se tivesse que resumir a UFPE para ele em poucas palavras ele diria: "***a universidade é um mundo. Foi o meu mundo, na realidade".***

Um segundo sentido sobre a universidade que acredito que se aproxima dessa ideia de experimentação de si, é uma visão desse espaço como uma oportunidade de mudança de vida, ou como fuga. Já no início da nossa conversa, Luna, 23 anos, ***travesti***, ***branca*** e estudante de um curso na área das Ciências Biológicas, começa ressaltando a importância da universidade na trajetória de vida dela. As experiências na universidade têm funcionado como um divisor de águas, abrindo outras possibilidades existência. Luna pontuou:

> "Ela trouxe várias estabilidades, porque se eu não tivesse entrado na universidade eu não teria nenhuma visão de futuro da que eu tenho hoje. Eu sei que eu tenho encontrado várias barreiras pra eu estar ocupando os espaços, mas foi por conta da universidade que hoje eu atuo como educadora numa escola pública do Recife. Então, se eu não tivesse entrado nisso, na universidade, não teria como falar sobre as minhas vivências lá, me esbarrar com as diversas situações que a gente encontra numa escola pública e ainda mais dando aula no ensino fundamental 2. (...) Então foi toda essa loucura que a universidade me trouxe. A universidade me trouxe mudança. Acredito que ela me trouxe também progresso. E é super importante que outras pessoas, assim como eu e diferentes também de mim que não tem acesso e que é super importante que elas tenham pra que a gente possa ocupar novas narrativas, novos lugares. Quem diria que uma travesti estaria numa sala de aula dando aula? Fico me perguntando isso, sabe. E eu trabalho junto com uma amiga minha que também dá aula na sala de aula que é travesti também. E assim, eu nunca pensei, quem diria, que existiam travestis no curso de Oceanografia, ou Pedagogia, sabe, ou nos cursos de Farmácia. Eu fico, assim, surpresa, de como a universidade proporciona essa mudança. É claro que é gradativa né. Demora um bocado pra a gente ter esse retorno. Mas

> dá um retorno assim de uma narrativa diferente, e é super importante isso" (Luna).

Em diferentes momentos da entrevista, Luna destaca essa importância que as experiências mediadas pela universidade assumiram em sua vida. Luna experimentou diferentes formas de identificação, passou por rompimentos e reconstruções dos laços com a família de origem, foi expulsa de casa, passou por dificuldades, dependeu da assistência estudantil e estágios da universidade para se manter, entre outras coisas que pavimentam essa trajetória intensa de construção de si.

Ela movimenta um aspecto específico de sua trajetória para contar sobre como a universidade tem transformado sua vida – ***abriu um mundo***, diria Salem. A atuação dela como educadora numa escola pública do Recife é o exemplo narrado. E se ressalta: ***apesar*** de travesti, se tornou educadora. ***"Quem diria que uma travesti estaria numa sala de aula, dando aula?"***, questiona retoricamente. Se frequentemente as travestis e mulheres trans lidam com formas de expulsão da escola, são conduzidas a interromperem a trajetória escolar como resultado de práticas de regulação, correção e produção de "corpos normais" – que envolvem o enquadramento e produção dos corpos que escapam como corpos sem lugar – Luna conta uma ***"narrativa diferente"***. Ela retornou a essa instituição, e numa posição ainda inesperada para corpos como o dela, destaca.

Ainda que a trajetória de Luna seja repleta de acontecimentos que oportunizaram a construção de uma ***narrativa diferente*** – que ela ocupasse ***novas narrativas*** e ***novos lugares*** – há que se notar que ela ressalta que existem várias barreiras, e que os avanços são lentos. É nesse contexto que a universidade tem oportunizado uma mudança de vida para ela.

Um ponto importante aqui é registrar que não raramente, para mulheres trans e travestis interlocutoras dessa pesquisa, a universidade aparece como uma alternativa a outras possibilidades quase óbvias, ou quase incontornáveis, como a prostituição ou a morte. Ainda que estar na universidade não signifique o fim dessas outras possibilidades, ingressar nesse espaço aparece como uma chave de virada de grande importância. Algo que se dá não apenas, embora esse seja um ponto central, em função das identidades de gênero, mas também por relações de classe e racialização.

Para uma vida que aparece como profundamente marcada pela possibilidade quase inescapável de marginalização social e precarização aguda das estruturas que dão suporte a vida, ingressar em um espaço

como a universidade acaba representando a possibilidade de ocupar uma narrativa diferente, como disse Luna.

Na narrativa de Mariela, 23 anos, ***lésbica***, ***negra*** e estudante da área das Ciências Humanas, quando pedi que ela me contasse como foi a trajetória dela na UFPE enquanto uma mulher lésbica, ela destacou a importância da universidade na construção de sua sexualidade. ***"A universidade revolucionou completamente a minha vivência com a minha sexualidade"***, afirmou enfaticamente. Para Mariela, até o início de sua passagem na universidade, ela não tinha um ***"desenvolvimento sexual"*** que pudesse se sentir segura, o só aconteceu com as experiências decorrentes desse espaço. Ingressar na universidade ***"abriu as portas"*** para ela sanar dúvidas e experimentar relações e identificações. ***"Logo no primeiro período, eu já comecei a me relacionar com outras mulheres, eu já comecei a conhecer um movimento LGBT, eu comecei a conhecer pessoas LGBT adultas, que tinham uma vida concreta, que deixavam de ser aquela coisa distante e fora do estigma, porque até então a gente vê só o estigma. Então, a universidade me abriu um mundo LGBT, de verdade".*** Como ela explica, as experiências decorrentes da universidade revolucionaram a sexualidade dela, no sentido de que oportunizaram encontros, relações, incluindo relações afetivo-sexuais com outras mulheres, e a aprendizagens de códigos, valores, estilos e saberes que compõem o ***"mundo LGBT"***. Por essa razão, para ela a universidade é um espaço menos repressivo que outros em que ela tem transitado, como a escola em que estudou ou o espaço familiar, cujas relações ainda são de não aceitação. É gozando dessa liberdade que sente nesse espaço, e através das redes de relações sociais que Mariela pôde experimentar a sexualidade e o gênero de outras maneiras.

> "Então, assim, individualmente eu cresci muito enquanto uma mulher lésbica, e coletivamente eu cresci muito porque eu comecei a ver o movimento LGBT como instrumento de dar poder às pessoas LGBT, dentro e fora da sala de aula. Foi na universidade que eu vi, por exemplo, uma pessoa LGBT falando abertamente 'não, eu sou gay e eu vivo isso, isso e isso, e isso tá conectado a um estudo'. Foi quando eu vi o quanto a comunidade LGBT é muito diversa, é muito diversa. E a gente tem muitas vivências positivas e negativas, porque até então no espaço familiar o que transmitem pra a gente são só as vivências negativas. 'ah, não, você vai ser lésbica? Você vai apanhar na rua! Você vai ser uma párea, você vai pro inferno', e na universidade eu pude ver as vivências positivas, de gente casada com filhos, de gente que morava sozinho, de gente que

> tinham uma convivência ótima com a família, saca?! Então a universidade possibilitou que eu não somente tivesse esperança, mas que eu visse que era possível ter outra vida enquanto mulher lésbica, enquanto pessoa LGBT. Com muitas dificuldades, sem dúvidas, mas que era possível eu desenvolver a minha família, desenvolver a minha carreira profissional sem precisar me esconder" (Mariela).

Conhecer outras pessoas LGBT, ***"que tinham uma vida concreta"***, que falavam abertamente sobre suas orientações sexuais e identidade de gênero, pessoas LGBT com ***"vivências positivas"***, ou fora do estigma deu ***esperança*** para ela. A esperança de que é possível constituir uma vida enquanto mulher lésbica longe daquilo que ouviu especialmente na família de origem. Ter esperança de que essa outra vida aconteça é algo importante pra ela, porque ela bem sabe, da possibilidade, nada incomum, de que essa outra vida possa não acontecer. Daí que ter esperança, nesse caso, é também ter medo. Nessa narrativa, medo do estigma, da violência, do inferno, de não constituir uma família, entre outros.

A narrativa de Dora (22 anos, ***trans não-binária***) se aproxima da narrativa de Mariela nessa noção de abertura de ***mundo LGBT***. Dora contou que uma coisa importante ***"a falar da primeira experiência na federal como uma pessoa LGBTQIA+ é que existe muitas pessoas LGBTQIA+ na federal"***. Sair de um espaço como a escola em que estudou, onde era uma das poucas pessoas LGBTI+ assumidas, período em que só conhecia outras pessoas LGBTI+ pela internet e ingressar em uma universidade com tantas outras pessoas como ela, foi de grande importância. ***"Acho que foi a primeira vez que eu vi que existia tantas pessoas que eu poderia ter contato, conversar, expor minhas dores, que eu posso paquerar... uma coisa que eu não fazia na rua"*** (Dora). Essa abertura de ***mundo LGBT***, se refere então a uma infinidade de outros sentidos, sujeitos, relações, experiências e potencialidades que se abrem nos encontros com outras pessoas LGBTI+ nesse espaço. Aprende-se outros hábitos, costumes, práticas, códigos sociais, conhecimentos, estilos e modos de ser. E como Mariela destaca, isso ocorre não apenas entre os/as estudantes, mas também pelos encontros com outras pessoas que trabalhavam na universidade ou no entorno dela.

Ainda que diferencialmente, esse aspecto atravessa todas as narrativas como um ponto importante que é oportunizado pelas experiências na universidade. Na pesquisa realizada por Cardoso (2019), entre estudantes lésbicas, gays e bissexuais da Universidade de São Paulo, a importância

dessas relações com outras pessoas LGBTI+ na universidade, tinha a ver com a composição de círculos de amizade ou como referências de possibilidades de identificação, o que facilitava tanto a convivência nesse espaço quanto os próprios processos de autoaceitação, o que se aproxima das narrativas aqui anaLunadas. Desse jeito, conhecer outras pessoas LGBTI+ oportuniza fluxos pelos quais outros significados circulam, oportunizando ressignificações importantes, fora do estigma. Nessa perspectiva, o currículo universitário (trans)forma aqueles e aquelas que vivenciam a universidade com tamanha potência porque envolve uma infinidade de possibilidades de encontros, trocas e experiências que extrapolam os próprios limites da sala de aula e dos espaços-tempos mais formais – os estágios, os projetos de extensão, os programas de iniciação à docência, as monitorias, etc.

Nessa mesma direção, a narrativa de Rose, 34 anos, ***lésbica***, ***negra***, estudante da área de Ciências Exatas e da Terra, também ressalta a percepção da universidade como um espaço de experimentação. Rose contou com duas passagens pela UFPE. Entre 2007 e 2013, estudou em um curso das Ciências Humanas, e a partir de 2016 iniciou um curso na área das Ciências Exatas e da Terra, que se encontra em sua etapa de conclusão. Nessa trajetória, ela se refez. Entre as mudanças, se descobriu ***lésbica*** e começou um relacionamento com uma mulher. E completa:

> "Eu sempre falo assim: 'eita, pulei o muro', que é, eu descobri outro quintal, outro universo totalmente diferente daquele que eu estava acostumada a frequentar. Então, isso me ajudou muito. Eu tive a liberdade de poder escolher. A gente não tem essa liberdade né. A gente nasce pra ser cis e heterossexual, casar ter filhos, ficar velhinho e morrer. Então, eu aprendi realmente, na prática, que esse universo existia. Era aquela, eu só ouvia falar, mas não fazia a menor ideia de como era ser LGBT, ter amigos LGBT, conversar sobre questões LGBT, entendeu" (Rose).

Assim como Mariela, Rose destaca que através das experiências ocasionadas pela universidade ela pôde se entender e ***"conhecer mais do universo, porque ser LGBT não é só uma sexualidade, não é só uma identidade de gênero né. É um modo de vida"***. Haveria, portanto um ***modo de vida LGBT*** que se contrapõe a um ***modo de vida cis*** e ***heterossexual***. Para ela, ao se reconhecer como LGBT, a vida muda porque ***"você se liberta de muitas amarras"***. As amizades, os espaços de lazer, as roupas, os gostos e interesses mudam, ela exemplifica. E Rose viveu essa mudança.

Especialmente na primeira passagem na UFPE, foram as amizades que mais viabilizaram o conhecimento desse "universo LGBT". Nessas relações, ela conta que pôde conversar abertamente sobre várias questões, como fetiches, curiosidades, desejos e experiências, e aprender muita coisa. Ela se vale da analogia de ***pular o muro e conhecer outro quintal*** para falar daquilo que tenho destacado nessa seção. Em síntese: nas tramas curriculares universitárias, se destaca a abertura ao encontro com outras linguagens de gênero e sexualidade, erigidas sob diferentes perspectivas epistemológicas, culturais e políticas, que oportunizam outras experiências por meio das quais se fazem sujeitos de formas imprevisíveis. Sendo assim, ao que me parece, as relações e práticas que esses sujeitos constroem em suas experiências na universidade, deslocam a noção de que o currículo "se organiza[ria] em torno de um horizonte saturado de normatividade contrastado por um projeto combativo de ruptura" (RANNIERY, 2017, p. 63).

No terreno curricular em que a universidade se faz espaço de experimentação de gênero e sexualidade e de fruição do prazer, normatividade e ruptura se dão em uma dinâmica constante de deslocamentos e reinvenções, em um horizonte de hibridizações. Nessas narrativas, tratar o currículo universitário como horizonte saturado de normatividade faria aquilo que Ranniery (2017) chamou de esterilização da vida nas tramas curriculares. O que elas e eles chamam atenção é para as tantas formas de reinvenção de linguagens de gênero e sexualidade que abrem e deslocam possibilidades de construção de si fazendo-se em um complexo de relações com as normas, relações que podem ser de concordância e coerência, mas também envolvem conflitos, deboches e contradições.

Envolvida em várias questões, essa noção de experimentação estava relacionada especialmente a uma autonomia em relação ao ambiente de origem, quase sempre percebido como mais restritivo quando relacionado à universidade, que aparece como mais libertador por oportunizar outras formas de experimentação em termos de gênero e sexualidade, e uma noção de ***diversidade*** que se encontra nesse espaço. Se deslocar para um espaço fora do alcance da regulação moral do ambiente de origem, com destaque para a família, e onde se encontra uma pluralidade de sujeitos, experiências de mundo, conhecimentos e epistemologias, abre possibilidades de experimentações. Essa mesma distinção entre o ambiente de origem e a universidade figura foi também observada por Stephanie Lima (2020) em sua etnografia sobre estudantes LGBTI negros. Em sua análise, "o mundo de origem aparece como o 'lugar da repressão',

onde não podiam se descobrir ou ser descobertos como LGBTI. Em contrapartida, o mundo da universidade aparece como libertador, onde se descobre 'sobre si e sobre a sexualidade'" (LIMA, 2020, p. 179).

Na pesquisa desenvolvida por Brume Dezembro Iazzetti (2021), com estudantes trans universitários/as, destaca-se o encontro de "portos seguros" nas e através das universidades, em que questões como segurança e estabilidade se sobressaem e fomentam a permanência nessas instituições. Esse fator se repete de modo bastante parecido entre as narrativas com que tive contato nessa pesquisa com estudantes LGBTI+ da UFPE. Isto é, entre a emergência da possibilidade, até então para alguns ***muito distante*** ou improvável, de estudar em uma universidade federal, passando pela construção e incorporação das ***pautas LGBTI+*** na UFPE, até a infinidade de feixes de relações, experimentações, descobertas, mudanças e transições, que se abrem no interior dessa instituição, assim como nos deslocamentos em suas fronteiras e no além dela, a universidade é engendrada como um porto seguro.

Entre as pessoas trans, a universidade assume um sentido ambivalente. À medida que é vista como espaço de experimentação e menos violento em relação a outros espaços, ela é também apreendida como local de violências transfóbicas que passam por questões como o uso dos banheiros, o respeito aos pronomes, até a ausência de produções de intelectuais de pessoas trans na oficialidade curricular. Esse é um ponto importante porque, como tenho exposto ao longo desse estudo, a universidade é muitas vezes o lugar onde muitas dessas pessoas se afirmaram publicamente enquanto trans. Isso, todavia, se faz envolvendo também tensões que demandam enfrentamentos cotidianos. Algo semelhante é também apontado por Coacci (2018), em seu trabalho sobre os movimentos sociais de pessoas trans, e Iazzetti (2021) no contexto da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Isto é, nos relatos analisados nesses estudos, a universidade é vista tanto como lugar de discriminações e opressões – o que inclusive levava a percepções de que a universidade não é feita para pessoas trans – quanto lugar de oportunidades, experimentação e emancipação.

Essa percepção ganha outros sentidos nas narrativas que relacionam o contexto familiar, espaço que ainda imprime formas de controle e restrição, ao contexto de liberdade e experimentação da universidade.

3. *"VIVER DUAS VIDAS"*

> "**Eu sempre acabei vivendo duas vidas**, até hoje, infelizmente. Eu não sou assumido pra minha família como bissexual, mas levo em consideração que eles não entendem, pelo fato de um discurso mais agressivo, um discurso de ódio, que eles não entendem o que é ser um homossexual de pelo menos uma escolha, imagina passar pela cabeça deles de alguém que gosta das duas coisas. Então, assim, eu sempre tive que levar duas vidas, embora que eu nunca tive que esconder nenhum trejeito. Eu acho que eu não tenho tantos trejeitos pra mostrar. Mas aí, minha vida sempre foi essa" (Salem).

Assim Salem (22 anos, ***bissexual***) começou a narrar sobre sua trajetória na UFPE enquanto uma pessoa LGBTI+. Com receio de ser rejeitado, ele não é assumido para a família. Se entender o que é ser homossexual já seria difícil – e aqui presumo que ***entender*** envolta também ***respeitar*** – ***"gostar das duas coisas"*** parece ser ainda mais. De uma família evangélica e ***"conservadora"***, ele me contou que pensa bastante antes de tomar qualquer decisão, como contar sobre sua sexualidade, para evitar conflitos. A bissexualidade figura narrativamente como algo que beira o ininteligível para a família. Por essa razão, ele explicou que tem que ***"viver duas vidas"***, o que significa viver de maneiras diferentes no espaço da família de origem e na universidade. Em espaços como a universidade tornou-se possível experimentar outras expressões da sexualidade e do gênero. Na casa dos pais e no bairro onde ele morava com eles, era preciso restringir as expressões, mesmo que ele considere que não tenha muitos ***"trejeitos"*** para esconder. Por essa razão, Salem explica que: ***"a partir do segundo período eu podia ter aula a noite que eu saía de casa de oito horas da manhã, que eu preferia, mil vezes, a universidade do que ficar em casa"***. Passar o dia na universidade no caso dele estava ligado à ideia de liberdade. No período da entrevista ele estava morando no bairro da Várzea, nas redondezas da UFPE, e conta que não tem mais vergonha de dizer o que é e viver como gostaria, ao menos naquela região. Em resumo, na universidade ele podia experimentar mais livremente outras possibilidades de gênero e sexualidade, diferente do que era possível negociar em casa. Mas é preciso fazer uma ressalva. Como apresentei anteriormente, Salem contou que há espaços na universidade em que ele prefere manter um cuidado em suas expressões de gênero e sexualidade. Espaços como o laboratório em que faz estágio, é percebido como mais sério e

discreto, gerando um receio da possibilidade de constrangimento, o que faz com que ele permaneça negociando uma (in)visibilidade de gênero e sexualidade.

De algum modo a narrativa de Salem sobre ***viver duas vidas*** se aproximou daquilo que Mariela (23 anos, ***lésbica***) me contou sobre sua trajetória. Diferente de Salem, Mariela contou para a família que ela é ***lésbica***, o que gerou uma série de conflitos – os quais Salem contorna ao negociar o segredo. Esse é um assunto que não se toca na casa de Mariela. Enquanto falávamos sobre a trajetória dela na UFPE, e essa relação com a família, ela me contou que: ***"Enquanto eu estava lá*** [na universidade] ***eu era uma mulher assumida. Quando eu voltava pra casa eu precisava me auto-reprimir pra poder ter uma convivência pacífica com meus pais, com minha família como um todo"***. Diante dessa necessidade de negociar de um lado uma vida como ***mulher lésbica assumida*** e do outro uma ***convivência pacífica*** com os pais, me atrevo a dizer que, assim como Salem, Mariela ***vivia duas vidas***, entre a universidade e o ambiente familiar. Nesse processo, ela contou que foi passando cada vez mais tempo na universidade, já que lá ela podia ***"desfrutar mais da minha vida assumida"***, o que oportunizou que ela ***"crescesse muito enquanto uma mulher lésbica".***

Viver mais tempo na universidade envolvia especialmente essa possibilidade de ***desfrutar da vida assumida***, mas tinha também a ver com uma trajetória intensa de atividades múltiplas naquele espaço, que somava aulas, estágios e militância, essa última com um destaque especial, ela realça.

No trânsito entre o ambiente familiar e a universidade, o que se colocava era a importância de manejar diferentes questões. Entre as narrativas de Salem e Mariela, ***viver duas vidas*** é, portanto, um modo de negociar aspectos como visibilidade, aceitação, identificações e agenciamentos. Envolve negociações de sentido em torno de um não rompimento completo das relações familiares e o manejo de formas mais tranquilas de convivência, ao passo em que a vivência na universidade oportuniza modos de autoaceitação, experiências afetivas e sexuais e a experimentação de outros modos de ser.

Outras formas de negociação de visibilidade que se aproximam dessa relação relatada por Salem e Mariela foram também relatadas. Embora João (21 anos, ***bissexual***) não tenha falado diretamente dessa divisão entre ***viver duas vidas***, ele comenta que passou um tempo morando perto da universidade, o que possibilitou a ele ***"ser a pessoa que não pode ser em casa"***, porque a família não sabe de sua orientação sexual e saber poderia

deflagar uma tribulação. Ao voltar a morar com a família, na cidade de Moreno, Região Metropolitana do Recife, ele sente essa diferença. Me explicou que ainda que em casa ele permaneça o mesmo, ele não pode ser exatamente como é quando está na universidade, porque em casa é preciso um manejo entre visibilidade e segredo. Entre outras coisas, a manutenção do segredo na família envolve também o fato de ele estar no momento em um relacionamento com uma mulher.

No caso de Mariela, a família sabe que ela é ***lésbica***, mas fingem que não existe. Não se fala do assunto em casa. Entre outras coisas, essa acaba sendo uma estratégia para contornar conflitos. Roberta (24 anos, ***sapatão***), por sua vez, contou que a família ***finge*** não saber. A namorada dela convive com a família há alguns anos, mas não se nomeia como namorada, mesmo que tudo indique isso. Como ela explicou, ***"fica óbvio que é namoro, mas ela*** [a mãe] ***finge que não, e é assim com a minha família. Vivem em negação"***.

Na pesquisa de Carolina Gonçalves e Marta Rovai (2017), com mulheres lésbicas estudantes universitárias, é possível notarmos a complexidade e ambiguidade que as relações entre visibilidade e segredo podem assumir. É possível sair do "armário" para determinado âmbito da vida (família, sociedade, trabalho, etc.), e manter as "aparências", ou manter-se nele, para outros. É possível também estar "parcialmente dentro do armário", como uma das interlocutoras de Gonçalves e Rovai explicou, em que, mesmo sendo uma pessoa que vive "fora" do armário, por diferentes fatores, como uma relação afetiva, acaba sendo mais interessante negociar uma visibilidade que joga com o que é aparente e o que não é.

Nessa complexidade que as relações entre visibilidade e segredo assumem, a ideia de "armário" parece ser pouco produtiva para entendermos o que se passa nessas negociações entre visibilidade/invisibilidade, segredo/revelação, público/privado narradas por Mariela e Roberta. A experiência do "armário", e isso já notamos com a pesquisa de Gonçalves e Rovai (2017), não é, portanto, universal. Guilherme Rodrigues Passamani (2015), analisando os regimes de visibilidade sobre a experiência do "armário", nota que essa metáfora perdia o sentido na narrativa de uma de suas interlocutoras, Simone. Seguindo nessas analogias com móveis, Passamani lança mão da metáfora da "cristaleira".

> "A cristaleira difere do armário porque não há nada guardado. Ela também difere do guarda-roupa porque você não faz uso dos cristais diariamente e nem os fica manejando com recorrência. Mas você sabe que eles estão

> lá. No entanto, a cristaleira confunde as dimensões de interno/externo, pois estes dois espaços parecem a continuação um do outro. Apesar das coisas estarem à mostra, de toda forma, há o vidro que constrói uma fronteira. Este vidro, sim, é facilmente quebrável. Quem sabe, seja mais difícil romper as portas do "armário", ou quebrar um "guarda-roupa", do que estilhaçar uma parede de vidro" (PASSAMANI, 2015, p. 149).

Me aproprio dessa metáfora da cristaleira para pensar sobre esses relatos já que como Roberta contou, ela lida com uma espécie de segredo à mostra, ou um segredo-aberto, pegando de empréstimo o termo de Sedgwick (1990). Nada está muito escondido, mas também não está completamente à mostra, talvez só atrás de uma parede de vidro. E ainda que quebrável, e o "segredo" já visível possa ser violado, as paredes e portas de vidro da "cristaleira" parecem sim mais resistentes que as de um "armário".

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos perceber, nas narrativas desses/as estudantes, a universidade aparece como um espaço decisivo em suas trajetórias de vida. Um divisor de águas, em que outros modos de se reconhecer e se afirmar são oportunizados e experimentados. Não significa dizer que não houveram adversidades, conflitos, tensões, medos e violências permeando as trajetórias acadêmicas. Aliás, relatos sobre esses aspectos foram feitos, demonstrando a complexidade e as ambiguidades que atravessam essas trajetória, assim como Iazzetti (2021) também registrou em seu contexto de pesquisa. Contudo, não foi possível explorar masi atentamente no escopo desse artigo essa dimensão.

Por fim, gostaria de argumentar ainda que narrativas como essas não são apenas descritoras daquilo que a universidade é, ou do que ela fez com essas trajetórias de vidas, mas formadoras da própria universidade. Explico. Tenho sustentado que o processo de democratização da educação superior se encontra de formas múltiplas com as dinâmicas políticas da chamada cidadanização da população LGBTI+ no Brasil. Isto é, os embates acerca da democratização da educação superior, assim como o contexto de crise que se instala agora, são constituídos e constituidores das lutas, e todas as suas sinuosidades, pela cidadanização da população LGBTI+ no Brasil. Esse processo dá-se em uma esfera política mais ampla, com seus conflitos em nível nacional, em espaçso como os de formulação

das políticas públicas direcionadas às universidades, mas não ocorre descolado dos cotidianos dessas instituições. Quero dizer, se há uma disputa acirrada acerca dos rumos da universidade pública no Brasil, e se essa disputa é também constituída por demandas e sujeitos políticos LGBTI+, o cotidiano curricular das universidades é palco dessas tramas. Não que o que acontece no cenário político mais amplo simplesmente reverbera sentidos nas universidades, as (trans)formando livremente. Mas, que essas disputas se fazem no próprio chão das universidades, e guarda relações complexas, conflitivas e também contraditórias com o cenário político nacional. Sendo assim, tomo as narrativas de meus e minhas interlocutores/as como expressivas de algumas das maneiras pelas quais a universidade é disputada e constituída pelas experiências de pessoas LGBTI+.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Iuri. **O mundo e um outro mundo: Reprodução cultural e produção da diferença em vivências universitárias de estudantes lésbicas, gays e bissexuais da USP**. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Sociologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

COACCI, Thiago. **. Conhecimento precário e conhecimento contra-público: a coprodução dos conhecimentos e dos movimentos sociais de pessoas trans no Brasil**. 2018. 290 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Ciência Política, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofa e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2018.

GONÇALVES, Carolina Stéphanie Rodrigues; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Dos armários nossos de cada dia: uma (ainda) presença formadora do(s) armário(s) no cotidiano contemporâneo do ser lésbica. **Csonline - Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, v. 1, n. 23, p. 327-343, 2017.

I IAZZETTI, Brume Dezembro. **Existe 'universidade' em pajubá?: transições e interseccionalidades no acesso e permanência de pessoas trans***. 2021. 312 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Antropologia Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista: Por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LIMA, Stephanie. **"A gente não é só negro!": interseccionalidade, experiência e afetos na ação política de negros universitários**. 2020. 288 f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Ciências Sociais, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

PASSAMANI, Guilherme Rodrigues. **Batalha de Confete no "Mar de Xarayés": condutas homossexuais, envelhecimento e regimes de visibilidade**. 2015. 285 f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Ciências Sociais, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2015.

RANNIERY, Thiago. Currículo, socialidade queer e política da imaginação. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, out/dez, 2017.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **Epistemology of the closet**. Berkeley: University Of Califórnia Press, 1990.

O FREVO DA RURAL: UM PASSO PARA AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO RITMO DA EDUCAÇÃO

RAYSSA HELLENA ALMEIDA DE VASCONCELOS
(UFRPE/FUNDAJ)

MARIA HELENA CÂMARA LIRA
(UFRPE)

ISSN: 2176-8153

INTRODUÇÃO

A formação humana deve considerar indicadores sociais que subsidiem sua prática na escola, dentre eles as relações de gênero, classe social, sexualidade, raça, etnia, religiosidade, territorialidades e geracionalidade. Essas temáticas precisam ser pautadas sistematicamente, expondo as intenções pedagógicas na rotina escolar e não só para responder a situações de violência que desrespeitam a vida e os direitos humanos. Logo, entender o currículo escolar e a prática pedagógica sem considerar os problemas históricos e culturais é situar a escola longe de sua função social, a qual deve se materializar em inclusão e transformação da realidade através de uma prática social engajada[1].

Este texto tem como finalidade apresentar um relato de experiência sobre três projetos de extensão realizados pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), através do Departamento de Educação em parceria com o curso de Licenciatura em Educação Física, que focalizaram problematizar o currículo e a prática pedagógica da Educação Física, mais especificamente os conhecimentos da dança do Frevo e suas conexões com as Relações de Gênero.

Partimos do princípio de que a Educação Física tem a responsabilidade de contribuir com a formação tendo o movimento humano e seu acervo cultural como conhecimentos a serem destacados na vida escolar. Esta porção de conhecimentos que norteia a Educação Física escolar é chamada de ***cultura corporal*** ou ***cultura corporal de movimento***, sendo organizada em conteúdos ou eixos temáticos como: ginástica, jogo, esporte, luta e dança. Logo, a Educação Física é um componente curricular encarregado por organizar, disponibilizar e problematizar de forma pedagógica a cultura corporal de movimento, considerando que seus saberes são compostos por fenômenos acumulados no decorrer da história.[2]

Nos projetos em tela experimentamos a dança como conhecimento curricular e conteúdo da Educação Física. Todavia, vale a ressalva de que não consideramos a dança ou qualquer outra prática corporal propriedade de um componente curricular, defendemos que a dança deve ser tratada

1 Para maiores reflexões sobre teorias críticas voltadas para a educação, ler Saviani (2008);

2 A cultura corporal e a cultura corporal de movimento são nomenclaturas atribuídas ao conjunto de conhecimentos da Educação Física que deve ser problematizado nas escolas. Esta compreensão parte de perspectivas teóricas críticas e pós-críticas que fundamentam propostas pedagógicas nesta área (ALMEIDA JUNIOR, 2007)

pela escola como um fenômeno sócio, político e cultural que ultrapassa aulas de Educação Física e Artes. Além disso, consideramos que a dança não deve ser refém de festivais ou qualquer outro evento do calendário escolar. Deve ser tratada, portanto, como um conhecimento coberto de sentidos e significados sociais, históricos, políticos, linguísticos, culturais e motores. A dança popular, neste caso, expressa a história de um lugar, de um determinado grupo e a história de homens e mulheres.

No que tange a dança do Frevo, corroboramos com o que defende a pesquisadora Carmem Lelis (2016)[3] ao sublinhar esta expressão popular como uma forma de resistência da cultura popular nordestina, que tem seus recortes sociais, artísticos e políticos, além de suas disputas de poder. É uma linguagem que usa do "corpo forte, ágil e elástico que vai se soltar na multidão a inventar volteios e torções, dialogando com o ritmo binário da percussão marcial e das sugestões dos metais" (VICENTE & SOUZA, 2015).

O Frevo foi apresentado nesta experiência através da contextualização e conexão de sua história e configuração atual tendo como principal eixo problematizador as disputas de poder que acompanham as relações de gênero, neste sentido tivemos como principal inspiração teórica, pedagógica e política os estudos de Daniela Auad (2003; 2004; 2006; 2016) sobre ***coeducação***. Alinhadas à Auad, acreditamos que coeducação não é somente juntar meninos e meninas, mas sim um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino, refletindo sobre as suas diferenças e apontando possibilidades de transformações sociais, culturais e pedagógicas (AUAD, 2016).

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Em 2015, realizamos dois projetos de extensão: "***O Frevo na rural: dando um passo para as relações de gênero***" e "***O lugar da dança na educação de meninas e meninos: problematizando a cultura popular***". Ambos contaram com uma única equipe que direcionava ações coletivas de estudo, planejamento, execução e avaliação. Este grupo era formado por

3 Carmem Lelis é historiadora e pesquisadora da cultura popular pernambucana; é uma das coordenadoras do dossiê { Frevo }, vinculado ao Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Disponível em <http://portal.iphan.gov.br//uploads/publicacao/dossieiphan14_frevo_web.pdf>.

uma coordenadora, professora do Departamento de Educação da UFRPE; duas bolsistas, dois voluntários e uma voluntária, todas e todos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física. No mesmo instante em que as atividades começaram, as ações dos dois projetos passaram a ser conhecidas, simplesmente, como ***O Frevo da Rural***.

O Frevo da Rural oportunizou a participação de estudantes dos cursos de licenciatura da UFRPE, com encontros sistemáticos e semanais. O principal investimento dos projetos foi apresentar, discutir e, principalmente, elaborar uma proposta de intervenção pedagógica para o Frevo que evidenciasse sua dimensão histórico-prática e as disputas de poder que atravessam suas narrativas e manifestações. Em especial destacamos a presença das mulheres na história do frevo desde seu surgimento, com influências de mulheres que haviam sido escravizadas, capoeiristas e foliãs, passando pelas cantoras de blocos líricos do carnaval do ***Recife Antigo*** e chegando às expressões artísticas da contemporaneidade. Tudo isso sem desistir de trabalhar a gestualidade e a espontaneidade de sua dança, codificando seus movimentos. Esse investimento gerou a produção de três unidades temáticas: o Frevo Clássico, o Frevo Contemporâneo e o Frevo Acrobático.

A pergunta que insistentemente norteou os projetos foi: Como trabalhar o Frevo na escola evidenciando um debate em torno das relações de gênero dentro da cultura popular? Assim sendo, toda a proposta de experimentar o Frevo na escola atravessou estes projetos como uma atividade piloto, a fim de (re)pensar a prática desta expressão enaltecendo a interdisciplinaridade e a introdução de debates transversais importantes ao currículo, principalmente aquele culturalmente orientado.

Focalizamos estudos sobre a coeducação e tivemos como base de intervenção a abordagem metodológica inspirada na pesquisa participativa[4]. Como isso, elaboramos e experimentamos sequências didáticas oportunas ao trabalho do Frevo em sua dimensão estética, histórica e política.

Na culminância de O Frevo da Rural, reforçamos o papel da mulher nas expressões populares, trazendo referências históricas, performáticas,

4 A pesquisa participativa, que "valoriza muito a experiência profissional, tanto dos [as] pesquisadores [as] como dos pesquisados. Isso lhe confere uma característica interessante, que é a possibilidade de aplicação prática da temática que está sendo investigada" (RAUPP & BEUREN, 2013).

culturais e científicas como: o coral[5] do ***Bloco Lírico Compositores e Foliões***; Rebeca Gondim, passista, e, na época, graduanda em Dança (UFPE), também criadora do espetáculo ***Na malandragem do feminino***; Carmem Lelis, pesquisadora da cultura popular, uma das facilitadoras da criação do Museu ***Paço do Frevo*** e do dossiê que rendeu ao Frevo, em 2012, o título de Patrimônio Imaterial da Humanidade; e a homenageada do projeto, Zenaide Bezerra, líder da ***trupe Bezerra*** onde ensina frevo a partir de brincadeiras infantis**,** símbolo vivo e ativo desta dança, pois, com quase 70 anos, ainda ***ferve***[6] o chão como ninguém.

Com o intuito de dar continuidade a estas propostas, inspiradas(os) nos resultados de O Frevo da Rural, assumimos o mote da canção "***bom danado",*** de Luiz Bandeira e Ernane Séve, que diz: "***quem cai no passo não quer mais parar***", e realizamos, em 2016, um terceiro projeto de extensão: "***Ô Abre Alas Que Eu Quero Passar: o frevo vai à escola***".

A pauta deste terceiro projeto consistiu em vivenciar os conhecimentos sobre o Frevo dentro das escolas públicas; construir pontes entre as atividades extensionistas e a Secretaria da Mulher do Estado de Pernambuco, que incentivou a criação de núcleos dentro de instituições de ensino, os quais debatem os temas de gênero e combatem a violência contra mulheres dentro e fora das escolas; realizar a manutenção de um grupo de estudos e pesquisas sobre Frevo, Relações de Gênero e Educação Física; socializar as produções realizadas nos projetos anteriores e deste em eventos acadêmicos.

Realizamos um mapeamento junto à Secretaria da Mulher, sobre as escolas que criaram os Núcleos de Gênero, porém apenas um núcleo trabalhava com a cultura corporal de Movimento e, além de ficar no alto sertão do estado, estava passando por uma troca de gestão, o que nos impossibilitou de realizar trocas mais efetivas com a instituição.

Não desistimos! Elaboramos um plano de intervenção com atividades construídas pelas(os) participantes dos projetos anteriores, embora adaptadas para os públicos que buscávamos visitar: adolescentes do ensino médio.

5 Os corais tradicionais do Carnaval Recifense são compostos por vozes femininas.

6 Há indícios que a palavra frevo vem do termo ferver, uma vez que seus dançarinos mexiam os pés como se o chão estivesse queimando em brasas. "Está frevendo! Freve!", como diziam os populares.

No decorrer do processo nos deparamos com a ocupação das escolas por parte de estudantes secundaristas[7], resposta radical e necessária para protestar contra as propostas do governo golpista do presidente interino Michel Temer, a reforma do ensino médio, a PEC 241 e o avanço da proposta "Escola Sem Partido". Portanto, ficamos momentaneamente impedidas(os) de ter acesso a este público e decidimos visitar uma creche onde acontecia o Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de Licenciatura em Educação Física e, mesmo com anseio por causa da diferença de idade entre os públicos, colhemos vários êxitos. De pronto, fomos chamadas(os) para entrar nas ocupações e participar do momento cultural da luta estudantil, através da realização de oficinas sobre relações de gênero e educação.

RESULTADOS

Os desafios delineados nestas experiências foram inúmeros, assim como os aprendizados e as expectativas de aprofundamento sobre as conexões entre a dança, a escola e as relações de gênero. Os três projetos tiveram um eixo comum e conseguiram transitar entre pessoas de faixas etárias distintas, oportunizou a vivência entre estudantes de graduação, pessoas entre 18 e 55 anos, mas também chegou a transpor esse mesmo conhecimento entre crianças entre 3 e 4 anos, passando por adolescentes e jovens estudantes do ensino médio. Isso exigiu um constante remanejamento de nossos planejamentos, muitas frustrações, mas também muitas conquistas pedagógicas nas discussões que perpassam a formação docente e discente.

No primeiro ano de projeto, tivemos uma média de 100 participantes, já no segundo ano de oficinas itinerantes, acessamos cerca de 50 jovens e, aproximadamente, 30 crianças. Atingimos também um público ***online***[8]**,** com uma página que contou com 562[9] seguidoras(es), que acompanhavam o compartilhamento detalhado dos encontros, sugestões de eventos, como ***encontros de pesquisadores do frevo*** o qual acontece

7 Estudantes ocupam 961 escolas e universidades contra retrocessos na educação https://www.une.org.br/noticias/estudantes-ocupam-407-escolas-e-universidades-contra-retrocessos-na-educacao/

8 Página no facebook < https://www.facebook.com/frevonarural >.

9 Dado de 25/09/2021.

anualmente no museu Paço do Frevo – Recife, sugestão de documentários e divulgação de pesquisas sobre o tema.

A procura sobre O ***Frevo da Rural*** foi recorrente com o fim dos projetos. Recebemos perguntas sobre a retomada do projeto, demonstrando que não necessariamente o projeto em si, mas que o tema por si só, é permeado de interesses que vão desde a vontade de dançar até a vontade de conhecer sua história e suas possibilidades pedagógicas.

Todo o material sistematizado nestes projetos serviu como fonte documental para o Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado "***A coeducação também dança: contribuições para a Educação Física Escolar***" (VASCONCELOS, 2018). Pesquisa de autoria de uma das estudantes bolsistas dos dois anos e também uma das autoras deste relato.

Contribuir com a valorização do Frevo como conhecimento escolar, tendo as relações de gênero como indicador social para um debate necessário na formação humana, foi o principal legado destes dois anos de projeto. O grupo que idealizou e operacionalizou estas atividades assumiu uma empreitada com poucos recursos financeiros e poucas referências sobre a relação entre Frevo e Gênero no universo científico - acadêmico - pedagógico. Ainda assim, foi possível elaborar um mapeamento sobre mulheres pernambucanas que contribuíram com a propagação e resistência dessa expressão popular; confeccionamos sequências didáticas aplicáveis ao universo escolar e compatíveis com ciclos diferentes de escolarização, divulgamos e valorizamos a cultura popular dentro da universidade pública e compartilhamos os resultados em atividades de culminância, em eventos acadêmico-científicos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares; OLIVEIRA, Cláudio Márcio.Qual a relação entre as teorias críticas da Educação Física e a prática pedagógica? Uma reflexão a partir de seus sujeitos. **Motrivivência,** Ano XIX, Nº 28, P. 12-26 Jul./2007.

AUAD, Daniela. **Educação para a Democracia e Co-educação:** apontamentos a partir da categoria gênero. Revista USP, São Paulo, v. 56, p. 136-143, 2003.

____, Daniela. **Relações de gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação.** In: reunião anual da ANPED, associação

nacional de pesquisa e pós-graduação em educação, 2004, caxambu. Anais da 27ª da reunião anual da ANPED., 2004.

_____, Daniela. **Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteiras e jogo de separação nas práticas escolares.** Pro-posições. v. 17, n. 3 (51) – set/dez. 2006.

_____, Daniela. **Educar meninas e meninos:** relações de gênero na escola. – 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2016.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências Sociais. In: BEUREN, Ilse Maria (Org.) Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2013, p. 76-97.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

VASCONCELOS, Rayssa H. A. de. **A coeducação também dança:** contribuições para a Educação Física Escolar. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação Física, Recife BR-PE, 2018.

VICENTE, Valéria; SOUZA, Giorrdani de. **Frevo para aprender e ensinar.** - [Olinda]: Editora da Associação Reviva; Recife: Editora UFPE, 2015.

SARAU DAS DEUSAS

ANA CLÁUDIA PALHARES DE LIMA
Licenciada em Educação Física. Especialista em Educação Física Escolar. Atua como professora da escola Felisberto de Carvalho, Secretaria de Educação de Pernambuco. E-mail: acpl06@gmail.com;

CLÉCIA JULIANA GOMES PEREIRA AMARAL
Doutoranda em Educação Contemporânea (UFPE-CAA). Integrante d'O IMAGINÁRIO - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE/CNPq). Professora assistente da Universidade de Pernambuco - UPE. E-mail: professoraclecia@gmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Pensar a educação e seus múltiplos arranjos na atualidade tem sido uma tarefa desafiadora. A dinâmica do cotidiano tem exigido dos educadores e pesquisadores o ímpeto de resistência pela manutenção, muitas vezes instauração, de vivências que contemplem temática da diversidade e da diferença nas proposituras teóricas e práticas do fazer pedagógico, assim como se dá no trato das questões de gênero e sexualidade. Visto que, a política conversadora destes tempos tem negado de forma habitual e relegado ao esquecimento essas questões.

Desse modo, em contravenção ao cenário posto, mas apoiadas por perspectivas políticas e pedagógicas que ampliam a nossa condição no que tange aos direitos humanos. Respaldadas, ainda, por legislações que regulamentam a discussão gênero, tais como, o Currículo de Pernambuco (2018), no que corresponde as vivências dos temas integradores e transversais, o parecer CNE/CEB nº 07/2010, Resolução CNE/CEB nº 02/2012, Lei no 11.340/2006 – Lei Maria da Penha, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006, Instrução Normativa da SEE nº 007/ 2017 e Portaria MEC nº 33/2018. Realizamos ações articuladas no Núcleo de Estudo de Gênero da Escola Felisberto de Carvalho – Sarau das deusas, situada na escola Felisberto de Carvalho, Caruaru-PE.

Com essas perspectivas, o núcleo de estudo nasce da intersecção do estudo literário e de outras artes atrelado as experiências pedagógicas, tenho como objetivo principal: compreender e utilizar a literatura como elemento pedagógico propositivo às discussões interdisciplinares de gênero e temas do contemporâneo. Tal proposta é desencadeada em três eixos de discussão: gênero, arte e cultura; corpo e o combate à LGBTfobia e, por fim, educação intercultural e relações étnico-raciais. Nosso referencial se dá principlamente a partir das discussões postas por ABRAMOWICZ, SILVÉRIO (2010); GOMES e SILVA (2011), HALL (2006); LOURO (1997, 2004); MCLAREN (1997, 2000); MOREIRA (2008); PINEL e MENDONÇA FILHO (2013); SCOTT (1995); SILVA, MOREIRA (1995).

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O Núcleo de estudo de gênero – Sarau das deusas – nasce da reflexão sobre as temáticas de gênero a partir das aulas de literatura nas turmas de primeiro ano do ensino médio A e B, do turno da manhã, do ano letivo 2020. O debate sobre a produção literária feminina era frequente. Do

qual, observávamos que as mulheres sempre escreveram bastante, no entanto, o número de publicações não correspondia a tais produções. O que pautado em dados históricos, revela o lugar de exclusão dado a produção intelectual das mulheres, mesmo na arte, essa que por sua vez é compreendida numa condição mais aberta e plural.

A constatação da pouca leitura dos estudantes, que naquele ano, ingressavam o ensino médio surge, igualmente, como outra problemática a ser pensada nas aulas de literatura e educação física, da qual já existia um debate efetivo sobre as questões aqui apresentadas. Assim, o Sarau das deusas surge, inicialmente, como projeto interdisciplinar de fomento a leitura e discussão de gênero, pensado para o trabalho de ações pedagógicas que estimulem os/as estudantes a leitura e a reflexão das desigualdades de gênero na sociedade.

A primeira ação do Sarau aconteceu na festividade de carnaval vivenciada na escola, em fevereiro de 2020. Surpreendidos/as pela pandemia de COVID-19, em março do mesmo ano, nossas aulas presenciais foram interrompidas e com isso as ações do projeto também pararam. Dado a incerteza do momento e a nova adequação para manutenção das aulas remotas o projeto só foi retomado em julho de 2020. A retomada se deu a partir da triste constatação, pelos órgãos de imprensa, de que as violências que se dão no âmbito doméstico haviam crescido expressivamente. Então, mulheres, crianças, a população LGBTQIA+ e demais vulneráveis estavam, ainda mais desprotegidos. Visto que os/as agressores/as estavam mais tempo compartilhando do mesmo espaço.

O cenário apresentado foi propulsor para refletir quais ações possíveis naquele momento seriam viáveis para mobilização da discussão no âmbito escolar. Desse modo, o projeto retoma enquanto núcleo de estudo para que as professoras coordenadoras e os/as estudantes pudessem manter o debate ativo e os/as envolvidos/as atuassem como agentes multiplicadores dessa discussão. Os encontros passaram a acontecer semanalmente, de forma remota, contemplando a cada encontro uma temática correspondente aos nossos eixos de estudo, conforme descrito acima.

A Lei Maria da Penha; gênero, cultura e política; biografias de ativistas; direitos humanos; justiça, memória e verdade; o movimento LGBTQIA+; relações étnico-raciais foram algumas das temáticas de estudo do núcleo, que foram realizadas a partir das pessoas que integram e/ou com a parceria de especialistas convidados/as para as respectivas discussões. Dada a retomada das aulas presenciais para o ensino médio das escolas da rede

estadual, pudemos sistematizar as ações de forma híbrida. Assim, realizamos atividades a partir de algumas datas de marco dos nossos eixos temáticos, tais como: uma homenagem a Marielle Franco, no mês da consciência negra; o centenário de Clarice Lispector e o I encontro de jovens escritores.

Neste ano decorrente, ampliamos nossas ações com o processo seletivo para novo/as integrantes, com isso, passamos de 4 para 12 integrantes, todos/as estudantes do ensino médio. O crescente interesse já demostra de forma positiva a pertinência das temáticas na referida escola, que além de discentes agrega docentes nos encontros que são realizados de forma aberta para não integrantes. Com a retomada das aulas presenciais em maior proporção o núcleo resolveu adotar como perspectiva de trabalho vivências em homenagem do centenário de Paulo Freire, intitulado "Saberes e diálogos em ação: o centenário de Paulo Freire", com ele além de estender os estudos do núcleo, pudemos dialogar sobre o legado de Freire para educação brasileira e mundial.

3. RESULTADOS

O debate de gênero e sexualidade no espaço escolar é tida ainda como uma difícil tarefa a ser executada. Apesar do crescente debate na atualidade, é constatado que poucos/as educadores e poucas escolas abraçam a causa e o realizam de forma mais efetiva. É importante ressaltar toda uma conjuntura que não fortalece esse envolvimento: falta de formação inicial e continuada; pouca circulação de materiais pedagógicos; falta de inserção das proposituras no Projeto Político Pedagógico escolar; pouca ampliação e divulgação das legislações; existência inexpressivas de propostas dos órgãos de fomento à educação. Somado ao crescente neoconservadorismo político dos últimos tempos.

As questões aqui expostas reforçam as violências e as violações sofrias por grupos vulnerabilizados, da qual a escola, ao invés de ser um lugar de combate ao preconceito e acolhimento das diferenças, se torna um espaço de reverberação dessas conjunturas. O exercício do diálogo oriundo das ações do Sarau das deusas apresenta diversos ganhos na promoção dos direitos humanos. Podemos elencar inicialmente o debate contínuo das questões de gênero na escola, o reconhecimento das diferenças, o incentivo à leitura e a busca contínua da informação.

Resultados outros se dão pelas parcerias com especialistas oriundos de outras instituições, a formação continuada de professores/as

que participam das atividades do Sarau, o desencadeamento de projetos numa perspectiva de pluralidade e o protagonismo de estudantes que reverberam as contribuições como agentes multiplicadores. Outro destaque se dá pela solicitação de estudantes, não apenas do ensino médio, para participar como integrante do núcleo de estudos. O que configura, para nós, o reconhecimento e a pertença das legitimidades nas nossas pautas e reforça, de forma pertinente, o ânimo para continuarmos as ações.

CIDADANIA E INCLUSÃO PARA UMA CULTURA DE PAZ

CRISTIANE DA SILVA FREITAS OLIVEIRA
Mestranda do Mestrado Profissional em Sociologia - ProfSocio, da Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ - PE, sofiza.cris@gmail.com;

MARIA DOS ANJOS ARAÚJO
Professora Especialista em História do Brasil, da Erem de Belo Jardim – PE, angelaalcance@hotmail.com.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Falar em cidadania sempre nos coloca a discussão clássica sobre os nossos direitos e os nossos deveres como cidadãos e cidadãs. Praticar essa cidadania é o pleno exercício da democracia neste país. Reafirmando a importância da escola na formação de seres pensantes criticamente e conscientes de seu papel na sociedade. Com um olhar respeitoso e acolhedor a todos, considerando o multiculturalismo do país.

Ao considerar a lacuna existente na prática do currículo escolar sobre a temática do racismo, da homofobia e da violência doméstica e familiar contra a mulher. Destaca-se a importância de se refletir na escola sobre uma educação pública, de qualidade, que seja acolhedora, inclusiva e que promova uma cultura de paz. Portanto, não podemos falar em inclusão sem falar sobre a política de criminalização da pobreza e do racismo estrutural e institucional que naturaliza o racismo construído e estruturado sistematicamente ao longo de vários anos de uma sociedade escravocrata e patriarcal. Para Djamila Ribeiro (2019, p.13), o racismo faz parte dessa estrutura social, não precisa de intenção para se manifestar. O silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. É preciso romper essas estruturas.

A homofobia é um tema pertinente a ser debatido na escola constantemente, para trazer à tona o debate sobre o estigma da humilhação social das pessoas que são xingadas e até sofrem agressões físicas em virtude de sua "anormalidade de gênero" (MISKOLCI, 2016, p.19.). Ser diferente não é doença é um dos projetos vivenciados na Erem de Belo Jardim cuja importância se destaca por respeitar as diferenças e promover uma educação inclusiva que não imponha compulsoriamente as identidades de gênero e sim, respeite as diversidades. Não se trata de tolerância, trata-se de inclusão.

De acordo com Miskolci (2016, p.19) os estudos sociológicos e antropológicos que analisam as questões de gênero, demonstram uma instabilidade crescente da forma como as pessoas se compreendem e se relacionam na sociedade contemporânea. Muitas vezes resultando até em discriminação. Portanto, disso resulta um desafio de tentar superar a ideia de uma educação sexual, que acaba em uma normalização das identidades e das práticas, criá-lo segundo os interesses de uma época e sociedade sem levar em consideração a diversidade de ideias, de gênero e de formação do ser. "Menina usa rosa, menino usa azul"! O mundo é bicolor?

Essas constatações justificam a importância desse relato de experiência não apenas no sentido de denunciar, mas sim de uma mudança de postura no exercício de uma cidadania inclusiva, respeitosa e na promoção de uma cultura de paz.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O projeto é uma iniciativa do Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher da Erem de Belo Jardim, iniciou em março de 2021 tendo como finalidade o reconhecimento da importância dos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos. Teve como pontos fundamentais ações como: os seminários sobre o racismo estrutural em uma perspectiva sociológica, com discussões amparadas nos direitos humanos e no estudo da Lei nº 7.716/1989 que em seu artigo Art. 1º especifica que serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Posteriormente, em maio, ainda tendo em andamento o projeto Cidadania e Inclusão para uma Cultura de Paz, foram abordados o tema da homofobia através da palestra on-line intitulada "SER DIFERENTE NÃO É DOENÇA: UMA AÇÃO AFIRMATIVA", proferida por psicólogos, professores e representantes da comunidade Lgbtqia+. Promovendo várias discussões e atividades orais e escritas em que estudantes participaram dos debates a fim de reconhecerem a importância das ações e do Movimento da Comunidade Lgbtqia+.

Também foi vivenciada a ação: Conhecendo a Lei Maria da Penha e o Agosto Lilás, com a 1ª SEMANA DE CONSCIENTIZAÇÃO DO AGOSTO LILÁS DA EREM DE BELO JARDIM EM DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS. Foram realizadas as palestras: **"Das bruxas às musas: uma história de violência preconceito e lutas"** no dia 19/08/2021 via on-line, proferida pela professora Cristiane Oliveira e palestra **"A 'Ideologia de Gênero' e a PL 7.180/14: a Avalanche Conservadora na Escola Pública Amazônica Marajoara",** realizada no dia 26/08/2021 via on-line proferida pelo professor Darlan Gardunho. A ação teve como culminância o **Monólogo Tod@s pela Lei Maria da Penha! Realizado no dia 31/08/2021**, de forma presencial e em seguida o lançamento da Biblioteca Virtual Dandaras, disponibilizando o acesso dos estudantes a um acervo de livros voltados para as questões de gênero e temas afins.

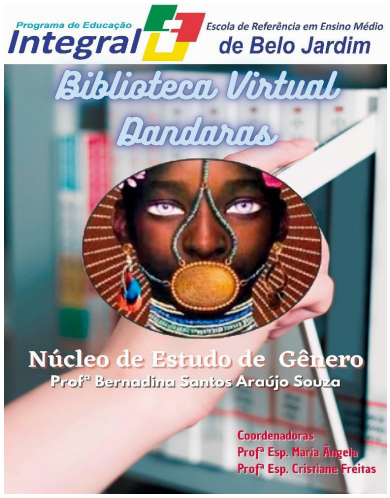
Figura 1 - Página Instagra Seip-pe : Palestras da Semana de Conscientização do Agosto Lilás



Figura 2 - Monólogo Tod@s pela Lei Maria da Penha! Realizado no dia 31/08/2021



Figura 3 – Lançamento da Biblioteca Virtual Dandaras



3. RESULTADOS

Como resultados alcançados o Projeto Cidadania e Inclusão para uma Cultura de Paz nos proporcionou a percepção sobre as questões de gênero, diversidade e racismo nos seguintes aspectos: Em primeiro lugar a identificação da visão eurocêntrica de padrão de beleza e os mecanismos para combatê-la e valorizar a cultura e beleza afro brasileira. Bem como o reconhecimento da importância dos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos, do movimento negro na luta pela reparação de uma dívida história e pelo fim do racismo. Em um segundo momento, verificamos uma melhor articulação e participação nos debates sobre a importância das ações e do Movimento da Comunidade LGBTQIA+ na luta por direitos iguais e pelo projeto de Lei (PL 860/2019) apresentado pelo senador Alessandro que altera a lei que trata dos crimes de preconceitos de raça (Lei 7.716, de 1989) para acrescentar o sexo, a orientação sexual ou a identidade de gênero no rol dos preconceitos sujeitos a punição legal. E por fim, o reconhecimento da Lei Maria da Penha como mecanismo legal de proteção aos direitos humanos das mulheres a uma vida sem violência e também de coibição e punição institucional aos agresores.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei Maria da Penha: Lei 11.340, de 07 de agosto de 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em 30/09/2021.

_____, Lei 7.716, de 05 de janeiro de 1989. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em 30/09/2021.

MIKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Universidade Federal de Ouro Preto, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

GÊNERO EM DISCUSSÃO: EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DO GRUPO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM CIÊNCIAS SOCIAIS (GEICS) NA UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL.

RAFAELA GONÇALVES RIBEIRO
Mestranda em Sociologia da Universidade do Minho e membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Ciências Sociais (GEICS), e-mail: raffaellaribbeiro@hotmail.com

JOANA TEIXEIRA FERRAZ DA SILVA
Doutoranda em Sociologia pela Universidade do Minho e membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Ciências Sociais (GEICS), e-mail: jofteixeira@gmail.com

SÉRGIO ANTÔNIO SILVA RÊGO
Doutorando em Sociologia pela Universidade do Minho e membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Ciências Sociais (GEICS), e-mail: santoniorego@gmail.com

ALINE MOTA ALBUQUERQUE
Doutorando em Sociologia pela Universidade do Minho e membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Ciências Sociais (GEICS), email: alinemotaalbuquerque@gmail.com

ISSN: 2176-8153

O presente trabalho procura evidenciar a trajetória do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Ciências Sociais (GEICS) em seus debates promovidos em torno das discussões que envolvem a categoria gênero (Scott, 1990), abordada num sentido transversal, numa vertente de educação. Esses debates são baseados em vasta diversidade teórica, metodológica e temática. A educação aqui está compreendida numa concepção freireana (Freire, 2001), crítica e dialética de discussão do conhecimento em grupo e construção coletivazada, voltada a autonomia e empoderamento dos/as integrantes (Freire & Shor; 1986; Lagarde, 2012).

O grupo, que completará em novembro de 2021 três anos de atividades regulares, é integrado por um amplo conjunto de pessoas de variadas nacionalidades, interesses temáticos e formações. Notadamente essas pessoas são de origem brasileira e portuguesa, também possuem formações básicas nas áreas das ciências humanas e/ou sociais (aplicadas), o que demonstra seu caráter efetivamente interdisciplinar (Englad, 1999; Carosio, 2009). Inclusive, envolve um conjunto de integrantes que encontram-se em estágios de formação distintos quanto aos ciclos de formação. Desse modo a diversidade torna-se uma das características centrais das discussões empreendidas e que pode ser demonstrado a partir de uma dinamicidade de ações, discussões, metodologias e teorias utilizadas. Do mesmo que a tentativa de articulação entre ciclos formativos e o envolvimento no ambiente de pesquisa.

Desde o início as discussões empreendidas, a categoria gênero torna-se central, pois de alguma maneira é objeto de investigação dos/as componentes. A transversalidade e a dimensão ocupada pela categoria passou a definir muito do cronograma vivenciado. Na maioria das vezes a categoria é analisada por meio de um prisma interseccional (Collins, 2017; Gonzalez, 1982), o que indica a pluri causalidade dos objetos de pesquisas e as maneiras de se compreender e analisar a categoria, tornando-se assim um desafio recorrente.

O GEICS está inscrito junto ao Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Polo da Universidade do Minho (Portugal), que é uma unidade de Investigação Científica, no âmbito das Ciências Sociais e possui sede na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNOVA).

O principal objetivo do GEICS é o de promover a discussão e interlocução entre pesquisadores/as, de forma interdisciplinar, sobre temáticas contemporâneas no âmbito das ciências sociais, articulados em formas

de palestras/conferências ou rodas de diálogos, a fim de estimular sempre o debate e o potencial criativo das/os participantes.

Quanto ao seu funcionamento o grupo possui uma periodicidade de dois encontros mensais. Um para debate de texto(s) e outro público, em formato de palestras. Estes encontros são realizados através de um método crítico-reflexivo e público, especialmente sua segunda reunião – nomeada de Conferências GEICS. O primeiro encontro mensal ocorre a partir da leitura individual de texto(s), com posterior discussão/debate coletivo. Sua temática é oriunda de interesses de investigação de algum/a integrante do grupo e ocorre através de uma roda de diálogo (Osório; Cruz Silva, 2008; Gargallo, 2009; Valdivieso, 2012). Essas discussões são momentos de construção em conjunto de um entendimento acerca da temática proposta e uma possibilidade de alargamento de compressão acerca do(s) tema(s).

Já os segundos encontros, as reuniões públicas – sempre divulgadas e abertas à toda comunidade que se interesse em debater e compreender melhor um determinado tema, representam um momento de aprofundamento das discussões iniciadas em reuniões anteriores. As conferências contam com a participação de pessoas que possuem expertise no conteúdo abordado, facilitando, promovendo e aprofundando ainda mais a discussão. É também uma tentativa de aproximação da temática com outras pessoas bem como, quem investiga a a/o especialista.

Essas conferências ocorrem mensalmente e são abertas ao público em geral por meio do uso de plataformas digitais. O uso desse meio de divulgação já era amplamente utilizado desde antes do período da pandemia SARS-CoV-2. Pois, há vários integrantes que estão em países e continentes distintos. Obviamente que foi intensificado em decorrência das limitações promovidas, inclusive por meio do distanciamento físico. Desse modo, todas as reuniões passaram a ter seu formato virtual.

A ideia central é que a convivência e participação no GEICS possa servir como um aspecto de aproximação com quem pensa/trabalha uma determinada temática com aquela pessoa que procura iniciar ou aprofundar discussões. Do mesmo modo, busca ser um espaço de aglutinação de pessoas de variados ciclos de estudos que estão interessados/as nas discussões sobre gênero – em suas múltiplas formas – como aspecto central, assim como outras discussões promovidas pelas ciências sociais e humanas, pois esse é o maior "guarda-chuva" do grupo.

Até o presente momento foram realizadas um total de 59 reuniões (entre presenciais e virtuais), destas foram criadas 30 conferências abertas

(a maior parte destas ocorreram em formato virtual, majoritariamente com a presença de pessoas do Brasil e de Portugal). As conferências contaram com a participação de 42 palestrantes especialistas (acadêmicos/as, políticos/as, ativistas). Esse conjunto de especialistas abrange um quantitativo de nove países, distribuídos por três continentes.

A ideia de grupo também consiste no incentivo a pesquisa/investigação por parte dos/as integrantes em eventos (congressos, colóquios, conferências, seminários etc.) nacionais e estrangeiros, onde já houve participações em diversos países, com destaque para Brasil, Espanha, México e Portugal. Assim como, na produção e publicação de textos em periódicos, livros de atas, capítulos de livros e artigos, que muitas vezes é produzido entre os/as integrantes do grupo concatenando assuntos de interesses de investigação mútuos. Nesta perspectiva, este espaço também é empregue para discussões que colaborem com a produção das dissertações e teses dos/as participantes, tornam-se um espaço de criação de vínculos e de rede de apoio entre os membros, assim como de outros grupos e das direções dos ciclos como da Coordenação de pós-graduação (mestrado e doutoramento). Possibilitando assim, uma travessia um pouco menos isolada, já que há uma grande possibilidade de partilha. Essa dimensão da produção individualizada/isolada é bastante descrita como um traço característico por quem realiza essa etapa de formação, de modo especial a pós-gradução (Araújo, 2006). Desse modo, o diálogo coletivo é, na compreensão do grupo, uma das dimensões mais valorizadas e trabalhadas. Essa concepção é decorrente do entendimento e experiência dos feminismos africano, negro e latino-americano (Lagarde, 2012).

No entanto, apesar da dimensão acadêmica ser aquela que iniciou todo o processo de constituição do grupo, ela não está desatrelada da participação social ativa. Essa última engloba os ativismos em que integrantes do grupo estão envolvidos/as, participando de ações promovidas por associações e coletivos como Marcha do Orgulho LGBTQIAP+, Marcha pelo Fim da Violência Contra as Mulheres, Dia Internacional da Mulher, defesa da vida (direito dos animais), imigração entre outros. Portanto, não se deixa de evidenciar a dimensão política do conhecimento e seu prisma externo ao ambiente universitário. Com isso, compreendemos uma articulação de interesses e a não desconexão do conhecimento com a realidade que nos cerca.

O GEICS busca expandir sua atuação mediante do fomento do acesso de estudantes do ensino básico a Universidade mediante a realização de

diálogos interdisciplinares – em formato de palestras – nos próprios estabelecimentos ou mesmo a partir da visita as instalações e ao ambiente da Universidade. Esse é uma ideia que visa despertar o interesse pela área de discussão e aproximar novas visões, além de estabelecer a função social do conhecimento e a formação para além dos espaços acadêmicos.

Assim, o grupo de estudos, funciona, em síntese, como um diálogo amplo, frequente e plural, onde a diversidade de pensamento é marcante e estabelece um espaço comum de construção coletivizada de saberes. Sendo esta sua evidente mais valia.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Emília Rodrigues. **O doutoramento:** a odisseia de uma fase da vida. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

CAROSIO, Alba. *Feminismo latinoamericano: imperativo ético para la emancipación. In:* GIRÓN, Alicia. (coord.) ***Género e globalización.*** 1ª ed. *Buenos Aires: CLACSO,* 2009.

COLLINS, Patricia Hill. O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro e além disso. *In:* **Cadernos Pagu**, (51), 2017. https://doi.org/10.1590/18094449201700510018. Acesso em 09/2021.

ENGLAND, Paula. *The impact of feminist thought on sociology. In:* **Contemporany Sociology**, 28(3), pp. 263-268, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 17ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GARGALLO, Francesca. *El feminismo y su instrumentalización como fenómeno de mestizaje en nuestramérica. In:* ***Revista Venezoelana de Estudios de la Mujer,*** *v.* 14, n. 33, pp. 27-36, 2009.

GONZALEZ, Lélia. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

LAGARDE, Marcela. ***El feminismo en mi vida:*** *hitos, claves utopías. Ciudad de México, DF.: Inmujeres*, 2012.

OSÓRIO, Conceição; CRUZ E SILVA, Tereza. (2008). **Buscando sentidos.** Género e sexualidade entre jovens estudantes do ensino secundário, Moçambique. Maputo: WLSA Moçambique, 2008.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *In:* **Educação & Realidade**, v. 16, n. 2, pp. 5-22, 1990.

VALDIVIESO, Magdalena. ***Aportes e incidencia de los feminismos en el debate sobre ciudadanía y democracia en América Latina. In:*** CAROSIO, Alba. ***Feminismo y cambio social en América Latina y el Caribe.*** Buenos Aires: CLACSO, 2012.

ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS DE GÊNERO CONTRA AS MULHERES: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM PERNAMBUCO

ALINE RODRIGUES MALTA
Professora técnica na Unidade para as Relações de Gênero e Sexualidades (UNERGS), Secretaria de educação e Esportes de Pernambuco (SEE), profesoramalta@gmail.com;

LUCIA BAHIA BARRETO CAMPELLO
Professora técnica na Unidade para as Relações de Gênero e Sexualidades (UNERGS), Secretaria de educação e Esportes de Pernambuco (SEE), luciabcampello@hotmail.com;

MILLENA LYRA VALENÇA
Professora técnica na Unidade para as Relações de Gênero e Sexualidades (UNERGS), Secretaria de educação e Esportes de Pernambuco (SEE), millenavalenca@gmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Durante o ano de 2020 e 2021, anos marcados pela atual situação sanitária mundial – COVID19, algumas notícias têm alertado os segmentos sociais que desenvolvem ações sobre gênero e sexualidades. O isolamento social e o confinamento, em períodos de quarentena, revelou um aumento no número de casos de violência doméstica, é o que a ONU Mulheres, para a matéria da Agência da ONU para Refugiados, chama de Pandemia das Sombras "quando todos os tipos de violência contra mulheres e meninas, mas particularmente a violência doméstica, se intensificaram.". E como se já não bastasse a violência em casa, a pandemia também nos evidenciou, ainda mais, a desigualdade de gênero. É o que mostra o Instituto de Estudos Avançados (IEA) da USP

> "As mulheres, que antes já tinham jornada de trabalho dupla, ao cuidar da casa e dos filhos, muitas vezes sem dividir isso com o parceiro, agora precisam ficar em regime home office. Isso quando elas não estão desempregadas e/ou expostas ao vírus por saírem de suas casas, além da violência no ambiente domiciliar em pleno isolamento."

Na escola, o espaço tem sido alvo de denúncias e práticas antidemocráticas por setores/pessoas conservadores da sociedade por discutir e desenvolver o tema de Direitos Humanos em suas atividades, levando profissionais da educação a se questionarem a respeito de suas práticas. Situações que tentam deslegitimar ações desenvolvidas pelas equipes técnicas do Governo Estadual de Pernambuco.

Por meio da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação [SEDE] / Gerencia de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva e Direitos Humanos e Cidadania [GEIDH] / Unidade de Educação para as Relações de Gênero e Sexualidades [UNERGS], diversos projetos são desenvolvidos pela UNERGS, como formações sistemáticas, rodas de diálogos com estudantes, docentes, gestores/as das escolas e equipes técnicas das Gerências Regionais de Educação de Pernambuco (GREs).

Além disso, está em curso o desenvolvimento dos grupos de pesquisa e práticas pedagógicas em escolas da rede. Isso é resultado do desenvolvimento dos trabalhos feitos ao longo dos anos nas escolas. O objetivo dos grupos de pesquisa é dar protagonismo às escolas que já desenvolvem projetos nessa temática e vêm instrumentalizá-las com formações teórico-práticas e acompanhamentos sistemáticos. E por se tratar

de conhecimento de base científica, promovemos uma ponte com grupos de pesquisas/pesquisadores (as) de universidades parceiras. Outros resultados estão no maior interesse em participar das ações promovidas pela UNERGS, além das demandas que surgem espontaneamente nas escolas para que façamos debates, visitas aos espaços e construção de novos projetos.

A orientação é feita a partir de estudos de pesquisas científicas e conhecimentos das leis que legitimam nossas ações. São leis que, não apenas asseguram a necessidade de discutir a temática, como também mostram a inconstitucionalidade diante da proibição.

No currículo de Pernambuco, as questões de gênero e sexualidades figuram como princípios norteadores do currículo:

> "a formação integral se compromete com o diálogo entre os diversos conhecimentos curriculares e a realidade dos estudantes com a transversalidade e a interdisciplinaridade. A formação dessa natureza defende, principalmente, que o respeito às diversidades culturais, religiosas, étnicas, raciais, sexuais e de gênero não seja apenas um princípio, mas também uma estratégia formativa para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos nas suas multidimensionalidades." (PERNAMBUCO, 2021. P. 19)

Pensando nisso, a UNERGS desenvolve ações que pretendem favorecer a equidade de gênero de modo a garantir relações mais justas no espaço escolar. Busca, assim, refletir acerca dessas desigualdades para garantir um espaço mais justo, mais democrático. Sendo assim, o currículo de Pernambuco esclarece:

> "O contexto escolar deve ser preparado visando a uma formação cidadã em que todas as crianças e adolescentes devem ser protegidos contra práticas que fomentem a exploração do trabalho infantil e discriminação étnico-racial, religiosa, sexual, de gênero, pessoa com deficiência ou de qualquer outra ordem" (PERNAMBUCO, 2021. p. 33)

Dando continuidade ao que menciona o currículo, é importante destacar que

> "A perspectiva da 'igualdade de gênero', no currículo, é pauta para um sistema escolar inclusivo que crie ações específicas de combate às discriminações e que não

> contribua para a reprodução das desigualdades que persistem em nossa sociedade. Não se trata, portanto, de anular as diferenças percebidas entre as pessoas, mas sim de fortalecer a democracia à medida que tais diferenças não se desdobrem em desigualdades." (Pernambuco, 2021. P. 35)

Neste sentido, o currículo reafirma o compromisso de uma educação não sexista, que promova cidadania e respeito às diferenças com igualdade de direitos:

> "A garantia desse debate e a elaboração de estratégias de enfrentamento às diversas formas de violência são, portanto, direitos assegurados por lei. Esses são pautados em demandas emergenciais e que reafirmam a necessidade dos espaços escolares serem lócus de promoção da cidadania e respeito às diferenças. Para efetivar isso, é necessária a implementação de ações com a perspectiva de eliminar atitudes ou comportamentos preconceituosos ou discriminatórios relacionados à ideia de inferioridade ou superioridade de qualquer orientação sexual, identidade ou expressão de gênero" (PERNAMBUCO, 2021. P. 36)

Tanto essas leis, quanto o currículo de Pernambuco garantem que as discussões sobre gênero e sexualidades acontecem nas escolas de forma legítima, com base teórica-científica. Sendo assim, apresentaremos as ações desenvolvidas pela UNERGS no combate às violências de gênero contra as mulheres.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

2.1 IMÔ XIRÊ

Em 2020, a UNERGS promoveu uma série de formações para dialogar com discentes e docentes da rede estadual sobre gênero e sexualidades. Uma dessas se chama IMO XIRÊ, que em Iorubá, significa Roda de Saberes. Nesse momento, entre os meses de setembro a outubro, foram realizadas 14 rodas de diálogos com público geral (tivemos presenças de professores(as), gestores(as), ténicos(as) de regionais, e um público geral: universitários, artistas, público que se interessa pela temática porque estuda, pesquisa o tema, trabalha com Direitos Humanos etc.

Dentre as temáticas discutidas no IMÔ XIRÊ de 2020 e 2021, tivemos: Desconstruindo a Ideologia de Gênero; Elementos teopedagógicos afrocentrados para a superação da violência de gênero e sexualidades; Gênero, Sexualidades e tensões no sertão de Pernambuco; Currículo, Sexualidade e Gênero: transgredindo para a liberdade; A questão da lgbtfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar. Além disso, as discussões que perpassam as masculinidades foram fundamentais para problematizarmos o machismo e a misoginia que atravesam as violências de gênero

Dentro dessas discussões, foi debatido sobre as violências contra as mulheres - compreendendo a mulher como sujeito plural, diverso, nos aspectos de gêneros e sexualidades -, desde a desconstrução do que é ideologia de gênero, passando pelas discussões sobre as violências que ocorrem nas escolas - contra meninas cis e trans -, além de também fazer um debate territorial com com recorte sobre as violências de gênero e sexulaidades. Também foi discutido sobre os enfrentamentos e silenciamentos que passam as mulheres.

Em uma das rodas debatemos sobre violências de gênero contra mulheres, o que motivou a ação da professora Laís da Hora, professora de Língua Portuguesa da escola Liceu de Artes e Ofícios para suas turmas de 2º anos do Ensino Médio. “Quem conta um conto acrescenta um ponto. Final.” foi o mote norteador da ação, em que foi escolhido o texto literário “Geisiely com Y”, conto que faz parte do livro “Das tripas coração” da autora pernambucana Ezter Liu (primeira mulher a vencer o prêmio Pernambuco de Literatura).

A ação consistiu em fazer a leitura do texto, dialogando com os dados atuais sobre a violência contra a mulher. Depois dessa fase, as alunas das turmas se dividiram em grupos e começaram a desenvolver um trabalho artístico a partir da leitura e debate do conto. Um grupo de alunas (que participou do Andanças em 2020) está fazendo um curta documentário com relatos sobre violências físicas e psicológicas contra as mulheres; outro grupo está organizando mostra fotográfica virtual feitas a partir do uso de celular; outro grupo ficou com produção de cartazes para conscientização na escola sobre a violência contra as meninas no espaço escolar.

2.2 ANDANÇAS

Ainda em 2020, foi dado continuidade ao ANDANÇAS, trabalho realizado desde 2018 com as escolas de Pernambuco que visa levar o

audiovisual com temas em gêneros e sexualidades para as escolas da rede. Porém, com a situação pandêmica de 2020, e que segue em 2021, foi lançada uma nova proposta: produção de audiovisual por alunas, alunos e alunes da rede.

O primeiro módulo - Formação - foi feito em 5 aulas, entre as datas de 09 de outubro a 06 de novembro e ficou dividido assim: Aula inaugural; A história tem outros lados: cinema, narrativas e experiências; Decifrando o Roteiro; Oficinas (Fotografia, Montagem). Já o segundo módulo - Produção -, aconteceu entre os meses de novembro e dezembro. Os vídeos produzidos precisaram respeitar o tempo de 2 a 5 minutos e foram feitos em parceria com coletivos. Por fim, durante este ano de 2021, durante o mês de junho, foram lançados os vídeos pela plataforma do Instagram (@unergs.educacaope).

Dentre os vídeos produzidos pelas alunas, tivemos temáticas referentes às violências de gênero contra as mulheres. O documentário "Revolucione", 3º episódio lançado, foi produzido pelas alunas da EREM Mª Rita da Silva Lessa e traz o tema do machismo, violências e empoderamento feminino. Nessa mesma lógica, a Escola de Tabajara fez o documentário "Mulheres fazendo barulho", 1º episódio lançado, em que as alunas trazem o tema do enfrentamento contra as violências a partir da cultura, fazendo uma reflexão sobre gênero, raça e territorialidade e ancestralidade.

Ainda sobre o Andanças, agora, no ano de 2021, algumas escolas estão fazendo a produção de seu roteiro a partir da discussão sobre violências de gênero nas escolas. Portanto, agora no mês de outubro, algumas palestras serão feitas acerca dessa temática para enriquecer o conhecimentos dos discentes e ajudar no desenvolvimento dos documentários. E para docentes, para ajudar nessa articulação importante que ocorre na escola, como multiplicadores de conhecimentos.

Um exemplo é a Escola Dom Malan - situada em Petrolina - que está produzindo um documentário sobre "Violência de Gênero no ambiente escolar" enfatizando situações de mulheres Cis e Tras que sofrem violências. De acordo com a Profª coordenadora do Grupo de Pesquisa e Práticas Pedagógicas Janicléia Pereira de Souza, a produção tem por objetivo conscientizar e sensibilizar sobre as violências, mas também dar voz e empoderar as meninas no espaço escolar, a fim de reduzir as violências que ocorrem contra as meninas/mulheres no espaço escolar. O documentário está em processo de produção, uma vez que está em curso o andanças 2021.

Durante o mês de outubro, enquanto os/as estudantes faziam a pré-produção dos documentários, foram feitas palestras para docentes e discentes acerca das temáticas que serão discutidas nos documentários. Um dos temas discutidos foi "O enfrentamento à violência de gênero contra as mulheres no espaço escolar".

2.3 GRUPOS DE PESQUISA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM GÊNERO E SEXUALIDADES

Os Grupos de pesquisa e práticas pedagógicas em gênero e sexualidades tem como objetivo fomentar a pesquisa e práticas pedagógicas no espaço escolar a partir das categorias gênero e sexualidades, dispostos em unidades escolares da rede pública estadual de ensino distribuídos entre as 16 (dezesseis) Gerências Regionais de Educação - GRE (no mínimo um grupo por gerência) em parcerias com as universidades e pesquisadores/as parceiros/as. Contamos com 23 Escolas no Estado com essa ação e diversos trabalhos já estão sendo desenvolvidos discutindo sobre violências contra as mulheres, a exemplo do que foi citado acima na Escola Dom Malan.

2.4 OBSERVATÓRIOS DE GÊNERO E SEXUALIDADES (CASES/CENIP)

Para além da garantia de direitos como direitos reprodutivos, maternidade e uso do nome social, os debates em torno da população em privação de liberdade perpassam as vivências sociais de gênero e sexualidades interseccionados a outros marcadores sociais no tocante à criminalização e imputação de violências diversas sobre certas subjetividades. Os dispositivos que marcam masculinidades e feminilidades no imaginário social costumam incidir também nos espaços de privação de liberdade sobre performatividades não hegemônicas, e são responsáveis pela perpetuação de atitudes misóginas e/ou LGBTfóbicas institucionalizadas, incorrendo em violências de estado sobre essas corporeidades.

Sendo assim, entendemos como fundamental para o processo educativo nesses espaços a sensibilização e formação do corpo técnico/educacional nas Unidades Socioeducativas no tocante às questões de gênero e sexualidades, promovendo a problematização e apropriação teórico-prática desses profissionais diante dessas demandas sociais.

A ação consiste na criação de observatórios que promovem formações continuadas instrumentalizando docentes para que construam suporte teórico para as ações de prática pedagógicas em gênero e sexualidades. Tendo como público alvo docentes das unidades CASE/CENIP, as atividades vêm sendo ofertadas em dois encontros formativos mensais, visando maior apropriação das/os educadoras/es como estratégia de enfrentamento às violências que incidem sobre essas subjetividades nesses espaços.

No mês de agosto, foi discutido sobre "A cultura do corpo na escola", em que a violência física e psicológica que as meninas gordas passam nos espaços escolares é uma realidade constante. Assim como, no mesmo mês, foi debatido no Observatório o tema "Gênero no contexto socioeducativo: um olhar para a Lei do dia da visibilidade lésbica". Nesse momento, deu-se destaque às violências que as meninas lésbicas sofrem no espaço escolar, além de debater sobre a importância de desenvolver uma política de não-violência na escola.

Dando continuidade aos trabalhos com o Observatório, no mês de outubro, a UNERGS fará dois encontros com a temática sobre a violência contra a mulher. Dia 06/10 será "Enfrentamento e prevenção à violência de gênero contra a mulher: a Lei Maria da Penha no espaço escolar" e dia 20/10 "Violência de gênero contra a mulher LGBTQIA+ no espaço escolar socioeducativo".

2.5 "ENCONTRÃO": DIÁLOGOS INTERSECCIONAIS SOBRE GÊNERO SEXUALIDADES E EDUCAÇÃO

Pensados como forma de sedimentar a prática de escuta ativa e partilha de experiências relacionadas a gênero e sexualidades entre discentes, os encontrões objetivaram fortalecer as redes de apoio e identificação entre estudantes da rede estadual focando no protagonismo estudantil.

Os encontros contaram com rodas de diálogos compostas por alunas/os/es e ex-alunas/os/es da rede estadual de educação além de ativistas, pesquisadores/as e educadores/as com o intuito de socializarem suas experiências enquanto LGBTQIA+ no espaço escolar. Dentre os temas debatidos, muito se discutiu sobre as diversas violências dos espaços escolares, dentre eles, as violências contra as meninas cis e trans. Também foram momentos propositivos, em que os/as estudantes puderam compreender quais seus direitos diante das situações de violências, havendo esse espaço para conscientização do aparato legal.

Realizados em formato virtual, via plataforma Google Meet, as rodas de conversa foram distribuídas entre as 16 Gerências Regionais de Educação (15 vagas por GRE) totalizando 240 estudantes contemplados. Os encontros ocorreram entre 15 e 21 de maio de 2021.

2.6 FORMAÇÃO MÊS DA VISIBILIDADE LÉSBICA

Essa ação tem como objetivo promover um espaço de formação para as questões de gênero, sexualidades e educação, interseccionando-as às vivências plurais de mulheridades. Entendendo-se as especificidades e demandas relativas às lesbianidades na escola, em virtude do seu sistemático silenciamento nos espaços de poder mesmo dentro dos recortes LGBTQIA+, os encontros foram pautados em visibilizar pesquisadoras, artistas, estudantes e docentes lésbicas, compartilhando suas pesquisas e vivências, debatendo sobre a invisibilização de suas subjetividades.

Além disso, a formação contou com momentos de rememoração da trajetória do movimento lésbico dentro e fora da academia culminando na criação do mês da visibilidade lésbica. Realizados em formato remoto via plataforma Google Meet, os encontros foram ofertados ao longo do mês de agosto, aglutinando um total de 320 docentes contemplados/as.

RESULTADOS

Os desdobramentos dessas ações mostraram resultados improtantes para a políticas públicas do Estado. Foi importante observamos o crescente envolvimento de docentes nas formações e maior partcipação de discentes nas ações realizadas nas escolas. Diante disso, pontuamos:

a. “Quem conta um conto acrescenta um ponto. Final.” , ação que aconteceu na escola Liceu de Artes e Ofícios e que surge a partir de uma formação da UNERGS – o IMÔ XIRÊ (Roda de Saberes em Iorubá). Nesta ação feita pela professora de Língua portuguesa, além de discutir gênero, também faz uma relação com o currículo de Língua Portuguesa ao trazer o gênero textual **Conto**. É importante destacar que, esta ação, também fez uso de recursos visuais, transversalizando o currículo, com atividades protagonizadas por alunos/as da escola. (Ver imagem 1 e 2 em anexo);
b. “Revolucione” e “Mulheres fazendo barulho” reverberaram em ações coletivas que rpoporcionaram mais debates sobre a violência de gênero contra as mulheres e sobre silencioamentos nos

espaços públicos, sendo a escola como um exemplo disso. Logo, o "Andanças" – ação mais antiga da UNERGS – conta com produções que serão desenvolvidas ainda esta ano com o tema do enfrentamento e prevenção à violência contra a mulher. Como exemplo, o documentário que está sendo produzido na escola localizada em Petrolina Dom Malan: "Violência de Gênero no ambiente escolar" (Ver imagem 3 e 4 em anexo);

c. Todas essas ações que escolas estão desenvolvendo devemos atribuir ao trabalho feito por professores e professoras que coordenam os Grupos de Pesquisas e Práticas Pedagógicas. Como exemplo, a Escola Nelson Chaves que, no mês de outubro, iniciou um ciclo de seminário entitulado: **I Encontro de Gênero e Sexualidades: a importância política dos estudos de G**ênero e **Sexualidades nas escolas**. (Ver imagem 5 e 6 em anexo);
d. O Observatório de gênero feito com socioeducadores tem mostrado não apenas envolvimento nas formações, como também desenvolvimento de rodas de diálogos com socioeducandos. A exemplo, momento especial realizado no CASE Santa Luzia com as formadoras da equeipe da UNERGS Millena Valença e Patrícia Fortes. O interesse em saber mais sobre a temática "Violência de gênero contra a mulher" se estendeu aos nossos ciclos formativos. Assim, foram ofertadas discussões com esse tema no observatório com apresença da formadora professora da rede municipal Flávia Verçoza. (Ver imagem 7 e 8 em anexo);
e. Bem como aconteceu com o obervatório, o Andanças também teve roda de diálogo sobre o mesmo tema a pedido de estudantes e docentes que fazem parte dos Grupos de Gênero e Práticas Pedagógicas (Ver imagem 9 em anexo);

Para além de todas essas ações, as escolas se sentem mais motivadas depois desses momentos formativos com a presença da Secretaria de Educação e de formadores/as parceiros, pois, discutir sobre gênero e sexualidades sempre foi um desafio. Nesse sentido, a instrumentalização se torna uma necessidade para que as escolas possam desenvolver seus trabalhos respaldadas pelo currículo de Pernambuco.

Ainda este ano, em novembro, teremos a Mostra de Pesquisa e Experiência Exitosas em Gênero e Sexualidades. Realizada ao fim do ano letivo, a Mostra de Pesquisa e Experiências Exitosas tem por objetivo

socializar, visibilizar, legitimar e valorizar as atividades realizadas pelas unidades de ensino ao longo do ano com enfoque nas temáticas citadas.

Além de incentivarem a troca de experiências entre profissionais e estudantes, os encontros foram pensados para aprofundar laços e construir parcerias a partir do compartilhamento de potencialidades e limites na trajetória trilhada pelas escolas nos estudos e práticas pedagógicas em gênero e sexualidades.

REFERENCIAS

Agência da ONU para Refugiados. https://www.acnur.org/portugues/2020/11/25/violencia-contra-a-mulher-aumenta-durante-a-pandemia-de-covid-19/ (acessado em 10/10/2021)

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Currículo de Pernambuco. Recife, Secretaria de Educação-PE. 2019. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf> (acessado em 03/10/2021)

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Currículo de Pernambuco. Recife, Secretaria de Educação-PE. 2021. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/523/CURR%C3%8DCULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO%20M%C3%89DIO%202021_Final.pdf (acessado em 03/10/2021)

ANEXOS

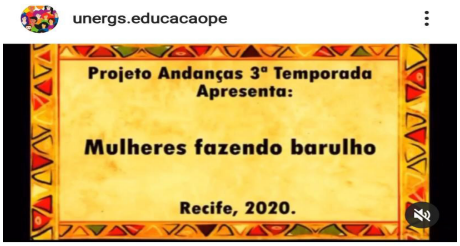
Imagem 1 – cartaz



Imagem 2 – debate



Imagem 3 – Ep. Andanças: Mulheres fazendo barulho



320 visualizações • Curtido por **patriciaeduc2017**
unergs.educacaope Andanças - Ep. 1 • "Andanças"é uma websérie curta documental composta por dez episódios criados a partir do curso de produção de documentários via celular, realizado no segundo semestre de 2020 pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE/SEDE/GEIDH/ UNERGS).
Voltada para alunas e docentes da rede estadual de Pernambuco, a formação aproximou a comunidade escolar das narrativas audiovisuais obedecendo o protocolo de segurança. Hoje, apresentamos o primeiro episódio: "Mulheres fazendo barulho", produzido pela Escola Tabajara (Olinda)/GRE Metro Norte.

Imagem 4 – Ep. Andanças: Revolucione



146 visualizações • Curtido por **joanaxeba**
unergs.educacaope Andanças - Ep.3 • "Revolucione". O terceiro episódio da websérie Andanças, produzido pela Escola de Referencia Em Ensino Médio Maria Rita da Silva Lessa (Recife) / GRE Recife Sul nos convida a pensar sobre gênero, raça e território.

Imagem 5 – Cartaz



Imagem 6 – Debate Escola Nelson Chaves



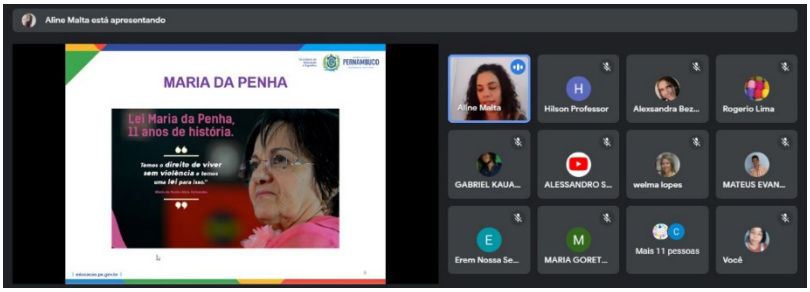
Imagem 7 – ação CASE Santa Luzia



Imagem 8 – Card: Observatório



Imagem 9 – Andanças: Roda de diálogo



BANHEIRO TRANS: O ACESSO E PERMANÊNCIA DE LGBTS NA ESCOLA

CLEUBER IGUAPE ABIDU FIGUEIREDO
(Especialista em Direito Constitucional. Pesquisador no Grupo de Pesquisa Razão Crítica e Justiça Penal (FDSM) e no Grupo de Pesquisa Direito e Sexualidade (FDUFBA). Bacharel em Direito pela Universidade Candido Mendes. E-mail: cleuber.ig@gmail.com)

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O uso do banheiro é complexo, pois os seres são complexos. O *check in* que ocorre no banheiro não é a verificação dos documentos, mas sua genitália. Isso é cruel, porque prioriza aspectos biologicamente consagrados, e ignoram a autodeterminação de gênero. Cabe também refletir que além da binaridade homem-mulher, há também aqueles e aquelas que não se encaixam nesse sistema binário.

Enquanto muitos vivenciam essa dificuldade do uso do banheiro por pessoas trans e travestis, outras pensam de maneira "impensada e automática, enquanto gera percalços para pessoas trans e travestis, que buscam usar o banheiro com o gênero com o qual se identificam, ao invés do que lhes foi assignado ao nascer" (CERVI; MISKOLCI; DIAS-DA-SILVA; PEREIRA; 2019. p,336).

Uma pesquisa realizada pelo Instituto Williams, da Universidade da Califórnia em Los Angeles, identificou que 54% das pessoas transgênero entrevistadas (o total foi de 93 entrevistados) tiveram problemas de saúde relacionados à falta de acesso a banheiros públicos, incluindo infecção urinária. Cerca de 70% tiveram dificuldade para utilizar os banheiros ou sofreram ofensas e ataques físicos nesses locais (EXAME, 2015). Fazendo um recorte para o Brasil, temos o caso de Lanna Hellen, mulher trans, em 2020, na cidade de Maceió, que foi expulsa do banheiro feminino e humilhada na praça de alimentação.

Em 2014, Marie Flora da Silva e Allexia Rizzon, foram expulsas do banheiro e constrangidas por funcionários em shopping no Distrito Federal, bem próximo geográfica e ideologicamente da falta de banheiro para diversidade de pessoas presentes. Também em 2020, uma mulher trans recebeu R$12.000,00 reais a título de danos morais por ter sido impedida e expulsa por usar banheiro feminino em Natal, Rio Grande do Norte.

O mesmo não aconteceu em São Paulo, caso em que uma travesti foi impedida de utilizar o banheiro da boate, pois "ainda que sua autoimagem seja feminina na realidade pertence ao gênero masculino, com todos os atributos de tal gênero, já que não é transexual (não há notícia de ter realizado a cirurgia de transgenitalização)" (SÃO PAULO, 2014).

Esses são os casos que chegam ao Poder Judiciário e à Grande Mídia, mas casos não notificados acontecem o tempo todo. Acontecem quando uma criança trans não consegue ir ao banheiro na escola, ou quando vai sofrer preconceito; quando uma universitária travesti não consegue ir ao banheiro da universidade; e diversos outros casos.

A evasão escolar por pessoas trans acontecem de diversas formas, mas o banheiro é a mais aparente, pois inexistem pessoas que não precisam utilizá-lo. Dados relacionados à questão são escassos, mas de acordo com pesquisa de 2017 realizada pela Rede Nacional de Pessoas Trans do Brasil, 82% das pessoas trans abandonam o Ensino Médio entre os 14 e os 18 anos (INSTITUTO UNIBANCO, 2021). Junqueira destaca ainda que (Junqueira 2009, 25):

> Nas escolas, não raro, enfrentam obstáculos para se matricularem, participarem das atividades pedagógicas, terem suas identidades minimamente respeitadas, fazerem uso das estruturas das escolas (os banheiros, por exemplo) e conseguirem preservar sua integridade física.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988, nos diz que (BRASIL, 1988):

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Infelizmente, esse direito não é pleno, pois a efetividade do mesmo bate de frente com a heterocisnormatividade.

Um estudo publicado na maior e mais importante revista de medicina do mundo, ***The New England Journal of Medicine***, publicado em 2016, relata que pessoas trans constantemente sofrem de problemas devido à negativa da utilização do banheiro em espaços públicos, pois, diante da indisponibilidade do banheiro, elas evitam comer, beber água para que não sintam necessidades (SCHUSTER; REISNER; ONORATO; 2016). Os problemas são infecção urinária, trato urinário, impactação fecal e hemorróidas. Os autores afirmam também que essa discussão não se restringe à matéria de ordem médica, mas está relacionada aos direitos civis das pessoas.

2. METODOLOGIA

Para compreender este processo, no referido trabalho foi utilizado o método indutivo, tendo como ferramentas a observação e análise da Teoria Queer, juntamente com estudo de casos. Já a pesquisa foi de

natureza bibliográfica com abordagem qualitativa, buscando embasamento em trabalhos na área pedagógica, social e jurídica, de forma a compreender os processos educacionais e sua relação com as políticas públicas.

Os materiais utilizados para a realização da pesquisa foram artigos científicos, livros, pesquisas empíricas, sites jornalísticos e voltados a pesquisa e de conteúdo educacional, buscando maior aparato teórico para o tema que é, evidentemente, complexo.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Sendo o Brasil o país que mais mata LGBTQIA+ no mundo, e devido à grande evasão escolar por essas pessoas, fica claro que precisa-se ser discutido a melhor forma de acesso e permanência desses espaços, para que, de alguma forma, minimize o sofrimento dessa comunidade. Não se pode utilizar da complexidade do tema para não tentar resolvê-lo. É preciso estudos e política públicas afirmativas para que se encontre uma melhor forma de resolver o problema.

Palavras-chave: LGBTQIA+; Banheiro Trans; Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

CERVI. Thales de Almeida Nogueira; MISKOLC. Richard; DIAS-DA-SILVA. Magnus R. PEREIRA. Pedro Paulo Gomes. **O banheiro público como dispositivo de gênero**. BAGOAS - ESTUDOS GAYS: GÊNEROS E SEXUALIDADES , v. 20, p. 326-363, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 4 de Setembro de 2021.

EXAME**. Como os transgêneros devem usar banheiros nos Estados Unidos.** Disponível em: **<https://exame.com/negocios/que-banheiro-devem-usar-os-funcionarios-transgeneros/>** Acesso em 13 de Abril de 2021.

SÃO PAULO. Tribunal de Justiça. **Apelação Cível nº 0036120--87.2009.8.26.0564**. Relatora Márcia Tessitore. Julgado em 11 de março de 2014. Disponível em: <https://tj-sp.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/123569630/

apelacao-apl-36120872009826056 4-sp-0036120-8720098260564/inteiro-teor-123569638> Acesso em 4 de Setembro de 2021

INSTITUTO UNIBANCO. **PRECONCEITO CONTRA TRAVESTIS E TRANSEXUAIS IMPACTA NO DIREITO À EDUCAÇÃO**. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/preconceito-contra-travestis-e-transexuais-impacta-no-direito-a-educacao/> Acesso em 03 de Setembro de 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009

SCHUSTER, Mark A.; REISNER, Sari L.; ONORATO, Sarah E. **Beyond bathrooms—meeting the health needs of transgender people**. 2016. Disponível em: <https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJMp1605912> Acesso em 13 de abril de 2021.

BELL HOOKS: POR UMA CRÍTICA AMPLIADA SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO, MASCULINIDADES E RAÇA

JOSÉ RAIMUNDO DA SILVA JÚNIOR
Mestrando em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco – Campus Petrolina. Integrantes do G-pense! - Grupo de Pesquisa sobre Contemporaneidade, Subjetividades e Novas Epistemologias (UPE/CNPq), joseeraimundoo@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste no desdobramento de uma investigação em andamento no Programa de Pós-Graduação de Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI), Campus/ Petrolina. Trata-se de um estudo bibliográfico que tem como intenção problematizar alguns aspectos sobre questões de gênero, masculinidade e raça no pensamento de Bell Hooks, teórica feminista, artista e ativista social estadunidense.

Desse modo, é objetivo geral do resumo problematizar aspectos sobre questões de gênero, masculinidade e raça no pensamento de Bell Hooks, em intersecção com um olhar acerca da construção simbólica sobre a masculinidade que se institui a partir de narrativas e discursos que naturalizam socialmente a opressão feminina. São objetivos específicos: analisar a construção social da masculinidade frente a diversos movimentos de resistência e luta para o combate ao sexismo e patriarcado estrutural.

Diante de tais apontamentos, a problemática que norteia o presente texto é: quais as contribuições teórico-epistêmicas de Bell Hooks para a discussão sobre gênero, masculinidade e raça? Este estudo se justifica por ser ainda incipiente na agenda dos estudos de gênero, feminismo e raça, nas universidades, que, como espaços democráticos, precisam contemplar em seus currículos e pesquisas aspectos que contribuam para desconstruir o patriarcado e o racismo, sobretudo através de obras de mulheres negras como a intelectual Bell Hooks.

2. METODOLOGIA

O presente estudo está fundamentado a partir de uma abordagem qualitativa, buscando interpretar alguns fenômenos eleitos a partir de um olhar não estrutural (NEVES, 1996). É organizado a partir de uma pesquisa de cunho bibliográfico, "desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (GIL, 2002, p. 44) e, principalmente, a obra da Bell Hooks e de autores(as) que investigam as relações de poder tecidas sobre as dimensões de gênero, raça e das masculinidades.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Enquanto teórica feminista negra, a estadunidense Bell Hooks (2019) contribui significativamente para ampliação das discussões sobre gênero, masculinidade e raça, em uma perspectiva das práticas coletivas ou individuais. A autora articula particularidades e críticas que ganham relevância e pertinência quando observadas as mudanças sociais a partir da política, da cultura e as imposições de conceitos e ideias sustentadas com base em diferentes mecanismos de poder.

Em relação aos debates sobre masculinidades, a filósofa dimensiona que, para ser possível refletir sobre as formas de desconstruir e demolir o sexismo patriarcal, é necessário problematizar e agir eticamente a teia de instituições e mentalidades conservadoras (HOOKS, 2020). A masculinidade é assumida enquanto uma construção social intergeracional e é permeada, na contemporaneidade, por narrativas e práticas que invisibilizam pessoas e grupos específicos a partir da dominação masculina, mas não apenas. Tal noção é reforçada por meio de classificações que mantêm dada ordem social, definida por uma cultura que, através da linguagem, naturaliza o caráter cultural, situacional e histórico sobre o gênero e, igualmente, a raça. Afinal: "Não é a natureza, nem a divindade que definem que algo é masculino ou feminino, é uma dada sociedade, uma dada cultura, através da língua que fala, dos conceitos de gênero que utiliza, que realizam as classificações das coisas segundo os gêneros" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2020, p. 268).

As masculinidades são, portanto, construídas em dois campos de relação de poder: na relação homem e mulher, no que se refere à desigualdade de gênero, e homens com outros sujeites, quando a questão é dominação não apenas a partir do gênero, mas também quanto à raça, sexualidade, idade, como assegura Kimmel (1998).

Para Hooks (2020), a masculinidade patriarcal tem como característica o incentivo o narcisismo patológico, a infantilidade e a dependência psicológica dos diversos privilégios que, automaticamente, são auferidos com base no simples fato de sujeitos do sexo masculino terem nascido homens, no sentido biológico do termo. As ameaças constantes à referida condição, o temor por perderem tais privilégios, que são naturalizados desde a infância, através de diversas violências de gênero que lhes são impostas, realçam diversos conceitos e simbologias neste universo.

As heranças colono-patriarcais, que legitimam o discurso sobre a mulher sempre ocuparam a esfera doméstica, são uma construção

histórica sobre os espaços e ofícios desempenhados por diferentes sexos. Simbolizada como 'rainha do lar', fraca, delicada, sensível e que necessita, em muitos momentos de suas vidas, da proteção masculina do pai ou marido, à mulher foi socialmente instituída a exclusão (PERROT, 2017), potencializada quando se trata de mulheres negras.

Diante da produção de dominação de sujeitos, o pensamento de Bell Hooks (2020) oferece importantes chaves de leitura para a desconstrução do imaginário estereotipado e patriarcal, reconhecendo as lutas e a participação política e social das mulheres. As práticas emancipatórias feministas negras, para a autora, particularmente, rompem sobremaneira com as invisibilidades raciais que, muitas vezes, são invisibilizadas nos debates sobre a dominação masculina (PAIVA, 2014).

É, nessa perspectiva, que Bell Hooks (2020), em sua obra, aponta para contribuições significativas sobre a intersecção entre gênero, feminismo e raça. Enquanto intelectual negra, denuncia a inferiorizarão das pautas raciais no que concerne às questões de gênero. Aponta que, mesmo que mulheres sofram com a imposição do patriarcado e do sexismos que os oprime de diversas formas, para as mulheres negras tornam-se ainda mais complexas e impactantes.

Palavras-chave: Bell Hooks; Gênero; Masculinidade; Raça.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. D. (MAIS)CULINOS: outras possibilidades de corpos e gêneros para as carnes sexuadas pela presença de um pênis. **Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História,** [S. l.], v. 17, n. 29, p. 260–281, 2020. DOI: 10.18817/ot.v17i29.776.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HOOKS, Bell, **O feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2020.

HOOKS, bell. **Erguer a voz*:*** pensar como feminista, pensar como negra. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019

KIMMEL, Michael S. **A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas**. Horizontes Antropológicos [online]. 1998, v. 4, n. 9, p. 103-117. https://doi.org/10.1590/S0104-71831998000200007.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa:** Características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisa em Administração, São Paulo, v.1, n. 3, 2º sem., 1996.

PAIVA, Carla C. da S. **Mulheres nordestinas, sujeitos ou objetos?** Análise da representação feminina em quatro filmes brasileiros da década de oitenta. 2014. 317 fls. Tese (Doutorado em Multimeios) – Universidade Estadual de Campinas Instituto de Artes, Campinas.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 109-134.

A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE DESCONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO À POPULAÇÃO LGBTQIA+ NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE

JÂNIO CLEITON BARRETO DA SILVA
Biólogo, Especialista em Formação Política, Gestão Publica e Processos Legislativos pela UPE; Graduando em Direito pela Faculdade de Ciências Aplicadas de Limoeiro- Facal

LETÍCIA MARIA MACIEL DE MORAES
Advogada, Mestre em Direitos Humanos pela UFPE e professora universitária, moraesleticiaadv@gmail.com.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu preâmbulo, afirma que "o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo" (BRASIL, 2010, p. 63).

O Brasil, mesmo com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, que em seu artigo 5.º, destaca os Direitos e Garantias Fundamentais, apresenta obstáculos para a instituição de políticas públicas, em especial as de saúde voltadas à população LGBTQIA+.

O SUS, como um dos maiores e mais complexos sistemas de saúde pública do mundo, compreende desde o simples atendimento para avaliação da pressão arterial, por meio da Atenção Primária, até o transplante de órgãos, garantindo acesso integral, universal e gratuito

para toda a população do país.

Contudo, o SUS ainda apresenta dificuldades no atendimento e acolhimento humanizado **à** população LGBTQIA+. Sendo assim, o combate à discriminação e o preconceito sofrido por esta população vulnerável deve ter a educação como ferramenta fundamental, colaborando para a construção de ações dialógicas e implantações de ações estruturadoras na área da saúde.

Diante deste cenário desafiador, a educação é uma ferramenta estratégica e importante que contribui para a desconstrução do preconceito e da discriminação em relação aos LGBTQIA+, especialmente quanto ao acesso à saúde pública no Brasil. Conforme Paulo Freire:

> "uma Educação que tenha uma sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeito de sua história". (FREIRE, 2005. p. 43).

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica com o objetivo de compreender como o PNDH-3 aborda a educação enquanto ferramenta capaz de colaborar com a desconstrução do preconceito contra a população LGBTQIA+, no contexto das políticas públicas de saúde. Utilizamos como marco teórico principalmente as obras de Paulo Freire "Educação como Prática da Liberdade" e "Pedagogia do Oprimido".

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Nas ações programáticas, do objetivo estratégico IV: ***Ampliação do acesso universal de saúde de qualidade***, apresentado no eixo orientador III – ***Universalizar Direitos em um contexto de Desigualdade***, do PNDH-3, é organizado por diversas proposições orientadoras, focando na garantia dos Direitos fundamentais e individuais, da pessoa humana.

Neste contexto, aperfeiçoar um programa de saúde que envolva a população LGBTQIA+ apresenta-se como desafiador no caso de a política de saúde não dialogar com um processo formativo, que envolva os profissionais de saúde e uma desconstrução de valores de uma sociedade discriminatória e preconceituosa. Não é à toa que, em anos, os movimentos sociais que pautam o tema de gênero e sexualidade vêm, incansavelmente, reivindicando o direito a uma política inclusiva, com respeito, tendo na formação uma estratégia de escuta e diálogo.

A proposta apresentada no PNDH-3 considera o exercício da escuta e do diálogo posto por Freire (2005), de modo que é preciso conhecer o outro ser, compreender sua essência de formação humana e social, para daí, respeitando a realidade que o fez agir como age, garantir uma política de saúde inclusiva; no entanto, a formação social dos profissionais de saúde **não** apresenta esta flexibilidade ao diálogo e a escuta como proposta pedagógica de formação.

Dialogando com Viana e Lacerda (2004, ***apud.*** LIONÇO, 2008, p. 16), essa trajetória consiste no fomento à educação como passe de formação de profissionais, livres de culturalização excludente, de sua formação social enraizada do racismo, da LGBTQIA+fobia, do machismo e outros tantos preconceitos.

O SUS, requer, necessariamente, que se avance na perspectiva da democratização dos direitos humanos mediante o reconhecimento das diversas possibilidades de constituição humanas e do exercício da sexualidade.

Para Lionço, (2008, p. 16), "a principal ferramenta de acesso ao sistema de saúde, na atenção básica, é na estratégia de Saúde da Família, tendo a conscientização dos ACS[1], das diferentes maneiras de norma de redes familiares distintas do padrão heteronormativo, é uma saída". No que diz respeito aos direitos reprodutivos, a população LGBTQIA+ deve

1 Agentes Comunitários de Saúde.

ser incluída numa política de governo com o SUS através de uma ação programática, por intermédio de um documento orientador. Dialogar com essa transversalidade é garantir o direito à vida, como também o direito à família.

Neste sentido propõe-se "uma formulação de um direito democrático da sexualidade, enfatizando a necessidade da discussão sobre direito e sexualidade a partir da perspectiva da universalidade dos direitos humanos" (RIOS, 2007***b***, ***apud.*** LIONÇO, 2008, p. 16). Para o autor, é necessário, tratar sobre direitos sexuais e reprodutivos, destacando três grandes eixos:

> (1) a questão das identidades, relativas às expressões da sexualidade, onde se insere notadamente a questão das homossexualidades e das identidades de gênero; (2) a consequências e condições da relação sexual, referentes, sobretudo, às práticas de prevenção ou planejamento da concepção, bem como às abortivas; e (3) a busca pela fundamentação dos direitos sexuais, que estaria historicamente referida à noção de 'saúde sexual'. (RIOS, 2007***b***, ***apud.*** LIONÇO, 2008, p. 16).

Sendo assim, o PNDH-3 e o ***Programa Brasil sem Homofobia***, caracterizam-se como produtos legais, que garantem uma proteção institucional, pelo menos no âmbito formal. Para tanto, Freire (2005) traz que a escuta e o diálogo são fundamentais para aplicação de uma pedagogia do oprimido. Caso contrário, tais programas estarão sujeitos ao fracasso.

Portanto, a educação como base de uma formação inclusiva, que tenha como foco o diálogo e a esculta, como "ação x reflexão" é a fórmula para a "práxis" (FREIRE, 2005), é o norte para uma política específica para informar e formar frutos quanto a estratégias de ação em saúde, diante da especificidade das vivências de LGBTQIA+, tendo ações e gerando por entre as áreas técnicas, objetivando a integralidade e a equidade. (LIONÇO, p. 19, 2008).

Uma educação emancipadora que paute a transversalidade na diversidade sexual, garantindo a participação popular, tendo o diálogo e a escuta como base na desconstrução do preconceito e da discriminação no SUS, é apresentada como estratégia a ser considerada, pois, "[...] se o diálogo é o encontro dos homens para ***ser mais,*** não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do que fazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso". (FREIRE, 2005. p. 95).

Palavras-chave: Educação; Saúde; Políticas Públicas; Direitos Humanos; PNDH-3.

REFERÊNCIAS

Assembleia Geral da ONU. (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf. Acesso em 23 set 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 23/09/2021.

BRASIL. **Lei n.º 8.080 de 19 de setembro de 1990.** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm> Acesso em 23/09/21.

BRASIL. **Brasil Sem Homofobia** Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual. Disponível em <004 (saude.gov.br)> Acesso em 23/09/21.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade.** p. 43, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. p. 95, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

LIONÇO, T. <**https://www.scielo.br/j/sausoc/a/NdCpsvRwnJVYHZhSwRNhnfs/?lang=pt**> Acesso em 21/04/21.

POUPART, Jean; *et.al.* **A Pesquisa Qualitativa** – Enfoques Epistemológicos Metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser, 3.ª edição, Petrópolis, Vozes, 2012.

A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO COMO MEDIDA DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA CONTRA MULHER EM TEMPOS PANDÊMICOS

LETÍCIA MARIA MACIEL DE MORAES
Advogada, mestre em Direitos Humanos e professora universitária da Faculdade de Ciências Aplicadas de Limoeiro – FACAL, moraesleticiaadv@gmail.com.

ITATIANE MARIA MIGNAC DE MELO
Graduanda do Curso de Direito da Faculdade de Ciências Aplicadas de Limoeiro – FACAL, itatianemmelo@aluno.facal.edu.br;

KASSANDRA VERUSKA DE ANDRADE CARNEIRO
Graduanda do Curso de Direito da Faculdade de Ciências Aplicadas de Limoeiro – FACAL, kassandra-carneiro@hotmail.com ;

SABRINA TEREZA DO NASCIMENTO
Graduanda do Curso de Direito da Faculdade de Ciências Aplicadas de Limoeiro – FACAL, Sabrina.tereza2020@gmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Durante o período de isolamento decorrido da pandemia da COVID-19, destacam-se os índices de violência doméstica e até mesmo do feminicídio. São diversos os tipos de violência vivenciados pelas mulheres ao longo da história: a violência física, psicológica, sexual, a negligência, todas com grande potencial de causar consequências e, tais consequências são sofridas tanto para o agressor quanto para a vítima.

No Brasil, o feminicídio é trazido pela Lei 13.104/15, que trouxe uma qualificadora ao crime de homicídio, art. 121 do Código Penal e como qualificadora, trouxe uma pena nova ao crime de feminicídio, no qual o homicídio parte de 6 anos e o feminicídio vai partir de 12 a 30 anos. A lei do feminicídio considera que é a morte de mulheres por sua condição de sexo feminino, e essa condição de sexo feminino acarreta nesse crime de ódio.

Dentro deste tema de violência doméstica contra a mulher, da qual pode decorrer o feminicídio, voltamos ao ano de 1983, quando ocorreu o célebre caso da violência doméstica sofrida pela mulher que deu nome à Lei nº 11.340/2006.

Maria da Penha Maia Fernandes, uma farmacêutica brasileira, sofreu severas agressões de seu marido, o colombiano Marco Antonio Heredia Viveros, professor universitário. Maria ficou paraplégica após levar um tiro de espingarda, além de quase ter sido morta eletrocutada enquanto tomava banho após quatro meses no hospital. Contudo, graças a uma ordem judicial ela pôde sair de casa e começou uma incessante batalha judicial para condenar o agressor.

O caso só foi resolvido entre 2001 e 2002, quando o próprio Estado brasileiro foi condenado por negligência, omissão e tolerância contra à violência doméstica contra as mulheres pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos, tendo sido recomendadas ao Estado uma série de medidas visando à proteção da mulher.

Dentre tais medidas, estão: a) a capacitação e sensibilização de funcionários públicos sobre a importância de não tolerar a violência doméstica; e b) inclusão de unidades curriculares para a compreensão da importância do respeito à mulher em planos pedagígicos (OEA, 2001).

Nessa perspectiva, salienta-se a necessidade de articular e fomentar a educação como medida integrada de prevenção à violência doméstica contra a mulher desde a educação formal quanto informal com ainda mais veemência nesses tempos de proliferação do COVID-19.

2. METODOLOGIA

Este trabalho tem o objetivo de salientar fontes materias que traduzem a necessidade de fomentar a educação como prevenção à violência doméstica contra a mulher. É uma pesquisa exploratória, documental e bibliográfica, considerando o Anuário Brasileiro de Segurança Pública e a legislação sobre a temática da violência contra a mulher e feminicídio, como também artigos científicos.

3. RESULTADOS

De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 230.160 mulheres denunciaram um caso de violência doméstica: por dia, cerca de 630 mulheres procuraram uma autoridade policial para denunciar alguma forma de agressão ocorrida no âmbito doméstico. Ademais, 1.350 mulheres morreram em 2020 vítimas de feminicídio, quer dizer, por sua condição de gênero.

Os casos de violência durante a pandemia não está relacionado à doença per si, mas a toda uma estrutura de poder e a relações de raça, classe e gênero. A compreensão dos marcadores de poderes raciais, classistas e governamentais é fundamental para atuação contra a uma sociedade a violência opressiva misógina.

De acordo com Fonseca, Ferreira, Ferreira e Pinheiro (2018), torna-se coerente afirmar que a violência contra a mulher não é um assunto de fácil resolução, já que a nossa sociedade é fundada em bases machista, misógina, patriarcal e sexista. É necessário traçar estratégias de enfrentamento à violência tanto para mulheres como para outros segmentos da sociedade civil.

A pandemia afeta de forma diferente as mulheres devido às condições em que são submetidas em suas jornadas de trabalho, cuidados com a casa e com filhos que estão sem escola, os altos índices de desemprego e se tornam mais vulneráveis num contexto em que são obrigadas a se submeterem a condições precárias para garantir o seu sustento e o sustento de sua família.

O isolamento social, visto como uma intersecção, evidencia a forma como situações de violência são consequência da invisibilidade histórica de situações de violência doméstica e também da omissão do Estado evidenciado pela insuficiência de resposta a serviços essenciais de proteção à mulher.

Encontrar soluções para diminuir ou até mesmo erradicar tais práticas é um desafio patente e, por mais clichê que possa parecer, é na escola que a conscientização deve acontecer, a fim de que crianças e adolescentes compreendam o patriarcado enquanto raiz do problema, passando a reproduzir condutas de respeito e empatia, visando a construir uma sociedade igualitária entre os gêneros.

Sobre a educação a favor da prevenção e enfrentamento da violência contra a mulher, traz Albuquerque que a escola é um dos primeiro espaços para a socialização de crianças e adolescentes. Assim, este momento de construção do saber e da consciência de cidadania se "dissemina em seus espaços próprios de convivência, como a família e a comunidade, favorecendo a difusão das ideias trabalhadas nas oficinas, ampliando, assim, a discussão na sociedade sobre a violência contra a mulher, fortalecendo a visibilidade dessa luta contra a violação de direitos (2020, p. 9)".

Neste sentido, torna-se imprescindível persistir na articulação do diálogo sobre gênero como proposta de prevenção e enfrentamento da violência contra a mulher, especialmente na época de proliferação da COVID-19, para a educação informal, capacitação dos agentes estatais em seus diversos níveis, mas também, primordialmente, no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação**.** Violência Doméstica. Feminicídio. Gênero. COVID-19.

4. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE. Kristine Kelly de. Diálogos de gênero na educação: considerações sobre o projeto Lei Maria da Penha vai às escolas. **Revista Estudos Feministas [online]**. 2020, v. 28, n. 2 [Acessado 30 Setembro 2021] , e60485. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n260485>. Epub 31 Ago 2020. ISSN 1806-9584. https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n260485.

BARBOSA, Jeanine Pacheco Barbosa; LIMA Rita de Cássia Duarte Lima e outros; **Interseccionalidade e outros olhares sobre a violência contra mulheres em tempos de pandemia pela COVID-19**. Disponível em: https://www.semanticscholar.org/paper/INTERSECCIONALIDADE-E-OUTROS-OLHARES-SOBRE-A-CONTRA-BarbosaLima/676b3d84d84c67d3d74adc522f823cdfd802db93#citing-papers . Acesso em 25/09/2021.

BRASIL. **Lei nº 13.104**, **de 09 de março de 2015**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm>. Acesso em 24 de setembro de 2015.

_____. LEI MARIA DA PENHA. **Lei N. °11.340**, **de 7 de Agosto de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em 24 de setembro de 2015.

FONSECA, Maria. FERREIRA, Maria. FIGUEIREDO, Rizza. PINHEIRO, Ágatha. **O feminicídio como uma manifestação das relações de poder entre os gêneros**. JURIS, Rio Grande, v. 28, n. 1, p. 49-65, 2018. Universidade Federal do Rio Grande_Periódicos. Disponível em: https://periodicos.furg.br/juris/article/view/7680/5330 . Acessado em 25/09/2021.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. Atualizado em 15 de julho de 2021. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/6-a-violencia-contra-meninas-e-mulheres-no-ano-pandemico.pdf. Acesso em 29 set 2021.

PROCESSOS INTERATIVOS E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO AMBIENTE ACADÊMICO: NARATIVAS QUE ATRAVESSAM O GÊNERO

EMMANUELE DE NAZARETH DUARTE OLIVEIRA
Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, dillynazareth@gmail.com;

ISABELLA JÚLIA SANTANA DA SILVA
Mestranda pelo Curso de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, isabella.julia@ufpe.br

MARIA EDUARDA DUCA
Graduada do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, eduarda.duca@ufpe.br

PAULA EDUARDA NUNES DA SILVA
Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, paulaeduardan@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Pensando nas múltiplas definições de violência, o dicionário Houaiss define a violência como "uso de força física, ação de intimidar alguém moralmente ou seu efeito", em outras palavras o exercício do poder sobre o outro com ímpeto e de modo destrutivo. A violência não aparece apenas fisicamente, mas ainda segundo a definição do dicionário ela pode ser moral, atuando no campo das palavras. Através das nossas vivências como estudantes, foi possível perceber as várias formas de violências recorrentes nas instituições de ensino, essas violências podem emergir de diversas formas, tais como: simbólicas, psicológicas, físicas e verbais. Podemos perceber a violência de duas formas, primeiramente como uma manutenção do poder, isto é, o poder simbólico que segundo Bourdieu (2007):

> o poder simbólico não reside nos «sistemas simbólicos» em forma de uma «illocutionary force» mas que se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. (BOURDIEU, 2007, p. 14-15)

Esse poder é exercido com o consentimento dos subordinados, uma vez que eles o têm como real. O poder simbólico, manifesta-se também em violência simbólica que segundo a leitura de Tiradentes (2015) aparece "como sendo o processo de fabricação de crenças, diretrizes, ordenamentos no âmbito social". Considerando que as instituições educacionais são mantenedoras da estrutura do poder simbólico e que muitas vezes toda a comunidade de alguma forma acaba exercendo tais violências, voltamos o nosso olhar para as instituições universitárias percebendo as violências simbólicas que ocorrem nos mais diversos componentes da comunidade acadêmica. Por exemplo, docentes, técnicas/os, tercerizadas/os e as/os discentes, que independem do cargo ou função dentro da comunidade acadêmica. Logo, objetivamos identificar as violências decorrentes na comunidade acadêmica.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter híbrido para fins exploratório/descritivo na abordagem de Minayo (1996), a escolha dessa

abordagem ocorreu por compreendermos que é impossível dissociar o sujeito do mundo real, tornando a pesquisa "mais rica do que qualquer teoria, qualquer pensamento que podemos ter sobre ela" (MINAYO, 1996, p. 21). O procedimentos técnico utilizado nesta pesquisa está vinculado com o que Lüdke e André apresentam, como estudo de caso, o que nos proporciona uma análise contextualizada, que buscou revelar as múltiplas dimensões presentes nesse contexto, enfatizando "a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes" (LÜDKE; ANDRÉ, 2005, p. 19). A partir de uma intervenção, foi utilizada a coleta de dados com estudantes, na disciplina de processos interativos na educação, do curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco-Campus Recife no ano de 2018.

3. RESULTADOS

A intervenção foi realizada em três momentos, no primeiro momento foi realizado uma dinâmica denominada "A caixa do grito", que foi colocada no centro da sala, em seguida solicitamos que cada estudante ecoasse um grito e falasse uma situação de violência que tenha vivido dentro da universidade. A partir das falas dos estudantes damos o destaque às violências de gênero sofridas em especial pelas mulheres. No segundo momento a turma foi dividida em dois grupos, aos quais apresentamos uma situação verídica sobre violência acadêmica. Na dinâmica um grupo defendeu o agressor e o outro a vítima, no segundo momento da dinâmica a ordem foi invertida, onde os defensores foram opositores e os opositores foram os defensores. A atividade despertou comentários, onde os alunos não se mostraram confortáveis em defender o agressor . Após esse debate sobre a situação, revelamos aos estudantes que essa era uma situação real que tinha acontecido numa determinada instituição de ensino. No terceiro e último momento fizemos uma reflexão com os estudantes sobre as duas dinâmicas anteriores, os estudantes ficaram todas/os muito comovidos principalmente as mulheres que se identificaram bastante com o que foi apresentado, tendo em vista que a situação se tratava de uma violência de gênero.

4. CONCLUSÕES

Concluímos, portanto, que o objetivo levantado foi atingido. Quando identificamos as violências que ocorrem na instituição acadêmica, na qual

a violência descrita na pesquisa, foi a violência de gênero, com uma violência recorrente na jornada acadêmica dessas estudantes. A partir disso, foi possível perceber a importância de atividades que tencionam o debate sobre essas violências. Para que assim, a comunidade acadêmica provoque rupturas entre as violências simbólicas e esse poder que funciona, de forma recorrente nas universidades.

Palavras-chave: Violência Simbólica; Poder; Instituições Acadêmicas; Gênero.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 3. ed. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

TIRADENTES, Adrielly Rocha. Violência simbólica no contexto escolar: discriminação, inclusão e o direito à educação **Revista Eletrônica do Curso de Direito – PUC**, Minas Serro, n. 12, p. 16 Agosto/Dez. 2015.

DISCUSSÃO NAS ESCOLAS SOBRE GÊNERO E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UMA BREVE ANÁLISE DA BNCC

GEMIMA EMANUELE ALBUQUERQUE FERREIRA ALVES
Pós-graduanda em Educação pela Universidade de Pernambuco - UPE, gemima.albuquerque@upe.br;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A violência contra as mulheres não diminuiu como o esperado depois do advento da Lei Maria da Penha, pelo contrário, o número de mulheres agredidas vem crescendo, conforme dados do CNJ, que informa que o Brasil terminou o ano de 2019 com mais de um milhão de processos de violência doméstica, tendo havido um aumento de quase 10% em relação ao ano de 2018, dados do Ministério da Saúde que informam que a cada 04 minutos 01 mulher é agredida por um homem no Brasil e em uma pesquisa realizada pelo Datafolha, em 2020, encomendada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública traz que a cada 04 mulheres acima de 16 anos afirma ter sofrido algum tipo de violência, apesar da lei já possuir quinze anos de existência.

Esse breve levantamento de dados apresentados se justifica pela necessidade de mostrar a realidade brasileira no que concerne à violência contra as mulheres, e que diante desse cenário é urgente a problematização das questões de gênero nas plurais instituições sociais, sobretudo na escola, que é um espaço de construção de cidadãos conscientes acerca da realidade social em que estão inseridos e capazes de romper com padrões de desigualdades que asssolam a sociedade. A escola é uma agência importante na constituição de quem somos e seus discursos podem legitimar outros sentidos sobre quem podemos ser ao apresentar outras narrativas para a vida orientadas por um sentido de justiça social (MOITA, 2008, p.130).

Sendo assim, a supressão do termo "gênero" da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um grande retrocesso nas políticas educacionais brasileiras, pois ao não estabelecer esse debate em sala de aula, a educação acaba por ficar inerte frente às necessidades sociais e se torna um espaço de reprodução das injustiças.

2. METODOLOGIA

Neste trabalho utilizou-se de pesquisa bibliográfica, sendo todo o processo caracterizado como uma revisão de literatura, desenvolvida a partir de materiais já existentes, predominantemente livros e artigos científicos (GIL, 2008, p.50).

A pesquisa documental, que se caracteriza pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico (OLIVEIRA, 2007, p. 69) foi outra ferramenta utilizada, visto que foram

analisadas a segunda e a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento oficial que orienta a educação básica brasileira, a fim de analisar como a questão de gênero, mais especificamente a violência contra a mulher são tratadas nos referidos documentos e como isso influencia na reflexão e no debate sobre esses temas na escola entre os professores e alunos.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

O Estado brasileiro por meio da Lei nº 11.340/06, Lei Maria da Penha, cria mecanismos para coibir a violência contra as mulheres, de forma intensificada, visto que embora a violência de uma forma geral seja algo disciplinado na legislação brasileira, com a Lei Maria da Penha o Estado passou a fomentar o enfrentamento contra esse tipo de violência, visto que a Lei citada se destina apenas às mulheres em situação de violência.

Vale destacar uma análise de Dias (2008, p. 96) sobre o ciclo de violência contra a mulher:

> Os resultados são perversos. Segundo a Organização Mundial da Saúde – OMS, 30%das mulheres foram forçadas nas primeiras experiências sexuais; 52% são alvo de assédio sexual; 69% já foram agredidas ou violadas. Isso tudo, sem contar o número de homicídios praticados pelo marido ou companheiro sob a alegação de legítima defesa da honra. Ainda que tais dados sejam surpreendentes, é preciso atentar que esses números não retratam a realidade, pois a violência é subnotificada, somente 10%das agressões sofridas por mulheres são levadas ao conhecimento da polícia. É difícildenunciar alguém que reside sob o mesmo teto, pessoa com quem se tem um vínculoafetivo e filhos em comum e que, não raro, é o responsável pela subsistência da família. A conclusão só pode ser uma: as mulheres nunca param de apanhar, sendo asua casa o lugar mais perigoso para elas e os filhos.

É sabido que a violência contra as mulheres, sempre, se fez presente na nossa história, em alguns momentos com mais liberdade para o agir dos homens e em outros momentos, não, e que precisa ser analisada não apenas juridicamente, pois possui conotações políticas e culturais, além de ser um problema de saúde pública (DIAS, 2008, p. 95).

Verifica-se que o Estado brasileiro por meio da punição, tenta acabar com um problema que faz parte da sociedade desde sua criação e

que merece uma atenção não só jurídica, mas também educacional, por meio de um conhecimento pertinente, que deve considerar que a sociedade possui multidimensões históricas, econômicas, sociais e religiosas, sendo facetas impossíveis de funcionarem com o pensamento fora do contexto da complexidade da qual o ser humano é constituído (MORIN, 2000, p.36).

A violência contra as mulheres e consequentemente a compreensão das relações de gênero e todas as suas consequências, como a divisão, desiquilíbrio, dominação quanto aos significados, valores e modos de ser devem interessar, não apenas às mulheres em situação de violência, mas a todos aqueles interessados na formação de uma sociedade mais democrática e preocupada com a justiça social. Na realidade, interessa a crianças, jovens, adultos, idosos e professores (BARRETO, 2012, p. 45). E, para que isso possa existir é necessário um trabalho preventivo por intermédio da educação, para serem encontrados mecanismos para que essa violência que foi construída possa ser desconstruída, motivando resultados a longo e médio prazo na formação das novas gerações, já que só há educação na transformação, na reinvenção, na busca permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 1987, p. 58).

Este problema vem desde o início da própria humanidade. O pensamento dos homens agressores está enraizado de que a mulher é um ser inferior e que, portanto, o homem tem poder sobre ela. Até bem pouco tempo, agredir uma mulher era considerado algo natural e comum e também algo aceito por muitas mulheres e esse pensamento foi transmitido dentro de algumas famílias, passando de geração em geração. Isso não quer dizer que o fato de um homem agredir uma mulher, seja em virtude de um determinismo, mas que há uma enorme influência do que se presencia em casa, com certeza.

No entanto, mesmo diante dessa realidade e da necessidade de uma educação que problematize esse tema, o que se observa é um retrocesso, pois ao se fazer uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que não deve ser a única referência para as escolas na construção de seus currículos, sendo necessário ouvir o que os professores, estudantes e comunidade pensam desse processo de constução e implementação (CÂNDIDO, GENTILINI, 2017, p. 325), percebe-se uma perda significativa no que concerne à abordagem sobre as questões de diversidade, na qual se insere a questão de gênero.

Na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) houve a inclusão explícita da temática da questão de gênero que pode ser identificada em diversos momentos do documento, sendo mencionada em grande parte dos objetivos de aprendizagem de todas as disciplinas e áreas e isso foi possível devido ao debate com a multiplicidade de vozes que puderam argumentar a favor de seus princípios e "Isto afirma a premissa do ciclo de políticas, de que os contextos de influência e de produção de textos se interpenetram, num jogo de forças em torno de interesses, concepções e valores" (BITTENCOURT, 2019, p. 560). Porém, esse avanço não continuou na terceira e atual versão, que diferentemente da versão anterior, é muito sucinta e descritiva e o termo gênero foi retirado e foi substituído pela ideia de Direitos Humanos e princípios democráticos.

Diante do corte do termo gênero, foi feita uma busca na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) acerca dos termos "mulher" e "violência" e foram encontradas apenas algumas competências e habilidades a serem desenvolvidas somente no 6º ano e no 9º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de História, o que fica evidente o reducionismo da problematização acerca do tema violência contra a mulher.

Percebe-se que a invisibilidade e a ausência da agenda de gênero nas políticas educacionais fortalecem a reprodução dessa violência contra as mulheres e das múltiplas formas de discriminação existentes na sociedade, pois sendo a escola um espaço de formação de cidadãos críticos e capazes de questionar padrões pré-estabelecidos e seus mecanismos de reprodução de desigualdades, a problematização desse tema é fundamental para a desconstrução da naturalização da violência contra as mulheres.

Sendo assim, mesmo havendo o consenso de que o sistema educacional tem papel fundamental na reprodução de condições já existentes ou na mudança cultural e social, o tema sobre gênero e tudo que advém dele, como o caso da violência contra as mulheres, permanece praticamente invisível nas escolas, conforme se percebe diante da análise feita na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a elaboração do currículo e a produção do material didático, que por sua vez norteiam a atuação dos professores a respeito dos conteúdos trabalhados na sala de aula.

O currículo não é meramente uma prescrição, mas acima de tudo, um campo de lutas e tensões que traduz a escola e a sociedade que se pretende construir (SILVA, 2002), portanto se fazem necessárias mudanças

curriculares que favoreçam a reflexão e o debate acerca das demandas sociais atuais e urgentes.

Assim, se faz necessário o rompimento com os modelos educacionais em vigor para que de fato a questão de gênero e consequentemente a violência contra a mulher possam ser tratadas com a importância que lhe são devidas e assim possa haver a construção de uma sociedade mais igualitária e tolerante com as diversidades. Para que isso seja possivel, são necessárias ações políticas que promovam a constituição de novas formas de relação entre os atores que compõem a educação, na própria escola e na sociedade.

Palavras-chave: Violência contra a mulher; Educação; Base Nacional Comum Curricular; Gênero.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Andreia. Educação para a igualdade na perspectiva de gênero. Dissertação (Mestrado) – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10264/Andreia_Assump%C3A7%C3%A3o_final.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 20 de ago. de 2021.

BITTENCOURT, Jane. A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. Educere. **Anais eletrônicos do XIV Congresso Nacional de Educação**, 16 a 19 de setembro de 2019. Formação de professores: diálogos. 2019, p. 553-569. Disponível em < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf>. Acesso em 18 de ago. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é base. Homologada em 20 de dezembro de 2017. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 22 de ago. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é base. Brasília, 03 de maio de 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/bncc2versao.revista.pdf>. Acesso em: 22 de ago. de 2021.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político Pedagógico. **RBPAE**, vol. 33, num. 2, p.323- 336, 2017. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70269/43509>. Acesso em: 21 de ago. de 2021.

DIAS, Maria Berenice. ***A Lei Maria da Penha na justiça:*** **A efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOITA LOPES, L. P. **Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer**. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 125-148, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. –São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução** às **teorias do currículo.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TRANSVENDO OUTRAS EXISTÊNCIAS A PARTIR DO ARTIVISMO TRANSFEMINISTA DE BENEDITA ARCOVERDE*

CARLOS EDUARDO GALON DA SILVA
Graduado em Arquitetura & Urbanismo pela Uniritter (2006) e Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (2012). Especialista em Arte e Tecnologia pela Universidade Rural de Pernambuco - UFRPE (2018). Mestrando em Educação Contemporânea - PPGEduC, pela Universidade Federal de Pernambuco - Campus Acadêmico do Agreste (2021). Membro do Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura – O Imaginário (UFPE/CAA). e-mail: cajugalon@gmail.com

MARCIANO ANTONIO DA SILVA
Atualmente é doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste. Licenciado em Pedagogia pela mesma instituição. e-mail: marcianoantoniosilva@gmail.com

YASMIN JANAÍNA FERREIRA MARCOS
Graduada em Psicologia pela Universidade de Pernambuco (2018). Mestranda em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste, PPGEduC UFPE-CAA (2021). Integrante do Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura – O Imaginário (UFPE-CAA). e-mail: marcosfyasmin@gmail.com

* A preocupação com essa temática surge das atividades propostas na disciplina Educação e Diversidade Cultural do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea - PPGEduC da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O advento da contemporaneidade tem sido caracterizado por um conjunto de modificações no campo social, político e cultural. Entretanto, ainda que estes transcursos representem importantes passos na construção de uma sociedade mais justa e equânime, observamos também a impiedosa continuidade do padrão colonial-branco-cristão-burguês-heterossexual.

Dentro desse quadro de desigualdades, notamos que as pessoas trans/travestis se encontram em maior vulnerabilidade, sendo também um dos grupos mais invisibilizados e oprimidos na sociedade brasileira.[1] Em face desse contexto, torna-se urgente caminhar para o rompimento dessas violações de direito, bem como constituir experiências outras, marcadas pelo reconhecimento da diversidade.

Perseguindo este propósito, encontramos na produção[2] artivista de Benedita Arcoverde[3], uma série de elementos que sinalizam para um compromisso político-pedagógico com aquelas que historicamente estiveram ocupando os lugares marginalizados da sociedade. Sua atuação, por sinal, tem sido um poderoso instrumento na luta contra o cis-tema hegemônico, onde sensibiliza as normas da cisgeneridade como política dos corpos.

Debatendo o cruzamento entre os fundamentos de opressão e os demarcadores de gênero, sexualidade, raça e classe, suas manifestações artivistas vêm conquistando notoriedade e visibilidade no campo social, seja a partir dos seus modos de expressão, ação e/ou organização. Assim, objetivando alargar uma compreensão em torno do seu trabalho, traçamos como objetivo central desse estudo compreender como o artivismo[4]

1 Segundo relatório recente da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra), cerca de 80 pessoas transexuais foram assassinadas apenas no primeiro semestre de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/07/07/80-pessoas-transexuais-foram-mortas-no-brasil-no-1o-semestre-deste-ano-aponta-associacao.ghtml> Acesso em 01 de ago. 2021.

2 Disponível em <https://extrato.art/index.php/benedita-arcoverde/cade-minhas-irmas> Acesso em 27 set. 2021.

3 Travesti-preta-sertaneja-performer e atriz. De origem paulistana, a artista naturalizada no Sertão do Moxotó em Pernambuco tece importantes considerações acerca de temas como gênero, corpas dissidentes, sujeitas periféricas, entre outras subalternidades que são (re) produzidas no interior da nossa sociedade excludente e colonial.

4 Mistura entre arte e ativismo, onde o artista se expressa combinando temas políticos e sociais.

presente na obra desta artista potencializa a desestabilização dos padrões essencialistas de gênero.

2. METODOLOGIA

Tecer algumas reflexões em torno da produção artivista de Benedita Arcoverde, demandou repensar caminhos teórico-metodológicos que viabilizassem o alcance dos objetivos propostos no estudo. Assim, para investigar essa relevância disruptiva, buscamos produções que se contrapusessem aos saberes coloniais, às acepções padronizadas/normativas de corpo e arte (BHABA, 1991; JESUS, 2014; 2019; NASCIMENTO, 2021; 2020; TCHALIAN, 2015; SILVA, 2000).

Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, uma vez que tomamos como ponto de partida as produções de outros/as autores/as (MARCONI; LAKATOS, 2003). No que se refere ao processo de análise e tratamento dos dados, utilizamos as orientações da pesquisa exploratória e explicativa (GIL, 2008), a qual nos possibilitou tecer considerações em torno do trabalho da artivista pernambucana.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Visivelmente, a produção artivista de Benedita Arcoverde caminha para desestabilização dos padrões normativos de gênero, onde produz um conjunto de práticas e saberes pedagógicos. Sua atuação no campo da arte e cultura, denota que a resistência anticolonialista requer diversos discursos e/ou estratégias alternativas para mudar esse panorama do dominador, "é preciso transver o mundo" (BARROS, 1996).

Nesta esteira, a estética insubmissa de Benedita Arcoverde causa perturbação, transgressão e subversão das identidades de gênero cristalizadas. A diferença em sua política de alteridade se denuncia e se explicita em seu corpo afirmado enquanto corpo de mulher-preta-artista-travesti-sertaneja, na produção marginal de uma identidade que se diferencia e produz diferenciação, dada num processo de dimensão híbrida.

Além das reivindicações expressas na linguagem corporal da artivista, constatamos sua revolta nas palavras adotadas para questionar as (in)visibilidades, os processos de violências e subalternização que cercam as vidas trans/travestis. Assim, carregada de tragicidade e efervescência criativa, sua produção imagética causa significativas fissuras, potencializando uma crítica social, como narrativa visual.

Ao observamos sua atuação no campo político-social, percebemos que Benedita (r)existe com o seu artivismo, uma vez que seus trajetos de vida impulsionam o ritmo da sua construção artística. Para tanto, utiliza sua corpa enquanto máquina de guerra para tensionar os ambientes (de) limitados pela história da cisgeneridade, reverberando a ética da estética em sua prática política de reinterpretação do mundo.

Perseguindo este lugar de (re)construção dos imaginários e/ou da arte, quando não encontra palco, produz outros lugares, (re)cria novas narrativas e trocas, (re)inventa o seu circuito artístico diante da invisibilidade e do silenciamento que mata, oprime e/ou silencia. Consideramos que visibilizar experiências, narrativas e/ou produções como a da artivista sertaneja, surge enquanto um movimento político de romper com o silenciamento histórico imposto às pessoas trans/travestis.

Palavras-chave: Identidade; Transfeminismo; Arte.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Livro Sobre Nada.** Editora Record, 1996.

BHABHA, Homi. **A questão do "outro": diferença, discriminação e o discurso do colonialismo** in HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.). Pós-Modernismo e Política. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Ed. Atlas, 2008.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Interlocuções teóricas do pensamento transfeminista**. In. Jaqueline Gomes de Jesus (org.), et al. Transfeminismo: teorias e práticas. Rio de Janeiro: Metanoia, 2014.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Interlocuções teóricas do pensamento transfeminista (p.03-18). In: JESUS, Jaqueline Gomes de (Org.). **Transfeminismo: teorias e práticas**. Digitaliza Conteúdo, 2019.

JESUS, Jaqueline Gomes; ALVES, Hailey. Feminismo transgênero e movimentos de mulheres transexuais. **Revista Cronos**, v. 11, n. 2, 28 nov. 2012.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2010.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. Transfeminismo Negro: tensionando interseccionalidades. (p.130- 141). In BOAKARI, Francis Musa; SILVA, Francilene Brito da; Batista, Ilanna Brenda Mendes. (Org.). Políticas Públicas e Diversidade: quem precisa de

identidade? Teresina: EDUFPI, 2020, v. 1, p. 130-141.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. Travestis negras en Brasil: vidas precarias más allá de la pandemia. (p. 165- 184). In: SOLANO, Xochitl Leyva; BRAVO, Patricia Viera; LIMA, Júnia M. Trigueiro de; SOLÍS, Alberto Velázquez Solís. ***De despojos y luchas por la vida.*** Argentina: Cooperativa Editorial Retos, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. In. Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

TCHALIAN, Viviane. Performance transfeminista: o corpo como plataforma de subversão. **Revista Gênero**. v. 2, p. 0-17, 2015.

GT 06
GÊNERO , SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

PENSANDO A EDUCAÇÃO DE GÊNERO NA ESCOLA A PARTIR DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO GT DE GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO DA ANPED

MARCELA FERNANDES MEDRADO

BEATRIZ MEDRADO

ISSN: 2176-8153

2559

1. INTRODUÇÃO

Atualmente os brasileiros vivem numa sociedade, onde os saberes são construídos por um grupo minoritário que tenta subverter os valores de uma maioria, utilizando uma educação conservadora, controlando conceitos segregacionais, com uma desigualdade de gênero estruturante, onde estes grupos controladores promovem padrões hegemônicos, subvertendo os valores reais. Daí, a importância de uma de uma escola com formação emancipatória que promova discussões frente as questões de gênero, através de indivíduos formadores de opiniões, capazes de desenvolver uma visão crítica e reflexiva sobre a realidade em que vive, sem ser alienado. O presente estudo objetiva discutir alguns aspectos teóricos dos trabalhos de Paulo Freire, Janaina Guimarães assim como, analisar o *GT de Gênero, Sexualidade e Educação da ANPED*, com vistas a entender como a pedagogia emancipatória pode se configurar como um o instrumento acerca da desigualdade de genero. Em sua obra, Paulo Freire (1967;1987) partiu da premissa que as classes oprimidas são objetos de controle de uma classe dominante, como reação a tal situação é preciso uma educação critica, libertadora e emancipatória, a fim de alcançar a verdade sobre a realidade e problemas enfrentados pelos cidadãos. Ao passo que, em diálogo Janaina Guimarães (2017) e GUIMARÃES e ROSENO (2018a; 2018b) que entendem que a escola ainda precisa ser pensada para a inclusão de debates e programas voltados a dirimir as desigualdades entre meninos e meninas, aliado a isto, propõe uma educação onde se desenvolva um olhar crítico sobre os estereotipos e preconceitos machistas presente no cotidiando e retrocesso legislativo. Neste olhar, busca analisar a partir da produção cientifica do GT de genero e sexualidade da ANPED, composto por pesquisadoras/es, docentes e estudantes que se voltam para temáticas de gênero e sexualidade em através de articulação com o setor educacional, como instrumento de referência de modo a propiciar um espaço justificado para se tornar visível e fortalecido.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa possui um viés quantitativamente, pois visa quantificar a produção acadêmica produzida no GT 23 do congresso nacional da Anped assim como busca analisar qualitativamente quais pesquisa correlacionam o papel da escola como promovedora do debate sobre

desigualdade de gênero. Conforme Gil (2002) leciona, a natureza quantitativa decorre do questionamento de um grupo especifico cujo comportamento se deseja analisar, em seguida, lograr as conclusões correspondentes aos dados coletados. Por sua vez, a natureza qualitativa para Gil (2002) pode definir esse processo como uma seqüência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Como resultados obtidos da análise das pesquisas realizadas no GT 23 da ANPED ancorados nessa tematica nos anos de 2015, 2017 e 2019. Tem-se que o total de 69 trabalhos apresentados na 37ª ANPED (2015) com 26 trabalhos, 38ª ANPED (2017) com 21 trabalhos e 39ª ANPED (2019) com 22 trabalhos, no GT 23- Gênero, Sexualidade e Educação na escola, sucessivamente 19, 17,12, ou seja, 73,07%, 80% e 54,54%, trazem abordagens acerca do tema em questão. Sabe-se que a ANPED é uma das principais referências da Educação brasileira. Com os resultados ora apresentados, demonstram que houve uma diminuição significativa nas discurssões de gênero, fato este que se deu pela proibição do termo gênero do plano nacional de educação (PNE). Em paralelo a esta problemática, através da abordagem qualitativa se percebe uma inquietação quanto aos teóricos referenciados bem como a notória importância de uma educação libertadora de paradigmas conservadores, na qual introduz o indivíduo no contexto em que vive, e não sobre o que lhe é sobreposto. Nessa mesma posição, coloca-se a escola e os educadores, passando agora a um saber crítico e formador de opiniões, com projetos frente a desigualdade de gênero.Conclui-se então, que houve um retrocesso e uma perseguição na estudo sobre ideologia de gênero.todavia se entende pela realidade fática da existencia de desigualdades entre meninas e meninos, mas também que a escola desempenha um papel fundamental em promover práticas diferenciadas e inclusivas através de uma educação crítica, reflexiva e libertadora.

Palavras-chave: Educação; Emancipação; Escola; Desigualdade de gênero

REFERÊNCIAS

ANPED - 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada no Campus Florianópolis/UFSC, no período de 04 a 08 de outubro de 2015. Disponivel em: http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/ Acesso em: 30, set., 2021.

ANPED - 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em São Luis do Maranhão, no período de 01 a 05 de outubro de 2017. Disponivel em: http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=26. Acesso em: 30, set., 2021.

ANPED - 39ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada na Universidade Federal Fluminense/RJ, no período de 20 a 24 de outubro de 2019. Disponivel em: http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=35.. Acesso em: 30, set., 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1987.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Janana. **Discutindo Gênero em sala de aula: experiências no PIBID interdiciplinar de Petrolina**. Florianópolis: Seminário internacional fazendo Gênero, 2017.

GUIMARÃES, Janaína da Fonseca e Silva; ROSENO, Camila dos Passos. **Questionando a proposital invisibilidade: reflexões sobre a abordagem das relações de gênero no PIBID – interdisciplinar da upe campus petrolina.** Araraquara: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2018a.

GUIMARÃES, Janaína da Fonseca e Silva; ROSENO, Camila dos Passos. **Relações de gênero na educação em tempos de "escola sem partido" e de perseguição a "ideologia de gênero", na cidade de petrolina**. Salvador: XX REDOR, 2018b.

8º epePE

EIXO TEMÁTICO

GT 07

EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS

COORDENAÇÃO

Conceição G. Nóbrega Lima de Salles (UFPE)
Juceli Bengert Lima (Fundaj)
Patrícia Simões (Fundaj)

ISSN: 2176-8153

EDUCAÇÃO INFANTIL E A VISÃO DE SUJEITO SUBJACENTE À EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VICÊNCIA-PE: DIALOGANDO COM MOURA, FREIRE, CORSARO E SARMENTO

JAILMA MARIA DA SILVA
Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Santíssima Trindade - PE, jailmainfantil12@gmail.com;

BEATRIZ FERNANDA JACINTO DE LIMA
Graduanda em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, beatrizljf22@gmail.com;

FLÁVIA PERES
Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, flavia.peres@ufrpe.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar reflexões teórico metodológicas acerca de experiências com Educação Infantil no município de Vicência-PE, ocorridas no período de 2018 a 2021, sob as lentes das concepções subjacentes à Pedagogia Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS), em diálogo com a Educação popular e a Sociologia da Infância. Essas concepções, advindas da convergência entre as ideias de Moura, Freire, Corsaro e Sarmento, parecem fornecer uma instrumentação relevante para a reflexão sobre a prática, com potencial para a emergência de novas ações voltadas aos contextos educacionais orientados à infância.

Palavras-chave: Educação infantil; Sociologia da Infância; Educação Popular.

1. INTRODUÇÃO

Todo fazer pedagógico parece guardar, implícita ou explicitamente, uma concepção de sujeito. Para Abdalaziz de Moura (2015), criador da Pedagogia Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável- PEADS, cada Pedagogia traz uma concepção de pessoa e de mundo, e isto dá rumos à Educação. Para o filósofo (MOURA, 2015), a concepção de pessoa determina nossas relações com os outros e se refere à ideia fundamental que temos a respeito de nós mesmos e dos demais. Destaca ainda a importância de como o estudante se concebe e se percebe no mundo, pois, se o mesmo olhar para si como alguém com potencialidade, será protagonista e terá autonomia na sua trajetória.

Como entendemos, essa concepção nos convida a compreender a pessoa como sujeito em desenvolvimento, resguardando o momento histórico dessa pessoa, tanto nas condições de sua existência em uma realidade coletiva específica, carregada de significados compartilhados, como em seu ciclo de vida, que implica um conjunto de aspectos maturacionais e potenciais, como o potencial de autonomia, que pode ser favorecido por práticas que confiram um lugar de protagonismo ao sujeito, desde a infância.

O presente artigo procura explicitar algumas possíveis relações entre uma concepção de infância, como sujeito ativo, enfatizada nos trabalhos de Sarmento (2005; 2003) e Corsaro (2012; 2011), com a implementação da PEADS nas práticas de Educação Infantil do município de Vicência, situado na zona da mata de Pernambuco, no nordeste do Brasil. Consideramos os desafios que essa etapa da educação lançou à implementação da PEADS no município em foco, uma vez que suas bases não se estruturam para práticas específicas na Educação Infantil. No entanto, como pode ser depreendido da prática que será relatada, há um favorecimento recíproco entre teoria e prática, em que tanto a Educação Infantil no município, quanto a própria PEADS saem fortalecidas.

Como pretendemos apresentar, a PEADS transformou-se em uma pedagogia de vida, com ela as crianças aprendem a ser e a conviver, participando de ações em que figuram como protagonistas. Trata-se de uma pedagogia educacional que visa a compreensão da realidade atual, intervindo nos aspectos socioculturais e nos paradigmas para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, a qual explora os saberes implícitos das crianças da educação infantil, garantindo uma participação mais efetiva da mesma iniciando no processo educacional da sua vida.

Assim, tomaremos a noção de protagonismo, como eixo comum, para uma convergência do pensamento de Moura (2015) com os trabalhos da Educação Popular, a qual permite uma ampliação do diálogo, convocando Paulo Freire (1992) para lançar luzes sobre a Educação Infantil. Como mais uma voz nessa convergência, entendemos que a Sociologia da Infância (CORSARO, 2011) se fez potente, de um ângulo específico, sob o qual podemos compreender as crianças como sujeitos ativos na Educação Infantil em Vicência-PE.

2. SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA, EDUCAÇÃO POPULAR E PEADS EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Sociologia da Infância é um campo de estudos que favoreceu novas possibilidades de entendimento das infâncias como construções sociais, que se transformam de acordo com o tempo e com os diferentes espaços. Afirma, desse modo, a existência de muitas e distintas infâncias. Seus argumentos permitiram um aprofundamento sobre como as crianças participam de forma coletiva na sociedade, como sujeitos ativos, e não passivos, logo a infância passa a ser concebida como categoria social de cada sociedade, em convivência intergeracional com outras categorias, que não se sobrepõem como modelo para o qual migraria o desenvolvimento infantil.

A criança, assim, participa ativamente da cultura, como co-autora de seu tempo histórico. Com duras críticas ao adultocentrismo e respeitando a criança como um ser capaz e criativo, essa abordagem valoriza o lugar da pesquisa com crianças, em que a estas não se restringe o lugar de objeto, mas de co-construtoras do processo. A pluralização dos modos de ser criança conferiu uma necessária pluralização do termo infâncias, garantindo as particularidades dessa categoria geracional (SARMENTO, 2005).

Cunha e Santos (2014) procuram encontrar aproximações possíveis entre as ideias basilares da educação popular e a compreensão de infância depreendida dos trabalhos da Sociologia da Infância, e suas implicações educacionais. As autoras apontam, entre os trabalhos de Freire que concentram reflexões sobre as crianças, o livro Pedagogia da esperança (FREIRE, 1992). Em Pedagogia da Esperança, é possível capturar passagens que realçam a importância de uma escola em que as crianças

possam aprender a problematizar e refletir sobre a própria vida e a sociedade em que vivem, construindo um pensamento crítico.

Dialogando mais especificamente com as práticas na Educação Infantil, como pode ser depreendido das leituras de Paulo Freire, apesar da importância atribuída pelo pensador da Educação Popular às crianças, não houve detalhadamente uma dedicação aos espaços/tempos da infância em sua obra. No entanto, como vimos no trabalho de Angelo (2006), com um olhar mais atento a essas questões, é possível perceber em seus trabalhos uma concepção de infância que coloca a criança na condição de ser dialógico, histórico e cultural.

Atento a uma suposta distância entre Freire e as discussões sobre infância, Angelo (2006) procura encontrar passagens que diminuam essa distância e favoreçam uma compreensão prática de educação infantil, carregada de algumas categorias centrais de seu pensamento: contextualização, problematização, abertura, paixão pelo saber, democracia, inconclusão e a própria escola como objeto de reflexão das crianças e de seus pais.

Neste sentido, advém das bases freireanas uma noção de protagonismo de um sujeito em constante processo de transformação de si e do mundo, inconcluso e reflexivo sobre suas ações. Para além de uma concepção de sujeito, essas ideias passam a dialogar diretamente com uma concepção de infância que, como demonstrado pela Sociologia da Infância, ainda não está suficientemente presente na educação, e implica conceber a criança como ativa, criativa e um ser marcado historicamente, mas não acabado, capaz de criar cultura, um sujeito que apreende cultura, mas também a constrói.

Um possível diálogo crítico e libertador, como base fundadora do que Paulo Freire chamou processo de conscientização, que tem seus alicerces na dialogicidade permanente, exigiria, portanto, na educação infantil, um respeito a essa condição da criança como sujeito transformador de seu tempo histórico, permitindo aos educandos pronunciarem o mundo, intervindo sobre ele para transformá-lo, quando se fizesse necessário, apesar de serem, ao mesmo tempo, mediatizados por este mesmo mundo.

Sabe-se o quanto essa visão de infância, geralmente, não é suficientemente apreendida nas dinâmicas e contextos educativos destinados às crianças pequenas. A Sociologia da infância, por sua vez, favorece tal compreensão, potencializando o protagonismo infantil nas práticas pedagógicas e fortalecendo espaços/tempos às crianças pequenas,

com aberturas a uma reflexão potente para transformação na Educação Infantil.

No contexto da Educação infantil no Município de Vicência-PE, a base da PEADS foi o solo fértil para o protagonismo infantil, pela forma como concebe a formação de cidadãos e cidadãs em um tempo histórico e cultural em constante transformação, convergindo em suas ideias para uma concepção de sujeito como presente na Sociologia da Infância. A PEADS é constituída por quatro etapas que fundamentam as práticas educativas que se utilizam deste referencial metodológico, logo de sua aplicabilidade no dia-a-dia da educação infantil, como vivenciada nos contextos de Educação Infantil em Vicência. As etapas metodológicas da PEADS são: pesquisa da realidade vivenciada pelas crianças; o desdobramento dos dados pesquisados; a ação provocada pelo novo conhecimento gerado pela pesquisa; e, finalmente, a culminância do processo, com a avaliação.

Como mencionado acima, a PEADS não foi concebida como proposta diretamente voltada à Educação Infantil, tendo sua trajetória alinhada às bases do SERTA (Serviço de Tecnologia Alternativa), e formação em processos educativos contemplados por outros níveis de escolarização, cada um com suas particularidades, desafios e alcances. Isso, por si só, tornou desafiador a adaptação das etapas da PEADS para as particularidades dos contextos educativos com crianças. Entendemos, no entanto, que a sua concepção de sujeito histórico, ativo, dialógico foi o alicerce que tornou potente tal adaptação. Na educação infantil, desse modo, apenas concebendo a criança como sujeito ativo, partindo de uma visão alinhada ao que apregoa a Sociologia da Infância, é possível garantir o protagonismo ao longo das etapas, e a aprendizagem decorrente do processo.

3. METODOLOGIA

Este trabalho é fruto de um processo formativo vivenciado ao longo de 2020 e 2021, a partir do projeto de extensão INTERFACES: cotejando teorias e práticas educacionais no município de Vicência (PE), coordenado pelas professoras Andréa Farias, Gilvaneide Oliveira e Flávia Peres da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. O projeto INTERFACES centra-se em um curso de formação envolvendo professores(as) e estudantes da UFRPE e coordenadoras de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Vicência-PE. O conteúdo desta formação versa sobre as teorias e práticas educacionais que estamos em diálogo no presente artigo, particularmente sobre a Teoria do Conhecimento

formulada por Paulo Freire e a Pedagogia de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (Peads), formulada pelo educador e filósofo Abdalaziz de Moura e adotada pela rede municipal de Educação de Vicência-PE (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos), como foi mencionado.

Com o intuito de fomentar um processo sistemático de estudo e aprofundamento das reflexões acerca das relações epistemológicas entre essas bases pedagógicas, as autoras do presente artigo, que vivenciam o projeto INTERFACES, entenderam ser possível a identificação e a interpretação crítica de outra possível aproximação, um novo aporte que se relaciona com a Sociologia da Infância, especificamente, no tocante ao que ocorre no âmbito da Educação Infantil e o protagonismo atribuído às crianças no processo.

Para tanto, as formulações teórico-metodológicas dos autores supracitados, e as formulações e interpretações locais, decorrentes da prática desenvolvida nas escolas que atendem à etapa da Educação Infantil do município, permitiram um "cotejamento" oportuno, pois subsidiariamente ao curso de formação, realizou-se um levantamento das experiências com as infâncias na educação do município de Vicência-PE, apresentados em eventos públicos abertos à comunidade.

As formulações sistematizadas acerca da Peads advém da vivência da primeira autora do artigo, coordenadora com atuação na Educação Infantil do município, que em diálogo com as outras autoras, uma estudante do curso de Pedagogia da UFRPE e a outra professora do Departamento de Educação da UFRPE, em processo dialógico, materializaram interfaces entre a Academia e o município de Vicência-PE.

Os resultados apresentados na seção seguinte são frutos dessa sistematização coletada durante o projeto INTERFACES, uma colheita que trazemos como exemplos, para o presente artigo, duas experiências ocorridas em 2018 e 2019, respectivamente, e vivenciadas pela primeira autora, que recorreu a registros escritos, fotografias e depoimentos orais de participantes, como fontes. A primeira experiência que será relatada, na seção seguinte, aborda o conhecimento de si, do outro e do mundo, com o eixo temático Identidade, e ocorreu na escola Centro de educação infantil Monte Belo, e a segunda experiência relatada aborda relações ambientais, de cuidado e saúde com a temática da Água, a qual ocorreu na escola Centro Social Educacional Almir Tavares Pessoa.

4. COTEJANDO TEORIA E PRÁTICA COM CRIANÇAS

Nesta seção, apresentaremos reflexões analíticas sobre dois relatos de experiência que realçam o protagonismo infantil nas práticas de Educação Infantil do Município de Vicência-PE, sendo essas experiências modelos exemplares da coerência teórico-prática entre a concepção de sujeito subjacente à PEADS (Pedagogia de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável), à Educação Popular e à Sociologia da Infância, e as ações nas escolas do município em foco.

Na cidade de Vicência, em 1997, no Poder Executivo, a Sr.ª Eva Maria de Andrade assume uma nova Gestão Pública Municipal, contando com o trabalho da Professora Sara Lima, na Secretaria de Educação do município. Iniciou, então, um processo de organização de uma política municipal de educação com a primeira seleção pública para coordenação pedagógica (junho/1997), a realização de eleições diretas para diretores das escolas (junho/1997) e a primeira Conferência Municipal de Educação (outubro/1997). Antes não existia uma política de formação e valorização dos(as) professores(as) e as escolas não possuíam vínculos com a comunidade e com os pais dos(as) alunos(as). Essas políticas de governo para a educação Municipal foram traçadas a partir dessa primeira Conferência, e primavam pela caracterização da identidade sociocultural escolar.

Em 1989, surgiu a PEADS, inicialmente como uma Proposta, abordando princípios e fundamentos para uma Educação de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável, criada pela Organização Não Governamental Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), e teve como mentor o senhor Abdalaziz de Moura em parceria com um grupo de técnicos e produtores rurais. A PEADS foi aceita e inserida como uma nova metodologia de ensino no município. Anos após sua implementação, recebemos, no nosso município, alguns técnicos do estado que se encantaram com o que estava acontecendo, não só nas escolas situadas na zona rural, mas em todas as modalidades das escolas do nosso município. A pedagogia ressignificou a forma de ensinar e aprender, trazendo a realidade local e as famílias para dentro das escolas, garantindo ações dialógicas e aprendizagem significativa, incentivando o protagonismo dos alunos(as), fazendo referência político-metodológica a uma nova visão de sociedade, ser humano e educação.

As escolas do Município de Vicência-PE vêm se destacando no desenvolvimento de formação integral das crianças que compõem o ensino infantil, à luz da PEADS, vivenciando suas etapas metodológicas de forma

planejada dentro do processo educativo. Currículo e realidade garantem a eficácia do desenvolvimento das etapas da PEADS e de seus princípios, partindo-se da pesquisa, do conhecimento prévio, da escuta ativa, e valorizando os saberes das nossas crianças da educação infantil. Ao valorizar os conhecimentos prévios e os saberes que as crianças já trazem, reconhece-se o lugar de construtoras da realidade, como sujeitos ativos em um tempo histórico.

O currículo da Educação Infantil foi unificado para toda rede municipal de ensino, construído no início de 2014, pelas coordenadoras e professoras de Educação Infantil Simone Rosa e Maria Jucineide, juntamente com a participação das demais coordenadoras da época, bem como teve a participação de todos(as) as(os) professores(as) da rede, apreciando e colaborando com a documentação que se constituiu embasada no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), nas Diretrizes Curriculares Nacional - DCNEI (BRASIL, 2010) e Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNS, estruturado com: Âmbitos de experiências: Formação social, pessoal e conhecimento de mundo; Temáticas geradoras bimestrais: Eu, nós e o outro, Eu e o meu espaço de convivência, Nossa história, Nossa cidade, Eu cuido, você cuida e a natureza agradece; e os Eixos: Identidade e autonomia, movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, temas transversais (Cidadania). Cada eixo contém os conteúdos e as habilidades necessárias ao desenvolvimento integral das crianças.

A seguir, apresentamos reflexões analíticas teórico metodológicas aos relatos sobre dois projetos específicos, ocorridos em Vicência, que nos permitem realçar as etapas da PEADS e sua aplicação na Educação Infantil, bem como enfatizar o protagonismo infantil presente em todo o processo.

4.1 EIXO TEMÁTICO: IDENTIDADE

Esta vivência se deu no Centro de Educação Infantil Monte Belo, situado em Angélicas, distrito de Vicência, em uma turma de berçário (até dois anos), com uma frequência de doze (12) alunos(as) encantadores. No início apresentou-se bem desafiador executar a metodologia com crianças tão pequenas. Lembra-se que neste período a nossa atual secretária de Educação Eliane Silveira em uma de suas visitas à escola, admirou-se com o painel de atividades, o qual as crianças já haviam realizado em um curto período de tempo. Contudo, a metodologia mostrava-se a cada dia

uma descoberta, a cada momento em roda de diálogo e a cada pesquisa enviada, realçando que a idade das crianças não era empecilho para que o currículo, como também a metodologia da PEADS fosse aplicada.

A pesquisa, como primeira etapa da PEADS na base da educação escolar, convida para que o professor procure aguçar a curiosidade das crianças sobre diversos assuntos importantes para sua formação social e pessoal, como também, assuntos da atualidade, do cotidiano, problemas detectados no cotidiano, temas transversais, e etc. Depois de uma boa conversa, amparada pela ideia de reflexão dialogada, as crianças levam para casa alguns questionamentos iniciais, para realizar uma pesquisa. Esses questionamentos são construídos com as crianças em lugar ativo no processo.

O tema IDENTIDADE, nesta seção apresentado, buscava promover processos de desenvolvimento infantil para favorecer o reconhecimento de si, do outro e de seu contexto. As crianças levavam para sua casa questões como: Qual é o seu nome? Quantos anos você tem? Qual o nome da cidade em que você nasceu? Quem escolheu o seu nome? Conte a História do seu nome? e outras.

Nesse processo, a participação das famílias é de suma importância, pois a maioria das crianças ainda não conseguem escrever de forma legível, sendo anterior à alfabetização, logo apenas oralizam as perguntas e respostas, deixando bem claro, para nós, a sua participação no momento do desdobramento, que é a segunda etapa da metodologia PEADS. Em roda, no chão, o(a) professor(a) organiza materiais como cartolina, lápis, papel colorido para amassar ou pedaços de eva, alfabeto e números móveis. De acordo com as perguntas, surge um diálogo atento e prazeroso, em que as crianças, uma por uma, vão relatando como foi esse momento em casa e cada resposta é explorada coletivamente.

Esse é um momento muito importante de escuta ativa do pelo(a) professor(a) para detectar e perceber dificuldades, mas também favorecer a escuta ativa das outras crianças do grupo, pares no processo de Reprodução Interpretativa (CORSARO, 2012) Além disso, são compartilhados desejos, como também aspectos da subjetividade das crianças que merecem atenção, como a timidez, o respeito entre os pares de crianças e aspectos do desenvolvimento moral, como saber esperar a sua vez de falar e ouvir o outro, aplaudindo e incentivando os colegas a cada fala.

Utilizando os materiais concretos citados, a professora buscou favorecer uma construção coletiva, com ação das crianças no processo, que pode ser um gráfico, contabilizando em uma das questões da pesquisa:

Quem escolheu seu nome? quantos teve o nome escolhido pela mamãe, pelo papai, pela vovó, etc, ou qual o nome da cidade em que você nasceu? A matemática pode ser interdisciplinarmente trabalhada, em um processo de contagem em coletivo, explorando a ideia de conjuntos para organizar a realidade: quantas nasceram no mesmo lugar, quantas moram em outras cidades, e aos poucos todas vão produzindo sentido para sua história e cultura, articulada com significados de conteúdos escolares.

É importante salientar que essa construção coletiva é orientada pelo(a) professor(a) mas protagonizada pelas crianças, desde a escrita no cartaz à construção do gráfico. Dessa forma, os dados da pesquisa retornam para a sala de aula, são trabalhados pelos(as) professores(as) e alunos(as), vão se articulando com as disciplinas, gerando novas reflexões e produzindo mais conhecimentos.

A partir desta pesquisa sobre identidade, da construção coletiva do conhecimento, são desenvolvidas muitas produções, como cartazes com fotos das crianças ainda recém nascidas realizando uma linha do tempo até o momento atual da criança, com explorações sobre suas relações identitárias e seu ser no mundo. As experiências vividas de forma coletiva somam para que as crianças aprendam e compreendam o mundo em que vivem.

Um ponto relevante a ser explorado é que as aprendizagens surgem de forma lúdica, favorecendo a interação e as brincadeiras, garantindo os direitos de aprendizagens das crianças: numerais (escrita, leitura, identificação, contagem), alfabetização e letramento (leitura e escrita do seu nome e do nome do outro, oralidade), reconhecimento de cores e aspectos corporais (coordenação motora fina). As atividades tomam o brincar e as interações como estruturantes do processo que, com muita ludicidade, contação de histórias, desenhos de si mesmas e músicas, paródias, ação livre com diversos tipos de materiais (brinquedos, espelho), favorecem as relações dos pares de crianças entre si, o respeito de si e dos outros ampliando a formação do seu eu "criança" consciente, de seus direitos e deveres e de seu papel na sua história e na história do outro. Um processo de atualização das ações com base na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) vai sendo apropriado, e a relação entre o cuidar e o educar vai sendo vivenciada com a organicidade necessária, como apontado por Freire (2003) desde seus primeiros trabalhos.

A partir desses momentos bastante significativos, as aprendizagens acontecem de forma multidisciplinar e as crianças entendidas como protagonistas desde o princípio, convidando, junto à escola, todas as famílias

para compartilharem os conhecimentos produzidos a partir do tema e da pesquisa na etapa do desdobramento. Nesse sentido, a escola se mobiliza para a devolutiva. Na organização, expõe todo o material produzido pelas crianças e as mesmas apresentam às famílias e à comunidade o fruto de suas atividades, explicando os gráficos e cartazes, cantando as paródias, dramatizando histórias, bem como tornando-se parte fundamental de tudo o que foi construído em equipe.

4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA ÁGUA: A GOTA DA VIDA

Essa experiência foi vivenciada a partir do planejamento com os(as) professores(as) sobre o dia mundial da Água, data considerada importante devido aos problemas de escassez da água no mundo, mas, principalmente, levando-se em consideração a voz de muitos(as) alunos(as) que estavam faltando as aulas com suspeita de dengue. Essa ação foi realizada de 18 a 22 de março de 2019, no Centro Social Educacional Almir Tavares Pessoa, situado na cidade de Vicência-PE com todas as turmas de creche, pré-escolar I e pré-escolar II. O planejamento coletivo é algo comum nas nossas escolas, então em um desses momentos foi organizada uma sequência didática, inicialmente com a sugestão de pesquisa com o tema acima citado. Organizou-se com os(as) professores(as) um roteiro de pesquisa para as crianças levarem para casa e os pais responderem, junto aos seus filhos, as questões previstas: De onde vem a água que você utiliza em casa para beber? Onde você armazena a água em sua casa? Na sua família alguém teve dengue?

O roteiro foi organizado para a primeira etapa, a pesquisa, com questões simples e com alternativas na forma de múltipla escolha, considerando-se que, estabelecendo esses parâmetros, a adesão das famílias para responder seria maior, já que as famílias iriam responder sem dificuldades. Ao retornarem à escola com as respostas, os(as) professores(as) em roda conversam e colhiam todas as informações repassadas de forma oral pelas crianças e, atentamente, junto com elas são montados gráficos, que correspondem às respostas da pesquisa, como forma de organizar os dados da pesquisa que realizaram.

Dentro do processo de sistematização e desdobramento todos contribuem realizando os trabalhos coletivamente. Os(as) professores(as) oportunizam várias construções de conhecimento que surgem nesta etapa, articuladas a significados previstos no currículo da Educação Infantil, como: identificação de numerais, quantidades e contagem,

cores, coordenação, leitura e escrita, construção de cartazes, desenho livre e muitos outros conteúdos que surgem a partir da curiosidade das crianças, como por exemplo de onde vem a água e aspectos relacionados à Dengue.

De acordo com os dados, foi enviado um ofício para a Secretaria de Saúde, solicitando palestra na escola para todas as crianças, com os agentes de endemia, alertando sobre os cuidados necessários. Explorou-se também sobre as nascentes de água e rios que cortam a cidade, como também foram feitas visitas à Companhia pernambucana de Saneamento (COMPESA) no município. Ao final de tantas construções e produções, as famílias foram convidadas para participarem de uma passeata na comunidade escolar, em um momento de Culminância do projeto.

As crianças entregaram panfletos e com palavras de ordem falavam: não deixem água parada, tampe sua caixa d'água, cuide do seu quintal e estará cuidando do seu vizinho, e citavam exemplos de pessoas das famílias que adoeceram, por conta do mosquito causador da Dengue, por falta de cuidados com seus reservatórios. Além disso, carregadas de ludicidade, cantavam as músicas, mostravam os seus cartazes e gráficos na rua, utilizavam o microfone no carro de som. Foi uma experiência muito significativa.

Através dessa ação, as crianças fizeram toda a comunidade escolar refletir sobre cuidados relacionados à escassez da água, compreendendo e levando a sociedade a compreender que um simples gesto, como fechar a torneira do chuveiro, enquanto está ensaboando o corpo, economiza muitos litros de água. Isso potencializa a ação de co-construtora de um tempo histórico, com outras gerações, na produção de sentido sobre meio ambiente, saúde e cuidados contra a Dengue, alertando contra o mosquito. Seu compromisso como cidadã é fomentado nas ações do projeto que destacam o lugar de protagonista no ato de cuidar de si e do outro. As crianças, assim, ocupam seu lugar de agentes do seu próprio desenvolvimento, capazes de transformar o mundo à sua volta em um diálogo intergeracional em que divide, com outros sujeitos, uma mesma cultura da qual é parte integrante.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho organizou-se como um relato de experiências na Educação Infantil do município de Vicência-PE. À luz dos aportes teóricos que fomentam a reflexão-ação-reflexão no município em foco, além das

bases de Paulo Freire e Abdalaziz Moura, que sustentam a implementação do currículo nessa etapa da escolarização no município em foco, convocamos a Sociologia da Infância para iluminar a ideia de criança como sujeito ativo de seu tempo histórico, logo uma categoria social, marcada pelo movimento dialógico intergeracional em um mesmo tempo histórico.

Nos dois relatos apresentados, observa-se que a ideia de protagonismo infantil é favorecida pela implementação das etapas da PEADS no processo, e dialoga diretamente com os conceitos de contextualização, problematização, abertura, paixão pelo saber, democracia, inconclusão e a própria escola como objeto de reflexão das crianças e de seus pais, que advém de bases freireanas. Um dos pontos que une esses aportes epistemológicos é a concepção de sujeito ativo, convergente também com a Sociologia da Infância.

Assim, entendemos que a Sociologia da Infância parece ser uma convergência teórica potencializadora para novas reflexões, em diálogo com Moura e Freire, que já amparam outros processos de formação continuada de professores em Vicência-PE, como o projeto de extensão INTERFACES. Por exemplo, para iluminar a ideia de protagonismo infantil nas práticas de Educação Infantil no contexto apresentado, percebemos que há uma potência conceitual nas ideias de ***Reprodução interpretativa*** e ***Cultura de pares***, trabalhadas por Corsaro (2012) e Sarmento (2003), que podem ser aprofundados como referenciais para a prática.

REFERÊNCIAS

ANGELO, A.de. A pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância. In Proceedings of the 1. I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2006, São Paulo (SP) [online], 2006

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC, SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

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

CORSARO, W. A. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W. A. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, M. D.; SANTOS, T. R. L. Crianças, infâncias e educação: um encontro entre sociologia da infância e educação popular. Ensino em Re-Vista, 19 out., 2014.

FREIRE, P. Educação e Atualidade Brasileira. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2003.

FREIRE, P.. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MOURA, A.. Uma Filosofia da Educação do Campo que faz a diferença para o Campo, Recife, Editora: Via Design Publicações, 1ª ed. 2015.

SARMENTO, M. J.. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educ. SocCampinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, Aug. 2005.

SARMENTO, M.J. Imaginário e culturas da infância. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

APROXIMAÇÃO EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TÁSSILA LAUANDA SILVA FRANÇA
Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, tlauanda123@gmail.com;

AUGUSTO VINÍCIUS OLIVEIRA DA SILVA
Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, augustoviniciussilva.avs@gmail.com;

ADMA SOARES BEZERRA
Professora orientadora: Mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, admasoares@hotmail.com.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

A pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus, forçou a humanidade a parar suas atividades através de medidas de distanciamento social, imprescindíveis para a preservação da vida em tempos tão conturbados. A educação foi uma das áreas mais afetadas por tal contexto, tendo suas atividades presenciais preventivamente interrompidas. É dentro desta conjuntura, que o presente trabalho foi desenvolvido. Como estudantes de Pedagogia, vivenciar a prática do estágio da educação infantil sem a possibilidade de adentrar na escola, se mostrou como um desafio, mas através de metodologias mediadas pela internet, foram possíveis momentos de aproximação e diálogos entre a universidade e o campo de estágio, mesmo em tempos de distanciamento social, e a elaboração de uma proposta de intervenção que respeitasse as medidas de biossegurança, atendendo às especificidades e/ou demandas das vivências vivenciadas durante o estágio. Tomamos como referência para este trabalho: Behar (2020); Pimenta & Lima (2005/2006); Carneiro (2016); Santos & Bezerra (2020, no prelo); Ribeiro, Souza & Sampaio (2018), entre outros.

Palavras-chave: Ensino remoto, Pandemia, Educação infantil.

INTRODUÇÃO

Desde os primeiros dias do ano de 2020, o surgimento de uma até então desconhecida e misteriosa doença causada por um vírus também desconhecido, alertava o mundo para medidas de proteção que logo se fariam necessárias para o controle dessa nova enfermidade. A pandemia de Covid-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, foi a denominação da doença originada pela infecção com o novo coronavírus Sars-CoV-2, que forçou a humanidade a parar boa parte de suas atividades presenciais através da instalação de quarentenas, períodos de ***lockdown*** e medidas de distanciamento social imprescindíveis para a preservação da vida em tempos tão conturbados (MOREIRA & PINHEIRO, 2020).

A educação, dentre muitas áreas, também foi severamente afetada por tal contexto, tendo suas atividades presenciais preventivamente interrompidas. Embora muito se discutisse sobre quando a crise sanitária fosse acabar (inicialmente acreditava-se que seria por um período temporal menor do que realmente ocorreu), tais ações ocasionaram o distanciamento geográfico entre professores e alunos do espaço escolar por meio de decretos, e evidenciou a (re)criação de práticas educacionais adaptadas ao novo contexto e mediadas pela internet, a fim de minimizar os impactos provocados por essa nova realidade (BEHAR, 2020).

Desta forma, destacamos o WhatsApp, (ou comumente "Zap"), ferramenta bastante utilizada por professores no contexto de ensino remoto. Santos e Bezerra (2020, no prelo), ao citarem Pinto (2020), destacam o uso do aplicativo e suas potencialidades para a educação, devido a difusão do mesmo nos mais variados círculos sociais. As autoras ainda reforçam, entre as diversas funcionalidades do meio de comunicação em questão, o uso de grupos e o compartilhamento de informações como itens de muita funcionalidade no contexto educacional (SANTOS e BEZERRA, 2020, no prelo).

Ao iniciarmos a disciplina de Estágio Supervisionado, nos vimos diante de um impasse: como vivenciar a prática, sem a possibilidade de adentrar na instituição/campo, a escola, o ambiente que nos proporcionaria essa vivência? O que se apresentou, ao longo do que experienciamos durante as aulas na disciplina supracitada, dos diálogos remotos e, a partir dos teóricos, é que precisaríamos (re)definir a forma como a disciplina se dava até então, adaptando-a à realidade agora instaurada.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2005/2006), ao tratarem sobre as diferentes concepções de estágio e docência, apontam sobre a necessidade de reconhecer o estágio como uma disciplina que não é meramente prática, mas que está indissociada da teoria, e contribui para a formação de um profissional crítico, reflexivo da sua prática, à luz dos saberes das diversas disciplinas. Destarte, elas pontuam que, esse processo "[...] envolve, também, o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas". (PIMENTA & LIMA, 2005/2006, p. 20). Compreendemos que essa seria uma das situações diversas mencionadas, em que tudo precisa ser repensando, reformulado, tanto no que se refere a instituição universitária, quanto a instituição escola.

Acerca da Educação Infantil, no qual o presente trabalho se insere, entendemos que as suas especificidades a diferem por trazer em seu cerne, ao mesmo tempo, a ideia de educar e cuidar, que se caracterizam, conforme definido por Colinvaux (2011, apud COELHO & SOUZA, 2017), como um duplo compromisso. O autor também destaca como centralidade desta educação, a própria criança: "ela é o centro, ela é nossa razão de existir, e é nossa responsabilidade assegurar seu bem-estar físico e psíquico" (COLINVAUX 2011, p. 13 ***apud*** COELHO & SOUZA, 2017, p. 107).

É nesta perspectiva, entendendo a importância histórica da conjuntura pandêmica atual que possivelmente ilustrará os novos livros de história, que destacamos a relevância acadêmica – e social – do presente trabalho, e buscando, sobretudo, contribuir para as diversas pesquisas que estudam os impactos provocados pela pandemia de COVID-19. Igualmente, refletimos sobre a importância pessoal deste estudo, que nos proporcionou formas de valorizar as experiências educativas construídas dentro do ensino remoto, e que mesmo distantes do espaço geográfico da escola, possibilitaram a aproximação necessária para o contexto.

Neste sentido, objetivamos com este estudo elencar algumas das dificuldades encontradas por docentes da Educação Infantil da cidade de Toritama, interior pernambucano, campo desse estudo. Não obstante, buscamos ainda suscitar reflexões para a sociedade a respeito dos impactos provocados por este período pandêmico na escola, evidenciando assim, a relevância social deste estudo. A educação é um bem comum, direito de todos e um dever do Estado, e cabe a nós, pedagogas e pedagogos em formação, levar à sociedade estudos e pesquisas que ressaltem essa riqueza e que contribuam para esse entendimento.

METODOLOGIA

Como já explicitado anteriormente, o distanciamento geográfico do espaço escolar devido às medidas de proteção e contenção do espalhamento do novo coronavírus obrigaram docentes de todo o mundo a migrarem para modalidades de ensino mediadas pela internet. Deste modo, nós, estudantes da graduação, tivemos que nos adaptar a esta nova realidade imposta, desenvolvendo novas estratégias de diálogo e acompanhamento da docente colaboradora deste estudo, de forma a respeitar as medidas de biossegurança, e assegurar o pleno desenvolvimento do nosso trabalho.

Foi dessa forma que o uso de ferramentas como WhatsApp, Google Meet e Google Forms (Formulários) se fizeram imprescindíveis neste cenário, possibilitando uma aproximação virtual entre a universidade e o campo de estágio. Santos Júnior e Monteiro (2020), ao analizarem algumas dessas ferramentas em sua utlização para a escola, destacam que "tais recursos são apresentados como instrumentos que também apresentam suas contribuições em tempo de distanciamento social, tornando a aprendizagem remota mais motivacional, colaborativa, interativa e, principalmente, significativa" (p. 13-14).

No âmbito deste trabalho, tais ferramentas possibilitaram a realização de encontros virtuais com a docente acompanhada, onde foi possível delinear reflexões entre as nossas vivências e as ricas contribuições que seriam proporcionadas por quem esteve na linha de frente da educação no último ano. Desta forma, considerando a exclusividade do contexto pandêmico, optamos por fazer um estudo baseado na entrevista semi-estruturada que, conforme definida por Minayo (2007), "combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada" (p. 64), configurando assim, ao nosso ver, uma conversa com a docente sobre sua experiência com a modalidade do ensino remoto durante a pandemia. Ribeiro, Souza e Sampaio (2018) atentam para a importância do ato de conversar:

> Antes de verbo, conversar é uma postura, um posicionamento, uma abertura ao encontro, ao diálogo. É um gesto de amor e de hospitalidade para com a alteridade. A conversa é um acontecimento, uma irrupção: aquilo que acontece borrando os contornos do esperado,

> desarrumando o ordenado, extrapolando o pensado (RIBEIRO, SOUZA, SAMPAIO, 2018, pág. 165).

Considerando o contexto, acreditamos que a conversa se contitui, assim, como um ato de reflexão sobre o vivido, em um ato de rememoração do acontecido, podendo-se falar livremente sobre as experiências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Organizamos a apresentação desta jornada através das seguintes categorias: ***Escolas fechadas: "como iremos ensinar?"*** Trazendo uma breve descrição de nossas experiências com os diálogos remotos realizados durante nossas aulas, bem como, nossa experiência com as aulas e as discussões apresentadas durante a disciplina de Estágio Supervisionado – Educação infantil; ***A universidade e o campo: aproximação em tempos de distanciamento***, trazendo um breve histórico do acompanhamento realizado com a docente da escola municipal da cidade de Toritama-PE; e para concluir, um breve delineado de nossa proposta de intervenção para tempos pandêmicos n'***O caderninho de memórias da criança.***

ESCOLAS FECHADAS: "COMO IREMOS ENSINAR?"

> [...] tomando o período de distanciamento social enquanto particularidade de um, "tempo de pandemia", ao pensarmos no cenário educativo vigente, compreende-se prioritariamente a necessidade de adequações pedagógicas que acompanhem as mudanças oriundas desse novo - ainda que temporário - modelo de (re)organização social (SANTOS & BEZERRA, 2020, p. 9).

Nesta categoria, destacamos um questionamento presente nos relatos das docentes ouvidas nos diálogos remotos. Afinal, com as escolas fechadas, como poderiam ensinar? Tal questionamento poderia ser respondido de variadas formas, mas em seus discursos, foi unanimidade a presença de uma única palavra: desafio.

Os diálogos remotos (encontros realizados durante a disciplina de Estágio onde foram reunidas algumas das docentes que seriam acompanhadas e nós, estagiários) foram essenciais para entender como se deu o processo de ensino-aprendizagem durante o primeiro ano de pandemia. Tais encontros nos permitiram traçar uma síntese do que foi experienciado quando o Decreto estadual nº 48.809 foi assinado em 16

de março de 2020, obrigando temporariamente o fechamento das escolas, universidades e institutos de educação. Tanto para nós, estudantes universitários, quanto para as docentes, a perspectiva era de que essa interrupção seria temporária, e que em alguns meses tudo voltaria ao normal. Não foi o que ocorreu.

Com o passar das semanas, foi-se percebendo que a situação sanitária não iria se resolver em alguns meses, o que obrigou as docentes a se adaptarem a nova modalidade de ensino, esquecendo planejamentos anteriores e adotando práticas mediadas principalmente pela internet. Elas relataram que devido ao ineditismo do momento, não havia muita noção do que fazer, o que levou as docentes a testarem modalidades de ensino que pudessem se adequar ao contexto de seus estudantes.

Tento em vista esse cenário: o erro, o teste, a reflexão e a (re)avaliação da própria prática foram exercícios permanentes; e como bem ressaltou uma das docentes, a educação não é uma receita pronta, e ser professor, necessitava de adaptações e readaptações conforme o que é proporcionado. Sobre isso, Perronout (2002, ***apud*** RICARDO, 2010) aponta também para a importância dos teóricos para a constituição da reflexão sobre a prática:

> Não é possível avançar muito se refletirmos ou debatermos sem recorrermos a certos saberes. A experiência singular só produz aprendizagens se ela estiver estruturada em conceitos, se estiver vinculada a saberes que a tornam inteligível e inserem-se em alguma forma de regularidade (2002, p. 52).

O contexto advindo com a crise sanitária proporcionou momentos de desafio para as docentes, e para superá-los, deveriam mobilizar múltiplos conhecimentos adquiridos através da própria carreira. Um desafio à toda teoria que havia sido aprendida na academia. Um encontro definitivo entre a Universidade e a Escola. Assim, resgatamos uma das falas mais icônicas desse encontro, proporcionado por uma das docentes: “No caminhar da educação, a teoria são os sapatos que podem ser trocados de acordo com o caminho que se apresente”. Desta forma, em tempos de pandemia, a teoria se fizera mais que importante para que, dentro das possibilidades, as docentes repensassem suas práticas visando o melhor par de sapatos para o caminho tão desafiador no qual estavam.

A UNIVERSIDADE E O CAMPO: APROXIMAÇÃO EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO.

Uma de nossas maiores dúvidas ao iniciar a disciplina de Estágio era a de como poderíamos realizar "remotamente" uma disciplina que em sua gênese necessita da interação entre a universidade e o campo. A resposta estava nas experiências vividas no ano anterior da professora colaboradora de nosso projeto, que neste trabalho, devido ao contexto desafiador vivenciado por ela e por muitas e muitos docentes em todo o país, resolvemos dar o nome fantasia de Ranya, cujo o significado, dentre muitos que poderíamos listar, é o de "vencedora" ou "aquela que está à procura do novo".

Nossos "encontros" se deram, em sua maior parte, através de conversas em um grupo de WhatsApp, o que nos permitiu um diálogo mais direto e prático, mas não unicamente. Para compreender o contexto escolar que estávamos acompanhando, realizamos um questionário através da plataforma Google Forms, e chamadas ***online*** através da plataforma Google Meet, recurso este que também possibilitou os diálogos remotos com as docentes citadas na seção anterior.

Nosso acompanhamento ocorreu por uma escola localizada no município de Toritama, cidade do Agreste pernambucano, em um bairro periférico da cidade. A instituição teve sua inauguração no ano de 2018, e conta com nove salas de aula que atendem desde o berçário (3 anos), até o 5º ano. Sendo assim, embora alguns pontos sejam destacados pela professora como necessitários de melhorias (a docente citou no Questionário, banheiros mais acessíveis às crianças da Educação Infantil; e melhorias no pátio visando os dias chuvosos), ela considera a estrutura da escola como boa.

Apresentadas as principais características do campo – mesmo que as ações por nós acompanhadas não estejam sendo realizadas na escola – partamos para os encontros com a professora. Durante os diálogos, a Profa. Ranya nos permitiu acompanhar, através de seus relatos, sua experiência de ensino durante o ano de 2020 em uma turma de pré-escola II[1], que apresentou uma jornada única, ao mesmo tempo que conversava com os relatos trazidos nos diálogos remotos.

1 Conforme estabelecido pela Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013: "A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social,

Segundo a docente, ela não pôde acompanhar o início da experiência com o ensino remoto por estar em período de licença maternidade. Sua volta à "sala de aula", somente ocorreu meses após o início da nova modalidade de ensino, em setembro de 2020, em uma turma que já havia iniciado seu ano letivo com uma outra docente.

As aulas, ou encontros, aconteciam através do aplicativo WhatsApp, em um grupo que havia sido formado logo no início do período remoto, e se davam através de vídeos enviados pela professora e atividades que haviam sido entregues nas casas dos estudantes através de pequenas coletâneas intituladas de *ATIVIDADES PARA O PRÉ II*, que traziam tarefas de alfabetização, matemática, leitura de imagens, entre outros. As atividades apresentadas eram sempre explicadas pela docente através de vídeos enviados três vezes durante a semana.

A Profa. Ranya relatou que no início das atividades percebeu que já havia um índice baixo de estudantes participantes dos encontros, frente ao número de alunos que a própria turma possuía[2]. Inicialmente, ela associou esse baixo índice à troca repentina de professoras que ocorreu quando ela voltou para a escola, entretanto, como ela mesma pontuou posteriormente e como foi possível perceber durante os diálogos remotos realizados com as outras docentes, o baixo índice de presença nas aulas remotas foi inferido com unanimidade por todas elas. Inicialmente, houve uma grande comoção de pais de alunos e dos próprios quanto a frequência nas aulas, contudo, conforme o tempo foi passando, e conforme o período de isolamento foi se prolongando, esta frequência foi decaindo gradativamente.

Dentre os motivos desta infrequência, as docentes compreenderam que tais índices poderiam estar relacionados ao contexto socioeconômico das escolas, localizadas em bairros periféricos da cidade, cujo o acesso à internet não era de tal modo pleno e suficiente para manter a assiduidade. A Profa. Ranya também relatou que muitos dos estudantes, embora tivessem acesso à internet, em muitos casos não possuíam aparelhos próprios, utilizando os celulares dos pais para as atividades, que por sua vez, necessitavam dos mesmos para o trabalho.

complementando a ação da família e da comunidade." (BRASIL, 2013). Neste estudo, acompanhamos uma turma de pré-escola II (5 anos).

2 Segundo o QUESTIONÁRIO à docente, realizado com a Profa. Ranya, a proporção professor-aluno na Educação Infantil chega a 30 estudantes.

Todas essas dificuldades apresentadas corroboram com o que trazem Dias e Pinto (2020) acerca dos recursos imprescindíveis para professores e estudantes durante este período de ensino remoto. As autoras classificam como obstáculos graves a falta de "[...] computadores, aparelhos de telefonia móvel, ***software*** e Internet de boa qualidade [...]" (DIAS & PINTO, 2020, p. 546, ***grifo das autoras***), para docentes e discentes mais empobrecidos, muitos localizados nas periferias das cidades, dentre outros contextos socioeconômicos.

Outros fatores importantes de serem mencionados são a falta de um espaço adequado em casa, bem como a falta de interação social com os colegas de classe que são fatores que contribuem para o aumento dos níveis de estresse dos estudantes. Dias & Pinto atentam:

> Não podemos esquecer que saúde física e saúde mental andam juntas. A duração prolongada do confinamento, a falta de contato pessoal com os colegas de classe, o medo de ser infectado, a falta de espaço em casa – torna o estudante menos ativo fisicamente do que se estivesse na escola –, e a falta de merenda para os alunos menos privilegiados são fatores de estresse que atingem a saúde mental de boa parte dos estudantes da Educação Básica e das suas famílias (DIAS & PINTO, 2020, p. 546).

Sobre a necessidade de um adequado espaço escolar, Gandini (1999), ao refletir sobre as experiências de uma escola no interior da Itália, considera:

> O ambiente é visto como algo que educa a criança; ele é considerado o "terceiro educador", juntamente com a equipe de [...] professores. A fim de agir como educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento (GANDINI, 1999, p. 157).

O ambiente doméstico dos estudantes, embora esteja desempenhando a função de ambiente escolar, não consegue suprir todas as carências que o processo de ensino-aprendizagem necessita. Esta falta do ambiente adequado e sensível às necessidades das crianças, quando prolongada pela conjuntura pandêmica observada no ano de 2020 e estendida ao ano de 2021, afeta de modo negativo o desenvolvimento das crianças. Disto, resulta os episódios de infrequência, estresse,

subalimentação (algo também citado pelas docentes durante os diálogos remotos), entre tantos outros.

O CADERNINHO DE MEMÓRIAS DA CRIANÇA.

Ao final da disciplina de estágio, tínhamos que apresentar uma proposta de intervenção contendo uma atividade adaptada à conjuntura pandêmica. Assim, pensamos em uma proposta que pudesse ser significativa para os estudantes, valorizando o contexto e as especificidades do momento, e proporcionando através da expressão (escrita espontânea e palavras estáveis), as oportunidades de registros de suas experiências durante a "quarentena" (como popularmente ficou conhecido o período de distanciamento social), mas também de seus gostos, brincadeiras, jogos, entre outras particularidades do ser criança.

Buscamos também, uma atividade que pudesse valorizar a conversa e a interação professor-aluno e aluno-aluno, privilegiando momentos lúdicos e contextualizados de aproximação, mesmo em tempos de distanciamento. Para tanto, contamos com a colaboração de Santos & Bezerra (2020, no prelo) contextualizando este ***novo*** normal; Ribeiro, Souza e Sampaio (2018), sobre o ato da conversa e do diálogo; Ferreiro e Teberosky (1989, apud BELUZO e FARAGO 2016), palavras estáveis; a BNCC (BRASIL, 2017), quanto à pertinência da produção e oralização a partir das próprias experiências; e Santos & Silva (2016), cooperando com a autonomia da criança e da importância do ato de narrar.

Nossa proposta, intitulada ***O caderninho de memórias da criança***, consistiu na produção, pela docente, de um pequeno livro de registros de memória com as crianças, como um diário, que seriam entregues a eles junto com a coletânea de atividades já mencionada. Tal proposta seria seguida de uma exposição oral, pelos estudantes, do que foi registrado, e através de um faz de conta onde a criança pudesse imaginar-se em diferentes contextos, ampliando seus horizontes criativos e perspectivos. Estas eram nossas ponderações quanto a proposta desenvolvida, ademais, a docente também falou sobre sua própria visão quanto ao trabalho realizado por este acompanhamento de estágio:

> Gostei muito por ser algo realista e ao nosso alcance. Certamente vou adaptar para a minha turma atual. Acredito que eles vão gostar pois no primeiro dia de aula, já gravaram um vídeo falando um pouco deles. A ideia do livro é muito interessante também, como se fosse um

> diário que eles possam registrar seus dias. [...] Será de grande valia poder utilizar essa proposta no decorrer das minhas aulas (EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – REUNIÃO NO GRUPO DO WHATSAPP EM 20/04/2021).

Para concluir esta seção, ressaltamos que devido à peculiaridade do contexto, não conseguimos experienciar a aplicação do nosso projeto, entretanto, cabe ressaltar o quanto estas trocas de experiências suscitaram reflexões e discussões ricas a respeito do papel imprescindível da escola para o desenvolvimento, bem como a importância da interação. Vivemos dias onde necessitamos estar separados, como medidas de proteção a um vírus potencialmente mortal, e que deixou tantas vítimas ao redor do mundo, mas nossas experiências nos mostraram a importância da união, mesmo que a distância, para a superação deste contexto, e a construção de dias potencialmente melhores.

CONSIDERAÇÕES PARCIALMENTE FINAIS

> Mas, assim, vou me preparando, carregando o peso, construindo o prédio, sem deixar o relógio quebrar [...]
> (Augusto V. Silva)

Na crônica ***A rotação da terra, construção do prédio e o relógio quebrado***, o autor faz uma alusão ao ato de viver, o qual é desafiador e impõe um constante movimento de percepção apurada dos acontecimentos, de entrega e recomeços. Por que a vida não pode parar, e ela é difícil, por isso nos exige refletir sobre como as coisas estão interligadas entre si, de tal modo que é possível achar relação entre rotação dos planetas e construção de prédios. Assim, em tempos de adversidade como o que estamos atravessando, não podemos parar. Como os trabalhadores não param a obra, como a Terra não para de girar, incessantemente, temos que continuar. Como educadores em formação também precisamos nos movimentar, pelos nossos futuros alunos e pelos futuros professores que virão.

O ano de 2020, sucedido pelo agora ano de 2021, foi desafiador em todos os sentidos: por um lado uma pandemia mundial, instaurou um cenário de tristeza e dor ao redor do mundo, bem como modificou toda a rotina e o cotidiano das pessoas, transformando o normal, em um ***novo*** normal. Por outro lado, a necessidade de vislumbrar, por menor que seja, alguma perspectiva, um futuro, um depois melhor que o agora,

fez-se necessária. E como fazer isso? Como olhar para além da pandemia? Pensamos que, por meio da educação, conseguimos exercitar esse olhar, como diria Behar (2020),

> [...] Aprender a lidar com o novo, com o diferente, entender os benefícios de fazer um novo projeto, buscar a motivação para engajar nossos estudantes. Precisamos procurar nossas qualidades, coragem, criatividade, perspectiva, trabalho em equipe, pois estamos construindo juntos um "novo normal" [...] (BEHAR, 2020)

As vivências no ensino remoto nos levaram a pensar que, mesmo não sabendo quando retornaremos a normalidade, podemos sempre (re)fazer um novo normal, construindo perspectivas de esperança no horizonte enquanto luta. Como nos diria Freire (1992): "Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero" (p. 52-53). Esperançar é um ato de resistência.

A disciplina de Estágio Supervisionado nos permitiu adentrar num campo de experiência ainda pouco conhecido por nós, o da educação infantil, de uma maneira nunca antes vivenciada nessa disciplina. Construímos saberes, fomos desafiados a todo instante e, unindo nossas experiências, nossos conhecimentos, nossos diálogos, pudemos, muito além de propor uma intervenção que pudesse ser realizada apesar das limitações, em termos de distanciamento, refletir sobre nossa formação enquanto pedagogas e pedagogos, pois, conforme Carneiro "[...] a formação dos professores deve ser vivida como um longo processo de reflexão, construção e reconstrução da identidade..." (CARNEIRO, 2016, p. 3060). Sabendo que ainda temos uma imensa jornada pela frente, levaremos toda essa bagagem de conhecimento produzida neste espaço-tempo para a nossa prática docente, como forma de ressignificá-la.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei Nº 12.796**. Brasília, 2013.

BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. Disponível: https://www.ufrgs.br/jornal/o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/. Acesso em 27 de abr. de 2021.

BELUZO, A. F.; FARAGO, A. C. **O trabalho com o nome próprio na Educação Infantil.** Bebedouro-SP: Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, 2016. p. 100-118.

CARNEIRO, G. A. P. **O estágio e a tecitura da identidade docente nas narrativas de formação**. Disponível em: https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_11052_37861.pdf. Acesso em 9 de fev. 2021.

COELHO, M.; SOUZA, S. **Crianças, Naturezas e seres desimportantantes**. In: HUIZINGA, J. Homo Ludens: O jogo como elemento de cultura. 8 ed. São Paulo, Perspectiva, 2014.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. **A Educação e a Covid-19**. Rio de Janeiro: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas, 2020. p. 545-554.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.) **As Cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 145-158.

MOREIRA, A.; PINHEIRO, L. **OMS declara pandemia de coronavírus**. Disponível em: https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml. Acesso em 27 de abr. de 2021.

MINAYO, M. C. S. [org.]; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007.

PERNAMBUCO. Governo do estado de Pernambuco. **Decreto Nº 48810 de 16/03/2020**. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390754. Acesso em 27 de abr. de 2021.

SANTOS, J. C. BEZERRA, A. S. **ERA UMA VEZ A SALA DE AULA:** AS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS E TECNOLÓGICAS INAUGURADAS PELO COVID-19. Centro Acadêmico do Agreste CAA/UFPE. Caruaru, 2020. No prelo.

SANTOS, S. V. S.; SILVA, I. O. **Crianças na educação infantil:** a escola como lugar de experiência social. São Paulo: Educ. Pesqui. 2016. p. 131-150.

SILVA, A. V. **Vícios Viciantes do Conselho Augustiano**. Amazon KDP, 2020.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. É possível a conversa como Metodologia de pesquisa? In. RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. [Org.] **Conversa como Metodologia de pesquisa:** Por que não? Rio de Janeiro: AYVU, 2018. P. 163-180.

RICARDO, E. C. **Discussão acerca do ensino por competências:** problemas e alternativas. Cadernos de Pesquisa [online]. 2010, v. 40, n. 140 p. 605-628. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200015.

SANTOS JUNIOR, V. B. DOS; MONTEIRO, J. C. DA S. EDUCAÇÃO E COVID-19: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS MEDIANDO A APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-15, 15 maio 2020.

CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO DA PRÁTICA DE UMA PROFESSORA

MARIANA SANTANA DE LIRA
Graduada pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, mariana.flordelira@gmail.com;

ANA CATARINA DOS SANTOS PEREIRA CABRAL
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, anacatarinacabral@yahoo.com.br;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo é recorte de uma pesquisa de monografia, desenvolvida no curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE. Tivemos como objetivo compreender como uma professora realizava o trabalho de contação de histórias em uma turma da educação infantil grupo 3 (crianças de 3 a 4 anos). Par isso, realizamos um estudo de caso, de natureza qualitativa e usamos como instrumentos para coleta de dados: um questionário fechado, observação total e entrevista semiestruturada. Para a fundamentação deste trabalho tomamos como referência Busatto (2012), Sisto (2012) e alguns documentos oficiais. Os resultados apontaram que a contação de histórias fez parte da rotina deste grupo da educação infantil. A professora planejou os momentos envolvendo a contação de histórias; selecionava a história a ser trabalhada com as crianças; sistematizava as ações ao praticar as narrativas; organizava os espaços; preparava os recursos didáticos. Concluímos que a contação de história potencializa o desenvolvimento da linguagem oral, e também, desenvolve diversas aprendizagens, cognitivas, sociais e afetivas.

Palavras-chave: Contação de histórias; Educação infantil; Prática pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

A contação de histórias é o ato e/ou a capacidade de narrar um fato, ou contar uma história de improviso ou mesmo uma situação planejada, usando diversos tipos de recursos não verbais ou apenas a oralidade (TORRES et al, 2008). A contação de histórias é amplamente utilizada no universo infantil e faz parte da rotina da infância tanto em espaços públicos de educação, como no âmbito privado (SILVA et.al, 2018).

A temática escolhida é importante, pois a arte de contar histórias é um estímulo à criatividade, ao raciocínio lógico e ao lúdico, essenciais ao processo de aprendizagem na educação infantil. No processo de contação de histórias as crianças também constroem sua identidade social e cultural.

Dessa forma, é imprescindível destacar o quanto essa atividade contribui, não só para o desenvolvimento da linguagem oral, como também para a criação do hábito da leitura, que são fundamentais às turmas da educação infantil. A escolha pela temática do trabalho de monografia partiu da experiência vivenciada em uma escola particular de Recife-PE, no ano de 2018, numa turma de educação infantil (crianças de 4 a 5 anos), pois observamos o grande interesse por parte das crianças ao ouvir histórias.

2. A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: ORIGEM E OS CONTADORES DE HISTÓRIAS

A arte de contar história teve origem na ação de contar histórias:

> Desde sempre, o homem contou histórias, deu vazão à sua intrínseca necessidade de comunicação, traduzindo, por meio de palavras, os acontecimentos cotidianos, as memórias transmitidas por seus ancestrais, as dúvidas, alegrias, angústias e prazeres de sua existência. Em tempos passados era ao redor de uma fogueira que pessoas se reuniam para escutar os mais velhos narrarem suas aventuras, lembranças e ensinamentos (FLECK, 2007, p. 219).

Com isso, as pessoas reunidas contavam e repetiam histórias, para assim, guardarem suas tradições e sua língua. Dessa forma, a história era transmitida de geração em geração, junto com os mitos, as crenças, os valores e os costumes a serem protegidos pela comunidade. Busatto

(2012) define esse contador de história como uma "figura ancestral que ficava ao redor do fogo, ao pé da cama, contando histórias para quem quisesse ouvir, na maioria das vezes narrativas do seu povo que havia gravado em sua memória por meio da oralidade" (p.10).

Contar histórias faz parte da cultura do homem, a qual veio antes da produção da escrita, todavia, com a chegada da urbanização e do avanço da tecnologia, o ato de contar histórias foi se perdendo com o tempo, logo, se tinha a diminuição da formação de rodas de contar histórias, ocorrendo assim, um esquecimento do contador de histórias. Somente com o passar das gerações é que aos poucos surgiu uma nova concepção de contadores de histórias, chamados de contadores urbanos, agora, este tipo de contador faz uso de recursos e técnicas visuais para chamar a atenção de um novo público. Podemos constatar isso na fala de Ramos (2011):

> Em meados do séc. XX, os contadores de histórias, após terem quase submergido em consequência do surgimento das novas mídias, ressurgem, como fenômeno urbano, dando origem, ao que hoje se conhece como novos contadores, ou contadores urbanos. (p.31).

Desde então, começaram a surgir outros tipos de contadores de histórias, com exceção do contador tradicional, que é aquele contador que carrega consigo a tradição de contar, nascido em sua comunidade tem a função de narrar histórias, que já faz parte da cultura do seu povo. Este tipo de contador faz uso apenas da oralidade, cujo objetivo é transmitir saberes hereditários passados de geração em geração, deixando vivo a memória de um povo.

Diferente deste contador, temos o contador profissional e o educador contador. O contador profissional é aquele que elegeu esta expressão artística como uma possibilidade de profissão, tendo como base de inspiração, a tradição oral, este tipo de contador tem formação diversificada, podem ser: pedagogos, atores, artistas, bibliotecários, entre outros. Espalhando histórias em diversos espaços, como: escolas, bibliotecas, museus, livrarias, e outros. Realizam cursos profissionalizantes para melhorar a atuação, utilizando-se de recursos para enriquecer ainda mais o momento da contação de histórias, como: figurinos, fantoches, maquiagem, instrumentos musicais, e outros. Já o educador contador, atua nas escolas, realiza adaptações nas histórias do seu jeito, dando a sua cara a história, como também,

utilizando-se de recursos para prender a atenção, como: reconstruir cenários, faz uso de fantoches com personagens das histórias, repertórios construídos de contos de fadas resgatados dos livros, sendo uma maneira de despertar o interesse das crianças em querer ouvir o enredo das histórias. É desempenhado pela figura dos professores, cuja formação se dá a partir da formação de oficinas e que passam a utilizar este recurso como instrumento pedagógico em suas aulas. Dependendo do objetivo, essa ferramenta possibilita diversas aprendizagens afetivas, sociais e cognitivas que ajudam no desenvolvimento das crianças.

Logo, a contação de histórias se propagou, ganhando destaque dentro do espaço escolar, e a escola passou a ser o espaço utilizado para o exercício desta prática, e da importância dela de apresentar esta expressão artística para as crianças dentro da sala de aula, tal como afirma Souza e Bernardino (2011, p. 241):

> A escola tem uma grande responsabilidade nesse processo, o sistema educativo deve ajudar quem cresce em determinada cultura a se identificar, a partir das narrativas é possível construir uma identidade e de encontrar-se dentro da própria cultura, a escola deveria promover e divulgar contos orais [...] que mostrem à realidade pluricultural brasileira [...], [...] favorecendo deste modo a construção da identidade infantil.

Portanto, a escola torna-se o local propício para trabalhar a cultura oral, por meios das narrativas, mas, para que isso aconteça, precisa-se de uma articulação entre escola e professor, referente ao planejamento, organização, de como vai ser realizado o trabalho envolvendo os gêneros orais. Neste caso aqui destaco a prática da contação de histórias, da importância de ter um planejamento para a realização do momento de narrativas, construindo ambientes convidativos, de preferência calmos, sem barulho, para o momento da vivência, deixando os ouvintes confortáveis para o momento, como também, para não prejudicar a comunicação do contador com os ouvintes, desconcentrando-os.

A contação de histórias, possui algumas características próprias e que para pôr em prática o contador deve estar atento: o cuidado na escolha das histórias que se destina ao público, o uso da voz, de maneira prolongada, como sendo um membro do corpo, como se faz uso dos gestos, não deixando utilizar-se de gestos do dia a dia, tornando-o mecânicos, sempre se fazer uso de explorar gestos de forma

mais pessoal possível, pois proporcionar sensações, despertando-o para quem ouve, fazendo com que o momento se torne ainda mais mágico e por fim, o uso do olhar: olha para o público; olha para dentro de si mesmo; e olha para as imagens mentais das histórias que está contando. E o mais importante, a preparação, chamando a atenção do contador de não apenas ficar focado em "decorar" o texto, pois contar histórias demanda outros aspectos: emoção, texto, adequação, corpo, voz, olhar, espontaneidade/naturalidade, ritmo, clima, memória, credibilidade, pausas/silêncios, e elemento estético (SISTO, 2012).

3. O QUE OS DOCUMENTOS NACIONAIS APONTAM EM RELAÇÃO AO TRABALHO ENVOLVENDO A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

A Base Nacional Comum Curricular (2017) institui cinco campos de experiências que podem contribuir para aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sendo eles: "O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; "Escuta, fala, pensamento e imaginação"; e "Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações". Dentre esses cinco campos de experiências, destacamos o campo de experiência "Escuta, fala, pensamento e imaginação", visto que, é o eixo responsável pelo trabalho com a linguagem oral, aproximando e ampliando as diferentes formas de comunicação da criança em situações sociais.

Logo, é neste campo de vivência que se retrata importância de promover situações em que as crianças possam falar e ouvir, sendo uma forma de estimular o processo de participação da cultura oral, pois é através de ouvir histórias, de participar de conversas, ao descrever situações, e outros, que o indivíduo consegue se desenvolver nas mais diversas linguagens, como também, saber fazer uso da linguagem oral nas mais diversas situações comunicativas. Diante disso, a contação de história encontra-se inserida neste campo de experiência, sendo uma maneira de trabalhar com crianças a linguagem oral. O documento ainda sistematiza alguns objetivos de aprendizagens e desenvolvimento para o trabalho com as crianças da educação infantil, no que se refere ao desenvolvimento da oralidade, como também, direcionamento de como se trabalhar com o gênero oral formal contação de histórias,

> Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões; Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos; Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc. (BRASIL, 2017, p. 49).
>
> Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos; Produzir suas próprias histórias orais [...], em situações com função social significativa; Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. (BRASIL, 2017, p. 50).

Outro documento educacional que fala da importância de se trabalhar a contação de histórias são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). O DCNEI (2010) determina no artigo 9º, tendo como eixos norteadores as interações e brincadeiras, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, a qual devem garantir amplo campo de experiências, e dentre elas, está o trabalho com as narrativas, a fim de que, "possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral [...], e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais [...]"; (BRASIL, 2010, p. 25). O DCNEI ainda ressalta que é direito da criança ter acesso a diversas formas de linguagens, e a linguagem verbal é uma delas, e dentro desta linguagem esta a linguagem oral, instrumento essencial para se expressar ideias, emoções, imaginação, e outros. A esse respeito, encontramos a seguinte colocação:

> É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado (BRASIL, 2010, [s.p.]).

Desse modo, o documento aponta a importância de oportunizar experiências que trabalhem a linguagem oral, cabendo ao professor a

tarefa de criar situações comunicativas durante a rotina de sala de aula, possibilitando às crianças a desenvolverem a oralidade, não só se limitando apenas ao desenvolvimento da fala, mas ensinar a elas a saber fazer uso da oralidade nas diversas situações comunicativas, de maneira que haja planejamento ao ser trabalhados com os alunos, e que seja realizado um trabalho contínuo. Isto posto, evidencia-se que os documentos curriculares nacionais da infância preconizam no currículo da educação infantil o trabalho com a contação de histórias em sala de aulas com as crianças, mostrando assim, as suas intenções no eixo de desenvolvimento oral.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Diante do exposto desenvolvemos uma pesquisa com o foco na atuação pedagógica de uma professora de educação infantil (grupo 3 - crianças de 3 a 4 anos) de uma escola municipal de Recife – PE. Nosso objetivo geral foi compreender como uma professora realizava o trabalho de contação de histórias em uma turma de educação infantil, mais especificamente, analisar a concepção da professora em relação ao trabalho envolvendo a contação de histórias; analisar como a professora planeja suas aulas envolvendo o trabalho com contação de histórias e caracterizar o que a professora fazia e priorizava em sua rotina. Para isso, realizamos um estudo de caso, com abordagem qualitativa, pois a pesquisa procura compreender um fenômeno em particular (LUDKE; ANDRÉ,1986), em relação às práticas de contação de histórias.

A pesquisa aconteceu em três fases: a fase exploratória, com escolha do caso a ser investigado; a fase de coleta de dados, no qual aplicamos os instrumentos para obtenção dos dados; e a fase de descrição e análise de dados, que consiste em analisar os dados coletados para a posteriori iniciar a construção dos resultados e análises. A coleta de dados consistiu a princípio na aplicação de um questionário fechado (GIL,1999) com a professora regente da turma de educação infantil para conhecer seu perfil e obtermos algumas informações acerca do contato da professora com a contação de histórias. Utilizamos também, observação total (GIL,1999) e a entrevista semiestruturada (LUDKE E ANDRÉ, 1986). As informações coletadas foram posteriormente analisadas e discutidas a partir do aporte teórico.

5. RESULTADOS E ANÁLISES

A partir das respostas da professora e das observações feitas no campo, categorizamos para fins de análise dos dados, as ações realizadas em torno da temática contação de histórias, em três categorias: concepção da professora sobre a contação de histórias, ambientação, espaço, rotinas e recursos; planejamento da professora para envolver as crianças na contação de histórias.

5.1 CONCEPÇÃO DA PROFESSORA SOBRE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

O ato de contar histórias em ambiente escolar é amplamente difundido nos documentos curriculares da infância, entre esses documentos, está a Base Nacional Comum Curricular voltada para a Educação Infantil (BRASIL, 2017) que preconiza um campo de experiência dedicado a esse aspecto, o eixo "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação que organiza as ações que permeiam o ato de contar histórias. De acordo com esse documento, ao trabalhar com a contação de histórias possibilitamos a criança expressar suas ideias, suas intenções, desejos, sentimentos, experiências e vivências usando primordialmente, sua faculdade linguística oral, por meio do ato de ouvir histórias (cf. BRASIL, 2017).

A esse respeito, a professora ao abordar sobre a relevância de contar histórias na educação infantil aponta, muitas das questões discutidas na BNCC. Nesse sentido, ao ser questionada "Por que você acha importante o trabalho envolvendo a contação de histórias?" a professora nos deu o seguinte relato

> Através do trabalho de contação de história, a criança consegue interpretar situações do cotidiano dela. Ela consegue se colocar no lugar do personagem. Consegue dar lugar a imaginação dela, muitas vezes ela fala de contextos que antes ela não conseguia falar em situações normais, né? E aí através do trabalho de contação de história a criança entra num universo que muitas vezes não é o universo dela, não é o universo que ela está inserida, então ajuda ela. Através da contação de história acriança consegue se expressar, expressar sentimentos que estavam dentro dela, que ela... em situações de rodas, situações de conversar ela não conseguia, então eu acho que através da contação de história, a criança tem essa possibilidade de

> passar do universo real, pro universo imaginário, que é tão presente na idade, né? De na idade de criança pequena, antes de chegar à adolescência. (Entrevista realizada com a professora no dia 5 de dezembro de 2019).

O discurso da professora potencializa a importância de permitir à criança estar em sua inteireza, considerando as falas delas durante o processo de contar histórias, possibilitando fluir aspectos imaginativos e a construção de significados entre o mundo real e o imaginário. Além de acolher questões ligadas aos sentimentos da criança, suas emoções, que são elementos que fazem parte do exigido para o desenvolvimento integral delas (cf. BRASIL, 2010; BROUGÉRE, 1998). Confirmando esse pensamento, Rodrigues (2005, p.4) evidencia que:

> A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real.

As intencionalidades educativas ampliadas e proporcionadas pelo processo de contar histórias às crianças fomentam o desenvolvimento de características ligadas ao entendimento do mundo social, de padrões de comportamento, questões de valores, aspectos de cultura do mundo, bem como tornam evidentes singularidades dos pensamentos das crianças e de seus mundos sociais, o que pode ajudar a promover o respeito às diferenças, igualdade e senso de pertença a grupos sociais (cf. TAHAN, 1957).

Esse entendimento é levemente ratificado na fala da professora ao discursar sobre o que é possível desenvolver nas crianças com o predomínio da contação de histórias nos espaços educativos infantis quando perguntamos: "Quais conhecimentos você considera que são mobilizados na atividade de contação de histórias"? Nesse sentido, a professora nos relatou o seguinte:

> Eu acho que a gente consegue desenvolver habilidades na questão social. Eles conseguem desenvolver habilidades na questão de socialização porque a gente consegue é tratar de temas com eles, a questão afetiva também é bem presente, questões mais adversas, a gente consegue

> também trabalhar questões conhecimentos cognitivos, curriculares né? Como letra, como cor, como número, enfim, é muito amplo, é muito rico. (Entrevista com a professora realizada no dia 5 de dezembro de 2019).

Em seu discurso a professora enfatiza elementos que estão conectados ao ato de contar história, o que leva a inferir que ela ao contar histórias, busca tratar de assuntos que permeiam a sociedade, como valores, cultura, comportamentos sociais etc. Esses aspectos são validados pela BNCC (BRASIL, 2017) ao descrever as aprendizagens essenciais para a educação infantil, enfatiza o desenvolvimento dessas ações como importantes para que a criança se constitua como sujeito individual e coletivo (BRASIL, 2017).

Desse modo, as concepções da professora estão alinhadas e sincronizadas com o que rege as diretrizes para o ensino da educação na infância, como espaço de desenvolvimento integral da criança, em suas características intelectuais, emocionais, sociais, imaginativas e em múltiplas linguagens, primordialmente a oral.

5.2 AMBIENTAÇÃO, ESPAÇO, ROTINAS E RECURSOS

Na educação infantil há uma certa preocupação com a organização dos espaços e ambientes, pois é amplamente entendido que tais preocupações são importantes para o desenvolvimento das crianças. No que se refere à contação de histórias e educação infantil, os espaços podem impulsionar essas atividades e até criar rotinas de contação em lugares específicos. Em vista disso, ao ser questionada: "Você conta histórias em quais espaços da escola?", a professora ao discursar sobre a existência de espaços para contar histórias nos relatou o seguinte: "Ou dentro da sala ou no espaço externo utilizando as árvores, inclusive eu vou fazer isso no da Chapeuzinho, contar lá fora". (Entrevista realizada com a professora no dia 5 de dezembro de 2019).

Durante as observações esses momentos revelaram que a escolha do espaço de contação está associada à tipologia da história, o que é reforçado pelo próprio discurso da professora. No entanto, os dois espaços (sala de aula e área externa da escola) são bastante utilizados. Nessas situações a professora trava um alto grau de proximidade com as crianças posicionando na frente e a altura delas posicionadas ao chão. Segundo Silva (2018, p. 3) "Tais aspectos são cruciais para estabelecer uma relação autêntica, de apoio e partilhas com a criança", bem como, a contação de

histórias exige uma relação de aproximação entre o contador oral e o ouvinte.

Além da escolha do espaço/ambiente se faz necessário planejar como se organizará esse espaço, os objetos e recursos que auxiliarão durante o processo de contação. A esse respeito, ao ser questionada: "Como prepara o ambiente, escolhe os materiais? O que você prioriza?" a professora nos relatou o seguinte:

> Pronto, eu é… o ritual de contação é desligar parte da luz do ambiente, cantar a música e iniciar a contação, ai eu posso iniciar, eu posso fazer a contação com a caixa surpresa, pode fazer a contação com ... sei lá, com o material que eu trouxe naquele dia, aí é que iniciou a contação, depois de fazer esse ritual. (Entrevista realizada com a professora no dia 5 de dezembro de 2019).

Os ritos auxiliam as crianças a se prepararem psicologicamente e voltarem suas atenções para esse momento. Nesse sentido, durante as observações isso foi perceptível, pois quando dava início ao momento da contação de histórias fazia uso do instrumento musical pandeiro, estabelecendo um rito de abertura para dar prosseguimento ao momento de contação de história.

Ao tempo em que isso também contribuía para ter a atenção das crianças, a professora também fazia uso da vocalização, por meio de indagações às crianças do tipo "o que será, o que será que vai acontecer?" e as crianças apreensivas e silenciosas aguardavam o desenrolar da história. Seguindo os ritos ela também utilizava o instrumento musical com fins de silenciar as crianças para que pudessem ouvir a história cantarolando canções que reafirmam esse desejo: "zip zap, minha boquinha vou fechar, pois, tia Bia vai começar". Essas situações vivenciadas pela professora evidenciam que havia um planejamento, organização e preparação para os momentos da contação de histórias.

5.3 PLANEJAMENTO DA PROFESSORA PARA ENVOLVER AS CRIANÇAS NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

É amplamente defendido por estudiosos da infância o entendimento de que uma educação infantil, que efetivamente deseja cumprir a finalidade de desenvolver integralmente as crianças, tal qual preconiza os documentos pedagógicos orientadores infantis, deve expressar a concepção de que as "coisas relativas às crianças e para as crianças, só

podem ser apreendidas pelas próprias crianças" (MALAGUZZI, 1999, p. 101; BRASIL, 2009). Nesse sentido, ao ser questionada: "Você deixa que às crianças participem da contação de histórias? Se sim, como? referente a participação das crianças no processo de contação de histórias, à professora informou-nos o seguinte:

> Quando eu termino aí eu peço pra eles recontarem, que tem o momento de recontar, ou então, outro dia, eles vão recontar a história, aí dessa maneira que é a participação deles, agora, no meio da história eu geralmente não deixo não. (Entrevista realizada com a professora no dia 5 de dezembro de 2019).

Nas observações ficou evidente que a professora de fato fazia uso do reconto, como forma de perceber se as crianças haviam compreendido a história. Dessa forma, ela solicitava que recontassem respeitando seus jeitos, suas formas de dizer. Ao tempo em que se posicionava como mediadora visto que, quando as crianças paravam de narrar a história, a professora as auxiliava na narração, fazendo perguntas como: "Como é a história?" "Depois disso o que vai acontecer? e agora?". As ações de reconto aconteciam em duplas e/ou de modo individual. Diante desta atividade proposta pela professora ficou evidente a importância de promover situações em que as crianças participem ativamente, e a atividade do reconto acaba sendo uma de tantas experiências que a criança pode estar participando exercendo a sua fala, expandindo a linguagem oral, pois são nessas vivências que ela se desenvolve, com suas singularidades, como também, reconhecendo-se como integrante de um grupo social, visto que, segundo a Base Nacional Comum Curricular,

> [...] é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2017, p. 42).

Ainda em sua fala, no que se refere à participação das crianças no momento da contação de histórias à professora explicita que não permite às crianças participarem efetivamente, por meio de falas ou ações durante o ato da contação. Acerca disso, ela nos relatou:

> Eu tento fazer uma regra quando eu tô contando aí é faço perguntas, mas, além das perguntas que eu faço não deixo eles participarem não senão eu perco o fio da história, aí eu faço o combinado, geralmente é de eles não, não falar na hora da história eu vou tentando conduzir pra que eles ouçam o que eu tô falando. (Entrevista realizada com a professora no dia 5 de dezembro de 2019).

A professora negocia a participação das crianças e o momento em que ela deve acontecer, numa espécie de regulação. Isso é possível, porque durante as observações a postura da professora era de que as crianças se concentrassem na contação a partir dos breves questionamentos que eram realizados durante a narrativa, com o objetivo de aguçar a imaginação e concentração delas.

A participação das crianças se estende principalmente quando a questão é relacionada às atividades que são realizadas a partir da contação, atividades como construção de texto coletivo, no qual as crianças narram a história a seus modos e a professora realizava a escrita do texto narrado pelas crianças. Em outras histórias como Chapeuzinho Vermelho, a professora solicitou às crianças que identificassem os personagens, cenários e os pintassem. Dentro desse contexto, a atuação da professora evidencia a importância de trabalhar a contação de histórias, permitindo que as crianças participem deste processo, contribuindo para desenvolvimento psicológico, cognitivo e social.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo revelou que a presença da contação de histórias é marcante e uma realidade diária na rotina das crianças de três anos do grupo estudado. O que nos leva a sinalizar, mais uma vez, por meio do estudo de Lacerda (2015), que a prática da contação de histórias na educação infantil tem sido cada vez mais presente na vida dos educadores e educandos, tornando a aula mais significativa, mais prazerosa e rica.

A docente apontou na entrevista a importância desta prática com as crianças em sala de aula, principalmente, em relação ao desenvolvimento da oralidade levando em consideração, não apenas o desenvolvimento da fala ou expressão, mas o de utilizar a linguagem oral, nas diversas situações comunicativas.

As observações evidenciaram que a docente planejou antecipadamente suas ações, escolhendo a história a ser trabalhada com as crianças,

explorando diferentes ambientes da instituição para realização da vivência, tais como: a sala de aula; a área externa da escola. Também houve a confecção dos personagens, elementos e cenários que faziam parte da história. Nas observações ainda foi possível compreender o que a docente priorizou no momento da contação de histórias: apresentação das histórias a partir de recontos feito pelas próprias crianças, sendo esta uma atividade que proporciona a criança se desenvolver no que diz respeito à linguagem oral, corroborando o que está escrito na Base Nacional Comum Curricular, a importância de inserir as crianças,

> [...] na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2017, p. 42).

A professora pareceu utilizar o reconto como forma de aproximação das crianças com o mundo das histórias, sendo uma maneira de estimular as crianças a desenvolver suas oralidades, dando a oportunidade de cada criança se expressar através da fala, como também, expressar a sua imaginação. Desse modo, a pesquisa aqui referendada enfatiza a relevância da contação de história como instrumento pedagógico e que deve fazer parte da rotina da educação infantil, pois potencializa o desenvolvimento da linguagem oral, como também, desenvolve diversas aprendizagens, cognitivas, sociais e afetivas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A**. Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? Educação e Contemporaneidade – **Revista FAEEBA**, Salvador, vol. 22, n. 40, jul./dez. 2013, p.95-103.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em < http://basenacionalcomum.mec. gov.br/abase/>. Acesso em 15 de outubro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: . Acesso em 05 de março de 2021.

BUSATTO, Cléo**. Contar e Encantar**: Pequenos segredos da narrativa, 8.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FLECK, Felícia de Oliveira. **O contador de histórias**: uma nova profissão? THE STORYTELLER: a new profession?. Encontros Bibli, Florianópolis, n.23, p. 216- 227, jan./mar. 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LACERDA, Josefa Ferreira de. **A importância da Contação de histórias na Educação Infantil**. 35 f. TCC (graduação em pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, L. **História, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, C.; GANDINNI, L.; FORMAM, G. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59- 104.

RAMOS, A. C. **Contação de histórias**: um caminho para a formação de leitores?. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrinas, 2011.

RODRIGUES, E. B. T. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

SILVA, Orlane Fernandes et.al. Interação adulto-criança: reflexões sobre a experiência do estágio supervisionado em uma turma de creche. In: I SIMPÓSIO NACIONAL de EDUCAÇÃO: CIÊNCIA, RESPONSABILIDADE SOCIAL e SOBERANIA, I, 2018, Maceió. **Anais**... Maceió, AL: SNE, 2018.

SISTO, Celso. **Textos & pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012. 216 p.

SOUSA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, A. **A contação de história como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Revista de Educação, v. 6, n. 12, p. 235-249, 2011.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias**. Rio de Janeiro, Conquista, 1957.

TORRES, Shirlei Milene. **Contação de histórias**: Resgate da memória e estímulo à imaginação. Revista Eletrônica de Crítica e Teoria de literaturas sessão aberta.n.01, v.04, Porto Alegre, 2008, p. 1-8. Disponível em: Acesso em 15 de julho de 2019.

A ATUAÇÃO MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE O CARGO DE AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL (ADI) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RECIFE

DJALMA FERREIRA DA COSTA FILHO

MELANIE LAURA MARIANO DA PENHA SILVA

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Na Educação Infantil é predominante a presença de profissionais do gênero feminino, tal fenômeno é reflexo do processo de feminização do magistério, mas também de uma sociedade que enxerga o cuidar e o educar como tarefas essencialmente femininas. Diante disso, neste artigo refletimos sobre as implicações que envolvem o trabalho na Educação Infantil quando exercido por homens, especialmente no cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) na rede municipal de ensino do Recife. A metodologia utilizada consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com três segmentos: ADIs, gestoras e família. As análises dos achados demonstraram que o ingresso e a permanência no cargo são marcados por dificuldades características da área de atuação, de percepções sexistas e de noções hegemônicas sobre masculinidades.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Formação docente; Masculinidades.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, uma das etapas escolares mais importantes da vida da criança, tem no cuidar e no educar suas funções indissociáveis e de grande importância para o desenvolvimento da primeira infância em diversos aspectos: físico, cognitivo, afetivo e social da criança. No que diz respeito aos profissionais dessa etapa de ensino, historicamente esse espaço é marcado pela presença majoritária das mulheres, o que é reflexo de outro fenômeno histórico, a feminização da docência (ALMEIDA,1998). Acontece que tal fenômeno é produzido no bojo das representações construídas socialmente sobre o corpo e a subjetividade feminina, bem como por meio da delegação de funções atribuídas como exclusivas de mulheres, dentre estas estaria justamente a díade cuidar e educar.

Nesse contexto, a discussão trazida pelos Estudos de Gênero e Sexualidade se torna muito pertinente, pois as questões de gênero atravessam o dia a dia da escola e da Educação Infantil, inclusive quando se discute o porquê da pequena presença masculina encontrar resistência nessa área de ensino.

> As diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que essas instituições e práticas não somente "fabricam" os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou engendradas) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc. De certo modo poderíamos dizer que essas instituições têm gênero [...]. (LOURO, 1998, p.92).

Dessa forma, por compreender que se trata de uma problemática que envolve recortes de gênero e masculinidades, esta pesquisa teve como objetivo geral a intenção de discutir a atuação do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) e as questões que envolvem o exercício dessa função pelos sujeitos do gênero masculino. Num processo de investigação que visa indagar sobre as implicações de ser homem no espaço da Educação Infantil, e, especificamente, no cargo em questão.

O cargo de ADI foi criado na rede de ensino da cidade do Recife de acordo com a Lei nº 17.161/2005 em 28 de dezembro de 2005. Dentre as atribuições profissionais destacam-se as seguintes: I - atuar junto às crianças nas diversas fases de Educação Infantil auxiliando o professor no processo ensino-aprendizagem; II - auxiliar as crianças na execução

de atividades pedagógicas e recreativas diárias; III - cuidar da higiene, alimentação, repouso e bem-estar das crianças; IV - responsabilizar-se pela recepção e entrega das crianças junto às famílias, mantendo um diálogo constante entre família e creche.

Especialmente as atribuições III e IV implicam em resistências por parte de alguns profissionais e da família quanto à serem exercidas por profissionais do gênero masculino, pois envolvem o contato direto com a criança e com o aspecto cuidar da Educação Infantil. Para compreender melhor o fenômeno aqui estudado, seguiram-se os seguintes objetivos específicos: a) analisar as experiências de homens ADIs; e b) discutir desafios e possibilidades para superá-los quando profissionais do gênero masculino ocupam o cargo. A discussão aqui apresentada, resulta da investigação para o trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia, espera-se com o aqui exposto, contribuir para que o debate em relação à atuação masculina não somente neste cargo, mas também em outros espaços da Educação Infantil, avance e rompa com concepções sexistas e binárias de gênero.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL, ESTUDOS DE GÊNERO E OS EDUCADORES HOMENS

A construção social da infância pode ser percebida quando se mergulha nas concepções de criança e infância historicamente produzidas, as quais se transformaram, a partir das mudanças econômicas, políticas e culturais de cada tempo. Durante as diferentes épocas existiram diversas formas de olhar para as crianças, de acordo com Kuhlmann (1998) pode-se considerar que existiram ao todo, seis jeitos de olhar a infância na história da humanidade:

> O Infanticídio, da Antiguidade ao século IV d.C.: o Abandono, do século IV ao XIII; a Ambivalência, do século XIV ao XVII; a Intrusão, do século XVIII, a Socialização, do século XIX a meados do XX; e o Apoio ou Amparo [...], iniciado em meados do século XX. (KUHLMANN,1998, p. 20).

Focando num recorte temporal da idade média aos dias atuais, por exemplo, pode-se ver viradas maiores em relação à percepção sobre a criança. Na idade média ela era vista como um adulto em miniatura, trabalhava nos mesmos locais, usava as mesmas roupas, estava exposta aos mesmos riscos e vulnerabilidades. “A criança era, portanto, diferente do

homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais" (ARIÉS, 1981, p.14). As crianças só eram tratadas com alguma diferença em relação aos adultos até os sete anos de idade, depois eram igualadas à condição de adulto, muitas vezes obrigadas a cumprir as mesmas tarefas que os mais velhos faziam, sem preocupação com a sua saúde, segurança ou o seu desenvolvimento.

> As crianças (...) não possuíam identidade própria, só vindo a tê-la quando conseguissem fazer coisas semelhantes àquelas realizadas pelos adultos, com as quais estavam misturadas. Sendo assim, dos adultos que lidavam com as crianças não era exigida nenhuma preparação. Tal atendimento contava com as chamadas criadeiras, amas de leite ou mães mercenárias. (CALDEIRA, 2008, p.2).

Para Ariés (1981), não havia o sentimento de infância, que emergiu apenas quando a sociedade começou a separar categoricamente as crianças dos adultos, apenas no final do século XVIII. A emergência desse sentimento foi um ponto de virada que provocou uma maior atenção da família às crianças e o entendimento de que era necessário separar essa etapa da vida do mundo dos adultos, dando às crianças cuidados específicos, inclusive com maior atenção à sua educação. Nesse sentido, um marco importante foi a influência de Rousseau e sua concepção de desenvolvimento infantil com a criação dos ***kindergartens*** (jardins da infância) no século XVIII e de Pestalozzi durante o século XIX.

Esses foram os primeiros movimentos modernos de organização da educação secular da criança, embora tivessem um impulso utilitarista em sua visão de infância já que os infantes eram vistos como aqueles que deveriam ser rigorosamente vigiados e educados, para ser um cidadão útil à nação no futuro. Assim, a criança ainda não era vista totalmente como sujeito, mas como um projeto de adulto. Apenas mais contemporaneamente é que a criança ocupou de fato o seu lugar de sujeito de direitos, abrindo caminho para o entendimento de infância como conhecemos atualmente.

Esse processo de cidadanização da infância, se fortalece a partir do século XX, especialmente no pós II guerra, quando se criaram alguns estatutos - conjuntos de regras determinantes dos direitos e metas para o desenvolvimento pleno das crianças – neles a infância passou a ser dividida por fases e foi criado também o conceito de adolescência, entendida como fase da vida diferenciada da infância. Um marco importante foi quando em 1959, a ONU (Organização das Nações Unidas) aprovou a

"Declaração Universal dos Direitos da Criança", que inclui direitos como igualdade, escolaridade gratuita e alimentação.

No Brasil somente nas últimas décadas do século XX a criança deixou de ser vista oficialmente como objeto de tutela e passou ao status de sujeito de direitos quando foi incluída na Constituição Federal de 1988, a qual em seu artigo 227 traz todos os direitos de crianças, adolescentes e jovens. Isso impulsionou as discussões sobre infância e direitos das crianças no novo contexto de redemocratização e permitiu que em 1990 se criasse o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), abolindo o antigo Código de Menores que tinha uma percepção de criança como objeto de tutela e uma perspectiva bastante problemática em relação aos menores infratores ou em situação de abandono. O ECA, portanto, consolidou o lugar de sujeito de direitos dado às crianças pela Carta Magna de 1988.

De acordo com Kramer (2006), essa movimentação em relação aos direitos das crianças impactou a área educacional, os estudos referentes à história da Educação Infantil mostram que esta modalidade de ensino nem sempre teve sua importância reconhecida ou muita clareza em relação a sua finalidade e função social. Por isso, pode-se dizer que o atendimento em instituições de educação infantil no Brasil é relativamente recente, já que foi nas últimas três décadas do século XX que o atendimento à criança pequena em creches e pré-escolas recebeu maior atenção governamental.

Mesmo com as conquistas do início da década de 1990, a Educação Infantil só veio a ser incorporada como primeira etapa da Educação Básica em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96) e a obrigatoriedade de matrícula para crianças a partir dos 4 anos de idade veio apenas na década seguinte com a lei 12.796/2013. Quanto às creches e pré-escolas a regulamentação veio pela Lei nº 13.306/2016 institucionalizando a obrigatoriedade do Estado de sistematizar a educação de crianças pequenas. Isso demonstra que o Brasil construiu muito recentemente seu arcabouço de atendimento educacional à primeira infância. Entretanto, estas regulamentações consolidaram a ideia de que a educação infantil, além de ser um direito da criança, precisava ser caracterizada na esfera da política pública educacional.

No tocante a sua função social, a Educação Infantil (EI) é um espaço de descobertas para as crianças onde ocorre a segunda fase de socialização que é feita fora da família, o que pode tornar essa etapa um desafio também para os adultos responsáveis pelas crianças. Além da socialização, a EI tem a incumbência de educar as crianças segundo os referenciais

da educação formal e cuidar de sua integridade e desenvolvimento saudável. Na Educação Infantil, o contexto educacional da criança deve ser entendido nos aspectos sociais, afetivos, emocionais e cognitivos. Como orientam as DCNEI: "as práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão de mundo feita pela totalidade dos seus sentidos" (BRASIL, 2010, p. 88).

Nesse sentido, a figura do (a) educador (a) é importante, pois desempenha papel fundamental na promoção de momentos nos quais a criança inicia sua compreensão de valores, espaços, relações sociais, entre outros aspectos. Os primeiros anos de vida são muito importantes para a educação. Segundo Felipe (2001), desde as contribuições de autores como Piaget e Vygotsky sobre o desenvolvimento infantil, se reforça a ideia de que a construção do conhecimento e aquisição da aprendizagem, bem como a aquisição de habilidades, valores e atitudes são inicialmente desenvolvidas nesta fase.

Para pôr isso em prática, elegeram-se as duas dimensões da Educação Infantil, o cuidar e o educar, as quais mostram as necessidades particulares desta modalidade de ensino. O governo passou a tratar o cuidado e a educação na primeira infância como elementos prioritários, seguindo os entendimentos dados em várias legislações, como por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996) que em seus artigos 29 ao 31 trouxe contribuições sobre o cuidado e a educação nesta etapa da educação básica. O artigo 29 por exemplo diz: "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. " (BRASIL, 1996). Convergindo com a ideia de um antigo provérbio africano que diz ser preciso uma aldeia inteira para educar uma criança. A Educação Infantil, portanto, é uma etapa que vem para somar esforços na tarefa educativa do sujeito criança, sendo o binômio cuidar-educar responsável também pelo fortalecimento da autonomia da criança.

Problematizando a esfera do "cuidar" percebe-se que desde a feminização do magistério brasileiro ao longo da segunda metade do século XIX, fenômeno que ocorreu por ser essa profissão a principal forma de entrada das mulheres no mundo do trabalho, as salas de aula fossem território predominante de docentes mulheres, sobretudo, na educação básica. Além da possibilidade de profissionalização feminina, ao explicar

esse fenômeno Fonseca (2010), entende que um dos principais motivos para que ocorra está relacionado às relações de cuidado que numa sociedade patriarcal foram associadas à figura da mulher antes mesmo de ela obter permissão social para adentrar os espaços profissionais.

> Cuidar, tomar conta (das crianças) é um papel social atribuído às mulheres já que se aproximam dos atributos maternos, ao lado de outras que socialmente se atribuem ao gênero feminino e que pode ser uma das bases para ser entender a feminização do magistério (FONSECA, 2010, p.69).

Ainda sobre isso é preciso pontuar que:

> Na prática escolar em nosso país, predomina uma visão maternal e feminina da docência no Curso Primário, colocando em relevo os aspectos formadores, relacionais, psicológicos, intuitivos e emocionais da profissão, frente aqueles aspectos socialmente identificados com a masculinidade, tais como a racionalidade, a impessoalidade, o profissionalismo, a técnica o conhecimento científico. Não se trata aqui de estabelecer uma hierarquia de valor entre esses aspectos, uma vez que todos eles são constitutivos do trabalho docente, embora socialmente sejam valorizados diferenciadamente [...] (CARVALHO, 1998, p.4).

Essa visão inicial que atribuía o cuidado somente a figura feminina atualmente é bastante questionada por ser muito problemática, pois além de estar amparada em uma visão sexista e binária de gênero na qual, entre outras coisas, acreditava-se que haveria fazeres específicos só de mulheres e fazeres específicos só de homens, acabou por gerar também um afastamento da figura masculina do cuidado infantil. O que também explica o porquê de por muito tempo a docência ser vista como um espaço tipicamente feminino.

A divisão social do trabalho para Cisne (2015), ecoou também no fenômeno de feminização da docência. A divisão entre as esferas públicas e privadas de trabalho, ocupadas respectivamente por homens e mulheres de forma estática na organização da sociedade, convencionaram a uma visão equivocada de que homens não servem para qualquer atividade relativa ao privado, ao lar, ao cuidado fosse ele da casa, ou da família.

> A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.). (HIRATA e KERGOAT, 2007, p. 599 - Grifos nossos)

As atividades ligadas ao cuidar estão justamente na esfera reprodutiva, juntamente com as atividades domésticas, por terem sido inicialmente atribuídas a vida privada e ao feminino, historicamente também tiveram menos prestígio social. Outro fator que contribuiu para o desinteresse de homens em buscar se engajar nas atividades ou profissões ligadas ao cuidado.

Avançando para tempos contemporâneos, os profissionais da educação infantil, comprometidos com as diferentes necessidades infantis que emergem no cotidiano escolar são levados a discutir diferentes formas de assistir a infância. Assim, o ato de cuidar é também ato de significar ou ressignificar as relações com o mundo infantil, pois muitas vezes possibilita construções na esfera cognitiva, emocional e comportamental dos próprios profissionais. No cuidado se estabelecem vínculos afetivos, padrões de comunicação, atendimento às necessidades básicas, fatores essenciais para um desenvolvimento saudável da criança, mas que também impactam a relação pedagógica entre educandos e educadores. É a compreensão dessa a lógica que habilita um profissional a atuar na Educação Infantil, o que está totalmente desvinculado de construções sociais ao redor do gênero.

O gênero construído socialmente, prevê dois polos diferenciais e opostos dentro do binarismo masculino - feminino. Fomos socializados para perceber esse binarismo como um dado natural e imutável, levando-nos a interpretar sujeitos, fazeres e corpos a partir do que estava designado para cada um/uma dentro dessa construção de gênero. No entanto, o gênero enquanto construção social está atravessado por diversos aspectos culturais, étnicos, raciais, políticos e econômicos. Nessa produção binária do gênero, conforme Butler (1999), usou-se um discurso normatizador que constituiu práticas reguladoras para legitimar normas de gênero, condicionando as identidades de gênero a se construírem

sempre dentro do binarismo e de acordo com o sexo que foi designado desde o nascimento.

Com as conquistas, estudos e demandas dos movimentos feministas e a criação do campo dos Estudos de Gênero e sexualidade na segunda metade do século XX, essas construções começaram a ser questionadas e cientificamente estudadas. De acordo com Scott (1995) por meio destes estudos o gênero tornou-se uma categoria de análise histórica que permitiu perscrutar a construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituíam e eram constituídos, em meio a relações de poder. Como categoria de análise científica e histórica:

> O conceito de gênero surgiu entre as estudiosas feministas para se contrapor à ideia de essência, recusando assim qualquer explicação pautada no determinismo biológico, que pudesse explicar os comportamentos de homens e mulheres, empreendendo desta forma, uma visão naturalizada, universal e imutável dos comportamentos. Tal determinismo serviu muitas vezes para justificar as desigualdades entre ambos, a partir de suas diferenças físicas (FELIPE, 1995, p.3).

Ou seja, esses estudos permitiram perceber que o gênero não era algo vivenciado de forma universal, não tinha relação com a constituição biológica e não era algo essencialmente natural, mas partia da forma como homens e mulheres foram socializados de acordo com regras, normas e padrões do binarismo de gênero. Para Penha Silva e Costa (2018), a escola foi um dos espaços onde estas normas de gênero encontraram lugar para se estabelecer, pois ela também é responsável por produzir significados sobre gênero junto às crianças. Dessa forma, é necessário que, numa postura ativa, as instituições escolares contemporâneas reformulem os entendimentos sobre gênero para uma perspectiva de superação do binarismo.

Por isso, se na escola há preconceito ou resistência ao profissional homem quando ele atua na educação infantil precisamos compreender que isso é um resquício, um efeito nocivo da divisão sexual do trabalho e de concepções binárias de gênero. Do contrário, estaremos perpetuando concepções que atrapalham mudanças de visões na sociedade, dificultando o entendimento de que homem também cuida, seja em casa com seus filhos ou como profissionais na educação infantil. Dessa forma, se um homem desejar cuidar e educar profissionalmente crianças ele

deverá receber tanta credibilidade social para realizar tal tarefa quanto uma mulher geralmente recebe.

A instituição escolar e o campo educacional como um todo também se constituíram como espaços que muitas vezes não só reproduziram, mas também produziram as desigualdades de gênero ao invés de combatê-las. Por isso a presença masculina sobretudo junto a crianças se torna muitas vezes um tabu e as escolas ainda não conseguiram ou pouco conseguem combater a ideia de que homens são incapazes de cuidar de crianças estando aptos para atuar na educação infantil. Estudos feitos por Sayão (2002), no início dos anos 2000 mostravam que homens tinham um número bem reduzido na educação infantil:

> [...] há aproximadamente 94% de mulheres que atuam na docência na educação pré-escolar no Brasil. No entanto, embora em um número bastante reduzido - em torno de 6% - constata-se a presença de homens atuando como docentes. (SAYÃO, 2002, p.1).

Os dados do Censo Escolar (INEP, 2017) realizado quinze anos depois, mostram que pouco mudou, os profissionais homens da educação infantil brasileira ao todo correspondem a um percentual de 3,4 %. Ainda no debate de gênero, cabe compreender que isso ocorre também porque a construção da masculinidade hegemônica contribuiu negativamente para que os homens não fossem aceitos como cuidadores capazes. Muchembled (2007), explica que a masculinidade se constituiu implicando uma atitude agressiva, viril, dominante, como expressão de um padrão masculino socialmente aceito e desejado. O afeto, o cuidado, a atenção seriam traços indesejáveis aos homens. Ou seja, no discurso da masculinidade hegemônica para "ser macho" o homem precisava ser sempre distante, agressivo ou bruto e, assim sendo, era incapaz de qualquer demonstração de afeto mais branda ou mesmo de cuidado com o outro.

Dessa maneira, a masculinidade hegemônica inventou uma única e violenta forma de ser homem que não estava ligada ao cuidado com outros, o que teve consequências também para a forma como homens vivenciam a paternidade. No Brasil historicamente, a paternidade se deu pelo abandono, negligência ou pouco contato com os cuidados e afetos em relação aos filhos. De acordo com Silva e Piccininni (2007), a ideia de envolvimento paterno é muito recente e reflete como as expectativas

sobre o papel paterno na criação dos filhos sofreram uma grande transformação apenas a partir das últimas duas décadas do século XX.

Quanto mais a relação pai-criança for vivenciada como forma de afeto, quanto mais combatermos o abandono paterno e debatermos a necessidade de uma paternidade ativa, mais a sociedade vai associar homens como cuidadores capazes. Como essa realidade ainda é pouco comum, há dificuldade de compreender o masculino como lugar de cuidado, tendo impacto na profissionalização de homens que atuam na educação escolar de crianças.

Para exemplificar toda essa discussão, elege-se o contexto do cargo de ADI nas instituições de Educação Infantil da cidade do Recife. Nesse cargo, o educar passa pelo auxílio às crianças na execução de atividades pedagógicas e recreativas diárias, enquanto o cuidar apresenta elementos relativos à segurança, alimentação, higiene e aspectos sócio emocionais da criança. Portanto, o cargo do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) quando ocupado por homens reflete todas as problemáticas debatidas acima, carecendo de reflexões dos órgãos oficiais de Educação, das escolas e da sociedade para minimizar resquícios de uma compreensão sexista e limitada sobre a atuação masculina, abraçando o entendimento sobre diversos fazeres possíveis para homens e mulheres.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Amparado numa abordagem qualitativa de pesquisa, a qual para Deslandes (1994) foca no mundo dos significados das ações e relações humanas, apresentando características que exigem análise e interpretação do fenômeno estudado, este artigo pretende discutir a atuação do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) e as questões que envolvem o exercício dessa função pelos sujeitos do gênero masculino. Para tal, o instrumento de coleta de dados utilizado consistiu em entrevistas semiestruturadas, pois nelas:

> O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. (...) a entrevista semiestruturada "[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]" além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. (Triviños,1987, pp. 146 e 152)

Através deste instrumento de coleta foi possível compreender como o cargo de ADI é visto pelos profissionais ADIs, gestoras e representantes das famílias, em suas dificuldades e possibilidades, já que as entrevistas ocorreram com estes três grupos da comunidade escolar. O grupo gestão foi composto por três gestoras de diferentes CMEIs da rede do Recife, o grupo família composto por três responsáveis: uma mãe, uma avó e um pai.), e o grupo ADI's foi composto por três ADI's atuantes em diferentes unidades de educação infantil da cidade do Recife. Importante ressaltar que as entrevistas foram realizadas individualmente, apenas separamos os grupos para efeito de tratamento dos achados e análise.

Como metodologia de análise das entrevistas se escolheu trabalhar com a Análise de Conteúdo que para Bardin (2011), irá analisar o que foi dito nas entrevistas buscando classificar temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. Durante a fase de análise é possível perceber pontos frequentes no material coletado e construir categorias. Assim, as entrevistas de cada grupo foram divididas de acordo com três categorias temáticas, conforme se observou que estes temas apareciam com frequência nas falas dos grupos entrevistados. As categorias construídas foram: a) a presença dos profissionais masculinos na educação infantil e o preconceito; b) as tarefas de cuidado e a atuação dos ADIs masculinos - higiene infantil; c) possibilidades para educar a comunidade escolar sobre a atuação masculina na educação infantil. As categorias não são estanques e conforme analisaram-se os achados se percebe que uma se relaciona com a outra ao longo dos relatos.

4. MASCULINIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL - UM ESTUDO SOBRE O CARGO DE ADI NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

Na primeira categoria "a presença dos profissionais masculinos na educação infantil e o preconceito" com frequência demonstrava a resistência e desconfiança da família, o medo e desconforto dos ADI's de exercerem algumas de suas atribuições e também o esforço da gestão em tentar educar as famílias para que o trabalho dos ADI's pudesse ser mais aceito.

No grupo família todos os que foram entrevistados relataram desconforto, desconfiança, e até preconceito inicialmente, mas afirmaram que com a condução da gestão e a observação do trabalho dos ADI's se estabeleceu uma relação de confiança que permitiu que elas enxergassem o

ADI como um cuidador e educador possível. Uma das responsáveis entrevistadas disse que a falta de informação dificulta a confiança na figura masculina como cuidador:

> Bom, no começo quando matriculei meu filho mais velho no CMEI, e como foi a minha primeira experiência de deixar meu filho aos cuidados de pessoas de ambos os sexos, pra mim foi preocupante por falta de informação, inicialmente tive preconceito, mas procurei me informar com a gestão como seria aquela situação, e com o tempo o preconceito foi ficando pra trás, pois fiquei observando o trabalho dele (ADI) com meu filho, acompanhando dia a dia. (mãe - 24 anos - grifos nossos)

Ao visitarmos uma unidade de Educação Infantil, fica visível que ela é um território de atuação profissional marcado pela presença das mulheres. No entanto, a naturalização da Educação Infantil como espaço feminino dificultou a atuação de profissionais masculinos como os ADIs, nesta modalidade de ensino e a aceitação do perfil desse profissional.

> Se o gênero é constitutivo das relações sociais entre homens e mulheres, obviamente pensar as ações no interior da creche implica pensar em relações engendradas não só do ponto de vista da identidade dos/as profissionais, mas também do ponto de vista das ações que os/as mesmos/as exercem sobre as crianças (Sayão, 2002, p. 44-45).

As relações de gênero assim se estabelecem entre ADIs femininos e masculinos, mas também entre ADIs e as crianças de que cuidam, por isso a família pode ter receio ou resistência em confiar na capacidade de ADIs masculinos em cuidar e proteger de abusos as crianças. Não se trata de apagar o gênero dos ADIs, mas de debater a necessidade de equiparar as ações entre homens e mulheres como cuidadores capazes.

Durante a análise da segunda categoria "as tarefas de cuidado e a atuação dos ADIs masculinos - higiene infantil" a ressalva em confiar nos ADIs masculinos está bastante relacionada ao contato que eles teriam com o corpo das crianças durante a higienização. O que fazia do momento da higiene das crianças, especialmente o momento do banho, um ponto problemático enfrentado pela gestão de todas as unidades escolares visitadas.

Na esfera do cuidado ainda há desconfiança quando se trata do corpo e da higiene das crianças, nesse aspecto a resistência foi mais difícil

de ser quebrada, a necessidade de vigilância ainda aparece nas falas da família e da gestão. Um dos entrevistados ao ser colocado de frente com a seguinte questão: "Uma das funções do ADI é a higiene com as crianças, o que inclui o banho. Qual a sua opinião sobre esta função ser exercida por um ADI masculino? "relatou que: "Não vejo problema algum, desde que seja acompanhada por outro profissional periodicamente. " (Pai de uma menina - 38 anos)

Ou seja, a higienização até pode ser feita pelo ADI masculino, mas com ressalvas baseadas na vigilância e acompanhamento. A queixa quanto a dificuldade de alguns familiares em confiar na figura masculina no momento da higiene apareceu bastante na entrevista com o grupo gestão: "Os pais não aceitam. Especialmente na hora do asseio. " (Gestora A). Essa mesma gestora relata ainda que a boa parte da comunidade escolar ainda é resistente quanto a essa tarefa, por isso foi necessário tomar medidas, como: "ADIs masculinos não dão banho, mas vestem as crianças após todas estarem de calcinha ou cueca. "

Então além da falta de costume em relacionar o homem com tarefas que envolvam cuidado, o medo do abuso sexual também foi um tópico que estava no pano de fundo dos dados coletados. No grupo família tal fator apareceu como uma forte causa para o preconceito e desconfiança da figura masculina na Educação Infantil. Historicamente:

> A possibilidade de contato entre os corpos desses dois sujeitos, homem e criança, e, mais especificamente, a criança do sexo feminino, mesmo em situação de cuidado, emergiu como suspeito e merecedor de justificativa e preocupação. (MONTEIRO e ALTMANN, 2014, p. 7)

Os dados de abuso sexual na infância contribuem para essa infeliz realidade social, em balanço divulgado pela Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (ONDH) em 2019, os suspeitos de 87% dos casos de abuso eram do gênero masculino. É possível problematizar que este também é um reflexo da violência imputada pela masculinidade hegemônica, uma vez que ao afastar o homem das atividades ligadas ao cuidado, estimulou uma postura objetificadora e predatória sobre o outro.

Apesar dos dados, é importante que a escola lembre e debata com a comunidade que há espaço para uma postura masculina cuidadora e respeitosa, contornando essa realidade com informação que permita combater essas práticas, como por exemplo alertando para o fato de que a maioria dos casos de abuso 73%, segundo o mesmo levantamento da

ONDH, acontece em casa, sendo, portanto, a escola um lugar mais seguro e que melhor pode assistir a criança. Um outro caminho para desconstruir o receio em relação ao abuso é por meio do diálogo, como se vê no relato da mãe entrevistada:

> Citei que vários casos de abuso e maus tratos são praticados por pessoas do sexo feminino, e até mesmo por outras crianças maiores. Mostrando assim que apenas de ser um profissional do gênero masculino, não podemos julgar antecipadamente suas ações e lhe taxar como um possível abusador de nossos filhos. (Mãe - 24 anos)

Outra gestora diz lidar com essa situação da seguinte maneira:

> De forma preventiva, ou seja, tomando alguns cuidados no que se refere aos momentos de higiene das crianças, e mais especificamente, a hora do banho, que faz parte das atribuições dos ADIs. Portanto, nestes momentos exigimos a presença de mais de um adulto. Lembrando que tal exigência serve tanto para os ADIs masculinos quanto para os femininos, visando sempre resguardar a integridade moral do profissional. Uma vez que ainda existe um grande preconceito com a presença masculina na Educação Infantil. (Gestora B)

Essa gestora, diferentemente da gestora A, tenta igualar o tratamento de vigilância para ambos os gêneros, numa forma de passar para as famílias que há rigoroso olhar sobre a relação educando-educador/a independente do gênero. Para a Gestora B a desconfiança aumenta nestes momentos que há o contato com o corpo da criança e isso também pode ocorrer porque a comunidade escolar daquele local convive com mais de perto com uma realidade de abuso de crianças e adolescentes:

> Sabemos que muitas crianças são abusadas e maltratadas por parentes, vizinhos ou amigos da família. Mas se na unidade que elas estudam forem assistidas por um profissional masculino, este certamente será visto como um possível abusador, devido ao preconceito existente. Por isso, minha posição sempre foi que devemos como gestoras garantir a segurança dos ADIs masculinos, tomando as devidas precauções. Como por exemplo: evitar que estes profissionais possam dar banho em meninas, não por preconceito da minha parte, mas para evitar comentários que

> possam gerar uma situação constrangedora para o ADI. (Gestora B)

Com isso se percebe que a dificuldade de contornar desconfianças na atividade de cuidar especialmente da higienização, é bastante acentuada, por isso demanda conversas constantes da gestão com as famílias.

Por fim, na categoria "Estratégias para educar a comunidade escolar sobre a atuação masculina na educação infantil" um grande achado foi o argumento de que o diálogo seria um ponto chave para desfazer preconceitos das famílias e educar a comunidade escolar quanto à capacidade cuidadora de ADIs masculinos. No grupo gestão todos os sujeitos mencionaram a necessidade de educar por meio de conteúdos de gênero e debates sobre masculinidade e Educação Infantil.

> Eu já vivenciei duas realidades diferentes, pois como fui gestora em duas unidades em comunidades distintas pude constatar que quanto maior o grau de escolaridade dos pais e/ou responsáveis temos uma maior aceitação. Digo isso pois na unidade que estou hoje, por exemplo, existem dois ADIs no berçário, ou seja, a porta de entrada das crianças. E isto é visto com maior naturalidade pelos pais, creio eu por serem pessoas mais esclarecidas. Diferentemente da unidade anterior onde fui gestora que os próprios ADI's masculinos se recusaram a participar dos momentos de banho ou outros em que fossem necessários cuidados mais íntimos com as crianças, pois tinham receio de serem julgados de forma preconceituosa e constrangedora por parte dos pais, uma vez que a grande maioria não via com bons olhos a presença masculina cuidando e educando suas crianças, por falta de entendimento. (Gestora C)

O debate sobre questões de gênero e sexualidade é fundamental para esclarecer a população, pois ajuda a sociedade a desconstruir essas visões sexistas e estereotipadas sobre as tarefas de cada gênero. Somente por meio deste debate e quanto mais a sociedade for educada para entender que os homens também devem e podem cuidar, maior aceitação a figura masculina terá na educação infantil.

Além dessa estratégia de debater sobre gênero para os três ADIs entrevistados é essencial conversar com a família sobre o cargo, pois conforme a informação sobre a função de ADI é disseminada, quanto mais esclarecida é a comunidade escolar, há menos resistência e preconceito contra cuidadores masculinos. O entendimento de que a aceitação da figura do ADI passa por uma mudança da percepção que a sociedade

tem da figura masculina em si aparece na fala de um ADI entrevistado: "Apesar de ainda existir um grande preconceito com a figura masculina nas creches, acredito que com o tempo este tabu vai deixando de existir já que a sociedade está em constante transformação. " (ADI B)

Nesse sentido, a escola tem um papel muito importante para educar as famílias contra estereótipos de gênero, reforçando que há diferentes formas de masculinidades e que o cuidado é uma tarefa que homens podem exercer. Uma das gestoras entrevistadas parece já entender isso:

> A grande maioria dos gestores prefere afastar os ADIs masculinos das funções que demandem uma maior intimidade com as crianças, deixando este tipo de atividade por conta das ADIs femininas. Porém nossa orientação e sugestão é que seja feito um trabalho de construção permanente com as famílias, mostrando que os ADIs masculinos devem realizar todas as atividades inerentes a sua função, inclusive cuidar da higiene das crianças. Mas deixando claro que fazemos um acompanhamento constante. Quanto mais transparente for este processo, maior será a aceitação da família. (Gestora C)

E um dos ADIs entrevistados também sugere a educação da comunidade como solução.

> É realmente manter o diálogo, um diálogo diário com pais e responsáveis. Além disso, a Prefeitura através da gestão da unidade possa criar momentos de debater com a comunidade, o tema "presença masculina na Educação Infantil" para quebrar com este tabu. Mas o diálogo diário é muito importante para que você possa mostrar que profissional você é, e sua importância naquele ambiente para o desenvolvimento da criança. (ADI C)

No grupo família, os entrevistados concordaram com essa necessidade de estimular que a presença masculina ocupe o lugar de cuidador/educador para desfazer o preconceito das famílias que é alimentado pela estrutura patriarcal da sociedade e pela divisão sexual do trabalho que não aproxima os homens das tarefas que envolvem o cuidado, ainda mais quando se trata de crianças pequenas. Na pesquisa isso ficou demonstrado nas respostas à seguinte pergunta: "O que você diria para alguém que não aceitasse a presença de um ADI masculino na unidade de ensino na qual sua criança estude? "

> Diria que se trata de um fato totalmente natural, e que tanto uma mulher como um homem são capazes de exercer a função de ADI. O que os pais ou responsáveis devem fazer é conhecer os profissionais, mantendo um diálogo com os mesmos, e assim acompanhar de perto o trabalho desenvolvido por esses profissionais. (Avó - 60 anos)
>
> Simplesmente diria que o gênero não significa nada, pois já houve diversos casos em que crianças foram violentadas em unidades de ensino por pessoas do gênero feminino. Portanto devemos acabar com este preconceito. (Pai - 38 anos)
>
> Primeiramente aconselharia que procurassem conhecer a instituição, seus profissionais e entender quais as funções de cada um. Sabendo que todos (as) que ali trabalham, são capacitados para exercerem seus cargos. Eu particularmente tenho ótimas referências a dar do ADI masculino que trabalhou diretamente com meus dois meninos e minha menina. Pois ele foi extremamente profissional, respeitoso e dedicado com minhas crianças. Portanto só tenho a agradecer por tudo que fez por mim e por meus filhos. (Mãe - 24 anos)

Estes relatos demonstram a abertura da família ao debate, os diferentes níveis de entendimento, a desconfiança sobre homens que atuam na referida etapa, o preconceito, provavelmente poderiam ser mais facilmente contornados com ações como canais de diálogo, programas de educação da comunidade, bem como um investimento na formação docente inicial e continuada que estimule homens a se aproximarem profissionalmente do cuidar-educar. No âmbito social é preciso dialogar sobre masculinidades, responsabilidade paterna, reinventando as formas de ser homem longe do padrão de masculinidade hegemônica e conectando homens e mulheres a todas as esferas do desenvolvimento humano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por sua grande importância no período da primeira infância (0 a 6 anos de idade), a Educação Infantil assume um papel fundamental para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social da criança. Portanto, o ambiente escolar que a acolhe deve oferecer todas as condições necessárias para o seu crescimento saudável. Nessa modalidade de ensino, inserida como etapa obrigatória da Educação Básica na década passada,

ainda temos muito em que avançar, se faz necessário que nos aprofundemos cada vez mais em estudos capazes de nos trazer conhecimentos e reflexões para o aperfeiçoamento da Educação Infantil.

Dentre tais conhecimentos e reflexões, as temáticas de gênero devem ser discutidas e trabalhadas desde cedo, pois é algo inerente ao dia a dia das pessoas, acompanhando os sujeitos durante toda a vida, inclusive na primeira infância. Essas temáticas devem ser trabalhadas tanto em relação às práticas pedagógicas quanto aos sujeitos profissionais que fazem a Educação Infantil.

Diante do exposto neste artigo nota-se a urgência de pensar questões de gênero como o debate de masculinidades na Educação Infantil, isso fica bastante latente quando observamos que a presença masculina na modalidade ainda é pequena e cercada de muito preconceito. Ao estudarmos o cotidiano dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) masculinos nas creches e CMEI's da rede de ensino do Recife, constatamos que esses profissionais são vítimas de preconceitos por parte de familiares das crianças, gestoras, pares de cargo e da própria comunidade onde a unidade escolar está inserida. Reflexo de uma sociedade conservadora e machista, a qual importando uma divisão de trabalho sexista da esfera doméstica, acredita que o cuidar e educar na Educação Infantil são tarefas "exclusivas" das mulheres.

Esse artigo também ressalta a importância de um diálogo aberto com todos os envolvidos, de maneira que a inserção da figura masculina na Educação Infantil tenha uma maior aceitação, e que possa ser desmistificada a ideia que homens não podem cuidar de crianças em todas as suas necessidades. A resistência e o preconceito podem ser minimizados pelo debate de gênero dentro das instituições, com a comunidade escolar e a sociedade em geral, buscando uma mudança da percepção da sociedade sobre a presença masculina em atividades de cuidar e educar.

É também extremamente importante que os ADIs homens envolvam-se nessa reflexão de gênero sobre masculinidade e cuidado, para que possam cada vez mais dedicar-se às suas atividades com as crianças, recebendo formação continuada tanto para se qualificar na área como para compreender os motivos histórico-sociais de tantos desafios em sua atuação. Fortalecendo suas práticas pedagógicas e a credibilidade para atuar na Educação Infantil, conquistando-a por meio do diálogo junto às famílias. Dessa maneira mais profissionais masculinos poderão atuar em todos os aspectos do desenvolvimento da criança, da mesma maneira que as profissionais do gênero feminino, atingindo a equidade na função

e aumentando a presença masculina na Educação Infantil, espera-se com isso que para além do espaço escolar, o debate deste artigo venha a somar a uma discussão que impacte positivamente a percepção de masculinidades cuidadoras na sociedade por meio da educação e de seus profissionais.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Phillipe. **História social da criança e das famílias**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado. **Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei Nº 12.796 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF. 2013.

_____. **Lei Nº 13.306, de 4 de julho de 2016**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil. Brasília, DF. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2017 [recurso eletrônico]**. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC: SEF, 1997.

_____. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Ministério divulga dados de violência sexual contra crianças e adolescentes.** Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/ministerio-divulga-dados-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

CALDEIRA, Laura Bianca. O conceito de infância no decorrer da história. **Educadores dia a dia**. Paraná: Secretaria de Educação do Paraná, 2008.

CARVALHO, Marília. Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 406-422, 1998.

CISNE, Mirla. **Gênero, divisão sexual do trabalho e Serviço Social**. São Paulo: Outras expressões, 2015.

DESLANDES, Suely Ferreira et al. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994.

FELIPE, Jane. Sexualidade, gênero e novas configurações familiares: algumas implicações para a Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis Elise. (Orgs.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionalista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis Elise. (Orgs.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

FONSECA, Thomaz Spartacus Martins. O professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental, formação e feminização: questões de gênero? In: **Fazendo Gênero**: Diásporas, diversidades, deslocamentos, Florianópolis, 2010.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, pp. 595-609, 2007.

KUHLMANN, Moysés. **Infância e Educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis, RJ, Vozes, 1998.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa**, vol.44 no.153 São Paulo, 2014.

MUCHEMBLED, Robert. **O orgasmo e o ocidente**: uma história do prazer do século XVI a nossos dias. São Paulo: WMF Martins fontes. 2007.

PENHA SILVA, Melanie Laura Mariano da; COSTA, Maria Aparecida Tenório Salvador da. Discussões de gênero e feminilidades na escola contemporânea. **Revista Interdisciplinar Interthesis**. Florianópolis, v.15, n.2, p.55-72. 2018.

RECIFE. **Lei nº 17.161 de 28 de dezembro de 2005**. Cria cargos efetivos no âmbito da administração direta para atuação na rede de ensino público do município do Recife. Alepe, Recife. 2005. (Disponível online).

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: alguns desafios para a Educação Infantil. **Zero a Seis**, vol. 4 n. 5. 2002.

SCOTT, Joan Wallach. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SILVA, Milena da Rosa. PICCININNI, Cesar Augusto. Sentimentos sobre paternidade e o envolvimento paterno: um estudo qualitativo. **Estudos de Psicologia** - Campinas, pp. 561-573. 2007

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

PRÁTICAS DE LEITURA COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS EM UMA CRECHE MUNICIPAL DO RECIFE

MARILLIA MARIA DOS SANTOS ARAUJO
Graduada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, maarimarillia@gmail.com;

CARMI FERRAZ SANTOS
Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP, carmiferraz@gmail.com.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Conhecendo-se as contribuições das práticas de leitura para a formação do indivíduo, este trabalho teve como objetivo analisar a prática pedagógica em uma creche municipal do Recife, a fim de verificar a presença ou não de atividades de leitura com crianças de 1 a 3 anos. A fundamentação teórica apresenta discussões sobre as concepções de leitura e as práticas de leitura em creches. Como metodologia assumiu-se a natureza qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso no grupo 2, em um CEMEI do Recife. A coleta de dados se deu por meio de observações e entrevista com a professora. Os resultados apontaram que as atividades de leitura são frequentes e que a professora da turma compreende a importância da realização de tais práticas com essas crianças, bem como revelou que as crianças têm interesse pela leitura e em participar de atividades de leitura. Este trabalho possibilitou-nos perceber a realização de diferentes atividades leitoras no grupo pesquisado, atividades significativas, que consideram a autonomia das crianças, para a constituição de leitores ativos, que atribuem significado ao que leem.

Palavras Chave: Educação Infantil. Creches. Práticas de Leitura.

1. INTRODUÇÃO

Conhecendo-se as contribuições que o envolvimento em práticas de leitura traz para a construção do indivíduo leitor, tais como a ampliação da linguagem e dos conhecimentos de mundo, e compreendendo a Educação Infantil como etapa fundamental na educação das crianças, despertou-se em nós o seguinte questionamento: Que atividades de leitura são realizadas com crianças de 1 a 3 anos em uma creche municipal?

As crianças nessa idade estão no início do seu desenvolvimento e conhecimento de si e dos outros, bem como das linguagens que circulam no meio em que vivem. Por isso, o contato com a leitura se faz muito importante nesta fase, pois, assim como discutem os documentos de referência que organizam a prática pedagógica na Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através das experiências com as diferentes linguagens, entre as quais estão a linguagem oral e escrita, as crianças terão mais autonomia para atuar no meio em que vivem à medida em que vão compreendendo o mundo a sua volta.

Sendo assim, este trabalho apresenta algumas discussões acerca das concepções de leitura e da importância das práticas de leitura em creches, sob a perspectiva de que tais práticas mobilizam conhecimentos para além da decodificação dos escritos, envolve também o conhecimento cultural. Dessa forma, para resolver nosso questionamento, adotamos como objetivo geral: analisar a prática pedagógica em uma creche municipal do Recife, a fim de verificar a presença ou não de atividades de leitura com crianças de 1 a 3 anos.

E como objetivos específicos elencamos: Identificar as metodologias utilizadas nos momentos de leitura; verificar a frequência com que são realizadas as práticas de leitura; identificar a relevância que as professoras atribuem a tais práticas na formação de crianças leitoras; verificar que relação as crianças estabelecem com a leitura nas atividades vivenciadas na creche. Como metodologia assumiu-se a de natureza qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso no grupo 2 (crianças de 2 a 3 anos), em um CEMEI do Recife. A coleta de dados foi realizada no ano de 2019 e se deu por meio de observações e entrevista com a professora do grupo.

Em suma, o estudo dessa temática objetiva contribuir para a formação de educadores que realizem práticas leitoras com essas crianças,

contribuindo, assim, para a constituição de indivíduos leitores, produtores de cultura e ativos na sociedade.

2. CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO DO TEXTO

Antes de se discutir sobre a importância das práticas de leitura com crianças da creche, é necessário apresentar o que aqui se compreende por leitura. Conforme Solé (1998), a leitura é um "[...] processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam a leitura." (p.22). Sendo assim, concordando com a autora, pode-se dizer que o ato de ler vai além da decodificação do que está escrito, pois a leitura envolve a intencionalidade do leitor, os objetivos do autor do texto lido, e também os conhecimentos, as informações, contidos no texto.

Na mesma perspectiva, Soares (2004) discute que a leitura não é um ato solitário, é uma interação verbal entre os indivíduos, leitor e autor, seus contextos sociais e sua relação com o mundo e com os outros. E, sendo produto dessas interações, a leitura de um mesmo texto pode suceder em diferentes significados para cada leitor. Sobre isso Solé (1998) também afirma que ao ler o leitor constrói o significado do texto, não que o texto não tenha seu próprio significado, mas devido a essa interação dos indivíduos com o texto, dos conhecimentos prévios do leitor, bem como a finalidade para a qual se lê, o leitor construirá o sentido e o significado da leitura.

Essa autora, ao discorrer sobre as finalidades da leitura, afirma que é importante que as crianças conheçam essa pluralidade de objetivos e que aprendam a ler considerando essa diversidade de intenções que pode ser atribuída à leitura, como a leitura para informar-se, leitura para deleite, leitura para instrução, entre outras finalidades.

Dessa maneira, elas poderão perceber que a leitura é útil para diversas necessidades, e também poderão aprender a utilizar estratégias para compreender tais textos. E acrescenta que para que o indivíduo possa se envolver nas atividades de leitura é necessário que este perceba o sentido de tais atividades, e que se sinta capaz de ler e compreender o texto, seja na leitura autônoma ou mesmo na leitura realizada com a ajuda de outra pessoa.

Sendo assim, a autora enfatiza a importância de que as atividades de leitura propostas pelos professores sejam motivadoras para que os

leitores se interessem pela leitura, e para isso é necessário que os materiais de suporte para a leitura sejam bons, atrativos e que contenham conteúdos que possibilitem aos leitores a construção da compreensão do texto e, além disso, que os textos estejam adequados aos interesses dos leitores, pois conforme Solé (1998), mesmo que em uma sala de aula não se consiga contemplar o interesse de todos, é possível que tais interesses sejam contemplados, em atividades de leitura livre, por exemplo. E acrescenta que

> [...] o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar. (p. 43)

Nesse sentido, considerando a leitura como um processo de interação, no qual o leitor é ativo na construção da compreensão do que é lido, e que para se ler é necessário mobilizar muito mais conhecimentos e não apenas o conhecimento acerca do sistema de escrita alfabética (SEA), Santos[s.d.] defende que para construir a compreensão do texto o leitor utiliza estratégias, as quais podem ser cognitivas e metacognitivas.

As estratégias cognitivas, segundo a autora, são realizadas inconscientemente, e possibilitam que o leitor processe os elementos linguísticos presentes no texto, através da mobilização de conhecimentos acerca do funcionamento da língua, dos conhecimentos de mundo do leitor e também de estrutura do texto, sua intencionalidade e objetivos.

As estratégias metacognitivas, segundo Santos[ibid.], podem ser utilizadas conscientemente pelo leitor para que se compreenda um texto. Sendo assim, a autora apresenta algumas dessas estratégias mobilizadas pelo leitor, tais como: traçar objetivos para a leitura, a finalidade para a qual se está lendo, que é fundamental para que o leitor saiba o modo como deverá ler o texto para compreendê-lo. Segundo a autora, na leitura escolar é importante que tais objetivos estejam claros para os estudantes, para que, além da utilização de uma estratégia, a atividade de leitura faça sentido.

Outra estratégia é ativar os conhecimentos prévios, que são os conhecimentos de mundo, conhecimentos da língua, os quais são utilizados pelo leitor para compreender o texto lido. Santos[ibid.] afirma que estes conhecimentos podem ser mobilizados antes da leitura de um texto, através de questionamentos sobre o conhecimento dos alunos

acerca do tema que será abordado no texto, e se eles não tiverem tal conhecimento o professor poderá introduzir o tema para auxiliar na compreensão do texto, e mediante a leitura, os conhecimentos prévios poderão ser relacionados aos novos conhecimentos.

Levantar hipóteses sobre o texto é outra estratégia que pode ser utilizada, esta refere-se à construção de hipóteses sobre o sentido e de informações que podem estar presentes no texto, segundo a autora, essas antecipações são construídas através de elementos contidos no texto, como o título e as ilustrações, e ao longo da leitura é possível confirmá-las ou não. Ela acrescenta que é importante que o professor realize este levantamento das hipóteses dos alunos sobre o texto que será lido, pois assim eles serão protagonistas nas atividades de leitura e poderão perceber que suas opiniões contribuem para a compreensão do texto.

A elaboração de inferências é outra estratégia, esta refere-se à capacidade de compreender aspectos do texto que não estão explícitos, como os objetivos, as finalidades, etc., aspectos que exigem uma maior complexidade para compreensão. Por fim, a autora aponta a seleção de informações do texto como outra estratégia, esta consiste na capacidade de selecionar informações do texto que são úteis para a compreensão do mesmo.

Diante do exposto, percebe-se a importância de que os docentes, ao propor atividades de leitura, tenham estabelecidas as compreensões sobre o que é a leitura, bem como conheçam e mobilizem as estratégias para que os estudantes construam suas compreensões sobre o texto, mesmo que tais estudantes sejam as crianças da creche, que são pequenas e ainda não dominam o SEA, mas que são capazes de compreender o texto lido.

3. PRÁTICAS DE LEITURA EM CRECHES

Compreende-se que a criança de 0 a 3 anos não chegou no processo de alfabetização ainda, portanto, não consegue decodificar o que está escrito, mas este fato não significa dizer que essas crianças não podem participar de situações de leitura.

Nesse sentido, cabe discutir sobre a importância da realização de momentos de leitura com essas crianças para o desenvolvimento do seu letramento. Conforme Soares (1999), o Letramento é o estado ou condição que adquire o indivíduo ao apropriar-se da leitura e da escrita. Significa apropriar-se e fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais

em que estão inseridas. Diferentemente da Alfabetização que, segundo essa autora, é a aquisição da tecnologia do ler e escrever, o letramento implica saber utilizar essas tecnologias nas distintas práticas sociais em que são necessárias.

Sendo assim, Soares (1999) enfatiza que um indivíduo adulto pode ser analfabeto, mas ser letrado, pois se este está envolvido em uma cultura na qual ouve leituras de jornais ou dita cartas para que sejam escritas, ou seja, participa de práticas que envolvem a leitura e a escrita, ele é letrado. A autora ressalta que com as crianças acontece o mesmo, [...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, essa criança é ainda "analfabeta", porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma letrada. (p. 24)

Nesse contexto, percebe-se o quanto é importante que as crianças desde pequenas participem de momentos de leitura, visto que a medida em que participam desses momentos elas apropriam-se das funções e dos usos dessas tecnologias de ler e escrever nas distintas práticas sociais que as envolve. O que lhes garante uma maior participação na cultura da sociedade em que vivem e também possibilita-lhes a produção cultural através das linguagens oral e escrita.

Sendo assim, acrescentamos a afirmação de Costa (2012) de que é possível que as crianças, mesmo as pequenas que não têm domínio da leitura, participem de práticas de leitura, participem ouvindo, contando e recriando as histórias. Segundo a autora, esses processos favorecem as competências básicas da linguística, a fala, o ouvir, a leitura e a escrita. (p.17)

Costa (ibid), ao discutir sobre a literatura na Educação infantil, defende que a relação das crianças, jovens e adultos com as narrativas contidas nos textos literários pode proporcionar a ampliação da visão de mundo destes sujeitos, amplia horizontes, gera curiosidade e oportunidades para além da escola, conforme a sensibilidade de cada indivíduo. E acrescenta que, dependendo da sensibilidade de cada indivíduo diante da literatura infantil, as interpretações de um mesmo texto podem ocorrer de maneiras diversas.

Nesse contexto, Silva (2016) discute que o convívio literário das crianças iniciasse desde o berço, por meio da escuta dos contos e cantigas. E, à medida que as crianças vão crescendo, o livro é apresentado, e essas contemplam as possibilidades de sua leitura. O contato dessas crianças com a literatura, em momentos de leitura mediada por um adulto ou sozinhas,

permite-lhes a ampliação das condições para o desenvolvimento da linguagem verbal, assim como possibilita o contato delas com as culturas; como afirma Colomer (2007, apud, RODRIGUES E OSTETTO, 2016), a formação leitora deve possibilitar o diálogo entre o indivíduo e a cultura.

Nesse sentido, Rodrigues e Ostetto (2016) afirmam que a leitura literária nas escolas deve fornecer condições para que os leitores aumentem sua capacidade crítica de compreensão de mundo. Salientamos que, segundo essas autoras, considerar a criança de 0 a 3 anos como cidadã de direitos é também garantir a literatura a elas, pois assim como Cândido (1995, apud, RODRIGUES e OSTETTO, 2016) consideram a literatura um direito que se equipara aos direitos básicos do ser humano. E, sendo assim, essas crianças terão mais possibilidades de atuar no meio em que vivem, pois ao apropriarem-se de sua cultura e ampliarem a capacidade crítica, elas terão mais autonomia para intervir na sociedade.

Nessa perspectiva, Brandão e Rosa (2010) discutem sobre as rodas de histórias na Educação Infantil. Segundo essas autoras, a prática de ouvir histórias em grupo, mesmo que pareça, não é algo natural do ser humano, é algo que se aprende, assim como toda prática sociocultural. Sendo assim, as crianças precisam ser ensinadas a participar dessa atividade.

Conforme essas autoras, as crianças que participam de momentos de leitura desde a Educação Infantil desenvolvem conhecimentos que não são desenvolvidos em crianças que não vivenciam tal experiência. E acrescentam que, através dessas vivências, elas começam a imitar o adulto leitor, fazendo gestos, simulando ser contadoras e leitores de histórias, e que "[...] ao ouvirem histórias as crianças são mobilizadas em vários aspectos, envolvendo seu corpo, suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, seus sentidos, sua memória, sua imaginação." (p. 39)

Brandão e Rosa (ibid) também discutem que a leitura em voz alta realizada pela professora possibilita que as crianças compreendam que as marcas gráficas também comunicam algo. Acrescentam que no que se refere aos conhecimentos linguísticos, a prática de leitura com essas crianças também amplia o seu vocabulário, inclusive as palavras referentes aos livros, como "capa" e "autor". Além disso, a leitura também possibilita o aprendizado das formas de ler, conforme as convenções e estrutura do texto que está escrito, se é um poema, uma fábula, um cordel, etc.

Dessa maneira, essas autoras afirmam que conforme as crianças vivenciam as leituras e as contações nas rodas de histórias, elas começam

a distinguir a leitura em voz alta da contação de histórias sem o suporte do livro. Assim como essa vivência em práticas de leitura proporciona o aprendizado de características do SEA que são importantes no processo de alfabetização, como o direcionamento da escrita, o conhecimento de outros sinais gráficos como os sinais de pontuação, reconhecimento das letras e de palavras, de rimas entre outros.

Nesse sentido, Brandão e Rosa(ibid) discorrem sobre a necessidade de que as rodas de histórias sejam planejadas pela professora. E enfatizam a importância da realização de conversas em torno da leitura, conversas bem planejadas, com a finalidade de que as crianças possam construir um sentido para aquela leitura. Segundo essas autoras, essa conversa nos momentos de leitura amplia não somente a compreensão do texto, mas também a possibilidade de apreciação das histórias.

Essas autoras ainda acrescentam que essa conversa sobre o que foi lido pode se constituir como um espaço importante de observação e aprendizado para que as crianças compreendam como um leitor deve proceder para entender o texto. Por isso, é fundamental que as conversas também sejam planejadas e que as questões mobilizem as crianças a construir significados que não estão explícitos no texto, que as conduzam a relacionar as informações do texto com seus conhecimentos de mundo, que sua capacidade de fazer inferências seja estimulada. E, caso ocorra o contrário, as crianças também poderão aprender sobre um tipo de leitor, aquele que só compreende o que está explícito no texto.

Nessa perspectiva, as autoras afirmam que para que se tenham boas conversas também é necessário que o material lido também seja bom, portanto, é necessário que as professoras reflitam sobre a qualidade desse material. Dessa maneira, sugerem alguns critérios a ser considerados na escolha dos materiais de leitura, como o aspecto intertextual, se existe uma boa articulação entre o texto e as imagens, se a história consegue sensibilizar diferentes faixas etárias, se tem uma boa linguagem e se proporciona reflexão, se são materiais bem criticados ou se fazem parte do patrimônio imaterial, como os contos de fadas.

Diante do exposto, destacamos que os professores têm um papel fundamental na mediação de momentos de leitura com essas crianças. Pois, o educador será o responsável por propiciar o contato das crianças com a literatura, será o mediador para que a criança desenvolva uma relação com os livros. Será também o responsável por ensinar aquilo que a literatura se propõe a ensinar, pois como afirmam Rodrigues e Ostetto

(op.cit.) as literaturas, também têm saberes a serem aprendidos, saberes que estão relacionados a realidade e a cultura a qual a obra foi produzida.

Considera-se, portanto, de suma importância o investimento de práticas leitoras nas creches, tendo em vista o caráter cultural e social que é atribuído à literatura. E conhecendo-se as especificidades e objetivando o desenvolvimento integral e a garantia dos direitos dessas crianças, ressalta-se a necessidade de que tais práticas promovam experiências com as diferentes linguagens para as crianças, permitindo que elas possam pegar, sentir, ler as literaturas, possibilitando, assim, o desenvolvimento de leitores críticos e produtores de cultura, capazes de construir suas histórias e intervir no meio em que vivem.

Diante do exposto, apresentaremos a seguir os resultados obtidos através da coleta de dados. Para manter preservada a identidade dos sujeitos envolvidos, adotamos a sigla PG2, para referenciar as falas da professora entrevistada.

4. RELEVÂNCIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA COM CRIANÇAS DE 0 - 3 ANOS

Pôde-se constatar nas observações e na entrevista realizada que há por parte da professora a compreensão de que a realização das práticas de leitura com crianças de 0 - 3 anos tem uma grande relevância na constituição de crianças leitoras, assim como também para a ampliação das visões de mundo e para que essas crianças se apropriem de sua cultura. Essa compreensão está explícita na fala da professora quando afirma que

> Sem dúvida, com certeza, até antes disso, a prática de leitura até mesmo antes de 1 ano, até desde o ventre, é extremamente importante. [...] E, assim, é importante para eles ampliar esse universo é uma questão assim que vai levar para um aspecto também cultural, mais para conhecimento de vida, enfim, são tantas as repercussões que a leitura trás na vida. (PG2, 2019)

Nessa perspectiva, percebe-se que, assim como Rodrigues e Ostetto (2016), a docente compreende que a prática de leitura, até mesmo antes do nascimento, tem uma influência positiva para a constituição de crianças leitoras. E, conforme discutem Brandão e Rosa (2010), a professora compreende que é a partir da prática, do incentivo dos educadores, que as crianças irão construir a sua compreensão sobre o ato de ler e do conhecimento e prazer que essa ação proporciona ao leitor.

Sendo assim, percebe-se também que tal como estabelecem os documentos oficiais, a docente compreende a importância de que essas crianças vivenciem tais momentos de leitura e escuta de contação de histórias desde pequenas, tendo em vista as contribuições para sua formação leitora, bem como os conhecimentos que são adquiridos e mobilizados em tais atividades.

Essa valorização das práticas de leitura também pôde ser observada na frequência com que são realizados momentos de leitura. Foram realizadas dez observações e somente em duas delas não houve tais momentos, nem de contação de histórias. Sendo assim, observou-se seis momentos de leitura e três de contação de história, um dos momentos de contação ocorreu no mesmo dia em que houve leitura.

E, assim como discutem Brandão e Rosa (2010), também se constatou, a compreensão da professora de que as situações de leitura espontânea que podem ocorrer na sala de aula também são importantes para o desenvolvimento do leitor, e, portanto, devem ser valorizados tal qual as leituras planejadas para as rodas de história. No extrato de observação abaixo pode-se perceber um desses momentos de leitura espontânea:

> Algumas crianças estão sentadas no chão e a professora está sentada em uma cadeira na frente delas. A professora pega fichas com os nomes das crianças e aponta para a parede, onde está a agenda do dia, e diz que está na hora de fazer a chamada. Enquanto a professora termina de falar algumas crianças, que estavam em pé, vão até a caixa de livros, pegam alguns e levam até a professora. Ela pergunta: Vocês querem que eu leia? As crianças respondem que sim. Então a professora interrompe a chamada e começa a cantar para que as crianças sentem, logo após começa a leitura.

Nessa situação também pôde-se perceber que, assim como estabelecem os documentos oficiais que regem a Educação Infantil, a docente compreende que as crianças são sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem, que devem exercer e desenvolver sua autonomia nesse processo, apesar de existir uma rotina a ser seguida. Percebeu-se também a compreensão da docente de que as leituras devem atender aos interesses dos alunos, pois, assim como descreve Solé (1998), isto torna a atividade de leitura motivadora, visto que as próprias crianças escolheram a leitura que queriam realizar.

Nesse sentido, também foi observado o que se lê para essas crianças. Percebeu-se que as leituras estão voltadas para a literatura infantil, os contos de fadas e livros de histórias infantis que abordam diversos temas. Na fala da professora, ela afirma que não prioriza nenhum gênero para ler com as crianças, como pode-se perceber na seguinte afirmação:

> No caso da Educação infantil eu até agora não priorizei um gênero específico, a gente sempre faz uma seleção de alguns materiais, de livros, do universo infantil. Então foi do universo infantil tá valendo. Agora, especialmente esse ano, nesse grupo dois, eu tive uma vontade de trabalhar com o gênero conto de fadas, porque depois de algumas leituras a respeito e depois de observar também um pouquinho essas crianças e alguns sentimentos que não vem muito à tona na verbalização, que ficam guardados e até em situações mesmo do cotidiano que as vezes fica difícil de lidar porque não consegue se comunicar ou porque não consegue expressar seus sentimentos, enfim. [...]Então assim, esse é um gênero que tem sido muito presente nesse momento dentro desse grupo e tem sido muito acolhido, [...] (PG2, 2019)

A entrevistada também relatou que o gênero receita aos poucos está sendo inserido no grupo 2, a introdução está sendo feita a partir do livro "A cozinha encantada dos Contos de Fadas: 23 receitas cheias de magia e fáceis de fazer", que contém receitas culinárias que remetem a diversos contos de fadas. Apesar de não ter sido observada essa prática, a docente afirmou que a partir da leitura ou contação dos contos as receitas podem ser realizadas.

Nesse sentido, percebe-se que, assim como discute Soares (1999), há o reconhecimento de que é importante para o bom desenvolvimento do letramento dessas crianças que seja contemplada em sala de aula a pluralidade textual que está presente nas distintas práticas sociais nas quais estão inseridas. E que é possível contempla-las de forma prazerosa. E tal compreensão também está presente nas DCNEI, na BNCC e na política de ensino do Recife.

5. METODOLOGIAS UTILIZADAS NOS MOMENTOS DE LEITURA

Sobre as metodologias utilizadas pela docente nos momentos de leitura, pôde-se perceber que ela sempre organiza o espaço, colocando

tapetes para que as crianças sentem, e se posiciona à frente delas ou em roda, sentada no chão ou em uma cadeira pequena. Percebeu-se que sempre que vai iniciar um momento de leitura ela canta uma música e as crianças começam a sentar na sua frente, alguns sozinhos e outros guiados pelas auxiliares, como pode-se ver no seguinte extrato:

A professora vai começar o momento de leitura, ela senta no chão e chama as crianças para sentar porque vai começar a história. Ela chama as crianças cantando "História, história, uma história pra contar...história, história uma história pra sonhar… história, história, uma história pra imaginar...". Algumas crianças se sentam no chão de frente para a professora, outras a professora pede que as auxiliares tragam para sentar, umas crianças não querem participar e ficam fora da roda, brincando com brinquedos e folheando livros.

Sobre esse aspecto, ressalta-se o fato de que as crianças ao ouvirem a música do momento da história já se direcionam até à professora e sentam-se para ouvir a história. Nessa situação, percebe-se que, assim como afirma Costa (2012), é possível que as crianças, mesmo as bem pequenas, participem de práticas de leitura. E percebe-se também que, conforme Brandão e Rosa (2010), a participação em rodas de história é ensinada, ensina-se onde e como deve-se sentar, ensina-se a ouvir o outro contar a história e a esperar a sua vez de falar. Ou seja, se essas crianças já conseguem participar de uma roda de histórias é porque foram ensinadas através das vivências em tal prática.

Percebeu-se também que antes de começar a leitura a professora mostra o livro às crianças, dizendo o nome da história e fazendo perguntas sobre as suposições das crianças sobre a história que será lida. Durante a leitura, a professora utiliza diferentes entonações, conforme o enredo da história (voz de medo, raiva, tristeza, etc.), faz algumas expressões e gestos para representar as cenas, e também mostra as ilustrações ao passo em que vai lendo as páginas. Nos momentos de leitura também pôde-se observar que a professora em algumas ocasiões faz perguntas às crianças, perguntas referentes à história, sobre o que vai acontecer ou perguntas referentes às opiniões das crianças sobre a história lida.

Sobre essa prática de conversar com as crianças durante o momento de leitura, a professora afirmou não ter certeza se é correto ou não, mas que realiza por considerar interessante, como pode-se perceber na afirmação abaixo:

> [...], por vezes eu faço até algumas perguntas durante a leitura, eu não consigo avaliar se está correto ou não, mas por vezes eu acho interessante chamar eles para uma conversa e uma pergunta 'o que vocês acham? o que será que vai aparecer agora? eu não sei mas eu vou descobrir agora porque vamos ler, então as vezes eu dou essa paradinha na leitura, ela nem sempre é continua, porque a gente para um pouquinho para conversar e depois a gente retoma. (PG2, 2019)

Nesse sentido, também observou-se que, ao finalizar a história, a professora pergunta quem gostou ou comenta algo referente ao tema da história, em alguns momentos ela fez perguntas para retomar a história lida, como pode-se observar no seguinte extrato de observação:

Leitura do livro: Bibi brinca com meninos. A professora termina a história, que fala sobre brincadeira de menina e de menino, e pergunta as crianças: Vocês acham que existe brincadeira de menina e brincadeira de menino? Algumas crianças respondem que sim outras dizem que não. E a professora diz: Será? Eu acho que não, acho que todos podem brincar com todos os brinquedos.

Sobre esse aspecto, Brandão e Rosa (2010) discutem que é muito importante que haja essa conversa na roda de leitura, para que, além do prazer pela leitura, as crianças possam construir um sentido, um significado para aquilo que foi lido. Mas para isso é necessário que a conversa seja bem conduzida, que seja planejada pelo professor que é o mediador dessa leitura. Nessa situação também foi possível observar que a professora utiliza das estratégias de leitura de modo a ampliar as possibilidades de compreensão do texto lido, ao perguntar sobre fatos da história, por exemplo, e quando questiona as crianças sobre o que discute a história. E conforme Santos[op. cit.], essas estratégias contribuem para o aprendizado de conhecimentos importantes para o desenvolvimento leitor.

Considerando que foram observados momentos de leitura espontânea, solicitados pelas crianças, e momentos de leitura propostos pela professora; na entrevista questionou-se se os momentos propostos pela docente são planejados, se têm objetivos traçados e se são baseados em algum documento. A entrevistada afirmou que planeja os momentos de leitura com a finalidade de que as crianças sintam prazer em ouvir as histórias, segundo ela, a leitura dos livros infantis pode ser utilizada como um recurso para se ensinar algum conteúdo, mas que ela prefere ler pelo prazer da leitura.

Nessa perspectiva, retoma-se o que afirmam Brandão e Rosa (2010) sobre a importância de que os momentos de leitura sejam planejados, mesmo que o objetivo seja o prazer da leitura. Pois, para que as crianças se deleitem na leitura é necessário que elas compreendam e construam um sentido para o que estão ouvindo, portanto, é necessário que a professora mediadora planeje estes momentos para que conduza as crianças a desenvolver tal compreensão e prazer pela leitura.

Quanto aos recursos utilizados pela professora nos momentos de leitura, ela afirmou que utiliza mais os livros, a voz e as expressões. Mas que para fazer a contação de histórias os recursos são vários, desde a vestimenta até utilização de instrumentos que despertem a curiosidade, como caixas e elementos surpresa.

Em uma das contações observadas verificou-se esta variedade de recursos utilizados pela docente para contar a história, nessa situação percebeu-se o investimento da docente no desenvolvimento da imaginação das crianças, e também na mobilização de conhecimentos das mesmas, visto que ela utilizou materiais não convencionais, tais como colher de pau, prendedor de roupa, fuê, balão, cesto, caixa de papel, etc., para contar a história.

Sobre esse aspecto, os recursos utilizados nos momentos de leitura, percebe-se uma relação com o que Brandão e Rosa (2010) discutem, no que se refere à necessidade de que a professora ao selecionar os livros, avalie a qualidade da obra, se tem uma boa linguagem, se a ilustrações se articulam com o texto, que se avalie se é de fato um bom material de leitura. Na entrevista pôde-se perceber que a docente tem essa concepção de que os livros que serão lidos para as crianças têm que ser bons livros, essa compreensão se explicitou quando a entrevistada falou sobre os livros utilizados no projeto de leitura realizado na turma o "Histórias que escolhi", como pode-se perceber na seguinte afirmação:

> [...] a gente não tinha acervo, não tinha materiais disponíveis aí quando a gente apresentou o projeto, uma família adquiriu e nos presenteou com dez livros, desses pequenininhos dos clássicos adoráveis. Mas assim, não é um material muito bom, são livros pequenininhos, eu percebo que a linguagem não é muito próxima das histórias que a gente conhece, enfim, aí o que é que acontece, a gente precisou investir em outros livros. Eu consegui adquirir duas coletâneas, cada uma com dez contos de fadas, e aí são esses que as crianças levam agora para casa e em casa

> eles escolhem qual a história que eles querem [...] (PG2, 2019)

Conforme a professora, o projeto tem o objetivo de proporcionar às crianças a leitura em casa com suas famílias, leituras de livros escolhidos pelas crianças, e funciona através de um sorteio realizado em um dia da semana, na quinta-feira, onde uma criança é sorteada por vez. A criança sorteada leva para casa os livros escolhidos e um caderno para registrar o que mais gostou das leituras, a terça feira é o dia em que a criança deve retornar com a bolsa de leitura trazendo algo que remeta a uma das histórias, a qual deverá ser contada pela criança para toda a turma.

Segundo a docente, esse projeto tem sido bastante acolhido pelas crianças, e eles demonstram bastante entusiasmo quando estão na posição de contador da história e também demonstram respeito pelo colega que está nessa posição. Esse momento de contação protagonizado pelas crianças não pôde ser observado durante as observações, mas foi possível verificar o entusiasmo das crianças no dia de sorteio da bolsa de leitura.

Percebe-se nesse projeto que as crianças vivenciam dois momentos, um de leitura e outro de contação das histórias lidas. E essa vivência das duas práticas é importante para as crianças, conforme Brandão e Rosa (2010), pois a partir dessas vivências as crianças vão percebendo que existe uma diferença entre ler uma história e contá-la sem o suporte do livro.

Tendo em vista que a docente realiza essas duas práticas, na entrevista questionou-se se a mesma conseguia diferenciá-las, ela afirmou que "com certeza, uma coisa é pegar um livro e abrir e ler, tal qual está ali e outra coisa é usar alguns outros recursos para contar [...]" (PG2, 2019).

Nessa fala da entrevistada evidencia-se o seu reconhecimento de que ler "tal qual está ali" no texto contempla aspectos da escrita que não se evidenciam na contação, como o direcionamento de escrita, as características do gênero do texto lido, a pontuação, aspectos que aos poucos vão sendo reconhecidos pelas crianças, conforme participam de momentos de leitura e vão compreendendo o que é a escrita.

6. RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM A LEITURA

Durante as observações, pôde-se perceber que as crianças são bastante envolvidas nos momentos de leitura, interagem com a professora e ficam atentos à leitura. Em alguns momentos, algumas crianças não queriam participar da leitura e ficavam brincando, mas, em geral, a turma

participa bastante dessas atividades. Quando questionada sobre como percebe essa relação das crianças com a leitura, a docente afirmou que

> Têm algumas crianças que estão mais motivadas para isso, as vezes eu penso que já tem um investimento em casa, desde o ventre tem uma mamãe que lê, então chega aqui e esse encantamento se perpetua, tem algumas crianças que não tanto, mas como a gente está aqui em uma unidade que a maioria das crianças estão aqui desde o berçário, então desde o berçário essas práticas de leitura acontecem, então desde o berçário essas crianças estão se acostumando a essa prática. [...] (PG2, 2019)

Nesse sentido, percebe-se o que afirmam Costa (2012) e Rodrigues e Ostetto (2016) que defendem que desde bem pequenas as crianças já são capazes de participar de momentos de leitura e se interessam em participar desses momentos. E que nesse processo o professor tem um papel importante de ser o mediador, conforme Brandão e Rosa (2010), para que esse interesse das crianças pela leitura as faça querer descobrir o que é ler e o que são aquelas marcas que não são os desenhos, para que cheguem à compreensão da escrita como representação da linguagem.

Quando questionada sobre a participação das crianças nos momentos de leitura, a docente afirmou que elas são muito participativas, mas que

> É importante a gente pensar assim, que existe um perfil, existe o momento, essas crianças que estou trabalhando agora elas estão completando três anos e [...] eu consigo observar agora um interesse por outras coisas, pode observar que o movimento tem sido algo muito forte, por vezes a gente tem deixado de ir para a sala de leitura, aconteceu isso semana passada, era dia da gente ir para sala de leitura e a gente não foi porque eu percebi que eles estavam muito eufóricos e que precisavam correr, é próprio da idade, três anos chegando, o corpo começa falando olha quanta coisa eu já consigo. [...] Então assim, eles continuam gostando da história, mas eles precisam correr, eles precisam dar vazão a essa energia toda que tem nesse corpinho deles, então a gente vai dosando um pouquinho sabe, vai dosando para poder dar conta dos vários campos. (PG2, 2019)

Nessa afirmação da entrevistada pode-se perceber o quanto é importante que o docente conheça o perfil dos seus alunos, suas

especificidades, que reconheça a autonomia desses sujeitos nesse processo, e que contemple tais aspectos em sua prática pedagógica, para que a aprendizagem dessas crianças seja significativa. Essas crianças, de dois e três anos, ainda estão em processo de conhecimento de seus corpos, de suas capacidades de interação com o meio, portanto, necessitam dessas experiências do campo do movimento tanto quanto da leitura, para conhecer e produzir cultura e para construir suas visões de mundo.

Nesse sentido, também foi possível observar a interação das crianças com os materiais de leitura. Percebeu-se que as crianças têm livre acesso aos livros, principalmente na sala Faz de conta, ambiente onde elas têm a liberdade para brincar com brinquedos, usar fantasias e também tem a caixa de livros. Pôde-se observar as crianças interagindo sozinhas com os livros, folheando, simulando leitura. Como pode-se perceber no seguinte extrato:

Enquanto a professora lia a história, uma criança que estava fora da roda, pegou um livro, sentou-se em uma cadeira para ler. A criança começou a folhear e simular a leitura, passando o dedo indicador nas linhas, da esquerda para a direita.

Nessa situação pode-se perceber que essa criança já demonstra um conhecimento sobre o que é e de como se faz a leitura, já sabe que aquelas marcas grafadas contam a história, sabe como folhear o livro, a direção da leitura, conhecimentos que compõem o letramento dessa criança, discutido por Soares (1999). Percebe-se que mesmo sem saber decodificar o escrito, essa criança já demonstra certo conhecimento sobre o sistema de escrita, conhecimentos necessários para o aprendizado e uso do SEA.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho revelou resultados bastante relevantes como respostas para o problema de pesquisa: Que atividades de leitura são realizadas com crianças de 1 a 3 anos em uma creche municipal?

Constatar tais práticas na rotina cotidiana de crianças de dois e três anos de idade no CEMEI demonstrou que existe sim a possibilidade de que os educadores das creches realizem momentos de leitura com essas crianças, mesmo que bem pequenas, e que esses momentos sejam momentos de prazer, mas também de aprendizado. E pôde-se perceber a compreensão por parte da professora de que realizar esses momentos de leitura com essas crianças é relevante para a sua constituição enquanto

leitores, além das contribuições na formação de sujeitos capazes de participar e de produzir cultura.

Os dados aqui analisados possibilitou-nos constatar que, se houver estímulo, se as crianças vivenciarem momentos de leitura mediados pelo professor, esse interesse que elas têm pela leitura, pela escrita; pode aumentar, podendo ser transformado no desejo de ser um leitor também. Mas que para isso essas crianças precisam vivenciar momentos de leitura planejados, até mesmo espontâneos, mas que sejam leituras significativas e de bons materiais.

Ao constatar-se a presença de tais práticas também foi possível verificar as metodologias realizadas nesses momentos de leitura. Verificou-se tanto momentos planejados pela professora, nos quais até o espaço para o momento de leitura é organizado para tal, quanto leituras espontâneas solicitadas pelas crianças do grupo 2, nos quais elas escolhem livremente um livro, ou mais, e sentam-se para folhear e simular a leitura, assumindo o papel de leitor.

Identificou-se também a realização de contação de histórias que também são importantes nesse processo de compreensão do que é a escrita, pois permitem a essas crianças perceber as diferenças entre o contar e ler o que está escrito.

Sendo assim, este estudo nos permitiu encontrar a resposta para o nosso problema de pesquisa, mostrando-nos que há sim atividades de leitura com as crianças da creche, atividades diversas, planejadas e espontâneas, individuais e coletivas, e contações de histórias que também ensinam as crianças sobre o que é a leitura. Além disso, revelou-nos que tais momentos não são realizados apenas para cumprir o currículo ou para manter as crianças sentadas, são momentos com finalidade na leitura, no prazer de ler, no conhecimento cultural e na aprendizagem da linguagem. Percebeu-se essa intencionalidade em contribuir para a formação de crianças leitoras até mesmo nos momentos em que é dado a elas o livre acesso a caixa de livros, para que desfrutem e construam seu conhecimento sobre a leitura.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. Entrando na roda: as histórias na educação infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 33-52.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In:_____. Ministério da Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 17 de jun. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília: DF, 2018. Disponível em:< http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 18 de jun. de 2019

COSTA, Massilde Martins da. Literatura: Espaço e vivências na Educação Infantil. In: DINIZ, Andréa M. (org.). **Reencantando a Educação**: Literatura, Dança, Brinquedo e Avaliação. Natal: Offset editora, 2012, p. 12-22.

RECIFE, Secretaria de Educação. **Política de ensino da educação infantil da Rede municipal do Recife.** Recife: Secretaria de Educação, 2019. Disponível em:<http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/sites/default/files/arquivos_informativos_home/politica_educacao_infantil_2019_com_capa_para_diagramacao_e_normalizacao19.07.19.pdf>. Acesso em: 20 de ago. de 2019.

RODRIGUES, Luziane Patricio Siqueira; OSTETTO, Luciana Esmeralda. TEM UM LEITOR AQUI! NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE PRÁTICAS LEITORAS NA CRECHE. **Nuances**: estudos sobre Educação, [S.L.], v. 27, n. 3, p. 173-190, set./dez. 2016. Nuances Estudos Sobre Educacao. Disponível em:< http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v27i3.4576.>. Acesso em: 20 de nov. de 2017.

SANTOS, Carmi Ferraz. **Leitura**: concepções e estratégias. Recife, 20 p. Trabalho não publicado.

SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. LETRAMENTO LITERÁRIO E PRÁTICAS ESTRATÉGICAS DE LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA. **Nuances**: estudos sobre Educação, [S.L.], v. 26, n. 3, p. 207-225, , set./dez. 2015. Nuances Estudos Sobre Educacao. Disponível em:< http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i3.3705>. Acesso em: 20 de nov. de 2017.

SOARES, Magda**.** Letramento em Verbete: O que é letramento? In: SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999, p. 13-25.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 5. ed., São Paulo: Ática, 2004, p.18-29.

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

EM TEMPOS DE CRISE, ESPERANÇAR NA TV JABOATÃO: CRIANÇAS CONHECENDO PAULO FREIRE

MARIA DA CONCEIÇÃO LIRA DA SILVA
Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – PE, cecalirases@gmail.com;

FLÁVIA LUÍZA DE LIRA
Doutoranda em Educação Matemática e Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco - PE, prof.flavialuiza@gmail.com;

VIVIANE DA SILVA ALMEIDA
Especialista em Formação de Educadores pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - PE, vivianealmeira.x@hotmail.com;

MARIA CONSUELO DOS SANTOS
Especialista em Coordenação Pedagógica pela FADEPE- Faculdade para o Desenvolvimento de Pernambuco - PE, mariaconsuelo999@hotmail.com;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

A pesquisa trata da vivênca de uma sequência de aulas gravadas por docentes e exibidas na TV aberta durante a pandemia. Busca analisar a efetivação de um planejamento de concepção freireana, vivenciado para a Educação Infantil durante o período pandêmico, a partir de relatos de duas professoras. Apoia-se em autores como Ariès, Freire, Gaidargi e Tozetto. A metodologia baseia-se na pesquisa qualitativa, como procedimento metodológico optamos pela realização de uma entrevista semiestruturada por meio da plataforma meet. A análise foi realizada a partir das categorias: concepção sobre o fazer pedagógico na Educação Infantil; atuação profissional durante a pandemia; impressões referentes as gravações das aulas sobre Freire. Os resultados apontam que as professoras avaliaram positivamente as aulas exibidas, pois alcançou a maioria das crianças. Também que todo o processo possibilitou um investimento na formação das docentes. Concluímos que o desafio de materializar um planejamento freireano de forma remota para as crianças, foi alcançado mediante o esforço coletivo entre as coordenadoras educacionais e as professoras.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino Remoto; Paulo Freire.

1. INTRODUÇÃO

Durante o período de pandemia do novo Coronavírus em que a população mundial foi atingida e o distanciamento social foi uma das primeiras orientações a serem seguidas, a educação passou por momentos difíceis e foi inserida no ensino remoto. Tendo em vista as exigências legais das Diretrizes Nacionais de 6 de outubro de 2020, publicadas para a implementação da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que "estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020" (BRASIL, 2020).

A partir desta Lei nº 14.040, os municípios elaboraram diferentes formas de atendimento às crianças no período de pandemia. No município do Jaboatão dos Guararapes buscou-se uma forma de atendimento que fosse o mais democrática possível. Assim, a Secretaria de Educação do Jaboatão dos Guararapes iniciou diversas ações que envolveram a coordenação pedagógica dos diferentes núcleos e as Unidade de Ensino, que buscaram atender as famílias e sobretudo as crianças. Entre as ações que foram desenvolvidas, focaremos neste artigo, na transmissão de aulas por meio da TV Jaboatão.

Inicialmente, cabe situarmos o leitor que a Escola de Formação[1] realizou uma seleção interna para a escolha dos professores que passariam a fazer parte da equipe de gravação das aulas. Após um período de inscrição realizada por meio do formulário do google forms, os docentes gravaram uma aula e enviaram o vídeo para a coordenação do seu interesse. Na Educação Infantil se inscreveram 23 professoras e dessas 15 foram selecionadas. Após a seleção elas participaram de momentos formativos e receberam orientações a respeito de como seriam as gravações. A Educação Infantil fez uma opção de gravar sequências temáticas semanais, que foram elaboradas pela equipe de coordenadoras educacionais da gerência de Educação Infantil e por 5 professoras, que além de gravar se disponibilizaram para planejar as aulas.

Foram gravadas diversas sequências temáticas, entre elas podemos destacar: Socioemocional; Identidade; Parlendas; Brinquedos; Apreciação

1 A Escola de Formação é o espaço no qual as coordenadoras educacionais trabalham, organizando formações e outras ações referentes a formação continuada dos professores da rede. Durante o período pandêmico, o estúdio de gravação da TV Jaboatão começou a funcionar nesse local.

do Meio Ambiente; Preservação do meio Ambiente; Brincadeiras Populares; Profissões; Nosso Corpo; Ciclo Junino; Higiene e Cuidados com o Corpo; Respeitando as diferenças; Brincando com Quadrinhas; Fábulas e Eva Furnari.

Diante do ano comemorativo do centenário do nascimento do grande educador brasileiro Paulo Freire, a secretaria de Educação se mobilizou para planejar aulas com essa temática. As coordenadoras educacionais da gerência de Educação Infantil tiveram o desafio, de planejar uma sequência temática que aproximasse Paulo Freire das crianças. Após a elaboração do planejamento, ele foi gravado por uma dupla de professoras que se disponibilizaram. Nesse artigo, nosso interesse de pesquisa foi uma escuta dessas duas professoras que estudaram e gravaram a sequência de Paulo Freire durante o período de pandemia, em que as crianças estavam acompanhando as aulas remotas da TV Jaboatão. Nos indagamos: de que maneira as professoras se sentiram ao gravar a sequência freireana? Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo é analisar a efetivação de um planejamento de concepção freireana, vivenciado para a Educação Infantil durante o período pandêmico, a partir de relatos das professoras.

Diante dessas premissas, estabelecemos diálogos com autores como Ariès (2006), Freire (1992, 1996, 2006, 2020), Gaidargi (2020), Tozetto (2011), além de analisarmos o que os marcos legais da Educação Infantil dizem sobre o uso da tecnologia digital.

Após essa introdução, apresentamos nossa fundamentação teórica na qual discutimos Infâncias e o uso de tecnologias nesse período de pandemia e a concepção freireana na Educação Infantil. Na sequência, discorremos sobre nossos procedimentos metodológicos, em seguida expomos e discutimos os resultados da investigação relativa à análise das respostas das docentes participantes do estudo e finalizamos com nossas considerações a respeito da pesquisa.

2. FREIRE: INFÂNCIAS E O USO DAS TECNOLOGIAS NO PERÍODO DE PANDEMIA

2.1 ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS NA PANDEMIA

Ao pensarmos nas crianças atualmente, a concebemos de uma forma bem diferente do que a bem pouco tempo atrás, pois no passado, a criança era considerada como um adulto em miniatura por não haver

diferença entre o mundo adulto e o mundo infantil. Desta forma as crianças eram consideradas como um ser "nulo" que, apesar de presente, não faziam parte do contexto dos adultos. De acordo com o historiador francês Philippe Ariès (2006), em seu livro ***História Social da Criança e da Família***, o sentimento de infância foi inventado recentemente dentro da história da humanidade. De acordo com ele, a infância, do jeito que conhecemos hoje, foi criada dentro de um tempo histórico e dentro de condições socioculturais determinadas. Neste sentido, essa visão de criança vai sendo alterada ao longo da história, assim, na contemporaneidade, as crianças são vistas de um modo ativo de ser e habitar o mundo - elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas.

Ressaltamos que as professoras que lidam com as diferentes infâncias, por muito tempo não eram reconhecidas como profissionais, eram "tias" (FREIRE, 2006), no entanto, para atuar na Educação Infantil e contribuir para o desenvolvimento das crianças como seres ativos e históricos, exige-se saberes específicos e muito estudo, nesta direção reportamo-nos a Tozetto (2011) que afirma:

> Ao olhar para a Educação Infantil, a lei deixa clara a importância do profissional da docência nesse nível de ensino. Não cabem mais sujeitos leigos, sem preparo adequado para atuar nas creches e pré-escolas. O reconhecimento da necessidade de formação inicial específica para os docentes nessa etapa de escolarização traz um avanço significativo. Os saberes e conhecimentos, adquiridos na formação inicial, fundamentam o ensino para as crianças de 0 a 5 anos" (TOZETTO, 2011 p.24)

No contexto atual é necessário também pensarmos na formação continuada em relação à área tecnológica, pois os docentes precisam estar preparados para atender as necessidades das crianças de hoje, que estão inseridas em um mundo digital. Será que estamos possibilitando o uso de ferramentas digitais? As crianças têm acesso a tecnologia de forma igualitária?

De acordo com Gaidargi (2020),

> A cultura da tecnologia, na qual as crianças que hoje cursam a Educação Infantil já nascem imersas, ainda é, em alguns casos, uma estranha ao educador. Ou, se não uma estranha, pode ser uma bem-vinda novidade, mas ainda

> assim uma novidade porque os professores não nasceram envolvidos por ela. (GAIDARGI, 2020, p. 07)

Dessa maneira, é notório que as crianças nascem dentro de um mundo tecnológico e consequentemente têm facilidade com o mundo digital, diferentemente da grande maioria dos educadores que são imigrantes digitais, no entanto, como educadores contemporâneos não podemos negar a presença cada vez mais forte da tecnologia e inseri-la nos planejamentos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil- DCNEI (BRASIL, 2009) diz que é necessário garantir às crianças experiências que "possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos." (BRASIL, 2009, Artigo 9º, inciso XII). Já a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017) garante dez competências gerais que se consolidam nos direitos de aprendizagens e desenvolvimento. Dentre as competências gerais da BNCC, a 5ª está mais relacionada ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação,

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p.9)

É fato que os documentos normativos e algumas práticas docentes apontam que a tecnologia digital está presente em práticas pontuais, mas apenas compra de equipamentos digitais, sem formação continuada não garante inovação pedagógica.

Durante o período pandêmico as crianças ficaram sem possibilidade de assistir aulas presenciais e a tecnologia passou a ser um dos meios mais utilizados de acesso ao conhecimento. Diante disso, as Diretrizes Nacionais de 6 de outubro de 2020, editadas para a implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020 que instituiu o ensino remoto, como apresenta a seção V que trata das "Atividades Pedagógicas Não Presenciais". Vejamos o que diz o Art. 14 § 2 da referida lei:

> Art. 14. Por atividades pedagógicas não presenciais na Educação Básica, entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a

> fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional.
>
> § 2º A realização das atividades pedagógicas não presenciais deve possibilitar a efetivação dos direitos de aprendizagem expressos no desenvolvimento de competências e suas habilidades, previstos na BNCC, nos currículos e nas propostas pedagógicas, passíveis de serem alcançados mediante estas práticas, considerando o replanejamento curricular adotado pelos sistemas de ensino, redes e escolas. (BRASIL, 2020)

Percebemos que o Art. 14 § 2º orienta que neste contexto de pandemia se efetive direitos previstos na BNCC, nos currículos e nas propostas das unidades de ensino, a partir de um replanejamento curricular, e que a tecnologia digital foi o meio utilizado para assegurar que as crianças tivessem aulas, tendo o cuidado para o tempo de tela. Dessa forma, o parágrafo 3° da mesma lei, aponta que:

> § 3º As atividades pedagógicas não presenciais podem ocorrer, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada mídia:
>
> I – por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros);
>
> II – por meio de programas de televisão ou rádio; (BRASIL, 2020)

Visualizamos que as tecnologias digitais foram o meio de contato entre os docentes e as crianças em nossa sociedade, os programas de TV ou rádio são o meio mais democrático, ou seja, na cultura em que estamos inseridos a grande maioria das crianças tem acesso a TV. Foi a partir desta constatação que o Município do Jaboatão dos Guararapes fez a opção, como já dito, de transmitir as aulas durante a pandemia por meio de um canal aberto de TV. Nesse período pandêmico, o professor precisou reinventar sua maneira de trabalhar, de interagir com as crianças e com as famílias.

2.2 CONCEPÇÃO FREIREANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Baseando-se no pensamento freireano a partir de pesquisas, estudos e reflexões, buscamos relacionar seu pensar com a Educação Infantil,

no que se refere às suas ideias relacionadas ao contexto social da criança, ao diálogo, à curiosidade, ao desenvolvimento da autonomia, a liberdade de expressar de forma lúdica e prazerosa.

> O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p. 62)

Neste contexto, percebemos a criança como sujeito de direito, capaz de pensar, participar, interagir, expressar-se, e perceber o mundo a sua volta com o seu olhar infantil, mas não menos inquieto e reflexivo, buscando sempre descobrir, aprender e atuar, fazendo parte do mundo em que está inserida. Entendemos essa criança não apenas como um sujeito do futuro, mas o sujeito do presente no qual suas ações também impactam a sociedade em que vive e deve ser tratada como tal, ter seus direitos respeitados na sua fase de vida tão essencial e particular que é a infância.

Freire sempre lutou para que as pessoas tivessem seus direitos respeitados. E em relação à criança, é preciso garantir direitos como o de brincar, de se expressar livremente, de estudar e aprender. É brincando que a criança aprende os papéis sociais e compreende o mundo e a sociedade em que vive, desenvolvendo a noção de pertencimento aos grupos sociais que faz parte, como o grupo familiar, escolar, comunitário, dentre outros. Bem como, percebe, ainda que de forma superficial, os problemas sociais que a cercam e os direitos que muitas vezes lhe são negados. (FREIRE, 1996). O professor na concepção freireana, é o mediador do saber, faz-se necessário que ele oportunize à criança diversas possibilidades de experiências e vivências de forma dialógica, despertando a curiosidade e a reflexão sobre o mundo ao seu redor, buscando mostrar o mundo real e instigando-a a sonhar com o mundo ideal através da imaginação. Assim como, convidá-la a expressar seus medos, anseios e a superá-los, e a expressar seus sonhos e desejos, ajudando-a a esperançar, acreditar que ela é capaz de realizá-los.

É papel do professor da Educação Infantil, aguçar a curiosidade da criança por meio de experiências com a natureza, os objetos, as pessoas, os ambientes que a cercam possibilitando que ela faça a leitura de mundo. Instigá-la a perguntar, interagir, se expressar por meio das múltiplas

linguagens, seja ela oral, escrita, desenhos ou movimentos. A criança precisa ter esta liberdade respeitada e estimulada de maneira dialógica.

Segundo Freire (1992) é de suma importância que professor e estudante em nosso caso a criança, exerçam em sua relação uma postura dialógica, amorosa, problematizadora, sendo respeitosos e livres, aprendendo a ouvir o que o outro tem a dizer e a falar expressando livremente suas ideias. Para o autor,

> O diálogo tem significação precisamente não apenas com sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com outro. Diálogo por isso mesmo, não ***nivela,*** não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial. (FREIRE, 1992, p. 118)

O autor ressalta que não há diálogo no espontaneísmo, assim como não há diálogo no professor todo poderoso. Para que haja diálogo é preciso que exista respeito ao outro, ao pensamento do outro, pois é a partir do diálogo que conhecemos e aprendemos com o outro. No entanto, o professor precisa planejar esses momentos de diálogo pedagógico que implica troca de conhecimentos ou exposição de um novo saber e não um mero "bate-papo", como ressalta Freire (1992).

Acreditamos que esta forma de concepção pedagógica defendida por Freire, contribuirá efetivamente na construção da criança como um sujeito que terá condições de se desenvolver integralmente no âmbito social, emocional e cognitivo.

3. METODOLOGIA

O presente estudo é de caráter qualitativo e busca analisar a efetivação de um planejamento de concepção freireana, vivenciado para a Educação Infantil durante o período pandêmico, a partir de relatos das professoras. O planejamento temático foi elaborado para uma semana, gravado e apresentado na TV Jaboatão e no Canal do Youtube da referida TV.

O planejamento foi pensado e construído por uma parte da equipe de coordenadoras educacionais que trabalham na gerência de Educação

Infantil do município do Jaboatão dos Guararapes. No processo de construção, foram necessários muitos diálogos, pesquisas e leituras sobre a vida de Paulo Freire e suas concepções, para que o planejamento refletisse o pensamento freireano e que a criança fosse protagonista, mesmo a distância.

Após a finalização do planejamento, houve socialização para a equipe completa das coordenadoras educacionais e acréscimo de sugestões, para posteriormente serem socilaizados e discutidos com as duas professoras que iriam gravá-lo. O planejamento foi elaborado para uma semana e em cada dia foram abordadas temáticas como: Quem foi Paulo Freire? (Biografia de Paulo Freire); Liberdade para sonhar e expressar suas ideias; Justiça social: Os direitos das Crianças; Vivenciando a boniteza na natureza como Paulo Freire; Leitura do mundo e a casa de Paulo Freire. Ressaltamos que a partir dessa organização para o planejamento, uma das componentes da equipe escreveu um livro para crianças, contando sobre a vida de Paulo Freire desde sua infância. Após estudos, ensaios, gravações e exibição do planejamento na TV Jaboatão sobre Paulo Freire, entrevistamos as professoras que participaram desse momento tão significativo.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, optamos pela realização de uma entrevista semiestruturada, por ser um procedimento metodológico mais flexível que nos possibilita interagir com os sujeitos por meio do diálogo, mesmo que tenha acontecido de forma virtual pela plataforma meet. "A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008, p. 109).

As duas professoras foram entrevistadas individualmente, pela plataforma meet, e todo o processo foi gravado mediante a autorização das participantes. O roteiro da entrevista foi estruturado a partir dos seguintes conjuntos de questões: perfil profissional, atuação profissional na TV Jaboatão durante a Pandemia do novo Coronavírus, impressões da professora ao gravar as aulas sobre Paulo Freire. Para a análise dos dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), as falas das professoras foram transcritas, organizadas conforme categorias criadas a partir dos tópicos da entrevista e analisadas a luz de nosso referencial teórico, conforme discorremos em seguida.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção apresentamos as análises das entrevistas realizadas com as professoras a partir das seguintes categorias de análise: concepção sobre o fazer pedagógico na Educação Infantil; atuação profissional durante a pandemia; impressões referentes as gravações das aulas sobre Paulo Freire. Para salvaguardar a identidade das professoras, conforme preceitos éticos em pesquisa científica, nomearemos as professoras de Autonomia e Esperança.

4.1 PERFIL DAS PROFESSORAS E CONCEPÇÃO SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A professora Autonomia é pedagoga e tem 1 (um) ano de experiência em turma de Educação Infantil. Ela considera que o trabalho pedagógico na Educação Infantil é importante, como veremos no relato abaixo:

> A princípio se tinha uma outra visão do trabalho pedagógico na Educação Infantil que era apenas o cuidar. Agora a gente tem uma nova discussão sobre isso. Até para os profissionais mesmo entenderem que na Educação Infantil o trabalho pedagógico é importante. Eu acho que ainda está mudando. Muitos pais não entendem que a criança está indo para aprender, para se desenvolver, que há uma intencionalidade pedagógica nas brincadeiras que a gente faz. (Professora Autonomia)

A professora Esperança também é pedagoga, pós-graduada em Gestão Educacional e tem 10 (dez) anos de experiência em turmas de Educação Infantil. A respeito do trabalho pedagógico com essa etapa da Educação Básica, ela relata que:

> É desenvolver as habilidades emocionais, afetivas, motoras e construção desse pensamento que Paulo Freire define, tanto debate, nessa construção desse ser pensante, dessa autonomia, dessa liberdade. Educação para a liberdade, para começar a formar esse cidadão desde a base. (Professora Esperança).

Percebemos que na fala da professora Autonomia, a docente lembra que em tempos passados a Educação Infantil era concebida como um espaço apenas para cuidar das crianças e que atualmente há uma

valorização tanto do cuidar como do educar. Toda ação vivenciada na Educação Infantil precisa estar permeada pelas interações e brincadeiras (BRASIL, 2009). A professora Autonomia também pontua que há uma intencionalidade pedagógica por trás de toda ação a ser vivenciada com as crianças, inclusive durante as brincadeiras.

A professora Esperança pontua vários aspectos da concepção freireana que podem ser vivenciados com as crianças da Educação Infantil, como proporcionar liberdade, desenvolver a autonomia e construção do pensamento, buscando formar cidadãos críticos. Freire (1996) aponta a relevância que "para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos." (FREIRE, 1996, p.104).

4.2 ATUAÇÃO PROFISSIONAL DURANTE A PANDEMIA

Quanto a atuação na TV Jaboatão, a professora Autonomia relata que seu maior desafio ao realizar a gravação, foi "Sair da zona de conforto! Saber que a gente não está na sala de aula, demanda cuidados. Deixar a timidez de lado e entender que aquele espaço agora era a sala de aula". Ela ressalta que as limitações existiram durante a efetivação das gravações, no entanto, recebeu muito apoio da equipe da secretaria de educação. A professora Esperança, diz que o seu primeiro desafio foi essa forma remota de trabalhar, pois os professores estão acostumados a dar aula no chão da sala de aula, tendo contato direto com as crianças, interagindo com elas o tempo todo. Outro desafio foi a timidez, "ter que encarar as telas e sua imagem passar na TV".

A mudança de ambiente, distanciamento das crianças e exposição de sua imagem na TV, fez com que as docentes se sentissem tímidas mesmo estando em seu ofício cotidiano, isto nos remete a Gaidargi (2020) quando relata o estranhamento dos muitos docentes por não terem nascido na era digital como muitas crianças.

A professora Autonomia considera que o planejamento das aulas na TV Jaboatão deve ser prático e objetivo. Também relata a importância das discussões prévias às gravação, pois é um momento de ajustes e decisões a respeito da abordagem leve e objetiva que possibilite o entendimento das crianças. Com relação a esse questionamento, a professora Esperança aponta que o centro do planejamento é a criança. Ela lembra a importância de considerar os objetivos e competências que estão na

BNCC da Educação Infantil, pois as aulas não são feitas para os adultos e sim para as crianças. Outro aspecto que a professora Esperança pontuou foi o fato de tentar deixar as aulas leves e bem atrativas. Isto nos remete ao Art. 16 do parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE nº 19/2020 que diz:

> § 3º Para crianças de Pré-Escola (4 e 5 anos), as atividades não presenciais devem indicar atividades de estímulo, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenho, brincadeiras, jogos, músicas infantis e até algumas atividades em meios digitais quando for possível, transformando os momentos cotidianos em espaços de interação e aprendizagem que fortaleçam o vínculo e potencializem dimensões do desenvolvimento infantil que possam trazer ganhos cognitivos, afetivos e de sociabilidade. (BRASIL, 2020)

Podemos perceber pelos relatos das docentes que as aulas procuram seguir as orientações previstas na LEI 14.040 de 2020 e que mesmo distanciadas fisicamente das crianças, elas usaram de ludicidade e buscaram interagir com elas. Dessa forma, percebemos que mesmo no período de pandemia, buscou-se trabalhar com os eixos estruturantes da Educação Infantil, ou seja, as interações e brincadeiras.

Com relação às professoras terem considerado essa ação significativa para as crianças, elas ressaltaram:

> Foi importante para as crianças mesmo que a gente não consiga ter o acompanhamento total, porque é muito aberto, muito amplo, a gente não sabe quantos conseguiram ver. É importante porque é um vínculo que a gente cria com as crianças. Você não está na escola presente, mas você está nas casas. Sua aula está ali, é um vínculo que por um tempo foi afastado, mas querendo ou não, juntou novamente. E esse vínculo é as crianças saberem que a professora está lá na TV. (Professora Autonomia)

> Acredito que foi muito significativo, pois foi uma forma de alcançar essa criança que está mais de um ano e meio longe da escola. Que a rede de ensino teve outras ações para aproximar a criança da escola, mas que o programa da TV deixou mais acessível para todos, haja vista que muitos lares não têm acesso a internet e muitas vezes é um celular para todos de uma família que apresenta vários filhos em idade escolar. (Professora Esperança)

Analisando as falas das docentes, visualizamos que elas avaliam de forma positiva as aulas serem transmitidas no canal aberto, pois isto possibilitou atingir a maioria das crianças visto que muitos não possuem internet. De fato, este foi o meio mais democrático de garantir às crianças direitos assegurados pelo parecer do CNE em seu Art. 16.

Quando as professoras foram questionadas a respeito do sentimento com relação a sua atuação profissional na TV Jaboatão, elas responderam:

> Foi de superação, de gratidão, gostei bastante, pois aprendi muito. Gratidão por fazer parte desse período de pandemia, de fazer parte da história, não vi passar, eu ajudei a enfrentar essa fase tão difícil. Eu não fiquei sentada só olhando. (Professora Autonomia)
>
> A possibilidade de desafiar, uma coisa é você fazer vídeos caseiros, outra coisa é gravar para TV. Sinto que consegui contribuir para melhorar a defasagem dessas crianças de estarem longe da escola. Aprendi a encarar mais um desafio. (Professora Esperança)

As professoras relataram o quanto foi desafiante gravarem as aulas pela TV, contudo demonstraram seu comprometimento com a docência e o desejo de contribuir com o desenvolvimento das crianças, bem como enfrentar os desafios como lutadoras pertinazes que não desistem e superam as dificuldades a favor da boniteza de suas práticas pedagógicas. Como ressalta Freire,

> Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. (FREIRE, 1996, p.75)

5.3 IMPRESSÕES REFERENTES AS GRAVAÇÕES DAS AULAS SOBRE PAULO FREIRE.

Para que as professoras apresentassem suas impressões a respeito da gravação do planejamento sobre Paulo Freire, inicialmente as questionamos a respeito de alguma leitura sobre a vida do patrono da Educação.

A professora Autonomia expôs que havia lido um texto e assistido a um vídeo recentemente, falando sobre o centenário de Freire e o quanto ele era amado por alguns e odiado por outros. Já a professora Esperança lembra que leu vários livros de Paulo Freire como: Pedagogia do oprimido, Pedagogia da Esperança, Pedagogia da autonomia, entre outros. E que devido ao centenário de Paulo Freire e das polêmicas ditas pelo atual "governo" que querem denegrir a imagem do nosso Educador Paulo Freire, ela vem lendo e assistindo muita coisa sobre ele.

Aqui cabe lembrar que o tempo de experiência profissional entre as docentes era bem diferente, assim inferimos que elas possuíam saberes profissionais bem distintos, Tozetto (2011) diz que "[...] a produção do conhecimento do docente está amparada na experiência, mas não advém somente dela, é necessário empenho, dedicação aos estudos que promovam a fundamentação da prática e atendam às exigências do dia a dia da profissão [...](p.20). Desta forma, vemos que tornar-se professor não é uma tarefa simples, é um processo gradativo que exige empenho, estudos e experiência.

Ao dialogar com as professoras durante a entrevista, perguntamos sobre o sentimento delas ao serem convidadas para gravar as aulas sobre Paulo Freire. A professora Autonomia pontuou que se sentiu bastante lisonjeada e que aprendeu muito "Uma responsabilidade muito grande de gravar sobre Paulo Freire. Eu tenho a dizer que eu aprendi bastante nessas aulas.". Ela também ressaltou que não havia trabalhado a respeito da temática com crianças da Educação Infantil.

A professora Esperança diz que sentiu-se muito honrada, ao mesmo tempo preocupada diante da responsabilidade de apresentar as aulas, porque o planejamento foi feito com muito carinho. Sentiu-se tocada, pois a vida de Paulo Freire relembra a sua origem. A mesma conta que veio de uma família muito humilde e tem conciência que suas melhores condições financeiras, foram fruto da educação que teve. A educadora reforça que a educação é o caminho que vai levar a transformação e que só através dela é que conseguiremos mudar a nossa situação.

Com relação a preparação para o momento das gravações, vejamos os relatos das professoras Autonomia e Esperança:

> Como eu fiquei lisonjeada, a pressão não foi da equipe da secretaria de educação, mas minha em cima do que eu deveria fazer. O roteiro que criaram era maravilhoso, eu fui procurar saber um pouco sobre a história de Paulo Freire, sobre onde ele tinha morado, a questão que fala da

> mangueira, que ele foi alfabetizado usando gravetos para riscar o chão. Fui estudar, porque eu me apaixonei pela história narrada no roteiro. (Professora Autonomia)
>
> Ao receber o planejamento das aulas, primeiramente fiz uma leitura de todo o material, em seguida fiz um estudo de como posso adequar minhas falas e expressões durante as gravações. (Professora Esperança)

Ao ser questionada sobre o momento da gravação que mais lhe chamou a atenção, a professora Autonomia salienta que foi a parte que Paulo Freire escrevia embaixo de uma mangueira. Ela aponta que sente falta nos dias atuais das crianças terem contato com a natureza, subir em árvores. A professora Esperança destaca que o que mais lhe chamou atenção foram as imagens das crianças trabalhando[2], pois lhe trouxe à memória partes de sua infância e destacou que criança não deve trabalhar, mas brincar e estudar. Outro aspecto foi a importância de permitir que as crianças dialogassem, para construção do ser humano. Ela salienta que muitas crianças não estão tendo oportunidade de serem escutadas e ressalta esperançosa que os professores fazem a diferença na vida das crianças, na tentativa de mudar essa realidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a efetivação de um planejamento de concepção freireana, vivenciado para a Educação Infantil durante o período pandêmico, a partir de relatos de duas professoras. Foi visto que a Rede Municipal de Ensino utilizou nesse período de pandemia, um canal aberto de TV, buscando democratizar o acesso das crianças às aulas remotas.

Com relação ao perfil profissional, as duas docentes possuem pedagogia, no entanto, se diferenciam com relação ao tempo de experiência, enquanto a professora Autonomia tem um ano na Educação Infantil, a professora Esperança tem 10 anos. A análise dos relatos das duas docentes evidenciou que elas tinham conhecimento sobre os documentos normativos da Educação Infantil, DCNEI e BNCC e em suas falas elas destacaram os dois eixos estruturantes dessa etapa de ensino, ou seja, as interações e brincadeiras. Contudo, Esperança demonstrou mais conhecimento e

2 As imagens que a professora se refere, foram usadas no planejamento para ressaltar os direitos das crianças.

segurança ao se expressar, podemos inferir que houve uma contribuição do tempo de experiência da docente na Educação Infantil.

Embora a atuação profissional durante a pandemia tenha sido desafiadora, as professoras avaliaram positivamente as aulas realizadas na TV, pois foi uma forma de atender as crianças e garantir uma aproximação entre elas e as professoras, mesmo que remotamente. Também o fato das aulas terem sido transmitidas no canal aberto, oportunizou o acesso e a aprendizagem à maioria das crianças.

Quando nos referimos a temática freireana, percebemos nos depoimentos das docentes, que houve reuniões de estudo e preparação para as gravações. Consideramos esses momentos um investimento na formação das professoras, pois como foi visto em seus relatos, elas se debruçaram na temática realizando pesquisas e estudos. As docentes destacaram as discussões prévias ao momento de gravação a respeito do planejamento, como imprescindíveis, pois foram realizados ajustes e decisões que favoreceram a materialização dos planejamentos, buscando uma maior qualidade na interação com as crianças. Elas enfatizaram uma preocupação em levar para a tela, aulas que fossem atrativas e aproximassem as crianças, para isso usaram de muita ludicidade e amorosidade.

Concluimos que o desafio de materializar um planejamento freireano de forma remota para as crianças, foi alcançado. Para isso foi necessário um esforço coletivo entre a equipe pedagógica de coordenadoras educacionais e as professoras, havendo momentos de estudo a respeito da concepção freireana.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**.; tradução de Dora Flaksman. 2. Ed-Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Portugal: Edições 70, 2011.

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

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Brasília, DF: CEB/CNE/MEC, [2009].

_____. Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020 - Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-p-cp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra,1996. - (Coleção Leitura)

_____, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____, P. **Professora sim tia não:** cartas a quem ousar ensinar. 16. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

GAIDARGI, A. M. M. Ferramentas de EaD na Educação Infantil: Revisitando a Relação da Escola para Crianças com a Tecnologia. EaD em Foco, v. 10, n. 3, e1223, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

TOZETTO, Susana S. Os profissionais da educação infantil: formação e saberes. In. PIETROBON, Sandra R. G.; UJIIE, Nájeia T. (Org.). **Educação infantil**: saberes e fazeres. Curitiba, PR: CRV, 2011.

POR QUE CHORAM OS BEBÊS? AS INTERPRETAÇÕES E AS AÇÕES DE PROFESSORAS DE CRECHES DIANTE DO CHORO INFANTIL

CATARINA CARNEIRO GONÇALVES
UFPE - CE

SUZANA KARLA CAETANO DE SÁ
UFPE - CE

WILLIANNE SILVA DE MELO
UFPE - CE

ISSN: 2176-8153

RESUMO

As creches se constituem como instituições de Educação Infantil, tendo, portanto, a função de cuidar e educar bebês e crianças bem pequenas. Reconhecendo que nessa etapa - primeiríssima infância – ocorre questões importantes relacionadas ao autoconhecimento e as interações sociais, compreendemos urgente entender como ocorre a construção de vínculo entre educadoras e crianças, reconhecendo o choro infantil como linguagem primordial das crianças entre 0 e 3 anos. Deste modo, nos interessou compreender como as educadoras de creche interpretam os choros dos bebês no espaço institucional e reagem em relação a esse choro. Realizamos, para isso, uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, envolvendo 15 educadoras de creche da região metropolitana do Recife. Os resultados apontam para o fato de que as educadoras compreendem o choro como a linguagem mais presente entre os bebês. Entretanto, ainda há um desconhecimento de que diferentes choros descrevem diferentes necessidades (afetivas, físicas etc.) e, ainda, formas mais eficazes de lidar com esse choro. Enxergando a importância de um trabalho consistente em relação ao atendimento dos choros infantis faz-se necessário um maior aprofundamento das formas de comunicação com bebês e a relevância da construção de vínculos afetivos sólidos capazes de favorecer a conquista da autonomia entre bebês.

Palavras-Chaves: Creches; Choro; Educadoras de Creche; Vínculo; Autonomia.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história, quando pensamos nos espaços de socialização das crianças pequenas, encontramos as famílias como as instituições de socialização primárias, nas quais, de modo geral, as mulheres assumem a função principal de cuidar e educar crianças. Entretanto, muitos infantes não possuíam (ou ainda não possuem), famílias nas quais podem ser cuidadas, educadas e amparadas e, portanto, as creches surgem na história da educação muito atreladas a substituição temporária das famílias nos cuidados iniciais com as crianças pequenas, sendo direcionadas, num primeiro momento, aos meninos e meninas órfãos ou abandonados (AGUIAR, 2001).

Compreendendo a função social de cuidar de crianças que poderiam, pela vulnerabilidade, apresentar problemas sociais, as primeiras creches assumem função puramente assistencialista, servindo de tutela para as crianças. Seu surgimento é, ainda, influenciado pela revolução industrial que, no século XVIII convoca o aumento da mão de obra, inserindo de forma cada vez mais intensa, as mulheres no mercado de trabalho. Com a saída das mulheres dos lares, o cuidado integral da criança passou a ser compartilhado, inicialmente, com outros membros da família e, mais tarde, com as creches que se dedicavam a auxiliar mulheres que precisavam trabalhar fora de casa.

No Brasil, entretanto, em função da predominância econômica agrícola, temos na promulgação da Lei do Ventre Livre uma forte influência para o surgimento e ampliação da oferta das creches. Isso porque, como destaca Kuhlmann Jr. (2007), a libertação de filhos das escravas trazia problemas para as senhoras de engenho que precisavam de espaços nos quais ficassem os filhos de suas escravas que ainda não eram libertas.

Percebe-se, portanto, que no Brasil e no mundo as primeiras creches foram criadas como espaços de caridade e tutela e tinham vinculação à assistência social, pois recebiam crianças abandonadas ou, ainda, àquelas cujas mães não podiam se responsabilizar pelos cuidados em função de outras atividades laborais, normalmente, crianças pobres. Desse modo, considerando o viés da assistência, cabia às creches, apenas, o trabalho de alimentar, higienizar e dar segurança física às crianças na ausência de cuidadores familiares ou na ausência de espaços seguros nos quais pequenos e pequenas pudessem ficar.

Além do caráter da vulnerabilidade social outro fator que contribuiu para construção das creches como espaços de assistência era a própria

concepção de criança e infância que marcava a época. A criança não era vista, neste contexto, como um sujeito ativo, protagonista e de direitos, com desejos e necessidades específicas. Logo, esses lugares eram vistos, apenas, como instituições de caridade e cuidado para atender crianças na ausência da mãe, sem que houvesse uma intencionalidade pedagógica.

> Em função do desenvolvimento industrial e comercial vivido pelo Brasil e consequente inserção feminina no mercado de trabalho, configurou-se uma forte necessidade de criação e manutenção de locais onde as crianças, filhas de operários, pudessem ficar durante o período em que seus pais se dedicavam ao trabalho. Contudo, a omissão do Estado em assumir a responsabilidade pela criação e manutenção das creches fez com que essas instituições sofressem discriminação e, sobretudo, fez com que a creche ficasse durante anos envolta em um nebuloso conceito de assistencialismo, o que impossibilitou a construção de uma identidade bem definida e bem estabelecida não somente para a instituição, mas também para seus funcionários (SPADA, 2005, p. 02).

Oliveira (2010), aponta que essa identidade nebulosa descrita por Spada (2005) começa a sofrer uma pequena modificação após o golpe militar de 1964, influenciado pela percepção de que havia nas creches privação cultural para as crianças de baixa renda. A partir de então, foi iniciado um pequeno processo de ressignificação desses espaços, que passaram a adotar, mesmo que timidamente, atividades pedagógicas com a intenção de preparar as crianças de baixa renda para o ingresso na escola. Vale destacar, como pontua Aguiar (2001, p.33) que as creches, ainda nessa época, continuaram com um caráter predominantemente assistencialista, o que, para essa autora, se caracterizava pela realização de "atividades sociais que historicamente as classes dominantes implementaram para reduzir, minimamente, a miséria que geram e para perpetuar o sistema de exploração".

Apenas em torno dos anos 80, o Movimento de Luta por Creches, liderado por mulheres trabalhadoras, passou a reivindicar o direito garantido em relação a esse espaço e a melhoria da qualidade do serviço prestado. Além desse movimento, a luta pelas creches contou com o apoio das pautas feministas e outros movimentos sociais que passaram a reivindicar do Estado outras formas de oferta para as creches. Dentre as defesas estavam o argumento de que as creches eram direito dos trabalhadores e das crianças demandando, portanto, a construção de novas perspectivas que

direcionassem os trabalhos das creches às especificidades das crianças pequenas (AGUIAR, 2001).

Em paralelo às lutas sociais, novas perspectivas epistemológicas sobre infância começam a se configurar no debate acadêmico, destacando a infância como um espaço/tempo singular do desenvolvimento humano. Essas reconfigurações influenciaram, diretamente, o texto constitucional de 1988, de modo que a Constituição da República Federativa do Brasil previu, pela primeira vez num documento legal, a oferta das creches como direito das crianças e o papel do Estado na oferta.

Outro marco legal foi a promulgação da Lei Nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cujo texto estabeleceu o atendimento aos menores de idade como um direito social, delimitando a idade entre 0 a 3 anos para creches e de 4 a 5 anos para pré-escolas; reforçando o caráter educacional dessas instituições que passaram a ser consideradas como Educação Infantil (GUIMARÃES, 2011).

Essa redefinição do modelo de creche, instaurou regras para a normatização e consequente readequação da oferta e dos profissionais que trabalham nestes espaços. Com isso, passou a ser exigida a necessidade de professores com formação adequada para a função, sendo o mínimo de magistério em nível médio. Além disso, a institucionalização das creches trouxe mudanças significativas no trabalho cotidiano deste ambiente educacional, caracterizando este espaço como lócus de desenvolvimento, socialização e a aprendizagem dos bebês que precisam ser, simultaneamente, cuidados e educados.

Doravante, é esta perspectiva que passa a circundar a legislação em torno das creches no Brasil, de modo que em 1998 os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) defendeu o argumento de que é necessária em toda Educação Infantil a elaboração de propostas educacionais que articulem as concepções sobre criança ativa, educar, cuidar e aprendizagem, cujos fundamentos devem ser considerados de maneira explícita.

Na década seguinte as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009, p.12), reforçaram a função sociopolítica e pedagógica das creches, rompendo o caráter meramente assistencialista. Ademais, o referido documento destacou a concepção de criança como produtora de saberes, sendo reconhecida como "sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva". Justo por isso, as diretrizes indicaram a necessidade de que as creches articulem as

experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, promovendo o desenvolvimento integral de crianças pequenas.

Mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) defendeu para essa etapa da educação o protagonismo das crianças e assegurou o cuidar e educar como indissociáveis e centrais ao desenvolvimento infantil, ocorridos através dos Campos de Experiências e dos Direitos de Aprendizagem.

Reconhecendo então que, na contemporaneidade, as creches constituem uma etapa da Educação Infantil e que essa instituição tem por função primordial cuidar e educar através das interações e brincadeiras, é preciso compreender que as instituições dedicadas às crianças entre 0 e 3 anos precisam se configurar como lócus educativo, proporcionando aos bem pequenos experiências diversas para o pleno desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo, linguístico, ético, estético, moral, social, relacional e cultural.

Para isso, consideramos muito importante pensarmos a respeito da comunicação que ocorre entre bebês e educadores nas creches, considerando, sobretudo, que os bebês têm uma forma própria de se comunicar com as outras pessoas:

> Partimos de uma definição de bebês como atores sociais competentes e protagonistas em seus processos de aprendizagem; que agem intencionalmente; que compartilham experiências; que fazem escolhas e que demandam interação com adultos e com seus pares, o que modifica suas próprias ações no decorrer das relações estabelecidas cotidianamente. (MÜLLER et al., 2018, p. 118)

Reconhecendo o papel social das creches, destacamos ser muito importante a construção de vínculos nestes espaços, a fim de favorecer positivas percepção identitária nos bebês. Dessa o interesse que norteou a construção desse estudo, sendo ele: compreender como as professoras de creche interpretam e correspondem ao choro dos bebês. Isso porque os bebês têm uma forma própria de comunicação. Eles interagem por meio do olhar, dos gestos, do toque e, também, do choro. O choro é a uma importante linguagem do bebê, sendo através dessa comunicação que ele transmite os seus sentimentos, necessidades e emoções. O choro é, portanto, o elemento de comunicação mais primário no bebê, sendo uma chamada vocal que o conecta ao mundo dos adultos.

Na creche, esse choro ganha uma conotação própria e pode significar muitas coisas, sendo interpretado pelos adultos de diferentes maneiras: manha ou carência de colo, o que, infelizmente, é visto como algo "proibido" e que demanda atenção, pois esse colo é associado ao cuidado familiar, pertinente à casa (Guimarães, 2011).

Compreendendo que esta é uma das formas equivocadas através das quais o choro pode ser interpretado em creche, direcionamos o olhar desta pesquisa para a comunicação do bebê com as educadoras, manifesta via choro e atenção/resposta a ele. Dessas reflexões surgiu, então, nosso problema de pesquisa, cuja questão central é: **quais as interpretações feitas pelos/as educadoras de creche a respeito do choro dos bebês?**

Desta questão central surgiram os objetivos de pesquisa, sendo o Geral: **Compreender como as educadoras de creche interpretam os choros dos bebês no espaço institucional e reagem em relação a esse choro.** Reconhecendo a complexidade deste objetivo derivaram-se os específicos, sendo eles**: Conhecer como as educadoras de creche interpretam o choro dos bebês; analisar a relação entre a interpretação que as educadoras fazem dos choros dos bebês e as ações que realizam em relação a ele e, ainda, refletir sobre as ações das educadoras de creche em relação ao choro dos bebês**.

Para tanto, discutiremos sobre as creches e suas funções sociais, as relações estabelecidas entre adultos e bebês neste espaço e, ainda, o lugar do choro como elemento central da comunicação nos espaços institucionais.

2. O CHORO DOS BEBÊS NOS ESPAÇOS DE CRECHES: MÚLTIPLOS SENTIDOS

O bem-estar do bebê em espaços de creche é um elemento fundamental para que ele tenha um desenvolvimento saudável. Assim, avançar em estudos que possam nos apontar mediações diante do choro contribui para a construção de um arcabouço teórico e metodológico que favoreça a compreensão de formas mais assertivas de construção relacional entre os adultos e os bebês que repercutam positivamente em relação ao desenvolvimento infantil.

2.1 - OS BEBÊS E A LINGUAGEM DO CHORO

Na creche, o bebê experimenta o contato com outros bebês e com adultos por um prolongado tempo, posto que nestes espaços, de modo geral, o atendimento é em tempo integral. Essas vivências desencadeiam uma forma complexa de comunicação entre o bebê, o cuidador e outros bebês. Por meio dessas interações, que vão além da linguagem verbal, o bebê se comunica através do olhar, dos gestos, do sorriso, e, também, do choro.

As primeiras experiências relacionais na creche são muito importantes, servindo de tapete afetivo no qual os bebês pisarão durante todas as suas experiências futuras. Sobre isso, Piaget (1987) chama atenção para o fato de que o ambiente no qual o bebê está inserido é estruturante para o desenvolvimento infantil, visto que os reflexos iniciais, desde muito cedo, deixam de ser automáticos e assumem um caráter sistematizado. Desse modo, a partir de uma perspectiva piagetiana do desenvolvimento, podemos compreender que as relações iniciais entre adultos e crianças serão fundamentais para que os pequenos e as pequenas construam suas primeiras percepções de mundo, compreendendo, por exemplo, se o mundo é carinhoso ou hostil, receptivo ou negligente (DE VRIES; ZAN, 1998).

Considerando que a frequência sistemática nas creches ocorre quando as crianças ainda são bem pequenas, percebe-se que o adulto influencia, em grande parte, na construção do ambiente sociomoral, posto que é ele quem estabelece a rotina, constrói as regras e garante o cumprimento das normas. É o adulto, também, quem favorece, intermedia e orienta as relações criança-criança, atuando, diretamente, em todos os elementos que constituem o ambiente sociomoral na escola de crianças bem pequenas.

É, ainda este adulto, o sujeito que se tornará de referência para os bebês que, conforme bem destaca Madalena Freire (1999), ainda não possuem recursos mentais apropriados para enfrentarem, sozinhos, a separação dos pais. Somado a isso, há de se considerar que os bebês possuem poucas relações de troca sistemática com outros bebês, de modo que é o adulto quem constitui com as crianças a maior parte das trocas relacionais. Justamente por isso, estudar a relação dos bebês com os adultos constitui-se como algo muito relevante, reconhecendo que essas experiências relacionais terão forte influência na constituição do self das

crianças e o choro assume um papel importante no seio da comunicação adulto-criança.

Para Oliveira e Neves (2018),

> O choro, como manifestação das vivências dos bebês em um contexto coletivo, unifica o biológico, o social e o cultural, afetando as pessoas ao redor desses bebês. Ele engendra a possibilidade da tomada de consciência dos adultos (provocando, ou não, transformações em suas práticas educativas) e dos bebês que são afetados pelo próprio choro e pelo choro dos outros bebês. (OLIVEIRA; NEVES, 2018, p. 93)

Oliveira e Neves nos chama atenção para o fato de que o choro das crianças afeta diretamente o desenvolvimento delas. Entretanto, infelizmente, quando consideramos o choro infantil, ainda não encontramos uma ampla concepção nos espaços institucionais de que ele seja a linguagem primordial das crianças bem pequenas e a manifestação de suas emoções, necessidades e experiências.

Não se compreende, ainda, que "os sentimentos, interesses e valores das crianças bem pequenas são instáveis e tendem a não ser conservados de uma situação para outra" (DE VRIES; ZAN, 1998, p. 52). Isso significa dizer que elas não aprenderão determinada questão porque foram deixadas chorando, posto que não possuem, ainda, a possibilidade de conservar experiências.

Isso ocorre, sobretudo, porque a criança nessa fase do desenvolvimento, conforme Piaget e Inhlder (2020), representa o mundo sem capacidade de conservação. Desse modo, a mãe ou outro cuidador (como as professoras de creche) dificilmente serão simbolizadas sem que estejam presentes e o choro pode ser, inclusive, a anunciação da falta desse adulto estruturante à segurança necessária ao desenvolvimento do bebê.

Infelizmente, contrário ao que nos dizem os estudos sobre desenvolvimento infantil, muitas vezes, equivocadamente, as educadoras de creche não conseguem ler os gestos e as reações das crianças em situações de choro e assumem ideias errôneas de que a criança é mal acostumada, chorona ou acostumada apenas com o colo (FREIRE, 1999). Quando isso ocorre, Melchiori e Alves (2004) relatam que as professoras de creche não atendem ao choro, acreditando estarem agindo de modo educativo para que as crianças possam crescer de forma autônoma.

A importância dada ao choro se refere ao fato de que ele é a linguagem primordial do bebê, precedendo a conquista da competência sólida

da linguagem oral e, ainda, acompanhando-a durante os anos iniciais da criança, sendo, portanto, a primeira maneira como estabelecem comunicação com os adultos e outras crianças. Dados de pesquisa coletados por Melchiori e Alves (2004) evidenciam que conforme o bebê vai ficando mais velho, os profissionais das creches tendem a achar que o choro deixa de ser por necessidades primárias, tais como sono, fome e dor e assumem um caráter mais diverso relacionado a comunicação de emoções.

Sobre isso, Melchior e Alves (2004) definem que o choro dos bebês ocorre por necessidades primárias, as quais elas delimitam o sono, a fome, a dor, o mal-estar, o frio e o calor; e por necessidades diversas relacionadas a outras demandas infantis.

Deste modo, o choro comunica as necessidades iniciais primordiais para uma criança, atuando, inclusive, na sobrevivência, saúde e no desenvolvimento dela. Nesta perspectiva o choro é visto como comunicação, representando sinal de algum desconforto momentâneo pela qual o bebê está passando. Isso ocorre, como destacam Piaget e Inhlder (2020), porque há entre bebês falta de linguagem oral e de função simbólica, o que faz com que eles apoiem suas percepções de mundo apenas em suas experiências sensório-motoras. Desse modo, a forma como adultos reagem ao choro faz com que bebês sejam capazes de construir suas percepções a respeito do mundo, entendendo o funcionamento das relações sociais e o atendimento de suas necessidades.

Para bebês que já conseguem expressar oralmente algumas de suas necessidades, ainda há a presença do choro como linguagem, pois a construção do pensamento completo não ocorre de forma correlata à conquista dos primeiros vocábulos. É preciso maturação neuronal, consolidação do autoconhecimento e riquezas de experiências sociais e relacionais para que a criança consiga colocar em palavras o que deseja/sente, como por exemplo, o sentimento de frustração, na qual o choro é seu ápice. Para Baeck (2006), a frustração começa a ser experimentada por volta dos seis meses de idade, sendo algo forte para o bebê, que não possui ainda vocabulário e autoconhecimento capaz de expressar, evidenciando suas emoções negativas via choro.

Quando nos propomos a observar o choro devemos prestar atenção ao comportamento de apego do bebê, já que é este choro que aproxima o bebê da mãe ou de outros cuidadores. Assim, a forma como o adulto responde ao choro e a maneira que o bebê se comporta a partir daí estão interligados. Ou seja, quanto mais afetivamente se atende a esse choro, maior o envolvimento, a interação e a construção de vínculo com esta

criança. Para tanto, é importante considerarmos que nossa maneira de lidar e de agir diante do choro é algo que vai delineando as interações e logo, o desenvolvimento e a construção das identidades dos bebês.

Na creche, em específico, o choro também abrange uma dimensão cultural. Neste espaço coletivo, o choro mobiliza o adulto a reagir diante da situação estabelecendo algum tipo de interação, seja pegando no colo, com atenção a possível causa do choro; seja conversando com o bebê para que se sinta acolhido ou, ainda, preterindo a chamada da criança. A partir dessas interações, observamos como os adultos reagem diante do choro da criança, e de que forma esse comportamento desencadeia em ações práticas para responder ao choro. Como explica Ferreira (2018):

> "Em relação ao choro, sabe-se que a ele são atribuídos sentidos diversos a depender de quem está com o bebê e em que contexto. Esses sentidos vão sendo dados nos parâmetros da cultura em que estão inseridos. Inclusive, décadas atrás e em algumas perspectivas teóricas e práticas e em culturas diversas, a ordem era não responder ao choro para extingui-lo." (Ferreira, 2018, p. 115)

O choro é, portanto, linguagem, sendo signo sonoro através do qual a criança vai mobilizando o adulto para intervir com ações que podem ser acolhedoras ou não. As reações adultas diante do bebê que chora são marcadas, em grande medida, pelo artefato cultural que se instaura nas creches, demarcando nas educadoras formas de ser e estar diante do choro.

2.2 RELAÇÃO ADULTO-BEBÊ E AS IMPLICAÇÕES DESSA RELAÇÃO

Na creche, a relação adulto-bebê é cerceada pela rotina. A rotina estabelece um tempo de cuidado com cada criança durante vários momentos do dia, seja no banho, na refeição, no sono ou na brincadeira. Essas ações são acompanhadas por gestos marcados por algum tipo de afetividade e atenção, como conversar com o bebê na troca de fralda.

Infelizmente, muitas vezes a criança ainda é reconhecida, neste espaço, como objeto de tutela, com foco voltado às práticas de cuidado (higiene e alimentação). Para romper com essa visão histórica e distorcida das creches faz-se necessário construir o significado de criança enquanto sujeito de direitos, cuja experiência deveria estar centrada nas suas emoções (MONÇÃO, 2016).

> À medida que tiramos o cuidado de uma dimensão instrumental, de disciplinarização e controle dos corpos, para colocá-lo na esfera da existencialidade, ele contribui na concepção de educação como encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada. (GUIMARÃES, 2011, p. 48)

Humanizar as relações na creche é fundamental para garantir os direitos das crianças pequenas, reconhecendo a dimensão ética do cuidado que se sustenta na afetividade e no vínculo construído com bebês e crianças pequenas. Cuidar é uma ação que envolve disponibilidade e responsabilidade em relação ao outro, envolve se dirigir ao outro com atenção e respeito a dignidade que lhe é direito desde que nasce.

Embora o ritmo da creche tenha um movimento próprio, por vezes acelerado para mobilizar os professores e auxiliares a corresponder às demandas normais e imprevistas que surgem no cotidiano, a qualidade do atendimento oferecido ao bebê dará sentido a subjetividade infantil. Por isso, é necessário que o cuidado esteja associado a uma postura de atenção e disponibilidade, capaz de favorecer a segurança do bebê nestes espaços (Guimarães, 2011).

Na primeira infância essa questão dos afetos é, ainda mais, importante. Isso porque é nesta etapa que ocorre o processo de construção de personalidade, através da relação da criança com o adulto, criando tom e forma para as relações que cada sujeito irá estabelecer ao longo da vida. Como menciona Anna Tardos (1992) a relação estabelecida entre o adulto e o bebê é fundamental para que a criança seja autônoma. Isso porque ela precisa se sentir segura, e esse sentimento de segurança é o que torna o desenvolvimento da autonomia algo possível.

Por exemplo, uma criança pequena que se sente segura para experimentar o mundo ao seu redor, lida com maior possibilidade de experimentar autonomia, conseguindo fazer escolhas, avaliar seus sentimentos e traçar metas para atingir seu objetivo, como, por exemplo: quando ela sente tédio é capaz de imaginar uma nova brincadeira e brincar modificando o ciclo. Saber o equilíbrio entre incentivar a autonomia da criança e a dependência dela para conosco é fundamental a fim de garantir a segurança e o desenvolvimento pleno dos pequenos.

Um aspecto relevante desta autonomia, preconizada nos espaços de creche, está diretamente relacionada a compreender que esta criança não é apenas um ser que precisa dos cuidados do adulto, mas que pode desenvolver sua autonomia a partir das suas necessidades em relação ao

mundo. Portanto, cabe ao adulto a construção dessa relação baseada no respeito às manifestações das emoções da criança, incluindo o acolhimento nos momentos de choro (Tardos, 1992).

A ética do cuidado propõe um olhar direcionado ao outro, que considere as subjetividades e as singularidades de cada criança. Nesse sentido, é adequado afirmar que o papel do educador é potencializar o desenvolvimento da criança por meio das suas próprias capacidades e que o cuidar e o educar são aspectos integrados nesta construção, de modo que a afetividade pode ser um caminho exitoso no trabalho com crianças.

Neste sentido, para cuidar e educar é preciso desacostumar o olhar da rotina que, de forma acrítica, apenas reproduz uma série de fatos e tempos no cotidiano, permitindo que as crianças atuem e protagonizem experiências, sendo possível se deixar envolver pela possibilidade do encontro. Quando esse cuidado atinge uma dimensão ética, que se sobrepõe apenas ao atendimento das necessidades básicas dos bebês, mas que percebe no choro da criança uma possibilidade de comunicação e de respeito às emoções, têm-se a dimensão ética como central à formação educativa (GUIMARÃES, 2011).

Compreendendo então o afeto como central, nos debruçamos sobre os saberes de educadoras de creche, buscando entender como elas significam o choro e o reconhecem como a linguagem própria dos bebês e crianças bem pequenas. O caminho trilhado neste processo será apresentado a seguir.

3. METODOLOGIA

Utilizamos a pesquisa de abordagem qualitativa, pois assim como Minayo (2001, p. 21), acreditamos que “ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Como perspectiva metodológica fizemos a opção pelo tipo de investigação do tipo exploratória, na qual foi realizada uma investigação que buscou compreender como as professoras de creches municipais da prefeitura do Recife interpretam os choros dos bebês no espaço institucional e reagindo ao choro.

A pesquisa do tipo exploratória se justifica considerando a escassez de trabalhos em torno do choro de bebês, sobretudo quando se considera os ambientes educacionais. A este respeito Santos (2012) reforça a pouca produção neste campo epistemológico, destacando que apenas sete trabalhos foram localizados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, sendo todos no campo das desordens neurológicas e fonoaudiológicas.

Quando buscado em outras plataformas, Santos (2012) destaca, ainda, a localização de apenas três estudos no Scielo - todos na área médica - e nenhum estudo divulgado no site da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Assim, reconhecendo a tímida produção, faz sentido adentrar na exploração de um campo pouco analisado.

Os sujeitos da pesquisa foram educadoras que atuam em creches municipais da região metropolitana do Recife, e o critério para participação neste estudo foi a disponibilização voluntária. Esta etapa de localização dos sujeitos foi muito desafiadora, posto que em período pandêmico as creches não estavam com trabalho presencial, dificultando a localização das docentes. Assim, conseguimos contatos de escolas e, através das gestoras, contactamos as docentes através do aplicativo de WhatsApp, explicando os objetivos do estudo, convidando a participação e enviando os formulários eletrônicos nos quais estavam os questionários.

Utilizamos, como instrumento de coleta de dados a aplicação de um questionário sendo este "um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador" (LAKATOS, 2003, p.201).

A importância do questionário, de acordo com Gil (2008) se deve ao fato de que

> Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p.121)

Assim sendo, a escolha do questionário como método de coleta de dados para a presente pesquisa ocorreu em função da pandemia do Covid-19, que atingiu o mundo no começo de 2020 e que influenciou diretamente no rumo que tomamos, pois o questionário possibilitou um contato à distância, garantindo que os pesquisados pudessem participar da pesquisa mesmo não estando nas escolas. O envio dos formulários foi realizado através da plataforma do Google forms, sendo respondido de modo virtual.

Quanto à estrutura, o questionário foi composto por uma parte introdutória na qual estavam contidas as informações pessoais dos

entrevistados e uma segunda parte composta por cinco perguntas em torno das concepções a respeito do choro infantil.

Primeiramente gostaríamos de saber como elas entendem os choros dos bebês, buscando perceber se havia compreensão de que ele é linguagem. Por isso, indagamos: **Para você, quais as principais razões do choro de crianças pequenas no cotidiano das creches e pré-escolas?**

Em seguida, nos interessava saber se havia, por parte das entrevistadas, a compreensão de que o choro comunica mais do que apenas necessidades físicas. Assim, perguntamos: **Considerando que as crianças bem pequenas não se utilizam de linguagem oral de forma eficiente para expressarem suas demandas, como você identifica as razões do choro?**

Objetivando compreender as respostas dadas aos choros dos bebês questionamos: **Como você reage diante o motivo do choro de crianças pequenas?**

Reconhecendo a importância em identificar ações julgadas como necessárias para manejo do choro infantil problematizamos: **O que você acredita ser mais eficiente para manejar o choro dos bebês e crianças bem pequenas?**

Por fim, nos interessou saber o contrário da questão anterior, questionamos: **O que você acredita que não funciona em relação ao manejo do choro dos bebês e das crianças bem pequenas?**

Os resultados obtidos através da coleta iremos apresentar a seguir.

4. RESULTADOS: POR QUE CHORAM OS BEBÊS?

Sabemos que os bebês choram por variadas razões, mas acreditamos que todas elas expressam necessidades, físicas ou afetivas, que precisam ser reconhecidas pelas educadoras no âmbito das creches. Isso porque, como bem destaca Santos (2012), o choro é a linguagem própria da primeiríssima infância, sendo a forma através da qual a criança revela seu mundo. Por isso, nos debruçamos em um estudo exploratório cujos dados serão apresentados a seguir.

4.1 POR QUE CHORAM OS BEBÊS? UM RETRATO DAS PARTICIPANTES

Correspondendo ao perfil que naturalmente se encontra em censos da educação básica (CARVALHO, 2018), que destacam que dos educadores

da infância apenas 3,2%, tivemos uma amostra 100% feminina. Com relação ao tempo de experiência, nossa amostragem está bem próxima ao perfil do professorado brasileiro que, de acordo com Carvalho (2018), têm, em média, 14 anos de experiência no magistério. Os participantes desta pesquisa, 14,9 anos de experiência. Quanto à faixa etária, estão assim distribuídas: 5 entre 31 e 40 anos; 5 entre 41 e 50 anos; 4 entre 51 e 60 anos e apenas 01 educadora acima de 61 anos.

Quanto a formação inicial encontramos uma predominância de docentes graduadas em Licenciatura em Pedagogia (10 participantes). As outras cinco participantes, quanto à formação, estão assim distribuídas: 01 formada em Psicologia, 01 em Licenciatura em Geografia e 03 com formação em Magistério de Nível Médio. Neste aspecto, nossa amostra encontra-se bastante acima da média do Perfil de Formação Profissional apresentado por Carvalho (2018). de acordo como este estudo apenas 48, 7% do professorado desta etapa da Educação Básica têm formação em nível superior.

Todas as professoras participantes que são graduadas são, também, pós-graduadas, atingindo a meta definida pelo Plano Nacional de Educação que aponta que, ao menos, 50% do professorado precisa ser pós-graduado. Assim, considerando que a média nacional de professores pós-graduados é de 35,9% (CARVALHO, 2018), encontramos em nossa amostra um perfil bem diferenciado, atingindo 80% das docentes.

Por fim, perguntamos às nossas participantes quem já havia participado de cursos de formação continuada envolvendo a temática da afetividade. Em nossa amostra, 60% afirmou ter realizado algum curso envolvendo o tema.

4.2 POR QUE CHORAM OS BEBÊS? REFLEXÕES FEITAS POR PROFESSORAS DE CRECHE.

É através do choro que a criança estabelece suas primeiras relações com o meio, construindo o elo entre ela e o mundo social. Por ser a comunicação inata, esse choro é sempre presente em instituições que se destinam à primeiríssima infância, embora, como destacam Melchiori e Alves (2004), tenda a ir se reduzindo conforme as crianças vão crescendo.

Reconhecendo que as instituições de Educação Infantil devem cuidar e educar as crianças, "assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias" (BRASIL, 2009, p. 17), nos debruçamos sobre as reações de educadoras

aos choros infantis, defendendo o argumento de que as formas como adultos de referência (re)agem diante das necessidades infantis é um fator constitutivo de subjetividades e, portanto, central às ações de cuidado na escola.

Desta percepção indagamos as participantes desta pesquisa sobre as razões pelas quais os bebês choram nas creches. Sabemos, como bem descrevem Melchiori e Alves (2004), que as razões pelas quais os bebês choram podem variar. Entre tais variações, algumas razões são categorizadas por estas autoras como primárias (sono, dor, mal-estar, frio, calor e fome) e razões diversas.

Vale ressaltar, ainda como destaca Santos (2012), que o choro dos bebês apresenta distinções tanto em função das questões orgânicas do desenvolvimento como, também, por interferências culturais. Do nascimento até, por volta, dos seis primeiros meses o choro está predominantemente marcado por reação involuntária, cessando, apenas, quando as necessidades são satisfeitas. Apenas após este tempo o choro pode assumir a função de teatralidade (SANTOS, 2012), demandando outras intenções relacionais. É justamente neste processo que a criança vai construindo o eu corporal e o eu psíquico.

Reconhecemos então o choro como central ao processo de constituição dos bebês, sobretudo do eu psíquico, posto que é através dele que as crianças bem pequenas ativam os adultos que lhes cuidam em relações sociais. Isso ocorre porque, o choro "promove vínculo entre os indivíduos e supre a insuficiência cognitiva nos primeiros anos de vida infantil, tendendo, sempre, a provocar uma reação no outro'' (SANTOS, 2012, p. 78).

Assim, nos interessou identificar como as docentes enxergavam as razões do choro, e, para tanto, foi perguntado por que choram os bebês e crianças bem pequenas. Como reflexão para esta indagação as docentes trouxeram tanto necessidades primárias e diversas (MELCHIORI; ALVES, 2004), manifestas em 13 categorias.

Tabela 1 - Razões pelas quais choram os bebês

Motivos	Nº Participantes	Percentual
Saudades da Família	7	46,66%
Comunicação	6	40%
Desconforto/Mal-estar	4	26,66%
Adaptação Escolar	3	20%
Fome	3	20%

Motivos	Nº Participantes	Percentual
Insegurança	3	20%
Medo	3	20%
Dor	2	13,33%
Necessidades de Higiene	2	13,33%
Chamar atenção	1	6,66%
Sono	1	6,66%
Fragilidade	1	6,66%
Frustração	1	6,66%

De acordo com as participantes, as principais razões primárias pelas quais crianças choram em creche são: Desconforto e/ou mal-estar, fome, sono e necessidade de higiene. As razões primárias compuseram a menor parte das explicações atribuídas aos choros, predominando razões outras, sobretudo o aspecto das crianças muito pequenas sentirem falta da família.

Vale chamar atenção para o fato de que apenas uma professora revela que o choro serve para chamar atenção, reproduzindo discursos do senso comum que tratam do choro como manipulação infantil. Reconhecendo que os bebês ainda não conservam, como destaca Piaget (2020), não é possível que as crianças façam uso do choro para alcançar a satisfação de necessidades planejadas. Embora esse seja um pequeno percentual, precisa ser destacado por ser, a escola, um espaço de profissionalização no qual o desenvolvimento infantil deve ser objeto de estudo e as ações devem se balizar na ciência. A mesma observação é válida para o dado no qual uma participante afirma que as crianças choram por frustração, visto que as crianças sensório-motoras ainda não conhecem (cognitivamente falando) suas capacidades para experimentarem frustração diante das incapacidades e a expressão que associa o choro a fragilidade, construindo ações de inibição da comunicação do bebê com mundo externo a ele.

Positivamente, é interessante notar que uma parte significativa da amostra (40%) reconhece que o choro é a comunicação, pelo bebê, de suas emoções, embora façam uso de outras expressões que relatam emoções de forma apartada da comunicação. Considerando que todo choro comunica algo, nos interessou compreender as formas como elas entendiam essa comunicação, visto que é esta compreensão dos significados dos choros que levarão ao atendimento das necessidades físicas e emocionais das crianças. Para esta questão nos disseram:

Tabela 2: Identificação dos tipos de choro

Formas de Compreensão	Nº Participantes	Percentual
Observando a criança	7	46,66%
Resposta Evasiva	6	40%
Identificando as diferentes entonações do choro	3	20%
Através da Experiência	2	20%
Acolhendo a criança	2	20%
Dialogando com a criança	2	20%

Observamos que boa parte da amostra não conseguiu responder à questão apresentada. A categoria evasiva, correspondente a 40% da amostra, demonstrando que não é simples, para as participantes, o reconhecimento acerca das razões pelas quais choram os bebês. Isso porque, não tendo fala associada, demanda interpretação total por parte do adulto que cuida e educa nas creches.

No que concerne às respostas que interpretam os choros, localizamos questões que variam desde observação de aspectos verbais próprios das crianças - como a entonação do choro, até aspectos não verbais, tais como a observação da criança em sua completude. A experiência profissional, ainda, foi trazida como um elemento importante neste aspecto.

Compreendendo que as professoras precisam acolher os choros infantis, atribuindo sentido a eles, perguntamos às participantes como elas reagiram no momento do choro infantil. Elas nos disseram:

Tabela 3: reações diante do choro

Reação diante do choro	Nº Participantes	Percentual
Buscando identificar as razões	7	46,66%
Acolhendo	4	26,66%
Tirando o foco do choro	5	33,33%
Atendendo a necessidade da criança	2	13,33%
Com calma	2	13,33%

Observamos, a partir das categorias apresentadas, que a maior parte da amostra afirmou buscar identificar as razões do choro, evidenciando a compreensão desta emoção como forma de comunicação de necessidades a serem atendidas. Entretanto, nos chamou a atenção o fato de que 33,33% das participantes destacaram que tiram o foco do choro, levando-nos a perceber que a compreensão da comunicação adulto-criança não é o foco. A este respeito Santos (2012) destaca que a inibição do choro é

comum nas creches, em parte porque as educadoras temem acusações de maus tratos, em parte porque não fomos educados a compreender o choro como comunicação. Há, portanto, uma tentativa de silenciamento bastante prejudicial à constituição das subjetividades infantis que precisa ser desconstruída nas creches.

Identificando muitas formas de reação diante do choro, perguntamos às participantes o que elas julgavam como mais eficiente. Elas nos disseram:

Tabela 4: Aspectos eficientes diante do choro

Aspectos eficientes diante do choro	Nº Participantes	Percentual
Afetividade com a Criança	8	53,33%
Atenção	7	46,66%
Conhecer a criança	6	40%
Paciência	3	20%
Colo	2	13,33%
Música	2	13,33%
Brinquedos	1	6,66%
Objetos pessoais (paninho e chupeta)	1	6,66%
Mudança de Ambiente	1	6,66%

Uma parte significativa da amostra reconhece que as crianças pequenas, quando choram, precisam de acolhimento. Assim, a afetividade é destacada pela maioria das participantes como uma dimensão importante para o acolhimento do choro infantil.

Entretanto, ainda há uma concepção presente nas respostas que precisa ser problematizada: é preciso cessar o choro tirando o foco da criança de suas emoções. Neste caso, as educadoras ignoram as sensações que levaram as crianças a chorarem, agindo para o atendimento das necessidades dos adultos: interromper o choro. Ofertar brinquedos, oferecer objetos pessoais ou, ainda, colocar música para distrair a criança correspondem, juntos, a 26,6% das participantes.

Este tipo de prática pode ser, inclusive, o que Santos (2012) traz como cegueira emocional, visto que os adultos, contagiados pelas emoções infantis e, ainda, desamparados de recursos para lidarem com as situações, não conseguem enxergar as subjetividades das crianças, silenciando-as. Vale destacar que, como princípio ético, apenas poderá acolher aqueles e aquelas que compreendem o acolhimento como valor (LA TAILLE, 2006).

Reconhecendo que algumas ações são ineficazes nos momentos de choro, perguntamos às participantes o que elas acreditavam não funcionar nas ocasiões nas quais as crianças choravam. Elas nos disseram:

Tabela 5: Aspectos ineficientes diante do choro

Aspectos ineficientes diante do choro	Nº Participantes	Percentual
Indiferença	7	46,66%
Agressividade	7	46,66%
Falta de paciência	3	20%
Pedir para criança parar	2	13,33%
Chupeta	1	6,66%

Mais uma vez os dados evidenciam que a maior parte da amostra reconhece que o acolhimento do choro é fundamental em espaços de creche. Com isso, rejeitam a indiferença, a agressividade, a falta de paciência e, até mesmo, a interrupção direta do choro. De fato, é um avanço pensarmos nestas representações, sobretudo quando sabemos que há uma cultura de violência em torno das manifestações das emoções infantis, cujas ações de adultos, muitas vezes, se baseiam em coerções e controles dos corpos das crianças.

Entretanto, quando analisamos os dados ineficazes correlacionados aos dados eficazes identificamos que a coerção direta não é valorada, mas a retirada do foco do choro ainda é bastante usada, de modo que ela precisa ser discutida, sobretudo no que concerne aos impactos para as construções subjetivas das crianças que estão, quando se comunicam nas creches, construindo representações de si.

Assim, embora os choros sejam vistos por educadores de creches de variadas formas e que a dimensão comunicativa já seja percebida em relação aos choros infantis, ainda há que se discutir a dimensão ética do cuidado e o acolhimento como parte estruturante do cuidar e educar nas creches.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS BEBÊS CHORAM PARA SE COMUNICAR E, PORTANTO, É PRECISO ESCUTAR.

Sabemos que desde o nascimento temos vários espaços de socialização como a família, a igreja, a escola/creche. Entretanto, sendo a escola um espaço de socialização secundária cuja frequência é sistemática,

faz-se necessário um olhar diferenciado para essa instituição em função do seu amplo impacto na constituição subjetiva das crianças. No bojo desta reflexão que nos interessou reconhecer as formas como educadoras de creche se relacionavam com os choros dos bebês.

Este estudo permitiu, entre tantas questões, a compreensão de que o choro é a principal forma de comunicação estabelecida entre as crianças bem pequenas e os adultos em instituições educativas. Além de comunicar necessidades físicas, o choro expressa emoções e sentimentos, devendo, sempre, ser atendido.

O atendimento ao choro se justifica, sobretudo, pelo reconhecimento de demandas afetivas de bebês, que são incapazes, em função do desenvolvimento, de conservar experiências que respondam às suas emoções, precisando, portanto, de trocas sensório-motoras capazes de dar suporte às necessidades infantis.

Nesse sentido, fazendo uso de um questionário, indagamos docentes atuantes de creches sobre as razões pelas quais ocorrem choros entre bebês. Os dados nos mostraram que há uma ampla compreensão da dimensão comunicativa do choro, embora ainda sejam necessárias maiores reflexões em torno das ações diante dessa situação comunicacional. Quando perguntadas a respeito da identificação das motivações do choro, por exemplo, encontramos dificuldades entre as participantes na compreensão motivacional do choro.

Mesmo que em pequena proporção, vale destacar que resiste nas creches concepções do senso comum, caracterizando o choro como manipulação infantil e, ainda, a retirada do foco das situações desconfortantes como formas adequadas de resolução desses conflitos.

Diante dos dados, recomenda-se que a questão comunicativa dos bebês, entre as quais o choro faz parte, faça parte das discussões em torno do cotidiano das escolas, a fim de que sejam pensadas maneiras adequadas de se lidar com as emoções infantis, sustentadas num cuidado que seja ético.

6. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Beatriz. ***A Instituição Creche: apontamentos sobre sua história e papel.*** Nuances - Vol. VII- setembro de 2001.

BAECK, Heidi Elisabeth. ***Estudo longitudinal de atributos acústicos do choro de bebês normais (0 a 10 meses), associados ao contexto de fome.*** Rio de Janeiro, 2006.

BRASIL. ***Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.*** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf >. Acesso em 18/02/2021

BRASIL, Ministério da Educação. ***Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.*** Brasília, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. ***Base Nacional Comum Curricular.*** Brasília, 2017.

BRASIL. ***Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.*** Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: **<** https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em 18/02/2021.

BRASIL. ***Plano Nacional De Educação - Lei N° 13.005/2014.*** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 18/02/2021.

CARVALHO, Levindo D.; NEVES, Vanessa F. A. (org.). ***Infâncias, crianças e educação: discussões contemporâneas.*** Belo Horizonte: Fino Traço, 2018.

CARVALHO, Maria. ***Perfil do professor da educação básica*** / Maria Regina Viveiros de Carvalho. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 67 p. – (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551; n. 41)

DE VRIES, R. ZAN, B. ***A ética na educação infantil: o ambiente sociomoral na escola.*** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERREIRA, Maria. Processos de Adaptação à Creche, Interações de Bebês e Significados do Choro. In: CARVALHO, Levindo; NEVES, Vanessa. **Infâncias, crianças e educação**: discussões contemporâneas. Belo Horizonte: MG. Fino Traço, 2018.

FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GIL, Antônio Carlos. ***Métodos e técnicas de pesquisa social.*** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GUIMARÃES, Daniela. ***Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética.*** São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR., M. ***Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.*** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LA TAILLE, Yves. ***Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas.*** Porto Alegre: ARTMED, 2006.

LAKATOS, Eva. ***Fundamentos de metodologia científica.*** 1 Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

MELCHIOR, Lígia; ALVES, Zélia. Estratégias que educadoras de creche afirmam utilizar para lidar com o choro dos bebês. ***Interação em Psicologia***, 8(1), 45-43, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). ***Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.*** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONÇÃO, Maria. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. ***Educação e Pesquisa.*** São Paulo, jan./mar. 2017, v. 43, n. 1, p. 161-176, 2017.

MULLER, Fernanda; MARQUES, Rafaela; PINTO, Viviane; GOMES, Cristiane. Como bebês se comunicam enquanto interagem na creche? In: CARVALHO, Levindo; NEVES, Vanessa. **Infâncias, crianças e educação**: discussões contemporâneas. Belo Horizonte: MG. Fino Traço, 2018.

OLIVEIRA, Zilma. ***O currículo na Educação Infantil: O que propõem as novas Diretrizes Nacionais?*** In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais FFCLRP-USP e ISE Vera Cruz, 2010. p. 1-14. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilmamoraes/file >. Acesso em: 16 abr. 2021.

OLIVEIRA, Virginia; NEVES, Vanessa. "Aqui é Lugar da Gente Ser Feliz": O Choro dos Bebês e o Enlaçamento do Outro". In: CARVALHO, Levindo; NEVES, Vanessa. **Infâncias, crianças e educação**: discussões contemporâneas. Belo Horizonte: MG. Fino Traço, 2018.

PIAGET, Jean. ***O nascimento da inteligência na criança.*** 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PIAGET, Jean.; INHELDER, Barbel. ***A psicologia da criança.*** Rio de Janeiro: Difel, 2020.

SANTOS, Núbia. ***Sentidos e significados sobre o choro da criança nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG***, Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2012.

SPADA, Ana Corina. ***Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a educação infantil de zero a três anos.*** REVISTA CIENTÍFICA ELETRÔNICA DE PEDAGOGIA PERIODICIDADE SEMESTRAL – EDIÇÃO NÚMERO 5 – JANEIRO DE 2005.

TARDOS, Anna. A mão educadora. Revista INFÂNCIA. n. 11, p. 09, Budapeste, 1992.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONVÍVIO FAMILIAR EM TEMPOS PANDÊMICOS

JACIARA RODRIGUES DOS SANTOS
Graduanda do 4º período do Curso de Pedagogia e participante do Grupo de Pesquisa a Cultura da Infância nas Políticas e Práticas Pedagógicas da Educação Infantil – GRUPEI, pela Universidade de Pernambuco - UPE, jaciara.rodriguessantos@upe.br

JÉSSICA LIMA TEIXEIRA
Graduanda do 4º período do Curso de Pedagogia e participante do Grupo de Pesquisa a Cultura da Infância nas Políticas e Práticas Pedagógicas da Educação Infantil – GRUPEI, pela Universidade de Pernambuco - UPE, jessica.limateixeira@upe.br

MARLENE BURÉGIO FREITAS
Professora Dra. Pesquisadora da Universidade de Pernambuco – UPE e líder do Grupo de Pesquisa a Cultura da Infância nas Políticas e Práticas Pedagógicas da Educação Infantil – GRUPEI, marlene.buregio@upe.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender se e de que maneira está ocorrendo o processo de contação de histórias no convívio familiar em tempos pandêmicos no povoado da Colônia, no município de Jupi, por pais e/ou responsáveis que têm crianças de zero a seis anos de idade sob sua tutela. Trata-se de uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo e de cunho descritivo, pautada sob as concepções de Abramovich (1989), Bettelheim (2002), Mainardes (2008) dentre outros autores que contribuem no aprofundamento da temática. Na coleta de dados, utilizamos um questionário ***on-line,*** criado pelo ***google forms.*** Como resultados aproximativos, emerge que há uma prática efetiva na contação de histórias no âmbito familiar do município pesquisado que se intensificou também em função do isolamento social, provocado pela pandemia e que parece no caso dos sujeitos pesquisados ter contribuído para um maior elo entre pais, filhos e escola, evidenciado nas narrativas que dizem da contação de história desde os primeiros meses de idade das crianças, na perspectiva de possibilitar momentos de interação com ou sem o auxílio de livros, antes mesmo de ingressarem na escola.

Palavras-chave: Contação de histórias; Papel da família; Crianças pequenas; Pandemia.

1. INTRODUÇÃO

A infância é um tempo em que a criança pode viver intensamente sua capacidade de imaginar, (re)descobrir continuamente o mundo e desenvolver sua curiosidade, para assim, desenvolver-se integralmente, e também desenvolver aspectos intelectuais, morais e sociais de forma potencializadora e construtiva no meio em que está inserida (KRAMER, 2005).

As histórias infantis são meios de interação que oferecem elementos para a criança construir a própria identidade, dentre outros, pela ampliação de significados mediados no e por meio do processo cultural vivenciado por ela, no âmbito familiar como primeiro corpo social ao qual ela está inserida. Porém, na maioria das vezes esse acesso se dá apenas no meio educacional, seja por questões socioeconômicas, seja pela ausência de olhares minuciosos para a iniciativas que possibilitem este contato, da criança com os diversos gêneros literários no percurso de seu desenvolvimento.

Ademais, ressaltamos que no Art. 29 na LDB de 9.394/96 "A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". Assim, é de suma importância os responsáveis se fazerem presentes na vida escolar da criança, bem como, toda comunidade, pois, as diversas experiências e vivências refletem muito no desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Nessa perspectiva, o presente estudo problematiza a contação de histórias da literatura infantil, também as advindas da tradição oral, pela família, nos dias vigentes, em função da crise sanitária que vem impedindo o acesso das crianças à escola da educação infantil. Como enfatiza Abramovich (1989, p. 17) em que ler "[...] é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário." Assim, é a partir também de experiências lúdicas e nesse sentido a contação de história pela família que pode-se configurar como uma experiência lúdica e que contribui no processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança. Desse modo, é fulcral que haja participação desta família, principalmente agora diante de tantos empecilhos e mudanças súbitas devido a Covid-19 no cenário atual.

Visto que a narração de contos é uma importante aliada no desenvolvimento integral da criança, dentre outros, por potencializar suas diferentes linguagens e estimular a imaginação, observa-se, entretanto,

que com o passar dos tempos esse hábito ou essa prática vem se desfazendo gradativamente, ao mesmo tempo em que os meios tecnológicos estão ganhando espaço no que diz respeito ao contato da criança com os livros, uma vez que os pais/responsáveis preferem disponibilizar suporte tecnológico ao invés de proporcionar uma interação afetiva e efetiva com seu filho.

Sendo assim, diante dos desafios que estamos vivenciando neste período pandêmico, os pais têm sido instados a assumir e/ou compartilhar com à escola responsabilidades historicamente desempenhadas por profissionais da docência no acompanhamento da aprendizagem das crianças no, ensino remoto. Ainda a este respeito, em meio ao caos estabelecido com as crises da saúde, economia, nas famílias, a pandemia trouxe diversas dificuldades no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças pelo afastamento do convívio diário com os e as crianças e adultos. Porém, em algumas realidades, pode ter proporcionado um maior enlace da família com a escola e vice e versa, a partir de situações interativas, mesmo à distância no tocante a práticas que as famílias podem desenvolver, como é o caso da contação de histórias junto às crianças

Assim, indaga-se neste estudo se está ocorrendo a contação de histórias com as crianças da educação infantil, no convívio familiar, em tempos de pandemia, no povoado da Colônia, no município de Jupi-PE? tais questões nos levam a inquietações e a buscar respostas se há de fato esta prática de contação de histórias na localidade em questão, realizada por esses responsáveis.

O Referencial Teórico fundamentou-se em estudos de Abramovich (1989), Bettelheim (2002), Mainardes(2008) dentre outros autores/as, que contribuíram para uma melhor apropriação acerca da temática supracitada. Trata-se de uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo e de cunho descritivo em cujo percurso metodológico, fez-se necessário utilizar um questionário ***on-line*** criado pelo ***Google forms*** para coletar os dados das famílias, já que o distanciamento social era importante em função do protocolo sanitário na prevenção da doença.

CONTAR E OUVIR HISTÓRIAS, O QUE É?

Visto que o ato de contar histórias perpassa de geração em geração, em que as pessoas mais velhas tendem a contar sua trajetória de vida para seus filhos e netos com o intuito de resgatar suas memórias culturais e suas afetividades que tanto contribuíram para seu crescimento pessoal.

Dessa maneira, como bem enfatiza Mainardes, em que contar histórias é a mais antiga das artes, sendo que o hábito de ouvi-las e de contá-las tem inúmeros significados, estando interligado ao desenvolvimento da imaginação, à capacidade de ouvir o outro e de se expressar, bem como, é possível desenvolver à construção da identidade e os cuidados afetivos. (MAINARDES, 2008). Diante disso, é contando e ouvindo histórias que podemos desenvolver a empatia, o respeito e aceitar o diferente diante dos variados contextos sociais a qual estamos inseridos.

O contato da criança com os diversos gêneros de leituras das histórias infantis, proporcionam um vasto caminho no processo de ensino/aprendizagem, sendo que este é um dos principais passos para desenvolver nas crianças a curiosidade desde as primeiras experiências, sendo também referência para a criança nos seus jogos do " faz de conta", pois além de estimular a criança a pensar, a atenção, ao imaginário, a fantasia, enriquece o indivíduo em infinitas habilidades, inclusive na leitura da palavra e do mundo, como ressalta Abramovich (1989, p.86) [...] é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo[...].

Portanto, é de suma importância oportunizar às crianças o contato com a imensidão das histórias infantis desde seus primeiros meses de idade, seja da tradição oral, seja com histórias mais contemporâneas no livro, contribuindo significativamente para o crescimento de futuros leitores. Como bem descreve, Edmir Perrotti, citado por Maricato (2006, p. 18), "[...] primeiro a criança escuta a história lida pelo adulto, depois conhece o livro como objeto tátil, que ela toca, vê e tenta compreender as imagens que enxerga[...]". Assim, ela descobre respostas para suas necessidades, toma posições em relação a diversas atitudes, soluciona problemas e constrói ideias. A leitura faz com que o indivíduo sinta-se incentivado, tornando-se crítico e criativo.

> Para que a história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (BETTELHEIM, 2002, p.11).

As histórias quando despertam o interesse das crianças, constituem-se como experiências que despertam distintas emoções, suscitam modos de olhar a realidade e, dessa maneira ajudam a lidar com as diversas dificuldades que existem em suas vidas. Segundo a autora Betty Coelho (2001), "a criança que ouve histórias com frequência educa sua atenção, desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia seu vocabulário e principalmente aprende a procurar nos livros novas histórias para o seu entretenimento". (COELHO, 2001, p. 26). Assim, por meio das histórias a criança se transforma e torna-se um bom leitor, na descoberta e compreensão do mundo.

Sendo assim, tornam-se vastos os caminhos que a contação de história pode proporcionar para as crianças, envolvendo linguagens que podem ser utilizadas no ambiente pedagógico e também no familiar, de forma instigante e prazerosa. Desse modo, de acordo com a autora Abramovich, escutar histórias é o primeiro passo para a formação do hábito de leitura, que vai se constituindo no movimento dinâmico e constante de descobertas e de compreensão de mundo, em que a pessoa constrói diariamente seus conhecimentos e o torna em aprendizagens significativas e prazerosas. (ABRAMOVICH, 1989). Tal prática pode ajudar no controle emocional e também no desenvolvimento da concentração, à medida que a história contada prenda a atenção da criança.

Desta forma, no que se refere à leitura de histórias o RCNEI (1998), aponta que,

> A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. (BRASIL, 1998, p. 143).

Assim, é indispensável estas narrativas no processo de construção do sujeito, seja ele grande ou pequeno, histórias são sempre primordiais para o desenvolvimento integral de qualquer ser em constante transformação. Ouvir e ler histórias encanta, fascina e aguça o imaginário da criança, pois lhe permite adentrar em um mundo cheio de descobertas e de mistérios, surpresas, medo, encanto, curiosidade, além de divertir e ensinar de forma intensa e contagiante o mundo que lhes espera. Abramovich (1989) evoca momentos em que os pais, avós, contavam história às crianças ao pé da cama na hora de dormir e ressalta que a partir

daqueles encontros se dava o primeiro contato da criança com o texto, realizado oralmente.

No entanto, lamentavelmente, com a evolução e as transformações ao passar dos tempos, muitas famílias perderam o hábito de contar histórias para as crianças antes de dormir e isso condicionou espaço para outros interesses, como os meios tecnológicos, que substituem com grandes proporções esses momentos afetivos, da criança com o mundo secundário da imaginação. Mas, ainda assim, como aborda Mainardes (2008, p.7): "[...] o fascínio que as histórias exercem sobre o homem não mudou, pois quando se conta uma história lança-se um fio invisível que vai enredando o narrador ao ouvinte, pelas tênues tramas da narração".

Pensando nesse viés, é enfático abordar que a contação de histórias não é estática, pragmática, pelo contrário, as histórias são instâncias que mudam com o passar dos tempos, e estão interligadas com a realidade.

Os contos não são quaisquer histórias, são histórias que falam sobre a nossa vida e que trazem questões muito presentes no nosso dia a dia, na qual, a criança criará conceitos que poderá levar consigo para o resto de sua existência. Bettelheim em seu livro "A Psicanálise dos Contos de Fadas"(2002) enfatiza muito bem como estas histórias estão atreladas a vida cotidiana da criança. Exemplo disso, tem-se a história dos "Três porquinhos", no qual, o conto nos ensina sobre lidar com questões pessoais, com as diversas dificuldades existentes. A história do "João e Maria", que possibilita à criança buscar soluções sozinha, tendo a necessidade de haver autocontrole/noções de limite para tais atitudes, ensina como explorar o mundo nas árduas situações, ensina a lidar com sentimentos de abandonos e frustrações, como os dois protagonistas do conto tiveram que lidar.

Assim, ''Os contos de fadas são ímpares, não são como uma forma de literatura, mas como obras de arte, integralmente compreensíveis para a criança, como nenhuma outra forma de arte o é.'' (BETTELHEIM, 2002, p.12). Percebe-se o quão importante é fazer associações dos contos à vida real da criança, em que ela seja capaz de se compreender dentro da história contada e atuar criticamente na sociedade, aplicando e socializando todos os ensinamentos propostos.

> É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome

> disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula[...] (ABRAMOVICH,1989, p. 17).

A autora define com maestria, o que as histórias possibilitam no âmbito da aprendizagem significativa, em que o professor estabelece momentos de interação, utilizando histórias nas quais a criança adentra em um novo mundo, em que ela possa conhecer lugares especiais e construir conhecimentos da sua realidade por meio dessas narrativas. Como aborda Coelho, [...] a literatura infantil é a arte mais importante das artes, pois sua matéria é a palavra (o pensamento, as ideias, a imaginação), exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do humano[...]. (COELHO, 2001, p.10)

Em virtude das contribuições desses/as autores/as, diversos são os benefícios das histórias, além das citadas ao longo do texto, podemos destacar: a expansão da linguagem infantil, socialização, revelação das diferenças individuais, estímulos cognitivos, aquisição de conhecimentos, formação de hábito e atitudes sociais, interesse pela leitura, cultivo da sensibilização e da imaginação. Além do mais, desperta emoções como: tristeza, alegria, raiva, irritação, bem-estar, saudades e nos leva a descobrir outros lugares e outros mundos.

PAPEL DA FAMÍLIA NA LITERATURA INFANTIL EM TEMPOS PANDÊMICOS

Visto que, o ano de 2020 iniciou de forma atípica, em que todos/as (professores/as, crianças, pais e toda a massa global) tiveram que se adaptar a uma nova realidade, muito dura e de necessidade emergente, trazendo assim, muitos problemas relacionados à aprendizagem, pelo fato das instituições de ensino estarem fechadas, devido ao Covid-19.

Assim, a família passa a assumir o papel de mediadora durante esse processo estudantil da criança. Como ressalta Brejo (2020):

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

Neste sentido é fundamental recorrer à literatura infantil como meio de trazer às crianças possibilidades de desenvolver a imaginação, a

criatividade, o repertório linguístico, e o conhecimento de mundo, incentivando-as ao gosto pelas histórias, ao mesmo tempo em que por meio das narrativas, encontram também possibilidades de entretenimento, neste tempo de distanciamento social.

No entanto, tal prática, requer dos responsáveis dedicação e disposição para interagir com as crianças, pois é no seio familiar que temos os primeiros contatos com o afeto, os valores e as normas. Ressaltando a importância dos pais/responsáveis no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, recorremos também a autores/as/ que tratam do tema-contação de histórias, antes do período pandêmico acontecer. Dentre esses, Aranha (2006), quando afirma "A educação dada pela família fornece "solo" a partir do qual o indivíduo pode agir até para, em última instância, rebelar-se contra os valores, mas sempre a partir dele (...)" (p.96). Visto que a família é o primeiro corpo social a qual a criança está inserida e que constitui local privilegiado para o desenvolvimento humano, é de suma importância desenvolver conhecimentos advindos desse meio.

Segundo Rodrigues (2005, p.4) "A contação de histórias é atividade de incentivo à imaginação em relação ao fictício e o real. Na história e nos fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real". Assim, aos poucos a criança vai diferenciando todos os tipos de emoções existentes, bem como, aprendendo a lidar com os diversos sentimentos e passa a descobrir-se, a si e ao mundo.

Desse modo, é importante que a família utilize as histórias infantis junto às crianças para proporcionar um ambiente saudável, que favoreça de forma interativa a aquisição de diversos conhecimentos, pois a contação permite o desenvolvimento crítico, oferece experiências e desperta o potencial mental e imaginário. Como aborda Villardi (1997): "Porque, para formar grandes leitores, leitores críticos, não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler. [...] com prazer, isto é possível, e mais fácil do que parece." (p.2). Assim, estimular esta prática diariamente favorece a criança diversas possibilidades de mundo e integração.

Mas como ressalta Miguez (2000) "Na maioria dos casos, a Escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer". (p. 28). Outrossim, Freitas, Aquino, Cabral e Silva (2021) ressaltam que houve tentativas por parte de professoras da educação infantil, no sentido de estimular pais e

familiares à prática da contação de histórias, estabelecendo contato com as famílias e obtendo retornos com relação à essa experiência, porém em virtude das dificuldades de acesso, não conseguiram alcançar grande parte das famílias .

Assim sendo, para mergulhar neste mar que as histórias infantis proporcionam, é crucial envolver-se nelas, conversar com cada uma de suas partes, observar a riqueza de adjetivos, cores, objetos e adentrar nos personagens para que de fato tal prática seja efetivada. Especialmente no período pandêmico, coube às famílias e/ou responsáveis, em meio ao caos estabelecido, em função da crise sanitária, assumir e/ou intensificar esses momentos de interação com as crianças.

Face o exposto a "[...] atividade de contar histórias constitui-se numa experiência de relacionamento humano que tem uma qualidade única, insubstituível." (MACHADO, 2004. p 33). E é por meio da interação feita pelos pais e ou responsáveis, que se possibilita um desenvolvimento integral da criança, em meio a laços de afetos que podem marcar esse momento comunicativo, único e rico. McGuinness (2006), reitera importância que o sujeito desde cedo seja incentivado e instigado a desenvolver esse hábito de ouvir e contar histórias. Vejamos, a seguir, estratégias de contação de histórias que podem ser utilizadas durante a pandemia no âmbito familiar.

ESTRATÉGIAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA PAIS E FAMILIARES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Em virtude do isolamento social, tanto os e os/as professores/as quanto pais e/ou responsáveis se reinventaram de uma hora para outra na arte de contar histórias para as crianças. Os/as educadores/as têm sido instados/as a procurar métodos que viabilizem esta prática nos lares da melhor forma, utilizando pequenos vídeos ilustrativos e pretensamente lúdicos, que facilitem o entendimento da história. Do outro lado, têm-se os pais/responsáveis com a missão desafiadora de ajudar diretamente as crianças nesse processo educativo, de forma harmoniosa e também interativa, despertando neles o interesse pelas narrativas.

Assim, pensando na realidade das crianças e também no nível de escolaridade dos e das responsáveis, apresentamos a seguir algumas estratégias que podem ser utilizadas na hora de contar histórias, por pais/responsáveis alfabetizados e letrados, para falar-lhes que não existe hora certa de contar histórias. Toda hora é hora de descobrir meios e

possibilidades de adentrar no mundo, e que proporcionar um ambiente calmo e tranquilo para narrar as histórias é de suma importância, bem como, propor narrativas que despertem a curiosidade e o interesse da criança, questionando-a; ouvindo-a, instigando-a e buscando despertar nela curiosidade e a criatividade no sentido de descobrir outros mundos através das histórias que foram contadas. Assim como bem coloca (BETTELHEIM, 2002, p.17) sobre seguir a orientação da criança para contar os contos de fadas:

> Naturalmente, um pai começará a contar ou ler para seu filho uma estória que ele próprio gostava quando criança, ou ainda gosta. Se a criança não se liga à estória, isto significa que os motivos ou temas aí apresentados falharam em despertar uma resposta significativa neste momento da sua vida. Então é melhor contar-lhe um outro conto de fadas na noite seguinte. Logo ela indicará que uma certa estória tornou-se importante para ela por sua resposta imediata, ou pedindo para que lhe contem a estória outra vez. Se tudo correr bem, o entusiasmo da criança pela estória será contagioso, e a estória se tornará importante também para o pai, se não por outra razão, pelo menos porque ela significa tanto para a criança.

Assim sendo, como postulado pelo autor, de primeira instância, o narrador da história deverá procurar um assunto que tenha apreço ou familiaridade, entretanto, o foco é a criança, logo deve-se atentar se ela gostou ou se sentiu atraída pela contação.

Aos pais/responsáveis que são analfabetos, uma das sugestões mais relevantes é trazer suas memórias de histórias que conheceram na infância, bem como propiciar à criança contatos com pessoas mais velhas, que tenham uma bagagem de conhecimento e experiências excepcionais que possam contribuir na formação deste ser. Diante disso, gravações, filmes, jogos digitais, redes sociais (como ***lives*** no ***instagram***, ***facebook*** e ***youtube***) e imagens ilustrativas também são ótimos recursos que facilitam essa interação das crianças com as narrativas.

De acordo com Lima et al (2020) a contação de histórias é um processo que envolve a arte, elemento que favorece o ensino, resgate de memória, incentivo à imaginação e transformação social que se relacionam com a ciência, a tecnologia e a sociedade. Em seguida, apresentamos um quadro com sugestões de histórias, que poderão ser encontrados em livros e nas redes sociais, como no ***Instagram*** e no ***Youtube*** para contribuir nas escolhas literárias dos pais narradores e das crianças ouvintes.

LIVROS	PERFIS DO INSTAGRAM	CANAIS DO YOUTUBE
Como o filho, antes único, vai se transformar em irmão mais velho? (Robert Starling)	Emília Nuñez	https://www.youtube.com/channel/UCdsUfxjDZXY7yECf-89Sow0w
A Fabulosa Máquina de Amigos (Nick Bland)	Mari Bigio (@marianebigio) • Instagramphoto-sandvideos	https://m.youtube.com/channel/UC6rgOQP6WdqgGE2kgAe1kuQ
Os Tesouros de Monifa (Sonia Rosa Rosinha)	cacandoestorias	https://youtube.com/c/K%C3%A-1tiaPecand
Ilha das Lágrimas (Rodrigo Romão Xavier)	penelope_martins	https://www.youtube.com/c/OBa%C3%BAdaCamilinha
O que tem aí? (Rosinha)	debubuinaleitura	https://youtube.com/user/leitu-rinha
Só Mais Cinco Minutos (Marta Altés)	Flávia Scherner	https://www.youtube.com/channel/UCexAE-KoOFfREhtd2A_2m-Zw

Ao acessar o link abaixo, você será destinado a uma biblioteca interativa que por meio de histórias como estas possibilitará um maior envolvimento de você pai com seus filhos.

file:///C:/Users/PC/Downloads/Linhas%20de%20Caderno%20Agradecimento%20ao%20Professor%20Imagem%20para%20Blog%20(1)%20(1).pdf




Nosso final feliz
AS QUATRO ESTAÇÕES
PARA CRIANÇAS
MAYNARA ABREU
Conta pra Mim
Água
Tchibum no mundo
Tilimpim
o garoto brigadeiro
JUJU VAI VIAJAR...
O CICLO DA ÁGUA...
Planetinha Sua Turma
Mudança Climática
Salvando o planeta
ITEVA
Preservando o Meio Ambiente: para crianças!
NO CIRCO
O palhaço que perdeu a graça
Borboletas bailarinas


A Fábrica de Brinquedos
Serelepe e Bem-me-quer
Pedro, o livrinho que queria ser lido
O LEÃO SEM JUBA
CANTA, PASSARINHO!
O livro dos sorrisos
O PÁSSARO E OS MEDOS
Marcelo, marmelo, formiga
COMIGO NÃO, CAMALEÃO!
O passeio de Amanda
a casa dos animais
Esconde-esconde das Palavras

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de campo de caráter qualitativo, a qual busca compreender aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Para Minayo (2001,p.21), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes[...].

Assim, a pesquisa foi desenvolvida no povoado Colônia, o qual tem em média mil habitantes e está localizado no município de Jupi, interior do Estado de Pernambuco. Conforme já anunciado, o intuito desta pesquisa, consistiu em compreender se vem ocorrendo o processo de contação de histórias pelos pais/responsáveis para as crianças da educação infantil, no âmbito familiar, em tempos de pandemia, desta localidade.

Diante disso, cerca de 100 (cem) questionários foram criados pelo ***Google Forms,*** contendo seis perguntas objetivas e de fácil compreensão, foram disponibilizados por meio das redes sociais (***Whatsapp, facebook*** e ***instagram)*** para famílias que tinham crianças de 0 a 6 anos de idade. No entanto, tivemos a devolutiva de apenas 20 (vinte) respostas de pais/responsáveis que possuem filhos na referida faixa etária, sendo estes os sujeitos envolvidos na pesquisa.

De acordo com Gil (2008,p.122) o questionário configura-se como uma importante ferramenta para o levantamento de dados, haja vista que o seu uso permite alcançar uma grande quantidade de pessoas mesmo não sendo presencialmente já que os meios tecnológicos são os principais recursos de comunicação devido ao novo Coronavírus, este foi o melhor meio de obter as informações solicitadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Levando-se em consideração os multibenefícios que as histórias infantis proporcionam às crianças, concatenamos os dados e, vimos 95% das crianças tiveram o seu primeiro contato com as histórias em casa, 95% também disseram que estreitaram os laços afetivos com as crianças, 5% que ficaram mais estressados. Quanto ao interesse pela literatura infantil segundo os pais e/ou familiares 50% das crianças gostam da literatura infantil, apreciando as imagens. 100% dos pais disseram que acreditam que as histórias despertam possibilidades de mundo e devem ser contadas desde o ventre da mãe. Estes dados indiciam que as crianças da Colônia têm tido contato com as histórias desde a mais tenra idade.

Curiosamente nos dias atuais só 50% gosta de livros, o que nos faz indagar qual o motivo? Uma vez que 100% dos pais afirmam que estimulam as crianças a criar hábitos. Indagamo-nos como se daria este estímulo? Recorremos a Abramovich(1989), quando pontua que escutar histórias possibilita à criança a descoberta de outros lugares, porém os adultos precisam também gostar de ler ou de ouvir histórias, como ressalta Villardi(1997).

Dentre as questões respondidas e analisadas destacamos: com que frequência a contação de histórias ocorre junto às crianças e 65% disseram que contam histórias para as crianças duas ou mais vezes na semana, o que revela que existe uma rotina nessa direção, o que pode estar possibilitando às crianças ampliar o seu universo de compreensão de mundo como afirmam Abramovich(1989) e Bettelheim (2002)

30% afirmam que contam apenas uma vez por semana o que revela o desejo de propiciar às crianças um momento de entretenimento, mas também revela que aspectos outros podem estar contribuindo para o cerceamento desta prática, o que nos remete a Freitas, Aquino, Cabral e Silva (2021) quando apontam a dificuldade que as professoras manifestaram com relação às dificuldades de acesso às famílias, uma vez que se estivesse havendo maior interação provavelmente as crianças estariam tendo mais oportunidades com a leitura e ou contação de histórias.

Ainda corroborando com estas reflexões , vimos que 5% das famílias não têm a prática da contação de histórias, o que dentre outras causas de cunho familiar e/ou econômico, emerge o distanciamento entre família e escola, o que nos remete também a Brejo (2020, quando ressalta que a literatura infantil é um caminho para ampliar possibilidades de as crianças conhecer outras formas de olhar o mundo e administrar sentimentos, também como recurso de auxiliá-las nesses momentos de isolamento e distanciamento da escola, o que significa do convívio com outras crianças e outros adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração todas as informações obtidas durante toda a desenvoltura da pesquisa, observamos que há uma prática se instituindo em relação à contação de histórias pela maior parte das famílias do povoado da Colônia, em que os familiares se preocupam de fato com o processo de aprendizagem dos filhos e que também os livros literários

se fazem presentes no convívio familiar destas crianças, de forma constante e potencializadora.

É válido enfatizar que a contação de histórias estimula a criatividade; possibilita conhecer outros mundos, sejam eles fictícios ou não; desperta a curiosidade; transforma o ser integralmente e tantas outras contribuições que foram citadas ao longo do texto e que são indispensáveis nessa formação. Por isso, este estudo também tem como premissa contribuir para o reconhecimento de que o pai, mãe, responsável ao adentrar a prática de contar ou ler histórias em sua casa, estará contribuindo na formação social, emocional e intelectual da criança desde a mais tenra infância ao mesmo tempo que estabelece e estreita laços de amorosidade com as crianças.

Assim, é lícito postular que deve-se pensar em inúmeras alternativas para desenvolver o gosto pelas histórias, e um dos principais meios que instiga o sujeito é através do método tradicional, aquele passado de geração em geração, de pai para filho, através de belas vivências e experiências significativas que as pessoas mais velhas possuem, e que contribuem bastante no processo de aprendizagem do indivíduo e no interesse deles pelas narrativas.

Diante de todas estas contribuições que este estudo nos possibilitou, como todo estudo sempre tem algo a descobrir e a acrescentar em novas temáticas de pesquisa, assim, com o levantamento de dados sobre a população conseguimos desenvolver outras inquietações que podem encaminhar uma futura pesquisa científica, na qual, se daria em saber se, de fato as crianças que ouvem estas histórias, gostam e interagem com os pais quando os ouvem contar, e, se e de que maneira esta prática contribui no aprendizado deles. Assim, são inquietações para uma próxima pesquisa, para dar complemento a esta que já foi desenvolvida.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: **gostosuras e bobices**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação, 3a edição São Paulo,

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BREJO, J. A. **Leitura e literatura infantil: um alívio em tempos de pandemia**. Jornal Pensar a Educação em Pauta, Belo Horizonte, 14 ago. 2020. Disponível em: Leitura e Literatura Infantil: um alívio em tempos de pandemia – Jornal Pensar a Educação em Pauta (pensar a educação.com.br). Acesso em: 21 jan. 2021.

COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2001

ColloquiumHumanarum. ISSN: 1809-8207, 12(3), 123-133. Recuperado de http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1411

ColloquiumHumanarum. ISSN: 1809-8207, 14(1), 40-51. Recuperado de http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1919

CORDEIRO, K. M. A. O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. 2020. Disponível em: http://oscardien.myoscar.fr/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20EN SINO.pdf.

de Araújo Firman, J. A., Russi Santana, S. C., & Ramos, M. L. (2016**). A importância da família junto à escola no aprendizado formal das crianças.**

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

Gil, Antonio Carlos **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

•FREITAS, M.B; AQUINO, D. T; CABRAL, M.F.S.F.; SILVA, M. C. L. da Profissionalidade Docente e Ludicidade na Educação infantil em Tempos de Pandemia Revista Educação e Cultura Contemporânea | v. 18, n. 54, p. 223-243, 2021. ISSN online: 2238-1279

KRAMER, S. (Org.). Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ártica, 2005.

LDB - Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Parte 1.Graça Vilhena. **youtube**. 3 de mai. de 2016. 30min57s. Disponível em:https://youtu.be/5GSv9hBakWQ. Acesso em: 14 nov. de 2020.

LIMA, V. S; ANJOS, M. B ; RÔÇAS, G . **Contação de histórias: formação, profissionalização e ensino.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 2, p. 1-23, 2020 Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/download/11325/pdf. Acesso em: 21 jan. 2021.

MACHADO, Regina. Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MAINARDES, R. M. A arte de contar histórias: uma estratégia para a formação de leitores (2008). Artigo postado em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em 28 de setembro de 2021.

MARICATO, Adriana. **O prazer da leitura se ensina**. DF: Revista Criança: O professor da educação infantil, 2006.

MCGUINNESS, D. **Cultivando um leitor desde o berço**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

MIGUEZ, Fátima. Nas artes - manhas do imaginário infantil.14. ed. Rio de Janeiro: Zeus,2000.

Moderna 2006. PEREIRA, Elana de Jesus; FRAZÃO, Gabrielle Carvalho e SANTOS, Luciana Castro dos. LEITURA INFANTIL: O valor da leitura para a formação de futuros leitores. Encontro Regional de Biblioteconomia – ERB – 15 a 21/01/12.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RODRIGUES, Maria Bernadete Castro. **O espaço pedagógico na pré-escola**. Mediação, Porto Alegre, 1995. São Paulo:saraiva, 1996. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**.9394/19996.

SOUZA, A. M., & Francisco, O. B. (2017). CONTAÇÃO DE HISTORIAS**: Um recurso pedagógico no desenvolvimento da linguagem.**

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

PERFIS DO *INSTAGRAM, SITES* E CANAIS DO YOUTUBE CONSULTADOS

Emília Nuñez

https://www.youtube.com/channel/UCdsUfxjDZXY7yECf89Sow0w

https://www.instagram.com/cacandoestorias/?hl=pt-br

https://youtube.com/c/K%C3%A1tiaPecand

file:///C:/Users/PC/Downloads/Linhas%20de%20Caderno%20Agradecimento%20ao%20Professor%20Imagem%20para%20Blog%20(1)%20(1).pdf

Mari Bigio (@marianebigio)•Instagramphotosandvideos https://m.youtube.com/channel/UC6rgOQP6WdqgGE2kgAe1kuQ

cacandoestorias https://youtube.com/c/K%C3%A1tiaPecand

penelope_martins https://www.youtube.com/c/OBa%C3%BAdaCamilinha

debubuinaleitura https://youtube.com/user/leiturinha

Flávia Scherner https://www.youtube.com/channel/UCexAE-KoOFfREhtd2A_2mZw

PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA-EDUCAÇÃO INFANTIL: SIGNIFICANTES VAZIOS E TRADUÇÕES NO EIXO DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

KARLA WANESSA CARVALHO DE ALMEIDA
Mestra em Educação, Culturas e Identidades-UFRPE. Técnica na Unidade de Acompanhamento à Educação Infantil e Anos Iniciais na Gerência Regional de Educação da Mata Sul/SEE-PE wanessadeus@hotmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente artigo analisa processos de traduções, no eixo de letramento e alfabetização realizados pelos professores da Mata Sul de Pernambuco nos discursos que sustetam as formações continuadas oferecidas pelo Programa Criança Alfabetizada - Educação Infantil. A pesquisa qualitativa tem perspectiva discursiva postas por Laclau e Mouffe (2015) e Myriam Southwell (2008, 2007) e dialoga com a concepção de tradução Ball, Braun, Maguire (2012) e Lendvai e Stubbs (2012). As análises apontam que a tradução, enquanto atividade de produção de significados, gera uma produção ética-política de atuação, fomentado um espaço criativo de novos territórios educativos e experenciais para a leitura e a escrita através da abordagem curricular da Educação Infantil de Pernambuco. Encontra-se, em curso, um processo de sedimentação dos discursos que fundamentam esse currículo, nesses procedimentos de traduções há uma reafirmação da transversalidade de significados, fruto contextual e relacional de interpretações do educador.

Palavras-chave: Educação Infantil; PCA; Formação Docente.

1. INTRODUÇÃO

O debate sobre alfabetização na Educação Infantil está marcado por uma cisão histórica, de um lado, por aqueles que silenciam a temática, reafirmando não pertencer esta função a Educação Infantil. E por outro lado, há aqueles que advogam a necessidade da aquisição da escrita o mais cedo possível. Esse segundo grupo, tem levado, em muitos casos, a introdução de atividades mecânicas e descontextualizadas de alfabetização na Pré-escola. Essa incongruência epistemológica e de prática curricular, tem se mostrado presente nas construções políticas em nível nacional, pelo ***Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa***, como também, tensionado por proposta própria da Coordenação de Educação Infantil/MEC, a fim de instituir uma política na temática - "Projeto de Leitura e Escrita na Educação Infantil".

Esse contexto discussivo da temática, devido ao contexto do golpe parlamentar (2018) e posteriomente com alterações discursivas realizadas na Base Nacional Comum Curricular, delimitou um espaço de inclinação às práticas associadas ao processo de alfabetização das crianças da pré-escola (quatro e cinco anos). E, desde então, a construção de políticas para a Educação segue na contramão do processo democrático, com a participação dos movimentos sociais e acadêmicos na composição discursiva das políticas educacionais que estabelecem uma interlocução intersetorial com a Educação Infantil

Atualmente, no governo Bolsonaro, esses embates se acentuaram perante a "nova" Política de Alfabetização (2019), que materializam os Programas Conta Pra Mim e Tempo de Aprender, de perspectiva epistemológica cognitiva e baseada no método fônico para a alfabetização. No que corresponde a Educação Infantil, o programa Conta Pra Mim, elenca a literacia como suporte ao processo de leitura e escrita. Recentemente, o edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático –PNLD (2021) configurou-se em uma usurpação dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil, ao compor as obras pedagógicas e livros didáticos sob a perspectiva fônica, com vinculações de ***preparação para a alfabetização***, ferindo princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Todo esse contexto expõe novas complexidades emergidas na cotidianidade da Educação Infantil e os diálogos com a alfabetização. Diante disso, é oportuno evidenciar novas formações discursivas, que se propõem

a abordar as possíveis relações entre Educação Infantil e Alfabetização. Por conseguinte, esse artigo busca problematizar o Programa Criança Alfabetizada para a Educação Infantil do governo de Pernambuco, através da análise dos discursos que sustentam as formações oferecidas pelo programa, e por meio das traduções realizadas pelos professores da Mata Sul. O PCA, lançado em 2019, consiste em uma parceria entre o governo do Estado e os municípios com o objetivo de garantir o direito de todas as crianças serem alfabetizadas na idade certa, ou seja, até os sete anos de idade. Nesse intento, constitui um discurso voltado a interlocução da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental através do "eixo alfabetização". A centralidade dessa interlocução promovida pelo PCA, está posta em como os discursos políticos e curriculares são articulados para legitimar práticas educativas e pedagógicas - junto as crianças pernambucanas.

O objetivo deste artigo é, portanto, analisar as traduções realizados pelos professores da Mata Sul de Pernambuco dos discursos que organizaram as formações continuadas oferecidas pelo PCA- Educação Infantil no primeiro semestre de 2021. Nessa direção, a problemática que nos guia é: como os professores da Educação Infantil da Mata Sul de Pernambuco relacionam suas práticas pedagógicas voltadas ao eixo de alfabetização com as orientações que receberam nas formações continuadas do Programa Criança Alfabetizada?

A investigação está assim, localizada nas intersecções entre políticas educativas curriculares e de formação continuada, e tomam os campos epistemológicos da Educação Infantil e da Alfabetização em relação as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Nesta direção, a pesquisa se fundamenta em noções centrais da teorização desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015); discurso, hegemonia e significante vazio. A centralidade das análises, está posta nos arranjos discursivo dos professores, apoiam-se no conceito de tradução, pois nossa preocupação, reside em como os professores criam sentidos, ou seja, retrata uma construção de significado político-ético (LENDVAI; STUBBS, 2012); (BRAUN; MAGUIRE; BALL, 2012). As complexidades das discussões empreendidas na investigação são constantemente relacionadas as Pedagogias Participativas que sustentam as políticas de Educação Infantil brasileira.

Nesta pesquisa a metodologia empregada é de abordagem qualitativa (Minayo, 2009) e busca analisar os discursos presentes nas formações continuadas do Programa Criança Alfabetizada- Educação Infantil e as

traduções realizadas pelos professores. A teoria do discurso (Laclau, 2011, 2013, 2015) orienta teórico-metodologicamente este trabalho. Nessa perspectiva, compreende-se discurso como "totalidade estruturada resultante da prática articulatória", operante pela contingência- contexto no qual o discurso está inserido, em uma dinâmica relacional, unindo palavras e ações (Mendonça, 2009) em "mecanismos pelos quais os sentidos são produzidos e como eles conferem orientação aos fenômenos sociais" (BURITY, 2008, p. 42).

A construção dos dados ocorreu com informações coletadas no *Google Forms* e a partir de observações dos encontros formativos oferecidas pela Superintendência de Educação Infantil e Anos Iniciais do Estado de Pernambuco a partir da plataforma *Zoom.*

Foram observados nove encontros formativos desenvolvidas no âmbito do PCA no primeiro semestre de 2021, organizadas na tabela abaixo:

FORMAÇÃO	TEMÁTICAS ABORDADAS	CARGA HORÁRIA
Acompanhamento Pedagógico da Educação Infantil.	- Explorar concepção de criança; - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento; - Campos de experiências; - Explorar a importância do vínculo com a escola: engajamento família e comunidade escolar.	3h
	- Atividade com Lápis e papel; - Apresentação dos Instrumentos de Acompanhamento	3h
Formação do Material Complementar (UFPE)	- Reflexões sobre diferentes concepções de alfabetização e as práticas associadas	3h
	- Conceitos de consciência fonológica e fonêmica	3h
	- Atividades com lápis e papel	2h
Seminário de Práticas de Alfabetização e Letramento	- O brincar e suas possibilidades: diversão, aprendizagem e desenvolvimento	1h 30min
	- O brincar em diferentes tempos e espaços	1h 30min
	- Ludicidade: As brincadeiras cantadas e suas possibilidades	1h 30min
	- Corpo e movimento: nutrindo o brincar	1h 30min

Elaborado pela autora, 2021.

O formulário contou com cinco questões voltadas a formação, a reorientação da prática pedagógica, e a concepção de alfabetização posto no Programa Criança Alfabetizada, e dos professores da Educação Infantil. Recebemos 78 contribuições dos municípios que compõe a Gerência Regional de Educação Mata Sul. Desse modo, a construção dos dados

guiou-se a partir de blocos de sentidos. Os blocos de sentidos consideram agrupamentos de relações semânticas, nesse caso, unidos por articulação de significantes vazios: currículo, brincar e alfabetização. Desse modo, os sentidos dos discursos são construídos a partir das relações contextuais vinculados às lógicas políticas e sociais que são evocados por eles.

Assim, quando indagados sobre reorientações das práticas pedagógicas o bloco de sentido emergido foi: ***Contextos de aprendizagem: brincar para se divertir, desenvolver e aprender.*** Ao problematizar a abordagem do eixo de alfabetização nas formações PCA voltada para a Educação Infantil, tivemos o bloco: ***Diálogos curriculares: concepções de criança, desenvolvimento e aprendizagem infantil.*** Quando o questionário focou a compreensão do professor sobre o trabalho pedagógico no eixo de alfabetização emergiu o bloco: ***Alfabetização, oralidade, consciência fonológica e multiplicidade dos usos da escrita.***

O artigo segue organizado por três seções. A primeira, introduz a discussão apresentando a problemática e metodologia; a segunda, discorre acerca da nossa sustentação teórica, discutindo os apontamentos das traduções realizadas pelos professores focando o trabalho pedagógico no eixo de alfabetização; na terceira seção; trazemos as considerações finais.

2. DISCURSOS E TRADUÇÕES REALIZADOS NAS FORMAÇÕES DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA- EDUCAÇÃO INFANTIL.

Os processos de significação do discurso da política curricular e de formação de professores como sistematizado por Myriam Southwell (2008, 2007) e fundamentados em Laclau e Mouffe (2015), são compreendidos como textos políticos e produtos de negociações, numa tentativa provisória de fixar um sentido. Nesse referencial, o discurso é a prática em que a significação é produzida, enquadrado em lógicas de sentidos que estruturam a vida social. Assim, o discurso se materializa em textos, falas e práticas. O modo pelo qual essa construção da significação se processa, explica-se pela prática articulatória:

> [...] nós chamaremos de articulação qualquer prática que estabelece uma relação entre elementos de tal forma que as suas identidades são modificadas como resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada que resulta da prática articulatória, nós a chamaremos de discurso.

> As posições diferenciais, enquanto articuladas a partir do discurso, nós a chamaremos de momentos. Em contraste, nós chamaremos elementos qualquer diferença que não se encontra discursivamente articulada (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 178).

Diante dessa colocação dos autores, os elementos articulados tendem a formar uma cadeia estruturada pelas lógicas de diferença e equivalência, em que uma dessas diferenças assumem a ideia de uma plenitude ausente. Na relação de equivalência, as diferenças não são eliminadas, mas dissolvidas em cadeias equivalenciais, indicando uma cisão entre o sentido literal e a posição contextual.

Os significantes vazios ou pontos nodais, são estruturas particulares que assumem uma posição de universalizar dentro de um determinado campo discursivo, ou seja, são termos que organizam um discurso e têm a capacidade de esvaziar-se parcialmente de seus significados para representar uma cadeia de equivalência que compõe um discurso hegemônico (LACLAU; MOUFFE, 2015). O esvaziamento, portanto, expõe a potência de absorção de um significante.

Para Galak e Southewell (2020), esses significantes são objeto de luta ideológica. Segundo os autores, é nesse aspecto que reside seu potencial e capacidade de interpelação. A fixação oferece certa estabilidade, no entanto, provisória e parcial, e segundo Laclau e Mouffe (2015), constitui o processo de hegemonizar, para que certos sentidos pareçam naturais. A articulação de antagonismos (inclusão de elementos na formação de um discurso) pela cadeia de equivalência, segundo Galak e Southewell (2020), é uma configuração significativa e aberta, que permite compreendê-lo como uma condição de disputas e práticas hegemônicas.

Essa construção de discurso nos permite efetuar relações com o conceito de tradução e pensá-las à partir dos processos formativos do PCA-Educação Infantil no trabalho pedagógico com o eixo de alfabetização. Percebemos a tradução como um processo dinâmico e contextualizado de criação de significado, nunca apolítico ou técnico produto do deslocamento, reflexão e hibridização que atravessa relações de poder (LENDVAI; STUBBS, 2012). Essa compreensão considera as interações discursivas dos contextos situados, materiais, profissionais e externos (BRAUN; MAGUIRE; BALL, 2012), como fomentadores de diversos e diferentes traduções.

Nesse intuito, compreendemos a tradução como uma produção sociodiscursiva de cadeia de equivalência, num curso de interações

discursivas, ou seja, os discursos se (re)constituem, caracterizando posições de sujeito, produzindo, assim, algo novo. Nossa aproximação considera que a lógica da equivalência divide o poder estabelecido pelo ordenamento das políticas curriculares e formativas e das experiências docentes, produzindo uma relativa estabilidade, nesse caso, a tradução.

A compreensão da constituição de uma determinada docência - no âmbito da formação de professores, com ênfase nas práticas discursivas e de significação na ação pedagógica com a alfabetização, auxiliamo-nos a compreender como a hegemonia alude inscrições performáticas, ao passo que a tradução nos indica que os professores não são sujeitos passivos, e agem constantemente sobre os discursos que os interpelam.

A partir desse quadro, entendemos que os discursos em torno do currículo, da formação e da docência na Educação Infantil, de certo modo, pretendem hegemonizar uma ideia de Educação Infantil e não deixa de manter relações com um quadro performativo. Nessa perspectiva, por currículo, compreendemos uma prática de significação produzido pela dinamicidade e imprevisibilidade dos processos de lutas de poder, ou seja, legitimidade para significar, dar sentidos, sempre contingentes. No âmbito dessa investigação, esse currículo é o da Educação Infantil de Pernambuco.

Em vista disso, a formação inicial ou continuada, é concebida como componente de profissionalização, que busca interlocução entre a realidade das instituições infantis e os diferentes saberes dos docentes. A partir dessa compreensão, programas voltados para a formação do professor passam a ser vistos como um mecanismo de ressignificação da profissão e, enquanto política, torna-se prática hegemônica e têm a condição de se enquadrarem em redes significativas socialmente compartilhadas (SOUTHWELL, 2008).

A partir das modificações decorrentes da Base Nacional Curricular Comum aos currículos e a formação docente da educação infantil brasileiro, podemos perceber que as demandas emergentes desse movimento sedimentam uma gramática conceitual e epistêmica, que modelam e requerem novo modo de arranjo curricular de relações e gestão das especificidades da Educação Infantil. Além disso, como produto hegemônico, a BNCC articulou estratégias político-culturais no tocante a Alfabetização para a Educação Infantil, circunscrita por uma abertura discursiva.

Portanto, a compreensão do processo de alfabetização e letramento pode validar, ou não, as propostas curriculares e programas de formação em relação às funções sociais, políticas e pedagógicas da Educação

Infantil descritas nas DCNEI's (2010). O currículo da Educação Infantil de Pernambuco, reafirma que as crianças devem aprender vivenciando experiências que façam sentido para elas, tendo as brincadeiras e as interações como fios condutores do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse escopo, os direitos de aprendizagem como; conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, sustentam uma visão integral do desenvolvimento infantil. Os discursos que compõem o currículo da Educação Infantil de Pernambuco, não fazem referência e nem alusão a alfabetização, embora as relações com essa temática emerjam ao abordar o campo de experiência Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, quando destacam:

> "A imersão na cultura escrita, na Educação Infantil, deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer" (PERNAMBUCO, 2018, p. 77).

No entanto, a temática é introduzida na Educação Infantil de Pernambuco através do Programa Criança Alfabetizada. A construção discursiva do PCA para a Educação Infantil, apresenta articulações discursivas hibridizadas e conjugadas em disputas. O programa defende as premissas curriculares da Educação Infantil, mas sugere um trabalho pedagógico no eixo de letramento e alfabetização. O PCA compreende a alfabetização como aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita, ou seja, o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções (SOARES, 2017).

Esse processo integra-se ao letramento-habilidades, que possibilitem ler e escrever de forma adequada e eficiente, em diferentes suportes, com diferentes finalidades e em interação com diferentes interlocutores e nas diversas situações pessoais, sociais e escolares (SOARES, 2017). Assim, caberia a Educação Infantil, oportunizar vivências e experiências as crianças potencializadoras do aspecto da consciência fonológica e as ajudassem na superação do realismo nominal.

Segundo o Caderno de Mediações Pedagógicas do Professor de Educação Infantil- Pré-escola (2020), alimentar a curiosidade das crianças pelos textos orais e escritos, permitem que elas construam, naturalmente, sua concepção da língua escrita. Nesse caso, o trabalho com a leitura e a escrita tem como centralidade o desenvolvimento da consciência fonológica-percepção dos sons de cada palavra. No caderno de mediações são refletidas situações que estimulam o conhecimento do nome das letras, a

mediação da aprendizagem da escrita do próprio nome e de palavras significavas, bem como, o uso de jogos e rimas. Assim, ações de introdução na cultura escrita podem ocorrer nos momentos de "brincadeira da cultura popular e de faz de contas" da "chamadinha", da "agendo do dia", do "registro do próprio nome," do "ajudante do dia" e dos "jogos" nos quais as crianças desenvolverão paulatinamente seu gosto pela leitura, criatividade e elaboração de hipóteses sobre a escrita e sua representação.

A seguir, busca-se evidenciar as traduções realizadas pelos professores dos discursos que construíram os momentos formativos. A partir de nossa perspectiva teórica-metodológica, localizamos que os discursos das formações foram desenvolvidos a partir dos significantes vazios: Currículo, Alfabetização e Brincar, vinculados a eles, emergem três blocos de sentidos a partir das respostas dos participantes.

2.1 DIÁLOGOS CURRICULARES: CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM INFANTIL.

Esse bloco de sentidos é organizado a partir das traduções postas aos sentidos de currículo. Ao responderem o formulário, as/os professoras(res) indicam em suas discursividades que o currículo é visto a partir da compreensão das especificidades das crianças. Essas marcas nos aparecem com inscrições dos discursos das formações para a criança como sujeito histórico e de direito, que se desenvolve nas interações que estabelece adultos e crianças nas instituições. Ao pontuarem as crianças como atores sociais, sujeito ativo, capazes de expressar de diversas formas suas compreensões, de fato protagonistas no processo de aprendizagem, os professores nos comunicam processos de movimentos singulares de significações efetuadas nos processos formativos que vivenciaram.

Outro elo curricular aparece quando os participantes destacam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e os campos de experiências a partir da reorientação da sua própria prática pedagógica. Para os participantes, as reflexões oportunizadas permite-os redirecionar o fazer docente com as crianças, ***"as orientações nos auxiliam no oferecimento de apoio as crianças em seus processos de desenvolvimento"***. Os participantes enfatizam que a compreensão teoria-prática incide na "melhoria das interações do dia a dia", destacando a ludicidade como fio condutor das propostas a serem oferecidas as crianças.

A premissa que sistematiza as ações pedagógicas e a organização dos contextos de aprendizagem, é o cotidiano. O educador e as crianças são

co-participantes da construção do planejamento curricular. Nas traduções realizadas pelos professores, ao colocar o cotidiano como sustentador de saberes, encontramos elos discursivos com a formação, quando nela se realizar um processo de reflexão sobre os processos de investigação com a turma, com um vídeo de desenho animado "Caillou". A partir da análise do vídeo, os professores foram levados a refletirem sobre a experiência de um passeio cotidiano do personagem (de sua casa a casa de sua avó).

A compreensão dos participantes da identidade e funções da Educação Infantil são expressas: ***"através das formações entendemos a importância de uma educação infantil de qualidade, é importante na aprendizagem da criança"; "nos possibilita conhecer melhor o desenvolvimento da criança nessa faixa etária, os mesmos precisam de bastante atenção e de ações adaptadas para a idade"***. As trocas de experiências entre os docentes emergem como um ponto de contribuição ***"permitem refletir e ressignificar a nossa prática. São sempre muito claras e objetivas"; "Me mostrou possibilidades de ampliar novos horizontes, com novas práticas pedagógicas"*** [1].

A compreensão de currículo, construído em sua cotidianidade, que dialoga com os saberes e mobilizam descobertas, experiências, interações e brincadeiras e de como eles se fazem presente nas propostas oferecidas as crianças, nos levam a compreender que os profissionais da Educação Infantil se encontram num processo de deslocamento da ideia de currículo (antes centrado no professor, hoje na criança), evidenciando que essas traduções estão ligadas aos elementos discursivos que estruturaram as formações continuadas do PCA. A escolha pela construção e condução desses momentos de aprofundamento e debates significativos voltados as questões curriculares, nos parece uma ferramenta profícua de interpelação, visto que, ao subsidiar epistemogicamente as práticas pedagógicas através da compreensão do desenvolvimento e aprendizagem infantil, e do arranjo curricular, permite aos professores atuem com autoria.

Como percebe-se, está em curso um processo de sedimentação dos discursos que fundamentam o currículo de Pernambuco, a criança como sujeito ativo e como centralidade pedagógica, subsidiadas pelas pedagogias participativas. Podemos sintetizar que as traduções realizadas pelos professores ocorrem mobilizando suas experiências docentes e suas

1 As anunciações expressas são oriundas do formulário *Google Forms*.

posições em outros locais sociais, mas que apresentam uma convergem com os sentidos postos pelo PCA- Educação Infantil. Inferimos essa convergência como produto do poder de interpelação do modelo estrutural optado pelo programa a fim de refletir vivências e experiências infantis em contextos situados, considerando como uma grande potencialidade para um currículo que se constitui na prática.

2.2 CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM: BRINCAR PARA SE DIVERTIR, DESENVOLVER E APRENDER

Brincar, é o significante vazio que organizou este bloco de sentidos, nele os sentidos do brincar emergem em seus aspectos essenciais e funcionais. Desse modo, a interlocução desses dois aspectos, aliando-se por um lado pela potencialidade de aprendizagem do brincar espontâneo, e, por outro, como utilizá-lo para potencializar aprendizagens específicas. Nesta conjuntura, quando o PCA sistematiza o discurso sobre o brincar, delimita-o como linguagem da infância, pontuando sua potencialidade ao desenvolvimento infantil e na aprendizagem, referenciando assim, a uma concepção de educação infantil pautada nas pedagogias participativas contexto que se faz na partilha e na vivência de experiências (OLIVEIRA-FORMOSINHO 2007; 2011).

As traduções desse bloco de sentidos, apontam que a construção discursiva visa sustentar práticas pedagógicas que estruturem atividades lúdicas como direito da criança, concebendo-a como participante ativa e construtiva: *"Na maneira lúdica de se trabalhar em sala de aula"; "Fazendo-me refletir sobre a maneira como as crianças aprendem brincando"*[2]. À vista disso, o discurso construído opera pela intencionalidade pedagógica, a partir de compartilhamento de práticas pedagógicas. Vale esclarecer que "compartilhamento" aqui empregado, não designa modelos, e sim um processo de reflexão oriunda de contextos situados.

O brincar é abordado nas formações a partir da intencionalidade do contexto educativo. Assim, duas reflexividades são evidenciadas na construção do discurso do PCA, a primeira localiza a organização de ambientes e espaços oferecidos as crianças, e a segunda, das brincadeiras cantadas e suas possibilidades. A abordagem da organização dos ambientes e espaços segue fundamentada na problemática, em que os espaços

2 As anunciações expressas são oriundas do formulário *Google Forms*.

institucionais possibilitam às crianças aprender, investigar e descobrir? As traduções realizadas pelos docentes do significante vazio brincar, colocam a organização do contexto educativo, como provocativo nas crianças e como suporte aos projetos, pesquisas, investigações, descobertas e aprendizagens de crianças e professores, ou seja, uma rede de relações para que as oportunidades sejam contínuas e significativas.

A abordagem das brincadeiras cantadas e de movimentos, destaca o momento brincante no nível de conexões experiencias plurais. O movimento corporal é compreendido como busca por compreensão, ao indicar as múltiplas linguagens do aprender. Para tanto, a escuta das crianças sobre que brincadeiras que mais gostam e como gostam de brincá-las, permite ao educador oferecer contextos brincantes mais potentes e ligados aos seus interesses. Esses momentos brincantes devem mobilizar: atuação, participação, descoberta, expressão, movimento, interação, indagações as crianças e serem momentos de escuta atenta para novas propostas de ampliação. Ao passo que "permite também que os adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades" (MOYLES, 2002, p. 12).

O brincar está vinculado nas traduções dos professores aos modos de aprendizagem das crianças *"a maneira como as crianças aprendem brincando"* e ao lúdico *"forma lúdica e prazeroso de transmitir conhecimento aos alunos"* e "*de forma lúdicas para que todos aprendam brincando"*. Com esses indicativos discursivos, podemos inferir que o brincar e lúdico ainda são aspectos similares, e necessitam ainda de aprofundamento sobre aspecificidades de sentidos dos termos. No entanto, podemos afirmar que o brincar não é visto como uma imposição ou atividade de passa tempo, mas se faz presente na rotina da turma, como uma fonte de aprendizagem. Esse aspecto é de suma relevância, pois mobiliza uma dinâmica que interconeta sensibilidade do corpo, observação, relações, saberes e ludicidade.

Toda essa articulação referenciada a partir do brincar da criança, sustentam o momento que as formações denominam de desdobrando e ampliando o olhar. Este momento é o de maior interação com a cotidianidade dos participantes, pois os participantes podem pensar coletivamente em como ampliar as propostas de percursos e contextos de investigação e aprendizagem. Sobre isso, um dos participantes ao responder ao formulário destaca: "*Na Educação Infantil o trabalho deve ser prazeroso e estimulante. O professor pode e deve envolver a musicalidade, as cores, sons, traços, entre outros recursos como facilitador da*

aprendizagem." Todavia, esse momento foca nas possibilidades de atuação que aliem brincar ao eixo de alfabetização, um objetivo interlocutivo do PCA na Educação Infantil.

Nessa direção, as traduções dos professores que caracterizam o PCA - Educação Infantil, consideram o brincar como elemento fundamental para aprendizagem, e ao refletir coletivamente sobre "funcionalidades" dessas brincadeiras permitem que os professores não se distanciem de sujeito da sua própria prática, mas que postulem ação e reflexão enquanto espaço da produção de narrativas sobre o fazer e para o fazer (OLIVEIRA FORMOSINHO, 2007). De modo geral, esses pressupostos, no interior das formações, favorece processos coletivos de reflexão e interação institucional, ao problematizar a organização dos espaços, tempos materiais e agrupamentos das turmas que podem orientar mudanças institucional, e das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil.

2.3 ALFABETIZAÇÃO, ORALIDADE, CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E MULTIPLICIDADE DOS USOS DA ESCRITA.

O significante vazio que sustenta esse bloco de sentidos, é a alfabetização. Para o PCA, o trabalho pedagógico nesse eixo tem perspectiva de:

> construir tempos e espaços ricos de possibilidades em leitura e escrita, escutando as crianças, buscando compreender suas experiências dentro e fora da escola, dialogando com as suas curiosidades, mas também apresentando situações diversificadas, desafiadoras em contextos significativos e em situações de aprendizagem compartilhada entre o grupo de crianças e os educadores (CADERNO PCA, 2019, p. 34).

Essa construção discursiva tende a conciliar rupturas históricas, abre um espaço criativo de novos territórios educativos e experenciais para a leitura e a escrita na Educação Infantil. O trabalho sistematizado na concepção do PCA-Educação Infantil subsidia o trabalho do campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação, quando indica como um dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, a criança reconhecer semelhanças e diferenças entre o seu nome e o de seus colegas, quanto à grafia e aos segmentos sonoros: "Ao brincar com os sons das palavras com essas e outras propostas, as crianças começam a se dar conta de que as palavras se relacionam não apenas pelos significados

que elas têm, mas também pelos sons que possuem e compartilham." (Caderno PCA, 2019, p. 118).

Para o PCA- Educação Infantil, a alfabetização é um processo que se inicia na EI, as crianças começam a aprender alguns princípios do sistema de escrita, sendo, portanto, importante entender o que se pode ser feito. Nessa direção, três pontos reflexivos são fundamentais: - crianças pequenas pensam e elaboram conhecimentos sobre a língua; - para escrever é preciso prestar atenção aos sons das palavras que pronunciam; -as crianças precisam ter muitas oportunidades de escrever como pensam e de refletir sobre essa escrita a partir das intervenções feitas pelos professores.

No seminário de práticas de alfabetização e letramento, conduzido pela equipe do ***Centro de Estudos em Educação e Linguagem*** da Universidade Federal de Pernambuco, além de abordar reflexões sobre diferentes concepções de alfabetização e as práticas associadas a elas, foi dado ênfase aos conceitos de consciência fonológica e fonêmica e indicou possibilidades de trabalho com letras e análise fonológica para a Educação Infantil.

O PCA tece um discurso de trabalho no eixo de alfabetização a partir da distinção do que seja consciência fonológica e fonêmica. Nesse sentido, por consciência fonológica, compreende-se um conjunto de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras busca; perceber que suas funções variam em função da unidade sonora e da posição que ela ocupa nas palavras (silaba, fonema, rima) e refletir sobre essas unidades (identificar, contar/segmentar, produzir, comparar) (MORAIS, 2012).

Por sua vez, a consciência fonêmica corresponde a capacidade de manipular fonemas, representações abstratas, segmentos sonoros não pronunciáveis (SOARES, 2017; MORAIS, 2019). Ao diferenciar consciência fonológica e consciência fonêmica, o PCA- Educação Infantil, constrói um posicionamento epistemológico para o trabalho no eixo de alfabetização, marcando o lugar da Educação Infantil (EI) no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), ao passo que argumenta e se coloca contra o discurso da Política Nacional de Alfabetização (2019), voltados ao método fônico com atividades mecanizadas e cartilhadas.

Para o PCA, o desenvolvimento de atividades de análise fonológica e com letras, para que se torne significativa no contexto da Educação Infantil, é necessário situações de aprendizagens com livros de literatura, textos da tradição oral (trava-línguas - parlendas - cantigas) e jogos. Nessa perspectiva, a ênfase está posta na brincadeira e memorização dos

textos de tradição oral, que vivenciado, muitas vezes subsidiarão as atividades envolvendo letras e reflexão fonológica. Vale destacar que não é indicado investir na interpretação de parlendas ou trava-línguas. Assim, explorar sons, comparar palavras, encontrar palavra dentro de palavra e identificar sons, letras a partir de percursos de trabalho com receita, listas, tabelas, bingo dos sons, produção de textos com delimitação de contexto de produção claro (tendo o professor como escriba), se projetam a ludicidade dos contextos de aprendizagem e especialmente por propostas de pesquisa e investigação da turma.

Nas formações PCA- Educação Infantil, as fichas com lápis e papel são apenas um dos recursos possíveis para o trabalho com a linguagem escrita, pois considera-se a criança em sua integralidade, e que sua aprendizagem ocorre brincando, convivendo, explorando, participando, expressando e conhecendo-se. Por isso, chama-se a atenção dos educadores a refletirem sobre as necessidades de movimento e de interação das crianças, e para a qualidade das atividades de lápis e papel, bem como, para a mediação. Ao optar por esse mecanismo, o programa indica uma reorientação do trabalho de roda de conversa, para dimensioná-la como de escuta as crianças, e destacando o papel da literatura infantil e dos materiais e suportes escritos. O grande carro-chefe de trabalho, volta-se as brincadeiras de tradição popular que interseciona as culturas infantis. As propostas partem de leituras de livros e filmes, atividades corporais com música, faz de conta e jogos, pensadas, tanto na realidade presencial, quanto do ensino remoto.

Nessa perspectiva, a compreensão do arranjo campos de experiência tem um papel primordial, pois permite ao professor elaborar propostas de percursos de aprendizagem mais dinâmicos e cada vez menos fragmentado, ligados a velhas ideia de trabalho por disciplina. Portanto, as formações do PCA-Educação Infantil, tem apresentado uma orientação à atuação docente, e abrem-se a pensar outras formas de propor uma atividade de escrita significativa. Sobre essa perspectiva de trabalho percebe-se uma triangulação de sentidos entre letramento, lúdico e consciência fonológica que marcam as traduções realizadas pelos professores, conforme os extratos abaixos:

> "Na perspectiva do letramento, dentro de um trabalho pautado nos gêneros textuais, desde a Educação Infantil" considerando "o campo lúdico e interativo".
>
> "Através dos temas abordados, sugestões, ludicidade, consciência fonológica, textos e orientações".

> "Em uma o pleno desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos nos aspectos sociais, culturais, políticos e afetivos" (PARTICIPANTES DA PESQUISA, 2021).

A sistemática das ações voltadas para o eixo da alfabetização preserva a ludicidade, a criança como centralidade da ação pedagógica e sujeito produtor de culturas inserido em cultura social. Assim, a interação, a mediação segue na percepção de que as crianças devem entender que a palavra é som, envoltas em situações que escrita espontânea e na exploração ativa de diversos materiais escritos, para que possam superarem o realismo nominal.

Nas traduções, percebemos aspectos interdiscursivos que efetuam um alinhamento com os discursos promovidos nas formações:

> "A criança protagonista de sua história através de suas vivências."
>
> "Trabalhar o explorar do falar e do ouvir, por meio de situações interativas e lúdicas."
>
> "De forma a me posicionar como mediadora, ajudando-os naquilo que já sabem, precisam de estímulos"
>
> "O trabalho é realizado com o intuito de respeitar a autonomia da criança, sendo a mesma capaz de realizar analises a partir de canções, brincadeiras, textos em contextos significativos, reproduzir seus próprios textos orais e escritos (sua leitura e escrita)"
>
> "É abrir as portas para um mundo das palavras representadas pelos sons. É onde se dá o pontapé inicial para o mundo da alfabetização"
>
> "O trabalho de alfabetização deve ser desenvolvido de forma lúdica, com objetivos claros respeitando a faixa etária do aluno e sua fase de desenvolvimento." (PARTICIPANTES DA PESQUISA, 2021).

No sentido oposto, localizamos tensionamneto a partir da flutuação de sentidos de alfabetização, vindo a caracterizar que o deslocamento conceptivo nesse campo de atuação docente ocorre lentamente. As ambiguidades históricas da concepção de criança, a infância e o processo de aquisição do sistema de escrita, são alocadas e permeadas por antagonismo. A construção do que seja o trabalho no eixo de alfabetização é um processo em construção, a linha tênue que separa a alfabetização da contribuição que a Educação Infantil pode realizar, muitas vezes pode ser mal compreendido. As traduções, desta forma, apontam para

uma construção antagônica evidenciada em equívocos epistemológicos. Alguns profissionais enfatizaram sua compreensão do trabalho com alfabetização na Educação Infantil, do seguinte modo:

> "Compreendo esse trabalho como uma união, entre atividades que fazem parte da preparação para a alfabetização e a promoção do desenvolvimento de habilidades fundamentais para a aprendizagem de leitura e escrita"
>
> "O trabalhado no processo de alfabetização é a base para educação infantil, pois é a base da educação, onde se concreta conhecimentos habilidades, possibilitando as crianças firmeza em seu processo educacional. Diante disso, reafirmamos que o processo formativo contribui para que esses equívocos sejam amenizados"
>
> "Que ela é base de tudo". (PARTICIPANTES DA PESQUISA, 2021).

As traduções são produzidas a partir da mistura das diferentes posições e movimentos discursivos pelos quais o sujeito opera e transita. Desse modo, compete a tradução, uma atividade de produção de significados que gera uma produção ética-política de atuação. No caso específico das traduções sobre o trabalho no eixo de alfabetização proposto nas formações PCA- Educação Infantil, podemos afirmar que segue uma estrutura fluida e dinâmica, deslocado as forças de interpelação, expondo o caráter de provisoriedade do sentido construído no discurso. As possíveis mudanças de atitudes metacognitivas e pedagógicas dos professores, tendem a reafirmarem uma transversalidade de significados, e não de uma reprodução discursiva, fruto contextual e relacional de interpretações.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arquitetura da investigação em curso, indicou as construções discursivas que sustentaram as formações continuada dos professores de Educação Infantil do Programa Criança Alfabetizada a partir de observações das formações realizadas através da plataforma ***Zoom***, cujo foco esteve nas traduções realizadas dos discursos do eixo de letramento e alfabetização**.**

Os processos de tradução movimentam práticas curriculares e emergem como produção de sentidos, indicando fenômenos discursivos, (des/res) estruturam a realidade, viabilizando novas formações discursivas. E

que se manifestam por meios de gestos, expressões, escolhas, posicionamentos político-pedagógicos na docência com as crianças. O programa de formação continuada do PCA, ao pensar as experiências que serão ofertadas aos participantes, no tocante a aquisição da linguagem escrita pelas crianças de 4 e 5 anos, tem se apresentando na coexistência de saberes experienciais de natureza diversas, em um processo de múltiplas interfaces (cognitiva, emocional, social, cultural, intelectual) que se ajustam e exercem relações umas sobre as outras.

A perspectiva multidisciplinar e a mobilidades dos conceitos de criança, infância, dos contexto de aprendizagens usada na produção dos discursos políticos, das formações e das práticas pedagógicas no eixo de alfabetização na Educação Infantil dispostos no Programa Criança Alfabetizada podem ser consideradas uma referência na abordagem interlocutora com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O discurso hibridizado defende um trabalho de contato com a leitura e a escrita, mas o faz preservando as especificidades das crianças de quatro e cinco anos, sua propostas ofertar ainda as municipalidades reflexões que podem potencializar suas propostas para Educação Infantil. Desse modo, coloca-se como uma possibilidade discursiva ante a programas desenvolvidos pelo governo federal que mecanizam a aprendizagem infantil.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. (2016**). Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa, Editora UEPG.

BURITY, J. A. **Religião, política e cultura.** Tempo Social, *20*(2), 83-113, 2008. Disponivel em: https://doi.org/10.1590/S0103-20702008000200005 . Acesso em: 23 jun. 2021.

FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-participação: A perspectiva associação criança. In: OLIVEIRA**-**FORMOSINHO. J; FORMOSINHO, J. **O Espaço e o tempo na Pedagogia-em-participação**. Porto Editora: Portugal, 2011.

GALAK, Eduardo; SOUTHWELL, Myriam. Procesos y tensiones de democratización en la educación estética Argentina: la Revista de Educación entre los años 1960-1970. Perspectiva **Revista do Centro de Ciências da Educação**.

Volume 38, n.3– p. 01 –19, jul./set.2020–Florianópolis.2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e66756 Acesso em 23. set. 2021.

LACLAU, E. & Mouffe, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LACLAU, E. **A razão Populista**; tradução de Carlos E. Ma. de M. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LENDVAI, Naomi; STUBBS, Paul. Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, vº 01, p. 11-31, jan/jun. 2012. Disponivel em: https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4002/2806 Acesso em: 23 jun. 2021.

MENDONÇA, D. Como olhar "o político" a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, *[S. l.]*, n. 1, p. 153–169, 2012. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/1533 Acesso em: 23 jun. 2021.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAIS, Artur G de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur G. de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MOYLES, J. R. Só brincar? **O papel do brincar na educação infantil**. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO. J; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da Infância**: Dialogando com o Passado, construindo o futuro. Porta Alegre: Artmed, 2007.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos: caderno de meditações pedagógicas: manual do professor** / Secretaria de Educação e Esportes; elaborado por: Ana Carolina Perrusi Brandão ... [et al.]; organizadoras: Ana Carolina Perrusi Brandão,

Ester Calland de Sousa Rosa. – Recife: A Secretaria, 2020.197p.:il. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/22366/PCA_Caderno%20do%20Professor.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: A questão dos métodos. São Paulo, Contexto, 2017.

SOUTHEWELL, M. "Con la democracia se come, se cura y se educa…" Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática in Camou, A., Tortti, C., e Vigueira, A. (Coord), **La Argentina democrática: los años y los libros**, Ed: Prometeo, 2007.

SOUTHEWELL, M. Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado. Cruz Ofelia y Echevarria Laura (Coord.) **El Análisis Político de discurso: usos y variaciones en la investigación educativa**. Ed: Juan Pablos; PAPDI, México D.F, 2008.

SOUZA, G. M. R. de. **Professor reflexivo no ensino superior: intervenção na prática pedagógica**. 2005. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2005.

NOVOS CAMINHOS PARA CONHECER A ESCRITA DAS CRIANÇAS

STEFANY SILVA FERREIRA
Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri- URCA, stefany.ferreira@urca.br ;

ANTONIA RAYANE GONÇALVES DOS SANTOS
Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri - URCA, rayane.goncalvess@urca.br ;

NATÁLIA JAÍNE GONÇALVES DE MELO
Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri- URCA, natalia.jaine@urca.br ;

SAMUEL MORAIS SILVA
Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, samuelms1506@hotmail.com ;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O Programa de Iniciação à Docência-PIBID da Universidade Regional do Cariri-URCA, tem como objetivo proporcionar aos estudantes dos cursos de licenciatura as suas primeiras vivências e experiências como docente**s** em sala de aula, colaborando para que os mesmos consigam colocar a teoria em prática. Este presente trabalho visa relatar as experiências dos bolsistas que cursam Pedagogia, e que integram o Subprojeto de Alfabetização voltado para as crianças do Ensino Fundamental I. Ademais, o Programa de Iniciação à Docência oferece oportunidades de novas aprendizagens para seus bolsistas já no início da sua graduação. E não somente isso, o PIBID vem para possibilitar aos participantes vivências inovadoras e humanizadoras.

Diante disso, através desse relato objetivamos expor as nossas práticas com a docência, em que realizamos algumas atividades, dentre elas se encontra a avaliação diagnóstica que buscava identificar o nível silábico e de escrita em que cada criança se encontrava, e a partir daí elaborar propostas e intervenções que pudessem contribuir e auxiliar na melhoria e no avanço da alfabetização destas crianças. Deste modo, torna-se importante ressaltar que a execução da avaliação diagnóstica foi pensada e realizada de uma maneira lúdica, esclarecendo também que fomos orientadas pela coordenadora do subprojeto e pelos nossos supervisores, tendo como embasamento a teoria da pensadora Emília Ferreiro, antes da efetivação desta atividade.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

As experiências que serão discursadas adiante iniciaram em 2021, porém, salientamos que no ano de 2020 tivemos toda uma preparação por meio de participações como ouvintes em seminários, leituras de textos que nos eram recomendados, em rodas de conversas, grupos de estudos e palestras.

A nossa fundamentação teórica possui como base as ideias da grande pensadora Emília Ferreiro, que defende e afirma que as crianças são sujeitos ativos no processo de aprendizagem e que as mesmas constroem seu próprio conhecimento, tendo como crítica a alfabetização e a pedagogia tradicional como poderão perceber a seguir, segundo Ferreiro (1985 apud, MENDONÇA, 1993, p. 87):

> "Fundamentalmente a aprendizagem é considerada, pela visão tradicional, como técnica. A criança aprende a técnica da cópia, do decifrado. Aprende a sonorizar um texto e a copiar formas. A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos".

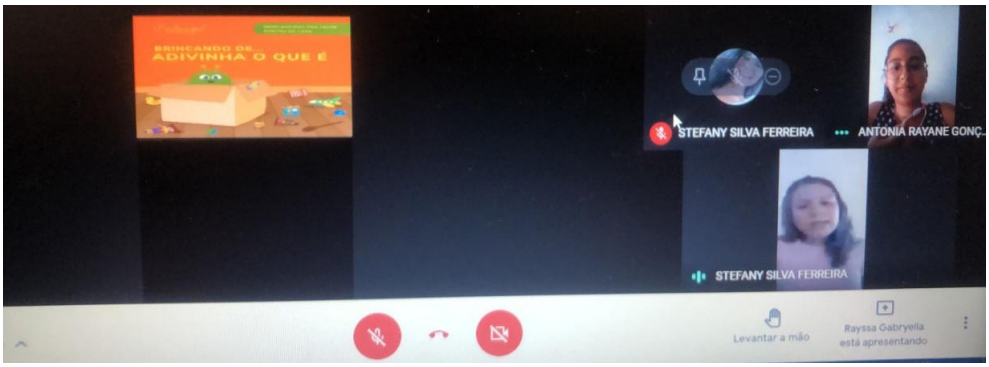
Nesse segmento, esta autora estabelece níveis de escrita (nível pré-silábico, silábico com valor sonoro, silábico sem valor sonoro, silábico alfabético e o alfabético) que colaboraram para nosso embasamento teórico e da mesma forma para a aplicação da avaliação diagnóstica. Salienta-se que Emília Ferreiro lançou uma nova visão sobre a escrita infantil demonstrando que as crianças podem começar a aprender fora do espaço escolar, podendo assim dar os seus primeiros passos no universo da escrita sem a necessidade de um ensino sistematizado e que precisamos aprender a como interpretar essas primeiras escritas infantis.

Segundo a autora, as crianças aprendem muito antes de ingressarem na escola, elas aprendem com tudo que está a sua volta, e é dever do educador reconhecer isso. Por este motivo, consideramos as crianças como seres que podem aprender em diversos espaços que não se restringem somente às instituições de ensino, elas aprendem na interação com o outro, com brincadeiras, em casa, em contato com qualquer ambiente. Levar isso em conta faz com que a prática do professor (a) não seja tradicional, onde se acredita que os conhecimentos das crianças só são relevantes se tiverem sido passados sistematicamente.

Conforme o que foi supracitado, elaboramos todo um planejamento de acordo com o que foi aprendido, tendo como princípio o lúdico que é algo que privilegiamos em nossas práticas docentes, nesse sentido, produzimos slides, os quais continham frases e imagens da brincadeira denominada: "O que é o que é?". Esses slides foram pensados de forma que as crianças pudessem interagir, pois elas tinham que adivinhar e escrever em uma folha de papel totalmente em branco e sem linhas as respostas dos enigmas, e essas palavras faziam parte do cotidiano da maioria das crianças, são brinquedos, e escolhemos esse tema, visto que, reconhecemos a importância do brincar e dos brinquedos para a vida e para o desenvolvimento pleno das mesmas.

Ressalta-se que as palavras seguiam uma ordem crescente, sendo elas: bicicleta (polissílaba); boneco (trissílaba); urso (dissílaba) e trem (monossílaba). É relevante frisar que não houve nenhuma interferência e que as crianças tinham sua autonomia respeitada. Após a escrita do nome de cada objeto, era pedido para que lessem em voz alta e apontando com o dedo o que havia sido escrito, algo que poderá ser notado no registro anexado logo abaixo:

Figura 1 - Avaliação diagnóstica da escrita



Legenda: Registro de um dos momentos em que estávamos realizando a avaliação diagnóstica.

Fonte: Acervo Pessoal das bolsistas do PIBID Pedagogia, da Universidade Regional do Cariri (2021).

Ao terminarmos nosso planejamento, o colocamos em ação com algumas crianças. Iniciamos sempre esses momentos com acolhidas, nesse dia cantamos a música: "Como é o seu nome?", algo realizado com o intuito de nos apresentarmos uns para os outros de uma maneira divertida, cantando seus nomes e também para que elas se sentissem mais confortáveis e acolhidas. Durante esses momentos observamos cada expressão e manifestação que a criança fazia, como por exemplo, o fato de todos repetirem oralmente as palavras para si mesmas enquanto escreviam, além de já diferenciarem letras de números e reconhecerem o alfabeto e os sons das letras. Porém, é interessante destacar que mesmo as crianças tendo esses pontos em comum, algumas se distinguiam por escrever com letras de forma e as demais com letras cursivas.

3. RESULTADOS

Concluímos ao finalizar a avaliação diagnóstica, que grande parte das crianças se encontrava no nível alfabético, o que nos deixou bastante satisfeitas, pelo fato de nos revelar que as mesmas demosntram avanços consideráveis em relação a sua escrita, o que reflete positivamente na apropriação da escrita, enquanto função social, e dessa maneira contribuir significativamente para a sua alfabetização.

Essa atividade fez com que entedêssemos de fato não ser necessário apenas avaliar rigorosamente as crianças. Com a nossa proposta conseguimos compreender o nível de sua alfabetização envolvendo a ludicidade, deixando o ambiente mais confortável e acolhendo a criança.

Isso influenciou positivamente no desempenho delas, pois percebemos que ficaram mais calmas e seguras, findando no seu ótimo desempenho, e se por outro lado tivéssemos sido totalmente técnicas e sem sensibilidade não teríamos possibilitado essa vivência tão rica e importante da melhor maneira. Além disso, essa experiência nos fez aprender como realizar uma avaliação diagnóstica e para fazê-la de forma atrativa, pesquisamos e elaboramos meios para acrescentar o lúdico, o divertido e o brincar em um momento que poderia ser entediante para nós e principalmente para elas, dessa maneira, houve uma vivência transformadora, uma vez que nos possibilitou a refeltir acerca de ter um olhar muito mais humano e sensível para a infância e para nossa futura atuação como profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília: **Reflexões sobre alfabetização.** 26. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

MENDONÇA, O. C. de. **A exclusão da didática silábica na alfabetização: um equívoco da aplicação da psicogênese da língua escrita**. Alfa, São Paulo, v. 37, p. 83-90, 1993.

REINVENTANDO O CONTO CLÁSSICO CACHINHOS DOURADOS: CONTEXTOS PARA CRIAÇÃO DE NECESSIDADES HUMANIZADORAS DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

IVANETE RODRIGUES
Graduada em Pedagogia pelo UNESP Projeto Institucional Pedagogia Cidadã, Birigui – SP. ivanarodrigues2021@gmail.com;

ANA CLÁUDIA BONACHINI MENDES
Doutoranda em Educação pela UNESP Marília – SP, bonachini.thc@gmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A partir dos nossos estudos realizados nos momentos de formação continuada acerca dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento humano na primeira infância, compreendemos que um dos objetivos da Educação Infantil é a criação de condições para que a criança, desde a mais tenra idade, se aproprie dos objetos da cultura e dos conhecimentos produzidos historicamente. Nesse sentido, a apropriação da cultura escrita apresenta possibilidades humanizadoras na medida em que cria contextos para a criança ampliar seu conhecimento de mundo, desenvolvendo a sua imaginação, criatividade, sofisticando seu pensamento e a sua linguagem.

Todavia, o desenvolvimento humano não ocorre espontaneamente, isto é, ele é fruto das interações humanas que estabelecemos com o outro. Da mesma forma, a apropriação dos elementos da cultura é fruto de um processo educativo intencionalmente articulado. E o papel do professor é "[...] criar um espaço rico e provocador de experiências, e enriquecer a atividade das crianças, e acompanhar seu processo de desenvolvimento criando sempre vivências e experiências, mas nunca engessando ou substituindo a experiência da criança." (MELLO, 2006, p.200). Ou seja, quando nós, professores e professoras, entendemos que devemos criar as mediações entre o mundo da cultura e a criança, viabilizamos o desenvolvimento de uma prática pedagógica consciente e intencional rumo aos avanços nas aprendizagens das crianças.

Sou professora de Educação Infantil há 21 anos. Atualmente, estou trabalhando com uma turma de maternal 2 que atende as crianças de 3 anos. Por isso, intensifiquei meus estudos sobre o desenvolvimento na primeiríssima infância, que corresponde ao período de 0 a 3 anos. Em minha breve caminhada pela Teoria, compreendi que é por meio da atividade que as crianças aprendem de forma ativa, orientada por motivos, interesses e necessidades. Assim, por volta dos 2 a 3 anos, as crianças se apropriam dos conhecimentos acumulados historicamente por meio da atividade objetal manipulatória. Nessa atividade, as crianças acumulam experiências promotoras de desenvolvimento humano ao manipularem os objetos, por meio do tateio, das experiências sensoriais e exploratórias, pois, elas percebem e descobrem as características e as propriedades ao passo em que exercitam a percepção, a atenção, a memória e o pensamento. Ampliam seu conhecimento sobre o mundo e criam as generalizações necessárias à constituição da linguagem, elemento

essencial para a compreensão da realidade e atribuição de sentidos. Dessa maneira, o domínio da linguagem, impulsionará qualitativamente o desenvolvimento psíquico, permitindo a apropriação de conhecimentos mais complexos, baseados na percepção e no pensamento e aperfeiçoadas pela influência da linguagem. (MUKHINA, 1995)

Motivada por tais discussões, iniciei o trabalho com os contos clássicos com a intenção de aprimorar e contribuir com os processos de desenvolvimento da atenção, memória, percepção, criatividade, imaginação, função simbólica da consciência, pensamento e linguagem – funções psicológicas superiores fundamentais para a apropriação e objetivação humanas. Sobre essas funções psicológicas superiores, a Teoria nos ensina que elas são produtos da atividade cerebral, mas, fundamentalmente são resultados da interação do indivíduo com o mundo por meio de sua atividade. (FACCI, 2006).

Nesse sentido, o trabalho com a literatura infantil possibilita a ampliação do universo cultural das crianças favorecendo seu ingresso no mundo da cultura escrita por meio de vivências lúdicas e prazerosas. Ao discorrer sobre as práticas de leitura e escrita e sua importância para o deenvolvimento das crianças, Oliveira (2012) pontua que:

> [...] ao apreciar uma história lida pelo professor, a criança tem possibilidade de reconhecer as marcas específicas da língua escrita, o vocabulário e as convenções próprias dos seus diferentes gêneros, e, sobretudo, de perceber a permanência do texto escrito e a possibilidade de evocá-lo a qualquer tempo, a partir de determinadas marcas no papel, das quais o livro é portador. (OLIVEIRA, 2012, p.155)

Por esta razão, um trabalho com histórias e contos infantis cria contextos significativos para motivar as crianças e criar nelas a necessidades humanizadoras de comunicação e expressão. E assim, com esta intencionalidade educativa, organizei e conduzi a sequência de propostas que descritas na sequência deste relato.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

1º momento: Realizei a leitura do conto clássico “Cachinhos de Ouro e os Três Ursos” de autoria da escritora Ana Maria Machado, utilizando entonação de voz para divertir as crianças, por vezes motivando elas na antecipação do que poderia vir acontecer no decorrer da história e

chamando a atenção para os detalhes da narrativa e para as palavras que elas ainda não conheciam.

2º momento: Na área externa da escola, fiz o reconto da história enriquecendo o enredo com a participação das crianças. Na sequência, utilizando bolas de diferentes tamanhos e um aro de basquete infantil, incentivei elas a lançarem as bolas - grande, média e pequena - de acordo com cada personagem, nesse momento, elas foram percebendo que a bola grande não passava pelo aro,pois, era pequeno. Na sala de referência, construímos uma caixa-basquete e possibilitei a continuidade de tentativas, para que as crianças percebessem e relacionassem o tamanho das bolas ao tamanho do orifício. Aproveitei o interesse das crianças para aprofundar as noções matemáticas de tamanho pequeno, médio e grande.

Figura 1 – Percepção de noções matemáticas



Fonte: Registros da professora (RODRIGUES e MENDES, 2021)

3º momento: Propus para as crianças um desafio: disponibilizei círculos de diferentes tamanhos e elas tinham que fazer a disposição deles de forma que nenhum ficasse escondido.

4º momento: Apresentei o vídeo “Cachinhos Dourados e os Três Ursos”, como uma forma diferente de contato com a história. Ao longo da exibição do vídeo, fui incitando a antecipação dos fatos através de

questões sobre a história narrada como: "E agora, o que vai acontecer?" "O que Cachinhos Dourados vai fazer? "É certo o que Cachinhos Dourados fez, entrando na casa de estranhos? Além de fazer a identificação do cenário onde se passa a história, as personagens, os objetos que fazem parte do enredo bem como os principais acontecimentos.

5º momento: Apresentação de um "baú de histórias": Numa caixa, depositei objetos variados para representar elementos da narração da história - tigelas, cadeiras, camas, e o cenário da narrativa – e iniciei a história com "Era uma vez, em uma floresta, viviam ..." e aqui as crianças passaram a contar a história e a cada momento era mostrado um objeto alusivo.

Figura 2 – Narrativas infantis utilizando objetos não estruturados



Fonte: Registros da professora (RODRIGUES e MENDES, 2021)

6º momento: Escrevi e apresentei junto com as crianças um texto instrucional, a receita de receita de mingau. Preparamos a receita e degustamos junto com a turma de crianças da etapa 2.

7º momento: Apresentei outra versão da história Cachinhos Dourados e os Três Ursos na versão do Bebê Ursinho, trata-se de um livro fantoche. Em seguida, as crianças tiveram como meta transpassar o caminho da casa até a floresta utilizando para isso duas folhas de papel sulfite sem pisar no chão e alternando as folhas. Também oportunizei o manuseio do livro e a possibilidade de as crianças recontarem a história para os colegas.

Figura 3 – Recontando a história



Fonte: Registros da professora (RODRIGUES e MENDES, 2021)

8º momento: Classificamos vários objetos considerando determinado os atributos de tamanho (grande, médio e pequeno). Ampliamos o vocabulário de confronto (em cima, embaixo). Utilizando três caixas questionei o tamanho de cada uma colocando-as numa determinada ordem (grande, média, pequena) uma sobre a outra e depois uma dentro da outra. Em seguida fiz desafios individuais como "coloque o bebê urso sobre o papai urso", "coloque o bebê urso no meio da mamãe urso e do papai urso", "coloque o bebê urso embaixo de todos".

3. RESULTADOS

No decorrer desse trabalho desenvolvido a partir do interesse e necessidades apresentados pelas crianças, foi possibilitado a elas o contato com portadores textuais diversos, versões diferentes da mesma história, degustação de receitas, partilha de experiências com as famílias e com outras turmas da escola, manipulação e observação dos atributos dos objetos de maneira contextualizada e apropriação de noções matemáticas interrelacionadas a outras áreas do conhecimento. Com isso, foi possível vivenciar com as crianças situações de aprendizagem que contribuíram para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mencionadas no início desse relato, além do prazer, encantamento, curiosidade e interesse em ouvir e contar histórias. Como resultados desse

trabalho destaco alguns avanços observados nas ações e relatos das crianças:

- Refinamento dos processos de atenção e controle da vontade nos momentos de contação das diferentes versões da mesma história;
- Aprimoramento da linguagem com ampliação do vocabulário, observáveis nas situações onde as crianças foram incentivadas a prever antecipadamente as ações dos personagens e nas situações nas quais assumiram o papel de narradoras da história;
- Intensificação dos processos de percepção e memória, ao serem convidadas a manipularem os objetos e descreverem seus atributos;
- Organização do pensamento, da linguagem e da função simbólica da consciência para recontar a história e atribuir a cada objeto não estruturado um novo significado separando o campo da percepção do campo do sentido, isto é, o que o objeto representa num dado momento.

REFERÊNCIAS

FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia socio-histórica. In: ARCE, A., DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil:** as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

MELLO, S. A.Contribuições de Vigotsky para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S.G.L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotsky e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira &Marin, 2006. P.193-202.

MACHADO, A.M. Cachinhos de Ouro. FTD, 2004.

MUKHINA, Valéria. Psicologia da idade pré-escolar. Tradução de Claudia Berline. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, Z.R. O trabalho do professor na Educação Infantil. (Org.) São Paulo, SP: Biruta, 2012.

O SENTIDO DA ESCUTA DO PROFESSOR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA INTENCIONAL

MARIA FERNANDA LEMOS CARDOSO DE OLIVEIRA
Especialista em Educação Infantil pelo Instituto Educacional do Estado de São Paulo – UNIESP Gurarapes, SP. mfer.lemos@gmail.com

ANA CLÁUDIA BONACHINI MENDES
Doutoranda em Educação pela UNESP Marília – SP. bonachini.thc@gmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Sou professora desde 1993 e desde que assumi minha primeira turma, percebi o quanto minha formação inicial no Curso do Magistério e Graduação foram insuficientes, pois, no meu entendimento, era preciso uma dose a mais de conhecimentos e vivências para aprimorar meu trabalho. Por isso, minhas inquietações e a necessidade de sofisticar minha prática pedagógica com as crianças, sempre me impulsionaram a ser uma pesquisadora do ato educativo. Há algum tempo estamos realizando estudos pautados na Teoria Histórico-Cultural nos momentos destinados à formação continuada do professor. Através desses estudos, ampliei o olhar sobre minha prática, pois, forneceu subsídios para analisar criticamente as concepções que tem pautado meu pensamento e consequentemente minhas ações educativas com as crianças.

Nesse sentido, Lima (2017) afirma que quando o olhar, o pensar e o agir do professor é enriquecido teoricamente, suas ações são orientadas rumo ao pleno desenvolvimento infantil, ou seja, o trabalho do professor poderá incidir positivamente nas condições de aprendizagem e desenvolvimento potencialmente humanizadoras. Trata-se de um desafio e um compromisso social e profissional em conduzir conscientemente os encontros da criança com a cultura e com as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento de sua inteligência e personalidade em patamares sofisticados.

Assim, nesse exercício constante de reflexão sobre a prática, compartilho este relato de experiência, - realizado em uma escola municipal da cidade de Araçatuba-SP, com crianças de 5 e 6 anos, em 2018 - fruto dos meus esforços em atrelar a teoria e com prática, ao mesmo tempo em que vou me constituindo profissionalmente e pessoalmente.

Este trabalho descreve o início e os desdobramentos de um projeto que emergiu da curiosidade das crianças. Destaco também, de que forma a escuta atenta privilegiou as possibilidades de desenvolvimento humano na infância e o papel ativo da criança na definição dos processos de aprendizagem de forma ativa e dialógica.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Ao propor o uso de um livro que apresentava atividades a serem desenvolvidas com as crianças sobre a África, tinha a intenção de complementar uma atividade proposta pelo livro didático, cuja o enunciado,

era para que as crianças desenhassem instrumentos musicais de origem africana dos quais mais gostassem. Assim, levei para a roda de leitura o livro Descubra o Mundo África, Atividades divertidas para as crianças, artesanatos, receitas fáceis, fantasias, decorações, de autoria de Marta Ribón. Através da apresentação do livro, as crianças foram convidadas a construírem um xilofone e um tantã, instrumentos de origem africana. Eu tinha a intenção de propor algo mais significativo, como a construção e a experimentação para depois desenvolverem atividade proposta no livro didático. Ao folhear o livro, me surpreendi com a fala de uma das crianças, J.V[1]. entusiasmado afirmou ter visto no livro a figura do faraó. Atenta à fala e ao interesse da criança, li o título da página que trazia a palavra Egito. Questionei as crianças sobre a imagem presente no livro e percebi uma possibilidade de ampliar a cultura delas, que atentas ouviam o J.V. falar sobre o faraó e complementavam a fala do colega com outras informações. A partir da roda de leitura que se tornou roda de conversa sobre os faraós, planejei uma série de propostas, levando em consideração a curiosidade das crianças sobre o tema. Tendo em vista que,

> A criança que sabemos ser ativa, competente, que aprende na exploração dos objetos, agindo sobre o mundo que lhe é apresentado, precisa encontrar um ambiente que favoreça sua atividade e seu agir sobre os objetos para se encantar, descobrir coisas e ter ideias. Além disso, precisa ter no adulto a pessoa que lhe apresenta o mundo, que esteja convencido de sua competência para tratá-la dessa forma. Sendo assim, o adulto precisa ouvi-la, considerar importante o que a criança traz e valorizar suas produções. (BORGES e MOIMÁS, 2020, p.156)

Desse modo, procurei organizar o trabalho pedagógico proporcionando explorações e descobertas a partir de diferentes linguagens - provocadoras de necessidades e motivos para a criança estar em atividade - que do ponto de vista teórico significa envolver-se por inteiro no processo. Sobre o conceito de atividade, Repkin (2014) nos ensina que sem necessidade, não existe atividade. Por isso, podemos afirmar que a atividade do sujeito ocorre em resposta a algum tipo de necessidade. Ao agir sobre o objeto de conhecimento, internamente motivado pelo desejo e necessidade de apropriação dos conhecimentos historicamente

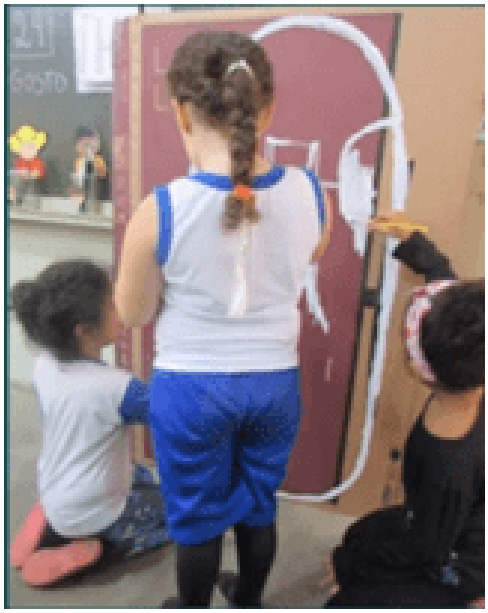
1 Por questões éticas e sigilosas, as crianças serão identificadas com as iniciais de seu nome.

acumulados, o sujeito se humaniza e esse conhecimento se objetiva na formação de sua inteligência e personalidade. Com essas premissas, destaco os principais momentos de encontro da criança com a cultura mais elaborada e as mediações criadas por mim na medida em que fui escutando atentamente os interesses das crianças.

Aprofundamento do tema com informações trazidas pelas crianças e por mim – reunimos informações sobre o antigo rei do Egito Tutancâmon, a utilização de sarcófagos, os rituais de mumificação, a posição geográfica do Egito;

Trabalho com a linguagem pláticas – representação de um sarcófago criado com caixa de papelão;

Figura 1 – Confecção de um sarcófago



Fonte: Arquivos da professora, 2018

Rodas de conversa sobre os hieróglifos – as crianças descobriram que os egípcios inventaram uma forma original de escrever, desenhando os hieróglifos. Na área externa da escola, foi proposto que identificassem as palavras que os desenhos representavam.

Figura 2 – Atividades na área externa



Fonte: Arquivos da professora, 2018

Observação e descoberta de pinturas egípcias em papiros – as crianças descobriram por meio de pesquisas qua às margens do rio Nilo crescia uma planta chamada papiro com a qual eles fabricavam um papel. Propus que as crianças desenvolvessem atividades envolvendo a escrita criando nelas a necessidade de escrever.

Figura 3 – Registros da brincadeira



Fonte: Arquivos da professora, 2018

Conhecendo os vestuários egípcios – Utilizando notebook, as crianças tiveram acesso a imagens dos registro realizados pelos egípcios em paredes e papiros que retratavam o modo como esse povo se vestia;

Em outra proposta, as crianças criaram um vestuário egípcio recortando peças do vestuário de papel para serem incorporadas a fotografia de seu rosto;

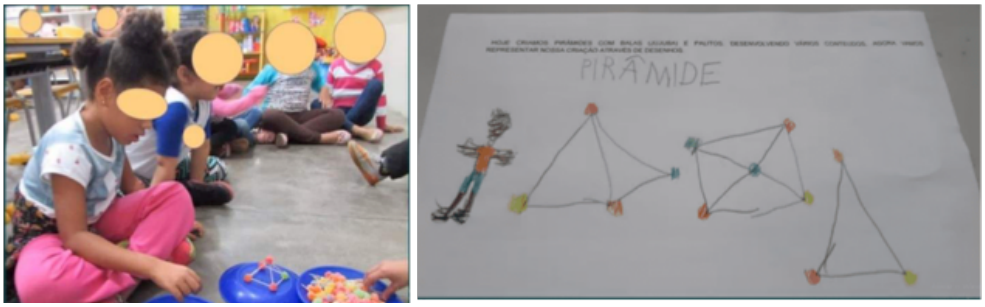
Figura 4 - Criação de um vestuário egípcio



Fonte: Arquivos da professora, 2018

Trabalho com a linguagem matemática - Após observação das pirâmides através de imagens fotográficas, as crianças tiveram uma deliciosa experiência de construírem pirâmides com jujubas e palitos de madeira. Nessa proposta, elas identificaram as formas que surgiam durante cada etapa de construção da pirâmide, sempre colaborando umas com as outras. Na proposta seguinte, elas reproduziram o objeto tridimensional no papel.

Figura 5 – Construção da pirâmides: tridimensional e bidimensional



Fonte: Arquivos da professora, 2018

Linguagem musical – observação e confecção de instrumentos, escuta e produção de sons. As crianças criaram tantãs e xilofone, explorando assim os sons dos instrumentos.

Figura 6 – Confecção de instrumentos musicais



Fonte: Arquivos da professora, 2018

Trabalho com linguagem plástica – As crianças criaram um painel temático de fotografia para ser utilizado no dia da exposição de projetos realizados na escola toda. Os visitantes da exposição puderam ser fotografados como antigos faraós.

Figura 7 – Painel temático do faraó, construído coletivamente.



Fonte: Arquivos da professora, 2018

Trabalho com a linguagem oral e escrita – Elaboramos um texto coletivo sobre nossas descobertas no decorrer o projeto;

Figura 8 – Elaboração de texto coletivo



Fonte: Arquivos da professora,2018

Organização e exposição das produções realizadas com as crianças - As crianças participaram da organização de uma exposição para os familiares. Na ocasião, elas interagiram com os visitantes explicando os conhecimetos que construíram ao longo do projeto.

Figura 9 – Exposição dos trabalhos



Fonte: Arquivos da professora, 2018

RESULTADOS

Através do meu contato direto com as famílias, por meio de informativos sobre o que as crianças estavam vivenciando na escola, procurei estabelecer parcerias ao mesmo tempo em que fornecia informações e trocas de conhecimento para enriquecimento dos diálogos das famílias com suas crianças. Nesse intercâmbio com as famílias, obtive relatos de que as crianças contavam em casa tudo o que aprendiam sobre o Egito.

Na conclusão deste relato, reafirmo a importância da escuta atenta do professor como ponto de partida para a organização das condições que potencializam o desenvolvimento cultural e psíquico das crianças desde a primeira infância. Assim sendo, ao mediar o encontro da crianças com a cultura, por meio das experiências com diferentes linguagens – verbal, escrita, artística, matemática, corporal e científica – e organização do espaço, tempo, materiais e relações sociais dialógicas, foi possível analisar como resultados: a) ampliação do repertório de brincadeiras crianças; b) avanços nas competências comunicativas; c) aprimoramento da capacidade de expressão; d) apropriação de elementos da cultura letrada; e) gosto pela leitura; f) motivação para pesquisar assuntos de intesse; g) interesse pela apreciação e fruição artística e h) desenvolvimento de procedimentos de pesquisa e levantamento de hipóteses.

REFERÊNCIAS

BORGES,A.L. e MOIMÁS, J.X. A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil e os projetos de investigação. In. **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas**: conceitos e práticas pedagógicas / Anderson Borges Corrêa et al. (Org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2020. p. 147-173.

LIMA. E. A. Trabalho pedagógico na Educação Infantil: em busca da atitude ativa de professores e crianças. In: MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (org.). **A questão do método e a teoria Histórico-Cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017, p. 113 - 129.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, Livro II. Uberlândia: EDUFU, 2014. p.213-240.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O FOLCLORE BRASILEIRO: FOI POSSÍVEL NAS AULAS REMOTAS?

VILMA MARIA DO NASCIMENTO SILVA

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta práticas desenvolvidas durante as aulas remotas, na turma de educação infantil, crianças do Pré – II da faixa etária de 5 anos, estudantes da zona rural, Escola Municipal Manoel Domingos de Melo, Sítio Oiteiro. Uma das práticas vivenciadas com a turma foi uma sequência didática na semana do Folclore. Com o apoio do currículo de Pernambuco a BNCC- Base Nacional Comum Curricular.

A sequência didática desenvolvida para educação infantil no período de (17/08/2020 a 21/08/2020) buscou-se trabalhar de forma divertida, interativa através de vídeos aulas e utilizando nosso principal meio de comunicação no momento, a criação de um grupo no whatsApp. Sabemos que o tema folclore que faz parte da nossa cultura, e que é direito das crianças terem acesso. Dessa forma nosso objetivo consistiu em garantir um dos direitos de aprendizagem, "**CONHECER-SE"**, no contato criativo com manifestações artísticas e culturais locais e de outras comunidades, identificando e valorizando o seu pertencimento étnico-racial, de gênero e de crença religiosa, desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade, gosto pessoal e modo peculiar de expressão por meio do teatro, música, dança, desenho e imagens.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Para o desenvolvimento do planejamento da sequência didática, tivemos como apoio do Currículo de Pernambuco que enfatiza que todo nosso planejamento didático deve estar atrelado às práticas sociais dos estudantes, de modo a permitir-lhes (res) significar seus próprios saberes, a partir do diálogo com aqueles socialmente construídos pela humanidade; e garantir a todos a igualdade de acesso aos conhecimentos no espaço escolar. Dessa forma foi trabalhado O que é Folclore? E as lendas? (lenda do Boto, do Saci). Parlendas, Dobradura, focando nos campos de experiências respectivamente: Escuta, fala, pensamento e imaginação, Corpo, gestos e movimento, Espaços, tempo, quantidades, Traços, cores e formas e Eu, o outro e o nós. De acordo com a BNCC, destaca em uma das competências gerais, no tópico 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. Assim as atividades propostas durante a sequência didática procurou adaptar-se aos

novos valores culturais que a sociedade vem experimentando, de forma remota.

Os recursos utilizados: vídeo de Yotube, editor de "Vídeo show" e Canva. Uma das competências gerais definidas pela BNCC, as quais propõem como objetivos a formação integral dos estudantes, no tópico 5, Infere-se: "Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais" [...] pág.27. Nesse aspecto notamos que a prática desenvolvida na atividade proposta oportunizou as crianças da educação infantil a comunica-se através de vídeos gravados e compartilhados no grupo sua aprendizagem de forma significativa.

3. RESULTADOS

Umas das conquistas durante esse período de aulas remotas foi a parceria firmada com a família das crianças que apoiaram e sendo o principal meio de poder chegar em contato com crianças, pela sua família, foi uma troca que deu certo e conseguimos uma aproximação professor -aluno-família. Também através das oficinas e formações conseguimos produzir vídeos mais dinâmicos, utilizando editor de vídeo, e o Canva na produção das atividades, Criação de vídeo animado com contação de histórias, mais dinâmicos. E a participação foi proveitosa, com devolutivas de áudios, fotos e vídeos.

A pandemia trouxe para todos nós um misto de emoções, angústias, mas também nos trouxe o fortalecimento de termos esperança de dias melhores, em relação a iniciar uma nova forma de aprendizagem com a educação infantil, encaramos como uma oportunidade e experiência profissional única de viver com a turma de educação infantil, de poder contribuir com aprendizagem das crianças, e não perderem o acesso aos conteúdos, habilidades e expectativas e os direitos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília, DF, 2016.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Currículo de Pernambuco Para Educação infantil**, 2017. Acesso em 28.10.2020

CADERNOS TEMÁTICOS: UMA ALTERNATIVA CRIATIVA EM MEIO AO TRABALHO REMOTO

EMILIA JULIANA CORREIA DO NASCIMENTO
Mestranda do Curso de Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Peranmbuco - UFRPE, emiliaju.ufrpe@gmail.com;

DÉBORA DA ROCHA CORDEIRO ALVES
Professora da Rede Municipal da Cidade do Recife, debora.agaci78@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O quadro de crise sanitária provocado pela Pandemia da Covid-19 afetou diversas áreas da vida humana, e fortemente a Educação Infantil. Este cenário levou os profissionais e pesquisadores da educação a estudarem meios de minimizar os prejuízos do isolamento social, na tentativa de garantir os direitos das crianças indicados nos documentos mandatórios (RESUMO, 2020). Nesse sentido, o caminho mais utilizado foi a prática do "ensino remoto" onde, proposições de atividades são sugeridas remotamente às famílias através de e-mails ou aplicativos de mensagens, para que sejam realizadas com as crianças.

Essa prática foi a opção aligeirada que minimizou a distância entre escola e estudantes. E neste relato de experiência, nos dispomos a refletir o recorte de uma proposta criativa produzida pela equipe de profissionais do Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI Professor Paulo Rosas, durante a pandemia: os ***"Cadernos de Interação entre crianças, família e escola"***, um instrumento de aproximação e de orientação às famílias em formato de ebook.

O CMEI Professor Paulo Rosas, local no qual atuamos, é uma instituição pública municipal de educação da cidade do Recife, que atende crianças de 0 a 5 anos, e há mais de 14 anos mantém uma parceria com a Universidade Federal de Pernambuco, situando-se no Campus universitário. Suas ações se pautam nos princípios presentes nos documentos oficiais norteadores da Educação Infantil. Entre outros, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) alimenta o Projeto Político Pedagógico da Instituição, que tem como eixo da ação pedagógica as interações e as brincadeiras, considerando a criança como agente de todo o processo educativo.

É neste contexto de atuação e compartilhando nossa experiência enquanto educadoras (uma professora e uma auxiliar de desenvolvimento infantil - ADI) que pretendemos refletir a vivência da introdução dos Cadernos de Interações entre crianças, família e escola em uma turma de crianças do grupo 2 (2/3 anos). Estas crianças estavam no auge do desenvolvimento da linguagem oral, se apropriando dos mecanismos de comunicação social, assim como, do desenvolvimento de habilidades corporais, tendo o movimento como característica marcante. Esses cadernos não devem ser confundidos com apostilados ou livros didáticos, mas trata-se de um material de apoio, ao alcance das famílias, produzidos coletivamente para uma comunidade escolar específica. Entretanto, acessível também para outros grupos interessados.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Enquanto educadoras, assumimos o compromisso de acompanhar as famílias com dicas e orientações que pudessem contribuir para o desenvolvimento desses aspectos, mesmo no contexto familiar. Esse acompanhamento se deu de várias maneiras, e destacamos a produção de Cadernos temáticos como mais um instrumento elaborado pela equipe de professores e ADIs do CMEI, a partir dos encontros de planejamento com a equipe gestora e contribuições das professoras Valéria Nepomuceno, do Departamento de Serviço Social da UFPE, e Ana Carolina Perrusi Brandão, do Centro de Educação da UFPE. A equipe pedagógica identificou, entre temas relevantes e constantes no projeto político pedagógico da unidade de ensino, os que poderiam auxiliar no convívio em casa e elegeram temas como a afetividades, emoções, relações étnico-racias, natureza, além de resgatar memórias afetivas relacionadas às festividades culturais vivenciadas com as crianças na unidade.

Para isso, os educadores do CMEI se atentaram às rotinas dos estudantes através dos grupos de WhatsApp e conversas com os pais a respeito do quanto algumas brincadeiras e vivências poderiam ajudar no desenvolvimento das crianças, mesmo no cenário de pausa nas interações coletivas nas instituições educativas.

2.1 CADERNOS TEMÁTICOS

A distância geográfica não poderia ser um entrave para que, de alguma forma, ainda que minimamente, as crianças pudessem viver o currículo em toda sua dimensão; participando dos diálogos em família; falando de seus sentimentos; ouvindo histórias; explorando o ambiente doméstico; apreendendo e ressignificando espaços e objetos; sobretudo, brincando, ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Recife, 2019, p 21). Logo, o instrumento didático em questão, de maneira contextualizada dialogavam com a Base Nacional Comum Curricular- BNCC e ofereciam propostas e ações, no sentido de viabilizar acolhimento e garantia do vínculo entre estudantes, famílias e educadores. Neste sentido, o resgate das experiências das crianças vivenciadas dentro da instituição estavam presentes nestes cadernos como forma de

aproximar e de garantir o sentimento de pertencimento a um grupo, e também ampliar essas experiências para o ambiente familiar.

Ao contrário do debate em favor do Livro Didático - LD na Educação Infantil, a proposta dos cadernos temáticos vai ao encontro da ludicidade, do movimento livre, das interações, do respeito à criança como sujeito ativo, agente circunscrito em um ambiente que considera sua participação e reinterpretação dos elementos da sua rotina cultural (CORSARO, 2011). Não entendemos esse instrumento como algo que aprisiona, visto que, as experiências de uma criança não cabem em uma folha de papel, elas transcendem o momento da atividade pedagógica tradicional, convencional, canônica e cartesiana (MARTINS FILHO, 2020, p. 119). A Educação Infantil não pode ser considerada uma preparação para alfabetização por meio do desenvolvimento de "habilidades de literácia emergente" como incita o PNA - Programa Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019). Pelo contrário, tem suas especificidades e características próprias, com um currículo que tem como eixo das ações pedagógicas as interações e brincadeiras. O protagonismo das crianças deve ser garantido, sem a sombra de um material didático que engessa e desconsidera contextos e os interesses genuínos dos diferentes grupos de crianças.

Assim, os cadernos temáticos lançam-se como uma inspiração para as famílias de possíveis vivências que já ocorriam no CMEI Professor Paulo Rosas. Os conteúdos incluíam sessões de indicações de boas literaturas, histórias (link de acesso para histórias contadas pelos próprios educadores), propostas de brincadeiras, indicações de grupos musicais, dicas para as famílias sobre diversos temas como Proteção de criança na pandemia (enfrentamento às diferentes formas de violências), como falar sobre morte com a criança, como contribuir para uma infância sem racismo, como aproximar as crianças da natureza, e seções com propostas de atividades específicas para os diferentes grupos, planejadas pelo professor, e neste caso, com a colaboração da educadora ADI.

3. RESULTADOS

Essa parceria pôde ser refletida nas relações afetivas construídas com as crianças, quando assistiam aos vídeos ou ouviam nossa voz. Em certa medida, essa forma de contato aproximava e fortalecia os vínculos com todos da família, contribuindo para uma ação mais diretiva, intencional, cuidadosamente pensada em atenção aos aspectos pedagógicos, físicos e socioemocionais.

Reforçando o campo de experiência ***Escuta, fala, pensamento e imaginação*** - BNCC (BRASIL, 2017) o caderno também motivava as crianças a expressarem suas ideias, desejos, e sentimentos em situações de contação de história, jogos, entre outros, além de favorecer o conhecimento de diversos gêneros e portadores textuais, como fonte de prazer e informação.

Outros campos de experiências como ***O eu, o outro e o nós***, ***Corpo, gestos e movimentos***, ***Traços, sons, cores e formas e Espaços*** e ***Tempos, quantidades, relações e transformações***, também foram contemplados quando as crianças foram convidadas, por exemplo, a vivenciarem experiências sociais ao participar de jogos em família, apreciar e produzir arte com diferentes instrumentos e materiais, explorar diferentes movimentos corporais através de brincadeiras e canções, além de explorar o mundo físico através da observação da natureza e suas transformações.

Os cadernos tiveram um alcance que transcenderam "as paredes do CMEI" inspirando outras instituições a desenvolverem algumas das práticas contidas no material.

As famílias se sentiram acolhidas e as crianças, por sua vez, foram as maiores beneficiadas, tendo garantidos seus direitos de CONVIVER, PARTICIPAR, EXPLORAR, BRINCAR, EXPRESSAR E CONHECER-SE (BNCC, 2017) de forma sensível e prazerosa.

Logo, a proposta dos cadernos temáticos corroborou para leitura do mundo e intervenção nele através da produção de cultura, evocando a liberdade de experiência, pensamento e contestação, desenvolvendo na criança o senso crítico e percepção de si, do outro e do mundo (FREIRE, 1967).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Alfabetização. PNA –Política Nacional de Alfabetização/ Secretaria de Alfabetização -Brasília: MEC, SENF, 2019.

CORSARO, William. Sociologia da infância**.** 2. ed. Tradução de Lia Gabriele R. Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MARTINS FILHO, Altino José. Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil. Florianópolis: Insular, 2020.

RECIFE. Secretaria de Educação. Política de ensino da rede municipal do Recife/ coordenação: Alexsandra Felix de Lima Souza, Jacira L'Amour Barreto de Barros, Nyrluce Marília Alves da Silva. 2 ed. rev. e atual. – Recife: Secretaria de Educação, 2019.

RESUMO da live Estratégias para a EI em tempos de distanciamento social. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (44:51 min). Publicado pelo canal Paulo Sergio Fochi. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9iwf2xuwyp0 . Acesso em: 14 abr. 2020.

POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM POR MEIO DE PROJETOS INVESTIGATIVOS

ELISÂNGELA STORTI MARTINS
Graduada em Pedagogia pelo Unitoledo de Araçatuba, SP. elisstortimartins@gmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Antes de ler esse relato de experiência, convido o leitor a refletir sobre a expressão "protagonismo da criança na aprendizagem". O que ela provoca em seu pensamento? Como nós, professores, podemos partir dessa premissa conduzir nossas ações docentes? Partimos da ideia de que o primeiro passo para compreender nosso papel, é entender quem é a criança e sua maneira de aprender e se relacionar com o mundo.

O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), definem a criança como:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.12)

Assim, buscamos nos pressupostos da Teoria vigostskiana elementos de natureza teórico-práticas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico levando em consideração o que preconiza esse importante ordenamento legal. A criança aprende a partir das relações e interações que estabelece com o outro e com o meio e nesse processo aprende regras sociais, hábitos, costumes, os conhecimentos e assim, vai formando sua inteligência e sua personalidade, dependendo de como se sente e de como é tratada nessas relações e interações. (MENDES e LABADESSA, 2020)

Nesse processo de apropriação e internalização mediados pelas relações sociais e pelo meio sociocultural, Vygotski (1995), pontua que as funções psíquicas superiores - percepção, memória, pensamento, linguagem, atenção, formação de conceitos e emoções – são desenvolvidas desde a primeira infância, passando do estágio natural para o cultural quando mediadas e estimuladas. Desse modo, ele pontua que por meio das vivências e experiências coletivas, as crianças internalizam as aprendizagens, primeiro no âmbito externo (**processo interpessoal)** e num segundo momento no âmbito interno (**processo intrapessoal).** Isso quer dizer que as experiências vividas no âmbito externo,são reconstituídas pelas crianças no âmbito interno de forma dialética, constituindo

assim, sua inteligência e personalidade. Esse processo é denominiado por ele como ***lei genética geral do desenvolvimento cultural.*** (Vygotski, 1995)

Com esta orientação para o trabalho, tenho buscado envolver as crianças com atividades lúdicas, oferecendo objetos estruturados e não estruturados para manuseio das crianças e também criando situações que as façam pensar e refletir sobre o que está sendo proposto, para que as experiências façam sentido e tenham significado para elas. Vale ressaltar que a escuta atenta do professor é essencial nesse processo, pois, é a partir dela que as necessidades e curiosidades das crianças poderão dar origem a projetos de trabalho plenos de sentido e significado para elas.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Estávamos no parque da escola quando uma lagarta apareceu no jardim. Nesse momento, uma das crianças foi em sua direção para pisar no pequeno ser que rasteja procurando um abrigo. Nesse instante uma outra criança alertou, o amigo:

- *"Não pode matar esse bichinho porque é da natureza!"* E todos imediatamente se mobilizaram para proteger a lagarta. Nesse momento intervi na situação, trazendo alguns questionamentos para as crianças acerca do ocorrido. Em seguida, propus que observássemos aquele pequeno animal para descobrir o que era. As crianças se empolgaram em participar e o conflito gerado inicialmente, transformou-se em um projeto de trabalho, que partiu dos interesses e motivações das próprias crianças interessadas em aprender mais sobre a lagarta. Assim, destaco os passos trilhados e as descobertas das crianças no decorrer do projeto.

1º PASSO – ACOLHIMENTO DA LAGARTA PARA OBSERVAÇÃO

Colocamos o inseto em um vidro e o levamos para a sala. Tomamos os devidos cuidados para mantê-lo vivo, não pegando com as mãos, deixando vidro com espaço para entrada de oxigênio;

2º PASSO – REALIZAÇÃO DE PESQUISAS COM AS CRIANÇAS SOBRE O INSETO

Pesquisamos sobre lagartas, borboletas, suas cores e tamanhos, hábitos alimentares.

3º PASSO – VIVENCIANDO A *LEI GENÉTICA GERAL DO DESENVOLVIMENTO CULTURAL*

Nesse processo, observei atentamente a participação da criança que inicialmente tentara pisar na lagarta e notei mudanças em seu comportamento: interação positiva com as demais crianças, observação e participação nos cuidados com a lagarta, participção ativa nas descobertas da turma, relaciomento amigável e compreensivo com os colegas.

4º PASSO – EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM ENVOLVENDO OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO

Apresentei para as crianças. o artista Romero Brito que pintava borboletas e frutas com estilo diferenciado; fizeram trabalhos artísticos envolvendo a simetria; ampliaram a brincadeira de papeis sociais se fantasiando de borboletas para interpretar a música da borboletinha; fizemos a receita de brigadeiro no microondas na cozinha da escola; reproduzimos as fases da vida da lagarta (ovo, lagarta, casulo e borboleta) com massa de modelar; observamos os desenho das folhas roídas pelas lagartas; realizamos leituras sobre o tema; observamos no jardim os diversos tipos de insetos e borboletas que apareciam (e esse ano foi especial porque apareceram diversas borboletas com cores maravilhosas).

5º PASSOS - ENVOLVIMENTO DA EQUIPE ESCOLAR E DAS FAMÍLIAS

As pessoas da escola foram se envolvendo porque queriam ver o que ia acontecer com a nossa lagartinha ou queriam saber em qual cor de borboleta ela se transformaria. As crianças das outras turmas iam nos visitar diariamente para ver nossa lagarta. Os pais perguntavam e também queriam entrar na escola para vê-la, porque os filhos comentavam sobre a lagarta em casa.

6º PASSO – ACOMPANHANDO E QUESTIONANDO O PROCESSO DE METAMORFOSE

Um dia a nossa lagarta ficou grudada de ponta cabeça no vidro, as crianças ficaram animadas pois, sabiam que ela já havia se alimentado o suficiente e que agora era o momento de ela ficar parada para a formação do casulo. No dia seguinte algo havia acontecido, sua cor preta com

pintinhas vermelhas havia descolado de seu corpo e caiu no fundo do vidro, estava com uma cor amarelada, parecia a casca de um amendoim. Questionei as crianças sobre o que achavam que havia acontecido.

– "*Ela tirou a roupinha para dormir.*"
– *"Ela está com calor!"*
– *"Ela não cabe mais naquela roupa!"*
– *"Ela fez o casulo!"*

As crianças estavam empolgadas criando hipóteses para o fenômeno observado. Ficamos alguns dias observando aquele casulo e nada acontecia. Até que um dia ele escureceu, ficou marrom e começou a pingar um líquido avermelhado. Questionei as crianças sobre o que elas achavam que estava acontecendo. Uns disseram que ela havia morrido, outros disseram que ela iria nascer. E esses estavam certos, pois, no dia seguinte a lagarta nasceu e se transformou em uma linda borboleta preta com detalhes laranja nas asas. Então, cada criança sugeriu um nome para a borboleta que havia nascido, tais como: Zoe, Metamorfose, Borboleta, entre vários outros nomes. Após o nascimento refletimos sobre o que deveríamos fazer com a borboleta e chegamos à conclusão que era necessário soltá-la para que pudesse voar pelas flores para fazer a polinização e contribuir para semear novas plantas pela natureza. E assim foi feito, abrimos o pote e a borboleta voou, fazendo a alegria da nossa escola e mostrando o quanto a natureza é mágica, maravilhosa e encantadora.

3 RESULTADOS

Este relato de experiência me fez refletir sobre as infinitas possibilidades de trabalho com as crianças pequenas e como suas necessidades e curiosidades podem originar grandes projetos de pesquisa, plenos de sentido e significado para elas. A realidade objetiva pode ser entendida como um grande laboratório de pesquisas para as crianças ao fornecer a matéria-prima para a apropriação dos conhecimentos. Assim, posso afirmar que no decorrer dessa experiência as crianças tiveram a oportunidade de:

1. comprender o papel de cada um quanto aos cuidados e preservação do meio ambiente;
2. interagir e participar e perceber o quanto é importante unir-se para proteger e cuidar da nossa lagarta e da natureza;
3. vivenciar as formas sociais de comportamento humano em contextos significativos e autênticos;

4. Se apropriar dos conhecimentos socialmente construídos fazendo pesquisas;
5. ampliar o repertório nas diferentes linguagens: matemática, oral e escrita, plásticas e artísticas e investigativas.

Enfim, no meu entendimento e pautado no tenho que (re)aprendido sobre a aprendizagem das crianças, essa é uma das maneiras de conduzir a ação docente considerando o protagonismo infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL (2009). Resolução CNE/SEB 5/2009, estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educaçã**o **Infantil**. *Diário Oficial da União*.

MENDES, A.B.M. e LABADESA, V.M. Os sentimentos e a formação da personalidade infantil: elementos para a organização da prática. In: **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas**: conceitos e práticas pedagógicas / Anderson Borges Corrêa et al. (Org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2020, p. 147-173.

VYGOTSKI, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: Obras escogidas, Tomo III. Madrid: Visor, 1995, p. 139-168.

PRIMAVERE-SE: CORES, SONS, AROMAS E DESCOBERTAS

CAMILA MARIA OLIVEIRA
Doutoranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/PPGE, camila.oliveira@edu.paulista.pe.gov.br;

JÉSSICA MARIA OLIVEIRA
Mestranda do Curso de Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/PPGEdumatec, jessica.mariaoliveira@ufpe.br;

TAÍSSA NASCIMENTO BASTOS
Pós-graduada do Curso de Psicopedagogia da Faculdade Frassinetti do Recife - FAFIRE, e Educação Inclusiva e Coordenação Escolar pela Faculdade Modelo – FACIMOD, taissa.bastos@edu.paulista.pe.gov.br.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O relato de experiência em tela, intitulado: "Primavere-se: cores, sons, aromas e descobertas" foi um projeto desenvolvido remotamente, com as crianças do Grupo III (crianças de 03 anos a 03 anos e 11 meses), realizado no período de 08 de setembro a 1 de outubro do ano de 2021, no Centro Municipal de Educação e Desenvolvimento Infantil (CEMEDI) Maria Anunciada de Arruda, localizado no município do Paulista/PE.

Nesse grupo, especialmente diante do contexto de distanciamento social causado pelo novo Coronavírus, vivenciamos dois momentos de interação com as crianças, o momento síncrono - com até uma hora de duração, onde a professora e as crianças se encontram através da plataforma de videoconferências ***Google Meet***, e o momento assíncrono - com propostas orientadas pela professora a serem mediadas pelas famílias com as crianças, essa interação acontece pelo aplicativo ***WhatsApp***.

O presente projeto surgiu da curiosidade e interesse das nossas crianças pelos elementos da natureza. Nessa direção, pensamos em nosso planejamento, propostas em que as crianças pudessem viver experiências significativas com a natureza, tendo como plano de fundo a primavera, estação das flores, de tantas cores, sons, aromas e aprendizagens significativas.

Sabemos que a relação das crianças com a natureza proporciona o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos: intelectual, emocional, social, espiritual e físico. Como esclarece a autora Gleice Elali (2003) garantir a criança oportunidade de contato com os espaços naturais é uma forma de proporcionar à infância condições plena de desenvolvimento, provenientes da riqueza experiencial.

Na natureza temos uma sala de aula aberta e acessível, na qual oferece para as crianças ricas oportunidades de explorações e experimentações, fazendo com que essas compreendam melhor a si mesmas, ao outro, as relações e o mundo em que habitam.

Conforme o pesquisador Gandhy Piorski (2016, 8m34s) "Quando a imaginação da criança encontra a natureza, ela se potencializa e se torna imaginação criadora. A natureza tem a força necessária para despertar um campo simbólico criador na criança". É nesse encontro que as potencialidades e sensibilidades da criança são desenvolvidas.

Nesse projeto, acreditamos que o brincar e a relação com a natureza são ferramentas essenciais para um mergulho dos sentidos e da

capacidade criadora da criança. Nessa perspectiva, "as vivências ao ar livre, os passeios no entorno podem ser entendidos como possibilitadores de aprendizagens de corpo inteiro, em que são incluídas a atenção curiosa, a contemplação, as sensações, as emoções, as alegrias!" (TIRIBA, 2006, p. 10).

Ao explorarmos essa temática no projeto, também evidenciamos nos documentos legais referentes à Educação Infantil, a importância da relação da criança com a natureza no ensino dessa modalidade da Educação Básica. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, observamos que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular na Educação Infantil devem garantir experiências que "incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza." (BRASIL, 2010, p. 26). Na Base Nacional Comum Curricular pontua-se além do direito de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: explorar **–** elementos da natureza, que as "experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica." (BRASIL, 2018, p. 37).

Essa experiência pedagógica pretendeu envolver as crianças em um mergulho de contemplação, observação, experimentação da natureza, potencializando o processo de aprendizagem e construção de conhecimento. Como ratifica o autor Piorski,

> A criança encontra-se com a natureza, a vida social, as matérias do adulto (incluindo seus gestos), os artefatos e a imaterialidade da cultura, para realizar a tarefa imaginária atemporal de desmanchar o mundo ou, num dizer alquímico, corrigir a natureza. (PIORSKI, 2016, p.31)

Nessa direção, o projeto teve como objetivo possibilitar as crianças interação, experiências e conhecimento do mundo natural, a fim de que os elementos ofertados pela primavera trouxessem sentidos para pensar a vida e o compromisso do cuidado com a natureza.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

No desenvolvimento dessa experiência pedagógica, utilizamos as rodas de conversa, cantigas (como "o cravo brigou com a rosa", "a linda rosa juvenil", "as flores já não crescem mais") apreciação de animações,

contação de histórias (a exemplo de: “Uma arvore”, de Rodigo Mattiole; “Começa numa semente”, de Laura Knowles; “Festa no meu jardim”, de Marcos Bagno), desenho e pintura em diferentes suportes, experimentação sensorial, brincadeiras com possibilidades corporais, experiências de observação e construção de brinquedos e jogos.

Iniciamos o projeto com a proposta das crianças observarem e se atentarem aos sons da natureza ao redor da sua casa, observando se os sons viam de longe ou de perto; quem da natureza produzia o som; quais os sons do dia; quais os sons da noite. Foi solicitado às crianças que encontrassem objetos ou materiais que imitassem algum som da natureza, como uma placa de raio-x que ao balançar se assemelha ao som do trovão.

Após essa observação e contemplação, as crianças nesse primeiro momento coletaram folhas que encontraram no caminho investigativo. O grupo foi incentivado no momento síncrono a perceber essas folhas em suas diferentes cores, formas, tamanhos, texturas. Em seguida, as crianças produziram um jogo da memória com as folhas pares, assim como realizaram uma técnica de pintura chamada “frotagem”, em que é possível perceber no registro a textura dessas folhas da natureza.

Figura 1 – Jogo da memória da natureza



Fonte: compilação da autora, 2021.

Em sequência, no momento síncrono foi vivenciada com as crianças a experiência das tintas com elementos naturais. Cada criança escolheu o elemento disponível em casa, como o colorau (do urucum), o açafrão (da cúrcurma), a beterraba, a terra, etc e misturaram com a cola e a água até ficar em uma textura mais espessa. As crianças nessa proposta puderam entrar em contato com as cores que a natureza pode produzir e realizaram o registro de um desenho com sua tinta natural.

Figura 2 – Tinta natural



Fonte: compilação da autora, 2021.

Seguindo o andamento do projeto, as crianças produziram sua caixa da natureza. Essa caixa seguiu até a finalização dessa experiência pedagógica. As crianças foram incentivadas a guardar e a cuidar de elementos da natureza, que encontrassem em casa ou perto de casa.

Com esses elementos guardados da caixa da natureza, propomos quatro atividades sensoriais e exploratórias. A primeira em uma bacia com água e os elementos da natureza escolhidos pela criança para brincar e senti-los, a segunda vivência foi a produção do gelo da natureza; a terceira proposta foi o bracelete ou coroa da natureza. E a quarta vivência foi a elaboração de bonecos da natureza.

Figura 3 – Experiências promovidas a partir da caixa da natureza



Fonte: compilação da autora, 2021.

Nesse projeto, as crianças puderam também, vivenciar propostas com os animais que vivem no jardim ou mesmo no quintal, a exemplo do caracol, pássaro, borboleta, minhoca, abelha. Foi solicitado às crianças que observassem em sua casa ou perto dela, quais bichinhos apareceram, onde eram suas casas e o que eles estavam fazendo. As crianças trouxeram suas experiências tanto em vídeos, como em relatos no momento síncrono, como em registro através do desenho.

Figura 4 – Propostas bichinhos de jardim



Fonte: compilação da autora, 2021.

As crianças brincaram com a pipa pássaro, com a corrida do caracol, imitaram com seus gestos e corpos, animais, como a iguana e o ciclo de vida da borboleta. Vivenciaram experiências de observação da lagarta comilona, em que ao gotejar água a "lagarta" crescia. Brincaram a partir do sopro com a centopeia rastejante. Brincaram também de adivinhar onde estavam as pintinhas da joaninha em suas casas a partir de rimas.

RESULTADOS

Pudemos perceber, através da atenta observação durante todo o desenvolvimento do projeto junto às crianças, que houve um enorme envolvimento, satisfação em realizar as vivências propostas, bem como um expressivo aumento da assiduidade no envio de registros por parte das famílias.

Ressaltamos ainda, que mesmo tendo mediado um tema tão desafiador de modo remoto, se mostrou de grande importância o intenso contato com a natureza que se apresentava ao redor das casas das nossas

crianças, estabelecendo vínculos com o meio natural, meio este que propiciou momentos significativos, curiosos, ricos de interação e experiências.

REFERÊNCIAS

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola–natureza em educação infantil. **Revista Estudos de Psicologia**. 2003, 8(2), 309-319.

PIORSKI, Gandhy. ***[S. l.: s. n.].*** 1 Vídeo (59m24s). Diálogos do Brincar: criança e Natureza. **Publicado pelo canal Território do Brincar.** Youtube, 4 abr. 2016. Disponível em: <https://youtu.be/L4u8pnqMkQQ>. Acesso em: 05 set. 2021.

_____. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo. Peirópolis, 2016.

TIRIBA, Lea. Crianças, natureza e Educação Infantil. 2006. Trabalho apresentado no GT 07 Educação de crianças de 0 a 6 anos. **Anais da 29a Reunião Científica da ANPEd**. Caxambu, Outubro de 2006. Disponível em: < http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2304--Int.pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

RESSIGNIFICANDO AS VIVÊNCIAS BRINCANTES DURANTE A PANDEMIA EM 2021

DAYSE SANTOS MESQUITA
Pedagoga pela Universidade de Pernambuco. Especialista em Educação Especial Inclusiva pela FALC. Coordenadora pedagógica pela rede municipal de Olinda. Professora em Educação Infantil pela rede municipal de Recife. Integrante do Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade (GPIEDUC). Contato: daysestos@hotmail.com

MARIA DAS GRAÇAS DA SILVA LINS MANZI
Pedagoga pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda - FACHO. Especialista em Educação Pré-Escolar pela Universidade Católica de Pernambuco. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades(PPGECI). Coordenadora pedagógica pela rede municipal de Recife. Professora em EJA pela rede municipal de Olinda. Integrante do Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade (GPIEDUC). Contato: mariamanzi90@yahoo.com

ISSN: 2176-8153

INTRODUÇÃO

Com o surgimento da pandemia da Covid-19, as instituições educacionais tiveram que suspender as aulas presenciais e as crianças foram afastadas do convívio social dos seus pares e educadores nesses espaços. Dessa forma, diante do isolamento, suas rotinas foram alteradas e passaram a ter, em sua maioria, apenas a convivência familiar.

Esse período restrito trouxe desafios e novas experiências para a educação, os docentes tiveram que se reinventar e criar estratégias para o "novo" fazer pedagógico, fazendo uso de ferramentas pouco utilizadas, mas que se transformaram em impulso para buscar novas possibilidades e caminhar na construção do conhecimento e apoio às crianças e seus familiares. Não só pensar no ensino remoto, mas também, ampliar as formas de participação que considerem os sujeitos envolvidos em um contexto de interação e brincadeiras, com respeito à infância e a todas as suas formas de ser e experienciar.

Dessa forma, o presente relato traz a experiência realizada numa Creche da Rede Municipal de Ensino da cidade do Recife – PE, na turma: Grupo I, com doze crianças de um a dois anos. Onde, a principal motivação para a sua realização foi estimular momentos de brincadeiras e a participação ativa da criança durante o período pandêmico nas aulas remotas. Buscamos favorecer momentos de trocas e vivenciar experiências lúdicas e afetivas, entre as famílias e suas crianças, tendo como enfoque as brincadeiras de faz de conta. De acordo com o documento, Brinquedos e Brincadeiras de Creches: manual de orientação pedagógica:

> Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. (BRASIL, 2012, p.11).

Ao brincar as crianças aprendem a interagir, constroem e reconstroem as relações sociais como sujeitos competentes, integrados e participantes num grupo. Neste sentido é importante destacar, que [...] "as crianças são atores sociais e deste modo, elas atuam na dinâmica social, transformando a história e a cultura, o que implica dizer que a criança atua positivamente e ativamente nos processos de socialização e são, acima disto, produtores de cultura." (Abramowicz e Moruzzi, 2016,

p. 30). Ademais, a brincadeira em seu aspecto evolutivo tem um caráter relacional baseado nas diferentes interações. Como bem afirmam Resnick e Simões (2020):

> Nessa direção, a concepção de infâncias, no plural, oportuniza investigar a sociedade com o olhar das crianças, acreditando na capacidade das mesmas de se constituir nas culturas onde se conectam ao tempo em que dada sua agência social, nas interações intra e intergeracionais, modificam o meio em que vivem.

Nesse sentido, precisamos considerar a infância como uma construção social da criança, um conjunto das experiências vividas por ela em diferentes lugares históricos, sabendo que a [...] "infância é uma construção social, uma invenção territorializada na modernidade, com funções estratégicas muito específicas e oportunas." (Abramowicz e Moruzzi, 2016, p.34). Sobretudo, saber que são nas interações de forma ativa que, relacionam-se com seus pares e produzem cultura, ressignificando o mundo onde vivem. Sendo assim, propor uma metodologia ativa, onde a criança é o personagem principal visando manter um maior contexto de interações e brincadeiras, um vínculo efetivo voltado a ações que compreendem as infâncias e os direitos, respeitando seus contextos familiares.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Iniciamos nosso contato com as famílias por meio de ligação telefônica e autorização para inserir os responsáveis no grupo de Whatsapp, após esse primeiro momento de apresentação e acolhida às crianças e suas famílias, marcamos para o grupo uma reunião virtual com os responsáveis, com intuito de nos conhecermos, estreitar os laços, explicar a sistemática do ensino remoto e repassar informes administrativos por parte da gestão, bem como, esclarecer possíveis dúvidas e cuidados no trato pedagógico. A partir disso, foram iniciadas postagens de experiências diárias que estimulam o movimento, a coordenação motora, a oralidade e a percepção da criança, com retorno e acompanhamento da professora.

Seguimos as orientações dos cadernos da Rede Municipal de Ensino do Recife, que trazem a brincadeira e o brincar como foco norteador de todo o processo de ensino aprendizagem das crianças. Dessa forma,

tivemos o cuidado de ofertar vivências que contemplassem de forma simples, mas significativa os direitos de aprendizagem e campos de experiências da BNCC, que reafirmam a criança como ser integral, que se relaciona com o mundo a partir de experiências concretas com distintas linguagens e diferentes parceiros, assegurando assim, o currículo por meio das interações e brincadeiras, onde a criança é o centro do planejamento curricular, como bem afirma as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

> Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2013, p. 97)

Ao trabalharmos com a sequência de atividades objetivamos: Ampliar as possibilidades expressivas das crianças nas brincadeiras, jogos e demais situações, em momentos de interações entre a família; criar oportunidades para o resgate de brinquedos e brincadeiras; estimular a participação da criança em vivências que se utilizem as linguagens corporal, plástica, oral, musical e escrita; estabelecer vínculos afetivos, ampliando as possibilidades de socialização e comunicação infantil; e tornar as crianças atores de seu aprendizado por meio da participação, percepção e a autonomia.

Assim, durante o desenvolvimento das atividades, as crianças demonstraram entusiasmo ao vivenciar as brincadeiras e em manusear diversos objetos onde estão inseridas no seu cotidiano, dessa forma, percebemos que a dimensão lúdica do brincar e da brincadeira contribuíram de forma significativa para as vivências e aprendizagens do Grupo I. Aos poucos fomos nos inserindo nas rotinas das famílias e a cada envio das experiências e suas devolutivas, incentivamos e firmamos a parceria por meio dos retornos, estimulando com áudios, chamadinha de participação, imagens e respostas escritas, assim, buscamos estar sempre disponíveis às necessidades das famílias, uma vez que a rotina familiar é diferenciada de uma rotina vivenciada no ambiente educativo.

A brincadeira em casa foi fundamental para fortalecer o laço de convivência entre as crianças e seus familiares, permitindo que expressem o que sentem e pensam sobre o mundo. É importante para o desenvolvimento infantil, pois brincando constroem sua subjetividade,

constituindo-se sujeitos em determinada cultura. É uma atividade permeada de valores e atitudes, uma vez que, configura-se como elemento promotor da criatividade e expressão de sentimentos que possibilita a significação e ressignificação do mundo pelas crianças. Segundo Faria e Sales (2012, p.121, apud CORSARO, 1997), "o brincar cria oportunidades para as crianças se sentirem parte integrante de um grupo, para fazerem e encontrarem amigos, conseguindo, assim, participar de uma cultura de crianças."

A experiência brincante mediada pelo adulto, possibilitou às crianças estabelecerem relações entre causa e efeito, pois além de oferecer objetos interessantes, complementam as ações com novos significados, as quais, possibilitaram o estar junto, para oferecer um olhar atento e encorajador, brincar, fazer companhia e auxiliar em sua descobertas e iniciativas.

RESULTADOS

Ao propor momentos de interações com as famílias, a criança pôde se tornar sujeito de suas próprias vivências, colaborando e validando as experiências por meio do contato com recursos da natureza, objetos reciclados e diversos materiais de uso doméstico, cuja ludicidade contribui como um caminho para a aprendizagem e na construção do conhecimento. Dessa forma, concluímos que o brincar é fundamental para a construção da identidade e autonomia. "E ao recorrermos às famílias, como apoiadores e facilitadores de experiências, perceberam as vivências lúdicas como um norteador das atividades em todos os sentidos, assim reconheceram a creche como um espaço propiciador do desenvolvimento, da exploração e da experimentação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A., & MORUZZI, A. B. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. Crítica Educativa, Sorocaba (SP), v. 2, n. 2, 25-37, (2016).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2013.

RESNICK, Riva; SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa. INFÂNCIAS NO PLURAL: UMA QUESTÃO DO DIREITO E DA JUSTIÇA SOCIAL.. In: Anais do I Congresso Nacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação. Anais...Garanhuns(PE) UPE, 2020. Disponível em: <https//www.even3.com.br/anais/cnppge/221369-INFANCIAS-NO-PLURAL--UMA-QUESTAO-DO-DIREITO-E-DA-JUSTICA-SOCIAL>.

SALLES, F.; FARIA, V. Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed., [rev. e ampl.]. São Paulo: Ática, 2012.

GT 07
EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS

ANÁLISE DE DOCUMENTOS PUBLICADOS PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA E OS SEUS OLHARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

RENATA PATRÍCIA JORGE DOS SANTOS BARBOSA

JUCELI BENGERT LIMA

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

No campo das concepções sociológicas a respeito da infância, a partir de Ariès, em sua obra História Social da Infância e da Família (1978), é possível repensar o olhar sobre a infância, do equivocado "vir a ser", ou período de transição para a vida adulta caracterizada pela incapacidade e dependência, para a compreensão desta como uma categoria social. Os Marcos Legais das infâncias, no Brasil e no mundo, têm contribuído para normatizar este novo olhar sobre as crianças, sobretudo as de zero a cinco anos, que compõem a Educação Infantil.

É importante ressaltar que a Educação Infantil não é uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, e aqui nos propomos também a repensar o termo "pré-escola", já que os referenciais teóricos e os Marcos Legais que nos fundamentamos definem a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, não sendo apenas uma passagem de acesso à mesma.

O olhar sobre as infâncias precisa abarcar todas as suas pluralidades, portanto trataremos das infâncias no plural, as compreendendo como uma categorial social, sendo fundamental considerar as suas singularidades, pluralidades e contextos que são transpassados por tantas outras questões sociais, tais como classe, raça, etnia, gênero. Dessa forma, é fundamental conceber a prática educativa "como atividade inseparável da prática social" (LIBANEO, 2012, P. 130)

A partir da década de 80 pudemos observar muitos avanços na legislação no que se refere à Educação Infantil. A Constituição Federal de 1988 garantiu este direito à criança, que foi reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, que insere essa etapa do ensino na educação básica. E em seu Artigo 11º, determinou que a responsabilidade pela oferta de Educação Infantil é dos municípios.

Nesse sentido, uma série de documentos oficiais foram publicados pelo Ministério da Educação para subsidiar os municípios e instituições sobre os padrões de qualidade para o atendimento desta etapa da educação básica.

Na contramão de todas as conquistas, em meio ao panorama desfavorável e a todos os retrocessos que a educação vem sofrendo desde 2017, após o golpe parlamentar ao governo da presidente Dilma Rousseff, fomos surpreendidos pela COVID-19, declarada como pandemia pela Organização Mundial de Saúde, em 11 de março de 2020 (UNA-SUS,

2020). Para contê-la, a OMS recomenda três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social.

2. METODOLOGIA

O estudo foi realizado em duas fases:

1. Levantamento bibliográfico e documental das temáticas;
2. A construção dos dados se deu a partir da análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2016), quando serão constituídas categorias teóricas de análise. Por exemplo: foi construído coletivamente; respeita os direitos das crianças; respeita os direitos docentes; prioriza a saúde da criança, propõe o ensino remoto; está em conformidade com a legislação e referenciais teóricos para a Educação Infantil e etc.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Cruz (2020) destaca dois pontos a serem repensados no contexto atual, "O planejamento e implantação de políticas públicas, envolvendo e comprometendo os diferentes níveis municipal, estadual e federal" e a "necessidade de uma atuação intersetorial". A autora destaca a pontualidade da importância das cooperações federais aos munícipios, essas geralmente "associadas à política de governo" Cruz (2020), assim como a complexidade do trabalho interccional no contexto brasileiro já que este, exige a delimitação das interfaces entre diversas áreas sociais e da exegese das atuações entre tais. O contexto pandêmico só evidencia as ações desintegradas que a Educação Infantil vem vivenciando desde sua criação, ainda enquanto assistência social. Aqui e na pesquisa como um todo, é imprescindível quebrar as barreiras do epistemológico e levar em consideração as realidades sociais. Foram analisados seis documentos, publicados pelas entidades MIEIB, Undime, Undime/PE, Conselho Nacional de Educação, Lei 14.040/2020 e MEC, abaixo listados:

- Parecer CNE/CP nº 005, de 28 de abril de 2020;
- Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020;
- Diretrizes para o debate sobre as condições de retomada das experiências interativas no contexto da Educação Infantil, MIEIB, 2021;

- Subsídios para a Elaboração de Protocolos de Retorno às Aulas na Perspectiva das Redes Municipais de Educação, Undime, 2020;
- Educação em tempos de pandemia: orientações pedagógicas aos Municípios, Undime PE, 2020; e
- Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica, MEC, 2021.

Da análise dos documentos é possível refletir sobre a importância da participação pública na construção de documentos e diretrizes para a Educação, sobretudo Educação Infantil. Partindo da interface entre todos os documentos analisados, identificamos que aqueles que foram pensados de forma participativa, com a colaboração da comunidade envolvida, com pesquisadoras e profissionais de Educação Infantil, mostram-se com o olhar mais amplo e contextualizado às realidades vividas nas creches e nas escolas de crianças de 4 e 5 anos, levando em consideração todos os sujeitos envolvidos nesta etapa da educação, assim como as suas particularidades, propondo o olhar para a criança pequena de forma integral, a fim de promover o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo a partir de vivências lúdicas, com base nas brincadeiras e nas interações, estando alinhados aos referenciais que regem a Educação Infantil e às pesquisas e estudos que focalizam a criança pequena.

Palavras-chave: Educação Infantil; Covid 19; Protocolos de convivência.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 14.040**, DE 18 DE AGOSTO DE 2020. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 16 ago. 2021.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim. **A educação infantil e demandas postas pela pandemia**: intersetorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 147-174, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79003/45379. Acesso em 31. mai. 2021

LIBÂNEO. José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

UNA-SUS. **Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus**. 2020. Disponível: https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus. Acesso em 31 ago. 2021

O TEMPO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DE NARRATIVA FÍLMICA

EMILY DE MÉLO FERREIRA
Graduanda em Pedagogia na Universidade de Pernambuco – UPE/Campus Garanhuns.

NATÁLIA FRAZÃO DE ALCANTARA
Graduanda em Pedagogia na Universidade de Pernambuco – UPE/Campus Garanhuns.

KEITY ELEN DA S. MELO
Professora Auxiliar da Universidade de Pernambuco – UPE/Campus Garanhuns. Mestra em Educação PPGE/UFAL.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como finalidade propor reflexões acerca do tempo no cotidiano da educação infantil (EI), o qual é envolvido por uma sucessão de acontecimentos, com ritmos e dinâmicas que caracterizam o trabalho pedagógico nas instituições de EI.

Cabe destacar, que a organização do tempo na EI compreende diversos afazeres e ações diárias das crianças, a exemplo, momentos de chegada e saída, alimentação, higiene, descanso, brincadeira, atividades livres e coordenadas pelos adultos e outras.

Dessa forma, a gestão do tempo no cotidiano da EI apresenta-se como um elemento de atenção especial, por envolver as experiências educativas cotidianamente oferecidas e vivenciadas pelas crianças (BONDIOLI, 2004).

A reflexão aqui proposta, tem como inspiração o filme "Pequenas Flores Vermelhas" (2006)[1], que tem como enredo a história do pequeno Qiang, um menino de 4 anos que é matriculado em um internato para crianças. O tempo no cotidiano desse infantário é permeado por regras, com atividades prescritas e controladoras, mesmo quando as crianças demostram rejeição, como é o caso de Qiang. Ressalta-se, ainda, que o título do filme diz respeito ao sistema de avaliação do internato, em que premia-se as crianças conforme seu comportamento nas atividades propostas.

Diante do descrito, a composição do referido trabalho é organizada por três narrativas cinematográficas advindas do filme "Pequenas Flores Vermelhas", o qual é constituído por um enredo que intenta provocar reflexões acerca da educação das crianças pequenas. Neste trabalho, o foco recairá sobre o tempo no cotidiano da EI, visto que, o enredo do filme é permeado por rotinas reguladoras e disciplinadoras.

METODOLOGIA

Conforme descrito, este texto intenciona tecer reflexões acerca do tempo no cotidiano da EI, tendo como fonte de análise a narrativa fílmica, por ser constituída por uma sensibilidade estética, social e política, o que

1 Filme dirigido por Zhang Yang (Pequim - 1949). Título original: "Kan shang qun hem mei". Gênero do filme: drama/comédia.

permite interação e envolvimento do espectador com o enredo a que se assiste.

Segundo Ellsworth (2001) os estudos voltados ao cinema são nomeados de "modos de endereçamento", por ser um termo envolvido por peso teórico e político, na medida em que atravessa e relaciona a forma peculiar do cinema com outros campos de estudo, como a sociologia e a educação. Ainda conforme a autora, a noção de modo de endereçamento diz respeito à relação entre o texto de um filme e a experiência do espectador. Ideia que segundo os estudiosos do cinema seria um "processo que parece 'convocar' o espectador a uma posição a partir da qual ele deve ler o filme" (ELLSWORTH, 2001, p. 18). Assim, o espectador ocupa um espaço social, pelos modos de endereçamento do texto que é apresentado no filme.

A seguir, descreve-se os três fragmentos elegidos no filme para reflexão e discussão.

3. NARRATIVAS FÍLMICAS COMO FONTE DE REFLEXÕES SOBRE O TEMPO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No filme "Pequenas Flores Vermelhos" há cenas, em que as crianças são organizadas em filas (com divisão sexual, fila de meninas e meninos) para a realização de atividades, como o uso do pátio e ações de higiene (uso do banheiro, banhar-se, lavar e secar as mãos).

Ainda no que diz respeito as ações de higiene, o banheiro é estruturado por um corredor com latrinas, em que as crianças têm que se acocorar uma atrás da outra em latrinas específicas e devem atender às ordens impostas pelas professoras, as quais observam se todas as crianças realizaram suas necessidades fisiológicas naquele momento (a qual era imposta para que acontecesse pela manhã). As crianças que conseguem, são elogiadas pelas professoras, enquanto o pequeno Quiang que por não conseguir, sente-se incapaz e com medo de perder a pequena flor vermelha.

A narrativa descrita sucita a reflexão que o controle do tempo para a realização de ações fisiológicas em creches e pré-escolas não leva em consideração o tempo das crianças, pois, conforme pontua Felipe (2001), obrigar a criança ou deixar à criança por muito tempo em penicos podem trazer consequências de ordens psicológicas para as mesmas, além de ser uma atitude de maus-tratos.

Outra cena que coloca em discussão a pouca visibilidade às ações de atenção pessoal das crianças, é no momento da alimentação. Pois, as crianças são instruídas a fazerem gestos caso desejem mais alimento (com a mão direita levantada pede-se mais arroz e com a esquerda sopa). As crianças não podem falar, não podem ficar de pé e nem usar o banheiro no momento da refeição, caso isso aconteça, perdem uma flor vermelha.

Vale destacar, que as ações ligadas ao cuidado do corpo e à alimentação se constituem como práticas que fazem parte do currículo da EI (BARBOSA, 2009). O momento da alimentação deve ser pensado e organizado para que garanta aprendizagem, autonomia e o bem-estar das crianças. De acordo com Barbosa (2009), por distintos motivos, muitas vezes as crianças na EI são apressadas a se alimentarem, a aguardarem o lanche em filas ou encostadas em paredes, e para a autora, tais situações se configuram como violência institucional.

O terceiro fragmento escolhido do filme, é a cena que mostra todas as crianças reunidas no pátio para se exercitarem. As crianças, em filas (de meninos e meninas) seguem comandos de movimento imposto pela professora. A ação descrita não leva em consideração os ritmos e o tempo subjetivo de cada criança, pois, cada movimento tem tempo determinado para que seja concluído.

De acordo com Batista (2008, p. 9) práticas cristalizadas, como a de propor uma única ação para todas as crianças no mesmo tempo e lugar, "não condiz com as diferentes formas de ser e viver das crianças no mundo". As crianças são sujeitos que rompem com o estabelecido (BATISTA, 2008), e nesse sentido, Quiang no filme em diversos momentos nos mostra que o universo das crianças é constituído pela imaginação, criatividade e brincadeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas fílmicas descritas convida-nos a refletir sobre a gestão do tempo em creches e pré-escolas, suscitando a reflexão que rotinas prescritas e reguladoras não levam em consideração os tempos e ritmos específicos das crianças, seus gostos e vontades. Pois, suas múltiplas vivências esbarram em propostas únicas, uniformizadoras e homogêneas (BATISTA, 2008). Nesse sentido, é necessário repensar acerca de práticas que violam os direitos das crianças, e secundarizam seus interesses, desejos e participação.

Palavras-chave: Tempo; Educação Infantil; Criança.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica e UFRGS, 2009.

BATISTA, R. Cotidiano da educação infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças. *In*: **Revista Zero-a-Seis**. V.10, Nº 18, jul-dez. 2008.

BONDIOLI, A. A observação do contexto educativo: uma perspectiva de pesquisa sobre os tempos do cotidiano. *In*: BONDIOLI, Anna. (org.). **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de caso. Tradução: Fernanda Ortale e Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2004. p. 19-29.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 8-77.

FELIPE, J. Desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky e Wallon. In: CRAIDY, M. C; KAERCHER, G. E. P. da S. (orgs.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 61-66.

FILME: "**Kan shang qu hen mei**". "Pequenas Flores Vermelhas". Origem: China/Itália (2006). Comédia/drama.

QUAIS OS POSSÍVEIS DO DELÍRIO DO VERBO PARA PENSAR OS CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

VANESSA GALINDO ALVES DE MELO
Mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro acadêmico do Agreste, UFPE/CAA, vanessa-gam@hotmail.com;

JULIANA SILVA ALMEIDA
Mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco–Centro acadêmico do Agreste, UFPE/CAA, julianaalmeidaufpe@gmail.com;

CONCEIÇÃO GISLANE NÓBREGA DE LIMA SALLES
Trabalho orientado pela Professora Drª. Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles do Núcleo de Formação docente – UFPE/CAA, conceicao.nlima@ufpe.br;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

> O delírio do verbo estava no começo, lá onde a Criança diz:
> Eu escuto a cor dos passarinhos. (BARROS, 1993, p. 17)

Os versos que abrem essa tessitura escriturística nos inquietou... Dizeres de uma infância que diz de si mesma e do mundo ao seu redor... Dizeres que também são gestos, fazeres, aprenderes e que fazem o verbo pegar delírio (BARROS, 1993). Provocados por Manoel de Barros (1993) e por essa infância outra, perguntamo-nos se seria possível à escola e aos currículos escutar a infância e as crianças em sua "língua delirante"?

Com foco na metalinguagem, Santos (2011, p. 160), expõe que o "delirar do verbo" usado pelo poeta "[...] constituiria a ação de dissociar o verbo/a palavra de seus lugares comuns[...]". E que "O Delírio tem a ver [...] com interpretação disparatada da realidade. Sendo assim, se o verbo delira, parte para outras interpretações da realidade, rompendo com o uso comum da linguagem a fim de criar novos sentidos" (SANTOS, 2011, p. 160).

Ao pensar a potência do delírio do verbo, Manoel de Barros (1993), possivelmente estava a tratar dessa inventividade que é própria da infância. Uma infância, para além de uma fase cronológica ou de uma temporalidade estática, mas como "uma condição da experiência" (KOHAN, 2007, p. 86) que pode habitar a criança, mas também o adulto, o idoso, as professoras. E por que não pensar uma infância para a Educação e para os currículos da Educação Infantil?

As crianças da pesquisa nos mobilizaram a olhar o currículo não apenas numa dada direção hegemônica, mas olhar para o que estava sendo feito na escola, "mobilizando diferentes possibilidades curriculares [...]" (LOPES, 2015, p.455) a partir desse verbo que delira e nos convoca a outras composições, pois, a infância elege "invenção em vez de revelação e criação no lugar da descoberta" (CORAZZA; TADEU, 2003, p.10), reinventando outros possíveis para os currículos que tendem à prescrição.

Nesta direção, tecemos nossas reflexões a partir do entrelaçamento de duas pesquisas concluídas durante o (per)curso de Mestrado, cujo objetivo consistiu em cartografar os gestos, dizeres, fazeres e aprenderes das crianças e da infância para pensar outros modos de invencionar o currículo da Educação Infantil.

2. METODOLOGIA

A referida pesquisa delimitou como território existencial de investigação um Centro Municipal de Educação Infantil e uma Escola dos Anos Iniciais, situados na região do agreste pernambucano, com crianças de duas turmas da Pré-Escola II e crianças que frequentavam o primeiro ano dos anos iniciais.

Com inspiração na cartografia (BARROS; KASTRUP, 2015) traçamos um plano e nele nos movemos, criando possibilidades outras de caminhar com a infância do agreste, movidas por conversações (FERRAÇO; ALVES, 2018) e instaurações nossas, das crianças, por vezes das professoras. As conversas como possibilidade de encontros e as instaurações como movimentos, que partiam de invencionices para fazer emergir o que já estava ali no cotidiano (LAPOUJADE, 2017, p.44). Encontros lúdicos, com brincadeiras, contação de história, oficinas de Arte e materiais não-estruturados. Uma acolhida às crianças, seus gestos, suas perguntas, protestos e desejos.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Nesse traçado, as crianças instauram a produção de alegria como possibilidade de pensar os currículos na Educação Infantil, currículos mais coloridos, divertidos, brincantes, em que elas possam se sujar, criar, fabular, invencionar outras formas de existências.

> *Mônica: 1[...]Tia sabe por que eu gosto de se sujar? Porque se sujar faz mais alegria! Se sujar a pessoa fica toda pintada aí eu gosto de se sujar!*
>
> *Pesquisadora: Aqui na escola vocês se sujam?*
>
> *Mônica: Não, não! Só pinta a mão...*

Dizeres potentes que se constituem numa língua, cujo devir desenha, pinta, com tinta o desejo de currículos livres, onde possam se sujar e escapar em linhas de fuga diante da mesmidade de tarefas atreladas, por vezes, a datas comemorativas, onde as crianças apenas pintam a mão. As crianças querem mais que isso, pois, em suas artistagens (CORAZZA, 2013, p.21) "[...] fazem as mesmas coisas que a Arte. [...] não ordenam

1 Nome Fictício escolhido pela criança.

lugares, mas abrem rasgões para o Fora; movimentam-se sobre um devir -infantil[...]. Mônica, assim, nos diz de currículos existenciais, currículos em articulação com a vida, à medida que nos envolvemos com eles, refletimos sobre e com eles (CARVALHO, 2009). E por que não, quando nos sujamos com eles?

Em meio aos tecidos, fantasias e materiais não estruturados a infância e as crianças seguiam compondo o movimento de artistar-se, conforme nos dar a pensar Paloma[2] ao trazer em sua língua delirante: ***"Hoje surgiu uma coisa de imaginação da nossa cabeça..."*** (CONVERSAÇÕES, 2019), coisas que surgiram em um ***espaçotempo*** outro, desobrigado, tempo livre para pensar, tempo esquecido da obrigatoriedade de um currículo que por vezes, tenta nos diz o que pensar, para que pensar e onde devemos chegar. Essa imaginação está presente na poética de Manoel de Barros quando a criança diz que "escuta a cor dos passarinhos" (BARROS, 1993) e também, emerge nos currículos que se abrem a força inventiva advindindos dos inícios infantis (KOHAN, 2020).

Currículos-outros que se efetivam no encontro dos corpos, dos desejos, dos afetos, da imaginação, das tintas, da alegria. Currículos-outros que podem "[...] inventar e criar novos pensamentos curriculares que não mais reproduzam nem executem o normatizado, mas ousem impulsos inovadores" (CORAZZA; TADEU, 2003, p.31). Movimentos que afirmam composições curriculares como acontecimento, sensações, criação e diferença. Currículos-outros invencionados por uma infância que o faz delirar.

Palavras-chave: Infância; Currículo; Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARROS, L. P., & KASTRUP, V. (2015). Cartografar é acompanhar processos**.** In: Passos, E., Kastrup, V., & Escossia, L. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** (pp.52-75). Porto Alegre: Sulina.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignorãças**. 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

2 Nome Fictício escolhido pela criança

CARVALHO, J. M. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto-Alegre-RS :Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. **Manifesto por um pensamento da diferença em educação.** In: Composições. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 9-17.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). **Conversas como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância – Ensaios de filosofia e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p.1-9, 2020 Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. Les Editions de Minuit n-1 ed. 2017.

LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos**. Linhas Críticas, vol. 21, núm. 45, maio-agosto, 2015, pp. 445-466 Universidade de Brasília Brasília, Brasil. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/1935/193542556011.pdf. Acesso em: 24 mai. 2019.

SANTOS, Suzel Domini dos. **A metalinguagem em Manoel de Barros: uma tática da criação.** Estação Literária. Londrina, Vagão. Vol. 8 parte B, p. 120-130, dez. 2011. Disponível em: http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL8BArt16.pdf. Acesso em: 19 jan. 2019.

A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: UM OLHAR PARA A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

ANA VITÓRIA DO NASCIMENTO OLIVEIRA
Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco - UPE, anavitoria.oliveira@upe.br

MARLENE BURÉGIO
Professora pesquisadora da Universidade de Pernambuco- UPE *campus* Garanhuns , marlene.buregio@upe.br;

ISSN: 2176-8153

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta dados iniciais relativos ao levantamento do estado do conhecimento da profissionalidade docente da educação infantil do campo, face às especificidades da docência neste âmbito de atuação. Neste recorte, apresentamos os primeiros achados de uma pesquisa de natureza bibliográfica, que busca compreender o que se tem pesquisado na área da profissionalidade docente na educação infantil do campo considerando o período de 2016-2021, em periódicos e demais materiais para subsidiar a compreensão do tema.

Dessa forma, nosso aporte teórico se constituiu em função de leituras e registros obtidos no período 2016-2021 nas fontes: anais da ANPEd, Revistas: REEDUC, EDUCCERE, Revista Teias, e no SciELO. Detivemo-nos nas ideias de Aquino e Cruz (2020), Aquino e Cruz (2019), Araújo (2019), Carril (2017), Oliveira (2017) e Santana; Eugênio; Oliveira; Pereira (2016), Vieira e Côco (2017),em relação a produção acerca educação infantil do campo e a profissionalidade docente. O estudo retrata a pouca produção acadêmica nesta temática e, ainda, a escassez de trabalhos contemplando a diversidade dessa população. Na educação quilombola, existe uma maior visibilidade.

UM OLHAR NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO BRASIL

A educação infantil do campo emerge de um cenário de lutas pelo direito ao reconhecimento de suas especificidades, especialmente por parte de movimentos sociais que lutam pelos direitos da(s) criança(s) no tocante a uma educação de qualidade socialmente reconhecida, também em função da constituição da sua identidade como ser(es) do campo com suas singularidades.(RODRIGUES E BONFIM, 2017).

Neste sentido, Leal e Ramos (2012), ressaltam a necessidade de pensar na estrutura física, proposta pedagógica no olhar às crianças a partir de seu vínculo cultural.

Vale ressaltar que as sociedades campesinas dizem respeito às ribeirinhas, quilombolas, agricultores, familiares, povos de assentamentos, pescadores, indígenas dentre vários outros, em termos gerais são aqueles que não se concentram em centros urbanos, mesmo não estando muito afastados. Há estratificação de classes, porém em sua maioria, vivem daquilo que plantam, colhem, produzem e vendem.

Imbuídas pelo desejo de aproximações ao nosso intento de pesquisa, encontramos no portal de anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação -ANPEd, dois trabalhos que nos chamaram a atenção: o primeiro de Santana et al (2016) que aborda os modos e formas de apropriação da escola por parte das comunidades remanescentes de quilombos. Tais autores/as transitam na linha entre antropologia e educação e apresentam pesquisas que também foram publicadas na ANPEd no GT da Educação e Relações Étnico Raciais e abordam o processo de conquista da escola na expectativa da especificidade da população remanescente de quilombos.

O segundo trabalho encontrado na ANPED é de autoria de Aquino e Cruz (2019) acerca de como crianças que frequentam a creche de uma comunidade remanescentes de quilombolas percebem as semelhanças físicas decorrentes do pertencimento étnico-racial e reagem a ela.

Na revista Teias d destacamos o trabalho de Aquino e Cruz (2020) que tratam das relações que as crianças estudantes de uma comunidade quilombola têm entre si e com sua construção de identidade negra.

Na revista REEDUC, encontramos o trabalho de Bretas e Araújo (2019), que abordam a relação da criança campesina com o brincar, o estudar e o trabalhar nas concepções formativas do sujeito do campo.

Na revista EDUCCERE, Rodrigues e Bonfim (2017) procuram compreender os meios legais de regulamentar a educação do campo, visando as necessidades e especificações dessa população e ressaltam a escassez de trabalhos abordando a educação infantil do campo.

Fim, na plataforma SciELO encontramos dois trabalhos de Vieira e Côco (2017) e o de Carril (2017) tratando da educação do campo e a formação de professores, dos desafios da educação quilombola no Brasil.

RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Nesse momento inicial, as primeiras reflexões nos permitem ressaltar que a área da profissionalidade docente na educação infantil do campo é ainda um tema pouco explorado, tendo em vista a escassez dos trabalhos neste âmbito, o que é apontado por Rodrigues e Bonfim (2017).

Neste primeiro momento, nas fontes pesquisadas, encontramos dificuldade em levantar documentos e trabalhos que abordem o tema no sentido da diversidade que constitui a população do campo.No entanto, no viés da educação do campo na especificidade quilombola, encontramos um volume de trabalho maior.

Por fim, a pesquisa indicia que trabalhos acadêmicos no tocante a profissionalidade docente da e na educação infantil no campo, ainda representa uma lacuna, especialmente se considerarmos que trata-se da atuação docente pautada em saberes específicos que se institui na relação com a realidade das crianças, das famílias e da comunidade.

Palavras-chave: Educação infantil do campo; Profissionalidade docente; Pesquisa;

REFERÊNCIAS

AQUINO, Pedro Neto Oliveira de; CRUZ, Silvia Helena. SOCIALIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS NA CRECHE DE UMA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBOLAS. Revista Teias, on line , ano 2020, v. 21, n. 62, p. 173-185, 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revista-teias/article/view/48196. Acesso em: 17 ago. 2021.

AQUINO, Pedro neto de Oliveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira. A PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS DE UMA TURMA DE CRECHE ACERCA DO PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL, NUMA COMUNIDADE DE REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS. Anped, Niteroi, ano 2019, p. 1-9, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/category/trabalho/?grupo_trabalho=gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos. Acesso 5ou. 2021

BRETAS, Silvia Aparecida; ARAUJO, Elis Regina Nunes Mota. O cotidiano da infância e das práticas educativas da educação do campo: categorias em construção na História Social da Infância e na História da Educação. Revista Educação e Cultura Contemporânea, on line, ano 2019, v. 16, n. 49, 2019. Disponível em: https://ri.ufs.br/handle/riufs/4750. Acesso em: 5 out. 2021.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. Revista Brasileira de Educação, on line, ano 2017, v. 22, n. 69, p. 539-564, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L9vwgCcgBY6sF4KwMpdYcfK Acesso em: 12 jul. 2021.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; RAMOS, Fabiana. Oferta e demanda do campo: Educação Infantil do Campo em foco: infraestrutura e proposta pedagógica em escolas do Nordeste. ***In***: ALBUQUERQUE, Simone Santos de ***et al***, (coord.). Oferta e Demanda da Educação Infantil do campo. Porto Alegre: Evangraf, 2012. cap. 4, p. 153-180. ISBN 978-85-7727-456-7. Disponível

em: https://www.researchgate.net/publication/257363001_Oferta_e_demanda_de_Educacao_Infantil_no_campo. Acesso em: 5 jul. 2021.

RODRIGUES, Hanslilian Correia cruz; BONFIM, Hanslivian Correia cruz. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS ASPECTOS LEGAIS. Educcere, on line, 2017. Disponívelem:https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25287_12546.pdf. Acesso em: 12 set. 2021.

SANTANA, José Valdir Jesus de ***et al***. A Educação Escolar Quilombola na ANPED: análise da produção do GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais. Aceno, on line, ano 2016, v. 3, n. 6, p. 137-158, 2016. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/4333. Acesso em: 15 set. 2021.

VIEIRA, Marle Aparecida Fidéles de Oliveira; CÔCO, Valdete. EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Cad. Cedes, campinas, ano 2017, v. 37, n. 103, p. 319-334, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bmMWnGFwkQhFNYdLBy7nHqm/?format=pdf & lang=pt.Acesso em: 3 out. 2021.

RECONTO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA BARBALHO UCHÔA FRANÇA
Graduada do Curso de Pedagogia Universidade de Pernambuco, Campos Garanhuns- UPE, ana.barbalhouchoa@gmail.com

MARIA DA CONCEIÇÃO LIRA DA SILVA
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail cecalirases@gmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho busca identificar os sentimentos que as crianças externam na conversa após a leitura das histórias. Recorremos a discussões sobre a importância da leitura literária e do diálogo na Educação Infantil. Desse modo, estabelecemos diálogos com autores como Bajard 2014, Colomer (2016**),** Freire (2020), Góes, 2010 e a Base Nacional Comun Curricular-BNCC.

Concebemos que a leitura de livros infantis deve ser iniciada o mais cedo possível e que o espaço da leitura literária na Educação Infantil ocupa um lugar de dialógo privilegiado. Neste sentido, nos reportamos ao pensamento freireano que aponta a educação como prática da liberdade, e apresenta o diálogo, como categoria fundante do pensar crítico, segundo o autor [...] dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens, (FREIRE, 2020, p. 109).

De acordo com Colomer (2016) é importante que as crianças tenham experiências variadas com a literatura, pois através dela se amplia o diálogo entre a coletividade e as crianças e se compartilha a cultura, a autora sugere tópicos interessantes para a organização da mediação: "criar um ambiente povoado de livros; dar espaço para a voz: narrar, cantar, recitar e ler; dar tempo para olhar, ler e compartilhar; ampliar a leitura para outras atividades; programar o tempo das atividades."(COLOMER, 2016, p. 109).

Concebemos que a dimensão lúdica aberta pela literatura permite a criança a livre expressão do seu pensamento e que a leitura é a melhor ginástica para a mente, pois aguça a inteligência, a imaginação e a fantasia.

Nos reportando a BNCC que apresenta os seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Destacamos que a criança tem o direito de se "Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens", vemos que dá a voz as crianças é um direito, dessa forma, acreditamos que a hora da história é um momento que o professor tem para fazer uma escuta atenta.

2. METODOLOGIA

Recorremos à pesquisa qualitativa tendo como campo de investigação um colégio da rede privada, localizado no município de Garanhuns, a

escolha do colégio se deu em função de critérios estabelecidos: ter educação infantil, possuir biblioteca e desenvolver um trabalho com ênfase na leitura. A professora sujeito da pesquisa concluiu o curso de pedagogia e possuía 13 anos de experiência na Educação Infantil. A turma observada foi o Infantil III, crianças com idade 05 anos.

Como procedimento metodológico utilizamos a observação da roda de histórias, durante quatro dias em que estava acontecendo o projeto de incentivo a leitura "O Mundo Mágico da Leitura", com olhar voltado para o reconto das crianças. Neste resumo por limitação de espaço apresentaremos três cenas de um dia de observação.

A análise foi fundamentada em Bardin (2011) como resultado emergiu a categoria a expressão das crianças por meio do reconto de histórias.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Ao observar as práticas de leitura literária realizada pela professora percebemos que antes da leitura ela acolhe a turma sempre com um fantoche chamado Leleco, as crianças contam as novidades do final de semana ou do dia anterior.

Visuliazamos um acervo literário vasto que era disponibilizado para as crianças realizarem suas escolhas antes de lev**á**-los para leitura em família, os livros eram apropriados ao universo infantil e as temáticas abordadas eram atrativas ao mundo da criança e ao seu interesse, facilitando assim progressivamente as suas descobertas, levando em conta o desenvolvimento psicológico, intelectual e espiritual dos leitores iniciantes. De acordo com Goés (2010) existe várias categorias de leitor, a partir dos 4 – 5 anos o leitor se encontra na "Fase da ampliação do mundo conhecido e da linguagem identificadora", nesta faixa etária é a fase da sedução, isto exige espera, visto que a consquista de um leitor acontece aos poucos, sem pressa, sem ansiedade e sem cobranças.

A EXPRESSÃO DAS CRIANÇAS POR MEIO DO RECONTO DE HISTÓRIAS

O momento do reconto fazia parte da rotina das crianças, observamos que a professora realizava um sorteio das crianças que iriam realizar o reconto, as crianças sorteadas apresentavam o livro que havia lido com sua família, mostrando sua compreensão leitora da obra, vejamos três cenas de como acontecia o momento do reconto:

Cena 1: Nesta cena, visualizamos que a criança sorteada para fazer o reconto estava muito empolgada para compartilhar a história lida, dizendo que a história era muito legal e engraçada, relatou também que leu mais de dez vezes e se divertiu com livro "Fome danada". Apresentou oralmente seu pequeno resumo e a ilustração realizada.

Foi interessante percebermos a conversa sobre o livro lido, o intercâmbio a cerca dos sentidos que o texto desencadeou na criança, a alegria e empolgação ao falar do personagem Mico e suas travessuras ao conseguir a comida, ela ria ao recontar e externou que adorava aquela história. A riqueza do reconto não se limita ao seu aspecto cultural, e as crianças sentem prazer em recontar e o " reconto é uma fonte de enriquecimento da língua, pois propõe um discurso articulado numa complexidade e numa extensão raramente assumidas pela língua corriqueira de todos os dias" Bajard (2014).

Cena 2- Nesta cena, a criança apresentou a capa da obra "Assim ou assado" e relatou que era um livro só de imagens, que apresentava as diferenças entre gordo e magro, alto e baixo e as cores, apresentou o desenho que fez da obra e mostrou sua compreensão da história. Como a criança apresentava timdez a professora teve um olhar sensível e foi apoiando e incentivando o reconto, no decorrer do diálogo a criança foi se sentindo mais tranquila, pois a professora teceu comentários sobre o livro relatando que amava as ilustrações. Neste momento a criança apresentou seu desenho dizendo que amou a comparação do magro e gordo, dizendo que as pessoas são diferentes e que devemos respeitar.

Cena 3- Nesta cena a criança fez o reconto demostrando o que compreendeu da história "Mafalda não quer tomar banho" e apresentou seu desenho. Durante a explanação da criança a professora interagiu com ela, procurando ajudá-la e oportunizando a mesma a expressar sua compreensão do livro. Durante a narrativa a criança disse que se divertiu muito com a personagem Mafalda que inicialmente não queria tomar banho, até que um dia precisou tirar uma foto.

Concluímos que a professora valorizava o diálogo, dando oportunidade das crianças se expressarem sobre as histórias lidas em família, ela dava a voz às crianças e quando necessário fazia intervenções. Isto foi

muito importante, pois para os leitores iniciantes é nessesário o monitoramento da compreensão leitora e a conversa após a leitura criando uma oportunidade para que as crianças possam externar seus sentimentos.
Palavras-chave: Leitura; Reconto; Expressão.

REFERÊNCIAS

BRASIL.Criança como leitoras e autoras/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.- 1.ed.-Brasília: MEC/SEB, 2016.(Coleção leitura e escrita na educação infantil; v 5.)

____ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: mar. 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GOÉS, L.P. Introdução à Literatura para crianças e jovens. São Paulo: Paulinas, 2010.

A INFLUÊNCIA FAMILIAR NA VIDA ESCOLAR DOS(AS) FILHOS(AS)

EULLA PAULA BARBOSA DO NASCIMENTO ALENCAR
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, paulabarosa8@gmail.com

FABIANA CRISTINA DA SILVA
Professora Doutora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Fabiana.cristina@ufrpe.br

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A família e escola são duas instituições que exercem uma enorme influência no desempenho e na aprendizagem dos indivíduos. Mesmo atuando em funções distintas elas complementam-se, pois compartilham da tarefa de formar integralmente esses alunos. A família, por sua vez, continua sendo o primeiro local de aprendizado das crianças e é através dela que acontecem os primeiros contatos sociais, além das primeiras experiências educacionais da vida.

Desse modo, a influência exercida pela família no ambiente escolar é de extrema importância, visto que ocorre de várias maneiras. Essa ação pode ser negativa ou positiva, afetando diretamente o comportamento dessa criança, assim como sua vida escolar. Assim entende-se que tanto a família como a escola fazem parte desse campo educativo. O papel de uma não anula o da outra e ambas devem cumprir seu papel de educar esses indivíduos.

Neste resumo, vamos discutir alguns aspectos de uma pesquisa de conclusão de curso em pedagogia, já concluída a qual teve por objetivo compreender a influência exercida pela família na vida escolar de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma Escola da rede municipal do Cabo de Santo Agostinho- PE. E neste resumo teremos como objetivo compreender as formas de influência exercidas pela família na vida escolar das crianças.

Deram suporte a pesquisa Nogueira (2005) e Silva (2005) para o entendimento de família adotado na referida pesquisa. Usamos a constituição da Republica federativa do Brasil (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996), Nogueira (2006), Resende (2013) e Bastos (2011) para discutir a relação família-escola na atualidade.

2. METODOLOGIA

A referida pesquisa é um estudo de caso de abordagem qualitativa, utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista estruturada com seis famílias de alunos do 1º ano 'A' do ensino Fundamental I de uma escola Municipal da cidade do Cabo de Santo Agostinho – PE. Usamos como técnica de analise de dados a "Análise do Conteúdo" precisamente a análise conteúdo categorial de Júnior, Marcelo e Santiago (2010).

3. RESULTADOS E/OU CONCLUSÕES

Respondendo o objetivo de compreender as formas de influência exercidas pela família na vida escolar das crianças, essas por sua vez podem ocorrer de diversar maneiras através da ação dessas famílias, como po exemplo, por meio de ***exemplos e incentivos***. Dessa forma acredita-se que toda forma de participação é de extrema importância, ainda mais quando essas famílias dão a seus/suas filhos (as) exemplos, incentivos, contam suas experiências, pois, desse modo, essas famílias mostram às suas crianças que estão preocupadas e interessadas em participar da vida escolar desses (as) filhos (as).

A realização do ***translado de casa para escola e da escola para casa*** também se apresentou como de suma importância, pois mostra que a mãe ou o responsável que está encarregado de desenvolver tal função, atribui grande valor a esse momento. A responsabilidade pra realização dessa função em algumas famílias é apenas da mãe. Em outras, é compartilhada. ***O zelo pelos materiais escolares é*** outra grande forma de influência exercida pela familia que buscar observar a caligrafia dos (as) filhos (as), assim como o cuidado com os cadernos, visto que esta ação é tambem uma forma de participação e acompanhamento realizado pelas famílias na vida escolar dos (as) seus (suas) filhos (as).

O auxlio nas atividades escolares, também ocupa lugar de destaque visto que, dentre as ações realizadas pelos pais ou responsáveis, aqueles que demonstram uma atitude de acompanhamento/supervisão parecem estar mais presentes no cotidiano familiar e escolar de seus/suas filhos (as). A predominância dessa responsabilidade também é das mães. Porém, também há famílias onde a responsabilidade é compartilhada entre mães e pais. Em uma das famílias, em específico, a responsabilidade recai para outros familiares ou para a professora do reforço escolar.

As participações familiares na escola ocorrem também por meio de ***reuniões e comemorações,*** aque elas participam quando esses eventos são promovidos pela instituição escolar.

A comunicação entre família, gestores (as) professores (as) também é uma forma de influência e acompanhamento familiar e acontece de maneira tranquila, além de ser um movimento recíproco, além desta comunicação ocorrer sempre no início ou no final das aulas.

Dessa maneira, pode-se perceber que muitos estudos sobre as relações entre família e escola apontam a necessidade de compreender ainda mais o papel que cada uma dessas instituições (família e escola) exerce na

vida dos sujeitos. A criança, durante seu período de escolarização, sofre várias influências por parte da família. Uma vez que é na família que se constroem os primeiros modelos a ser seguidos por esses filhos (as), essa instituição possui importante papel na formação desses sujeitos, bem como na educação deles: na formação da moral, nos costumes e nas atitudes dessas crianças.

As famílias que participam ativamente da vida escolar de seus filhos (as), seja em pequenas intervenções diárias, geram grandes mudanças no seu comportamento e no seu aprendizado durante a vida escolar. Quanto mais forte a parceria entre essas instituições, mais eficazes serão os resultados na vida escolar e no processo de ensino-aprendizagem desses indivíduos.

A participação dos pais no cotidiano escolar dos (as) filhos (as) e a influência causada em decorrência dessa participação é um fator determinante para o desempenho exitoso do (a) aluno (a) na escola.

Palavras-chave: Família-escola; famílias de meios populares; participação familiar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 27 nov. 2018.

_____. **Constituição (1988).** República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. 16. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm > Acesso em: 27 nov. 2018.

BASTOS, R. C. P. S. **Família e Escola:** a parceria que deu certo. Salvador: COPEDIN, 2011.

JÚNIOR, M. B. M. S.; MARCELO, S. T. M.; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. Movimento: revista de Educação Física da UFRGS, Porto Alegre, v.16, n. 03, p. 31- 49, jun./set., 2010.

NOGUEIRA, M. A. Família e Escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade,** p.155-170, jul./ dez., 2006. Disponível

em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v31n02/v31n02a10.pdf >. Acesso em: 20 de nov. 2018.

RESENDE, T. F. Pela "janela" do dever de casa, o que se vê das relações entre escolas e famílias?. ***In:*** ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, NADIR, (orgs.). **Família & escola:** novas perspectivas de análise. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, F. C. **Trajetória de longevidade escolar em famílias negras de meios populares** (Pernambuco, 1950-1970). Dissertação (Mestrado em Educação) - PPGE-UFPE, Recife, 2005a.

A INFÂNCIA E SEUS DIZERES, APRENDERES E FAZERES QUE ATRAVESSAM O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO TERRITÓRIO ESCOLA-CASA EXPERIENCIADO EM UM CONTEXTO DE PANDEMIA

FERNANDA SANTOS DA CRUZ
Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - Campus Acadêmico do Agreste / UFPE - CAA, fernanda.cruz0205@gmail.com;

JOSÉ JARDEL SILVA MERGULHÃO
Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - Campus Acadêmico do Agreste / UFPE - CAA, jardelmergulhao94@gmail.com;

CONCEIÇÃO GISLÂNE NÓBREGA LIMA DE SALLES
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, professora orientadora docente/pesquisadora do Núcleo de Formação Docente e do PPGEduC da Universidade Federal de Pernambuco - Campus Acadêmico do Agreste / UFPE - CAA, cgislane@terra.com.br;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Os estudos contemporâneos sobre a infância vêm de maneira significativa contribuindo para uma construção de novos quadros interpretativos em torno da infância e da criança. Para se compreender as noções que habitam a concepção de infância hoje na escola entendemos a necessidade de buscar perceber o lugar que é dado a esta infância na escola e nas suas práticas. Sendo assim, se faz urgente a necessidade de inventarmos outros modos para dizer a infância, sobretudo no contexto escolar, tendo em vista que mesmo caracterizada como espaço criado para a infância, a escola, por vezes acaba mantendo práticas e mecanismos que tendem à negação do ser criança e da infância.

Na educação infantil, a negação à infância se expressa de diversas formas: na inexistência de um espaço que atenda as dimensões que refletem as particularidades da infância, nas rotinas rotineiras, na ausência do brincar, nas práticas que estão marcadamente pautadas em uma cultura escolarizante e conteudista, na falta de escuta das vozes da criança, entre outras formas pelas quais a escola acaba por supervalorizar o processo de escolarização desde a educação infantil. No entanto, a escola é também e pode ser contexto de experiência de potencialidade da criança que possibilita a infância o gesto de suspender, suspender o tempo habitual, corriqueiro e oportuniza muitas vezes o tempo da interação, do brincar, do aprender, do pensar, do perguntar, o tempo de uma atenção mais cuidadosa ao mundo e o tempo da reflexão sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Neste sentido, ressaltamos a necessidade de valorização da infância e dos modos de pensar uma educação com a infância, trazendo a tona a potência dos sujeitos que evocam suas concepções a todo o tempo, entendendo-a como "intensidade, um situar-se intensivo no mundo" (KOHAN, 2007, p. 94). Uma infância que emerge para além do que nossos saberes, pensares e fazeres não foram capazes de unificá-la, a infância não se limita aos padrões homogeneizados em uma única definição, ela situa-se em lugares outros.

Em um estudo movimentado pela potência da infância, buscamos em nossas discussões um aporte teórico de valorização das vozes da infância, dando-lhes ouvidos e escuta aos dizeres infantis a partir da criança (MACHADO, 2012). Apesar de entender a infância como experiência comum ao longo de toda a vida, direcionamos nossos olhares para a criança na tentativa de exercitar nossos pensares em busca do outro

(LARROSA, 2006). Dessa maneira, a intensão de nossos estudos transcende a valorização das potencialidades da infância aos gestos infantis a partir do dizer infantil da criança.

Neste sentindo, o estudo resulta da inquietação acerca de como as crianças, estão nomeando, enunciando e compreendendo a escola, a infância e a sua educação em um ***espaçotempo*** alheio ao contexto escolar. Assim, uma preocupação que perpassa esse estudo é a de apreender cada vez mais as vozes e o ponto de vista das crianças sobre dimensões da escola enquanto "um gesto que, quem sabe, talvez possa inspirar uma outra forma, infantil, de fazer escola, um outro tempo para experienciar a vida escolar" (KOHAN, 2020, p.9).

Assim, em um contexto que "convida-nos" a praticar o distanciamento social como maneira principal para que a pandemia (COVID – 19) não avance e atinja ainda mais famílias, entendemos que a pandemia trouxe junto com sua capacidade avassaladora de transmissão, uma nova experiência de interação entre as pessoas. As relações marcadas pelos sentimentos selados a partir do toque com aqueles que carinhosamente encontrávamos cotidianamente deram espaço para relações virtuais e toque passou a ser a partir de telas ao invés de corpos. Nas escolas isso não foi diferente, em um espaço temporal bastante curto os encontros foram desmarcados e a distancia social entre todos os que movimentavam esses espaços foi decretada.

Esse cenário propõe para a Educação infantil outros desafios, dentre eles, a não possibilidade de fazer a experiência educativa com corpos infantis que se abraçam, se tocam, que transgridem, que irrompem linguagens e gestos infantis. Igualmente limitou o quantitativo de coisas que se faz no espaço da educação infantil, que não se refere somente à escolarização excessiva, mas à outras dimensões em torno da infância e suas experienciações cotidianas. De certa maneira, a pandemia interrompeu e deixou o escolar na educação infantil com muita nitidez em uma situação muito precária e num processo de aprender e ensinar muito restrito. Entre tantos desafios destacamos também a dificuldade dessa escola em casa ser habitada no tempo da infância.

A pandemia e isolamento social vivenciado na atualidade impõe contextos educativos outros e novos desafios para a experiência educativa das crianças, criando um contexto em que a educação escolar se mistura com o ambiente doméstico e familiar, sendo retirada de um ambiente a parte, e a entrada como forma de suspensão e profanação (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Esse contexto traz para a Educação

infantil as imbricações de uma diferente experiência educativa vivenciada pelas crianças, marcando uma nova forma de relação dessas com os sujeitos envolvidos no processo de educação escolar e novas formas de ser estar da infância nesse contexto educativo.

Desse modo, o estudo nos possibilita o deslocamento entre tudo o que já sabemos, estudamos e experiênciamos sobre a infância, nos permitindo visualizar a infância como ela é, apresentada pelas crianças. Enquanto pesquisa, o desafio a que nos é proposto é o de dialogar sobre a infância, a educação infantil e as experienciações da criança a partir do dizer infantil.

Nesse sentido, a relevância do nosso trabalho transita entre as concepções da infância e da educação em um contexto de pandemia que nos propõe o dizer infantil. Para tal discussão, problematizamos em nossos estudos compreender como a infância e seus dizeres, aprenderes e fazeres revelam-se nas experienciações da Educação Infantil em um tempo escolar das crianças no contexto de pandemia?

Assim, os objetivos propostos traduzem nossos questionamentos propõem-se a perceber o que a voz infantil pode nos dizer sobre a escola e sobre a infância desde suas próprias experiências no território escola-casa, no contexto da pandemia; pensar com as crianças e a infância os sentidos, alcances e limites das experimentações do tempo escolar desde suas próprias experiências no território escola-casa, no contexto da pandemia e analisar os dizeres, aprenderes, fazeres das crianças e da infância sobre a experimentação do tempo escolar no território escola-casa, contexto da pandemia.

2. METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa adotamos uma metodologia qualitativa de inspiração cartográfica nos detendo nos dizeres infantis sobre a escola, considerando o contexto atual que impões a retirada da criança do cotidiano escolar e o ensino de forma remota. Tendo em vista essa realidade nos voltamos para a concepção sobre a escola e a especificidade desse contexto, o que fez com que nos voltássemos mais para os dizeres infantis, considerando a dificuldade de outras formas de contato com a infância e a escola nesse contexto específico e tendo em vista a importância do dizer infantil para dá voz as experiências vivenciadas pelas crianças, considerando como colocado por Rolnik (2007) a cartografia como uma metodologia que respeita as narrativas. Por isso esse trabalho

se constitui como uma reflexão em conjunto com as crianças, reconhecendo-as como sujeitos pensante e autônomos.

Considerando a realidade atual, nos voltamos principalmente para as implicações desse novo contexto para as crianças, considerando esse contexto de retirada da criança do contexto escolar, que modifica a vivencia da criança. Considerando as especificidades desse cenário para a educação também nos propomos a realizar um exercício de escuta de educadores que atuam na educação infantil nesse contexto.

No que concerne às singularidades de um estudo realizado com as crianças, a entrada no campo da pesquisa, o respeito à infância, aos ***espaçostempos*** da Educação Infantil e os gestos da criança, evidenciamos os estudos de Sampaio, Ribeiro e Souza (2018), com uma metodologia que propõe a conversa como possibilidade para um livre transitar entre os encontros e narrativas, dos quais as experiências em diferentes ***espaços-tempos*** permitem (re)pensar e (re)dizer sobre as barreiras construídas ao longo do tempo, como acontecimentos que transforma e transforma-se, revela e revela-se. Assim, "[...] o conversar pressupõe a circulação da palavra, numa perspectiva de desestabilizar relações de poder verticalizadas e, portanto, colonialistas" (p. 35).

Em um contexto de pandemia, no qual as relações e o contato físico entre as pessoas foram sendo substituídos pelas relações virtuais, as telas de computadores e celulares assumiram um posicionamento privilegiado dessas aproximações, o contato com o campo de pesquisa seguiu com todos os protocolos indicados pelos órgãos de saúde no país.

A aproximação com a instituição campo de pesquisa aconteceu de maneira remota, considerando a necessidade de prezar sempre pelo distanciamento social e a saúde de todos. O município no qual a pesquisa está realizou-se situa-se no agreste de Pernambuco, e a Secretaria Municipal de Educação do município ofereceu-nos os principais aportes para que o estudo pudesse ser iniciado em meio a esse contexto.

Por conta do contexto não foi realizada uma aproximação física com uma escola, se dando a pesquisa por meio de diálogos remotos realizados com as crianças. Para a construção cartográficas dos dizeres das crianças realizamos conversações com crianças de 5 anos da pré-escola que estão tendo aula remota na educação infantil. Essas conversações foram realizadas com o auxílio do celular por meio de vídeo-chamadas, gravação de vídeos e uso do meet-google.

2. RESULTADOS

Iniciamos a nossa caminhada pelos (des)caminhos em torno da infância a partir de estudos que nos possibilitam refletir sobre a infância para além dos moldes enrijecidos pela ótica adultocêntrica. Desse modo, nos aventuramos por caminhos que nos permitem perceber a infância e suas formas de estranhamento não enquanto um adulto em miniatura, mas sim, como potência de sua própria experiência em um mundo comum a todos. A infância que nos move é uma infância de movimento, que transita em diferentes territórios, experienciando sensações, cheiros e gostos que se traduzem e se revelam pelos dizeres infantis. O universo infantil perpassa as linhas imaginárias criadas para delimitar e quantificar as experienciações na infância.

Essa infância que transita territórios nos permite uma aproximação quando pensada em um ***outro*** próximo, e também um distanciamento, pensada em um ***outro*** distante, um ***outro*** que é enigma. Pensar a infância como um ***outro*** (LARROSA, 2006, p. 185)***,*** é distanciar-se do exercício de nomeá-la, classificá-la e explicá-la, pois: "não é objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo". A infância é mais do que todas as capturas já obtidas sobre ela, mais do que todas as descrições já feitas sobre ela.

Dessa maneira, a necessidade em ouvir os dizeres infantis sobre o brincar nos ***espaçostempos*** experienciados em um ***territórioescola-casa*** se traduz a partir das inventividades das vozes, gestos e fazeres da infância. A nossa pretensão de caráter teórico se pauta na compreensão da infância e do lugar que a ela é dado nos ***espaçostempos*** da escola a partir dos dizeres, gestos e fazeres infantis. Ensaiamos assim, um pensamento inaugural sobre a infância e a Educação Infantil que atravessam as experienciações da infância, do brincar e das experiências educativas das crianças da Pré-escola, provocando-nos a pensar com intensidade uma educação com a infância além das afirmações e projeções adultocêntricas.

A infância se situa em uma dupla temporalidade. Em uma compreensão majoritária da condição de infância, esta é entendida como ação cronológica da criança no desenvolvimento humano, assim: "constitui o começo de uma cronologia que a criança terá que percorrer no caminho de seu desenvolvimento, de sua maturação e de sua progressiva individualização e socialização" (LARROSA, 2006, p. 187). A infância majoritária diz respeito a uma percepção em torno da infância enquanto fase da vida evolutiva para alcançar a vida adulta.

A temporalidade majoritária sintetiza a infância a uma condição cronológica que a enquadra como limitável a experiência. Pensar uma educação situada nesse território majoritário se concentra na tentativa de tornar a criança em algo ideal no futuro, ou seja, uma educação que se volta para a infância projetando-a para a vida adulta. Para Skliar (2019), nos acostumamos em certa maneira pensar a vida da criança imaginando seu trajeto mais a frente e, em processos de interrupções, silenciam-se os rastros de corpos, mentes e sentidos da infância buscando torná-la sucessão.

Seguindo no entendimento sobre a infância majoritária, Kohan (2007) relaciona esse tempo de progressão sequencial do desenvolvimento humano com a temporalidade ***chronos.*** Em ***chronos,*** o tempo é sucessivo, e, dessa maneira, a formação educativa nessa temporalidade acontece em detrimento da preparação da criança para a fase adulta. Assim, a infância nesse contexto é submetida a projeções adultocêntricas, uma preparação para o futuro que inibe a infância e suas potencialidades condicionando-a a moldes enrijecidos.

Pensando no contexto escolar, vislumbramos caminhar em uma direção contrária a dicotomização das temporalidades da infância, posto que essas dimensões a todo momento se tocam e confundem-se. No entanto, é indesviável pensar a infância minoritária como aquela na qual avistamos a potência dos encontros e dos gestos infantis marcando lugar em um território de intensidade. A infância minoritária estabelece encontros com a temporalidade ***aión*** (KOHAN, 2007), considerando o tempo da infância como a oportunidade da experiência, o tempo da intensidade de pertencer e fazer parte do mundo.

Para Larrosa (2006), a infância minoritária encaminha-se por aberturas que seguem a continuidade e não a suspensão, o seu próprio nascimento situa-se na ininterrupção da sua história no mundo. É a infância minoritária que inquieta e movimenta os nossos saberes, questiona as nossas intenções e condiciona nossos pensares. Buscamos em nossos estudos, através do encontro com a infância, o acolhimento que ultrapassa as barreiras de um território demarcado por definições prontas e caminhamos para o abraço a uma infância que é enigma.

Pensar a infância para além das atribuições dadas a ela durante o percurso da vida significa despojar-se de prefixos e fugir das tendenciosas formas de reduzir o que ainda existe de (des)conhecido nas crianças, aventurando-se no território desestabilizador da alteridade da infância (LARROSA, 2006). Mais do que uma etapa da vida ou um tempo

cronologicamente determinado, a infância é movimento, experiência, intensidade e que transcende a qualquer idade.

Assim, concordamos a partir de tais compreensões que a infância é uma experiência instaurada por (des)encontros, atropelos, sentimentos e aproximações que se fazem presentes em um tempo de intensidade ao longo da vida. Para Carvalho, Albuquerque e Salles (2020, p. 13) "a infância não é, não foi, nem será, ela está sendo", a infância é intensiva na atividade humana, longe das especulações que se concentram em planejar um futuro e demarcações que a enquadram enquanto etapa da vida, mas próximas ao movimento de inventabilidade de experienciar as infâncias.

As compreensões acerca da infância variam de acordo com o tempo e o lugar em que ela habita. No entanto, esse lugar de fala sobre a infância sempre teve a visão adultocêntrica em posição privilegiada, definindo e limitando a infância ao que seus olhares foram capazes de enxergar, despontando em grande parte um pensamento em torno da incompletude, incompetência, impotência, pequenez geralmente associadas à criança.

Apesar dos estudos a que nos propomos tecer, desenhe seus escritos potencializados pelo dizer infantil a partir das vozes de crianças da pré-escola, reiteramos não entender a infância como exclusiva da criança. Nos enveredamos pelas possibilidades da infância e pela necessidade em ampliar os horizontes das temporalidades, reafirmando uma infância de devires e potencialidades que se estende ao longo da vida (KOHAN, 2007).

Retomando somente para nos situarmos em um espaço comum a que a infância experiência, o pensamento em torno da educação na infância também ocupa definições constituídas ao longo da história enquanto um lugar permeado por interrupções, silenciamentos, confinamentos e até mesmo aprisionamentos. No entanto, pensando sobre o lugar que é dado à criança na escola, partiremos em busca de tais compreensões a partir do surgimento da própria escola.

Distanciando-se das compreensões generalizadas que alocam na atualidade a escola como sendo espaço de interrupções e preparação para a vida adulta, a escola tem seu surgimento marcado por uma atuação política "específica da ***polis*** grega e que a escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 16). Aqui, mais do que a origem, raça ou qualquer outro desígnio capaz de classificar ou designar

o destino do indivíduo nem tampouco o conhecimento comum a cada pessoa.

Em uma tentativa de propor uma unidade escolar que ofertasse um tempo livre, não produtivo e de direito de todos, a escola surgiu em busca de estabelecer um tempo e espaço que de certa maneira, distanciava-se do tempo e espaço que se experienciava na sociedade e na família (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Neste sentido, evidencia-se uma suspensão de uma ordem natural desigual dos ***espaçostempos*** experienciados na escola, quando podermos sair de um ambiente a parte e, entrar em outro ambiente por meio desse processo.

Na compreensão de Masschelein e Simons (2014), a invenção do escolar pode ser entendida como democratização do tempo livre, em um gesto de suspender o tempo e espaço externo a escola, não significa dizer que esse "tempo livre" é um tempo sem sentidos, o que se estabelece com a suspensão é destinar um tempo comum a todos para o "não trabalho, não produtivo" comum a todos, e não apenas para os grupos de naturezas privilegiadas.

O termo ***skholé,*** significa um "tempo livre, descanso, adiamento, estudo, discussão, classe, escola, lugar de ensino" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.16) e neste sentido, em um movimento de democratização de um ***espaçotempo*** que suspende dos externos e desapropria de todas as determinações pertencentes a esse mundo de produção, trabalho e operante, a suspensão caracteriza a experiência educativa desde o seu surgimento.

Nossos pensamentos ecoam em torno da suspensão e nos fazem entoar um canto que habita as experiências educativas que se revelam nos ***espaçostempos*** da escola, cantos que resplandecem notas a partir de gestos, movimentos, fazeres, existências. Uma vez cantados, tais cantos já não pertencem mais um ao outro, mas tomam-se disponíveis para ganhar novos sentidos e significados. Assim também é na escola, e a esta experiência dá-se o nome de profanação, um ***espaçotempo*** desconectado do uso habitual, uma oportunidade de dar novos sentidos ao que era sagrado e imutável.

O profano é acessível aos sujeitos, distante de um ***espaçotempo*** vazio, contudo, encontra-se em uma condição desconecta do seu uso regular. Sendo assim, é na condição de profanar que brincamos com os sentidos das coisas, com tudo o que socialmente fora determinado e classificado, desaprisionando aquilo que parecia imutável, mais do que algo terminável, profanar é um "meio sem fim" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015).

Distanciando-se do pensamento da escola como espaço de aplicabilidade, usabilidade, concretude, pensar a escola enquanto ***espaçotempo*** de suspensão e profanação é abrir possibilidades para enxergar a escola e como de fato ela é, em um gesto de sentir a liberdade, mesmo estando dentro de um ambiente com regras, que a sociedade e a família por vezes nos condicionam a enfrentar.

A escola enquanto uma questão de atenção e de mundo se faz presente e um universo conduzido pelo desejo do despertar, é um despertar do querer conhecer o des(conhecido) pertencente a esses espaços escolares. Masschelein e Simons (2015) consideram que nesse movimento de atenção, a escola passa a se tornar um ***espaçotempo*** do interesse, um interesse que se transporta entre o conhecimento que é compartilhado entre nós e o mundo em si.

Apesar de parecer uma combinação um tanto inusitada, a escola e a tecnologia também sinalizam um encontro nos ***espaçostempos*** escolares. A tecnologia assume em grande parte dos sentidos que se dão a ela, uma perspectiva de aproximação com o mundo do trabalho produtivo, acelerado. Contudo, essa relação toma sentido ao passo em que os elementos que compõem o cenário escolar, aquilo que dar forma a escola, se materializam enquanto tecnologia. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

Todos estes elementos que compõem a escola (suspensão, profanação, atenção, tecnologia) estão, ou podem conectar-se com a experiência da habilidade e as possibilidades. Essa conexão é responsável pelo encontro com a igualdade, tornando-se um ponto de partida "uma suposição de que o tempo é de novo e de novo verificado" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 43). A igualdade é uma experiência de ser capaz, permitindo a todos um ponto de partida comum a todos e que os tornam capazes.

É também nesse processo de experiência, que a figura do professor se materializa enquanto maestria e presença, permitindo nos ***espaçostempos*** escolares a abertura para o mundo a ser experienciado, garantindo em gestos de amor "ser capaz de começar" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Quando situamos a docência em um gesto de amor, nos preocupamos em diferenciar esse amor aquele equivalente aos pais para com seus filhos, o amor na docência, longe de ser algo nato ou vocação, é um amor constituído e fortalecido pela formação e profissionalização docente (ALMEIDA, 2021).

Pensar a escola e o seu propósito, nos propõe um exercício de permitir-se acompanhar esse entendimento pra além das competências, objetivos e funções que se espelham para o mundo fora da escola. Pensar

a escola enquanto uma questão de preparação, não é descartar a existência de uma sociedade que também necessita desses trabalhos escolares, mas é entender o escolar enquanto formação, uma "entrar em forma" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

E finalmente, resplandece a responsabilidade pedagógica, abordando os sentidos do pedagógico no escolar. Bem como já discutimos em linhas tecidas em nossos dizeres anteriores, a escola é um tempo livre, não produtivo, suspenso, profano, enquanto a pedagogia "se refere ***a fazer do tempo livre uma realidade***" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 60). A responsabilidade pedagógica transita entre o formar e o educar a criança, seguindo um trajeto de trazer o mundo para a vida, um mundo de palavras, gestos, coisas, formando assim o "tempo escolar".

Em diálogo com a infância, em nossos achados permeados pela potência do dizer infantil, pudemos capturar algumas cenas:

> Ô "pofessola", eu "tô" com muita saudade da escola, muita saudade. [...] Eu "goto" de estudar, "goto" de "bincar" e "quelia" ver os coleguinhas (Rosa)

Considerando a infância e os dizeres infantis os principais condutores dos encaminhamentos trilhados em nossos estudos, optamos por dar vozes às potências das falas das crianças. Esses dizeres cercados por instaurações diversas nos provocam (des)encontros em nossos pensamentos, estranhamentos, (des)limites e encantamentos de experiências entoando uma narrativa de desejos, sentidos, sentimentos que ecoam em um território da infância.

É necessário, portanto, nos desprendermos dos nossos próprios olhares aprisionados em posições e expectativas limitadas. Educar nossos olhares ao encontro de outras perspectivas, outros pensares e assim "conscientizar-se e tornar-se desperto, significaria alcançar uma melhor compreensão" (MASSCHELEIN, 2008, p. 36).

A infância nos provoca a pensar um território de desejos e sentidos próprios, conduzindo atravessamentos que nos invocam a tecer e ampliar novos horizontes em torno das experiências inventivas que se fazem marcados pela potencialidade desses sujeitos, pensar essa inventividade e os ***espaçostempos*** que se fazem presentes no cotidiano das crianças é "pensar uma escola onde suas falas e o mágico que as compõem sejam considerados e sonhar com elas. Sonhar!" (PEREIRA, 2012, p. 110).

Iniciamos a nossa caminhada enquanto pesquisa com a curiosidade e abertura em ouvir das crianças os seus principais dizeres em acerca

das suas experienciações cotidianas em um contexto de pandemia, no qual o distanciamento social impõe um contexto educativo diferente do habitual. As experiências educativas que faziam parte do cotidiano das crianças em um tempo de suspensão escolar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014), foram substituídas por um contexto educativo dentro dos âmbitos domésticos e sob os olhares das famílias.

Em um cenário que propõe uma educação para crianças através de experiências educativas permeado por ralações familiares, foi possível enquanto as nossas conversas se estabeleciam uma ou outra criança se comunicando com outras pessoas ao mesmo tempo: ***"Natalía, vai "achistir" televisão"*** (Rosa), ou ainda: ***"Essa é minha "imã" Natália, esse é o meu "imãozinho" Isac, ele nem "dá" oi e eu tenho um gato"*** (Rosa). Por diversas vezes as crianças e suas potencialidades nos surpreenderam ao estabelecerem uma aproximação nossa com seus territórios e experiências cotidianas.

Marcando uma nova forma de relação com os sujeitos envolvidos no processo de educação escolar e novas formas de ser estar da infância nesse contexto educativo, as crianças sinalizam os seus anseios em meio a um outro contexto diferente do habitual. Quando buscamos saber se o formato de aulas, da maneira remota os agradava, verde respondeu que ***"Eu não gosto de ficar "denticasa", é muito chato"*** enquanto rosa claro nos diz ***"Eu gostava mais de ficar em casa, quando minhas aulas começar "mainha" vai me "acodar" 7 horas de cedo"***.

Essas vozes que ecoam de um novo cenário, um cenário que é familiar mas, que também é escolar, não no sentido de suspensão como é o tempo escolar habitual livre, no qual as crianças elaboram sentidos e pensares para além dos seus universos familiares e determinações da sociedade, mas um cenário que provisoriamente (espera-se que sim) tem se tornado um ponto de encontro entre a infância e as experiências diversas, inclusive as experiências educativas, assim, a infância têm muito a nos dizer e já não é necessário dar-lhes voz, mas dar-lhes ouvidos (MACHADO, 2012).

Pensando em anuência com Kohan (2020), o cenário de pandemia estruturou experiências educativas inéditas, ao assistir a todas as mortes decorrentes das infecções causadas pela COVID-19, assistimos também a morte da própria escola, que fechou as portas para as experiências nela vivenciadas e isso foi motivo suficiente para os discursos conservadores se questionarem sobre as necessidades dos espaços escolares. A pandemia mostrou um quadro de educação à distância que colocou em jogo as

necessidades financeiras com um discurso sobre as dificuldades de manter o corpo da escola funcionando, já que teoricamente esses espaços poderiam ser substituídos por medidas de trabalho a distancia.

Ao ouvir-mos Ô "pofessola", eu "tô" com muita saudade da escola, muita saudade. [...] Eu "goto" de estudar, "goto" de "bincar" e "quelia" ver os coleguinhas (Rosa), nos perguntamos seguidamente sobre a ausência de um tempo de suspensão. Se é na escola que as crianças habitam em um "tempo livre", como as crianças tem experiênciado um período em que esse contato com a escola se tornou ausente de seus cotidianos?

Nos atentamos em dar a ouvir as vozes e o ponto de vista das crianças acerca de dimensões da escola neste contexto enquanto "um gesto que, quem sabe, talvez possa inspirar uma outra forma, infantil, de fazer escola, um outro tempo para experienciar a vida escolar" (KOHAN, 2020, p.9). As crianças nos falam de suas experiências em um ***territórioescola-casa*** que nos dar a ver uma nova maneira de se fazer escola, um outro tempo para experienciar a vida escolar em tempos desafiadores. Em meio a tantas dificuldades encontradas no estabelecimento de relações em um período de distanciamento social, as crianças nos dão elementos para pensarmos sobre a escola.

Rosa claro, revela-nos que "***Na escola se a pessoa comia, a pessoa estudava "aí" na hora do lanchinho era na hora de correr. Aí a pessoa almoçava, lá na escola tinha merenda, tinha tudo lá. Aí na hora do lanche quando a pessoa vai correr a pessoa corre "né"?". "Tinha tudo lá"***, trazido por rosa claro nos tenciona a pensar como esse ***"tinha tudo lá"*** habita nos pensamentos da infância, e o quanto essa ausência de um ***espaçotempo*** escolar revela-se a partir do dizer infantil.

Pensamos também acerca das cobranças em torno das práticas educativas no contexto de um ensino remoto, nas quais em um espaço de tempo curto os profissionais da educação foram designados a planejarem a maneira como ensino deveria acontecer em um período de pandemia e com todas as normas de distanciamento social vigentes. As escolas precisando dar conta das demandas, os professores trabalhando incansavelmente para dar conta de todas as tarefas a eles designadas, a falta de recursos para que o ensino aconteça de forma igualitária à todos e uma formação inexistente ou improvisada para o ensino em um contexto de pandemia.

Essas cobranças em torno de alcançar os resultados dos quais se subentende que seriam obtidos em tempos "normais" com as aulas presenciais, traz à tona, uma reflexão sobre a escola e tudo o que se

experiência nesses espaços. Pensando a infância enquanto viagem (KOHAN, 2020), habitante em diferentes territórios e vivenciando infinitas possibilidades, é incompatível essa atividade de tentar enquadra-la em moldes definidos pelas necessidades em atingir esses resultados.

Em um cenário de pandemia que fez surgir um processo de interlocução entre a escola, as crianças, a família e a infância, delineou-se uma paisagem de incertezas e desafios. De um lado está a escola, a direção e o corpo docente planejando estratégias, extrapolando os limites das possibilidades para enviar materiais e fornecer de maneira igualitária as aulas para os estudantes. Do outro lado encontra-se as crianças em seus universos infantis e as famílias, sujeitos e realidades distintas umas das outras.

As decisões tomadas para que aconteça essa interlocução evidenciam maneira como a infância está sendo pensada durante a pandemia e até mesmo antes dela. Na concepção de Coutinho e Côco (2020), "[...] as decisões aligeiradas marcam retrocessos, evidenciando em alinhamentos ao discurso do desenvolvimento de competências e de habilidades que sugerem centralidade no repasse de conteúdo (desconsiderando as necessidades, os direitos e os interesses das crianças)." (p. 9). O respeito à infância e suas singularidades necessita clamam por atenção.

Kohan (2020) evidencia que "a pandemia provoca uma desaceleração e até uma suspensão da experiência do tempo educativo pela possibilidade de repensar os sentidos e as condições do que se faz" (p. 6). Enquanto a escola fecha suas portas, abrimos uma janela para pensar sobre as relações estabelecidas entre o que acontece dentro dos muros dessa instituição e o que incide fora deles. Pensando-se em um experiência formativa de um contexto de pandemia que estabelece uma relação maior da educação infantil com os espaços domésticos e familiares é imprescindível à associação entre as temporalidades ***khrónos, kairós e aión*** (KOHAN, 2014) e o ***territórioescola-casa*** que a infância experiencia.

Na compreensão de KOHAN (2020):

> ***Khrónos*** é um tempo adulto: o tempo do sistema educativo, das instituições educacionais, da organização do trabalho pedagógico. [...]
>
> ***Kairós*** também é um tempo adulto: o cruzamento coincidente entre os tempos da inscrição das pessoas no sistema educativo e de certas experiências pedagógicas. [...]
>
> Finalmente, ***Aion*** é o tempo infantil. Precisamente, ***aión*** é o tempo da experiência educativa enquanto tal, do

> perguntar, do querer saber, do amar pensar, do criar, do brincar como modo de habitar o mundo... é o tempo da educação como uma experiência durativa, intensiva, que prolonga a temporalidade presente: o acontecimento que interrompe a sequência cronológica e permite uma experiência que se faz presencial, em tempo presente. (KOHAN, 2020, p. 7).

É ***aión*** que garante a viagem da infância, permite o translato entre os fazeres, dizeres, entre o sentir, o pensar e refletir. As escolas e a forma como se organizam nesse contexto de distanciamento social está tomada por uma lógica cronológica e de apontamentos capitalistas, um tempo linear, sem interrupções e inflexível as reais necessidades de uma educação para com a infância.

Os gritos que ecoam das vozes infantis clamam por atenção, é tempo de ouvi-las e valorizar seus pensares. Rosa claro diz que ***"Em casa eu não gosto de fazer minha tarefinha. Na escola era pouca e em casa é muita [...] Eu gosto de assistir também, lá em casa tem Shrek"***. A educação a distancia da maneira que foi implantada, sem um planejamento que adequa-se as especificidades da infância e suas experiências e fundamenta-se a partir das necessidades conteudistas, apresenta uma negação ao tempo da experiência de dar a ler, dar a brincar e do compartilhamento de vivências em mundos possíveis.

Entendendo ***aión*** pela temporalidade em que habita a infância, reconhecemos também que o pensamento sobre a escola e a infância desde suas próprias experiências no ***territórioescola-casa*** no contexto da pandemia transita por diferentes temporalidades, a infância ao mesmo tempo em que é marcada pelas determinações cronológicas e normatizações, enuncia uma vitalidade que pulsa e mobiliza seus próprios encontros.

3. CONCLUSÕES

Ao realizar a pesquisa nos propomos a cartografar os dizeres, aprenderes, fazeres e a experimentação do tempo escolar das crianças e da infância da Educação Infantil no território escola-casa, no contexto da pandemia, tendo em vista esse objetivo nos voltamos para o dizer infantil acerca da infância e da escola, considerando o contexto pandêmico atual e as relações e interações estabelecidas pelas crianças nesse contexto.

Durante o exercício de pesquisa buscamos nos atentar para as especificidades do contexto atual, no qual, por conta da pandemia, as crianças se veem fisicamente afastadas da escola, passando a educação escolar a

ocorrer no ambiente doméstico, trazendo esse novo contexto diversas mudanças em relação a rotina das crianças e a sua experiência de vivência da escola e da infância, conforme entendido por Kohan (2020) ao refletir acerca do tempo da infância em contexto pandêmico.

Durante a experiência da pesquisa percebemos que o distanciamento social se constitui enquanto um aspecto limite em relação à vivência da infância e da experiência escolar por limitar as interações antes existentes, se constituindo enquanto constante na fala das crianças a importância do espaço escolar como um espaço a parte do ambiente familiar, como ambiente de interação dos infantis.

Em nossa expedição acompanhamos movimentos, experiências e relações tecidas em um contexto diferente do habitual entre a infância, a experiência educativa das crianças e o brincar e, nos deparamos com dizeres infantis que expressam, sobretudo, que dar passagem a esses movimentos, enuncia linhas de fugas e potências da infância. Reafirmando deste modo, que essa vida e movimentos que pulsam dos bons encontros entre o ***territórioescola-casa*** e infância anunciam experiências educativas potencializadas pelas crianças.

Habitar o território escola-casa em que a infância se faz presente e buscar compreendê-la para além dos moldes que a todo o momento buscam limitar a infância, é distanciar-se de toda a incompletude que a reduz, possibilitando um olhar e escuta da infância enquanto experiência (KOHAN, 2007). Assim, apesar de compreender que a infância transita em diferentes corpos e também temporalidades, entendemos que ***aíon*** é o tempo infantil (KOHAN, 2020). ***Aíon*** é a experiência de estar, sentir e viver o acontecimento presente em contramão da lógica cronológica que a diminui e inflexibiliza seus possíveis.

Em um contexto de pandemia, a infância e o tempo de suspensão da escola estabeleceram relações diferentes. A escola enquanto espaço de interação e de experiências outras para afirmação da infância, passa a ser um objeto de reflexão sobre o seu papel enquanto formadora, provedora de movimentos para a infância e também aquela que busca o alcance pelos objetivos que dela são cobrados. Por outra via, a infância permanece como enigma (SKLIAR, 2012), marcando uma potencialidade que desnuda as demarcações cronológicas que definem e marcam suas delimitações.

É evidenciado, contudo, que a infância resiste, sendo encontrados, pelas crianças, caminhos para vivenciar a infância por meio do brincar e das interações possíveis, mesmo limitadas, construindo formas de viver a

infância, que conforme Kohan (2008) consiste principalmente na intensidade em viver e experienciar o mundo do que uma etapa da vida ou um período limitado de tempo; e Skliar (2018) ao afirmar a potencialidade criativa da infância.

Palavras-chave: Infância; Educação; Dizeres infantis; Pandemia; Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. 2021. **A infância e seus gestos no *espaçotempo* do 1º ano do Ensino Fundamental:** pensando outros inicios para a escola. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco.

COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-15, 2020.

KOHAN, W. O. **Infância.** Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica: 2003.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica,2007.

_____. **Vida e Morte da Infância, Entre o Humano e o Inumano.** Educ. Real., Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010.

_____. **Visões de Filosofia:** Infância. ALEA | Rio de Janeiro | vol. 17/2 | p. 216-226 | jul-dez 2015.

_____. **Tempos de Pandemia e Necropolítica:** ainda há tempo de infância? Revista Latinoamericana del Colegio Internacional de Filosofía, Tiempos, saída 5, issn 0719-8310.

_____. **Não há Verdade sem Alteridade.** A proposta do "Devir-criança da filosofia: infância e educação". In: KOHAN, W. O. **Devir-Criança:** infância da educação. Belo Horizonte: Autentica, p. 07-13, 2010.

KOHAN, W. O.; FERNANDES, R. A. **Tempos da Infância:** entre um poeta, um filósofo e um educador. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 46, e236273, 2020.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância – ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

MACHADO, S. M. 2012. O "povo criança" no universo estranho da escola. In: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ: DP&A.

MASSCHELEIN, Jan. Filosofia como (auto)educação: para fazer a voz do pedagogo ser ouvida. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A democracia, a pedagogia, a escola.** Belo Horizonte, BH: Autêntica, 2014.p. 7-24.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 35-47, 2008.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.

AS EMOÇÕES E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA SALA DE AULA

THATIANA CAROLINA ANDRADE DE OLIVEIRA MACÊDO
Graduanda pelo curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá – RJ, thatianac.oliveira@gmail.com;

MILENA CAMILA MACÊDO ANDRADE
Graduada pelo curso de Matemática da Universidade Estácio de Sá – RJ e Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Estácio de Sá – RJ, milena.macedo@ufpe.br;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O princípio basal da educação é a superação das dificuldades apresentadas por um educando no decorrer do seu processo de aprendizagem. Tradicionalmente, a avaliação deste processo possuía o foco em aspectos cognitivos, porém é evidente que questões emocionais e comportamentais possuem influência sobre a origem e manutenção de uma dificuldade de aprendizagem. Buscando corroborar essa afirmação, este estudo apresentará o seguinte problema de pesquisa: Quais as influências das emoções no processo ensino-aprendizagem?

Este estudo tem como objetivo principal desenvolver um projeto que seja capaz de destacar a importância das emoções no processo de aprendizagem envolvendo crianças de 0 a 6 anos, para que em posse destes conhecimentos, seja possível buscar práticas mais adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem nestes indivíduos.

Em consonância com os objetivos propostos neste trabalho, as argumentações foram desenvolvidas através da metodologia fundamentada em uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e bibliográfico. Foram utilizados livros, revistas, dissertações, teses, artigos e sites, valendo-se como base de fonte primaria, principalmente, Henri Wallon, no qual, afirma que a função tônica, a expressão emocional, o comportamento e a aprendizagem do ser humano dependem uma da outra.

2. METODOLOGIA

> "É difícil dizer... Emoção é alguma coisa que a gente sente quando tá sentindo alguma coisa, né"? (11anos — sexo masculino/ Escola Particular). (ROAZZI, A. et al., 2011).

Segundo a concepção Walloniana, Tagliaferro ***et al***, (2001) chama atenção de que, de que a personalidade humana é constituída principalmente por duas funções: inteligência e afetividade. Porém a afetividade nasce primeiro no indivíduo, a fim de garantir que a criança poderá relacionar-se com o espaço e as pessoas a sua volta, antes mesmo de aprender a falar. Portanto, para Wallon, a emoção seria a linguagem da criança, por isso o contato com o outro é fundamental, assim como com suas emoções e sensibilidades são basilares na relação criança-meio. Foi possível esclarecer ainda que Wallon afirma que apesar da sua origem orgânica, a emoção não é desencadeada ou desenvolvida pelo meio orgânico. São

as relações humanas com o meio em que vivem que fazem com que um indivíduo se desenvolva em todos os seus aspectos.

A escola é o primeiro agente social de um indivíduo, é na infância que o ser se adapta ao seu meio físico, social e psicológico. Segundo Fonseca (2016), é responsabilidade das escolas e dos professores proporcionar aos alunos melhores condições de aprendizagem emocional e se preocuparem mais com seus níveis de satisfação com e para a vida.

Mahoney e Almeida (2005), trazem que, como o processo de ensino-aprendizagem são faces de uma mesma moeda, ele deve ser analisado como uma unidade, sendo assim a relação entre o professor e o aluno é um fator determinante. Estes dois papéis são preenchidos por indivíduos que estão em desenvolvimento contínuo e para que seja atingido um maior grau de eficácia o professor deve compreender a importância das emoções neste processo. É neste momento que a escola deve intervir, capacitando os professores para que possam atingir o grau de compreensão e domínio necessários.

Ainda segundo Mahoney e Almeida (2005), para que o processo de ensino-aprendizagem atinja seus objetivos, deve-se dividir o processo em dois extremos, em um deles, no extremo referente a aprendizagem, está o professor, que precisa confiar na capacidade do aluno para que o mesmo aprenda, e que ao ensinar aquele aluno o professor terá promovido não apenas o desenvolvimento do aluno, mas o seu próprio. Que ao realizar todas as suas tarefas no cotidiano escolar, ele manifesta saberes variados construídos no tempo, na socialização familiar, escolar e profissional, através de uma interação cognitiva-afetiva. No outro extremo, o da aprendizagem, está o aluno que está na escola por motivações diferentes daquele professor. Este aluno tem características próprias e seus saberes foram elaborados também em sua condição de existência, onde suas dimensões afetiva-cognitiva-motora estão funcionando integralmente e entrelaçadas.

Leite e Tassoni (2002) trazem que a vivência na sala de aula é constituída por uma rede complexa de formas de atuação que se constituem entre o professor e o aluno, onde um determinado comportamento estabelece o comportamento seguinte. É através da soma dessas atuações, durante as atividades pedagógicas, que o professor qualifica a relação entre ele e o aluno. É através do quê e como é dito, do momento e do porquê, que a relação professor-aluno vai se desenvolvendo.

3. CONCLUSÕES

Com estes estudos será possível concluir que o sucesso da aprendizagem infantil se constitui através de uma prática pedagógica que leve em consideração a criança como um ser dotado de personalidade e características próprias, características estas que contribuem ou atravancam o seu processo de aprendizagem. Porém a satisfação encontrada nas atividades contribui para a sua vida afetiva. Faz-se necessário um novo olhar por parte dos educadores para que a criança possa ser analisada com propriedade, compreendendo-a como um ser capaz de construir os seus próprios conhecimentos, de criar, e torna-se cada vez mais independente.

É importante ensinar as crianças a identificar e nomear suas emoções, haja vista que elas costumam aprender sobre estes conceitos através da ótica dos adultos, e na sala aula ela poderá socializar com seus pares e desenvolver a habilidade de identifica-las em si mesmos, e assim saber lidar com as situações enfrentadas em seu cotidiano, diante disso a excelência da relação aluno-professor deve ser cada vez mais estimulada.

Sendo assim, é fácil entender que o ato de ensinar e aprender, é o produto da troca de conhecimentos e experiências pessoais entre o professor e o aluno. Nessa troca os resultados serão notáveis e originais, sendo assim o vínculo afetivo criado será um imenso facilitador no processo de ensino aprendizagem. Através deste vínculo afetivo, a criança se sentirá acolhida, facilitando seu aprendizado, pois o professor estará mais livre e seguro para transmitir de maneira prazerosa o conteúdo a ser trabalhado.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Vitor da. Importância das Emoções na Aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. Psicopedagogia**, Oeiras, Portugal, v. 33, n. 102, p. 365-384, nov. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014. Acesso em: 12 out. 2020.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas, [S. I.], v. 1, n. 1, p. 1-24, jan. 2002.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, SP, v. 1, n. 20, p. 11-30, jan. 2005. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43324. Acesso em: 10 out. 2020.

ROAZZI, Antonio **et al**. O que é Emoção? Em busca da organização estrutural do conceito de emoção em crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Recife, PE, v. 1, n. 24, p. 51-61, jan. 2011.

TAGLIAFERRO, Ariane R. **et al**. **Emoção, Afetividade e a Relação com a Educação, segundo a Teoria Histórico-Cultural**. 2001. Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/ep127/emocao.htm. Acesso em: 12 nov. 2020.

EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSENSOS E VARIAÇÕES NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FAMÍLIAS

LUCIANA OLIVEIRA FREITAS MONTEIRO
Mestre em educaçao /UFPE, professora de educação infantil. luzdois002@gmail.com

ISSN: 2176-8153

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil por muito tempo assumiu uma função assistencial. No Brasil, historicamente sua oferta foi precária, marcada pelo atendimento compensatório e excludente. A Constituição de 1988 incorporou grande parte do debate e luta em defesa da criança como sujeito de direitos. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n° 9394/96, a Educação Infantil tornou-se a primeira etapa da educação básica, deixou de ser de responsabilidade dos serviços de assistência social e passou a integrar os sistemas de educação.

A despeito dos avanços, mais de duas décadas de legislação, várias são as contradições entre a garantia do direito e a precariedade da oferta de Educação Infantil. Tendo em vista esse quadro pouco efetivo para com a infância, bem como o papel das famílias na busca por esse atendimento, neste texto, fruto de uma pesquisa mais ampla, procuramos identificar as representações sociais de Educação Infantil, construídas por pais e mães de crianças, usuárias de instituições públicas e privadas, examinando consensos e possíveis variações dessas representações.

Adotamos a Teoria das Representações Sociais de S. Moscovici, particularmente, a abordagem psicossocial de W. Doise. Essa vertente articula explicações de ordem individual as de ordem societal. Evidencia que os processos usados pelos indivíduos em sociedade, são orientados por dinâmicas sociais (interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais). Doise (2002 p. 30) define representações sociais como "[...] princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos, que influenciam as tomadas de posição, ligados às inserções sociais especificas que interferem nas relações sociais."

METODOLOGIA

Desenvolvemos um estudo qualitativo delineado como de campo com 31 sujeitos, majoritariamente mães de crianças (29) matriculadas em instituições públicas e privadas de educação infantil. Utilizamos como instrumento de coleta a entrevista semiestruturada. Foram 16 mães de crianças de instituições públicas e 15 com matrícula em instituições privadas.

O nível de instrução da maioria das mães de crianças matriculadas em instituições públicas era o ensino fundamental incompleto e o nível predominante das do segundo grupo de mães era o superior. Como

procedimento de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada. Os depoimentos, organizados em categorias temáticas (Bardin, 2004), permitiram identificar consensos e variações das representações de Educação Infantil do grupo pesquisado.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Organizamos cinco categorias, quais sejam: a) Educação Infantil como base; b) Atividades desenvolvidas na instituição; c) Acompanhamento e participação na dinâmica da instituição; d) Critérios para a escolha da instituição; e) Função do Professor de Educação Infantil. Nos limites deste texto abordarmos a primeira categoria, ***Educação Infantil como base***.

Foi consenso no grupo pesquisado o valor da Educação Infantil, pois constitui a primeira fase da educação formal, contribui para o pleno desenvolvimento da criança, é a base da sua formação. É consenso no grupo que a frequência da criança à Educação Infantil favorece a descoberta do eu e do outro, o desenvolvimento de aspectos físicos, cognitivos, sociais, afetivos e motores etc. Permite as primeiras interações fora do espaço familiar e enriquece a linguagem. Ressaltam, ainda, que a frequência as instituições de educação complementa a educação oferecida no contexto familiar. Conforme Bujes (2001) e Hadadd (2006), a legislação e a literatura vigentes defendem o cuidar e o educar como processos complementares e indissociáveis.

Mesmo que os dois grupos de famílias tenham apresentado consenso em relação ao valor da educação infantil, no intergrupo há variações nessas representações, ou seja, os grupos de pertença desses sujeitos justificam essas variações. O grupo de mães das instituições públicas atribui à Educação Infantil a possibilidade de ascensão social. Afirmam que as crianças, nessas instituições, além da oportunidade de aprender, ficam distantes da marginalidade e criminalidade da rua. A representação social de Educação Infantil desse grupo está ancorada em funções tradicionais de escolarização e preparação para o futuro. Tal representação assemelha-se a de educação compensatória, vinculada à teoria da privação cultural vigente nos anos 1970. Tal vertente concebe educação infantil como "terapêutica" contra as carências culturais das crianças das classes populares. (KRAMER, 1982).

O grupo de pais e mães com filhos em instituições privadas representa a Educação Infantil como um espaço de desenvolvimento, aprendizagem e complementação da educação familiar. Para esse grupo, a Educação

Infantil é um lugar no qual a criança se desenvolve e aprende. O grupo faz referências a uma criança atual e não ao que será no futuro. Reiteram que a educação infantil é um complemento, uma ampliação do trabalho das famílias.

Os depoimentos desse grupo estão próximos dos princípios preconizados pela legislação e recomendados pela literatura para essa etapa educacional. Essa representação vincula-se à sua condição de classe social. Outras variáveis influenciam suas representações: formação em áreas afins à educacional; comunicação disseminada entre a população sobre sua importância.

Constatamos que embora haja um consenso nos grupos sobre a importância da educação infantil, como base, lugar organizado e específico para promover o desenvolvimento das crianças, com atividades que favorecem o desenvolvimento e a socialização é possível observar algumas variações entre os grupos e intragrupos. Entre os pais e mães com filhos em instituições públicas, a Educação Infantil é representada com um viés escolarizante, preparatória para escola futura. A possibilidade de ascensão social, futuro profissional melhor para os filhos, foi marcante nas representações desse grupo. Por outro lado, identificamos entre pais e mães de crianças matriculadas em instituições privadas uma ênfase na Educação Infantil como oportunidade de desenvolvimento da criança na sua fase de desenvolvimento atual, um ambiente propício a interações com outras crianças, acesso a aprendizagens e cuidados diversos, uma complementação da ação familiar. Conforme os resultados, podemos dizer que as variáveis, nível de instrução e renda dos pais e mães influenciam na variação de suas representações sociais de Educação Infantil. Isto nos leva a reafirmar abordagem societel de Doise (2002), ou seja, que as representações são forjadas pelo contexto histórico, nos grupos aos quais os sujeitos estão vinculados. Em face do exposto, confirmamos que a abordagem societal é fértil para estudas no campo da educação

Palavras chave: Educação Infantil, Representações Sociais, Famílias.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 3. Ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. MEC, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1996.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAYDI, C., KAERCHER, G. E. **Educação infantil: para que te quero**? Porto Alegre: Artimed, 2001.

DOISE, W. Da psicologia Social a Societal. **Psicologia**: Teoria e pesquisa, v. 18, n.1,p.27-35, 2002.

HADADD, L. Políticas Integradas de Educação e Cuidado Infantil:desafios, armadilhas e possiblidades. **Cad. de Pesq.** v.36, n. 129, p.519-546. Set./dez. 2006.

KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cad. de Pesq**. São Paulo, (42), p.54-56, 1982.

INFÂNCIA, PAISAGEM E POÉTICAS DO ESPAÇO-TEMPO

ANA JULIA LACERDA MEIRA MENEZES
Mestranda em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/FUNDAJ), analacerdamusica@gmail.com;

PATRÍCIA MARIA UCHÔA SIMÕES
Pesquisadora na FUNDAJ, docente do Programa de Pós Graduação em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/FUNDAJ), pusimoes@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O presente escrito parte de uma pesquisa em andamento a qual procura pensar, a partir de reflexões interdisciplinares sobre Infâncias e sobre Paisagem, experiências paisagísticas com crianças. A referida pesquisa mobilizará falas e narrativas de crianças com idades entre 02 e 05 anos sobre experiências paisagísticas no Sítio Histórico do município de Olinda, Pernambuco.

O recorte para o presente texto apresentará as reflexões em formato de ensaio, buscando uma escrita fronteiriça e caminhante, sem pretensões de totalidade (LARROSA, 2003). Para iniciarmos nossa discussão, apresentamos a frase de Heráclito, citada em Kohan & Vigna (2013, p. 10): "Se não se espera o inesperado não se o encontrará, dado o difícil de achar e de aceder que é" que conversa com a exposição que pretendemos construir no presente escrito, em especial após o advento da pandemia de COVID-19, momento que ficou evidente a possibilidade de questionarmos e interrogarmos a vida em ***devir*** e, nesta ocasião, serem construídas agências relacionais entre crianças, pessoas adultas e agenciamentos, entendendo esses enquanto uma composição de elementos diferentes entre si que fariam surgir algo novo (ALMEIDA, 2020).

Buscamos refletir sobre tempo e espaço. A respeito do primeiro, nos chama a atenção a aparente existência de uma corrida humana contra o 'relógio', ou seja, o ***chrónos***. Kohan (2011) fala sobre isto em relação à Infância: as crianças seriam compreendidas enquanto sujeitos do futuro e, por isso, paradoxalmente, deve-se ter pressa para preencher, o quanto antes, seus tempos com atividades úteis para a construção dessa condição que há de chegar. Diversas atividades escolares foram suspensas e, para não se perder 'tempo', teve quem se engajou na ideia de continuidade: no "novo normal", algumas práticas foram criadas, como as aulas remotas na Educação Infantil (KOHAN, 2020).

Em meio a conteúdos, habilidades e competências, onde estaria o tempo e o espaço do ócio - do latim ***otium***, significando um tempo livre, sem visar vantagens futuras? Parece que esta corrida contra o tempo é também uma corrida contra outras crianças que, ao deixarem de ser crianças, estariam, em tese, emancipadas e sujeitas às vicissitudes da vida adulta.

A partir destas reflexões, buscamos pensar a noção de paisagem enquanto uma possibilidade de experiência na qual haveria a criação de espaço e tempo em constante inconstância. A ideia de Paisagem

se aproxima do instante do encontro do corpo e seus sentidos com o 'mundo', produzindo afetos, os quais podem implicar na construção de imagens poéticas, as quais trazem consigo implicações políticas.

O imaginário espacial da modernidade, centrado numa concepção de inércia, foi útil na busca de justificativas para as desigualdades socioespaciais como, por exemplo, na legitimação da pobreza de certos lugares afirmando que estes são "atrasados", como se estivessem em um determinado estágio de uma história linear e como se não tivessem relação com os locais "desenvolvidos". Contudo, a geografia está sempre se criando de modo aberto, movimentando-se (MASSEY, 2013).

Para Besse (2014), a noção de paisagem parte da percepção, numa abertura aos elementos sensíveis do mundo, uma presença corporal que sujeita a pessoa a afetos e atravessamentos. É, portanto, um espaço-tempo primeiramente vivido, possuindo uma potencialidade de ser narrado. A experiência da caminhada indica que na paisagem, a sensibilidade estaria, ao mesmo tempo, ativa e ativada, requalificando o espaço com novas intensidades e qualidades.

Larrosa (2017) afirma que a experiência seria cada vez mais rara, pois as coisas passam cada vez mais depressa. Um gesto de interrupção, no qual o sujeito pare para pensar, olhar, escutar, sentir e pensar mais devagar, demorando-se nos detalhes, com o cultivo da atenção e da delicadeza, dando-se tempo e espaço, pressupõe a ***experiência***.

Assim como paisagens, os sujeitos também seriam atravessados por descontinuidades. Apostamos na potencialidade de integrar um pensamento político que subjaz a construção de um 'devir-paisagem' no qual há possibilidades de quebra da repetição do que está posto, abarcando imaginações e re-imaginações sobre os espaços para além de uma ideia de paisagem metonímica, a qual seria 'fruto' de macropolíticas.

Acolhemos as reflexões de Kohan (2007) no que concerne à noção de Infância, compreendida enquanto condição de experiência. Pondera o autor que a diferença entre história e devir, ***chrónos*** e ***aion***, macro e micropolítica podem contribuir na compreensão de duas noções de infâncias: uma que seria majoritária, contínua, das etapas de desenvolvimento, dos parâmetros de educação infantil e escolar; e outra infância, minoritária, habitaria outra temporalidade, mais próxima da Experiência, da ruptura, da revolução e criação. A Infância, nesta perspectiva, seria a afirmação do ainda não previsto nem nomeado, assumindo que não há um caminho predestinado a ser seguido (KOHAN, 2011).

Kohan (2011) não busca uma idealização ou romantismo da noção de Infância, nem associa esta a uma ideia de natureza perdida, metafísica ou um estado de perfeição humana, mas apresenta uma política do pensamento assentada na igualdade e na diferença, apostando na transformação das relações através da inquietude.

Diante de tais reflexões, como relacionar aproximações de Infância, Paisagem e poética? Skliar (2014) diz que o que tornaria o casual em poético é a travessia, quando os segundos não querem passar – mesmo que passem – pois a percepção os retém. É um constante movimento de encontro e desencontro com o desconhecido (ou conhecido), se permitindo aos atravessamentos da paisagem. Se houver uma tarefa da poética, seria a de se insistir no instante, permanecendo neste. Ainda reflete o autor que a criança não estabeleceria diferenças entre caminhar, passear, viajar e atravessar, pois tudo seria passagem, assim como o/a poeta. Apostamos na experiência da paisagem enquanto agenciamento, uma criação de espaço-tempo de abertura à percepção, sem interrupções ou buscas pelo ordenamento do mundo, escapando da previsibilidade e do excesso de informações consideradas "úteis". Para (não) finalizar, eis um poema de Osip Mandelstam, citado por Peter Handke (2018): "Onde começar?/ Tudo estala, se desloca e cambaleia/ O ar vibra de comparações,/ Uma palavra não convém mais do que uma outra./ A terra zumbe de metáforas...".

Palavras-chave: Paisagem; Infâncias; Poética.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tiago et al. A vida como acontecimento e a potência do indeterminado em tempos de pandemia para pensar a relação com a infância. **Sociedad e Infancias**, v. 4, p. 285-288, 2020.

BESSE, Jean-Marc. **O gosto do mundo: exercícios de paisagem**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014.

HANDKE, Peter. **Publikumsbeschimpfung und andere Sprechstücke**. Suhrkamp Verlag, 2018.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Autêntica Editora, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia**. Autêntica Editora, 2011.

KOHAN, Walter Omar; VIGNA Elvira. **Pensar com Heráclito**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativ**a (Brasil), v.15, 2020.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, v. 28, n. 2, 2003.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Autêntica, 2017.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. 4a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação**. Salvador: edufba, 2014

8º epePE

EIXO TEMÁTICO

GT 08

POLÍTICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

COORDENAÇÃO

Ana de Fátima Pereira Abranches (Fundaj)
Henrique Guimarães Coutinho (Fundaj)
Luciana Rosa Marques (UFPE)

ISSN: 2176-8153

GT 08
POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL

A PARTICIPAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA NOVA GESTÃO PÚBLICA - NGP

CARLOS EDUARDO DA SILVA
UFPE – carloseduardo19silva@gmail.com

LUCIANA ROSA MARQUES
UFPE – lmarques66@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Advinda do processo da globalização neoliberal, a Nova Gestão Pública – NGP se caracteriza por remodelar o setor público tomando como princípios as diretrizes do setor privado impactando diferentes áreas do Estado. No cenário educacional, a implementação desse modelo de gestão tem ressignificado as práticas pedagógicas, assim como os espaços escolares. Dessa forma, a participação vem sendo capturada pelas configurações da NGP com vista a uma nova maneira de atuar nos mecanismos participativos no contexto escolar. Fruto de uma pesquisa de mestrado em andamento, o presente trabalho tem por objetivo debater a participação escolar na ótica da NGP. De caráter teórico-bibliográfico, desenvolvemos o estudo por meio das contribuições de autores(as) que trataram da temática. A partir das reflexões, podemos constatar que a NGP nos espaços escolares tem reconfigurado as práticas pedagógicas e ressignificado termos essenciais para a efetivação do direito à educação. Assim sendo, a participação escolar ganha novos contornos e outras finalidades.

Palavras-chave: Nova Gestão Pública – NGP; Educação; Participação Escolar.

INTRODUÇÃO

A ascensão da globalização neoliberal levou adiante a reconfiguração do Estado em diferentes países. Conhecida como Nova Gestão Pública – NGP, seus elementos constitutivos derivam do setor privado para pensar o setor público com vista a melhorar os serviços públicos prestados à população. Esse modelo de gestão tem remodelado a configuração da ação estatal, bem como a relação entre Estado e sociedade em diferentes setores. No âmbito da educação, tem-se concretizado uma série de reformas com vista a consolidar as prerrogativas da NGP nos espaços escolares. Com distintas variações, os impactos vão desde a modificação das finalidades do espaço escolar à redefinição das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, os espaços escolares são ressignificados e, consequentemente, cooptados pelas ideias desse modelo de gestão, que compreende a escola como uma empresa (LAVAL, 2019). Desta forma, a atuação dos sujeitos que estão no contexto escolar será direcionada a efetivar, consolidar e construir um ambiente em que os princípios da NGP sejam consagrados. Assim sendo, tem-se uma participação voltada para outros objetivos e finalidades, e não mais uma participação conectada com a democracia no âmbito escolar com vista à formação de cidadãos e cidadãs críticos que apregoem os processos participativos como forma de construção coletiva.

Como resultado, vê-se uma participação instrumentalizada visando a construção de uma outra racionalidade e forma de atuar nos espaços participativos, e, como efeito, na sociedade. Esse movimento tem impossibilitado uma efetiva formação democrática nos espaços escolares por meio dos mecanismos de participação. Dessa forma, a ressignificação do termo participação tem servido para colocar em prática uma gestão que visa apenas os resultados em detrimento de outros elementos formativos.

Nesta perspectiva, o presente trabalho, fruto de uma pesquisa de mestrado em andamento, tem por objetivo debater como a participação escolar é compreendida na ótica da NGP. De caráter teórico-bibliográfico, apresentamos reflexões sobre a temática em colaboração com as discussões de autores(as) de modo a evidenciar os impactos deste modelo de gestão no âmbito da educação que vem trazendo distintas consequências não só para a escola, mas também para os processos formativos que

são possibilitados aos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar.

NOVA GESTÃO PÚBLICA (NGP): DIRETRIZES, FINALIDADES E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO CAMPO EDUCACIONAL

Com o nascimento da globalização neoliberal, surgiu uma nova maneira de coordenar as instituições do Estado visando maior eficiência e eficácia nos serviços públicos prestados à população. Fruto desse processo e com diferentes características, a Nova Gestão Pública – NGP tem impulsionado uma série de reformas em diferentes setores da sociedade ocasionando transformações nas relações econômicas, políticas e sociais. Dardot e Laval (2016) compreendem esse processo como um conjunto de reformas que toma como base os princípios do setor privado para pensar as instituições públicas mudando suas finalidades e objetivos.

Dessa maneira, os autores afirmam que ela "visa a mudar o Estado e, para isso, inspira-se sistematicamente em lógicas de concorrência e métodos de governo empregados nas empresas privadas" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 301). A partir deste esclarecimento, vê-se que a NGP traz para as instituições estatais outra maneira de atuação do Estado, mudando, desse modo, a relação entre este e a sociedade. Pois as instituições públicas são concebidas como uma empresa e, nesta ótica, as pessoas não são mais vistas como sujeitos de direitos, mas sim como clientes que consomem um determinado serviço (MARQUES, 2020).

Assim sendo, "a reestruturação neoliberal transforma os cidadãos em consumidores de serviços que nunca têm em vista nada além de sua satisfação egoísta [...]" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 320). Dessa forma, seus objetivos são diversos e envolvem atuações ordenadas entre si, muito embora com diferentes métodos. Marques (2020, p.2) afirma que a NGP pode ser entendida "como um programa de reforma do setor público com base em instrumentos da gestão empresarial que visa melhorar a eficiência e eficácia dos serviços públicos nas burocracias modernas [...]". Nesta perspectiva, tem-se a implementação de uma outra racionalidade, uma outra forma de intervenção estatal.

No entendimento da NGP, os mecanismos do setor privado contribuem para melhorar a administração pública mediante as demandas sociais, econômicas e políticas das sociedades modernas, possibilitando, assim, um melhor funcionamento dos serviços públicos. Nesse contexto,

são repensados os deveres e as responsabilidades do Estado com relação a toda sociedade. Para este modelo de gestão, o setor público é ineficiente e não consegue oferecer um serviço público de qualidade à população, justificando, assim, uma reforma em toda a estrutura estatal.

Neste sentido, "o postulado dessa nova "governança" é que a gestão privada é sempre mais eficaz que a administração pública; que o setor privado é mais reativo; mais flexível, mais inovador, tecnicamente mais eficaz [...]" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 290). Nesses moldes, diferentes reformas vêm acontecendo nas distintas áreas com o objetivo de implementar os pressupostos da NGP. Contudo, Verger e Normand ressaltam que "la aplicación e impacto de la NGP está fuertemente condicionada por las tradiciones institucionales y las culturas profesionales que prevalecen en diferentes contextos" (2015, p. 615). Desta forma, no contexto da prática, os postulados desta gestão estão condicionados a diversos fatores.

Dardot e Laval apontam algumas características da NGP que têm sido incorporadas nas instituições simultaneamente ao processo da globalização neoliberal.

São elas: Gestão por resultados, avaliação de desempenho, autocontrole dos resultados e ***accountability***[1] (2016, p. 228-302).Cada uma com sua especificidade e interligação entre si, ambas têm modificado as ações no contexto das instituições com o objetivo de não só monitorar o que está sendo feito, mas também de regular as práticas. Por isso, é importante destacar que a NGP é muito mais do que um modelo de gestão que busca melhorar os serviços públicos prestados à sociedade, como distintos setores defendem discursivamente.

Pois pretende, a partir de remodelar as práticas das instituições estatais, desenvolver uma nova racionalidade articulada com as transformações impulsionadas pela globalização neoliberal. Neste cenário, o campo educacional também tem sido remodelado pelas diretrizes da NGP. As modificações vão desde a redefinição dos currículos à gestão das unidades escolares. Como consequência desse processo, Trevisol e Almeida (p. 212, 2019) afirmam que "a escola como ambiente formativo torna-se no mundo globalizado a própria empresa, não somente pela sua organização, mas pela condição de formação da consciência dos indivíduos".

1 Neste trabalho, este termo é usado no sentido de prestação de contas e, consequentemente, de responsabilização.

Quanto aos impactos na gestão escolar, Trevisol e Almeida destacam que "a gestão da escola passa a ser regida pelos ideais empresariais de eficácia que gradativamente são medidos por critérios quantitativos (como provas, testes de desempenho, meritocracia...)" (TREVISOL; ALMEIDA, p. 216, 2019). Entretanto, Verger e Normand (2015) salientam que la NGP no es un modelo de reforma educativa monolítico ni adopta la misma forma en todos los lugares [...]" (2015, p. 600). Nesse sentido, são distintas formas, muito embora com objetivos articulados. Dessa maneira, tem-se as possíveis configurações da NGP na construção das políticas educacionais:

TABELA 1 – PRINCÍPIOS DA NGP E POLÍTICA EDUCACIONAL

PRINCÍPIOS DA NGP	POLÍTICAS EDUCACIONAIS
Gestão profissional dos serviços públicos	- Profissionalização e empoderamento dos gestores escolares
Normas e medidas de desempenho mais explícitas	- Definição de indicadores de qualidade e de *benchmarks* sobre êxito educativo - Padrões curriculares comuns
Ênfase no controle dos resultados	- Avaliação externas dos resultados e do rendimento escolar
Desagregar o setor público em pequenas unidades de gestão	- Autonomia escolar, *school-basedmanagement*
Maior competição no setor público	- Subsídios públicos para as escolas privadas - Financiamento per capita - Publicação dos resultados obtidos pelas escolas em testes estandardizados
Adotar o estilo gerencial do setor privado	- Flexibilização de contratação e dispensa pela escola - Estilo gerencial para direção das escolas
Restrição no uso de recursos públicos	- Financiamento das escolas com base nos resultados - Remuneração dos docentes com base em critérios de mérito e produtividade

FONTE: (VERGER; NORMAND, 2015, apud MARQUES, 2020, p.6)

Nesses moldes, todo o contexto educacional é redefinido para implementar as perspectivas da NGP nas políticas educacionais, concretizando, assim, os elementos do setor privado para pensar as instituições públicas. Além desses impactos, é possível observar que a lógica de eficácia e eficiência busca maximizar os resultados obtidos pelas escolas nas diferentes avaliações, que passam a ser mecanismos obrigatórios para mensurar, inclusive, a qualidade da educação. Deste ponto de vista, as políticas educacionais ou as unidades escolares que não obtiverem

resultados considerados satisfatórios sofrem distintas penalidades, chegando, em contextos mais drásticos, a ter perda de verbas públicas.

A disseminação das ideias e pressupostos da NGP nas instituições públicas e, por conseguinte, no contexto educacional, dão-se não porque são eficazes em si, mas devido a um forte discurso de que elas são eficientes e conseguem dar conta das demandas sociais, econômicas e políticas, como destacam Verger e Normand (2015). Assim sendo, diferentes mecanismos são mobilizados para legitimar as perspectivas deste tipo de gestão no setor público, como, por exemplo, a proliferação de discursos contrários a uma regulação estatal voltada para a garantia e concretização de direitos sociais (DARDOT; LAVAL, 2016).

Ainda sobre o alastramento de discursos com o objetivo de fortalecer e legitimar os pressupostos da NGP no âmbito da educação, Verger e Normand (2015) afirmam, quanto à percepção de suas diretrizes, que

> "Las soluciones de NGP en educación no son adoptadas necesariamente porque "funcionan" (de hecho, hay muchos interrogantes empíricos todavía abiertos al respecto), sino porque existe una ***percepción*** generalizada de que son políticas que podrían solucionar una parte importante de los problemas más apremiantes de los sistemas educativos contemporáneos". (p. 612, grifo dos autores)

Dessa maneira, essa percepção generalizada tem levado a um redirecionamento das políticas educacionais, bem como da gestão escolar, ressignificando, assim, os processos formativos, bem como os mecanismos participativos que viabilizam a construção coletiva de projetos, pois os princípios norteadores são as perspectivas do setor privado, que, geralmente, desconsideram outras formas de atuação no âmbito escolar. Nesses moldes, passa a se configurar uma outra gramática social no contexto escolar, pois tem a ressignificação não só das práticas pedagógicas, mas também da atuação dos sujeitos que participam das diferentes realidades.

Nesse sentido, as ações passam a ser voltadas para a consolidação de um outro tipo de prática com base nos mecanismos e pressupostos da NGP que têm redesenhado os espaços formativos. Com isso, estes ganham novas finalidades e objetivos, pois as diretrizes da NGP vão mais além do que apenas apresentar uma solução para um determinado problema de gestão. Como destacado antes, embora de diferentes maneiras, os impactos dessa nova gestão têm levado a uma nova configuração da participação dos sujeitos que estão no chão da escola.

Dessa maneira, as reformas realizadas no âmbito das instituições públicas com o objetivo de implementar a NGP estão conectadas com um novo modelo de Estado, visando possibilitar uma outra forma de regulação social, econômica e política. Em outras palavras, "a reforma administrativa empreendida passa a desobrigar o Estado da execução e proteção social, ao mesmo tempo em que fortalece a liberalização do mercado para conduzir suas ações" (BOTLER; CAVALCANTI, 2019, p. 220). Desta forma, buscamos mostrar na próxima seção alguns impactos das diretrizes da NGP no contexto escolar, particularmente quanto à participação escolar.

PARTICIPAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA – NGP

Como destacado anteriormente, a implementação da NGP nas estruturas do Estado causou e vem causando diversas modificações no contexto educacional. Da construção das políticas educacionais ao chão da escola, as configurações desse modelo de gestão têm levado a cabo a ressignificação do papel social e político da educação com vista a desenvolver uma atuação escolar conectada com seus pressupostos. Com este objetivo, faz-se uso de diferentes instrumentos e métodos de forma a levar para o cenário da educação suas ideias. Dessa maneira, podemos ter as seguintes configurações da NGP na educação:

TABELA 2 – POSSÍVEIS CONFIGURAÇÕES DA NGP NA EDUCAÇÃO

POLÍTICAS EDUCATIVAS DA NGP	POSSÍVEIS CONFIGURAÇÕES
Profissionalização/empoderamento dos diretores escolares	- Estilo de direção hierárquico *vs* liderança compartilhada
Definição de padrões curriculares comuns e indicadores de qualidade e de *benchmarks* sobre o êxito educativo	- Diferentes níveis de padronização e prescrição dos conteúdos e metodologias de ensino - Presença ou ausência da equidade como uma condição da qualidade educacional
Avaliação externa dos resultados e do rendimento escolar	- Avaliação somativa *vs* formativa - Presença de incentivos materiais, formativos ou simbólicos vinculados aos resultados das avaliações - Publicação ou não publicação dos resultados obtidos pelas escolas em testes estandardizados
Autonomia escolar:*school-based management*	- Foco da autonomia na gestão de recursos, na organização escolar e/ou em assuntos pedagógicos - *Locus* da autonomia: diretor *vs* comunidade escolar

POLÍTICAS EDUCATIVAS DA NGP	POSSÍVEIS CONFIGURAÇÕES
Empoderamento das famílias/ clientes dos serviços públicos	- Diferentes níveis e âmbitos de participação das famílias (gestão, orçamento, questões educativas, serviços periféricos) - Dar mais voz às famílias nas escolas (para que possam transmitir suas demandas e preocupações ao professorado) e fomentar que optem por eleições/ saída das escolas (dinâmica do mercado)
Subsídios públicos às escolas privadas: financiamento per capita ou competitivo	- O tipo de concorrência entre as escolas (resultante do financiamento per capita) estará condicionada pelos níveis de regulação e controle da gratuidade educativa, do acesso às escolas e da eleição escolar
Financiamento das escolas e/ou docentes com base em critérios de mérito/produtividade	- Avaliações dos docentes a nível individual ou das escolas - Avaliação dos docentes baseada em seu domínio do currículo, nos resultados dos estudantes ou nos processos de ensino

FONTE: (VERGER; NORMAND, 2015, apud MARQUES, 2020, p.8)

Juntas, estas possíveis configurações da NGP na educação, além de responsabilizar a gestão escolar, os docentes e comunidade escolar pelos resultados obtidos nas avaliações internas e externas, contribuem para o desenvolvimento de uma outra forma de atuação nos espaços escolares, uma vez que estão assentadas em uma nova racionalidade por meio de diferentes mecanismos. Com este foco, muda-se as finalidades das práticas, da participação da comunidade escolar. "Por esta perspectiva, a busca por resultados muda de foco e assume certa finalidade nem tanto social: apoiar ações voltadas ao desenvolvimento do mercado e não do cidadão" (BOTLER; CAVALCANTI, 2019, p. 221).

Neste cenário, a participação da comunidade escolar possibilitada por meio da gestão democrática que legitima a configuração de diferentes mecanismos de participação na escola, ganha novos contornos. Muito embora a NGP defenda a participação da comunidade escolar como mostrado na tabela – 2, é uma participação ressignificada com o objetivo de possibilitar a consolidação deste modelo gestão em distintos setores da educação e, consequentemente, da escola. Nesse sentido, ela é compreendida como algo necessário na escola porque possibilita a fiscalização dos resultados obtidos pelas unidades escolares por meio do empoderamento das famílias (VERGER; NORMAND, 2015, apud MARQUES, 2020).

Desta forma, Botler e Cavalcanti (2019) ressaltam que

> "A participação que pauta as prerrogativas neoliberais do Estado moderno se manifesta como característica de gestão. A participação permeia o ideário estabelecido pela organização empresarial e se torna uma tarefa administrativo-institucional, ao mesmo tempo em que reafirma os valores de mercado, em determinadas experiências nacionais, em que a participação é um direito constitucional". (p. 222)

Nesses termos, as prerrogativas empresariais impulsionadas por meio da NGP no contexto escolar buscam consagrar uma participação conectada com os seus ideais e princípios. Assim, tem-se a descaracterização de uma participação para a formação democrática na escola reivindicada em diferentes períodos[2], sendo, inclusive, uma norma legal para efetivação da gestão democrática. Desta compreensão, vê-se que todo o processo de participação da comunidade escolar pode vir a ser subordinado a essa perspectiva tendo consequências na formação dos sujeitos, pois outras experiências coletivas e formativas passam a ser desconsideradas.

Por esta perspectiva, a participação na ótica da NGP não está comprometida com o fortalecimento da democratização da sociedade, mas sim para intensificar uma formação individualista que compreende o espaço escolar como uma empresa para o gerenciamento de pessoas aptas a entrar no mercado. Desta compreensão, vê-se que a ressignificação dos espaços participativos presentes nas diferentes realidades segue uma articulação com os processos formativos apresentados nos moldes da NGP. De modo mais abrangente, está em conexão com um outro modelo de cidadão, com uma outra racionalidade. Assim sendo, as autoras afirmam que

> "Não há, no desenho do modelo gerencial, a participação como complemento à democracia direta de forma a garantir a comunicação deliberativa na esfera pública. Desta forma, os espaços de discussão e deliberação saem da esfera pública e passam para a esfera privada, o que ocorre em diversos momentos". (BOTLER; CAVALCANTI, 2019, p. 222)

Como destacam Botler e Cavalcanti (2019), essa mudança de sentido em curso do termo participação vem contribuindo para uma atuação

2 No contexto da sociedade brasileira, os movimentos sociais, as entidades educacionais e a sociedade civil organizada lutaram para conquistar o direito de participação no contexto escolar no período de redemocratização do país na década de 1980.

ancorada nos moldes da esfera privada, que tem colaborado para a privatização de um direito constitucional. Com isso, entra em questão a configuração de uma cultura democrática no âmbito dos espaços escolares que venha possibilitar uma formação que compreenda a participação como um exercício formativo. Desta maneira, a introdução dos princípios da NGP por meio de distintas reformas nas instituições estatais tem levado adiante a descaracterização do espaço público. Consequentemente, da formação democrática e dos seus elementos constitutivos como o de uma participação nesses termos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A chegada da globalização neoliberal nas mais diferentes nações proporcionou, embora com características distintas, o redesenho do Estado, bem como de suas instituições. Nesse sentido, as reformas levadas adiante com o objetivo de melhorar a eficiência e eficácia dos serviços públicos, assim como buscar conter os gastos públicos, mobilizaram e ainda mobilizam diferentes estratégias para que a NGP venha a ter êxito. Desse modo, "[...] os conceitos de cidadania, democracia e participação são ressignificados" (BOTLER; CAVALCANTI, 2019, p. 220) de modo a impulsionar a introdução dos princípios dessa gestão nas instituições.

Nesse contexto, a educação vem sofrendo constantes ações com vista a consolidar perspectivas formativas e pedagógicas articuladas com a NGP. Como destacamos, os contextos escolares, ao serem impactados por estas prerrogativas, mudam a forma de atuação dos indivíduos e, nesses termos, os espaços participativos. Desta forma, a participação na visão da NGP e já ressignificada passa a ser um dispositivo não só defendido, mas também considerado necessário nos espaços escolares porque possibilita a fiscalização dos resultados obtidos nas avaliações, assim como empodera os sujeitos fiscalizadores.

Assim, mesmo sendo um direito legal garantido à comunidade escolar, a NGP vem modificando a maneira como a participação escolar ocorre nas diferentes realidades escolares, não tendo mais o mesmo sentido que tinha em outros momentos históricos, como abordado antes. Como consequência deste modelo de gestão, a participação não assume mais um comprometimento com a formação de sujeitos que apregoem a democracia nas distintas esferas sociais, uma vez que sua finalidade passa a ser outra, voltada apenas para a obtenção de resultados que são usados para determinar a qualidade da educação.

Desse processo, como abordado por Botler e Cavalcanti (2019), tem-se uma participação instrumentalizada que restringe as possibilidades formativas que são possíveis em um contexto que considera o exercício participativo como parte fundante da formação dos sujeitos. Nesse sentido, vê-se que a introdução da NGP no contexto educacional trouxe distintos impactos nas diferentes realidades escolas, redesenhando currículos, avaliações, gestão, bem como práticas pedagógicas de toda comunidade escolar. Com isso, podemos concluir que houve uma forte mudança na compreensão dos espaços escolares e, do mesmo modo, da participação escolar.

Contudo, como destacam Verger e Normand (2015), ressaltamos que a depender da realidade de cada contexto escolar o modelo de participação adotado também será influenciado por questões que são próprias desse universo. Desse modo, buscamos discutir as implicações presentes no processo de ressignificação da participação escolar por parte da NGP que faz uso de um direito legal para legitimar seus princípios e valores em diferentes realidades escolares. Dessa forma, esperamos contribuir com a problematização da temática e possibilitar o desenvolvimento de futuros trabalhos, pois não visamos abarcar sua totalidade nem encerrar o debate.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Ana Claudia Dantas; BOTLER, Alice Miriam Happ. Razão instrumental no contexto da reforma administrativa em Pernambuco: como fica a participação cidadã? In: Ana Lúcia Felix dos Santos, Edson Francisco de Andrade, Luciana Rosa Marques (organizadores). **Políticas educacionais no estado de Pernambuco:** discursos, tensões e contradições. Recife: Ed. ANPAE, 2019.

DARDOT, P.; LAVAL. C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. 413 p.

LAVAL, Cristian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2019. 326 p.

MARQUES, Luciana Rosa. **Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação**: um estudo da rede estadual de Goiás. Educar em Revista,

Curitiba, v. 36, e 69772, p.1-19, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/vie69772> Acesso em 03 de out. de 2020.

TREVISOL, Marcio Giusti; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/ex.reducacaoemancipacao>. Acesso em 01 de dez. de 2020.

VERGER, A. NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 132, p. 625- 646, jul. – set., 2015. Disponível em: https:<//www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00599.pdf.> Acesso em 01 de set. de 2020.

A ATUAÇÃO DOS PSICÓLOGOS NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO E AS IMPLICAÇÕES DA REGULAMENTAÇÃO DA LEI 13.935/2019 NO CENÁRIO PÓS-PANDEMIA

LEILA KALINNY GOMES DE SOUZA
Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF;

VIRGÍNIA DE OLIVEIRA ALVES PASSOS
Docente do Colegiado de Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, virginia.alves@univasf.edu.br;

MARCELO SILVA DE SOUZA RIBEIRO
Docente do Colegiado de Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Em dezembro de 2019, foi publicada a Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, fruto de mobilização das entidades da Psicologia e do Serviço Social, por quase 20 anos. O presente estudo tem por objetivo conhecer as implicações desta Lei na atuação dos psicólogos na rede pública de educação de Pernambuco e encontra-se em fase inicial. Os participantes são psicólogos que atuam nas secretarias municipais de educação de Pernambuco, e a coleta dos dados ocorre em duas etapas, sendo a primeira realizada através de um formulário online, e a segunda por entrevista, priorizando práticas inovadoras. Serão apresentadas as ações iniciais, e informações que possibilitam ponderações sobre o contexto de atuação de psicólogos na educação pública, considerando as dificuldades encontradas. Possivelmente não estão em andamento decisões para cumprir as disposições da Lei nº 13.935/2019, e desperta preocupação quanto à prioridade com a educação. Destaca-se a necessidade de ações para uma atuação mais crítica na direção de uma educação de qualidade, e com a construção de identidade mais sólida do psicólogo escolar.

Palavras-chave: Psicologia escolar; educação; atuação profissional; legislação; pós-pandemia.

1. INTRODUÇÃO

A atuação do psicólogo na educação básica passou por longo processo de mudança nas últimas décadas, em função de mudanças nos sistemas educativos, no Brasil (OLIVEIRA-MENEGOTTO; FONTOURA, 2015; BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; SOUZA, 2010), como também em outros países (MENDES; ABREU-LIMA; ALMEIDA, 2015; CARVALHO, 2008). A Psicologia Escolar e Educacional é um campo ainda em construção no Brasil, sendo uma área de grande importância na atuação do psicólogo. O início da Psicologia Escolar no Brasil caracterizou-se pelo caráter clínico e terapêutico das intervenções realizadas (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010), servindo a propósitos de ajustamento e de classificação, a partir de uma concepção remediativa, onde os aspectos sociais, culturais, históricos e institucionais não eram considerados no trabalho do psicólogo (OLIVEIRA-MENEGOTTO; FONTOURA, 2015).

Para Asbahr, Martins e Mazzolini (2011) tal perspectiva atribuía ao sujeito a responsabilidade pelo fracasso escolar, tendo como consequências, a patologização e biologização dos problemas de aprendizagem, o que reforçava ainda mais a exclusão de alunos das classes menos privilegiadas da escola. Aos poucos a Psicologia Escolar passou a ser questionada em seus princípios epistemológicos e em suas finalidades, tendo como marco os estudos de Maria Helena Souza Patto - 1981, 1984, citados por Souza (2010), dando início a um debate crítico acerca da identidade e da função do psicólogo escolar. Para Oliveira-Menegotto e Fontoura (2015), "a Psicologia passa a tecer uma crítica ao contexto escolar, considerando o fenômeno educacional como produto da relação que se estabelece na Escola, que também se vê atravessada pelas políticas educacionais e pela história que a compõem" (p. 380). Percebe-se neste percurso momentos de crise diante da atuação e de busca pela ressignificação da identidade do psicólogo escolar.

Em dezembro de 2019, foi publicada a Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, fruto de intensa mobilização das entidades da Psicologia e do Serviço Social, ao longo de quase 20 anos. Embora seja uma importante conquista para a área da Psicologia Escolar, é preciso garantir sua efetiva regulamentação e implementação, viabilizando criação de vagas, dotação orçamentária e realização de concursos públicos tanto pelo governo federal, como pelos estados e municípios brasileiros.

A aprovação dessa lei representa uma vitória para a política pública de educação, dada a realidade concreta da comunidade escolar e a possibilidade das equipes multiprofissionais serem inseridas nas redes de ensino de educação básica e, assim, poderem contribuir para o atendimento integral e de qualidade no processo ensino-aprendizagem (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA - CFP, 2021). A atuação desses profissionais na rede básica de ensino agrega qualidade ao processo de aprendizado e formação social de estudantes, atuando juntos à equipe, famílias, gestoras(es), funcionárias(os) e corpo docente, conforme apontam estudos recentes que investigam a prática profissional do psicólogo no campo da educação no Brasil (NUNES; OLIVEIRA; MELO, 2019; RONCHI; IGLESIAS; AVELLAR, 2018; MOREIRA; GUZZO, 2014; SOUZA; SILVA; YAMAMOTO, 2014).

De acordo com o art 2º da Lei nº 13.935/2019, os sistemas de ensino tinham 1 (um) ano, a partir da data de publicação para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições. Mas, suspeita-se que sua efetiva implementação não está em andamento, pois o contexto de pandemia de ***COVID-19*** e outros fatores podem ter dificultado o processo. Posto isso, a não implementação desses profissionais nos sistemas públicos de educação, mesmo após a aprovação da lei, é preocupante, porque devido ao cenário de pandemia**,** com prolongado período de suspensão das atividades escolares presenciais, a atuação do psicólogo escolar se tornou indispensável, de verdade, sendo a psicologia importante em todo o contexto escolar, especialmente nos momentos de gerenciamento de crises (SILVA; SOUSA; LEMOS; RIBEIRO; RODRIGUES, 2021).

Em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu parecer favorável à realização de atividades pedagógicas não presenciais nos diferentes níveis de ensino. Umas das orientações é que cada sistema de ensino ao normatizar a reorganização dos calendários escolares para as instituições ou redes de ensino a eles vinculados deve considerar, entre outros aspectos, a necessidade de acolhimento e reintegração social dos professores, estudantes e suas famílias, como forma de superar os impactos psicológicos do longo período de isolamento social. Diante disto, torna-se relevante que o profissional de psicologia atue nestes contextos, de forma a fomentar a melhoria da qualidade de vida das pessoas que constituem a escola.

Silva et al. (2021) relatam que a escola está enfrentando várias dificuldades na adoção ao ensino remoto, como o uso da tecnologia, que

nem sempre está ao alcance de todas as camadas da população, e as limitações do espaço doméstico. Outra dificuldade consiste em os pais estarem assumindo temporariamente algumas funções dos professores para viabilizar as atividades escolares dos seus filhos, sendo que, em muitos casos, estes indivíduos não se consideram aptos para assumir tal papel.

Para Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012), "a presença do profissional de Psicologia na rede pública de educação brasileira é ainda uma utopia" quando se considera a quantidade de profissionais lotados nas secretarias de educação e as condições de inserção e atuação efetivas nesse campo. E mesmo que alguns municípios brasileiros já contem com profissionais contratados diretamente pelas Secretarias Municipais de Educação, o desenvolvimento de práticas profissionais nos espaços educativos ainda é um desafio.

Importante pesquisa de caráter nacional debruçou-se sobre a atuação do psicólogo na rede pública de Educação em sete estados brasileiros, de quatro diferentes regiões do país, sendo o estado da Bahia o único representante da região nordeste (SOUZA; SILVA; YAMAMOTO, 2014). Faz-se necessário a realização de estudo sobre esta atuação no estado de Pernambuco, de forma a contribuir com a prática de psicólogos no campo da Educação nos municípios pernambucanos, assim como poder conhecer novas perspectivas de atuação com contribuições para a formação.

Em Pernambuco há cursos de Psicologia, em instituições públicas, em diferentes cidades, de diferentes regiões, tendo inclusive, desde 2004, curso de Psicologia no sertão do São Francisco, na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), localizada em Petrolina-PE, município referência para vários serviços, inclusive educacionais e de assistência à saúde, para os demais municípios na região do semi-árido nordestino. Vale destacar que a Ênfase em Processos Educativos e de Desenvolvimento-Aprendizagem é uma das ênfases curriculares ofertadas no Curso de Psicologia da UNIVASF o que favorece a formação assim como a atuação do psicólogo no contexto educativo (UNIVASF, 2010). Desta forma, torna-se relevante a caracterização das modalidades de atuação de psicólogos que atuam nos sistemas de educação de diferentes municípios do estado de Pernambuco.

Ronchi, Iglesias e Avellar (2018) destacam "um processo de rompimento com a lógica do atendimento clínico individual, apresentando um olhar para a instituição e o ambiente escolar, para aspectos de valorização da vida, em que a Promoção à Saúde se coloca como uma estratégia

de ação" (p. 619) e apontam a necessidade, de novos estudos na área a partir de relatos com teor mais prático, produzidos por psicólogos que efetivamente estejam atuando no campo educacional.

Diante do exposto, algumas questões se apresentam: Quais os impactos dos recentes fatos na atuação do psicólogo na educação básica? De que forma as decisões da rede pública de educação para cumprir as disposições da Lei nº 13935/2019 interferem na atuação do psicólogo na educação básica? Como os diálogos e articulações entre Psicologia e Educação no contexto pós-pandemia favorecem uma atuação comprometida com o compromisso social e a promoção da saúde? Para isso, a presente pesquisa, que está em desenvolvimento, ainda em etapa inicial, tem por objetivo analisar a atuação dos psicólogos na rede pública de educação de Pernambuco e as implicações da regulamentação da Lei nº 13.935/2019 no cenário pós-pandemia.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 INSERÇÃO DE PSICÓLOGOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: DADOS DE PESQUISAS

Conforme Souza, Yamamoto e Galafassi (2014), em estudo sobre a atuação do psicólogo na rede pública de Educação em diferentes estados brasileiros, apenas 19,7% dos profissionais que atuam na educação básica são contratados como psicólogo escolar, enquanto a maioria possui cargo de contratação como psicólogo, ocorrendo inclusive alguns contratados como professores, mas atuando como psicólogo escolar. "A ocupação do cargo genérico de psicólogo pela maioria dos participantes pode evidenciar que a maioria dos municípios realiza concursos de caráter não específico para provimento do cargo" (p. 227).

Outro dado a ser destacado é que apenas pouco mais da metade dos participantes (51,1%) atuam de acordo com seu cargo de contratação, enquanto que 48,9% não apresentam correspondência entre o cargo e a função que exercem na secretaria de Educação à qual estão vinculados. Muitas vezes, sendo contratados como professores ou ainda outra função (SOUZA; YAMAMOTO; GALAFASSI, 2014). Em estudo realizado com psicólogos, Bandeira e Gregório (2019) também identificaram profissionais exercendo as atribuições do profissional de Psicologia (6,93%), mas que estão contratados com outra função.

Uma das etapas da elaboração das Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013) foi a realização de uma pesquisa sobre a atuação de psicólogos em Políticas de Educação Básica. Um dos dados encontrados nesta pesquisa é que muito poucos psicólogos, apenas 1,3 %, atuavam em organizações públicas. Outro dado a ser destacado é que um dos principais desafios vividos no cotidiano para esses profissionais é a desvinculação do papel do psicólogo de expectativas sobre a realização de um trabalho clínico na Educação Básica, ressaltando, assim, a necessidade de clarificar constantemente entre os coordenadores, educadores, professores, alunos e familiares a proposta de trabalho do psicólogo nesse contexto (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013).

A partir do estudo realizado, Souza, Yamamoto e Galafassi (2014) apontam que há um considerável número de psicólogos que atuam como psicólogos escolares, mas em situações contratuais diversas, e atribuem a não legitimação do lugar do psicólogo na Educação à ausência de legislação específica que regulamente este cargo. Pasqualini, Souza e Lima (2013) analisaram proposições legislativas que versam sobre a inserção de psicólogos na educação básica, buscando compreender quais demandas sociais sustentam e reivindicam a presença de profissionais psicólogos na área da educação, assim como contribuir para a construção de políticas públicas em uma perspectiva histórico-crítica. Para as autoras:

> É de fundamental importância conhecer e analisar quais políticas estão sendo propostas no campo da educação e desvelar como os conhecimentos produzidos pela academia em direção a uma Psicologia Escolar crítica estão sendo apropriados pelas pessoas, grupos e/ou entidades que participam da elaboração das propostas políticas que versam sobre a inserção do psicólogo no campo da educação (PASQUALINI; SOUZA; LIMA, 2013, p.16).

Para Ronchi, Iglesias e Avellar (2018), a precária formação do psicólogo que atua na educação e a falta de políticas públicas que legitimem a atuação desse profissional nos ambientes educacionais, podem contribuir para a dificuldade de afirmação de uma prática que valorize ações de Promoção à Saúde. Estudo realizado a partir da produção acadêmica-científica sobre o campo teórico-prático da Psicologia Escolar e Educacional, Souza et al. (2014) apontam que, em termos gerais, o conjunto de textos que abordam a atuação profissional do psicólogo no contexto educativo fornece um panorama rico de discussão sobre um novo modo de atuação

do psicólogo no contexto educativo. Destacam que a Psicologia Escolar numa perspectiva crítica "deve-se deslocar o eixo de análise do indivíduo para o interior da escola e para o conjunto de relações institucionais" (SOUZA et al., 2014, p. 48).

Ronchi, Iglesias e Avellar (2018) analisaram publicações que apresentavam as ações do psicólogo no contexto escolar relacionadas com o campo da saúde. Os resultados apontam pequena produção decorrente da experiência profissional e as autoras relacionam à falta de políticas públicas nacionais que legitimem o espaço de atuação do psicólogo no contexto escolar. Destacam que a maior parte dos artigos relata trabalhos de projetos de pesquisa e intervenção, em que o profissional psicólogo não está diretamente inserido na realidade escolar, sendo o trabalho desenvolvido com parcerias entre escolas e pesquisadores. É possível que novas formas de fazer estejam se construindo no cenário de atuação do psicólogo escolar, a partir do desenvolvimento de estratégias interventivas que valorizem o ambiente e suas necessidades, com fomento a ações que contribuam para o bem-estar do sujeito. Para Ronchi, Iglesias e Avellar:

> Destaca-se a possibilidade de uma atuação do psicólogo na escola voltada à Promoção à Saúde, legitimando um trabalho na interface entre educação e saúde como uma possível identidade profissional a serviço de uma educação que potencializa a vida e as relações saudáveis, com sinalizações que caminham para ações em saúde mental (2018, p.619).

Para Dazzani (2010) faz-se necessário considerar uma atuação em Psicologia que promova qualidade de vida e trabalhe com os aspectos de saúde e cidadania dos educandos. Assim, o psicólogo no contexto escolar deve direcionar sua atuação para a promoção da saúde e do bem-estar.

2.2 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA NO SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO: INFORMAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa seguiu a metodologia utilizada por Souza, Yamamoto e Galafassi (2014), apresentada em detalhes por Peretta, Caldas e Lara (2014), sendo realizada revisão e adaptação dos instrumentos de coleta de dados, para atualização da investigação e adequação aos objetivos. Os participantes são psicólogos que atuam na secretaria

estadual e nas secretarias municipais de educação de Pernambuco. Naqueles municípios que não tenham o profissional de psicologia no quadro da secretaria de educação, o participante pode ser algum profissional da secretaria indicado e que aceite participar do estudo.

Assim como no estudo de Souza, Yamamoto e Galafassi (2014), a coleta dos dados ocorre em duas etapas. A primeira é realizada através de um formulário online, para os participantes responderem um questionário de preenchimento individual abordando identificação e atuação profissional. O uso de formulário online visa alcançar um maior número de participantes, principalmente por estarem espalhados geograficamente, além de possibilitar rapidez e redução de custos. Na segunda etapa, os dados são coletados a partir da realização de entrevista. Para participar da segunda etapa, há seleção de alguns psicólogos com base nas informações dos questionários, a partir dos critérios utilizados por Souza, Yamamoto e Galafassi (2014), priorizando práticas inovadoras e inclusão de profissionais de municípios de diferentes regiões do estado.

Este estudo encontra-se ainda na fase inicial de forma que ainda não há resultados a serem apresentados. Entretanto, serão apresentadas as ações iniciais da pesquisa, e algumas informações que possibilitam ponderações sobre o contexto de atuação de psicólogos na educação pública, visto que vem acarretando dificuldades para início da coleta de dados.

Para garantir que a pesquisa seja realizada em conformidade com a resolução 510/16 do CNS, todo o procedimento para coleta de dados terá início após apreciação e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa. A submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa foi a primeira ação, entretanto foi exigido carta de anuência das secretarias municipais e estadual de educação de Pernambuco, de forma que só poderão ser incluídos na pesquisa as secretarias que emitirem carta de anuência.

Em virtude da exigência do Comitê de Ética em Pesquisa foi necessário iniciar contato com todos os 184 municípios pernambucanos, para consultá-los sobre a presença de psicólogos(as) atuando nas secretarias municipais, e solicitar emissão da carta. Para que esse contato fosse possibilitado, levantou-se os dados de contatos, como e-mail e telefone das secretarias através das páginas oficiais dos municípios. Nesse levantamento inicial, não foram encontradas informações para contato por e-mail de 27 municípios (14,7%), o que inviabilizou o contato com a totalidade dos municípios. Dos 184 municípios pernambucanos, enviamos mensagens para 157 (85,3%). Outro dado fruto desta comunicação inicial é que o contato com 13 municípios acusaram falhas, como e-mail inexistente

ou caixa de entrada lotada. Portanto, este contato inicial ocorreu entre final de fevereiro e início de março de 2021, por meio do envio de e-mails com sucesso para 144 secretarias (78,3%).

Contudo, apenas 6 (3,3%) municípios fizeram algum contato para maiores informações a respeito da pesquisa, e somente 1 (0,54%) retornou o e-mail enviando carta de anuência. Isto inviabilizou atender as exigências feitas pelo comitê de ética em pesquisa, para dar início aos procedimentos para coleta de dados. Em virtude das eleições municipais ocorridas em novembro de 2020, consideramos que estas dificuldades iniciais poderiam ser fruto da possível transição da gestão em alguns municípios. Isto exigiu acompanhamento das páginas oficiais dos municípios que não conseguimos contato inicial, visando identificar a divulgação de informações atualizadas.

Diante do exposto, buscamos outras estratégias na tentativa de viabilizar a comunicação com as secretarias municipais de educação. Uma delas foi entrar em contato com a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco (UNDIME-PE), informando sobre a pesquisa e solicitando colaboração a fim de que os secretários municipais retornassem os e-mails com as cartas de anuência, ou para informarem os e-mails atualizados. Mesmo a UNDIME-PE se comprometendo a encaminhar nossa mensagem a todos os secretários municipais de educação do estado, isso não gerou novos contatos nem envio de cartas de anuência. Em nada modificou a situação anterior de anuência de apenas um município para participar da pesquisa.

Articulando novas estratégias, foi realizado um evento online com o tema: "Profissional de Psicologia na Educação Básica: presença necessária prevista em Lei", pelo Youtube, no dia 19 de maio de 2021, abordando os impactos da aprovação da Lei nº 13.935/2019 e a realização da pesquisa destacando as dificuldades que estávamos encontrando. Esse debate foi desenvolvido por professores da UNIVASF envolvidos na pesquisa e duas psicólogas atuantes na secretaria municipal de Educação, respectivamente em Petrolina-PE e em São Francisco do Conde-BA. Ademais, foi amplamente divulgado em redes sociais diversificadas, entre diferentes profissionais que atuam na educação básica, inclusive sendo enviados e-mails de divulgação para os municípios, para a UNDIME/PE, e para o Conselho Regional de Psicologia/2ª Região (CRP/02). Cerca de 60 pessoas participaram em tempo real, e o vídeo já alcançou mais de 200 visualizações.

Posteriormente, atualizamos todos os contatos de e-mails dos municípios, e identificamos que 37 (20,1%) municípios tinham divulgado novo contato. Novamente encaminhamos as mensagens consultando sobre a presença de psicólogos(as) atuando na secretaria municipal de educação, e solicitando emissão de carta de anuência pela secretaria. No entanto, 4 (2,17%) desses novos e-mails acusaram falha. Desse modo, foi realizado novo contato com 33 (17,9%) secretarias municipais. Frente a tantas tentativas sem sucesso através de mensagem por e-mail, utilizou-se de contato mais direto com psicólogos conhecidos que atuam em diferentes municípios, e até o momento presente a pesquisa conta apenas com 3 (1,63%) cartas de anuência.

No estudo realizado na Bahia por Viégas (2014) o contato com os municípios ocorreu por telefone, a partir dos números disponibilizados na página oficial do Governo da Bahia. De forma semelhante, muitas dificuldades foram encontradas, como por exemplo linha com sinal de ocupado, ninguém atendia, número indicado como inexistente, entre outras situações com as quais se depararam, o que impediu o contato com 45 (10,8%) municípios baianos para viabilizar a participação naquele estudo.

Decidimos que vamos insistir através de contatos com psicólogos via CRP/02, e através de profissionais com quem temos conhecimento, que atuam em algum município, para solicitar colaboração na mediação desse processo. Por fim, a comunicação via internet é predominante antes mesmo da pandêmica, então, estas dificuldades despertam preocupação quanto à prioridade com a pasta da educação pelos municípios, pois diante do contexto pandêmico e a adoção do ***home office*** entende-se que a comunicação via e-mail estaria potencializada, mas nesse caso não foi o ocorrido.

Apesar das dificuldades apresentadas, é preciso insistir nas movimentações e em levantamento de dados a respeito da existência de psicólogos na rede básica de ensino para que possamos exigir e garantir uma melhor qualidade de ensino e promoção de saúde no contexto escolar, principalmente em momentos urgentes, como o contexto de pandemia. Visto que o Psicólogo Escolar Educacional, apesar de não solucionar todos os desafios postos, nem fornecer respostas prontas, ocupa-se de um amplo leque de possibilidades que se referem diretamente ao âmbito do ensino-aprendizagem, tanto em escola, instituições de ensino quanto em organizações não governamentais, empresas, etc. (CFP, 2007).

Seja qual for o espaço de atuação é papel do psicólogo escolar educacional defender os direitos do indivíduo no atendimento de suas necessidades educacionais e promover seu desenvolvimento, sem discriminação ou intolerância de qualquer tipo ou grau, além de ter cautela para não direcionar a sua prática apenas para os alunos, mas também intervir com professores, pais, merendeiras, funcionários da limpeza, diretores e com todos aqueles que se encontrem envolvidos nesse contexto educativo, uma vez que a educação não é apenas realizada em sala de aula (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2005). Por fim, é primordial adotar uma postura crítica, criativa e aberta aos múltiplos desafios e possibilidades presentes nos contextos educacionais para então construir soluções viáveis que contemple a complexidade apresentada pelos processos de ensino-aprendizagem em suas dimensões históricas e políticas (DIAS; PATIAS; ABAID, 2014).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inquestionável que, por enquanto, a dificuldade de contato com as secretarias municipais de educação é o principal dado encontrado neste estudo uma vez que os órgãos públicos de nosso interesse parecem estar pouco acessíveis, pois mesmo traçando diferentes caminhos os retornos foram poucos, e praticamente não ocorreram. Não há como saber se as mensagens foram recebidas, ou se foram perdidas, ou até mesmo ignoradas. Colocamos como suposição para essa situação o fato dos sites dos municípios não serem atualizados com regularidade, e assim disponibilizarem e-mails antigos.

Pode ainda ocorrer o fato de a caixa de entrada não ser checada com a frequência que o mundo conectado pela internet exige, ou até mesmo a existência de poucos profissionais, com sobrecarga de trabalho, de forma que a comunicação institucional fica comprometida. Outro fator inferido, é a ausência de psicólogos atuando nas secretarias municipais de educação em Pernambuco, ou existência de poucos profissionais, atuando em condições precarizadas e pouco apropriadas, servindo a mais de uma secretaria, distante do que é defendido pela Psicologia Escolar Educacional. A autorização para participação da pesquisa pode representar risco, por dar visibilidade a situações que precisam ser ajustadas, mas que podem não representar os interesses de quem está à frente das decisões.

Esses dados aqui colocado são alarmantes e precisam serem melhor investigados, pois no texto da Lei nº 13.935/2019 o prazo dado foi de um ano para que os sistemas de educação tomassem as providências necessárias ao cumprimento das disposições, todavia o contexto de pandemia de *COVID-19* pode ter dificultado o processo e esse prazo foi esgotado em dezembro de 2020. São diversas as iniciativas desenvolvidas pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) juntamente com os Conselhos Federais e Regionais de Psicologia e Assistência Social. Entretanto, parecem ainda ser insuficientes.

Ainda assim, destacamos a importância da realização de atividades sugeridas nas orientações que visam à regulamentação da Lei nº 13.935/2019 (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2020), dispostas em dois eixos. O Eixo 1 - Diálogo com o Poder Público, Entidades, Categorias e Sociedade, propõe a realização de reuniões com gestores, instituições e entidades em busca de apoios para a regulamentação da Lei, tanto a nível estadual e municipal como a nível nacional. O Eixo 2 - Campanha de Comunicação Social, visa sensibilizar e promover o tema com o objetivo de alcançar diferentes públicos, através de conteúdo informativo, identidade visual, entre outras.

Em dezembro de 2020 a ABRAPEE emitiu Nota Técnica sobre Atribuições da(o) Psicóloga(o) Escolar e Educacional com o intuito de contribuir para o esclarecimento a respeito da atuação das(os) profissionais de psicologia no campo da educação. A divulgação deste documento é primordial para que tenhamos avanços numa atuação na perspectiva dos direitos humanos, do respeito à diversidade, enquanto fundamento para efetivação de uma educação para todos e todas. Assim sendo, alertamos a necessidade de continua insistindo no entendimento dessas questões para ocupar espaços que foram determinados legalmente ao profissional de psicologia e, por isso, precisam sair da regulamentação para a implementação, da especulação para a prática e assim favorecer uma atuação comprometida com o compromisso social e a promoção da saúde no âmbito educacional, onde o fazer do psicólogo se faz ao caminhar.

Essas investigações e ocupações são importantes por que a atuação do psicólogo escolar é cada vez mais demandada, principalmente devido aos conflitos que têm emergido das relações, muitas vezes perversas e violentas, que ali se estabelecem a exemplo do fluxo estressante da atividade dos professores os leva a necessitar ainda mais de intervenções psicológicas que produzam revisão de suas práticas disciplinares e educativas (DIAS; PATIAS; ABAID, 2014). Essas problemáticas já ocorriam

anteriormente, no entanto foram intensificadas no atual cenário, onde os professores precisaram aprender a manusear equipamentos tecnológicos para oferecer aulas de qualidade para seus alunos, o seu lar passou a ser uma sala de aula virtual, e, muitos sentiram ansiedade, desmotivação e dúvidas, além de apresentarem dificuldades ao lidar com as críticas dos pais (SILVA et al., 2021).

Os pais, por sua vez, apresentam cada vez mais um sentimento de incapacidade, pois não estão conseguindo conciliar todas suas atividades e os alunos apresentam grande desmotivação e desinteresse, pois seguir uma nova rotina, na qual eles não estavam habituados, se apresenta como um grande desafio, com dificuldades para conseguirem se concentrar no conteúdo (SILVA et al., 2021). Portanto, é indispensável a atuação do psicólogo escolar educacional para intervir frente a essas demandas.

4. REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flávia da S. F.; MARTINS, Edna; MAZZOLINI, Beatriz P. M. Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. **Psicologia em Estudo**, Maringá - PR, v. 16, n. 1, p. 157-163, 2011.

BANDEIRA, I. P.; GREGÓRIO, T. S. **Trajetória Profissional de Egressos do Curso de Psicologia da Univasf** (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Vale do São Francisco, Colegiado de Psicologia, Petrolina, 2019.

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia**, Campinas - SP, v. 27, n. 3, p. 393-402, 2010.

CARVALHO, Renato G. G. A dimensão relacional da intervenção dos serviços de psicologia nas escolas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre - RS, v. 21, n. 1, p. 119-124, 2008.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogos e Assistentes Sociais na rede pública de educação: orientações para a regulamentação da Lei nº 13.935/2019 - versão 2021.** Brasília: CFP, 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **A(o) psicóloga(o) e a(o) assistente social na rede pública de educação básica: Orientações para regulamentação da Lei 13.935, de 2019.** Brasília: CFP, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica.** Brasília: CFP, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro nº 013/07.** Brasília: CFP, 2007.

DAZZANI, Maria V. M. A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. **Psicologia: ciência e profissão**, Salvador - BA, v. 30, n. 2, p. 362-375, 2010.

DIAS, Ana C. G.; PATIAS, Naiana D.; ABAID, Josiane L. W. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo - SP, v. 18, n. 1, p.1 05-111, 2014.

GUZZO, Raquel S. L.; MEZZALIRA, Adinete S. C.; MOREIRA, Ana P. G. Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo - SP, v. 16, n. 2, p. 29-338, 2012.

Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília: Diário Oficial da União.

MARINHO-ARAÚJO, C.; ALMEIDA, S. **Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional.** Campinas - SP: Alínea, 2005.

MENDES, Sofia A.; ABREU-LIMA, Isabel; ALMEIDA, Leandro S. Psicólogos escolares em Portugal: perfil e necessidades de formação. **Estudos de Psicologia**, Campinas - SP, v. 32, n. 3, p. 405-416, 2015.

MOREIRA, Ana P. G.; GUZZO, Raquel S. L. O psicólogo na escola: um trabalho invisível?. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Juiz de Fora - MG, v. 7, n. 1, p. 42-52, 2014.

NUNES, Ana I. B. L.; OLIVEIRA, Artur B. F.; MELO, Aline G. Psicologia escolar na escola pública: desafios para a formação do psicólogo. Psicologia da Educação. **Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação,** São Paulo - SP, v. 0, n. 48, p. 3-11, 2019.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane. M.; FONTOURA, Gabriela P. Escola e Psicologia: Uma História de Encontros e Desencontros. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo - SP, v. 19, n. 2, p. 377-386, 2015.

PASQUALINI, Mariana G.; SOUZA, Marilene P. R.; LIMA, Cárita P. Atuação do psicólogo escolar na perspectiva de proposições legislativas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo - SP, v. 17, n. 1, p. 15-24, 2013.

PERETTA, A. A. C. S.; CALDAS, R. F. L.; LARA, J. S. A. **A pesquisa: aspectos teórico-metodológicos.** In M. P. R. SOUZA, S. M. C. SILVA; K. YAMAMOTO (Orgs). **Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios.** (p 33-46). Uberlândia: EDUFU, 2014.

RONCHI, J. P.; IGLESIAS, A.; AVELLAR, L. Z. Interface entre educação e saúde: revisão sobre o psicólogo na escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo - SP, v. 22, n. 3, p. 613-620, 2018.

SILVA, Denise de C.; SOUSA, Caio de P.; LEMOS, Ana C. G.; RIBEIRO, Mychelle de M.; RODRIGUES, Leanne C. S. **Desafios da educação em tempos de pandemia: contribuições da psicologia escolar.** In NEGREIROS, Fauston; FERREIRA, Breno O. (Orgs). **Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?** (p. 492-517). São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

SOUZA, Marilene P. R.; SILVA, M. C.; YAMAMOTO, Katia. **Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios**. Uberlândia: EDUFU, 2014.

SOUZA, Marilene P. R.; YAMAMOTO, Katia; GALAFASSI, C. **Atuação do psicólogo na rede pública de Educação em sete estados brasileiros: caracterização, práticas e concepções.** In P. R. SOUZA, S. M. C. SILVA; K. YAMAMOTO (ORGS). **Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios.** (pp 223-256). Uberlândia: EDUFU, 2014.

SOUZA, Marilene P. R. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 129-149, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO (UNIVASF). **Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia.** 2010. http://www.psicologia.univasf.edu.br/arquivos/PPC_Psi_UNIVASF.pdf

VIÉGAS, L. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação da Bahia.** In P. R. SOUZA, S. M. C. SILVA; K. YAMAMOTO (ORGS). **Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios.** (pp 223-256). Uberlândia: EDUFU, 2014.

A INFLUÊNCIA DO MOVIMENTO ESCOLA NOVA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS ANOS TRINTA

ANTÔNIO CARLOS DOS SANTOS COMODORO
Administrador, graduando em Licenciatura em História, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

LÚCIA APARECIDA VALADARES SARTÓRIO
Doutora em Educação, professora da Universidade Federal Rural do Rio de janeiro.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

A comunicação aborda a atuação dos educadores adeptos da Escola Nova desde a fundação da Associação Brasileira de Educação e a influência que passaram a exercer na política educacional no governo Vargas no início dos anos trinta, colocando-se no enfrentamento a posições conservadoras e elitistas, em defesa da estruturação e expansão da escola pública, laica e gratuita para todos os segmentos sociais.

Palavras-Chave: Escola Nova, Política Educacional, Anos Trinta

INTRODUÇÃO

Em um país de dimensões territoriais continentais, fragmentado por uma recente ruptura institucional, onde os republicanos, recém assentados ao poder, tinham uma enormidade de assuntos a serem esmiuçados pela nova estrutura governamental, repleta de saudosos dos privilégios da monarquia. Na educação três ideias se destacavam: a pedagogia tradicionalista, a pedagogia positivista e a pedagogia anarquista. Foi neste contexto conturbado que desembarca no Brasil, no início do século XX, um novo conceito de educação: o Movimento Escola Nova.

O Movimento Escola Nova aparece no Brasil pelo jurista, cientista social e pedagogo Anísio Teixeira, com forte influência do filósofo pedagogo estadunidense John Dewey, e tinha como mote a renovação do ensino desde sua concepção filosófica até sua efetiva práxis. Contudo, foi no início da década de 1930, com Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, entre seus mais notáveis expoentes, que o movimento ganha ênfase embasados nas novas diretrizes impostas pelo governo de Getúlio Vargas.

O presente trabalho tem como objetivo analisar as características principais do Movimento Escola Nova e suas possíveis contribuições para as políticas públicas de educação no governo federal nos anos de 1930.

METODOLOGIA

Esses objetivos puderam ser alcançados através de pesquisa bibliográfica, cuja análise foi amparada no método de leitura estrutural, buscando compreender a organização do texto, a reflexão crítica sobre obras e abordagens delineadas, princípios fundamentados por Macedo Júnior (2007).

Não menos relevante é a observação sobre as categorias contidas nas obras como dialética e classes sociais, favorecendo ao leitor a visão da totalidade e do processo histórico, discussão fundamentada por Zago (2013) e outros autores que debatem a teoria marxista.

Através da leitura atenta, pinçar o destaque dado pelos autores nas obras sob análise ao modo como o relato dos acontecimentos foi construído, as fontes primárias e secundárias utilizadas, mas sobretudo apreensão das políticas e planos de metas apresentados pelo governo num período histórico delimitado.

A FUNDAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

A Associação Brasileira de Educação (ABE) foi criada em 16 de outubro de 1924 no Rio de Janeiro como fruto da organização da sociedade civil e tinha como objetivo agregar qualquer pessoa que tivesse interesse sobre o tema. Logo, a Associação reuniu os nomes mais relevantes nas mais diversas áreas do país: intelectuais, juristas, escritores, políticos, etc.

Ficaram famosas as Conferências Nacionais de Educação realizadas pela Associação, por sua relevância conjuntural e reformulação do pensamento pedagógico que havia até então. A primeira Conferência Nacional de Educação aconteceu em Curitiba (PR) em 1927 e teve como principais temas a formação de professores e alfabetização. A segunda ocorreu em 1928, na cidade de Belo Horizonte (MG), e tratou de temas como ensino secundário e agrícola, além de educação doméstica e sanitária.

Em 1929, às vésperas da eleição que seria questionada por Vargas e deflagraria a Revolução, aconteceu em São Paulo a terceira Conferência Nacional de Educação, que discutiu mais amplamente sobre organização universitária, ensino profissionalizante, secundário e primário.

Entretanto, foi na IV Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 1931 na cidade do Rio de Janeiro, sob governo Varguista, que o tema ***educação popular*** foi debatido e as diretrizes postas para análise. A partir dos debates desta Conferencia que nascem as propostas contidas no ***"Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova"***, fruto de debates acirrados em torno de questões cruciais, como a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino, a laicidade, e a coeducação.

As três Conferências Nacionais de Educação seguintes aconteceram em Niterói (1933): sugestões para a Constituinte de 34; em Fortaleza (1934): educação primária; e, novamente, no Rio de Janeiro (1935): educação física. Após esta última houve um hiato na realização das conferências, que só voltariam a acontecer em 1942, em Goiânia, e as posteriores ocorreriam espaçadamente até 1954 e tratariam de temas relevantes, como "educação democrática", poder do Estado, instituições de ensino e seu financiamento.

No período compreendido entre a fundação da ABE (1924) e a VII Conferência Nacional de Educação, por ela realizada em 1935, alguns avanços devem ser destacados: a reforma do ensino secundário e superior, conhecida como Reforma João Luis Alves/Rocha Vaz, em 1925; o Estatuto das Universidades Brasileiras; a Lei Orgânica do Ensino Secundário; e a

autorização para ensino religioso nas unidades públicas de ensino, sendo que as três últimas passam a vigorar em 1931. Mas, sem dúvidas, a criação do Ministério da Educação em 1930 foi o maior êxito da ABE e mostrou a relevância política do movimento. (ROMANELLI, 2010, p. 142)

Assim sendo, a Associação Brasileira de Educação fez acontecer uma ebulição ideológica sobre o tema no país, intelectuais uniram-se em torno de um problema comum e tinham teorias, que muito embora tivessem raízes estrangeiras, pensamentos de John Dewey (1979) eram constantes nos escritos e debates na intelectualidade do período, tratavam dos problemas do ensino com olhar nacionalista, próprio do positivismo, que considerava a realidade política. Não podemos perder de vista a instabilidade política que abrangeu uma revolução e uma amostra do que poderia vir a ser uma guerra civil entre o governo central e o paulista e que ninguém poderia medir as consequências se Vargas não cedesse quanto a constituinte de 1934.

Evitar que a disputa armada contra São Paulo se expandisse e ganhasse contornos mais dramáticos, o que evidentemente não estava nos planos dos paulistas, não evitou que as disputas ideológicas se intensificassem. Schwartzman (2000) definiu os embates ideológicos do período:

> Havia os que preferiam a educação humanística sobre a técnica; os que defendiam o ensino universal contra os que preferiam escolas distintas para cada setor da sociedade; os que se preocupavam com o conteúdo ético e ideológico do ensino contra os que favoreciam o ensino agnóstico e leigo. Havia os defensores da escola pública e os guardiões da iniciativa privada; os que punham toda a ênfase na formação das elites e os que davam prioridade à educação popular. Todos concordavam, contudo, que optar por esta ou aquela forma de organização, controle ou orientação pedagógica significaria levar a sociedade para rumos totalmente distintos, de salvação ou tragédia nacional. É claro que estas questões não preocupavam tanto os políticos que conduziam seu jogo de poder com os recursos mais visíveis e grupos de interesse mais articulados, dos quais não faziam parte os professores, estudantes e instituições educacionais. A partir da década de 1930, no entanto, os componentes ideológicos passam a ter uma presença cada vez mais forte na vida política, e a educação seria a arena principal em que o combate ideológico se daria. Muitas das ideias então em voga vinham sendo gestadas desde décadas anteriores, e encontraram

> sua expressão mais acabada no início da década de 1940, antes que a guerra redefinisse todo o clima político e ideológico do país. (SCHWARTZMAN, 2000, p. 176)

Neste contexto de embates ideológicos, as conferências realizadas pela Associação Brasileira de Educação evidenciaram dois grupos opostos: os católicos, que se sentiam afrontados pela intromissão do Estado no monopólio deste grupo no ensino e que não estavam contentes com o pensamento laico e coeducação. O outro grupo que se destacou foram os reformadores, escolanovistas, que defendiam além da laicidade e coeducação também o ensino gratuito e obrigatório para todos, pensamentos que motivaram e nortearam o ***"Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova"***.

Ghiraldelli Jr. (2001) argumenta que o ***"Manifesto"***, enquanto símbolo de uma nova visão de ensino, foi assinado por socialistas e simpatizantes do "tenentismo" como Armanda Álvaro Alberto, que enquanto diretora da Escola Regional do Merity buscou implementar os ideais escolanovistas, mas enquanto proprietária da mesma escola defendeu em 1929, na III Conferência Nacional de Educação, subsidio estatal para a iniciativa particular de ensino. Ghiraldelli Jr. sustenta:

> E se havia socialistas e simpatizantes do tenentismo que, em princípio, estariam inclinados a defender o ensino público estatal, por outro lado também assinaram o "Manifesto" pessoas com a postura de Armanda Álvaro Alberto. Proprietária e diretora da Escola Regional do Merity — estabelecimento este que buscou implementar, na prática, os princípios escolanovistas —, ela defendeu na III Conferência Nacional de Educação (1929) o subsidio governamental à iniciativa particular no ensino. Também assinaram o "Manifesto" intelectuais que, no decorrer da década de trinta, assumiram posições teóricas comprometidas com as reflexões fascistas: Raul Briquet, professor de Clínica Obstétrica da Faculdade de Medicina de São Paulo, nos seus trabalhos de psicologia social não titubeou em classificar o típico "comportamento do revolucionário" como o de alguém que é "produto de conflitos emotivos infantis" (GHIRALDELLI Jr., 2001, p. 45)

O grupo dos reformadores era tão diverso no pensamento quanto no destino que tiveram. Pressionados pelos conservadores católicos e integralistas, Francisco Campos acabou por se tornar um dos principais nomes da direita brasileira, ao lado de Oliveira Viana e Antonio José de

Azevedo Amaral, não voltou a tratar da ideologia de ensino após sua saída do ministério da educação e, enquanto ministro da justiça, acabou por ser o mentor intelectual do golpe de 1937.

Lourenço Filho aproximou-se do então ministro da educação, Capanema, e adotou uma linha técnica e sem grandes contribuições ao pensamento pedagógico nas décadas seguintes. Contudo, foram Fernando de Azevedo e, mais severamente, Anísio Teixeira os mais perseguidos. Com a pecha de comunistas, a acusação grave após a Intentona

Comunista de 1935 e o golpe de 1937, os obrigou a se distanciarem de cargos públicos e limitando-os a troca de cartas e publicações na área. (ROMANELLI, 2010, p. 247).

A INFLUÊNCIA DOS ESCOLANOVISTAS NO GOVERNO VARGAS

Getúlio Vargas foi alçado ao poder após a comumente chamada Revolução de 1930, movimento político-militar que depôs o presidente Washington Luís e impediu a troca da política do "café com leite" para "café com café", inviabilizando a posse do recém-eleito Júlio Prestes, em acontecimentos que se desdobraram em pouco tempo (dos meses finais de 1929 a outubro de 1930) e que reverberaram nos primeiros anos da nova ordem política imposta por uma ***Junta Governativa Provisória*** ou ***Junta Pacificadora***, que tinha como objetivo desarticular os oposicionistas ao novo governo que viria a seguir. Esse movimento trouxe consigo mudanças profundas na organização política, econômica e social do Brasil e não pode ser visto de maneira separada das principais linhas da estrutura social e econômica da Primeira República.

As mudanças que ocorrem nos primeiros anos do governo Vargas são frutos de um processo acumulativo que se inicia no fim do século XIX e que tomam características peculiares ao que acontece no mundo, características essas que irão moldar o pensamento com vistas a trazer novas perspectivas econômicas.

Segundo o historiador Boris Fausto (2006), a Revolução de 1930 não foi realizada por uma classe social emergente (burguesia industrial). Para Fausto (2006), a burguesia das três primeiras décadas do século XX idealizou a Aliança Liberal, mas o acordo de classe antes vigente permanecia para retroalimentar as oligarquias regionais. Enquanto que a classe média assalariada, a que mais financiou a Revolução, não conseguia se

homogeneizar para formar unidade e nem se desvencilhar da dependência das forças agrárias.

Na Revolução de 1930 participaram forças políticas muito diferentes entre si, em muitos aspectos antagônicas com relação à condução do processo revolucionário. Entre liberais e conservadores haviam os que defendiam um governo centralizador e autoritário baseado em um regime forte e sem necessidade de partidos, enquanto os mais progressistas defendiam um governo com viés democrático e lutavam por mais autonomia nos estados. Segundo Fausto (2006):

> O Estado que nasce em 1930 e se configura ao longo da década deixa de representar diretamente os interesses de qualquer setor da sociedade. A burguesia do café deslocada do poder, em consequência da crise econômica; as classes médias não têm condições para assumir seu controle; os 'tenentes' fracassam como movimento político autônomo; os grupos desvinculados do setor cafeeiro, especialmente o industrial, não se encontram em condições de ajustar o poder à medida de seus interesses, seja porque tais interesses coincidem frequentemente com os daquele setor, seja porque o café, apesar da crise, continua a ser um dos centros básicos da economia. (FAUSTO, 2006, p. 49)

Em 1932, por exemplo, São Paulo pegou em armas rebelando-se contra a retirada de importantes cargos de militares e das elites civis, como o próprio governo paulista. Embora derrotado militarmente, São Paulo conseguiu significantes vitórias, como o retorno da indicação de seu governador e, principalmente, uma nova Constituição, que foi votada em 1934 e entrou em vigor no mesmo ano.

O pequeno preâmbulo feito até aqui denota que mesmo a Revolução de 1930 não tendo trazido nada de muito inovador na esfera ideológica, colocou em debate projetos políticos completamente antagônicos, que permitiu aos intelectuais da época discutir e apresentar propositivas que se transformassem em projetos de governo. Dessas discussões se destacaram três propostas: conservadora, elitista e autoritária. As três, de fato, permearam todo governo Vargas.

Para Oliveira (1982), o pensamento conservador defendia a tradição, com a hierarquia e a ordem como princípios fundamentais. O elitismo defendia que as massas eram irracionais, sendo, portanto, necessário que fossem conduzidas por uma "boa elite" e que essa desigualdade humana era um fato natural e inquestionável e que deveria se buscar o

conhecimento da realidade ou o "Brasil real". Já o autoritarismo, segundo a autora, é complementar ao nacionalismo no processo de formação do Estado forte e unitário. A nacionalidade brasileira só seria alcançada em um país capaz de defender sua soberania. Essa proposta nacionalista envolvia uma miríade de ideais como: justiça, "democracia social" e, principalmente, "razão de Estado" (OLIVEIRA, 1982, p. 83).

Esse embate ideológico em torno do papel do Estado não poderia deixar de afetar algo muito sensível, o ensino. Tivemos no país o surgimento de uma efervescência intelectual no debate sobre a educação, nesse contexto, grandes conjuntos de ideias a respeito da educação se delinearam. Tais conjuntos de ideias indicavam o que se deveria e o que não se deveria fazer com a educação brasileira, segundo os grupos mais ativos da época, tanto do ponto de vista político quanto do ponto de vista intelectual. (GHIRALDELLI JR.., 2001, p. 52)

Na década de 1920 as primeiras reformas educacionais nos estados já prenunciavam as reformas nacionais que surgiriam nos seguintes. A educação como todo tomou um caráter nacionalista, projetos educacionais foram formulados para condizer com os projetos de construção da Nação, os liberais mais modernizantes, os conservadores mais reacionários, mas coerentes com a ideologia a eles ligadas.

Ainda era marcante o método intuitivo amplamente no final do século XIX, todavia, aprendia-se por diferentes recursos metodológicos, os quais tinham como meta não apenas criar mecanismos para a criança ganhar familiaridade com um conhecimento novo até alcançar o seu pleno domínio, mas também oferecer estímulos ao processo de aprendizagem. As orientações metodológicas eram objetivas e apresentam a concepção de que o conhecimento é desenvolvido por meio de uma relação social bem orientada para propiciar à criança os meios pelos quais poderá ter domínio dos recursos simbólicos e construir textos que melhor exprimiria suas ideias.

Na proposta da educação nova, a ideia de educação pela imposição cede lugar para a ideia de educação pela experimentação. A ideia de que a educação deve privilegiar atividades livres, pelas quais as crianças verdadeiramente se interessem, retira (ainda que parcialmente) o protagonismo do professor na educação, preceito que ofende diretamente os tradicionalistas.

O ensino já era uma aspiração dos intelectuais e a população já ansiava por mudanças desde a década de 1920, onde os estados testaram diversas reformas, mas foi com Getúlio Vargas na década seguinte

que essas aspirações ganharam nacionalidade e metodologia. Não sendo mais possível aplicar no país a educação humanista tradicional de propensão elitista vigente nas décadas anteriores, onde o ensino era meramente propedêutico e poucos tinham acesso.

Embora seja possível admitir avanços na educação no período Vargas, esses avanços acabaram por ser fruto mais do desenvolvimentismo econômico do que da genuína preocupação com uma educação que visasse a libertação dos brasileiros do analfabetismo e da ignorância. O ensino acabou por tornar-se um campo de batalha ideológico entre as elites rurais e a emergente elite industrial. Neste sentido, Sartório e De Deus (2016) resume bem em poucas palavras:

> A partir dos anos 1930, com o conflito entre oligarquia rural e industrial, rompeu-se a letargia econômica e o Brasil pôde avançar em direção a novas perspectivas políticas, produtivas e sociais. Especialmente neste período, frações da classe média e setores da elite nutriram aspirações por um capitalismo autônomo e assumiram a condução do processo de organização do ensino, tratando a educação como parte importante do desenvolvimento. (SARTÓRIO; DE DEUS, 2016, p. 115).

Apesar do movimento conhecido como Escola Nova não se constituir de um projeto delineado e coeso, organizava-se em torno de temas extremamente relevantes para o contexto político-social daquele período, bem como alguns nomes marcariam indelevelmente o movimento. Dentre os nomes mais relevantes para o movimento destacamos:

Anísio Teixeira, baiano, nascido em 1900, graduado pela Universidade de Columbia em 1929, aluno de John Dewey, foi ainda diretor de Instrução Pública no Distrito Federal de 1931 a 1934, quando o cargo se transformou em Secretaria de Educação e Cultura, ali permanecendo até 1 de dezembro de 1935. Foi ainda secretário de Educação da Bahia, onde contribuiu até sua morte, em 1971.

Fernando de Azevedo, nasceu em 1894, foi diretor de Instrução Pública do Distrito Federal de 1926 a 1930 e diretor da mesma pasta no estado de São Paulo em 1933. Foi ainda presidente da Associação Brasileira de Educação no auge do movimento em 1932, diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP entre 1941 e 1942. Autor de imensa obra literária e acadêmica, exerceu outras tantas funções e cargos públicos de extrema relevância.

Manuel Lourenço Filho, nasceu em 1897, foi responsável pela reforma do ensino público no estado do Ceará na década de 1920. Em São Paulo foi diretor-geral do Ensino Público na década de 1930 e em 1938 foi organizador do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

E não menos importante, o controverso Francisco Campos, responsável pelas reformas educacionais em Minas Gerais na década de 1920, foi o primeiro ministro da Educação e Saúde de Vargas. Enquanto deputado, foi redator da Constituição do Estado Novo, em 1937, e do Ato Institucional I (AI-1) de 1964. (ROMANELLI, 2010, p. 123).

PENSAMENTO E ATUAÇÃO DE ANÍSIO TEIXEIRA

Egresso de colégio jesuíta, de família rica e influente, Anísio Teixeira formou-se em ciências sociais e jurídicas em 1922. Aderiu ao projeto político do pai, em detrimento ao desejo dos jesuítas de fazê-lo sacerdote, fez campanha para Arthur Bernardes, então governante de Minas Gerais, para Presidente da República. O êxito da campanha nacional deu resultados e em 1924 foi nomeado por Goes Calmon, governador da Bahia, sua terra natal, para o cargo de Inspetor Geral do Ensino.

Em 1929, Anísio Teixeira voltou dos Estados Unidos da América, onde foi aluno de John Dewey na Universidade de Columbia. Neste mesmo ano, Anísio conhece Fernando de Azevedo, que neste período era diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal a convite do prefeito Pedro Ernesto. Com os ideais reformadores de Dewey, Anísio toma para si a missão de renovar a política educacional no Brasil.

Com uma carta de apresentação assinada por Monteiro Lobato, Anísio se apresenta a Fernando de Azevedo com sua fama já conhecida em todo país por seu trabalho como Inspetor de Ensino na Bahia, dizia trecho da carta de Lobato:

> "Fernando: Ao receberes esta, pára! Bota para fora qualquer Senador que te esteja aporrinhando. Solta o pessoal da sala e atende o apresentado, pois ele é o nosso grande Anísio Teixeira, a inteligência mais brilhante e o maior coração que já encontrei nestes últimos anos de minha vida. (...) Ouve-o, adora-o como todos os que o conhecemos o adoramos e torna-te amigo dele como me tornei, como nos tornamos eu e você. Bem sabes que há uma certa irmandade no mundo e que é desses irmãos, quando se encontram, reconhecem-se. Adeus. Estou escrevendo a galope, a bordo do navio que vai levando uma grande coisa

> para o Brasil: o Anísio lapidado pela América." (LOBATO, 1929)

Entretanto, o fascínio de Anísio Teixeira pelo padrão educacional estadunidense é anterior ao seu encontro com a filosofia pedagógica de John Dewey (1979) no decorrer de seu mestrado em Artes na Universidade de Columbia no fim dos anos 1920. Seu primeiro contato com escritos sobre educação se deu ao receber do então governador baiano Goes Calmon a obra ***Méthodes américaines d'***éducation ***générale et technique***, do pensador belga Omer Buyse (1927). A obra de Buyse permitiu a Anísio ter contato com a educação, que não estava no escopo da sua formação acadêmica, e foi a partir desta obra que ele tem o primeiro contato com as propostas pedagógicas de Dewey (1979).

Os escritos de Buyse foram tão importantes para Anísio em sua trajetória como educador que ele autorizou a tradução da obra para o português e sua distribuição em bibliotecas e escolas públicas da Bahia, enquanto responsável pela educação do estado, e orientou expressamente que a obra fosse utilizada como guia das práticas docentes em sala de aula. (SOUZA, 2018, p. 105) Sobre a orientação de Anísio Teixeira aos professores baianos, Carvalho (1999) resume:

> Com a tradução, o Governo esperava "concorrer para que se instalem aqueles processos tão úteis e eficientes, com as modificações que o meio exigir, na escola bahiana". A tal ponto a obra traduzida lhe parecia completa que não acreditava necessário prefaciá-la. No seu entender, a Introdução escrita por Buyse analisava com tal "penetração, o espírito dos métodos americanos de educação", que se tornavam dispensáveis palavras adicionais de esclarecimento em um Prefácio. As palavras de Buyse forneciam — complementava o reformador — "a chave para a perfeita inteligência dos processos pedagógicos americanos e prescindem de quaisquer complementos". (CARVALHO, 1999)

Muito embora existam discussões acerca da propensão de Anísio Teixeira para o tradicionalismo jesuíta, responsável por sua formação, Carvalho (1999) argumenta que o deslumbre pela educação estadunidense se dava por conta do modelo adotado por lá:

> Equipado com semelhantes referências sobre a escola norte-americana é que Anísio irá assistir aos cursos da Columbia University e visitar várias instituições educacionais. Terá os olhos aguçados para aspectos da escola

> americana que o livro de Buyse lhe apresentara. Entre eles, esse caráter de uma escola pública gratuita onde pobres e ricos eram vistos sentados nos mesmos bancos e onde trabalho manual e trabalho intelectual eram igualmente dignos e indissociáveis. (CARVALHO, 1999).

Essa ruptura com o tradicionalismo jesuíta pode estar relacionada com sua visão sobre o "velho", representado pela Europa, que conheceu em cerimônia realizada no Vaticano e em viagens que fez para conhecer os sistemas educacionais de Bélgica, França e da própria Itália em 1925, e o "novo", representado pelos estadunidenses e sua "jovem", próspera e livre nação. O próprio Anísio define:

> [...] enquanto tudo no velho continente era obstáculo, dificuldade, impossibilidade para a revisão de velhos critérios mortos de civilização, nos Estados Unidos, uma política de amplo ***laissez-faire*** consentia que toda a transformação se realizasse em condições ineditamente adequadas. As forças novas operavam sozinhas, sem intromissão, nem sequer do Estado, lançando as formas novas em que a nova sociedade se ia plasmando. Esta, a primeira formidável vantagem da América sobre a Europa. É essa mesma vantagem, a vantagem de poder realizar a grande obra da libertação do homem e podê-la realizar rapidamente, quase facilmente, sem barreiras e vencer, sem batalhas a ganhar, em um ambiente de livre circulação, que leva à segunda vantagem: os julgamentos dos valores pelos resultados. (TEIXEIRA, 2007, p. 34)

Como dito anteriormente, Buyse (1927) foi o primeiro filósofo a tratar de educação ao qual Anísio teve contato, mas foi John Dewey (1979) quem melhor sistematizou uma filosofia educacional nova e integradora, sem os equívocos da educação tradicional e seus dualismos: práxis e intelectualidade; associação e individualismo; cultura e profissão; trabalho e lazer.

Para Dewey (1979) e corroborado por Anísio, não poderia haver dicotomias na educação uma vez que a educação deveria integrar a teoria e prática no universo do homem e de sua vida social, ou seja, trabalho e lazer fazem parte do movimento constante da vida humana e a educação deve trabalhar com estes elementos de maneira harmônica e reconhecível no seu cotidiano.

Instado a escrever sobre o pensamento do filósofo estadunidense, Anísio afirmou para a ***Revista Brasileira de Ensinos Pedagógicos*** o seu

processo de amadurecimento intelectual e sua inversão do tradicionalismo jesuíta para o progressismo educacional, e destacou que não foi automático, embora não tenha sido difícil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Associação Brasileira de Educação fez acontecer uma ebulição ideológica sobre o tema no país, intelectuais uniram-se em torno de um problema comum e tinham teorias, que muito embora tivessem raízes estrangeiras, pensamentos de John Dewey (1979) eram constantes nos escritos e debates na intelectualidade do período, tratavam dos problemas do ensino com olhar nacionalista, próprio do positivismo, que considerava a realidade política.

Não podemos perder de vista a instabilidade política desencadeada pela revolução e uma amostra do que poderia vir a ser uma guerra civil entre o governo central e o paulista e que ninguém poderia medir as consequências se Vargas não cedesse quanto a constituinte de 1934.

No âmbito educacional, entretanto, foi construída a unidade com vistas a assegurar o desenvolvimento econômico tão almejado pelos diferentes segmentos sociais, período em que passou a ocorreu a estruturação paulatina da escola pública, política impulsionada pelo governo Vargas, sob influência dos escolanovistas, defensores do ensino público, laico e gratuito para todas as classes sociais.

REFERÊNCIAS

BUYSE, Omer. **Métodos americanos de educação geral e técnica**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1927.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: CIA Editora Nacional, 1979.

FAUSTO, Boris. **Getúlio Vargas: o poder e o sorriso**. São Paulo: Companhia Das Letras, 2006.

AZEVEDO, Fernando de. **Na Batalha do Humanismo**. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação** [versão prévia]. 2001. Disponível

em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Introdu-Edu-Bra.pdf. Acesso em: jul/2021.

LOBATO, Monteiro. **Depoimentos.** 1929. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/monteiro.htm. Acesso em: ago/2021.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MACEDO JÚNIOR, Ronaldo Porto. O método de leitura estrutural. São Paulo, **Caderno Direito GV**, V.4, N. 2, março 2007.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Ângela Maria Castro. **Estado novo: ideologia e poder**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SARTORIO, L.A.V.S.; DE DEUS, LG. "Não verás país nenhum": políticas educacionais e perspectivas de desenvolvimento econômico no Brasil. Belo Horizonte, **Verinotio – Revista Online de Filosofia e Ciências Humanas**, Ano 11, abril 2016, nº 21.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. 2. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Bases da teoria lógica de Dewey**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, p. 03–27, jan./mar. 1955.

_____. **O manifesto dos pioneiros da educação nova.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.65, n.150, p. 407-425, maio/ago. 1984.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2007.

ZAGO, Luís Henrique. O método dialético e a análise do real. Belo Horizonte, **Kriterion – Revista de Filosofia**, 54, (127), Junho 2013.

A NOVA GESTÃO PÚBLICA E OS DESDOBRAMENTOS NA GESTÃO ESCOLAR

CARLA CRISTINA DE MOURA CABRAL
Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail: carlynhaufpe@hotmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O artigo versa sobre a Nova Gestão Pública e seus efeitos na gestão da escola. Perpassa pelo contexto de redefinição do papel do Estado, o contexto econômico e político neoliberal, no qual trouxe mudanças nas formas de governança, e também no modo da gestão escolar. Nesse sentido, faz uma abordagem teórica acerca das repercussões no âmbito da gestão, no que diz respeito ao processo de responsabilização profissional, precarização, trabalho com base no empreendedorismo, reconstrução do papel do gestor, dentre outras considerações. O debate sobre esse campo teórico é relativamente recente, mas muito importante para o universo da educação, para tanto, surge o presente estudo com essa perspectiva discursiva, na qual os escritos são frutos de leituras e reflexões realizadas em nosso curso de doutorado. Sendo assim, dissertar sobre as questões apresentadas ajudará no entendimento e articulação teórico-metodológica de nosso objeto de pesquisa e contribuirá na ampliação do debate sobre o espectro da NGP na escola, a partir do eixo da gestão escolar.

Palavras-chave: Nova Gestão Pública. Gestão Escolar. Papel do Gestor.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho é fruto de estudo teórico e faz uma abordagem reflexiva sobre a NGP e os efeitos na gestão escolar. Traz uma discusão acerca das repercussões para o âmbito da gestão, envolvendo o debate sobre responsabilização profissional, precarização, trabalho com base no empreendedorismo, figura do gestor como líder, dentre outros aspectos. Os escritos são frutos das leituras e reflexões realizadas em nosso curso de doutorado.

Conforme Souza (2006), o estudo científico da educação ou de fatos desse fenômeno social caracteriza-se por sua provisoriedade, por sua construção e reconstrução permanentes na medida em que seu objeto constitui um desafio pelo caráter de prática social permeada pelas disputas ideológicas, políticas e, portanto, de intencionalidades diversas e divergentes. Esta, com finalidade e objetivos conflitantes, polêmicos e alvo de disputas no interior de grupos culturais e entre esses grupos culturais numa determinada sociedade. Ciente disso, surge o presente texto com a perspectiva discursiva e de diálogo, com o enfoque voltado para a compreensão das relações existentes entre a Nova Gestão Pública e os impactos/efeitos para o âmbito da gestão escolar na atualidade, ressaltando que o debate sobre esse universo de investigação é de fundamental importância para a área educacional.

É sabido pelos que ocupam a escola e para os que estudam esse espaço, que ele tem apresentado novas facetas, outras demandas e adquirido dimensões variadas com o passar do tempo, sejam elas de caráter técnico-burocrático ou mais diretamente voltado para a sua prática, filosofia, sistema de avaliação, aprendizagem. Vale ressaltar, que essas transformações têm relação direta com os rumos da sociedade e suas formas de governança, do curso da economia, da política, cultura, educação.

Nessa perspectiva, destacamos a esfera da Nova Gestão Pública – NGP que trata-se de um novo modo de gerir e de administrar a máquina pública, com tendências gerenciais e de cunho empresarial. A esse respeito, enfatizamos a seguinte colocação: a maior mudança na forma do Estado é sem dúvida sua reformulação em uma forma mais parecida com o mercado, mais parecida com o mundo dos negócios, que nós chamamos mais amplamente de 'nova gestão pública'. (DALE; GANDIM, 2014, apud OLIVEIRA, 2019).

A NGP tem seus objetivos e metas fundados na prerrogativa do neoliberalismo em curso, cujas características principais são: a cultura

gerencial, flexibilização, responsabilização, precarização, competição, privatização, publicização, cortes nos investimentos, produtividade, performatividade, avaliação em larga escala, eficiência, eficácia, prestação de contas (*accountability*), controle de metas e resultados. Assim, segundo Machado e Farsarella (2020), a NGP é o resultado de um processo de alastramento das ideias neoliberais pelo mundo, é explicado pelo intuito de melhoria da governança social vinculada à eficácia da gestão. A NGP, se baseia pois, nessa lógica gerencial que vem se afirmando e promovendo contradições, disputas e desafios de construção de novas relações e mecanismos democráticos na educação. (OLIVEIRA, 2019). Os elementos associados à Nova Gestão Pública ganham espaço na educação, com base na ideia de que o privado é o padrão referencial de qualidade para a escola.

Tem como berço a Europa e suas influências na área da educação vem da reforma dos anos 1980, com repercussões diretas na gestão escolar, todavia sua disseminação em âmbito global ocorre a partir dos anos 1990. No Brasil este novo modelo vindo de fora começou a crescer com bastante aceitação. Desde então, passou-se a vivenciar tais modelos de gestão gerencial em muitas organizações brasileiras, em especial as de cunho educacional. (Ball e Gewirtz, 2011).

Ora com roupagem diferente, graus de intensidades variados, ou nomenclaturas afins, a NGP é esse novo modo de gerir com referencial na avaliação e no monitoramento. Assim, as agendas globais têm se subordinado às suas exigências baseadas nos ditames do mercado, do gerencialismo, das parcerias público e privado, privatização dos bens e serviços, e na busca por eficiência e eficácia. É um esquema de reformas do setor público que busca reorganizar a administração. Possui uma visão neoliberal para a administração pública, ou seja, segue a lógica da organização privada para o contexto estatal. É um modo de organizar e entender a administração e a gestão das escolas, ao instaurar lógicas de eficiência, qualidade e produtividade nos processos da política educativa (YELICICH, 2017). Essas forças sociais têm influenciado bastante a educação em especial o espaço escolar e o papel da gestão.

NOVA GESTÃO PÚBLICA E ESCOLA: ALGUNS APONTAMENTOS EM TORNO DA GESTÃO

O cenário atual tem sido marcado por muitos desafios e outras demandas sociais, tais como as transformações político-administrativas,

as inovações nas formas de governança, no modo de implementar as políticas em educação e também de gestão das instituições escolares. Assim, é notório uma intensificação da defensiva do mercado e das parcerias público-privado nos espaços públicos, cujas consequências são inúmeras para os setores cuja lógica até então era de caráter burocrático e menos flexível.

Com o aumento da iniciativa do mercado e a lógica empresarial, temos uma nova estrutura operacional a partir da liberdade de escolha e de oferta, da busca pela eficácia e eficiência, responsabilização profissional, supervalorização da meritocracia e avaliação cotidiana das ações nas instituições públicas. Essas prerrogativas partem do ideário do gerencialismo e tende a disseminar o enxugamento da máquina pública, a redução de custos e controle de desempenho, cujos efeitos são transpassados para a educação e a escola. É preciso destacar que essas demandas não são provenientes de tempos tão distantes, na verdade elas surgiram a partir dos anos 1990 e tem no espaço educacional um solo fértil de ação e amplitude.

O neoliberalismo é mais que uma ideologia de sustentação e justificação do capitalismo, trata-se de um modo de vida, ou seja, uma maneira de ser e de estar no mundo. O princípio da inteligibilidade do neoliberalismo é a competição e a concorrência. Diante dessa realidade, conforme destaca Veiga-Neto (2011), em termos educacionais, isso é da maior relevância, na medida em que ao invés da escola ser vista como um lugar onde se ensinam e se aprendem ideologias, ela, bem mais que isso, passa a ser entendida como uma instituição encarregada de fabricar e produzir novas subjetividades.

Afonso (2001), pontua que uma das características das políticas neoliberais tem sido a promoção de mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do Estado, liberalizando e promovendo pressões competitivas entre serviços, transformando os utentes em clientes, privatizando, adotando instrumentos e princípios de gestão baseados na racionalidade instrumental, e subordinando os direitos sociais às lógicas da eficácia e da eficiência. É preciso enfatizar que a ideologia neoliberal também trouxe consigo a desregulamentação, a flexibilização, a privatização, a publicização (público-não estatal), dentre outros elementos inerentes à globalização, sob o comando do grande capital e da égide da cultura gerencial e privatista.

O que compreende uma agenda com estratégias políticas e econômicas voltadas à revalorização do mercado, a reformulação das relações

do Estado com o setor privado (intensificação das parcerias público -privado), adoção de novos modelos de gestão pública centrados na competição, eficácia e na eficiência e ainda a redefinição dos direitos sociais. (OLIVEIRA, 2019). Assim, desde os anos de 1990, sob a égide da ordenação neoliberal, esses princípios vêm se afirmando na administração pública e, também, na educação brasileira.

A esse respeito, Machado e Farsarella (2020, p. 375), afirmam que

> a remodelação da administração pública trouxe mudanças nas formas de organização e gestão dos sistemas escolares e das escolas, mudanças que foram justificadas basicamente pela necessidade de modernizar a gestão de modo a atender diretrizes igualitárias e universalistas.

As mesmas autoras ressaltam que no campo da gestão escolar, a transposição para a esfera pública das noções de eficiência, produtividade e racionalidade, próprias à empresa capitalista, configura-se claro indicador de gestão centralizada quanto a concepções, e descentralizada quanto a práticas e cobranças.

Oliveira (2019), pontua que as práticas gerenciais manifestam-se, portanto, na responsabilização dos gestores escolares pelos resultados da avaliação externa, na premiação pelo sucesso da escola, no estímulo às parcerias entre as escolas e os setores privados, que disputam recursos públicos, entre outros, como forma moderna de participar da melhoria da qualidade do ensino público, no sentido de contribuir para o aumento da eficácia e da eficiência da escola, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. Nessa perspectiva, as reformas dos anos de 1990 realizadas no Brasil, que se pautaram nos fundamentos da Nova Gestão Pública, com o argumento da racionalização da gestão pública, contribuíram para a diminuição da concepção de direito e da concepção de público, que nos anos de 1980 orientou o processo constituinte brasileiro (OLIVEIRA, 2015).

Diante desse cenário, Costa (2009), aborda alguns dos efeitos e desdobramentos dessa lógica no campo da educação e também no chão da escola, desde o enfoque gerencial, a cultura do empreendedorismo, individualização, concorrência, competição, responsabilização, produtividade, avaliação mediante análise de pontuação, meritocracia, competências.

Ainda segundo o autor,

> é nesse sentido que se tem disseminado de forma surpreendente, por sua abrangência e poder de persuasão, uma nova discursividade nas searas educativas, que busca fazer dos indivíduos-microempresas verdadeiros empreendedores. Esses são caracterizados pelos seguintes traços: são pró-ativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc. (COSTA, 2009. p. 181).

A inserção do empreendedorismo no currículo escolar visa, em primeiro lugar, disseminar a cultura empreendedora, a importância do empreendedor na escola, promovendo sua integração no desenvolvimento de projetos conjuntos. A disseminação dessa cultura, sempre em estreita conexão com a educação, com as escolas, com projetos sociais e assistenciais, esportivos e de formação técnico-profissional, vem sendo feita de tal modo a ampliar-se progressivamente, como estando associada a virtualmente tudo o que seria decisivo e bom não só para o sucesso dos indivíduos, em particular, mas também para o progresso, o desenvolvimento sustentável e o bem-estar de toda a sociedade. Enfim, é preciso entender que muitas dessas demandas chegam no chão da escola sem maiores questionamentos e vão se perpetuando com grandes impactos, levadas ao centro de ação como justificação aos interesses do capital.

Marques ***et al*** (2019), afirma que a ação gerencial, com base na NGP se caracteriza a partir da profissionalização, transparência, responsabilização, descentralização, desconcentração organizacional e controle de resultados. E tudo isso vai repercutir diretamente nas unidades escolares, pois estas também são cenários dessa nova governança. Machado e Farsarella (2020), reiteram que a NGP incrementou a descentralização, a atribuição de maior autonomia aos sistemas e às escolas e a democratização dos processos organizacionais, pretendeu-se obter maior transparência na gestão da coisa pública, bem como assegurar a participação dos envolvidos. Com a intenção de transpor para a esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica da empresa capitalista, as quais não deixam de ser noções importantes, desde que se considere que a educação não fabrica produtos, mas tem por objetivo maior formar pessoas.

Mais especificamente sobre a NGP e seus efeitos na educação, observamos que essa relação tem maior influência no âmbito da gestão escolar. A instituição escolar passa a ter então, novas cobranças e reaparece como disseminadora de uma nova cultura mundial. Ainda como efeito dessas influências, as escolas passaram a ter nas avaliações de

larga escala o parâmetro base de sua análise e qualidade. Como destacam Botler e Silva (2019) é importante pensar e dimensionar os impactos que tais avaliações geram na gestão e no cotidiano escolar.

Para Verger e Normand (2015), nos últimos anos, a Nova Gestão Pública (NGP) ou ***New Public Management*** (NPM) tem penetrado com bastante força a agenda educativa global, por ser este um setor com destacado rendimento orçamentário. Afirmam, ainda, que, onde foi aplicada, a NGP alterou de maneira drástica a forma como se concebe a governança das instituições educativas, já que princípios como a autonomia escolar, a prestação de contas, a gestão baseada em resultados e a liberdade de escolha escolar têm impactado profundamente em como se regulam, proveem e financiam os serviços educativos.

Nessa perspectiva, novas exigências passam a compor o âmbito educacional em diferentes países e continentes e as realidades locais também são atingidas, seja com menos ou mais intensidade, de tal modo que fomos imersos nessa nova agenda internacional. Assim, a reforma da governança do sistema educacional tornou-se uma realidade em dimensões mundiais. O que vemos então, é que nos últimos anos a NGP tem penetrado com força a agenda educativa global e onde é aplicada, alterou de maneira considerável a forma de governança dessas instituições educativas, impactando profundamente em como se regulam, proveem e financiam os serviços educativos (VERGER & NORMAND, 2015).

Nos últimos anos, a gestão tem sido um mecanismo chave tanto na reforma política, quanto na reengenharia cultural no setor público de muitos países. Tem sido a forma principal através da qual se tem reconfigurado a estrutura e a cultura do serviço público. Ao fazer isso, introduz novas orientações, remodela relações de poder existentes e afeta como e onde as escolhas sobre as políticas sociais são feitas.

A gestão representa a introdução de um novo modelo de poder no setor público; é uma força transformadora. Ela desempenha um papel crucial no desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e a sua substituição por regimes empresariais competitivos. Enquanto os mercados trabalham de fora para dentro, a gestão funciona de dentro para fora e estas novas pedagogias invisíveis de gestão criam o espaço para mais controle sobre aquilo que é gerido (BALL, 2001).

Atualmente, "a realidade da gestão escolar brasileira apresenta um precário equilíbrio entre a transposição dos conceitos, métodos e técnicas da administração empresarial para o contexto da escola, na tentativa de adequar-se ao novo modelo de gestão pública, e a necessidade de

superação destes mesmos conceitos por meio do reconhecimento de que a educação é um ato social, político e democrático, assim se institui como política pública no espaço concreto da escola." (MACHADO & FARSARELLA, 2020, p. 379).

Observamos o contexto do novo panopticismo da gestão (da qualidade e excelência) e perante as novas formas de controle cabem os gestores as demandas de atender as pregorrativas do capital, executar e cobrar as exigências vindas de cima pra baixo. Através do cultivo da cultura empresarial, os gestores procuram delinear, normalizar e instrumentalizar a conduta das pessoas de forma a atingirem os fins que elas postulam como desejáveis. As responsabilidades de gestão são delegadas e as iniciativas e a resolução de problemas são bem valorizadas. Novas formas de vigilância e auto monitoramento são colocadas em prática, como por exemplo sistemas de avaliação, a determinação de objetivos e comparação de resultados. Nesse sentido,

> a eficácia da gestão é atrelada, assim, aos exames de larga escala, em que o bom resultado do desempenho dos alunos passa a ser referência para a avaliação das escolas, sem se considerar a regionalidade e as especificidades de cada escola e de seu entorno. (MACHADO & FARSARELLA, 2020, p. 383).

Há um redesenho do funcionamento da gestão escolar e este vem sendo definido e marcado pela dimensão da NGP. Assim, os gestores escolares se tornaram os principais responsáveis pela evolução e garantia dos bons resultados e das boas estatísticas na escola. E as mudanças na organização do trabalho da escola propiciam uma nova regulação e os gestores têm que cumprir à risca as exigências que chegam às unidades escolares. A demanda contínua por aprimoramento atrelada aos indicadores de competências, é outra exigência que marca o novo perfil do gestor escolar em meio as demandas solicitadas pela NGP. (OLIVEIRA; DUARTE, 2017).

Machado e Farsarella, 2020, p. 386, ressaltam que

> as condições postas aos gestores de escolas para o exercício da função não correspondem aos múltiplos papeis que lhes são atribuídos. A gestão, para além do atendimento às disposições legais, precisa estar atenta aos modos de interagir, de trabalhar, de agir e de pensar as práticas

> educativas junto à comunidade escolar. A postura dos gestores escolares tem influência decisiva nessa questão.

Ainda sobre tais demandas,

> o gestor é o herói cultural do novo paradigma. O trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as na organização (BALL, 2001, p. 108 e 109).

Segundo Oliveira (2015), foram introduzidos mecanismos de gestão e de organização escolar que corroboraram com a deterioração das condições de trabalho, da carreira e da remuneração, operando sob condições estruturais precárias das unidades escolares, mecanismos esses que tendem a intensificar a precarização e a flexibilização do trabalho na escola.

É em,

> condições adversas que os(as) diretores(as) enfrentam os desafios de mediar conflitos, improvisar situações propícias aos ambientes de aprendizagem e realizar justiça social, ao mesmo tempo que devem cumprir as metas de eficiência de seus sistemas escolares definidas pelos governos. (OLIVEIRA; DUARTE, 2017, p. 717).

O diretor se tornou então, um gerente de empresa, que deve permanecer preocupado com a administração de recursos, com a eficácia e a eficiência dos resultados e com o cumprimento dos objetivos. (BARROSO, 2011). Nem que para isso tenham dupla ou tripla jornada e disponham de pouco recurso financeiro ou de pessoal. Isso vem gerando promoção acelerada dos funcionários mobilizados e também a marginalização daqueles que tendem a moderar seu investimento ou a perder a eficiência. As direções escolares sofrem diretamente essas influências e interpretam essas políticas de maneira variada (OLIVEIRA; DUARTE, 2017).

A cultura performática é outra característica proveniente dos efeitos da NGP e tem afetado diretamente a organização da gestão escolar. A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação. Trata-se ainda de um sistema em que tudo deve funcionar e executar de forma eficiente, com intolerância visível do mau desempenho (STOER, 2002). É uma compulsão para classificar levando a escolher e julgar as

ações em termos de eficácia e olhar profundamente penetrante em nosso senso de auto-avaliação, deixando de lado as crenças e os valores, pela produção e pelo rendimento (BALL, 2001).

Ao ampliar a discussão sobre a nova gestão pública e suas repercussões na educação, em especial, no exercício da gestão escolar, Machado e Falsarella, (2020), salientam que baseado na racionalidade neoliberal, eficiência e na cobrança por resultados por meio de avaliações externas, o novo modelo desconsidera diferenças regionais, econômicas e culturais; há necessidade não só de políticas, mas de ações afirmativas que de fato promovam a educação inclusiva; as condições postas aos gestores de escolas não correspondem aos múltiplos papéis que lhes são atribuídos. Neste panorama, o gestor escolar se depara com grandes e contraditórios desafios. (OLIVEIRA, 2015).

É na realidade de cada escola, com sua cultura local, que atua o gestor. A cultura organizacional da escola, suas especificidades, necessidades e recursos precisam ser considerados na elaboração de políticas educacionais e, consequentemente, os resultados de avaliações unificadas não podem ser utilizados como únicos instrumentos de medição da performance da escola e da eficiência. Apesar das constantes resistências, a implementação das mudanças de cunho neoliberal na escola tem seguido fortemente. Conforme destaca Vieira (2003), as demandas de transformação e quebra de paradigmas devem ainda continuar intensas, passando a ser a tônica de uma sociedade em constante "evolução". O que requer uma postura crítica, que exigirá uma cultura em constante processo de organização, experimentação, pesquisa e análise desses novos processos, e ao mesmo tempo, a consolidação via resolução de problemas encontrados no dia a dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção desse artigo foi muito gratificante e nos permitiu criar novas pontes e diálogos com as aprendizagens construídas na academia. Trouxe uma maior compreensão acerca do cenário atual da educação brasileira e sua relação com novas formas de gerir e mover a máquina pública e seus efeitos na escola, especificamente no âmbito da gestão. O que temos é a substituição do padrão burocrático de gestão pública pela administração pública gerencial. Ao dissertar sobre as questões apresentadas percebemos o quanto nos ajudou a nível teórico, de articulação e entendimento do objeto de pesquisa que nos propomos a desenvolver.

Com a produção desse estudo, foi possível identificar as mudanças no modo de gerir a máquina pública que transitou de um cenário técnico e burocrático para uma liderança política gerencial, cuja necessidade de responder às expectativas do capital tem implicado diretamente no trabalho realizado na escola, na forma de representar, agir e gerir. Esta modificação no funcionamento da gestão escolar tem sido marcada pela introdução da NGP em meio a esta racionalidade.

As organizações do setor público se tornaram parte de uma grande narrativa ideológica e de estratégia organizacional da cultura empresarial atrelada as prerrogativas da NGP. A lógica do mercado e a performatividade tem implicado de várias maneiras nas relações interpessoais e profissionais e no contexto da gestão, tornando as relações profissionais na escola cada vez mais individualizadas.

Toda essa reorganização do trabalho, a partir do modelo imaterial tem trazido mudanças na maneira de controlar a produtividade do trabalhador. O trabalho é agora realizado por um sujeito altamente flexível, dotado de poder de gestão das informações e de tomada de decisões, subordinado aos indicadores, mecanismos de controle e cumprimento de metas. Os trabalhadores, assim, trocam uma forma de submissão ao poder cara a cara, por outra forma, a eletrônica, isso graças aos recursos tecnológicos disponíveis. (VEIGA-NETO, 2011).

Tal como citam Machado e Falsarella (2020), após 30 anos, ainda é possível observar dificuldades na organização e na gestão escolar dentro deste modelo da NGP, o que é apontado por grande parte da literatura acadêmica sobre o tema, o que nos encoraja a seguir e saber que estamos no caminho certo, tanto no avanço do debate sobre a temática em questão, quanto no que diz respeito às expectativas de futuro e convivência com os atuais desafios. Esperamos que os esclarecimentos feitos possam corroborar na compreensão da temática e de sua aplicabilidade no âmbito da educação a fim de avançar nas discussões e produções científicas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição**. Sociologia, problemas e práticas. n. 37, 2001. p. 33 - 48.

BALL, S. J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** Currículo sem fronteiras, v.1, n.2, pp. 99 – 116, Jul/Dez., 2001.

BALL, S.J.; GEWIRTZ, S. Do modelo de gestão do "Bem-Estar Social" ao "novo gerencialismo": mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In. BALL, S.J.; MAINARDES, J. (ORGs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011, p. 193 – 221.

BOTLER, Alice Miriam Happ. SILVA, Viviane Alves Lima. Desigualdade de oportunidades: "injustiças democráticas" em colégios de aplicação. **RPD**, Uberaba – MG, v.19 n.41, p.01-17, mai./ago. 2019.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, vol. 34, núm. 2, maio-agosto, 2009, p. 171-186.

MACHADO, Eulália Nazaré Cardoso. FALSARELLA, Ana Maria. Nova gestão pública, educação e gestão escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 372-389, maio/ago., 2020.

MARQUES, Luciana Rosa; MENDES, Juliana C.B.; MARANHÃO, Iágrici M. L. A nova gestão pública no contexto da educação pernambucana e a qualidade educacional. **RBPAE** – v.35, n.2, p.351 – 367, mai./ago.2019.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democráticos-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre W.B.; CLEMENTINO, Ana Maria. A nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAE** – v. 33, n.3, p. 707 – 726, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. As mudanças nas formas de gestão escolar no contexto da nova gestão pública no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 213-232, mar./abr. 2019.

SILVA, Maria Vieira. SOUZA, Silvana Aparecida. Educação e Responsabilidade Empresarial: "novas" modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 108, p. 779-798, out. 2009.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores.** Ensaio para concorrer ao cargo de professor titular. UFPE, Recife, 2006.

STOER, Stephen R. Educação e globalização: entre regulação e emancipação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Porto, Portugal, n° 63, Outubro, 2002. p. 33-45.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de um modelo de reforma educativa global. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 36, n.132, p. 599 – 622, jul./set. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In.: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (Organizadores). **Foucault: filosofia & política.** – Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011. (Coleção Estudos Foucaltianos).

VIEIRA, Alexandre Thomaz. Organização e gestão escolar: evolução dos conceitos. In. ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes; VIEIRA, Alexandre Thomaz, (Org.). **Gestão educacional e tecnologia.** São Paulo: Avercamp, 2003.

YELICICH, Carolina. Aproximaciones al análisis epistemológico de la Nueva Gestión Pública. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1 – 17, 2017.

REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO (A) PARA O EXERCÍCIO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

MITISHAELI LEÔNCIO DA SILVA SOUSA
Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - UFPE, mitishaelisilva@outlook.com .

MARIA GABRIELLY DA SILVA GONÇALVES
Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - UFPE, mariagabigabrielly2001@gmail.com .

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente artigo aborda reflexões acerca da formação do Pedagogo (a) para o exercício de uma gestão democrática. Buscou-se reunir os dados com o propósito de responder ao problema central da pesquisa: Quais as contribuições do curso de pedagogia para que o gestor exerça uma gestão democrática? Abordando uma pesquisa de natureza qualitativa, realizando entrevistas estruturadas e uma semi-estruturada, com gestoras da região metropolitana da cidade do Recife. Pelos resultados obtidos, pode-se dizer que existe o conhecimento por meio das gestoras acerca da gestão democrática, entretanto, diversas problemáticas dificultam sua concretização. Além disso, foi possível inferir que o curso de Pedagogia não é suficiente para habilitar o indivíduo, tendo-se a necessidade de formações contínuas que o capacitem para atuação como gestor (a).

Palavras-chave: Gestão democrática; Formação do Pedagogo (a); Pedagogia.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida durante a disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica II, que proporciona fundamentação e traz discussões referentes à organização e às práticas da gestão escolar. Portanto, buscamos como objetivo geral compreender as contribuições do curso de pedagogia para uma prática democrática na gestão escolar e educacional e através dos objetivos específicos, refletir se a formação em Pedagogia capacita o indivíduo para executar uma gestão democrática, e ainda analisar a percepção do gestor e do professor acerca da importância da formação pedagógica para uma gestão democrática.

Referente a categoria que compreende o conceito de gestão escolar, optamos pelo conceito de uma gestão escolar democrática. Primeiramente, é importante compreendermos o conceito de gestão escolar e gestão educacional. Segundo Santiago e Santana (2006, p.93): "A gestão educacional compreende o campo das políticas públicas e a gestão escolar é o local em que as políticas serão realizadas". Portanto, entendemos que à gestão educacional está atribuído o dever de articular toda a organização dos sistemas de ensino no país e a gestão escolar tem a atribuição de colocar em prática o que é empregado pela gestão educacional, aplicando as diretrizes educacionais no cotidiano escolar.

Segundo a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 206, ao relatar sobre os princípios que deverão ser ministrados no ensino, afirma que deve haver: " VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;". Podemos observar que esse direito é constituído pela gestão educacional e deve ser efetivado na gestão escolar, isso em teoria, porque na prática, no dia a dia da vivência escolar brasileira, observamos um cenário bem diferente, portando diversas dificuldades e impasses vivenciados pela educação que limitam essa efetivação.

Buscamos fazer um recorte sobre a temática central citada anteriormente, tendo como pergunta central: Quais as contribuições do curso de pedagogia para que o gestor exerça uma gestão democrática?

No decorrer da história o curso passou por diversas transformações, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2006, atualmente está sustentado em três pilares: a docência, a gestão e a pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No desenvolvimento teórico desta pesquisa, trouxemos uma discussão acerca da gestão democrática e da formação do Pedagogo (a) para

execução desta. Podemos conceituar o sentido de gestão democrática a partir da definição de Souza (2009, p. 125) :

> Compreendida como processo político, no qual as pessoas atuam na/sobre a escola, identificam problemas, discutem, deliberam, e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas.

Desta maneira, infere-se que há uma espécie de poder neste processo. Contudo, tal poder não se refere à centralização, nem ao autoritarismo, mas, à ação coletiva, possibilitando uma construção participativa. Portanto, para que se concretize um envolvimento de todos os agentes que formam a escola, é necessário que exista democracia, acrescentando assim, o sentido de processo democrático. E para tal, entende-se como pilar da democracia, o diálogo, que segundo Souza (2019, p.273):

> A questão de fundo é: a democracia demanda participação e disposição ao diálogo. [...] Sem diálogo, não há espaço para a contradição, para o pensamento diferente, para a diversidade de opinião, o que significa que, sem contradição, sem diversidade, não há democracia.

A necessidade da democracia se dá na medida das diversas especificidades no ambiente escolar, e é por meio do diálogo que tais demandas são debatidas, planejando-se resoluções, com a finalidade de atender a todos, como portadores de direitos, ou seja, cidadãos. Além disso, tendo em vista que a gestão democrática é construída em conjunto, é inadmissível que não haja articulação, com os integrantes da escola, e escuta ativa, respeitando o direito de fala de todos. Vemos tal concepção na fala de Souza (2009, p.126):

> Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento, às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva, de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomadas decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

A partir do trabalho realizado por Mendonça e Freire (2020) onde apresentam diversos relatos de uma entrevista realizada com Paulo

Freire, em 1989, quando secretário da educação., do município de São Paulo, onde o mesmo testemunhava:

> Sozinhos, como equipe dirigentes, nada faremos, se não contarmos com as professoras, as diretoras, as coordenadoras pedagógicas, os educandos, seus pais, as supervisoras, as operacionais, todos, finalmente, que nas escolas e em torno delas as fazem vivas. (FREIRE e MENDONÇA, 2020, p.122)

Fica explícito, que para a concretização de uma gestão democrática, é necessária a existência da democracia nesse processo e no ambiente escolar. Freire e Mendonça (2020) afirmam que a autoridade é diferente do autoritarismo, e que nesse processo a liberdade do educando não representa agir de maneira licenciosa, ou seja, de maneira indisciplinada, desrespeitosa e desregrada. Outro ponto destacado, é a importância desta união dos sujeitos como representação da defesa pela escola pública, frente ao sucateamento existente por meio do Estado. O que reverbera a necessidade da descentralização do poder, aplicando a repartição: "Creio, porém, que o obstáculo maior que enfrentamos e temos de enfrentar para realizar a mudança da cara da escola é o ideológico, não é fácil remover de nós o gosto das posturas autoritárias." (FREIRE E MENDONÇA, 2020, p.124)

Paschoalino (2018, p.1304) nos leva a refletir acerca da manipulação realizada por uma lógica capitalista: "No bojo da pauta da descentralização e da regulação, o Estado passa a cobrar de cada instituição escolar pública a responsabilização pelos seus resultados, medidos pelo desempenho dos estudantes nas avaliações."

Frente às articulações expostas neste trabalho acerca da gestão democrática, as responsabilidades e os desafios, podemos refletir: a formação em Pedagogia, capacita o indivíduo para tal tarefa?

Batistão ***et a***l. (2015) discutem a política de formação do Pedagogo (a) e como este/a opera na área da gestão. Para tal, ele afirma que o papel do "Pedagogo Gestor" é de incentivar a coletividade, ou seja, estimular os agentes da comunidade escolar a participarem ativamente e de maneira consciente da realidade educacional. Batistão ***et al.*** (2015) reiteram que em meio a tantos desafios e compromissos que o cargo de gestor exige, existem diversos pensamentos acerca de como deve ser a formação deste profissional, não existindo uma unanimidade nesse processo. Contudo, para Batistão ***et al.*** (2015) alguns conteúdos

são extremamente necessários na formação do Pedagogo, tais como: " Política (tanto relacionada a políticas públicas, como no sentido de funcionamento da sociedade), Planejamento, Gestão, Avaliação, Currículo, Ética, e Pesquisa." Todavia, apesar da importância de tais conhecimentos para formação pedagógica do gestor, não é suficiente, vejamos a afirmação a seguir:

> [...] Estes conteúdos devem compor a formação inicial, permeados obviamente pelo valor, à contínua busca pelo aprimoramento. É preciso que o estudante, bem como o egresso do curso de Pedagogia, tenha consciência de que a formação continuada em serviço e em cursos de extensão ou de qualificação, ajudarão a dar sentido tanto à formação , quanto à atuação no contexto escolar democrático que caminha em direção à democracia. [...] (BATISTÃO ***et al.*** 2018, p. 23885)

Outra propositiva enfatizada por Batistão ***et al.*** (2015) é de que as formações cooperam para uma melhor assistência pedagógica e técnica do gestor: "A formação continuada pode contribuir, uma vez que seus programas, a serem definidos, precisam responder às necessidades e interrogações da realidade educacional." (BATISTÃO ***et a***l., 2015, p.23886).

Pooli e Ferreira (2017) também nos trazem reflexões acerca da formação em Pedagogia, expondo o dualismo existente entre a teoria, definida pelas DCNP (Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia) e a prática:

> As DCNP são também minimalistas quando não consideram as práticas cotidianas efetivas dos Pedagogos e suas reais necessidades nas escolas. Entre elas podemos citar as mais recorrentes como preenchimento de fichas de frequência e infrequência, entrega de boletim, comunicados aos pais, e conflito entre os professores, etc. (POOLI E FERREIRA, 2017, p.27).

A afirmativa acima nos remonta a fala de Batistão ***et al.*** (2015) acerca da necessidade da formação contínua do Pedagogo Gestor. Em uma análise na matriz curricular do curso de Pedagogia na Paraíba, Nascimento e Mandú (2019) nos ajudam a pensar, ao tecer uma crítica acerca da formação do Pedagogo (a): "A análise da matriz curricular e das ementas nos permitiu evidenciar que a formação que o curso oferece para o campo da gestão escolar, tem um espaço reduzido, considerando que a Gestão

é um dos pilares da formação do Pedagogo.” (NASCIMENTO E MANDÚ, 2019, p.59). E acrescentam:

> Os achados de Barbosa (2014), quando em sua pesquisa sobre o curso de pedagogia em várias universidades no Brasil, identificou que o conteúdo de parte das ementas mais a quantidade de carga horária nos conduzem a uma formação que tende a ser simplificada e, portanto, incapacitada de preparar o profissional para atender às especificidades demandadas pela escola, principalmente a efetivação da gestão democrática. (2019, p.59).

Os aspectos apresentados permitem compreender que a formação do pedagogo (a) não contempla todos ou uma diversidade de conteúdos que o tornam capaz de exercer a gestão escolar ou educacional democrática. Sendo necessário que o sujeito busque aperfeiçoamento na profissão, em formações contínuas.

3. METODOLOGIA

A pesquisa trouxe uma abordagem qualitativa, que segundo Silveira e Córdova (2009, p.32) “preocupa-se, portanto, com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. É considerada uma pesquisa de natureza básica, no desenvolvimento da pesquisa utilizamos a pesquisa bibliográfica. Na coleta de dados optamos pela técnica de realização de entrevistas, Silveira e Córdova (2009, p.72) definem como sendo: “uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação”. Realizamos entrevistas semiestruturadas, realizadas através do aplicativo Google Meet, com gestoras de escolas públicas, localizadas em cidades da região metropolitana do Recife, identificadas como: G1, G2, G3, G4 e G5. O objetivo das entrevistas foi identificar as diferentes perspectivas das gestoras em relação ao tema central da pesquisa. Em um segundo momento, realizamos uma entrevista estruturada com uma professora atuante numa escola pública, a mesma está identificada como: P1. A entrevista foi realizada através do aplicativo Google Meet, com um roteiro de perguntas estruturadas, tendo como objetivo analisar a visão do professor em relação a gestão democrática e a sua efetividade na escola, além disso, buscamos também compreender a percepção da

docente sobre as contribuições da formação no curso de Pedagogia para essa efetivação.

4. ANÁLISE DOS DADOS E DAS DISCUSSÕES

Nesta etapa do projeto, apresentamos os resultados e discussões dos dados coletados a partir de entrevistas realizadas com cinco gestoras e uma professora, residentes na região metropolitana do Recife. De acordo com a ética da pesquisa em ciências humanas e sociais, os nomes dos entrevistados serão apresentados por meio de pseudônimos: G1, G2, G3, G4, G5 e P1. Através de todos os dados coletados pelos sujeitos, podemos analisar criticamente a efetividade da gestão democrática e a formação do pedagogo(a) para esta especificidade.

Quando perguntadas acerca da existência da democratização na escola e de que forma ocorria, obtivemos unanimidade nas afirmações referentes ao conhecimento acerca da gestão democrática e de como esta deve ser exercida na prática, no âmbito escolar. Como explicitado a seguir, os entrevistados descrevem as estruturas democráticas na gestão, como: "conselho escolar", "participação no projeto político pedagógico", "grêmio estudantil", " participação de pais e professores".

> **G1** - "Pra quem conhece sabe, de fato ela é uma escola pequena, mas é uma escola muito democrática, mesmo antes de existir o conselho escolar, sempre foi muito importante a opinião de cada um participante. Com a criação do Conselho, a gente ampliou essa democracia, para os muros além da escola, mas internamente a gente sempre trabalhou de uma forma bem democrática, sempre consultando todo corpo escolar e foi desafiador de fato. Você sempre tem que pesar a razão e a emoção, mas a gente vem trabalhando da forma mais democrática, é claro que por mais democracia que haja, tem uma hora que o diretor tem que ter uma posição dele, porque a gente é bem democrático, a gente escuta, ouve as opiniões, mas no final a gente tem que ter uma postura bem direcionada, porque senão a gente acaba perdendo o foco."

Neste extrato, mesmo compreendendo o sentido de gestão democrática, observamos uma certa manutenção de poder na tomada de decisões, contrariando o sentido democrático, quando afirma "tem uma hora que o diretor tem que ter uma posição dele", ferindo o princípio

do pensar na coletividade respeitando todos os sujeitos pertencentes no processo.

> **G2-** Olha, é... tem que ser democrático né, tem que ter a participação do aluno, tem que ter a participação do professor, tem que ter participação do funcionário em todas as questões que são necessárias ter a comunidade presente, ter o corpo docente, o corpo de profissionais da escola. Existem situações que aí não cabe a escola, então quando parte pra ser questão de secretaria então existe a hierarquia, existe a ordem sim, que vem de cima, vem do prefeito, das secretarias e vem pra gente, então é uma coisa que a gente não comanda, a gente não controla, quando ele diz é assim, é assinado, é decreto, é lei, é documento, vai pro diário oficial, então a gente não tem como fazer diferente, a verdade é essa. Mas é democrático sim, as mães, os pais, os responsáveis são chamados à escola para dar opinião.

Nesse ponto de vista, percebemos que a gestão democrática funciona na escola, porém, existe um certo conformismo ou até uma falta de criticidade acerca das questões para além da organização escolar, ficando em aberto se a gestora discute tais implementações, como efetivá-las, e se não há articulação com a secretaria de educação com o corpo escolar.

De maneira resumida a G3 respondeu, sem muita especificidade, não explorando como de que forma participam de "tudo que acontece na escola":

> **G3 -** Sim. Nós temos inclusive conselho escolar, representante de pais e alunos, funcionários, representantes da sociedade organizada, câmeras da ativa, conselheiro tutelar, todos participam de tudo que acontece na escola.

Diferentemente na G4, se observa uma descrição minuciosa de como procede essa relação democrática entre a gestão, o conselho e os pais. O relato se diferencia dos demais, a partir do momento em que existe autonomia, liberdade, e engajamento, dos sujeitos em busca de melhoria na escola, que neste caso, "é um espaço maior".

> **G4** - Olha, eu acho que tá. Eu vou dizer como é a experiência e você pontua se sim ou se não. Sempre que a gente vai fazer, a gente conversa com os pais, a gente tem uma parceria muito boa com os pais da escola. O conselho escolar da escola é muito forte, os conselheiros eles são

> fortes, tomam a bandeira da escola... a escola é pequena, como eu falei, né? Mas aí um grupo de conselheiros foi junto com o vereador lá pedir um espaço maior, e o negócio tá lá tramitando, né? Mas eles mesmos se organizaram e foram lá, então assim o grupo do conselho escolar da escola é muito forte, de estar mesmo presente. A gente está com crianças faltando, de estar com mães, pais ou responsáveis, eles vão lá conversar, pra poder saber o que tá acontecendo, trazem um retorno pra escola. Tudo o que a gente faz na escola é muito conversado com os professores.

Neste fragmento G5, além da gestora descrever escuta e diálogo coletivo, para tomada de decisões e necessidades, surge um novo fator: a eleição, um dos princípios democráticos, além do planejamento do projeto político pedagógico com participação de todos os segmentos da escola.

> A G5: **G5** - Aqui nós fazemos questão até porque a gente tem o conselho escolar, que tem como finalidade principal democracia na escola, então, aqui só existe o conselho, mas nas outras escolas têm grêmio estudantil, por serem turmas maiores. Aqui por enquanto é só um conselho escolar, ele se dá através de democratização, porque são eleitos conselheiros de vários setores da comunidade, professores, funcionários, responsáveis pelos alunos e a própria gestão. Então tudo que acontece dentro da escola se dá a partir deste conselho, ao ter reunião se é levantado o que precisamos melhorar, por isso que tem diferentes setores para a gente saber a necessidade de cada setor. A gestão democrática acontece através também da questão do projeto político pedagógico, construído na escola, com a participação dos diversos setores e segmentos, no momento isso acontece enquanto não acontece a votação da comunidade escolar para escolha de gestor, mas a implementação acontece na escola.

Desta vez, temos uma professora relatando sua visão como participante deste processo, a mesma destaca pontos essenciais da gestão democrática, como: Implementação do projeto político pedagógico com a participação do sujeitos, a revisitação do projeto e a liberdade de realizar tal feito, discussão acerca da administração das finanças, e reuniões para deliberação de projetos didáticos na rotina escolar, salientando a participação das crianças nesta ocasião:

> **P1**: Na escola que abraça esse formato de gestão democrática, existe um compartilhamento de tudo que acontece na escola, então o suprimento que chega, "olha tal mês vamos receber X de suprimentos", o que que a gente vai fazer com esse suprimento? com esse dinheiro? Então a gente senta e discute. Tem um colegiado de professores, não dá para fazer uma reunião com toda comunidade escolar mas a gente vai fazendo consultas com os outros educadores, então a gente decide isso coletivamente, isso é democracia. Sempre consultamos o conselho escolar que é composto por professores, familiares, aí as pessoas participam das decisões do que vai ser feito com esse suprimento por exemplo, a gente participa das decisões, dos projetos didáticos que vão ser desenvolvidos, nesse ponto as crianças também participam dessas escolhas sobre o que nós vamos estudar, quais os encaminhamentos que a gente vai dá acerca do que vai ser proposto para as crianças, o projeto político pedagógico da escola é construído coletivamente e é revisitado, não é um documento vamos dizer que é guardado na gaveta da secretária mas é um documento que é revisitado pelo menos 2 vezes por ano e discutido, o PPP da escola também é uma forma de gestão democrática, então a gente lá tem o costume de discutir tudo que a gente faz, discutindo nossas ações , aquilo que a gente já fez e aquilo que a gente pretende fazer em todas as instância.

De maneira geral, percebemos que existe a consciência da definição da gestão democrática, porém algumas nuances na efetivação desta, como: na tomada de decisões, escutar e discutir, mas ao fim, seguir apenas com a própria opinião e a falta de incentivo para que os sujeitos busquem melhorias para a escola. O que nos leva a refletir acerca do diálogo como um dos pilares necessários para a democracia, ou seja, sem o diálogo não existe a gestão democrática, sem o processo de democracia, que parte da escuta de todos os sujeitos pertencentes da situação, como afirma Souza (2009, p.126):

> [...] Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento, às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva, de todos os segmentos da comunidade escolar [...]. Em relação ao engajamento dos indivíduos nesse processo de luta.

Posteriormente, perguntamos como as gestoras reagiam quando não concordavam com as soluções dadas pela comunidade, se as decisões seriam respeitadas, se poderia haver algum meio termo ou até mesmo se tais contribuições não seriam consideradas? As gestoras responderam:

> **G2 -** *O* que acontece é o democrático, a não ser que de fato seja uma coisa inviável, por exemplo um desses encontros com a comunidade uma mãe deu uma sugestão na reunião, de que a gente poderia abrir algum local para esses alunos que não tinham acesso à internet. Por exemplo, uma associação comunitária, algum salão, alguma casa, alguém sedia uma casa. Eu fiz: olhe, a sua ideia é excelente, porém, a gente não tem como fazer porque, o problema é a convocação que não é permitida, essa aglomeração que não pode. Eu tenho que ter uma sala, com quantos computadores para atender uma comunidade dessa, porque não é uma criança ou duas que estão sem acesso certo, eu tenho praticamente quase toda a escola, 50% da escola não tem acesso à internet, se é para botar no espaço maior eu chamo para a escola que tem oito salas. Aí a gente coloca cinco computadores, um dia bom desses, a prefeitura colocaria, 5 computadores em cada sala e aí a gente faria duas crianças por cada computador distante, era muito melhor botar na escola. Então quando acontece uma situação assim, a gente tem que ir pelo mínimo detalhe, explicar o porquê que não pode ser feito daquela forma. Mas todo mundo tem que se envolver e todo mundo tem que tá ciente do que tá acontecendo né, para que amanhã ou depois não diga que não foi assim.
>
> **G3 -** Bom, eu vou apresentar o que tem na LDB e nas Diretrizes, e eu não vou fugir disso, e eles vão apresentar as necessidades, nós vamos alinhar o que for prioridades, a gente vai elencar, fazer uma lista do que for prioridade e as demais coisas a gente vai ajeitando.
>
> **G4 -** Se for voto vencido a gente faz. Agora assim, uma das coisas que eu procuro me policiar muito é pra não ir no espírito de "ah eu vou fazer porque vocês quiseram", não, a partir do momento que não é uma opinião minha, que não é uma opinião da gestão que prevaleceu, a gente vai fazer o possível e o impossível para que essa coisa dê certo, porque é a escola, é a apresentação da escola que está sendo feita em qualquer nível de ação.
>
> **G5 -** A escola funciona na coletividade e a gente vive na democracia, não é a minha opinião que prevalece. Se o grupo decidir, em certas discussões, que algo é viável a

> solução é o que a maioria concorda. Escola é isso, tenho que olhar as outras opiniões, gestão não é imposição, é ouvir, concordar ou discordar e respeitar a opinião, e efetivar o que a maioria concorda.

Analisando os extratos acima, vemos que a G1 articula com a opinião da mãe para a melhoria da escola, conversando de forma clara e objetiva, a situação escolar, limites, possibilidades e desafios, para que o indivíduo tenha ciência do funcionamento da escola. Isso nos remete ao que fala Souza (2009) acerca do livre acesso de informações que deve existir no processo da gestão democrática. Outra afirmativa necessária é a questão destas articulações, explorando a questão da participação dos indivíduos, do debate, da escuta, do pensar coletivo. Como exposto por Souza (2009, p. 125) :

> Compreendida como processo político, no qual as pessoas atuam na/sobre a escola, identificam problemas, discutem, deliberam, e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas.

O que não acontece muito claramente no depoimento da G3, onde aparentemente existe uma pressão, na medida em que a gestora se utiliza de um documento para desestimular ou enfraquecer as opiniões divergentes, não demonstrando um diálogo esclarecido dos limites e das possibilidades na escola. Nos trechos da G4 e da G5, percebemos um senso de coletividade, a preocupação com a permanência da característica democrática que é o diálogo e o respeito a essas contradições. Especificamente na G4, percebemos uma preocupação com a imagem da escola, no sentido de agir coerentemente. E é possível ter essa organização, sem um "desmantelo", contudo para tal é necessário um boa capacitação que efetive a teoria apreendida, como destacam Taques et al (2009): "Organizar-se coletivamente exige rigor teórico-prático de quem organiza, decide, dirige, discute a organização escolar. Significa permitir o trabalho específico e ao mesmo tempo, orgânico dos sujeitos em função das necessidades [...]".

Em seguida, indagamos as gestoras acerca das instâncias existentes no pedagógico da escola, foram fornecidas as seguintes informações:

G1- Não temos coordenador, não temos vice-diretor, só existe eu. Além de mim, temos 7 professores, uma merendeira, um serviços gerais e um administrativo, que dão um suporte na questão de matrículas, transferências e afins. Temos professores readaptados, uma trabalhando na biblioteca e outra dando suporte quando eu preciso, ou seja, é um corpo escolar pequeno.

G2- Olha, nós temos todos os segmentos. Faz um mês que chegou um supervisor escolar pros anos finais e EJAI, nós não temos supervisão para anos iniciais e educação infantil. Então a gente tem a gestão, e agora nós temos o supervisor pedagógico, porque caso precise sair, uma reunião, sou convocada pela secretaria como fui essa semana, aí a escola não pode parar, ela precisa continuar caminhando, então tinha que ter uma pessoa que fosse responsável pela escola, não era só abrir a escola, então temos uma secretária e faz um mês que chegou o administrativo, que é para ficar dando suporte na documentação da escola

G3 - Coordenação pedagógica. É composta pela gestora, que sou eu, eu não tenho adjunta, uma secretária escolar, e dois coordenadores pedagógicos.

G4 -Nós estamos sem coordenador, então nos dividimos nesse papel. A gente se organizou de uma forma, eu e a vice-gestora, que eu deixo ela mais com essa função de estar ali acompanhando mais o professor. Tem as outras áreas administrativas, então eu fico mais nessa área. Mas isso não impede que um esteja nem de um lado nem de outro. A gente tem uma menina que é da secretaria e trabalha na parte burocrática, e aí a gente vai deixando. Mas tem muita coisa que empata na área pedagógica e que a gente acaba fazendo, que ela não está imbuída disso tudo. Então, para ganharmos tempo, é mais rápido a gente ir fazendo nessa dinâmica de trabalho online.

G5 - Aqui a gente tem agora coordenador, mas a gente chama ainda de supervisor, quando não tinha, passou um bom tempo sem ter supervisão, nós tínhamos apoio pedagógico, que faz a mesma função, o mesmo papel. Então trabalhamos com gestora, vice-gestora, secretária e coordenadora pedagógica. Auxiliar para eles, só tinham quando não tinha a coordenadora ainda, mas como a coordenadora chegou, deixou de ter auxiliar pedagógica e passou só ela para a função. Quando estávamos presencial tinham auxiliares de sala, que são os estagiários, para ajudar e dar apoio com os alunos especiais, temos 7, mas com a pandemia, agora temos o AEE, que é um polo de

> atendimento que cuida dessas crianças, funcionando no contraturno de suas aulas.

Em todas as respostas percebemos o quadro pedagógico incompleto, e consequentemente uma sobrecarga aos gestores e dos demais sujeitos que compõem os cargos pedagógicos, podendo prejudicar no funcionamento da escola e comprometendo a democracia nessa relação, de ter pontos de vistas diversos, e diferentes contribuições, partindo da noção de coletividade e para isso é necessário ter todos os componentes destes postos. Poderíamos refletir também, se essa ausência poderia ocasionar uma centralização no gestor, e futuramente problemas de repartição do poder, quando este viesse a ter o apoio essencial. Taques et al (2009) exemplifica:

> No enfrentamento dos problemas do cotidiano escolar, o diretor, ou equipe diretiva, tem impasses que dificultam seu trabalho como gestor. E, no caso do diretor centralizador, o caso fica ainda mais grave, já que será o único a analisar, propor ações e implementar os encaminhamentos necessários ao enfrentamento dos problemas escolares. Porém, com a gestão democrática, parte-se do princípio que, primeiro, o diretor não estará sozinho nem para decidir nem para agir. Percebam que a gestão democrática não é sinônimo de "todo mundo faz tudo", ou "qualquer um faz qualquer coisa". Cada sujeito do processo educativo tem suas funções específicas, porém, o planejamento e implementação das ações parte do coletivo. (TAQUES et al, 2009, p.4).

REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA PARA A ATUAÇÃO NUMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Ao analisarmos as contribuições que o curso de pedagogia pode oferecer para o exercício de uma gestão escolar democrática, se torna pertinente fazer uma análise da especificidade ocupada pela gestão escolar no curso, que no decorrer da história passou por diversas mudanças e adaptações, onde à partir de 2006 com as atuais Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia passou a ser sustentado em três pilares, são eles: a docência, a gestão e a pesquisa (BRASIL, 2006) .

Considerando que a gestão é um componente de destaque e que está entre os pilares do curso, compreendemos que no decorrer do

curso os alunos recebem uma bagagem de conhecimentos acerca da gestão, que poderão ser utilizados no decorrer da sua trajetória profissional, entretanto, apesar do curso ser uma área muito ampla, abrindo muitas possibilidades de atuação do pedagogo, não se restringindo apenas a atuação em sala de aula, a formação acaba mantendo a docência como parte hegemônica, se tornando prioridade. Segundo Nascimento e Mandú (2019, p.48) : "Combinado à docência, a pesquisa e a gestão se agregam para complementar a identidade do pedagogo, em uma perspectiva denominada de docência ampliada". Ou seja, a gestão é considerada um "complemento" na formação docente, considerada um eixo formativo que habilita os educandos para atuar nesta área profissional.

Quando perguntada acerca das contribuições que o curso pode oferecer para o exercício de uma gestão democrática, a G1 afirmou o seguinte:

> **G1:** Olha o curso ele é fundamental, até porque sem ele a gente não caminha né, tem que ter o paralelo, então curso é fundamental, todo conhecimento é fundamental para que se tenha uma prática né... O curso é fundamental, eu paguei algumas cadeiras no final do curso, paguei cadeiras de gestão, da parte administrativa, da parte de gestão escolar que realmente foi muito importante, que na época que eu assumi uma gestão de escola.

Segundo a G1, sua formação, em especial algumas cadeiras na área de gestão contribuíram de forma significativa para sua atuação, entretanto a gestora afirmou que após a formação, quando saiu do seu posto de docente para se tornar gestora:

> **G1:** Na época eu nem dei muito valor, porque eu achava que não era a minha praia , então eu fiz porque fazia parte da minha carga de estudo... porque na época do meu curso eu realmente foquei mais na parte pedagógica, porque realmente é o que me enche os olhos, de fato eu gosto muito desse contato com crianças.

Mas quando precisou assumir a gestão escolar, a G1 nos afirmou que:

> **G1:** Quando eu assumi a gestão da escola eu tive que voltar a estudar, voltar para os meus caderninhos, voltar para os livros antigos e pagar algumas matérias sobre gestão e estudar e me aprofundar mais de fato né... Quando eu entrei de fato na gestão eu tive que correr atrás de

> material de estudo né, eu realmente busquei mais após o curso e eu ainda faço isso, eu sempre procuro estar por dentro do assunto, pois se me foi confiado eu sempre procuro fazer o meu melhor.

Através da afirmação do G1 podemos levantar uma discussão acerca da busca pelo conhecimento referente à temática de gestão escolar após a formação e também no dia a dia da prática escolar, quanto a isso, respondendo a mesma pergunta citada anteriormente, a P1 falou que :

> **P1:** Mas assim, no meu entendimento, para que o gestor ele possa realmente desenvolver uma gestão democrática... a teoria ela é pouco ainda, porque que eu digo isso, porque a teoria é como você falou a formação ela é contínua , e aí a gente vai se constituindo, assim como a gente se constitui professor na prática com os nossos pares, a gerência democrática também passa por isso.

Portanto, de acordo com a fala da G1 e P1, podemos observar que apenas os conhecimentos referentes à gestão escolar ofertada pela formação do curso não são suficientes para que o gestor esteja preparado para o exercício de uma gestão escolar democrática, tendo em vista que a função do pedagogo, na função de gestor escolar, requer muitas atribuições que não são totalmente supridas durante a formação, para França (2013, ***apud*** NASCIMENTO e MANDÚ, 2019, p.50) :

> A formação do pedagogo para atuar na gestão deve prever e auxiliar os mesmos a desenvolver habilidades que estejam pautadas em conhecimentos técnicos relacionados à gestão escolar, no que diz respeito às áreas pedagógicas, financeiras, culturais e administrativas.

Podemos compreender que é necessário que o pedagogo gestor possua habilidades e conhecimentos que vão além da sua formação, indo além do que é proposto em teoria e que muitas vezes é efetivado na prática do cotidiano escolar, que exige do pedagogo uma contínua qualificação para atender às diversas demandas existentes na vivência da gestão (SAVIANI, 2007 ***apud*** BATISTÃO ***et al.***, 2015, p.23879).

Em relação a essa a busca do pedagogo por conhecimento e qualificações durante a formação e após ela, continuamente, Batistão ***et al.*** (2015, p.23884) destaca:

> É preciso que o estudante, bem como o egresso do Curso de Pedagogia, tenha consciência de que a formação continuada em serviço e em cursos de extensão ou de qualificação ajudarão a dar sentido tanto à formação quanto à atuação num contexto escolar democrático ou que caminha em direção à democracia .

Batistão ainda ressalta a importância dos conhecimentos obtidos durante a formação para a rotina e as ações vivenciadas na rotina escolar, que estarão sempre relacionados a um ou alguns conteúdos da formação do pedagogo em sua atuação profissional. Assim, podemos afirmar que, de forma significativa a formação contribui para a atuação do pedagogo gestor em uma gestão escolar democrática, mas não consegue suprir todas as necessidades e habilidades que o pedagogo precisa para a efetivação e atuação na gestão escolar, entendemos, portanto, que a identidade desse profissional construída durante a formação, deve ser buscada também após ela, através de conhecimentos que são efetivados no dia a dia da dinâmica escolar.

Quando perguntadas acerca da importância do pedagogo (a) na figura de gestor na gestão escolar democrática, as entrevistadas responderam:

> **G1:** Essa questão de uma gestão democrática ela é extremamente necessária porque quando você trabalha com democracia, quando você traz para trabalhar perto quem está longe, se você souber de fato trabalhar com democracia, o trabalho fica mais leve né, você passa a distribuir atribuições, você trabalha menos, você faz menos força, o segredo é esse, porque o conhecimento não é nosso, o conhecimento é para ser de fato compartilhado.
>
> **G2:** Bem importante viu, porque é uma parte que a gente pode dividir, compartilhar e estar mais junto do professor. O pedagógico está mais próximo do docente e pode estar dando esse suporte, esse apoio naquilo que a gente tem certa dificuldade ou que às vezes não clareia, na verdade acho que é somar ideias, às vezes a gente tá com o pensamento bem cheio e meio perdido, o coordenador pedagógico ele faz essa ponte, ele faz esse elo.
>
> **G3:** "Os pedagogos estão sempre observando a questão do ensino aprendizagem, vendo a melhor forma da criança aprender, fazendo as intervenções necessárias"
>
> **G4:** "O pedagogo é importante em tudo quanto é instituição, na escola principalmente. Porque é uma profissão que tem um 'feeling' diferenciado. Eles enxergam não o

> que está aparente, mas o que está por trás. Então, nesse momento, se você não olhar a escola como um todo e verificar o que é que tá por perto e verificar o que é está segurando as relações, segurando os processos você 'embarca'. E aí é o pedagogo que entra."
>
> **G5:** " Bom, a grande parte da escola é formada por pedagogos, né? E a importância dessa profissão começou lá trás, na época do que hoje conhecemos como magistério, e quando você tem uma base bem feita e se você está aberto para mudanças, para ouvir, para aprender e não ficar achando que a sua verdade é a sua e vai ter que prevalecer, aí eu acho que as coisas se tornam difíceis, mas quando você se abre para receber crítica, para aprender o novo".

Ao analisar a fala dos entrevistados observamos que eles explanaram suas concepções acerca do assunto em dimensões bem diferentes, os entrevistados G1 e G5 explanaram uma abordagem acerca da importância do trabalho democrático em conjunto com a comunidade escolar para o crescimento democrático da escola, já os entrevistados G2, G3 e G4 observaram o pedagogo como o profissional que sustenta as relações na escola, dando suporte às demandas da escola em todos os quesitos, fazendo uma análise para o aprimoramento das demandas necessárias. Podemos observar que entre as diferentes dimensões e concepções abordadas, que os entrevistados apresentaram dificuldades ao explanar suas concepções sobre a temática, observamos que alguns entrevistados abordaram o pedagogo como docente, na função de professor e não como gestor. Essa dificuldade apresentada nos remete novamente a temática de que a identidade do pedagogo é formada prioritariamente pela docência, desde sua formação durante o curso, que é quando essa identidade começa a ser construída, mesmo levando em consideração o fato de que o curso é sustentado pela docência, gestão e pesquisa, observamos que os dois últimos pilares acabam ocupando uma função auxiliadora para a docência durante o curso. Apesar da pedagogia ser uma área ampla que possibilita ao pedagogo atuar em diversas áreas, a atuação como docente atuante em sala de aula acaba sendo a maior representação da identidade deste profissional perante a sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das análises dos dados coletados, percebemos que existe o conhecimento acerca da gestão democrática, e suas características.

Entretanto, nota-se um certo receio de executar esse processo democrático na gestão, demonstrando pouca confiabilidade nos sujeitos que compõem o corpo escolar, tendo como argumento o impacto das decisões na "imagem da escola". Outro ponto importante a ser ressaltado é a resistência da repartição do poder existente no cargo de gestão, e a não assimilação de que se o processo é decmorático, é necessário diálogo entre todos os sujeitos pertencentes, para que cheguem a um acordo, estando ciente de que todas as opiniões são importantes e contribuem para um processo democrático, não atribuindo o maior e único valor às inferências do gestor (a).

Referente às contribuições que o curso de Pedagogia fornece ao sujeito para o exercício da gestão democrática, chegamos a conclusão que as cadeiras do fim do curso, como: gestão escolar e a parte da gestão administrativa, servem como subsídio para o ofício do gestor (a). Também foi possível constatar que os conteúdos estudados durante o curso se relacionam com o dia a dia escolar, contudo, compreende-se que durante a graduação existe pouca atribuição de valores aos conteúdos concernentes à gestão.

Ficou bastante evidente que os conhecimentos adquiridos durante a formação em Pedagogia, não são suficientes para a atuação gestora, tendo-se a necessidade das formações contínuas, ou seja, estar sempre em busca do conhecimento, pois a rotina escolar desperta novas necessidades e consequentemente novas aprendizagens, para que seja possível a atuação.

Acerca da importância do Pedagogo (a) na gestão escolar democrática, vê-se a dificuldade de identificação neste processo, e com isto podemos fazer uma crítica ao processo de ênfase na identidade do Pedagogo (a) como docente, reduzindo o debate e/ ou a visibilidade dos demais espaços e cargos que este pode ocupar, e exercer.

Vale ressaltar que compreendemos esta pesquisa como relevante e necessária para a sociedade, como forma de contribuir para o entendimento acerca da participação no processo de tomadas de decisões juntamente com o corpo escolar, para formação dos futuros educadores, explicitando a necessidade da consciência da constante busca pelo conhecimento que é e virá a ser necessário para a execução de uma qualificada e eficiente gestão democrática, quanto para a academia, incentivando reflexões acerca de que futuros gestores estão sendo construídos durante seus processos formativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 de Jul. de 2021

Denise; CÓRDOVA, Fernanda. A Pesquisa Científica**. *In:*** GERHARDT, Tania;

SILVEIRA, Denise (SILVEIRA org.). **Métodos de Pesquisa**.1.ed.Porto Alegre: UFRGS, 2009, p.31-41.

FREIRE, Ana Maria Araújo; MENDONÇA, Erasto Fontes. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**.- 2° ed.- Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

NASCIMENTO, Luciana Gomes Teixeira; MANDÚ, Thamyris Mariana Camarote. A formação do pedagogo para atuar na gestão escolar: o curso de pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. **Revista Educação e (Trans)formação.** Garanhuns, v.04, n.02, p.47-61, jul/dez.2019.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. Gestão escolar na educação básica: construções e estratégias frente aos desafios profissionais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.43, n.4, p.1301-1320, out/dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/mKpMPBQCg6KsZH35qWJzv4C/abstract/?lang=pt. Acesso em: 31 de Julho de 2021.

POOLI, João Paulo; FERREIRA, Valéria Milena Rohrich. Pedagogos construindo suas identidades: entre adscrição e escolhas. **Educar em Revista**, Curitiba, n.1, p.19-37, Jul.2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/zmSqjyP7HfB8F6XxcLL8LNN/abstract/?lang=pt . Acesso em: 30 de julho de 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão democrática. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, dez.2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v.7, n.103, p. 271-290, abr./jun.2019.

SANTIAGO, Elisangela Dias; SANTOS, Maria da Conceição de. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica.** Recife, v.2, n.1, p. 92-108, 2016.

TAQUES, Mariana F. ***et al.*** O papel do pedagogo na gestão: possibilidades de mediação do currículo. In: **PARANÁ**. Secretaria de Estado da Educação.fev. 2009. Curitiba. Disponível em:http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/papel_pedagogo_gestao_seed.pdf. Acesso em: 31 de julho de 2021.

DA ADMINISTRAÇÃO À GESTÃO: REFLEXÕES SOBRE DEMOCRACIA PARTICIPATIVA NA ESCOLA

GABRIELE ALVES DE LIMA
Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Regional do Cariri – URCA, e-mail: gabriele.alvesdelima@urca.br

LUIZ CARLOS CARVALHO SIQUEIRA
Orientador. Professor do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA, e-mail: luiz.siqueira@urca.br. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Buscamos aqui identificar as diferentes perspectivas da administração e gestão escolar. Nos perguntamos acerca das mudanças de concepções e práticas organizativas da escola. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, exploratória, bibliográfica, na qual apoiamos nas reflexões e apontamentos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Paro (2012), Prado (2012), Brito e Carnielli (2011), Libâneo (2001; 2009) e Luck (2009). Dentro os resultados emergentes da investigação temos que mesmo diante de consideráveis mudanças legais e teóricas das políticas educacionais, sobretudo, no que diz respeito as formas de organização e gestão das escolas públicas, muito há de ser realizado para consolidar a escolar como espaço-tempo de promoção da cidadania, justiça social e formação humana plena. Conclui-se, que embora ainda prevaleça nos dias de hoje a perspectiva de uma gestão de base técnica-administrativa na escola, existe uma reconfiguração da gestão escolar por meio da democratização e participação ativa nos processos administrativos e didático-pedagógicos.

Palavras-Chave: Administração escolar; Gestão participativa; Escola.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo, reflete sobre os desdobramentos da administração escolar a concepção de gestão educacional participativa. Desse modo, partimos do pressuposto que as teorias da administração e da gestão mercadológica e política se encontram no ambiente escolar e produzem sentidos e significados de escola, ensino, aprendizagem, docência e discência. O capitalismo contemporâneo e a alta demanda para qualidade do ensino foram importantes para as abordagens que aconteceram no decorrer dos anos em relação a gestão das escolas.

No Brasil, com o advento da Constituição Federal de 1988, um novo conceito de cidadania, justiça social e equidade emerge reconfigurando o sentido e práticas entorno da Democracia Participativa. Esta forma de democracia tensiona as formas de fazer e gerir as políticas estatais e governamentais. Ela chega nas escolas como uma forma de contraposição de lógicas hegemônicas de base industrial/empresarial/mercadológica. Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 as escolas passam a ter direito a uma gestão democrática. Dessa forma, possibilitou a participação popular dentro dos assuntos educacionais, essa atuação foi importante para todo o processo da democratização nas escolas. Visando isso, outras iniciativas de ampliação das políticas públicas e a nova forma de entender a gestão educacional foram fatores importantes para os marcos estabelecidos durante os anos.

Nesse novo paradigma sobre o entendimento de gestão, a participação efetiva vai se estabelecendo no âmbito escolar. Contudo, as estratégias são vistas como necessárias nesse cenário de interesses políticos para poder então, se alcançar uma escola democrática. Exigindo assim, experimentos voltados aos documentos norteadores, ao planejamento, avaliação e ensino.

Visando isso, as indagações feitas se desenrolam-se, por meio de autores que tratam dos assuntos abordados como: Brito e Carnielli (2011); Libâneo (2001 e 2009); Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); Luck (2009); Paro (2012); Prado (2012). Desse modo, essas reflexões da gestão passaram por abordagens dentro da escola que visavam o autoritarismo e a representação que acontecia dentro das empresas, mas com o passar dos anos foi sendo quebrada essa dicotomia e se estendia a um processo mais participativo e democrático.

Por meio desta, a justificativa dessa pesquisa se estabelece para responder o seguinte questionamento: Que ações são desenvolvidas pelos gestores para garantir o processo democrático dentro da escola? E com isso, entender acerca dos desdobramentos gestão escolar na contemporaneidade.

2. DA ADMINISTRAÇÃO A GESTÃO PARTICIPATIVA

Durante anos a gestão educacional passou por mudanças no que diz respeito aos seus aspectos administrativos e pedagógicos. Essas mudanças, levam em consideração a organização desse espaço. Por muito tempo essa organização era administrativa e não apresentava conceitos que interessam ao campo pedagógico de fato. Os desdobramentos da administração escolar, como seu modelo administrativo era voltado para as ações técnicas e contemplava um sistema empresarial de trabalho. Com isso, suas ações não visavam a aprendizagem dos alunos de certo modo, pois essas interações tinham como foco as divisões de trabalho como uma empresa.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) "[...] a escola é vista como uma organização política, ideológica e cultural em que indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crenças, valores e percepções da realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação, pactos e enfrentamentos.". Com isso, a escola passa a ter um novo significado nas interações sociais e humanas, decorrendo ainda, uma série de fatores voltadas ao ensino-aprendizagem. Segundo Brito e Carnielli (2011, p. 28):

> Uma escola é uma organização, uma vez que é formada por um conjunto de pessoas, alunos, professores, coordenadores e funcionários que desenvolvem um trabalho em conjunto com o objetivo organizacional de formar cidadãos aptos a atuarem e contribuírem para o bem comum da sociedade onde todos estão inseridos.

Segundo Prado (2012) as mudanças que ocorreram na sociedade nas últimas décadas reconfiguraram o campo educacional, sobretudo, no que se refere a forma de gestão escolar. Um fator desse desenvolvimento, se deu a partir das delegações de funções, divisão de setores e de ocupações diferentes no espaço escolar. Ocupações essas que visam um conjunto de atividades administrativas como coordenar, planejar e executar. Esses campos de atuação são pontos importantes na estruturação

dos processos que visam o ensino, porém, nem sempre ocorreu dessa maneira. Vista ainda como uma empresa, os processos eram dados por hierarquia e obediência, ou seja, alguém incumbia as tarefas e outro teria que executar. Por tempos, a qualidade do ensino era voltada para a técnica e o trabalho, isso desde a época do maquinário industrial quando o taylorismo e o fordismo demandam aspectos de forte influência no desenvolvimento das sociedades.

Esse sistema de educação pode ser definido com a teoria geral da administração, na qual, foram escritas as primeiras versões sobre como deveria ser a administração escolar. Nesses dois modelos o taylorismo "[...] tinha como principal preocupação, extinguir o desperdício e as perdas ocorridas nas indústrias de sua época e ainda, aumentar a produtividade por meio da aplicação de métodos e técnicas da engenharia industrial." (BITAR; VICENTE, 2020, p. 401).

Na perspectiva de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) o setor educacional tinha como norte os trabalhadores nas indústrias. Diante desses envolvimentos, isso não é o suficiente, não basta ficar preso a essa mão de obra, mas precisa ter conhecimento das funções do processo e a escola se estabelece para essa construção. Libâneo (2009) aponta que quando trata sobre cultura organizacional vale ressaltar as ações da escola e da gestão. Essas formas de atuações necessitam ainda estudos que possibilitem a organização, menções às funções que são estabelecidos e aos seus setores. Uma vez que, ainda existem confusões acerca das funções do diretor, coordenador pedagógico e os professores. E essas discussões, oferecem cada vez mais oportunidades de estudos a se pensar e refletir essas atuações no campo escolar. Estudos esses, que inserem esse papel do gestor nas políticas educacionais e não apenas a visualizar a escola como espaço de metas a serem alcançadas. (LIBÂNEO, 2009).

Nessa perspectiva, para Luck (2009) às práticas do gestor dentro da escola será extensa ou pequena quanto a visão da sua concepção sobre educação. Dependendo dessas ações, as atribuições do gestor devem ser centradas nos objetivos da organização. A aplicabilidade dos direcionamentos que serão feitos, dependem do planejamento de forma organizada.

Entendendo ainda essa notoriedade do papel do gestor focado na escola, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) corroboram que existem duas maneiras de isso acontecer. Uma delas é pela perspectiva neoliberal que deixaria o Estado fora das questões de planejamento e execução dos assuntos que dizem respeito aos processos pedagógicos e isso seria

centrado pelo papel do gestor. E na percepção sociocrítica, na qual, a liberdade e autonomia dos assuntos educacionais seria uma construção. Nesta segunda compreensão, a aprendizagem seria vista como um fator de que os professores teriam a autonomia de ensinar, visando essa prática significativa.

Com isso, essa centralização da gestão depois da legislação e ampliação na esfera das políticas públicas, possibilita ainda, a criação de uma gestão democrática. Por meio desta, programas foram criados para implementar essa reorganização na educação e facilitar as demandas do sistema educacional. Contudo, é notório a partir das estruturas das escolas públicas no Brasil que somente isso, ainda não é o necessário para a garantia de um ensino de qualidade e uma gestão mais colaborativa.

Desse modo, a gestão educacional não deixa de estar associada ao saber pedagógico, pois ela estará direcionada aos planejamentos e a uma gestão participativa. E com isso, sua intencionalidade nas ações pedagógicas perpassa não somente os níveis de organização. Luck (2009) vai tratar ainda sobre as dimensões da organização da escola e com isso, a autora indaga que trabalhar com gestão escolar baseia-se na atuação que promoverá toda estrutura dos processos que se estabelecem para garantir o aprendizado, a orientação e o conhecimento de forma efetiva para que dessa maneira os objetivos sejam alcançados.

Dessa forma, a função do gestor educacional não é vista somente como o fator principal da direção, mas uma ação integrada dos setores da comunidade escolar. Esses processos educacionais emergem de uma forma para entender os aspectos tanto administrativos, jurídicos e pedagógicos de maneira articulada, privilegiando assim, a estrutura social da escola. Segundo Prado (2012, p. 27), "[...] Gestão democrática não é algo imposto ou dado, é uma conquista, é fruto do desejo de uma escola mais humana, mais justa e plural.[...]". Nesse processo de gestão participativa o exercício didático perpassa o autoritarismo da função do gestor e se associa a importância do trabalho em equipe.

3. GESTÃO PARTICIPATIVA NA ESCOLA

Entende-se que os processos que demandam a estruturação de uma gestão colaborativa, ainda não devem emanar apenas pela entrega de responsabilidades. A participação e a interação das funções estabelecidas devem ser resultadas de uma construção com o intuito da participação de todos. Desse modo, Gadotti (2013, p. 9) vai discorrer que: "Participar

depende de condições concretas de participação.". Isso é entendido como um dever a seguir para se chegar à democratização, ou seja, a colaboração do outro deve ter o mesmo peso para todos.

Essa gestão democrática ela é inserida na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, garantindo essa, uma melhor participação dos autores da escola. Contudo segundo as reflexões da Meta 19, do Plano Nacional de Educação – PNE:

> [...] o texto do Projeto Lei foi alvo de constantes emendas, passando por consideráveis mudanças até a efetiva promulgação da Lei no ano de 2014. Foram 3.365 emendas ao projeto até que fosse promulgada a Lei nº 13.005 em 24 de junho de 2014, no qual prevê na meta 19 "assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto." (BRASIL, 2014). Prazo este que finda no presente ano (2016). (BERNARDO E BORDE, 2016, p. 266)

Prado (2012) questiona que a gestão democrática muitas vezes é realizada eleições para se escolher um "diretor". Contudo, a autora argumenta que somente isso não é necessário para abranger a prática democrática dentro da escola. Nesse espaço da escola pública, a gestão deve ser realizada com a participação efetiva do povo. E com isso, a organização da escola e da sociedade vem ganhando espaço nessas instituições articulando ferramentas para o saber pedagógico. A gestão educacional tem como principal função a promoção de aprendizagens, a junção da ação docente com o papel da coordenação e a gestão pedagógica, vinculada a todos os setores do espaço escolar. A participação, porém, deve estar voltada a mecanismos de condições favoráveis para sua execução. Exemplo disso, seria bons recursos ofertados pelo Estado que permitissem melhores situações aos professores, boas condições de trabalho, além do reajuste salarial adequado, recursos didático-pedagógico e formação continuada aos professores voltadas à educação.

Luck (2009) trata essa participação democrática como uma demonstração de interesse, a participação de todos devem ser vistas como trocas de experiências e vivências que devem ser frutos de resultados para a execução, levando em consideração seus bons resultados. Indaga ainda, que a atuação na escola precisa ser integradora e cooperativa, com o

intuito de estabelecer um local de ensino-aprendizagem. Contudo, essa gestão participativa não está presente em todas as escolas atualmente, ainda há resquícios da administração escolar, na qual, visualiza interesses hierárquicos acima do ensino e da participação coletiva.

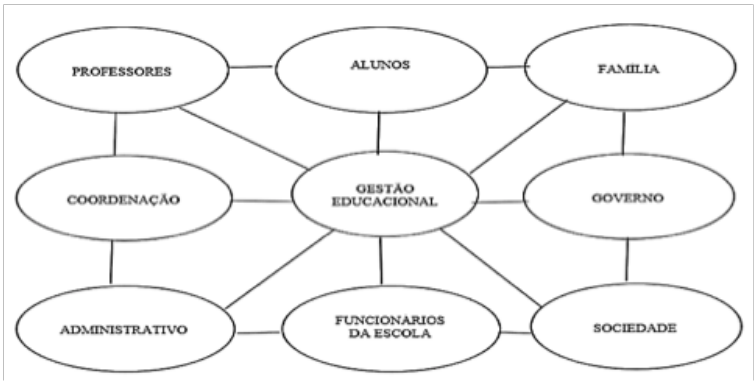
Com isso, é perceptível que a democracia é fundamental nas relações que serão estabelecidas. Assim sendo, ela precisa chegar a todos que fazem parte do setor organizacional, isso funciona de modo que a participação dos gestores, coordenadores, professores, funcionários e da sociedade em que a escola esteja inserida estejam cientes dos desenrolares das ações que serão executadas.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) corroboram com esse pensamento que tratam dos objetivos de terem uma gestão participativa. Isto é, os professores precisam saber também das tomadas de decisão que o Estado promove, não somente isso, mas saber que a escola faz parte de um conjunto maior. Os autores indagam ainda, que isso não deve ser visto isoladamente, pois a escola não é apenas uma classe de estrutura social, ela se faz necessária ainda, que o professor deve utilizar da sua autonomia e isso também é garantido por lei.

É sabido, que os desafios são constantes mesmo sendo um fator estabelecido por nuanças administrativas. Contudo, deve ser levado em consideração campos de uma gestão democrática, na qual, precisa ter a intervenção das perspectivas do gestor educacional, dos professores e aprendizagem dos alunos. As práticas educativas e os documentos norteadores se entrelaçam no que diz respeito à colaboração de todos nas esferas pedagógica e administrativa. Essa participação, se dá a partir de um conjunto de valores, conhecimentos e ações construídas com as relações das ações do gestor educacional que darão ao professor autonomia na realização das suas aulas, o que ajudará na diminuição desses desafios.

A organização dos aspectos dentro da gestão participativa, garantem o processo de colaboração de todos no âmbito educacional. Brito e Carnielli (2011) entendem essa participação como uma desconstrução de que o diretor é o centro da escola e da ação pedagógica. Desse modo, essa hierarquia não existe dentro desse processo, pois todos devem fazer parte e estar cientes dos aspectos sociais e demandas da escola, como é mostrado a seguir.

Figura 1 - Comunidade Escolar.



Adaptado de: Brito e Carnielli (2011, p. 33).

É interessante perceber esse modelo dos autores, pois ele reflete novas perspectivas e questionamentos a serem pautados. Como por exemplo, por que os professores estão dissociados dos alunos ou da família? E ainda, o governo não faz parte da sociedade? Essas indagações retratam formas limitadas de escola e com isso, essa nova adaptação na composição dos pilares da escola precisa estar de maneira dinâmica e democrática, para que todos possam fazer parte desse processo.

Essa reconfiguração na estrutura dos setores da escola, demonstra que existem ferramentas para melhorar a autonomia das escolas. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 423) entende que isso ocorre quando a "escola executa um planejamento compatível com as realidades locais, aplica processos de tomada de decisões sobre problemas específicos, introduz mudanças nos currículos e nas práticas de avaliação, decide sobre utilização e controle de recursos financeiros.". Visando isso, a qualidade do ensino depende também, dos aspectos vivenciados na comunidade escolar, pois todos são responsáveis pela aprendizagem dos alunos.

O senso comum por muitas vezes foi responsável pelo ensino tradicional, mas atualmente busca-se romper com essa dicotomia. Como já foi falado, a qualidade do ensino passa por mudanças devido às novas tecnologias, o capitalismo e a globalização. Paro (2008, p. 128) entende que "[...] considerar a qualidade do ensino em nossas escolas fundamentais consiste em levar em conta em que medida se alcança essa formação, tendo presente as dimensões individual e social.". As medidas vivenciadas no contexto histórico, entendia a qualidade do ensino pelo esforço

do trabalho e a mão de obra, não levavam em consideração o ser social e criticidade do aluno, a educação não era feita com essa finalidade.

Com a democratização da gestão educacional, o modo de ensinar entendeu a necessidade também dessas transformações. A qualidade do ensino, precisa de formação continuada de professores, vivências coletivas de todo o corpo estudantil e recursos necessários para o ensino -aprendizagem dos alunos, se distanciando assim, do ensino conteudista. (PARO, 2008, p. 131) confirma esses desdobramentos entendendo que:

> [...] é preciso uma política educacional corajosa, que não apenas convença o professor e os educadores escolares de modo geral a respeito da urgência dessa mudança de conduta, mas também lhes ofereça condições para que eles possam, de fato, concretizar uma nova prática escolar. Neste sentido, tal política educacional precisa tomar um conjunto de medidas efetivas que não somente melhore as condições de trabalho (melhores salários, menor quantidade de aluno por docente, disponibilidade de material escolar, etc).[...]

O gestor passa a ser uma ponte entre o ensino e o professor, isso acontece devido a essa reconfiguração na gestão escolar dentro das ações didático-pedagógicas. Para isso, é preciso estarem comprometidos em agir de maneira conjunta para a consolidação coletiva das atribuições de cada um. Para Luck (2012, p.70) "[...] a gestão democrática é proposta como condição de: i) aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade; ii) de estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania, seguindo o exemplo dos adultos.".

Esse processo é dinâmico, dando perspectivas de que todos naquele espaço fazem parte dos desdobramentos de ensino, pois o sujeito que está no campo da ação é o aluno e ele é o responsável por toda essa atividade em construção coletiva. Esse pensamento reforça ainda mais que a gestão educacional engloba todos os domínios da escola, atendendo aos pais, alunos e funcionários como agentes participativos e colaborando estabelecer objetivos para o ensino-aprendizagem. Essa participação visa implicações dos "processos de gestão, os modos de fazer, a coordenação e a cobrança dos trabalhos e, decididamente, o cumprimento de responsabilidades compartilhadas, conforme uma mínima divisão de tarefas e alto grau de profissionalismo de todos." Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 458). Entendendo isso, esse processo educacional dá lugar a espaços

de aprendizagens, não se respalda somente a questões burocráticas, administrativas ou autoritárias.

Com isso, nessa democratização dos conceitos o currículo se põe como fator essencial no eixo do desenvolvimento. Tendo em vista as atividades de ensinar e aprender, que Segundo Luck (2009) devem ser demandas da escola sob um conjunto de experiências e tendo como centro o educando e não o conteúdo que será abordado. Nesse sentido, a gestão educacional possui o papel de conhecer e avaliar as metodologias utilizadas pela ação docente, visando melhorias para o ensino e permitindo a autonomia da dimensão pedagógica.

Na dimensão voltada à escola e à educação o princípio de autonomia está presente. Contudo, é necessário ainda ações externas para ela se realizar, diante disso, as formações, o salário adequado aos integrantes da escola, são posicionamentos que dependem do exercício dos órgãos responsáveis. Libâneo (2001, p. 116) discorre que:

> [...] trata-se de uma autonomia relativa. As escolas públicas não são organismos isolados, elas integram um sistema escolar e dependem das políticas públicas e da gestão pública. Os recursos que asseguram os salários, as condições de trabalho, a formação continuada não é originada na própria escola. Portanto o controle local e comunitário não pode prescindir das responsabilidades e da atuação dos órgãos centrais e intermediários do sistema escolar.

Percebe-se, que mesmo com a atuação dos núcleos das esferas públicas, a gestão precisa dessa função de organizadora dentro da escola. Não se pode deixar de lado seu papel pedagógico e administrativo, a gestão deve orientar, segundo Libâneo (2001) as atividades internas de acordo com as suas necessidades. Para que dessa forma, o espaço de trabalho e o ambiente escolar possa promover a aprendizagem dos alunos e assim a formação cultural e o desenvolvimento das suas potencialidades.

Nesse sentido, entra no campo da gestão educacional voltada para a finalidade da escola, que é o ensino e as concepções pedagógicas participativas. Segundo Prado (2012) obedecer ainda faz parte das escolas, contudo é preciso ressignificar essa cultura, pois o professor precisa fazer parte do dia a dia da sala de aula, trazendo também as vivências dos alunos. Nesse ponto a gestão, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 458)"[...] coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das

ações [...]" e traz consigo a autonomia da participação dentro dos assuntos organizacionais, na qual, toda comunidade escolar faz parte.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consideração às questões levantadas, desde a época do capitalismo fabril muitos autores tentam discutir como deve funcionar a gestão escolar. Muitas vezes, um ensino destinado a mão de obra ou ao tecnicismo são aspectos que marcaram a escola durante os anos. Contudo, com a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE a escola passou a ser um espaço de decisões coletivas e participativas. Os gestores são indivíduos atuantes e comprometidos com o ensino-aprendizagem dos alunos, na qual, não busca apenas os resultados e essa construção se dá coletivamente com os outros setores da escola.

Com isso, os diretores da escola não devem pensar apenas na sua função, embora isso ainda ocorra. O gestor é a pessoa que participa das ações pedagógicas, administrativas e dos outros setores da escola, isso não deve ser visto como um modelo isolado. As ações democráticas pensadas pelos gestores nas escolas públicas perpassam a valorização do ensino tradicional e as intervenções pedagógicas.

Essa democratização nas escolas, possibilitaram eleições não apenas representativas como afirma Bernardo e Borde (2016) pois, as votações para se escolher um gestor vai ajudar nas tomadas de decisões da escola e no processo político e de participação de toda a comunidade escolar. Com isso, essa cidadania irá compreender esses processos e possibilitar o trabalho de todos os setores da escola.

Concluindo que essa participação efetiva se dará a partir do entendimento dos documentos que norteiam o ensino público no país e como esse processo democrático está se dando dentro do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Elisangela da silva; BORDE, Amanda Moreira. PNE 2014-2024: Uma reflexão sobre a meta 19 e os desafios da gestão democrática. **Revista Educação e Cultura Contemporânea.** Universidade Estácio de Sá, v. 13, n. 33, 2016.

BITAR, Alan Barros; VICENTE, Kyldes Batista. A administração na educação: os primeiros escritos sobre a administração escolar. **Revista Humanidades e Inovação.** Palmas, v.7, n.7.7, p. 400-407, 2020.

BRITO, Renato de Oliveira; CARNIELLI, Beatrice Laura. Gestão participativa: uma matriz de interações entre a escola e a comunidade escolar**. Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, p. 26-41, 2011,

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular:** planejamento e organização da educação nacional. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

LIBÂNEO, Josê Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. **Revista de Educação**. Salvador: Ceap, jan/abr, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA; João Ferreira; TOSCHI, Seabra Mirza. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

PRADO, Edna. **Estágio na licenciatura em Pedagogia:** Gestão Educacional. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2012. (Série Estágios).

PARO, Vitor Henrique. A estrutura didática e administrativa da escola e a qualidade do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.4, n.1, p. 127-133. jan/abril, 2008.

A POLÍTICA DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E A PARTICIPAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DO MUNICÍPIO DE OLINDA

EMANUELLE SANTANA DA SILVA
Mestranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, manu.malta2009@gmail.com;

DALILA MARINA OLIVEIRA MAIA
Mestranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, dalila.omaia@ufpe.br;

JANETE MARIA LINS AZEVEDO
Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutora pela Universidade de Paris e pela Universidad de Valência. Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. janete.azevedo@ufpe.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este estudo aborda o tema do planejamento educacional e objetivou analisar o conhecimento dos docentes sobre a política de planejamento educacional, levando em consideração a importância da participação. A metodologia de caráter qualitativo, utilizou-se de entrevistas e da técnica de análise de conteúdo. Os resultados revelaram que os sujeitos apresentam percepções diferentes a respeito do conhecimento dos conceitos tratados. Observou-se que dentro de um mesmo município o tratamento dado ao assunto varia de escola para escola. A pouca participação dos docentes nos processos de planejamento comprova que as práticas que cercam os planos municipais se aproximam de uma gestão centralizada.

Palavras-chave: Política Pública; Planos Educacionais; Plano Municipal de Educação; Planejamento Educacional; Participação Docente.

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda o tema do planejamento educacional, sendo o planejamento e os planos educacionais instrumentos da política educacional, consideramos necessário que os profissionais de educação tenham conhecimento e entendimento desses para que as necessidades educacionais sejam atendidas. Essa lógica decorre da nossa compreensão de que a partir do momento que os atores sociais adquirem tais tipos de conhecimentos acerca dos planos, suas posições nos momentos de elaboração, implementação e avaliação se darão de forma ativa, observando as possíveis lacunas e sugerindo novas possibilidades durante a efetivação dos mesmos, numa perspectiva de ações participativas. "Participar significa estar inserido nos processos sociais de forma efetiva e coletiva, opinando e decidindo sobre planejamento e execução" (FERREIRA, 1999, ***apud*** SANTOS, ***et al,*** 2013, p. 94).

> A discussão do presente estudo também se reporta ao processo de participação, sobretudo nos diferentes momentos dos processos deliberativos. Entretanto, nossa compreensão de participação não se refere a uma participação passiva, na qual os sujeitos, docentes, não se posicionam como atores, mas sim como espectadores desses processos. Refletimos sobre a necessidade da ressignificação desse papel, assim como nos afirma Marques (2016, p. 95):

As concepções de participação e democracia aqui expostas exigem uma ressignificação do papel da interlocução realizadas por agentes sociais e políticos, de forma a (re)articular relações permeadas por interesses diversos, perspectivas conflitantes, valores antagônicos e projetos políticos sociais distintos, ocasionando uma nova forma de gerir o público e construindo, assim, um novo espaço público.

Considerando a importância do conhecimento dos planos educacionais para uma efetiva participação nos momentos de deliberação, observamos como um problema da realidade o possível desconhecimento dos profissionais de educação acerca do planejamento e dos planos educacionais, e buscamos investigar qual a percepção os sujeitos têm sobre o planejamento educacional, tendo em vista os processos de elaboração, implementação e monitoramento dos planos. Nos indagamos também se estão os sujeitos integrados ao processo de planejar no município.

Sendo assim, nosso objetivo principal consistiu em investigar o conhecimento dos docentes sobre a política de planejamento educacional, especificamente do Plano Municipal de Educação. Ainda buscamos investigar os processos de participação dos docentes na elaboração e implantação desse Plano. A relevância em pesquisar a participação, consequentemente, a atuação dos educadores nos momentos deliberativos, justifica-se, pois a ausência de um processo participativo no planejamento educacional, com foco nesse estudo os planos municipais de educação, implica na fragilidade do processo democrático. Por outra parte, consideramos que é necessário que os docentes tenham um conhecimento sistematizado sobre planejamento e planos municipais para que possam fazer parte do processo de tomada de decisões, exercendo assim a efetiva participação.

Para responder nossa problemática e atender aos nossos objetivos, adotamos uma pesquisa de caráter qualitativo na qual, de acordo com Guerra (2014, p. 11):

> O cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações individuais, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito.

Como campo de pesquisa escolhemos a rede municipal de Olinda que teve o seu Plano Municipal de Educação aprovado em 2015. Segundo dados do IBGE/CENSO de 2018, no que tange a educação, o município de Olinda, conta com a presença de 421 escolas, tendo um total de 70.497 alunos matriculados. As etapas e modalidades contempladas no sistema de ensino são, respectivamente: Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, há também instituições que ofertam ensino superior.

O município de Olinda cumpriu as exigências legais, da lei nº 13.005 de 2014, e instituiu, no ano de 2015, seu primeiro plano municipal de educação, regido pela lei de nº 5.940 de 2015, durante o mandato do então prefeito Renildo Calheiros. O documento conta com 19 metas e 264 estratégias, que visam discutir objetivos criando formas de atender as demandas educacionais específicas da municipalidade.

Para examinar o problema da realidade de interesse desta pesquisa, coletamos dados por meio de entrevistas a professores e coordenadores

de duas diferentes escolas do município. Utilizamos dois critérios para a escolha dos entrevistados, o primeiro foi que eles fossem professores efetivos da rede com, pelo menos, cinco anos no exercício de magistério e, portanto, período que coincidiria com a elaboração do plano, que ocorreu em 2015.

Coletamos dados por meio da aplicação de entrevista, onde na Escola 1 foram entrevistados 4 sujeitos, dentre eles um coordenador e três docentes. Os entrevistados dessa instituição são por nós identificados como C1, P1, P2 e P3, de modo a que guardemos o seu anonimato. Estes se situavam entre 11 a 20 anos de atuação na rede municipal de Olinda, o que indicava uma expressiva experiência no exercício da função.

Já na segunda instituição, nomeada de Escola 2 os sujeitos entrevistados apresentam o tempo de atuação no município de 3 a 20 anos, estando na pesquisa identificados como P4, P5 e P6, totalizando três docentes entrevistados.

Como método de análise de dados, optamos por trabalhar com a técnica de análise de conteúdo, caracterizada por Bardin (2002, p. 38) como "[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens". Essa técnica serve para descobrir diferentes núcleos de sentidos que constituem o diálogo, o que contribuiu para o reagrupamento das categorias trabalhadas. Como técnica de coleta de dados optamos pela entrevista semiestruturada. São os resultados dessas análises que apresentaremos aqui neste trabalho.

POLÍTICA EDUCACIONAL E PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS

O planejamento da educação é um dos elementos da política educacional, estando esta última imersa nas ações das políticas públicas. Sendo as políticas públicas o conjunto de ações, atividades e programas desenvolvidos para o enfrentamento de um problema de caráter público, as políticas educacionais são "definidas como programas de ação governamental, informadas por valores e ideais que se dirigem aos públicos escolares e são implementadas pela administração e pelos profissionais da educação" (THOENIG, 2006 ***apud,*** OLIVEIRA, 2011, p. 75).

Quando o assunto é a educação nacional e o seu planejamento temos um marco no que diz respeito à necessidade de se planejar na

década de 1930. Nesse período, estava entre a sociedade os ideais do conhecido Manifesto dos Pioneiros da Educação, no qual se propugnava para o país "uma educação republicana, de massa, laica, obrigatória e gratuita, pautada pelos princípios científicos e pelos valores democráticos" (AZEVEDO, 2014, p.268). A política de planejamento educacional surge com a necessidade social de promover soluções para problemas que, de um modo geral, rodeavam a educação em meados de 1900.

É também a partir do Manifesto dos Pioneiros que surgem as primeiras ideias de sistema de planejamento educacional no Brasil, assim como afirma Saviani (1999, p. 125):

> Pela leitura global do "Manifesto" pode-se perceber que a ideia de plano de educação se aproxima, aí, da ideia de sistema educacional, isto é, a organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas levadas a efeito numa sociedade determinada ou, mais especificamente, num determinado país.

Ou seja, o sistema de ensino idealizado pelos Pioneiros da Educação já visava à ação educacional de forma sistematizada, pois para que tais ações aconteçam faz-se necessário o uso do planejamento, logo a elaboração de planos educacionais que atuem em regime de colaboração no interior de estados e municípios brasileiros a fim de alcançar a demanda nacional.

Outro marco histórico do planejamento educacional brasileiro podemos citar o primeiro Plano Nacional de Educação (1962), que decorreu do que ficou estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, de 1961. Este plano deveria ter vigorado durante oito anos, porém, não passou de dois anos em atuação. Isso ocorreu em consequência do Golpe Militar de 1964, quando instituíram-se novas orientações para a política educacional, com foco econômico da educação, privilegiando a aproximação entre o sistema de ensino e o sistema econômico, sendo esse outro marco para nossa história.

Mais à frente, já como consequência da Constituição de 1988, e fruto da luta dos profissionais da educação e de outros setores envolvidos com as bandeiras democráticas, em 2001 entra em vigor o Plano Nacional de Educação, o primeiro após a redemocratização nacional, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, sendo vigente até o ano de 2010. Esse PNE traz novos princípios para a educação, como fortes elementos da democratização, já que foi criado no período

democrático em que se propõe a ampliação de instâncias democráticas de caráter representativo e participativo (AZEVEDO, 2017).

Já em 2014 temos outro marco histórico, que foi a constituição do atual Plano Nacional de Educação. O documento final que está em vigência tramitou no Congresso durante quatro anos para ser aprovado. Com o atual plano, "a educação nacional passou a contar com novos marcos regulatórios que se voltam para a busca da educação pública de qualidade" (AZEVEDO, 2014, p. 272).

O atual Plano Nacional de Educação apresenta um caráter representativo, prescritivo e participativo, pelo menos ao nível da legislação. Esse caráter advém da Constituição de 1988, na qual se tem a ampliação dessa discussão no controle das políticas de planejamento da educação. Diante de tal responsabilidade a Lei nº 13.005/2014, institui que todos os entes federados devem elaborar seus próprios planos educacionais, tendo de seguir o documento base que é o PNE, e proporcionar uma elaboração democrática. A partir dessas orientações, é que são elaborados o Planos Estaduais de Educação (PEEs) e os Planos Municipais de Educação (PMEs), planos decenais e que devem apresentar objetivos e metas em termos educacionais, compondo assim, um sistema de articulação junto com o PNE.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O PME

O atual Plano Nacional de Educação – PNE que foi instituído pela lei nº 13.005/2014:

> É um importante instrumento da política educacional, pois nele estão definidos as diretrizes, os objetivos e as metas para todos os níveis e modalidades de ensino; para a formação e a valorização do magistério e para o financiamento e a gestão da educação, por um período de dez anos" (SILVA, 2007, p. 10).

No contexto de um país federativo, o PNE foi elaborado em nível nacional a partir da União, envolvendo Estados, os Municípios e o Distrito Federal, cada um com suas respectivas atribuições. Levando em conta esta característica, ficou determinado que cada ente federativo deveria, em regime de colaboração, elaborar seus respectivos planos de educação conforme suas atribuições constitucionais. Entendemos por regime de colaboração o que diz Costa (2010, p.113), "o regime de colaboração

materializa-se, pelo menos na educação, na forma de ações complementares, supletivas, seguindo o princípio da subsidiariedade". Ou seja, nessa conjuntura os diferentes entes possuem autonomia de forma que a estruturação da educação seja organizada para atender as necessidades da União, bem como as dos Estados e Municípios.

Considerando os planos como projetos políticos, é pertinente tratarmos de aspectos relevantes, tais como: processo de elaboração, implementação e monitoramento/avaliação. O processo de elaboração dos planos, em suas diferentes instâncias, deve tomar como base a realidade local predominante, fazendo assim um diagnóstico da atual realidade educacional. Esse diagnóstico se faz importante, pois ele mostrará quais os "caminhos a serem trilhados" para que se possa chegar a um determinado objetivo. De forma geral, o plano deve representar a realidade que demanda da sociedade, já que será destinado para a mesma, sendo assim, os planos serão a representação dos projetos educacionais em diferentes esferas: nacional, estadual, distrital e municipal, assim como diz Loureiro (2016, p. 24):

> Apesar das dificuldades, no entanto, o diagnóstico da situação educacional do estado e do município precisa ser feito. Somente o levantamento dos dados de cada uma das esferas dará uma visão global do diagnóstico do estado. É a partir desse diagnóstico que serão planejadas as novas metas a serem alcançadas, os meios para alcançá-las e escolhidas as diretrizes, bem como os prazos previstos para o alcance das metas.

O segundo aspecto aqui pontuado refere-se ao processo de elaboração e implementação dos planos. Segundo Perez (2010, p.1181):

> Para alguns autores, a implementação refere-se a todo o processo iniciado com o estabelecimento da política até o seu impacto; para outros, a implementação não se confunde com o produto, sendo basicamente um processo com uma série de decisões e de ações postas pela autoridade legislativa central.

Ainda sobre a elaboração dos Planos Municipais de Educação, Neto, Castro e Garcia (2016, p. 59) afirmam que "A participação da sociedade civil na elaboração e no monitoramento dos planos governamentais vem sendo, cada vez mais, valorizada pelas políticas governamentais". Tendo em vista o que foi disposto sobre a elaboração dos planos, é importante

destacar que esta deve contar com a participação da sociedade civil, tendo a comunidade educacional (professores, coordenadores, gestores escolares) um papel contributo, de bastante relevância nesse processo.

Quando o nosso olhar se volta para os planos educacionais, consideramos o processo de elaboração e implementação dos planos como sendo práticas de participação política e social, viés pelo qual a sociedade, de modo geral, estará efetivando a política pública, a partir dos planos educacionais.

Durante o processo de vigência dos planos educacionais um aspecto que não pode deixar de existir é o monitoramento e avaliação dos mesmos, dos quais devem acontecer através de instrumentos de acompanhamento, como por exemplo, os Fóruns e as Conferências de educação. Vários são os motivos para que essa ação seja essencial, a exemplo disso citamos o controle e o conhecimento de como está se dando a execução do plano, bem como se as estratégias foram pensadas e estão sendo encaminhadas de forma eficaz para o alcance das metas. O mecanismo de monitoramento e avaliação deve se dar na prática através da participação, como afirma Loureiro (2016, p. 26):

> Esse acompanhamento e avaliação deverão ser coordenados por uma instância coletiva, um Fórum Municipal ou Estadual, quando houver ou mesmo, na falta destes, pela Secretaria Estadual ou Municipal de Educação, com a participação do Conselho Municipal de Educação, do Conselho Estadual de Educação e outros setores organizados da área educacional, incluindo os pais reunidos em suas entidades representativas.

Nos três processos acima citados podemos perceber um aspecto em comum que é o da participação, isso pois, segundo Marques (2016, p. 92):

> A prática da participação busca aprofundar e intensificar a democracia, quer reivindicando a legitimidade da democracia participativa, que pressionando as instituições democráticas representativas para torná-las mais inclusivas ou, ainda, buscando formas de complementaridade entre democracia participativa e representativas.

Logo, o que fica claro é que o processo, que vai da construção à avaliação dos planos, deve ser participativo, visando à ação e diferentes pontos de vista, dentre eles de especialistas, ligados diretamente ao processo educacional, como também da sociedade.

PARTICIPAÇÃO DOCENTE E OS PLANOS EDUCACIONAIS

Levando em consideração a discussão levantada no tópico anterior, acerca da importância da participação dos diferentes sujeitos nos processos que envolvem os planos educacionais, torna-se indispensável refletirmos sobre como a participação docente pode ser estabelecida nesses, e em outros, processos.

É notável que, mesmo que os discursos e práticas em torno dos planos educacionais tenham avançado, ainda nos deparamos com práticas de gestão centralizada. Pensando nisso, e fazendo uma ligação com nosso objeto de pesquisa, pontuamos uma maior necessidade de presença de práticas mais democráticas e autônomas, uma efetiva participação em tomadas de decisão por parte dos professores, no que diz respeito às deliberações referentes ao plano municipal de educação. Pode-se perceber que a participação nos garante a quebra de um sistema de educação autoritário, porém não estamos tratando de uma participação passiva, subordinada ou meramente instrumental. Estamos tratando de uma participação no processo de decisão, que está longe de ser um processo que limita o sujeito a assistir ou contemplar as decisões que estão sendo tomadas. (LIMA, 2000).

A participação por parte dos docentes nos momentos de elaboração e concretização dos planos é primordial, pois levamos em consideração que os planos são instrumentos que norteiam e direcionam o processo educativo, logo deveriam orientar o trabalho de quem está no "chão da escola". Sendo assim, os professores são elementos fundamentais quando estamos tratando de planejamentos e práticas educativas.

Outro elemento que também faz com que a participação docente tenha sua importância nos processos deliberativos tem relação com a atuação política dos docentes. Acreditamos que o papel do educador não finda em sua atuação em classe, portanto suas práticas devem perpassar os "muros das escolas". Pensamos e consideramos que o ato de "fazer educação é fazer política, deixa, portanto, de ser possível ser exclusivamente educador (a), ser só professor (a), apenas ensinar, não cuidando das implicações ou mesmo alienando as responsabilidades éticas, morais, profissionais, etc". (LIMA, 2000, p. 78). Logo, os educadores, como formadores de opinião, devem estar ligados aos processos decisórios a nível macro das políticas educacionais, se voltando, também, os atores desses processos, a "abrir-se à reflexão, ao debate, e à acção com outros actores

(tradicionalmente representados como ***externos*** à escola), com outros saberes e poderes, cruzando-se com novos parceiros institucionais, com organizações comunitárias, movimentos sociais, etc". (***idem***, p. 41).

Para que a participação aconteça faz-se necessário que se tenha o conhecimento do que está sendo implantado, assim como afirmam Moura e Cruz (2013, p, 10):

> (...) para que tais políticas sejam implementadas de maneira que atendam às necessidades educacionais é preciso que a sociedade as conheça, reconheça sua importância, identifique os sujeitos responsáveis pela execução e pela fiscalização e acompanhe a efetivação das mesmas.

Sendo assim, evidenciamos a importância da participação dos docentes e sua autonomia, bem como, tamanha representatividade em momentos decisórios, contribuindo assim, nas decisões e desfrutando de vasto conhecimento político e democrático, conhecimento este que trará pontos significativos na formulação de planejamento escolar, bem como, os contributos de atuação política para toda comunidade.

Essa discussão nos dá indícios de como o conhecimento e a participação docente nos planejamentos e planos educacionais são relevantes para a concretização e atuação política de toda comunidade escolar, possibilitando o avanço e/ou alcance da política educacional (em esfera macro e micro), através do monitoramento e avaliação por parte de todos os entes e entidades que formam a comunidade local.

POLÍTICA DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE OLINDA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES?

Aqui é importante retomar alguns elementos do PME de Olinda que foi instituído no ano de 2015. Esse documento, que é o primeiro plano municipal de educação dessa cidade, conta com 19 metas e 264 estratégias, e com propostas que visam atender as demandas educacionais do município. Tratando-se do aspecto da participação em momentos deliberativos, o plano apresenta discurso pautado na efetivação da Gestão Democrática da Educação. Esse aspecto encontra-se em seu artigo 5°, e em sua meta 17, como pode ser visto:

> **Art. 5º** O município de Olinda realizará, a cada dois anos, sua Conferência Municipal de Educação, em articulação e coordenação compartilhada com o Conselho Municipal de Educação e outros órgãos ou entidades congêneres, com o objetivo, dentre outros, de avaliar e monitorar a execução do Plano Municipal de educação, e sem prejuízo das atribuições conferidas ao Fórum Municipal de Educação.
>
> **Meta 17:** Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Foi com base no conhecimento deste PME que decidimos realizar nossa pesquisa em Olinda e formulamos entrevistas para buscar compreender como os professores entendem o PME e se há participação no processo de implementação.

Buscando responder ao nosso questionamento sobre qual o conhecimento da política de planejamento educacional que os docentes possuem, identificamos que os sujeitos da Escola 1 apresentam discursos estruturados. Nesse sentido, conseguimos notar a presença de elementos que sugerem conhecimentos mais efetivos no que diz respeito ao PME desses professores. Esses aspectos podem ser observados nos seguintes extratos de suas falas:

> É o documento essencial que irá nortear as ações do município no período de 10 anos em consonância com o Plano Nacional e o Plano Estadual. É o documento que norteia e embasa as ações na educação do município de Olinda. (C1)
>
> É um documento importante que define os rumos das políticas educacionais tanto de escolas públicas como privadas, do infantil à pós-graduação, no município, para os próximos dez anos. (...) O Plano Municipal é baseado no Plano Nacional, para alcançar as metas nacionais, atendendo a necessidade do município. (P1)
>
> É feito em nível nacional, Estadual e Municipal, analisa e reflete sobre os problemas do sistema educacional. Abrange várias temáticas como: ed. Infantil, ens. fundamental, médio e superior, EJA, formação dos profissionais da área, de finanças da educação, gestão democrática e inclusão. (P3)

Os relatos nos evidenciam o conhecimento que tem sobre o PME a partir de características como o seu prazo de duração, campo de vigência e sua relação com as diferentes temáticas apresentadas no documento, assim como, as diferentes esferas federais, por meio do qual podemos validar o apontamento do regime de colaboração presente entre os planos educacionais vigentes.

No entanto, foi possível encontrar concepções diferentes, quando comparamos com os entrevistados da Escola 2, concepções mais frágeis do ponto de vista de um entendimento estruturado. Os sujeitos relatam que:

> Eu já ouvi falar, assim como todo profissional de educação. Entre meus colegas de trabalho, a gente fala muito pouco sobre esse plano. (P4)
>
> Conheço. Eu não tenho muito o que falar, eu só leio quando tenho formação. Ele é feito sobre a realidade de Olinda, e enxuga para realidade da escola. (P5)
>
> Já peguei assim, não li todo, mas, até porque ele é de 2010. Tenho ele em casa, mas assim ler, ler na íntegra, não. (P6)

Os extratos dessas falas apresentadas pelos sujeitos nos dão indícios de um conhecimento superficial, ou de um não conhecimento e, além disso, uma distorção entre os dados que nos faz questionar sobre se as informações relatadas se relacionam com o PME ou com outro documento educacional. O que nos fez chegar a esta conclusão foi o fato dos entrevistados apresentarem elementos equivocados sobre o plano, como a informação da data de elaboração afirmada pela P6, como foi possível identificar o PME atual foi sancionado em 2015.

Refletindo com os escritos de Secchi (2010), sobre as políticas públicas, que foram discutidas ao longo deste trabalho, consideramos a importância do conhecimento do PME, por mínimo que seja, como o encontrado entre nossos sujeitos pesquisados, a exemplo dos pertencentes à Escola 1. Essa nossa afirmativa está levando em consideração que os planos municipais fazem parte da política de planejamento educacional, e que sua implementação pode se voltar para a equalização dos problemas referentes à educação.

Sobre a concepção a respeito da política de planejamento educacional, percebemos diferentes pontos de vista sobre o assunto. Os sujeitos da Escola 2, como pode ser visto a seguir, o abordam de diversas maneiras:

> O planejamento é de suma importância na escola, todas as atividades voltadas para área do ensino, precisa que primeiro haja um planejamento. Planejamento é uma espécie de organização de conteúdo, estabelecidos por séries. Geralmente estes conteúdos vêm pré-estabelecidos pela Secretaria de Educação, mas cada escola cuida em adaptar a sua realidade. (P4)

> Planejamento é aquilo que a gente pode pensar, mas sabendo que ele pode ser mudado, de acordo com a infraestrutura da escola, com os equipamentos que estão disponíveis para a gente. (...)Tem o planejamento que vem da secretaria de Educação, como se fosse assim uma grade curricular, pode-se dizer assim, as competências que os alunos têm em cada faixa, seja ela na educação infantil, fundamental I. (P6)

É perceptível que os entrevistados apresentam um conhecimento restrito sobre o planejamento, voltando-o apenas ao planejamento escolar ou de ensino. Também revela que entendem o planejamento como algo posto por outra instância; ademais revelam que não se percebem dentro do planejamento, seja educacional ou escolar. Consideramos importante eles estarem ligados nesses processos, pois o "chão da escola" é o seu campo de atuação. Porém, nós indagamos a falta de um conhecimento mais estruturado em relação ao planejamento educacional, já que esse deverá nortear sua prática em sala de aula, sendo os profissionais de educação os responsáveis por administrar o que se é implantado a nível macro, fazendo assim a efetivação da política chegar ao nível micro.

Ainda na Escola 2, o sujeito P5 é o único que aponta o planejamento podendo ser a nível macro e micropolítico. No entanto, esse apontamento também indica uma percepção limitada, como exemplificamos com o conteúdo da fala a seguir:

> Ele tem duas linhas, que é o planejamento macro e o micro, no macro ele vai decidir como vai trabalhar português em todas as salas da escola, o micro é o meu planejamento, como eu vou trabalhar. O planejamento individual, pois vamos trabalhar a realidade de cada turma, não pode fugir da diretriz, mas tem que atuar com a realidade. (P5)

Nota-se que a compreensão de macro e micro apresentada pelo indivíduo também está vinculado ao ambiente da escola, pois ele apresenta como macro o planejamento geral de uma determinada área de ensino que é trabalhada em todas as salas da escola, apontando como micro o planejamento individual do professor que deve estar interligado

ao planejamento macro. Sendo assim, o indivíduo foge do que lhe foi questionado, demonstrando um conhecimento restrito sobre a questão, indicando desconhecer o significado da relação entre a educação e a política de planejamento educacional.

Diferente dos entrevistados da Escola 2, os sujeitos da Escola 1 nos apresentam uma concepção mais abrangente, vejamos a seguir:

> É a maneira que organizamos intenções e estratégias para o desenvolvimento pleno da educação. Procura nortear ações adequadas e adaptadas às necessidades específicas das escolas da rede. (C1)
>
> São tomadas de decisões para desenvolver a educação tanto a nível federal como estadual e municipal, onde são definidas as metas, ações e estratégias em conjunto. (P1)
>
> Uma forma de organizar e de se planejar levando em consideração todo âmbito educacional, onde será estruturada as ações. (P2)

Os extratos das falas nos dão indícios de um conhecimento amplo, mais aprofundado, não se restringindo apenas à sala de aula. Verificamos a presença de elementos que caracterizam a política de planejamento educacional nos seus dois diferentes níveis, tendo consciência de que ela permeia decisões do nível macropolítico que interferem no âmbito escolar, passando para o nível micropolítico, agregando as necessidades da rede.

Constatamos que a percepção apresentada pelos sujeitos, no que se refere ao planejamento educacional e ao conhecimento do PME e do planejamento educacional oscila entre diferentes níveis de aprofundamento. Um grupo apresenta um nível de conhecimento mais estruturado, revelando conceitos e estabelecendo relações entre micro e macro. Por outra parte, outros entrevistados revelaram um conhecimento bastante limitado sobre o assunto, conforme é possível ver nos extratos de fala analisados.

PARTICIPAÇÃO DOCENTE: ESTÃO OS SUJEITOS ATENTOS À QUESTÃO DA PARTICIPAÇÃO OU ESSES SÃO PROCESSOS SOBRE OS QUAIS POUCO SE REFLETE?

O plano, em uma perspectiva de gestão democrática, trazendo como elemento a participação, requer um conjunto de procedimentos que

precisam ser considerados. É nessa perspectiva que pontos de reflexão sobre esse processo, bem como caminhos a serem trilhados, são necessários para participação de diferentes representações que compõem o município, dentre elas a participação docente.

Quando a análise se volta aos processos que estão ligados ao planejamento educacional, mais especificamente ao PME, estes devem ser concebidos a partir da participação democrática. Quando a discussão diz respeito aos processos que envolvem a elaboração, implementação e monitoramento de um Plano é necessário que se encontre presente um processo de planejamento com ações articuladas, das quais a participação docente necessita se fazer presente.

Se tratando da concepção dos sujeitos referente aos processos que envolvem o PME, investigamos se eles estavam preocupados com essa questão, ou se pouco atentavam para os processos participativos. Respondendo ao nosso questionamento, percebemos que, de modo geral, os sujeitos não demonstram envolvimento simultâneo nos três processos.

Sobre a participação em momentos deliberativos referentes ao PME, Marques (2016, p. 90) afirma que "A participação em processos decisórios é uma forma de ampliação do espaço público, permitindo o (re)direcionamento das políticas públicas para o atendimento dos interesses da maioria", nesse contexto os sujeitos da Escola 1, em resposta às questões referentes à participação, afirmam que:

Extratos Escola 1:

> Participei das reuniões e fóruns que foram realizados no período e acompanhando sua aplicação. (C1)
>
> Começou nas escolas, reuniões com os professores que contribuíram com suas propostas, depois analisaram as metas e acompanharam sua aprovação. Os professores precisam participar, acompanhar e contribuir no que for necessário, pois também são responsáveis pelo cumprimento de algumas metas. (P1)
>
> Participei de alguns encontros sobre a construção do plano (poucas vezes) durante o tempo de serviço. Foram discussões em torno de sua construção. Durante algumas formações tivemos citações e conclusões. São inscritos representantes, (professores), para participar dos dias de debates e construção. (P2)

Extratos Escola 2:

> Eu não participei, também não conheço ninguém que deva ter participado dessa elaboração. Eu na verdade acredito que essa elaboração deva ser interna, entre membros da Secretaria de Educação, entre outras instâncias, nas escolas eu não vejo esses movimentos, eu sei sobre o cumprimento do plano, mas sobre a elaboração, não. (P4)
>
> Aqui no município não, mas eu trabalho para o Estado e participei da elaboração do Estado. Quando eu cheguei no município, eles já tinham em mãos o plano nacional e estadual para poder planejar o municipal. (P5)
>
> (...) não há essa conversa de elaboração, aqui em Olinda? Tem não! Participei não. Só agora, pronto, o ano passado teve a questão da BNCC, mas assim do plano municipal não. (P6)

Pode-se observar uma disparidade que envolve as duas escolas em que desenvolvemos a pesquisa, no que diz respeito à participação na elaboração do PME-Olinda. Como é possível verificar, os participantes da Escola 1 afirmam ter participado da elaboração, o que não acontece com os participantes da Escola 2. Esse desencontro na participação nos faz questionar sobre como acontece essa etapa do processo em Olinda, levando em consideração que estamos tratando da não participação em momentos deliberativos e instituições públicas pertencentes à mesma rede de ensino de um mesmo município.

Outra questão levantada a partir dos extratos mencionados acima, é o fato dos indivíduos não demonstrarem conhecimento, entendimento, sobre os demais processos que envolvem o PME, mesmo quando abordamos de forma direta, em nosso questionário, dois dos processos que envolvem o plano. A implementação e o monitoramento não foram sequer mencionados nas falas dos sujeitos, o que nos evidencia a não participação nesses momentos.

Essa discussão nos leva a refletir sobre qual percepção de participação, bem como a importância da mesma para os entrevistados, dos quais alegam que:

> É muito importante. O professor é parte ativa para a prática do plano dentro do âmbito educacional. (P2)
>
> É um momento de ouvir quem está mais próximo dos problemas da educação, estabelecer metas e possíveis soluções para os problemas. (P3)
>
> Com certeza, porque a gente é que está aqui próximo da realidade, (...) lógico que precisamos da teoria, mas a teoria

> precisa andar de mãos dadas com a prática, e quem está na prática somos nós na sala de aula. Importância primordial do professor, porque é ele que vai dar o feedback do que foi alcançado, que aquilo não serve mais, que aquilo está ultrapassado, ele que está no chão da escola e pode levar mais próximo da teoria à prática, então o professor eu acho que é primordial. (...)porque assim a realidade dessa escola não é a realidade lá de onde eu estudei, de onde eu trabalhei, não é a realidade de Rio Doce, então essa prática de conversa e de escuta do professor é muito importante. (P6)

Constatamos nas falas o reconhecimento da importância da participação, reconhecida pelos sujeitos de ambas as escolas. Porém, levando em consideração a nossa discussão pautada no que tange à atuação política do professor para além da sua atuação em sala de aula, é perceptível que os sujeitos entrevistados nem sempre validam sua participação política nos momentos deliberativos que envolvem o PME.

Ao contrário do que encontramos em nossa coleta, discutimos a participação docente nesses e em outros processos ressignificando o discurso de participação para além de uma participação passiva, colocando em pauta o que afirma Lourenço e Andrade (2017, p. 90):

> O fortalecimento da participação sociopolítica nos espaços de poder decisório da educação. Isto significa dizer que há expectativa de que o envolvimento dos partícipes transcenda o escrito protocolo formal da presença, atingindo-se, portanto, o nível de prática dialogal compromissada com a construção de decisões que serão assumidas em nome do coletivo.

Identificamos que em ambas as escolas analisadas a atuação política frente aos processos decisórios, dos quais os professores são elementos fundamentais, parece não se fazer presente, pelo menos, ao nível do que se relacionaria àquilo que é preconizado no Plano Municipal de Educação.

Sabendo que o processo de participação não se limita às ações de elaboração e implementação dos planos, verificamos uma outra questão que nos interessou na pesquisa, este referente ao interesse da gestão em incentivar a participação dos professores. No entanto, os professores não dão respostas específicas sobre isso, nos revelando que esse movimento não acontece nas instituições. Ou seja, isso acaba por fragilizar ainda mais o processo de monitoramento e deliberação em relação ao PME, evidenciando uma lacuna nesse campo do processo.

Sendo assim, alguns relatos desta pesquisa revelaram certo desconhecimento do plano, o que, consequentemente, pode gerar a não participação nos diferentes processos que o cerca, pois levamos em consideração que para que a participação aconteça faz-se necessário que se tenha o conhecimento de todo o processo, bem como da política de planejamento educacional, que direciona a nível macro os documentos ligados às políticas públicas educacionais, tratando especificamente do PME.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados nos mostraram avanços referentes à política de planejamento educacional, bem como das políticas públicas no que tange a educação. Como um dos marcos dessa política trouxemos a implementação do Plano Nacional de Educação, como também do Plano Estadual de Educação e do Plano Municipal de Educação.

Foi perceptível em nossas discussões que mesmo apresentando avanços, as práticas que cercam esses planos, mais específico o PME, não parecem ter avançado muito no sentido da participação docente. Afirmamos, pois refletimos sobre um ponto importante desse plano que é a participação de diferentes sujeitos, inclusive dos docentes, em momentos deliberativos, dos quais tratamos especificamente neste trabalho dos processos de elaboração, implementação e acompanhamento/avaliação do PME. Isso nos revela uma possível falha nas redes de ensino que compõem o município de Olinda, nos indicando a possibilidade de o PME, bem como seus processos, serem deliberados por uma parcela de público restrita. Sendo assim, contando com a participação restrita dos docentes, da qual tratamos e discutimos ao longo deste estudo.

Ressaltamos a importância do conhecimento da política de planejamento educacional e do plano municipal de educação, e afirmamos ser esse conhecimento necessário, para que assim os docentes possam ter uma participação ativa nos processos que envolvem o mesmo.

Diante das análises, percebemos que dentro de uma mesma rede de ensino tanto sobre a política de planejamento, quanto sobre o PME, os sujeitos apresentam conhecimentos diferenciados. Constatamos, então, que dentro da rede de ensino de Olinda o tratamento dado ao assunto varia de escola para escola. Isso se revela a partir das definições trazidas pelos sujeitos, das quais variam entre conceitos mais estruturados e

conhecimentos mais restritos, o que influencia na participação e atuação dos mesmos.

Ressaltamos que a iniciativa de participação nestes momentos é de grande valia por permitir que os docentes contemplem o que será destinado para sala de aula. Porém, o processo participativo ao qual nos referimos não se limita apenas assistir os momentos decisórios, tratamos da participação enquanto ação política, em que os docentes possam contribuir como sujeitos atuantes, debatendo sobre as necessidades e finalidades do que está sendo planejado, contribuindo com dados reais, possibilitando a aproximação entre o documento e a prática.

Verificamos, diante dos diferentes posicionamentos, que nos eventos em que há participação e atuação nos momentos deliberativos, essas ainda ocorrem de forma assistemática. Consideramos isso através dos discursos que revelaram pouco conhecimento e pouca atuação dos docentes. Nas duas escolas entrevistadas os sujeitos mostram que o seu principal papel docente é dentro da sala de aula, não fazendo cumprir sua atuação política, que está para além dos "muros da escola".

Sendo uma pesquisa qualitativa, não temos a intenção de generalizar os resultados obtidos para toda rede municipal de Olinda, trata-se de um conhecimento específico sobre a realidade investigada, que não deixa de ser indicativa ou exemplificativa de situações encontradas no município, nos revelando que dentro do mesmo município o tratamento dado a temática é abordado de diferentes formas. Nos parece que a variável tamanho da escola tem relação com um maior nível de participação dos professores no processo de planejamento. Os pertencentes à escola menor expressaram ter um maior compromisso com a participação, bem como um maior conhecimento do próprio planejamento como uma política educacional.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. Plano Nacional de Educação e planejamento A questão da qualidade da educação básica. Brasília: **Revista Retratos da Escola**, v.8. n.15, p. 265-280, jul/dez.2014.

AZEVEDO, J. M. L. Democracia, democratização e conselhos. In: LIMA, Antônio Bosco de. (Org.). **CMEs no Brasil** - qualidade social e política da educação. 1ed. São Paulo: Alínea, 2017, v. 1, p. 35-45.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, 25 de julho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE e dá outras providências.

COSTA, A. de C. O regime de colaboração entre União, estados e municípios no financiamento da educação no Brasil. **RBPAE** – v.26, n.1, p.105-121, jan/abr. 2010.

GUERRA, E.L. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Centro Universitário UNA, 2014.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa municipal por amostra educacional e populacional:** síntese de indicadores. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/olinda/panorama>. Acesso em: 26 set. 2018.

LIMA, Licínio C. **Organização Escolar e Democracia Radical:** Paulo Freire e a Organização Democrática da Escola Pública. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LOUREIRO, W.N. Os planos de educação: Estadual e Municipal. In: AGUIAR, Márcia (Org.). **Planos de Educação e Ações Articuladas**. 1. ed. Camaragibe-PE: Ccs Gráfica e Editora, 2016. cap. 1. v.3.

LOURENÇO, S.A; ANDRADE, E.F.de. Mecanismos de Escolha de Gestores: Implicações na gestão democrática da escola. In: ARRUDA, A.L.B. de; MELO, D.B.L. de; ANDRADE, E.F. de. (Orgs.) **Gestão da Educação e a Atuação do Conselho Escolar:** Possibilidades e vivências de ações colegiadas. Recife: Editora UFPE, 2017. p. 87-118.

MARQUES, L.R. Qualidade Social da Educação Básica. In: AZEVEDO E AGUIAR (Org.). **Participação e controle social:** contribuições ao planejamento educacional. 1. ed. Camaragibe-PE: Ccs Gráfica e Editora, 2016. cap. 4. v.2.

MOURA, A.P.M. de; CRUZ, R.E.da. A política do Transporte Escolar no Brasil. **Cadernos ANPAE**, v. 17, p. 1-13, 2013.

NETO, A.C; CASTRO, A.M.DA; GARCIA, L.T.S dos. Plano Municipal de Educação: elaboração, acompanhamento e avaliação no contexto do PAR. **RBPAE,** v. 32, n. 1, p. 047 - 067 jan./abr. 2016.

OLINDA, **Lei nº5940/2015**, de 29 de Julho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação do Município de Olinda para o decênio 2015-2024, e dá outras providências. Câmara Municipal de Olinda, 2015.

OLIVEIRA, D. **Políticas Públicas e Educação:** regulação e conhecimento. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

PEREZ, J.R.R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.- dez. 2010.

SAVIANI, D. Sistema de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios**. Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, Dezembro/99.

SANTOS, A.L.F. ***et al.*** Política e Gestão Educacional de Redes Públicas. ***In***: BOTLER, A. M. H. (org.). **Gestão Democrática da Escola e dos Sistemas Educacionais.** 1. Ed. Recife – PE: Ed. Universitária da UFPE, 2013. Cap. 4.

SECCHI, L. **Políticas Públicas Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos.** SP, Cengage Learning, 2010.

SILVA, M. S. P. **O planejamento em educação.** Brasília: Ministério da Educação. Programa Escola de Gestores, 2007.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS E CONTEMPORANÊOS*

SAMANTA GABRIELY ALVES DOS SANTOS
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc) da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA), samsagasgb@gmail.com ;

CARLA PATRICIA ACIOLI LINS
Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEDUC e da Licenciatura em Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste – CAA da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, aciolilins.carla@gmail.com;

* Está pesquisa é financiada pela Capes.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Neste artigo apresentamos os aspectos sócio-históricos e contemporâneos dos debates acerca da Educação Integral. Para tanto, apresentamos aspectos e influências de diferentes tempos históricos para a Educação Integral, como a Paideia, a Revolução Francesa, as ideias de Dewey, o Movimento da Escola Nova até os direcionamentos da legislação atual brasileira. Baseamos nossas reflexões em Pestana (2014), Gadotti (2009), Ernica (2006), Silva (2012), Fank e Hutner (2013), Cavaliere (2021), Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Estatuto da Criança e do Adolescente, Base Nacional Comum Curricular, entre outros. Nas reflexões apontamos que os aspectos sócio-históricos da Educação Integral voltam-se para a formação humana dos sujeitos, já em seus aspectos contemporâneos há uma tendência assitencialista.

Palavras-chave: Educação Integral; Formação Humana; Tempo Integral; Política Assistencialista.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho é resultado das reflexões do nosso projeto de pesquisa em curso do mestrado que tem por foco as Escolas de Tempo Integral do Programa de Educação Integral de uma cidade do agreste pernambucano. Nas nossas primeiras aproximações com nosso objeto de pesquisa observamos que há um tratamento generalizado tanto da equipe da Secretaria de Educação quanto dos que estão no chão da escola em generalizar os termos Educação Integral e Tempo Integral referindo-se a eles como se fossem sinônimos, um exemplo claro é o Programa denominar-se de Educação Integral enquanto as escolas receberam o nome de Escolas de Tempo Integral – ETIs.

A partir dessa observação nos aproximamos da literatura sobre a temática com o objetivo de apresentar os aspectos sócio-históricos e contemporâneos dos debates acerca da educação integral. Para tanto, utilizamos autoras e autores como Pestana (2014), Gadotti (2009), Ernica (2006), Silva (2012), Fank e Hutner (2013), Cavaliere (2021), como também a legislação acerca da Educação brasileira, a saber: a Lei Nº 8.069 (Estatuto da Criança e Adolescente – ECA), a Lei Nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB), o Plano Nacional de Educação – PNE, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a Constituição Brasileira de 1988, na tentativa de problematizarmos algumas questões.

Diante das discussões presentes na literatura sobre a Educação Integral que nos aproximamos, podemos situa-lá a partir de duas concepções, segundo Pestana (2014): a concepção sócio-histórica e a contemporânea. A concepção sócio-histórica está ligada a formação humana e tem influência da paideia grega, da Revolução Francesa e da contribuição de alguns teóricos americanos, como Dewey que influenciou o pensamento de Anísio Teixeira, precursor da Educação Integral no Brasil (PESTANA, 2014, p. 27). Dessa forma, esta concepção dá ênfase a formação humana.

Já a concepção contemporânea de Educação Integral está relacionada ao sentido de proteção social do sujeito. Esta concepção, no contexto brasileiro, em que se verifica a ausência para grande parte da população de prestação de serviços públicos básicos, tende a relegar à escola o papel de prestadora de serviços que não diretamente poderiam ser de sua responsabilidade como saúde, segurança, alimentação, entre outros. Ressaltamos que na literatura acessada por nós não encontramos consenso quanto a compreensão da Educação Integral, o que apontamos

nessa concepção é a predominância do sentido de proteção social no atual contexto brasileiro.

ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: A PAIDEIA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

A concepção sócio-histórica, está direcionada a compreensão do ser humano em sua formação integral compreendendo-o como ser multidimensional. Dessa forma, a compreensão do humano integra-se as suas dimensões cognitivas, afetivas, corporais, espirituais e sociais. Nessa direção, o sujeito faz-se central no processo de educação, em que são consideradas a "multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive" (GUARÁ apud PESTANA, 2014, p. 27).

Nesta concepção, a educação do homem está relacionada na sua vida em sociedade, na construção da história e da sua cultura. Nesse contexto, Pestana (2014) evidencia que historicamente a ideia de educação integral corresponde a uma formação humana completa, podendo ser situada a partir do conceito de paideia grega, onde podemos considerar como ponto de partida para a compreensão da educação integral.

Bortolini e Nunes (2018) afirmam que "A paidéia grega tinha como objetivo a formação integral do homem para a vida em sociedade" (p. 22). Sendo assim "para Aristóteles a PAIDEIA, a educação plena e integral do homem, é o processo de desenvolvimento subjetivo e social de cada pessoa, a partir de sua natureza ética e de sua identidade política".

Nesse sentido, a ética, a política e a estética se articulam para o desenvolvimento pleno do ser humano. Sendo assim, segundo Bortolini e Nunes (2018) podemos compreender a ética como o "dever-ser" que orienta a conduta e as ações morais. Já a política, está voltada a busca coletiva para a felicidade, através de formas,

> [...]racionais e elevadas, virtuosas e expressivas, para construir uma sociedade sobre premissas de paz, de respeito às diversidades das pessoas e de seus universos, de cultivo do diálogo, de buscas do equilíbrio e de esperanças de vida plena sustentadas sobre sentidos singulares e sobre ações comuns (BARTOLINI; NUNES; 2018, p. 25).

E a estética, por sua vez, consiste na busca do bem e do belo da vida. Essa articulação entre ética, política e estética na educação, permitiria a formação plena dos sujeitos, que seriam capazes de humanizar-se, criar,

formar-se cidadão, uma educação capaz de formar sujeitos para viver bem na polis, o que resultaria na superação do "assujeitamento alienado que a sociedade de classes produz" (BARTOLINI; NUNES; 2018, p. 26).

Assim, a educação plena do sujeito, possibilitaria uma a capacidade de humanizar-se, de formar seres humanos que criam, capazes de viver em sociedade exercendo sua cidadania, agindo de forma ativa para o bem estar de todos/as. Rompendo com o "assujeitamento alienado", o que entendemos que a formação desses cidadãos possibilitariam a consciência crítica, histórica, cultural, política, social e formariam uma "polis" democrática, de acesso e de ruptura de desigualdades que "a sociedade de classes produz". Assim, através da paideia pretendia-se concretizar "um tipo elevado de homem" participativo, humano, crítico, histórico, social, político, entre outras características.

Percebemos que contemporaneamente Fank e Hutner (2013) retomam da paideia o sentido de Educação Integral uma vez que assumem seu sentido como "emancipadora, libertadora e humanizadora, na medida em que não separa do pensar ou mesmo a atividade física da intelectual" (FANK; HUTNER, 2013, p. 6158), ou seja, reconhece o sujeito em suas multidimensões. Compreendemos que essa concepção de educação integral articula-se com a formação de um ser social, inserido num determinado tempo e contexto e que se assume partícipe da história do seu tempo, sendo autor da cultura e de sua identidade através de sua participação consciente, política e comprometida com sua realidade.

A REVOLUÇÃO FRANCESA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

A Revolução Francesa contribuiu para o pensamento da educação integral na medida que defende o pleno desenvolvimento de todas as crianças no qual as dimensões intelectual, física e moral fossem contempladas na sua formação, já que são sujeitos multidimensionais assim como na paideia. Além de constituir a escola como instituição pública de ensino, o que democratiza o acesso à educação. Assim, a Revolução Francesa através dos jacobinos, evidencia a transformação social e humana do homem através da educação.

A Revolução Francesa pôs em evidencia as desigualdades de classes, o que resultou nas discussões quanto as diferenças educacionais dadas as classes dominantes e trabalhadoras. Assim, a Revolução Francesa impulsionou vários debates em torno da educação que até então era regida

pela igreja que organizava as ações educativas em que as escolas serviam como meio para a difusão dos dogmas cristãos. Sendo assim, a educação estava restrita as classes dominantes, restando para as classes dominadas o ensino das primeiras letras, quando lhes cabiam (MACIEL; MOURÃO; SILVA; 2020, p. 4).

Dessa forma, a Revolução Francesa questiona e impulsiona a sociedade a transformação do regime e estrutura estabelecida. O que ocasionou muitas discussões no âmbito da educação. No entanto, apesar das conquistas da Revolução Francesa, a sociedade ainda "foi estratificada de acordo com as necessidades sociais do desenvolvimento da sociedade capitalista" (MACIEL; MOURÃO; SILVA; 2020, p. 5). Contudo, segundo MACIEL et al (2020) as classes operárias organizadas na Associação Internacional dos Trabalhadores lutaram por melhores condições de vida, perceberam que era uma necessidade de luta política. A Associação Internacional dos Trabalhadores promoveu encontros através de Congressos, que evidenciaram as discussões de pensamentos voltados para a formação integral dos sujeitos em que se destacam autores como Marx, Bakunin e Robin, como também de Proudhon (ele não chegou a participar do congresso, faleceu antes, mas suas ideias se fizeram presentes nos debates). Proudhon, Bakunim e Robin representam a visão anarquista da Educação integral. Já Marx representa a visão socialista.

Na perspectiva do anarquismo, fica evidente a formação integral dos sujeitos a partir das dimensões intelectual e do trabalho. Para Bakunin a instrução integral deveria ser de acesso a todos sem distinção de classes ou gêneros. Sendo a moral não religiosa a base de igualdade. Para Robin, a educação integral se articula em três dimensões: intelectual, física e moral não religiosa com a intenção do desenvolvimento progressivo e equilibrado de todos os seres. Já Proudhon, faz duras críticas a divisão do trabalho, concebendo-o como um processo idiotizante, pois, a formação para um trabalho fracionado não estaria comprometida com a integralidade de seus sujeitos, focando apenas nos aspectos que serviriam para realizar determinada atividade. A superação desse divisão do trabalho com oportunidades igualitárias para os seus trabalhadores viria através de uma formação humana, assim, "uma educação não idiotizante é aquela que concilia divisão parcelar com desenvolvimento integral das faculdades humanas, condição da igualdade" (MACIEL; MOURÃO; SILVA; 2020, p. 6).

Para Marx, o trabalho é a "principal categoria de análise na compreensão social e histórica" (PESTANA, 2014, p. 30). Nessa perspectiva,

através do trabalho o homem se desenvolveria de forma multidimensional desenvolvidas pela dimensão intelectual e corporal através da educação física e militar, e educação tecnológica, a politecnia.

A educação em Marx pode ser entendida a partir do contexto que surge e se desenvolve na sociedade a luta de classes. E precisa ser compreendida como dimensão da vida, dimensão essa que se transforma historicamente junto com o próprio homem em suas formas de produzir e reproduzir sua existência em suas diversas dimensões (material, social e espiritual).

Na compreensão de Marx a educação é uma atividade do trabalho humano que é construída em conformidade com as condições materiais e objetivas referentes ao trabalho produtivo e nas relações de produção. Dessa forma, a educação possibilita a formação humana do próprio homem articulada do trabalho produtivo e intelectual, num processo de humanização do homem. A educação articulada com o trabalho é vista como uma superação a exploração capitalista (LOMBARDI, 2018). A grande diferença entre os anarquistas aqui citados e Marx se dá pelo viés da Moral não religiosa percebida como caminho para a construção da formação integral, já em Marx esse caminho é pela formação política.

CONTRIBUIÇÕES DE JOHN DEWEY PARA O DEBATE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Na contemporaneidade o pensamento de John Dewey influenciaram Anísio Teixeira, precursor da educação integral no Brasil. Do pragmatismo, Dewey dava ênfase a experiência na construção do homem, através dela se faz a educação, aliás, é por meio dela que nos formamos para a vida. A experiência assim é "modo de existência da própria natureza", "por isso, o autor considera que experiência é aprendizagem, é transformação, é um modo de existência, não sendo possível dissociar tais elementos. A vida humana é uma teia de experiências e, portanto, de aprendizagens variadas" (CAVALIERE, 2002, p. 257 - 258).

Nessa direção, a escola precisaria propiciar o contato com a experiência. Dentre as concepções de experiência defendidas por Dewey, a escola precisaria desenvolver experiências mais significativas ou reflexivas, que possibilitam através de suas reflexões transformações conscientes e intencionais.

Nesse sentido, a educação, seus fins e objetivos não se limitam a um tempo-espaço delimitado, mas estende-se por toda a vida, já que para

Dewey "viver é educar-se e educar-se é viver" (CAVALIERE, 2002, p. 259). Dessa forma, a escola que torna-se um espaço de viver experiências, atribuindo-lhes sentidos. Deixando a ideia de escola como preparação para algo futuro para apropriar-se do desenvolvimento da educação para o agora.

Na concepção de Dewey, a escola não pode oferecer experiências distantes do que há fora da dela. No ambiente escolar, na perspectiva de Dewey, as experiências precisam ser direcionadas de acordo com o que se espera de uma sociedade, a escola assim proporcionaria no ambiente escolar experiências que desenvolva a formação para o tipo de sociedade almejada. Dando assim um redirecionamento das experiências que acontecem fora da escola, sem perder a naturalidade do processo. Assim, Dewey, "se contrapõe à ideia de educação como atividade preparatória e afirma que a escola deve valorizar as atividades e as práticas de seu cotidiano" (ERNICA, 2006, p. 17).

Dessa maneira a escola é um fim em si mesma, sem aquela ideia de escola como preparatório. Para tanto, "seu projeto de escola é fundamentalmente um projeto de comunidade intersubjetiva, democraticamente estruturada, na qual se possibilitará, por meio da comunicação da experiência, a construção de alguma identidade coletiva" (CAVALIERE, 2002, p. 261). Essa perspectiva de educação integral diz respeito ao entendimento da educação pelo meio social que se vive, articulada com a formação da própria vida, rompendo com a "transmissão direta e formal de conhecimentos". Cavaliere (2002) aponta que essa é uma das "características típicas das diversas concepções de educação integral".

ESCOLA NOVA, ANÍSIO TEIXEIRA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Na década de 1932, no Brasil, é lançado o Manisfesto dos Pioneiros da Educação. O manifesto surge no cenário econômico que representa a decadência das oligarquias de café devido ao crescimento industrial que configura um novo contexto político-social de mudanças econômicas com o aumento da indústria, do capital e do trabalho operário. Nesse contexto emerge uma nova configuração hegemônica pela presença dos industriais e a contingente força de trabalho que outrora trabalhava na agricultura. A realização do trabalho da classe trabalhadora se altera, passando de uma realidade campesina para o trabalho do operário na indústria.

Nesse contexto de mudança político-social, a demanda da formação do homem se reconfigura, segundo Fank e Hutner (2013) "a educação aparece como necessidade para todos e como via para a verdadeira formação do homem brasileiro, assimilando aos poucos o modelo norteamericano de métodos ativos de construção do conhecimento" (FANK; HUTNER; 2013, p. 6158).

Nessa conjuntura de novas demandas para a formação do homem, a Escola Nova manifestava uma educação que visava a formação do sujeito ativo, estando esse no centro do processo, representada por liberais que expressaram suas ideias no Manifesto dos Pioneiros da Educação.

Fank e Hutner afirmam que contraditoriamente, apesar da tentativa de trazer adequações para as demandas do setor industrial na educação, as ideias trazidas pelo movimento "trouxe para o Brasil princípios que fundamentaram uma concepção de escola pública baseada na gratuidade, na universalização e na laicização" (FANK; HUTNER; 2013, p. 6159). Dessa maneira,

> As novas ideias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação (ERNICA, 2006, P. 17).

Foi dentro dessa perspectiva que Anísio Teixeira desenvolveu o projeto educacional de educação integral em tempo integral com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia, que era composto por quatro "Escolas-Classes" e uma "Escola Parque".

> A proposta visava a alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídos ao longo de todo o dia. Alguns alunos órfaõs ou abandonados podiam residir na escola (GADOTTI, 2009, p. 23).

Nesse modelo de escola, as atividades eram ofertadas por setores diversos, como Setor do Trabalho (oferecia artes aplicadas, industriais e plásticas), Setor de Educação Física e Recreação (com jogos, ginástica, recreação, entre outros), Setor Socializante (grêmio, jornal, rádio-escola,

banco e loja), Setor Artístico (música instrumental, canto, dança, teatro) e Setor de Extensão Cultural e Biblioteca (leitura, estudo, pesquisa, entre outros). Além do que os alunos recebiam alimentação e atendimento médico-odontológico (ERNICA, 2006, p. 18).

Gadotti (2006) afirma que o próprio Anísio Teixeira "reconhecia que o projeto havia sido desfigurado: dando prioridade ao aumento de matrícula, o tempo integral havia sido suprimido" (p. 24). Além de que, as Escolas-Parques atendiam uma região de classe média alta, o que desviou o foco do trabalho para a humanização. Ou seja, a demanda de matrículas tornava inadequado que escolas funcionassem em tempo integral, pois, o em período regular, funcionando dois, três turnos independentes permitiriam o maior número de matrícular e por sua vez um maior alcance de estudantes. O desvio do foco do trabalho num contexto de um público de classe média alta pode apontar para uma dualidade na educação em que a educação com foco no trabalho é direcionado para a classe trabalhadora, enquanto uma formação voltada para a humanização estaria voltada para a classe alta.

Sustentado nas ideias de Anísio Teixeira, mais tarde, Darcy Ribeiro implantou o programa dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, no Rio de Janeiro, que também funcionavam em horário integral com foco à educação integral das crianças. No complexo, as crianças tinham gabinete para atendimento médico e odontológico, bibliotecas, quadras de esporte, alimentação, entre outros. Em um horário os alunos tinham o horário curricular e em outro turno, atividades diversas. Com as mudanças políticas, os centros mudaram de nome como Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciacs) na gestão do então presidente Fernando Collor que deu um tom mais assistencialista ao programa. Mais tarde, após o impedimento do mandato de Collor, o governo de Itamar Franco mudou o nome do projeto para Centros de Atenção Integral à Criança (Caics). Os projetos receberam algumas críticas, por aparentar promoção política, perdendo o caráter pedagógico, adotando um caráter mais assistencialista.

Esses projetos não ficaram restritos ao século passado, segundo Pestana (2014) "no século XXI, algumas políticas públicas foram retomados pelo educativo nacional, objetivando proporcionar aos alunos novas aprendizagens por meio da ampliação do tempo escolar". A exemplo o Programa Escola Integrada (PEI) em Belo Horizonte em 2006, como os Centros Educacionais Unificados (CEUs) e o Programa São Paulo é uma Escola, respectivamente em São Paulo, como também no Rio Grande do

Sul com escolas moldadas nos CIEPs de Darcy Ribeiro, como também o Programa Federal Mais Educação, como o Programa de Educação Integral no estado de Pernambuco no atendimento ao Ensino Médio e integrando o Ensino Fundamental Anos Iniciais já nas cidades de Arcoverde e Caruaru, respectivamente sertão e agreste pernambucano.

Hoje, a educação em tempo integral e educação integral podem ser encontradas na legislação que orientam a educação básica como sinalização de suas ideias na Legislação Brasileira. Silva (2012) traz alguns exemplos como na Constituição Federal de 1988 (CF/88), artigo 205 defende: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao ***pleno desenvolvimento da pessoa***, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (grifo nosso), o termo "pleno desenvolvimento da pessoa" pode levar a interpretação a uma educação integral, embora sua concepção seja mais ampla. Há também o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que em seu Art. 3º afirma que,

> A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o ***desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condiç***ões de liberdade e de dignidade (grifo nosso).

Orientar um "desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade" na formação de crianças e jovens, sinaliza uma compreensão e uma demanda de educação integral na concepção de formação humana que vimos mais acima. Embora não cite diretamente o termo "educação integral", as caraterísticas apontadas apontam nessa direção. Essas orientações compreendem as crianças e jovens como sujeitos de direitos bem como a necessidade de uma formação e proteção integral.

Especificamente na área da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) prevê a amplicação do atendimento gratuito em aumento progressivo da jornada escolar, como podemos verificar nos artigos 34 e 87,

> Art. 34 A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de

> aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
>
> § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.
>
> Art. 87 § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Aqui o foco é a ampliação do tempo escolar. Há também a presença do tempo integral no Plano Nacional da Educação – PNE em sua meta 6 que propõe "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica".

A BNCC também assume o "compromisso de educação integral" pautado no desenvolvimento e formação integral dos sujeitos que expõe o entendimento que a educação integral não está restrita ao horário integral como podemos ler,

> Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BNCC,2021, p. 14).

É evidente que embora nas determinações legais não se denomine o termo "educação integral", há direcionamentos para seu desenvolvimentos. Já ao se referir ao tempo integral há direcionamentos claros quanto a extensão do horário escolar. Percebemos que as leis são abertas a interpretações o que pode não ganatir o desenvolvimento de educação integral. Há uma diversidade de orientações legais quando a educação integral e em tempo integral mas não há encaminhamentos e definições claras, o que pode agravar a incompreensão quanto as concepções que envolvem os conceitos e consequentemente suas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que para estudar sobre a Educação Integral se faz necessário um aprofundamento das questões históricas, políticas e sociais que permeiam a história da educação, pois, sua compreensão e trato não são novos, fazendo-se presente na constituição da própria história.

No início das nossas aproximações houve a pretensão de definir a educação integral e o tempo integral, no entanto, no desenvolvimento do nosso aprofundamento de estudos para o desenvolvimento da pesquisa, compreendemos que não é uma questão de "preto no branco" mas uma variedade de tons, cores, formas, brilhos e intensidades que variam, atravessados pelo momento histórico, político, social e econômico da sociedade.

Entendemos que apesar de historicamente a concepção de educação integral está mais voltada para a formação integral do ser humano em suas variadas dimensões, na contemporaneidade ela pode assumir esse caráter mais assistencialista através do atendimento em tempo integral ou jornada ampliada pela ausência de políticas públicas que garantam a efetivação do direito a proteção, saúde, alimentação, das classes populares e trabalhadoras no contexto brasileiro, no entanto, percebemos que essas concepções dialogam entre si, ora dando mais ênfase a proteção social, ora para a formação integral, não há um ponto claro e definido de partida e de chegada.

Acreditamos que a "confusão" na compreensão dos termos, no Brasil, se dê pelo fato da educação integral no brasileira ter se desenvolvido dentro de realidades de tempo integral, o que pode ter posto essa impressão de sinônimos. No entanto, vimos que a experiência de educação integral em tempo integral de Anísio Teixeira foi desfigurado pela demanda de matrículas, necessitando que as escolas atendessem mais estudantes, dessa forma o horário regular com a presença de diferentes turnos atendendo ao público era mais viavél. O que nos faz questionar, é possível uma educação integral em tempo regular? Como se firmaria esse currículo? São questões para continuarmos aprofundando.

A falta de clareza na legislação brasileira pode reflete que essa realidade não está clara nem para aqueles que pensam e legislam a educação no Brasil, por isso afirmamos a necessidade urgente de aprofundamento e apropriação desses estudos.

REFERÊNCIAS

Base Nacional Comum Curricular da Educação – Educação é a Base, Ministério da Educação. Disponível em:< BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (mec.gov.br)>. Acessado em: 19 de set. de 2021.

BORTOLINI, Rosane Wanderscheer. NUNES, César Nunes. A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. Filos. e Educ., Campinas, SP, v.10, n.1, p.21-36, jan./abr. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA NOVA IDENTIDADE PARA A ESCOLA BRASILEIRA? Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 18 de set. de 2021.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988 – Disponível em: < Constituição (planalto.gov.br)>. Acessado em: 19 de set. de 2021.

ERNICA, Maurício. Percurso da educação integral no Brasil – ***In:*** Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral / organização Cenpec – Centro de Estudos em educação, Cultura e Ação Comunitária – São Paulo, 2006.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990 –** Disponível em:< L8069 (planalto.gov.br)>. Acessado em: 19 de set. de 2021.

FANK, Elisane. HUTNER, Mary Lane. Escola em tempo integral e a educação integral: algumas reflexões de contexto e de concepção. In: XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 2013, Curitiba, p. 6154-6167. Disponível em:< 8657_4629_revisado (bruc.com.br) >. . Acesso em 06 de jun. 2021.

GADOTTI, Moacir. Educação Integral no Brasil: inovações em processo / Moacir Gadotti. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DE EDUCAÇÃO NACIONAL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996** - Disponível em: < L9394 (planalto.gov.br)>. Acessado em: 19 de set. de 2021.

LOMBARDI, José Claudinei. Bicentenário de Karl Marx e a atualidade de suas contribuições para a educação. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 10, n.1, p. 84-94, mai. 2018.

MACIAL, Antônio Carlos. MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. SILVA, Cintia Adélia da. A REVOLUÇÃO FRANCESA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: DA CONCEPÇÃO AO CONCEITO. Educação em Revista | Belo Horizonte, v.36, e236125, 2020, págs. 1 -19.

PESTANA, Simone Freire Paes. AFINAL, O QUE É EDUCAÇÃO INTEGRAL? – Revista Contemporânea de Educação, vol. 9 , n. 17, janeiro/junho de 2014.

Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação – Disponível em :< pne_conhecendo_20_metas.pdf (mec.gov.br)>. Acessado em: 19 de set. de 2021.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. Educação integral no Brasil de hoje / Jamerson Antonio de Almeida da Silva, Katharine Ninive Pinto Silva. 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2012.

CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DE PIERRE BOURDIEU NO DESENVOLVIMENTO DE METAPESQUISAS NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

NOÉLIA CAROLINA SILVA DE MELO
Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, noelia_carolinamelo@hotmail.com;

VIVIANE RAUANE BEZERRA SILVA
Mestranda do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, rauane.ifpe.senai@gmail.com;

JOSÉ MAWISON CÂNDIDO DE LIMA
Mestre pelo Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, mawisonlima@gmail.com.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar as possibilidades de utilização do arcabouço teórico de Pierre Bourdieu em metapesquisas do campo da política educacional. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, delineada enquanto pesquisa bibliográfica (GIL, 2016), que se inscreve em uma pesquisa mais ampla que aborda as tendências epistemológicas das pesquisas em política educacional na pós-graduação do Nordeste. Tomamos como base, para este recorte, dentre outras produções do autor, as obras: Questões de Sociologia (2019), Os usos sociais da ciência (2004) e O campo científico (1983). O esforço analítico aqui empreendido nos permitiu concluir que o arcabouço bourdieusiano oferece excelentes instrumentais conceituais para compreender as relações que se estabelecem no interior do campo acadêmico. Desta forma, compreende-se e justifica-se o uso de noções do autor nas pesquisas que tomam a produção do conhecimento em política educacional.

Palavras-chave: Metapesquisas; Pierre Bourdieu; Política Educacional.

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo discutimos as articulações possíveis entre a metapesquisa no campo da política educacional e os instrumentais teórico-conceituais da obra de Pierre Bourdieu. O interesse em abordar tal temática se justifica pela utilização de conceituações específicas do arcabouço bourdieusiano em parte das pesquisas que tomam os aspectos teórico-epistemológicos das pesquisas em política educacional e das possibilidades de utilização não só das reflexões específicas do autor sobre o campo científico, como dos instrumentais teórico-analíticos deixados por Bourdieu no desenvolvimento dos estudos sobre a produção do conhecimento. É válido destacar que a obra e os métodos de Pierre Bourdieu foram desenvolvidos em um momento social e histórico específico e que não é indicado que seus conceitos e instrumentais analíticos sejam tomados de forma desassociada. Assim sendo, estaremos empenhados neste texto em realizar um esforço teórico com o objetivo de apresentar as possibilidades de utilização de elementos da obra de Pierre Bourdieu em metapesquisas do campo da política educacional.

Trata-se de um recorte de uma metapesquisa que tem como objetivo analisar as tendências epistemológicas das pesquisas em política educacional na pós-graduação do Nordeste. Estamos pautados em uma abordagem qualitativa, e para produzir este artigo, utilizamos o delineamento de pesquisa bibliográfica que, de acordo com Gil (2016), é a investigação que ocorre exclusivamente através de fontes bibliográficas. Dentre outras referências, tomamos por base as seguintes obras de Pierre Bourdieu: Questões de Sociologia (2019), Os usos sociais da ciência (2004), A profissão de sociólogo (2000) e O campo científico (1983). Para dar conta do objetivo de apresentar as possibilidades de utilização do arcabouço teórico de Pierre Bourdieu em metapesquisas do campo da política educacional, o nosso texto está organizado em duas partes principais: inicialmente, apresentamos e discutimos o conceito de metapesquisa, em relação com outros Estudos de Revisão. Em seguida, apresentamos os principais elementos da abordagem sociológica de Bourdieu e destacamos os conceitos e proposições analíticas que mais se articulam com as discussões sobre o campo científico e, mais especificamente, com a metapesquisa.

2. SITUANDO A METAPESQUISA

Em uma acepção mais ampla, podemos conceituar metapesquisa enquanto pesquisa sobre pesquisas, ou seja, as investigações que se propõem a analisar determinados aspectos das produções de um campo acadêmico específico. O pesquisador brasileiro Jefferson Mainardes (2018) considera a metapesquisa como uma pesquisa que visa principalmente analisar o arcabouço teórico-metodológico das pesquisas de determinada área do conhecimento, não se preocupando diretamente com a síntese dos principais resultados das investigações. O mesmo autor diferencia a metapesquisa dos estudos de revisão e justifica pelo foco que é dado na investigação, sendo a metapesquisa orientada para a área do conhecimento ou a disciplina e os estudos de revisão (revisão de literatura, revisão sistemática, estado do conhecimento, estado da arte) orientados para os projetos de pesquisa (MAINARDES, 2018, p. 306).

No entanto, não podemos afirmar que há consenso nesta compreensão. Romanowski e Ens (2006, p. 40), por exemplo, definem que as pesquisas do tipo Estado da Arte também têm como foco o campo ou área acadêmica, e buscam compreender o "estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema - sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas." Em um texto com Dilmeire Vosgerau, Joana Romanowski conceitua e classifica os estudos revisão como aqueles se propõem a organizar, esclarecer, sintetizar, avaliar as obras de determinada área ou campo científico, classificando tais estudos em duas categorias: revisões que mapeiam e revisões que avaliam e sintetizam (VOSGERAU e ROMANOWSKI, 2014). De acordo com essa concepção, é possível incluir a metapesquisa na segunda categoria, ou seja, enquanto um estudo de revisão que se propõe a avaliar o desenvolvimento de uma determinada área do saber, principalmente no que diz respeito às tendências epistemológicas e metodológicas. Ainda não há consenso na literatura sobre como cada estudo pode ser classificado e seus principais objetivos[1], no entanto, é imprescindível reconhecer e destacar a relevância dos estudos de revisão.

1 Silva, Souza e Vasconcellos (2020) no texto O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento, destacam como os estudos mencionados no título, apesar das especificidades, são tomados enquanto sinônimos por diversos pesquisadores e pesquisadoras. Vousgerau e Romanowski (2014) desenvolveram uma análise sobre os estudos que mapeiam campos

> Com efeito, esses estudos favorecem examinar as contribuições das pesquisas, na perspectiva da definição da área, do campo e das disciplinas que o constituem, avaliação do acumulado da área, apontando as necessidades de melhoria do estatuto teórico metodológico, e mesmo as tendências de investigação. [...] Muitas vezes uma análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos. (VOSGERAU e ROMANOWSKI, 2014)

Diante dessas possibilidades, nos interessa especificamente a análise das tendências epistemológicas do campo da política educacional e, para isso, entendemos ser importante refletir sobre as relações que se estabelecem entre a pesquisadora e o pesquisador e a teoria escolhida para orientar o seu fazer científico. Em um artigo publicado inicialmente em 1995 sobre o papel da teoria nos estudos em Educação, Stephen Ball, a partir da reflexão sobre sua prática enquanto pesquisador e intelectual da área de educação, tece alguns comentários sobre o contexto específico da comunidade acadêmica do Reino Unido. Apesar de considerar o contexto específico no qual tal artigo foi produzido, as fragilidades que o autor aponta sobre os estudos na área educacional podem ser um importante referencial para as análises das pesquisas publicadas no âmbito nacional.

> [...] o que eu tenho chamado de estado desolador dos estudos educacionais parece-me ter origem tanto na indiscriminada apropriação de linguagens utilitárias e "não reflexivas" como em uma ausência de dinamismo interno, exacerbadas pelo isolamento intelectual, na medida em que os estudos educacionais propositadamente ignoram o significado desenvolvimento teórico em campos de conhecimento cognatos (BALL, 2011, p. 80).

Tal análise dialoga em certa medida com os resultados de pesquisas que tomam o campo da política educacional no Brasil. Um achado que pode ser encontrado em boa parte das metapesquisas do campo da política educacional é a ausência da apresentação clara por parte das pesquisadoras e pesquisadores dos posicionamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos que orientam as pesquisas e a consequente

de conhecimento e observaram nos trabalhos analisados a utilização de múltiplas nomenclaturas para o mesmo tipo de estudo.

manifestação dessas opções no desenrolar da pesquisa. (STREMEL, 2016; TONIETO, 2018; MAINARDES, 2018; CHIMEL, 2020). Diante da realidade apresentada, entendemos que o arcabouço teórico de Pierre Bourdieu pode contribuir para a compreensão das relações que se estabelecem no interior do campo acadêmico da política educacional, como também para elucidar o que influencia a relação entre os pesquisadores e o processo de construção do conhecimento.

3. A ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU E A METAPESQUISA

Entendemos que a tarefa de aproximar-se e apropriar-se de uma abordagem teórica é sempre desafiadora. Em nossa interpretação, sempre que acessam um livro ou um texto, o pesquisador e a pesquisadora encontram-se diante de um duplo desafio, que deverá ser sopesado ao longo de toda a leitura e interpretação da teoria. É entender, por um lado, que os autores e, consequentemente, suas produções estão imersas em seu próprio ***Zeitgeist***, palavra alemã que significa espírito do tempo e que ficou mais conhecida a partir da obra de Hegel. O que significa dizer que a trajetória particular dos autores, o contexto histórico do qual emergem, os valores sociais de sua época e as perspectivas políticas reverberam de diferentes formas em suas produções.

Por outro lado, aqueles que entram em contato com as teorias e as interpretações e discussões sobre elas, também precisam considerar a sua própria bagagem histórica, que, de algum modo, orienta seu olhar e influencia as opções e recortes realizados. Além disso, os leitores precisam de um olhar sensível e atento para perceber não só essas influências contextuais, como também os processos históricos mais amplos que fizeram com que certas produções fossem mais facilmente acessadas do que outras, como, por exemplo, os processos de colonização e exploração operados por determinadas nações que marcam profundamente os modos de ser, conhecer e consumir. Desta forma, partimos do pressuposto de que não há neutralidade nos processos de produção do conhecimento e reforçamos a pertinência e relevância das investigações que se propõem a desvelar as tendências epistemológicas que têm orientado as pesquisas nos mais diversos campos do conhecimento.

> Consideramos que o pesquisador não é axiologicamente neutro; como cidadão de uma determinada sociedade, como "ser político", como homem de sua época e também

> como sujeito da história, deve ter consciência clara dos interesses que comandam seu fazer investigativo; portanto, não deve poupar esforços para esclarecer as implicações filosóficas e ideológicas de suas opções epistemológicas (GAMBOA, 2007, p. 22).

A extensa obra de Pierre Bourdieu (1930-2002) tem sido amplamente aceita e utilizada nos mais diversos campos do conhecimento. Loïq Wacquant (2002, p. 96) considera que Bourdieu "alterou para sempre a maneira como os estudiosos da sociedade, da cultura e da história em todo mundo, de Tóquio a Tijuana e a Tel Aviv, concebem e exercem seus ofícios". Investigar e discutir a relação estabelecida entre os/as pesquisadores/as e o conhecimento – desde as características mais amplas do campo científico até as opções teórico-metodológicas individuais é de grande interesse dos autores deste texto, uma vez que temos investigado as tendências epistemológicas que têm orientado as pesquisas em política educacional na pós-graduação no Nordeste.

Direcionando nosso olhar a uma perspectiva mais ampla, veremos que Pierre Bourdieu criticou a oscilação dos métodos epistemológicos entre a fenomenologia (altamente centrada nas experiências dos indivíduos) e o objetivismo (focado nas relações objetivas) e propôs uma abordagem epistemológica chamada de ***conhecimento praxiológico*** que atua na articulação desses dois pólos, ou seja, que relaciona o ator social e a estrutura social (ORTIZ, 1983, p. 8). Essas articulações podem ser percebidas através da presença de elementos de várias teorias nos construtos do autor, algumas delas, inclusive, consideradas como diametralmente opostas. Como a articulação estabelecida entre Marx, Durkheim e Weber, por exemplo. Sobre isso, o próprio Bourdieu afirmou que:

> Só se pode fazer a ciência avançar, em mais de um caso, sob a condição de comunicar teorias opostas, que muitas vezes se constituíram umas contra as outras. Não se trata de operar a partir dessas falsas sínteses ecléticas que muito têm assolado a sociologia. Diga-se de passagem, a condenação do ecletismo tem frequentemente servido de álibi para a ignorância (BOURDIEU, 2019, p. 27).

Pesquisadores e pesquisadoras que atualmente desenvolvem estudos sobre a natureza teórica e epistemológica de determinados campos

de pesquisa[2] têm chamado a atenção para os cuidados necessários no processo de articulação entre teorias pertencentes a perspectivas teórico-epistemológicas diferentes. Argumentam que é preciso empreender uma teorização combinada, que surge a partir um exercício de reflexividade e vigilância epistemológica para "articular teorias ou conceitos oriundos de diferentes teorias, com o objetivo de compor um quadro teórico consistente para fundamentar uma determinada análise" (MAINARDES, 2018, p. 6). Ao simplesmente adicionar teorias diferentes em um mesmo texto, sem se preocupar com a coerência e sem um esforço em articular e concatenar as ideias, estaremos diante de uma teorização adicionada (MAINARDES, 2018, p. 6). Além do esforço para, ao comunicar teorias pertencentes a matrizes epistemológicas diversas, é necessário que, dentro de uma mesma teoria, haja o cuidado para articular todo o arcabouço proposto pela autora ou autor para não tomar conceitos específicos de forma isolada e dissociada. No caso específico da obra de Pierre Bourdieu:

> Em vários escritos em que explicita sua obra e seu método de trabalho, bem como em estudos sobre domínios específicos, Bourdieu sempre advertiu e mostrou que a noção de ***campo*** definida em conformidade com a realização de um estudo empírico concreto, necessita ser compreendida em sua interdependência, ou seja, em relação a outra(s) noção(ões) – por exemplo, as noções de campo, ***habitus*** e capital não podem ser definidas isoladamente, mas apenas no interior de um sistema teórico que constituem (CATANI, 2011, p. 191).

A ideia de que existe uma estrutura gerada através dos mecanismos de dominação, da produção de ideias e da gênese de condutas que determina as relações e posições sociais, independentemente da consciência e da vontade dos agentes, é um aspecto fundamental na compreensão de Pierre Bourdieu sobre a sociedade (THIRY-CHERQUES, 2006). Bourdieu "desenvolveu um quadro teórico original com o objetivo de desvendar a multifacetada dialética das estruturas sociais e mentais no processo de dominação" (WACQUANT, 2002, p. 98). A originalidade de Bourdieu está em propor uma compreensão da relação entre sujeito e sociedade que

2 A ***Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*** (Relepe) tem contribuído com a discussão sobre as perspectivas epistemetodológicas das investigações em política educacional. Podemos encontrar maiores informações no site: https://www.relepe.org/.

supera a visão dicotômica entre a coerção total da estrutura sob os sujeitos e o caráter totalmente independente dos agentes.

> (...) o arcabouço teórico de Bourdieu aponta que a conservação ou mudança de um dado estado de coisas num dado campo social é produto de uma dinâmica interativa na qual os sujeitos intervêm não meramente como suporte passivo: ao agente cabe a decisão de se submeter a tal estado de coisas ou de estabelecer lutas simbólicas pela sua subversão (ARBOLEYA, 2013, p. 12).

Os elementos que compõem o quadro teórico de Bourdieu estão profundamente interligados. Os três aspectos centrais do trabalho do autor, de acordo com Renato Ortiz (1983) são: o Conhecimento Praxiológico, que tratamos no início deste tópico; a noção de ***habitus*** e a noção de campo.

Antes de Bourdieu, pensadores como Aristóteles, Tomás de Aquino, Edmund Hurssel utilizaram-se do termo ***habitus*** com sentidos diferentes. No entanto, Bourdieu opera uma renovação sociológica no conceito, apresentando ***habitus*** enquanto "disposições adquiridas, as maneiras duradouras de ser ou de fazer que se encarnam nos corpos" (BOURDIEU, 2019, p. 31). É um conceito cunhado para superar a polarização mencionada anteriormente entre o objetivismo e o subjetivismo, desta forma, ***habitus*** representa

> (...) o modo como a sociedade torna-se depositada nas pessoas sob a forma de ***disposições*** duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam em suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações de seu meio social existente (WACQUANT, 2007, p. 66. Grifo do autor).

Por ter sido criado na intenção de representar as relações entre a estrutura (as disposições sociais) e as individualidades (a trajetória individual), o conceito de ***habitus*** pode ser de difícil compreensão por lidar com a relação paradoxal entre sociedade e indivíduo. Vale ressaltar que o ***habitus*** é "transferível a vários domínios da prática, o que explica a coerência que se verifica [...] no interior e entre indivíduos da mesma classe, e que fundamenta os distintos estilos de vida" (BOURDIEU, 1984 ***apud*** WACQUANT, 2007, p. 66-67. Grifo do autor). No campo científico, por exemplo, os dominantes que ensejam conservar a ordem estabelecida, utilizam-se de processos de inculcação do ***habitus*** científico:

> (...) essencialmente o sistema de ensino, único capaz de assegurar à ciência oficial a permanência e a consagração, inculcando sistematicamente ***habitus*** científicos ao conjunto dos destinatários legítimos da ação pedagógica, em particular a todos os novatos do campo da produção propriamente dito. Além das instâncias especificamente encarregadas da consagração (academias, prêmios etc.), ele compreende ainda as revistas científicas que, pela seleção que operam em função de critérios dominantes, consagram produções conformes aos princípios da ciência oficial, oferecendo, assim, continuamente, o exemplo do que merece o nome de ciências, e exercendo uma censura de fato sobre as produções heréticas (BOURDIEU, 1983, p. 138).

Esses embates que ocorrem no interior do campo científico, nos levam a refletir sobre outro conceito muito importante: a noção de campo. Bourdieu (2004, p. 20) afirma que "a noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias". Apesar de cada campo - literário, científico, jurídico ou artístico – possuir suas próprias leis, Bourdieu afirma que é possível extrair leis gerais dos campos. Dentre elas, podemos destacar, por exemplo, as relações entre os dominantes e os dominados. Tratando especificamente do campo científico, Bourdieu afirma que:

> Em todo campo se põem, com forças mais ou menos desiguais segundo a estrutura da distribuição do capital no campo os dominantes, ocupando as posições mais altas na estrutura de distribuição de capital científico, e os dominados, isto é, os novatos, que possuem um capital científico tanto mais importante quanto maior a importância dos recursos científicos acumulados no campo (BOURDIEU, 1983, p. 136).

Por muito tempo, perpetuou-se a ideia de que o campo científico é onde predominam exclusivamente as ideias e a produção de conhecimento, no entanto, Bourdieu o desvela enquanto um espaço de interesses, disputas, lutas por legitimidade e pela autoridade científica, que é considerada enquanto uma espécie particular de capital[3] social

3 Vale ressaltar que o autor amplia a noção de capital para além dos bens econômicos e inclui todos os interesses postos em jogo no campo (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 36), não somente os de ordem financeira, como também de natureza cultural, simbólica e social. Um tipo específico de capital pode ser reconvertido em outro, no entanto, para entender

(BOURDIEU, 1983). Especificamente sobre o capital social, Bourdieu o define como:

> (...) o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma ***rede durável de relações*** mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento ou, em outros termos, à ***vinculação a um grupo***, como conjunto de agentes se não somente são dotados de propriedades comuns (...), mas também são unidos por ***ligações*** permanentes e úteis (BOURDIEU, 2015, p. 75).

No campo científico, as lutas travadas pelo capital social – a autoridade científica – acontecem entre pares. Ou seja, somente outros cientistas têm o poder de avaliar o mérito e apropriar-se simbolicamente de uma obra. Bourdieu procurou evidenciar as disputas de diversas ordens presentes neste campo, que vão desde a luta pelo poder de impor uma definição de ciência coerente com seus interesses, até os processos de legitimação ou deslegitimação de determinados objetos de estudo (BOURDIEU, 1983).

Em relação à hierarquia social dos objetos, afirma o seguinte: "A hierarquia dos domínios e dos objetos orienta os investimentos intelectuais pela mediação da estrutura das oportunidades (médias) e lucro material e simbólico que ela contribui para definir" (BOURDIEU, 2015, p. 38). Tal hierarquia influenciará, de modo mais ou menos consciente, o interesse ou desinteresse dos pesquisadores pelos objetos, as perspectivas de lucro ou sucesso, entre outros.

Além dos pontos destacados acima, destacamos que a extensa obra de Pierre Bourdieu contém diversas outras categorias e reflexões que podem em muito contribuir com o desenvolvimento de metapesquisas, das quais estamos nos aproximando e nos apropriando aos poucos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aproximar-se da obra de Pierre Bourdieu, é ter acesso a novas lentes não só para entender e agir na sociedade, como também para questionar suas disposições pessoais, seu relacionamento com as instituições e até mesmo sua prática enquanto pesquisador. Retomando o objetivo

como isso se dá, segundo Bourdieu (2019) é preciso entender as "taxas de conversão" de cada realidade, algo que o próprio autor considerou extremamente desafiador.

que mobilizou a construção deste artigo, que foi o objetivo apresentar as possibilidades de utilização do arcabouço teórico de Pierre Bourdieu em metapesquisas do campo da política educacional, podemos destacar algumas considerações.

Em primeiro lugar, entendemos que seria possível escrever um ou mais artigos para cada um dos principais conceitos de Bourdieu: campo, ***habitus***, capital, estrutura, agência, entre outros. Tratam-se de construções teóricas complexas que, a cada olhar, possibilitam novas abordagens e inspiram novas investigações. Algo que foi destacado pelo próprio Bourdieu: "Tento construir definições rigorosas, que não sejam somente conceitos descritivos, mas instrumentos de construção que permitam produzir coisas que não víamos antes." (BOURDIEU, 2019, p. 56) O rigor teórico e metodológico do autor, nos inspiraram na condução da nossa própria investigação.

Apesar de abordar diferentes temáticas, o quadro teórico construído por Bourdieu é coerente e pode, em nossa análise, trazer importantes contribuições nas discussões sobre o campo científico, de maneira geral, e, especificamente, sobre as questões que estão envolvidas nas opções epistemológicas de cada pesquisador ou pesquisadora. Concordamos com o autor quando afirma:

> Com efeito, uma sociologia científica da ciência (e a sociologia científica que ela contribui para tomar possível) só pode constituir-se com a condição de perceber claramente que às diferentes posições no campo científico associam-se representações da ciência, estratégias ideológicas disfarçadas em tomadas de posição epistemológicas através das quais os ocupantes de uma posição determinada visam justificar sua própria posição e as estratégias que eles colocam em ação para mantê-la ou melhorá-la e para desacreditar, ao mesmo tempo, os detentores da posição oposta e suas estratégias. (BOURDIEU, 1983, p. 154)

O modo como Bourdieu explica as relações estabelecidas no interior do campo científico tem contribuído no delineamento de um esquema analítico para abordar o campo da política educacional no Nordeste. Além disso, o próprio fazer científico de Bourdieu ao longo de toda a sua vida – observada em relação a sua trajetória pessoal e às principais referências teóricas que vai constituindo ao longo da vida – também têm muito a contribuir nas reflexões sobre as tendências epistemológicas. Sentimo-nos, inclusive, mobilizados a estudar também a obra dos autores clássicos

que influenciaram a obra de Pierre Bourdieu, como, por exemplo, Karl Marx, Max Weber, Émile Durkheim, Gaston Bachelard, entre outros.

Por fim, inspirados no que Bourdieu afirma:"A pesquisa é talvez a arte de criar para si dificuldades fecundas e de criá-las para os outros. Lá onde havia coisas simples, faz-se aparecerem problemas." (BOURDIEU, 2019, p. 59), finalizamos, então, o presente texto com novas inquietações: continuar o estudo sistemático da obra de Pierre Bourdieu, entrar em contato com os autores que tecem críticas e contrapontos com ele, aprofundar-se nas discussões sobre sua abordagem sociológica e articular com os achados da investigação sobre as abordagens epistemológicas das pesquisas em política educacional.

REFERÊNCIAS

ARBOLEYA, Arilda. Agência e estrutura em Bourdieu e Giddens pela superação da antinomia "objetivismo- subjetivismo". **Sociologias Plurais.** v. 1, n. 1, fev. 2013. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/sclplr/article/view/64705. Acesso em: 10 out. 2021.

BALL, Stephen. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen & MAINARDES, Jefferson (organizadores). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. – São Paulo: Cortez, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (organizadores). **Escritos de Educação**. 16. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. In: **Educ. Soc.,** Campinas, v. 32, n. 114, p.189-202, jan.-mar. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/LqyGHhYg69RCRnfJy5pXdsB/?lang=pt. Acesso em: 10 out. de 2021.

CHIMEL, Luciane. **Aspectos teórico-metodológicos das dissertações da Linha 1, Políticas Educacionais, História e Organização da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/Unicentro-PR).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Irati, 2020.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. – 7. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2016.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.33, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/HvzD9vdbHTjX7pbJgzsmQBS/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 de out. 2021.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista.** Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59762. Acesso em: 10 out. 2021.

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983.

RODOLPHO, Adriane Luísa. Pierre Bourdieu: notas biográficas. **Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisa do Protestantismo (NEPP) da Escola Superior de Teologia**, Volume 14, set.-dez. de 2007. Disponível em: http://www.periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/2067. Acesso em: 10 out. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin & ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas Do Tipo "Estado Da Arte" Em Educação. In: **Diálogo Educ**., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176. Acesso em: 10 out. 2021.

SANTOS, Ana Lúcia Félix. **A pós-graduação em educação e o tratamento do tema política educacional: uma análise da produção do conhecimento no Nordeste do Brasil.** Tese de Doutorado - UFPE. Recife: 2008. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3993/1/arquivo3499_1.pdf. Acesso em: 05. Ago. 2019.

SILVA, José Alexandre & CERRI, Luis Fernando. Norbert Elias e Pierre Bourdieu: biografia, conceitos e influências na pesquisa educacional. In: **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan/jun 2013. p. 171 – 198. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723814262013171. Acesso em: 10. out. 2021.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP**, Rio de Janeiro:27-55, Jan./Fev. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rap/a/3bmWVYMZbNqDzTR4fQDtgRs/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10. out. 2021.

TONIETO, Carina. **Características epistemológicas das teses de política educacional no triênio 2010-2012.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2018.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de, NASCIMENTO DA SILVA, Anne Patrícia Pimentel, & SOUZA, Roberta Teixeira. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. In: **Educação**, 43(3), e37452. https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37452, 2020.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos & ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de Revisão: implicações conceituais e metodológicas. In: **Rev. Diálogos Educ.**, Curitiba, v. 14, p. 165-189, jan/abr. 2014. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317. Acesso em: 10. out. 2021.

WACQUANT, Loïq. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista de sociologia e política**. nº 19: 95-110, nov. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsocp/a/HGpKfnF8jnQX3PQzWs3ZwRj/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 out. 2021.

WACQUANT, Loïq. Esclarecer o *Habitus*. **Educação & Linguagem**, nº 16, 63-71, jul-dez. 2007. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/126. Acesso em: 10 out. 2021.

RELAÇÕES DE FAVOR E TUTELA: QUANDO O CLIENTELISMO POLÍTICO ADENTRA À EDUCAÇÃO MUNICIPAL

JOAIS MARTINS SILVA
Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA); especialista em Ensino de História e Geografia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) e licenciado em Pedagogia pela UFPE/CAA. É membro do grupo de pesquisa "Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos". Professor efetivo das redes públicas municipais de ensino de Belo Jardim – PE e Toritama – PE, onde atua nos Anos Iniciais em ambos os vínculos. Mais informações na plataforma Lattes em:<http://lattes.cnpq.br/0897653107631189>. E-mail: joais_martins@hotmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo objetiva fomentar a discussão acerca da Educação Municipal (EM) enquanto ***lócus*** de manifestação do Clientelismo Político (CP), pensando-se as implicações deste último no interior da escola. Nessa direção, esta escrita justifica-se pela existência de práticas clientelistas nos municípios interioranos, bem como em função da baixa discussão teórica identificada em torno do tema. A organização textual é constituída por três (3) tópicos, a saber: a) Clientelismo Político: Entendo-o a Partir do Coronelismo; b) Clientelismo Político na Educação Municipal: Por Quem? Como? E Por quê?; e c) Pontos a Pensar: Concurso, Democracia e Identidade Docente. Cada item deste foi resultado de um estudo bibliográfico, isso é, a partir de uma base teórica advinda de autores das áreas da Educação, da História e Ciência Política, o que caracteriza o debate enquanto de multiárea em uma perspectiva dialógica e qualitativa. Nas considerações finais, destacamos a importância de se pensar e gerir a EM fora do sistema de favor e tutela para que assim possamos alcançar a utopia humana, na qual vislumbramos um mundo melhor.

Palavras-chave: Educação Municipal. Clientelismo Político. Poder Local.

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva fomentar a discussão acerca da Educação Municipal (EM) enquanto ***lócus*** de manifestação do Clientelismo Político (CP) ao se pensar as implicações deste último no interior da escola. Esta é uma temática pouco discutida, mas presente nas reflexões de alguns pesquisadores[1] das áreas da Educação, da História e Ciência Política (CARVALHO, 1998; BARROS, 2002; LEAL, 2012; ADILSON FILHO, 2014; SANTOS, 2014; BARROS, DUARTE & BAZANTE, 2020). Sendo, pois, a EM pouco refletida na dimensão acima colocada, entendemos que este texto poderá contribuir para o debate.

Compreendemos também a necessidade de falarmos deste tema, porque para além de se somar com outras compreensões, pensamos que este lugar de enunciação teórica é uma via que permite desvelar e/ou tornar público o que acontece em alguns municípios interioranos, sobretudo, naqueles da região Nordeste (BARROS, 2002). E situamos assim – geograficamente – porque não podemos deixar de apontar que o CP é uma das marcas do sistema de coronéis vivenciado na república velha nos estados nordestinos (CARVALHO, 1998; LEAL, 2012).

Por ter algum nível de relação com o coronelismo do passado, as práticas político-clientelistas atuais nos fazem pensar que nelas existem relações de poder. Porque, assim como as ações coronelistas visavam evidenciar o poder do coronel sobre muitos, igualmente o CP contemporâneo busca – para além de permitir a troca de favores entre os envolvidos – fortalecer o "neocoronel", isso é, o prefeito que, por sua vez (e por muitas vezes), pode exercitar seu poder sobre a classe docente simplesmente por haver interesses antagônicos.

E este é o ponto que nos interessa, isto é, evidenciar que o CP na EM não se restringe a troca de gentilezas entre fornecedores e clientes políticos, mas que traz implicações para relações pessoais e de trabalho no interior das escolas municipais, em especial, para os professores que não estejam inseridos nesta relação de favor e tutela e que são perseguidos por não concordar com alguma decisão; por questionar posturas arbitrárias; ou por ter um pensamento político-ideológico diferente dos que estão no espaço de poder e decisão nestes municípios.

1 Embora o termo esteja no masculino, também estamos nos referindo as pesquisadoras.

O CP na EM nos faz pensar ainda que, inverte-se a lógica entre o que é público e privado, isso porque quando "os donos do poder" (FAORO, 2012) fazem da educação pública um "espaço" para fins privado, logo, os interesses pessoais se sobrepõem aqueles de caráter público. Nessa direção, a ideia de que a escola pertence a todos ou que os professores são trabalhadores autônomos na capacidade de pensar/discordar/questionar/opinar se perde, pois, para o Poder Local, a EM e tudo que nela há (escola e pessoas) lhe pertencem e, portanto, "necessitam" obedecer ao seu tutor.

Para nortear a discussão elegemos tópicos que nos permitiram uma análise específica sobre os aspectos centrais neles. Nesse sentido, temos: a) Clientelismo Político: Entendo-o a Partir do Coronelismo. Neste tópico objetivamos definir o conceito de CP realizando-se uma breve análise histórica do coronelismo rural do passado; b) Clientelismo Político na Educação Municipal: Por Quem? Como? E Por quê?. Nesse item objetivamos evidenciar quem são os tutores e tutelados na relação clientelista, como acontece e para que fins ocorre; e por fim, c) Pontos a Pensar: Concurso, Democracia e Identidade Docente. Nessa seção teórica, evidenciamos como a prática clientelista entre agentes políticos ao se inserir no interior das escolas (re)configura o trabalho docente e traz recaimentos para pessoa do professor.

No que tange aos aspectos teórico-metodológicos, apontamos que o artigo foi construído a partir de um estudo bibliográfico (DESLANDES, 2009). Em cujo, utilizamos as principais fontes teóricas locais que fazem do CP objeto de pesquisa (BARROS, 2002; BARROS, DUARTE & BAZANTE, 2020). Bem como, indicamos que a abordagem que nos filiamos é aquela de cunho qualitativo por entendemos que os elementos que corroboram para a constituição do CP – em sua maioria – não são quantificáveis, mas fenomenológicos (DEMO, 2000).

Por fim, encerramos o artigo ao fazermos as últimas considerações sobre o tema CP e suas manifestações na EM na medida que apontamos a importância dela ser pensada e gerida fora do sistema de favor e tutela tal como se configura o CP.

CLIENTELISMO POLÍTICO: ENTENDO-O A PARTIR DO CORONELISMO

Explicar o conceito de Clientelismo Político (CP) exige uma análise acerca de sua relação com o sistema de coronéis da republica velha, isso

é, com o coronelismo rural[2], pois, os agentes políticos atuais emergem daquilo que de pior o fenômeno coronelista deixou (SANTOS, 2014). Embora não exista mais, ele deixou suas marcas no modo de se fazer política à moda do "trem da alegria" (BARROS, DUARTE & BAZANTE, 2020). Isso é, uma forma a qual os gestores locais buscam atingir seus objetivos político-partidários sem nenhuma dificuldade.

O primeiro aspecto a se pensar é: quem era o coronel? De modo geral, era o chefe político com vários adjetivos e funções em uma sociedade brasileira rural e miserável. Por exemplo, naquela época, sendo, pois, o Brasil um país com "guetos armados", o sujeito coronelista assumiu ares de força policial, logo, a partir do surgimento da guarda nacional se revestiu dessa identidade o que potencializou seu poder nos domínios rurais, o que por sua vez contribui para a "institucionalização" das práticas mandonistas, autoritárias e sangrentas (BARROS, DUARTE & BAZANTE, 2020).

Do ponto de vista econômico, os coronéis eram proprietários de terras que, embora não fossem ricos como se imagina, acabavam sendo, diante da pobreza daqueles a sua volta, tendo em vista que "a massa humana que tira a subsistência das suas terras vive no mais lamentável estado de pobreza, ignorância e abandono. Diante dela, o "coronel" é rico" (LEAL, 2012, p. 46). Embora eles mesmos não fossem médicos ou advogados, seus familiares e aparentados eram, o que do ponto de vista do simbolismo representava o pilar do "Poder-Saber", o que era algo extraordinário diante do trabalhador rural completamente analfabeto.

Postas essas características/atributos, o coronel foi conforme aponta Leal (2012), a figura que ocupava maior destaque na sociedade rural brasileira. De tal modo, que era a pessoa procurada pelos campesinos para que este suprisse as necessidades mínimas destes últimos em situações de necessidade, como:

> Comprando fiado em seu armazém para pagar com a colheita, ou pedindo dinheiro, nas mesmas condições, para outras necessidades. [...] o trabalhador rural, a não ser em casos esporádicos, tem o patrão na conta de benfeitor. E é dele, na verdade que **recebe os únicos favores** que sua obscura existência conhece (LEAL, 2012, pp. 46-47, destaque nosso).

2 Não é nossa pretensão explicar os contextos históricos que fizeram emergir o coronelismo no Brasil. Mas, entender como o Clientelismo Político ocorria na época dos coronéis.

No Brasil rural, a ideia de assistência social por parte do Estado era uma utopia, portanto, o sujeito do campo via na figura do coronel a possibilidade de auxílio diante das dificuldades impostas pela miséria. Nesse sentido, a troca de favores tinha como resultado os sujeitos: o tutor e o tutelado, e dessa relação é que emergiam os votos de cabresto.

Sabendo das ideias expostas acima, chegamos à conclusão que a **troca de favores** entre agentes políticos desiguais é o principal elemento que caracteriza o que chamamos de Clientelismo Político (CP), é uma prática que teve seu apogeu na época dos coronéis e que "permanece como um padrão cultural de comportamento que persiste no Brasil urbano e moderno" (SILVA, 2007, p. 40). Ou seja, mesmo que estejamos em uma época de narrativas sobre democracia, ainda identificamos práticas absurdas, imorais e desonestas emergidas há dezenas de anos (FAORO, 2012; LEAL, 2012).

Para nos ajudar a entender ainda mais sobre o conceito de CP recorremos a literatura que nos diz que a prática de clientela política:

> Indica um tipo de relação entre atores políticos que envolve concessão de benefícios públicos, na forma de empregos, benefícios fiscais, isenções, em troca de apoio político, sobretudo na forma de voto. Este é um dos sentidos em que o conceito é usado na literatura internacional (CARVALHO, 1998, p. 134).

As ideias de Carvalho (1998) vão ao encontro do que apontamos na introdução, isso é, o CP faz com que aquilo que pertence a todos (e sem necessidade de troca) torne-se privado, isso porque o serviço público é concedido em forma de favor e não enquanto direito. O autor supracitado ainda ponta que o clientelismo bonifica alguns e deixa vazio os cofres públicos na medida que não arrecada o que é devido. Por fim, a prática político-clientelista se dá pela concessão de empregos no serviço público, que é o elemento que iremos nos ater neste texto.

Isso porque a cultura político-clientelista tem sido o parâmetro para que muitos gestores públicos (prefeitos) contratem para as prefeituras seus "amigos", tornando-se o emprego público o "trem da alegria" como discorrem Barros, Duarte & Bazante (2020). O que de fato acontece após os períodos eleitorais é a concessão de benesses em função de tudo que foi feito em favor dos candidatos a prefeito ou vereadores.

> Passadas as eleições, essa gente ocupa a máquina pública em funções diversas, mas de acordo com os favores que prestaram. São nomeados para exercer papéis independentes de suas capacidades técnicas e qualidades éticas. Incham o aparelho administrativo, superlotando repartições e departamentos de olho menos na atividade que realizam e mais no contracheque que recebem ao fim de cada mês. São soldados do governo, ora delatando e perseguindo opositores e críticos, ora arregimentando seguidores (SANTOS, 2014, p. 179).

Assim, ficaria a educação fora deste contexto? A resposta é: não. Afinal, o "inchaço" se estende a todas as repartições, inclusive, as secretarias de educação que se veem abarrotadas de servidores contratados, pois estes estão alocados na máquina pública, porque nos processos eleitorais apoiaram/votaram nos governantes locais. Sobre isso, a próxima seção buscará fazer uma discussão mais específica da relação do CP no contexto educacional municipal.

CLIENTELISMO POLÍTICO NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL: POR QUEM? COMO? E POR QUÊ?

Antes de tudo, é preciso dizermos que não é de hoje que as educações municipais vivenciam práticas que caracterizam a prática do Clientelismo Político (CP), pois, desde a época dos coronéis, o corpo docente era definido por esta figura política. Afinal, sua identidade como chefe político lhe garantia escolher quem iria compor o quadro pessoal das escolas, sobretudo, para o cargo de professor que naquele momento alfabetizava as pessoas para elas pudessem ter condições de assinar o próprio nome, ao ser esse o aprendizado que permitia ao sujeito analfabeto votar no individuo coronelista (BARROS, DUARTE & BAZANTE, 2020).

Era tão comum e forte a influência do coronel sobre as nomeações para os cargos públicos que isso atingia, inclusive, os cargos de nível estadual o que incluía aqueles voltados para a docência.

> Os próprios funcionários estaduais que servem no lugar, são escolhidos por sua indicação. **Professoras primárias**, coletor, funcionários da coletoria, serventuários da justiça, promotor público, **inspetores do ensino primário**, servidores da saúde pública etc., para tantos cargos a indicação ou aprovação do chefe local costuma ser de praxe (LEAL, 2012, p. 64, destaque nosso).

Na mesma direção, outro autor afirma que naquela época os governos estaduais garantiam "o poder do coronel sobre os seus dependentes e seus rivais, sobretudo cedendo-lhe o controle dos cargos públicos, desde o delegado de polícia até a **professora primária**" (CARVALHO, 1998, p. 132, destaque nosso). Dadas essas referências teóricas, temos o pressuposto que é deste contexto histórico que são lançadas as bases para que o CP se firme nas educações municipais como modelo de contratação de pessoas.

Embora se fale das relações do CP atual com o sistema de coronéis do passado, seria um equívoco afirmar uma estabilidade e/ou linearidade histórica, social, política, econômica, cultural e educacional (BARROS, DUARTE & BAZANTE, 2020). Nesse sentido, os coronéis dão lugar a chefes políticos "menos grosseiros", "mais modernos", e não menos interessados em garantir que seus projetos pessoais se realizem por meio da máquina pública. Afinal, como aponta Adilson Filho (2014) os chefes locais apenas mudam de máscara.

Nessa direção, os gestores municipais (prefeitos e vereadores) contemporâneos passam a ser aqueles que permitirão que nos seus "trens da alegria" estejam abarrotados de tutelados políticos para estarem no serviço o público. Muitas vezes (não é regra), com pouca qualificação técnica-profissional para ali estar (SANTOS, 2014).

E como os gestores municipais conseguem legitimar a prática do CP? Por meio do contrato temporário. Sabemos que a Constituição Brasileira (CF) (BRASIL, 1988) permite esse tipo de vínculo no serviço público, mas de forma excepcional. Porém, aquilo que deveria ter um caráter de excepcionalidade passa a ser a regra, violando-se o princípio de acesso ao cargo público por meio do concurso (BARROS, DUARTE & BAZANTE, 2020).

É importante dizer ainda que, sabendo-se que precisará de apoio nas Câmaras Municipais para seus projetos serem aprovados, os chefes municipais repartem as educações municipais entre vereadores, que por sua vez indicarão os nomes daqueles que muito provavelmente serão os gestores escolares ou professores (BARROS, 2002; BARROS, DUARTE & BAZANTE, 2020).

Com o clientelismo na educação, o Poder Local atinge no mínimo quatro (4) objetivos: a) garante apoio político do legislativo o que permite a governabilidade; b) cumpre sua promessa de emprego aos seus apoiadores/votantes; c) perpetua seu poder de tutela sobre aquele a quem concedeu o emprego, logo, garante que o mesmo voto seja efetivado novamente em uma eventual reeleição; e d) instala a vigilância sobre

aqueles adversários políticos que estejam na educação municipal, afinal, como apontam Barros, Duarte & Bazante (2020), no interior das escolas "são" os olhos dos chefes municipais os gestores escolares, professores e até porteiros.

A entrada dessa gente em cargos públicos tem a finalidade apenas de pagar de volta o voto? Não. Um outro pressuposto é que uma educação pública municipal, sobretudo, uma escola administrada por amigos dos "donos do poder" (FAORO, 2012) permite suprimir a organização da classe docente que histórica e incansavelmente luta pelos direitos profissionais. Dessa maneira, ao desarticular o prélio dos professores se faz uma espécie de demarcação "territorial" que visa vigiar aqueles que incomodam os gestores municipais.

Abarrotar o espaço escolar com clientes políticos, ainda, se diminui a chance de denúncia contra os poderes locais em casos em que, eventualmente, houver irregularidades, pois quem denunciaria seu tutor? Quem teria, por exemplo, a audácia de informar aos agentes públicos que as verbas da merenda não chegaram em sua totalidade ao destino final? Como diz Faoro (2012) isso se configuraria traição duramente castigada por meio da perda das benesses.

Estas últimas reflexões nos levam ao entendimento de que, quanto maior o nível de dependência dos favorecidos frente aos concessores, maior o controle deste último sobre tudo (recursos públicos) e todos (funcionários) no interior da escola.

> A política de clientela, própria desse tipo de organização de poder, tende a favorecer apenas aquela parcela da população local que mantém laços de dependências e retorça a autoridade dos donos do poder. A construção de escolas, sua manutenção, a nomeação de pessoas para cargos de magistério, a veiculação de verbas da esfera do poder central para o poder local obedece muito ao grau de prestígio e força dos que controlam este último (ROMANELLI, 1986, p. 30).

Seria então as seleções simplificadas o fim do clientelismo na esfera municipal, sobretudo, na educação? Pensamos que não, pois, como esperar transparência, quando quem pensa e organiza as seleções públicas simplificas são os próprios "detentores das vagas"? Entendemos que, antes de tudo, uma seleção de pessoal para fins de contratação só poderia acontecer em caso excepcional conforme a lei (BRASIL, 1988). Depois, não havendo a possibilidade de concurso, logo, sendo necessário o processo

supracitado, este deveria ser acompanhado pelo Ministério Público (MP), enquanto órgão responsável em garantir que as leis e os interesses da sociedade sejam respeitados (BARROS, DUARTE & BAZANTE, 2020). Senão, a perpetuação do sistema de troca de favores políticos continuará sendo a referência para o acesso ao cargo público.

PONTOS A PENSAR: CONCURSO, DEMOCRACIA E IDENTIDADE DOCENTE

O primeiro aspecto que gostaríamos de aprofundar nesta seção é sobre o concurso público. Compreendemos e defendemos que ele é uma via capaz de suprimir o Clientelismo Político (CP) na esfera municipal, em especial, na educação. Já que um professor concursado, é ao mesmo tempo um ser sem dívidas e amarrações com o Poder Local. Portanto, com condições de questionar, fiscalizar, pensar e lutar livremente. Nessa direção, se faz necessário:

> Promover concursos públicos para que se possa adentrar nas salas de aula professores com formação adequada, libertos politicamente, autônomos no ato de pensar (...). E assim cobrar dos gestores públicos melhores formações continuadas, maiores salários, melhores estruturas para se exercer docência (SILVA & BARROS, 2020, p. 191).

Outro ponto que discorremos ao longo do texto e que agora discutimos de maneira mais detalhada se diz respeito ao cargo de gestão escolar. Como dissemos este tem sido usado para fins de interesse privado pelo Poder Local para assim garantir controle sobre a máquina pública e sobre as pessoas (tutelados e "inimigos").

Colocar alguém para gerir uma escola sem a participação da comunidade escolar interna e externa fere diretamente a democracia sendo, pois, ela:

> (...) caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos. Todo grupo social está obrigado a tomar decisões vinculatórias para todos os seus membros com o objetivo de prover a própria sobrevivência, tanto interna como externamente (BOBBIO, 1986, p. 18).

Percebam que o autor fala em autorização advinda de uma demanda coletiva. Mas como falar de coletividade diante de tomadas de decisões unilaterais? Ainda cabe uma outra reflexão: como este gestor escolar falará de democracia na escola, diante da forma que ele acessou o cargo? E a resposta é que sim, que essa pessoa irá falar de processos democráticos, porque nos espaços escolares públicos os indivíduos:

> Falam em democracia, em cidadania, usam o pensamento de Paulo Freire para subsidiar a prática educativa. Porém, na prática das relações cotidianas, nas quais se inserem nas relações com o Estado (Prefeitura), realizam pouco esforço para saírem da retórica denunciatória para atuarem mais efetivamente como intelectuais orgânicos. Não são alienados do processo, apenas se negam a modificá-lo, ou oferecerem uma significativa contribuição para a mudança do quadro constatado (BARROS, DUARTE & BAZANTE, 2020, p. 74).

Por fim, (não que não haja mais aspectos a trazer, mas por limitação do espaço permitido), refletimos sobre o conceito de Identidade Docente na dimensão da identificação (DUBAR, 2006). Isto é, como pensar na identificação docente de alguém que acessou a docência por meio CP?

E por que é importante pensar na relação do CP com a identificação com a docência? Por uma razão que consideramos problemática, ou seja, muitos têm procurado à docência como saída para seus problemas pessoais, principalmente, aqueles de ordem financeira. De forma alusiva podemos dizer que o desemprego seria a chuva e à docência a marquise para se proteger das gotas d'água.

> Estou absolutamente convencido de que a prática educativa, de que tenho falado e a cuja boniteza e importância tenho me referido tanto, também não pode ter para sua preparação as razões de ser ou as motivações referidas. É possível até que alguns dos cursos de formação do magistério venham sendo irresponsavelmente meros "caçaníqueis". Isto é possível, mas não significa que a prática educativa deva ser uma espécie de marquise sob a qual a gente espera a chuva passar. E para passar uma chuva numa marquise não necessitamos de formação (FREIRE, 1997, p. 32).

Em outras palavras, muitos têm feito da docência um lugar de passagem, um "pico profissional" e um lugar sem muito compromisso (COSTA,

1989). É regra? Não. Compreendemos que não é tipo de vínculo que determinará se o sujeito terá ou não compromisso com o que faz, mas, como aponta Santos (2014), é real a possibilidade de um cliente político ser alguém com pouca formação ou com pouco interesse no que faz e mais interessado no contracheque. O que consideramos grave quando pensamos os aspectos formativos e éticos implicados na docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita deste artigo buscou fomentar o debate acerca do Clientelismo Político (CP) na Educação Municipal (EM) enquanto prática arcaica e persistente nos municípios interioranos. Sobretudo, o texto buscou evidenciar ou "descortinar" uma realidade pouco discutida pelos pesquisadores em Educação.

Entendemos que é urgente instigá-los para que façam deste tema objeto de suas pesquisas. Em outras palavras ansiamos que esteja na agenda daqueles que discutem temas educacionais o "lado" político e delicado dessas temáticas. Afinal, tudo que acontece na educação, especialmente, na EM deve ser refletido, não podemos – figuramente falando – fechar os olhos como nada estivesse acontecesse.

Como apontamos, não é de hoje que a EM é "território" de disputa por aqueles que têm interesse de alcançar seus objetivos pessoais e políticos por meio dela; que não é recente que se permite que pessoas acendam a sala de aula através de um "câmbio", isso é, trocando-se o apoio político/voto por um cargo como professor ou gestor escolar. Pelo contrário, precisamos afirmar a importância de que aqueles que desejam ser professor, assim consigam, por meio do processo de identificação docente.

No caso dos cargos para gestão escolar é preciso reafirmar o quão importante é a comunidade participar do processo de escolha desse sujeito. Afinal, esta função em tese representa muito mais que gestar uma instituição de ensino, significa representar todos aqueles que fazem parte dela. Não podemos mais naturalizar que os poderes locais apontem quem deve ou não está nos espaços de decisão no interior das escolas, principalmente, quando a "coisa" é pública e, portanto, pertence a todos.

O CP vai na contramão do que acabamos de defender, pois quem o pratica busca exatamente retirar a essência do que é público ao fazer uma espécie de conversão perversa na qual a EM passa "a ser de alguém", "tem dono". E ao ter um "proprietário", este se vê no direito de escolher

quem pode estar nela, quem pode falar e até mesmo quem deve silenciar quando preciso for.

Se no horizonte enxergamos um mundo melhor com a contribuição da educação, então, dentro dela não pode existir práticas questionáveis que se alinham muito mais as formas de opressão, controle e poder do que o contrário a isso. Em outras palavras, se queremos algo diferente para o futuro se faz necessário (re)organizar o modo de se pensar e fazer a EM, o que envolve o modo de vê-la e geri-la. E nossa defesa é que ela seja pensada e desenvolvida fora do sistema de clientela, logo, sem amarras, provida de autonomia e liberdade.

REFERÊNCIAS

ADILSON FILHO, José. Permanências e Descontinuidades do Poder Local: famílias e legitimidade política no interior do nordeste brasileiro. *In*: ADILSON FILHO, José (Org.). **Poder local, Educação e Cultura em Pernambuco**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

BARROS, Ana Maria de. **Educação e Clientelismo**: Os Educadores e a Educação Municipal no Nordeste. João Pessoa: Ideia, 2002.

BARROS, Ana Maria de; DUARTE, Ana Maria Tavares; Tânia Maria Goretti Donatto. Clientelismo, Educação Municipal e Poder local. *In*: BARROS, Ana Maria de. DUARTE, Ana Maria Tavares. SILVA, Risonete Rodrigues da. BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato (Orgs.). **Educação, Política e Direitos Humanos: Diálogos Emancipatórios**. (Volume 1). Maceió: Editora Olyver, 2020.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia**: uma defesa das regras do jogo. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 06 Set. de 2021.

CARVALHO, José Murilo de. **Pontos e bordados**: escritos de história e política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

COSTA, Vasco Pereira da. **A condição de professor ou professor de condição**. Diário de notícias, 11 de junho de 1989.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DESLANDES, Suely Ferreira. O Projeto de Pesquisa Como Exercício Científico e Artesanato Intelectual. *In*: MINAYO, Maria Cecilia de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: A interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

FAORO, Raymundo. **Os donos do Poder**: Formação do Patronato Político Brasileiro. 5ª ed. – São Paulo: Globo, 2012.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ensinar. São Paulo: Editora Olho d' Água, 1997.

LEAL, Vitor Nunes. **Coronelismo, Enxada e Voto**: o município e o regime representativo no Brasil. 7ª ed. – São Paulo: Companhia das letras, 2012.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

SANTOS, José Veridiano dos. Disputas nos Cenários da "Capital do Forró" Interfaces da Política Caruaruense. *In*: ADILSON FILHO, José (Org.). **Poder local, Educação e Cultura em Pernambuco**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SILVA, Eduardo Moreira da. **Clientelismo, Cultura Política e Desigualdades Sociais**: tópicos do caso brasileiro após a 'redemocratização. 2007. 176 p. Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Ciência Política – Universidade Federal de Minas Gerais.

SILVA, Joais Martins; BARROS, Ana Maria de. Educação Municipal, Clientelismo Político e Poder Local: Quando a Profissão Docente Vira Moeda de Troca e Instrumento Eleitoral. *In*: BARROS, Ana Maria de. DUARTE, Ana Maria Tavares. SILVA, Risonete Rodrigues da. BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato (Orgs.). **Educação, Política e Direitos Humanos: Diálogos Emancipatórios**. (Volume 1). Maceió: Editora Olyver, 2020.

GT 08
POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL

ESTADO, TRIBUTAÇÃO, ACUMULAÇÃO DO CAPITAL E SEU IMPACTO NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO PAÍS

PAULO RUBEM SANTIAGO FERREIRA
Professor do Departamento de Educação Física, do Centro de Ciências da Saúde da UFPE, Mestre e Doutorando em Educação (UFPE).paulorsferreira2@gmail.com .

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Os temas tributários, econômicos, orçamentários e fiscais estão intensamente relacionados no dia a dia da sociedade. Essa relação se expressa, inequivocamente, nos papéis assumidos pelo Estado, nos diagnósticos dos indicadores econômicos, na formulação das normas tributárias, nas escolhas macroeconômicas e na execução de seu papel fiscal na sociedade. O artigo em tela deriva de estudo onde foram investigadas as estratégias de acumulação do capital em torno dos fundos públicos e suas consequências para o financiamento de políticas públicas, em especial, o financiamento da educação.

Palavras-Chaves: Estado; Tributação; Acumulação de Capital; Financiamento da Educação.

SUMMARY

Tax, economic, budgetary and fiscal issues are intensely related in the daily life of society. This relationship is unequivocally expressed in the roles assumed by the State, in the diagnosis about the economic indicators, in the formulation of tax norms, in macroeconomic choices, and in the execution of its fiscal role in society. The article derives from a study that investigates the strategies of capital accumulation around public funds and its consequences for the financing of public policies, especially the financing of education.

Keywords: State; Taxation; Capital Accumulation; Education Funding.

INTRODUÇÃO

Todos os governos eleitos, direta ou indiretamente, ou ainda empossados após processos de impeachment, desde a redemocratização do país, depois de 21 anos de ditadura militar, propuseram tanto ajustes pontuais quanto projetos globais de reforma tributária [1].

Entretanto,

> a análise da evolução e da dinâmica do sistema tributário revela o grau de desarticulação institucional que atingiu o Estado brasileiro nos últimos anos. Nenhuma outra instituição poderia sintetizar de maneira tão completa o enorme poderio colocado nas mãos do Estado, nas décadas de 1960 e 1970, e a desestruturação da capacidade de ação estatal, a partir da década de 1980, estendendo-se até o século XXI. (BIASOTO JUNIOR,2006, p.39).

Nesse contexto, a questão tributária tem sido pautada majoritariamente por influentes pessoas jurídicas, como a Confederação Nacional da Indústria e suas afiliadas, a Federação Brasileira de Bancos, a

Confederação Brasileira do Comércio de Bens, Serviços e Turismo, a Confederação Brasileira da Agricultura e Pecuária do Brasil, entre outras, sendo expressiva a presença das diferentes frações do capital no parlamento nacional, dominando a análise e o debate das propostas tributárias ali presentes.

Por essa razão,

> guiadas por visões distintas sobre o papel do estado e da tributação na economia e geralmente apoiadas em princípios abstratos a respeito desses temas, nem sempre as recomendações de reformas que nascem dos paradigmas teóricos dominantes em cada contexto histórico são favoráveis para a economia e a sociedade como um todo, não raro escondendo a defesa de interesses das classes sociais

1 A reforma tributária diz respeito às receitas públicas em termos da carga tributária, sua distribuição entre os diversos segmentos da sociedade e entre as esferas de governo. (KHAIR,2009, p.343). Neste aspecto destacam-se as Propostas de Emendas Constitucionais 175/1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, 41/2003 e 233/2008, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, a proposta da Reforma Tributária Solidária, de 2019, capitaneada pela Associação Nacional dos Auditores Fiscais da Receita Federal do Brasil (ANFIP) e Federação Nacional do Fisco Estadual e Distrital (FENAFISCO) e a PEC 45, do mesmo ano, liderada pelo Deputado Federal Baleia Rossi (MDB-SP).

> mais poderosas que determinam a direção e as tendências políticas do próprio Estado. (OLIVEIRA,2020, p.12).

Desse modo, sob o prisma da luta pelo financiamento da educação na disputa orçamentária, definiu-se como objeto do estudo expresso neste artigo a atuação das diversas frações do capital nas áreas tributária e fiscal, em busca da acumulação junto ao Estado, investigando-se, a partir do método histórico-dialético, se os resultados obtidos comprometem sua capacidade de investimento para o bem-estar da sociedade. Após esta Introdução, na primeira seção, analisam-se a acumulação de capital e a consolidação da financeirização da economia (CHESNAIS,1998). As características do modelo tributário brasileiro, seu perfil regressivo e indireto [2] e as medidas que sustenta a favor do capital são vistas na segunda seção. Na terceira seção, apresentaremos as bases constitucionais do financiamento da educação. Na quarta seção, a partir de MARX (1988), LOPREATO (2006) e OLIVEIRA (2009), apresenta-se o sistema da dívida pública como estratégia privilegiada de valorização improdutiva e de acumulação do capital. Nas conclusões, além das respostas às investigações desenvolvidas, indicam-se ações de enfrentamento à acumulação do capital, por um Estado voltado ao investimento produtivo, às políticas sociais e ao combate às desigualdades. Por fim, seguem as referências bibliográficas.

1. A ACUMULAÇÃO DE CAPITAL, SUAS METAMORFOSES E O REGIME DE FINANCEIRIZAÇÃO

> *Aplicação da mais-valia como capital ou conversão da mais-valia em capital é o que se chama de acumulação do capital.*
>
> *Karl Marx (1988, p.674).*

A acumulação de capital e suas consequências se expressam em nosso cotidiano na produção e venda de mercadorias, na extração da mais-valia dos trabalhadores, na subida dos índices das Bolsas de Valores, nas transações com moedas, títulos públicos, nos derivativos financeiros,

2 Uma das formas de avaliação quanto à Justiça do sistema tributário é por sua distribuição entre tributos diretos e indiretos, sendo os primeiros pagos em função do patrimônio ou da renda do contribuinte e, os segundos, de forma igual, sem distinção da capacidade contributiva. (KHAIR,2006, p.350).

nos encargos da dívida pública nas contas nacionais, .no aumento da pobreza e da desigualdade. Como chegamos até aqui? Durante séculos, desde a formação de excedentes, as relações de troca, as transformações ocorridas na propriedade dos meios de produção, nas relações de produção e na circulação de mercadorias, modificaram-se progressivamente a geração de riquezas e as formas de sua acumulação. Essa longa transição é marcada por disputas econômicas e sociais, guerras, colonialismo e imperialismo (LENIN,1979), (ARENDT,2012), bem como pela ascensão econômica, e posteriormente política, da classe burguesa e pela organização dos trabalhadores, através de seus sindicatos e partidos políticos nos séculos XIX e XX. É nesse contexto que o estudo da mercadoria (e sua circulação) torna-se o ponto de partida para a análise da formação do capital, suas metamorfoses e estratégias de acumulação, nas quais a participação da força-de-trabalho (também mercadoria) enseja, ao mesmo tempo, produção de mercadorias e de valor excedente (mais-valia) (MARX,1988, p.194). Assim, partindo da mais-valia acumulada, o dinheiro avança como capital de crédito, portador de juros, e à financeirização [3], na qual "esse capital busca 'fazer dinheiro' sem sair da esfera financeira, sob a forma de juros de empréstimos, de dividendos e outros pagamentos recebidos a título de posse de ações e, enfim, de lucros nascidos de especulação bem-sucedida". (CHESNAIS,2005, p.35).

Importa destacar, porém, que

> essa relação não tem sua origem na natureza, nem é mesmo uma relação social que fosse comum a todos os períodos históricos. Ela é evidentemente o resultado de um desenvolvimento histórico anterior, o produto de muitas revoluções econômicas, do desaparecimento de toda uma série de antigas formações da produção social (MARX,1988, p.189).

Na análise da formação capitalista e seu desenvolvimento, destacamos as investigações de Marx acerca do capital produtor de juros, considerado por ele a forma mais reificada, mais fetichista, da relação

3 A financeirização pode ser compreendida como a explosão das atividades financeiras dos grupos econômicos, demonstrada no grande crescimento de seus serviços, seus departamentos financeiros e suas operações nos mercados cambiais. (SERFATI,1998, p.142). O autor considera a presença dos grupos predominantemente industriais no seio do sistema financeiro como sinal de mudança em suas decisões estratégicas no que se refere ao modo de valorização de seu capital.

capitalista, dinheiro que gera mais dinheiro, valor que se valoriza a si mesmo. Nessa condição,

> na forma do capital produtor de juros, esse resultado aparece diretamente, sem a intervenção dos processos de produção e circulação. O capital aparece como fonte misteriosa, autogeradora de juro, aumentando a si mesmo (...). Torna-se assim propriedade do dinheiro gerar valor, proporcionar juros, do mesmo modo que dar peras é propriedade de uma pereira (...). (MARX, 1985, pp.451-452).

Afirma ainda o autor que, "na condição de capital dinheiro, tornou-se o capital a mercadoria cuja qualidade de valorizar-se tem um preço fixo, expresso pela taxa corrente de juros" (MARX,1985, p.452). Por isso avançou para além dos mercados locais, mediante empréstimos aos países periféricos, dada a abundância de capitais depositados nos mercados financeiros internacionais, abarrotados de dólares acumulados pelos países produtores com a alta dos preços do petróleo nos anos de 1970, permitindo financiar a substituição de importações e a infraestrutura daqueles países, a favor da acumulação local, com "(...) uma verdadeira sedução, com oferta de empréstimos a taxas de juros baixíssimas, porém flutuantes." (CARNEIRO, 2007, p.144). Por esses caminhos, nos anos de 1970,

> as bases da dívida do terceiro mundo foram lançadas e, com elas, um mecanismo de transferência de recursos que possui a capacidade de se reproduzir no tempo (...). Os juros devidos sobre o principal da dívida (o serviço da dívida) absorvem uma fração sempre maior do orçamento do estado, das receitas das exportações e das reservas do país, de sorte que a única maneira de fazer face aos compromissos do serviço da dívida é tomar um novo empréstimo. (CHESNAIS,2005, p.39).

A abordagem do impacto da acumulação do capital sobre a capacidade do financiamento do Estado, através da dívida pública, será mais amplamente desenvolvida na quarta seção deste artigo.

2. O MODELO TRIBUTÁRIO BRASILEIRO E OS CONFLITOS DE INTERESSES

A tributação no país, reconhecidamente, regressiva e indireta [4], é marcada ainda por inúmeros benefícios fiscais e creditícios concedidos aos proprietários do capital. Exemplo disso é a Lei 9.249/1995, artigo 9º, pelo qual pessoas jurídicas tributadas pelo lucro real, quando remuneram pessoas físicas e jurídicas, a título de juros sobre o capital próprio, descontam tais despesas para fins de apuração do IRPJ e da CSLL. A regressividade do nosso sistema tributário pode ser analisada a seguir.

Em 2020 (ano-calendário 2019), no tocante aos rendimentos tributáveis somados à tributação exclusiva, a faixa de 03-05 salários-mínimos mensais (SMM), representou, em média, R$ 46,24 mil reais, com alíquota média de 1,8%. De 07 a 10 SMM, a média a ser tributada foi de R$ 99,49 mil, com alíquota em torno de 8,5%. Já na faixa acima de 320 SMM, a média foi de R$ 18,85 milhões, com alíquota no patamar de 3,9%, pouco mais de duas vezes maior que a alíquota da primeira faixa e menos da metade da segunda faixa. (RECEITA,2020, p.8).

São também regressivas as deduções consideradas no Imposto de Renda, ocupando o primeiro lugar as "Despesas Médicas", usufruídas por cidadãos situados nas maiores faixas de renda, bens e direitos, totalizando em 2020, ano-calendário de 2019, R$ 91,71 bilhões. (RECEITA,2020, p.23). No quesito "Gastos Tributários" [5], as proporções apresentadas estão na TABELA 01 a seguir.

4 A regressividade se expressa quando mantém uma relação inversa ao nível de renda do contribuinte. A tributação indireta ocorre quando impostos incidem sobre "a produção e o consumo de bens e serviços, sendo passíveis, também, em princípio, de transferência para terceiros- o consumidor desses bens/serviços." (OLIVEIRA, 2009, p. 183), e de forma igual sem distinção de capacidade contributiva (KHAIR,2008, p.350.) No Brasil, para o Sindicato Nacional dos Auditores Fiscais da Receita Federal (apud GOMES,2014, p.204), 52% do total de impostos que pagamos são cobrados no ato do consumo (ICMS, ISS, IPI, PIS e Cofins), 28%, sobre a renda; e 20%, outras formas de cobrança, o que demonstra nossa injustiça tributária.

5 Gastos tributários são gastos indiretos do governo realizados por intermédio do sistema tributário, visando a atender objetivos econômicos e sociais e constituem-se em uma exceção ao sistema tributário de referência, reduzindo a arrecadação potencial e, consequentemente, aumentando a disponibilidade econômica do contribuinte (RACHID, 2017).

TABELA 01 - GASTOS TRIBUTÁRIOS (Anos selecionados)

ANO	% do PIB	% RECEITA	PIB
2006	3,33	15,35	4%
2013	4,19	20,30	2,3%
2015	4,50	22,67	- 3,8%
2019	4,20	21,36	1,1%
(Previsão) 2021	4.02	19,41	

Fonte: Receita Federal do Brasil
Previsão PLOA 2021.

Para 2020, a projeção era de renúncias de R$ 320 bilhões. Porém, contraditoriamente, o PIB do ano passado teve variação negativa de 4,1%, responsabilizando-se a pandemia do Coronavírus por isso. Entretanto, nos anos de 2017, 2018 e 2019, sem a pandemia, a variação do PIB foi de apenas 1,3%, 1,8% e 1,1% respetivamente, com todos os benefícios fiscais acumulados como visto anteriormente. (RECEITA,2021). Outro aspecto grave, frente a tantas e elevadas renúncias fiscais, é constatado quando se registra, em julho de 2019, que a taxa de investimento no Brasil chegou a seu mais baixo nível em 50 anos (IBRE,2021). Entre 1971-1980 atingiu 21,9% do PIB. Entre 1991-2000, 18,8% do PIB. Entre 2001-2010 registrou 18,2% do PIB, até chegar a 15,5% do PIB em 2019, o que nos faz perguntar: Para onde foram os impostos e contribuições renunciados, que não se transformaram em taxa de investimento nem no crescimento do PIB?

Dos créditos tributários devidos, com posição em junho de 2020, entre as dezenove naturezas jurídicas mais representativas, destacam-se na Tabela 02 abaixo as cinco maiores devedoras, com créditos considerados não parcelados.

TABELA 02 - Dívidas das cinco principais Naturezas Jurídicas R$ Bilhões

NATUREZA	IRPJ	CO-FINS	CSLL	Cont. Prev.	IRRF	IPI	Mul-tas	PIS	ITR
S/A Fechadas	164,17	98,3	83,4	39,6	25,6	20,9	24,5	19,5	1,69
Ativ.Financeiras, Seguros e afins	154,0	71,8	92,9	35,5	34,4	0,67	4,6	14,7	
Sociedade Empre-sária Ltda	116,7	92,9	42,5	35,6	22,2	51,5	33,5	20.6	1,86
S/A Abertas	131,2	65,0	61,42	4,9	34,8	16,1	14,71	3,6	0,35

NATUREZA	IRPJ	CO-FINS	CSLL	Cont. Prev.	IRRF	IPI	Mul-tas	PIS	ITR
Sociedade Econo-mia Mista	24,5	22,51	5,0	6,3	27,4	0,21	4,3	5,0	0,097

Fonte: Receita Federal do Brasil – Adaptação do Autor

O total de créditos ativos contabilizados até junho de 2020 atingiu R$ 1,87 trilhão, do qual R$ 1,132 trilhão estava em exigibilidade suspensa, por processo administrativo, R$ 373,99 bilhões de reais também suspensos por decisão judicial e R$ 224,47 bilhões em parcelamento. A participação dos débitos previdenciários, nas três condições acima descritas, atingiu R$ 282, 81 bilhões. Dos débitos não parcelados (suspensos por processo administrativo e decisão judicial), 96,5% são de pessoas jurídicas, totalizando valores equivalentes a R$ 1,643 trilhão, enquanto 3,5% são de pessoas físicas, totalizando R$ 57,71 bilhões. (RECEITA, 2021).

O parcelamento tributário, previsto no art. 151 do Código Tributário Nacional (CTN), tem recebido análise crítica do corpo técnico da Receita Federal do Brasil. Dados coletados e expostos no "Estudo sobre Impactos dos Parcelamentos Especiais" (RECEITA,2017, p.7), aqui transcritos, apontam, na Tabela 03 abaixo, o elevado percentual de exclusão dos contribuintes, devido ao baixo índice de liquidação e clara estratégia dos devedores na rolagem das suas dívidas.

TABELA 03 - Situação dos parcelamentos especiais (2017)
Valores na data de consolidação de acordo R$ Milhões

Parcelamento	Total	Ativos	%	Liquidados	%	Excluídos	%
REFIS	93.911	7.581	8,1%	3.192	3,4%	83.138	88,5%
PAES	68.368	2.841	4,1%	4.472	6,5%	61.055	89,3%
PAEX	37.622	1.044	2,8%	887	2,4%	35.691	94,9%
REFIS/CRISE	139.002	51.415	37%	33.227	23,9%	54.360	39,1%

Fonte: Receita Federal do Brasil (Folha 7, Tabela 06)
Estudo sobre Impacto dos Parcelamentos Especiais-Atualizados em 29/12/2017
Adaptação do Autor

No estudo acima exposto aponta-se que

> (...) as regras oferecidas nesses programas tornam muito mais vantajoso para o contribuinte deixar de pagar os tributos para aplicar os recursos no mercado financeiro, já que num futuro próximo poderão parcelar os débitos com grandes descontos e outras vantagens. (RECEITA, 2017, p.13).

A combinação de regressividade, desonerações e parcelamentos, torna maior a probabilidade da acumulação do capital, da concentração da renda e da riqueza. Os números apresentados nas Tabelas anteriores revelam não apenas queda de arrecadação e do próprio PIB, como também, em função disso, o aumento da proporção da dívida em relação a esse agregado macroeconômico, exigindo-se mais sacrifícios para se assegurar a sua sustentabilidade. Ou seja, o capital ganha nos dois campos do jogo, na tributação e na apropriação das receitas, como veremos a seguir. Neste sentido, na quarta seção, vamos analisar como se dá a apropriação dos fundos públicos pelo sistema da dívida, estratégia privilegiada de acumulação do capital improdutivo atualmente. Assim, frente a esse contexto tributário, como tem se dado o financiamento da educação no país? É o que veremos a seguir.

3. AS BASES CONSTITUCIONAIS DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

A definição de percentuais das receitas orçamentárias destinados ao financiamento da educação consolidou na Constituição Federal de 1988 exatos 54 anos de disputas, desde a constituição de 1934. Assim, nas três esferas de governo, a execução das políticas educacionais passou a contar com parcela dos recursos gerados pela administração tributária (artigo 212, CF de 1988).

O financiamento da educação, contudo, passou, desde então, por inúmeras reformas constitucionais. Através da subvinculação dos percentuais vinculados em 1988, buscou-se o aperfeiçoamento da manutenção e desenvolvimento do ensino e da valorização dos profissionais da educação, como observamos na proposição e aprovação das Emendas Constitucionais 14/1996, 53/2006 e 108/2020, por meio do FUNDEF e das duas versões do FUNDEB. Além disso, em 2009, com a aprovação da EC 59, ficou definido que a aplicação de recursos públicos em educação deveria estar expressa como proporção do produto interno bruto (artigo 212, VI, da Constituição Federal), passando a educação a ser "sócia" das riquezas produzida pelo país. Entretanto, o salto da partilha do orçamento para a apropriação de um mínimo de 10% das riquezas produzidas anualmente no país, como aprovado na meta 20 do Plano Nacional de Educação, ainda não foi resolvido, isto porque, desde 2014, considerada a execução dos gastos não-financeiros, só se agravaram as condições de gestão das finanças públicas no país, registrando-se naquele ano um

déficit primário, de R$ 32,5 bilhões, (0,59% do PIB), após um superavit de R$ 91,3 bilhões[6] em 2013 (SENADO, 2015). Soma-se a isso a debilidade dos debates educacionais que não disputaram as decisões macroeconômicas, que incidem na variação do PIB e na formação dos fundos públicos.

Assim, comprometendo-se as condições de sustentabilidade da dívida pública e o pagamento de juros aos seus credores, o governo empossado após o afastamento da Presidente Dilma Rousseff em 2016 encaminhou ao Congresso a proposta de emenda constitucional 241, voltada à criação de novo regime fiscal para a sustentabilidade da dívida pública, aprovando-a como EC 95, promulgada em 15 de dezembro de 2006. O novo regime fiscal vigorará por vinte exercícios financeiros, vinculando a variação das despesas primarias, após 2017, ao limite do exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de

Preços ao Consumidor Amplo - IPCA, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ou de outro índice que vier a substituí-lo. Não se enquadram nesses limites as transferências das cotas estaduais e municipais do salário-educação nem aqueles referentes ao Fundo para a Educação Básica, o FUNDEB (artigo 60, do ADCT da Constituição Federal de 1988). Ainda assim, ao submeter os gastos primários a tais limitações, compromete-se a expansão de investimentos em políticas sociais, infraestrutura e investimentos, com forte impacto no crescimento da arrecadação e no incremento do PIB.

A aprovação da EC 108/2020, do novo FUNDEB, ampliando as perspectivas de transferências da União para o referido fundo, até 2026, ainda assim, não se constitui em instrumento suficiente para reverter a longa trajetória de austeridade fiscal conservadora a favor da acumulação de capital, vigente desde a LC 101, comprometendo-se as metas aprovadas no PNE em 2014 até 2024. Assim, ainda que reconheçamos e constatemos avanços na educação básica no país desde a primeira subvinculação dos recursos orçamentários vinculados, com a EC 14, de 1996, a permanência do modelo das vinculações e subvinculações orçamentárias segue aprisionando o debate do financiamento apenas ao orçamento, expressão de uma carga tributária bruta estimada em 1/3 da riqueza do pais (RECEITA,2021), impedindo-o de avançar na discussão do modelo tributário e das decisões macroeconômicas que formam e dão destinação final aos fundos públicos.

6 https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/superavit

Não descartemos, por isso, que submetida à austeridade fiscal que favorece a sustentabilidade da dívida pública, a regulamentação do CAQ se dê de forma mais do que modesta, com seus impactos sendo absorvidos pelos percentuais que estados, Distrito Federal e municípios devem destinar ao fundo, sem maiores pressões sobre as transferências da União previstas na EC 108/2020. Desse modo, configurar-se-á um "Caquinho", incapaz de gerar as condições efetivas para a consolidação das metas do PNE.

4. A ACUMULAÇÃO DO CAPITAL E A APROPRIAÇÃO PRIVADA DOS FUNDOS PÚBLICOS: O SISTEMA DA DÍVIDA PÚBLICA

Como fontes principais, o Estado pode ser financiado através de tributos ou do endividamento. Na primeira opção, os parlamentares vinculados aos setores econômicos dominantes tudo farão para que a fixação das normas tributárias os atinja o mínimo possível. No endividamento, surge uma oportunidade de acumulação[7] aos que têm os meios para emprestar ao Estado, não importando a razão da dívida, mas, sim, a garantia de sua "sustentabilidade". Por isso, afirmando que o Estado "gasta mais do que arrecada", o pensamento econômico ortodoxo busca explicar a dívida pública como um meio para financiar o déficit público, sugerindo uma relação de causa e efeito que mascara o processo de endividamento, sua relação com decisões de política econômica e os interesses que representam. Nessa estratégia, não se esclarecem de forma transparente todas as receitas e despesas, omitindo-se exatamente as de maior impacto para o desequilíbrio fiscal[8] e que representam os interesses dos credores da dívida pública. Por isso, abordemos brevemente o surgimento da dívida pública nas formações sociais e produtivas nas economias dos Estados-Nações e suas transformações desde então.

Assim, é importante lembrar que,

7 Em 2000 as instituições estrangeiras haviam adquirido 45,2% dos títulos federais ofertados, tendo chegado a 37,7% a aquisição por bancos comerciais e de investimentos estrangeiros, adquirindo ainda 53,5% das Letras do Tesouro Nacional de 12 meses. (TESOURO,2000),

8 Para o ano de 2021, de R$ 1,674 trilhão de reais como necessidade de financiamento do setor público, 87,74% estão relacionados com a Dívida Externa (R$ 34,7 bilhões de reais), a Dívida Interna em Mercado (R$1,369 trilhão de reais) e Encargos do Banco Central (R$ 64,5 bilhões de reais. (TESOURO, 2021).

> o sistema de crédito público, isto é, a dívida pública, cujas origens já vamos encontrar na Idade Média, em Gênova e Veneza, apoderou-se de toda a Europa durante o período manufatureiro. Impulsionava-o o sistema colonial com seu comércio marítimo e suas guerras comerciais. O regime da dívida pública implantou-se primeiro na Holanda. A dívida do estado, a vende deste, seja ele despótico, constitucional ou republicano, imprime sua marca à era capitalista. A única parte da chamada riqueza nacional que é realmente objeto de posse coletiva dos povos modernos é... a dívida pública (...) O crédito público torna-se o credo do capital. (MARX,1988, p.872).

A dívida pública, portanto, do feudalismo ao modo de produção capitalista e suas metamorfoses, transformou-se, nas últimas décadas, no mecanismo preferencial dos donos do capital visando sua acumulação a partir das finanças públicas, criando

> (...) uma classe de capitalistas ociosos, [que] enriqueceu de improviso os agentes financeiros que servem de intermediários entre o governo e a nação. (...) a dívida pública fez prosperar as sociedades anônimas, o comércio com títulos negociáveis de toda espécie, a agiotagem, em suma, o jogo da bolsa e a moderna bancocracia. (MARX,1988, p.873).

No Brasil, após a Proclamação da Independência em 1822, o primeiro empréstimo externo foi contratado em 1824, com um novo contrato em 1825, totalizando-se 3,686 milhões de Libras Esterlinas. Em 1827 seria inaugurado o sistema da dívida pública interna fundada, a partir da Constituição Imperial de 25/03/1824. Desde então, além da arrecadação, os governos têm combinado emissão de moeda, de títulos da dívida pública interna e dívida externa que, após 1964, tornou-se a mais expressiva opção de recursos não tributários, reduzindo-se essa via a partir de 1980, com a mudança das taxas de juros pelo governo dos Estados Unidos, o que interferiu nos custos do endividamento externo dos países periféricos com drásticas consequências (TOUSSAINT, 2002). A partir de 1994, com a reforma monetária do Plano Real, a dívida interna supera a externa. Em 2005, a dívida interna líquida chegou a 95% do endividamento total, com a dívida externa em 5% (OLIVEIRA,2009, p.302). Em 2020, a dívida interna em títulos públicos, representava 96,1% da dívida consolidada, sendo 68,4% em mercado e 26,7% na carteira do Banco Central. (TESOURO,2021).

Dessa forma, no Brasil, nas últimas duas últimas décadas, fica claro que

> déficit e dívida pública não são apenas instrumentos de política econômica e mecanismos de financiamento do Estado. São antes, na sua origem, as bases que têm sustentado e garantido a lucratividade e reprodução, em escala ampliada, do sistema capitalista, principalmente quando esse não consegue mais materializar, na órbita produtiva, seu objetivo de geração de lucros. (OLIVEIRA, 2009, p.244).

Como consequência disso,

> o estado passa, em pleno auge neoliberal, a ser o garantidor, corregulador, o orquestrador da macroeconomia da riqueza financeira por meio da macroestrutura financeira público-privada. Antes o Estado assegurava os lucros produtivos codinamizando a demanda efetiva. Agora, com a fiscalidade aprisionada, afastada aquela função, as finanças públicas, a gestão fiscal e a gestão monetária passam a ser elementos públicos fundamentais da própria reprodução da macroeconomia da riqueza financeira. Não é o estado mínimo, é o Estado máximo ou pleno na reprodução da riqueza financeira, da riqueza abstrata. (...) um Estado cada vez menos da macroeconomia do emprego e da renda (nesse caso é o Estado mínimo, vale o liberalismo) para ser um Estado da macroeconomia da riqueza financeira (nesse caso, o Estado máximo, interventor). (BRAGA,2009, p.93).

É nesse contexto que se eleva a carga tributária no país, para assegurar as receitas necessárias à formação das metas fiscais do superávit primário, voltado ao pagamento dos juros da dívida pública (CARNEIRO,2007, p. 147).

Tais diretrizes seguiram orientando, também na segunda década no século XX, novas proposições de ajuste fiscal, como em 2015, no começo do segundo mandato de Dilma Rousseff, com a definição da meta de um superávit primário de R$ 66,3 bilhões (1,1% do PIB) (OLIVEIRA,2019, p.133), nas Propostas de Emendas Constitucionais 241/2016 (governo de Michel Temer), transformada na EC 95/2016, como vimos antes, e 186, 187 e 188/2019 (governo de Jair Bolsonaro) que veremos mais adiante. Para isso, a partir da Lei Complementar 101/2000,

> a alteração de maior visibilidade foi (...) definir, na Lei de Diretrizes Orçamentária (LDO), a meta de superávit primário do ano seguinte e uma referência para os próximos dois anos, ou seja, **tornou-se explícito o objetivo central da política fiscal e o comprometimento com determinada trajetória da dívida pública**. (...) [enquanto] as despesas discricionárias que compõem o orçamento de custeio e capital (OCC) passaram a atuar como um resíduo (LOPREATO,2006, p.215). (Grifo nosso).

Dessa forma o Brasil se torna um espaço alternativo de valorização do capital financeiro internacional (LOPREATO,2006, p.210). Capturados o Estado e sua política fiscal pelo sistema da dívida, revela-se, na Tabela 05 a seguir, a diferença entre os gastos com "Investimentos" e "Pessoal e Encargos Sociais", essenciais para a dinamização da economia e o consumo e aqueles registrados como "Juros e amortizações da dívida pública", nos cinco anos que nos antecederam, com destaque para 2020.

Tabela 05 - Grupos de Natureza de Despesas selecionados, em valores correntes (2015-2020).
Fonte de Pagamento: Orçamento Fiscal e da Seguridade Social R$ Milhares

GND	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Investimentos	9.634.833	16.804.869	18.420.205	19.474.708	16.369.614	20.949.125
Juros	208.360.342	204.890.863	208.108.885	279.373.244	285.094.343	346.683.852
Amortizações	181.951.875	271.437.109	320.369.291	336.153.728	275.694.121	311.528.042
Pessoal/Encargos	235.452.588	255.285.135	280.696.661	277.592.080	292.777.140	299.972.501
Refinanciamento	571.898.174	653.821.696	462.632.658	450.198.330	476.775.245	723.323.377

Fonte: Secretaria do Tesouro Nacional

Relatório Resumido da Execução Orçamentária- Elaboração do Autor

Na Tabela 06, a seguir, comparam-se os gastos em relevantes funções orçamentárias com a soma das despesas para o pagamento de juros e amortizações da dívida pública.

Tabela 06 - Funções Orçamentárias, valores correntes (2015-2020)
Fonte de Pagamento: Orçamento Fiscal e da Seguridade Social R$ Milhares

Funções	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Saúde	94.626.412	100.469.509	103.247.634	109.548.320	115.765.610	152.857.680
Educação	90.325.043	95.512.813	102.137.016	99.448.576	98.450.528	92.057.853
Habitação	2.392	9.406	6.221	5.676	11.694	1.972
Direitos de Cidadania	896.457	1.883.184	1.421.468	1.018.905	915.381	972.360

Funções	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Assistência Social	70.717.713	78.231.299	84.114.245	87.994.040	94.930.469	412.350.236
C & T	6.555.766	6.221.490	6.237.954	6.540.844	6.572.75	6.395.300
Dívida Pública (1)	390.312.217	476.327.972	523.478.176	615.526.972	560.788.464	658.211.894

Fonte: Secretaria do Tesouro Nacional

Relatório Resumido da Execução Orçamentária -Elaboração do Autor

(1) Juros + Amortização da Dívida.

Os números falam por si sós. Nos anos de 2015 a 2020, foram aplicados R$ 101,683 bilhões de reais em Investimentos (via os Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social), sendo destinados R$ 3,224 trilhões de reais ao pagamento de juros e amortização da dívida (rubrica "Dívida Pública", na Tabela 06), 31,07 vezes mais que o destinado aos investimentos. Em 2020 ocorre quase um empate, dada a elevação dos gastos em "Assistência Social" por força da pandemia do Coronavírus. Como se pode observar, os encargos com a dívida pública seguiram crescentes e exigentes, apesar da submissão da ação fiscal do Estado às metas anuais para a formação do superávit primário, atingido com rigor até 2013 (DANTAS, JABBOUR,2016) e do contingenciamento orçamentário determinado aos gastos não-financeiros pela EC 95/2016. Em 2020 as operações de crédito visando o refinanciamento (despesas de capital) da dívida pública chegaram a R$ 723,32 bilhões de reais. O alto custo dos encargos e do refinanciamento provocam redução do investimento, queda na arrecadação e o baixo crescimento, levando ao aumento da relação Dívida/PIB e ao maior custo de seus encargos sobre o Tesouro Nacional. Nessa condição, os credores exigem juros mais altos para seu refinanciamento, encurtando-se ainda os prazos de vencimento da dívida, o que a transforma numa bomba prestes a explodir nas contas nacionais, como se observa na Tabela 07 abaixo.

TABELA 07 – Estoque e Prazos de vencimentos da Dívida Pública DP Federal Mobiliária Interna, DP Federal Externa, DP Federal Total R$ Bilhões

Vencimentos	DPMFi FEV 2020	DPFE FEV 2020	DPF FEV 2020
12 meses	792,04 / 19,32 %	23,47 / 12,96%	815,51 / 19,05%
01 a 02 anos	838,35 / 20,45%	16,68 / 9,21%	855,03 / 19,97%
02 a 03 anos	582,60 / 14,21%	17,41 / 9,62%	600,01 / 14,02%
03 a 04 anos	504,77 / 12,31%	9,60 / 5,30%	514,37 / 12,02%

Vencimentos	DPMFi FEV 2020	DPFE FEV 2020	DPF FEV 2020
04 a 05 anos	500,66 / 12,21%	27,20 / 15,02%	527,86 / 12,33%
05 anos e +	881,54 / 21,50%	86,72 / 47,89%	968,25 / 22,62%
TOTAL	4.099,96 / 100%	181,07 / 100%	4.281,03 / 100%

FONTE: Relatório Mensal da Dívida Pública -Tesouro Nacional (2020)
Adaptação do Autor

Assim,

> a dívida pública converte-se numa das alavancas mais poderosas da acumulação primitiva. Como uma varinha de condão, ela dota o dinheiro de capacidade criadora, transformando-o assim em capital, sem ser necessário que seu dono se exponha aos aborrecimentos e riscos inseparáveis das aplicações industriais e mesmo usurárias. (MARX, p.872)

Por isso,

> apoiando-se a dívida pública na receita pública, que tem que cobrir os juros e demais pagamentos anuais, tornou-se o moderno sistema tributário o complemento indispensável do sistema de empréstimos nacionais (...). Por outro lado, o aumento dos impostos, causado pela acumulação de dívidas sucessivamente contraídas, força o governo a tomar novos empréstimos sempre que aparecem novas despesas extraordinárias (...). A tributação excessiva não é um incidente: é um princípio. (MARX,1988, p. 874).

O resgate histórico dessa estratégia jurídica, político-ideológica, nos revela que a supremacia dos encargos da dívida pública nos orçamentos públicos está presente no texto constitucional desde 1988, quando, sem qualquer discussão no processo constituinte, impediu-se que fossem alterados por emendas parlamentares os recursos previstos no orçamento anual destinados ao pagamento dos serviços da dívida (alínea "b" ao inciso II, do parágrafo 3º, do artigo 166).

Porém, sendo insuficientes as normas da Lei Complementar 101/2000 e da EC 95/2016 para a formação do superávit primário, a servidão à acumulação do capital via dívida pública seguiu seu curso, com o envio pelo governo Bolsonaro ao Congresso Nacional, em 5 de novembro de 2019, das Propostas de Emendas Constitucionais 186, 187 e 188, quando o Coronavírus ainda não havia se espalhado no Brasil. Com

ementas diferentes, as propostas visam favorecer os interesses do capital portador de juros. Por razões de espaço, vamos nos deter na PEC 188.

Na justificativa da iniciativa, apresentada como "PEC do Novo Pacto Federativo", assinada pelos Senadores da República, anuncia-se uma proposta "que define a dívida pública âncora fiscal de longo prazo, devendo a condução da política fiscal, em todos os níveis de governo, ser realizada de forma a manter a dívida pública em patamares sustentáveis" (SENADO,2019). A PEC 188 também propõe, como a PEC 186/2019-EC 109/2021, a inclusão de novo artigo no texto constitucional, 164-A, pelo qual fica determinado que

> a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios conduzirão suas políticas fiscais de forma a manter a dívida pública em níveis que assegurem sua sustentabilidade. Parágrafo Único. A elaboração e a execução de planos e orçamentos devem refletir a compatibilidade dos indicadores fiscais com a sustentabilidade da dívida. (SENADO,2019).

Alem disso, altera os artigos 198 e 212 da Constituição Federal, inserindo em cada uma de suas proposições um novo parágrafo, 7º, com novas redações tais como seguimos adiante. Para o artigo 198 e sugerido que

> § 7° Para fins de cumprimento do disposto no §2°, fica autorizada, na elaboração da proposta orçamentária e na respectiva execução, a dedução do montante aplicado na manutenção e desenvolvimento do ensino que exceder o mínimo aplicável nos termos do art. 212, caput, desta Constituição. " (SENADO,2019)

Para o artigo 212, da mesma forma, sugere-se um novo parágrafo, 7º, no qual afirma-se que

> § 7° Para fins de cumprimento do disposto no caput, fica autorizada, na elaboração da proposta orçamentária e na respectiva execução, a dedução do montante aplicado em ações e serviços públicos de saúde que exceder o mínimo aplicável, nos termos do art. 198, § 2°, desta Constituição. (SENADO,2019).

Com isso, aprovada a PEC 188/2019, saúde e educação passam a disputar uma só vinculação, sendo punidas reciprocamente quando os

recursos aplicados nas respectivas áreas excederem os mínimos aplicáveis, nos termos constitucionais, de um ano para outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo confirma que a acumulação do capital, através das intervenções de seus proprietários nas esferas jurídica, tributária e fiscal do Estado, vem alcançando resultados expressivos, comprometendo intensamente a capacidade de financiamento do Estado para a garantia do bem-estar da maioria da população no país, provocando-se limitações à expansão dos investimentos sociais, do financiamento da educação, baixo crescimento econômico, elevado desemprego, concentração da renda e da riqueza, aumento da desigualdade e da fome. Neste sentido, "para a construção de um modelo alternativo de política econômica, o primeiro passo é discutir formas de libertar o funcionamento da economia dos interesses financeiros, que já há algum tempo prevalecem" (PAULANI,2007, p.122). Como fazê-lo? Construindo uma nova correlação de forças na sociedade, a partir das linhas de pesquisa nas Universidades, da formação política e econômica dos trabalhadores e movimentos sociais do campo e da cidade para a superação dos interesses da acumulação, que se mostram, a cada dia, mais e mais incompatíveis com a democracia e os direitos sociais, precisando, por isso, que sejam estudados, denunciados, enfrentados e superados.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. Origens do totalitarismo, Antissemitismo, imperialismo e totalitarismo, São Paulo, Companhia das Letras, 2012.

BALACIANO, M., TRECE, J. Taxa de investimentos no Brasil: Menor nível dos últimos 50 anos, in https://blogdoibre.fgv.br/posts/taxa-de-investimentos-no-brasil-menor-nivel-dos-ultimos-50-anos, acesso em 8 de agosto de 2021, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

BIASOTO JR, G. O Sistema Tributário Brasileiro: Uma trajetória de fragmentação, pp.39-73, in PINTO, M.P.A., BISOTO JR, G. (Orgs.), Política Fiscal e Desenvolvimento no Brasil, São Paulo, Editora Unicamp, 2006.

BRASIL, Lei Complementar 101, de 04 de maio de 2000, Brasília, DF, 2000.

_____Emenda Constitucional 93, de 08 de setembro de 2016, Brasília, DF, 2016.

_____ Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016, Brasília, DF, 2016.

_____ Emenda Constitucional 106, de 07 de maio de 2020, Brasília, DF, 2020.

_____ Emenda Constitucional 109, de 15 de março de 2021, Brasília, DF, 2021.

_____ Proposta de Emenda Constitucional 188, de 05 de novembro de 2019, Senado Federal, Distrito Federal, 2019.

_____Receita Federal (2016). Estudos Sobre Impactos dos Parcelamentos Especiais. Disponível em https://www.gov.br/receitafederal/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/arquivos-e-imagens/20171229-estudo-parcelamentos-especiais.pdf, acesso em 29 de março de 2021.

_____https://www.gov.br/receitafederal/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/arquivos-e-imagens/creditos-ativos-junho-de-2020.pdf , acesso em 23 de março de 2021.

_____https://www.gov.br/receitafederal/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/receitadata/renuncia-fiscal/demonstrativos-dos-gastos-tributarios/gastos-tributarios-bases-efetivas,acesso em 23 de março de 2021.

_____TESOURO NACIONAL, Perfil dos adquirentes em Ofertas Públicas, disponível https://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2501:9::::9:P9_ID_PUBLICACAO:27372, Ano de 2000, acesso em 02 de abril de 2021.

_____TESOURO NACIONAL, Necessidade de Financiamento do Setor Público, disponível em https://www.gov.br/tesouronacional/pt-br/divida-publica-federal/gestao-da-divida/necessidade-de-financiamento-e-metas, acesso em 04 de abril de 2021.

_____TESOURO NACIONAL, https://www.tesourotransparente.gov.br/historias/visao-integrada-das-dividas-da-uniao-dos-estados-do-distrito-federal-e-dos-municipios, a cesso em 04 de abril de 2021.

_____SENADO FEDERAL, Instituição Fiscal Independente, Relatório de Acompanhamento Fiscal No. 39, página 19, Brasília, DF, 13 de abril de 2020.

CARNEIRO, M.L.F. O manejo da dívida pública, pp.143-154, in SICSÚ, J. (Org.) Arrecadação, de onde vem, Gastos públicos, para onde vão (Org.), São Paulo, Boitempo, 2007.

CHESNAIS, F. A Mundialização Financeira, gênese, custos e riscos, (Coordenador) São Paulo, Editora Xamã, 1998.

_____ A finança mundializada, São Paulo, Boitempo, 2005.

_____ As dívidas ilegítimas. Quando os bancos fazem mão baixa nas políticas públicas, Cidade do Porto, Portugal, Grupo Porto Editora, 2012.

DANTAS, A., JABBOUR, E. Economia, dinâmica de classes e golpe de estado no Brasil (anatomia da crise brasileira), Texto para discussão 03, Plataforma Política Social, São Paulo, maio de 2016, disponível em https://plataformapoliticasocial.com.br/, acesso em 04 de abril de 2021.

GOMES, F.G. Ensaios sobre o subdesenvolvimento e a economia política contemporânea, São Paulo, Hucitec,2014.

KHAIR, A.A. A Questão fiscal e a Lei de Responsabilidade Fiscal, pp.343-370, in PINTO, M.P.A., BIASOTO JR., G. (Organização), Política Fiscal e Desenvolvimento no Brasil, Editora Unicamp, Campinas, São Paulo, 2006.

LENIN, V. Imperialismo, fase superior do capitalismo, São Paulo, Global Editora, 1979.

LIMA, B. Defasagem da Tabela do Imposto de Renda chega a 113%, dizem auditores da Receita, Portal G1, disponível em https://g1.globo.com/economia/imposto-de-renda/2021/noticia/2021/02/19/tabela-do-ir-acumula-defasagem-de-113percent-saiba-quanto-seria-o-imposto-com-correcao.ghtml, acesso em 03 de abril de 2021. Acesso em 2 de abril de 2021.

LOPREATO, F.L.C. Política Fiscal :Mudanças e Perspectivas, pp. 207-229, in CARNEIRO, R. (Org.), A Supremacia dos mercados e a política econômica do governo Lula, São Paulo, Unesp, Fapesp,2006.

MARX.K. O Capital, Crítica da Economia Política, Livro 3 - O Processo global de produção capitalista, Volume V, São Paulo, DIFEL,1985.

_____ O Capital, Crítica da Economia Política, Livro I- O Processo de Produção do Capital, Volume I, Editora Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1988.

OLIVEIRA, F.A. Economia e Política das Finanças Públicas no Brasil, São Paulo, Hucitec, 2009.

_____Governos Lula, Dilma e Temer, do espetáculo do crescimento ao inferno da recessão e da estagnação (2003-2018), Rio de Janeiro, Letra Capital, 2019.

_____ Uma pequena história da tributação e do federalismo fiscal no Brasil, São Paulo, Contra Corrente, 2020.

PAULANI, L. M. Alternativas para o Brasil no início do século XII, pp.121-129, in SICSU, J. (Org.) Arrecadação, de onde vem, Gastos Públicos, para onde vão, São Paulo, Boitempo, 2007.

RACHID. J.A.D. Evolução dos Gastos Tributários, subsídios da União e qualidade dos gastos públicos, Receita Federal, Ministério da Fazenda, 2017.

SERFATI, C. O papel ativo dos grupos predominantemente industriais na financeirização da economia, pp.141-182, in CHESNAIS, F. (Coordenador), A mundialização financeira, gênese, custos e riscos, São Paulo, Editora Xamã, 1998.

SOUZA, A.A. Parcelamentos Tributários Especiais no Âmbito do Governo Federal - Um Confronto com os Princípios Norteadores da Lei de Responsabilidade Fiscal – LRF, Revista Cadernos de Finanças Públicas, Brasília, v. 19, n. 2, p. 1-73, mar. 2019.

TOUSSAINT, E. A Bolsa ou a Vida, A dívida externa do Terceiro Mundo: As finanças contra os povos, São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2002

O LIBERALISMO E O NEOLIBERALISMO NOS CONTEXTOS POLÍTICO-EDUCACIONAIS DO SÉCULO XXI

REGINA ALICE RODRIGUES ARAUJO COSTA
Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – PB, bolsista do PIQIFPB, re.rodrigues.araujo@gmail.com;

ISABELA NATHÁLIA NUNES TRISTÃO
Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – PB, tristaoisabela@gmail.com.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo compreender os desdobramentos do liberalismo e do neoliberalismo no âmbito educacional da atualidade, para isso, partimos de uma contextualização histórica e política do cenário em que tais teorias/ideologias emergem. Para nortear a discussão, nos valemos dos seguintes pontos centrais: ideologia liberal clássica x ideologia neoliberal da atualidade; as concepções e os ideais de liberdade no liberalismo; e, os ideais liberais e neoliberais no campo das políticas educacionais. A partir das reflexões estabelecidas, atentamos para a necessidade de uma formação crítica e bem definida, pensada para além do âmbito da construção de um 'sujeito-empreendedor'.

Palavras-chave: Ideologia Liberal; Ideologia Neoliberal; Políticas Educacionais.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho decorre de um conjunto de indagações suscitadas, inicialmente, a partir das leituras e reflexão feitas sobre a obra "A riqueza das nações", de Adam Smith. Dessas inquietações, realizamos uma revisão de literatura com o objetivo discorrer sobre algumas especificidades do liberalismo e do neoliberalismo a partir de uma contextualização histórica e política, para entender seus desdobramos no âmbito educacional da atualidade. Para tanto, sistematizamos três inquirições para delinear o processo de escrita e apresentação do texto:

1. Qual a relação entre o liberalismo clássico e a ideologia neoliberal que perpassa as políticas públicas atualmente?
2. Qual o percurso historiográfico do neoliberalismo e como seus ideais se desdobram na sociedade e na educação?
3. Até que ponto (e de que forma) as reformas curriculares podem ser analisadas como políticas educacionais liberais e neoliberais?

Ao analisarmos de forma crítica as diferentes realidades educacionais as quais podemos observar na atualidade, notamos o quão latente as questões expostas acima se tornam. Na tentativa de articulação entre essas questões delimitadas e as suas possibilidades discursivas, optamos por estruturar o pensamento a partir dos pontos que consideramos centrais para o debate: ideologia liberal clássica x ideologia neoliberal da atualidade; as concepções e os ideais de liberdade no liberalismo; e, os ideais liberais e neoliberais no campo das políticas educacionais.

2. A IDEOLOGIA LIBERAL CLÁSSICA E A IDEOLOGIA NEOLIBERAL CONTEMPORÂNEA

Para dar conta de desenvolver um debate teórico que perpassa pelos ideais liberalistas clássicos, a visão de liberdade nos termos da Revolução Francesa, a guinada neoliberal e a influência econômica no campo das políticas educacionais, faz-se necessário refletir sobre a conjuntura histórica, política, econômica e social que propicia cada contexto mencionado.

Sob a efervescência de intensas transformações do séc. XVIII, em virtude da ascensão da Revolução Industrial e do Iluminismo, o desenvolvimento do comércio inglês, as modificações econômicas e diversos outros fatores, Adam Smith desenvolveu uma teoria capaz de proporcionar

bases econômicas e sociológicas que, posteriormente, serviu como paradigma teórico para toda economia política mundial.

Seus ideais teóricos são sustentados na sua obra de maior relevância 'A Riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas' publicada originalmente em 1776, alguns anos antes da Revolução Francesa, que tem início em 1789. As tessituras econômicas de Smith se opunham fortemente ao sistema mercantilista vigente à época, mas não apresentavam reflexos tão somente nesse campo.

Sua defesa da liberdade, igualdade (sob a perspectiva formal) e progresso, em contraponto as condições do regime absolutista, forjava um ideal de Estado e de sociedade, de modo que ao Estado caberia o papel de não intervir na ordem econômica (comércio, concorrência, guildas, protecionismo), restringindo sua atuação apenas garantir o livre exercício desses direitos e o cumprimento da legislação vigente, principalmente para defender a propriedade privada. Seu ideário social é centrado na individualidade dos cidadãos, de modo que a igualdade formal, propiciaria a luta por melhores condições, conforme observamos:

> A produção anual da terra e do trabalho na Inglaterra é, sem dúvida, muito maior hoje do que na época da Restauração ou da revolução. Em conseqüência, maior deve ter sido também o capital empregado anualmente no cultivo da terra e para manter essa mão-de-obra. Em meio a todas as exceções feitas pelo governo, esse capital foi sendo silenciosa e gradualmente acumulado pela frugalidade e pela boa administração de indivíduos particulares, por seu esforço geral, contínuo e ininterrupto no sentido de melhorar sua própria condição. Foi esse esforço, protegido pela lei e permitido pela liberdade de agir por si próprio da maneira mais vantajosa, que deu sustentação ao avanço da Inglaterra em direção à grande riqueza e ao desenvolvimento em quase todas as épocas anteriores, e que, como é de esperar, acontecerá em tempos futuros (SMITH, 1996, p. 346).

Apesar de reconhecer a existência de desigualdade social, Smith (1996, p. 164), pautado nas influências de uma filosofia empirista, pontuava que a política vigente na Europa não permitia o livre curso das coisas, o que provocava outras desigualdades. Como exemplo, pontuava a restrição à concorrência em algumas profissões a menos pessoas do que aquelas que de outra forma poderiam estar dispostas a participar dela,

atribuindo tal questão ao privilégio exclusivo das corporações (SMITH, 1996, p. 164).

Dada a influência que os constructos desenvolvidos por Smith em 'A Riqueza das Nações', além dos enfoques científicos em sua teoria dos preços, análise da divisão do trabalho, grau de mercantilização das relações econômicas, dentre outros aspectos, suas ideias ficaram conhecidas como teoria liberal ou liberalismo.

A ideologia liberal influencia fortemente os prelúdios da Revolução Francesa, a partir das aspirações burguesas (grupo social com forte presença política e intelectual dentro do Terceiro Estado)[1], de modo que seus princípios são positivados na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (DDHC, 1789), que dispõe sobre os direitos de liberdade, igualdade e propriedade, além de princípios como o da legalidade, segurança, presunção de inocência, dentre outros.

> A burguesia, liderando as massas populares, derrubou o absolutismo, acabou com os privilégios sociais do clero e da nobreza, tomou o poder político e implantou a igualdade de todos perante a lei, pondo fim aos privilégios de nascimento. A partir daí, foi implantado o Estado liberal com a divisão dos três poderes, o liberalismo econômico e a livre-concorrência, e a igualdade de todos perante a lei. A burguesia apossou-se do poder político e criou as condições para o desenvolvimento do capitalismo (CACERES, 1996, p. 282).

A Revolução Francesa foi um acontecimento político que teve implicações políticas e sociais, fundamentais para o desenvolvimento do capitalismo. Dando destaque para os conflitos entre a burguesia a aristocracia, Eric Hobsbawm aponta que existiu uma nobreza tentando 'frear' a mobilidade social, buscando, assim, tornar mais difícil o canal de ascensão da burguesia. Esse conflito vai gerar o que o autor chama de 'reação senhorial' – a tentativa de retorno de velhos direitos senhoriais e de impedir o acesso de não-nobres à nobreza e à cargos públicos (HOBSBAWM, 1996).

1 Ressalte-se que a proeminência da burguesia só foi possível em virtude do apoio dos verdadeiros manifestantes que serviram de linha de frente, os 'sem-culotes' e da colaboração dos camponeses. Hobsbawm (1986, p. 244) destaca que o apoio dos camponeses e os sem-culotes - a grande massa do movimento, mas de pouca consciência política - deram espaço para que os burgueses controlassem todas as bandeiras da revolução.

De acordo com Eric Hobsbawm (1996), as massas estavam reivindicando as suas próprias revoluções sociais e passaram a se fragmentar em outros grupos. Dentre eles os jacobinos (cujo nome significa "revolução radical"), os sem-culotes (vistos pelo autor como a única alternativa para o radicalismo burguês), e, mais a frente, os girondinos. Pouco tempo após o 14 de julho, a estrutura social do feudalismo rural francês e a máquina estatal da França Real estavam enfraquecidas. Assim, o Estado ficou dividido em uma Assembleia Nacional sem forças, administrações municipais da classe média e abolição dos privilégios feudais. A difusão da liberdade foi um ponto comum entre todos os franceses, somente métodos revolucionários poderiam vencer uma guerra pela qual os franceses estavam enfrentando, e esse método ficou conhecido como a 'Guerra Total'. Essa expansão da guerra fortaleceu o único grupo capaz de vencê-la: a esquerda; enquanto a classe média, por outro lado, estava empenhada em se manter em uma sociedade burguesa, sob o perigo da república democrática jacobina (HOBSBAWM, 1996).

A Revolução Francesa, portanto, rompeu com a forma de governo absolutista - onde não havia divisão dos poderes, sendo todo poder concentrado na figura do Rei -, e adotou o Estado liberal, onde havia a defesa do direito à propriedade e do livre comércio, a não intervenção do Estado na economia, dentre outras características. E é nesse contexto que o capitalismo passa então a ser plenamente desenvolvido. No início do séc. XIX o liberalismo se consolida como ideologia triunfante em detrimento do conservadorismo e do socialismo, por ser mais capaz de fornecer uma geocultura viável para a economia-mundo capitalista (WALLERSTEIN, 1994, p. 119).

Todavia, Apple (2003) observa que os ideais que sustentavam a noção de liberdade para os defensores do liberalismo no contexto do séc. XVIII se davam sob o prisma da tutela das liberdades individuais. Além disso, se restringiam aos grupos social e economicamente favorecidos (a independência econômica implicava num elemento definidor da liberdade política), de modo a estabelecer uma linha divisória que, automaticamente, excluía os demais grupos sociais, que não detinham o capital econômico, a exemplo da classe proletária, escravos, e mulheres, já que na estrutura da sociedade patriarcal a mulher era categorizada como dependente (SAFFIOTI, 1976).

A 'aliança' da burguesia com os proletários em prol dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, se deu no intuito de se contrapor ao sistema vigente (absolutismo). Segundo Costa (2002), trata-se de um

conteúdo genérico de liberdade, de igualdade e de fraternidade - todos em abstrato. Ou seja, de direitos universais abstratos e de homem abstrato, de modo que constrói uma ideia abstrata de povo, e busca, assim, eliminar as contradições e as desigualdades reais entre as classes sociais e uniformizar a sociedade. Nessa esteira, Tonet (2012, p 03) mostrou que:

> A sociedade burguesa só pode reproduzir-se sob essa forma que articula igualdade formal (aparente) e desigualdade real (não aparente). Como essa transação entre capitalistas e trabalhadores tem como pressuposto que todos os indivíduos são originalmente iguais, a desigualdade social não aparece como resultado da natureza íntima do ato do trabalho, mas como fruto das ações de cada indivíduo. Deste modo, a raiz da desigualdade social é ocultada e essa forma de sociabilidade é aceita como a melhor possível porque de acordo com o que é considerado a verdadeira natureza humana.

Na primeira metade do século XIX observa-se o intenso desenvolvimento da industrialização do capitalismo, não só na Europa, mas em outros continentes. Entretanto, se de um lado a exploração dos trabalhadores se irradiava pelo mundo, de outro, o crescimento do movimento dos trabalhadores eurocidentais, em especial na Inglaterra, produzia inquietação na burguesia, que ficava abalada a cada momento que os trabalhadores se manifestavam de modo coletivo.

Nesse cenário, o objetivo da burguesia e do próprio Estado Liberal era o de constituir um poder político estável de modo a expandir e consolidar o modo capitalista de produção, estabilidade essa ameaçada pelos movimentos dos trabalhadores e pelos próprios problemas sociais decorrentes da relação antagônica entre o capital e o trabalho.

Immanuel Wallerstein (1994) demonstrou que através do reformismo racional, o liberalismo se ofereceu como a solução imediata para as dificuldades políticas de ambas as classes, adotando assim um centrismo encarnado:

> Alguns direitos de sufrágio aqui, um pouco de provisões do Estado de Bem-Estar ali, somados a uma unificação das classes sob uma identidade nacionalista comum - tudo isso resultou, ao final do século XIX, em uma fórmula que apaziguou as classes trabalhadoras, enquanto mantinha os elementos essenciais do sistema capitalista (WALLERSTEIN, 1994, p. 121).

Nos primórdios do século XX, porém, diante das contradições no modo de produção capitalista, atenta-se para os sintomas de crise desse sistema nos países onde o capitalismo já se encontrava avançado. Os problemas sociais latentes provocaram a necessidade de serem implementadas políticas sociais, que diante de sua construção, culminaram na adoção de uma intervenção do Estado na organização política e econômica em prol da defesa social. Esse período, denominado ***Welfare State*** – Estado de bem-estar -, reflete o momento em que o Estado passa a intervir na economia, e tem-se um financiamento público voltado aos direitos sociais para salvaguardar a economia capitalista de uma possível ruína.

Assim, as crises cíclicas do modo capitalista de produção ensejaram a necessidade de se criar narrativas que blindam a estrutura do sistema (MARX, 1971; ALTHUSSER, 1980).

> Mais que funcional, o Welfare State é um desdobramento necessário da dinâmica de evolução dessas sociedades, uma vez que há pequena margem para opções. Isto é, segundo o autor, a emergência de programas sociais não é o resultado de escolhas, posto que as alternativas de políticas são pequenas. São as condições econômicas e sociais que determinaram a emergência do Welfare State e não opções do campo do político (ARRETCHE, 1995, p. 16).

Para dar conta das questões aqui em análise, também concentramos nossas teorizações na ofensiva que começou a ser organizada no campo teórico e político para se contrapor ao Estado de bem-estar: o neoliberalismo. Em 'O caminho da servidão' escrito em 1944, Hayek se insurge contra o modelo de Estado intervencionista. Com a expansão das bases do Estado de bem-estar no período pós-guerra[2], Anderson (1995) observa que Hayek convoca aqueles que compartilhavam da sua orientação ideológica como Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises com o intuito de combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro.

Os pensadores neoliberais não obtiveram êxito no cenário político de imediato, pois o capitalismo, sobre a égide do keynesianismo,

2 Suplantaremos as elaborações trazidas por Faria (1998) ao debater sobre a grande controvérsia nas ciências sociais a respeito das razões que levaram o Estado de Bem-Estar social a se expandir depois da Segunda Guerra Mundial.

cresceu significativamente no pós-segunda guerra. Na perspectiva teórica, Friedman contribui para a formulação dos ideais neoliberais com sua obra 'Capitalismo e liberdade', em 1966, onde vem reforçar as convicções do capitalismo competitivo, a atuação das empresas privadas no livre mercado, sistema de liberdade econômica como condição necessária à liberdade política. A partir dessas propostas, Friedman (1984, p. 23) imputa o Estado como essencial para a determinação das 'regras do jogo' e um árbitro para interpretar e pôr em vigor as regras estabelecidas.

Olssen (1996, p. 340 apud Apple, 2003, p. 88) destaca que:

> Enquanto o liberalismo clássico representa uma concepção negativa do poder do Estado, no sentido de que o indivíduo devia ser considerado um objeto a ser libertado das intervenções do Estado, o neoliberalismo passou a representar uma concepção positiva do papel do Estado na criação do mercado apropriado ao criar as condições, leis e instituições necessárias à sua operação [...] No modelo clássico, o objetivo teórico do Estado era limitar e minimizar seu papel com base em postulados que incluíam o egoísmo universal (o indivíduo que luta por seus interesses pessoais); a teoria da mão invisível que ditava que os interesses do indivíduo eram também os interesses da sociedade como um todo.

Com a crise petrolífera em 1973, o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, apresentando baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação. Essa conjuntura propiciou que as ideais neoliberais ganhassem terreno. Anderson (1995) demonstrou que Hayek e seus ideólogos passaram, então, a atribuir as raízes da crise especialmente nos seguintes fatores: o poder excessivo e nefasto dos sindicatos e do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais; os altos gastos estatais em investimento social.

Como proposta de contenção da crise, os neoliberalistas defendiam a existência de um Estado regulamentador, forte para atuar em prol do livre mercado, livre comércio, garantir a estabilidade monetária e promover reformas fiscais para incentivar os agentes econômicos (redução de impostos, isenções, dentre outras medidas).

A receptividade das propostas neoliberais influenciou distintos governos na década de 80, a exemplo de Margaret Thatcher enquanto

primeira-ministra da Grã-Bretanha, Ronald Reagan presidente dos Estados Unidos, dentre outros (HARVEY, 2005).

Os defensores da proposta neoliberal ocupam, atualmente, posições de considerável influência no campo da educação, nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições-chave do Estado, bem como em instituições internacionais que regulam as finanças e o comércio globais, de tal maneira que o neoliberalismo se tomou hegemônico como modalidade de discurso e passou a influenciar os modos de pensamento, além de se incorporar ao cotidiano de muitas pessoas viverem e compreenderem o mundo (HARVEY, 2005). Desse modo, a seguir, daremos visibilidade para as influências do neoliberalismo no campo educacional, e, consequentemente, no contexto das políticas educacionais.

3. LIBERALISMO, NEOLIBERALISMO, MERCADO E SOCIEDADE

Conforme já demonstrado, o surgimento da teoria liberal, inaugurado pelas postulações de Adam Smith, propicia não só a estruturação das ciências econômicas, como também apresenta uma configuração de sociedade, de indivíduo e demonstra qual é o papel do Estado nesse ideário.

As perspectivas políticas e econômicas adotadas pelos liberalistas (ressalte-se as contribuições de James Mill, David Ricardo, dentre outros), são centradas numa concepção de sociedade comercial individualista, onde cabe ao Estado o estabelecimento e a manutenção da justiça, sobretudo para garantir o direito de propriedade, a defesa nacional e a criação e manutenção de instituições públicas, quando não pertencerem ao interesse privado (SMITH, 1996).

Tal ideologia, aqui compreendida como postulado por Marx e Engels, ou seja, enquanto consciência equivocada da realidade, de maneira que os homens pensam sua realidade de maneira enviesada num dado substrato material da história (ENGELS; MARX, 2001), servirá como fundamento da superestrutura (ENGELS; MARX, 2001; ALTHUSSER, 1985) do modo capitalista de produção.

E é sob a influência dessa conjuntura que a promoção das liberdades individuais assume um caráter meramente formal, entendido também como liberdade negativa, que defende o livre agir do indivíduo pela ausência de impedimentos externos indevidos. Conforme Santos (2016)

essa noção de liberdade pressupõe a igualdade formal, a igualdade de todos perante a lei, para o que são fundamentais os direitos cívicos e políticos. Além disso, pressupõe também uma não intervenção do Estado nas relações sociais.

Num contexto de extremas desigualdades sociais em que emerge o pensamento liberal, entre o final do século XVIII e início do século XIX, marcado pelas intensas transformações que estavam sendo vivenciadas, a promoção das liberdades individuais favorece apenas as classes dominantes, não só no campo da produção material, como também no campo da produção intelectual (ENGELS; MARX, 2001).

Contudo, deve-se observar que a construção dos ideais liberais possui influência do humanismo, e, ainda que tal individualismo preconizado pelo liberalismo favorecesse tão somente as classes dominantes, há de se destacar que as teorizações dele decorrentes ao menos vislumbravam o progresso, a transformação social (MILL, 1967), ou seja, a noção de sociedade ainda imperava nesse contexto.

A derrocada do Estado de bem-estar social e, consequentemente, o colapso das perspectivas socialistas implicam no retorno das teses ultraconservadoras de que o capitalismo se constitui numa sociedade de tipo natural, o que implica nos ideais da busca do bem individual próprio e do egoísmo produtivo, doutrina que assume o termo neoliberalismo. A sociedade deixa de figurar nas teses e preocupações do neoliberalismo, que passa a defender as individualidades, a luta de cada um por si, o mercado ou as economias emergentes (FRIGOTTO, 2015).

Já para Dardot e Laval (2016), o liberalismo acreditava que o mercado era o regulador natural da sociedade, enquanto o neoliberalismo, a partir da crise do liberalismo no final da década de 1920, encara que o mercado passa a ser visto como desejável, mas não natural. Dessa maneira, o aparelho estatal deve estimular a concorrência na sociedade para que ela sirva ao funcionamento mercantil.

Dardot e Laval (2016) observam que nesse cenário de estratégias de articulação da racionalidade neoliberal, a escola é vista como potencial formadora de uma nova forma de subjetivação, formando um sujeito-empreendedor, que é a empresa de si mesmo, conceito este que também será abordado por Ludmila Abilio (2019), ao tratar do empreendedorismo de si para o autogerenciamento gerenciado.

Dada a relevância que educação assume nesse papel, trataremos dos ideais neoliberais, suas repercussões e influências no contextos político-educacionais do século XXI.

4. IDEAIS LIBERAIS E NEOLIBERAIS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Desde o final do século XIX, a educação como algo que deve ser assegurado pelo Estado é alvo de discussões e divergências de opiniões. Embora os textos normativos e regulamentares coloquem-na enquanto um direito social de/para todos(as), as diversidades sociais, econômicas e culturais colocaram (e continuam colocando) em xeque uma importante discussão: seria, de fato, um direito de todos(as) ou apenas um privilégio capaz de acentuar as desigualdades estruturais?

Durante a transição entre o Império e a República brasileira, por exemplo, a disseminação de discursos em torno da necessidade/importância da educação ocorria em decorrência dos ideais de "modernização" e "progresso" tão almejados pelas elites brasileiras (PASSOS, 2011). Desse modo, o acesso a educação passou a ser assegurado pelo Estado, mas a permanência não.

Mas, embora existam diversos(as) autores(as) que tratam, para diferentes províncias (posteriormente Estados), das discussões relativas aos processos de constituição e implementação das Escolas Públicas de Educação Básica – conhecidas, no decorrer dos séculos XVIII e XIX como Instrução Pública Primária -, iremos nos deter às problemáticas que podem ser evidenciadas no contexto do século XXI.

Como já salientamos anteriormente, para entender as principais demandas do liberalismo e do neoliberalismo, é preciso perceber algumas das principais transformações histórico-conceituais que demarcam essas teorias (ou ideologias).

Conforme demarcado, o foco da ideologia neoliberal é aparelhar a máquina estatal em prol dos interesses de mercado e das relações de consumo, de maneira que essas interferências engendram as mais diversas instituições, sendo os espaços educacionais um desses âmbitos. A partir dessas ofensivas neoliberais, a educação, contemplada como direito social, passa a ser encarada como apenas mais um serviço no interior do livre mercado.

Esse avanço do neoliberalismo sob a educação ocorreu, principalmente, através de investimentos de países e instituições de cunho capitalista que não se dão de maneira despretensiosa. Podemos dizer que o mundo empresarial tem interesse na educação com objetivo de atender às demandas de uma mão-de-obra qualificada e capaz de atender às exigências da competitividade (MARRACH, 1996). Assim, as demandas

capitalistas podem ser cada vez mais acentuadas a partir de uma educação 'instantânea', acrítica e direcionada para a empregabilidade -, e ressalte-se que o empregável se forma por competências e estas são aquelas requeridas pelo mercado (FRIGOTTO, 2015).

De acordo com essa lógica de mercado, podemos visualizar um ciclo: os 'bons' alunos são aqueles que adquirem 'bons' conhecimentos e, a partir disso, conseguem 'bons' empregos (APPLE, 2003). Soma-se a esse ciclo uma das principais bases do neoliberalismo: a ênfase mercantil e concorrencial que atinge todos os aspectos da vida, de tal modo que o indivíduo é parte do mercado e livre para ser 'bem-sucedido', alimentando assim os discursos em torno da meritocracia. Para a ideologia neoliberal, portanto, o sucesso depende do esforço e do investimento individual (FRIGOTTO, 2015).

Diante do exposto, acentua-se que a rápida especialização de uma mão-de-obra e a necessidade de mercados consumidores são algumas das principais influências neoliberais no contexto educacional. No entanto, salientamos o seguinte questionamento: do que vale uma mão-de-obra qualificada sem o desenvolvimento cognitivo direcionado para posicionamentos críticos/filosóficos? Qual seria, então, a principal função da educação?

> É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 1996, p. 18).

A produção de currículos e textos institucionais são algumas das ferramentas das quais os projetos liberais e neoliberais podem se utilizar para o fortalecimento de uma educação direcionada para o mercado. Tendo em conta que as políticas educacionais delineiam todo o processo de configuração das práticas educativas, mas possuem parâmetros que podem ser diversos, e que são norteados de acordo com objetivos próprios (de grupos específicos), é preciso atentar para o fato de que existe um conjunto de forças políticas e sociais que buscam, cada vez mais, ter força e protagonismo sobre esses parâmetros.

> Existe uma política complexa dentro de cada grupo e entre esses grupos as forças externas na formulação da política, quando ela é posta no papel como um decreto

> legislativo, em sua distribuição e em sua recepção a nível da prática. Desse modo, o Estado pode legislar mudanças no currículo, na avaliação ou na política (medida produzida por ela própria através de conflitos, acordos e manobras políticas), mas os autores do currículo podem não condições de controlar os significados e implementações de seus textos. Todos os textos são documentos 'permeáveis'. Estão sujeitos à 'recontextualização' em todos os estágios do processo (APPLE, 2003, p. 106).

Em meio a variedade de grupos e sujeitos que estão envolvidos na/com a educação, existem conjuntos hegemônicos formulando políticas, currículos, textos... definindo e controlando práticas - que acabam fortalecendo as ideologias conservadoras. Por esse motivo que está sendo articulado um processo de mercantilização da educação, compreendido por Peroni, Caetano e Arrelaro (2019) como o setor privado definindo o conteúdo da educação.

É preciso, a partir do exposto, trazer para o debate educacional a necessidade de uma educação focada na formação do pensamento crítico, que é justamente a abordagem educacional que se contrapõe a construção do sujeito-empreendedor, e assim, a lógica dos ideais neoliberais. E é por isso que também concordamos com Michael Apple (2003) quando este afirma que uma educação verdadeiramente crítica e democrática depende exclusivamente de um projeto coletivo e bem elaborado.

Percebe-se, desse modo, que as influências liberais e neoliberais nos distintos contextos educacionais podem desencadear questões e reflexões diversas – desde o seu percurso histórico, até os seus desdobramentos nas construções e disputas em torno das elaborações curriculares. Entretanto, diante da impossibilidade de esgotamento do tema, e da abrangência das reflexões suscitadas, teceremos algumas considerações ante o exposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuído de entender os desdobramentos do liberalismo e do neoliberalismo no âmbito educacional, este texto apresentou algumas especificidades desses fenômenos em distintos momentos históricos e contextos políticos. Nos fazendo refletir sobre os interesses mercadológicos que permeiam os investimentos neoliberais no cenário educacional, as diferentes leituras que delinearam o presente texto foram de fundamental importância para as fundamentações sócio-históricas que são

apresentadas. Somadas a essas leituras, salienta-se a importância das questões levantadas para o direcionamento teórico-metodológico abordado no texto.

A princípio, discorremos sobre os contextos de transformações que estiveram interligados as concepções de ideais liberais concebidos como "clássicos" e, por outro lado, aqueles concebidos como "contemporâneos".

A partir da ancoragem em estudos clássicos e atuais (SMITCH, 1996; HOBSBAWM, 1996; APPLE, 2003), busca-se sustentar uma reflexão em torno do modo como o liberalismo esteve articulado e se desenvolvendo em diferentes sociedades, e para distintas classes sociais, a partir de mudanças e rupturas. Para tanto, são focalizados alguns eventos históricos como, por exemplo, a Revolução Francesa e a adoção de um Estado Liberal, pautados nos ideais de liberdade tão difundidos pelos revolucionários do século XVIII.

Tendo em consideração que para entender as principais questões em torno do liberalismo e do neoliberalismo é preciso atentar para as transformações histórico-conceituais que demarcam essas teorias/ideologias, destaca-se, também, o desenvolvimento de práticas neoliberais em contraponto ao contexto de "Estado de bem-estar".

Por fim, apresenta-se um discurso crítico sobre o modo (ou as influências) que a educação pode estar submetida aos "moldes neoliberais". Concluímos atentando para a necessidade de uma formação crítica e bem definida, pensada para além do âmbito da construção de um "sujeito-empreendedor".

As narrativas aqui apresentadas estiveram direcionadas, portanto, em exibir a influência das propostas liberais em diferentes contextos políticos, sociais e econômicos, mas focalizando, especificamente, essas influências no campo educacional e, a partir disso, no âmbito das políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ABILIO, Ludmila Costhek. Uberización: De la iniciativa empresarial a la autogestión subordinada. Psicoperspectivas. **Individuo y Sociedad**, v. 18, n. 3, 15 nov. 2019.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.

APPLE, Michael. **Educando à direita:** mercado, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

CÁCERES, Florival. **História Geral**. São Paulo, Moderna, 1996.

COSTA, Silvio. A Comuna de Paris e o internacionalismo proletário. **Novos Rumos**, v. 26, 2002, p. 21-24.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

ENGELS, F.; MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. **Uma genealogia das teorias e modelos do estado de bem-estar social**. BIB 46, 1998, pág. 39-78.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FRIGOTTO, G. A PRODUTIVIDADE DA ESCOLA IMPRODUTIVA 30 ANOS DEPOIS: REGRESSÃO SOCIAL E HEGEMONIA ÀS AVESSAS. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, 30 jun. 2015.

GADOTTI, Moacir. **Saber aprender**: Um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. Um olhar sobre Paulo Freire, Congresso Internacional Évora, 2000.

HARVEY, David. O neoliberalismo. **História e implicações. São Paulo: Loyola**, 2005.

HOBSBAWM, Eric. **A Era das Revoluções:** Europa 1789 – 1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOBSBAWM, Eric. A Revolução Francesa. In: HOBSBAWM, Eric. **A Era das Revoluções** (cap. 3). São Paulo, Paz e Terra. 5 ed, 1986.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996.

MARX; Karl. Contribuição para a Crítica da Economia Política. Lisboa, 1971.

MILL, J. S.. The Claims of Labour. In: Essays on Economics and Society, 1824-1845. CW IV, Toronto: University of Toronto Press, 1967.

PERONI, Vera M. V.; CAETANO, Maria R.; ARRELARO, Lisete R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. **RBPAE**, v. 35, n. 1, p. 35-56, jan./abr. 2019.

SAFFIOTI, Heleieth. **A Mulher na Sociedade de Classes**: mito e realidade. Petrópolis, Vozes, 1976.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Democratizar está muito para além do Estado e do sistema político. **Utopias**, 2016.

WALLERSTEIN, Immanuel. As agonias do liberalismo. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política [online]. 1994, n. 34, pp. 117-134.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EPT: O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE EGRESSOS E EGRESSAS NA VIDA INSTITUCIONAL?

MÁRCIA GIRLENE E SILVA
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE/campus Olinda, marcia.girlenel@reitoria.ifpe.edu.br;

BERNADINA SANTOS ARAÚJO DE SOUZA
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Atua no curso de Licenciatura em Música e no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT/campus Olinda, bernardina.araujo@belojardim.ifpe.edu.br;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este trabalho investigativo representa um fragmento da pesquisa de mestrado em curso, respondendo à demanda da pesquisa documental. Tomando a categoria da gestão democrática como horizonte, problematizou-se a participação de estudantes egressos na dinâmica da vida institucional, a partir da realidade de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Nessa perspectiva, a pesquisa documental retratada se propôs a revelar em que medida estudantes egressos participam da gestão (democrática) do IFPE. Para atender a essa finalidade, foi construído um corpus documental, selecionado por treze documentos publicados entre os anos de 2009-2021, dos documentos institucionais e atos legais. Tem-se como expectativa uma razoável contribuição ao processo de institucionalização da gestão de acompanhamento de egressos, em um Instituto Federal de Educação, ampliando a percepção sobre o aspecto da participação desses estudantes em uma instituição de educação profissional que se projeta na perspectiva da gestão democrática.

Palavras-chave: Gestão Democrática na EPT; Acompanhamento de Egressos e Egressas; Instituto Federal de Educação.

INTRODUÇÃO

O tema sobre o acompanhamento de egressos e egressas na Educação Profissional e Tecnológica apresenta considerável carência de aprofundamento, no âmbito da pesquisa acadêmica. Este esforço de pesquisa documental é parte integrante de uma pesquisa de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, contemplando a participação de egressos e egressas na vida do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, a partir de textos legais que integram o corpus documental da instituição. No contexto analisado, tomou-se a Gestão democrática como importante categoria analítica. A partir desse marco, foram oportunizados entendimentos acerca das relações presentes, implicadas na dinâmica institucional.

Etimologicamente, a palavra egresso significa: adj. "aquele que se ausentou; que se distanciou; que já não faz parte de um grupo. Substantivo masculino: aquele que deixou de fazer parte do convento. Ação ou efeito de se afastar; afastamento, saída, egressão, afastamento, saída, retirada"[1].

No contexto escolar analisado, tomando-se como referência o Regulamento de Acompanhamento de Egressos do IFPE (PERNAMBUCO, 2015, p. 2), no seu Art. 2º, destaca-se a seguinte definição: "é considerado Egresso o aluno que efetivamente concluiu os estudos regulares, estágios e outras atividades previstas no plano de curso e está apto a receber ou já recebeu o diploma.". Como parte da política de gestão deste acompanhamento, objetiva-se a interlocução entre instituição de ensino e a comunidade egressa.

A partir do descritor egresso, foi possível perceber que há notável carência de estudos, sobretudo, envolvendo o contexto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Brasil. A visibilidade de tal lacuna torna premente a necessidade em problematizar o contexto, que envolve esse nível de formação, considerando possíveis observações sobre a participação desses sujeitos na vida institucional, a partir dos parâmetros da gestão democrática em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

Neste sentido, a falta de dados coletados dos egressos e egressas, na instituição, revelou consideráveis fragilidades na efetivação da política

1 Consultado em https://www.dicio.com.br/egresso/

de acompanhamento desses sujeitos. Ao ampliar os limites do contexto particular, dado o microcontexto analisado, percebeu-se que a temática é pouco tratada, em âmbito educacional no Brasil, no que se refere, especificamente, aos Institutos Federais, enquanto rede.

No entanto, as transformações, recentemente ocorridas, têm promovido mudanças na relação formação profissional e mundo do trabalho, demandando, por vez, um acompanhamento intensivo e institucionalizado dos egressos e egressas, em decorrência da relevância deste segmento na construção de diálogos e reflexões, nas diversas instâncias da vida institucional. Dentre as contribuições, podem-se destacar a contribuição sobre seu próprio universo de atuação, oferta de elementos que subsidiarão possíveis diálogos entre instituição formadora e o mundo do trabalho e a retroalimentação de possíveis sugestões de melhorias para a Instituição, ressignificando sua participação como sujeito integrante e participativo da comunidade acadêmica.

A expansão da rede federal, a partir dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, trouxe desafios diversos, dentre eles, uma concepção de educação profissional que suplanta aquelas que se limitam à formação tecnicista ou neotecnicista. O novo cenário, composto pela criação dos IFs, demandou outra concepção de educação e trabalho, assim como o alinhamento dessas categorias às dimensões humana e cultural.

O quadro abaixo apresenta os dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP)[2], referente ao número de egressos ou, conforme termo utilizado na PNP, concluintes, por ***campus***, com base nos anos de referências 2017, 2018 e 2019. Observa-se que os números são expressivos e demonstram o quanto a instituição de ensino pode fortalecer sua gestão por meio das contribuições oriundas da comunidade egressa, favorecendo a abertura aos espaços institucionais e a participação desta em um contexto de gestão democrática (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2020).

Quadro 1- Número de egressos por *campus* do IFPE

Unidade de ensino	concluintes			Unidade de ensino	concluintes		
	2017	2018	2019		2017	2018	2019
Campus Abreu e Lima	75	62	73	*Campus* Ipojuca	608	75	25

2 Plataforma Nilo Peçanha – anos de referência 2017,2018 e 2019. Disponível em: http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/

Unidade de ensino	concluintes			Unidade de ensino	concluintes		
	2017	2018	2019		2017	2018	2019
Campus Afogados da Ingazeira	243	161	155	*Campus* Jaboatão dos Guararapes	117	73	83
Campus Barreiros	341	589	135	*Campus* Olinda	61	185	83
Campus Belo Jardim	399	237	181	*Campus* Palmares	68	72	189
Campus Cabo de Sto. Agostinho	85	159	147	*Campus* Paulista	119	48	99
Campus Caruaru	340	450	106	*Campus* Pesqueira	503	574	99
Campus Garanhuns	169	279	354	*Campus* Recife	1.767	1505	952
Campus Igarassu	139	184	157	*Campus* Vitória de Sto. Antão	320	433	118
				TOTAL	**5.355**	**5.079**	**3.038**

Fonte: Autoria própria (2021), adaptado da PNP

Dando continuidade à abordagem dos Institutos Federais, é sabido que os mesmos foram criados pela Lei nº 11.892/2008, a partir das antigas instituições federais de EPT, por intermédio da adesão destes ao modelo proposto pelo Ministério da Educação, concebidas como as instituições pluricurriculares e multicampi (reitoria, ***campus***, ***campus*** avançado, polos de inovação e polos de educação a distância), especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) (BRASIL, 2008).

A supracitada legislação e a rede que lhe deu sustentação e amparo concederam aos Institutos Federais autonomia administrativa, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, ressignificando o papel social e político da rede e definindo um modelo de gestão comprometido com os parâmetros da educação democrática.

Nessa perspectiva de um processo educacional democrático, o acompanhamento de egressos envolve diversos desafios. Assim, implementá-lo como um processo contínuo de apoio à gestão institucional, a partir de uma estrutura de sistema para tratamento das informações, requer um comprometimento de gestão. A existência de uma interação efetiva entre instituição de ensino e a comunidade egressa permite a esta o acesso aos espaços institucionais, interligados por uma gestão do tipo democrática e participativa que valoriza os segmentos interno e externo da instituição de ensino. Para Luck (2009), a gestão democrática pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, conforme afirma a seguir:

> A democracia constitui-se em característica fundamental de sociedades e grupos centrados na prática dos direitos humanos, por reconhecerem não apenas o direito de as pessoas usufruírem dos bens e dos serviços produzidos em seu contexto, mas, também, e, sobretudo, seu direito e seu dever de assumirem responsabilidade pela produção e melhoria desses bens e serviços. (LUCK, 2009, p.70).

Complementado por Libâneo (2015), ao destacar que as escolas têm por principal objetivo a formação científica e cultural dos alunos, visando à preparação para a vida profissional, cultural e cidadã e, para isso, necessitam de procedimentos e meios organizacionais:

> A organização e a gestão da escola dizem respeito à estrutura de funcionamento, às formas de coordenação e gestão do trabalho, ao provimento e utilização dos recursos materiais e financeiros, aos procedimentos administrativos, às formas de relacionamento entre as pessoas. (LIBÂNEO, 2015, p. 3).

Neste sentido, considera-se que a organização e a gestão da escola implicam no conjunto das relações e interações entre os sujeitos que se manifestam em seus espaços físicos com o propósito de alcançar objetivos, integrando-se às práticas educativas, de modo que a escola seja um contínuo espaço de aprendizagem e formação (BRASIL, 1996; LIBÂNEO, 2015).

A organização escolar é definida por Libâneo (2015, p. 4) como um conjunto de "normas, diretrizes, ações, procedimentos e práticas que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros, intelectuais e a coordenação e acompanhamento do trabalho das pessoas, em função de objetivos".

No entanto, esses elementos da organização implicam em gestão, mediante a construção de meios para gerenciar pessoal, tarefas, processo, condições e modos em relação às decisões tomadas para atendimento aos objetivos institucionais (LIBÂNEO, 2015).

Considera-se, ainda, que há diferentes formas de gestão, o que dependerá da instituição em relação aos seus objetivos, o significado da participação ou não dos sujeitos nos processos de trabalho e nas decisões institucionais. Neste sentido, a gestão democrática e participativa são formas de gestão que coadunam com o propósito da discussão em relação à participação de egressos e egressas na gestão democrática institucional.

Assim, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892 de 2008, possibilitou um novo cenário para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. No entanto, constitui-se como desafio a formação integral dos sujeitos. "Uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos" (BRASIL, 2007, p. 41).

Neste sentido, a exigência de um modelo de gestão escolar que possibilite à instituição o cumprimento de sua função social com vistas à formação integral do cidadão, faz-se necessário, pois a formação política dos sujeitos se configura em um aprendizado democrático, elemento fundamental para a formação humana e cidadã.

Corroboram com esse debate Kuenzer e Grabowski (2006, p. 16), ao afirmarem que "a gestão estratégica é resultante da integração entre gestão pedagógica e gestão administrativa e que sua função é assegurar as condições necessárias à consecução das finalidades e objetivos da educação profissional.". Neste sentido, é importante considerar que a gestão democrática não se limita aos aspectos da administração escolar, envolve, também, os aspectos pedagógicos, cuja participação se apresenta como um importante elemento de ligação para configurá-la.

A partir da mudança de paradigma de uma gestão centralizada para uma gestão democrática, a participação dos segmentos interno e externo, e, em específico, da comunidade egressa, terá papel relevante junto à instituição de ensino. Portanto, analisar como os documentos institucionais e atos legais tratam sobre a participação dos egressos e das egressas na vida institucional, na perspectiva da gestão democrática, poderá revelar em que medida essa participação é consolidada.

PERCURSO METODOLÓGICO

A proposta de discussão apresentada, no título deste trabalho, é parte integrante de uma pesquisa de mestrado, em andamento. Com isso, o recorte escolhido para esta apresentação se refere ao tratamento dado a um considerável ***corpus*** documental, formado por atos normativos internos à instituição pesquisada, produzidos no seu próprio âmbito, assim como outros, elaborados externamente, de caráter e abrangência nacional. Essa fase do trabalho denominou-se pesquisa documental, e seus achados, certamente, contribuirão com a reflexão proposta acerca da participação de egressos e egressas na dinâmica institucional de

um Instituto Federal, estabelecendo diálogos com a categoria gestão democrática.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa documental guarda estreita semelhança com a pesquisa bibliográfica. A principal diferença entre as duas é a natureza das fontes. Enquanto, na pesquisa bibliográfica, os assuntos abordados recebem contribuições de diversos autores, na pesquisa documental, os materiais utilizados, geralmente, não receberam ainda um tratamento analítico, por isso, são entendidos como fontes primárias.

No contexto desta investigação, a pesquisa documental se estruturou a partir da organização de um ***corpus*** documental, composto por atos normativos de caráter geral e ou institucional, que regulam e orientam ações voltadas à política de acompanhamento de egressos e egressas em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Considerando o contexto de excepcionalidade, demarcado pela COVID-19, que acarretou a observância de um distanciamento social, adotou-se que a consulta aos documentos fosse realizada por meio eletrônico, através de plataformas digitais, sem que fosse gerado nenhum prejuízo ao processo de coleta de informações.

A pesquisa documental em pauta adotou como referência, para o processo de seleção dos documentos, aqueles que imprimem à Política de Acompanhamento de Egressos institucional, seu caráter regulatório, a qual definiu as relações desenvolvidas entre esses estudantes e a instituição, com a qual manterão vínculo, ainda, por cinco anos. Também se consistiu em um levantamento descritivo de documentos acerca do referido acompanhamento, oferecendo destaque aos recortes textuais, que tratam da participação de egressos e egressas na vida institucional, tomando-se como parâmetro a gestão democrática.

Nesse sentido, os documentos selecionados para análise foram os seguintes: a) Projeto de Desenvolvimento Institucional - PDI (2009-2013 e 2014-2018), b) Projeto Político Pedagógico Institucional (2012), c) Estatuto do IFPE (2009), d) Regimento Geral do IFPE (2012), e) Comissão Própria de Avaliação do IFPE (2018-2020), f) Regulamento de Acompanhamento de Egressos do IFPE (2015), g) Documento do Fórum Permanente dos Cursos Técnicos do IFPE (2014), h) Fórum dos cursos de Licenciaturas (2012), i) Regulamento geral dos grupos de pesquisa do IFPE (2021), j) Sistema de Avaliação da Educação Superior (2014), l) Relatório de Gestão (2016 e 2017), m) Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de EPT (2003-2007), n) Relatório de

auditoria operacional em ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2011-2012).

A partir da análise dos referidos documentos, foram levantadas as principais contribuições sobre o acompanhamento de egressos e egressas que denotaram espaços de participação na vida institucional do IFPE.

DIÁLOGOS COM OS DOCUMENTOS

Ao descrever o percurso investigativo, apresentam-se, a seguir, por meio de quadros, informações contemplativas das principais características dos documentos, destacando suas contribuições que regulam e ou orientam a relação da instituição com seus estudantes egressos.

Neste sentido, o quadro 2 apresenta alguns documentos institucionais que regulamentam o seu funcionamento interno, produzidos no contexto das atividades administrativas.

Quadro 2 – Documentos Institucionais do IFPE (2009 – 2019)[3]

Principais características do documento	Função do documento	Principais contribuições sobre o acompanhamento de egressos/egressas
Projeto de Desenvolvimento Institucional - PDI (Publicados em períodos de 2009-2013 e de 2014-2018 - PRODIN)	Permitirá ao IFPE planejar e executar o fazer acadêmico de forma democrática e aberta aos interesses da sociedade.	2009-2013 – Mencionam o Programa de Estímulo à Permanência do Aluno: acompanhamento dos Egressos - algumas propostas de ações: Implantação de banco de dados para acompanhamento dos egressos; Programa de acompanhamento dos egressos por meio da avaliação junto às empresas. 2014-2018 – Criam título da seção no índice do PDI: Políticas de atendimento aos discentes. Conteúdo da seção: Acompanhamento dos Egressos
Projeto Político Pedagógico Institucional -PPPI (Publicado em 2012 - PRODEN)	Estabelece políticas para o fazer acadêmico, com vistas à consolidação da missão institucional e do fortalecimento das dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão	Garantir que o currículo esteja articulado com o mundo do trabalho, por meio do levantamento de demandas, facilitando a inserção dos estudantes egressos.

3 Extraído do site do IFPE. https://portal.ifpe.edu.br/

Principais características do documento	Função do documento	Principais contribuições sobre o acompanhamento de egressos/egressas
Estatuto do IFPE (Publicado em 2009 - PRODIN)	Apresenta as finalidades, características, objetivos da Instituição, sua organização, sua gestão, o Regime Acadêmico e do Patrimônio	Indica o segmento dos egressos na composição dos membros representantes para o Conselho Superior.
Regimento Geral do IFPE (Publicado em 2012 – PRODIN)	Disciplina a organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, técnicas, administrativas e acadêmicas do IFPE	Compete à Pró-Reitoria de Extensão – PROEXT - definir a política de acompanhamento do itinerário profissional e acadêmico do egresso.
Relatório de Gestão (Publicação em 2016 e em 2017 - PRODIN)	Documento de prestação de contas. É entendido como uma forma de se apresentar à sociedade como a Instituição empregou os recursos orçamentários públicos na consecução das suas atividades finalísticas por meio das ações de ensino, pesquisa e extensão.	2016- Extensão: Implementação da política de egressos junto aos *Campi*; 2017- Menciona no Macroprocesso da Pró-Reitoria de Extensão: Êxito Acadêmico e Relações de Trabalho e acompanhamento de Egressos;
Comissão Própria de Avaliação do IFPE – CPA (Ciclo 2018-2020 – PRODIN)	Conduzir os processos de avaliação interna relacionados aos cursos superiores do Instituto.	Relatório 2018 – Menciona-se como meta a implantação da Política de Acompanhamento de Egressos. Relatório 2019 –informa existir o acompanhamento de egresso feito pelos *campi* por existir uma política aprovada;
Regulamento de Acompanhamento de Egressos do IFPE (Publicado em 2015 - PROEXT)	A verificação da empregabilidade, a adequação da formação técnica em diálogo com as exigências do mundo produtivo, e a continuidade dos estudos após a conclusão do curso.	Nas dimensões da extensão; apoio ao egresso, por meio de um conjunto de ações, bem como a identificação de cenários, junto ao mundo produtivo, e retroalimentação do processo de ensino, pesquisa e extensão. Sobre cursos de extensão: Os cursos podem ser oferecidos inclusive para estudantes egressos.
Regulamento geral dos grupos de pesquisa do IFPE (Publicado em 2021 - PROPESQ)	Normatizar os critérios para criação, acompanhamento e produção dos grupos de pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).	Poderão compor os grupos de pesquisa do IFPE os egressos do IFPE, entre outros, que se interessem pela produção do conhecimento.

Principais características do documento	Função do documento	Principais contribuições sobre o acompanhamento de egressos/egressas
Documento do Fórum Permanente dos Cursos Técnicos do IFPE (Publicado em 2014 – PRODEN)	Discutir, planejar e propor políticas e ações de desenvolvimento para o ensino, pesquisa e extensão no âmbito dos Cursos Técnicos	Composição: permite um representante de estudante egresso dos Cursos Técnicos.
Fórum dos cursos de Licenciaturas (Publicado em 2012 – PRODEN),	Discutir, planejar e propor políticas e ações de desenvolvimento para o ensino, pesquisa e extensão no âmbito das Licenciaturas	Composição: permite um representante de estudante egresso dos Cursos de Licenciaturas

Fonte: Autoria própria (2021)

O IFPE, por meio da Resolução nº 57/2018, instituiu a Política de Riscos que se configura como a "declaração de intenções e nas diretrizes gerais relacionadas à gestão de riscos e aos controles internos". E, neste sentido, tem como alguns de seus princípios, no Art. 6, Inciso I - alinhamento estratégico aos documentos institucionais de gestão [...] e IV- transparência nos resultados. O que significa dizer da necessidade de monitoramento nas diretrizes institucionais, correlacionando os documentos. Deste modo, os diversos documentos apresentados aqui precisam dialogar entre si, e, diante da abordagem, neste trabalho, também, com a proposta da política de acompanhamento de egressos, que está vigente, mas sem a devida implementação (PERNAMBUCO, 2018).

Com isso, o impacto da implementação de uma política de acompanhamento de egressos, em uma instituição de ensino, permite o fortalecimento de relações proporcionadas entre a gestão institucional e à comunidade egressa e, por sua vez, desdobramentos nos demais segmentos. Assim, é possível afirmar que os efeitos de uma política vão desde novos direcionamentos para tomada de decisões, impactos no planejamento institucional ao redirecionamento de ações e estratégias. Neste sentido, quando se verificam, diante dos documentos, lacunas de informações, conforme é notado nos relatórios institucionais da Comissão Permanente de Avaliação do IFPE (CPA), nos quais o assunto é abordado sem estruturação, nota-se também a falta de uma institucionalização de um sistema de informações.

Outro ponto a ser tratado consiste no conjunto de documentos, como o Estatuto do IFPE (2009), que aborda a constituição do Conselho Superior do IFPE (CONSUP), o Fórum dos cursos de Licenciaturas e o

Fórum permanente do ensino técnico de nível médio, que garantem espaço de representação para os egressos, além do Regulamento geral dos grupos de pesquisa do IFPE, que garante a participação da comunidade egressa na composição de grupos de pesquisas.

Neste sentido, Kuenzer e Grabowski (2006, p. 16) afirmam que "o estabelecimento de formas democráticas que conduzam a uma efetiva gestão da educação profissional implica tomar como ponto de partida a sua concepção e as suas finalidades no âmbito da Educação Nacional".

Sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (IFPE, 2009-2013 e 2014-2018), observa-se que esse documento trata sobre os egressos de modo generalizado, não contemplando questões próprias a esse grupo de estudantes. Embora haja documento que oriente sobre a sua elaboração, inclusive, indicando onde e como deve ser tratada a temática do acompanhamento de egressos, a exemplo do PDI, considerado como relevante ferramenta de gestão[4].

Nos Relatórios de Gestão do IFPE, nos anos de 2016-2017, são mencionadas como metas dos planos de ação das áreas de ensino (PRODEN) e de desenvolvimento institucional (PRODIN), a elaboração de projeto de avaliação interna para os cursos técnicos nos ***campi*** e a implementação de projeto piloto de um Sistema Interno de Avaliação dos Cursos Técnicos. No entanto, nos relatórios dos anos seguintes, estas metas não aparecem como realizadas e, também, não constam mais nos planos de ação.

No quadro a seguir, são contemplados os atos legais selecionados, nos quais compreendem instrumentos que publicitam as ações da administração pública.

4 texto-o-pdi-como-ferramenta-de-gestao-orientacoes-para-elaboracao-1-1.pdf (ifpe.edu.br)

Quadro 3 – Princípios e funções dos documentos analisados (2004 – 2014)[5]

Principais Características do documento	Função do documento	Principais contribuições sobre o acompanhamento de egressos/ egressas
Sistema de Avaliação da Educação Superior – SINAES (2014)[1]	A partir desses três eixos: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, o Sinaes avalia todos os aspectos, que giram em torno deles, principalmente, o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações.	A avaliação dos egressos (dos cursos superiores) estará relacionada às atividades de ensino, pesquisa e extensão e nas políticas de atendimento aos estudantes.
Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de EPT – SETEC/MEC (2003-2007). Publicada em 2009.	Possibilita realizar uma importante leitura de dados e vem, de certa maneira, corroborar o atributo de qualidade e de credibilidade que a Sociedade Brasileira confere à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.	A pesquisa revela-se como uma ferramenta estratégica para avaliar o processo de inserção dos mesmos no mundo do trabalho, o seu perfil e a percepção dos egressos em relação à formação recebida na sua trajetória de aluno nas instituições da Rede Federal de EPT.
Relatório de auditoria operacional em ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – TCU (2011-2012). Publicação: Brasília, junho de 2013.	Avaliar a atuação dos Institutos Federais com relação aos seguintes temas à sua atuação finalística: evasão; arranjos produtivos locais; integração acadêmica, entre as áreas de pesquisa e extensão; inserção profissional dos alunos no mercado de trabalho; infraestrutura e suporte à prestação dos serviços educacionais.	São observadas como as ações de inserção profissional, os casos do acompanhamento de egressos, do fomento ao empreendedorismo e da promoção de estágios estão sendo operacionalizadas pelos Institutos Federais.

Fonte: Autoria própria (2021)

Considerando o quadro referente aos atos legais, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que está voltado para avaliação institucional dos cursos superiores, contém indicadores que tratam sobre o acompanhamento de egressos como critério para, não só reconhecimento e avaliação de instituições e cursos, mas, também, vislumbra os impactos da formação quanto à gestão institucional, qualidade dos cursos, por exemplo. A inserção profissional do egresso e a sua participação

5 Extraído do site do IFPE. https://portal.ifpe.edu.br/

na vida da instituição formadora são critérios para a qualidade educacional desenvolvida pela IES (BRASIL, 2004).

Outro documento, que se destaca no âmbito nacional, verifica-se que foi realizada Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007), com objetivo de analisar a formação técnica de nível médio oferecido pelas instituições da Rede Federal de EPT no que concerne a três aspectos, a saber: continuidade dos estudos, após a conclusão do curso técnico, a empregabilidade dos egressos e a avaliação pelos egressos quanto à formação técnica recebida (BRASIL, 2009).

No documento, é considerado que "o resultado destas pesquisas é imprescindível para o planejamento, definição e retroalimentação das políticas educacionais das instituições" (BRASIL, 2009, p. 10).

As iniciativas de acompanhamento de egressos também foram objeto de investigação, tendo sido citadas no Relatório de Auditoria Operacional em ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pelo Tribunal de Contas da União (TCU), em 2013, que considera que "o acompanhamento de egressos representa política que permite a avaliação da adequabilidade da capacitação fornecida pelos Institutos Federais às demandas do setor produtivo" (BRASIL, 2013, p. 43).

Como análise, a auditoria apontou, no respectivo relatório, que não foram detectadas ações estruturadas pelos Institutos Federais, sendo tais informações necessárias, pois fornecem subsídios para tomada de decisão e avaliação devida das ações gerenciais adotadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo revelar em que medida egressos e egressas participam da vida institucional do IFPE, a partir de uma investigação de dados baseada na pesquisa documental, que envolveu fontes advindas da própria instituição.

Outrossim, utilizaram-se dados dos atos legais da administração pública que subsidiaram diretrizes, garantindo espaços de participação para esta comunidade egressa.

As informações advindas dos documentos revelaram no âmbito da instituição e, à luz dos atos legais, a falta de uma cultura institucional quanto às iniciativas em relação ao acompanhamento de egressos e à implantação de um sistema para este acompanhamento. O contraponto

das ações anunciadas pela instituição, nos documentos, em relação ao que preconiza a orientação do documento para construção do PDI, e, ainda, como está explicitado, no relatório de auditoria (2013), revelam a fragilidade ou inexistência, em alguns documentos, sobre a relação entre instituição e comunidade egressa, tendo, como consequência, a falta de garantia de espaços institucionais e, consequentemente, ausência de participação a partir da não previsão institucionalmente.

Neste sentido, este trabalho investigativo corroborou com as reflexões sobre as relações de um Instituto Federal com o seu corpo de estudantes egressos, pensado e projetado na direção da gestão democrática, baseado numa perspectiva de educação emancipatória. A análise documental apontou para aspectos passíveis de revisão, que merecem maior atenção e acompanhamento no que se refere à efetiva participação desses estudantes na vida institucional do IFPE.

Corroborando, também, com a elaboração de um Produto Educacional, que será proposto ao final da pesquisa empírica, anexado à dissertação como parte constituinte do trabalho final do curso de mestrado, em andamento.

Diante do exposto, tem-se como expectativa uma razoável contribuição ao processo de institucionalização da gestão de acompanhamento dos egressos e das egressas em cursos técnicos e superiores, ampliando a percepção sobre o aspecto da participação desses/dessas estudantes na vida institucional.

Para isso, vislumbra-se a aproximação dos diferentes atores envolvidos na construção e reelaboração constante de uma instituição de educação profissional que se projeta na perspectiva da gestão democrática.

A gestão democrática implica a efetivação de um novo paradigma de organização e gestão, numa perspectiva coletiva e participativa de decisão. Deste modo, é preciso considerar novos desafios, superando uma gestão centralizadora e com modelo apenas de uma administração restrita. Portanto, constituir uma gestão democrática e participativa, na instituição de ensino, é reconhecer a importância dos segmentos internos e externos, bem como de integrar e relacionar as áreas de administrativas e pedagógicas enquanto processos que constituem local de formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007).** Organizadores: PATRÃO, Carla Nogueira & FERES, Marcelo Machado. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_ docman&view=download&alias=6696-relatoriopesquisa-redefederal&Itemid=30192. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Diário Oficial da União, 30 dez. 2008, Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Relatório de auditoria operacional em ações da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Disponível em: https://expansaodosinstitutosfederais.files.wordpress.com/2015/08/relatorio-de-auditoria-educacao-profissional-tcu-2013.pdf, 2013. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**, 2007. Disponível em: Microsoft Word - DOCUMENTO REFERENCIAL PARA A EDUCAÇÃO PROFISIONAL TÉCNICA – (mec.gov.br). Acesso em: 25 de ago 2020.

EGRESSO. *In*: DICIO. **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: https://www.dicio.com.br/egresso/. Acesso em: 21 out. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008. Disponível em: file:///C:/Users/marci/Downloads/Metodos_e_Tecnicas_de_Pesquisa_Social_An.pdf. Acesso em 6 set. 2021.

KUENZER, A.Z.; GRABOWSKI, G. A gestão democrática da Educação Profissional: desafios para sua construção. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional**

Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base. Brasília, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos.** Secretaria Municipal de Educação de Cascavel–PR, 2015.

LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo Curitiba 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf . Acesso em 6 de ago. de 2021.

PERNAMBUCO. IFPE. Resolução Nº 54 de 15 de dezembro de 2015. Dispõe sobre o Regulamento de Acompanhamento de Egressos do IFPE. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2015/Acesso em 14 nov. 2019.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA**. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. PNP 2020 (Ano Base 2019). Disponível em: http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html. Acesso em: 18 jun. 2021.

SINAES. **Sistema Nacional de Avaliação de Curso Superior**. In: INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília – DF. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/sinaes, 2014. Acesso em: 18 jun 2021.

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE): UM ESTUDO DA SUA EXECUÇÃO ORÇAMENTÁRIA E FINANCEIRA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFS).

JOÃO ANTÔNIO DA COSTA FAUSTO

PABLO AURÉLIO LACERDA DE ALMEIDA PINTO

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais ou IFs) são Autarquias Federais de ensino, vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), que também ofertam educação básica e, portanto são contempladas com recursos do PNAE. Apesar do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão gerenciador, publicar em seu sítio eletrônico várias informações sobre os recursos movimentados e utilizados no Programa, tem-se uma enorme dificuldade de se encontrar dados específicos sobre as escolas federais em uma única plataforma. Diante deste cenário, o presente artigo teve a intenção de analisar a execução orçamentária e financeira do PNAE nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), durante os anos de 2010 a 2019, com o intuito de contribuir para a gestão eficiente dos recursos públicos. Os dados foram extraídos utilizando-se de consultas aos diversos sistemas gerenciais do Governo Federal, tais como: Sistema Integrado de Administração Financeira (SIAFI), Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP), Tesouro Gerencial (TG), aos Relatórios de Gestão de cada Instituto Federal, além da realização de consultas aos dados dos Censos Escolares de 2010 a 2019, realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), à Plataforma Nilo Peçanha (PNP) 2020, ao Portal da Transparência do governo federal, ao Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC) e ao SIGA BRASIL. Pelo caráter descritivo da pesquisa, analisaram-se os recursos do PNAE enviados a todos os Institutos Federais, o que propiciou investigar como ocorreu a execução orçamentária e financeira em cada Instituição, além de outras variáveis. Os resultados da pesquisa mostraram que os IFs possuem uma execução orçamentária do PNAE muito heterogênea, com instituições que executaram o orçamento disponibilizado ao Programa quase em sua integralidade (97,64%) e outras que se quer o executaram no período dos 10 anos analisados. O mesmo acontece na execução financeira do PNAE nos IFs, contudo com números bem abaixo da orçamentária, tendo a instituição com melhor desempenho apresentado apenas 64,15% das despesas liquidadas. Foram também investigados os principais obstáculos enfrentados pelos IFs na execução do PNAE e a partir da obtenção desses dados, foi realizada uma estratégia empírica para estimar, por

regressão linear múltipla, o impacto dos fatores explicativos na utilização desses recursos.

Palavras-Chaves: Alimentação Escolar. Programa Nacional de Alimentação Escolar. Institutos Federais. Execução orçamentária e financeira. Agricultura Familiar. Desenvolvimento Local Sustentável. Regressão linear múltipla

EVALUATION OF THE NATIONAL PROGRAM FOR SCHOOL FOOD (PNAE): A STUDY OF ITS BUDGETARY AND FINANCIAL EXECUTION IN THE FEDERAL INSTITUTES OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY (IFS).

ABSTRACT

The National School Feeding Program (PNAE) offers school meals and food and nutrition education actions to students at all stages of public basic education. The Federal Institutes of Education, Science and Technology (Federal Institutes or IFs) are Federal Education Autarchy, linked to the Ministry of Education (MEC), which also offer basic education and, therefore, receive resources from the PNAE. Despite the fact that the National Education Development Fund (FNDE), the managing body, publishes on its website various information about the resources moved and used in the Program, it is extremely difficult to find specific data on federal schools in a single platform . In view of this scenario, this study aimed to analyze the budgetary and financial execution of the PNAE in the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs), from 2010 to 2019, in order to contribute to the efficient management of public resources. Data were extracted using queries to the various management systems of the Federal Government, such as: Integrated Financial Administration System (SIAFI), Integrated Planning and Budget System (SIOP), Managerial Treasury (TG), to Management Reports each Federal Institute, in addition to consulting the 2010-2019 School Census data, carried out by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), the Nilo Peçanha Platform (PNP) 2020, the federal government's Transparency Portal , the Electronic Citizen Information Service (e-SIC) and SIGA BRASIL. Due to the descriptive character of the research, the PNAE resources sent to all Federal Institutes were analyzed,

which allowed us to investigate how the budget and financial execution occurred in each institution, in addition to other variables. The research results showed that the IFs have a very heterogeneous budget execution of the PNAE, with institutions that executed the budget made available to the Program almost in its entirety (97.64%) and others that either executed it in the period of the 10 years analyzed. The same happens in the financial execution of the PNAE in the FIs, however with numbers well below the budget, with the institution with the best performance having presented only 64.15% of the liquidated expenses. The main obstacles faced by the FIs in the execution of the PNAE were also investigated and based on these data, an empirical strategy was carried out to estimate, by multiple linear regression, the impact of explanatory factors in the use of these resources.

Keywords: School Feeding. National School Feeding Program. Federal Institutes. Budget and financial execution. Family farming. Sustainable Local Development. Multiple linear regression

INTRODUÇÃO

A história da alimentação escolar nas escolas do Brasil nos remete necessariamente aos anos de 1930 e 1940. Segundo (1), movimentos sociais nessa época já pleiteavam merenda escolar, através de iniciativas de arrecadação de fundos para fornecer alimentos aos alunos.

Nesse período, o Governo Federal não tinha vínculo com essas iniciativas, mas o então Instituto Nacional de Nutrição (INN), fundado em 1946 pelo Governo Vargas, observou a importância da alimentação escolar, da permanência dos estudantes nas escolas, e também a diminuição da desnutrição infantil no país e defendia a proposta do governo federal oferecer alimentação escolar. Entretanto, não foi possível concretizá-la na década de 1940, por indisponibilidade de recursos financeiros (2).

A década de 1950 foi um marco para a alimentação escolar no Brasil, pois nela foi elaborado um abrangente Plano Nacional de Alimentação e Nutrição, denominado Conjuntura Alimentar e o Problema da Nutrição no Brasil. É nele que, pela primeira vez, se estrutura um programa de merenda escolar em âmbito nacional, sob a responsabilidade pública (3).

Ainda nos anos 1950, mais precisamente, em 31 de março de 1955, o então presidente da República Juscelino Kubitscheck de Oliveira assinou o Decreto n. 37.106, criando a Campanha da Merenda Escolar (CME). Com o passar do tempo, o nome dessa campanha sofreu diversas modificações e somente em 1979 passou a denominar-se Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), conhecido popularmente por “merenda escolar” (1).

Atualmente, o PNAE é considerado um dos maiores programas na área de alimentação escolar do mundo e é o único com atendimento universalizado (2).

O PNAE é regulamentado pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, sendo o mais antigo programa do governo federal na área de alimentação escolar e tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional, e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período em que permanecem na escola (4).

Gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PNAE garante, por meio da transferência de recursos financeiros aos municípios, estados e escolas federais, a alimentação escolar dos

alunos da educação básica das escolas públicas, federais, filantrópicas, comunitárias e confessionais do país, seguindo os princípios do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) (4).

Segundo (5) e a (6) (atualizada pela Resolução CD/FNDE nº 04, de 2 de abril de 2015), do total dos recursos financeiros repassados para o PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) devem ser utilizados na compra de gêneros alimentícios provenientes da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e as comunidades quilombolas.

Diferentes atores vêm agindo na implantação e execução desse programa, com especial destaque para agricultores familiares, gestores públicos, técnicos e extensionistas. Cada um desses atua de forma diferente, mas essas diferentes atuações estão interligadas e dependem umas das outras (7).

A evolução da gestão da alimentação escolar no Brasil, no que diz respeito ao planejamento e à forma de aquisição de alimentos, tais como o processo de descentralização dos recursos, a obrigatoriedade para a compra de alimentos básicos e a determinação da lista de alimentos na elaboração de cardápios, foi determinante para o fortalecimento do PNAE e da Agricultura Familiar (8).

Agricultura familiar é um conceito que emerge, no Brasil, nos anos de 1990, para demarcar um conjunto de medidas que vinham se esboçando desde o início do período de redemocratização, voltados para a pequena produção familiar. Essa conjuntura marca o reconhecimento de uma categoria social de trabalhadores rurais no âmbito das políticas públicas (9).

Nos últimos anos, a agricultura familiar aparece como base de um modelo alternativo de desenvolvimento para o meio rural capaz de reduzir a pobreza, as disparidades de renda e o uso irracional dos recursos naturais. O debate predominante em torno da agricultura familiar trata de como torná-la mais eficiente e com maior capacidade de resistência ao mercado cada vez mais concentrado (10). Não obstante, a agricultura familiar tem se destacado também no cenário nacional nos últimos anos, o que tem disseminado uma preocupação dos governantes em subsidiar a permanência do homem no campo, considerando efetivamente sua qualidade de vida, e a sua contribuição para a zona urbana (11).

O PNAE é a principal política pública de alimentação escolar do Brasil, completando 66 anos de existência em 2021, e tem seu orçamento na

casa dos bilhões de reais, repassados aos municípios, estados e escolas federais (12).

Segundo (4), o Programa em 2019, beneficiou diariamente cerca de 42 milhões de estudantes de escolas públicas brasileiras, contou com mais de 8 mil nutricionistas e aproximadamente 73 mil conselheiros de alimentação escolar acompanhando a execução do programa, em mais de 150 mil escolas (12).

E o seu orçamento anual ultrapassa a casa de R$ 4 bilhões. Sua capilaridade territorial (presente em todos os 5.570 municípios brasileiros) e o número de beneficiários (atende diariamente mais de 40 milhões de estudantes) permitem referi-lo também como um dos maiores programas de alimentação no mundo. Tal dimensão exige do Estado brasileiro um considerável conjunto de capacidades instrumentais (recursos orçamentários, humanos e tecnológicos) para garantir sua efetivação em todas as unidades federativas (12).

Diante do enorme potencial do PNAE em fomentar o desenvolvimento local sustentável fortalecendo a agricultura familiar, a partir do grande volume de aquisições de alimentos, além da sua abrangência e relevância no campo das políticas públicas de alimentação e nutrição escolar, ressalta-se a pertinência desta pesquisa, cujo propósito é realizar uma análise da execução orçamentária e financeira do PNAE entre os anos de 2010 e 2019 na Rede Federal de educação profissional e tecnológica do Brasil, mas precisamente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais - IFs) que são Autarquias Federais de ensino vinculadas ao Ministério da Educação (MEC) que oferecem uma proposta inédita de ensino verticalizado, articulando, num só lugar, uma gama de cursos, desde o Ensino Médio/Técnico à pós-graduação.

Assim como toda política pública, esse Programa tem a necessidade de ser avaliado com objetivo de fornecer informações sobre atingimento dos seus objetivos e das suas metas, ou sobre as dificuldades encontradas em seu processo de execução. Portanto, a avaliação é considerada um dos principais instrumentos de gestão das políticas públicas.

(13) destacam que o propósito da avaliação é determinar a pertinência e alcance dos objetivos, a eficiência, efetividade, impacto e sustentabilidade do desenvolvimento. A avaliação deve proporcionar informação que seja crível e útil para permitir a incorporação da experiência adquirida no processo de tomada de decisão.

A avaliação deve ser vista como um mecanismo de melhoria no processo de tomada de decisão, a fim de garantir melhores informações,

sobre as quais eles possam fundamentar suas decisões e melhor prestar contas sobre as políticas públicas (13).

Desta forma, com o surgimento de um novo contexto político, onde o racionamento das despesas públicas é tido como prioridade, o principal questionamento que conduzirá a pesquisa é o seguinte: Como se deu a execução orçamentária e financeira do PNAE nos Institutos Federais, durante os anos de 2010 a 2019?

METODOLOGIA

A presente pesquisa classifica-se, quanto aos fins, como exploratória e descritiva. Segundo (14), a pesquisa exploratória procura entender e identificar as características e os objetivos do contexto, a fim de construir indicadores que consigam medir o desempenho. Também é classificada como descritiva, pois realizará o estudo, o registro, a análise e a interpretação dos fatos observados em relação ao processo de execução orçamentária dos Institutos Federais, no período de 2010 a 2019.

O levantamento de dados foi realizado por meio da pesquisa documental, utilizando-se de consultas ao Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI), ao Tesouro Gerencial (TG), ao Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP), que é disponibilizado pelo Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, assim como aos Relatórios de Gestão de cada Instituto Federal, além da realização de consultas aos dados dos Censos Escolares (2010 a 2019) realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), à Plataforma Nilo Peçanha (PNP), ao Portal da Transparência do governo federal, ao Sistema Eletrônico de Informações ao Cidadão (e-SIC) e ao SIGA BRASIL que é um sistema de informações do Senado sobre orçamento público federal.

A delimitação no período de análise dos dados (2010 a 2019) se deu pelo fato de que os Institutos Federais apesar de terem sido criados em 29/12/2008 (Lei 11.982), só surgiram na prática em 2009 e somente em 2010 tiveram seu orçamento inserido na Lei Orçamentária Anual, ou seja, os IFs só surgiram como Unidades Orçamentárias (UOs) no SIAFI em 2010.

E a análise dos dados vai até 2019 porque o ano de 2020 teve um comportamento atípico por conta da pandemia do Covid – 19 que se iniciou em março daquele ano, trazendo uma situação de emergência ou calamidade pública, forçando a suspensão das aulas presenciais em todo o país (Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020), desta forma, alterando

drasticamente a forma de atendimento do PNAE que passou a ter os gêneros alimentícios distribuídos em forma de *Kits* aos pais ou responsáveis dos estudantes matriculados.

Após à coleta, foi realizada uma filtragem dos dados no *software* Stata® 16 e uma estratégia empírica através de um método econométrico para se avaliar os efeitos das variáveis de infraestrutura (tipo de localização do *Campus* , se o *Campus* possui cozinha e se o *Campus* possui refeitório) e de mão de obra dos IFs (quantidade de profissionais de nutrição e quantidade de profissionais da alimentação) na execução orçamentária e financeira do PNAE.

O estudo utilizou análise de regressão linear múltipla e os testes estatísticos para validação dos modelos estimados. Para (15), o poder explicativo do modelo de regressão múltipla é dado pela estatística denominada R^2R^2 ajustado, ela representa o percentual de variância da variável dependente captado pelas variáveis explicativas. Segundo (16), para verificar a significância conjunta das variáveis explicativas é utilizado o teste F, e para significância individual utiliza-se o teste t, ambos com nível de significância de 5%.

As análises dos dados, coletados da Base do Censo Escolar 2019, foram realizadas no *software* Stata® 16. Para tanto, foram calculadas as estatísticas descritivas (o número de observações (Obs.), a média(Mean), o desvio-padrão (Std. Dev.), o mínimo (Mín) e o máximo (Máx).) e realizados testes de hipóteses, no intuito de descrever as características das variáveis do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para facilitar a compreensão do objeto pesquisado, serão apresentados primeiramente os dados físicos e financeiros gerais do PNAE, no período de 2010 a 2019. Trata-se do levantamento de dados do montante que foi destinado ao Programa pelo FNDE e a quantidade de alunos contemplados, no geral, envolvendo dados de escolas municipais, estaduais e federais. Posteriormente, serão apresentados os dados, no específico, com uma análise dos dados dos recursos do Programa direcionados aos Institutos Federais.

A Tabela 1 demonstra que na execução orçamentária, foram empenhados cerca de 99,40% do orçamento total disponibilizado e quanto à execução financeira foram liquidados 99,05% e pagos 99,03% dos

recursos envolvidos, por esse prisma verifica-se, portanto, a efetividade na execução orçamentária e financeira geral do PNAE.

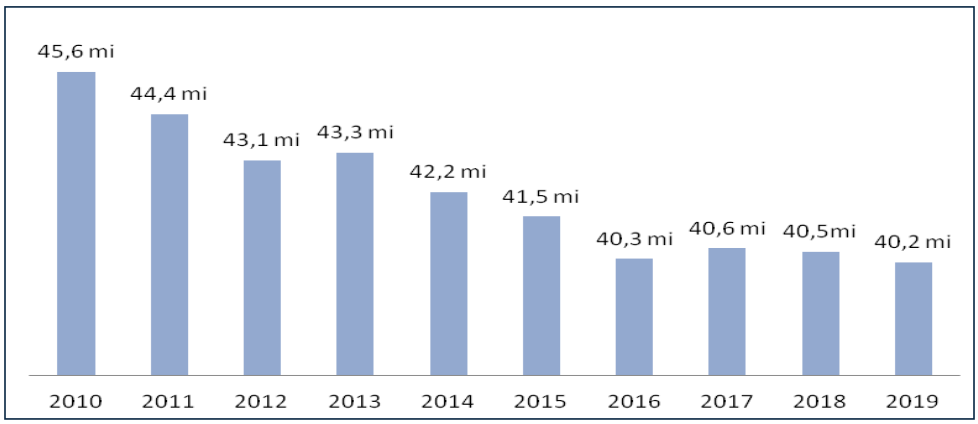
Tabela 1 - Execução orçamentária e financeira geral do PNAE.

ANO	DOTAÇÃO	EMPENHADO	LIQUIDADO	PAGO
2010	3.054.232.737,00	3.038.969.418,00	3.035.792.099,00	3.035.324.996,00
2011	3.094.156.556,00	3.058.042.888,00	3.053.653.992,00	3.053.185.234,00
2012	3.361.000.000,00	3.313.396.552,00	3.309.470.748,00	3.309.268.550,00
2013	3.548.334.541,00	3.547.607.928,00	3.542.838.224,00	3.542.185.721,00
2014	3.710.356.776,00	3.704.211.192,00	3.697.969.519,00	3.697.564.282,00
2015	3.775.436.284,00	3.771.412.786,00	3.764.635.272,00	3.763.567.604,00
2016	3.482.605.538,00	3.476.606.046,00	3.427.701.246,00	3.427.306.429,00
2017	3.959.365.138,00	3.905.879.642,00	3.894.072.417,00	3.893.493.952,00
2018	4.046.960.840,00	4.042.473.774,00	4.025.723.776,00	4.025.169.952,00
2019	4.023.693.011,00	3.979.930.485,00	3.959.983.359,00	3.959.194.865,00
TOTAL	36.056.141.421,00	35.838.530.711,00	35.711.840.652,00	35.706.261.585,00

Fonte: Elaboração própria com base em dados obtidos no Painel do Orçamento Federal.

Observa-se na Figura 1 que, no período estudado, o número esteve sempre acima dos 40 (quarenta) milhões de alunos, atingindo em 10 anos um total de quase 422 milhões de alunos atendidos. Nota-se uma queda entre 2010 a 2016 em cerca de 5 (cinco) milhões de alunos, contudo de 2016 a 2019 é possível identificar uma certa estabilidade no número de atendimento.

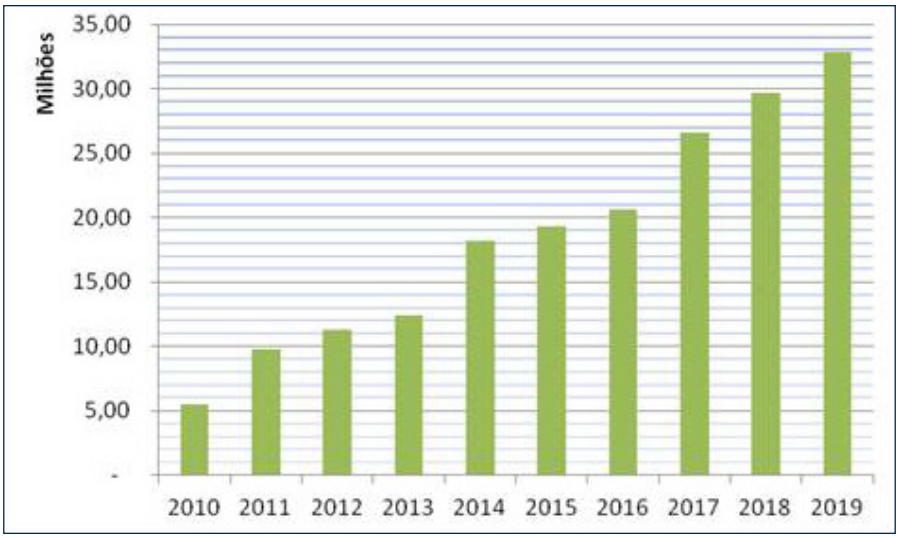
Figura 1 – Quantidade de alunos atendidos pelo PNAE (2010-2019)



Fonte: Adaptado FNDE (2021).

Pode ser observado, na Figura 2, o crescimento ano a ano do orçamento do PNAE destinado aos Institutos Federais passando de pouco mais de 5,5 milhões de reais em 2010 para quase cerca de 33 milhões de reais em 2019, ou seja, o orçamento mai do que sextuplicou em 10 anos de estudo do Programa, claro que guardadas as devidas proporções, já que não houve atualização monetária do valores comparados.

Figura 2 - Orçamento do PNAE destinado aos Institutos Federais (2010 – 2019).



Fonte: Tesouro Gerencial

Fazendo-se uma relação dos dados orçamentários gerais do PNAE com o montante do Programa destinado a atender especificamente os Institutos Federais (IFs), nota-se na Tabela 2 que são números quase incomparáveis, pois se apresentam em unidades de medidas diferentes, o Orçamento Geral do PNAE está na casa dos bilhões, enquanto que a parte direcionada aos IFs está na casa dos milhões de reais. No período estudado (2010 – 2019), os 38 (trinta e oito) Institutos Federais receberam juntos um total de R$ 186.201.843,01 (cento e oitenta e seis milhões, duzentos e um mil, oitocentos e quarenta e três reais e um centavo) que representa apenas 0,52% do orçamento total do Programa (escolas federais, municipais e estaduais).

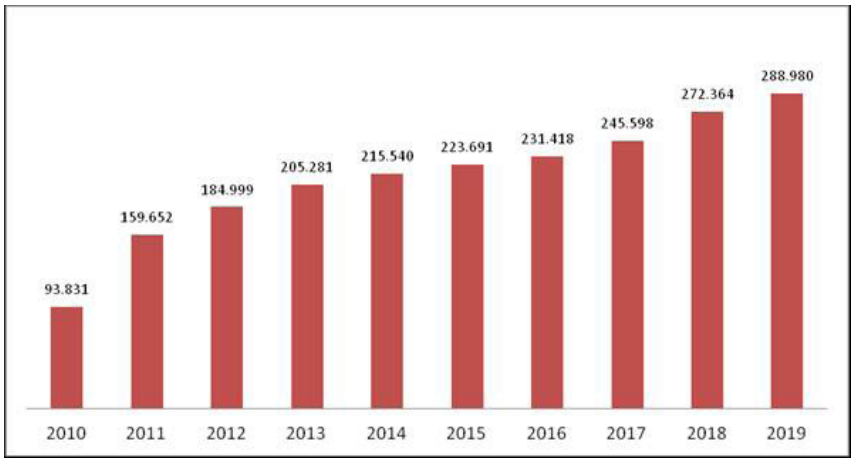
Tabela 2 - Comparativo do orçamento geral do PNAE com a parte destinada aos Institutos Federais (2010 – 2019).

ANO	DOTAÇÃO PNAE	DOTAÇÃO PNAE (IFs)
2010	3.054.232.737,00	5.506.140,00
2011	3.094.156.556,00	9.769.380,00
2012	3.361.000.000,00	11.285.220,00
2013	3.548.334.541,00	12.378.680,00
2014	3.710.356.776,00	18.214.340,00
2015	3.775.436.284,00	19.334.236,00
2016	3.482.605.538,00	20.653.040,00
2017	3.959.365.138,00	26.579.381,60
2018	4.046.960.840,00	29.643.930,00
2019	4.023.693.011,00	32.837.495,41
TOTAL	**36.056.141.421,00**	**186.201.843,01**

Fonte: Painel do Orçamento Federal eTesouro Gerencial.

Analisando os dados físicos do PNAE nos Institutos Federais , visualiza-se na Figura 3 que, no recorte temporal estudado, o número de alunos contemplados pelo Programa triplicou passando de 93.831 (noventa e três mil, oitocentos e trinta e um) para 288.980 (duzentos e oitenta e oito mil, novecentos e oitenta) alunos, isso deve-se dentre outros fatores à forte expansão que essas Instituições de Ensino tiveram nesses 10 anos, aumentando o número de unidades pelo país e consequentemente o número de alunos matriculados.

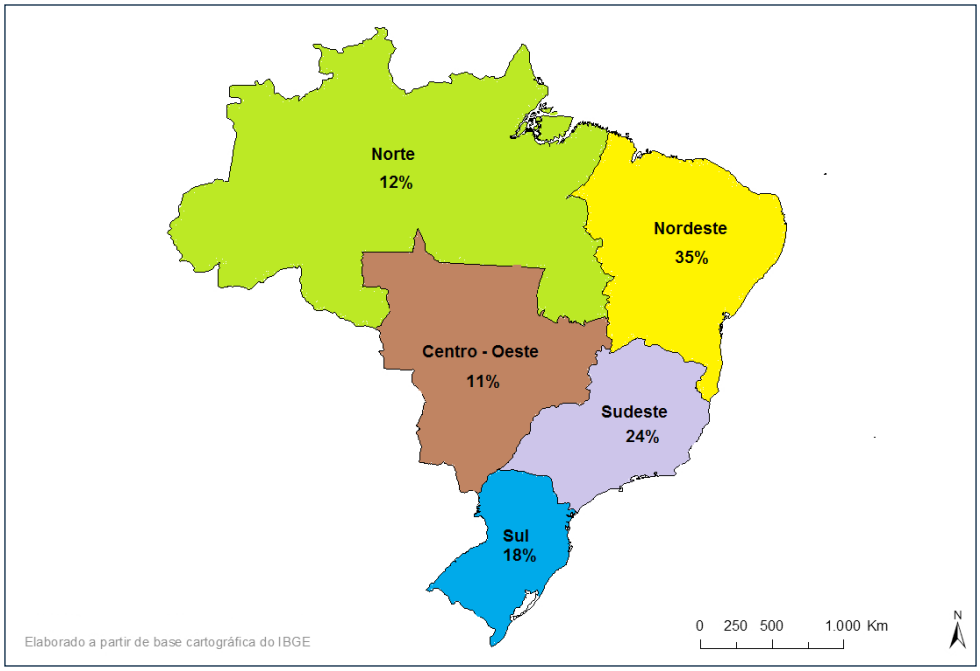
Figura 3 – Quantidade de alunos atendidos pelo PNAE nos IFs (2010 – 2019).



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do FNDE (2021).

Examinou-se também, nesta Pesquisa, a distribuição espacial dos *Campi* dos Institutos Federais pelo Brasil e foi constatado que das 599 unidades de ensino, a maior parte está localizada na região Nordeste (35%), seguida pela região Sudeste com 24%, a região Sul apresentou 18%, a região Norte 12% e por último a região Centro-Oeste com 11% dos *Campi*, conforme demonstrado no mapa apresentado na Figura 4.

Figura 4 - Mapa com a distribuição dos *Campi* dos IFs por região brasileira.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor com dados extraídos na PNP 2020 (Ano base 2019).

Ao se analisar a execução orçamentária e financeira do PNAE nos Institutos Federais, nos anos de 2010, 2015 e 2019, tem-se uma realidade totalmente diferente da visão global, quando se juntam instituições federais, estaduais e municipais, pois nesse prisma a execução do Programa foi de quase 100%.

Na parte orçamentária, foram executados em média (valores empenhados) cerca de 53% do orçamento, enquanto que na execução financeira foram liquidados apenas cerca de 18% e pagos 13% do orçamento disponibilizado pelo FNDE aos Institutos Federais para utilização no PNAE, conforme apresentado no Quadro 1.

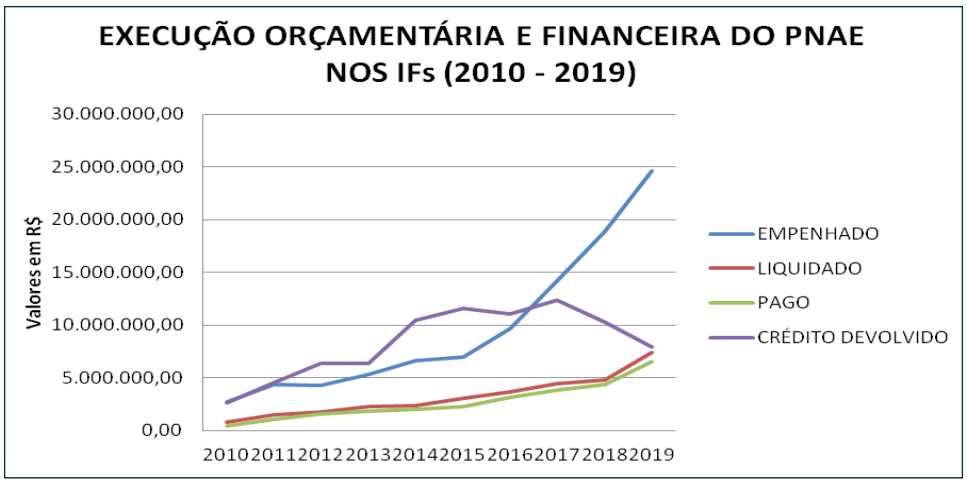
Quadro 1 – Execução orçamentária e financeira do PNAE nos IFs (2010, 2015 e 2019).

ANO	ORÇAMENTO DO PNAE PARA OS IFs	EXECUÇÃO ORÇAMENTÁRIA (EMPENHADO)	%	EXECUÇÃO FINANCEIRA (LIQUIDADO)	%	EXECUÇÃO FINANCEIRA (PAGO)	%
2010	5.506.140,00	2.666.283,77	48%	773.652,54	14%	410.589,82	7%
2015	19.334.236,00	6.956.603,58	36%	3.025.880,69	16%	2.244.643,19	12%
2019	32.837.495,41	24.637.226,62	75%	7.390.440,42	23%	6.550.811,45	20%

Fonte: Elaborado pelo próprio autor com dados extraídos do Tesouro Gerencial.

Analisando a evolução do desempenho dos IFs na execução orçamentária e financeira do PNAE no período de 2010 – 2019, identifica-se, na Figura 5, um crescimento exponencial na curva dos valores empenhados a partir de 2015 e consequentemente uma queda expressiva nos valores de créditos devolvidos a partir de 2017. Já na execução financeira, têm-se as curvas dos valores liquidados e pagos sempre em crescimento, porém um crescimento bem menor do que o da parte orçamentária.

Figura 5 – Execução orçamentária e financeira do PNAE nos IFs (2010 – 2019).



Fonte: Elaborado pelo próprio autor com dados extraídos do Tesouro Gerencial.

ESTRATÉGIA EMPÍRICA

A estratégia empírica para estimar o impacto dos fatores relacionados e explicativos na execução orçamentária e financeira do PNAE nos

Institutos Federais foi a regressão linear múltipla. Foram estimados três modelos: no primeiro modelo de regressão (Modelo 1), os números das despesas empenhadas foram analisados; em seguida, foram analisados os números das despesas liquidadas, no segundo modelo de regressão (Modelo 2). Por fim, os números das despesas pagas foram analisados na regressão (Modelo 3). Com relação à formalização matemática dos modelos estimados, para testar satisfatoriamente a hipótese realizada neste estudo, partiu-se dos pressupostos da teoria do comportamento planejado de (17), chegando-se às seguintes especificações empíricas:

$$Despesas\ empenhadas = \beta_0 + \beta_1 (tp\_localização\ i) + \beta_2 (cozinha\ i) + \beta_3 (refeitório\ i) + \beta_4 (qtde\_nutricionista\ i) + \beta_5 (qtde\_prof\ alimentação\ i) + \varepsilon i \quad (1)$$

$$Despesas\ liquidadas = \beta_0 + \beta_1 (tp\_localização\ i) + \beta_2 (cozinha\ i) + \beta_3 (refeitório\ i) + \beta_4 (qtde\_nutricionista\ i) + \beta_5 (qtde\_prof\ alimentação\ i) + \varepsilon i \quad (2)$$

$$Despesas\ pagas = \beta_0 + \beta_1 (tp\_localização\ i) + \beta_2 (cozinha\ i) + \beta_3 (refeitório\ i) + \beta_4 (qtde\_nutricionista\ i) + \beta_5 (qtde\_prof\ alimentação\ i) + \varepsilon i \quad (3)$$

Em que:

$tp\_localização_i$: *tipo de localização do Campus (urbano ou rural).*
$cozinha_i$: *se o Campus possui cozinha.*
$refeitório_i$: *se o Campus possui refeitório.*
$qtde\_nutricionista_i$: *quantidade de profissional nutricionista no Campus .*
$qtde\_prof\ alimentação_i$: *quantidade de profissional da alimentação.*

Na Tabela 3, são apresentadas as medidas descritivas das variáveis do estudo: o número de observações (Obs.), a média(Mean), o desvio-padrão (Std. Dev.), o mínimo (Mín) e o máximo (Máx).

Tabela 3 - Estatística descritiva das variáveis

Variáveis	Obs.	Mean	Std. Dev.	Mín	Máx
Despesas empenhadas	297	77003.81	98203.72	60	732532
Despesas liquidadas	186	36222.41	53331.75	0	551953.5
Despesas pagas	174	35000.19	44615.4	597,62	438650.5
Quantidade de profs. de nutrição	297	0.7474747	0.6261762	0	3
Quantidade de profs. de alimentação	297	3.538721	4.604568	0	20

Fonte: Elaborada pelo próprio autor com dados extraídos do *software* Stata® 16

As Tabelas 4, 5 e 6 apresentam as estimações dos modelos de regressão linear múltipla. Os efeitos das variáveis explicativas na execução orçamentária e financeira do PNAE nos Institutos Federais foram analisados de acordo com a seguinte estratégia: estimou-se três modelos de regressão múltipla (o Modelo 01 com a variável sendo as despesas empenhadas, o Modelo 02 voltado para as despesas liquidadas e o Modelo 03 focando nas despesas pagas) para captar os efeitos das variáveis tipo de localização do *Campus* (urbano ou rural), se o *Campus* possui cozinha, se o *Campus* possui refeitório, quantidade de profissionais de nutrição e quantidade de profissionais da alimentação no *Campus* .

No Modelo 1, foram observados 297 *Campi* dos IFs que empenharam o orçamento do PNAE em 2019 e a quantidade de profissionais da alimentação (β = 3658.076 e p = 0,018) teve um efeito positivo e significativo nas despesas empenhadas, ou seja, a cada profissional de alimentação contratado, o valor das despesas empenhadas aumentam em média R$ 3.658,076 corroborando com os resultados obtidos nas justificativas dos IFs sobre a baixa ou não execução do Programa, com poder explicativo de 4,36% (F = 2,93, $p - valor$ = 0,0436).

Tabela 4 - Efeitos dos fatores relacionados às despesas empenhadas.

Variáveis	Modelo 1 – Despesas empenhadas			
	β	Std. Err.	t	p
Localização do Campus	7439.265	14999.45	0.50	0.620
Possui cozinha	-3517.349	20580.38	-0.17	0.864
Possui refeitório	4437.816	16044.87	0.28	0.782
Quantidade de profs. de nutrição	17739.55	10170.2	1.74	0.082
Quantidade de profs. de alimentação	3658.076	1533.217	2.39	0.018

Variáveis	Modelo 1 – Despesas empenhadas			
	β	Std. Err.	t	p
F(*p*)		2.93 (7, 289)		
R^2		0.0662		
R^2 Ajustado		0.0436		

Fonte: Elaborada pelo próprio autor com dados extraídos do *software* Stata® 16

No Modelo 2, foram analisados 186 ***Campi*** dos IFs que liquidaram o orçamento disponibilizado pelo PNAE em 2019, e a variável quantidade de profissionais de nutrição ($\beta = 16050.82$ e $p = 0,026$) teve efeitos positivos e significativos, com poder explicativo de 5,29%. Ou seja, em média, a cada profissional de nutrição inserido no quadro de um ***Campus*** , a liquidação das despesas aumenta cerca de R$ 16.050,82, mais uma vez corroborando com os problemas enfrentados listados pelos IFs.

Tabela 5 - Efeitos dos fatores relacionados às despesas liquidadas.

Variáveis	Modelo 2 – Despesas liquidadas			
	β	Std. Err.	t	p
Localização do Campus	12972.39	10266.63	1.26	0.208
Possui cozinha	7009.036	14973.92	0.47	0.640
Possui refeitório	2813.177	11318.58	0.25	0.804
Quantidade de profs. de nutrição	16050.82	7126.138	0.25	0.026
Quantidade de profs. de alimentação	896.7991	1008.147	0.89	0.375
F(*p*)		2.48 (7, 178)		
R^2		0.0888		
R^2 Ajustado		0.0529		

Fonte: Elaborada pelo próprio autor com dados extraídos do *software* Stata® 16

No Modelo 3, foram observados 174 ***Campi*** dos IFs que procederam com pagamentos utilizando recursos do PNAE, em 2019, e a quantidade de profissionais de nutrição ($\beta = 15676.57$ e $p = 0.009$) $(\beta = 0{,}149,\ \mathrm{p-valor} = 0{,}023)(\beta = 0{,}149,\ \mathrm{p-valor} = 0{,}023)$, teve efeitos positivos e significativos O ajuste do modelo foi significativo (F = 3,35 p <0,087), e o poder explicativo de todo o modelo foi de 8,70%. Isto é, a contratação de um profissional nutricionista para um ***Campus*** faz com que suas despesas pagas aumentem em R$ 15.676,57

Tabela 6 - Efeitos dos fatores relacionados às despesas pagas.

Variáveis	Modelo 3 – Despesas pagas			
	β	Std. Err.	T	p
Localização do *Campus*	12821.83	8936.529	1.43	0.153
Possui cozinha	1638.246	12330.33	0.13	0.894
Possui refeitório	-1174.887	9354.865	-0.13	0.900
Quantidade de profs. de nutrição	15676.57	5926.985	2.64	**0.009**
Quantidade de profs. de alimentação	1117.341	851.3888	1.31	0.191
F(*p*)		3.35 (7, 166)		
R^2		0.1239		
R^2 Ajustado		0.0870		

Fonte: Elaborada pelo próprio autor com dados extraídos do *software* Stata® 16

Diante dos resultados apresentados nas estimações dos modelos de regressão múltipla 1, 2 e 3, pode-se constatar que fatores relacionados à mão de obra, como a quantidade de profissionais de nutrição e quantidade de profissionais da alimentação (cozinheiro(a), merendeiro(a) e auxiliar de cozinha), têm um impacto significativo na execução orçamentária e financeira do PNAE.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade desta Pesquisa foi a realização de uma análise detalhada da execução orçamentária e financeira do PNAE nos Institutos Federais, no período de 2010 a 2019, bem como a identificação dos principais entraves enfrentados por essas instituições para a execução do Programa. Para isso, procurou-se fazer uma investigação descritiva, utilizando-se de dados secundários, na intenção de expor em que condição se encontra a utilização dos recursos destinados ao Programa Nacional de Alimentação Escolar nos IFs.

A investigação demonstrou a grandeza dos números do PNAE que, nos dez anos estudados por esta Pesquisa, movimentou um orçamento na casa dos 36 (trinta e seis) bilhões de reais e contemplou cerca de 422 milhões de alunos, ou seja, mais de 40 milhões de alunos por ano. No âmbito dos Institutos Federais, o orçamento disponibilizado pelo FNDE para utilização no PNAE, no período de 2010 – 2019, apresentou-se na casa dos 186 milhões de reais, que representa apenas 0,52% do orçamento total do Programa, atendendo cerca de 2 milhões de discentes.

Lançando um olhar sobre a execução orçamentária e financeira do PNAE, foi constatado que no aspecto geral o Programa apresenta

números fabulosos, pois foram empenhados cerca de 99,40% do orçamento total disponibilizado, liquidados 99,05% e pagos 99,03% dos recursos envolvidos. Contudo a execução do Programa nos Institutos Federais apresenta números bem diferentes com apenas 53% do orçamento empenhado, 17% liquidados e 15% pagos, no período analisado.

Vale salientar que a execução orçamentária e financeira dos IFs apresentou uma considerável evolução a partir de 2016 tendo seus números quase triplicados, isso pode ser explicado pelo fato de que até 2015, a maioria dos Institutos ainda estar inaugurando ***Campi***, muitos em sedes provisórias, sem a mínima estrutura para se preparar e ofertar alimentação aos alunos, desta forma, tendo que proceder com a devolução de grande parte do orçamento recebido e não utilizado. Os números demonstraram que apenas 43 ***Campi*** executaram o PNAE em 2010 e que em 2019 já foram 282 unidades que executaram o orçamento do Programa.

No estudo, também se pôde verificar a distribuição geográfica dos Institutos Federais no Brasil. As 38 instituições estão presentes em todos os Estados brasileiros, com cerca de 599 ***Campi*** que se apresentam em maior número na Região Nordeste, cerca de 35%, desta forma essa Região também fica com a maior parte do orçamento do PNAE, cerca de 33%, haja vista que o mesmo é calculado levando-se em consideração a quantidade de alunos matriculados, tendo como base o censo escolar do ano anterior.

Buscou-se também, neste estudo, identificar uma relação de causalidade entre os fatores tidos como obstáculos para a execução do Programa e o desempenho orçamentário e financeiro dos IFs, para tanto, procurou-se realizar uma estratégia empírica, mediante uma regressão linear múltipla, para se estimar o impacto dos fatores relacionados e explicativos na execução orçamentária e financeira do PNAE nos Institutos Federais.

Para tanto, foram estimados três modelos e constatado que fatores relacionados à mão de obra, como quantidade de nutricionistas e profissionais da alimentação no ***Campus***, impactam significativamente a execução do Programa nas instituições.

Logo, pode-se concluir, após a realização desta Pesquisa, que não existe uma homogeneidade entre os Institutos Federais na execução do PNAE, porém no geral o Programa Nacional de Alimentação Escolar teve uma baixa execução nessas instituições, no período de 2010 a 2019, mesmo com um crescimento de 47% do orçamento disponibilizado pelo

FNDE, tendo a Instituição que apresentou o melhor desempenho, na execução financeira, liquidando apenas 64,15% do orçamento, gerando assim uma enorme falta de utilização de grande parte dos recursos desse relevante Programa. Desta forma, faz-se necessário pesquisas mais aprofundadas, ouvindo todos os atores envolvidos no processo, a fim de se propor um resedenho ou uma reformulação dessa política pública para atendimento às escolas federais, pois como foi visto ele se adéqua muito mais às escolas municipais e estaduais que ofertam exclusivamente educação básica. Vale ressaltar, a evolução dos IFs na execução do PNAE nos últimos 05 anos estudados, principalmente no ano de 2019, mas ainda está muito longe do ideal que seria a utilização total dos recursos disponibilizados.

Por último, acredita-se que os resultados desta Pesquisa possam contribuir para a avaliação dessa eminente política pública que é o PNAE, podendo produzir repercussões para um uso mais eficaz dos recursos públicos e novas pesquisas sobre a temática para refletir sempre numa melhor prestação de serviços à coletividade.

REFERÊNCIAS

(1) CHAVES, L. G. Políticas de Alimentação Escolar. 93 p.: il. **(Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Profuncionário;12).** 4ª ed. atualizada e revisada - Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil, 2013.

(2) DIAS, L. B.; ESCOUTO, L. F. S. Um breve histórico sobre alimentação escolar no Brasil. **Revistas eletrônicas FAIP**, 2016, Vol. 3, N. 5.

(3) MALAGUTI, J.M.A. **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): desafios para a inclusão dos produtos da agricultura familiar na merenda escolar de Itapecerica da Serra –SP.** 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas e Organizações Públicas) - Universidade Federal do Estado de São Paulo, Osasco, 2015.

(4) https://www.fnde.gov.br/programas/pnae Acesso em: 15 mar.2020

(5) BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004,

11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 17 jun. 2009.

(6) BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4620-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26,-de-17-de-junho-de-2013. Acesso: 13 de mar 2020.

(7) SILVA, José Ribeiro da; JESUS, Paulo. **Os desafios do novo rural e as perspectivas da agricultura familiar no Brasil**. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/1407/457>. Acesso em: 10 fev 2020.

(8) SARAIVA, Elisa Braga et al. **Panorama da compra de alimentos da agricultura familiar para o Programa Nacional de Alimentação Escolar.** Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 927-935, abr. 2013.

(9) OLIVEIRA, I. L.; ASSUNÇÃO, H. H. T. de.; BARBOSA, R. C.; STURZA, J. A. I. A Agricultura Familiar e estratégias de reprodução social nos assentamentos rurais de Mato Grosso: Caso do Assentamento Fazenda Esperança em Rondonópolis – MT. In: Encontro Nacional de Geografia Agrária, 21, 2012, Uberlândia. Anais... Uberlândia: 2012. Disponível em: < http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eix os.html>. Acesso em 06 abr. 2020.

(10) SILVA, Paulo Segundo et al. Agricultura familiar: um estudo sobre a juventude rural no município de serra do mel – RN. Revista Verde (Mossoró – RN – Brasil) v.1, n.1, p. 54-66 janeiro/junho de 2006.

(11) FERREIRA, Patrícia Aparecida et al. **Estado e agricultores familiares**: uma análise interpretativa sobre o desenvolvimento rural no Sul de Minas Gerais. Rev. Eco. Soc. Rur., Piracicaba, p.767-792, out. 2009.

(12) SILVA, E. M.; ARAGÃO, P. C. M.; PEDELHES, M. O.; MAGALHÃES, I. L. A.; COSTA, A. J. B. Programa Nacional de Alimentação Escolar: Uma Análise da

Prestação de Contas de Municípios da Região Metropolitana de São Paulo. **RACE: Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, v. 16, n. Ed. Especial, p. 43-72, 2017.

(13) TREVISAN, A. P.; BELLEN, H. M. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. Revista de Administração Pública, vol. 42, n. 3, p. 529-550, 2008.

(14) VIEIRA, Valter Afonso. As tipologias, variações e características da pesquisa de marketing. Revista da FAE,Curitiba, v. 5, n. 1, p. 61- 70, jan./abr. 2002.

(15) GUJARATI, D.N. **Econometria básica.** São Paulo: Makron Books; 2000.

(16) MADDALA, G.S**. Introdução à econometria**. Rio de Janeiro (RJ): LTC; 2003.

(17) AJZEN, I. The theory of planned behavior. Organ Behav Hum Decis Process 1991; 50(2):179–211.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO E O PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO- METAS PARA EDUCAÇÃO - PMGEPE/ME

MARCIA AURELIA NAZÁRIO
Doutorada em Educação da Universidade Federal de Pernmbuco- UFPE, marcia.nazario@ufpe.br

LUCIANA ROSA MARQUES
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPE, luciana.marques@ufpe.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O estudo em tela é fruto de uma pesquisa em andamento de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Tem como objeto a análise da implementação de políticas públicas de *Accountability* na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Metodologicamente, traz dados iniciais de uma revisão de literatura acerca da temática do Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para Educação – PMGEPE/ME (2007) no tocante as relações com uma política de *Accountability*. O objetivo do estudo é analisar as políticas de *Accountability* na rede estadual de Pernambuco tomando como referência o Programa de Modernização da Gestão.

Palavras-chave: Política Educacional; Programa de Modernização da Gestão – Metas para Educação - PMGEPE/ME ; *Accountability* na educação.

INTRODUÇÃO

A oferta da educação no Brasil apresenta o crescimento da atenção dada a avaliações em larga escala, e seus resultados vêm sendo vistos como indicadores para quantificar numericamente a qualidade da educação. É notória a ênfase em contabilizar quantitativamente, com interesse em ranquear índices numéricos para avaliação de desempenho das escolas utilizando testes estandardizados. Essas avaliações são utilizadas não só no sentido de prestação de contas, mas também no sentido de responsabilização dos sujeitos que compõem a escola.

O termo ***Accountability*** é visto normalmente como denso e polissêmico. Muitas são as formas de compreendê-lo no campo das políticas. Neste estudo elegeremos a compreensão trazida por Afonso (2009), a qual associa à educação três elementos articulados: avaliação, prestação de contas e responsabilização.

No Brasil, nas últimas décadas, observa-se o aumento nas estratégias de avaliações padronizadas, com características a serem produzidas fora do ambiente educacional, denominadas avaliações de larga escala (SILVA, 2016; Lindoso, 2017). Os autores apontam que os resultados das avaliações que servem para obtenção de índices são atribuídos à qualidade educacional, assim como sinalizam para a ênfase na meritocracia[1].

De acordo com Oliveira (2019), os discursos em circulação sobre a política de ***accountability*** no Nordeste brasileiro, na produção do conhecimento, revelam que a implantação de políticas de ***accountability*** significa responsabilização, prestação de contas, tendo como centralidade a avaliação em larga escala.

O interesse nesse campo de investigação se dá a partir de nossa experiência docente. Percebemos uma série de estratégias que condicionam o trabalho pedagógico à finalidade das avaliações externas. A autonomia docente fica comprometida no tocante a dar conta de técnicas e métodos que auxiliem os estudantes na realização dessas avaliações. O planejamento começa a sofrer inferências externas que buscam resultados numéricos relacionando-os com qualidade do ensino, sem levar em consideração os contextos diversificados das escolas, com suas peculiaridades. Constata-se uma forte tendência à responsabilização docente por

1 Os estudados citados trazem o sentido da meritocracia a partir da política de bonificação instituída na política educacional de Pernambuco.

meio dos resultados das avaliações em larga escala, além da competitividade gerada dentro da própria escola.

As estratégias da política de ***accountability*** começam a ser assumidas a partir do Programa de Modernização da Educação – PGE – desde o governo Campos (2007-2013) até os dias atuais.

Observa-se que a valoração dos resultados de avaliações externas foi conferida à Política Estadual de Educação, fazendo com que metas e programas de bonificação fossem implementados no sentido de destacar e elevar índices numéricos com resultados "satisfatórios", além de associar esses resultados à suposta qualidade da educação.

Esse modelo estadual de gestão pautado em gestão gerencial imprimiu um discurso duvidoso de qualidade e valorização docente.

É nesse contexto que esta pesquisa busca encontrar seu direcionamento e analisar a política de ***accountability*** na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco a partir do Programa de Modernizaão da Gestão - Metas para a educação - PMGEPE/ME.

Buscando ampliar nossa compreensão sobre esta área de estudo para perceber quais referências de ***accountability*** estão sendo adotadas na Política de Educação Básica do Estado de Pernambuco a partir do PMGEPE/ME.

2. POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

As políticas públicas para a educação no Brasil são foco de estudos e pesquisas que buscam analisar seus impactos, seus modelos e seus referenciais. Isso porque as novas configurações que desenham o Estado e suas políticas vão sendo temas de estudos na busca de proposições para os diversos problemas que emergem a todo tempo no cenário nacional.

Quando buscamos compreender a política educacional encontramos um dos seus principais formuladores, o Estado, que ocupa um papel crucial nesse processo, o de implementador das políticas. Essa demanda se apresenta como função estadual decorrente do escopo que a ele, ente estadual, é atribuído, bem como outras demandas como saúde, segurança, esporte...

Concordamos com Afonso (2009, p. 01) quando empreende a seguinte reflexão:

> (...) a estrutura institucional do Estado que contempla tais funções, ou seja, seu conjunto de órgãos, autarquias, ministérios competentes em cada setor, além desse

> processo, além do processo de financiamento e gestão. Por conta disso, normalmente costuma-se pensar o campo das políticas públicas unicamente caracterizadas como administrativo ou técnico e assim livre, portanto, do aspecto político propriamente dito, que é mais evidenciado na atividade partidária e eleitoral. Esta é uma meia verdade, dado que apesar de se tratar de uma área técnico-administrativa a esfera das políticas públicas também possui uma dimensão política.

Neste sentido, percebemos que a política pública é compreendida como o Estado em ação, fazendo-se necessário que o mesmo empreenda os melhores mecanismos e formas para sua implementação. A reflexão de Mead (1995) e a de Peters (1986 apud SOUZA, 2006) trazem a compreensão de que esse campo de estudo da política analisa o governo à luz de grandes questões públicas e, assim, entendem a política pública como a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, influenciando a vida dos cidadãos.

Compreendemos que a política educacional brasileira é marcada por desigualdades de acesso e permanência. O que se tem ao longo dessas últimas décadas (1990 e 2000) são ações governamentais orientadas em minimizar os problemas educacionais com vistas a reduzir as disparidades sociais.

Neste contexto, as políticas sociais, entre elas a educação, baseiam-se na perspectiva de amenizar as desigualdades, com a finalidade de conceder aos desprovidos de recursos materiais uma condição mínima para suprir suas necessidades.

É observável uma dualidade que se perpetua nessa nova lógica do Estado Nacional: na medida em que se vê um esforço na universalização dos direitos, ampliando a assistência social, vê-se, por outro, lado uma política com foco nos resultados e na prestação de contas.

A educação deu passos significativos em busca da democratização do acesso à educação básica, embora ainda seja necessário avançar muito mais. Esse movimento está se fortalecendo a partir da Carta Magna, defensora da autonomia dos entes federados, que criou mecanismos de descentralização do poder federal em favor da ação dos estados, mesmo que em alguns momentos prevaleça o Estado-regulador, o qual apenas fiscaliza as ações realizadas pelos entes federados.

2.1 PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para que a avaliação entrasse nas discussões das perspectivas educacionais, diferentes momentos incluindo debates e relações entre necessidades coletivas e individuais precisaram ser intensificados. A construção de um modelo que mensurasse o desempenho de alunos seguiu uma situação histórica que preconiza quais prioridades devem ser consideradas. A educação como se aplicava tendia a seguir uma demanda específica sob a ideia de construir políticas públicas de interesses arquitetados (RIBEIRO NETO, 1982).

A realidade no campo da educação brasileira atribuía à avaliação um processo quantitativo, focando em dados de rendimento escolar. Esta perspectiva foi a primeira a ser percebida.

A Sociologia tornou-se uma prerrogativa para que a avaliação educacional tomasse novas formas e, consequentemente, construísse novas estratégias. As questões sociais exigiram novas linhas de procedimentos no processo educativo, principalmente momento no pós-guerra. Os sistemas que compunham a estruturação de uma sociedade estável passaram a ter outras prioridades, e as práticas avaliativas necessitavam identificar qualidade na educação voltada à assistência no contexto econômico da sociedade (SILVA, 2015).

Sousa e Lopes (2010, p. 56) atribuem sistemas de avaliação em larga escala como frágeis e imprecisos. Observam que os interesses atribuídos pelas instituições não visavam apenas qualificar os índices de ensino, mas se tratava de um jogo de números que as instituições educacionais estabeleciam para se sobressaírem em relação às outras. A avaliação parecia não ter um propósito definido, pois não passava de números que geravam algum resultado que não beneficiava os estudantes, apenas as instituições.

O tradicionalismo praticado nas escolas fundamentava-se em obter controle e quantificação, não enfatizando o processo pedagógico que era o mais importante. As práticas avaliativas não consideravam perceber e intervir no contexto de desenvolvimento do aprendizado dos alunos (LIBÂNEO, 1994).

Novas atribuições de sistemas avaliativos, por determinação do Estado, tiveram como principal intuito promover a identificação de qualidade dos processos avaliativos nas escolas, e a avaliação deixou de ter um papel secundário para exercer a função principal como ferramenta

diagnóstica cujos resultados poderiam direcionar o objetivo desejado e posteriormente alcançado.

As novas reformas educacionais passaram a exigir comprometimento, responsabilidade e expansão para a toda a rede pública de ensino com mais rigor em prestação de contas e continuidade na divulgação de dados. (DIAS, SOBRINHO,2002 ,p.192). Com isto as decisões que precisariam ser tomadas estariam embasadas em problemas reais que necessitavam de alterações e modificações, refletindo em uma qualificação no sistema de ensino e no aprendizado dos estudantes.

O trabalho avaliativo para a educação básica não concerne apenas em identificar se procedimentos ou diretrizes estão sendo implementadas corretamente. As perspectivas que o circundam não se limitam a documentos e protocolos rigorosamente obedecidos, mas indicam se a educação básica, por ser considerada a base da formação do aluno, irá promovê-lo aos futuros níveis educacionais com a qualidade que garanta o desenvolvimento das habilidades de cada indivíduo em sua respectiva série escolar até a formação acadêmica. Esse acompanhamento abrange muitas ramificações dentro da escola, e estas precisam estar interligadas a fim de que o aluno seja acompanhado e orientado de acordo com suas necessidades e realidades. (LUCKESI, 2011).

Luckesi (2000) apresenta que:

> A avaliação da aprendizagem não é, e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam (p.17).

Avaliar a aprendizagem do aluno implica a pretensão de um trabalho participativo. O tradicionalismo, sob a perspectiva de avaliar, precisava ser desmistificado e substituído pela valorização do conhecimento individual e coletivo, trazendo para o contexto do aprendizado o conhecimento prévio do aluno e suas contribuições para a construção de uma didática de aula que contemple as habilidades de cada um.

A gestão participativa não implica apenas a escola permitir que todos participem da elaboração de novas propostas, mas também que a avaliação do aprendizado seja compartilhada, e isto se dá a partir do momento

em que o aluno tem autonomia e participa qualitativamente das atividades que dão perspectivas de aprendizado e desenvolvimento.

Segundo Paro (2002, p. 160), "a qualidade dos resultados depende não apenas de objetivos institucionais, mas também de métodos e técnicas que assegurem a construção e não segregação, ou seja, é preciso avaliar e não examinar".

Esse entendimento da qualificação dos sistemas avaliativos corrobora os sistemas frágeis que acompanhavam o desenvolvimento dos estudantes. Os exames que eram utilizados como principais indicadores dos níveis de aprendizado não traziam perspectivas que refletissem a realidade do ensino nas escolas do país. O sistema educacional estava muito fragilizado e a confiabilidade nesses sistemas avaliativos estava trazendo prejuízos aos estudantes e ao próprio processo avaliativo **(**VEIGA, 2011). Exames de larga escala que não refletiam a realidade das escolas, tampouco do aprendizado dos alunos (FREITAS, 2007, 2011).

Chueiri (2008) afirma que a avaliação não deve acontecer em momentos específicos do processo educacional. Segundo o autor, a avaliação precede a todos os momentos em que a prática pedagógica é trabalhada no processo educacional.

A avaliação acontece de maneira contínua onde a instituição escolar, utilizando as ferramentas adequadas, tem o diagnóstico no início do trabalho escolar, uma mensuração das mudanças ocorridas no período letivo e o entendimento de como o processo educacional foi eficiente no desenvolvimento do aprendizado.

Entende-se que:

> A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

O docente precisa considerar a avaliação como uma reflexão de seu trabalho no que compete ao entendimento por parte do aluno.

Segundo Bondioli (2004, p. 17), "a construção de um modelo de avaliação precisa levar em consideração o desempenho gradual de cada discente e a capacidade do professor em articular dinâmicas e processos que de fato reflitam a realidade da escola", para que a partir deste ponto

os resultados obtidos representem de fato uma avaliação, bem como configurem resultados nos processos implementados.

A avaliação não deve ser entendida como um fim a ser alcançado ou um simples resultado.

Pensar na política de avaliação educacional requer um exame maduro das pretensões que se tem no contexto atual da educação. O destaque dado a avaliação ligada à qualidade da escola, do ensino e da aprendizagem vem trazendo encaminhamentos práticos e sanções para o seio da escola.

Esse modelo de avaliação, que deriva da compreensão de accountability, discussão que faremos na próxima seção, serve apenas para apontar dados quantitativos e legitima práticas que conduzem à culpabilidade.

3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO: O PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO METAS PARA EDUCAÇÃO – PMGEPE/ME

A política educacional de Pernambuco, a partir de 2007, influência do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – começa a empreender uma política pautada em processos vincados na prestação de contas e na responsabilização. Com a Lei nº 13. 237, que instituiu a lei de responsabilidade educacional, o governo do Estado de Pernambuco, de maneira formal, inicia uma política que se baliza no campo dos resultados e da prestação de contas.

O programa de modernização da gestão – PGE – é instituído no sentido de melhorar os indicadores da educação de Pernambuco, trabalhando sob a ótica da gestão por resultados. Isso se firma como uma política pública. Nasce também o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco – SAEPE – o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco – IDEPE – e o Bônus de Desempenho Educacional – BDE.

O que podemos observar é que a política instituída por esse Estado se constitui com forte indicação de uma gestão gerencial que preza pelos resultados em detrimento dos processos vivenciados.

Sabendo das disparidades e dificuldades das unidades escolares, essa política baseia-se em formas de conferir resultados que acabam por gerar concorrência entre profissionais e escolas (Melo, 2015).

A escola começa a ser vista como local de decisão, com transferência de responsabilidades sob o discurso de descentralização de poder.

As avaliações externas, feitas fora da escola, como se fossem indicativo da qualidade educacional, corroboram o que Nardi e Schneider (2019) vêm discutindo em seus estudos sobre ***accountability:*** *"*(...) as políticas que sustentam tal sistema não somente comunicam a ideia de que os resultados de avaliações externas constituem referências para a instituição de mudanças no setor, como também operam de modo a afirmá-las como ferramenta que impulsiona a promoção da qualidade" (p.35).

Compreendemos que pensar em qualidade na educação tem a ver com processos mais amplos que verifiquem a infraestrutura, as condições do trabalho docente, das formações pedagógicas, dos recursos materiais e outras questões que só as avaliações externas não são capazes de refletir.

Barroso (2015) aponta esse fenômeno de mudanças de sentido no campo educacional trazendo o elemento da ***accountability*** que começa a ser incorporado às políticas educacionais. É possível a recriação da escola como espaço público de decisão coletiva, mantida pelo Estado, o que passa pelo desmonte do caráter pretensamente neutro que tem sido atribuído à introdução da lógica do mercado na educação, de que têm disso exemplos contundentes as políticas que sujeitam a escola à obrigação de resultados e desempenhos.

3. 1 ACCOUNTABILITY E EDUCAÇÃO

As políticas de accountability são diretamente ligadas ao recurso de gestão do serviço público, ela representa processos que trazem mecanismos como desconcentração para o processo de gestão, na tentativa de imprimir clareza e dar respostas de seus serviços à sociedade.

O Estado começa a trazer a lógica do mercado para a gestão pública, ao longo da história da educação, sob a premissa da reforma do Estado brasileiro. Dourado (2008) já traz argumento nesse sentido sob o prisma do Estado avaliador.

Afonso (2013), ao discutir o Estado avaliador, sinaliza que na década de 1990, com a entrada de organizações internacionais no campo da educação, tais como a OCDE, o Banco Mundial e outros, o Estado avaliador teria alcançado seu estágio de desenvolvimento, este marcado pela construção de sistemas de indicadores e de avaliação comparada internacional (AFONSO, 2013, p. 274).

Accountability, termo visto comumente em literaturas que versam sobre administração pública, ganhou força também no campo

educacional a partir da década de 1970, sendo fortemente associado à qualidade da educação pública. Scheineider e Nadir (2015) afirmam que, a despeito de sua imprecisão semântica, o termo accountability remete ao direito que alguém tem de exigir prestação de contas e a obrigação ou o dever de quem é chamado a prestar contas de fazê-lo (Mulgan, 2000; Schenider, 2004).

Para Mulgan (2002), accountability inclui, também, a ideia de responsabilização, com previsão de sanções ou recompensas.

Bovens (2007, p.03) afirma que especialmente em países norte-americanos accountability tem sido visto principalmente como um conceito normativo, um conjunto de comportamentos de agentes públicos. Nesse caso, ser accountable constitui uma virtude proativa e uma característica positiva de organizações e funcionários. Tem a ver com a capacidade de dar respostas, mas também com senso de responsabilidade.

Ao longo dos anos, a accountability, além de compreender questões de prestação de contas e responsabilização, integra o campo das políticas educacionais, modelos que se caracterizam como avaliação em larga escala. A utilização de accountability em educação vem sendo associada a processos de avaliação padronizados com ampla divulgação dos resultados.

Para Afonso (2010)

> Assim entendido, um modelo abrangente de accountability inclui a prestação de contas, a responsabilização e a avaliação como partes integradas e integráveis de um projeto nacional. Enquanto a prestação de contas consubstancia o momento da justificação, da informação, da produção de argumentações e da elaboração e publicização de relatórios, o pilar da avaliação caracteriza o ex-ante e o ex-post deste processo. Ou seja, ele pode tanto anteceder à prestação de contas como ocorrer entre esta e a fase da responsabilização. Quer numa ou noutra situação, a avaliação serve ao propósito de "produzir juízo de valor sobre uma determinada realidade social" permitindo a recolha, o tratamento e a análise de informações (p. 151).

As políticas de avaliação que mencionamos são ligadas a responsabilização e prestação de contas, como mecanismos de regulação de qualidade no setor da educação.

Para avaliação em larga escala estamos compreendendo uma avaliação que atinge professores, estudantes e escolas. Schneider e Nardi (2015) apontam que:

> As formas de avaliação adotadas desde então tem sido responsáveis pela implementação de mecanismos de quase mercado na educação, a partir dos quais se concretiza a remodelagem do papel do Estado na condução das políticas públicas e o fortalecimento nas formas e estratégias de controle educacional (p.02).

Os autores apontam que a avaliação com a função de recolhimento de informações para fins diagnósticos da situação educacional constitui sua função principal, o elemento estruturado de um sistema completo de accountability nesse campo. Neste caso, uma política de accountability funciona como uma ferramenta que promove pressão em toda a comunidade escolar.

Brooke (2006) aponta que no Brasil registraram-se algumas experiências de responsabilidade em sistemas estaduais de ensino, ou seja, sistemas oficiais que aplicavam testes associados a critérios de desempenho, responsabilizando os membros da equipe escolar. Nesse período a accountability era vista como fraca no chão das escolas (Fernandes e Gremaud, 2005, Andrade, 2008).

No campo educacional brasileiro, a política de accountability vem sendo incorporada pelo Estado, principalmente na educação básica. Neste sentido surge o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE, criado em 2007.

Mesmo que a accountability apresente traços de uma forma interessante de mostrar à sociedade os resultados obtidos na educação, esta vem sendo configurada como ranqueamento e responsabilização dos agentes educacionais pelos resultados obtidos.

Isso é um processo similar àquele apontado por Freitas (2012), quando elabora a tese sobre os reformuladores empresariais da educação, na qual o autor aponta um jogo de culpa que é gerado na escola como forma de achar responsáveis pelos insucessos nos resultados das avaliações. Pode ser visto, também, na própria dinâmica de uma frente adotada em nível federal.

Nessa nova função assumida pelos exames padronizados, peça destacada na constituição do indicador para um programa de accountability, não somente os alunos são responsáveis pelo seu desempenho, mas também os professores, diretores e gestores, "no sentido de mobilizá-los na busca da melhoria da qualidade de ensino" (BRASIL, 2011, p. 8).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

A Política de Educação Básica de Pernambuco evidencia reflexos da política de ***Accountability*** na qualidade educacional, o Programa de Modernização da Gestão- Metas para Educação – PMGEPE/ME traz exemplos de como a avaliação, prestação de contas e responsabilização vem dando o tom na política educacional deste Estado. A gestão escolar que outrora vinha sido ligada aos aspectos democráticos vem sendo substituída por processos de gestão por resultados, que tende a assumir o discurso neoliberal da eficiência e eficácia.

Percebemos a partir da revisão de literatura que há um discurso que defende uma política de educação que preza a qualidade e a valorização docente. No entanto, o que encontramos é uma política educacional baseada na meritocracia, que aponta e classifica sujeitos e instituições com base em resultados de avaliações em larga escala, sem observância aos contextos escolares e suas particularidades, utilizando-se da responsabilização em detrimento de processos mais amplos de compreensão da qualidade educacional.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, 2009a, 13, p. 13-29.

_____; Para uma Concetualizacao Alternativa de ***Accountability*** em Educacao. ***Educ. Soc.***, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012 Disponivel em http://www.cedes.unicamp.br acesso em 20 de outubro de 2019.

_____; Mudanças no Estado-avaliador: compartivismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.

ANDRADE, Eduardo de Carvalho. "School accountability" no Brasil: experiências e dificuldades. **Revista de Economia Política**, São Paulo, SP, v. 28, n. 3, v.111, p. 443-453, jul./set. 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a regulação das políticas públicas. Educação e Sociedade, Campinas, v 26, n 92 , esp., p 725-751, out. 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto editora, 1994.

BOVENS, M. Analysing and assessing accountability: a conceptual framework. ***European Law Journal***, v. 13, n. 4, p. 1-37, jan. 2006. Disponível em: <https://www.ihs.ac.at/publications/lib/ep7.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018.

BONDIOLI, A. **Dos indicadores às condições do projeto educativo**. In: BONDIOLI, A. BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização social no Brasil. ***Cadernos de Pesquisa*****,** v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018.

BROOKE, Nigel. **Accountability educativa en Brasil: una visión general**. Madrid: OEI, 2004. Disponível em: <http://www.oei.es/evaluacioneducativa/Brooke.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2013.

CHUEIRI, M.S.F. Concepções sobre a Avaliação Escolar. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008 (Org.)

Decreto no. 29.289, de 07 de junho de 2006. Institui o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco - PNAGE-PE, e dá outras providências. **Assembleia Legislativa de Pernambuco**. Sistema LEGISPE-Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco. Disponível em: . Acesso em: 30 jun. 2019

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. **Qualidade da educação**: avaliação, indicadores e metas. 2009. Disponível em: <http://www3.fgv.br/ibrecps/rede/ seminario/reynaldo_ paper.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação & Sociedade. V.33, n.119, p. 345-351, abr-jun. 2012b. Disponível em: . Acesso em: abril de 2019

_____. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3., Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, fev. 2011.

LINDOSO, Rosângela Cely Branco. Efeitos da política educacional de Pernambuco no trabalho docente: as contradições advindas de processos de regulação e responsabilização. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos**. Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Manga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: editora pedagógica e universitária, 1986.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

MEAD, L. M. Public Policy: vision, potential, limits. Policy currents, fevereiro: 1-4 1995.

MELO, D. V. de.Quando vai falar de IDEPE, você fala de bônus": as influências do índice de desenvolvimento da educação de Pernambuco (IDEPE) nas escolas estaduais. Recife. 2015. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação, Recife, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira. **Caminhos do pensamento**: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2002

MULGAN, Richard. Accountability: an ever-expanding concept? **Public Administration**, Oxdord, v. 178, n. 3, p. 555-573, 2000.

OLIVEIRA, Maria Angela Alves de. Discursos em circulação sobre políticas de avaliação e accountability na educação básica: estados na Região Nordeste

em foco. 2019. Tese **(Doutorado em Educação)** - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

PARO, H. V. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2005.

Programa de Modernização da Gestão Pública: **metas para a educação**. 2008f. Disponível em: . Acesso em: 25 de janeiro de 2019

Plano Plurianual 2008-2011**. Lei no 13.306 de 01** de outubro de 2007d. Disponível em: . Acesso em: 30 ago. 2019.

RIBEIRO NETTO, A. **Considerações sobre avaliação educacional**. Educação e Seleção, n.5, p.5-7, jul. 1982

SILVA, C. G. da. O Programa de Modernização da Gestão Pública do Estado de Pernambuco e a Política de Bônus: o olhar de professores e gestores da GRE mata Sul. 2016. **Dissertação (Mestrado em Educação**) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016

SILVA, R. M; CAZUMBÁ, R. S. S. **Gestão democrática e projeto político-pedagógico: estudo de caso em uma escola municipal de São gonçalo dos campos – BA**. Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria v. 4 n. 8 Jul./dez. 2015 p. 17-28

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDIR, Elton Luiz **Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-Avaliador?.** Educação temática digital. Campinas sp, v.17, n. 01, pg. 58-74. jan-abril 2015.

_____; Políticas de Accountability em Educação : perspectiva sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização. **Editora UNIJUI**- RS, 2019.

SCHEDLER, andreas. Que es la rendición de cuentas? Cuadernos de trasnparecia3 . Mexico : **Ifai**, 2004.

SOBRINHO, José Dias. **Universidade e Avaliação entre a Ética e o Mercado** – Florianópolis: Insular – 2002

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n 16. Jul/dez, 2006.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virgínia. **Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades.** Revista Adusp, São Paulo, n. 46, p. 53-59, jan./2010

VEIGA, I.P.A. (Org). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2011. 29 ed., 192 p.

ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS SOBRE AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

DANIELLE DE FARIAS TAVARES FERREIRA
Licenciatura em Pedagogia e em Letras. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Membro do Núcleo de Estudos em Gênero e Diversidade do IFPE (NEGED).. Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação de Pernambuco – IFPE\Ipojuca. E-mail: daniufpe@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo tem por finalidade apresentar um estudo de revisão utilizado para compor o levantamento sobre as políticas de ações afirmativas no Brasil e relacionadas ao campo educacional. A partir do levantamento da última década, e partindo de descritores como: ações afirmativas, políticas e educação, foi possível identificar os mais recorrentes aportes teórico-metodológicos e resultados que estimulam a produção de novas pesquisas na área. Até o momento, constatou-se a pouca existência de pesquisas sobre o tema na região Nordeste, além de serem ainda mais reduzidos os trabalhos de dissertações e teses acadêmicas, bem como publicações em periódicos Qualis A. Nessa direção, inicia-se a elaboração do artigo pela apresentação de alguns conceitos a distinguir a revisão do tipo estado da arte de outros tipos de estudos de revisão. Em seguida, discorre sobre o levantamento das pesquisas envolvendo ações afirmativas na área de educação e com o enfoque nas escolas técnicas da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Em sua finalização, o trabalho destaca a relevância que esses estudos possibilitam, principalmente, no delineamento do objeto de pesquisa em foco.

Palavras-Chave: Estudos de revisão. Ações Afirmativas. Políticas Educacionais.

1. INTRODUÇÃO

As pesquisas em educação, no Brasil, têm apresentado um significativo crescimento na realização de estudos que envolvam práticas de levantamentos, mapeamentos e análises críticas a evidenciarem os percursos das pesquisas em determinados temas. Vosgerau e Romanowski (2014) afirmam que esses estudos contribuem com o fortalecimento da transparência e da validação de pesquisas, principalmente, na demarcação do objeto de estudo e na perspectiva da evidenciação do acumulado sobre o tema nos últimos anos.

Nesse cenário, os estudos de revisão se intensificam, pois representam *"um procedimiento sistemático y riguroso para analizar información relevante en forma crítica, con objetivos bien definidos"* (MENDÍVIL et. al. 2020, p. 6). Trata-se, portanto, de explicar, a partir de outros estudos finalizados, o delineamento do seu próprio objeto de estudo. Apontam também as necessidades de melhoria das fundamentações teórico-metodológicas dentro do campo e área investigados, além de explicitar as principais tendências de investigação que têm predominado.

São diversos os tipos de estudos de revisão, os quais serão descritos no decorrer deste ensaio. Em comum entre eles há uma predominância das práticas de sistematizar, esclarecer e resumir as principais produções acadêmicas existentes. A revisão de literatura, por exemplo, é um tipo de revisão capaz de fornecer um panorama histórico sobre um tema, partindo das publicações dentro daquele campo. Esse tipo de estudo também detém uma certa predominância na área de educação. No entanto, a descrição neste momento recairá sobre a ampliação de outro tipo de estudo de revisão na área de educação: o tipo estado da arte.

Descrever o passo a passo na condução desse tipo de estudo é o propósito deste ensaio, além de expor as etapas, até então alcançadas, com o seu uso. Para o alcance do planejado, o ensaio se inicia com a apresentação de alguns conceitos a diferenciar o estado da arte de outros tipos de estudos de revisão. Em seguida, apresentará o levantamento inicial sobre as pesquisas envolvendo ações afirmativas na área de educação. Nesta parte, serão destacados os descritores utilizados no levantamento, os bancos de dados em que as pesquisas foram coletadas, os tipos de produções acadêmicas selecionadas e a sistematização desses dados em gráficos.

Seguindo para a terceira parte do ensaio, se explicitaram as sínteses, com o auxílio de tabela, partindo de algumas questões norteadoras, tais como: O que se tem investigado sobre este objeto? Como tem sido

investigado e de que forma? Por que se optou por determinado recorte temporal? Quais as principais razões encontradas para investigar este objeto de estudo? e, por fim, quais possíveis contribuições se chegou com esse estudo de revisão? A ênfase sobre o que se falta investigar dentro do tema, que se coloca como sugestão à tese proposta, será o destaque pontuado nas considerações finais.

2. DIFERENÇAS ENTRE ESTADO DA ARTE E OUTROS ESTUDOS DE REVISÃO

Para que haja um aprofundamento sobre determinado objeto de pesquisa, e com o intuito de conhecer os seus delineamentos, a prática do levantamento em bases de periódicos nacionais e internacionais tem sido recorrente e indispensável entre pesquisadores mais experientes.

Quando um pesquisador se debruça a realizar esse mapeamento, é comum se deparar com diferentes tipos de estudos de revisão. Os tipos mais comuns, encontrados na área de educação, envolvem a prática do levantamento bibliográfico, a revisão de literatura, a revisão bibliográfica e o tipo estado da arte. Outras, menos comuns de serem encontradas na área de educação, são: o estudo bibliométrico, a revisão sistemática, a revisão integrativa, a meta- análise, a metassumarização e a síntese de evidências qualitativas.

Vosgerau e Romanowski (2014) agruparam todas elas em dois grandes grupos nomeados por: grupo das revisões que mapeiam e grupo das revisões que sintetizam avaliando. É importante lembrar que uma única pesquisa pode envolver e mesmo intercruzar mais de um tipo de revisão no delineamento de seu objeto, até porque há complementaridade entre muitos deles.

Inserido no grupo de mapeamento, se encontra o levantamento bibliográfico. Essa prática tem por finalidade levantar o máximo de referências sobre determinado tema. Segundo Cervo e Bervian (2002), não existe neste levantamento um único critério que detalhe as etapas para selecionar o material. Busca-se todo o tipo de material relacionado ao tema, e alguns pesquisadores fazem uso de softwares que auxiliem na categorização desse material. Um bom exemplo de um software para este uso é o ***EndNote***.

Se o pesquisador não parar apenas no processo de catalogação do levantamento bibliográfico e decidir realizar uma discussão no formato de ensaio teórico sobre o levantado, então, se alcançará a elaboração de outro tipo de revisão: a revisão de literatura.

A revisão de literatura é também conhecida pelo termo de revisão bibliográfica. Nela, há uma organização sistemática do levantamento bibliográfico feito anteriormente. Isto significa que o pesquisador partirá das fontes levantadas para configurar a problematização que se debruça na pesquisa e contextualizar sua análise com fins de validar seu quadro teórico. A organização dos documentos levantados por via de fichamentos, por exemplo, tem sido indispensável nesse tipo de estudo.

Nos casos em que o pesquisador já realizou o levantamento bibliográfico e montou seu quadro teórico, partindo da revisão de literatura, mas ainda assim deseja realizar um aprofundamento na análise de seu objeto, ele poderá optar pela elaboração do estado da arte.

Percebam que entre os tipos de revisão, até aqui citados, há uma certa complementaridade entre eles. A expressão estado da arte, ou também chamado de estado do conhecimento, objetiva, segundo Brandão ***et al.*** (1986), elaborar pesquisas em uma dada área e a partir de uma descrição minuciosa da trajetória e da distribuição da produção científica sobre determinado objeto. Um conjunto de variáveis são escolhidas para demarcar esse levantamento como, por exemplo, um período temporal de publicação, as fontes levantadas e os descritores de busca. O uso do editor de planilhas Excel também se faz comumente presente na organização sistemática desse tipo de levantamento.

Os resultados são também apresentados no formato de gráficos a ilustrar o levantamento realizado. "Enfim, as pesquisas do tipo estado da arte focam sua análise na problematização e metodologia. Sua finalidade central é o mapeamento, principalmente servindo ao pesquisador como uma referência para justificar a lacuna da investigação que se pretende realizar" (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Os estudos bibliométricos estão inseridos ainda neste primeiro grupo de revisão. Para Lopes ***et al.*** (2012) esse tipo de estudo é composto por práticas de mensuração dos aspectos quantitativos que aparecem em fontes de qualquer formato. Um exemplo prático do uso da bibliometria é quando um pesquisador almeja aferir o impacto de determinado periódico em um campo de pesquisa. Ele irá aferir, quantitativamente, alguns indicadores, que Lopes ***et al.*** (2012) lista como sendo os indicadores de qualidade científica, os indicadores de atividade científica, os indicadores de impacto científico e indicadores de associações temáticas. Seria, portanto, um estudo de profundidade, como é o estado da arte, mas partindo de uma perspectiva de mapeamento quantitativo.

Após essa diferenciação conceitual entre os estudos de revisão, que focam nas práticas de mapeamento, o presente ensaio não se aterá na

descrição dos demais estudos de revisão do tipo avaliativo porque a descrição que se seguirá terá apenas como foco o estudo do tipo estado da arte. Apenas salienta-se que os estudos de revisão do tipo sistematização avaliativa têm em comum a característica de levantar o impacto dos resultados das pesquisas no campo e na área investigados.

Em síntese, as finalidades dos estudos de revisão não condizem com o ato de hierarquizar ou qualificar um tipo de revisão em detrimento a outro tipo. Cada tipologia demonstra a sua importância quando se faz uso de modo competente. Conhecer e aplicar os estudos de revisão em pesquisas acadêmicas marca a contribuição na formação do pesquisador, principalmente quando auxilia na justificação da escolha de um objeto, na proposição de uma problemática, na opção por um percurso teórico-metodológico e na busca por fortalecer o rigor científico ao considerar os avanços que outros pesquisadores antecessores realizaram.

3. ESTADO DA ARTE NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS

Antes de iniciar a descrição do estado da arte, que vem sendo realizado através do levantamento nos principais bancos de dados das produções acadêmicas nacionais e também em periódicos internacionais, a escolha por atualizar o estudo sobre as políticas afirmativas na pesquisa educacional foi estimulada a partir do levantamento prévio realizado por Silva e Borba (2018). Eles identificaram 94 artigos, 54 dissertações e 12 teses voltadas para os estudos dessas políticas na pesquisa educacional. O aumento desses estudos foi gradativo principalmente nos anos que antecederam a aprovação da Lei 12.711/2012, a qual definiu políticas de cotas para as universidades e institutos federais.

Os autores consideraram ainda que estudar o tema das políticas afirmativas na educação brasileira apresenta um campo crescente e com análises relevantes. Registraram também que a dispersão de programas e orientadores se concentrou na Região Sudeste, seguida da Centro-oeste e Sul. Apesar da região Nordeste se configurar entre as primeiras a adotarem políticas afirmativas para a população negra, apenas 2% de artigos sobre essa temática foram publicados em revistas educacionais do Nordeste. A pesquisa desses autores foi publicada em 2017 e apontou a importância da expansão de dissertações e teses que tratem sobre essa temática.

Este estudo de revisão feito por Silva e Borba (2018) demonstrou a relevância no desenvolvimento desse tipo de estudo sobre a temática e

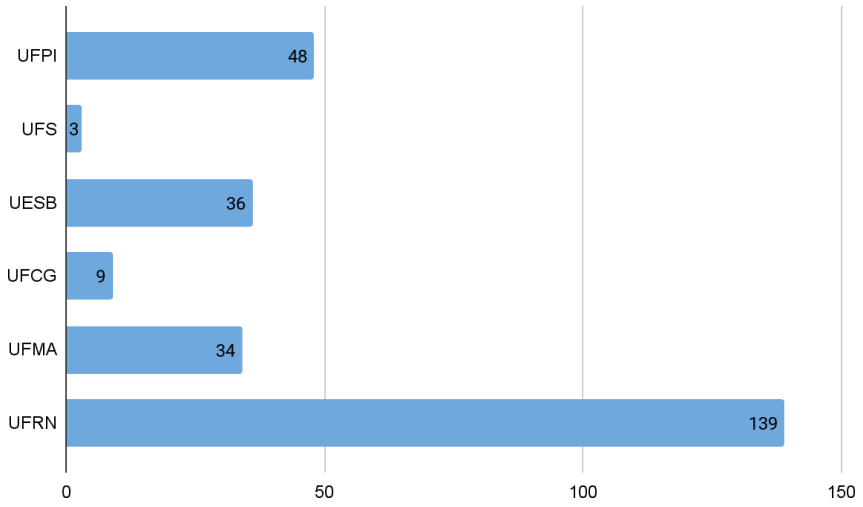
evidenciou características que permanecem até os dias atuais, as quais foram possíveis de serem novamente identificadas durante o levantamento realizado e exposto neste ensaio.

O levantamento do estado da arte, atualizado pela pesquisa aqui proposta, iniciou delimitando o tema quando selecionou os descritores de busca. Os descritores foram: Ações afirmativas, Políticas e Educação. Entre os filtros utilizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), optou-se por restringir a área de conhecimento e o campo de concentração à Educação. Foram selecionadas também dissertações tanto acadêmicas como oriundas de mestrado profissional.

O espaço temporal da busca teve o recorte iniciado em 2012, ano em que a Lei 12.711/2012 foi implantada, até o ano corrente de 2021. É provável que até a defesa da tese, que este estudo de revisão comporá, haja mais uma atualização. Aplicando os descritores e filtros mencionados, foram identificadas 2.988 produções, sendo 1.957 dissertações e 1.031 teses.

Outro filtro que auxiliou na extração e delineamento dessas produções foi o filtro sobre as instituições que publicaram esses trabalhos. Especificamente esse filtro da plataforma CAPES auxiliou na identificação das produções na região nordeste. Do total de produções acadêmicas, apenas 269 delas foram em instituições públicas de ensino localizadas na região nordeste, conforme é possível observar no gráfico que se segue.

Figura 01: Distribuição das produções de dissertações e teses no Portal CAPES por instituição de ensino do Nordeste.



Durante a realização do fichamento dessas produções catalogadas no portal CAPES, e mensuradas no gráfico acima, verificou-se que apenas duas delas se debruçaram, de fato, sobre a temática das ações afirmativas em escolas. Ambas foram dissertações oriundas de mestrado acadêmico em programas de pós-graduação em educação e referenciaram a temática no próprio título dos trabalhos. Não houve tese. As demais produções levantadas se referiam ao plano de ações articuladas, à política de assistência estudantil e a alguns programas assistenciais vinculados à área de Educação, mas não focalizados na política de ações afirmativas propriamente dita.

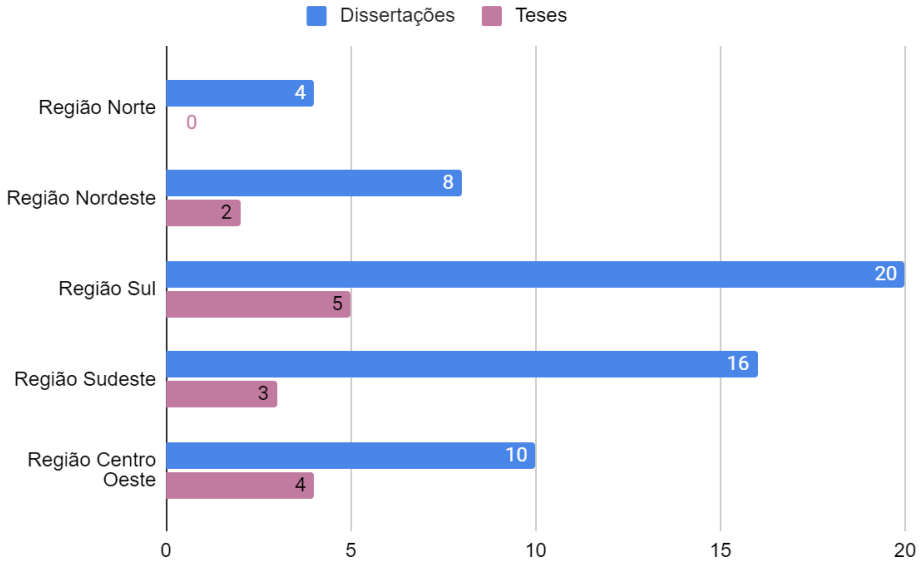
A primeira dissertação foi a de Ferraz (2020). O seu trabalho esteve vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. A pesquisa teve como objetivo avaliar o alcance da política de ações afirmativas implantada na própria universidade em que houve a defesa da dissertação. Para isso, focou nas perspectivas de discentes, docentes e gestores envolvidos com a implementação dessa política.

Outra dissertação encontrada foi defendida na Universidade Federal do Maranhão no mesmo ano de publicação da pesquisa citada anteriormente. Braga (2020) tratou das ações afirmativas enquanto políticas públicas compensatórias para a inclusão da população negra no ensino superior. O destaque apenas à população negra marcou a referida dissertação. Focalizou em analisar os significados que os estudantes, autodeclarados negros, dos cursos de Medicina e de Licenciatura em Matemática afirmavam sobre essa política e no contexto da própria Universidade Federal do Maranhão.

Nota-se que no portal CAPES não foram identificadas pesquisas que tratassem das ações afirmativas na rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia,enfoque dado por este estudo de revisão aqui exposto. Também não foram identificadas teses ou dissertações defendidas em instituições privadas de ensino.

O panorama do levantamento realizado no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações ampliou o número de produções coletadas sobre as ações afirmativas. Os filtros envolveram trabalhos acadêmicos da grande área de conhecimento das ciências humanas, mas com descritores de busca idênticos aos aplicados no portal CAPES (ações afirmativas, políticas e educação). Foram extraídos 78 trabalhos, sendo 15 teses e 63 dissertações.

Figura 02: Distribuição regional das dissertações e teses que tratam do tema das ações afirmativas relacionadas à Educação



Como já demonstrava os estudos de revisão realizados por Silva e Borba (2018), as regiões sul, sudeste e centro-oeste continuam a liderar em produções de dissertações e teses sobre a temática das ações afirmativas relacionadas à área de Educação. O destaque deste levantamento foi a superação do quantitativo de trabalhos publicados em instituições da região sul, quando comparado ao levantamento que Silva e Borba (2018) realizaram em 2017. A região sul ultrapassou as produções da região sudeste nesses últimos quatro anos.

Neste levantamento, realizado dentro do portal BDTD, foram encontrados 4 (quatro) trabalhos, todos na modalidade de dissertação, que tiveram como foco as ações afirmativas em escolas técnicas, sendo 3 (três) deles referenciados à rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e um deles se referindo à Universidade Federal Tecnológica do Paraná.

Outro destaque importante se referiu às duas dissertações defendidas em instituições de ensino superior públicas de Pernambuco. Uma dissertação acadêmica foi encontrada na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e uma dissertação no repositório da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Não houve tese defendida sobre essa temática no estado de Pernambuco. Um outro fator relevante decorreu da existência de instituições privadas de ensino publicando sobre essa temática. Foram encontradas duas teses e duas dissertações publicadas

por universidades católicas da região Centro-oeste e Sul e uma dissertação defendida pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, no Sudeste.

Mediante esses achados, notou-se a predominância de estudos sobre a lei de cotas no ensino superior das universidades públicas brasileiras, prevalecendo perante outros estudos sobre essas ações em instituições como os institutos federais ou escolas técnicas. Além disso, algumas categorias teóricas como desigualdades, políticas públicas, raça e etnia, acesso ao ensino superior foram as que mais se sobrepuseram.

No delineamento dos materiais levantados também foi possível visualizar que o descritor "ações afirmativas" tem remetido mais aos estudos que envolvam políticas direcionadas à população negra, comparando-se as publicações que destacam os povos indígenas ou também denominados de povos tradicionais. Esse descritor, quando colocado no título dos trabalhos, também não tem acionado as pesquisas que se referiram a outros grupos alvos de discriminações, ou seja, que não abarquem apenas as discriminações étnicas e raciais, mas as discriminações religiosas, de gênero, de pessoas com deficiência ou mesmo de classe.

Um terceiro momento do referido estudo de revisão envolveu a busca de periódicos Qualis A1 levantados na Plataforma Sucupira. Ao acessar essa plataforma, foi possível listar as classificações dos periódicos do último quadriênio disponível (2013-2016). Esse recorte de periódicos Qualis A1 poderá ser repensado e mesmo seguir igual critério que Silva e Borba (2018) utilizaram, o qual envolveu elencar as principais revistas do nordeste.

No entanto, e para este momento, se buscou periódicos de abrangência internacional. Para fins de critérios seletivos foram escolhidos três dos principais periódicos da subárea de políticas educacionais. Entre elas, encontram-se: 1) Archivos Analíticos De Políticas Educativas / ***Education Policy Analysis Archives***, 2)***Journal Of Education Policy*** e 3) ***Educational Policy (Los Altos, Calif.)***. A seleção de três periódicos com abrangência internacional se justificou pela intenção de verificar se a temática sobre as ações afirmativas na educação também é fortemente permeada por questões étnico-raciais e com o maior foco no ensino superior.

O periódico ***Education Policy Analysis Archives*** é um jornal internacional de livre acesso a pesquisadores, legisladores e profissionais da área preocupados com as políticas educacionais de diferentes países. Seu material publicado possui abrangência multidisciplinar e multilíngue, predominando a versão em inglês nas publicações. Durante a busca, aplicamos os descritores "***Affirmative action policies***" e "Affirmative ***action***".

O recorte temporal envolveu os anos entre 2012 e 2021, por ter sido o mesmo recorte aplicado nos bancos de dados nacionais, e se utilizou ainda o filtro que trouxesse os descritores no título ou nas palavras-chave das publicações.

Sete publicações foram encontradas neste periódico. Uma delas teve como pesquisador um brasileiro, Cabral (2018), que discutiu as políticas de ações afirmativas voltadas ao acesso das pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro. Na mesma direção, o trabalho de outro brasileiro, Souza (2018), analisou os estereótipos direcionados aos cotistas do curso de administração em uma universidade federal brasileira. A terceira publicação também envolveu pesquisadores brasileiros, Russo e Diniz (2020), e versou sobre o acesso e a permanência de estudantes indígenas no ensino superior, dando um recorte às universidades públicas do estado do Rio de Janeiro.

Vargas e Heringer (2017), também pesquisadores oriundos do Brasil, realizaram uma pesquisa, na perspectiva comparada, sobre as práticas relacionadas aos estudantes do ensino superior do Brasil, do Chile e da Argentina. Tiveram de base os aspectos históricos, jurídicos e socioeconômicos de programas focalizados na diminuição da retenção e de assistência estudantil aos estudantes em situação de exclusão.

No que tange às publicações internacionais na ***Education Policy Analysis Archives***, encontra-se a publicação de Vavrik (2014), versando sobre um programa de bolsas, integrante das políticas de ação afirmativa da Universidade de Cuyo, e destinado aos estudantes pertencentes às comunidades indígenas nesta universidade argentina. Outra pesquisa sobre esta temática foi publicada por Tivaringe (2019) que se debruçou em investigar a relação entre as políticas de ação afirmativa, presente na educação universitária dos sul-africanos historicamente marginalizados, e os seus resultados no que tange ao acesso desse público ao mercado de trabalho. Caracterizou nela as assimetrias estruturais e foi além da questão racial ao enfatizar a exigência de se criar políticas de ação afirmativa numa perspectiva interseccional.

Laya (2012) concluiu o escopo das pesquisas internacionais encontradas neste periódico ao expor as políticas de equidade no ensino superior mexicano. Questionou os modos como os programas compensatórios e de ações afirmativas são implementados para garantir a permanência escolar dos jovens pobres oriundos de população excluída.

Diante dos materiais revisados, foi possível considerar que as políticas de ações afirmativas no ensino superior continuam a predominar

também nas publicações deste periódico. O recorte étnico-racial relacionado a essas políticas também se manteve em evidência quando se trata de ações afirmativas nas pesquisas latino-americanas e sul-africanas encontradas.

Quando ao periódico ***Journal Of Education Policy,*** foram encontradas 8(oito) publicações, todas de livre acesso. Já no periódico ***Educational Policy (Los Altos, Califórnia)*** também houve o mesmo quantitativo de publicações sobre a temática em questão. No entanto, o acesso é restrito, pago em dólar, em 6 (seis) delas. Apenas 2 (duas) estavam com o acesso permitido e foram apreciadas.

É preciso salientar que o acesso a esse jornal ocorre dentro da plataforma Taylor & Francis (Routledge) e durante a busca houve artigos deste jornal e de outros periódicos encontrados. Um dos artigos identificado no ***Journal Of Education Policy*** analisou os impactos das políticas educacionais que focam em medidas de ações afirmativas para dar conta das diferenças étnico-culturais presentes nas escolas da Colômbia e do Peru. Avaliou como essas políticas de educação de identidade podem gerar uma competição interétnica e resultar em conflitos sociais entre os grupos envolvidos.

Outra publicação se referiu às políticas de acesso às instituições de ensino, pós-secundário, por estudantes sub-representados nos distritos do Texas, Califórnia e Flórida, nos Estados Unidos (EUA). Partindo de um resgate histórico e jurídico dessa política de ações afirmativas nos EUA, Felkner (2018) enfatizou que mesmo as desigualdades não apresentando sinais de diminuição, as instituições norte-americanas continuam a se adaptar ao cenário neoconservador destinado às reduções dos esforços da diversidade e justiça social até então alcançados.

Na mesma direção se encontra o artigo de Rose (2019), publicado pela universidade norte-americana de Duke. A pesquisa teve um caráter documental sobre as políticas de ações afirmativas nos EUA entre 1961-1980. Considerou que apesar dessas políticas, no período citado, terem desempenhado uma importante correção no acesso ao ensino superior de grupos historicamente discriminados, como as mulheres, as minorias raciais, étnicas e os cidadãos com deficiência, seus efeitos impulsionaram discursos políticos de contenção por justificarem implicações negativas diante de uma política, predominantemente, de correção racial.

Sobre a realidade brasileira, foram encontrados dois artigos nestes periódicos internacionais levantados pela plataforma Taylor & Francis (Routledge). Uma pesquisadora norte-americana da Universidade de

Maryland, Lee (2019), retratou a lei de cotas instituída no governo da presidenta Dilma em 2012. Guiada pela teoria da dominação social, essa pesquisadora analisou o papel que essa lei desempenha para o rompimento das desigualdades que impactam as pessoas marginalizadas, bem como evidenciou o modo que a lei possibilita interromper a adesão de uma sociedade a um modelo ideológico dominante.

Houve ainda um artigo publicado, em 2017, pela universidade de Londres (UCL) em que se analisou a exclusão no ensino superior de grupos indígenas da América Latina. O recorte foi dado às políticas de inclusão das populações indígenas no ensino superior do México e do Brasil. Outro artigo pertinente sobre a temática das políticas de ação afirmativa foi o de Lane e Birds (2013), em que os autores exploraram as diretrizes de admissão no ensino superior da Inglaterra a partir de conceitos como o conceito de meritocracia e de reprodução social. As duas demais publicações encontradas se remeteram às políticas de ação afirmativa implementadas na Inglaterra e no Brasil, focadas no acesso ao ensino superior.

No periódico ***Educational Policy*** apenas 2 (duas) pesquisas foram acessadas, diante do acesso restrito às demais. Uma delas investigou como a política de ações afirmativas tem auxiliado na visibilidade de indivíduos das castras regulares e de classes atrasadas na Índia, e que buscam empregos públicos. Diferente das demais pesquisas, esta não enfatizou apenas o campo educacional. A outra pesquisa foi realizada em um país sul-asiático: a Malásia. Explorou o Plano da Malásia para erradicar a identificação de raça e sua relação com a função econômica de posição social. Essa pesquisa também não se limitou ao campo da educação, pois dialogou com a Sociologia e com estudos na área de assistência social.

O estado da arte aqui proposto coloca em evidência que as políticas educacionais voltadas às ações afirmativas, e encontradas nas pesquisas nacionais e internacionais dos últimos nove anos, têm sobressaído, enquanto principal objeto de estudo, o acesso de grupos étnico-raciais ao ensino superior. Nos periódicos internacionais levantados, e relacionados à linha de políticas educacionais, não se encontrou, do ano de 2012 ao ano de 2021, pesquisas que se debruçassem em compreender as políticas de ação afirmativa destinadas à educação profissional.

Faz-se necessário, portanto, salientar que todo esse estudo de revisão em andamento não se iniciou sem que antes houvesse um levantamento bibliográfico e uma revisão de literatura a compor um quadro teórico-metodológico para esse percurso. Sem a pesquisa bibliográfica,

não seria possível mapear sistematicamente todas as fontes que foram levantadas neste estudo de revisão.

A seguir, serão apresentadas apenas as análises das quatro únicas produções científicas encontradas que se inclinaram a investigar as ações afirmativas nas escolas técnicas e tecnológicas. A escolha se deu pela proximidade dessas pesquisas ao ***lócus*** de investigação da tese em elaboração. Salienta-se ainda que, por se tratar de um breve ensaio, não serão apresentadas as análises de todos os trabalhos da região nordeste. Também não serão mais incluídos, neste momento, a análise das duas dissertações encontradas no portal CAPES, já que elas não trataram da educação profissional. Essas etapas serão tratadas em outros textos que vão compor a tese a que se liga o presente trabalho.

4. ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES FOCADAS NAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

As quatro dissertações de mestrado, que se debruçaram em focar nas ações afirmativas em escolas técnicas e tecnológicas, desenvolveram, cada uma delas, suas pesquisas em três institutos federais brasileiros e em uma universidade tecnológica federal. Os institutos federais envolvidos foram: O Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e, apenas um instituto no Nordeste, referindo-se ao Instituto Federal da Paraíba (IFPB). A única dissertação que tratou da temática sobre as ações afirmativas em universidade tecnológica teve como ***lócus*** a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Um especial destaque à dissertação que teve o IFPB como ***lócus*** de investigação. Ela foi defendida na UFPE e num programa de pós-graduação em Gestão Pública. No programa de pós-graduação em Educação da UFPE não houve, nesses últimos dez anos, publicações sobre política de ações afirmativas. O que reforça a relevância social de publicarmos estudos sobre a política de ações afirmativas, principalmente porque no próximo ano a própria lei de cotas deverá passar por reformulação.

As pesquisas examinadas expressam as principais investigações e análises sobre esse objeto de estudo a envolver as ações afirmativas na educação profissional. As ações afirmativas têm, intensamente, se relacionado com a lei 12.711/2012, a qual trata das cotas de acesso do corpo discente às instituições públicas de ensino técnico e superior. Todas as

quatro produções analisaram essa lei. Apenas as dissertações de Rosa (2019) e Silva (2014) foram além, ao investigarem também se outras ações afirmativas, como a criação de políticas internas não restritas à implementação da referida lei, estavam sendo criadas.

Discussões teóricas sobre as questões das desigualdades raciais foram predominantes entre as pesquisas. A vertente teórica do materialismo histórico-dialético também predominou entre os trabalhos, na tentativa de explicar e refletir sobre as desigualdades e a superação delas. Outra caraterística interessante se referiu ao modo de como esse objeto de estudo tem sido investigado. A predominância de pesquisas trianguláveis foi evidenciada, pois três trabalhos realizaram uma pesquisa qualiquantitativa. Esses trabalhos triangularam o uso de pesquisa bibliográfica e documental com a aplicação de fórmulas estatísticas objetivas para analisar os dados do público atendido pelas ações afirmativas e dos demais atores envolvidos com a implementação dessas ações.

Realça-se que essas quatro produções já demonstram o que vêm predominando na área quando se propõe discutir políticas de ações afirmativas em instituições federais de ensino técnico e tecnológico. Com base nos dados análisados até o momento, permite afirmar que as principais razões encontradas para investigar este objeto de estudo podem ser, portanto, justificadas pela pouca produção na região nordeste nessa última década. Além disso, quando se questiona a existência de discussões sobre essa temática em programas de pós-graduação em Educação, ela aparece quase nula. Em termos de tese, a publicação resgatará essa discussão que se encontra desaparecida em alguns programas de pós-graduação em educação do nordeste.

O contexto também é oportuno, já que a principal política de ação afirmativa poderá desaparecer no ano de 2022, se não for renovada. Não foi identificado também teses publicadas, na última década, sobre essa temática no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Programa a que se encontra vinculada a autora do presente trabalho. Esse levantamento contribuiu em dar visibilidade a relevância de se publicar uma tese que propõe retomar esse debate contemporâneo na esfera acadêmica e também pública.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quais as condescendências entre os resultados apresentados nas quatro produções acadêmicas analisadas? O que elas consideraram

quanto ao objeto de estudo que versa sobre as ações afirmativas em instituições técnica e tecnológicas federais?

Antes de adentrar no que essas pesquisas alcançaram, faz-se necessário destacar, mais uma vez, a importância desse tipo de estudo de revisão. O estado da arte possibilita ir além de uma revisão de literatura ou mesmo de um simples levantamento bibliográfico. Ele evidencia o que tem predominado dentro do campo da Educação sobre essa temática. Realiza uma análise crítica a partir do material levantado. Optar por essa trilha revela o teor investigativo da escolha do pesquisador quando se perfila por esse caminho.

Em termos dos resultados encontrados pelas autoras das quatro dissertações que trataram da política de ações afirmativas na rede federal brasileira de educação, ciência e tecnologia, todas por coincidência mulheres, houve a predominância em se afirmar que a utilização das cotas permitiu a ampliação da entrada de grupos, historicamente excluídos, nas instituições de ensino técnico e tecnológico. Podendo, pois, ser considerado um facilitador à medida que anuncia uma abertura por muito tempo negada ou dificultada a esses grupos. No entanto, também evidenciaram o despreparo das instituições em efetivar a própria política de cotas, em termos de acompanhamento, e em acolher esses públicos numa perspectiva diferenciada, singularizada, inclusiva e cidadã.

Outro resultado interessante se relacionou à permanência desse público, marcado pelas desigualdades estruturais. O acesso dos cotistas aos programas de benefícios estudantis é uma característica fundante na permanência desse público após o seu ingresso. Outros fatores também foram pontuados como a necessidade de acompanhamento psicossocial, pedagógico e de orientação educacional a eles, diante do tipo das relações sociais predominantes que ainda se delineiam como relações de tensão em escolas, originalmente, meritocráticas.

Relacionar-se com o Outro, diferente e desigual, portanto, revelou-se como um grande obstáculo, além de outros obstáculos envolvendo o sucateamento dessas instituições pelo Estado, a falta de políticas internas direcionadas às ações afirmativas e voltadas ao enfretamento de práticas excludentes ou mesmo a deficiência da própria política de assistência estudantil, a qual precisa ser fortalecida diante dessa ampliação no acesso.

Em suma, esses foram os principais achados que compuseram a síntese deste estudo de revisão e que auxiliaram em justificar o percurso escolhido no estudo em andamento.

REFERÊNCIAS

BRAGA, M.R.F.F. **Ações afirmativas na educação superior**: análise de significados de políticas e ações institucionais para acesso do estudante autodeclarados negros em cursos de Medicina e Licenciatura em Matemática na UFMA. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. **Evasão e repetência no Brasil**: a escola em questão. 2. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

CABRAL, L.S.A. Políticas de Ações Afirmativas, Pessoas com Deficiência e o Reconhecimento das Identidades e Diferenças no Ensino Superior Brasileiro. **Archivos analíticos de políticas educativas**, Arizona State University, v. 26, n. 57, p. 2-33, set/jan. 2018.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002

COELHO, Míriam Maria. **Democratização da educação ou mito?** uma análise da política de ações afirmativas implantadas no CEFET-MG campus Araxá. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2016.

DANTAS, M.J.F. **Ações afirmativas na educação profissional técnica de nível médio**: um estudo no IFPB - campus João Pessoa. 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) –Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

FERRAZ, M.O.M. **O Programa De Ações Afirmativas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) na Perspectiva de Discentes, Docentes e Gestores**. 2020. 378 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

FELKNER, L.P. Affirmative action challenges keep on keeping on: responding to shifting federal and state policy. **Journal Of Education Policy**, v. 25, n.2, p. 19-23, Out. 2018.

LANE, L; BIRDS, R. Contextual admissions and affirmative action: developments in higher education policy in England. **Perspectives: Policy and Practice in Higher Education**. v. 17, n.4. p. 135-140, out.2013.

LAYA, M.S. Equidad en la Educación Superior en México: La Necesidad de un Nuevo Concepto y Nuevas Políticas. **Archivos analíticos de políticas educativas**, Arizona State University, v.20, n. 04, p.2-22, fev. 2012.

LEE, J.H. Policy and ideology collide: an examination of Affirmative Action for students of Brazilian public higher education. **Race Ethnicity and Education**, London, v.23, n.1, p. 39-55, abr. 2020.

LOPES, S. et al. A bibliometria e a avaliação da produção científica: indicadores e ferramentas. **CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS**, vol. 11, 2012, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012. Disponível em: https://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/429. Acesso em: 12 jun. 2021.

MENDIVIL, L; SÁNCHEZ, A; CABRERA, L; BUSTAMANTE, G. **Estado del Arte**: Guía académica para la investigación. Peru: Editora da Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020. Disponível em: < Guías para la investigación | PUCP | Facultad de Educación>. Acesso em 10 jun. 2021.

ROSA, C. C. B.B. **A Implementação das Políticas Públicas de Ações Afirmativas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Campus de Francisco Beltrão**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

ROSE, D. Policy Feedback and the Racialization of Affirmative Action, 1961-1980. **International Journal of Public Administration**, USA, v.44, n.11, p. 3-13, out.2019.

RUSSO, K; DINIZ,E.A. Trajetórias Indígenas na Universidade: O Direito ao Ensino Superior no Rio de Janeiro. **Archivos analíticos de políticas educativas**, Arizona State University, v.28, n. 73, p.2-27, fev/mar. 2020.

SILVA, Luana Rocha da. **A implementação da lei de cotas e a discussão das ações afirmativas no IFRS**. 2014. 150f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)- Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BORBA, Carolina dos anjos de. Políticas afirmativas na pesquisa educacional. **Educar em revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p.151-191, maio/jun. 2018.

SOUZA, E.M. Ações Afirmativas e Estereótipos Sociais: Desconstruindo o Mito da Inferioridade Cotista. **Archivos analíticos de políticas educativas**, Arizona State University, v.27, n. 74, p.2-27, jan/dez. 2018.

TIVARINGE, T. The Social Unemployment Gap in South Africa: Limits of Enabling Socio-Economic Redress Through Expanding Access to Higher Education. **Archivos analíticos de políticas educativas**, Arizona State University, v.27, n. 155, p.2-31, jan/out. 2019

VARGAS, H; HERINGER, R. Políticas de Permanência no Ensino Superior Público em Perspectiva Comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Archivos analíticos de políticas educativas**, Arizona State University, v.25, n. 72, p.2-36, out/abr. 2017.

VAVRIK, G.F. Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo. **Archivos analíticos de políticas educativas**, Arizona State University, v.22, n. 107, p.2-26, mai/set. 2013.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 14, n. 41,p.165-189,jan./abr. 2014. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317/2233. Acesso em: 4 jul. 2020.

AVALIAÇÃO EXTERNA E *ACCOUNTABILITY* EM PERNAMBUCO E NA PARAÍBA: LEVANTAMENTO NOS REPOSITÓRIOS DA PPGEDU-UFPE E PPGE-UFPB

VIVIANE RAUANE BEZERRA SILVA
Mestrando do Curso de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, viviane.rauane@ufpe.br;

JOSÉ MAWISON CÂNDIDO DE LIMA
Mestre pelo Curso de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, mawisonlima@gmail.com;

NOÉLIA CAROLINA SILVA DE MELO
Doutoranda do Curso de Educação da Universidade Estadual de Pernmabuco - UFPE, noelia.carolina@ufpe.br.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O trabalho trata da temática da política de avaliação externa nos moldes da *accountability* nos estados de Pernambuco e Paraiba. Tem como objetivo investigar de que maneira a relação entre avaliação externa e *accountability* é apresentada nas produções acadêmicas realizadas nos Programas de Pós-graduação em Educação nos estados de Pernambuco e Paraíba (UFPE e UFPB). De caráter qualitativa, de formato bibliográfico, com fontes secundárias, utilizando os descritores: avaliação, responsabilização e bonificação. Total de trabalhos encontrados foi 14 (quatorze) nos dois estados. Os trabalhos mostram que as políticas educacionais dos estados buscaram através da modernização da gestão, a adoção do gerencialismo, criação de metas (índices) e políticas de bonificação. As políticas educacionais numa perspectiva gerencialista, performática e de desresponsabilização do Estado. Tais resultados nos mostram que o atual modelo precisa ser reformulado, já que não está atingindo o objetivo proposto de melhorar a qualidade da educação pública nas suas redes de ensino. e sim causando mais danos aos profissionais envolvidos do que benefícios, mesmo contando com os valores que muitas vezes são irrisórios que tentam demonstrar uma valorização desses profissionais, mas que na prática isso não acontece.

Palavras-chave: Política de avaliação; Accountabillity; Pernambuco; Paraíba.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a temática da política de avaliação externa nos moldes da *Accountability* que estão presentes em dois estados dos estados (Pernambuco e Paraíba), a partir de pesquisas já publicadas em repositórios em ambos os estados.

Quando aplicamos juízos de valor às coisas ou pessoas, ao escolhermos determinada roupa ou comida e não outra, estamos em um processo de avaliação, no qual definimos critérios específicos que justificam nossas escolhas e nos impulsionam a decidir por umas coisas e não outras. Deste modo, a avaliação nos acompanha desde o momento que passamos a possuir preferências e a fazer escolhas. Sendo assim, a avaliação se apresenta como um processo inerente ao ser humano, sendo fruto da capacidade de raciocínio e escolha e que vai se desenvolvendo e estabelecendo critérios que são subjetivos às identidades e experiências de cada indivíduo. Assim, a avaliação se insere nos processos que nos constituem enquanto humanos, enquanto seres racionais imbuídos da capacidade de fazer inferências, assimilar informações, fazer comparações, estabelecer critérios que guiam nossas preferências, e então, decidir.

No contexto educacional, focamos o estudo sobre a avaliação externa em larga escala que são usadas como ferramenta e é aplicada nas escolas através de programas estaduais ou nacionais, visando uma verificação da qualidade da educação. De acordo com Bonamino e Souza (2012, p. 375) dizem que "é uma tendência a utilização de avaliações centralizadas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso".

Ainda sobre a questão das avaliações em larga escala, Coelho (2008) destaca como funciona a avaliação externa

> A avaliação externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino. As avaliações dos desempenhos de aprendizagem em Língua Portuguesa e em Matemática dos estudantes do sistema público de educação básica, nos segmentos do ensino fundamental e do ensino médio, e seus resultados insatisfatórios ao longo de mais de dez anos, alimenta polêmicas em diferentes espaços e, sobretudo na mídia, acerca das políticas públicas e da gestão educacional (COELHO, 2008, p. 230).

Percebemos que tais avaliações se restringem a duas disciplinas do currículo escolar (Língua Portuguesa e Matemática), colocando-as como de caráter fundamental para uma qualidade da educação.

Esse tipo de avaliação apresenta papel de destaque dentro das políticas educacionais nos âmbitos nacional, estadual e municipal. Como uma forma de prestar contas à sociedade, e cada vez mais tendo adeptos desse formato de avaliação. Ainda as mesmas autoras, nos chama atenção a utilização dessas avaliações como evidências dentro de políticas e programas públicos, como um meio de mensurar o desempenho, bem como a divulgação de seus resultados, a fim de mostrar à sociedade o seu compromisso com o bom desempenho dessas políticas públicas, na promoção da transparência e da responsabilização através dos resultados.

Face ao exposto, este trabalho tem por objetivo investigar a relação entre avaliação externa e ***accountability*** nas produções acadêmicas realizadas nos programas de pós-graduação em educação nos estados de Pernambuco e Paraíba (UFPE e UFPB). Temos por hipóteses que a utilização de estratégias de ***accountability*** por esses estados, com a implantação de políticas educacionais que buscam garantir uma qualidade da educação vinculada ao alcance de metas, e consequente bonificação a partir dos resultados das avaliações externas próprias estaduais, aumentou o interesse em pesquisar essas novas configurações políticas. Para isso, iniciamos essa discussão abordando brevemente a avaliação educacional e a ***accountability*** na educação.

2. UM OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

O Brasil implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990 (BONAMINO e FRANCO, 1999; BONAMINO e SOUZA, 2012; MACHADO, ALAVARSE e ARCAS, 2015), com o objetivo de realizar um diagnóstico da educação básica brasileira como instrumento de gestão das políticas educacionais (BONAMINO e SOUZA, 2012). A Secretaria Nacional de Educação Básica destinou recursos para operacionalização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (BONAMINO e FRANCO, 1999).

A criação do SAEB impulsionou os estados brasileiros na criação de sistemas de avaliação próprios, desencadeando "um movimento de ênfase na implantação de iniciativas de avaliação de sistema como instrumento de gestão das políticas educacionais e melhoria da educação" (MACHADO, ALAVARSE e ARCAS, 2015, p. 668).

Desde a criação do SAEB, são desenvolvidas avaliações padronizadas em escolas de educação básica, visando ao monitoramento dos processos de ensino e aprendizagem.

As primeiras experiências em avaliação educacional não permitiam uma radiografia pormenorizada da situação das escolas visto que a avaliação era amostral. Apenas algumas instituições de ensino e Estados da federação participavam dessas avaliações, dificultando a apreensão da diversidade educacional de um país com dimensões geográficas e diferenças regionais gigantescas como o Brasil (SCHNEIDER, 2017, p. 166).

Nessa direção, Brooke e Cunha (2011, p. 35-36) nos falam que

> Os estados começaram a adotar sistemas de avaliação modelados no Saeb, eles também adotaram as mesmas matrizes e a mesma orientação no sentido da especificação de objetivos em termos de competências de diferentes níveis de sofisticação. Isso não significa que não haja um amplo grau de convergência entre as matrizes do Saeb e aquelas produzidas pelos estados [...].

Como pioneiros, destacam-se o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em 1992, e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) em 1996 (ALAVARSE ***et al***, 2015; SCHNEIDER, 2017).

A partir dos anos 2000, as avaliações externas apresentaram amplo crescimento: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) em 2000, Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE) em 2000, Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE) em 2007, Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) em 2008, Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) em 2008, Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO) em 2011, Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) em 2011, Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba (Avaliando IDEPB) em 2012, Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (SAERO) em 2012, Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE) em 2013, entre outros sistemas (ALAVARSE ***et al***, 2015; SCHNEIDER, 2017).

Dentre as avaliações citadas, esse trabalho foca o SAEPE e o Avaliando IDEPB.

No estado de Pernambuco, a política adotada pelo governo para a educação é o Programa de Modernização da Gestão ancorado na gestão por resultados, cujo o foco é a melhoria dos indicadores educacionais.

Essa Política de Responsabilização Educacional é a união: o Termo de Compromisso, o SAEPE, o IDEPE e o BDE (OLIVEIRA e VIEIRA, 2014).

O SAEPE foi criado no ano de 2000, e contempla as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. (OLIVEIRA e VIEIRA, 2014). O IDEPE foi criado em 2008, é composto pelos resultados do SAEPE e do fluxo escolar. E o Bônus de Desempenho Educacional criado em 2008 com a reordenação da educação em Pernambuco.

De acordo com Lindoso, Lima e Gomes (2019)

> Em Pernambuco, essas mudanças implantaram um novo modelo de gestão pautado nos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), observamos a adoção de uma política de responsabilização. Esses elementos, articulados aos Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE), Bônus de Desenvolvimento Educacional (BDE) e Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), constituem-se em mecanismos de controle e regulação do trabalho docente. (p. 871).

No estado da Paraíba, o Sistema de Avaliação do Estado da Paraíba (Avaliando IDEPB) foi criado no ano de 2012 (SCHNEIDER, 2017; SILVA ***et al***, 2019; RODRIGUES, 2020), tendo sido regulamentado através da Portaria nº 368 de 14 de julho de 2015 (RODRIGUES, 2020). O avaliando IDEPB, é aplicado em caráter censitário anualmente aos alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

Além da avaliação externa estadual, a política paraibana conta com o indicador sintético próprio: o Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB), "que aparece enquanto um importante protagonista na proposta de política que institui o Prêmio Escola de Valor e Prêmio Mestres da Educação" (SANTOS, 2019, p. 144).

Segundo Silva ***et al*** (2019) e Santos (2019), o governo paraibano buscando elevar os resultados implantou iniciativas próprias de bonificação às escolas e seus profissionais, considerando o alcance de metas e de critérios estabelecidos, os Prêmios Escola de Valor e Mestres da Educação. A política educacional na Paraíba adota o "Prêmio Escola de Valor (remuneração variável que contempla todos os funcionários lotados nas escolas) e o Prêmio Mestres da Educação (remuneração paga ao professor que articula projeto concorrido em nível individual)" (SANTOS, 2019, p. 144).

Na gestão da educação da rede paraibana de ensino, a partir do seu sistema de avaliação e da sua proposta de bonificação, expressa pelo

Prêmio Escola de Valor e o Prêmio Nota 10, que existem no estado, entre as concepções de gestão gerencial e democrática, uma disputa pela hegemonia do projeto de formação humana no contexto da sociabilidade capitalista (SANTOS, 2019).

Segundo Rodrigues (2020),o Prêmio Escola de Valor associado ao Sistema Próprio de Avaliação do Estado da Paraíba, visando seu aprimoramento, e ao Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba – IDEPB. O Prêmio Escola de Valor "tem contribuído para o desenvolvimento de estratégias que fortalecem uma lógica gerencial nas escolas, e que envolve a competição, o alcance de metas, e a premiação por mérito" (RODRIGUES, 2020, p. 104).

Destaca-se que as políticas de Pernambuco e da Paraíba apresentam semelhanças: a) possuem avaliações externas próprias, metas a serem alcançadas através de um índice, e política de bonificação/premiação; b) as disciplinas avaliadas nessas provas são: Matemática e Língua Portuguesa; c) as avaliações são organizadas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF).

3. *ACCOUNTABILITY* NA EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

Com a mudança do processo de intervenção do Estado para o de regulação, se observa um protagonismo do neoliberalismo que se expressa por meio de várias formas estruturais, que vão aos poucos reduzindo o papel do Estado na administração dos serviços públicos, principalmente a educação pública.

Através de um discurso que critica a qualidade dos serviços públicos oferecidos pelo Estado, o movimento neoliberal, vai abrindo espaço para a intervenção do mercado, subordinado à lógica da economia global, que utiliza os valores empresariais como a competição, concorrência, eficiência e eficácia, para a política educacional no país. Mas ainda nesse atual modelo o Estado aparece como aquele que detém poder único para responsabilizar a escola pelo seu exercício pedagógico.

Lindoso e Silva (2019) destacam sobre a transformação da ideia do serviço público em um serviço para clientes. Considerando a educação não mais como um bem público para todos, tornando-se agora desigualmente acessado. No qual, se baseia no modelo de um mercado único,

enquanto na essência funciona como diferentes submercados que ofertam produtos diferenciados com natureza e qualidade desiguais.

Para Afonso (2012) a referência frequente à necessidade de implementação de certas formas de ***accountability*** transformou-se num fetiche pelo fato de a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização serem, supostamente, capazes de, por si sós, satisfazer as expectativas de grupos e setores sociais aparentemente desejosos de resolver os déficits e problemas de qualidade da educação pública. O autor nos explica que o termo ***accountability,*** pode ser traduzido como responsabilização, mantendo sua origem como uma forma gerencialista de prestação de contas, através de formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos.

Muitas vezes observamos a utilização do termo de responsabilização para ilustrar as responsabilidades na educação, sejam as da escola como um todo, seja da gestão ou dos docentes. Contudo, a responsabilização em que nos embasamos é aquela que está atrelada a avaliação e a prestação de contas destas, podendo ser recaída por diferentes entes da educação, gestão, professores, alunos e até os pais.

Nesse sentido, comungamos com Freitas (2013) nas críticas feitas à ***accountability***, e o autor traz uma distinção entre ***accountability*** e avaliação, quando nos fala que

> Uma coisa é a cultura de avaliação que defendemos, outra coisa é a cultura de auditoria que a ***accountability*** traz. São duas coisas diferentes. Sou favorável à cultura da avaliação, mas não sou favorável à cultura da auditoria – auditoria pesada em cima da escola, dos profissionais, das redes. Há outras maneiras de nos relacionarmos com esses profissionais. Não precisa ser pela via da auditoria. Então, o embate é este: recusamos a cultura de auditoria, mas aceitamos a cultura de avaliação. São duas formas diferentes de ver a questão (FREITAS, 2013, p. 350-351).

Afonso (2012) e Schneider (2017) citam Hannah Arendt (2004) para exemplificar que muitas vezes somos responsabilizados por coisas que não fizemos, e que ainda podemos ser considerados responsáveis por elas. Mas não há um único ser que se considere culpado por coisas que aconteceram sem que se tenha participado ativamente delas. Assim muitos protagonistas educacionais, são convencidos e por vezes até seduzidos sobre a sua responsabilidade sobre as notas alcançadas pela

escola em determinadas avaliações externas, no âmbito nacional, estadual e/ou municipal.

Entretanto, é preciso considerar que, apesar de distinta da culpa, que é pessoal, a responsabilidade coletiva implica que, sendo parte de um grupo do qual não seja possível aos membros sair a qualquer tempo, cada membro individualmente é considerado responsável até mesmo por acontecimentos dos quais não participou diretamente, mas que dizem respeito ao grupo a que pertence (ARENDT, 2004).

Outro aspecto que está relacionado aos processos de ***accountability,*** são as premiações, pois quando se avalia uma rede de ensino, também se divulga seus resultados através do ranqueamento das escolas, e dependendo do alcance de metas ela poderá receber uma premiação/ bônus. Essa bonificação, vem através de pagamento financeiro acrescido nos salários dos funcionários das escolas premiadas no final do ano letivo, foi até por vezes chamado de 14º salário para os professores, mas que na realidade nem sempre é traduzido no mesmo valor de um salário, e sim de um valor geral que depois de destrinchados pelas escolas que alcançou os critérios para o recebimento de tal bônus, recebe um pequeno valor a título de incentivo educacional para o ano seguinte.

Silva (2019) ressalta que existem professores que veem de forma positiva esse bônus, mas que percebem a fragilidade do salário do professor da educação básica

> Com isso, eles veem de forma positiva um acréscimo, mesmo que pouco em seus salários, mas em suas falas fica evidente que o valor recebido é inferior ao desejado, já que pouco se dá pra fazer com o valor recebido uma vez no ano. Percebemos ainda que esse movimento de bonificação, acarreta cada vez mais uma desvalorização docente, já que só são considerados competentes, em muitos casos, os professores que alcançam a meta estabelecida em cada ano, e que por isso devem receber essa gratificação, e os demais devem esforçar-se mais para conseguir atingir tal meta (p. 39).

Percebemos que pelo seu salário ser quase insuficiente para satisfazer suas necessidades básicas, muitos professores ficam até felizes ao final do ano receberem um valor a mais em seus salários, mas têm consciência de que esse tipo de política não valoriza os docentes. Já que a valorização que a categoria tanto busca, são melhores condições de trabalho, com ampliação de salas, recursos materiais pedagógicos,

ferramentas tecnológicas, laboratórios e muito mais; juntamente com uma real política de planos de cargos e carreiras que valorizem o professor e incorporem valores considerados razoáveis para não apenas uma vez ao ano receber, mas sim, todos os meses e que ao final de sua carreira laboral, o valor seja considerado para a sua aposentadoria.

Afonso (2012) ainda nos lembra que

> Numa época como a que hoje vivemos, não é por acaso que os defensores da responsabilidade e da responsabilização individuais são, sobretudo, os neoconservadores e neoliberais, os quais, coincidentemente, tendem a ser os mesmos que criticam as políticas públicas (universais) do Estado-providência (p. 481).

Após essa breve reflexão sobre os processos de ***accountability,*** percebemos que tais estratégias estão cada vez mais presentes nas redes de ensino de todo o país, que tentam de forma arbitrária responsabilizar a escola e seus sujeitos, pelos resultados obtidos em avaliações externas. Em alguns momentos, tais práticas são questionadas se de fato conseguem diagnosticar o verdadeiro desempenho alcançado pelos estudantes, nas diferentes redes de ensino. E ainda propõem estratégias de incentivar a gestão e os docentes a se empenharem ao máximo, se utilizando de bandeiras do mercado, ao exemplo da eficiência e eficácia, que se utilizam para as metodologias aplicadas para melhorar as notas em índices sintéticos em avaliações estandardizadas, como é o caso das bonificações, principalmente nos estados pesquisados aqui, Paraíba e Pernambuco.

4. METODOLOGIA

Para este artigo, optamos pela pesquisa bibliográfica que para Gil (2002) "é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (p. 44). Podemos concordar que a pesquisa bibliográfica é baseada em livros e outros escritos, os quais utilizaremos aqui pesquisas em dissertações ou teses.

Além disso, essa pesquisa caracteriza-se como abordagem qualitativa considerando a partir da fala de Minayo (2008) que

> O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações

> que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p.57).

Focando nas dissertações e teses disponíveis nos repositórios digitais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Delimitamos um recorte temporal de 2009 a 2019, através dos descritores: avaliação educacional, responsabilização e bônus/bonificação, foram selecionados 14 (quatorze) trabalhos em ambos os Programas de Pós-graduação em Educação.

Para criação de categorias e análise dos dados, optamos pela Análise de Conteúdo:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimento sistemático e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

No tocante ao ***descritor avaliação*** foram encontrados 4 (quatro) trabalhos no PPGEdu-UFPE, sendo 3 (três) dissertações e 1 (uma) tese. Já no PPGE-UFPB, utilizando-se o mesmo descritor, foram encontrados 2 (dois) trabalhos, sendo 1 (uma) dissertação e 1 (uma) tese. Sobre o ***descritor responsabilização*** foram encontradas 4 (quatro) teses no PPGEdu-UFPE, sendo que em uma delas também havia o descritor avaliação, desta forma, contamos o trabalho apenas uma vez. Já no PPGE-UFPB, foram encontrados dois trabalhos, sendo 1 (uma) tese e 1 (uma) dissertação. A partir do ***descritor bônus/bonificação*** foram encontrados três trabalhos, sendo todos no PPGEdu-UFPE, sendo 3 (três) dissertações e 1 (uma) tese, e nenhum trabalho no PPGE-UFPB.

Quadro 1. Trabalho achados na pesquisa com os descritores citados

Descritores	PPGEdu-UFPE	PPGE UFPB
Avaliação	3 dissertações e 1 tese.	1 dissertação e 1 tese.
Responsabilização	3 teses	1 dissertação e 1 tese.
Bônus/Bonificação	3 dissertações e 1 tese.	----------

Fonte: Acervo da Pesquisa

Empreendemos a leitura e a análise dos resumos, a introdução e as considerações finais dos trabalhos, observando os seguintes elementos: as temáticas, perspectiva teórico-metodológica utilizada, instrumentos de coleta de dados e os resultados. Espera-se compreender como têm se desenvolvido as pesquisas ao longo dos anos, assim como analisar os principais achados dos pesquisadores sobre tais temáticas, e posteriormente, possamos traçar a evolução da implementação de tais políticas.

5. ANÁLISES E DISCUSSÕES

5.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

As análises das temáticas e dos objetivos das produções selecionadas, segundo Silva, et al (2020) destacaram que essas produções apresentam a predominância de dois focos principais nas investigações:

1. diz respeito aos estudos e análises sobre as concepções e percepções da comunidade escolar (principalmente dos docentes) sobre as políticas de avaliação externa e responsabilização. Este tema esteve presente em 7 (sete) dos trabalhos estudados (ESCOBAR, 2010; SILVA, 2011; LINDOSO, 2017; BARROS, 2017; GALVÃO, 2017; CAVALCANTE, 2018; LIRA, 2018);
2. estão as investigações sobre políticas ou programas específicos - 5 (cinco) trabalhos (NASCIMENTO, 2015; MELO, 2015; PIRES, 2017; MOURA, 2018; SANTOS, 2019). Vale destacar que 2 (dois) dos trabalhos analisados tiveram outros focos, como: um estudo sobre a produção do conhecimento sobre avaliação e responsabilização (OLIVEIRA, 2019), e uma investigação sobre os mecanismos que pressionam a construção de políticas públicas de avaliação (MENDES, 2019).

Ainda segundo Silva, et al (2020), apontam que a partir da segunda metade da década de 2010, há um importante crescimento das produções sobre avaliação externa e responsabilização, destaca-se que entre 2009 e 2014 contabilizamos 2 (dois) trabalhos (ESCOBAR, 2010; e SILVA, 2011); já entre 2015 e 2019 o número de produções triplicou, observamos 12 (doze) trabalhos (MELO, 2015; NASCIMENTO, 2015; BARROS, 2017; GALVÃO, 2017; LINDOSO, 2017; PIRES, 2017; CAVALCANTE, 2018; LIRA; 2018; MOURA, 2018; MENDES, 2019; OLIVEIRA, 2019 e SANTOS, 2019). Acrescentamos para análise o trabalho de Silva (2016).

Os autores apresentaram diversas opções teóricas e epistemológicas para a construção de suas pesquisas. Dos trabalhos analisados, explicitam uma **perspectiva epistemológica:** 3 (três) produções escolheram a abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (BARROS, 2017; MOURA, 2018; LIRA, 2018); e 2 (dois) trabalhos abordam o materialismo histórico-dialético (SILVA (2016) e LINDOSO, 2017). Em outros trabalhos, explicitam a **perspectiva teórica**: 3 (três) adotaram a perspectiva qualitativa (SILVA, 2011; NASCIMENTO, 2015; PIRES, 2017), 4 (quatro) produções usaram a análise crítica do discurso de Norman Fairclough (MELO, 2015; GALVÃO, 2017; OLIVEIRA, 2019; SANTOS, 2019), 1 (um) trabalho utilizou a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (MENDES, 2019) e 1 (um) utilizou a Filosofia da Práxis (CAVALCANTE, 2018). Por fim, em 1 (uma) produção não foi apresentada a opção teórico-epistemológica (no resumo, na introdução ou nas considerações finais), foram apenas descritos os procedimentos usados (ESCOBAR, 2010).

No tocante aos procedimentos metodológicos utilizados nas pesquisas, 4 (quatro) trabalhos se debruçaram na pesquisa bibliográfica e documental (CAVALCANTE, 2018; MOURA, 2018; MENDES, 2019; OLIVEIRA, 2019); enquanto 11 (onze) trabalhos desenvolveram pesquisas no campo empírico (ESCOBAR, 2010; SILVA, 2011; MELO, 2015; NASCIMENTO, 2015; SILVA, 2016; BARROS, 2017; GALVÃO, 2017; LINDOSO, 2017; PIRES, 2017; LIRA, 2018; SANTOS, 2019).

Sobre as pesquisas que utilizaram o campo empírico, apresentaram o uso dos seguintes instrumentos de coleta dos dados: as entrevistas semiestruturadas 7 (sete) trabalhos (ESCOBAR, 2010; SILVA, 2011; MELO, 2015; NASCIMENTO, 2015; SILVA, 2016; BARROS, 2017 e LIRA, 2018), mas também identificamos as que aplicaram questionários e entrevistas 2 (dois) pesquisas (LINDOSO, 2017 e PIRES, 2017), os trabalhos que utilizaram da observação aliada a entrevista semiestruturada 2 (dois) (GALVÃO, 2017 e SANTOS, 2019).

De acordo com Minayo (2016, p. 21), "as estratégias utilizadas para coleta ou geração de material são várias: observação, entrevista, grupos focais, uso de material secundário, entre outros". É interessante observar que todos os trabalhos utilizaram como instrumento de coleta de dados a entrevista, se apoiaram em uma perspectiva mais abrangente como a semiestruturada, pois "combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador" (MINAYO, 2000, p. 106). A entrevista semiestruturada possibilita

ao pesquisador não ficar fechado as perguntas pré-selecionadas, mas caso necessário adaptá-las às informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa, com isso eles podem coletar mais informações e suas contextualizações na opinião do entrevistado, deixando mais rica seu banco de dados para a futura análise.

5.2 CATEGORIAS ANALÍTICAS

No tocante ao descritor avaliação: os trabalhos mostram que as políticas educacionais dos estados buscaram através da modernização da gestão, a adoção do gerencialismo, criação de metas (índices) e políticas de bonificação. As políticas educacionais numa perspectiva gerencialista, performática e de desresponsabilização do Estado (ESCOBAR, 2010; SILVA, 2011; MELO, 2015; NASCIMENTO, 2015; BARROS, 2017; GALVÃO, 2017; LINDOSO, 2017; PIRES, 2017; CAVALCANTE, 2018; LIRA; 2018; MOURA, 2018; MENDES, 2019; OLIVEIRA, 2019 e SANTOS, 2019).

Ainda apontam para um distanciamento entre a gestão local e as orientações fornecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) acerca da viabilidade e aplicabilidade da avaliação em larga escala, sendo necessário uma maior participação e diálogo de todos que compõem a comunidade escolar, para que o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos nessa modalidade de ensino sejam alcançados (ESCOBAR, 2010 e SILVA, 2011).

No Brasil, a instauração da lógica neoliberal de governar favoreceu o avanço de ações de regulação nas políticas educacionais, como a adoção de avaliações em larga escala. Conforme Lindoso e Santos (2018), percebe-se que os estados criaram políticas de avaliação dos seus sistemas de ensino sendo uma estratégia de controle e regulação da educação pública.

Outra pesquisa nos alerta para o processo de estreitamento curricular, já que devido às avaliações em larga escala presente nos dois estados, focalizam os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, a escola acaba desvalorizando e secundarizando o desempenho dos estudantes nas demais disciplinas, centralizando os esforços em melhorar a atuação do aluno nas disciplinas que serão avaliadas (GALVÃO, 2017).

Sobre o descritor responsabilização: as pesquisas apontam que a qualidade educacional de Pernambuco está vinculada a política de responsabilização que coloca como responsáveis os docentes e gestores para elevar os indicadores educacionais, e consequente sucesso ou

insucesso (MELO, 2015; NASCIMENTO, 2015; LINDOSO, 2017; LIRA, 2018; SANTOS, 2019; MENDES, 2019). Dando destaque para o papel do Bônus de Desempenho Educacional (BDE) tem na interferência e regulação do trabalho docente, causando processos de competição entre as escolas, não trazendo contribuições significativas para a melhoria da educação (NASCIMENTO, 2015).

Já as pesquisas que se debruçaram sobre o estado da Paraíba revelam que os discursos ideologicamente são produzidos pela influência da política de educação em nível mundial, trazendo transformações que introduzem relações de conformismo na esfera local. Quando esses atores da educação (docentes ou gestores), são disseminadores desse tipo de política, acabam as fortalecendo nos processos de formações, reuniões pedagógicas e nos espaços do cotidiano escolar, os discursos reproduzem o poder hegemônico configurando uma interiorização discursiva que vai oscilar entre o conformismo e a persistência das experiências na escola. Consumidos e gerados nas ações dos sujeitos os discursos vão se constituindo numa prática contraditória que interfere diretamente na função do gestor escolar (BARROS, 2017; CAVALCANTE, 2018; SANTOS, 2019).

A partir do **descritor bônus/bonificação**: as pesquisas convergem ao analisar as políticas de premiação vinculada ao alcance de metas (IDEPE e IDEPB).

De acordo com Melo (2015), a partir do IDEPE e BDE, cria-se uma cultura de competição entre as escolas por meio do ranking e as escolas passam, então, a trabalhar com foco no bônus, melhorando seu desempenho. Já Nascimento (2015) aborda a política de bonificação (BDE) do estado pernambucano a partir das concepções dos professores em sua pesquisa que, para a maior parte destes profissionais, esta política acabou não trazendo uma melhoria na qualidade de ensino. "O que ocorreu foi um conjunto de ações que pressionam o profissional a, diante das metas traçadas, elaborar um treino para as provas, com o mínimo de estrutura, reduzindo a aprendizagem ao simples treino" (NASCIMENTO, 2015, p. 112).

Conforme Silva (2016), a partir de um discurso governamental o bônus é apresentado como elemento motivador para qualificação do trabalho na busca por alcançar as metas e os resultados estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação. O autor pontua que "além de se justificar como instrumento do campo psicológico, o bônus tem uma de suas representações na forma de remuneração, podendo incidir em remuneração por competência ou por habilidades". [...], serve como elemento

motivador para qualificação e competitividade na busca pelo melhor rendimento" (SILVA, 2016, p. 77).

No trabalho de Oliveira (2019), analisando o incentivo financeiro nos estados da Região Nordeste, nos mostra que apenas três (Pernambuco, Ceará e Paraíba) têm desenvolvido processos de bonificação e premiação aos profissionais da educação. A autora nos chama atenção sobre essas políticas que envolvem bonificações e premiações quando "as políticas de educação que envolvem bonificação e premiação respaldam-se em um discurso de melhoria da educação e de valorização profissional. Esse tipo de política vem se ampliando cada vez mais entre os estados e municípios brasileiros" (SANTOS, 2019, p. 221).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de nossas análises, percebemos um crescente interesse dos pesquisadores em investigações sobre avaliação externa, responsabilização e seus desdobramentos na educação. Tal interesse está relacionado com a implementação de políticas como o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação em Pernambuco e o Programa Escola de Valor e o Prêmio Escola Nota Dez na Paraíba.

Os sistemas de avaliação na Paraíba e em Pernambuco só contemplam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ficando de fora dessas avaliações outras disciplinas que poderiam ser acrescentadas, como Ciências humanas e suas tecnologias (***História, Geografia, Filosofia e Sociologia***); Ciências da natureza e suas tecnologias (***Química, Física e Biologia***); e Linguagens, Códigos e suas tecnologias (***Língua Inglesa, Língua Espanhola, Artes, Educação Física e Tecnologia da Informação***).

Percebe-se que as pesquisas realizadas em momentos distintos da implementação das políticas de avaliação externa e ***accountability*** nos dois estados, se apresentam ainda com os mesmos resultados e consequências para a educação pública nas redes de ensino tanto estaduais quanto municipais, em toda a educação básica. Aumentou a intensificação no trabalho docente, aumentou a pressão, mudança de gestão e docentes quando as escolas não alcançam as metas, e diminuição de recursos financeiros a essas escolas, aumenta a presença da GRE nas escolas que não alcançaram as metas e não receberam a bonificação.

Além disso, pouco se modificou ao longo dos anos, estando presente as mesmas consequências, desde o início da implementação dos programas que norteiam a política de avaliação externa e processos de

accountability nos dois estados, mesmo depois de treze anos do mais antigo (que é o PMGP-ME de Pernambuco). Observa-se ainda os mesmos achados nas pesquisas que se debruçam sobre os documentos oficiais e resultados das avaliações, àquelas que vão ao campo empírico, realizar observação, questionários e entrevistas aos participantes das pesquisas (como é o caso dos gestores, docentes e alunos) que vivenciam essas políticas na prática. Isso nos mostra que o atual modelo precisa ser reformulado, já que não está atingindo o objetivo de melhorar a qualidade da educação pública nas suas redes de ensino.

Nosso recorte temporal encerrou-se em 2019, no entanto, as transformações ocorridas a partir do advento da Pandemia do novo Coronavírus têm gerado novos desafios para os pesquisadores da educação. Nesse sentido, temos nos questionado: quais os rebatimentos da pandemia para os pesquisadores e para seus objetos de estudo?

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [*S. l.*], v. 26 n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2010. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19678

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 15 jan. 2021.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane; ARCAS, Paulo Henrique. **Articulação entre Qualidade e Gestão da Educação: as Avaliações Externas dos Estados em Questão**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-4481.pdf.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2016.

BARROS, Emília Cristina Ferreira de. **As políticas de avaliação e o Prêmio CREI Nota 10 no município de João Pessoa: avaliar, controlar e responsabilizar**. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BONAMINO, Alicia e FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 101-132, nov. 1999. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf. Acesso em 2 abr 2021.

BONAMINO, Alicia e SOUZA, Sandra Zákia. Três Gerações de Avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf. Acesso em 2 abr 2021.

BROOKE, Nigel e CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos e Pesquisas Educacionais** – **Victor Civita,** 2011. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao_ externa_fvc.pdf. Acesso em 2 abr 2021.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Silva. **Gestão e Avaliação da Educação: o Avaliando IDEPB e o prêmio Escola de Valor – o projeto de formação humana no contexto da hegemonia neoliberal**. 397 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas.** Educ., Rio de Janeiro, v.16, n.59, p.229-258, abr./jun.2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Z7LQtH3QPZSqfvh9J9PbkNQ/?lang=pt&format=pdf

ESCOBAR, Maria Mônica Carvalho. **Políticas de informação e de avaliação educacional : instrumentos efetivos para a melhoria da gestão pedagógica?**. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de Responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa** v.43 n.148 p.348-365 jan./abr. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/V4MXNvFYBPtrhtDP6qMmKDH/?lang=pt&format=pdf

GALVÃO, Willana Nogueira Medeiros. **Política de avaliação em larga escala: o discurso como prática social em escolas municipais de Fortaleza, Ceará.** 2017. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LINDOSO, Rosângela Cely Branco. **Efeitos da política educacional de Pernambuco no trabalho docente: as contradições advindas de processos de regulação e responsabilização.** 2017. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

LINDOSO, Rosângela Cely Branco.; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Política Educacional e a avaliação em larga escala como elemento de regulação da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba – PR, v. 13, n. 1, p. 1-17. 2018. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61241/37492. Acesso em 25 mar 2021.

LINDOSO, Rosângela Cely Branco; LIMA, José Mawison C. de; GOMES, Danyella Jakelyne Lucas. As Avaliações em larga escala e seus Efeitos no Trabalho Docente em Pernambuco. **Anais do IX Encontro de Grupos de Estudos e Pesquisas Marxistas** /[RECURSO MÍDIA]/ [Recurso Online]: Em Tempos de Retrocesso, o que fazer?: 12 a 14 de novembro de 2019 / [Organização: GEPMARX; et al] Recife: UFPE, 2019. Disponível em

LIRA, Ildo S. de. **Responsabilização educacional no contexto da gestão por resultados na rede estadual de ensino de Pernambuco (2007-2014)**. 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018

MENDES, Juliana Camila Barbosa. **Política de responsabilização educacional: traduzindo a modernização da gestão pública em Pernambuco.** 2019. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

MELO, Danila Vieira de. **Quando Vai Falar de IDEPE, Você Fala de Bônus" – As Influências do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) Nas Escolas Estaduais.** 2015. 154 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em Saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec-abrasco, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza, DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOURA, Sergio Andrade de. **Educação gerencial e avaliação de desempenho: um estudo sobre a política educacional do modelo de gestão Todos por Pernambuco (2007-2016)**. 321 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

NASCIMENTO, Kysy Taysa Ferreira do. **A concepção de professores sobre a política de bonificação por resultado no estado de Pernambuco.** 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

OLIVEIRA, Maria Ângela Alves de. **Discursos em circulação sobre políticas de avaliação e accountability na educação básica: estados na Região Nordeste em foco**. 2019. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

PIRES, Edivânia de Castro.**Os programas de descentralização e transferência de responsabilidade na escola pública: Autonomia ou Centralização?**. 2017. 129 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

RODRIGUES, Jonas da Silva. **O PRÊMIO ESCOLA DE VALOR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA**. Anais.Disponível em http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/9/90/ANAIS_ SEMINARIOS_UFCG-UFPE_FINAL.pdf. Acesso em: 22 ago 2021.

SANTOS, Laurecy Dias dos. **A política de bonificação/premiação e a gestão escolar: um estudo sobre Pernambuco e Paraíba**. 2019. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Tessituras intergovernamentais das políticas de *accountability* educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 43, p. 162-186, jan./mar. 2017. Disponível em https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view /11811/8290. Acesso em 22 ago 2021.

SILVA, Cezar Gomes da. **O Programa de Modernização da Gestão Pública do estado de Pernambuco e a Política de Bônus:** o olhar de professores e gestores da Gre Mata Sul. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2016.

SILVA, Simone Lindolfo da. **Provinha Brasil, um estudo exploratório sobre a política nacional de avaliação para a alfabetização: o que sabem e pensam os professores alfabetizadores de Camaragibe?**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SILVA, Viviane Rauane Bezerra; MELO, Noélia Carolina Silva de, LIMA, José Mawison C. de, e SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. **AVALIAÇÃO EXTERNA E ACCOUNTABILITY**: Estudo das Produções Acadêmicas no PPGEDU-UFPE e PPGE-UFPB. 2021. Anais. Disponível em http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/9/90/ANAIS_ SEMINARIOS_UFCG-UFPE_FINAL.pdf. Acesso em: 22 ago 2021.

ESTUDOS DE REVISÃO: MAPEAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL PRODUZIDAS NO PPGE-UFPE*

RAYANA BEATRIZ DO NASCIMENTO SOARES
Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, rayana_nasc@hotmail.com;

ANA LÚCIA FÉLIX DOS SANTOS
Doutora pelo Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, ana.fsantos@ufpe.br;

* A pesquisa possui o apoio da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (Facepe);

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Apresentamos neste artigo um recorte analítico de uma pesquisa que teve como objetivo mapear as teses e dissertações produzidas entre 2011 e 2020 na linha de pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nosso foco é a análise das temáticas, metodologia e resultados das dissertações levantadas. A pesquisa possuiu uma abordagem qualitativa, os procedimentos foram revisão bibliográfica e levantamento empírico das produções e a análise dos dados se deu através da Análise de Conteúdo. Os resultados indicam um quantitativo significativo de pesquisas produzidas nos anos analisados, 120 trabalhos, sendo 78 teses e 42 dissertações, nos quais há uma predominância de estudos sobre programas e projetos educacionais, buscando entendê-los em sua relevância social, as técnicas de coleta e análise de dados seguem mais ou menos uma padronização: uso de entrevistas, questionários, análise de conteúdo e de discurso. Os dados amostrais evidenciaram que os resultados das pesquisas se voltam para uma análise das políticas, seguidos de proposições frente à superação de problemas detectados.

Palavras-chave: Estudos de Revisão; Política Educacional; Produção do conhecimento.

1. INTRODUÇÃO

Na atualidade os estudos de revisão, ou estudos tipo "estado da arte" estão vivenciando um crescimento significativo e contínuo, sobretudo no campo educacional. Em estudos deste tipo, realiza-se um mapeamento da produção acadêmica de uma determinada área do conhecimento, numa ótica descritiva e analítica em um dado recorte temporal.

Esse movimento vem se fortalecendo especificamente no campo da política educacional, tendo em vista que esta temática faz parte de um processo dialético de percepção da realidade social que pressupõe uma vinculação concreta entre o que se produz cientificamente e o que se produz nas práticas das políticas públicas, entendidas como ações do Estado. Um dado que revela a importância da política educacional como tema de pesquisa é a existência de linhas de pesquisa que envolvem o estudo dessa temática em grande parte dos programas de pós-graduação brasileiros. Stremel (2016), identificou, no ano de 2012, a existência de 93 linhas de pesquisa versando sobre a temática.

Segundo Romanowski e Ens (2006), esse tipo de estudo tem como foco promover um levantamento e avaliação do que se sabe sobre determinado assunto através das pesquisas executadas e o que foi publicado em um dado momento. Dessa forma, a partir do resultado dessas pesquisas, traçam-se caminhos para explicar os âmbitos e as questões que obtiveram ênfase em distintos tempos e lugares. Por outra parte, os estudos sobre a política educacional fazem parte de um campo de pesquisa em plena consolidação, como revelam diversas pesquisas (SANTOS, 2009; STREMEL, 2016; MAINARDES, TELLO, 2016).

Nessa perspectiva, na pretensão de incluir-se entre os que realizam a investigação da produção do conhecimento no campo da política educacional, temos enquanto objetivo mapear e analisar as pesquisas sobre política educacional, identificando as temáticas, os objetivos, as abordagens teórico-metodológicas e os resultados dos trabalhos produzidos na linha de pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE-UFPE) no período de 2011 a 2020, uma vez que é o primeiro PPG em Educação do Estado de Pernambuco e por manter uma linha de pesquisa sobre a temática política educacional desde o seu início.

Através deste panorama, este estudo consiste num estudo de revisão sistemática que visa se constituir como importante fonte de informações

sobre o estado do conhecimento, das tendências das pesquisas, suas contribuições para os avanços da área, mas também suas possíveis fragilidades, de maneira que contribua para a análise crítica acerca do acumulado da área (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

2. METODOLOGIA

Nosso estudo foi estruturado em três etapas que se entrelaçam. Tendo como primeira etapa uma revisão bibliográfica, com o intuito de fortalecer o entendimento teórico-metodológico sobre os estudos de revisão e sobre os estudos do tipo estado da arte. Em articulação, e considerando o campo empírico da pesquisa, também buscamos aprofundar o entendimento do conceito de políticas públicas para educação, entendendo-as como ação do Estado (AZEVEDO, 1997).

A segunda etapa consistiu no levantamento empírico das teses e dissertações produzidas na linha de pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação do PPGE-UFPE[1], no período de 2011-2020, com o objetivo de tecer a aproximação e entendimento do espaço empírico da pesquisa. Para tal, foi utilizado como recurso de busca o site do PPGE/UFPE e o site do repositório digital da UFPE (Attena)[2]. Ainda como parte desta etapa, organizamos um quadro com as informações sobre as dissertações e teses encontradas[3].

Na terceira etapa, foi desenvolvido uma análise de dados acerca das dissertações, a partir dos subsídios levantados na primeira e na segunda fase do estudo. É relevante indicar que a análise foi realizada à luz da análise de conteúdo. Para tratamento dos dados utilizamos a técnica de análise categorial, que, para Bardin (2002), serve para descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, realizamos o seu reagrupamento em classes ou categorias

1 Programa de Pós-graduação em Educação: https://www.ufpe.br/ppgedu/.

2 Attena - Repositório Digital da Universidade Federal de Pernambuco: https://attena.ufpe.br/.

3 O levantamento de dados foi realizado até dezembro de 2020.

3. OS CAMPOS CONCEITUAIS - POLÍTICA, POLÍTICA PÚBLICA E POLÍTICA EDUCACIONAL

Os estudos e as produções científico-acadêmicas evidenciam as modificações que sucederam a política educacional brasileira ao decorrer dos anos. Sendo essas mudanças advindas das acentuadas transições frente ao ideal das articulações sociais e de sociabilidade, dos segmentos do processo de cunho produtivo, do mundo do trabalho e dos elementos interventores provenientes do Estado (AZEVEDO, 2001; CURY, 2002). A partir dessas transformações, as produções acadêmicas pautadas no contexto das políticas públicas possuem distintas abordagens e procedimentos importantes para o campo da educação. Nessa ótica, é importante entendermos os conceitos que serviram de base para nosso estudo como: "política pública, política social e política educacional".

Partindo do viés da política no sentido de ação pública, problematizamos o conceito de política pública. De acordo com Hofling (2001), uma política pública consiste no "Estado em ação", ou seja, estão associadas às ações e atuações desenvolvidas pelo Estado, por meio de projetos e programas viabilizados para determinados setores da sociedade e em consonância com os projetos de governo.

No debate sobre políticas públicas, entende-se que políticas educacionais se localizam no âmbito das políticas sociais, tendo em vista que a educação é compreendida como um campo da política pública de cunho social e de competência do Estado (HOFLING, 2001; ESPINOZA, 2009; AZEVEDO, 2001; CURY, 2002). Em complemento, Cury (2002, p.152) explica que "A política social, aí compreendida a educacional, é um complexo contraditório de condições históricas que implicam um movimento de ida e vinda entre as forças sociais em disputa". Sendo esse o foco dos nossos estudos, passaremos a tratar a seguir sobre a política educacional no Brasil.

4. O CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

No que se refere ao âmbito educacional no contexto brasileiro, conforme Azevedo (2001, p.18), a política educacional surge de forma problematizada

> [...] no bojo da própria estruturação do Estado-Nação. Articulando-se à singularidade do processo que forjou a emancipação política brasileira, essa questão será, desde logo, condicionada pelas marcas conservadoras inerentes a esse processo.

Aliado a esse ângulo, as políticas educacionais passam a ser construídas de forma mais profunda e ampla, conforme a educação inicia seu estabelecimento como um setor. E com a questão educacional tomando uma maior proporção, conforme nos explica Azevedo (2001), as políticas educacionais começam a emergir através do empenho e atenção que circundava o Brasil através do acontecimento da Primeira Guerra Mundial. Porém, a regulamentação nacional dessa área se fortaleceu no alargamento das mudanças ocorridas no Brasil, a partir da década de 1930, através do fomento do processo da industrialização brasileira. Sendo, esses regimentos propiciadores da regulação do Estado frente às questões do setor educacional (AZEVEDO, 2001).

Nesse panorama, as determinações legais, políticas, sociais, econômicas, impasses, perspectivas e compromissos, frente às questões estatais e da sociedade do conhecimento, vão se constituindo em objetos de estudo das pesquisas e estudos desenvolvidos no campo da política educacional (AZEVEDO, 2001). Em complemento, Cury (2002) aponta que a partir dos processos político, social e econômico no contexto brasileiro surgem possibilidades de novas elaborações, práticas e pontos de vista sobre a democracia e a educação decorrentes de um processo contínuo desde os anos 1980 e do contexto da redemocratização brasileira.

Aliado a esses embasamentos teóricos, históricos e nos novos ideais a respeito da construção das políticas públicas, sobretudo educacionais, é válido ressaltar que

> [...] a constituição de 1988 fez uma escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado onde se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo jurídico institucional cooperativo que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões (CURY, 2002, p.157).

Nesse sentido, é importante que as políticas educacionais, possuam uma pluralidade e proporcionem aberturas para que a sociedade tenha a possibilidade de participar. Pois, segundo Cury (2002), é necessário levar em consideração os distintos direcionamentos dos grupos políticos e

sociais e dos níveis subnacionais e nacionais, desde os aspectos acerca dos recursos atribuídos até a criação de conselhos de monitoramento fiscal e social, também compreender as variadas questões características dos planos para a educação na política social do Brasil. Ainda segundo o autor

> [..] as políticas de educação não são uníssonas, que há caminhos diferenciados de fazê-las e que elas podem contar com o caminho e o ímpeto de uma democracia ascendente que não quer somente um Estado ético e transparente, mas quer participar dele de modo mais próximo e intenso.

Nessa ótica, compreende-se que para tecer um aprofundamento e investigação no campo das políticas educacionais, é necessário o conhecimento acerca das variadas questões que permeiam esse campo.

5. OS ESTUDOS DE REVISÃO E DO TIPO ESTADO DA ARTE NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

As pesquisas na área da educação no Brasil obtiveram um enfoque relevante frente a construção e ampliação de programas de pós-graduação no campo universitário, e através da legitimação dos grupos de pesquisa e capacitação dos pesquisadores de grau elevado, mesmo que com limitação de investimentos (ANDRÉ, 2006 apud VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). Aliado a isso, foram sendo desenvolvidos estudos que proporcionam analisar com criticidade, mapear, levantar, nivelar, com o intuito de focalizar as temáticas e questões, os métodos utilizados, os procedimentos e análises, as contribuições teórico-metodológicas e os resultados que possam ser propagados ou distanciados (THOMAS, 2007 apud VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Nessa ótica, através dos aportes teóricos advindos desses estudos, tornou-se possível, de acordo com Vosgerau e Romanowski (2014, p.167)

> examinar as contribuições das pesquisas, na perspectiva da definição da área, do campo e das disciplinas que o constituem, avaliação do acumulado da área, apontando as necessidades de melhoria do estatuto teórico metodológico, e mesmo as tendências de investigação.

Por esse ângulo, os estudos de revisão "consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer

citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área" (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p.168). Vosgerau e Romanowski (2014, p.185) ressaltam que no âmbito educacional, quanto aos estudos de revisão

> [...] devido ao número elevado de pesquisas empíricas realizadas são necessários e fundamentais para sintetizar, avaliar e apontar tendências, mas principalmente para indicar os pontos de fragilidade de modo a favorecer a análise crítica sobre o acumulado da área.

Sendo assim, dentre os estudos de revisão com ênfase em mapeamento, estão sendo muito utilizados na educação os estudos do tipo estado da arte.

No entanto, vale considerar que, quando o pesquisador utiliza esse tipo de estudo, faz-se necessário primeiro uma interação deste com a produção científica e os dados dessa produção, a fim de viabilizar seus questionamentos em um inventário, se possível, que mapeie o conteúdo dos resultados de sua pesquisa o que, por sua vez, permite a identificação da correspondência entre as informações coletadas e os objetivos de seu trabalho.

Dessa forma, esse tipo de estudo possui grande relevância para os pesquisadores dos variados campos de conhecimento conforme crescem as publicações, além disso, quando utilizado com rigor, contribuem com o estudo sistemático do que já foi produzido e publicado permitindo, assim, a análise e a comparação das informações encontradas sob um viés crítico, a ampliação do conhecimento que irá circundar a produção científica, como também traz a possibilidade de verificar os hiatos existentes (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

6. LINHA DE PESQUISA POLÍTICA EDUCACIONAL, PLANEJAMENTO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO DO PPGE-UFPE: UM MAPEAMENTO POSSÍVEL

A linha de pesquisa que corresponde ao foco do nosso estudo, é intitulada de Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação e se insere no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/PPGE). Esta linha de pesquisa é composta por 14 pesquisadores que, no período de 2011 a 2020, apresentaram 120

pesquisas concluídas, entre teses e dissertações. Como podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 1 - Quantitativo de dissertações e teses da linha de pesquisa Política educacional, Planejamento e Gestão da Educação (2011 a 2020)

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL DAS PRODUÇÕES
2011	6	4	10
2012	6	3	9
2013	11	2	13
2014	7	1	8
2015	10	7	17
2016	11	4	15
2017	13	8	21
2018	4	8	12
2019	8	4	12
2020	2	1	3
TOTAL	**78**	**42**	**120**

Fonte: Elaboração própria[4]

A partir dos resultados evidenciados pelo mapeamento, foi possível notar um quantitativo significativo de pesquisas produzidas no decorrer dos anos. No que concerne ao período temporal da produção, constatou-se que o ano de 2017 contemplou a maior quantidade, totalizando 21 produções, seguido de 2015 que possui 17 produções. Assim, não havendo uma estabilidade na quantidade de trabalhos. E é possível observar que houve uma ampliação no número de produções, isto porque a quantidade de pesquisadores aumentou ao longo dos 10 (dez) anos.

Tomando como referência o Quadro 1, nos deparamos com um quantitativo significativo de produções durante o período que nos propomos a investigar - um total de 120 produções entre teses e dissertações. Nesse sentido, foi necessário fazer um recorte amostral do campo de pesquisa de forma que fosse possível, dentro de nosso limite de tempo, realizar as análises. Assim, optamos por trabalhar com as dissertações encontradas. Lembrando que as produções deveriam ser oriundas de estudos inscritos na Linha de Pesquisa Planejamento e Gestão da Educação; no período de

4 O levantamento de dados foi realizado até dezembro de 2020.

2011-2020 e estarem disponíveis em banco de dados eletrônicos (mais precisamente no Attena - UFPE). A partir desses critérios, selecionamos um universo de 78 dissertações, mas duas não foram encontradas. Assim, nosso *corpus* de análise foi composto por 76 dissertações.

As produções foram analisadas a partir da leitura dos seus respectivos resumos. Tendo em vista que os resumos devem enfatizar os delineamentos das abordagens teóricas, dos caminhos metodológicos e dos resultados das pesquisas, proporcionando indicativos para enxergar o objeto investigado. No entanto, quando houve necessidade de maior aprofundamento para se destacarem os objetos de estudo, tomou-se outros trechos das dissertações para a leitura.

7. POLÍTICA EDUCACIONAL NAS DISSERTAÇÕES ANALISADAS: UM ESTADO DA ARTE

Uma primeira dificuldade que devemos destacar diz respeito à heterogeneidade dos conteúdos dos resumos. Podemos dizer que um número significativo de resumos apresenta lacunas de informações relativas ao percurso metodológico e aos resultados das investigações, característica averiguada também no estudo de Wittmann e Gracindo (2001).

Iniciamos a análise buscando identificar e organizar as temáticas que foram abordadas nas dissertações produzidas. O que também não foi uma tarefa fácil dada a variedade de temas e as possibilidades de categorização. Assim, optamos por organizar um quadro que informa a temática e as ênfases, conforme apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 3 - Temáticas abordadas na linha de pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação

TEMÁTICA	ÊNFASES	QUANTIDADE
Política de Transferência de Renda	Programa Bolsa-Família (PBF)	2
Política de Formação de Professores e Carreira Docente	Estágio; Formação continuada de professores em TIC; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); Condições de trabalho docente	4
Política de Valorização do Magistério	Programa Professor.com. Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR)	2
Política Educacional de Formação de Gestores	Políticas de formação continuada para gestores escolares; Curso de Especialização em Gestão Pública	3

TEMÁTICA	ÊNFASES	QUANTIDADE
Política de Alfabetização	Projeto Alfabetizar com Sucesso/Programa Circuito Campeão; Alfabetização na Idade Certa	2
Política de Inclusão Escolar	Educação Superior; Programa Escola Acessível; Projovem Urbano	3
Política de Controle Social e Financiamento da Educação	Conselhos Municipais de Controle Social – CACS; Poder Local e Regime de Colaboração; Financiamento da Educação Básica	3
Política de Avaliação Educacional	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE); Avaliação em larga escala; Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE); Política de bonificação por resultado	4
Políticas e Programas Educacionais	Política de Infraestrutura Escolar; Programa de Modernização da Gestão Pública – metas para a educação (PMGP-ME); Programa Participação Criança; Programa Mais Educação	5
Política de Educação Municipal	Ensino Fundamental; Gestão escolar; Educação Infantil	3
Educação Formal e Não formal	Organizações da Sociedade Civil (OSCs)	1
Políticas para o Ensino médio	Implementação da educação profissional integrada; Projetos de vida dos jovens do ensino médio de escola pública; Políticas para o ensino médio; Ensino Médio Noturno e o mundo do trabalho	4
Educação Profissional	Cursos técnicos (Pronatec); Ações do SENAI no âmbito do PRONATEC; Escola Técnica do Agreste; Currículo da Educação Profissional no IFPE; Qualificação profissional	5
Educação de Jovens e Adultos	Regime de colaboração; PROEJA FIC; Política de Correção de Fluxo Idade/série	3
Educação Superior	Programa Universidade para todos (ProUni); Gestão da UAB; Políticas para a educação superior; Grupo Banco Mundial; Expansão da educação superior; Mestrado profissional	6
Educação Escolar Indígena	Processo de Estadualização da Educação Escolar Indígena; Lei 11.645/08	2
Qualidade da Educação Básica	Selo UNICEF; Mercadorização do ensino e a educação pública de qualidade	2
Gestão Democrática	Representações de diretores e diretoras; Combate e prevenção das violências na escola; Conselhos escolares, Democracia e política	4

TEMÁTICA	ÊNFASES	QUANTIDADE
Gestão Escolar ou Educacional	Relações Étnico-Raciais; Hibridismo; Práticas de gestão; Trajetória de vida; Democracia e justiça dos estudantes; Qualidade da educação; Indicação de Diretores; Ensino Superior; Justiça Restaurativa; Bibliotecas comunitárias; Cenários de continuidade; Qualidade da educação; Indicação de Diretores; Ensino Superior; Justiça Restaurativa; Bibliotecas comunitárias; Cenários de continuidade	11
Gestão Pública	Gestão da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (Ebserh)	1
Práticas Educativas	Movimento hip hop	1
Avaliação Institucional	CAPES; Autoavaliação Institucional UFPE; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior	3
Educação em Direitos Humanos e Cidadania	Gerencialismo e Educação em Direitos Humanos e Cidadania	1
Programa de Assistência Estudantil	Esporte e Lazer	1

Fonte: Elaboração própria

A partir das informações destacadas no quadro acima, foram identificadas 24 temáticas, sendo elas amplas e diversificadas, abrangendo os diversos âmbitos da educação, desde políticas para Educação Infantil até Educação Superior. Mas, trazendo a necessidade de muitas vezes uma leitura mais profunda para que fosse possível identificar os objetos de estudo das temáticas. Como evidenciado por Azevedo e Aguiar (2001), as produções da área de política educacional apontam uma diversidade de estudos, acerca das mais diferentes temáticas e problemas, resultando tanto como um aspecto forte no campo temático, como possíveis fragilidades.

Verificamos que a maior incidência de trabalhos focaliza a gestão escolar ou educacional, ao todo 15 pesquisas, se juntamos aqui as temáticas ***Gestão Democrática e Gestão Escolar ou Educacional,*** realidade que também foi constatada no estudo de Souza (2014). As discussões mais recentes relativas a esta temática tocam em aspectos tanto do âmbito dos sistemas de ensino, quanto no escolar, tendo predominância neste último caso.

No que corresponde aos níveis educacionais, a Educação Superior é a que abarca a maioria das produções, totalizando 6, também é a segunda temática mais recorrente e a terceira mais utilizada foi a educação profissional totalizando 5 produções. Nesse viés, nos últimos anos

foi possível ressaltar a expansão dos estudos sobre as políticas para educação superior e para educação profissional, também mediante políticas e programas (Programa Universidade para Todos (ProUni); Gestão da UAB; Políticas para a educação superior; Grupo Banco Mundial; Cursos técnicos (Pronatec);; Escola Técnica do Agreste; dentre outros). Logo, "os estudos sobre as políticas educacionais voltadas para o Ensino Superior e as modalidades de ensino vêm merecendo abordagem crescente, em vista de sua relevância histórica, social e política no cenário educacional brasileiro" (SOUZA; KERBAUY, 2016, p.152).

Dentre as temáticas, foi possível observar que grande parte das produções contemplam programas e projetos governamentais. Nessa categoria, são encontrados estudos referentes a programas e projetos educacionais implantados nas esferas: municipal, estadual e federal. Distribuídos nas temáticas que optamos por destacar como ***políticas (***políticas de transferência de renda, política de valorização do magistério, política de inclusão, dentre outras), destacamos a análise de diversos programas: Programa Bolsa-Família; Programa Professor.com; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); Projeto Alfabetizar com Sucesso/Programa Circuito Campeão; Alfabetização na Idade Certa; Programa Escola Acessível; Projovem Urbano; Programa de Modernização da Gestão Pública – metas para a educação (PMGP-ME); Programa Participação Criança; Programa Mais Educação; PRONATEC; PROEJA FIC; Programa Universidade para todos (ProUni); Política de Correção de Fluxo Idade/série; Programa de Assistência Estudantil.

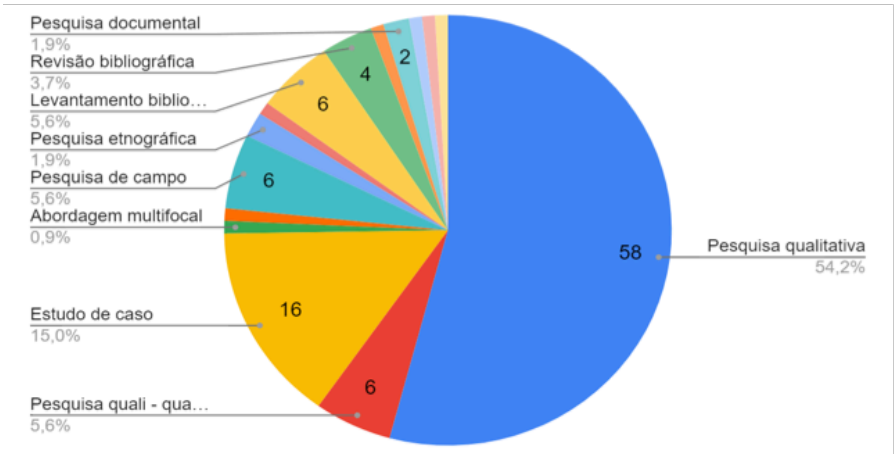
Isto é, pelo menos 14 programas foram foco de estudos dentro da linha, sendo que alguns deles são abordados por mais de um pesquisador, o que reforça a assertiva de que a política em ação se transforma em objeto de estudo nesse campo temático, conforme já anunciaram as pesquisas de Azevedo e Aguiar (2001) e Stremel (2016). É notório a existência de um número significativo de estudos que analisam e questionam como estão sendo implementados os programas e projetos nas redes de ensino e nas escolas. Além disso, nota-se uma preocupação em tecer uma avaliação sobre os resultados de um dado programa ou projeto, no entanto, de acordo com Souza (2014, p.359), não é algo totalmente efetivo a consideração da "análise da proposta da política diante dos resultados por ela alcançados (análise da eficácia)".

A pesquisa também identificou uma grande variedade de temáticas que revelam a amplitude desse campo de estudos e pesquisas, assim é possível ver que questões como qualidade da educação, financiamento

da educação, gestão escolar, conselhos escolares, avaliação institucional e de sistemas, gerencialismo, dentre outros, são objetos de estudos dessa linha. Por outra parte, temáticas diversas e até um pouco afastadas do foco geral da linha aparecem no rol que conseguimos levantar, a exemplo de Movimento hip hop; Gestão da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (Ebserh); Educação em Direitos Humanos e Cidadania. Ou seja, a produção do conhecimento na Linha que estamos estudando apresenta uma ampla abrangência temática, o que reforça o que outros estudos já vêm revelando: o campo de estudos sobre política educacional é tão amplo quanto a política educacional colocada em ação pelo estado nos diferentes níveis e modalidades de ensino, e nas diferentes esferas administrativas.

Após o trabalho com as temáticas, nos voltamos para identificar os referenciais metodológicos das pesquisas, optamos por organizar os dados em forma de gráficos. O primeiro a seguir apresenta as metodologias indicadas pelos autores das dissertações. Já o segundo é referente às técnicas de coleta de dados utilizadas nas dissertações mapeadas e o terceiro é sobre as técnicas de análise de dados. Quanto às metodologias utilizadas, podemos ver no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Quantificação referente às metodologias abordadas na linha de pesquisa



Fonte: Elaboração própria

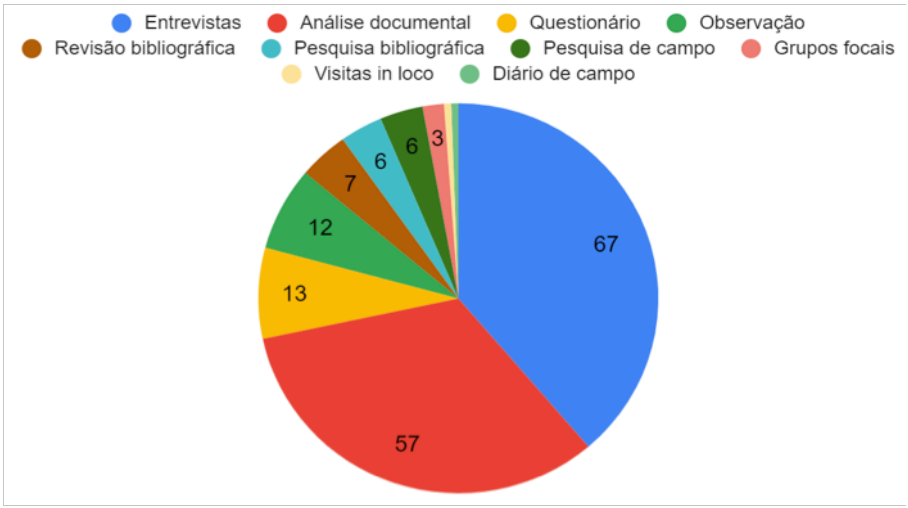
Como podemos ver através do quadro acima, quanto a natureza da metodologia das pesquisas, a maior parte delas adotou o método qualitativo (58 dissertações), visto que essa categoria de pesquisa permite o

aprofundamento no "[...] mundo dos significados das ações e relações humanas [...]" (MINAYO, 2003, p.22). Houve a abordagem da junção de cunho qualitativo e quantitativo em algumas pesquisas, desta forma, ocorreu a adoção do método quali-quantitativo em 6 dissertações.

Quanto aos procedimentos, o estudo de caso foi muito utilizado, totalizando 16 pesquisas, à medida em que grande parte das pesquisas buscaram compreender o objeto de estudo de forma singular e com base no contexto histórico das políticas educacionais voltadas para o foco de estudo. A pesquisa de campo foi o segundo procedimento mais abordado, totalizando 6 pesquisas, ao passo que tiveram pesquisas que foram levantar dados no local em que os fenômenos ocorreram, bem como o levantamento bibliográfico ou documental, que corresponde em levantar-se os documentos e bibliografias que evidenciem os objetos de estudo.

Ainda sobre os referenciais metodológicos, abaixo segue o gráfico correspondente às técnicas de coleta de dados utilizadas:

Gráfico 2- Quantificação das técnicas de coleta de dados adotadas na Linha de Pesquisa



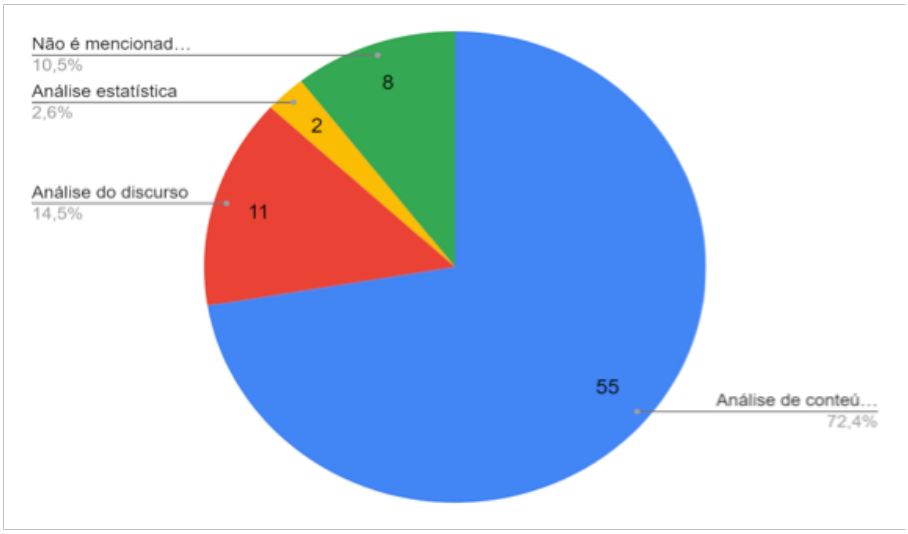
Fonte: Elaboração própria

À princípio, é válido enfatizar que em um número significativo de dissertações os pesquisadores utilizaram mais de uma técnica de coleta de dados, devido a isto é explicitado um quantitativo maior de técnicas do que o número total de dissertações. Foi identificado que a entrevista

e análise documental são as técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas pesquisas da linha de pesquisa, aparecendo em, respectivamente, 67 pesquisas e 57 pesquisas. Aliado a isso, fica perceptível que a quantidade significativa de utilização dessas técnicas de coleta de dados possui relação com o alto índice de pesquisas que adotaram o método qualitativo, uma vez que a entrevista e a análise documental possuem este viés.

Quanto às técnicas de coleta de dados menos utilizadas foram as visitas in loco e o diário de campo, sendo observada a ocorrência dessas técnicas em apenas uma pesquisa, respectivamente a primeira foi utilizada para complementar a observação do pesquisador sobre a atuação dos conselhos do Fundeb em uma região metropolitana e a segunda foi utilizada para registrar informações levantadas durante a visita a Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas - DAIN e nos momentos de conversa informal durante a pesquisa sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. O gráfico a seguir corresponde às técnicas de análise de dados:

Gráfico 3 - Quantificação das técnicas de análise de dados abordadas da linha de pesquisa



Fonte: Elaboração própria

Com base no quadro acima, observamos que a técnica de análise de dados mais recorrente é a análise de conteúdo (55 dissertações). Para Bardin (2002, p.38), esta categoria de análise visa adquirir "[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos

sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens". Também, 11 dissertações adotaram a análise do discurso, tendo em vista que esta categoria busca "[...] compreender o modo de funcionamento, os princípios de organização e as formas de produção social do sentido" (MINAYO, 2000, p.211). E só 2 dissertações adotaram a análise estatística, para averiguar os dados estatísticos sobre o perfil dos estudantes do PROUNI e a outra pesquisa referente ao campo da Educação Superior. O que reforça a pouca incidência de trabalho com dados quantitativos nas pesquisas em educação e em política educacional. Encontramos que 8 (oito) dissertações não mencionam o procedimento de análise de dados, o que pode ser considerado uma fragilidade no campo da pesquisa.

O último elemento da nossa análise diz respeito aos resultados das pesquisas. Para esse item, realizamos um estudo amostral devido ao tempo para o mapeamento dos resultados das 78 dissertações. Sendo assim, selecionamos de forma aleatória uma dissertação de cada ano, comportando 2011 a 2020, como é evidenciado no quadro a seguir:

Quadro 4 - Dados amostrais dos resultados obtidos nas pesquisas da linha de pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação

ANO	RESULTADO
2011	Propositivo
2012	Analítico
2013	Analítico
2014	Analítico
2015	Analítico
2016	Analítico
2017	Propositivo
2018	Analítico
2019	Propositivo
2020	Analítico

Fonte: Elaboração própria

Com base nos dados amostrais, foi possível averiguar que durante o período de 2011 a 2020 o que mais aparece são resultados analíticos, seguidos de resultados propositivos. Nessa perspectiva, para uma melhor compreensão dos resultados, é válido ressaltar que os resultados de cunho descritivo se referem às pesquisas que se dedicaram a descrever os principais acontecimentos e tendências nos dados apreendidos durante a pesquisa, destacando as características básicas apreendidas.

Já os resultados analíticos consistem na descrição e no esforço analítico que o pesquisador faz sobre os dados. Muitas vezes utilizam autores e legislações para fundamentar a análise. Quanto aos resultados propositivos, esses se destacam quando o pesquisador além de analisar os dados coletados, elabora propostas como resposta ao problema identificado.

Como forma de exemplificar as categorias dos resultados apreendidos, em 2011 uma pesquisa obteve o seguinte resultado:

> A análise dos dados indica que os Conselhos Escolares vêm se constituindo como um espaço de democracia e participação, mas que ainda existem entraves que precisam ser sanados para que possa de fato estar contribuindo com a materialização da gestão democrática. Ficou claro que a apatia e a centralização de poder na pessoa do gestor constituem-se como obstáculos ao trabalho do Colegiado Escolar, ocasionando um grande hiato entre a comunidade escolar e o Conselho, fazendo com que os atores não desejem participar das instâncias democráticas. Apesar do trabalho que vem sendo desenvolvido no município do Jaboatão dos Guararapes para a materialização da gestão democrática escolar, entendemos que esse processo ainda está em construção. Dessa forma, compreendemos que para essa edificação ser consolidada será preciso um trabalho voltado para a construção de uma cultura democrática nas escolas (LIMA, 2011, p.8).

Com base no resultado acima, constatamos que foi construído um resultado propositivo, relativo a abordagem da temática Gestão democrática com ênfase em conselhos escolares, em que foi descrito nos resultados sobre como vêm se constituindo os conselhos escolares do município de Jaboatão dos Guararapes e os elementos que interferem no funcionamento dos mesmos. Articulado a isso é realizada uma análise quanto ao funcionamento desses conselhos escolares e, posteriormente, propõe que para um melhor funcionamento é necessário um trabalho voltado para a construção de uma cultura democrática nas escolas.

Outro exemplo que diz respeito aos resultados, é de uma dissertação de 2018 em que "Os resultados da pesquisa revelam que a colaboração intergovernamental aparece ainda de forma muito superficial, não há uma referência direta sobre o regime de colaboração entre os municípios e a União e muito menos entre municípios e Estado" (CAVALCANTI, 2018, p.8). Compreendemos este resultado como analítico, pois, por meio da análise dos Planos Municipais de Educação dos Municípios de Araçoiaba

e Ipojuca voltados para o ensino fundamental, a pesquisa apresenta suas análises e conclusões, mas não realiza proposições.

Ainda sobre os resultados, , foi selecionada uma pesquisa do último ano de mapeamento, correspondente a 2020:

> Entre os resultados, identificamos no contexto das entrevistas uma relação de proximidade entre a OSC e a escola, a qual permitiu detectar que os sujeitos da pesquisa reconhecem e acreditam no trabalho desenvolvido pela OSC como alternativa que potencializa o ensino escolar, e essa contribuição é observada por meio da dedicação das crianças aos estudos, melhorias no processo de sociabilidade familiar, escolar e comunitária e fomento na construção de projetos de vida via perspectiva emancipatória (SILVA, 2020, p.6).

Foi possível constatar através do resultado acima que ocorre o desenvolvimento de um resultado analítico, uma vez que, a partir da análise realizada sobre os dados das entrevistas, o pesquisador aponta que a Organização da Sociedade Civil (OSC) e a escola possuem uma relação próxima, intensifica o ensino escolar, além de contribuir para atenção das crianças aos estudos, trazer melhorias ao processo de sociabilidade escolar, familiar, comunitária e subsídios para a construção de projetos de vida com base numa perspectiva emancipatória.

Para finalizar e ao tomar os resultados acima apresentados, podemos concordar com Manzon (2011), que nos diz que o campo da política educacional é inclusivo e abrangente. Aliado a isso, concordamos que é um campo que "[...] envolve a análise de fenômenos cada vez mais complexos da realidade política, econômica, social e educacional (MAINARDES, 2017, p.18), demandando, desta forma, o desenvolvimento constante de estudos de revisão para que se compreenda sob quais bases o processo de consolidação do campo da política educacional tem se estabelecido.

CONCLUSÕES

A diversidade de temáticas abordadas e as semelhanças metodológicas, marcam a produção de conhecimento sobre política educacional no contexto da linha de pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE-UFPE). Retomando o nosso objetivo de mapear e analisar as dissertações produzidas na linha de

pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE-UFPE) no período de 2011 a 2020, podemos traçar algumas considerações: observamos uma amplitude e variação nas temáticas que envolvem os estudos desenvolvidos nesta linha de pesquisa e entendemos que tal amplitude pode, por um lado, representar o fortalecimento desse campo de cunho acadêmico - conforme é evidenciado em outros estudos sobre a temática. Mas, ao mesmo tempo, pode representar uma fragilidade, já que dificulta a definição do que está incluso no escopo da Linha de Pesquisa. Neste estudo, tivemos a possibilidade de, a partir do referencial teórico adotado, não só constatar elementos que corroboram para a ideia de fortalecimento e validação do campo, como também pudemos visualizar questões que precisam ser superadas, como, por exemplo, a identificação de temáticas não vinculadas à área da política educacional.

Levando em consideração os resultados que destacamos no decorrer do nosso trabalho através do mapeamento e análise dos elementos metodológicos que compõem a produção acadêmica, abarcando o período de 2011 a 2020, ficaram em evidência as variadas dimensões em que se insere o objeto de estudo. Frente a nossa escolha metodológica, observamos um cenário atual que avança quantitativamente na produção do conhecimento da linha de pesquisa investigada.

Os resultados evidenciaram, que o termo política educacional possui pluralidade e multi-significações nas temáticas e objetos de estudo. Ficou enfatizado, também, que os programas e projetos educacionais são grandes focos dos estudos, ao passo que a metodologia utilizada é, em maior parte, de cunho qualitativo. Outrossim, nota-se que as produções são apontadas como condicionantes provenientes da política educacional como ação do Estado. Quanto às técnicas de coleta e análise de dados foi possível averiguar que seguem mais ou menos uma padronização: uso de entrevistas, questionários, análise de conteúdo e de discurso. Tendo poucas ocorrências nos estudos de base estatísticas.

Observamos também que algumas pesquisas não explicitam o tipo de metodologia adotada, o que é uma fragilidade no campo de pesquisa. Foi identificado outro fator limitador ou fragilidade nas produções em análise: algumas dissertações possuem resumos restritos, ou seja, não apresentam todos os dados descritivos do trabalho (como, por exemplo, ausência da metodologia), assim, sendo necessário em algumas situações buscar a informação no corpo do trabalho. Também, um fator limitador da pesquisa se constituiu na disponibilização das dissertações no banco

de dados eletrônicos da UFPE, o Attena, sendo necessário em alguns momentos a procura através de outros mecanismos de busca.

Assim sendo, a partir da análise desse campo, esperamos ter contribuído com subsídios e aportes que possam acrescentar na produção acadêmica em política educacional, como também proporcionar parâmetros para os pesquisadores na área de educação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs). **Gestão da Educação Impasses Perspectivas e Compromissos.** São Paulo: Cortez, 2001. 2. ed. p.17-42.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. da S. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, Lauro C. & GRACINDO, Regina V. (Coords.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil (1991-1997)**. Brasília: ANPAE; Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p.89 -108.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 70, 2002.

CAVALCANTI, Caroline da Silva. **O ensino fundamental nos planos municipais de educação dos municípios de Araçoiaba e Ipojuca:** planejamento e articulação intergovernamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife - PE, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas da educação: um convite ao tema. In: Fávero, Osmar, Semeraro, Giovanni (orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 147-162.

ESPINOZA, O. Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 17, n. 8, p.1-13, 2009. ISSN: 1068-2341. Disponível em:https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019727008. Acesso em: 03 ago. 2020.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES** [online]. 2001, vol.21, n.55, p.30-41. ISSN 1678-7110. Disponível em:https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003. Acesso em: 07 ago. 2020.

LIMA, Iágrici Maria de. **Os conselhos escolares e a construção da gestão democrática no município de Jaboatão dos Guararapes**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife - PE, 2011.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A pesquisa no Campo da Política Educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 24 (75), p. 1-17, 2016. DOI: 10.14507/epaa.24.2331. Disponível em:http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2331. Acesso em: 02 ago. 2020.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educ. rev.** [online]. 2017, vol.33, e173480. DOI: 10.1590/0102-469817348. Disponível em:https://doi.org/10.1590/0102-4698173480. Acesso em: 02 ago. 2020.

MANZON, M. **Comparative Education:** the construction of a field. The University of Hong Kong, 2011. DOI: 10.1086/666067. Disponível em:http://dx.doi.org/10.1086/666067. Acesso em: 28 jul. 2021.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educ**., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. DOI: 10.1590/S0101-73302002000300013. Disponível: https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013. Acesso em: 28 ago. 2020.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico**. Revista**

Brasileira de Educação, v. 14 n. 42 set./dez. 2009. Disponível em:https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9gS5G9MGJfFn 9C6fwMtx7vp/? lang =pt. Acesso em: 15 out. 2020

SOUZA, Â. R. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando?. **Práxis Educativa**, v. 9, n. 2, p.355-367, 2014. DOI: https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.013. Disponível em:https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.013. Acesso em: 14 jun. 2021.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. A produção de conhecimento em políticas educacionais dos programas de pós-graduação em educação da Universidade Estadual Paulista. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp.1, p. 331–341, 2016. DOI: 10.21723/RIAEE.v11.esp.1. p.331. Disponível em:https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8556. Acesso em: 11 jun. 2021.

SILVA, Elisângela Marinho da. **Educação formal e não formal:** relações entre Organizações da Sociedade Civil de Apoio Socioeducativo e a escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife - PE, 2020.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa –PR, 2016.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educ**. Curitiba, v. 14, n. 41, p.165-189, jan./abr. 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08. Disponível em:http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08. Acesso em: 20 ago. 2020.

WITTMANN, Lauro C; GRACINDO, Regina V. (Coords.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil (1991-1997)**. Brasília: ANPAE; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A CONCRETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL COM BASE NO PNEDH

ISABELE LOUISE MONTEIRO DE FARIAS
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - Centro de Artes e Comunicação, isabele.louise@ufpe.br

SULAMITA BERNARDO ALBUQUERQUE
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - Centro de Artes e Comunicação, sulamita.albuquerque@ufpe.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este trabalho pretende promover uma análise à partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos acerca da importância das Políticas Públicas para a concretização e disseminação da Educação em Direitos Humanos no Brasil. Inicialmente, observar-se-ão o conceito, tipos e o ciclo de desenvolvimento das Políticas Públicas, bem como, aquelas voltadas à educação brasileira; Posteriormente, em uma abordagem metodológica bibliográfica, observar-se-á a trajetória dos direitos humanos, a educação e a educação em direitos humanos nos cenários mundial e nacional, bem como, a urgência de se educar para a formação de indivíduos/cidadãos mais sociáveis, críticos, cientes de suas garantias e deveres, tolerantes às diferenças e sensíveis às necessidades dos mais variados grupos; Por fim, com base na análise do PNEDH verificar-se-á a importância das Políticas públicas para a promoção e fortalecimento da Educação em Direitos Humanos no país.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Políticas Públicas educacionais; Direitos Humanos; Educação em Direitos Humanos; PNEDH.

ABSTRACT

This work intends to promote an analysis from the National Plan of Education in Human Rights about the importance of Public Policies for the implementation and dissemination of Education in Human Rights in Brazil. Initially, the concept, types and development cycle of Public Policies will be observed, as well as those aimed at Brazilian education; Subsequently, in a bibliografic methodological approach, the trajectory of human rights, education and human rights education in the global and national scenarios will be observed, as well as the urgency of educating for the formation of more sociable individuals/citizens , critical, aware of their guarantees and duties, tolerant of differences and sensitive to the needs of the most varied groups; Finally, based on the analysis of the PNEDH, the importance of public policies for the promotion and strengthening of Human Rights Education in the country will be verified.

Keywords: Public Policy; Educational Public Policies; Human rights; Human Rights Education; PNEDH.

INTRODUÇÃO

A educação e a Educação em Direitos Humanos tornaram-se ao longo do tempo ferramentas eficazes na disseminação, aplicação e defesa dos Direitos Humanos, buscando promover a construção de cidadãos pensantes, transformadores, com autoestima positiva, cientes de seus privilégios e deveres, argumentativos, ativos e que contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade livre, estimulando o respeito às diferenças (culturais, econômicas, sociais, raciais, políticas, religiosas, sexuais, de gênero, etc.).

Neste ínterim, a presente pesquisa possui o intuito de responder ao seguinte problema: Qual a importância das Políticas Públicas para o fortalecimento da educação e a concretização da Educação em Direitos Humanos no Brasil?

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo principal promover uma reflexão acerca das Políticas Públicas e a sua importância para o desenvolvimento da educação, bem como, da Educação em Direitos Humanos no Brasil, tendo como principal objeto de análise o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Para isso, em uma abordagem metodológica bibliográfica, pautada em autores como SOUZA (2006), TUDE (2010), TEIXEIRA (2002), SECCHI (2006), CALDAS (2008) e LIMA (2012), observar-se-ão o conceito, tipos e o ciclo de desenvolvimento das Políticas Públicas, bem como, aquelas voltadas à educação brasileira; Posteriormente, observar-se-á a trajetória dos direitos humanos, a educação e a educação em direitos humanos nos cenários mundial e nacional, bem como, a urgência de se educar para a formação de indivíduos/cidadãos mais sociáveis, críticos, cientes de suas garantias e deveres, tolerantes às diferenças e sensíveis às necessidades dos mais variados grupos; Por fim, com base na análise do PNEDH verificar-se-á a importância das Políticas públicas para a promoção e fortalecimento da Educação em Direitos Humanos no país.

A análise do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos permite-nos inferir que as Políticas Públicas são efetivamente necessárias, uma vez que através delas é possível viabilizar e/ou repensar ações especialmente no contexto educacional, com ênfase para a garantia da qualidade do ensino e a propagação da Educação em Direitos Humanos.

A pesquisa motivadora do presente artigo é relevante e torna-se pertinente diante da necessidade de produção específica de conhecimento sobre o tema nos campos das Ciências Jurídicas e da educação, e,

também, da urgência da Educação em Direitos Humanos para um maior desenvolvimento democrático no nosso país. Busca-se, portanto, não o esgotamento do tema, mas estabelecer discussão como forma de subsídio no âmbito acadêmico.

1. QUE SÃO POLÍTICAS PÚBLICAS E COMO SE DESENVOLVEM?

Numa perspectiva histórica, os estudos referentes às Políticas Públicas (PP's) foram inicialmente introduzidos na área governamental como ferramenta de decisão, nos Estados Unidos, em um contexto pós-Guerra Fria, sob influência do empresário e Ex-Secretário de Defesa Robert McNamara (incentivador da criação da Organização Não-Governamental RAND Corporation, precursora das chamadas "think tanks"), com o intuito de apresentar métodos racionais de enfrentamento das consequências geradas por esse período no país.

Nesse ínterim, Harold Laswell (1936), Herbert Simon (1957), Charles Lindblom (1959; 1979) e David Easton (1965) são os principais nomes a quem se atribuem a responsabilidade pela elaboração dos princípios fundadores dos conhecimentos acerca das PP's:

> Laswell introduz a expressão policy analysis (análise de política pública), ainda nos anos 30, como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo. [...]. Simon introduziu o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (policy makers), argumentando, todavia, que a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional. [...]. Lindblom questionou a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon e propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório o que não teria necessariamente um fim ou um princípio. [...]. Easton contribuiu para a área ao definir a política pública como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente. Segundo Easton, políticas públicas recebem inputs dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos (SOUZA, 2006, p.23-24).

Estabelecer um conceito específico sobre as Políticas Públicas torna-se complexo, visto que essa área derivada da Ciência Política sofre influência de diversos interesses, fatos históricos e pensamentos, assumindo assim, um caráter polissêmico.

Segundo TUDE (2010, p.01): "[...] tradicionalmente, as políticas públicas são compreendidas por um conjunto de decisões e ações propostas geralmente por um ente estatal, em uma determinada área (saúde, educação, transporte, etc), de maneira discricionária ou pela combinação de esforços com determinada comunidade ou setores da sociedade civil."

Porém, de acordo com o pensamento de TEIXEIRA (2002, p. 03), as Políticas Públicas são, na atualidade:

> [...] diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as "não ações", as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos.

Para uma melhor compreensão dos cidadãos acerca das causas e motivos que levam os governos a se omitirem ou executarem determinadas ações que repercutirão socialmente, foram elaborados alguns modelos de formulação e análise de PP's. Dentre eles estão a tipologia organizada por Theodor Lowi que divide as Políticas Públicas em quatro formatos: redistributivas, distributivas, regulatórias e constitutivas.

As políticas redistributivas constituem-se na redistribuição de "[...] renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos." (Azevedo, 2003, p. 38). Um exemplo desse formato é a tributação de imóveis residenciais localizados em áreas abastadas (IPTU) e a sua respectiva isenção nos imóveis da mesma natureza situados nas localidades mais humildes.

Já as PP's distributivas têm como função a distribuição de bens, quantias e serviços direcionados a determinadas parcelas da população, para solucionar ou tentar amenizar problemas pontuais, considerados

urgentes (vítimas de áreas atingidas por enchentes e desmoronamentos, por exemplo).

No caso das políticas regulatórias, o alcance é sobre todos os integrantes da sociedade, e o objetivo é a regulamentação e fiscalização das leis e de outras políticas eventualmente criadas. E o modelo das constitutivas estipulam as competências e as responsabilidades entre os entes municipais, estaduais e federais, bem como, regulam a criação de outras Políticas Públicas.

No entanto, a implementação de uma Política Pública (PP) não pode acontecer de maneira arbitrária, sob o risco de gerar custos exacerbados e desnecessários aos cofres públicos, e até mesmo a possibilidade de sua frustrada não efetivação. Pensando nisso, os estudiosos da área desenvolveram o denominado "ciclo de políticas públicas", dividido em sete etapas: 1. Identificação do problema; 2. Formação da Agenda; 3. Formulação de alternativas; 4. Tomada de decisão; 5. Implementação; 6. Avaliação e 7. Extinção.

Na primeira fase, ocorre a identificação do problema social pelos atores políticos (agentes políticos, burocratas, partidos políticos, organizações não governamentais, etc.), e havendo interesse numa possível solução ou mitigação deste, ele passa para a lista de prioridades denominada de "Agenda" (segundo passo do processo): "Ela pode tomar forma de um programa de governo, um planejamento orçamentário, um estatuto partidário ou, ainda, de uma simples lista de assuntos que o comitê editorial de um jornal entende como importantes"(SECCHI, 2006).

A Agenda se divide em política (com interesses da comunidade política) e formal ou institucional (com questões que o poder público já tem a inte nção de enfrentar). Há ainda a Agenda da mídia, manipulada pelos meios de comunicação e que possui forte influência sobre a opinião do povo, o que acaba, de certo modo, condicionando as outras Agendas.

Definidos os temas e problemas relevantes, passa-se à terceira fase – Formulação de alternativas: "[...] é o momento em que são elaborados métodos, programas, estratégias ou ações que poderão alcançar os objetivos estabelecidos. Um mesmo objetivo pode ser alcançado de várias formas, por diversos caminhos." (SECCHI, 2010, p.37)

É a partir da formulação que se dá a Tomada de decisão (quarta etapa) para definir qual das alternativas é a mais eficiente à solução das demandas. Segundo CALDAS (2008, p. 13):

> "É na tomada de decisões que se definem recursos e prazos que devem ser adotados para a implementação da ação pública. Nesse momento, deve-se elaborar um instrumento que possa concretizar aquele objetivo como leis, decretos, normas, resoluções, para resguardar, legalmente, a atividade do poder estatal."

Na quinta etapa as intenções dos atores são convertidas em ações e os atos planejados são colocados em práticas. Ocorre que, alguns obstáculos podem vir a ser enfrentados na implementação das PP's. Isso pode acontecer por alguns fatores: falhas de formulação ou implementação; incompatibilidade com a realidade social; inviabilidade de manutenção; falta de clareza nos objetivos, dentre outros.

Assim, a sexta etapa (Avaliação) torna-se imprescindível para que a Administração observe os resultados de suas condutas, e possa examinar o nível de solução/atenuação do problema, as possíveis falhas, o retorno do investimento feito na implementação, o que pode/poderia ser modificado e o que deve ser evitado em outras oportunidades.

Por fim, assim como todos os ciclos, ocorre a Extinção da Política Pública, e ela se dá em virtude de três possibilidades: resolução da causa de origem; ineficácia; e perda de importância com a consequente saída da agenda de prioridades.

1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Em um país assolado pelos altos níveis e os mais variados tipos de desigualdade, as PP's no âmbito educacional visam a reestruturação à uma educação digna e a correção de fraturas sociais como o analfabetismo, evasão escolar, ausência de recursos e ineficiência no repasse de verbas, problemas estruturais e na qualificação dos tão desvalorizados professores.

A efetiva garantia do Direito a uma educação de qualidade possibilita o alcance dos Direitos Humanos através dela, uma vez que educa-se não só para a transmissão de conhecimentos, mas para a vida, o desenvolvimento social e o reconhecimento dos educandos como cidadãos. É das reflexões e lutas pela defesa desses interesses que despontam as políticas públicas educacionais:

> Educação, meio ambiente e desenvolvimento são temáticas importantíssimas nos contextos atuais para a nossa complexa sociedade e recebem atenção especial do

> Estado e da própria sociedade. Muitas das principais ações com relação a estes temas ocorrem a partir das políticas públicas (LIMA,2012).

Nesse contexto, atualmente, o principal instrumento da área de PP's garantidor da educação no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), que define e articula as ações no ensino público federal, estadual e municipal, sinalizando inclusive a importância da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Plano Nacional de Educação (PNE), já com metas traçadas para dez anos.

Além da LDB, alguns exemplos de PP's na área educacional ativas no cenário nacional são: o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; o Programa Universidade para Todos (PROUNI); o Programa Brasil Alfabetizado; o Sistema de Cotas; o Bolsa Família; e o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente.

2. A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Inegavelmente importantes, os Direitos Humanos (DH) são universais, imprescritíveis, inalienáveis, indeclináveis e indispensáveis para o desenvolvimento e qualificação dos Estados como democráticos. Consistem, portanto, no "[...] conjunto de faculdades e instituições que, em cada momento histórico, concretizam as exigências da dignidade, liberdade e igualdade humanas, as quais devem ser reconhecidas positivamente pelos ordenamentos jurídicos em nível nacional e internacional" (TAVARES,2008,p.461).

Nesse sentido, segundo Bobbio (2004,p.5):

> Do ponto de vista teórico, sempre defendi – e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos – que os direitos humanos, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstancias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

Elaborada pelo clero e alguns barões revoltados com suas arbitrariedades e gastos excessivos, a Magna Carta (1215) é considerada o primeiro documento a tratar sobre as questões referentes aos DH e objetivava a limitação dos poderes do Rei João Sem Terra sobre os ingleses. Em seguida, outros diplomas como a Petition of Rights (1628), o Habeas

Corpus Act (1679) e a Declaração dos Direitos (Bill of Rights), de 1689, deram ênfase a questões como a garantia dos direitos de ir e vir, propriedade, proteção contra detenções abusivas e cobrança exacerbada de tributos, e o mais importante: a necessidade de sujeição, inclusive pelos Soberanos detentores do poder, ao Estado de Direito.

Em 1776, a Declaração de Virgínia colaborou para a declaração da independência dos Estados Unidos, abordando de maneira mais objetiva direitos como o poder emanado do povo, igualdade, felicidade, e ao sufrágio universal.

Já em 1789, coroando juridicamente a Revolução Francesa e seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi proclamada, definindo direitos individuais e coletivos, tornando-se fundamental para o desenvolvimento dos DH. No entanto, as expressões "do Homem" e do "Cidadão" fizeram com que, na prática, estes fossem realmente aplicados apenas ao sexo masculino, o que fez com que a artista renomada Olympe de Gouges redigisse a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã (1791), lutando radicalmente contra o preconceito, e requerendo a igualdade jurídica entre os gêneros, a possibilidade do voto feminino, a liberdade profissional e o acesso a locais públicos. Porém, referida proposta foi recusada e sua idealizadora levada à guilhotina.

Outros diplomas legais foram fundamentais para a construção histórica dos DH, mas, foi com o fim dos horrores da Segunda Guerra Mundial (1945), que as "[..] consciências se abriram, enfim, para o fato de que a sobrevivência da humanidade exigia a colaboração de todos os povos, na reorganização das relações internacionais com base no respeito incondicional à dignidade humana" (COMPARATO,2019,p.219).

Assim, com o intuito de elaborar estratégias voltadas à defesa dos DH e a manutenção da paz universal, os Estados nacionais que emergiram no cenário pós-guerra como potências mundiais, reuniram-se e criaram (1945) a Organização das Nações Unidas (ONU), proclamando (1948) em conseguinte a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), composta por um preâmbulo e trinta direitos divididos em políticos; aqueles compreendidos como proibições às violações (vedação ao emprego de tortura e castigos cruéis degradantes, por exemplo); e econômicos e sociais, dentre eles, à educação:

> Artigo 26:
>
> 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e

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

Porém, para além de um direito a ser garantido, a educação e o ensino são vistos no Preâmbulo da DUDH como instrumentos pelos quais serão promovidos os objetivos previstos em referido documento:

> Agora portanto a Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, **por meio do ensino e da educação**, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (grifo nosso, DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948,p.).

Para SILVA (s.d.), a educação pode ser trabalhada: "[...] como elemento fundamental de humanização, na perspectiva de construção de uma cultura fundamentada em valores, comportamentos e atitudes de respeito integral ao ser humano como sujeito de direito e na diversidade nas mais diferentes formas, sentidos e significados."

Em nosso país, as questões referentes aos processos de luta e conquista no âmbito dos DH, estão intrinsicamente relacionadas aos regimes ditatoriais que enfrentamos, especialmente o período referente ao golpe de 1964, e o seguinte processo de redemocratização. Assim, para MENDONÇA (2018, p.469):

> O processo de resistência democrática e o combate às violações de direitos humanos e às liberdades individuais e coletivas foram, em boa parte, responsáveis pelas

> conquistas contemporâneas de direitos, tendo exercido forte influência no processo constituinte que se instalou em 1987 e que resultou na Constituição Federal de 1988, em vigor.

Dallari (2007, p. 29), afirma que a Constituição Federal de 1988:

> [...] foi a expressão dos anseios de liberdade e democracia de todo o povo e foi também o instrumento legítimo de consagração, com força jurídica, das aspirações por justiça social e proteção da dignidade humana de grande parte da população brasileira, vítima tradicional de uma ordem injusta que condenava à exclusão e à marginalidade.

Através desse marco tão importante, a educação ganhou destaque e passou a ser tratada como um direito social, conforme o disposto no Art. 6º. da CF/88:

> Art. 6º. São direitos sociais a **educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015. (grifo nosso, BRASIL, Constituição Federal, 1988)

Referida Carta Magna dispõe, ainda, no capítulo composto pelos Artigos 205 a 2014, a ideia da educação como um direito de todos, incentivado por toda a sociedade, e garantido pelo Estado e a família.

Em 1993 a ONU realizou a Conferência de Viena, que estabeleceu a Década da Educação em Direitos Humanos e convocou os Estados membros a criarem e desenvolverem programas educativos nacionais:

> A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reafirma que os Estados estão moralmente obrigados, conforme estipulado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e noutros instrumentos internacionais sobre Direitos Humanos, a garantir que a educação tenha o objetivo de reforçar o respeito pelos Direitos Humanos e as liberdades fundamentais [...] A educação deverá promover a compreensão, a tolerância, a paz e as relações amigáveis entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, e encorajar o desenvolvimento de atividades das Nações

> Unidas na prossecução desses objetivos. (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA, 1993, p. 9)

Atendendo as orientações da Conferência de Viena, o Brasil lançou em 1996 a primeira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), voltado às garantias dos direitos políticos e civis. No ano de 2002, o PNDH preocupou-se com aqueles de caráter social, econômico e cultural, e em 2009, sua terceira versão abordou, dentre outras temáticas, a Educação e a Cultura em Direitos Humanos:

> A educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade (BRASIL,2010,p.185).

3. O PLANO NACIONAL E A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

O Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) foi institucionalizado em 2003 pelo Governo Federal, com o objetivo de formar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado definitivamente em 2007, dividido em cinco eixos de atuação (educação básica, educação superior, educação não-formal, educação dos profissionais das áreas de Justiça e Segurança Pública, e educação e mídia) e transformar a EDH em uma política pública (com princípios, objetivos e metas a serem alcançados em favor do bem comum):

> A partir do PNEDH pode-se considerar que o Brasil iniciou um trabalho sistemático e institucionalizado para possibilitar e promover a educação em direitos humanos. Nesse documento, afirma-se a importância e a influência dos documentos internacionais para a formulação das ações brasileiras (BARREIRO,2011).

De acordo com o PNEDH, a Educação em Direitos Humanos é:

> [...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos

> historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação de violações (BRASIL, PNEDH, 2006, p.25)

Porém, a educação EM Direitos Humanos não pode ser confundida com a educação PARA Direitos Humanos, na medida em que a primeira relaciona-se com a pedagogia, os métodos de transmissão do conhecimento, e: "[...] não pode haver descompasso entre o discurso do educador e suas atitudes" (GORCZEVSKI e MARTÍN, 2015, p.24 e 25), a segunda deve ensinar o que são e quais são os direitos humanos, as leis nacionais e internacionais e os órgãos de proteção, tendo como objetivo "[...] permitir que o indivíduo conheça e exerça seus direitos assim como conheça e respeite os dos demais (GORCZEVSKI e MARTÍN, 2015, p.24). Pode-se compreender, portanto, que toda educação PARA os DH decorre de uma educação em DH.

Para Silva (2010, p. 49):

> A educação em direitos humanos não se limita à contextualização e à explicação das variáveis sociais, econômicas, políticas e culturais que interferem e orientam os processos educativos. Ela vai além da contextualização, embora esta seja imprescindível para a compreensão da sua construção. Faz parte dessa educação apreender os conteúdos que dão corpo a essa área, ou seja: a história, os processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos, as legislações, 9 pactos e acordos que dão sustentabilidade e garantia aos direitos são conteúdos a serem trabalhados no currículo básico. [...] os conteúdos devem ser associados ao desenvolvimento de valores, comportamentos éticos na perspectiva de que o ser humano é sempre incompleto em termos da sua formação. Por ter essa incompletude enquanto ser social, datado, localizado, o ser humano tem necessidade permanentemente de conhecer, construir e reconstruir regras de convivência em sociedade.

O PNEDH dá ênfase, portanto, a responsabilidade que a Educação em Direitos Humanos tem para a consolidação do estado democrático de direito, tendo como resultado um corpo social mais equitativo e harmônico.

No primeiro eixo, voltado à educação básica, o PNEDH afirma que a EDH presa por uma compreensão que vá além dos conhecimentos cognitivos tradicionais, dando atenção ao crescimento dos envolvidos no processo educacional, também, nos aspectos social e emocional. Assim, o processo de formação promove o exercício da crítica, os debates de ideias, a valorização das diversidades, o respeito, a consciência social, dentre outros aspectos, e para que isso ocorra, deve-se garantir aos membros da comunidade escolar a igualdade de oportunidades, condições de acesso e permanência, autonomia e exercício de participação.

Corroborando com essa ideia, o Artº. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a educação básica é gratuita e obrigatória dos 4 aos 17 anos, e organiza-se da seguinte forma: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

A mesma norma preceitua em seu Artº. 22 como finalidades da educação básica: "[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (LDB, 19996). Já o Artº. 26, § 9º, afirma que os:

> Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como **temas transversais**, **nos currículos escolares** de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado (grifo nosso, LDB, 1996).

Nesse sentido, a escola é um ***locos*** privilegiado da EDH, onde, nas palavras de CANDAU (1995): "[...] se formam as crianças e os jovens para serem construtores ativos da sociedade na qual vivem e exercem sua cidadania".

Assim, o PNEDH tem como sugestões algumas ações pragmáticas para esse eixo: a inserção da EDH nas diretrizes curriculares; a promoção de reflexões teórico-metodológicas junto aos professores e entidades de classe sobre a EDH; o incentivo de pesquisas sobre os DH e suas violações,

tornando a EDH significativa para a vida dos trabalhadores da educação e seus respectivos alunos; etc.

O PNEDH apresenta em seu segundo eixo, destinado à educação no nível superior, que as universidades exercendo seu papel de criadoras e disseminadoras de conhecimento possuem compromisso com a transformação da sociedade, garantindo, inclusive, acesso aos grupos menos favorecidos ou excluídos, e que as atividades acadêmicas devem: "[...] se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar (BRASIL,2007)."

No terceiro eixo, correspondente às ações voltadas à educação não-formal, o PNEDH chama atenção para as variadas formas e processos de aprendizagem, ressaltando que a produção de conhecimentos não está exclusivamente atrelada às instituições anteriormente elencadas, mas em todas as dimensões da vida e áreas de convivência (movimentos sociais, famílias, locais de trabalho, organizações não-governamentais, etc).

São os princípios da emancipação e da autonomia que orientam a educação não-formal em DH. Nesse sentido, sua aplicação resulta num constante processo de formação da consciência crítica e da sensibilidade, voltado, inclusive à formulação de políticas públicas frutos das reinvindicações.

> Os espaços das atividades de educação não-formal distribuem-se em inúmeras dimensões, incluindo desde as ações das comunidades, dos movimentos e organizações sociais, políticas e não-governamentais até as do setor da educação e da cultura. Essas atividades se desenvolvem em duas vertentes principais: a construção do conhecimento em educação popular e o processo de participação em ações coletivas, tendo a cidadania democrática como foco central (BRASIL,2007).

Diante disso, observa-se que a proteção da educação não-formal pelos partidos políticos, entidades civis e movimentos sociais levam os indivíduos a refletirem sobre os processos históricos, as condições de vida e os contextos em que estão inseridos, seus papeis na comunidade/coletividade e a importância da conscientização e contribuição popular na resolução de conflitos.

O PNEDH propõe especialmente para esse tema, ações direcionadas aos programas de capacitação e formação da sociedade; habilitação de agentes multiplicadores atuantes em projetos de EDH; cursos de EDH e

realização de trocas de experiência na área entre agentes da coletividade e governantes; dentre outras.

O quarto eixo abordado pelo PNEDH mostra a indispensabilidade dos DH para a implementação satisfatória da segurança pública e da justiça nas sociedades democráticas:

> A construção de políticas nas áreas de justiça, segurança e administração penitenciária sob a ótica dos direitos humanos exige uma abordagem integrada, intersetorial e transversal com todas as demais políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade de vida e de promoção da igualdade, na perspectiva do fortalecimento do Estado Democrático de Direito. Para a consolidação desse modelo de Estado é fundamental a existência e o funcionamento de sistemas de justiça e segurança que promovam os direitos humanos e ampliem os espaços da cidadania. No direito constitucional, a segurança pública, enquanto direito de todos os cidadãos brasileiros, somente será efetivamente assegurada com a proteção e a promoção dos direitos humanos. A persistente e alarmante violência institucional, a exemplo da tortura e do abuso de autoridade, corroem a integridade do sistema de justiça e segurança pública (BRASIL,2007).

O completo exercício da democracia só se efetiva com a proteção estatal dos direitos à vida e à dignidade, sem nenhuma forma de discriminação, com tratamento igualitário para todos. Comportamento este, considerado ideal e que se espera na atuação dos profissionais dos órgãos da justiça e da segurança pública.

Aqui, o PNEDH propõe a oferta de programas, projetos, cursos e especializações em DH; ações que estimulem o envolvimento dos profissionais nos combates às formas de exclusão (homofobia, racismo, intolerância religiosa, etc.); criação de núcleos e comissões dentro dos sistemas, para a promoção da EDH; etc.

No quinto e último eixo, o PNEDH ressalta a importância dos meios de comunicação como instrumento para o processo educativo, uma vez que "[...] Por meio da mídia são difundidos conteúdos éticos e valores solidários, que contribuem para processos pedagógicos libertadores, complementando a educação formal e não-formal (BRASIL,2007)".

A mídia deve, nesse contexto, adotar um compromisso com a divulgação/disseminação de conteúdos que promovam uma cultura de paz, o respeito às diferenças e os DH.

O PNEDH, tem, portanto, como ações pragmáticas para esse eixo, o incentivo à criação de conteúdos midiáticos que valorizem os princípios relacionados aos DH; a produção voluntária e gratuitas dessas campanhas; a criação de bancos de dados em/sobre DH, bem como, a produção de debates e programas pertinentes à matéria; dentre outras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se ao término do presente estudo, que as Políticas Públicas são um instrumento imprescindível para estimular, através de suas ações, a viabilização da educação e da Educação em Direitos Humanos no Brasil. Pensando nisso, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), tem a intenção de não só fomentar um ensino de qualidade para todos, mas, estabelecer a promoção de saberes que fortaleçam em sociedade a democracia, o respeito às diversidades a justiça e a igualdade.

Da análise dos eixos abordados pelo PNEDH, depreende-se que a Educação em Direitos Humanos necessita ser abordada em todos os espaços da vida cotidiana, desde as escolas, universidades, lugares de convivência, pelos órgãos e representantes da justiça e do serviço público, assim como, pelo meios midiáticos de comunicação. Deste modo, poderemos começar a construir um futuro melhor e mais humanitário em nosso país.

5. REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sérgio de. **Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação**. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003;

BARREIRO, Guilherme Scodeler de Souza; FARIA, Guilherme Nacif de; SANTOS, Raíssa Naiady Vasconcelos. **Educação em Direitos Humanos:uma tarefa possível e necessária**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v.2,n.1,2011;

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 3ª reimpressão. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Apresentação de Celso Lafer. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004;

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília**, DF: Senado, 1988;

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos-CNEDH, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República: MEC, MJ, UNESCO, 2006.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, LDB.9394/1996, Brasília, DF, Senado 1996;

BRASIL, **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO,2006;

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: versão 2006. Brasília, MEC/SEDH,2006;

CALDAS, Ricardo Wahrendorff (coord.). **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: Sebrae/MG,2008;

CANDAU, Vera. **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995;

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos** / Fábio Konder Comparato. – 12. ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2019;

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE OS DIREITOS HUMANOS, 2., 1993, Viena.

Declaração e Programa de Ação de Viena. Viena, ONU, 1993. Disponível em: . Acesso em: 4 nov. 2020;

DALLARI, D. de A. O Brasil rumo à sociedade justa. in Silveira, R. M. G. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007;

GORCZEVSKI, Clovis. **Educar para os direitos humanos : considerações, obstáculos, propostas** / Clovis Gorczevski, Nuria Belloso Martín. – São Paulo: Atlas, 2015;

LIMA, Wagner Gonçalves. **Política Pública: discussão de conceitos**. In: Revista Interface (Porto Nacional). Edição n.05,outubro,2012.Disponível em http://revista.uft.edu.br/index.php/interface/article/viewFile/370/260. Acesso em:01 de maio de 2014;

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Desafios à Educação em Direitos Humanos no Brasil após a Constituição 1998**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.12, n.24, p.465-479,nov./dez.2018;

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração universal dos direitos humanos**. Genebra: ONU, 1948. Disponível em: . Acesso em: 8 nov. 2020;

SECCHI, Leonado. Políticas Públicas: Conceitos, esquema de análises, casos práticos. 2 ed., São Paulo: Cenage Learning, 2010;

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Educar em Direitos Humanos no Brasil: o processo de implantação de políticas públicas**. ANPAE, [s.d.]. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Coimunicacao/AidaMariaMonteiroSilva_GT3_integral.pdf />. Acesso em: 05 de nov. de 2020;

SOUZA, C. A **Introdução Políticas Públicas: uma revisão da literatura,** Sociologias: Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006;

_____. **Direitos humanos na educação básica: qual o significado?** In: _____; TAVARES, Celma. **Política e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo, Cortez, 2010. p. 41-63;

TAVARES, André Ramos. **Curso de Direito Constitucional**. 6. Ed. São Paulo: Saraiva, 2008;

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Papel do Poder Público no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. 2002, Ed: AATR- BA. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso : 16 de novembro de 2018;

TUDE, João Martins ; Ferro, Daniel ; Santana, Fabio Pablo de A. **Políticas Públicas**, Curitiba:IESDE Brasil S.A., 2010. Disponível em : http://www2.videolivraria.com.br/pdfs/24132.pdf Acesso : 16 de novembro de 2018.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO FRENTE À PANDEMIA: DESAFIOS E SOLUÇÕES

MARIA ROSA MACIEL SILVA

DJHONE DE BARROS CHAVES SOUZA

MARIA DO CARMO GONÇALO SANTOS

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente artigo abordará as vivências do estágio em gestão em um contexto de distanciamento social. Apresentando as estratégias utilizadas pela UFPE no Centro Acadêmico do Agreste para viabilizar aos graduandos em Pedagogia a continuidade das atividades acadêmicas, incluindo os estágios, interrompidas por causa da pandemia. Para tessitura desse diálogo, objetivamos ressignificar as experiências do estágio em gestão em um contexto de afastamento social e aulas remotas, para alcançar esse fim, buscamos discutir as vivências do estágio em tempos de pandemia, e identificar as atribuições da gestão escolar em um contexto de afastamento social e aulas remotas. O percurso metodológico utilizado foi à observação dos Diálogos Remotos e a construção de diários de campo que nos possibilitou a análise reflexiva das falas dos sujeitos. Consideramos como positiva a experiência do estágio, salientando não ser a ideal, mas a possível para o momento, considerando as particularidades do estágio como um espaço-tempo formativo relevante no processo de formação.

Palavras-chave: Estágio; Gestão; Aulas Remotas.

INTRODUÇÃO

Todos seguiam normalmente suas vidas e afazeres, até a descoberta de um novo vírus: o COVID-19. De início, o mundo só observava, afinal, era só mais uma doença em uma pequena cidade chinesa, porém em poucos meses o vírus mostrou que não se limitava a fronteiras, e começa a atingir vários países, que embora sendo de "primeiro mundo", viram parte de sua população se infectar e morrer rapidamente. O Brasil encontrava-se como muitas outras nações, em um misto de medos e incertezas, até que em março de 2020 fomos obrigados a encarar essa nova realidade, que mudaria abruptamente a vida da população, parando com os mais diversos serviços, dentre eles: a Educação.

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) para garantir a segurança e saúde da comunidade acadêmica e ajudar no controle da propagação do vírus, paralisava em 15 de março de 2020 as atividades em todos os Campus, incluindo o Centro Acadêmico do Agreste (CAA) lócus das vivências aqui descritas. Não sabíamos como se desenrolariam os acontecimentos, quando voltaria tudo ao normal, quando as aulas seriam retomadas, ou seja, incertezas era a única certeza que naquele momento se apresentava.

Em um período atípico da história nos deparamos com novos desafios, e um novo normal precisava ser solidificado. As atividades precisavam ser retomadas, mas com segurança, sem riscos a saúde. Para isso, no final de agosto de 2020 fora ofertado pela UFPE um semestre com aulas remotas, contendo em sua maioria disciplinas eletivas, permitindo a realização das aulas de forma segura, com afastamento social, mas com uma proposta metodológica diferente das habitualmente utilizadas em um curso de aulas presenciais. Esse semestre serviria como teste para uma retomada das atividades acadêmicas de onde fora interrompida.

Assim, em janeiro de 2021 retomamos as atividades do semestre 2020.1 da UFPE/CAA com aulas remotas, dessa vez com todas as disciplinas obrigatórias ofertadas, surgindo mais desafios: como realizar as disciplinas práticas? O que fazer com o Estágio Supervisionado em Gestão?[1] Essas disciplinas pressupunham presença física nas escolas e

1 Abordamos aqui o Estágio Supervisionado em Gestão (Estágio 3), pois esse será o foco do presente artigo, porém as medidas adotadas pela UFPE/CAA contemplaram todas as disciplinas que exigem prática: os demais estágios supervisionados (1, 2 e 4), e as disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica (1, 2 e 3).

demais espaços de vivências educativas, e as metodologias utilizadas nesses momentos eram observações, intervenção, participação, coleta, registros e análise de dados.

Surge dessas inquietações a questão: Como vivenciar a experiência do estágio em gestão, em um contexto de afastamento social e aulas remotas? De tal problema, inicia a busca de soluções que viabilizem o melhor aproveitamento formativo, amenizando os prejuízos causados pela pandemia na aprendizagem do professor em formação. Agora, todas essas atividades de estágio são realizadas remotamente, com isso os discentes puderam, de forma segura, contar com as orientações da docente que leciona a disciplina, com apresentação de textos/referencial teórico que embasaram o contexto de gestão, discussões com a turma junto a professora para esclarecer esse referencial, palestras com gestores de redes de ensino, movimentos sociais e pesquisadores do campo da gestão e suas ramificações.

Diante do exposto, objetivamos ressignificar as experiências do estágio em gestão em um contexto de afastamento social e aulas remotas. Para tanto, buscamos discutir as vivências do estágio em tempos de pandemia, e identificar as atribuições da gestão escolar em um contexto de afastamento social e aulas remotas. Assim, direcionamos o olhar no momento do estágio às práticas de gestão, partindo da hipótese que surge no contexto de uma pandemia duas novas categorias no trabalho do gestor e no processo do estágio: as aulas remotas e o distanciamento social. Esses dois elementos serão fundantes ao pensar metodologias de observação, registro e coleta de dados na busca de compreender o trabalho da gestão na formação do pedagogo ao vivenciar o estágio fora do chão da escola.

O ESTÁGIO E A GESTÃO

O estágio compreende o espaço-tempo na formação do pedagogo, onde o diálogo entre as teorias e a prática acontece. Nesse momento formativo, o estudante é levado a vivenciar no chão da escola a experiência de observar as práticas e o cotidiano dos profissionais que já atuam no campo pedagógico, com um olhar direcionado para estabelecer os conceitos que irão conduzir sua prática como futuro educador.

> A prática de ensino se configura como momento privilegiado da vivência entre teoria e prática, desse modo, busca-se, no estágio supervisionado superar a sequência

> observação, participação e regência, passando este a ser visto como um tempo de aprendizagem que existe relação entre a instituição formadora e a escola campo (MELO; ALMEIDA; LEITE, 2015).

No componente curricular Estágio Supervisionado 3, o foco de observação e atuação do estudante de pedagogia sobrepuja a sala de aula, passa a ser a gestão escolar. É digno de nota, a relevância desse estágio, pois a gestão está inclusa dentre as atribuições que o pedagogo pode desempenhar no ambiente escolar (Brasil, 2006). Assim, ele deverá conhecer as concepções e teorias de gestão para embasar sua futura prática. Por isso, o estágio deve mostrar-se como esse espaço-tempo que não distingue teoria da prática, mas que os reconhecem de maneira imbricada, tecendo uma conversa constante entre as duas dimensões.

É no estágio que o perfil profissional começa a ser construído, o estudante por meio desse diálogo teórico-prática baseará sua futura atuação. Assim como as demais demandas que um pedagogo realiza, a gestão precisa ser pautada em conceitos para direcionar e estribar as ações e decisões do gestor. Lembrando que tais decisões poderão ter impacto de maneira positiva ou negativa para comunidade escolar, a depender da concepção de gestão que é empregada na instituição.

Uma gestão baseada na concepção administrativa traz entraves ao fluxo e a dinâmica da escola, pois as decisões e "poder" são centrados em um único personagem: o diretor. A percepção de liderança aqui é supervalorizada, o processo administrativo da escola é encarado como sendo um ato de controle e poder sobre os demais personagens.

> [...] A administração é vista como um processo racional, linear e fragmentado de organização e de influência estabelecida de cima para baixo e de fora para dentro das unidades de ação, bem como do emprego de pessoas e de recursos, de forma mecanicista e utilitarista, para que os objetivos institucionais sejam realizados. O ato de administrar corresponderia a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a realidade, de maneira distanciada e objetiva (LÜCK, 2006, p. 57).

Foi com esse modelo de gestão que muitos estudantes tiveram contato no seu convívio escolar, por isso a necessidade da expansão do conhecimento de novas concepções e modelos de gestão, como por exemplo, a gestão educacional. O estagiário precisa ver na prática a mudança de concepção na gestão, não somente na terminologia, mas

como pontua Lück (2006) que as mudanças sejam observadas na realidade e ações no chão da escola.

> Essa consciência da gestão, superadora da de administração – resultado do movimento social, associado à democratização das organizações –, demanda a participação ativa de todos os envolvidos de uma unidade social, para a tomada de decisão conjunta, mediante processo de planejamento participativo, pelo qual a realidade é analisada pela incorporação de diferentes olhares que, ao serem levados em consideração, permitem que as decisões tomadas o sejam a partir de uma visão abrangente das perspectivas de intervenção, além de garantirem o comprometimento coletivo com a implementação do planejado (Ibidem, p. 56).

Partimos aqui, de uma perspectiva de gestão democrática, que pressupõe a presença e atuação nas decisões sobre a escola junto aos diversos sujeitos que dela faz parte, a saber: professores, gestores, coordenadores, alunos, pais de alunos e demais funcionários que a compõe como merendeira, zelador, monitores e secretários dentre outros. Dentro desta micro comunidade escolar, podemos inserir também a participação na gestão democrática da comunidade macro, como bairro que a circunda, o comercio, igrejas e associações de moradores. Portanto, compreender uma gestão democrática é situá-la em um contexto múltiplo de participantes, onde não há centralidade de poder e decisões.

> O poder em questão que torna a gestão um processo político, para essa perspectiva da gestão democrática não é a capacidade da parte de quem a controla em levar os outro sujeitos não-controladores desse poder a fazer o que eles desejam, e ainda legitimamente reconhecendo a relação de dominação (WEBER, 2004, P.43).

O que caracteriza uma gestão democrática é a capacidade política do gestor de agir em conjunto com outros sujeitos, construindo uma vontade comum/coletiva, que mesmo em meio a contradições e debates conseguem chegar a um denominador comum, construído pela maioria. Desse modo, percebe-se a gestão democrática como um modelo gestionário coletivo, que possui na figura do gestor o sujeito habilitado/competente a atender as necessidades da comunidade escolar, que conhece as diretrizes da secretaria de educação, porém, adequa a escola as necessidades

da comunidade, respeitando o contexto cultural, social, econômico dos sujeitos diversos que a compõe, convidando-os a participar das decisões e escolhas educacionais, trazendo questões que emergem do contexto diverso da vivencia de um coletivo.

> Enfatizamos, portanto, a necessidade de se compreender a gestão democrática da escola como uma possibilidade de envolver a comunidade no processo de reflexão, desenvolvimento e avaliação de políticas públicas no interior da escola, não enquanto apropriação privada do espaço público, mas como acompanhamento e controle do serviço pela comunidade (SANTOS; SALES, p.172, 2012).

A perspectiva de gestão escolar democrática rompe com barreiras erguidas pela gestão empresarial, mesmo trazendo dessa muitos conceitos que a norteiam no planejamento e execução de atribuições. O gestor não mais pode ser encarado como um capitão solitário e responsável por todas as atribuições na direção escolar. A escola é múltipla, composta por indivíduos plurais que devem ser considerados nas decisões e estratégias educacionais, pois eles sentirão os impactos causados do modelo de gestão aplicado à instituição, onde a centralidade de poder e decisões não os representam.

Por isso, o estágio é um campo fértil para o pedagogo/gestor em formação começar tecer suas diretrizes e concepções de gestão. Sabendo que essas, terão consequência no seu modo de trabalho e principalmente na comunidade escolar que será por ele representada. Assim, as concepções que lhe dará norte para o exercício de gestão democrática, deverão ser pautadas em uma educação libertadora, que encare o outro como sujeito protagonista do ato de educar e educar-se, e não como mero deposito de conhecimentos e obediência cega.

> Deste modo, a educação ou a ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciências "intencionadas" ao mundo ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos, como consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente. Mas – não será demasiado reenfatizar – para que a educação, como prática da libertação, possa tentar a realização de um tal reconhecimento do conhecimento existente, de que decorre a procura de novos conhecimentos, jamais

> pode fazer coincidir sua forma de "tratar" a consciência do homem com o modo pelo qual a "trata" a educação dominadora (FREIRE, 2007, p.117).

Refletir sobre esse conceito de educação para libertação, dará ao pedagogo/gestor em formação sólidas bases para aboiar suas futuras decisões e a forma que conduzirá a instituição escolar. Assim, reiteramos a relevância do estágio, pois para que essas bases comecem a ser solidificadas, o graduando deve encarar o ato de educar como uma via dupla, entre educandos, educadores, gestores e os demais sujeitos que compõem a escola, visto que o conhecimento não é adquirido somente na sala de aula, mas em todos os espaços escolares e não escolares.

DISTANCIAMENTO SOCIAL/AULAS REMOTAS

Com a pandemia em crescimento assolando o mundo, as práticas comportamentais das pessoas, tão comuns no cotidiano precisaram ser bruscamente interrompidas. Gestos simples e corriqueiros como aperto de mãos, abraços, cumprimentos com beijos no rosto, conversas com proximidade, compartilhamento de copos ou outros objetos que levamos a boca, tornaram-se impraticáveis. O covid-19 é um vírus transmitido por gotículas de saliva que circulam pelo ar quando falamos, espirramos ou tossimos, podendo também contaminar roupas e/ou objetos que carregamos conosco.

Por causa da propagação do vírus em escala global e a contaminação de pessoas em níveis crescentes, a Organização Mundial da Saúde (OMS) divulgou diversas recomendações e protocolos como medidas preventivas e de contenção do covid-19. Dentre essas recomendações, práticas simples de higiene pessoal como lavar as mãos com água e sabão, o uso de álcool em gel 70% para desinfetar-se quando não for possível a lavagem das mãos, uso de máscara para evitar que as gotículas de saliva se espalhem, e principalmente, o distanciamento social. Esse último tem um impacto mais efetivo segundo a OMS, pois evita que pessoas contaminadas tenham aproximação com outras, espalhando o vírus por meio do contato.

Tais recomendações tão importantes e necessárias impactaram diretamente os espaços educativos, espaços esses de convívio coletivo tão intenso. Com o isolamento social, ficar em ambientes fechados com número elevado de pessoas se tornou inconcebível, o que resultou no cancelamento de aulas presenciais em todos os níveis de ensino. Para

amenizar os prejuízos no processo de aprendizagem dos estudantes por causa dessa longa pausa das atividades escolares, lançou-se mão de uma modalidade de ensino que já existia, mas que não havia se propagado com tanto sucesso quanto agora na pandemia: as aulas remotas.

> Tanto as redes sociais quanto a internet já vinham provocando mudanças profundas na educação presencial e a distância. Freire (2002, p. 25) escreveu em sua obra Pedagogia da Autonomia, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção." (FRANÇA, 2020).

Essa modalidade permitiu que o ensino continuasse, possibilitando a construção e produção de conhecimentos. Plataformas digitais de salas de aula invadiram o cotidiano das escolas, faculdades e universidades. Professores, de seus espaços domésticos, ministram suas aulas para os alunos por meio da tela do computador permitindo assim, que o trabalho docente não pare e, portanto, que a construção do conhecimento continue como possibilidade.

Na Universidade Federal de Pernambuco, no Centro Acadêmico do Agreste essa possibilidade de construção e produção de conhecimentos não se limitou as disciplinas ditas teóricas no curso de pedagogia. Foram pensadas estratégias para possibilitar a retomada das disciplinas de Estágio e de Pesquisa e Prática Pedagógica, que necessitam das observações e vivencias no convívio escolar, porém no contexto atual, não seria lógico ou responsável, expor os discentes e a comunidade escolar a riscos de contaminação. Assim, esse convívio foi possibilitado por meio virtual. A tecnologia foi usada a favor, para trazer o objeto de estudo até os alunos por meio de Diálogos Remotos.

Esses Diálogos Remotos foram construídos em um trabalho de equipe, que reuniu as docentes responsáveis por essas disciplinas e a coordenação do curso de pedagogia. Foi elaborada uma programação com diversas palestras/diálogos, que contemplaram todas as modalidades da disciplina de Estágio (em Educação Infantil; Ensino Fundamental; Gestão e Movimentos Sociais) e Pesquisa e Prática Pedagógica (na Docência; na Gestão, e em Movimentos Sociais), reunindo diversos atores de espaços escolares e não escolares para conversas com os discentes. Esses diálogos ocorreram de forma muito dinâmica, pois não aconteceram em falas unilaterais, mas em um modelo de conversas, sempre com a mediação das professoras e graduandos para contribuir com reflexões,

questionamentos e problematizações, que contribuíram de forma muito positiva para construção das aprendizagens.

Sendo assim, o estágio supervisionado em gestão se tornou uma atividade realizada por meio remoto. Com as mudanças no universo da educação à atuação da gestão nas escolas também sofreu modificações. A comunicação da equipe gestora com os demais membros da comunidade escolar, agora realiza-se remotamente, ou seja, reunião de professores, atividade escolares, projetos curriculares e outras demandas da escola estão sendo gestadas/discutidas a distância. Desse modo, enquanto antes as escolas abriam seus espaços físicos para receber o estagiário/a, agora tem que introduzi-los a nova realidade, recebê-los nos espaços digitais, permitindo a estes perceber as demandas que uma gestão possui numa dinâmica de distanciamento social e de ensino remoto.

> A internet envolveu o ser humano de tal forma que hoje é impensável viver sem ela. Toda uma cultura formou-se em torno e através de suas redes e seus cabos. Cada vez mais, o uso de suas ferramentas torna-se fundamental, tanto no ambiente de trabalho, quanto no estudo ou mesmo no lazer. E com a utilização em massa dessas ferramentas, principalmente por conta da pandemia, desdobram-se conceitos, como a interatividade o ciberespaço, que permitem entender melhor como o aluno e o professor estão aprendendo a lidar com a internet e quais as mudanças que ela vem causando neste período de isolamento social. (FRANÇA, 2020).

Toda comunidade escolar precisou fazer ajuste e lidar com essa nova realidade exposta. Dessa maneira, o trabalho da gestão, além de suas já demasiadas atribuições, precisa estar atento e sensível a novas demandas imposta pelo contexto pandêmico. Agora é no seu lar, que grande parte dos afazeres da profissão acontecem, desde o suporte pedagógico aos professores, aos trabalhos burocráticos.

PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico sofreu as influências do novo contexto de distanciamento social, porém não perdeu o rigor com o trato dos conteúdos observáveis. Adotamos como método de pesquisa a coleta de dados por meio de observação e diários de campo. “A utilização de diários de campo como ferramenta de pesquisa possibilita visibilizar aspectos

da implicação do(a) pesquisador(a) com o campo estudado." (Kroeff, Gavillon, Ramm, 2020).

Ao observar as falas de gestores, professores e pesquisadores, nos diversos campos que se relacionam com o universo da educação, foi se produzindo os diários de campo, que possibilitou analisar a partir dessas falas elementos substanciais das atribuições do gestor. Os diálogos realizados nessas palestras possibilitaram instigar questões que afastavam temas mais gerais e evocavam mais as questões que buscava-se investigar. "O diálogo proposto, tendo como eixo norteador a prática de pesquisa, serve como fomento para uma discussão interdisciplinar." (SANTOS, 1999), estabelecendo relações do campo teórico com o prático.

> Desta forma, o diário de campo também se constitui como ferramenta de intervenção ao provocar reflexões sobre a própria prática de pesquisa e das decisões em relação ao planejamento, desenvolvimento, método de análise e divulgação científica.
>
> Oliveira (2014) destaca a importância do diário como registro, mesmo quando se trata de entrevistas gravadas, pois o diário registraria sutilezas que apenas a transcrição da entrevista não daria conta, como a percepção de expressões de emoção. (Kroeff, Gavillon, Ramm, 2020).

Esses registros nos deram suporte para análise, pois além do registro das falas, conseguimos tomar nota das percepções e emoções expressas no momento dessa fala. Emoções essas, muito afloradas no contexto que vivemos.

DISCUTINDO OS DADOS EMPÍRICOS

O olhar do estágio no trabalho da gestão em um contexto pandêmico e de aulas remotas precisou ser modificado. Antes poderíamos adentrar ao conviveu da gestão no ambiente escolar, perceber na prática como se desenrolavam as inúmeras atividades desenvolvidas por toda equipe gestora, e suas implicações sobre os demais personagens da comunidade escolar. No contexto dessa devastadora pandemia, perdemos a percepção do real no lócus das vivências, fomos privados do acompanhamento da rotina e dinâmica da instituição escolar. A escola é um ambiente mutável, onde transformações acontecem a todo o momento, por isso o estágio se mostra um espaço-tempo tão rico para formação, pois nos

oportuniza adentrar a esse ambiente múltiplo e plural, e começarmos a tessitura da nossa postura profissional.

Com esses novos desafios no campo de estágio, o caminho para observações e vivências teve que ser readaptado. Soluções a esses desafios foram possíveis por meio dos encontros/diálogos remotos, possibilitando ao estagiário receber em seu lar os gestores, docentes, membros de movimentos sociais e responsáveis por projetos sociais, para diálogos abertos, com questionamentos e problematizações para ajudar o estudante no processo formativo.

Fazemos aqui uma ressalva, que não é o modelo ideal de vivenciar esse momento formativo, mas foi o possível viabilizado pelo curso de Pedagogia da UFPE/CAA para dar continuidade ao percurso formativo do curso, sem maiores prejuízos aos discentes. Portanto, foi preciso ressignificar as experiências no estágio no campo de gestão, por meio de um olhar crítico para as falas e experiências relatadas. E percebemos que embora não seja o ideal, podemos nos beneficiar desse momento, conforme expresso na fala de uma aluna durante um Diálogo Remoto

> Esse formato nos deu a oportunidade de passear em vários setores. Porque na escola nós teríamos somente uma visão, no que queríamos observar. E assim, conseguimos estar em vários ambientes educativos [...] não digo que foi melhor do que antes, mas não foi tão ruim, consegui aproveitar. (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Mesmo com os desafios impostos a essa modalidade, os Diálogos Remotos conseguiram dar conta do proposto para o estágio, que os alunos vivenciassem as experiências e conheçam as atribuições da gestão. Durante os encontros os convidados abordavam diferentes temáticas ligadas a sua prática, em seguida, os discentes poderiam intervir e participar com suas contribuições e problematizações. Os questionamentos e inquietações dos estudantes eram direcionados ao cotidiano escolar, o "miudinho" da prática dos gestores, para que mesmo a distância pudesse dimensionar o fazer da equipe gestora na escola, conforme podemos observar nas questões abaixo transcritas feitas por alguns estagiários

> A gestão está dando suporte aos professores durante esse período de aulas remotas? Como está sendo realizado esse apoio?
>
> Quais as principais diferenças nas atribuições da gestão durante as aulas presenciais e esse período de aulas remotas?

> Quais principais desafios você elencaria referente à gestão e as aulas remotas? (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Assim, mesmo com as barreiras impostas pelo isolamento social e os desafios enfrentados em aulas remotas com a frieza de uma tela como recepção, podemos destacar como positiva a experiência de estagio vivenciada de maneira remota, pois conforme anteriormente citado, não era o ideal, mas o possível, e com esse possível foram construídas aprendizagens.

Faz-se necessário pontuar um aspecto negativo dessa experiência de estágio: O depoimento unilateral do gestor sobre suas atribuições. Compreendendo que é a fala do gestor dizendo o que faz, porém o estagiário não pode confirmar a concretude dessa fala, se realmente ocorre da forma descrita ou acontece uma supervalorização do trabalho realizado pela equipe gestora. Por esse motivo, ressaltamos que a identificação feita no presente artigo das atribuições dos gestores no contexto de afastamento social e aulas remotas, são ancoradas no pressuposto que o gestor foi fidedigno no momento da sua fala nos encontros/diálogos remotos ao vivido em seu trabalho, e confiando na idoneidade profissional dos mesmos, devido à inexequibilidade de refutar ou confirmar as falas por meio da observação presencial.

Entendemos o trabalho da gestão como complexo, devido às inúmeras demandas que precisam ser cumpridas no cotidiano da instituição escolar, que vão desde a atenção e escuta da comunidade escolar, aos trabalhos burocráticos para manutenção e funcionamento da escola. Durante as conversas com os gestores, percebemos uma intensificação desses afazeres, pois a escola como um todo não estava preparada para essa nova realidade, assim precisando em um curto espaço de tempo se adequar, dar conta das atribuições já existentes e as que o afastamento social impôs. Observamos essa particularidade na fala de uma das gestoras quando ela apresenta o portfólio do ano de 2020 para que os estagiários pudessem dimensionar os afazeres da gestão

> É pedido um portfólio com o trabalho do gestor, até mesmo faz parte da avaliação do gestor pra ver se ele continuará na gestão. Então, o que fazemos têm que estar nesse portfólio (apresentação do slide: Portfólio da gestão no período de ensino remoto), tudo que vai acontecendo durante o ano na escola nós vamos colocando. Colocamos tudo: quando começaram as aulas remotas; das formas que fomos trabalhando, através do canal do YouTube, os grupos de WhatsApp que foram formados, o

> Google Meet com as aulas que conseguimos com os professores; as entregas dos kits alimentares, que depois foi para os cartões de alimentação; a validação do plano de ação que foi feito, pois nós fizemos um plano de ação com todos os professores para que a gente pudesse fazer um trabalho mais específico; as reuniões online para alinhamento. Também sobre os dados dos alunos, por exemplo: do primeiro ano colocamos a quantidade de alunos que conseguiram ter acesso às aulas, nessa turma tem 25 alunos, sendo que só 18 conseguiram ter acesso à aula, aí o que temos que fazer com os outros sete? Temos que entregar as apostilas, muitas vezes precisamos ir na casa dos estudantes fazer essa entrega, e ver qual é o problema que não estava conseguindo participar das aulas, e muitos não conseguiram por questão de acesso **[as tecnologias e internet]**, então vamos conversando com eles. De seis a sete alunos por turma não tiveram acesso a internet no ano passado (DIÁRIO DE CAMPO, 2021, grifo nosso).

Observamos com essa fala da gestora um processo burocrático na realização do portfólio, e por meio dele atividades realizadas em todos os âmbitos escolares, desde a organização e planejamento para viabilizar as aulas remotas e suporte aos professores até o contato pessoal com os alunos na entrega presencial do material didático, quando não conseguiam acesso as tecnologias próprias desse período remoto.

A experiência de estágio vivenciada proporcionou a análise das falas dos gestores, buscando compreender as nuances do campo empírico no contexto remoto, dessa atividade desenvolvida coletivamente pelos estagiários, professores e gestores participantes da pesquisa, surgiram à imbricação da gestão com temas transversais, como: orientação sexual, preconceito, pluralidade cultural, racismo, inclusão, dentre outros.

Percebe-se que a gestão de uma escola e de outros espaços educativos, não está apenas relacionada a questões estruturais, financeiras e pedagógicas, é dentro desse campo epistemológico que os sujeitos adquirem uma dimensão ampla da sua formação humana. Um espaço fortemente relacionado à política e sua intencionalidade, onde conflitos surgem constantemente e o gestor assume o papel de mediador habilitado a resolvê-los.

O contexto pandêmico trouxe uma nova perspectiva de função da escola: instituição de amparo social. Foi possível perceber a falta que a merenda teve nas famílias dos alunos, quando professores e gestores trouxeram em suas falas a percepção da vulnerabilidade econômica

que estes passavam, sendo na busca de sextas básicas ou de cartões alimentação.

Também, pode-se perceber o prejuízo da ausência do professor em aulas presenciais, quando nas correções e retirada de dúvidas das atividades de casa dos alunos, por muitos pais não conseguiram ajudar seus filhos nas tarefas, muitas delas nem chegavam a ser feitas e outras não atingiam o desenvolvimento esperado. Esse fenômeno revela a importância da profissionalização do professor, sendo este, o profissional habilitado a realizar o ensino que revelará a aprendizagem.

Outro fator evidenciado no estágio diz respeito a aulas remotas. Diante da necessidade de buscar estratégias que possibilitassem a continuidade da construção do conhecimento, como acima nos indicou França (2020) cintando Freire, professores e gestores não receberam de antemão uma formação para utilização das plataformas digitais para realizar e/ou organizar suas aulas. Não receberam suporte das secretarias de educação para se equiparem para este fim, cada um, de seu espaço privado, com suas redes de wifi e utilizando-se de seus computadores e celulares tiveram que realizar o trabalho com subsídios próprios, ainda que despreparados, uns encontraram em outros mais hábeis o suporte que precisavam para fazer acontecer, algumas vezes os próprios alunos ajudavam seus professores a vencer as dificuldades com o uso de aparelhos e aplicativos, que antes possuía um caráter avesso a sua utilização nas escolas, uma espécie de tecnofobia como nos aponta Cunha,

> A resistência, característica marcante da tecnofobia computacional que se alastrou em boa porção da geração analógica, negava esta nova prática digital que se disseminava de modo potente e irreversível, através de discursos minimizadores e de certo ofensivos aos que aderiam a era digital. (CUNHA, 2020).

Ainda que a contragosto de muitos educadores o celular, computadores e espaços digitais dominaram a educação, agora planejamentos, apostilas, cadernetas e diversas outras atividades são construídas e executadas por meio digital, muitos dos gestores e professores por mais otimistas que pareçam ser em relação à pandemia e a volta da antiga normalidade, deixaram claro em seus depoimentos que esses instrumentos chegaram para ficar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resgatando os pressupostos de que dois novos fatores surgiram, tanto na atividade do estágio quanto nas atribuições da gestão escolar, confirmamos o impacto do distanciamento social e das aulas remotas na dinâmica dos espaços educativos. Tanto nas unidades de ensino superior, quanto nas escolas dos anos iniciais de ensino. Tais fatores trouxeram consigo desafios e novos instrumentos que possibilitaram que a construção do conhecimento não se estagnasse.

O problema inicial de como vivenciar o estágio em um contexto de distanciamento social e aulas remotas, foi solucionado pela disponibilidade dos gestores e professores de trazerem seus relatos e responderem os questionamentos feitos pelos estagiários. Tal disposição teve como subsídio a mediação dos professores que ministram as disciplinas práticas de estágio, possibilitando um olhar intencionalizado e direcionado pelos referenciais teóricos que abordam o tema da gestão.

Sendo assim, o objetivo de ressignificar as vivências do estágio se fez possível em um contexto de afastamento social e aulas remotas, porém se faz necessário esclarecer que durante as observações a falta do olhar para a escola como um todo e dos diversos sujeitos que a compõem, minimizaram o campo de pesquisa à análise dos depoimentos dos gestores e alguns professores. Foi possível fazer inferências da nova realidade educacional, de um novo modo de vivenciar o estágio e de se perceber as novas atribuições que o contexto remoto e distanciamento social implicaram aos gestores.

Embora limitado ao virtual, ricas discussões e reflexões referentes às demandas que há nos espaços formativos foram vivenciadas. Reflexões essas, que contribuíram para formação profissional dos futuros pedagogos/gestores podendo, a depender de suas concepções de gestão, realizar seu trabalho de forma democrática, considerando as necessidades e particularidades dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006. Institui Diretrizes CAurriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 27 de Abr. de 2021.

CUNHA, Fernanda P. #O futuro é fake? Kkkkk O tempo passa e a queda é sempre no mesmo buraco? Revista; GEARTE, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 133-154, jan./abr. 2020.

FRANÇA, A. Como os professores da escola pública estão lidando com as aulas remotas frente à pandemia. Seminário Nacional da Pesquisa em Educação. Chapeco. v. 3 n. 1, dez. 2020.

FREIRE, Paulo. Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas. Ação cultural para a liberdade e outros escritos, 12a ed., São Paulo: Paz e Terra, 2007.

Kroeff, R.F.S. Gavillon, P.Q. Ramm, L.V. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. Estudos e Pesquisas em Psicologia. Rio de Janeiro. v. 20 n. 2 p. 464-480, mai./ago. de 2020.

LÜCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. Série: Cad. De gestão. Petrópolis, RJ. Vozes, 2006.

MELO, M.J.C.; ALMEIDA, L.A.A.; LEITE, C. Estágio supervisionado no curso de pedagogia: movimento discursivo entre projeto curricular e a prática docente de estudantes já professores com experiencia. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 13, n.4, p. 815-837, out./dez. 2015.

Organização Mundial da Saúde. Conselhos sobre doença corona vírus (COVID-19) para o público. https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public. Acesso em 29 de abril de 2021.

SANTOS, M.C.G.; SALES, M.P.S. Gestão democrática da escola e gestão do ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola. Revista Ensaio. Belo Horizonte, v.14, n.2, p.171-183, ago./nov. 2012.

SANTOS. M.A. Diálogos Metodológicos sobre prática de pesquisa. Paidéia. vol.9 no.16 Ribeirão Preto. Jun. 1999.

WEBER, M. ***Economia y sociedade***: esbozo de sociologia comprensiva. Trad. José Medina Echavarría, Juan Roura Parella, Eugenio Ímaz, Eduardo Garcia Máynez e José Ferrater Mora. México: FCE, 2004.

PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: PROGRAMAS E PROJETOS TECIDOS PELA FUNDAÇÃO LEMANN NA REDE DE ENSINO DE CARUARU - PE

JOSELHA FERREIRA DA SILVA
Mestranda do Curso de Educação Contemporânea da Universidade Federal – PE, joselha.silva@ufpe.br;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente artigo surge das nossas inquietações e de nossas observações com nosso campo de estudo que está em andamento dentro do nosso processo de escrita acadêmica para o mestrado em Educação Contemporanea da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agrestre. Tendo como foco a privatização da Educação pública, cediada atraves dos interesses de políticas neoliberais, delimitamos a discussão ao que tange a inserção das práticas de iniciativas privadas na educação pública municipal. Pois essa, vem se expandindo dentro da educação e deixando sua marcar personificada nos currículos da educação basica e na formação continuada de professores e gestores. Destarte, destacando a parceria firmada entre a Fundação Lemann e a secretaria de Educação para expor a realidade perversa da visão mercadologica na educação, ainda reverberamos que, a visão de mercado na educação tem se caracterizado por diferentes ações, que vão de atividades micro a atividades macro. Diante dessa realidade, pretendemos identificar quais parcerias educacionais a FL fomenta na rede educacional do município de Caruaru – PE? Para isso, fizemos um levantamento no portal da prefeitura e nas plataformas que estão ligadas a Fundação Lemann. Objetivando identificar os paradigmas de programas e projetos da Fundação Lemann que estão presentes na rede. Visando fundamentar nossas discussões, nos apoiamos em Laval (2019), Fávero (2020), Ball (2004) dentre outros. Problematizando nesse texto, o modelo do gerencialismo, a padronização do ensino e da aprendizagem que dá-se pelo viés neoliberal e as diferentes intervenções dessa ótica mercadologica na educação pública.

Palavras-chave: Privatização da Educação; SECUC; Fundação Lemann

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho se origina dos nossos estudos e de nossas observações com nosso campo de estudo que está em andamento dentro do processo de escrita acadêmica e da nossa pesquisa a respeito das relações entre as esferas público-privado na educação pública, destacando os múltiplos interesses de organizações internacionais. É um estudo para ampliar a discussão sobre privatização da Educação Pública em nossa trajetória no curso de mestrado em Educação Contemporânea da UFPE/CAA, com foco na rede de ensino público do municipio de Caruaru, que vem expandindo gradativamente suas parcerias com redes de Instituições privadas. Tendo como pretensão uma de nossas categorias de pesquisa, a privatização da educação pública a partir do neoliberalismo, delimitamos a discussão ao que tange a inserção das práticas de iniciativas privadas na educação pública municipal a partir da Fundação Lemann. Destarte, destacando a parceria firmada entre a Fundação Lemann com programas e projetos e a secretaria de Educação de Caruaru – PE.

Para tanto, tomamos como referencial teórico, textos na Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED que nos ajudam a pensar como está o cenário da privatização da Educação no Brasil, também nos apoiamos em autores como Laval (2019) Favero (2020), Ball (2004) dentre outros que, favorecem para a discussão, para problematizarmos o desmonte da Educação pública realizada por políticas neoliberais, que vem crescendo nos ultimos anos no cenário brasileiro. As quais estão ganhando maior evidência nos currículos da Educação pública a partir de uma gama de ações prestadas através de parcerias com redes de ensino Municipais, Estaduais e Federal. E, vale destacar que, a pandemia do covid - 19 foi pano de fundo para acelerar esse projeto perverso de controle e desmonte da escola pública, transpondo para esfera privada serviços pedagógicos, usando-se das novas tecnologias digitais para mascarar suas reais intencionalidades mercadológicas, o que Adrião, (2018) denomina de, “transferência para o setor privado a definição do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar”.um projeto de gerencialismo da Educação.

Esse controle tem buscado racionalizar o trabalho docente, e dá-se de maneira muito bem articulada pela própria Base Nacional Curricular Comum, o mercado da ***Accountability*** e os programas e projetos de Instituições privadas, sustentando uma ideia de educação pensadas nos meios em detrimento dos fins. Nosso foco para esse trabalho é, identificar

quais paradigmas de programas e projetos a Instituição Fundação Lemann fomenta na rede educacional do município de Caruaru – PE? Dessa forma, nosso levantamento se dar atraves da exploração nos sites das plataformas de programas e projetos ligados a Fundação Lemann, e do portal da própria perfeitura municipal, destacando os serviços prestados a rede de ensino. E, a partir deles, refletir o tipo de educação que o municipio vem introduzindo ao seu curriculo.

2. RELAÇÃO PÚBLICO E PRIVADO NA EDUCAÇÃO

A busca para gerenciar e controlar o ensino público partindo de um interesse governamental a uma lógica mercadológica vem crescendo com muita força, perpassando por políticas de reformas estatais, e construindo-se em cenários de disputas hegemônicas, "a grande tendência do período que estamos vivendo é a competição mais direta dos sistemas educacionais nacionais em mercado global" (LAVAL,2019, p.133), através das Organizações Internacionais, tudo em nome dos princípios capitalistas e neoliberais. Esse contexto tem levado a muitas alianças entre os setores públicos e privados. Em meio a tantos cenários educacionais, o mercado da educação se apresenta como possibilidade para solucionar os problemas educacionais existentes, negando dessa forma, a diversidade de fatores que implicam para tal. Ela aparece ancorada por discursos romantizados pelo setor privado, concomitantemente a movimentos intitulados, a exemplo "Juntos pela Educação, Todos pela Educação, dentre outros", ilustrando o processo da estreita relação entre o público e privado. E, assim, desenvolveu-se uma carreira desenfreada que, vem cada vez mais rompendo com as fronteiras que separam as relações entre as esferas do público e do privado (MACEDO, 2014).

Para compreendermos o contexto das relações entre os setores público-privado, buscamos alguns estudiosos para nos apoiarmos, tratando de definir como se dão as relações entre ambos os setores. Inicialmente, tomamos como relevante discutir o conceito de privatização da Educação pública a partir de Ramos e ***et al*** (2012) ao dizer que,

> A privatização, de forma geral, pode ser considerada a venda de empresas públicas ou a transferência de serviços essenciais e de direito, até então exclusiva do setor público estatal, para o setor privado. nesse cenário, visualiza-se na educação um processo privatizante, que vai desde as parcerias entre o setor público com creches do

> setor privado, por meio de subvenções, conhecidas como creches conveniadas, até a compra de vagas no ensino superior [...] Ademais, nesse processo se encontram outras medidas privatizantes tais como: a terceirização de serviços de apoio escolar (alimentação, segurança, limpeza); a introdução de mecanismos gerenciais e competitivos na gestão escolar, inserção de currículo com pressuposto empresariais.

Sabemos que, as relações entre o público-privado estão para além da privatização, e que, se constrói por diferentes fenômenos subsidiadas por ideologias de políticas neoliberais. Destacamos em três dimensões esses fenômenos: "a mercantilização, a financeirização e a privatização" (RAMOS ***et al,*** 2012, p.74). Ambas se apresentam por diferentes formas e agem na esfera pública de maneiras diversas, mas ligadas por um propósito, sendo esse, o desenvolvimento do capitalismo, a partir dos movimentos que influênciam no currículo, tanto da formação de professores (as), como no currículo da educação. A educação tem papel preponderante para designar uma sociedade e, assim, torná-se alvo de interesse de múltiplas ações empresariais que, objetivam controlar os rumos educacionais a partir de seus próprios paradigmas educacionais, como tentativas de controle social (LAVAL, 2019).

Puryear (2000), por exemplo, clássifica as iniciativas entre público -privados em três tipos: ajuda simples, ajuda programática e mudança sistêmica. Para primeira classificação, ajuda simples, entendesse as pequenas e médias empresas colaborando dentro daquilo que já vem sendo feito na rede de ensino, fazendo uma intervenção em nível micro. Já para a segunda classificação, ajuda programática, as empresas podem alterar o que já se faz nas escolas. As empresas passam a ter objetivos para criar novas formas de atividades no contexto escolar. Enquanto para a terceira classificação, mudança sistêmica, o objetivo é promover mudanças seja no âmbito local, regional ou nacional. Nesse caso, o foco está na gestão e nas políticas que orientam os sistemas educacionais.

Como podemos ver, a relação entre o setor público e privado dá-se de várias formas. De acordo com Bomeny e Pronko, (2002), em sua tipologia, as relações público e privado se apresentam em três tipos, por parceria, alternativa ou estrutura própria. Também vemos uma definição dessas relações, na concepção da socióloga Peliano, (2006) ao dizer que tais relações são ações de integração ou desintegração e, para concluir nosso entendimento, baseado nas definições dos próprios agentes que pensam como são configuradas as relações desses dois setores, o próprio

BM, em Banco Mundial relatório de Patrinos (2009), classifica que a relação entre público e privado se caracteriza em seis (06) níveis: inexistente, nascente, emergente, moderado, engajada e integrante.

Salientamos a importância em conhecer os níveis, tipologia, classificações, para dessa maneira, problematizar como se tem configurado as ações da Fundação Lemann na educação do município Caruaruense, portanto, inicialmente limitamos esse trabalho a discutir a partir da privatização da educação pública na compra de programas e projetos privados na busca intensa pela qualidade total da educação, pautada pela visão do mercado em desenvolver eficiencia e flexibilidade entre os sujeitos envolvidos pelo o processo formativo. Por entendermos que tais parcerias são pautadas na visão empresarial, com o foco em desenvolvimentos de competências, gerencialismo e racionalização docente, (LAVAL, 2019) buscamos pensá-las a partir de pontos conceituais diferente dos que se fundamentam nas regulamentações e nos discursos da Fundação Lemann. Ou seja, analisaremos a partir do nosso subsídio teórico que expõem o sentido da educação pública distinto das ideologias construídas por concepções neoliberais. Nesse caso, pensamos a partir de Laval (2019) que,

> As reformas impostas à Educação serão cada vez mais guiadas pela preocupação com a competição econômica entre os sistemas sociais e educativos e pela adequação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral. O objetivo das "reformas orientadas para a competitividade" (***competitiveness-driven reforms***) é, portanto, melhorar a produtividade econômica ao melhorar a "qualidade do trabalho". A padronização de objetivos e controles, a descentralização, a mutação da "gestão educacional" e a formação de professores são reformas focadas na produtividade. (LAVAL, 2019, p.37).

A partir da compreensão das estreitas relações que vão se formando entre público e privado, das ideias que buscam elevar eficiência e a eficácia dentro da escola, assim como através das características educacionais da Fundação Lemann, que estão voltadas ao progresso econômico em consonância com um projeto de sociedade pautado na lógica neoliberalista. Problematizamos os modos de atuação da Fundação na Rede de ensino municipal.

3. REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO: FUNDAÇÃO LEMANN E SUAS CONTRIBUIÇÕES

No contexto educacional relacionado com a privatização do ensino público, vemos diversas formas que estão configurando as relações das instituições privadas, e, suas respectivas atuações dentro do ensino público. Ou seja, essas estão sendo implementadas junto às políticas de educação pública com contribuições a partir dos seus próprios interesses particulares, orientados em maioria, por incentivos fiscais e organizações internacionais, como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Programa para a Reforma Educacional na América Latina e Caribe – PREAL , Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. E, para tanto, há uma diversidade de maneiras, às quais essas instituições privadas migram para atuar no setor público. Nessa direção, a privatização da educação pública não acontece na neutralidade, porém de maneiras bem-intencionadas, "a privatização não se limita à questão da propriedade privada, tampouco da contraposição entre Estado e sociedade civil. Trata-se da correlação de forças entre classes sociais sobre a materialização de projetos societários educacionais distintos" (SAKATA ***et al***, 2020). Ou seja, um projeto de sociedade bem-intencionado pelos agentes das organizações internacionais para alavancar o sistema capitalista.

Entretanto, os processos de privatização não ficam responsáveis por tudo da educação, Laval (2019. p.135) afirma que, "o Estado continua a ter papel preponderante na organização dos estudos e na definição do diplomas". embora ele fale a partir do Ensino Superior, podemos aproximar essa discussão ao mesmo que acontece com a Educação Básica, o aparelho estatal continua sendo o responsável pela educação, no entanto, dentro do desenvolvimento do sistema educacional que perpassa por ditames do setor privado, a partir das orientações via as parcerias criadas.

Neste sentido, tais agentes gerenciam sistemas de ensino, alterando "a perspectiva pública em favor de um ensino instrumentalizado; são discursos gerencialista oriundos de agências multilaterais como o Banco Mundial, a OCDE e o FMI que simplificam processos pedagógicos complexos por fórmulas instrucionais" (FÁVERO, 2020, p. 5). entendemos dessa maneira que, o papel do professor nesse cenário se resume a aplicar projetos e programas advindo dessas relações firmadas nas parcerias público-privado, todavia que estão sendo submetidos por esses contextos a racionalização do trabalho docente.

Vivemos um momento de disseminação desse modelos educacionais com mais ênfase a partir do cenário da pandemia do covid -19. As diversas formas de programas e projetos expandiram-se numa rapidez gigantesca nesse período, embora já existissem muitos projetos e programas em vigor atuando na educação pública, bem antes do coronavírus, como afirma Hypolito (2021, p. 11),

> É nesse contexto de influências que pretendemos reafirmar que a pandemia do COVID-19,em uma tessitura de políticas educativas já articuladas e em processo de consolidação, tanto por grupos neoliberais quanto neoconservadores, tanto nas políticas curriculares quanto de propostas de formação docente, transformou-se em um cenário de desastre oportuno para consolidar um mercado já promissor de introdução de tecnologias, materiais didáticos e de consultorias e parcerias público - privado. Este talvez esteja sendo um dos momentos mais promissores para o ingresso do mercado na educação e da educação pública no mercado.

Ou seja, os mesmos encontraram na pandemia pano de fundo para subsidiar e assessorar escolas e pôr em prática seus projetos de forma mais rápida, reverberando-os em maioria nos municípios brasileiros, uma vez que, o "governo central" não criou políticas públicas que pudesse diminuir os impactos da pandemia na vida escolar dos (as) alunos (as) das escolas públicas. E assim, contribuindo para a inserção de uma gama de projetos e programas advindos das instituições privadas, Laval (2019, p.142-143), nos chama a atenção sobre as novas tecnologias e o papel do professor frente a esse novo modelo mediado pela introdução de plataformas digitais, "nessa visão futurista a introdução das novas tecnologias no ensino deveria resultar numa gigantesca "rede de ensino a distancia" e uma prossionalização muito mais incisiva de percursos academicos com flexibilidade para adaptar as necessidades das empresas". como exemplo temos a Fundação Lemann na rede de ensino de Caruaru que vem exercendo influências/contribuições no currículo da Educação Básica. Fizemos a partir dessa realidade, um mapeamento de como está a presença da Fundação Lemann em parceria com o município caruaruense na respectiva Secretaria de Educação, ao qual apresentaremos a seguir. Porém antes, destacamos a importância de mostrar a Fundação Lemann diante da sua própria descrição, obtivemos pelo próprio site da Fundação. Neste cenário, a Fundação Lemann, foi fundada em 2002 e

intitulada como uma organização familiar sem fins lucrativos, ela atua no âmbito educacional por diversas frentes, tais como: Parcerias público-privadas no âmbito da gestão educacional; Cursos de especialização para formação em gestão escolar; Patrocínio de estudos e pesquisas sobre diferentes aspectos da gestão da educação; Elaboração e apresentação de Seminários; Concessão de bolsas de estudos para alunos de alto rendimento escolar, entre outros.

Destacamos que a Instituição Fundação Lemann age em diversas esfera e espaços sociais em âmbito global, com uma pluralidade de ações e interesses, entretanto, situamos nossos estudos no mapeamento dos projetos que estão ou ja estiveram na rede durante os ultimos cinco (05) anos que sejam indicadores para demonstrar a relação da Fundação Lemann na inserção da Educação Pública municipal, destacando suas influências nas práticas gestoras e docentes do município caruaruense .

4. O MODELO EDUCACIONAL DA FUNDAÇÃO LEMANN NA PREFEITURA DE CARUARU-PE

É sabido que a Fundação Lemann tem mantido influências na estruturação da Base Nacional Curricular Comum - BNCC, tal instituição, assim como outras instituições, estiveram exercendo no ato da construção da base suas intencionalidades, sendo representadas pelo o que fomentam como projeto de Educação. Em reunião da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Conselho Nacional dos Secretários de Educação - CONSED, o Ministério da Educação - MEC, como tratado por Ball na definição do conceito de contexto de influência, diversos interesses foram se hibridizando na construção da base, todavia que, “a BNCC está baseada em um modelo de padronização curricular, baseado em competências, supostamente desenvolvidos para melhorar a preparação e o desempenho estudantil para exames padronizados”(HYPOLITO, 2021) E, para tanto, é nesse contexto que a fundação Lemann em conjunto a base, constrói alternativas para atuar na Educação pública, “ é uma política muito articulada e cada vez mais presentes no discurso de que é necessário padronizar o currículo da escola básica e padronizar a formação docente” (HYPOLITO, 2021 p. 7).

Como vimos anteriormente, as diversas maneiras de inserção do setor privado na Educação pública vão se materializando nas brechas do discursos que, diz ser necessário melhorar a Educação pública a partir de uma ótica empresarial, (LAVAL, 2019) um discursos extremamente

excludente e irreal comparado a complexidade da Educação, pois a escola não se assemelha com a dinamicidade empresarial. Essas parcerias têm levado a um esvaziamento do sentido original da escola como tratado por Massechein e Simons, (2014). Nessa direção, o tempo livre da escola, no sentido "***skholé***" que, valoriza as experiências reais atravessando o agir didático e as interações entre os autores do processo de ensino aprendizagem, são negligenciados, e, os(as) professores(as) assume papel de tarefeiros das prescrições demandas para as escolas pelas iniciativas privadas. Essa relação da privatização do currículo, terceirizando a Educação pública, segundo Adrião, (2018),

> Não se refere apenas aos tradicionais processos de compra de insumos e materiais necessários (livros, jogos, brinquedos pedagógicos etc.). trata-se, mais amplamente, da transferência para o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar, além dos processos de verificação da aprendizagem, ou seja da definição dos desenhos curriculares.

Desse modo, a escola perde sua autonomia para executar projetos demandando por outros sujeitos alheios à escola, bem como empresas que não possuem familiaridade com aspectos pedagógicos para atuar na Educação e tratar de formulações de projetos pedagógicos, mas apenas na construção de projetos direcionados para a realização de exames nacionais, estaduais e municipais, pois nessa visão, eficiência e eficácia no ensino e aprendizagem, estão voltados a operar nos indicadores de desempenho de exames padronizados. Falando sobre esse modelo educacional, de forma intrínseca emerge o mercado chamado de ***Accountability***, Ball (2004, p.1116) afirma que isso acaba tornando as práticas educativas frágeis, pois as especificidades das interações humanas e os processos sociais que envolvem o " ensino e a aprendizagem são apagadas e a prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas".

No âmbito desse modelo educacional, a Fundação Lemann no município caruaruense apresenta os seguintes modos de atuação

F.L/ parcerias e a SEDUC	Projeto/ programa	Resumo da Função	Fontes
Instituto Gestor Elos Educacion	Formar - Redes que transformam a educação	Promovemos e alinhamos esforços entre secretarias de educação e escolas, diminuindo distâncias, apoiando os educadores em seu desenvolvimento profissional e aperfeiçoando as práticas de gestão e os processos pedagógicos.	https://fundacaolemann.org.br/projetos/formar https://www.comunitas.org/programa-juntos-e-a-fundacao-lemann-encaram-os-desafios-educacionais-das-cidades/
Revista Nova Escola/ programa Formar	programa de formação "Implementação da BNCC: práticas de ensino e aprendizagem voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades"	Incorporar as mudanças trazidas pela BNCC na sua prática do dia a dia	https://cursos.novaescola.org.br/curso/11304/implementacao-da-bncc-caruaru-pe/resumo
Imaginable Futures	Simplifica em Rede	Receber apoio para construção de planos com o propósito de contornar os desafios do isolamento social e manter a aprendizagem dos seus alunos que estão em casa devido a pandemia. O objetivo do site é disseminar essas experiências para que outras redes	https://simplificaemrede.com.br/sobre/
Futura, Khan Academy, MultiRio	Vamos Aprender	Mitigar os impactos da pandemia na educação pública e oferecer aos estudantes alternativas de aprendizagem não presencial	https://fundacaolemann.org.br/releases/caruaru-ganha-reforco-do-vamos-aprender-com-aulas-pela-tv
Iniciativa Tech and Play, da Fundação LEGO	Escolas Criativas	fomentar a implementação de soluções inovadoras que ajudem a tornar a educação pública brasileira mais criativa, prazerosa, relevante, colaborativa e inclusiva para crianças na faixa etária de 6 a 12 anos	https://caruaru.pe.gov.br/prefeitura-de-caruaru-participa-de-lancamento-do-programa-escolas-criativas

Como visto, pelo levantamento do quadro acima, a Fundação Lemann é uma parceira da secretaria de Educação municipal de Caruaru – PE, ela articulada por uma variedade programas e projetos vem expandido seus serviços na rede. Antes do momento da crise sanitária ela já vinha fornecendo seu apoio com seus paradigmas educacionais, atuando em

diferentes momentos e com finalidades variadas, a exemplo, vemos que, ela a partir do projeto Formar criou formação continuada para professores (as) e gestores (as). Esse projeto iniciou-se no ano de 2018 na rede pública, buscando aperfeiçoar práticas docentes a partir de um livro que faz alusão a situação didática e intitula-se por "aula nota 10". Além desse projeto, como vimos outras implementações foram se expandindo, como a participação ativa na construção do currículo da educação local atraves da revista Nova Escola, que também é uma parceira da Fundação.

Com a chegada repetina da pandemia, a Fundação Lemann que já se fazia presente, assessorou a rede com mais ações e parcerias entre projetos e programas. O simplifica em rede, a exemplo, buscou possibilitar uma interação de compartilhamento de experiências entre as redes de ensino afetadas pela pandemia, além de disponibilizar materiais na plataforma digital. Em um conjunto de parcerias, o projeto "Vamos Aprender", levou para a televisão aulas personalizadas e orientadas pelos objetivos da Base Nacional Curricular Comum – BNCC. Com retorno das aulas preseciais na educação de Caruaru a partir do segundo Semestre do ano de 2021, outro programa ganhou espaço na rede de ensino, o projeto Escola Criativa.

Ao observarmos esse panorama de público-privado na rede de Caruaru, vemos como tem se intensificado as ações da Fundação Lemann dentro das políticas educacionais do municipio. No entanto, compreendemos que essa relações não se dão na neutralidade, porém são ações bem-intencionadas para o projeto rentável do sistema capitalista, vendo na educação básica um espaço para colocar suas ideologias. (LAVAL, 2019)

5. CONCLUSÃO PROVISÓRIA

Diane dos nossos levantamentos, realizados pelos sites dos programas e projetos vinculados a Fundação Lemann, assim como seu próprio portal e o da prefeitura, especificamente da Secretaria de educação, observamos que os programas e projetos que estão presente na Secretaria de educação do Municipio, têm se apresentando como uma ponte de possibilidades para promover educação pautada na melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos (as) da rede de ensino público. Que foram se reforçando durante o momento de crise sanitaria, criando alternativas para inserir plataformas e acesso aos discentes para as aulas remotas emergenciais, porém é observavel que essas iniciativas de privatização da Educação, já estavam presentes na rede de ensino caruaruense,

atraves da Fundação Lemann, desde os anos de 2018 a aprtir do projeto "formar" e, de lá até então, vem se expandindo e se consolidando mais consistentemente.

Podemos também observar que, são iniciativas pautas nas políticas neoliberalistas, e que, estão constantemente rompendo com as fronteiras que separam as relações das esferas públicas e privadas. Pois, embora os projetos se apresentem com discursos fortalecidos para alavancar a qualidade do ensino público, eles estão a serviço de uma escola flexivel (LAVAL 2019) tratando a educação para rentabilidade e preocupados com um currículo minimo, sustentando por intresses de organizações interancioanis, a exemplo a OCDE. Nessa perspectiva, nossas analises chamam a atenção para a compreensão de que, os discursos em sua entrelinhas estão cheios de intencionalidades para um projeto societário global neoliberal, explandindo pelo processo de globalização desde a decada de 1990 no territorio brasileiro, que, vão se reorganizando e exercendo influências nas esferas públicas atraves das parcerias firmadas, as quais oferecem seus serviços das mais variedade maneiras, desde da venda de materiais didáticos a formação continuada, entre outras.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. DIMENSÕES E FORMAS DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, São Paul, v. 18, n.1 p.8-28,abr. 2018 .ISSN 16451384. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20da%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf

BOMENY, Helena; PRONKO, Marcela. **Empresários e educação no Brasil.** Rio de Janeiro: CPDOC-FGV,2002.

BALL, Stephen J. **Performatividade, privatização e o estado do bem-estar**. Educ,Soc; Campinas, vol 25, n.89, p.1105-1126, Set/Dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/?lang=pt&format=pdf

FÁVERO, A. A. (Org.). Privatização da Educação. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 1, p. 5-8, jan./abr. 2020. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Praxis Educacional** v. 17, n.46, p.1-18, JUL/SET. 2021 Disponível em: https://periodicos2.uesb.br › article .

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo,2019.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-curriculum**, SP, v.12, n.03 p.1530-1555 out/dez.2014. Disponível em: http://files.zeadistancia.webnode.com/200000171-9cc7f9dcaf/MACEDO%20BNCC%20Novas%20formas%20de%20sociabilidade%20produzindo%20sentido%20na%20edu.pdf

MASSCHELEIN, Jan. SIMONS, Marten. **Em defesa da escola: uma questão pública.** Tradução Cristina Antunes. – 2.ed. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2014. Titulo original: In defence of the school. ISBN 978-85-8217251-3

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, (1999) 2005ª.

PRATINOS, Harry Anthony. **The role and impact of public-private partenerships in education**. Washington word Bank, 2009. Disponível em http://www.mpn.gov.rs/resursi/dokumeneti/dok 141 -eng-WB_Role_Impact_PPP_Education.pdf

PELIANO, Anna Maria T. Medeiros. **A iniciativa privada e o Espirito público**. IPEA, 2006.

PURYEAR, Jffrey. **El sector privado y la educación: la experiência enpaíses desarrolhados de la OCDE**. In NAVARRO, Juan Carlos, ***et al***. (org***),*** perspectivas sobre la reforma educativa: America central em el contexto de políticas de educacion em las Americas. Cambridge: la Agencia de Estados

Unidos para el Desarrollo Internacional, Banco Interamericano de Desarrollo e instituto de Harvard para el Desarrollo Internacional, 2000, p.167-175.

RAMOS, Marilú Dascanio. DRI, Wisllayne Ivellyze. O setor privado no sistema educacional brasileiro: uma vertente da mercatilização da educação. **Acta Scientiarum. Education**. Marigá, v.34, n1, p.71-80. June, 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3033/303325322004.pdf

SAKATA, Kelly Letícia da Silva. ROSA, Gregory Luis Rolim. O paradigma educacional da Fundação Lemann e sua relação com organismos internacionais**. R. Transmutare**, Curitiba, v. 5, e2012165, p. 1-18, 2020. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/12165

POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E O DISCURSO NEOLIBERLISTA PRODUZIDO PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

LYVIA GABRIELLE DA SILVA

ISSN: 2176-8153

INTRODUÇÃO

A educação, no Brasil, tem recebido grande atenção na agenda neoconservadora, à prova disto é a enorme quantidade de decretos/emendas/projetos que visam alterar a LDB – Lei de Diretrizes e Bases – 9394/96 para atender cada vez mais demandas de alas conservadoras da sociedade. Durante o primeiro semestre de 2021, nas aulas ministradas pelo docente Dr. Gustavo Gilson, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, foi possível realizar uma análise sistemática da conjuntura atual da Educação em nosso país e como o discurso neoconservador e neoliberal tem se concretizado, mais precisamente nas esferas que tangem a Educação, através de sua instancia maior o Ministério da Educação.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Como produto final da disciplina supracitada, fora realizada uma análise crítica da Política Nacional de Alfabetização, doravante, PNA cuja implantação está relacionada com a promulgação do Decreto nº 9765 de 11 de abril de 2019, visa oferecer às redes de educação, por meio de programas e ações, contribuições das ciências cognitivas, especialmente da ciência cognitiva da leitura. Caracterizada como uma política de alfabetização eficaz que trará reflexos positivos não apenas na educação básica, mas em todo o sistema educacional do país, surge para melhorar os processos de alfabetização no Brasil e os seus resultados.

Enquanto especialistas e professores tentam encontrar caminhos de conciliação entre diferentes abordagens com foco na aprendizagem dos alunos, a proposta do governo vem na contramão, impondo (implicitamente) um método exclusivo. Entretanto para tal crítica, fora necessário realizar uma volta ao tempo, de modo a contextualizar os processos e métodos de alfabetização que já passaram por nosso país.

O surgimento de métodos que ensinassem a população, cada vez maior, a ler e escrever em nosso país se tornou essencial. Segundo Braslavsky (1988, p. 42), os novos modelos sociais surgiram no Brasil "gerando a necessidade de aprender a ler e a escrever, numa época em que a maioria da população ainda era analfabeta". Deste modo foram adotados os métodos de alfabetização já em plena utilização no exterior. Para facilitar a compreensão destacamos que, esta PNA da ênfase à consciência fonêmica, ou seja, uma nova roupagem ao antigo método

fônico. De acordo com Mortatti (2010) o método fônico é um método de alfabetização baseado no conhecimento das unidades menores de fala, também conhecido por método sintético.

Podemos considerar que a educação em nosso país passou pelo que chamamos de democratização do ensino a partir da década de 1990 e que as reformas no campo educacional acompanharam as Reformas do Estado, cuja ênfase naquele momento era as privatizações e desmonte do patrimônio nacional.

Diante disso vemos que o discurso apresentado pelo Ministério da Educação ao implantar a PNA não é tão novo quanto se parece.

POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE SE PROPÕE

A PNA está pautada, numa visão neoliberal, no uso de evidências científicas e na instrução fônica sistemática, desconsiderando todo o avanço fomentando por pesquisas cientificas realizada pelos mais diversos pesquisadores da área de alfabetização. Deste modo concordamos com Morais (2019) quando diz que:

> Sem nenhum debate, empresários e especialistas, que desde 2003 queriam impor o método fônico como única forma de alfabetizar (cf. BRASIL, 2003), se aliaram a um governo nada democrático, para contrariar esse direito constitucional que é o de escolas e docentes escolherem as metodologias que julgam adequadas para ensinar qualquer conteúdo de ensino, tanto na Educação Básica como na Superior. (MORAIS, 2019, p. 66)

Neste sentido confirmamos que a PNA acentua a crise no campo educacional em nosso país, principalmente por romper com práticas e pesquisas anteriores sobre alfabetização e letramento, consideradas exitosas e de base empírica, especialmente nas políticas de formação de professores a exemplo do Pró-Letramento e do PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – financiados pelo mesmo Ministério da Educação no período de 2005 a 2018.

Podemos considerar esta PNA o "aprofundamento do cenário de retrocessos no campo das políticas sociais" (Dourado, p. 12) grifo nosso. Outro ponto importante a chamar atenção é que esta PNA desconsidera a autonomia dos (as) professores (as) nas tomadas de decisões sobre o que e como ensinar. Como a crítica já apresentada por Morais (2019), a

formulação de uma Política Nacional de Alfabetização sem a presença de alfabetizadores fere o respeito, a autonomia e os saberes docentes, uma vez que, ao se basear em apenas um método de alfabetização desrespeita a prática cotidiana, diversa e plural construída em sala de aula.

Para esta PNA há seis pilares para medir o sucesso da alfabetização. São eles: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita. Segundo o MEC, esses eixos dialogam com a as habilidades que aparecem no texto da BNCC – Base Nacional Comum Curricular – como, por exemplo, dominar as relações entre grafemas e fonemas e saber decodificar palavras e textos escritos. O problema está justamente na visão simplista que muitos estudiosos do campo da psicologia cognitiva ainda têm sobre "textos", de maneira genérica e aligeirada, sem dialogar com a didática ou com as metodologias de ensino da língua materna.

Um ponto que nos chamou bastante atenção é supressão do termo letramento nesta PNA. Utilizado em programas anteriores, já citados, o termo foi introduzido em nossa sociedade através dos estudos da professora titular emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Magda Soares que o define este termo como "o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções". (Glossário do CEALE).

DIVERGÊNCIAS COM A BNCC

Desconsiderando o que a BNCC trás como a importância do multiletramento que envolve o ensino de habilidades específicas para a escrita e leitura em ambientes digitais e textos multissemióticos e multimidiáticos.

É importante ressaltar as contradições conceituais entre a PNA e a BNCC que devem ser foco de atenção e cuidado, pois implicou em todo o processo de aprendizagem e ensino da língua escrita, principalmente no que tange a rede pública de ensino, alvo direto das políticas e dos programas educacionais.

A BNCC nos é apresentada em seu caráter normativo, estabelecendo uma orientação aos elementos da aprendizagem que precisam

ser construídos pelos estudantes, devendo esta ser respeitada ao longo dos anos e etapas de ensino. Deste modo, devemos ter clareza que em sua estrutura a BNCC se regulamenta como um documento orientador e normatizador, sem excluir seus possíveis diálogos entre concepções, paradigmas e metodologias educacionais. Respeitando assim, os princípios democráticos da educação vigentes na legislação do Brasil.

Contrário a tudo isto está a PNA, na qual assume uma visão reducionista ao apresentar suas concepções de educação, formação humana e sujeito. Negando o já exposto de nossa legislação e aos princípios democráticos nela presente. Ignorando diversos estudos no campo da alfabetização, tais como: a psicogênese da língua escrita, a psicolinguística, os estudos do letramento, a construção social da escrita, os estudos sobre oralidade, a produção literária na infância e o próprio processo de alfabetização.

Outro ponto que chamou bastante atenção é a divergência entre a concepção de língua, presente na PNA e na BNCC. É clara a divisão entre as duas. A PNA parte da concepção de que a língua é um código alfabético e que mesmo sem citar o termo letramento, entende que a criança precisa conhecer o código e o que ele significa para aprender a correspondência letra e som. Ou seja, a PNA parte do simples para o complexo. Já a BNCC, apresenta a concepção de língua como algo enunciativo-discursiva de linguagem, isto é, uma linguagem dialógica e interativa que toma o texto como unidade de trabalho. Ou seja, a BNCC parte do complexo para o simples.

RESULTADOS

Desta forma foi possível concluir que a elaboração desta PNA, nos levou às discussões propostas neste texto e para que ela tenha êxito, ela não pode ser atrelada a aparados legislativos, tampouco a decretos unilaterais, ideológicos e antidemocráticos. Acreditamos que se trata de um retrocesso a imposição de um único método de ensino, pois entendemos que políticas públicas devem minimizar as desigualdades sociais e no contexto da alfabetização possibilitar a apropriação da leitura e escrita seja por crianças, por jovens e por adultos. Para isso é importante e necessário pensar a formação de professores de forma crítica e contextualizada, para que sejam sujeitos capazes de organizar o próprio trabalho pedagógico, avaliar sua realidade e sejam sujeitos pensantes.

Hoje o que nós vemos é um governo ultraconservador e neoliberal que ataca todos os avanços e construções ao longo dos anos na alfabetização no Brasil, descontruindo discursos, desqualificando politicas importantes do nosso passado recente, o que nos permite pensar que estamos retrocedendo na tarefa de educar e ensinar nossas crianças a ler e escrever.

ISSN: 2176-8153

A UNIDADE DIDÁTICA "EDUCAÇÃO INTEGRAL" NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA

GESUÍNA DE FÁTIMA ELIAS LECLERC
Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, gesuina.leclerc@gmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco a sistematização da unidade didática referente à educação integral, proposta para o Curso de Especialização em Cultura e Educação, oferecido pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO). A produção foi entregue em 2020. O curso foi destinado a produtores culturais, artistas, professores e demais profissionais da educação.

Em razão da perspectiva intersetorial e da diversidade dos destinatários, procuramos responder aos seguintes questionamentos:

Como oferecer uma primeira aproximação da temática da educação integral a diferentes profissionais, às vezes sem atuação direta na escola?

O que deve conter em uma exposição didática introdutória sobre educação integral que provoque a vontade de aprofundar a temática?

Para responder, consideramos o tratamento da unidade didática sob três dimensões:

i. do contexto e da previsão legal-normativa;
ii. programática em escala nacional;
iii. da produção acadêmica entre 2013-2017, conforme registro no catálogo de dissertações e teses da CAPES.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A dimensão (i) do contexto e da previsão legal-normativa oferece o caminho para revisitar os últimos 14 anos da política educacional. Sob o prisma da ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, temos presente a produção da Meta 6, da Lei nº Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). A meta é antecedida pelo programa indutor da ampliação de jornada, por meio da transferência voluntária de recursos federais aos estados e municípios para financiamento de programa de educação, cultura, esporte e lazer, no contra turno. Essa meta encontra-se em seu 3º ciclo de monitoramento, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). É antecedida também pela previsão de custo-aluno para jornada de sete horas no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o Fundeb (BRASIL, 2007); e pela constituição das esferas públicas ascendentes de participação social para debate e tomada de decisão, por meio das Conferências Nacionais de Educação (BRASIL, 2010).

A dimensão (ii) programática em escala nacional oferece uma agenda de educação integral, conhecida por meio do Programa Mais Educação (LECLERC, 2021), instituído por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) e objeto do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010). O centro dessa agenda é o leque de atividades de educação integral relacionadas ao esporte, lazer e à cultura, cujo desenvolvimento inclui torneios, exposições, excursões, espetáculos, feiras e atividades de culminância similares. Assim, são atividades ampliadoras de tempos e espaços educativos, dentro e fora da escola.

A agenda se enquadra no que Fernanda Montenegro adverte:

> De governo para governo, embora os discursos sejam diferentes, você tem sempre a impressão de que a cultura é inimiga da educação, e a educação, coitada, só não é melhor porque tem essa cultura que a atrapalha (risos). Na hora de se escolher um novo governo, um novo presidente, o lado cultural fica como se fosse o bombom da hora do café – um luxo, algo a mais. Pior ainda quando se fala de teatro. Às vezes, há verbas de atendimento cultural, mas, na verdade, a verba, se não está dentro de uma estrutura de vivência cultural ampla, é apenas um socorro para não morrer no fim da linha. (MONTENEGRO, 2018)

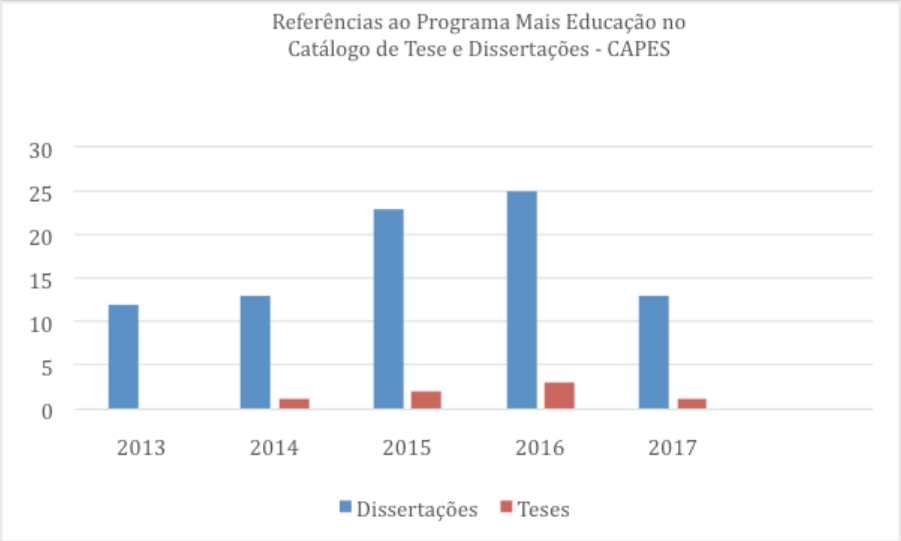
A ampliação de tempos e espaços educativos considera três implicações conceituais principais. A primeira decorre da definição legal do tempo mínimo de "trabalho efetivo em sala de aula", para o ensino fundamental, a ser ampliado progressivamente. Conforme estabelece o artigo 34 da LDB, "a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola".

A segunda implicação decorre de uma espécie de "promessa de tempo integral", conforme decidirem os sistemas de ensino. Nesse sentido, o artigo 34, §2º dispôs que "o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino".

A terceira implicação conceitual trata dos territórios prioritários, pois a lei prescreve a progressão das redes do ensino fundamental, situadas em contextos urbanos, para o regime de escolas de tempo integral. Assim, foi estabelecido, nas disposições transitórias da LDB, conforme o artigo 87, §5º que "serão conjugados todos os esforços objetivando a

progressão das redes escolares públicas urbanas do ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral".

A dimensão (iii) da sistematização por meio da produção acadêmica refere-se ao levantamento realizado em maio de 2020, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a partir da palavra chave "Programa Mais Educação" nos possibilitou acesso a 78 dissertações e 5 teses produzidas entre os anos de 2013 e 2017, conforme quadro a seguir.



Produzido pela autora

Os trabalhos acadêmicos tomam o Programa Mais Educação como principal referência empírica e episódica, com um começo e um fim, em rede e/ou em escola. Esse resultado nos permite apresentar um intercâmbio entre experiências de educação integral e de aprendizado acadêmico, sugerindo como componentes curriculares intersetoriais: limites e possibilidades dos projetos de educação integral que não alcançam a totalidade da escola; relação intersetorial entre escolas, secretarias de governo e comunidade; arranjos entre escolas no território; o uso de infraestrutura e de serviços que permitam a saída programática dos estudantes da escola e outros.

RESULTADOS

As ações indutoras ainda são necessárias e a demanda por educação integral foi recrudescida em decorrência da pandemia da Covid 19, com

o agravamento das desigualdades sociais. Embora a agenda da educação integral tenha sido descontinuada, foi evidenciada a ampliação das funções da escola, como educadora e protetora.

A educação integral como um tema complexo, requer uma interpelação didática abrangente, em que o desenvolvimento humano seja compreendido nas imbricações entre cultura, arte, esporte, lazer, agendas sanitárias, de assistência social e nutricional, por meio das relações educativas formais, não-formais e comunitárias. Uma interpelação abrangente alcança aspectos históricos da construção da jornada escolar, permitindo atualizar a contribuição de educadores como Anísio Teixeira e Paulo Freire. Desse modo, poderemos indicar respostas para o desafio da ampliação das funções da escola.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, DF, nº 248, 23 dezembro de 1996. Seção 1, p. 27834. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 28 de setembro de 2021.

- Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2007, Seção 1, p.7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm> Acesso em 28 de setembro de 2021.

- Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, DF, 27 jan. 2010, Seção 1, p.2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm> Acesso em 28 de setembro de 2021.

-Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 26 de junho de 2014, Secção 1, p.1. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8> Acesso em 28 de setembro de 2021..

BRASIL. Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério do Esporte, Ministério da Cultura. Portaria Normativa Interministerial n° 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007, Seção 1, p.5. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf> Acesso em 28 de setembro de 2021.

- . Conferência Nacional de Educação. CONAE 2010. Construindo o sistema nacional articulado de educação. **Texto Base**. Brasília, 2010. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf> Acesso em 28 de setembro de 2021.

LECLERC, Gesuína. Culture, Arts, Sport et Loisir dans une politique d'éducation Intégrale au Brésil. In: 8ª Conferência e MIIS - Mediação Intercultural e Intervenção Social, 2021, Leiria. **Livro de Resumos**. Leiria: ESECS. Politécnico de Leiria e CICS. NOVA. IPLeiria, 2021. p. 313-322

MONTENEGRO, Fernanda. "Um país sem cultura é um país sem educação", entrevista concedida ao jornalista Fábio Prikladnicki. Porto Alegre, **Rádio Gaúcha, Zero Hora**, em 28/09/2018. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/noticia/2018/09/fernanda-montenegro-um-pais-sem-cultura-e-um-pais-sem-educacao-cjmkr2hqn009j01rxi4e4v9ze.html>Acesso em 28 de setembro de 2021.

A IMPORTÂNCIA DA MONITORIA DE EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE

IGOR HEIJE MORAIS TOMORI (UNEB)
Graduando em Licenciatura em Matemática na Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus X. E-mail: igorheije85@gmail.com.

TATIANA DIAS SILVA (UNEB)
Mestranda em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (UNEB), Especialista e Graduada em Sistemas de Informação. Professora da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus X. E-mail. tdsilva@uneb.br

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este relato de experiência (em andamento) descreve as atividades de Monitoria de Extensão desenvolvidas por um aluno do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus X. A Monitoria de Extensão e a concessão de bolsas de monitoria de extensão são ações institucionais amparadas pela RESOLUÇÃO Nº 1.196/2016 que regulamenta o Programa de Bolsas de Extensão - PROBEX para apoiar o desenvolvimento de competências habilidades didático pedagógicas de graduandos.

O Projeto de Extensão propõe a oferta de cursos de extensão na Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus X, com o intuito de: (1) orientar as comunidades interna (alunos, professores e técnicos) e externa para o uso adequado dos artefatos tecnológicos em sua vida acadêmica, profissional e social; (2) promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na UNEB, Campus X; e, (3) contribuir com a formação acadêmica do (a) discente da graduação selecionado para essa monitoria de extensão. Os cursos ofertados surgem de demandas identificadas nas comunidades e tendências tecnológicas.

Em 2021 foi definida a oferta do curso de extensão "Pensamento computacional e matemática: uma abordagem prática através do Scratch". O curso tem como objetivo geral "Apresentar alternativas tecnológicas e seus impactos no desenvolvimento da aprendizagem de Matemática". Para alcançar este objetivo, outros se apresentam: (1) Compreender os pilares Pensamento Computacional e sua utilização em situações do dia a dia; (2) Estimular a compressão e a assimilação de conceitos matemáticos com o pensamento computacional; e (3) Conhecer fundamentos da programação e como eles propiciam uma articulação nos conteúdos matemáticos.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A monitoria de extansão teve início em abril de 2021. O primeiro encontro de monitoria foi dedicado a leitura e discussão do Edital Nº 012/2021 e do Projeto de Extensão "INCLUSÃO SOCIODIGITAL NO EXTREMO SUL DA BAHIA: quebrando barreiras invisíveis" para seu entendimento, dirimir dúvidas e adequação do cronograma de atividades realizadas so longo do ano.

O Ensino, Pesquisa e Extensão, possibilitou o entendimento e a compreensão da importância e implicações da extensão universitária, uma vez que a extensão universitária tem como objetivo promover o desenvolvimento social. Então, "é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade" (FORPROEX, 2012, p. 15).

O estudo sobre a teoria da aprendizagem e o Pensamento Computacional possibilitou a escolha dos teóricos para a elaboração do curso. Seymour Papert (1986) aborda o construtivismo e relata sobre a importância desta teoria para os estudantes com a construção de seu próprio conhecimento através do uso de ferramentas tecnológicas, descreve que um indivíduo é capaz de analisar e interpretar conceitos, ser o protagonista do seu próprio conhecimento, no intuito de chegar a uma conclusão sem a necessidade de uma interferência externa tão intensa, o aluno deve ser capaz de construir, recriar e aprimorar o que foi aprendido.

> O Pensamento Computacional envolve identificar um problema complexo e quebrá-lo em pedaços menores e mais fáceis de gerenciar (decomposição). Cada um desses problemas menores pode ser analisado individualmente com maior profundidade, identificando problemas parecidos que já foram solucionados anteriormente (reconhecimento de padrões), focando apenas nos detalhes que São importantes, enquanto informações irrelevantes são ignoradas (abstração). Por último, passos ou regras simples podem ser criados para resolver cada um dos subproblemas encontrados (algoritmos) (BRACKMANN, 2017, p. 33).

Com relação ao Pensamento Computacional, a BNCC (2017) versa como o processo matemático de resolução de problemas, criar e desenvolver projetos, é também o processo de investigação, que são processos de aprendizagem que potencializam os desenvolvimentos fundamentais para o letramento matemático, como o raciocínio, representação e comunicação.

O professor passa de polo transmissor para agente provocador de situações, arquitetos de percursos e mobilizador da inteligência coletiva. Ele será o provocador que disponibiliza estados potencias da construção do conhecimento de modo que o aprendiz experimente a criação do conhecimento quando participa inferindo, agregando e modificando sua forma de aprender (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Após as etapas de revisão da literatura, que serviu de aparato teórico-metodológico, foi construído o Projeto do Curso. Devido a pandemia da Covid-19, ficou decidido que:

a. O curso será ofertado de forma remota através da plataforma institucional Microsoft Teams.
b. A metodologia adotada busca uma aprendizagem significativa através das Metodologias Ativas Sala de Aula Invertida e Ensino Híbrido.
c. O curso será ministrado pela coordenadora do projeto e pelo monitor de extensão.
d. Terá como público-alvo alunos do 9º ano da Educação Básica, porém será aberto para quem queira participar.
e. Serão ofertadas 30 vagas e como requiso o cursista precisa dispor de equipamento com acesso à internet e a plataforma Microsoft Teams.
f. O curso terá carga horária de 30h (12h síncronas e 18h assíncronas).
g. Em cada semana será disponibilizado um roteiro com os conteúdos, atividades e referências trabalhados na semana.
h. A divulgação do curso será realizada nas redes sociais.

O curso foi desenvolvido de forma a capacitar o cursista para a compreensão da importância e uso adequado dos recursos computacionais na sala de aula e em seu cotidiano; estimular o desenvolvimento da autonomia e desenvoltura do cursista na execução de atividades computacionais compatíveis com o desempenho das atividades acadêmicas, profissionais e sociais; e, incentivar o desenvolvimento do pensamento criativo, exploratório, inventivo e investigativo do cursista.

3. RESULTADOS

Com as atividades desenvolvidas durante a Monitoria de Extensão, foi possivel compreender a importância e relevância social das ações extensionistas promovidas na/pela universidade, bem como sua contribuição para o desenvolvimento de competências e habilidades didático pedagógicas do estudante.

Para Santos e Santos (2019, p. 14347),

> Não se trata somente de oferecer cursos de Extensão, promover na comunidade atividades de Extensão, mas promover em forma de Extensão resultados de pesquisas e usar metodologias de Ensino para que essas informações cheguem à comunidade como conteúdo, técnicas e inovações de fácil assimilação.

A monitoria de extensão agrega benefício, ao possibilitar que o aluno coloque em prática os conhecimentos construídos durante sua formação acadêmica unida a experiências de vida; pratique a criatividade através de ideias inovadoras; tenha uma postura proativa ao demonstrar interesse e disponibilidade na execução das diversas atividades; atue de forma colaborativa junto aos demais colegas, desenvolvendo o sentimento de cooperação; tenha comprometimento com as atribuições e deveres decorrentes das atividades de monitoria; desenvolva relacionamento interpessoal através de habilidades de comunicação e cordialidade na relação com os colegas; interaja com a comunidade através do desenvolvimento das atividades do projeto.

As principais dificuldades encontrada durante a monitoria foram a falta de prática com leitura, devido a área de formação e o tempo de atividades em tela devido a pandemia da Covid-19 e ao Ensino Remoto.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.) **Ensino Híbrido**: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRACKMANN, C. P**. Desenvolvimento do Pensamento Computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica**. 2017. 226 f. Tese (Doutorado) - Informática na Educação, Cinted, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministerio da Educacao, MEC, 2017.

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, maio de 2012. Disponível em: https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2021.

PAPERT, S. **LOGO**: computadores e educação. Tradução de José Armando Valente, Beatriz Bitelman. Afira V. Ripper. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SANTOS, Maria Cristina Elyote Marques; SANTOS, Paulo César Marques de Andrade. Pesquisa e extensão universitária como sustentação do ensino. **Brasilian Journal of development**. Curitiba, v. 5, n. 9, p. 14345-14360 sep. 2019. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/3095. Acesso em: 29 mai. 2021.

UNEB. Processo Seletivo de Projetos de Extensão com concessão de Bolsas de Monitoria para estudantes da Graduação. **Edital Nº 012/2021**. Referente ao Aviso n.º 035/2021, publicado no D.O.E de 26/02/2021.

UNEB. **Resolução Nº 1.196 /2016**. Aprova as alterações no Regulamento do Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX). Disponível em: https://portal.uneb.br/proex/wp-content/uploads/sites/62/2017/10/1196-consu-Res.-Aprova-Regulamento-PROBEX-2.pdf. Acesso em: 17 abr. 2021.

GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA: O CASO DA EREM GINÁSIO PERNAMBUCANO AURORA

PAULO BRUNO JOSÉ FERREIRA DE BRITO
Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte - PE, pbjfbrito@gmail.com .

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Escola mais antiga em funcionamento da América Latina, a EREM Ginásio Pernambucano Aurora (GP) carrega, na sua história, forte simbologia por ter sido o celeiro de grandes personalidades como Epitácio Pessoa, Agamenon Magalhães, Clarice Lispector e Ariano Suassuna (MONTENEGRO, 1979); além de ter originado a célula máter do Ensino Médio Integral de Pernambuco de 2004 a 2008 (MAGALHÃES, 2008). Esses elementos a fazem ser uma escola de renome com grande concorrência para matrícula e também referência para as demais escolas da Rede estadual de Pernambuco, além de tantas outras ao redor do Brasil, que implantaram o ensino integral replicando as principais experiências nela construídas.

Com essa breve contextualização, fica clara a dimensão do desafio da gestão escolar quando as aulas presenciais foram suspensas. Dentre algumas grandes questões que foram consideradas naquele momento, estiveram as seguintes: Como fazer o GP acontecer para que seus 686 alunos continuassem aprendendo? Como permanecer sendo inspiração para as outras escolas? Como começar do zero um GP digital num cenário inédito cercado pelas cortinas das incertezas?

Este relato não pretende narrar sucintamente a transformação acontecida no Ginásio Pernambucano no início da pandemia de COVID-19, no período que vai de março a setembro de 2020, quando funcionou de forma exclusivamente remota.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O propósito inicial definido pela gestão foi o de manter os estudantes aprendendo e de permanecer inspirando outras escolas. Para isso foi-se buscando maneiras de manter o diálogo com os estudantes e responsáveis por meio dos grupos já ativos no WhatsApp: um com líderes de turma e o outro com comissão de responsáveis. A primeira fase do trabalho da escola se deu através de um guia de estudos enviado nesses grupos já no dia subsequente a suspensão das aulas, 19 de março. No início de abril, a escola já estava com uma rotina de envio de atividades e foi recebendo ***feedback*** dos estudantes. A partir desse ***feedback***, surgiu o consenso de que seria necessária uma estratégia unificada para envio de atividades. Optou-se, pois, pela criação de salas no Google Classroom e daí foram sendo ajustados o volume, os horários e os prazos das mesmas. Essa foi a segunda fase de funcionamento remoto da escola.

Nesse período, a gestão também definiu suas linhas de atuação, especialmente na dimensão pedagógica: a) estimular os professores a produzirem; b) motivar os estudantes e buscar engajá-los nas atividades; c) diversificar os canais de comunicação com a comunidade escolar; d) tentar oferecer algum suporte emocional à equipe e aos estudantes.

Nessa esteira, foi criado o Movimento "Mais Empatia por favor", que começou com o envio de vídeos pelos líderes de turma e de professores para fortalecer os estudantes; o gestor passou a fazer ***lives***, nas segundas e sextas, no Instagram da escola (reproduzindo seu hábito de cumprimentar cada turma na segunda pela manhã e se despedir de todos no portão de saída na sexta à tarde). Essas ***lives*** passaram a ser um momento não só de acolhida, como também, um informativo para toda a comunidade escolar. A gestão buscou apoiar os professores, apresentando a estes uma nova ferramenta digital a cada reunião, cujo objetivo era realinhamento nas ações, repasse de ***feedbacks*** e/ou estímulos a novas práticas. Procurou-se manter o equilíbrio na quantidade de reuniões, considerando os desafios das rotinas domésticas e as pressões emocional e psicológica que todos já estavam sofrendo. Nesse contexto foi criada a Sala dos Professores no Google Classroom. Por lá, eram disponibilizados materiais e também havia o recebimento dos planejamentos e evidências do trabalho deles com as turmas.

Para monitorar o trabalho pedagógico, a equipe foi dividida e cada integrante ficou responsável por acompanhar um grupo de professores, dando assistência a estes e aos estudantes. Vale mencionar que foi proposta a organização de um horário de aulas por meio de videoconferências no início do mês de maio. Mesmo reconhecendo que era preciso interagir mais com os estudantes, os professores não aceitaram a ideia por três principais motivos: 1) dinâmica doméstica que impossibilitava, por exemplo, as mães de bebês de colo a dar aula com o filho dependendo dela; 2) alguns declararam que não se sentiriam à vontade; 3) outros não tinham equipamento eletrônico ou Rede de internet em casa que suportasse essa dinâmica. Em virtude disso, a gestão recuou da ideia por reconhecer a legitimidade das limitações apresentadas pelos professores.

Em contrapartida, daí em diante a oferta de atividades passou a se diversificar: alguns deles começaram a fazer uso das videoconferências, outros intensificaram ***lives*** no Instagram, criaram perfis para disseminar videoaulas de suas autorias, ***cards*** e também ***podcasts***. Coube à gestão, acompanhar e dar suporte a tais iniciativas. É válido ressaltar que, apesar de ter um número expressivo de estudantes com acesso às atividades ***on-line***, nem todos dispunham de conectividade ou de aparelho para

atividades síncronas como videoconferências. Logo, essas atividades, ficando como complementares aos conteúdos lançados na Sala Virtual, acabaram por trazer duas características a essa terceira fase: as estratégias foram diversificadas e a inclusão de todos foi reforçada. O trabalho pedagógico da escola foi se fortalecendo e veio a necessidade de chegar mais junto das famílias. Para tanto, realizou-se o I Encontro Virtual Família-Escola no canal do Youtube e, após receber um smartphone do Estado, foram criadas listas de transmissão com os responsáveis para fortalecer a comunicação e obter mais apoio deles.

Por conseguinte, olhando para um futuro que estava bem próximo, a gestão criou em parceria com todos os segmentos da escola, um Comitê de Planejamento da volta às aulas presenciais. Tal Comitê se reunia a cada nova orientação ou protocolo que a Secretaria de Educação lança, com o fito de criar soluções em conjunto para o funcionamento da escola em sua nova fase de convivência com a COVID-19, que seria o retorno presencial.

3. RESULTADOS

Para se manter na vanguarda, foi importante ter em mente que as entregas durante este período estariam relacionadas não apenas ao crescimento intelectual dos estudantes, mas especialmente aos seus aspectos emocionais e psicológicos. Para isso, a gestão buscou redirecionar o olhar para os resultados, apostando que as atividades não presenciais que eram ofertadas tinham um valor que ia além do cumprimento de currículo ou construção de carga horária. Elas eram uma forma de manter a conexão entre escola e estudantes, de continuar o vínculo, de o canal permanecer aberto e de tentar oferecer motivos para se ter esperança, para ir ensaiando passos no novo normal e não perder de vista os projetos de vida de cada um deles.

Na dimensão pedagógica os professores marcaram grande presença nas redes através de: 20 perfis no Instagram, 5 canais no Youtube e 59 grupos de WhatsApp. Esse esforço configurou parte das estratégias complementares que foram sistematizadas, pois a estratégia unificada de envio de conteúdos se deu por intermédio de 240 salas no Google Classroom, onde além de tirarem dúvidas dos estudantes, diariamente eram enviados conteúdos de cada disciplina conforme manual divulgado com a comunidade. Na oferta de atividades síncronas, o Instagram e o Google Meet chegaram a ser usados pelo menos 211vezes: 62 lives e 179 videoconferências de março a agosto.

No que diz respeito, ao engajamento dos estudantes referente aos envios realizados pelo corpo docente, a escola apostou em monitoramento e busca ativa. O monitoramento considerou a participação deles nas entregas de atividades nas Salas do Google. Os dados foram divididos em três faixas considerando que eles tinham 14 disciplinas: 55% estavam realizando atividades de 9 a 14 disciplinas (ótimo/bom); 26% entregavam atividades de 06 a 08 componentes (médio); e 19% estavam no patamar insuficiente/ preocupante, pois entregavam de 0 a 05 disciplinas.

Ficou claro que a grande maioria dos estudantes estava sendo alcançada; entretanto os demais foram procurados para compreender os motivos da sua participação média e/ou insuficiente. Para isso, foi realizado o primeiro processo de busca ativa, o que possibilitou entender as condições de acesso de cada um; se os responsáveis sabiam ou não como a escola estava funcionando e quais canais utilizar quando precisassem de fazer alguma solicitação ou obter informações. A partir de tais ações, foi possível perceber a "chegada" de alguns alunos que não estavam participando antes das atividades supracitadas. A partir daí a Busca Ativa tornou-se sistemática e permanente na rotina de trabalho da gestão, conseguindo, por exemplo, aumentar a participação dos responsáveis através das listas de transmissão de 144 em julho para 403, no início de setembro.

Diante das considerações expostas, a escola, que é feita de gente e para gente, foi abrindo as cortinas das incertezas e tomando sua forma, num cenário inédito, em um percurso de testar, voltar, corrigir, ir, (re) fazer. Essa postura foi importante em toda a equipe, contudo foi crucial na equipe gestora, pois a gestão não faz tudo, nem pode tudo, mas ela tem o seu papel: dar suporte às estratégias para aprendizagem e inspirar todos os segmentos a se manterem alinhados ao propósito da instituição, cujo DNA de tradição e inovação se manteve mais imponente que um vírus.

REFERÊNCIAS

MAGALHÃES, Marcos. A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco, cria, experimenta e aprova. 1. ed. São Paulo: Abatroz: Loqui, 2008.

MONTENEGRO, Olívio. **Memórias do Ginásio Pernambucano.** Recife: Assembleia Legislativa de Pernambuco,1979.

GT 08
POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GESTÃO ESCOLAR EM MEIO A PANDEMIA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE CARAÚBAS CARIRI PARAIBANO

IZABELE DO NASCIMENTO ARRUDA

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O atual momento vivenciado e imposto pela a pandemia Covid-19, influencia todos os contextos escolares, em pouco mais de um ano de pandemia muitos foram os desafios no que diz respeito à educação, mais especificamente aos processos de ensino-aprendizagem.

A educação perpassa por discussões na qual visa de forma ampla transformar e promover o processo de ensino e aprendizagem dos educandos, sendo atribuído à educação a tarefa de proporcionar ao educando uma formação que promova a cidadania.

No universo acadêmico e escolar muito se tem discutido, acerca de Gestão Escolar, amplos debates sobre a temática vem se configurando Brasil afora, sobretudo ao pensarmos as discussões sobre a organização interna da escola. Escola esta que já não mais se restringe ao prédio escolar, ao espaço físico e geográfico.

Em uma situação na qual se requer tantas atribuições e decisões por parte do gestor escolar, podemos arriscar que estes profissionais estão enfrentando um dos maiores desafios dos últimos tempos, que é o enfrentamento a Covid-19, bem como passar do cenário presencial para o virtual. Em que o conhecimento é globalizado, mais que nem sempre é acessível a todos, acaba fazendo com os processos de escolarização por vezes se torne excludente e escancara a precariedade dos sistemas de ensino.

Os desafios trazidos pela pandemia Covid-19, foram grandes para todos, não ia ser diferente para os profissionais da educação, haja vista nesse novo cenário tiveram que se adaptar, de forma que é pertinente afirmar que uma das categorias profissionais que mais afetada ao longo do ano de 2020 foram os profissionais da educação. Outros desenhos metodológicos foram implantados, pode-se dizer que as manobras feitas para adaptação ao novo cenário foram bastante complexas.

O que antes era um ponto fixo e presencial, passar a ser virtual e a distância, em suas próprias residências de todos os cantos do país professores, alunos, gestores e a comunidade escolar aprenderam a conviver com o novo cenário, que impôs uma nova realidade educacional.

E Segundo Borges (2004), pode ser constatado “um movimento de dimensões mundiais rumo a padrões descentralizados de gestão dos sistemas educacionais” (ibidem, p. 78). Apesar de ser visto como uma tendência das próximas gerações esse novo modelo ainda é muito

desafiador, haja vista que como já foi abordado, nem todos terão acesso pleno a esse sistema.

Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação publicou a Portaria n° 343, que Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. No seu Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

Esse decreto de n° 343 por parte MEC foi publicado depois do surgimento dos primeiros caso de Coronavírus no País no mês de fevereiro de 2020, doença essa que tomou grandes proporções e autos índices de mortes espalhados pelo o mundo.

Esta pesquisa busca compreender os desafios e possibilidades da gestão escolar em meio a pandemia Covid-19 no município de Caraúbas, Cariri Paraibano. O município de Caraúbas/PB que está situado na microrregião do Cariri Oriental Paraibano, ficando à 258.1 Km da Capital João Pessoa, com uma população estimada pelo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE de 4.185 pessoas para o ano de 2020.

2. METODOLOGIA

A metodologia se faz necessária na pesquisa para que os dados sejam verificáveis. Podemos destaca que a metodologia detalha os caminhos percorridos durante o decorrer da pesquisa.

Assim, ao se tratar de uma pesquisa e de abordagem qualitativa, realizada no cenário da pandemia do Covid-19, torna-se imprescindível compreender os fenômenos relatando e observando as relações entre os desafios e possibilidades do gestor escolar com o novo cenário desde a suspensão das aulas até a modalidade virtual.

Com isso o caráter qualitativo da pesquisa visa descrever as ações, compreender os fatos posto e observar as diferenças do objeto da pesquisa. Tendo em vista observações críticas, caráter subjetivo e critérios valorativos.

Essa pesquisa é de natureza exploratória, têm como objetivo principal compreender como a gestão escolar enfrenta os desafios impostos na pandemia e quais são as possiblidades e estratégias voltada para os

alunos. As fontes utilizadas na pesquisa são as primarias, pois são informações diretas ao pesquisador.

Os órgãos reguladores de saúde a exemplo, da Organização Mundial de Saúde- OMS[1], adotaram medidas para se prevenir à doença, como o uso de máscara, higienização constante das mão e distanciamento social para evitar as aglomerações. Nesse contexto emposto pela a pandemia com medidas de distanciamento social tem impactado a educação, afastando docentes e discentes do cenário presencial.

Minayo & Minayo-Gómez (2003, p.118) nos fazem a esse respeito três considerações importantes:

> Não há nenhum método melhor do que o outro, o método, "caminho do pensamento", ou seja, o bom método será sempre aquele capaz de conduzir o investigador a alcançar as respostas para suas perguntas, ou dizendo de outra forma, a desenvolver seu objeto, explicá-lo ou compreendê-lo, dependendo de sua proposta (adequação do método ao problema de pesquisa); 2) Os números (uma das formas explicativas da realidade) são uma linguagem, assim como as categorias empíricas na abordagem qualitativa o são e cada abordagem pode ter seu espaço específico e adequado; 3) Entendendo que a questão central da cientificidade de cada uma delas é de outra ordem [...] a qualidade, tanto quantitativa quanto qualitativa depende da pertinência, relevância e uso adequado de todos os instrumentos.

Os autores Minayo & Minayo-Gómez afirmam que os métodos são o direcionamento de uma pesquisa, possibilitando acrescentar conhecimento válido e científico que ordenem a investigação.

O método científico é a forma em geral que condiz a pesquisa, que ao longo das atividades no decorrer do processo é a régua e o compasso e que se complementa com a metodologia do trabalho.

A sistematização da metodologia vai se complementar de acordo com os caminhos dos métodos trabalhados na pesquisa. Essa etapa da pesquisa vai além das discrições dos procedimentos tanto os métodos como à técnica.

1 Organização Mundial de Saúde é uma agência especializada em saúde, fundada em 7 de abril de 1948 subordinada à Organização das Nações Unidas. Sua sede é em Genebra, na Suíça.

É importante frisar que o pesquisador tem o compromisso de analisar e observar os objetivos da pesquisa, na busca de elencar os problemas enfrentados pelo à gestão e as possiblidades em meio a pandemia.

Essa pesquisa é de abordagem básica que objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais.

A pesquisa tem como etapa fundante a realização de uma coleta de dados, através de aplicação de um questionário/formulário direcionado à gestora escolar estadual. Esse questionário vai conter perguntas abertas sobre a temática pesquisada.

Para Lakato e Marconi, (1992, p. 107) afirmam: "técnicas são consideradas um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência, são também, a habilidade para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos". De acordo com as autoras, elas ressaltar a importância de ferramentas técnicas que possibilite obtenções de resultado.

Essa pesquisa metodológica e de cunho exploratório, sendo um estudo de campo que vai busca-se compreender os conhecimentos sobre o tema desafios e possibilidades da gestão escolar em meio a pandemia covid-19, no município de Caraúbas cariri paraibano.

O campo da pesquisa foi a Escola Coronel Serveliano de Farias Castro, foi criada em 1968 a partir de um curso ginasial sucursal do Colégio Comercial Cariris da Cidade de São João do Cariri. Essa Escola foi posteriormente vinculada a Companhia Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), e em 1986, estadualizada como "Escola Estadual de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio Coronel Serveliano de Farias Castro".

A Escola oferta os seguintes níveis de ensino, Fundamental II, Educação de Jovens e adultos – EJA e o Ensino Médio.

A Escola Estadual Cel. Serv. de Farias Castro (Foto 1 e 2), fica localizada na Rua Expedicionário Luiz Tenório Leão – 574 – Centro – Caraúbas – Estado da Paraíba – enquadra na 5ª GRE –Monteiro/PB.

Por vivermos em uma sociedade do conhecimento aumenta-se as expectativas do ensino e aprendizagem e com isso a gestão escolar tem um papel muito importante dentro dessa realidade.

A gestão escolar esta entrelaçada com a educação, que constitui pilares fundamentais com objetivos e estratégias promovendo melhorias na qualidade do ensino e aprendizagem dos educandos. Os pilares de uma

boa gestão escolar estão relacionados à gestão pedagógica, administrativa, financeira e os recursos humanos.

A gestão pedagógica da escola tem como principais tarefas propostas planejar ações metodológicas do ensino e aprendizagem, vale destacar que essas ações tem metas educacionais atreves desempenho de avaliações. Seu princípio fundante são as propostas políticas pedagógica da escola.

Já à gestão administrava da escola compete gerir os recursos matérias, físicos e financeiros da instituição, essa parte estar ligada área burocrática da escola que recai sobre o gestor escolar.

Um dos principais desafios do gerenciamento da instituição escolar são os recursos financeiros, aqui o gestor vai administrar os pagamentos e a prestação de contas, fazer levantamento sobre as receitas e despesas além de definir o destinos dos recursos repassados.

Por fim, outro pilar é a gestão de recursos humanos, esse é dos pilares mais complexos e desafiadores para o gestor pois lida com o corpo docente, discente, pais e funcionários da instituição. Nesse pilar fundamental prezar-se pela pelo o engajamento de todas as partes para o desenvolvimento da escola.

Todas essas missões tem um princípio que está atrelado ás condições de melhorias das atividades no educandário, desenvolvendo e promovendo a qualidade do ensino e aprendizagem dos educandos. Assim, de acordo com Libêneo

> A organização e gestão refere-se aos meios de realização do trabalho escolar, isto é, a racionalização do trabalho e a coordenação do esforço coletivo do pessoal que atua na escola, envolvendo aspectos físicos e materiais, os conhecimentos e qualificações práticas do educando, as relações humanas inter-relacionais, o planejamento, a administração, a formação continuada e a avaliação do trabalho escolar. (LIBÂNEO, 2004, p. 71).

A organização de uma escola é um esforço coletivo de todas as partes envolvidas para o bem comum, é a gestão que conduz e coordena esse esforço, promove a qualidade do ensino e aprendizagem dos educandos.

No artigo 15° da Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

A palavra gestão, em seu significado é um ato ou efeito de gerir ou administrar, para tanto esses significados se incorporam a gestão escolar e vão desenvolver ações na qualidade da educação nas mais de 179.533 escolas públicas e privadas do Brasil segundo o último senso escolar.

A gestão escolar é muito complexa, requer um olhar abrangente na coordenação dos trabalhos desenvolvidos no educandário. Sobre as concepções da gestão escolar, Libâneo escreveu que elas

> Refletem diferentes posições políticas e pareceres acerca do papel das pessoas na sociedade. Portanto, o modo pelo qual uma escola se organiza e se estrutura tem dimensão pedagógica, pois tem que ver com os objetivos mais amplos da instituição relacionados a seu compromisso com a conservação ou com a transformação social (LIBÂNEO, 2012, p. 447).

A gestão escolar organiza e planeja ações para o desenvolvimento da educação que ao longo dos últimos anos perpassa por um processo de mudança que ressignificar as ações e os conceitos atuais devido a pandemia do Covid-19.

A pandemia trouxe uma dinâmica específica para a vivência escolar, a gestão teve que planejar todas as mudanças impostas no cenário pandêmico com as dificuldades enfrentadas pela manutenção e preservação da vida, diversos processos foram transformados de forma urgente.

Nesse sentido, Tavares (2009, p. 113) ressalta que

> A gestão escolar deve ser vista como uma pedra fundamental para que a escola ofereça à comunidade uma escola que atenda as exigências do dia a dia. É sua função melhorar a compreensão da realidade social de maneira inclusiva, democrática e participativa, resgatando a ética e o civismo – por muitos ignorados – e promover a apreensão de competências e habilidades na comunidade de maneira que os cidadãos possam atuar como agentes de transformação social.

A gestão tem o papel que mobilizam os procedimentos para atingir os objetivos, é e o berço fundante no educandário, para isso tem a função de observar as necessidades, desenvolver e planejar ações.

O gestor escolar é o líder do grupo, ele tem a função de fazer a escola andar em todos os seguimentos com planejamento e organização, promove ações que vão além de orientar, coordenar e diagnosticar diversas situações dentro da escola.

Uma ferramenta fundamental dentro da gestão escolar e a participação nas tomadas de decisões, buscar sempre ouvir o coletivo interno da escola. Seja por meio de conselhos de classes, grêmios escolar associações de pais entre outros.

Em um cenário contemporâneo uma questão que tem sido alvo de grandes debates é a gestão democrática, com maiores enfoques nas escolas públicas na qual é pautada no conservadorismo e tradicionalismo.

A gestão democrática da escola pública é uma tarefa difícil de ser alcançada em um plano de organização efetiva, nesse contexto tem alguns obstáculos tanto políticos como organizacionais.

Muitas escolas vivencia um caráter autoritário no qual centraliza poder na pessoa do gestor escolar. Haja visto que numa sociedade democrática não cabe mais modelos ultrapassado em que uma única pessoa toma todas decisões.

Dentro da gestão escolar outro primórdio muito importante é à participação democrática na gestão, ou gestão democrática esse princípio implica na asseguração de direitos e autonomia das unidades escolares, pressupõe uma participação mais efetiva nos aspectos da organização. Esses princípios constituir fundamentos que fortalecer os vínculos entre a comunidade escolar e a sociedade. Ainda,

> "[...] para dar conta de seu papel, a gestão escolar precisa ser, pelo menos, duplamente democrática. Por um lado, porque ela se situa no campo das relações sociais onde, [...] torna-se ilegítimo o tipo de relação que não seja de cooperação entre os envolvidos. Por outro, porque [...] a característica essencial da gestão é a mediação para a concretização de fins; sendo seu fim a educação e tendo está um necessário componente democrático, é preciso que exista a coerência entre o objetivo e a mediação que lhe possibilita a realização, posto que fins democráticos não podem ser alcançados de forma autoritária" (PARO 2001, p.52).

Os princípios fundantes de uma gestão democrática é a participação efetiva de seus pares, esse processo possuir um eixo norteador da gestão educacional democrática, compreender que à tomada de decisão tem uma dimensão ampla no sentido de fortalecimento das decisões é fundamental, em situações em que as decisões são tomadas por pequenos grupos de pessoas sem ouvir o coletivo que faz parte tem a probabilidade do fracasso em alguns casos.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional determina em seu artigo 14:

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

Ressaltasse a importância dos princípios democráticos participativos para a construção e elaboração de um projeto político pedagógico de diversos seguimentos envolvidos na educação.

Já o Art. 12 da LDB, entre os incisos I a VII estar relacionado as principais delegações no que se referem à gestão escolar nas unidade de ensino

> I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
>
> II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
>
> III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
>
> IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
>
> V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
>
> VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
>
> VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

As responsabilidades da profissão não são poucas e cabe ao gestor dentro das instituições de ensino desempenhar cada inciso desse artigo para que a escola tenha um bom funcionamento.

Vale destacar que um dos eixos norteadores de uma gestão escolar começa pela o projeto político pedagógico da escola, e que é um processo de coordenação como um todo da escola. Em muitos casos, diversos gestores não sabem nem se quer como ele funciona ao certo por acha que nele tem muita burocracia e em muitas vezes não participar da construção.

Por fim a gestão escolar é o norteamento das adaptações no atual cenário de pandemia e todas as ações de planejamento tomadas de decisões é passada pela a gestão.

Nos dias atuais as tecnologias ainda é para muitos uma área desconhecidas, entretanto os recursos tecnológicos são fundamentais para o convívio do dia-a-dia, servindo de apoio em muitas atividade.

As novas dinâmicas implantadas com o ensino remoto mostra-se os inúmeros desafios enfrentados no chão da escola, que passa por diversas áreas que vão desde o aluno até o professor, diante dessa dinâmica está o gestor escolar pra mediar todos os problemas enfrentados e encontra soluções.

Para entender os desafios enfrentados pela a educação no atual cenário de pandemia, se faz necessário repensar um pouco sobre o desenvolvimento da globalização. Atualmente podemos ver o quanto as tecnologias da informação e comunicação estão crescendo e se modernizando e a cada dia fica mais difícil acompanhar o ritmo de toda essa modernidade.

Todos os dias são desenvolvidos inúmeros softwares de processamento de dados para um melhor funcionamento de computadores. E mesmo nessa era moderna na qual vivemos e estamos incluídos, a qual chamamos também de "era digital", sabemos que nem todos têm as mesmas oportunidades e facilidades ao acessar determinadas ferramentas.

Logo, podemos visualizar em algumas pessoas o que podemos chamar de estranhamento, que é causado pelo não reconhecimento de ferramentas digitais, há casos (e não são poucos) de indivíduos que não possuem contato frequente com uma ferramenta que engloba várias outras tecnologias existentes, como por exemplo, o computador.

Para que os indivíduos possam se familiarizar com essa ferramenta aglutinadora, precisam primeiramente ter o contato com a mesma, conhecendo-a aos poucos a partir do manuseio da máquina. Esse manuseio, se feito de forma correta, pode lhes permitir grandes feitos, pois ao utilizarmos o computador como recurso podemos executar e criar coisas, encurtar distâncias e facilitar a comunicação entre pessoas e mundos diferentes.

Porém boa parte das classes sociais, da sociedade não detém da propagação das novas tecnologias da informação e da comunicação tornando a globalização em muitos casos uma forma de excludente.

Foram postas inúmeras desigualdades nessa pandemia, entre elas está o acesso as tecnologias que para muitos tá distante de sua realidade

diária. Nem todas as pessoas podem ter um computador, mas os smartfones têm ganhado espaço e por muitas vezes é limitado apenas para o entretenimento.

No entanto o computador proporciona democratizar cada vez mais o acesso à internet, como também a tecnologia a partir da possibilidade de produção e difusão do conhecimento para toda população.

Diante do contexto de uma sociedade conectada e um mundo globalizado, podemos obter com muitíssima facilidade, e com apenas um "click" temos em nossas mãos uma imensidão de informações das mais diversas formas facilitando nossa vida, mas sabemos que essa facilidade não está ao alcance de todos, tendo em vista que muitas pessoas não têm acesso as ferramentas tecnológicas.

Durante a pandemia do Covid-19 uma ferramenta tecnológica que foi muito utilizada por estudantes para desenvolver as atividades no ensino remoto foram os celulares sendo o principal dispositivo usado.

Nesse contexto de pandemia a Revista Pegn, produziu um artigo que está intitulada "Celular é a principal ferramenta de estudo e trabalho na pandemia". Os dados aprofundado detalha o acesso das ferramentas tecnológica e quais eram as classes que mais utilizava cada.

Esse estudo é uma coleta de dados através de uma parceria da 3ª edição do Painel TIC Covid-19 do Comitê Gestor da Internet no Brasil e do Centro de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CGI.Br). O eixo norteador para as informações foi ensino remoto e teletrabalho, o estudo entrevistou 2.728 usuários de internet de 16 anos ou mais.

Os dados detalharam que 37% dos estudantes usam o celular para a realização de atividade sendo o maior percentual dos entrevistados, já 29% utilizam o notebook para a mesma atividade desempenhada e 11% o computador de mesa.

O uso do celular de certa forma ampliar o acesso à internet porém ele tem uma série de limitações e não podemos comparar com os notebook e tablete que traz um conforto maior na realização de trabalho e atividade no ensino remoto.

O mesmo estudo ainda detalhou quais classes sociais utilizam mais o celular, notebook e tablete para realização de atividade remotas e teletrabalho no período de pandemia do Covid-19.

Entre as classes sócias que mais utilizam o celular está à D e E com cerca de 54% dos estudantes, já as classes A e B apenas 22%, utilizam o

celular. Outra ferramenta tecnológica pesquisa foi o notebook entre as classes 10%, da D e E utilizam o notebook já A e B 45%

Vivencia o período remoto percebesse o quanto aumentou a desigualdade social entre as classes no que compete as ferramentas tecnológica, percebesse ausência do Estado com ações de políticas públicas. Vale levar em consideração o que PILL (2020) relata:

> Os tempos de excepcionalidade gerados pela pandemia da covid-19 jogaram luz sobre desigualdades estruturais do Brasil. Nesse contexto de futuro incerto, mais da metade dos estudantes no planeta está sem acesso aos conteúdo online disponibilizados pelas instituições educacionais. Segundo o balanço da Unesco de abril, cerca de 1,5 bilhão de crianças e adolescentes estão fora da escola em 188 países em função das regras de isolamento social impostas para conter o avanço da disseminação do vírus. No Brasil, são mais de 4.8 milhões de crianças e adolescentes sem internet em casa, ou 17% do total entre quem tem de 9 e 17 anos, segundo a Unicef. Sem essas ferramentas para buscar conteúdo, eles deixam de se preparar, por exemplo, para o ENEM, postergado para novembro.

Para a visão de Pill (2020), ele aponta a equivalência das aulas à distância com aulas presencias, mostrando os desafios do ensino. O Ensino a Distância no atual evidencio na prática as dificuldades enfrenta pela a educação.

Muitos jovens partilham o mesmo celular dos pais para assistir aulas através de sites, redes sócias ou plataformas de videoconferência e responder atividade tornando-se ainda maior a desigualdade tecnológica.

O ensino remoto foi uma prática encontrada devido o cenário pandêmico do Covid-19, em caráter emergencial e provisório que foi criado as aula remotas e virtuais com intuito de não mais continuar sem atividades em escolas e instituições de ensino, que não pode ser considerado uma modalidade de ensino. Desse modo logo após o término da pandemia ele se instigue voltando as aulas presenciais.

Já a modalidade de ensino a distância é prática adotada mesmo antes da pandemia em Universidades públicas e privadas do País. De acordo com seu marco legal cria-se as bases legais da Educação a Distância no Brasil, foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

O que possibilita com essa modalidade é substituir a sala de aula por um ambiente virtual de aprendizagem com isso pessoas de qualquer

lugar tem acesso ao ensino além da possibilita de flexibilidade nos horário de estudar sendo uma das características do ensino remoto.

A pandemia do Covid-19 impactou todos os campos sócias de interação humano foram condicionados a intervenções em diversos setores da sociedade, estratégias foram adotadas consonante com o estado de isolamento social, que culminou no âmbito educacional com o fechamento das instituições educacional.

A educação enfrentou a maior crise sanitária da história dos últimos tempos, com a pandemia do Covid-19. Tudo foi de forma emergencial pensando nas adaptações da educação com isso o ensino remoto foi uma saída para o momento.

No cenário pandêmico o trabalho docente perpassou por alterações estruturantes pedagógica, esse momento reflete acerca dos modos de ensinar e aprender. Nesse sentido, nos faz pensar todo o processo que instituições e profissionais da educação foram inseridos sendo introduzidos várias estratégias para a pratica da educação.

Nesse modo pandemia o ambiente educativo migrou-se do presencial para o virtual, com isso o aluno é corresponsável por sua aprendizagem, e algo que se torna indispensável para o ensino remoto é o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação as TICs.

Para que essas atividades remotas aconteça um aliado importante é o uso de Tecnologias de Informação e comunicação – TICs. Quanto às oportunidades proporcionadas pelas TICs, pode-se dizer:

> [...]as TICS permitem profundas mudanças no âmbito educacional, mas também sociais e econômicas, possibilitando a expansão de nossas fontes intelectuais/acadêmicas. A Internet surge como facilitadora de informações, gerando diferentes ferramentas e expandindo as escolhas dos sujeitos, que se associam por meio de seus gostos e interesses. [MOURÃO, ARAÚJO E SILVA, 2019, p. 11]

As ferramentas tecnológicas são grandes aliados ao processo de ensino e aprendizagem, porém observa-se as dificuldades enfrentas pelos envolvido nessa metodologia. Para desenvolver as atividades síncronas e assíncronas não era possível se não fosse as TICs, nesse novo ambiente salas de aulas virtuais foram criadas além de plataformas especificas entre outras ferramentas.

Por outro lado, mesmo intendendo que as TICs proporcionam método de ensinar e aprender, nem toda a população tem acesso a essa

ferramenta, tornando em muitos casos uma forma excludente o acesso as tecnologias.

Após mais de um ano de pandemia do Covid-19 ainda existem alunos sem internet ou celular para acompanhar as aulas remotas, isso mostra o enorme desafio enfrentado por profissionais da educação.

Partindo da premissa de acesso aos bens materiais necessários ao ensino à distância, uma vez que 25,3% dos brasileiros não possuem acesso à internet, considerando espaços urbanos e rurais, no caso desse último, 53,5% das pessoas não possuem acesso (IBGE, 2020).

O ensino remoto foi algo inesperado e emergencial, nesse contexto professores encontram adversidade pois não estavam familiarizado com os metodologias digitais, tais como, a criação de salas virtuais na plataforma do Google Meet ou até mesmo a produção de vídeo aulas.

Em situações como essa como já mencionada e apresentada, a gestão escolar exerce um papel fundamental ao fazer com que a escola, professores, e estudantes não parem suas atividades.

Como retrata Victória Oliveira (2020):

> Os professores, por exemplo, em razão da suspensão das aulas por conta do distanciamento social, precisam lidar com a pressão de adaptar-se a ferramentas virtuais, preparar atividades que mantenham os alunos estimulados e, ao mesmo tempo, estar disponíveis para esclarecer dúvidas. Também preocupam-se com o bem-estar e alimentação dos alunos, além de questões como conectividade para que ninguém fique para trás durante a suspensão das aulas.

Para Victória Oliveira (2020), um fator principal e fundamental é a parcerias entre a gestão escolar e os professores, devido ao contexto da pandemia sendo uma nova dinâmica no que competir as metodologias educacionais.

Considerando a dinâmica do ensino remoto, ainda consiste muito no processo de adaptações por partes dos docentes com o ambiente virtual. A pandemia trouxe uma dificuldade não aos conteúdos, mas com à cultura escolar, mediar à educação distância.

E por cultura escolar, tomemos a seguinte noção:

> A cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão

> desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos (JULIA, 2001, p. 9).

De acordo com Julia (2001), a transmissão do conhecimento perpassar por mudanças e adaptações, os desafios da docência estão relacionados com a maior demanda da capacidade cognitiva e mental para lidar com distintos públicos, da demanda extraclasse de trabalho, as más condições das estruturas escolares, salários depreciados e contratos temporários.

A dificuldade em fazer com que alunos utilizem suas câmeras para maior interação, participação ainda é muito difícil, talvez por conta da perde de vinculo ou pertencimento com a escola, essa é uma de tantas desafios da prática docente.

Sem falar que muitos professores não tem um ambiente adequado para ministrar aula, o quarto tornou-se sua sala de aula, um local de repouso e descanso agora é um espaço de trabalhado. As ferramentas que antes era mais restrito ao uso particular passa a ser profissional de trabalhados como Whatsapp e Instagram a fim de possibilitar maior interação do professor para com os estudantes. Nesse caso as dimensões públicas e privadas se confundem, assim como os horários aumentado a jornada de trabalho sem a valorização.

Por fim, destacamos outros desafios da docência entre tantos nessa pandemia que são eles ansiedade, medo, cansaço, estresse, preocupação, insegurança e exaustão no trabalho. Foram rápidas mudanças nesse processo um alto nível cobrança com frustação e dificuldade.

Nesse contexto foi possível identificar os reflexos do ensino remoto na prática docente, como já foi explanado são muitas dificuldades, e uma certeza já mais vai ser substituído o ensino remoto pôr o presencial.

3. RESULTADOS OU CONCLÕES

Em uma época de mudanças, faz-se necessários transformar a realidade a qual fazemos parte, os seja, as práticas educativas. Portanto, essa transformações é uma ação conjunto e coletiva da gestão escolar e dos professores para que os alunos não saísse prejudicados com o ensino e aprendizagem nesse contexto.

A educação enfrentou um dos maiores desafios em sua história com à pandemia do Covid-19 e com isso teve que se reinventar e buscar novas dinâmicas de ensino. Como alternava urgente devido ao isolamento social o ensino remoto foi a saída para que alunos tivesse acesso ao ensino.

Por ser algo novo e emergencial teve grandes desafios imposto nesse contexto de ambos os lados tanto para os estudantes como para os professores. Nesse processo de ensino remoto foi acessível para muitos alunos e ao mesmo tempo excludente devido boa parte da população não ter acesso à internet e nem as ferramentas que garanta o ensino.

Porém ocorreu possiblidade diante do cenário, a exemplo, de aprender à manusear as ferramentas tecnologias, devido a não familiaridade com as tecnologias em momentos de grandes desafios sempre surgir oportunidade de aprendizagem.

A educação no contexto escolar exige esforços intensificados de todas os sujeitos envolvidos, para que se garanta o ensino e aprendizagem dos alunos. Compete à gestão escolar, trabalhar em ações conjuntas, a fim de dinamizar a cultura das escolas. Neste contexto de pandemia pertenceu a gestão escolar liderar todos os problemas do educandário e mediar uma saída para que os discentes não saia prejudicado.

Sabe-se que não existe uma receita pronta, ou seja, a forma mais adequada de gestão para cada escola. É no exercício diário da gestão escolar, na realidade e interesse de cada escola, que se encontrarão as formas de gestão mais adequadas a cada momento histórico. Para que isso aconteça, é preciso um esforço coletivos de todos envolvidos para uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Ensino remoto. Gestão escolar. Isolamento social. Pandemia.

REFERÊNCIAS

BORGES, André. Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUA e Grã-

Disponível em: https://revistapegn.globo.com/Tecnologia/noticia/2020/11/celular-e-principal-ferramenta-de-estudo-e-trabalho-na-pandemia.html

Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf

IBGE. **Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa**. Agencia IBGE de notícias. 2020. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet. Acesso em: 20 ago. 2020;

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, 2001;

LAKATOS, Eva Maria**. Metodologia do trabalho cientifico: procedimento básico, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992

LIBÂNEO, J. C. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012;

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da escola: Teoria e Prática. 5ª ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004;

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GOMÉZ, C. Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, P.;

Mourão, Letícia dos Santos; Araújo, Lorena Cavalcante; Silva, Marcelo Pereira da (2019). "Educação virtual e marketing digital: uma análise do perfil "Efeito Orna" no Instagram". Revista Tecnologias na Educação, v. 30, p. 1-13. https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2019/12/Art1-Ano-11-vol30-Novembro-2019.pdf. Junho;

PARO, Vitor Henrique. Escritos Sobre Educação (2001). Editora: Xamã. 150 pag. em PDF. http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Escritos-sobre Educação %C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em 30 agosto de 2020;

TAVARES, Wolmer Ricardo. **Gestão Pedagógica:** gerindo escolas para a cidadania crítica. Rio de Janeiro: Wak, 2009;

VICTÓRIA OLIVEIRA, Maria. PorVir. **Pesquisa monstra sentimento de professores em meio à pandemia do coronavírus** [2020]. Disponível em <https://porvir.org/pesquisa-mostra-o-sentimento-de-professores-em-meio-a-pandemia-do-coronavirus/> Acesso em 28 ago. 2020;

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024) E O SEU IMPACTO NO ENFRENTAMENTO AO ANALFABETISMO NO BRASIL

CAMILA ALVES DA SILVA
Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, camilaalves3838@gmail.com;

MARIA APARECIDA TENÓRIO SALVADOR
Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professora associada da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) pelo Curso de Pedagogia, maparecidatenorios@gmail.com.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo problematizar sobre as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 que visam contribuir para o enfrentamento ao analfabetismo no Brasil. Aprovado pela Lei n° 13.004/2014[1], o PNE é decenal, perpassa governos e possui 20 metas, assim como, estratégias e diretrizes que contribuem para o avanço qualitativo e quantitativo da educação no Brasil. Os resutados das metas do PNE são monitorados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) . O vigente objetivo deste Plano Nacional de Educação é:

> Universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior, ampliar o acesso ao ensino técnico e superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação.[2]

Entre 2018 e 2019, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua Educação, a taxa de analfabetismo no Brasil apresentou uma pávida de diminuição, ou seja, "passou de 6,8%, em 2018, para 6,6%, em 2019"[3], o que equivale a mais de 11 milhões de analfabetos.

Diante do enfrentamento ao analfabetismo no Brasil, que é um desafio histórico e expressivo em nossa História, obsequiosamente, a alfabetização é tratada no PNE, a partir das seguintes metas:

> **META 5** Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3o (terceiro) ano do ensino fundamental;
>
> **META 9** Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três

1 Lei nº 13.005/2014. Plano Nacional de Educação. Disponível em:< L13005 (planalto.gov.br)> Acesso em 10 de agosto de 2021.

2 Plano Nacional da Educação em Movimento. Disponível em:< pne.mec.gov.br/20-perguntas-frequentes#:~:text=O que é o PNE,que significa que ultrapassa governos> Acesso em 10 de agosto de 2021

3 TOKARNIA, Mariana. Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever. Agência Brasil, Rio de Janeiro, 15 de julho de 2020, Disponível em: <Taxa cai levemente, mas Brasil ainda tem 11 milhões de analfabetos | Agência Brasil (ebc.com.br)> Acesso em 10 de agosto de 2021.

> inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Nesse sentido, procurou-se compreender os avanços, estaticidades ou regressões do PNE no cenário da alfabetização no Brasil.

2. METODOLOGIA

Conforme Chizzotti (1995, p.11), "a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem". O presente trabalho apresentou uma problemática a ser respondida, por meio de metodologias que possibilitaram a compreensão do que foi questionado. A pesquisa é de caráter qualitativo-quantitativo, pois, os dados numéricos que foram apresentados pelo Relatório de Monitoramento do INEP, relatando informações sobre o PNE, foram analisados para além do aspecto quantitativo.

Na pesquisa, utilizou-se como meio e instrumento de coleta de informações a análise de documento, procedendo a um estudo das metas do PNE, que se ocupam do enfrentamento ao analfabetismo. De acordo com Ludke e André (1986, p.88): "a análise documental pode se constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema".

Dessa forma, o estudo desenvolvido sobre o PNE e seus impactos no enfrentamento ao analfabetismo no Brasil, utilizou os documentos disponíveis pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e o próprio PNE.

3. RESULTADOS

A partir do exposto, foram encontradas respostas apresentadas nas considerações a seguir: Inicialmente, em relação à meta 9, em 2014, faltava apenas 1,8% para o seu alcance, de acordo com os dados do PNE. O esperado era que, em 2015, a taxa de 6,5% no número de analfabetos fosse alcançada, o que não aconteceu, pois, ainda em 2015, o Brasil possuía um quadro de 8% de analfabetos, cerca de 12,9 milhões de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020).

É importante ressaltar que, ainda em 2019, a taxa era de 6,6%[4] neste número, gerando um questionamento ainda latente na pesquisadora: "E em relação a erradicação do analfabetismo absoluto até o ano de 2024, como alcançar-se-á, se até a meta de 2015 só teve sucesso, praticamente, em 2019?". Ou seja, o resultado apresentado pelo INEP (2020, p. 51) foi de que a meta está "6,6 p.p. abaixo da proposta para 2024".

Quanto à "Meta 5", por meio do Terceiro Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (BRASIL, 2020, p.136), realizada pelo INEP, os resultados apresentados foram: em relação à proficiência em leitura, "cerca de dois terços dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental se concentram nos níveis 2 e 3 da escala nas duas edições da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (2014 e 2016)", da mesma forma que "cerca de 22% dos estudantes se encontram no nível mais baixo da escala (nível 1) e mais de 50% dos estudantes se concentram nos níveis 1 e 2 nas duas edições consideradas".

Em relação à escrita, (BRASIL, 2020, p.136), o obtido foi de que "o nível 4 da escala é o de maior concentração de estudantes para o Brasil (aproximadamente 57%) nas duas edições da ANA. No nível 1, há pouco mais de 10% dos estudantes.". Sumamente, "os resultados observados para 2014 e 2016 ficaram próximos, inclusive nas várias desagregações analisadas, demonstrando certa estagnação no desempenho dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental avaliados pela ANA.".

E, mesmo vendo e sabendo dos desafios que tem-se de enfrentar, desistir não faz parte do ir que faz o percurso, precisamos continuar esperançando, no gerúndio, pois trata-se de uma esperança contínua. Como afirma o patrono da educação:

> [...] é preciso ter esperança. Mas tem de ser esperança do verbo esperançar. Por que isso? Por que tem gente que tem esperança do verbo esperar.
>
> Esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. "Ah, eu espero que melhore, que funcione, que resolva". Já esperançar é ir atrás, é se juntar, é não desistir. É ser capaz de recusar aquilo que apodrece a nossa capacidade de integridade e a nossa fé ativa nas obras. Esperança é a capacidade de olhar e reagir àquilo que parece não

4 TOKARNIA, Mariana. Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever. Agência Brasil, Rio de Janeiro, 15 de julho de 2020, Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos Acesso em 6 de outubro de 2021.

> ter saída. Por isso, é muito diferente de esperar; temos mesmo é de esperançar! (FREIRE, 2014, p.110-111)
>
> O "esperançar" tira-nos de nosso lugar confortável e leva-nos à prática necessária em prol de um mundo com menos disparidades e mais equitativo.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação; Analfabetismo; Educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Relatório do 1° Ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: Acesso em 6 de outubro de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020 [recurso eletrônico]. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: Acesso em 6 de outubro de 2021.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

A META 17 DO PNE - UMA VALORIZAÇÃO QUE NECESSITA SER REPENSADA!

LUÍS GUSTAVO DA COSTA PEREIRA
Mestrando do Curso de Educação da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, luis.pereira@ufpe.br

CECILIA BATISTA DO NASCIMENTO ALCÂNTARA BONFIM
Professora da SEDUC - PE, ceciliab.alcantara@gmail.com;

FABRÍCIO DA COSTA PEREIRA
Professor da SEDUC – PE, professorfabriciocosta@gmail.com;

MÁRCIA REGINA BARBOSA
Pós Doutorado – FPCEUC - Portugal, marcia.barbosa@ufpe.br

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este resumo é parte do trabalho de conclusão de curso de Especialização em Políticas Educacionais e Inovação - EIPP da Fundação Joaquim Nabuco - PE com aporte teórico presentes na atualidade. No campo da educação é possível verificar um processo histórico de construção de políticas públicas educacionais movidas por valores de universalização, principalmente depois da Constituição Federal de 1988, segundo Assunção et al (2009), às custas da precarização do sistema educacional e da intensificação do trabalho docente. Para Brant et al (2004), isso acontece devido a necessidade de satisfazer a clientela com a proposição de que a educação é acessível para todos no País, mas poucas considerações são feitas a respeito dos impactos desse processo naqueles que trabalham nas redes educacionais e na qualidade do serviço prestado pelos docentes nas redes de ensino do País. Nesse mesmo viés, o Plano Nacional de Educação (PNE) apresentado com 20 (vinte) metas através de uma Lei Ordinária N° 13.005 de 25/06/2014 com vigência de dez anos a partir de 25/06/2014, prevista no artigo 214 da Constituição Federal. Estamos próximos de alcançar o último ano do PNE e muitas estratégias estão longe de serem alcançadas, pois com a pandemia do coronavírus houve a necessidade de reaprender vários processos na educação. No PNE, a Meta 17 trata da valorização do professor, porém suas estratégias estão ligadas a questões financeiras, única meta que aborda a valorização do professor e não aborda as questões ligadas à saúde física, mental e social tão essenciais nos dias atuais.

Recentemente, a Revista Nova Escola apresentou uma pesquisa online realizada pela Associação Nova Escola com mais de cinco mil educadores, entre os meses de junho e julho de 2018, antes da pandemia. Ela reuniu informações sobre a saúde do professor e identificou que 66% das professoras e professores já precisaram se afastar do trabalho por questões de saúde. O levantamento também mostrou que 87% dos participantes acreditam que o seu problema é ocasionado ou intensificado pelo tipo de trabalho, como estaria essas informações na realidade que estamos vivendo hoje.

E conforme pesquisa apresentada, surgiu a inquietação de entender como a Rede Municipal de Ensino do Ipojuca apresenta-se em relação à saúde seus professores e quais estratégias são utilizadas para dirimir as consequências apresentadas com o absenteísmo docente.

Secchi, 2012 apresenta políticas públicas como uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público e possui dois elementos fundamentais – intencionalidade pública e resposta a um problema público. Nesse contexto, a Rede de Ensino estava apresentando dois problemas visíveis ao poder público, o absenteísmo docente e não cumprimento da carga horária obrigatória estipulado na LDB Nº 9394/1996.

As escolas não existem somente para serem administradas, elas existem para serem eficazes e precisam apresentar um conjunto de características que fazem diferença no desempenho dos estudantes, destacando a dedicação e o empenho dos professores sadios em sala de aula, pois Organização Internacional do Trabalho - OIT definiu as condições de trabalho para os professores ao reconhecer o lugar central que estes ocupam na sociedade, uma vez que são os responsáveis pelo preparo do cidadão para a vida (OIT, 1984).

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada configura numa pesquisa qualitativa, sendo importante ressaltar que esta é um tipo de abordagem que "aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas." (MINAYO, 1994, p. 22). Dentro dos procedimentos metodológicos, realizado no ano de 2018, foi realizada uma pesquisa de campo com a utlização de entrevistas e questionários – ulitizou o SF36 (questionário de qualidade de vida) com os professores da Rede Municipal de Ensino do Ipojuca e também um levantamento dos dados de absenteísmo advindos da frequência das escolas municipais obtidos pela diretoria de RH da Secretaria de Educaçõa no intuito de identificar o tipo de absentesímo presente nas escolas.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

As informações obtidas pela coletas de dados, teve o intuito de implantar um Núcleo de Atenção à Saúde do Professor com ações mais amplas do que consta na Meta 17 do PNE que restrige apenas a valorização do professor apenas ao carater financeiro.

Para implantação de uma politica pública é necessário identificar o problema público e a intencionalidade pública, nesse âmbito foi levado em consideração para construção da Politica pública o ciclo de politicas

pública definido por Secchi, 2012 " é um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma politica pública em fases sequenciais e interdependentes"(pág, 33). Esse ciclo é composto: 1- identificação do problema; 2 – Formação da agenda; 3-Formulação de alternativas; 4 – Tomada de decisão; 5 – Implementação; 6 – Avaliação; 7 – Extinção. Algns autores defedem que o ciclo de politicas públicas não existe um ponto de inicio e e um ponto final e todo processo de politica pública é inconstante e as fases não são visiveis. A Secretaria Municipal de Educação na tentativa de implementar um politica pública inovadora no Município do Ipojuca em parceria com com a Secretaria Municipal de Saúde ofertaria atendimento individual e em grupo para os professores de acordo com as informações obtidas nos dados encontrados na pesquisa de campo e através desses resultados, seria adotados os procedimentos para intervenção.

O núcleo de atenção à saúde do professor seria composto por profissionais que trabalhasse na Secretaria Municipal de Educação (Psicólogo, Profissional de Educação Física, Nutricionista, Terapeutas Ocupacionais, entre outros) que seria escolhidos por seleção interna e pelos profissionais de saúde do NASF da Secretaria Municipal de Saúde.

Normalmente a máquina pública enxerga o funcionalismo público como custo e não pensa no servidor como um ser humano que o Estado deve acolher. O processo de implantação foi interrompido devido os decretos governamentais de isolamento social, porém estuda-se na atualidade a retomada da política pública inovadora e que este seja referência no atendimento à saúde dos professores, principalmente no transcorrer da pandemia e nos processos deixados pós pandemia.

Palavras-chave: Politica Educacional; Absenteísmo; Programas e Projetos; Política Pública

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO A.A., Oliveira D.A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. 2009. ed. Educ Soc. 2009; vol. 30. pag 349-72.

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

BRANT, LC, Minayo-Gomez C. A transformação do sofrimento em adoecimento: do nascimento da clínica à psicodinâmica do trabalho. Cien Saude Colet. 2004;9(1):213-23. PMid: 14138123.

IPOJUCA, Prefeitura. Portal da E-Transparência. 2018. Disponível em <http://s2.asp.srv.br/etransparencia.pm.ipojuca.pe/servlet/portal>. Acesso dia 01/110/2018.

_____. Sistema Educacional do Ipojuca. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: teoria, método, criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NOVA ESCOLA, Revista, 2018. https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dosprofessores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude, dia 15/11/2018.

NOVA ESCOLA, revista online. 2018.

OIT. A condição dos professores recomendação Internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores. Genebra: OIT/Unesco, 1984.

SECCHI, Leonardo, Politicas públicas: conceitos, esquemas de análise e casos práticos – São Paulo; Cengage Learning, 2012.

GESTÃO E TRABALHO DOCENTE: OS EFEITOS DO PROJETO SOMAR

IRACEMA CAMPOS CUSATI
Doutora em Educação; professora permanente do PPGFPPPI-UPE e do EDUMATEC-UFPE. iracema.cusati@upe.br

NEIDE ELISA PORTES DOS SANTOS
Doutora em Educação; professora da FAE/UEMG. neidepsantos74@gmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Minas Gerais vem desde os anos 1990, implementando reformas educacionais articuladas às reformas de Estado. De um modo geral, mesmo não tendo como foco específico a educação, as reformas de Estado, acabam por promover mudanças significativas no setor. Um exemplo elucidativo desse processo, foi a chamada política do Choque de Gestão e acordo de resultados que afetou sobremaneira tanto a educação básica, quanto a superior. Nesse processo, para a educação superior, foram adotadas medidas voltadas a avaliação de desempenho de professores baseada em resultados não apenas individual, como das instituições, sendo que os resultados dessas últimas seriam medidos pela economia de insumos básicos como: água, luz, telefone, além de corte de pessoal. (SANTOS, 2014; SANTOS & VIEIRA, 2015)

Seguindo essa tendência de reformas, há, atualmente, no campo das proposições, um projeto, que, denominado Somar, visa, através de uma gestão compartilhada com as chamadas Organizações da Sociedade Civil sem fins lucrativos, à implementação da reforma do ensino médio mineiro para fazer face à Lei Federal 13415/2017. Cabe ressaltar que o mencionado projeto será desenvolvido inicialmente como piloto (em três escolas escolhidas pelo governo).

Os objetivos declarados das mencionadas ações passam pela melhoria da qualidade do ensino médio traduzida em indicadores de avaliação; redução dos índices de evasão e a transformação dessa etapa de ensino mais atrativa aos estudantes.

A reforma do ensino médio proposta coloca ênfase na melhoria dos resultados educacionais apresentados pelos estudantes. Nesse sentido, cabe problematizar o caráter e os desdobramentos desse cenário cuja a regulação educativa baseia-se em resultados. Esta forma de regulação e seus efeitos vêm sendo discutidos por autores como Augusto (2012) na educação básica; na educação superior, por Santos (2014) e Santos & Vieira (2015).

Destarte, o presente trabalho objetiva apresentar os resultados parciais de uma pesquisa cujo o objeto de estudo é a regulação educativa delineada pelo projeto Somar.

2. OBJETIVOS E PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação cujo o objetivo é analisar o processo de implementação do Projeto Somar na Rede Pública Estadual de Minas Gerais é de

cunho qualitativo, abrangendo pesquisas exploratória de campo; bibliográfica e documental. Quanto aos objetivos específicos, elegem-se: identificar os pressupostos norteadores do projeto Somar; analisar como se estrutura o trabalho do gestor escolar a partir da sua implementação e identificar seus efeitos na organização do trabalho escolar.

Os sujeitos da pesquisa serão gestores educacionais vinculados às referidas organizações e os gestores e docentes das instituições que serão objeto do projeto – três escolas ao todo – selecionadas pelo governo para o desenvolvimento da experiência como piloto.

3. RESULTADOS PARCIAIS

Do ponto de vista geral, a regulação educativa desenhada pelo projeto parece guardar uma convergência com os aspectos apresentados por Barroso (2006) referentes ao papel do Estado no contexto português – de avaliador. No caso de Minas Gerais, pois estão previstas ações de monitoramento partindo de dois conceitos-chave: eficácia e efetividade. A primeira se refere a ação de acompanhamento semestral da carga horária cumprida; percentual de estudantes que realizaram as avaliações internas e externas (SAEBE e PROEB). Seguindo a tendência de ênfase nos resultados, a noção de efetividade aparece vinculada a indicadores de qualidade referenciados nos resultados apresentados pelos alunos nas avaliações acima citadas. Serão considerados com maior ênfase os resultados de desempenho em língua portuguesa e matemática; as taxas de aprovação; reprovação; abandono e satisfação da comunidade. Tais noções evidenciam a centralidade dos resultados na regulação da política

A partir da análise dos documentos norteadores do projeto, bem como da literatura que vem se debruçando sobre o processo de implementação do novo ensino médio Ferretti (2018); Kuenzer (2017), por exemplo, é possível se identificar elementos que convergem para a centralidade na melhoria dos resultados e indicadores educacionais com o foco na responsabilização de docentes e gestores.

Sob o argumento de melhorar a qualidade, o estado transfere recursos públicos para a iniciativa privada, assumindo o seu papel de Estado regulador e avaliador que irá monitorar os indicadores do ensino à distância, via inspeção escolar.

O governo mineiro reproduz a tendência criticada por Ferretti (2018) e Kuenzer (2017) de reduzir os problemas de abandono a questões de atratividade que podem vir supostamente a serem equacionadas por

um currículo flexível, desconsiderando totalmente os problemas das desigualdades sociais e a realidade da classe trabalhadora – jovens que evadem da escola por não conseguirem conciliar trabalho e estudo. A flexibilidade do processo de ensino e aprendizagem materializada pela proposta de um currículo flexível; a flexibilização dos processos de gestão combinado com a rigidez da avaliação e a flexibilidade de contratos – transferindo a gestão de pessoas para as OSC são questões sinalizadas num processo que está apenas se delineando – anunciado nos editais de chamada pública para a propalada parceria de gestão compartilhada – compartilhada não com a comunidade, mas com a iniciativa privada.
Palavras-chave: Ensino médio; Regulação; Trabalho docente

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, M. H. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 38, n. 03, p. 695-709, jul./set., 2012.

BARROSO, João. (org.). **A regulação das políticas públicas de educação:** espaços, dinâmicas e actores. Lisboa: EDUCA / Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006, 262 p.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, 2018, vol.32, n.93, p. 25-42. ISSN 1806-9592. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5935/0103-4014.20180028.

KUENZER, A. Z. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 38 nº. 139, p. .331-354, abr.-jun., 2017

SANTOS, N. E. P. dos. **Gestão e Trabalho na Universidade:** as recentes reformas do Estado e da Educação Superior e seus efeitos no trabalho docente na UEMG. 2014. 269 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2014.

SANTOS, N. E. P. dos; VIEIRA, L. F. A (re) configuração do trabalho docente na Universidade do Estado de Minas Gerais frente às reformas de Estado e da Educação dos anos 2000. **Currículo sem Fronteiras,** Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 409-424, maio/ago. 2015. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/santos-vieira.pdf. Acesso em: 01 mar. 2018.

POLÍTICAS PÚBLICAS: ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS QUE INFLUENCIAM O CAMPO EDUCACIONAL

DIANA CIBELE DE ASSIS FERREIRA
UFPE

JANINI PAULA DA SILVA
UFPE

KÁTIA SILVA CUNHA
UFPE

ISSN: 2176-8153

INTRODUÇÃO

As relações entre sociedade civil e Estado são movidas por tensões que refletem disputa hegemônica de poder. No campo educacional podemos perceber claramente como algumas políticas de governo atuam nocivamente contra as demandas da sociedade, ao congelar gastos com educação, desmontar políticas públicas que incidem no campo social e retirando dos atores sociais sua condição de sujeitos do processo, colocando-os na posição de números, conteúdos e percentuais. Porém esse constante olhar colonial e esse não reconhecimento do "outro", acentua desigualdades sociais e econômicas que vão se naturalizando na sociedade. É papel da escola rejeitar essa naturalização e reconhecer os vários outros que adentram seus espaços, trazendo suas histórias, suas demandas e suas exigências quanto ao seu reconhecimento.

Ao longo de nossas reflexões discutiremos sobre o quão disputado é o campo das políticas públicas. Desta forma não podemos subjugar as influências exercidas pela globalização, neoliberalismo e mercado internacional em seu campo. Tão pouco, podemos abandonar o olhar crítico-analítico à suas formulações. Nesse sentido, dialogaremos também com discursos que tem se articulado ao longo da última década e que embora sem alcançar o êxito desejado, continua minar sua ideologia disfarçada de descomprometimento a viés político-partidário, porém com apoios evidentes de segmentos mais reacionários da sociedade política e civil. Os esforços em articular discursos robustos que adquiram legitimidade no campo das políticas públicas estão sempre alicerçados à ideologias políticas.

Nesse contexto, entendemos que uma política pública se apresenta como reguladora de conflitos entre seus interessados, tentando articular de modo equivalente os interesses individuais e coletivos, constituindo certa ordem. Mas, também se mostrando a partir da mobilização de recursos, como elemento de participação política popular. Nesse sentido, o tema em disputa consegue ser incorporado na agenda tornando-se um problema passivo de ser transformado em política pública. A introdução do problema na agenda política irá refletir sua priorização, por isso as agendas são um campo disputado pelos atores sociais. Assim, "[...] a identificação do problema e a construção da agenda envolvem valores e interesses, estão condicionados a elementos ideológicos e a projetos políticos e refletem as relações de poder entre os atores sociais envolvidos" (SERAFIM e DIAS, 2012, p. 123).

1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS COMO CAMPO DE DISPUTA HEGEMÔNICA

Pesquisas em políticas públicas apontam que a globalização, o neoliberalismo e o mercado internacional exercem grande influência na definição das políticas educacionais, a lógica homogeneizante que acompanha essas políticas busca adequar à sociedade as novas configurações de desenvolvimento do capital. "É nessa configuração que o Estado neoliberal se instala, como uma espécie de reforço ao capitalismo como modo de produção e de vida, aumentando as divisões sociais na medida em que incentiva a competitividade, instituindo o darwinismo social" (MAUÉS, 2003, p. 10).

> É nesse contexto de globalização e neoliberalismo [...] que vai se dar uma intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados-nação, dentre outras formas, por meio da educação, objetivando alinhá-los a essa nova ordem econômica, política e social. Os organismos internacionais passaram a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação (Idem, 2003, p. 12).

Muitas vezes subjugamos a influência dos pressupostos neoliberais, bem como os processos de globalização na formulação de políticas públicas educacionais, mas o mercado internacional consegue exercer grande influência na implementação destas políticas. O objetivo destes organismos internacionais é reorganizar e descentralizar, focando na gestão, na equidade, no financiamento e no aperfeiçoamento. Entendemos então, que as políticas públicas das últimas décadas têm buscado responder ao chamado do mercado internacional, nesse sentido a educação toma um formato diferente das finalidades antes enunciadas e passa a representar outro discurso que se pretende hegemônico, articulando demandas do mercado, do capital, do neoliberalismo e da globalização enquanto suas principais referências.

Assim, de acordo com BALL (2006), compreendemos que uma política não deve ser realizada da mesma maneira em todos os lugares – porque isso faz parte da fantasia de globalização dos formuladores de políticas – e sim, entender que as condições, recursos, histórias e compromissos locais serão diferentes e que por isso a realização da política tende também a ser diferente. O autor chama nossa atenção para o fato de que as políticas em sua trajetória evoluem ou se modificam ao longo do tempo e

espaço, assim como suas incoerências podem ter seus sentidos transformados, por isso o fator tempo é um elemento que deve ser considerado nos processos políticos e nas análises desses processos. "O estudo das políticas públicas deve partir do reconhecimento da diversidade das organizações estatais, da pluralidade dos grupos de interesses e das múltiplas formas de relacionamento entre esses sujeitos" (MAINARDES, 2009, p. 11). Mas, é preciso preservar um olhar crítico-analítico em relação a tais políticas, em especial as educacionais, para que não tragam como pano de fundo o fortalecimento de determinados grupos com interesses particularistas, o fortalecimento do setor privado ou sirvam como instrumento para acentuar ainda mais as fronteiras que dividem a sociedade.

2. METODOLOGIA

Traçamos o caminho metodológico do nosso texto utilizando como aporte teórico metodológico e instrumento de análise a Teoria do Discurso na perspectiva de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), entendendo a educação do campo como um significante vazio. Também faremos uso do discurso como categoria de análise, uma vez que nosso entendimento caminha com o que é proposto por Laclau, onde o discurso é uma totalidade que envolve o linguístico e o não linguístico. O sentido de discurso aqui referido envolve mais do que a fala ou registros textuais, nos traz um sentido de ação.

2.1 E AS REFORMAS EDUCACIONAIS NÃO EXITOSAS, SEUS DISCURSOS SE MANTÊM?

É preciso analisar de forma cuidadosa a realidade educacional que o Brasil apresenta, envolto a ataques parlamentares, jurídico, midiático, econômico e social que tem enfrentado desde 2016. Com o retorno de governos de direita e extrema-direita que não se preocupam com a qualidade de universalização da educação em seus níveis, nem com o fortalecimento de políticas sociais e afirmativas. Presenciamos a continuidade de uma educação elitista, com sua qualidade voltada exclusivamente a uma determinada classe e comprometida com a ascensão de seus valores culturais. Restando a classe trabalhadora formação preparatória à mão de obra para mercado de trabalho.

Chamamos atenção para ideia ainda forte de currículo como instrumento de controle social e como os discursos gerados no campo

educacional, mesmo das reformas não exitosas conseguem se estabelecer. Diante dos discursos conservadores que fortemente pressionam o campo educacional – ora aparecendo de forma mais latente, ora mostrando de forma mais aberta suas intencionalidades, nos remete a necessidade de examinar os vários discursos que se colocam em disputa no campo, sobretudo os discursos políticos educacionais, no sentido de desconstruir suas relações de poder.

Determinadas formações discursivas podem tornar-se mais temerosas que reformas legalmente implantada, porque mesmo sem sucesso e/ou força de lei, essas reformas não exitosas acabam por gerar discursos educacionais que se mantém e permanecem se articulando/rearticulando no campo, esperando o terreno fértil para por suas ideias em prática por meio da legalidade, como podemos tomar, por exemplo, os discursos do Projeto de Lei Escola Sem Partido que se apresentam dentro de certo campo ideológico ou dentro de um processo de articulações discursivas e que têm capitado cada vez mais identificações de vários sujeitos.

Os idealizadores do Projeto de Lei (PL) Nº 867/2015 e os parlamentares identificados com seu conteúdo, sem exceção defenderam o golpe de 2016. Atuando em várias frentes, o PL tem ganhado visibilidade e apoio de diversos parlamentares de linha conservadora e, sobretudo da bancada evangélica. Confirmando a ligação bastante forte, uma vez que, os autores do referido projeto compõem os setores evangélicos. A verdade é que o setor evangélico tem se colocado como um atrativo cada vez mais amplo a setores ligados ao conservadorismo social e político, um fenômeno sem dúvida digno de esforços em investigação, mas que não serão explorados neste ensaio. Por hora coube-nos apenas chamar atenção para a possível aliança, mesmo que indecorosa entre o neoliberalismo radical e o moralismo de base religiosa.

2.2 UM DISCURSO PERVERSO, SEM BASE LEGAL, MAS EM DISPUTA

O discurso que constitui o Projeto de Lei Escola Sem Partido representa ameaça aos valores de liberdade, o convívio democrático, o respeito às diferenças, a socialização e a formação humana nas escolas públicas. Ao sinalizar para uma escola sem ideologia, o que já a coloca dentro de um grande equívoco, visto que essa forma de pensamento já caracteriza um tipo de ideologia acaba por apresentar em sua natureza um forte

traço contraditório, quando compreendemos o processo educativo como um ato eminentemente político (Frigotto, 2017)

O PL aqui discutido carrega em suas intenções o empoderamento de pais e estudantes que se colocam como preocupados com contaminação político- ideológica nas instituições de ensino no Brasil. Camuflado em um discurso mais geral condena a doutrinação político ideológica em respeito às convicções políticas – ideológicas – morais e religiosa da família. Porém sua essência busca aniquilar o processo formativo que discute, analisa e problematiza as concepções políticas, sociais, culturais e econômicas hegemônicas, assim como as questões relacionadas ao gênero a sexualidade e aos modelos familiares. Negando também críticas ao sistema capitalista e a educação conservadora (Algebaile, 2017).

Procedimentos como vigiar, controlar, criminalizar, punir e criar anteprojetos de leis educacionais fazem parte de seus pilares. Assim, entende que todos os conteúdos que não estejam em conformidade com as convicções de alunos, pais, responsáveis, igreja e/ou ligados aos valores da família, devem ser denunciados ao Ministério Público. "A vigilância ideológica não recairia apenas sobre o exercício da docência, mas, no que coubesse, se aplicaria também aos livros didáticos e paradidáticos, as avaliações para o ingresso no ensino superior e as provas de concurso para ingresso na carreira docente" (FERREIRA, 2020, pag. 162). Mesmo que a intenção primeira não seja criminalizar por meio da exposição de professores e instituições, obter o controle das atividades escolares, dos docentes e das discussões educacionais sem dúvida é uma prioridade.

A grande ilusão que o Escola Sem Partido tenta vender é sua natureza apartidária ou qualquer espécie de articulação política – ideológica. Quando dissemina a falsa dicotomia que existem escolas com e sem partido trazem no cerne de seu discurso a intenção de que professores não sejam educadores, apenas transmissores de matérias e tarefas, porque qualquer passo além do movimento mecânico se apresenta como ameaça. Qualquer coisa além da mera transmissão de conhecimento é doutrinação ideológica.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas, principalmente as educacionais, vêm ao longo da história influenciando e atingindo o campo da educação - as vezes de formas questionável - quando intencionam transformar princípios em resultados e auto-interesse em estímulos. Muitas vezes por enfatizar de

maneira falsa a possibilidade de uma sociedade harmoniosa e sem conflitos, acaba por desprezar os particularismos e antagonismos existentes no campo social. Essa forma de pensamento prejudica a concepção de democracia que reconhece as diferenças como constituidores das relações sociais e acabam por acentuam formas de exclusão e desigualdades sociais.

Desta maneira compreendemos a partir de Laclau e Mouffe (2015) que aceitar o caráter contingente e radicalmente aberto dos valores sociais é condição primeira para o pensamento de uma sociedade radicalmente aberta, onde a cidadania é entendida como uma identidade política, que se vincula através do conjunto de valores ético-políticos, intencionando uma real possibilidade de vida democrática.

Precisamos insistir na organização política e nas articulações discursivas que possibilitam forma e força de atuação a nossas demandas, para resistir aos sucessivos golpes que o campo educacional tem sofrido. Para tanto precisamos entender as lógicas políticas – nacionais e internacionais – que motivam esses processos e rompem com a ordem democrática.

Garantir um espaço escolar que seja de colaboração, de coletividade, colegiada e solidária é sempre uma realidade urgente. E dentro dessa realidade não cabem suspeições ou judicializar relações e práticas forçando a escola a viver sob a intervenção de quem dela não participa. Educação não é prática descontextualizada ou se materializa na neutralidade, por isso não há como pensar qualquer projeto que dispute o campo, se articule discursivamente, adquira força de legalidade e se dirija as escolas, a revelia dos ali estão. Será que estamos atentos aos sinais de desagregação e intolerância que disputam espaços na sociedade e que buscam a legitimidade de seus discursos por meios das bases legais? Restamos refletir.

Palavras-chave: Políticas públicas; Discurso; Hegemonia.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, par que serve. In: **Escola "Sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**/ organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FERREIRA, André. Combate à educação esquerdizante: a oposição aos processos de educação emancipadora e cidadã no Brasil. **O Brasil em tempos**

sombrios / organizado por José Adilson Filho. São Paulo, SP: Editora Liber Ars, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo de serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: **Escola "Sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**/ organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

LACLAU, Ernesto (1935-2014); Mouffe, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. / Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral – São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. (Coleção Contrassensos).

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos,** Itajaí 2009, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan/abril 2009.

_____. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. *Educação e Sociedade*, Campinas, Vol. 27, nº 94, p. 47 -69, jan/abr. 2006.

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (organizador). **Currículo e políticas públicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SERAFIM, Milena Pavan; Dias, Rafael de Brito. Análise de Política: uma revisão da literatura. **Cadernos de Gestão Social,** v. 3, n. 1, p. 121-134, jan/jun 2012.

8º epePE

EIXO TEMÁTICO

GT 09

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO

Mauricio Antunes (Fundaj)
Moises Santana (UFRPE)
Rui Mesquita (UFPE)

ISSN: 2176-8153

CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM RISCO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS SOCIAIS E EDUCATIVAS DO CEPA SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO POPULAR

ILAYNE VIANA DE ALMEIDA
Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, ilayneviana14@gmail.com;

TÁSSILA LAUANDA SILVA FRANÇA
Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, tlauanda123@gmail.com;

AUGUSTO VINÍCIUS OLIVEIRA DA SILVA
Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, augustoviniciussilva.avs@gmail.com.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

A educação supera os limites das paredes de uma escola. Seus objetivos vão além de propagar conteúdos pré-determinados, consistindo no compartilhamento de conhecimento de diversas formas e pessoas. Por outro lado, a vulnerabilidade social compromete a qualidade de vida de muitas famílias, que em casos mais graves, não possuem seus principais diretos garantidos. Assim, os movimentos sociais, como espaços educativos não formais, se apresentam como espaços de oportunidade para essas famílias, buscando contribuir para amenizar o quadro de carência deixado pelo Estado. Nesse sentido, buscamos no presente trabalho, estudar as práticas educativas e sociais oferecidas pelo CEPA, por entendermos sua importância na construção de novas perspectivas para a comunidade, e da liberdade de expressão, artística e emocional. Em nossos resultados, percebemos a importância da instituição para a comunidade atendida, e os impactos positivos de suas ações para o bairro e adjacências. Tomamos como referência: Gomes et al. (2015); Silva, Costa e Nascimento (2019); Liu, Pini e Góes (2011), entre outros.

Palavras-chave: Educação Popular, Vulnerabilidade Social, Práticas Educativas.

1. INTRODUÇÃO

Pensar a educação supera os limites das paredes de uma sala de aula ou de uma instituição escolar, pois seus objetivos vão além de simplesmente propagar conteúdos pré-determinados por um currículo, consistindo no compartilhamento de conhecimento de diversas formas e entre diferentes pessoas. Nesta perspectiva, Brandão (2007) aponta a educação como "[...] uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas invenções de sua cultura, em sua sociedade" (BRANDÃO, 2007, p. 10), sendo assim, pensar em educação, nos leva a pensar na propagação dos saberes, independentemente de onde estes acontecessem, de modo a valorizar todas as culturas, conhecimentos e contextos.

Assim, não é incomum falar-se da educação como forma de libertação e emancipação de indivíduos, tendo em vista esse caráter múltiplo e inclusivo da mesma, realizamos o presente exercício de pesquisa buscando aprender com a experiência educacional do Centro de Educação Popular Assunção (CEPA), localizado na periferia da cidade de Caruaru, agreste pernambucano, cujas ações sociais e educativas impactam de forma significativa na vida de crianças e adolescentes da comunidade.

A vulnerabilidade social compromete a qualidade de vida de muitas famílias. O quadro é agravado pela extrema pobreza em que essas famílias se encontram, decorrente da desigualdade social e estrutural no país. Nesse sentido, com dificuldades de acesso aos direitos mais básicos, como a educação, muitas crianças e adolescentes sofrem os efeitos da precária escolarização que recebem, e os movimentos sociais, como espaços educativos não formais, se apresentam como lugares de oportunidade para eles.

Nessa perspectiva, a educação é de extrema importância nestes contextos, pois possibilita a inclusão dessas camadas da sociedade que por muitas vezes são invisibilizadas, abrindo um espaço para que eles possam ocupar seu lugar de direito, e assim, lutar por ele. Consideramos, também, os impactos do contexto pandêmico iniciado em 11 de março de 2020, e que motivou a paralisação de diversas atividades presenciais em todo o país, a fim de interromper a cadeia de transmissão do novo coronavírus Sars-CoV-2, causador da COVID-19 (MOREIRA & PINHEIRO, 2020). Desta forma, a modalidade de Ensino Remoto destacou-se como uma forma de aproximação, mesmo em tempos de distanciamento, conforme

destacado por Behar (2020), e nos instigou a entender como as os serviços do CEPA foram realizados durante o período de distanciamento.

Por fim, acreditamos que o CEPA oportuniza às crianças e aos adolescentes, contato direto com a educação e a cultura, tanto quanto a possibilidade de expressarem suas emoções, por meio da arte – através das oficinas de teatro e dança, por exemplo –, o que contribui para o fortalecimento emocional destes que se encontram em contexto de fragilidade. Desta forma, formulamos a seguinte pergunta: Como o CEPA utiliza os princípios pedagógicos da Educação Popular para a inclusão de crianças e adolescentes em risco de vulnerabilidade social?

Tendo em vista a pergunta elaborada, o que fundamenta nosso objetivo específico, buscamos: i) identificar as ações sociais e educacionais para atender às crianças e adolescentes em risco de vulnerabilidade social vinculadas ao CEPA; e ii) elencar os princípios da Educação Popular utilizados nas práticas sociais e educativas do CEPA.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM RISCO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

A Constituição Federal promulgada em 1988 confere a igualdade de direitos a todos os cidadãos brasileiros e, conforme o Art. 6º, "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados" (BRASIL, 1988, art. 6). Contudo, muitos brasileiros se encontram em situação de vulnerabilidade social. Conforme Adorno (2001, p. 62), "[...] a expressão vulnerabilidade social sintetiza a ideia de uma maior exposição e sensibilidade de um indivíduo ou de um grupo aos problemas enfrentados na sociedade" (***apud*** GOMES et al., 2015. 121).

Concordando com Adorno, entendemos que a situação de risco de vulnerabilidade social compromete a qualidade de vida de muitas famílias, considerando as dificuldades que encontram para ter acesso aos direitos mais básicos de subsistência. Assim, a vulnerabilidade social é agravada pela pobreza, dado o cenário de acentuada desigualdade social advinda da discrepante distribuição de renda no país, conforme abordado por (GOMES et al., 2015), quando dizem que "[...] a população considerada em situação de vulnerabilidade social é aquela cujo acesso aos direitos

encontra-se prejudicado devido a uma desigualdade econômica estrutural, geralmente associada ao desemprego ou a subempregos" (p. 121).

Nessa direção, Souza, Panúncio-Pinto e Fiorati (2019) abordam que,

> Em um contexto de extrema desigualdade social, as famílias têm encontrado dificuldades para cumprir tarefas básicas de proteção e suporte social aos seus membros mais frágeis e dependentes: A vulnerabilidade social, que se traduz pelo acesso precário ao trabalho, renda e escolarização, afeta a trajetória das famílias, e de forma direta o cuidado com suas crianças e adolescentes (SOUZA, PANÚNCIO-PINTO, FIORATI, 2019, p.253).

Em consonância a isso, compreendemos que a vulnerabilidade social atinge as famílias como um todo, mas é ainda mais prejudicial para as crianças e adolescentes, que têm dificuldade de acesso à cultura, ao lazer, ao esporte, à educação e à saúde de qualidade, essenciais ao seu pleno desenvolvimento. Muitos, por terem pais que trabalham o dia inteiro, acabam por se incumbir dos afazeres domésticos, a cuidar dos irmãos mais novos, e não conseguem se dedicar aos estudos, outros abandonam a escola para trabalhar e ajudar na renda da família, alguns se enveredam pela vida no crime, pelo uso de drogas, entre tantas outras situações.

Há 31 anos foi promulgada a Lei 8. 069/90, a qual instituiu o Estatuto da criança e do adolescente (ECA), conferindo direitos próprios as suas necessidades, visando o seu desenvolvimento intelectual, pessoal e social, e declara em seu Art. 4º que:

> É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Entretanto essa não é uma realidade para muitas crianças e adolescentes, que se encontram em constante luta pela vida, vivendo em realidades, muitas vezes, completamente opostas ao que o estatuto apresenta, e em situações que não apenas afetam sua vida cotidiana, mas todo seu desenvolvimento. Essa dura realidade, acaba por privá-los de desfrutar até mesmo o mínimo dos direitos dos quais lhes são assegurados por lei. Silva, Costa e Nascimento (2019), nesse sentido, afirmam que:

> A vulnerabilidade social – que em si é um problema que afeta todos os envolvidos no contexto –, quando se remete às crianças e adolescentes, tende a trazer um olhar preocupante por parte de alguns setores, devido à possível falta de perspectiva de vida que muitas vezes é gerada. (SILVA, COSTA, NASCIMENTO, 2019, p. 4)

Destarte, compreendemos que a vulnerabilidade social traz muitos efeitos negativos para crianças e adolescentes, que por não terem acesso à educação de qualidade, também virão a ter dificuldade de inserção profissional. A falta de saúde e de uma alimentação balanceada causa quadros de desnutrição e outros distúrbios alimentares, as condições precárias de higiene e saneamento são propícias ao desencadeamento de doenças, entres outros, e a vivência em um cenário tão adverso tende a trazer vários riscos. Concernente a isso Silva, Costa e Nascimento (2019) afirmam que:

> Considera-se, então, que há infinitas condições de risco proporcionadas pela vivência em vulnerabilidade social que afetam o desenvolvimento do referido público, fatores ligados à falta de alimentação, educação e relações familiares fragilizadas, contribuindo para o surgimento de problemáticas no campo físico, psíquico e/ou social e, portanto, a iminência de violação de seus direitos. (SILVA, COSTA E NASCIMENTO, 2019, p. 4)

Concordamos que os problemas causados aos grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade social são graves, requerendo medidas urgentes. Neste sentido, salientamos que "[...] A redução da vulnerabilidade social pode diminuir tanto o sofrimento humano quanto perdas econômicas" (CHRISTOFFEL et al., 2020, p. 3), como discutem os autores ao abordarem os impactos do coronavírus sobre as famílias, em especial as crianças em vulnerabilidade social, tendo em vista que não dispõem das mesmas condições socioeconômicas para prevenção contra o vírus. Desse modo, um quadro já preocupante, agravou-se ainda mais nesse contexto pandêmico que estamos atravessando.

Outrossim, faz-se necessário a redução das desigualdades, para que assim a vulnerabilidade social possa ser também amenizada. Um dos 12 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil, conforme a Organização das Nações Unidas (ONU), diz respeito a erradicação da pobreza em todas as suas formas, e propõe que até 2030 menos da metade dos grupos se encontrem em situação de pobreza, e a redução

da vulnerabilidade social em que se encontram, garantindo acesso aos seus direitos mais básicos.

EDUCAÇÃO POPULAR

Ao pensar-se em educação, em grande parte dos casos os pensamentos voltam-se ao ambiente escolar e seus elementos, que educa para o mundo do trabalho, e ensina apenas as disciplinas contidas na grade curricular. Porém a educação vai muito além do viés escolar e formal, que é bem definida e, de certo modo, estática. Ela inclui diferentes formas de existência e aprendizado, que são pensadas para atingir diversos e inúmeros espaços da sociedade. Dentre uma dessas áreas da educação, destacamos a Educação Popular.

A Educação Popular, como o próprio nome já aponta, é uma educação que é pensada e trabalhada com o intuito de atender a população, e quando dito população, diz-se a população de um modo geral e abrangente, que não exclua nenhuma parcela, e que tenha um olhar cuidadoso e direcionado para que se atendam às necessidades e demandas populares da melhor forma possível, e em especial, as camadas da sociedade que muitas vezes são invisibilizadas pelo sistema educativo das instituições.

Neste sentido, Liu, Pini & Góes (2011) apontam que "[...] fazer Educação Popular extrapola os muros da escola formal/tradicional. Tendo em vista que esta educação tem como um dos seus princípios o fazer político, logo a educação não está restrita à construção do conhecimento apenas do ponto de vista das disciplinas" (p. 35). Contudo, a Educação Popular não é completamente dissociada da educação formal, podendo sim, ser incluída nas salas de aula, porém, ela vai além desse ensino, visto que, seu intuito principal é que o conhecimento seja construído de um modo que as identidades e origens sejam respeitados e incluídas, não sendo delimitada apenas pelas disciplinas e conteúdos propostos pelos currículos.

Para além de um modo de ensino, a Educação Popular também é uma forma de luta e inclusão de raças, culturas e gêneros na educação, buscando que estas sejam respeitadas. Freire e Nogueira (2000) apresentam esse modo de educação como "[...] o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares [...]" (FREIRE & NOGUEIRA, 2000, p.33), ou seja, a Educação Popular é um meio da educação chegar às classes populares de modo direto e pensado para elas, uma forma de libertação e de abertura a um pensamento crítico, a respeito de suas

realidades, um caminho para que as pessoas possam se reconhecer, criar e recriar suas próprias histórias. Desta forma, Pimenta (2014) denota que

> A Educação Popular como práxis comprometida com a emancipação do sujeito está em conexão com a construção e reconstrução do conhecimento a partir dos contextos culturais dos sujeitos educando. A pedagogia popular pressupõe o respeito aos saberes e experiências do educando, a construção do conhecimento a partir da realidade, de seus saberes tácitos e do senso comum" (PIMENTA, 2014, p. 96).

Ou seja, mais do que apenas educar, a Educação Popular como uma forma de libertação, permite que os sujeitos não apenas se reconheçam na educação, como também tenham suas experiências e conhecimentos como parte dela, e nisso podem não apenas compreender o processo educativo, mas vivenciá-lo, e compartilhá-lo com os outros. Em sua obra, Assumpção (2009) pontua que "[...] as experiências de Educação Popular fazem o que podem para substituir a competição individualista por uma solidária vivência do aprender-a-saber com o outro" (ASSUMPÇÃO, 2009, p. 15). Assim, a Educação Popular busca também fazer com que o campo educativo, para além de um campo de disputas e individualismo, se constitua numa via para que o aprendizado seja algo compartilhado de saberes, experiências e de um aprendizado mútuo e solidário.

Pode-se dizer, então, que essa educação voltada para a população pretende atuar como uma forma de educação inclusiva e democrática, de partilhas e escutas, conforme Liu, Pini & Góes (2011) destacam:

> A Educação Popular é comprometida com a construção de uma sociedade justa, democrática. Parte da realidade da população, disseminada pelos movimentos sociais. Valoriza a dialogicidade, a horizontalidade e o conhecimento prévio do indivíduo. Promove a autonomia por meio da ação-reflexão-ação. É a expressão do movimento cultural. Sendo assim, a Educação Popular, sob a formulação freiriana, deve ser entendida como uma ferramenta de transformação social; num contexto de luta contra as diferentes formas de opressão e negação das liberdades, é o exercício da "Educação como Prática de Liberdade" (LIU, PINI & GÓES, 2011, p.34)

Uma educação que pensa na identidade e na construção de um indivíduo crítico, autônomo e ciente de sua realidade e sua origem, é algo

que deve ser considerado e buscado ser incluído cada dia mais nos cenários educativos, pois especialmente ao se educar crianças e jovens, estas precisam enxergar a educação como um modo de transformar sua história, como uma possibilidade de se colocar e se enxergar como cidadão do mundo. Como um indivíduo livre e capaz, independentemente de onde venha. Ainda seguindo esse viés, em sua obra "Lazer como prática de liberdade", Mascarenhas (2003) apresenta uma fala de Graciani (1997 ***apud*** MASCARENHAS, 2003) que diz:

> [...] a Educação Popular como prática social na medida em que se propõe transformar, produzir, criar e elaborar um processo de conhecimentos na sociedade, dentro de relações sociais dadas (relações de classe, relações de formação social) [...] pretende ser um espaço em que as próprias camadas populares desenvolvem (expressam, criticam, enriquecem, reformulam e valorizam) coletivamente o seu conhecimento, as formas de aprender e explicar os conhecimentos da vida social. É o conhecimento que brota da experiência de vida e de luta das camadas populares [...], que é elaborado por elas mesmas, que reforça o seu poder de transformar a sociedade (GRACIANI 1997, p. 28 ***apud*** MASCARENHAS, 2003, p. 22).

Assim, além de todos os pontos já citados anteriormente, a Educação Popular tem o poder de ir transformando a realidade na qual os indivíduos estão inseridos, a partir das oportunidades e possibilidades que lhes são disponibilizados. É um ato de transformações e aprendizados em cadeia, no qual um vai auxiliando, ouvindo e ensinando o outro, no qual cada pessoa é única e importante, onde as histórias importam e são valorizadas.

Por isso, também é de suma importância que o educador popular atente às particularidades e necessidades daqueles para os quais estão ensinando, levando em consideração suas culturas, origens e o local onde vivem. A respeito disso, Brandão e Fagundes (2016) trazem que

> Para tornar educandos populares sujeitos críticos e criativos, por meio de uma prática de crescente reflexão conscientizada e conscientizadora, o papel do educador "erudito" e "comprometido" consiste em assessorar homens e mulheres das classes populares na tarefa de ajudar – de dentro para fora e de baixo para cima – a se tornarem capazes de serem os construtores de uma nova cultura popular, a partir de novas práticas coletivas" (BRANDÃO, FAGUNDES, 2016, p. 97)

Sendo assim, a função do educador do social é a de auxiliar esses educandos a se tornarem construtores de sua própria história, de seres que serão capazes de transformar suas realidades e as de quem estão ao seu redor. Ou seja, educar com a visão voltada às necessidades da população, é educar para a transformação da história e da realidade, possibilitando novos olhares de mundo e a construção de sujeitos críticos que atuam como parte da sociedade onde estão inseridos e lutam por seu lugar.

3. METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, tomando como base Minayo (2017), que define a pesquisa qualitativa como "atenta [a] sua dimensão sociocultural que se expressa por meio de crenças, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas" (p. 2). Ou seja, é na pesquisa qualitativa que será levado em consideração não apenas o objeto da pesquisa, mas o contexto no qual se está inserido, de modo a buscar compreender de um modo mais profundo sobre o que compete aquele estudo e suas características.

Quanto ao método de pesquisa, utilizamos o Caso Alargado, que se baseia no aprofundamento das situações e dos fenômenos que serviram de objeto para a pesquisa, Santos (1983), ao falar do Método do Caso Alargado, explica:

> Em vez de reduzir os casos às variáveis que os normalizam e o tornam mecanicamente semelhantes, procura analisar, com o máximo de detalhe descritivo, a complexidade do caso, com vista a captar o que há nele de diferente ou mesmo de único. A riqueza do caso não está no que há nele de generalizável, mas na amplitude das incidências estruturais que nele se denunciam pela multiplicidade e profundidade das interações que o constituem" (SANTOS, 1983, p. 11).

Desta forma, este método foi um instrumento na construção deste estudo, pois permitiu que conhecêssemos de uma forma mais precisa e analítica o objeto a ser estudado, de modo a não se limitar apenas às situações comuns, mas tomar como importante o que diferencia dos demais, o que o torna especial e relevante. Além disso, este método abre a possibilidade para uma expansão no estudo do caso, pois ao ter em vista os detalhes, abre-se assim um novo leque de possibilidades para a pesquisa.

Devido a pandemia de Covid-19, infecção causada pelo novo coronavírus, as aulas antes realizadas presencialmente tiveram de se adaptar às modalidades mediadas pela internet. Referido por Behar (2020) como Ensino Remoto, este caracteriza-se pelas aulas e encontros realizados ***online***, devido ao distanciamento social, geográfico e preventivo, a fim de interromper a cadeia de infecção causada pelo Sars-CoV-2.

Assim, adequando-se às medidas de segurança sanitária, os dados deste estudo foram obtidos via Google Meet, e através de uma entrevista semi-estruturada conforme proposto por Cruz Neto (2008), que combina dois modos de entrevista: a aberta (ou não-estruturada) e a estruturada (com questões previamente realizadas de acordo com os objetivos da pesquisa). Portanto, ainda segundo o autor, a entrevista permite "[...] obter informes contidos na fala dos atores sociais", porém, "não significa uma conversa desrespeitosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade e está sendo localizada" caracterizando desta forma "uma conversa [...] com propósitos bem definidos" (CRUZ NETO, 2001, p. 57).

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos a Análise de Conteúdo, enquanto um primeiro exercício de aproximação metodológica. Segundo Bardin (2001), a análise de conteúdo pode ser definida como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens" e cujo objetivo é "***a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)*** (p. 38, grifo da autora).

Em nossa pesquisa, a análise dos dados obtidos através da entrevista foi realizada conforme as categorias teóricas e indicativas, baseadas nos nossos objetivos específicos. As falas aqui contidas foram colhidas a partir de um diálogo remoto realizado no dia 16 de julho de 2021, que contou com a participação de representantes da instituição, uma mestra e um mestre em Educação Contemporânea (MARCP[1] e MRCP[2]), e um pedagogo (PRCP[3]).

1 Mestra Representante do CEPA.

2 Mestre Representante do CEPA.

3 Pedagogo Representante do CEPA.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente trabalho realizou-se no Centro de Educação Popular Assunção (CEPA), que está localizado na cidade de Caruaru, interior pernambucano. Fundado em 23 de maio de 2003, como uma iniciativa das irmãs Assunção e de líderes comunitários da comunidade e de bairros adjacentes, tem por objetivo, através de ações educativo-culturais, enfrentar e superar questões públicas da comunidade, provocadas pelos "[...] descasos das instituições governamentais e o crescimento desorganizado da população daquela localidade", levando a "situações de risco em termos sócio-estruturais e econômicos da localidade" (MOURA, 2017, p. 7).

Desde sua fundação, o CEPA preocupa-se em oferecer à comunidade atendida, ações sociais e educativas pautadas na Educação Popular, de modo a contribuir para a sua constituição enquanto sujeitos. A instituição atende crianças e adolescentes de 4 a 18 anos, ofertando oficinas de Teatro, Dança, Capoeira, assim como assistência às famílias através da prestação de serviços e de doações de parceiros. Desta forma, a partir das falas apresentadas, pudemos inferir que o CEPA compreende que pensar uma educação para a população é pensar numa busca por uma justiça social, e pela diminuição das desigualdades, e que um modo destas desigualdades serem minimizadas e/ou contornadas é justamente através da educação, de oportunizar aos estudantes, situações de exercício de sua criticidade e possibilidades, bem como a compreensão da realidade onde vivem. Corroborando com isso, o PRCP destaca:

> A maior preocupação da Educação Popular é equacionar as desigualdades sociais, desigualdade social, desigualdade econômica, é problematizar o racismo, problematizar as questões de gênero, porque tudo isso está a serviço de uma estrutura de poder, de uma estrutura econômica (PRCP – Diálogo Remoto com o CEPA, 16/07/2021).

Tais pontuações por parte do PRCP concordam com o trazido por Góes, Lui e Pini (2011) e Graciani (1997, apud. MASCARENHAS 2003), compreendendo a Educação (Popular) como um meio de transformação da realidade da comunidade. Em outro ponto, o CEPA também buscou atuar no atual contexto pandêmico, onde, através de um "movimento de reproduzir solidariedade", angariando doações e a distribuindo de produtos de higiene para a comunidade, considerando, conforme o PRCP, o

"momento de escassez e empobrecimento estrutural" o pedagogo ressalta, contudo, que as ações da instituição objetivavam um caminho além a ajuda prestada. Segundo ele: "pensamos que precisávamos fazer mais alguma coisa, no sentido de politizar essas famílias" (Diálogo Remoto com o CEPA, 16/07/2021).

Entendemos que essas ações desenvolvidas pela instituição colaboram para o enfrentamento às situações de vulnerabilidade, que agora encaram não somente o peso da desigualdade social, como também os impactos do novo coronavírus, o que afeta diretamente a situação socioeconômica da população. Percebemos, também, que o CEPA busca contribuir para a formação política e emancipatória desses sujeitos para além da prestação de serviços. Ações como estas são de extrema importância para a sociedade, principalmente considerando o atual contexto de pandemia, onde conhecer a si e ao contexto onde está inserido na sociedade faz-se necessário, tendo em vista as implicações pandêmicas para a sociedade (com atenção especial à população mais carente). Nesse sentido, Silva (2020) aponta:

> A situação crítica do Brasil, em parte, se explica pelas intensas desigualdades sociais e espaciais. Novos cenários de risco impostos pela pandemia às condições de vida e saúde dos grupos mais pobres se sobrepõem a cenários pré-existentes, ampliando sua vulnerabilidade social ao combinar crises econômicas, políticas e sanitárias (SILVA, 2020, n. p.).

Assim, instituições como a aqui relatada, que se dispõem a contribuir não apenas com a oferta de um "alívio" a condição das famílias, mas com a oportunidade de que possam compreender a sua realidade e a do seu entorno devem ser observadas. Ainda sobre o tema, buscando fazer uma síntese do vivido pela instituição e pela comunidade, a Mestra representante do CEPA revelou alguns aspectos acerca da população atendida pelo CEPA, não apenas das famílias que tem crianças e adolescentes inscritos nas oficinas, mas também de outras que se encontram num quadro de dificuldades financeiras em decorrência do contexto pandêmico. Ela relatou que:

> Nesse momento eu entendo que a máxima das nossas populações é vacina no braço, comida no prato. Não tem outra! Então, com relação a comida no prato houve um aumento exorbitante de demanda. Essas pessoas, minha gente, elas estão passando fome, isso não é invenção,

> isso é realidade. Nós estamos com um número incontável de pessoas que batem na porta do CEPA atrás de ajuda, então, como a gente distribuiu e a gente continua distribuindo essas doações, é recorrente, vai uma família e leva a outra, que já leva a outra, então, o aumento é muito grande, e a gente não consegue dar conta de tudo, mas a gente acaba fazendo ajustes, então era uma cesta, mas aí a gente divide em três ***pra*** poder, entende? São coisas que a gente vai fazendo ***pra*** poder atender essas pessoas que nos procuram, porque é doloroso e desesperador o testemunho que a gente tem do que essas famílias estão vivendo (MARCP – Diálogo Remoto com o CEPA, 16/07/2021).

Consideramos, a partir da fala da MARCP, a gravidade da situação dessas famílias, o que nos leva a refletir as razões de muitos dos direitos assegurados por Lei serem de tão difícil acesso e, até mesmo, negados a essas populações. A pobreza, a escassez de alimentos, levam essas famílias a procurar o CEPA como saída para conseguir ter comida na mesa. Por sua vez, a instituição se empenha em continuar essas doações a fim de amenizar essa situação.

Considerando o exposto acima, destacamos uma outra ação do CEPA referente à assistência social jurídica e psicológica prestada à comunidade e bairros adjacentes:

> A assistência social busca ouvir as demandas mais emergentes da comunidade, e auxiliá-la na orientação pela resolução dessas problemáticas, que muitas vezes tem um cunho jurídico, e são encaminhadas para advogada responsável pela assistência jurídica. A violência doméstica, por exemplo, cujos índices aumentaram durante a pandemia, e nas questões jurídicas, buscou-se garantir a essas famílias o distanciamento dos agressores. Outro ponto é o adoecimento psicológico e emocional, por causa de todas as dificuldades anteriores à pandemia e que se agravaram com ela. Sendo estendido, inclusive, o trabalho da psicóloga para o atendimento à comunidade, com atenção especial às crianças autistas. Tais serviços foram oferecidos para além da Vila Padre Inácio, contando 18 bairros adjacentes, e denotando a grande abrangência dos serviços do CEPA (MARCP – Diálogo Remoto com o CEPA, 16/07/2021).

Considerando o já exposto, a fala da MARCP corrobora com o apontado por Silva, Costa e Nascimento (2019) quanto às "infinitas condições de risco proporcionadas pela vivência em vulnerabilidade social que afetam o

desenvolvimento do referido público" (p. 4). É perceptível que a situação de vulnerabilidade social traz várias condições de risco para as famílias, e o trabalho desenvolvido pelo CEPA tem ajudado essas famílias no enfrentamento e na superação dessas problemáticas, através da prestação de assistência social, jurídica e psicológica, direitos de todos os cidadãos, das crianças e adolescentes, porém de difícil acesso para essas famílias.

Mas para além do contexto das vulnerabilidades apresentadas, as falas dos representantes do CEPA também demonstram a crença da instituição na educação, sobretudo nos princípios da Educação Popular, e – através da oficinas – do fomento à cultura, da música e da dança como importantes elementos de autoafirmação e emancipação, que se encontram em caminhos para ampliar a visão de mundo que as crianças e os adolescentes têm e para que eles possam enxergar para além da pobreza, da escassez, compreendendo a si enquanto sujeitos "protagonistas de suas próprias histórias" (Ibidem).

Assim, ressaltamos a resistência e a persistência do CEPA em manter os trabalhos educativos e dos serviços já prestados à população. Dessa forma, mesmo em tempos de distanciamento, o CEPA, através dos processos educativos, busca estar próximo das famílias vinculadas à instituição, visando contribuir para a educação de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social da comunidade local mesmo em tempos tão conturbados.

Para concluir, destacamos a fala do PRCP, sobre a capacidade transformadora dos processos educativos (num sentido geral e específico) promovidos pelo CEPA: "a gente precisa sempre ver a educação como esse processo transformador" para assim tecer "reflexões sobre as realidades, as condições de cada um, de cada uma" para desta forma construir caminhos alternativos para a emancipação de crianças e adolescentes muitas vezes invisibilizados, e promovendo assim, a mudança necessária.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pergunta realizada no início do presente trabalho, desenvolvemos um exercício de pesquisa objetivando, através das dimensões do contexto da comunidade local e dos princípios da Educação Popular, entender como as práticas educativas e sociais do CEPA ajudavam no desenvolvimento de crianças e adolescentes pertencentes à comunidade atendida. Este caminho, realizado por meio de um Diálogo Remoto mediado pela plataforma Google Meet, nos permitiu conhecer um pouco

da experiência educacional da instituição supracitada, bem como sua importância no contexto atendido, na cidade de Caruaru.

Sendo assim, conforme os objetivos específicos definidos no início desta jornada, identificamos que o CEPA não apenas realiza ações sociais como a doação de cestas básicas para as famílias das crianças e adolescentes em casos de vulnerabilidade social atendidos pela instituição, como também presta assistência jurídica e psicológica, auxiliando no enfrentamento das carências alimentares e do adoecimento mental e psíquico de membros da comunidade. Destacamos a busca pela solução de problemas de cunho jurídico, bem como o oferecimento de uma formação politizada para essas famílias, e o contato direto das crianças e adolescentes com a cultura e com as artes, que contribuem juntamente para a construção de perspectivas de futuro, de visões ampliadas de mundo e na compreensão da autonomia de cada sujeito na condução da própria história.

Podemos identificar, também, que os princípios da Educação Popular são a peça chave para todas as atividades realizadas na instituição, as quais se fundamentam em princípios como a compreensão e valorização do indivíduo, sua cultura, localização e origem, assim como a consideração da educação como forma de libertação e emancipação dos sujeitos. Assim, a partir desta ótica, destacamos, também, a pertinência das oficinas oferecidas pela instituição, objetivando o fomento da cultura, das artes cênicas e musicais, bem como, a reflexão da realidade vivida com o objetivo de pensar o contexto, refletir sobre ele, e assim construir coletivamente caminhos alternativos para a emancipação da comunidade, transformando-a em protagonista da sua própria história.

Para concluir, retomando nossa pergunta inicial "Como o CEPA utiliza os princípios pedagógicos da Educação Popular para a inclusão de crianças e adolescentes em risco de vulnerabilidade social?", podemos concluir que o Centro de Educação Popular Assunção utiliza-se dos princípios da Educação Popular para promover a diminuição dos impactos provocados pelo descaso por parte do poder público, bem como a emancipação de crianças e adolescentes em risco de vulnerabilidade social, a partir de seus contextos sociais e culturais, e como sujeitos conscientes de seus direitos e da luta por eles.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, R. [Org.] **Educação Popular na perspectiva Freiriana**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Disponível: https://www.ufrgs.br/jornal/o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/. Acesso em 27 de abr. de 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em > http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 de jun de 2021.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em > http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 04 de jul de 2021.

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. Cultura popular e Educação Popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016.

CHRISTOFFEL M. M. et al. **Children's (in)visibility in social vulnerability and The impact of the novel coronavirus (COVID-19)**. Ver Bras Enferm. 2020;73 (Suppl 2): e20200302. Doi: http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0302.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Na escola que fazemos**: uma reflexão interdisciplinar em Educação Popular. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GOMES, C. A. V. et al. **Políticas públicas e vulnerabilidade social: uma reflexão teórica a partir de Experiência de estágio**. Ver. Ciênc. Ext. v.11, n.1, p.116-130, 2015.

GOMES, M. A., PEREIRA, M. L. D. **Família em situação de vulnerabilidade social**: uma questão de políticas públicas. Ciência e saúde coletiva, 10 (2), p. 357-363, 2005.

LIU, E. P.; PINI, F. R. O.; GÓES, W. **Educação Popular**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

MASCARENHAS, F. **Lazer como prática de Liberdade**. Editora UFG, Goiânia, 2003.

MINAYO, C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; CRUZ NETO, O. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MINAYO, M. C. S. **Amostragem e Saturação em Pesquisa Qualitativa: consenso e controvérsias.** Revista Pesquisa Qualitativa: São Paulo, 2017.

MOREIRA, A.; PINHEIRO, L. **OMS declara pandemia de coronavírus**. G1, 11 de mar. de 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml. Acesso em 27 de jul. de 2021.

MOURA, R. R. B. S. **As atividades educativas do Centro de Educação Popular Assunção - CEPA**. Anais IV CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35891. Acesso em: 06 de jul. de 2021.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br. Acesso em:> 04 de jul de 2021.

PIMENTA, S. G. (Coord.). **Educação Popular e docência**. 1ª ed. São Paulo: Cortez. 2014. Coleção docência em formação: Educação de jovens e adultos/ Vários autores.

SANTOS, B. S. **Os conflitos urbanos no Recife**: o caso do "Skylab". Revista crítica de Ciências Sociais, n° 11, maio, pág. 9-59. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1983.

SILVA, S. A. Pobreza e vulnerabilidade social no âmbito da pandemia de Covid-19. **Le Monde Diplomatique Brasil**. 23 de nov. 2020. Acervo online. Disponível em: https://diplomatique.org.br/pobreza-e-vulnerabilidade-social-no-ambito-da-pandemia-de-covid-19/. Acesso em: 10 de out. 2021.

SILVA, A. J. N.; COSTA, R. R.; NASCIMENTO, A. M. R. **As implicações dos contextos de vulnerabilidade social no Desenvolvimento infanto-juvenil**:

da família à assistência social. Pesquisas e Práticas psicossociais 14(2), São João del-Rei, abril-junho de 2019.

SOUZA, L. B.; PANÚNCIO-PINTO, M. P., FIORATI, R. C. **Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social**: bem-estar, saúde mental e participação em educação. Bras. Ter. Ocup., São Carlos, v. 27, n. 2, p. 251-269, 2019.

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA PROFESSORA LEIGA

LINDIANE DUARTE DA SILVA
Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, lindianeduarte1@gmail.com

PEDRO PAULO SOUZA RIOS
Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe - UFS, peudesouza@yahoo.com.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Essa pesquisa, objetiva-se em refletir sobre a trajetória da educação da mulher, tendo como meio, os espaços não formais de educação e os desafios encontrados no processo de alfabetização na modalidade das classes multisseriadas. É resultante da proposta do componente curricular Processos de Alfabetização, do semestre letivo 2021.1, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia/Campus VII. A mesma, se deu através da pesquisa qualitativa, e como método a narrativa (auto) biográfica, entendendo que ao ouvir a trajetória de vida do sujeito, o mesmo, pode rememorar os momentos que foram importantes na formação e construção da sua identidade. Ao final, conclui-se que fica evidente que há dificuldades a serem enfrentadas no processo de alfabetização, mas o/a professor/a desenvolvendo atividades com metodologias criativas e tendo comprometimento, ao final do processo, o sujeito obterá um ensino aprendizagem mais eficiente.

Palavras-chave: Alfabetização; Educação não Escolar; Educação de Mulheres; Classes Multisseriadas.

1. INTRODUÇÃO

A educação constitui-se enquanto processo formativo em que o indivíduo obtém nos espaços escolares e não escolares. Assim, é fundamental que as vivências dos sujeitos envolvidos na tarefa de aprender seja considerada. É nesse sentido, que alfabetizar crianças e adultos em espaços não formais de educação, deve ser considerado importante.

De acordo com Gohn (2009, p.32): "a educação não formal é um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletivos." Pois, tais espaços, tratam-se de um ambiente de formação na qual, as pessoas têm acesso fora do ambiente formal de educação e também contribui com o ensino aprendizagem das mesmas.

E nesse processo de alfabetização, vale ressaltar, a educação das mulheres, que por muito tempo não tiveram ou, não tem acesso a educação, sendo isso, desde o princípio da história da civilização da humanidade, que muda de acordo o contexto social em que está inserida. Porém, atualmente, esse fato vem se transformando por causa da luta incessante dos movimentos feministas para que as mulheres tenham visibilidade nos distintos espaços sociais, sendo assegurado seu direito ao trabalho, a educação, dentre outros. Segundo Mendes (2018, p.133): "Insatisfeitas com hegemonia masculina, se propõem a dialogar, fazendo uma releitura do que se constitui como homem e mulher nesse contexto social, denunciando a relação desigual existente entre ambos". Isso porque, por muito tempo apenas o homem era reconhecido, a mulher ficava privada apenas aos afazeres domésticos e ao seio familiar, e a desigualdade de gênero se perpetuava.

Diante do exposto, despertou o interesse pelo tema, por considerar importante os espaços de educação não formal para a formação intelectual do indivíduo. Com essa pesquisa, é destacada também a importância da participação das mulheres nas diversas conquistas alcançadas no processo de alfabetização, ao tempo em que fortalece a luta histórica que a mesma enfrenta para ocupar espaços, já que a formação recebida por elas, na maioria das vezes era direcionada ao lar, e poucas delas, quando tinham acesso a educação, ou eram impedidas por seus pais e companheiros. Daí a necessidade desse diálogo, tendo em vista que a educação é um direito de todos/as.

Nessa perspectiva, as inquietações pelo estudo, implica em saber, quais as contribuições dos espaços de educação não formal no processo

de alfabetização de crianças e adultos? Como se deu o acesso das mulheres à educação? Quais as dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as em turmas multisseriadas na zona rural? Levando em consideração que as mesmas ficam distantes da cidade e não há sala suficiente para separar as turmas de acordo as etapas da educação básica. Visto que, esse processo é recorrente no Território Piemonte Norte do Itapicuru.

Abordando sobre o assunto, objetiva-se refletir sobre a trajetória da educação da mulher, tendo como meio, os espaços não formais de educação e os desafios encontrados no processo de alfabetização na modalidade das classes multisseriadas. Sendo assim, o presente trabalho, deu-se através da pesquisa qualitativa, ouvindo a narrativa de uma professora leiga, residente na Comunidade de Maria Preta, zona rural de Senhor do Bonfim – Bahia, que não teve acesso à educação superior, mas que foi alfabetizada e conseguiu alfabetizar várias crianças e adultos desta região. Assim, serão apresentados os caminhos percorridos, o aporte teórico fundamentado por autores/as que tratam sobre a temática, posteriormente os resultados alcançados, discursões e considerações finais.

2. METODOLOGIA

Os métodos são fundamentais para determinar os caminhos que o pesquisador/a escolhe para fazer a sua pesquisa. Segundo Gil (1999, p.8), a metodologia é o "caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento." Nesse sentido, são os métodos que influenciam no resultado da pesquisa, pois eles norteiam o/a pesquisador/a quais procedimentos utilizará para obter os resultados desejados com eficiência.

E a metodologia segundo Demo (1985, p.19): "Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e praticamente." Pressupondo que, através dos métodos utilizados para a realização da pesquisa, sejam facilitados os procedimentos científicos para atingir o objetivo traçado com maior eficiência e qualidade.

O trabalho se deu através da pesquisa qualitativa, na perspectiva das narrativas (auto)biográficas, que de acordo com Abrahão (2003, p. 81): "permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes." Esta, permite o contato direto com o sujeito a ser pesquisado e ao ouvir

a trajetória de vida pode rememora e momentos que foram importantes na formação e construção da sua identidade.

Essa pesquisa nasce a partir das aulas minsitradas no componente curricular Processos de Alfabetização, do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Sendo que, durante o período das aulas, foram expostos os conceitos sobre a alfabetização de crianças, como também de adultos, considerando os vários espaços e as dificuldades encontradas para conseguir desenvolver tal processo.

Foi a partir das abordagens feitas durante as aulas, que se despertou o interesse em refletir sobre a trajetória da educação da mulher, tendo como meio, os espaços não formais de educação e os desafios encontrados no processo de alfabetização na modalidade das classes multisseriadas. Pensando na perspectiva de valorizar a mulher enquanto sujeito de pesquisa e o lugar onde moramos, foi escolhido uma ex professora leiga, para qual utilizaremos o nome ficticio de Dulcemira, a mesma é residente uma comunidade rural do munícipio de Senhor do Bonfim – Bahia.

A pesquisa teve como instrumento de coleta de dados, a entrevista narrativa, que permite rememorar a história de vida do sujeito baseada no contexto em que o mesmo está inserido e considerando sua experiência cotidiana. Para facilitar o entendimento da narrativa, foi utilizado um celular para gravação, logo em seguida digitada conforme a fala da entrevistada. Utilizou-se no desenvolvimento, seu nome de nascimento, o qual foi autorizado pela mesma, para ser citada no referente trabalho.

Dulcemira é casada, mãe biológica de quatro filhos, sendo dois homens, duas mulheres e uma filha adotiva. A mesma tem uma trajetória inspiradora sobre o seu processo de alfabetização, como mulher, professora e sobre os trabalhos sociais que desenvolveu e desenvolve na comunidade onde reside e nas comunidades vizinhas. Atualmente está aposentada da sua função como professora, porém a continua a sua dedicação com os trabalhos sociais voluntários, pensando no bem comum das famílias envolvidas direta e indiretamente.

3. PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Alfabetização é de suma importância para o desenvolvimento do sujeito. É nesse período, que são desenvolvidas habilidades de leitura e escrita, como também, por meio da alfabetização o mesmo desenvolve a

capacidade de interação na sociedade, com experiência do seu contexto, do meio social e cultural que está inserido, devendo ser estimulados através de atividades que despertem no mesmo as habilidades cognitivas que reflitam significativamente na sua aprendizagem. Sobre a alfabetização, Soares e Batista (2005, p.24), afirmam que:

> O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita.

O processo de alfabetização, geralmente ocorre nos anos iniciais da educação escolar, não necessariamente o sujeito ao entrar na escola, deverá ser alfabetizado, esse contato inicial acontecerá por meio de estímulos que o/a professor/a disponibilizará, através de músicas, jogos e brincadeiras, atividades com as cores, objetos entre outros. Ao desenvolver algumas habilidades com a leitura e a escrita na Educação Infantil, considerando também o conhecimento adquirido com a sua experiência de vida, o mesmo obtém uma facilidade maior de compreensão e assimilação, auxiliando assim, com exatidão no processo de alfabetização até o 1° ano do ensino fundamental (INEP/PNA,2019).

Diante do exposto, é visto que para melhor eficácia no processo de alfabetização, deve ser considerada a bagagem de conhecimento que o sujeito adquiri antes de chegar a escola. Assim sendo, é possível perceber que a educação ocorre em vários lugares, de diversas maneiras, pode se obter o aprendizado, não ficando restrito apenas ao ambiente escolar, tradicionalmente conhecido como a educação formal, pois esta, exige que seja respeitada a legislação específica estabelecida pelas instituições oficiais. E para complementar esse aprendizado, é que são identificados também outros campos de aprendizagem, a educação informal e a educação não formal, que são definidos por Gohn (2016 p.60), como:

> A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal é aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, no bairro, no clube, durante o convívio com os amigos etc. –, carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a

> educação não formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via processos de compartilhamento de experiências, principalmente por intermédio de espaços e ações coletivas cotidianas.

A educação não formal, acontece fora do ambiente escolar, permitindo ao indivíduo adquirir conhecimentos através da sua iteração com o meio social em que está inserido, que de acordo Rios (2020, p. 215), os espaços podem serem entendidos, como: "grupos e agremiações culturais, associações, empresas, hospitais e estabelecimentos de saúde, movimentos sociais, bibliotecas, brinquedotecas, centros de cultura, museus, dentre outros." Estes, podendo ocorrer de diversas maneiras por organizações governamentais ou não governamentais que são importantes para estimular habilidades e competências que na maioria das vezes não ocorrem na educação formal.

Dessa forma, o indivíduo tem a capacidade de se expressar e lidar com situações do seu cotidiano podendo participar dessa construção, por meio dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida, passado de geração em geração. E nesse sentido, vale ressaltar que a mulher tem uma contribuição importante nos espaços de educação, apesar da longa trajetória para alcançar a igualdade de direitos entre homens e mulheres, atualmente esse cenário vem se modificando com a participação das mesmas em vários desses espaços, sendo eles formais ou não, como veremos a seguir.

Atualmente a presença feminina em diversos os espaços tem sido cada vez mais comum, porém, por muito tempo não foi assim. Desde o século XVII, era comum as famílias serem chefiadas pelos homens, eles detinham todo o poder, como afirma Pateman (1993, p.44): "Durante séculos, a família, sob o comando da autoridade paterna tradicional, forneceu o modelo ou a metáfora para as relações de poder e autoridade de todos os tipos."

Em consequência do sistema capitalista que foi implementado na sociedade naquele período, a mulher não tinha visibilidade, não tinha acesso à educação, ficando restrita apenas aos afazeres domésticos, cuidando do marido, dos filhos, que era a formação recebida no por seus familiares. E no Brasil, não foi diferente, quando a mulher teve acesso à educação, a mesma era voltada para a elite, para que a tornasse uma esposa competente para lidar com o lar, como ressalta Mendes (2018, p. 135):

> Assim sendo, desde a tenra idade a menina da elite brasileira devia receber de sua mãe, ou responsável, uma educação que a tornasse uma boa esposa, capaz de realizar com maestria as tarefas domésticas. Sua educação, dada pelos jesuítas e franciscanos, era catequética, de modo instrutivo aprendiam, ler, escrever, contar, costurar, e fazer bordados, tornando-as aptas para governar sua casa, fazer feliz seu marido, e educar na virtude, filhos e filhas.

Diante desse contexto, é que surge a necessidade de reflexões sobre o sistema capitalista e a cultura patriarcal implementada na sociedade, que Faleiro e Farias (2017): define o patriarcado como: "um modo de organização das relações sociais cuja lógica de divisão de trabalho entre homens e mulheres direciona o que cada gênero deve e pode fazer," E é nesse sentido que após o surgimento do movimento feminista esse modelo vai sendo estabelecido sob nova perspectiva. De acordo com Almeida (2010, p. 22): isso aconteceu "para denominar as relações desiguais de dominação dos homens sobre as mulheres."

De acordo com Louro (1997, p. 45), na história mais recente "algumas mulheres vão fundar revistas, promover eventos, organizar-se em grupos ou núcleos de estudos.". Desse modo, ao lutarem coletivamente, buscando meio de estudos e discutir sobre a visibilidade da mulher na educação, começaram a alcançar perante a sociedade, conquistas no que diz respeito a educação, como também nas relações sociais.

Nessa perspectiva, percebe-se que, com o passar do tempo, vem ocorrendo transformações positivas na busca pela educação, e por isso, Mendes (2018, p.139), saliente que: "Quanto mais acesso à educação formal, menos filhos tem, e nem sempre o casamento e a única meta, para boa parte das mulheres.". Pressupondo, portanto, que com o acesso à educação a trajetória da mulher vem sendo de luta para que não fique apenas responsável pelo ambiente doméstico e cuidando da família, mas também, tenha participação na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Essas mudanças permitem às mulheres, optar por ocupar outros espaços e assim contribuir com as mudanças que vem ocorrendo na sociedade. E é bem visível nos espaços de educação formal, também lidando com as dificuldades para trabalhar em classes multisseriadas, tendo que superá-las diariamente para obter uma aprendizagem que permita ao sujeito ser significativa, sendo que é algo recorrente, principalmente na

zona rural, onde os espaços de educação são inferiores as necessidades dos/as alunos/as.

4. CLASSES MULTISSERIADAS

Compreende-se, que diversos fatores ocorrem para que o ensino aprendizagem seja obtido com qualidade. E para isso, a alfabetização e letramento devem estrarem simultaneamente interligadas. Dentre os fatores que são observados em alguns espaços escolares, principalmente no perímetro rural, está o modelo de ensino com as classes multisseriadas que se caracterizam, segundo o Panorama da Educação do Campo (2007, p.25), por terem: "alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsável pela classe."

Este modelo de ensino, é bastante discutido pelos/as estudiosos/as da Educação do Campo, pois é no campo que as classes multisseriadas são mais presentes. De acordo com Caderno Educação do Campo (2007, p.21): "temos 59% dos estabelecimentos do ensino fundamental rural formados exclusivamente por turmas multisseriadas ou unidocentes, as quais concentram 24% das matrículas."

As reflexões sobre as classes multisseriadas acontecem, porque vários desafios que influenciam no ensino aprendizagem dos/as alunos/as são encontrados. As turmas geralmente têm alunos/as de séries diferentes, o que pode dificultar o acompanhamento individual a cada um/a pelo/a professor/a, como também falta material didático adequado para isso, como aponta Junior (2009, p.36):

> O professor sente dificuldade de ensinar crianças de todas as séries, o que limita a aprendizagem nas classes multisseriadas. Nesse espaço escolar, a leitura torna-se difícil devido à quase ausência de livros e bibliotecas. Além disto, as atividades extraclasses não são realizadas, porque as crianças frequentemente trabalham na lavoura.

Além dessas dificuldades, outras podem ser encontradas, como a formação dos/as professores/as. Há deficiência na formação adequada, existe pouco incentivo por meio de políticas públicas, Nesse sentido, para que estes/as tenham uma capacitação adequada para trabalhar com esse público, pois deve ser considerado o contexto em que o/a aluno/a está inserido/a, como ressalta Oliveira e Oliveira (p. 233): "É preciso que essa

relação de alternância de saberes se construa de forma articulada com a realidade dos alunos." Sendo assim, é através dessa troca de sabres, que será fortalecido o processo de ensino aprendizagem e o nível de alfabetização ocorrerá de maneira satisfatória.

Deste modo, fica evidente que dificuldades são encontradas pelos professores/as que atuam nessa modalidade de ensino, tanto para eles/as, como para os/as alunos/as, é difícil alcançar com eficiência uma aprendizagem significativa, pois vários fatores impedem que o processo de alfabetização e letramento ocorra, por isso é necessário que o/a docente seja valorizado/a e políticas públicas sejam implementadas para melhores condição de trabalho.

5. PROFESSORA LEIGA E OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS

Dulcemira nasceu e se criou na roça. Chegou a comunidade onde mora, perímetro rural de Senhor do Bonfim – Bahia no dia 22 de abril de 1972, local onde reside até então. Iniciou seu processo de alfabetização com sua tia, em casa, pois a mesma já alfabetizava outras crianças, depois foi estudar da primeira à quarta série em outras localidades próximas.

A mesma conta, que não foi fácil conseguir ser alfabetizada, morava na zona rural, na época não tinha escola nem professores/as disponíveis para ensiná-la. Segundo ela:

> A dificuldade que a gente tinha era de aonde ir pra escola, como ir, [..] para quem tá na Caraibinha pra ir sozinha não tinha como ir porque era muito longe[...] ai os meus primeiros meses eu ia sabe como? Eu ia montada num jegue, meu avô ia me levar todo dia [...] ele pegava um jumentinho, celava ai me botava na garupa e ia me levar na "escola" e ficava lá na casa do compadre Chico conversando até na hora que a Sonia soltava meninos para poder eu vim embora (risos) [...]" (DULCEMIRA, 27.05.2021).

Essa dificuldade mencionada, era porque o local onde frequentou para ser alfabetizada, ficava distante do local onde morava e não tinha transporte adequado para leva-la. Acrescentou ainda, que foi um processo demorado, "tinha essa coisa de recordar a cartilha, eu já tinha estudado um ano aí lá no outro ano teve que recordar pra saber se tinha aprendido mesmo, pra depois ir para a primeira série."

Dentre as conquistas alcançadas pela mulher, está o acesso à educação. No Brasil foi algo conquistado bem recente, mas apesar das dificuldades enfrentadas, é possível observar que as mulheres, como afirma Mendes (2018, p. 138), estão "mais atuantes no mercado de trabalho, seja no campo formal ou informal deste, bem como nos espaços de educação formal."

Um ponto considerado positivo em relação ao processo de alfabetização dessa narrativa, foi que, apesar das dificuldades enfrentadas para se deslocar e ser alfabetizada, o fato de ser mulher e morar na roça, a mesma teve acesso à educação, como ressalta Dulcemira: "[...] Meu pai nunca impediu de ninguém estudar [..] ele botava também os professores dentro de casa, [...] ele trazia era professor daqueles mesmo do tempo da palmatória." Na fala mencionada por ela "do tempo da palmatória" foi no sentido de não deixar ela e os irmãos sem estudar, caso algum não tivesse interesse.

Passado esse processo de alfabetização e escolarização, por volta dos 19 anos de idade, Dulcemira começou a alfabetizar outras pessoas, pois na década de 1970, quando chegou a comunidade de onde mora, nesta, não havia muitos critérios para lecionar, era exigido apenas o curso primário, atualmente considerado Ensino Fundamental I. A mesma se preparou e a partir daí, teve sua primeira experiência em um programa de alfabetização de jovens e adultos.

Em seguida, como não havia escola pública na região, começou a dar aula particular as crianças da comunidade onde morava e das comunidades vizinhas, no período oposto às aulas com os adultos. A família que tinha recurso financeiro, contribuía com um valor simbólico, e a que não tinha, ela ensinava as crianças do mesmo jeito. Isso acontecia, devido ao número de filhos/as que na maioria das famílias eram muitos, e os pais/mães não tinham condições de pagar por todos/as.

Com o passar do tempo, já nos anos de 1980, teve a oportunidade de trabalhar como professora contratada, pelo poder público municipal. O fato se deu, através da sua participação voluntária na comunidade, a mesma ressalta: "isso já em 1982 porque eu já tinha dois anos que fazia trabalho voluntário nas comunidades e foi nesse trabalho voluntário que eu tive esse contato." O respectivo contato com as famílias da comunidade, contribuiu para a sua contratação, pois sempre participava de atividades voluntárias, ficando conhecida por muitas pessoas da região. Apesar de não ter sido fácil, como disse ela: "pra enfrentar esse trabalho não foi fácil não, foi difícil, precisei de regassar a manga mesmo pra

poder segurar" enfrentou e ficou até conseguir se aposentar, pois o mesmo contribuía com a sua formação e também beneficiava as famílias da comunidade.

Sobre a sua formação específica para alfabetizar crianças, Dulcemira ressalta que não teve acesso. Todo conhecimento adquirido foi baseado da sua participação com os trabalhos voluntários das comunidades, começando pelos trabalhos das Comunidades Eclesiais de Base, seguido pela Pastoral da Saúde, Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, Pastoral da Criança, e mais recente um projeto social que conciliava reforço escolar para as crianças e atividades paralelas com as mães destas. Através disso, havia muitos cursos e capacitações que a ajudaram, segundo ela:

> Esses movimentos contribuíram muito, a minha faculdade foi esses movimentos que eu participei, comecei a trabalhar como alfabetizadora [...] foram me ajudando, porque todo cursinho que tinha, eu tava lá [...] já comunicava os meninos e os pais: olha eu vou porque vai ter um curso assim...assim, é benefício da comunidade, então aquele dia de aula pra mim não era perdido e nem pra eles, porque eu ia lá buscar o conhecimento para trazer para minha comunidade, tanto pra dentro da sala de aula como para a comunidade em geral (DULCEMIRA, 27.0.2021).

Diante disso, é importante reconhecer os espaços fora do ambiente da educação formal, como meio de adquirir conhecimento, como afirma, Gohn (2009), podem ser nos "extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais." Que o sujeito terá oportunidade de conhecer, participar e contribuir de maneira coleta ou individual na construção de uma sociedade com mais oportunidade para todos/as.

Nesse sentido, mudanças foram ocorrendo e houve a necessidade de concluir o primeiro grau (Ensino Fundamental II), e não concluiu o segundo grau (Ensino Médio), porque foi diretamente participar de outras formações disponibilizadas para os/as professores/as leigas da época. Em seguida, teve a chance de ir para a faculdade, mas, ressaltou:

> [..] juntou tanta coisa, já tinha o projeto mais avançado, eu já trabalhava na prefeitura e no projeto [..] E ai meu tempo foi assim, sempre corrido e por isso não fui para a faculdade, porque eu já me sentia cheia de muita bagagem (risos), eu sentia que o mundo já tinha me formado, era

> uma responsabilidade grande mas eu já tinha passado por muito período bom de aprendizado, de lidar com pessoas, lidar com as crianças. Que desde esse tempo que eu lidava com adulto, depois com as crianças, ai pronto, daí pra cá não parei mais (DULCEMIRA, 27.05.2021).

Dentre os trabalhos voluntários desenvolvidos nas comunidades e os processos de alfabetização e capacitação pessoal, iniciou seu processo de alfabetização em sala de aula com a alfabetização de jovens e adultos e destacou que: "eu não tive muita dificuldade para alfabetizar eles, porque a gente pegou pessoas que eram todas analfabetas mesmo, mas eram pessoas simples, que tinham aquela vontade de aprender o conhecimento do dia a dia". E nesse sentido que é apontado por Freire (1996, p. 63), que: "A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo."

Sendo assim, percebe-se que a narrativa de Dulcemira converge com a citação do autor, no sentido de que os sujeitos na maioria das vezes não sabem ler, nem escrever, porém, os conhecimentos obtidos pelos mesmos, antes mesmo de chegar a sala de aula, feita através da leitura de mundo, baseada nas vivências cotidianas e no contexto em que estão inseridos, facilitam o processo de alfabetização, refletindo significativamente na sua aprendizagem e por isso estas, devem serem consideradas.

Sobre a experiência com a alfabetização de crianças ressaltou algumas dificuldades enfrentadas, pois trabalhou com as classes multisseriadas, que de acordo com Moura e Santos (2012) são: "caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em "séries") em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor". Nesse sentido, Dulcemira afirma:

> Depois fui trabalhar com alfabetização de crianças, foram turmas multiseriadas, nessa tinha que saber dividir o tempo para preparar atividade pra crianças que estavam nas séries iniciais e aquelas outras que já vinham trazendo uma bagagem, que já vinham de outras escolas [...] e eu como professora tinha aquela responsabilidade de dividir as tarefas, como eu ia ensinar cada um. [...] Foi assim, toda vida trabalhei com educação infantil, primeira série, segunda série, tudo misturado, tinha que um jogo de cintura para saber lidar com essas coisas[...] (DULCEMIRA, 27.05.2021).

Mesmo diante das dificuldades enfrentadas com as classes multisseriadas, a mesma desenvolvia uma metodologia com atividades lúdicas e conseguia facilitar o processo de alfabetização, sobre isso, ressaltou:

> [...] toda vida fui criativa, gostava de reciclar, gostei muito de trabalhar com essa parte de artesanato, essas coisas assim, ai eu já preparava para os mais pequenos uma atividade [...] e ali aquele grupinho já se sentava em um local enquanto eu ia trabalhar com os mais adiantados no quadro[...] (DULCEMIRA, 27.05.2021).

Nesse processo ainda tinha outras dificuldades que os/as alunos/as enfrentavam, como não tinham transporte, andavam vários quilômetros a pé, antes da aula, ajudavam a professora colocar água para fazer a merenda, afirmado por Dulcemira: "e para fazer a merenda era assim, era fogo de lenha, tinha que carregar água na cabeça [...] eu dava almoço meus filhos a ai enquanto eles estavam almoçando eu ia lá buscar a água da escola [...]". Fica evidente, que dificuldades eram enfrentadas diariamente para concretizar o processo de alfabetização, mas que a alfabetizadora conhecia a realidade dos sujeitos, o trabalho era desenvolvido coletivamente e a mesma demonstrava disponibilidade e muito amor pela profissão, pois dividia o tempo entre a família, o lar, mas não deixava de colaborar, e isso contribuía para facilitar a aprendizagem ao final do processo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, ao ouvir a narrativa da professora leiga, Dulcemira, fica evidente a importância da alfabetização adquirida através da educação não formal. Tais espaços, possibilitam a oportunidade de conhecimento para além dos muros da escola, como ela mesma se justifica, "a minha faculdade foram esses movimentos que eu participei." E, mesmo o sujeito tendo acesso à educação formal, todos os espaços devem serem considerados como meio de adquirir conhecimento.

E, apesar de todas as dificuldades encontradas durante a trajetória da mulher para ter acesso à educação e outras conquistas, como a participação democrática na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Atualmente os espaços de trabalho, educação, estão sendo ocupados e os direitos entre homens e mulheres aos poucos estão sendo conquistados. A mulher não fica mais tanto tempo cuidando exclusivamente do lar,

do companheiro e dos/as filhos/as, estão buscando sua autonomia para poder decidir o que quer e fazer.

Ao concluir esse trabalho, fica evidente que há dificuldades a serem enfrentadas no processo de alfabetização, uma vez que as políticas públicas não chegam a todos/as com eficiência, mas o/a professor/a desenvolvendo atividades com metodologias criativas e tendo comprometimento, baseando-se no contexto em que o indivíduo esteja inserido, como também considerando os conhecimentos que o mesmo tenha antes de chegar a sala de aula, pois segundo Freire (1996, p. 63) "Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento." ao final do processo, o sujeito obterá um ensino aprendizagem satisfatória.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas 14.79-95, set. 2003. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/30223/pdf. Acesso em: 25 Jul. 2021.

ALMEIDA, J. P. de. **As multifacetas do Patriarcado: uma análise das relações de gênero nas família homoafetivas**. – O autor, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9412. Acesso: 10 Jun. 2021.

BRASIL. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** Cadernos SECAD 2 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília-DF: 2007.

BRASIL. **Panorama da educação no campo**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília – DF. 2007.

DEMO, P.. **Introdução à metodologia da ciência I**. Pedro Demo. -2. ed. 2. ed. -São Paulo: Atlas, 1985. Disponível em: http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/fetch/74301206/DEMO-Introducao-a-Metodologia-da-Ciencia.pdf. Acesso: 10 Jun. 2021.

FALEIRO, W.; FARIAS, M. N. Inclusão de mulheres camponesas na universidade: entre sonhos, desafios e lutas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 3, p. 833-846, jul/set., 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201707168124. Acesso em: 20 Jun. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf. Acesso: 10 Jun. 2021.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social – **Meta: Avaliação.** Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009. **Disponível em:** https://revistas.cesgranrio.org.br. Acesso em: 28 Jul. 2021.

GOHN, M. G. Educação não formal nas instituições Sociais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016. Disponível em: DOI: http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3615. Acesso em: 10 Jun. 2021.

INEP. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. –** Brasília: MEC, SEALF, 2019.

JUNIOR, W. dos S. C. **Alfabetização na educação do campo:** relatos de professores de classes multisseriadas da ilha de Marajó. **São Paulo: 2009.**

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. p. 14-36.

MENDES, A. M. Educação da mulher e permanência escolar: dificuldades encontradas pelas mulheres da comunidade quilombola no Povoado de Coqueiros em Mirangaba – Bahia, em sua formação escolar. ***In.:*** RIOS, P. P. S.; MENDES, A. M. (Org.). **Educação, gênero e Diversidade sexual**: fabricação das diferenças no espaço escolar. Curitiba: CRV, 2018.

MOURA, T. V.; SOUZA, F. J. S. A pedagogia das classes multisseriadas: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho

docente. **Debates em Educação** - ISSN 2175-6600 Maceió, Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012. Disponível em: https://www.seer.ufal.br. Acesso em: 20 Jun. 2021.

OLIVEIRA, M. R. D. de; OLIVEIRA, N. do S. da S. Classes multisseriadas: práticas, memórias e formação docente. **Revista Margens Interdisciplinar**: 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/viewFile/3070/3091. Acesso em: 20 Jun. 2021.

PATEMAN, C. **O Contrato Sexual**. Tradução: Marta Avancini Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. Disponível em: ttps://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4403853/mod_resource/content/1/O%20Contrato%20Sexual%20-%20Carole%20Pateman.pdf. Acesso em: 07 Jun. 2021.

RIOS, P. P. S. Estágio docente em espaços não escolares: narrativas de formação no curso de Pedagogia. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 213-231, dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10213. Acesso em: 08 Jun. 2021.

SOARES, M. B; BTISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

DIALOGISMO NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS DO SERVIÇO DE TECNOLOGIA ALTERNATIVA (SERTA) EM PERNAMBUCO: REFLEXÕES SOBRE PROJETOS DE VIDA DAS JUVENTUDES CAMPESINAS

NICÉIA ANDRADE DA SILVA
Mestra em Educação, Culturas e Identidades – UFRPE/FUNDAJ

FLÁVIA MENDES DE ANDRADE E PERES
Doutora em Psicologia Cognitiva – UFPE; Professora do Departamento de Educação da UFRPE.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Neste trabalho buscou-se analisar as vivências e práticas educativas do Serviço de Tecnologia Alternativa, observando como as interações e o dialogismo decorrentes das vivências podem contribuir para a construção dos Projetos de Vida dos estudantes. Nosso objetivo foi compreender as contribuições da proposta metodológica realizada no SERTA, considerando o jogo dialógico presente nos enunciados dos sujeitos, a partir das interações possibilitadas pelas experiências no espaço formativo. Com foco nas relações dialógicas entre atividades vivenciadas no SERTA e a construção de Projetos de Vida, temos como base teórica a abordagem histórico-cultural, que considera os fatores sociais, culturais e históricos na construção desses projetos. A pesquisa foi realizada em 3 momentos: i) imersivo (observação participante); ii) documental (análise de documentos orientadores das práticas no SERTA); iii) enunciativo (questionário *online*). Os dados foram analisados à luz da Análise Dialógica do Discurso, ancorada em Bakhtin. Os resultados desse trabalho indicam que as vivências e atividades da alternância, propostas pelo Programa Eduacacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável, oportunizam a partilha de saberes, a prática dos conhecimentos e a realização de seus projetos de vida.

Palavras-chave: Juventudes Campesinas; Projetos de Vida; SERTA.

INTRODUÇÃO

A educação ofertada aos povos do campo no decorrer da história, alvo dos interesses dos governantes, caracterizou-se como uma continuação da educação urbana, pensada a partir de um modelo desenvolvido em um contexto sociocultural, político, econômico e histórico que apresenta um currículo desarticulado com a cultura, os valores e a realidade dessa população. Portanto:

> [...] historicamente, o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico... projeta um território alienado porque propõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria. (FERNANDES & MOLINA, 2004, p. 36).

Percebe-se que a Educação do Campo vem resistindo a toda essa visão, marcada pela ideologia dominante e, desta forma, vai apontando para a construção de um novo paradigma, que seja pensado pelo homem do campo, partindo do princípio da diversidade sociocultural. De acordo com os autores, a Educação do Campo precisa ver o campo como espaço de vida e de resistência, rico e de muitas possibilidades, de desenvolvimento social, econômico e cultural, para que seus sujeitos busquem se afirmar como sujeitos de direito, que lutem por políticas públicas e por melhores condições de vida e por uma educação de qualidade.

Diante dessa necessidade, o trabalho de pesquisa aqui apresentado tentou compreender como a Educação do Campo, a partir de uma prática educativa específica pode contribuir para a construção dos projetos de vida, bem como entender como uma educação que contemple as especificidades dos povos do campo pode favorecer a produção de significados e sentidos de pertencimento à terra entre os sujeitos e sua territorialidade.

O trabalho de algumas instituições que pensam e respeitam o campo como espaço de vida e fonte de saberes diversos, pode ser encontrado em Pernambuco, por exemplo, como a instituição SERTA, que a partir de muitas lutas e tensões, conseguiu se constituir como um espaço formal de educação do campo. Trabalha com sujeitos de identidades distintas e de diferentes territórios, com um projeto pedagógico voltado para o respeito à natureza, à vida e à integração do sujeito com o meio, através de uma educação que busca contemplar esses sujeitos, favorecendo-os

a (re)construírem seus projetos de vida. Neste sentido, indagamos como problema de pesquisa: como acontece o jogo dialógico entre as vozes organizadoras das ações, as atividades propostas nos espaços do SERTA e as vozes presentes nos enunciados dos estudantes que vivenciam tais espaços, no tocante aos seus projetos de vida?

Tendo como base o Curso Técnico em Agroecologia, ofertado pelo SERTA, pretende-se compreender como as especificidades das relações dialógicas presentes, entre os sujeitos e a instituição, podem contribuir para a construção dos seus projetos de vida. Justifica-se esta escolha, pois o curso trabalha em uma perspectiva formativa ligada à discussão da Agroecologia, buscando ressignificar a relação dos estudantes com a terra, com suas famílias, com suas raízes.

Nesta perspectiva, acreditar em uma educação que respeite os povos do campo, além de valorizar esses sujeitos, caminhará para uma educação mais humanizadora e emancipatória. Porém, os alcances discursivos que se almejam nas propostas pedagógicas nem sempre encontram ressonância nas práticas sociais em seus espaços e nos enunciados daqueles a quem se destinam, abrindo-se um campo de pesquisas que favoreça uma educação que liberta, como destaca Café (2007, p. 31):

> "possa constituir sujeitos, homens e mulheres, identificados com a emancipação humana, com a transmutação das desigualdades de gênero, raça, etnia, em que as diferenças sejam afirmadas no sentido da (re) valorização da identidade camponesa". (CAFÉ, 2007, p. 31).

Uma educação emancipatória se fundamenta na existência de escolas do campo e para o campo, que consiste em "escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo" (ARROYO, CALDART, & MOLINA, 2004, p. 27). Essa educação deve respeitar as raízes dos povos do campo, sua história, sua cultura e ter como base a formação humana integral e crítica para que possa contribuir com a mudança da organização social, baseando-se na emancipação humana, promovendo um novo desenvolvimento do campo e da sociedade, numa perspectiva libertadora. Para Santos; Paludo; Oliveira (2010, p. 53):

> "A educação do campo se fundamenta nos princípios da pedagogia socialista – formação humana integral, emancipatória -, vinculada a um projeto histórico que busque superar a sociedade de classes – e a uma teoria

> do conhecimento, que o concebe como imprescindível e voltado para a transformação social". (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010, p. 53)

Neste modelo de educação, a identificação com o campo e com a vida no campo é perpassada pelo reconhecimento da cultura dos sujeitos que ali vivem. Esse reconhecimento favorece a construção de uma identidade cultural que respeita as múltiplas diferenças e percebe o sujeito como construtor de sua história.

Para Wanderley (2013, p.47), "As relações sociais se constroem no presente, inspiradas nas tradições familiares e locais – o passado – e orientam as alternativas possíveis no futuro das gerações jovens e a reprodução do estabelecimento familiar". Ou seja, a escola não é a única referência que esses sujeitos possuem, pois, eles estão cercados por relações interpessoais que os levam ao desenvolvimento da percepção de si mesmos e à construção de seus projetos de vida. O lugar onde se vive é um dos principais fatores que determina "o campo de possibilidades" à disposição dos jovens. Para Wanderley (2013, p. 47), "essas dinâmicas se interligam e através delas emerge um ator social multifacetado que pode ser portador, ao mesmo tempo e paradoxalmente, de um ideal de ruptura e de continuidade do mundo rural".

Com base nessas ideias, apresentamos nosso estudo como ferramenta para a compreensão de um contexto educacional específico voltado para os interesses dos povos do campo. O contexto específico ao qual nos referimos é o Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), que tem como missão formar jovens, educadores e produtores para atuarem na transformação das circunstâncias econômicas, sociais, ambientais, culturais e políticas, na promoção do desenvolvimento sustentável com foco no campo, desta forma, buscaremos compreender como esse espaço educativo promove ações de cooperação e defesa conjunta da causa do jovem rural brasileiro, dialoga com a construção dos projetos de vida desses sujeitos e se/como contribui para com a formação humana/cultural, social/política dos povos que vivem na e da terra.

É relevante discutirmos sobre o modelo de educação que está sendo oferecido aos sujeitos do campo, como as vozes desses sujeitos estão presentes na organização e nas vivências das atividades propostas pela instituição em estudo. Além disso, refletirmos sobre as vozes sociais presentes nos discursos do Programa Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do SERTA, no que tange ao reconhecimento e valorização dos

povos do campo, pois, essa juventude permaneceu e ainda permanece na invisibilidade no Brasil (WEISHEIMER, 2005). Essa invisibilidade não foi rompida até os dias atuais. Apesar das lutas sociais e de algumas conquistas, se apresenta como uma das maiores dificuldades e entraves no que diz respeito à garantia e à conquista de direitos pelos povos campesinos. Conforme afirma Wanderley (2013, p.37):

> "Podemos dizer que esta invisibilidade atinge a população rural como um todo, tantas vezes negada, desconhecida e relegada, como se o meio rural tivesse deixado de existir e tivesse se diluído completamente no modo de vida urbano. " (WANDERLEY, 2013, p. 37)

A importância do estudo sobre o Programa Educacional do SERTA, caracterizando-o e compreendendo as relações dialógicas em seu espaço e suas contribuições para os projetos de vida dos estudantes, decorre da inquietação de analisar a situação e as perspectivas dos sujeitos a partir do contexto histórico-cultural em que estão inseridos.

Entre as propostas que caminham na direção das diretrizes da Educação do Campo, encontram-se metodologias como o PEADS, criado pelo SERTA, como um programa que representa uma inovação tecnológica e contemporânea, capaz de contribuir para o enfrentamento de alguns desafios na luta por uma maior sociabilidade e justiça social. Esta metodologia se enquadra nas diretrizes da Educação do Campo, pois incentiva os sujeitos do campo a pensarem e agirem, assumindo sua condição de sujeitos protagonistas em relação à aprendizagem, ao trabalho e à cultura.

Essa capacidade interativa, em que diferentes vozes sociais estão presentes, permitiu a esta instituição criar o Curso Técnico em Agroecologia, dentro das normas regimentais da educação formal, porém, com os valores e concepções da educação popular. Essa construção permitiu aos estudantes e seus familiares serem autores do processo de construção do conhecimento, fortalecendo sua identidade, permitindo buscar formas alternativas e viáveis para a transformação das circunstâncias locais na família, propriedade ou comunidade.

Nesta perspectiva, buscamos nos apropriar dos fatores sociais, culturais e históricos que contribuem para a construção dos Projetos de Vida dos estudantes, relacionando-os com a proposta educacional orientadora das ações em seus espaços, o Programa Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS), considerado referência em

educação no ensino básico, na Educação Profissional Técnica de nível médio e superior e está consolidado na sua capacidade de criar, inovar e disseminar tecnologias apropriadas e interativas para contribuir e influenciar na efetivação de políticas públicas de Desenvolvimento Sustentável em nível de Brasil. Para Moura (2015, p.48):

> "A PEADS concentra, canaliza esse esforço comum de repensar filosofia, ciência, currículo didática, gestão, avaliação, sistema educacional, política pública, prática pedagógica à luz de um conjunto de valores, de concepções". (MOURA, 2015, p.48).

A perspectiva do PEADS é de mobilização social para a construção de bases tecnológicas com foco no desenvolvimento sustentável do campo. Este processo implica investigar as atividades econômicas, compreender as variáveis que inibem o desenvolvimento local e dos territórios em que os sujeitos e educadores vivem e atuam e pensar práticas sociais que levem a uma maior qualidade de vida e a uma transformação da realidade.

Por atender a estudantes de regiões diferentes e distantes, o SERTA optou em aplicar o Regime de Alternância, o mesmo usado pelos Centros de Formação das Casas Familiares Rurais e das Escolas Famílias Agrícolas. Esses Centros atualmente estão sendo um referencial para a Educação do Campo, sobretudo, para a Educação Profissional.

O regime de alternância é adotado pelo SERTA por dialogar diretamente com os parâmetros da Educação do Campo, em que a voz da Pedagogia da Alternância é convocada ao diálogo e que implica em uma proposta usada em áreas rurais para mesclar períodos de internato na escola (Tempo Escola) com outros momentos vivenciados em casa, nas comunidades ou em organizações sociais. (Tempo Comunidade) e por possibilitar aos estudantes a prática do que é aprendido durante as atividades nos períodos de imersão e por oportunizar ações solidárias, seja na sua propriedade ou na comunidade em que está inserido.

JUVENTUDES CAMPESINAS E EDUCAÇÃO

Ao voltarmos nossos olhares para a educação destinada aos povos do campo, percebemos que a histórica valorização da cultura urbanocêntrica deturpou conhecimentos do meio rural através de uma imagem de atraso e ignorância, pois no geral, a educação "ofertada" a eles, sempre foi fundamentada no que Arroyo (2007) chama de "paradigma urbano".

A vida urbana é tida como ápice da civilização, aquela que possui cultura, detentora de direitos. Tudo isso, segundo Fernandes (1999, p. 29) se dá pelo estabelecimento de um sistema de subordinação do campo à cidade, ou seja, do modo de vida rural ao modo de vida urbano, na sociedade atual.

As vozes sociais dos sujeitos que vivem no campo pouco são contempladas nas ações e políticas educacionais, econômicas e sociais voltadas à realidade camponesa. Neste contexto, refletir sobre a educação que é ofertada a esses povos é urgente e necessário, por se perceber que essa educação, apesar das lutas e conquistas dos movimentos sociais relacionados ao campo, continua se fundamentando em paradigmas urbanos, e, desta forma, não evidencia o campo como espaço de vida, de cultura, de história.

No atual contexto político-social, caracterizado por retrocessos, perdas de direitos e ameaça à nossa cidadania, nos sentimos convidados a resistir, lutar e desenvolver pesquisas que respondam a indagações de nosso tempo e apontem caminhos possíveis, em diálogo com pares que primam por mudanças e por uma educação de qualidade.

Há, no entanto, uma luta que vem sendo travada por vários movimentos sociais, fruto de tensões, avanços, começos e recomeços, por uma educação do campo e para o campo, em que se pode perceber enunciados cujos alcances discursivos se orientam para os sujeitos do campo. Essas lutas nos dão esperanças e motivação para acreditarmos que é possível educar para respostas que favoreçam a cidadania, a libertação, a emancipação política e social, por melhores condições de vida e por uma sociedade mais justa e igualitária.

Muitos estudos indicam que os povos do campo são afetados diretamente por movimentos migratórios, frutos de uma invisibilização do campo enquanto espaço de vida e de conhecimento (WANDERLEY, 2013; WEISHEIMER, 2005; MOURA, 2015) devido à disseminação de crenças controversas sobre sair do campo como opção para que possam ter uma vida melhor.

Segundo Ximenes e*t al* (2019), refletir sobre o contexto histórico-cultural em que a juventude campesina está inserida, implica reconhecer a diversidade e pluralidade da condição juvenil no Brasil, uma vez que essa juventude (re) inventa diversas maneiras de participar, manifestando outras identidades, novos sonhos e percepção de futuro que são protagonizados por eles.

Nesse modelo de educação, que privilegia o urbano em detrimento do rural, não há um respeito nem um conciliamento entre a vida no campo e a escola. Não queremos afirmar aqui, como sublinha Frossard (2003, p. 37), que "a pessoa que possui identidade rural aceite o local onde vive exatamente como ele é, mas que possua uma identificação com aquele meio e o desejo de ali permanecer e construir sua vida". A escola precisa estar atenta a essa diversidade e oferecer uma educação que realmente contemple a realidade e as escolhas que esses jovens farão durante a vida. Como afirma Caldart (2004):

> "A educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo" (CALDART, 2004, p. 14).

Para que haja reconhecimento e valorização da cultura e dos saberes dos povos do campo é preciso construir uma educação do campo e para o campo. E então haverá a possibilidade do estabelecimento de sentido pelos sujeitos campesinos quanto à importância do estudo escolar e quanto ao sentimento de pertencimento à terra. Como afirma Trindade (2011, p.97):

> "A Educação e a Escola do Campo devem ter como objetivo formar os homens e mulheres do campo para que possam participar conscientemente na/da organização da sociedade e que cada um e uma sintam-se também responsáveis pela transformação da realidade social. A classe trabalhadora camponesa precisa lutar por outra sociabilidade; uma sociabilidade que esteja combinada com os objetivos de "lutar e construir". Lutar por uma sociedade/escola que atendam os seus interesses e construir uma escola que ensine e aprenda a partir das contradições existentes no seu interior e fora dela, em que sua matriz seja organizada pela realidade social e forme lutadores do povo (...)" (TRINDADE, 2011, p. 97)

Desta forma, a educação destinada aos povos que vivem no campo precisa apresentar uma proposta de educação que respeite todas as formas e modalidades educacionais e que possa garantir uma educação de qualidade, em que o campo seja percebido como um espaço de produção de cultura e conhecimento, não apenas como um lugar de vida e de inter-relações entre os sujeitos, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB) 9394//96 no artigo 28 cita como dever dos sistemas de ensino fazer as adaptações necessárias à vida rural:

> Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL/MEC, LDB 9394/96, art. 28)

Com isso, percebemos que, embora a educação oferecida aos sujeitos do campo seja a mesma pensada para a cidade, o artigo 28 da LDB indica a necessidade de alguns ajustes, garantidos por lei. O que se apresenta de forma muito clara para nós neste sistema de "adaptações" é a impossibilidade de o campo formar, criar seu próprio modelo de educação.

Com isso prevalecem a inferiorização e o desrespeito aos povos que vivem na e da terra, disseminando uma ideia de que estes sujeitos não possuem cultura, não possuem saber, devendo adquirir, portanto, apenas os saberes hegemônicos, que se apresentam como possibilidade de crescimento e desenvolvimento com base no modelo urbanocêntrico.

Em estudo sobre a América Latina, John Durston (1998), antropólogo social da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), refere-se à "invisibilidade" da juventude rural, ressaltando que os jovens rurais são esquecidos, negligenciados, uma vez que as políticas públicas, bem como as instituições de ensino levam em consideração, apenas, os problemas enfrentados pelos jovens do meio urbano. Como ressalta Wanderley (2013, p. 37)

> "Na verdade, podemos dizer que esta invisibilidade atinge a população rural como um todo, tantas vezes negada, relegada, como se o meio rural tivesse deixado de existir e os seus habitantes tivessem se diluído completamente no modo de vida urbano". (WANDERLEY, 2013, p. 37).

Diante da realidade já mencionada, onde o campo aparece como espaço de disputa e tensões, tendo a educação como um meio de intervir no mundo sendo, portanto, ideológica, que se apresenta como prática social cabe aqui indagar: os estudantes que vivenciam as práticas

educativas, especialmente as do SERTA, têm suas singularidades respeitadas? Para Silva (2009, p. 24):

> "A compreensão dos significados da escola para os/as jovens do meio rural - especialmente no que se refere à relação com o saber - perpassa o conhecimento dos espaços de vivência e aprendizado extra escolares, numa perspectiva em que o diálogo e o respeito por suas condições de vida passam a ser fundantes". (SILVA, 2009, p. 24).

Diante dessa realidade que se apresenta aos sujeitos do campo, para que a integração com o ambiente escolar aconteça é necessário que a escola apresente algo que (res)signifique sua presença no espaço escolar, que acompanhe e respeite suas singularidades, para que ele consiga estabelecer um sentido de estar ali e que se sinta parte do processo educacional, sem precisar se desvincular de suas raízes e "aceitar" a cultura urbanocêntrica imposta e difundida na escola.

A escola precisa estar atenta a essas diferenças, respeitando os sujeitos que ali estão inseridos, compreendendo que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm gêneros, raças e etnias diversas e que necessitam de uma educação que liberta. Cada sujeito vai se formando, individual e coletivamente, na relação de pertencimento à terra e nas formas de organização mais humana e solidária, portanto a educação do campo deve atender a essas expectativas e necessidades. Moura (2015, p.104), um dos fundadores do SERTA, tem uma visão sobre o campo que nos diz:

> "o campo hoje é diversificado, multifacetado, multifuncional, multidimensional", portanto, é necessário, que a educação esteja atenta a essa diversidade e que "quanto mais reconhecimento das identidades, melhor, mais sustentável e verdadeiro é o desenvolvimento". (MOURA, 2015, p.104).

De algum modo, essa voz social que o autor contempla em seu discurso, permeia as práticas sociais e educativas que investigamos. Nossa pesquisa focalizou de que maneira, em que sentido e em que direção essas atividades pedagógicas que são conduzidas no dia a dia do SERTA contribuem para a construção dos Projetos de vida dos estudantes.

PROJETOS DE VIDA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO – CULTURAL

Com base em uma perspectiva histórico-cultural em psicologia e educação, pode-se afirmar que o desenvolvimento humano, compreendido de forma mais integral do desenvolvimento de processos de subjetivação, é marcado pelas condições históricas de sua existência. Isso, por sua vez, está diretamente ligado às noções de aprendizagem e desenvolvimento que atravessam tal posicionamento e que implica em uma visão do ser humano enquanto ser histórico, social e cultural, ou seja, o biológico transforma-se em cultural. (PERES; BARBOSA, 2017, p. 85).

Para Vigotski (2000), é pela relação interpessoal que o sujeito se constitui enquanto ser social, cultural e histórico. Oliveira (1993) endossa que "a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo" (OLIVEIRA, 1993, p. 38). Ou seja, o ser humano se apropria de uma determinada cultura através da interação social com os outros sujeitos e essa interação social é mediada pela linguagem e pelas relações dialógicas que se estabelecem a partir dessas inter-relações.

É fundamental refletirmos e entendermos que a juventude é responsável pela continuação das lutas e permanência dos camponeses nos espaços rurais, na perspectiva da construção e da consolidação do modo de vida camponês, resgatando e construindo meios de produção e de sobrevivência. A migração dos jovens campesinos, não é vista apenas como resultado de uma lógica da urbanização, mas o que se apresenta como possibilidade, como o local ideal para se viver. Também se propaga a ideia de que o campo é uma área atrasada, produzindo, assim, uma invisibilidade social para os jovens do campo, levando-os a acreditar que sair do campo é a única alternativa para "se dar bem na vida", fundamentando assim suas escolhas e contribuindo para a descrença em relação ao campo, como espaço de vida, de possibilidades. Como afirma Carneiro e Castro (2007, p.85):

> "Os jovens oscilam entre o projeto de construírem vidas mais individualizadas, o que se expressa no desejo de "melhorarem o padrão de vida", de "serem algo na vida", e o compromisso com a família, que se confunde também com o sentimento de pertencimento à localidade de origem, já que a família é o espaço privilegiado de

> sociabilidade nas chamadas "sociedades tradicionais. " (CARNEIRO e CASTRO, 2007, p.85).

O surgimento de ideias e desejos, somados à necessidade de construir referências individuais, caracterizando o processo e a construção de uma nova identidade, leva os jovens a, na maioria das vezes, optarem por abandonar o campo, como possibilidade de terem melhores condições de vida. Para Velho (1994, p.46):

> "Os projetos individuais sempre interagem com outros projetos dentro de um campo de possibilidades. Não operam num vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos. Por isso mesmo são complexos e os indivíduos, em princípio, podem ser portadores de projetos diferentes, até contraditórios.". (VELHO, 1994, p.46).

Segundo o autor, os projetos se realizam em um processo estreito de negociação com os significados que envolvem a realidade, apresenta potencial de transformação que é caracterizado pela troca cultural e social intensa entre os indivíduos. Desta forma, os Projetos de Vida são marcados pelas contingências do tempo histórico, pelas características pessoais e pelos valores que orientam uma sociedade ou um grupo social. E são também diretamente influenciados pelo "campo de possibilidades" (Velho, 2003), ou seja, dependem do contexto socioeconômico e da cultura concreta na qual cada sujeito se encontra inserido e que possibilita a realização de experiências e a concretização de seus Projetos de Vida.

Para Ribeiro (2004), o Projeto de Vida se constituiria pelas possibilidades de relação dialética entre o projeto do sujeito (vinculado a sua possibilidade de existir no mundo) e o projeto de mundo (que sobredetermina qualquer projeto singular), numa relação de transformação contínua na qual sujeito e mundo modificam e são modificados a todo o momento através da dialetização de sua relação. Charlot (2000, p 43, apud Perondi, p. 102) lembra ainda que:

> "A essência originária do indivíduo humano não está dentro dele mesmo, mas sim fora, em uma posição excêntrica, no mundo das relações sociais. Trata-se da outra face da condição humana a ser desenvolvida: a sua natureza social. Dizer que a essência humana é antes de tudo social é o mesmo que afirmar que o homem se constitui na relação com o outro". (CHARLOTE, 2000, p. 43)

O desejo subjetivo e as circunstâncias objetivas não são os únicos fatores que possibilitam a construção de Projetos de Vida dos sujeitos, mas, as relações entre o sujeito e o mundo social que, como construções intersubjetivas e interpessoais, permitem ao indivíduo organizar seu projeto de vida no espaço comum e partilhado das representações sociais.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada de modo triangular, em três momentos no espaço institucional do SERTA: i) imersivo (observação participante e diário de campo); ii) documental (análise do PPP e do PEADS); iii) enunciativo (questionário online com os estudantes). Os dados foram analisados à luz da Análise Dialógica do Discurso, ancorada em Bakhtin.

Em relação à metodologia utilizada para a construção e análise dos dados, inserimos a nossa pesquisa no paradigma das pesquisas em Ciências Humanas, de cunho sócio-histórico. Para essa perspectiva, o pesquisador, na interação com os sujeitos, constrói o campo de pesquisa. O que se busca com essa abordagem é realizar uma análise construída no encontro dos diferentes enunciados produzidos, através das vozes dos sujeitos e das tensões que são provenientes dessas interações e que precisam ser compreendidas e (res)significadas. O próprio pesquisador dialoga com os enunciados, com os quais, estabelece elos em uma cadeia comunicativa ininterrupta

Participaram da pesquisa os estudantes do Curso Técnico em Agroecologia da Instituição SERTA do ano 2019, que dividem este espaço social e coletivo em um determinado momento histórico. A perspectiva histórico cultural foi considerada fundamental para a compreensão das interações entre os sujeitos e a construção dos sentidos produzidos dessas inter-relações em que o dialogismo pode ser analisado em dois aspectos: primeiramente, observando a interação verbal que se estabelece entre os sujeitos e em seguida, a produção de sentidos no interior de cada discurso produzido a partir dessas vivências.

Para Barros (2003, p. 2) “Ignorar a natureza dos discursos é o mesmo, para a autora, que apagar a ligação que existe entre a linguagem e a vida” Nesta perspectiva, segundo Bakhtin, o dialogismo seria, portanto, o princípio que constitui a linguagem e, por conseguinte, dá sentido ao discurso. Sendo assim, já partimos do pressuposto de que os estudantes, participantes da pesquisa, são coconstrutores e coautores de seus Projetos de Vida que vão sendo (re) significados no decorrer do Curso

Técnico em Agroecologia a partir dos diversos enunciados que são produzidos dialogando com diversas vozes sociais que se apresentam na trajetória de estudos no SERTA.

Os sujeitos de nossa pesquisa foram estudantes das turmas A, B, C, D do Curso Técnico em Agroecologia da Instituição SERTA, no ano de 2019. Participaram desta pesquisa 60 estudantes representando as quatro turmas do Curso Técnico, sendo 33 do sexo feminino, 26 do sexo masculino e 1 outro. A faixa etária dos participantes concentrou-se entre 18 e 63 anos. Os estudantes são de várias cidades do estado de Pernambuco e também da Paraíba, do Rio Grande do Norte e Alagoas.

Neste trabalho de pesquisa, a análise do jogo de vozes presente nos enunciados dos estudantes, suas relações com as vivências e práticas pedagógicas da instituição em estudo, fundamentaram os resultados sobre a presença de múltiplas vozes que dialogam entre si

Nosso trabalho de pesquisa partiu da observação, da análise dos documentos e dos enunciados produzidos pelos participantes que vivenciam as atividades propostas pelo SERTA, buscando captar os sentidos construídos nas relações dialógicas entre os sujeitos

Os dados foram analisados com base no jogo dialógico em que a própria pesquisadora foi parte da cadeia ininterrupta, ligada pelos elos, os enunciados. Neste sentido, enunciados são entidades carregadas de um todo de sentido, que guardam um acabamento e esperam o complemento de outros. São proferidos por sujeitos que possuem historicidade, logo carregados de posições autorais, comum a carga de valor ideológico que dialoga com algumas vozes sociais.

Essa visão foi importante para apreendermos as vozes que compõem as práticas nas vivências, nos espaços do SERTA (durante o momento de Imersão), e também na leitura dos documentos oficiais que focalizamos neste estudo (momento Documental). Para os enunciados emitidos pelos participantes no momento Enunciativo, quando na resposta ao questionário, buscamos apreender as categorias dialógicas, agrupando os enunciados conforme a rede dialógica possibilitada, ou as vozes sociais com as quais mais fortemente se depreendia o sentido do mesmo, em meio à questão.

Com a propagação do pensamento bakhtiniano, alguns pesquisadores brasileiros têm utilizado suas considerações nas pesquisas. Segundo Bakhtin, seu objeto é o "*'ser expressivo e falante"* (BAKHTIN, [1974/1979] 2003 p. 395) [ênfase do autor]. Nessa perspectiva, compreendemos que "ser expressivo" na visão bakhtiniana advém daquele sujeito que, na

interação com o outro, produz enunciados carregados de vozes sociais, onde o dialogismo se faz presente através desses discursos produzidos a partir dessas interações e que não são apenas seus, uma vez que nascem na fronteira com o outro, iluminando e sendo iluminados por milhares de vozes que permeiam um determinado momento e um contexto sócio-histórico em que diversas atividades são vivenciadas. Nessa orientação, o objeto de estudo das ciências humanas é, também, o texto; ou os enunciados, que nos permitem capturar as relações dialógicas em um todo acabado, com bordas que esperam o complemento de um outro, expresso em palavras, símbolos, ou outras formas de expressão. De acordo com Bakhtin (1959-1961/1976):

> Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado (BAKHTIN, [1959-1961/1976] 2003, p. 319)

Nesse sentido, ao participarmos das vivências que foram observadas no momento imersivo da pesquisa, nos constituímos parte dela, fornecendo-nos elementos mediadores para analisar os aspectos documentais e os enunciados dos estudantes, nos outros momentos. Buscamos manter, ao mesmo tempo, um excedente de visão que nos possibilitou o encontro com o outro. A ADD defende que toda palavra é permeada por duas faces distintas, ou seja, é estruturada a partir do processo de interação entre locutor e ouvinte no processo interacional.

Segundo Barros (2003, p. 2), "O dialogismo decorre da interação verbal que se estabelece entre o enunciador e o enunciatário, no espaço do texto", Ou seja, o dialogismo é visto como espaço interacional, onde o sujeito perde o papel central e passa a ser substituído por diferentes vozes sociais que o fazem um sujeito histórico e ideológico. Desta forma, "o sujeito deixa de ser o centro da interlocução que passa a estar não mais no ***eu*** nem no ***tu***, mas no espaço criado entre ambos, ou seja, no texto" (BARROS, 2003, p. 03, grifos do autor).

Seguindo, assim, os princípios do círculo bakhtiniano, como diz Bakhtin/Volochínov (2004):

> [...] toda palavra comporta ***duas faces***. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente ***o***

> *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.113, grifos do autor).

Na ADD o signo deixa de ter um caráter predominantemente linguístico, como em algumas abordagens da linguística e passa a ser analisado a partir de uma instância ideológica, fundamentada na perspectiva bakhtiniana. Isso implica uma carga de vozes sociais que se implicam ideologicamente no signo linguístico, passando este a ter que ser interpretado como enunciado.

A linguagem, a partir da abordagem dialógica, não pode ser compreendida fora do contexto social, pois o enunciado, como unidade concreta da interação verbal, traz em sua constituição, características de cada situação de enunciação em que é construído e onde circula, pois, configura-se como um elo numa cadeia constitutiva de outros enunciados. Sendo assim, compreende-se o enunciado como um signo carregado de teor ideológico, que é produzido de forma única em cada interação, sendo ele mesmo um elo, ou uma resposta a outros enunciados, sempre em uma cadeia ininterrupta.

Na perspectiva dialógica, sugerida por Bakhtin (2004), torna-se importante relembrar que os estudos da linguagem não têm um fim absoluto, mas são torneados conforme o surgimento dos discursos e, consequentemente, estes nos instigam a novas questões. Para Faraco (2003, p. 25) "Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto".A linguagem, assim como outras noções tratadas por Bakhtin (2004), está presente em várias situações e não se limita à "língua" ou à "linguagem" apenas, pois, não encontramos nos estudos do Círculo bakhtiniano, uma noção, como a de língua e linguagem, desenvolvida "linearmente" sem um movimento dialógico que exija atitudes responsivas do leitor, ou seja, gestos de respostas em um movimento de aproximação e/ou distanciamento entre o que apreendemos e o que é apreendido. É importante corroborarmos com Renfrew (2017, p. 13), ao afirmar que Bakhtin "foi, sem dúvida, o pensador mais impressionantemente produtivo nas Ciências Humanas a emergir na Rússia soviética e um dos mais significativos teóricos da

literatura no século XX" (RENFREW, 2017, p. 13). Segundo Brait (2003, p. 24):

> "Ao definir as relações dialógicas como relações de sentido entre todas as classes de enunciados da comunicação discursiva, Bakhtin aponta as várias formas de dialogismo, de polifonia, de intertextualidade que configuram a natureza própria do discurso". (BRAIT 2003, p. 24).

Partindo do pressuposto bakhtiniano, que é o diálogo entre diferentes instâncias enunciativas que dá sustentação à interação verbal, analisaremos as diferentes marcas dialógicas presentes no espaço da Instituição SERTA, as quais foram evidenciadas nas observações e nos enunciados dos estudantes, bem como na Proposta metodológica (PEADS) e no Projeto Político Pedagógico (PPP).

É importante enfatizar que a pesquisadora, respaldada pela perspectiva histórico-cultural, por sua história de vida e pelas discussões sobre educação do campo que mediatizam e fundamentam esta pesquisa, também está em uma posição autoral específica ao analisar os dados, contribuindo com a cadeia dialógica e com o jogo de vozes, circunscrita por sua própria condição de existência.

Os dois primeiros momentos (imersivo e documental) favoreceram uma compreensão sobre as práticas e organizações do espaço do SERTA, e um olhar aos seus aspectos característicos; enquanto que o momento enunciativo focalizou o jogo de vozes presente nos enunciados dos estudantes sobre suas próprias percepções a respeito do que vivenciam no SERTA e as apropriações para suas vidas.

Atentamos para uma maior compreensão acerca das mediações sociais que se relacionam com o sentimento de pertencimento à terra e ao campo de possibilidades que se apresentam aos estudantes em práticas educativas como as vivenciadas no SERTA.

RESULTADOS

A análise dos dados foi fundamental para sinalizar algumas especificidades quanto à interação entre os estudantes, participantes da pesquisa, e a importância das interações sociais no SERTA para construção dos Projetos de Vida dos sujeitos que vivenciam este espaço educativo.

Os resultados desse trabalho indicam que as vivências e atividades da alternância entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC),

propostas pela metodologia PEADS, favorecem a partilha de saberes e oportunizam a prática dos conhecimentos adquiridos durante o curso. Percebemos que os objetivos e metas traçados pelos estudantes durante o curso contribuem para a realização dos seus Projetos de Vida por dialogarem e estarem de alguma maneira ligados às propostas do Curso Técnico em Agroecologia.

O SERTA trabalha com a pedagogia da alternância e tem buscado elementos metodológicos para que, sejam através das atividades realizadas no Tempo Escola ou no Tempo Comunidade, possam apresentar respostas para superar os desafios da educação do campo, na construção de uma escola que forme sujeitos protagonistas da sua história, que lutem pela vida, pela permanência e sobrevivência no campo a partir dos desafios e oportunidades que vão surgindo durante a trajetória do curso.

O Programa Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS), que fundamenta as ações pedagógicas realizadas nas imersões do Tempo Escola (TE) ou nas atividades do Tempo Comunidade (TC), dialoga com as diversas realidades apresentadas pelos estudantes em seus enunciados e contribui para algumas escolhas que estes farão ao longo do Curso. A metodologia PEADS, além de favorecer o diálogo de saberes e a troca de experiências diversas também contempla durante as imersões do TE e as ações no TC, atividades práticas em que os estudantes podem a partir da teoria aprendida durante o curso, construir novos saberes, praticar novas técnicas, desenvolver o trabalho em equipe, planejar atividades para o TC, além de favorecer uma maior interação entre os estudantes e contribuir para o planejamento de algumas atividades futuras que dialogam com os seus Projetos de Vida.

O SERTA através dessas práticas valoriza os estudantes, desperta neles a autoestima, o protagonismo, respeita seus saberes, auxilia nas práticas que precisam ser melhoradas, compartilhadas e valoriza seus conhecimentos para que sejam levados em conta no dia a dia do Curso. Esses momentos parecem favorecer a troca de experiências, o crescimento pessoal, o desenvolvimento de habilidades, a descoberta da teoria e a necessidade de dialogar com esses conceitos importantes para o desenvolvimento de diversas práticas sustentáveis fundamentais para a transformação da vida das pessoas e da comunidade e para a construção dos Projetos de Vida dos estudantes

Concluímos nossa análise, a partir da triangulação dos dados construídos nos três momentos da pesquisa, com a sensação de que as vivências e atividades propostas pela metodologia PEADS, a pedagogia

da alternância vivenciada através das atividades do TE e do TC favorecem a partilha de saberes e a oportunidade de praticarem tudo que é aprendido no curso, em seu território, na sua propriedade ou na comunidade, a partir das interações e das vivencias proporcionadas por este espaço educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo ao realizar este trabalho de pesquisa foi o de compreender como a proposta metodológica do SERTA, a PEADS, pode contribuir para a construção dos Projetos de Vida dos estudantes e, nessa direção, analisar as vozes sociais que permeiam este espaço educativo e como os discursos produzidos pelos estudantes, através de seus enunciados, estão interligados dialogicamente ao contexto histórico-cultural em que estão inseridos.

É de grande relevância entender que é através da relação dialógica entre estudantes, membros da equipe pedagógica e professores, que a metodologia aplicada no SERTA, o PEADS, pode contribuir para a construção dos Projetos de Vida dos estudantes, numa interação em que todas as partes estejam interligadas dialogicamente aos territórios dos sujeitos.

A partir da análise dos dados construídos neste trabalho de pesquisa, pudemos perceber que o sujeito, no seu dia-a-dia, assume diversos lugares enunciativos, dependendo das exigências do espaço, do tempo histórico e das relações que ele estabelece no seu contexto sociocultural.

De acordo com a análise dos dados construídos nos três momentos da pesquisa, compreendemos que a metodologia PEADS e a Pedagogia da Alternância possibilitam o protagonismo dos sujeitos, o sentimento de pertencimento a um grupo social, a motivação para aprender, pesquisar e compartilhar os saberes diversos que são apreendidos no curso, seja nos momentos de imersão (TE), seja nas atividades do Tempo Comunidade (TC), ao proporcionar a oportunidade de escuta e de valorização individual e coletiva dos sujeitos ao longo de todo o processo vivenciado desde o início da primeira semana de imersão no Curso Técnico em Agroecologia.

A metodologia PEADS potencializa essas interações e possibilita o diálogo como ferramenta fundamental na construção de conhecimentos na formação humana dos sujeitos, favorecendo suas escolhas e contribuindo para seus projetos de vida, a partir das experiências e partilhas

e da busca por melhores condições de vida de maneira sustentável e agroecológica.

A capacidade de interagir consigo e com o outro a partir das vivências no TE ou no TC. a possibilidade de um autoconhecimento, o despertar de afetos nos vínculos sociais, o respeito ao outro e à natureza, o processo de subjetivação envolvendo os estudantes, as famílias, o local, o trabalho, o cotidiano da vida e a comunidade são importantes fatores percebidos nas vivências e interações no SERTA

O compromisso ético em transformar o conhecimento em ação concreta, em repassar sua experiência e conhecimento para a família e a comunidade local, o conhecimento que é gerado entre os estudantes a partir das pesquisas ou levantamento de seus conhecimentos prévios, são alguns aspectos percebidos durante o processo de análise dos dados construídos.

As análises evidenciam, ainda que professores, estudantes e equipe pedagógica se sentem protagonistas no processo de ensino aprendizagem, apontando para uma parceria que passa a ser construída entre os estudantes, as famílias e as comunidades, uma vez que a comunidade torna-se parte da construção de conhecimento e da melhoria da qualidade de vida, contribuindo para a transformação da realidade local, seja na melhoria da renda das pessoas, seja na relação de respeito e conservação da natureza.

Pode-se concluir que, os resultados alcançados a partir da análise dos dados desta pesquisa, apontam a metodologia diferenciada, não linear vivenciada no espaço da Instituição como um possível caminho para a construção dos Projetos de Vida dos sujeitos que permeiam este espaço educativo, em diálogo com os documentos que orientam as práticas do SERTA bem como suas próprias práticas.

Para pesquisas futuras, com base em aberturas dialógicas advindas deste trabalho, pode-se pensar em estudar a relação de reciprocidade entre Agroecologia e Projetos de Vida, Questões de Gênero e Agroecologia, que buscam alternativas sustentáveis e uma possível reconexão com a natureza para uma melhor qualidade de vida, seja no campo ou na cidade, buscando, a partir das interações, dialogar com os princípios do bem viver que visam a uma maior harmonia e respeito entre o homem e a natureza.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.s). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4 edição. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 2004.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. (Org.). **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - EDUSPE, 2003. Cap. I. p. 01-10.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. (Org.). **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - EDUSPE, 2003. Cap. I. p. 01-10.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.-

BRAIT, Beth. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. (Org.). **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - EDUSPE, 2003. Cap. II. p. 11-27.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Nova LDB (Lei no 9394/96). Rio de Janeiro: Qualithmark Editora, 1997.

CAFÉ, Adalcilena; (*et. al.*). **Juventude do Campo e Educação: múltiplos olhares e possibilidades**. In: RANGEL, Ana Cristina (org.). **Políticas Públicas para a Juventude do Campo na Amazônia: direito nosso, dever do estado**! BELÉM, PA: [s.n.]. Jun. 2007.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de; (Org.s). **Por uma educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. vol. 5. 2004.

CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

DURSTON, John. **Juventud rural em Brasil y México: reduciendo La invisibilidad.** Santiago do Chile: CEPAL, 1998.

FARACO, Carlos Alberto**. Linguagem & Diálogo – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** Curitiba, PR. CRIAR EDIÇÕES, 2003.

FERNANDES, B. M., & MOLINA, M. C. (2004). **O campo da Educação do Campo**. In Molina, M. C., & S. Jesus, M. S. (Orgs.). *Por Uma Educação do Campo*: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do campo (pp.32-53). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação básica do Campo**. In ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo: Por uma educação básica do campo**. Brasília-DF: [s.n], 1999.

ROSSARD, Antonio Carlos. **Identidade do Jovem Rural Confrontando com Estereótipo de Jeca Tatu**: um estudo qualitativo com os jovens da EFA Rei. (Dissertação de Mestrado) Universidade Nova De Lisboa – Portugal, Universidade François Rabelais de Tours – França. Nova Friburgo - RJ, Brasil. Dezembro de 2003.

MOURA, Abdalaziz de. **Uma Filosofia da Educação do Campo que faz a diferença para o Campo**, Recife, Editora: Via Design Publicações, 1ª ed. 2015.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento. Um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

PERES, F.; BARBOSA, E. A. Jovens do campo e projetos de vida: reflexões da psicologia histórico-cultural. In: SILVA, T. A. A. da. (Org.). **As juventudes e seus diferentes sujeitos**. Recife: Editora Universitária da UFRPE, 2017. Cap. IV. p. 83-97.

RENFREW, Alastair. **Mikhail Bakhtin.** Tradução de Marcos Marcionilo.1ª ed. São Paulo: Parábola, 2017.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição, OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. **Concepção de educação do campo**. IN: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega, (orgs). Cadernos didáticos sobre educação no campo. Universidade Federal da Bahia, Salvador: EDITORA, 2010.

SILVA, Catarina Malheiros da. **Escola, saberes cotidiano no meio rural: um estudo sobre os (as) jovens do sertão da Bahia**. (Dissertação de Mestrado) Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

TRINDADE, Domingos Rodrigues da. **O potencial da licenciatura em educação do campo da universidade de Brasília para a produção de ações contra-hegemônicas: um estudo de caso no Assentamento Itaúna em Planaltina de Goiás**. (Dissertação de Mestrado) Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília, 2011.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas** (3ª ed.).o de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose Antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WANDERLEY, M. de Nazareth Baudel. **Juventude Rural: vida no campo e projetos para o futuro.** Recife, Editora UFRPE, 2013

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais: mapas de estudos recentes**. Brasília: MDA, 2005.

XIMENES, Verônica Morais; SILVA, Alexsandra M. Sousa; ABREU, Márcia Kelma de Alencar; .... [***Et al.***]. Modos de vida de jovens em contextos rurais: o que temos a dizer sobre isso? In: COLAÇO, Veriana; GERMANO, Idilva; MIRANDA, Luciana Lobo; BARROS, João Paulo. (Orgs.). **Juventudes em movimento: experiências, redes e afetos.** Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2019. p. 513-531.

ENSINO DE AGROECOLOGIA: O QUE DIZEM PROFESSORES(AS) DE ESCOLAS DO CAMPO?

MARIA HELENA RAMOS DE SOUZA CARVALHO
Mestranda do Programa de Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC–UFPE), mariahelena.souza@ufpe.br

IRANETE MARIA DA SILVA LIMA
Doutora em Matemática e Informática. Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Orientadora da pesquisa, iranete.lima@ufpe.br.

CYNTHIA XAVIER DE CARVALHO
Doutora em Sociologia. Professora do curso de Economia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Coorientadora da pesquisa, cynthia.carvalho@ufpe.br.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

A pesquisa apresentada foi desenvolvida no quadro de um Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Ancorando-se nos estudos sobre a Agroecologia e a Educação do Campo buscou-se compreender como professores(as) de escolas do campo do município de Brejo da Madre de Deus trabalhavam a Agroecologia. O questionário foi respondido por nove professores(as) que participaram do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo promovido pela UFPE no quadro do Programa Escola da Terra e as entrevistas realizadas apenas com três professores(as) que no momento da coleta de dados ensinavam em escolas do campo do município. As respostas obtidas apontam para a possibilidade de ensinar conteúdos agroecológicos nas escolas do campo, de modo a favorecer a valorização dos saberes populares e das realidades dos(as) estudantes e das comunidades. O ensino nessa perspectiva considera o campo como lugar de produção de uma agricultura sustentável e de base agroecológica.

Palavras-chave: Agroecologia; Ensino em Escolas do Campo; Segurança Hídrica; Segurança Alimentar e Nutricional; Integração de Saberes.

INTRODUÇÃO

Discutir o ensino da Agroecologia nas escolas do campo é pensar no aprendizado dos(as) estudantes sobre o meio ambiente e a produção de uma agricultura socialmente justa, economicamente viável e ambientalmente sustentável. A Agroecologia, nesse sentido, se apresenta enquanto ciência, prática, movimento social e político que se preocupa, entre outros aspectos, com o desenvolvimento de tecnologias sociais ou alternativas, a análise dos agroecossistemas e a integração entre os conhecimentos científico e os conhecimentos dos povos do campo. Desse modo, leva em consideração o respeito e o reconhecimento da diversidade de povos, biomas, territórios e culturas para a produção de uma agricultura sustentável, diversa e acessível.

Como acentuam Gliessman et al (2007), o objeto da Agroecologia é o sistema agroalimentar como um todo ou a atividade agrária, entendida como a produção de toda biomassa útil para o ser humano ou para a reprodução dos sistemas agrárias. Com o estudo desse objeto, a Agroecologia ultrapassa a discussão inscrita no local da produção, pois não basta uma transformação ecológica, mas também social, econômica e política. Isso significa considerar os conhecimentos tradicionais, culturais, territoriais e históricos na elaboração de aportes teóricos e metodológicos coerentes com a realidade do ecossistema e com as necessidades econômicas e produtivas dos camponeses.

Desse modo, o movimento agroecológico no Brasil não está desvinculado dos impactos, tensões e contradições da modernização da agricultura, assim como da luta dos povos do campo por alternativas ao modelo da agricultura convencional. Nesse sentido, a luta pela terra, o enfrentamento do agronegócio, o protagonismo dos movimentos sociais, e a reivindicação por outra concepção de educação, de desenvolvimento, de campo, de sociedade.

A Educação do Campo, por sua vez, se materializa enquanto espaço de produção e disseminação de conhecimentos agroecológicos e preconiza um ensino que trabalhe a relação entre os conhecimentos escolares, a Agroecologia e as realidades dos territórios camponeses. Na nossa pesquisa nos interessamos por essa relação, elegendo como campo de investigação escolas do campo sediadas no município de Brejo da Madre de Deus em Pernambuco. Essa escolha se ancorou, de uma parte, no fato de professores(as) do município terem participado do *Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Professores(as) de Escolas*

Multisseriadas do Campo e Quilombola (LIMA, 2018) promovido pelo Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo da Universidade Federal de Pernambuco (NUPEFEC/UFPE). De outra parte, no fato de o município ser considerado a ***Capital da Agroecologia***, conforme a Lei Estadual 14.612 de 03 de abril de 2012[1].

A pesquisa buscou elementos de resposta para a seguinte questão: Como a Agroecologia é trabalhada em escolas do campo do município de Brejo da Madre de Deus? Para tanto, buscamos compreender se e como professores(as) de escolas do campo do referido município trabalham a Agroecologia. Este é, portanto, o cerne da nossa reflexão. Assim, para além das palavras introdutórias, este artigo está organizado da seguinte maneira: o referencial teórico, pautado no debate sobre a Agroecologia e seu ensino; o percurso metodológico adotado na pesquisa; as análises dos resultados e nossas considerações finais.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Nessa seção, fazemos, inicialmente, uma reflexão sobre a Agroecologia e após como ela pode ser materializada no ensino escolar.

1.1 AGROECOLOGIA

A Agroecologia pode ser entendida como ciência, que oferece os aportes teóricos e metodológicos necessários para manejar agroecossistemas sustentáveis e produtivos; como prática que está preocupada em desenvolver uma agricultura de base agroecológica; como movimento social que assume a bandeira de luta dos camponeses pela justiça social, saúde ambiental e humana, segurança hídrica, alimentar e nutricional.

1 Denominação conferida pela Lei Estadual 14.612/2012, considerando que Brejo da Madre de Deus possui um perfil agrícola e econômico baseado na produção familiar socialmente justa, economicamente viável e ecologicamente sustentável. Nesse cenário, podem ser citadas como inciativas para produção de uma agricultura sustentável de base agroecológica: a orientação e coordenação do Sindicato dos Trabalhos Rurais, no espaço agricultura familiar; a presença da Associação dos Produtores Orgânicos Terra Fértil de Brejo da Madre de Deus; a ampliação da apicultura e Meliponicultura; o desenvolvimento da Feira do Verde, incentivando práticas ambientais ecologicamente sustentáveis para toda população; o Projeto de proteção de nascentes do rio Açudinho, pelo CONDESB; e criação do Conselho de Defesa do Meio Ambiente CONDEMA.

Alguns princípios agroecológicos são os seguintes: a produção agrícola socialmente justa, economicamente viável e ambientalmente sustentável; a integração de saberes; o olhar holístico e sistêmico; a diversidade de sujeitos e territórios; a sustentabilidade. Tais princípios se opõem ao modelo da Revolução Verde, da chamada agricultura convencional e do agronegócio, que é pautado na aplicação de um "pacote tecnológico" (irrigação, cultivo intensivo do solo, monocultura, controle químico de pragas, fertilizantes sintéticos, manipulação genética de plantas cultivadas) para produzir mais e "melhor".

Para Fernandes (2008, p. 49) "o agronegócio é um novo tipo do que antes era mais trabalhado na concepção do latifúndio, e ainda mais amplo, agora não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento". Nesse sentido, é relevante entender a importância da transição da agricultura convencional para a Agroecologia. Segundo Altieri (2004), esse processo de transição se caracteriza pela: retirada progressiva de produtos químicos; racionalização e melhoramento da eficiência no uso de agroquímicos por meio do manejo integrado de pragas (MIP) e manejo integrado de nutrientes; substituição de insumos, utilizando tecnologias sociais e de baixo consumo de energia; replanejamento do sistema agrícola; diversificação, visando incluir uma ótima integração plantação/animal.

Pensar sobre Agroecologia envolve, portanto, o desenvolvimento de uma agricultura aplicada a territórios diversos, mediante uma produção que tem como princípio satisfazer as necessidades agrícolas atuais sem comprometer as gerações futuras, ou seja, uma agricultura apoiada na sustentabilidade. Desse modo, quando tratamos da agricultura de base agroecológica estamos em busca de produzir no território camponês considerando para quem e como se produz e, nesse sentido, o local e os(as) sujeitos(as) que vivem nesse agroecossistema. A partir da Agroecologia busca-se, dentre outros fatores, otimizar os recursos localmente disponíveis para o desenvolvimento de mecanismos como tecnologias sociais ou alternativas. Quando nos referimos as tecnologias sociais é relevante destacar que são desenvolvidas buscando uma adequação entre a realidade de uma dada região ou ecossistema e a necessidade daqueles(as) que vivem nessa região.

Altieri (2004) destaca que estas tecnologias sociais permitem o uso de recursos disponíveis no próprio local, combinando os diferentes componentes do sistema agrícola, isto é, plantas, animais, solo, água, clima e população, de modo que estes complementem uns aos outros e que

tenham o maior sinergismo possível. E, nesse sentido, seja criada tecnologias que levem em consideração a realidade climática e social dos diversos territórios brasileiros.

Segundo Dagnino, Brandão, Novaes (2004), a tecnologia social pode ser entendida como tal, quando decorrente de processos de inovação concebidos de modo coletivo e participativo, e que pode referir-se, por exemplo, ao desenvolvimento de uma máquina, de um sistema de processamento de informação, de uma metodologia ou de uma tecnologia de gestão. Ao invés de algo pronto e já idealizado, a tecnologia social deriva de um processo de construção social e, consequentemente, político, que ocorre em consonância com o ambiente na qual está inserida e em interação entre os atores envolvidos.

Para os autores, essas tecnologias necessitam ser compreendidas como um processo que busca promover uma adequação do conhecimento científico e tecnológico não apenas aos requisitos e finalidades de caráter técnico-econômico, mas ao conjunto de aspectos de natureza socioeconômica e ambiental. É relevante destacar que, aqui, nos referiremos às tecnologias sociais que possibilitam a segurança hídrica e a segurança alimentar e nutricional no contexto da agricultura familiar de base agroecológica.

Discutir sobre a segurança hídrica é entender, segundo Mendes (2012), que não existe vida sem água, logo se deve buscar captar e armazenar água suficiente para suprir a necessidade de todos que fazem parte deste sistema, como plantas, animais e o próprio ser humano. A água deve existir em todos os espaços, e principalmente, ser armazenada no próprio solo. Para se viver com qualidade de vida precisamos de água para beber, para tomar banho, para lavar e, para isso, podemos utilizar de tecnologias, como cisterna, lago artificial e o poço, que possibilitam a sua captação e armazenamento.

A segurança alimentar e nutricional pressupõe, como princípio, a produção de um alimento saudável e acessível mediante, por exemplo, o uso de tecnologias como a horta, o pomar e o galinheiro aproveitando o habitat natural. Segundo Mendes (2012), esta segurança deve se estender a todas as espécies que compõem o ecossistema cultivado da propriedade e não somente à família. Assim, precisa ser planejada tanto em relação a quantidade quanto a qualidade dos alimentos e nutrientes para os seres vivos desse ecossistema, sendo a diversidade um dos critérios para esse planejamento.

Com base nos escritos de Primavesi (2016), entendemos que os conhecimentos imbricados na produção dessas tecnologias não pressupõem a natureza apenas como fator, mas busca entendê-la de maneira holística, pois, sem esse olhar nunca se compreenderá suas inter-relações, engrenagens, relatividades e funcionamento. Nesse cenário, retomamos Aguiar (2010, p. 5) quando afirmou: "tudo isso sem esquecer uma formação que viabilize a democratização do saber científico e tecnológico tratada na perspectiva histórico/crítica por meio do resgate do vínculo entre conhecimento, trabalho e relações sociais". Um vínculo que pode acontecer também nas escolas do campo como espaço de difusão e de vivência de um ensino pautado nos conhecimentos agroecológicos.

1.2 ENSINO DA AGROECOLOGIA

O debate em torno do ensino da Agroecologia nos mostra que a Educação do Campo é um território possível para o diálogo entre os conhecimentos agroecológicos e os conhecimentos camponeses. Entender essa Educação significa estudar sobre "[...] um ***fenômeno da realidade brasileira atual***, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas" (CALDART ***et al***, 2012, p. 259). Um fenômeno que passa a ganhar espaços de debate e consolida-se a partir do ***1º Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária*** (ENERA), em 1997, e da ***I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo,*** realizada um ano após.

A Educação do Campo pressupõe a construção de uma escola e de um ensino que rompe com a educação rural que, como acentuam Oliveira e Campos (2012), preconiza a escolarização dos povos camponeses como instrumento de adaptação do indivíduo ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano. A Educação do Campo respeita a identidade e os saberes dos sujeitos, as especificidades dos territórios camponeses como local de produção, de geração de economia, e a agricultura familiar de base agroecológica.

> A agroecologia é a base científica de construção da agricultura camponesa capaz de confrontar o agronegócio. Portanto não pode ficar de fora do projeto educativo das escolas que pretendem ajudar na formação da nova geração de camponeses. Quando uma escola assume este objetivo a agroecologia precisa ser estudada na forma em

> que é produzida, ou seja, na relação entre teoria e prática, não podendo ficar apenas no plano da informação ou ilustração. (CALDART, 2016, p. 06).

Considerar as questões de produção e cuidado com a terra permite a construção de um novo paradigma de ensino nas escolas do campo que parte de elementos das realidades dos camponeses e camponesas para construir novos conhecimentos. Um ensino alicerçado nos princípios do acesso, da permanência e da qualidade socialmente referenciado. Um ensino que pressupõe o campo como território de conhecimentos heterogêneos e históricos circunscritos na vivência da produção da agricultura familiar camponesa, agropecuária e de novas ruralidades.

A Agroecologia, de acordo com Caldart (2016), integra um conjunto diverso e complexo de conhecimentos, com alto valor científico e cultural. Nesse sentido, cultiva o vínculo entre natureza, produção, política e cultura; possui como objeto de estudo e intervenção a relação entre teoria e prática na produção do conhecimento; e apresenta, na sua constituição originária, uma natureza interdisciplinar que considera as diferentes áreas da ciência, os estudos sobre a natureza e a sociedade, e as diversas formas de conhecimento.

Na Agroecologia o estudo sobre as tecnologias sociais, os agroecossistemas e as questões de sustentabilidade evidenciam que os trabalhos dos diversos componentes curriculares se produzem no diálogo entre os conhecimentos científicos e populares. Nesse cenário, a Agroecologia vai além do estudo de conteúdos específicos, na medida em que abrange questões curriculares, ambientais, sociais e culturais de cada realidade social.

Desse modo, se faz necessário que a escola estabeleça o diálogo entre diferentes conhecimentos, considerando que os sujeitos do campo têm direito a uma educação que atenda suas especificidades e que ressignifique os saberes escolares com vista a relacioná-los às matrizes culturais e sociais dos povos do campo. Para Arroyo (2005),

> um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos (ARROYO, 2005, p. 82).

A Educação do Campo tem entre seus princípios o respeito à diversidade; o ensino pautado nos estudos da Agroecologia; a valorização da identidade da escola do campo; e a participação dos povos do campo e dos movimentos sociais na sua construção. Tais princípios, que se coadunam com a Agroecologia enquanto ciência e prática social, estão no centro da pesquisa realizada e cujo percurso metodológico apresentamos a seguir.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo se insere na perspectiva da pesquisa qualitativa, uma vez que, essa abordagem busca contribuir com a compreensão da realidade social. E, para tanto, "trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis" (MINAYO, 2002, p. 21-22).

A pesquisa foi realizada com professores(as) da rede municipal do Município de Brejo da Madre de Deus, escolha que decorreu dos critérios já apresentados na introdução deste artigo. Participaram da pesquisa 12 professores(as) que tinham realizado o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo no quadro do Programa Escola da Terra, que em Pernambuco tem a Agroecologia como uma das áreas de conhecimento estudadas na perspectiva do diálogo com a realidade das escolas do campo.

Os dados da pesquisa foram coletados por meio dos seguintes instrumentos:

A) UM QUESTIONÁRIO DE PERFIL DE FORMAÇÃO E PROFISSIONAL

Em consonância com Lakatos e Marconi (2003), propusemos um questionário com a finalidade de obter informações mais precisas sobre os(as) participantes. Para tanto, perguntamos sobre a formação acadêmica, o tipo de vínculo com a Secretária de Educação do Município (efetivo ou contratado); se estava atuando em uma escola do campo ou da cidade; o tempo de atuação em escolas do campo; a participação em outras ações de formação continuada que contemplou a Agroecologia; o trabalho desenvolvido na sala de aula com a Agroecologia; além dos conteúdos trabalhados, as fontes consultadas e as metodologias de ensino adotadas.

Antes de aplicar o questionário, realizamos um levantamento no NUPEFEC para identificar os professores(as) do município que participaram do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, que foram em número de 12. Em seguida, visitamos a Secretaria de Educação e as escolas para apresentar o objetivo da pesquisa e firmar os termos de concordância de participação e compromisso mútuo em atendimento às normas éticas na pesquisa. Por ocasião da coleta de dados, 7 dos 12 professores(as), atuavam em cargos administrativos, a exemplo de coordenações e secretarias de escolas urbanas. Entregamos o questionário impresso em papel aos 12 professores(as), obtendo a devolutiva de 9, dos quais apenas 3 estavam atuando em escolas do campo. Para manter o anonimato, doravante denominamo-los de Professor P1, Professor P2, Professor P3 e assim sucessivamente.

Uma primeira análise das respostas ao questionário revelou a necessidade de realizar entrevistas (TRIVIÑOS, 2015) com os(as) professores(as) P5, P7 e P8 que no momento da pesquisa atuavam em escolas do campo. As entrevistas aconteceram nas dependências das escolas e foram gravadas em áudio a partir do roteiro que apresentamos na figura que segue:

Figura 1- Roteiro da entrevista

1. Você observa alguma relação entre a Agroecologia e a realidade da sua escola e de seus alunos?
2. Você trabalha a Agroecologia nas suas aulas? Por que?
3. Como trabalha a Agroecologia nas suas aulas? Pode dá um exemplo?
4. Você aborda a Agroecologia de maneira separada ou articulada com outras áreas do conhecimento escolar?
5. Se trabalha de maneira articulada com outras áreas, qual área ou áreas prefere? Por que?
6. Que conceitos agroecológicos você trabalha nas suas aulas?
7. Como você seleciona estes conceitos?
8. Que recursos didáticos você utiliza nas aulas para trabalhar os conceitos agroecológicos?
9. Você utiliza livros didáticos para trabalhar a Agroecologia? Se sim, que coleção utiliza e como a utiliza?
10. Quais são as principais facilidades e as dificuldades encontradas para trabalhar a Agroecologia na sua escola?
11. Você deseja complementar suas respostas sobre este assunto?

Fonte: Acervo da pesquisa.

Os dados obtidos por meio dos dois instrumentos foram analisados com base nas seguintes categorias: ***integração entre os saberes,*** um dos princípios que norteiam a Agroecologia; a ***segurança hídrica*** e a ***segurança alimentar e nutricional*** que permitem construir tecnologias sociais na perspectiva da sustentabilidade e das realidades social e econômica do local em que foram desenvolvidas.

3. PRINCIPAIS RESULTADOS DA PESQUISA

Organizamos esta seção em duas partes: na primeira apresentamos o perfil de formação e profissional dos(as) professores(as) participantes da pesquisa e a segunda é dedicada às análises das respostas sobre o ensino da Agroecologia.

3.1 PERFIL DE FORMAÇÃO E PROFISSIONAL DOS(AS) PROFESSORES(AS)

As respostas revelam que os(as) 9 professores(as) são profissionais efetivos do município. Quanto à formação na graduação, todos cursaram uma licenciatura: ***Professor P1*** em Matemática; ***Professor P2*** em Física; ***Professor P3*** em Letras; professores(as) P4, P5, P6, P7, P8 em Pedagogia e o ***Professor P9*** em Geografia. As respostas mostram que 6 entre os 9 professores(as) cursaram uma especialização lato sensu: ***Professor P3*** em Língua Portuguesa; ***Professor P4*** em Metodologia do Ensino Superior e Psicologia Clínica e Institucional; ***Professor P5*** em Psicologia Clínica e Institucional e Gestão e Coordenação Pedagógica; ***Professor P6*** em Metodologia do Ensino Superior; ***Professor P7*** em Gestão e Coordenação Pedagógica; e o ***Professor P8*** em Supervisão Escolar e Gestão Pedagógica. Quando perguntados(as) sobre as ações de formação continuada (com mais de 180 horas), todos(as) citaram o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Professores(as) de Escolas do Campo e Quilombola promovido pela UFPE, no quadro do Programa Escola da Terra.

Cabe ressaltar que durante a formação todos(as) participantes da pesquisa atuavam em escolas do campo e, segundo afirmam os(as) professores(as) P1, P2, P3, P5, P6, P7 e P8, a formação possibilitou o desenvolvimento do ensino de conteúdos agroecológicos.

3.2 O QUE DISSERAM OS(AS) PROFESSORES(AS) SOBRE O ENSINO DA AGROECOLOGIA?

Organizamos esta seção em função dos instrumentos de coleta de dados.

A) RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS

Apenas os(as) professores(as) P1 e P6 não responderam as questões inerentes ao ensino da Agroecologia. Dessa maneira, organizamos no *Quadro 1* os elementos que caracterizam o ensino realizado pelos(as) demais professores(as):

Quadro 1: elementos característicos do ensino da Agroecologia

ID	Conteúdos agroecológicos	Fontes de consulta	Metodologia de ensino
P2	*Preservação do meio ambiente; alimentação saudável; reciclagem; cultivo de plantas; e agricultura orgânica.*	Não informadas	Vídeos; cartazes; e explanação.
P3	*Ciências: alimentação saudável; Matemática: quantidade; e Geografia: poluição dos rios da comunidade*	*Sites na internet e Coleção Novo Girassol: Saberes e fazeres do Campo (BRASIL, 2015)*	Aula passeio e aulas expositivas
P4	*Poluição, preservação do meio ambiente e lixo.*	*Currículo do programa alfabetizar com sucesso.*	Leituras; produções textuais; e ilustrações.
P5	*Agrotóxicos e preservação do meio ambiente*	Não informadas	*Aulas de campo*
P7	*Preservação e melhoria dos recursos da comunidade, no que se refere ao uso consciente e cuidadoso da água (cisternas e águas cinzas); formas de descarte de lixo; e cuidado com solo (queimadas, adubação, processos de desertificação e compactação).*	*Livro: Agroecologia: caminho de preservação do agricultor e do meio ambiente (ZAMBERLAM; FRONCHETI, 2012)* *Livro: Sustentabilidade, o Que é - o Que Não é (BOFF, 2012)*	Não informada
P8	Não informados	Vídeo *A comida que alimenta e Chico Bento em: na roça é diferente.*	*Exposição de Vídeo; roda de diálogo; aula de campo; e construção de Horta Orgânica*
P9	*Reciclagem com agricultura*	Não informadas	*Construção de uma horta escolar.*

Fonte: Acervo da pesquisa.

As respostas apresentadas no ***Quadro 1*** dão indícios de que as discussões em torno do ensino da Agroecologia se faziam presentes na prática dos professores(as), tanto daqueles que ainda atuavam nas escolas do campo – professores(as) P5, P7 e P8 – quanto dos(as) demais. Sendo assim, a não explicitação dos conteúdos, fontes de consulta e metodologias de ensino não nos permitem afirmar que estes aspectos não foram contemplados no ensino e, diante disto, atribuímos a menção "não informado".

A preocupação em problematizar sobre a segurança alimentar e nutricional, se evidencia nas escolhas dos(as) professores(as) P2 e P3 quando citam o trabalho com a alimentação saudável e a preocupação com o meio ambiente e a saúde; do P5 quando discute o uso do agrotóxico; e dos(as) professores(as) P8 e P9 quando propõem a construção de hortas na escola.

As respostas do Professor P7 revela a preocupação de ensinar conceitos da segurança hídrica, quando propõe um trabalho sobre o uso consciente da água e, nesse sentido, daquela proveniente de locais como cisternas e águas cinzas. Os(as) professores(as) P2 e P4 denotam uma preocupação com questões de sustentabilidade, como a preservação do meio ambiente. Destaca-se também o trabalho dos(as) professores(as) P4 e P7 com o tema da poluição dos rios e do solo, ao tratar sobre o descarte do lixo.

As respostas dos(as) 7 professores(as) denotam um empenho em dialogar com a realidade do Município e, em particular, das comunidades em que as escolas estão inseridas. Um exemplo disto pode-se observar no trabalho do Professor P3 sobre a poluição dos rios, considerando que a comunidade vive do plantio de frutas, verduras e legumes, o que torna a água um recurso mais necessário para o desenvolvimento econômico e social.

As respostas ao questionário também colocam em evidência a relevância da formação continuada realizada, que permitiu aos(às) professores(as) estabelecerem relações entre as realidades das escolas do campo e a Agroecologia. Estas relações se deram por meio do ensino de conceitos que para além da produção agrícola de base sustentável, permitem a discussão de questões permeadas na realidade local e social de cada comunidade.

B) RESPOSTAS ÀS ENTREVISTAS

A realização da entrevista com os(as) professores(as) P5, P7 e P8 permitiu uma melhor compreensão sobre o ensino da Agroecologia

nas escolas do campo quando os dados da pesquisa foram coletados. A Agroecologia era trabalhada a partir de conteúdos relacionados à segurança alimentar e nutricional e da segurança hídrica, como pode ser observado no *Quadro 2*:

Quadro 2: Conteúdos identificados nas respostas dos(as) professores(as) e categorias associadas

Professor(a)	Conteúdos	Categorias Analíticas
P5	Não uso de agrotóxico	Segurança Alimentar e Nutricional
	Preservação do meio ambiente	
P7	Uso de agrotóxico	Segurança Alimentar e Nutricional
	Preservação do meio ambiental	
P8	Águas cinzas	Segurança Hídrica
	Uso da cisterna	

Fonte: Acervo da pesquisa.

Nossa referência à segurança alimentar e nutricional remete, em consonância com Caporal (2011), ao acesso a alimentos para todos e a todo o momento, em quantidade e qualidade suficiente para garantir uma vida saudável e ativa. Ela se revela, por exemplo, na resposta do Professor P5 sobre os estudantes: "[...] eles plantam, eles vendem, mas também se alimentam de produtos com agrotóxico". O professor demonstra consciência do perigo que alimentos contaminados por substâncias nocivas causam à saúde dos(as) estudantes e ao agroecossistema no qual estão inseridos(as).

O trabalho desenvolvido pelo Professor P5 evidencia a possibilidade de se cultivar o campo pensando nas gerações futuras, em específico, quando a plantação de coentro, alface, beterraba e cenoura passa a ser produzida de outra maneira. Ele afirma: "depois do Programa Escola da Terra, como eles participam de alguns momentos, eles mudaram a maneira de trabalhar nas plantações. Eles passaram a usar menos agrotóxico, alguns nem usam". O ensino realizado em torno de discussões como essas na escola do campo contempla o princípio de que o campo não é lugar de poucas letras tampouco sinônimo de produção do agronegócio. A escola do campo se constitui, portanto, em um espaço de produção de conhecimentos em diálogo com as realidades dos povos camponeses.

O trabalho com a cisterna e as águas cinzas foi desenvolvido em sala de aula com o objetivo de enfatizar o estudo sobre o armazenamento e o uso consciente da água. As cisternas representam uma tecnologia social

que contribuem para a preservação da vida de camponeses e camponesas durante longas estiagens e períodos de seca; elas representam uma outra maneira de lidar com as limitações impostas pela seca. O sistema de águas cinzas é uma tecnologia social que permite a reutilização da água contaminada por resíduos (matéria orgânica, óleos e gorduras), após passar por filtragem, para a irrigação do campo. Ele evita, também, a contaminação do solo e da água que são receptores diretos de tais resíduos.

Como revela as respostas do Professor P8, a segurança hídrica é trabalhada a partir da discussão sobre a distribuição e o uso da água na comunidade:

> ***Professor P8***: Aqui tem muita água, só é mal distribuída. Ele viu que tinha gente com muito terreno, muito olho d´água, com muita cisterna e tinha gente com um espaço pequeno que não tinha quase nada. Só que a gente tem muita água. A gente tem armazenado mais de 100 mil litros, pelas contas que a gente fez, mas era mal distribuída.

Esta resposta indica que a discussão sobre a Agroecologia vai além de conteúdos específicos, na medida em que requer, nas palavras de Ribeiro et al (2017), uma análise de questões ambientais, políticas, sociais e culturais da comunidade. Pela fala do Professor P8, uma interpretação possível é que a presença de uma parcela da população que tem disponível apenas uma pequena área de terra, termina por não ter água no estabelecimento ou condições de melhor gerenciamento do recurso. Se assim for, a distribuição da terra acaba por também impactar na distribuição da água.

As discussões sobre as tecnologias sociais denotam a possibilidade de produzir no campo com base nas diferentes realidades sociais e territoriais, como se pode notar nos extratos das respostas que seguem:

> ***Professor P7:*** a gente que trabalha no campo sempre tem essa necessidade de tá levando a Agroecologia, todas as questões da natureza.
>
> ***Professor P8:*** eu aprendi que os alunos têm muito para apresentar, a comunidade é deles. Eles conhecem mais da comunidade do que eu.

Essas falas mostram que a construção de relações orgânicas entre as escolas do campo, as realidades dos(as) estudantes e os processos de produção agrícola, com base agroecológica, requerem a vivência de práticas

educativas que contemplem esta tríade. Como acentua Caldart (2016), a construção de tais relações está vinculada à vida e contribui no combate ao agronegócio e à lógica social destrutiva de que ele é parte integrante.

Para trabalhar as tecnologias os(as) professores(as) utilizavam recursos didáticos e paradidáticos como: texto informativo, aula de campo, kit multimídia, confecção de cartazes, pesquisa, livro didático, livro paradidático, música, vídeo, teatro e roda de conversa. Quanto ao uso do livro didático, destacamos trechos das respostas de três professores(as):

> ***Professor P5***: não utiliza direto. Eu trago outros planejamentos além do livro didático, mas utilizo. Principalmente por ele ser, não como deveria ser pouco direcionado para a Educação do Campo.
>
> ***Professor P7***: a partir do livro didático eu seleciono primeiro os conteúdos que podem ser trabalhados e levo não só o livro.
>
> ***Professor P8***: o livro oferecido para trabalhar em sala de aula é a Coleção Novo Girassol. São livros muito bons. É porque eu não me atento tanto nele, pois tenho muitas séries. Tem coisa que acho nele, tem coisa que acho impresso e bonitinha.

Essas respostas mostram que o livro didático era um recurso pouco utilizado para ensinar na perspectiva da Agroecologia e, quando utilizado, não era o único recurso. Para o Professor P5, o livro disponível pouco comtemplava a Educação do Campo. O trabalho em escolas multisseriadas também está entre os argumentos dos(as) professores(as). A citação à coleção ***Novo Girassol*** se justifica porque, à época, era adotada pelas escolas nas quais atuavam. Cabe destacar que essa coleção integrou os dois guias produzidos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo (BRASIL, 2012, 2015). As pesquisas de Souza e Lima (2016, 2017) foram voltadas a compreensão de como a Agroecologia estava abordada na referida coleção. Os resultados das pesquisas evidenciaram a quase ausência de saberes agroecológicos nos livros didáticos. Quando presentes servem apenas como contexto para trabalhar os conteúdos matemáticos e das ciências da natureza, por exemplo, e tais saberes não são problematizados, ficando, portanto, a cargo do(a) professor(a).

A aula de campo é citada por Professor P5 como espaço de aprendizado prático e teórico sobre a Agroecologia quando ele destaca a visita aos plantios próximos da escola, e em seguida, discute com os(as) estudantes os aspectos positivos que observam e outros que para eles(as)

devem ser melhorados. O Campo como espaço de aula também é citado pelo Professor P8:

> ***Professor P8:*** A gente percebeu também, em outro levantamento que fizemos, onde eles descartavam o lixo, se eles queimavam ou deixavam lá, pela contaminação do solo. E como era feito, se era sempre no mesmo espaço. Aí eles disseram: minha mãe geralmente queima em cima de pedra, porque não queima no solo. Se for vidro a gente dar um jeito de deixar lá viradinho para colocar água. Aí eles falaram do pneu, que muitos têm pneus, e o pneu é usado para reforçar as raízes das arvorezinhas que estão nascendo. Outros fazem balanço.

O trabalho desenvolvido por P5 e P8 nos remete à discussão trazida por Caldart (2016) sobre a lógica da produção de base agroecológica e da relevância de ser discutir nas escolas os conceitos de sustentabilidade, descarte e reutilização do lixo como meios de reduzir o uso de insumo externo.

Quanto às áreas do conhecimento trabalhadas em diálogo com a Agroecologia, os resultados obtidos foram os seguintes:

- ***Professor P5***: Língua Portuguesa, Ciências da Natureza, História e Geografia;
- ***Professor P7: Língua Portuguesa, Ciências da Natureza, História, Geografia e Matemática;***
- ***Professor P8***: Ciências da Natureza, Geografia e Matemática.

O Professor P8 justificou sua escolha da seguinte maneira:

> ***Professor P8:*** [...] com matemática, no sentido de levantamento de dados, no sentido de quando a gente trabalhou para ver a questão da quantidade de água que tinha na comunidade.

Respostas como estas dão indícios de que as áreas do conhecimento trabalhadas na escola podem contribuir para a discussão e a compreensão de conceitos agroecológicos. De fato, o trabalho com a Agroecologia por meio da articulação das diversas áreas do conhecimento com os saberes populares permite ver o campo enquanto local de diversidade, trabalho, produção e vida. Para Altieri (2004), a abordagem agroecológica é mais sensível às complexidades dos sistemas agrícolas locais. Nela, os critérios de desempenho incluem não só uma produção crescente, mas também

propriedades como sustentabilidade, segurança alimentar, estabilidade biológica, conservação de recursos e equidade.

Os resultados da pesquisa revelam, por um lado, a facilidade de trabalhar a Agroecologia por possibilitar um diálogo com a realidade dos(as) estudantes e com as áreas do conhecimento escolares. Por outro, colocam em evidência algumas dificuldades como as apontadas pelos seguintes professores(as):

> ***Professor 5:*** a resistência da comunidade para o estudo sobre a Agroecologia; pois lá tem um uso intensivo de agrotóxico;
>
> ***Professor 8:*** [...] no sentido de coisas que quero fazer e não tem material. E eu vejo dificuldade também no descaso em relação a comunidade. Você deixar algo produzido ali e quando você chegar pode ser que não esteja mais do mesmo jeito.

As respostas dos(as) professores(as) indicam que a relação entre escolas do campo e Agroecologia é viável. Contudo, não se configura em uma tarefa simples, pois requer, de acordo com Silva e Miranda (2015), a ruptura com paradigmas tradicionais que afirmem o protagonismo das famílias agricultoras como produtoras de conhecimentos e pesquisadoras de suas próprias experiências. Em um espaço de formação pautado na produção e discussão do conhecimento agroecológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas análises mostram que a Agroecologia era trabalhada nas escolas do campo, por ocasião da realização da pesquisa, no campo de investigação. O ensino se ancorava em conceitos como segurança hídrica e a segurança alimentar e nutricional e, assim, o ensino da Agroecologia era desenvolvido a partir de uma abordagem que permitiu a integração entre as diversas áreas do conhecimento e os saberes dos(as) estudantes sobre a terra e as atividades produtivas camponesas desenvolvidas em suas comunidades.

O trabalho realizado pelos(as) professores(as) participantes aponta para a possibilidade de se vivenciar um ensino que favoreça o resgate e a valorização dos saberes populares e das realidades para a produção de novos conhecimentos. Um ensino que reconhece o campo como lugar de produção de uma agricultura sustentável, de base agroecológica. Ao mesmo tempo, os resultados da pesquisa indicam que o caminho para

a materialização do ensino da Agroecologia nas escolas do campo está entrelaçado às ações de formação de professores e aos recursos disponíveis para o ensino. De fato, a relevância da formação continuada no Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para o trabalho realizado nas escolas ficou explícita nas respostas dos(as) professores(as)

Ressaltamos, contudo, que o Trabalho de Conclusão de Curso de graduação se baseou, tão somente, nas respostas dos(as) professores(as) participantes da pesquisa. Desse modo, abre portas que consideramos importantes para a realização de estudos que contemplem a observação das aulas para melhor compreender o trabalho realizado pelos(as) professores(as) sobre a Agroecologia nas escolas do campo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. V. A. Uma Proposta Diferenciada de Formação de Extensionistas Rurais: A Experiência do 1° Curso de Aperfeiçoamento por Alternância em Agroecologia para Técnicos Agropecuários de Nível Médio da Região Amazônica. **Revista Brasileira de Agroecologia**, [*S. l.*], v. 4, n. 2, dec. 2010. Disponível em: http://revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/rbagroecologia/article/view/9149. Acesso em: 07 out. 2021.

ALTIERI, M. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. *In:* ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. 3. ed. Petrópolis, 2005.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD Campo 2016. Brasília: SECADI/MEC, 2015.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD Campo 2013. Brasília: SECADI/MEC, 2012.

CALDART, R. S. **Escolas do Campo e Agroecologia:** uma agenda de trabalho com a vida e pela vida! Porto Alegre: [*s.n.*], 2016. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/301416870/Escolas-Do-Campo-e-Agroecologia-Roseli-Fev16-1#scribd. Acesso em: 09 out. 2021.

CALDART, R. S. *et al* (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAPORAL, F. R. Em defesa de um plano nacional de transição agroecológica: compromisso com as atuais e nosso legado para as futuras gerações. *In*: CAPORAL, F. R.; AZEVEDO, E. O. (Orgs). **Princípios e Perspectivas da Agroecologia.** Paraná: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná- Educação a Distância. 2011. p. 45-80.

DAGNINO, R.; BRANDÃO, F. C.; NOVAES, H. T. Sobre o Marco Analítico-conceitual da Tecnologia Social. *In*: LASSANCE JR, A. E. **Tecnologia Social:** uma estratégia para o desenvolvimento. Rio de Janeiro – RJ: Fundação Banco do Brasil: 2004.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. *In:* SANTOS, C. A. (Org) *et al.* **Educação do Campo:** campo - políticas públicas – educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008, p. 39-66.

GLIESSMAN, S. R. *et al.* Agroecología: promoviendo una transición hacia la sostenibilidad. **Revista Científica e Técnica de Ecologia e Meio Ambiente.** [*S. l*], v. 16, n. 1, jan. 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, I. M.S. A Escola da Terra em Pernambuco: formação continuada de professores(as) do campo. In: HAGE, S. A. M.; SILVA, H. S. A.; ARAÚJO. M. N. C.; FONSECA, J. D. (Org.). **Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018, p. 229-242.

MENDES, R. **A permacultura aplicada na agricultura familiar**. Caruaru-PE: Permacultura Pedagógica, 2012.

OLIVEIRA; L. M. T; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R. S. *et al* (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 65-73.

PRIMAVESI, A. **Manual do solo vivo**: solo sadio, planta sadia, ser humano sadio. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

RIBEIRO, D. J. et al. **Agroecologia na educação básica**: questões propositivas de conteúdo e metodologia. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SILVA, L. H. S.; MIRANDA, É. L. Educação do Campo e Agroecologia: diálogos em construção. *In:* Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]**.** Florianópolis: ANPED. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt03-4650.pdf Acesso em: 09 out. 2021.

SOUZA, M. H. R.; LIMA, I. M. S**.** A Agroecologia nos Livros Didáticos destinados às Escolas do Campo: um olhar para as atividades de Matemática e de Ciências da Natureza. *In:* XXIV CONIC - Congresso de Iniciação Científica, 2016, Recife - PE. A**nais do XXIV CONIC - Congresso de Iniciação Científica**. Recife - PE: PROPESQ/UFPE, 2016. p. 1-4.

SOUZA, M. H. R.; LIMA, I. M. S. A noção de Segurança Energética nos Livros Didáticos para as Escolas do Campo. *In:* 1ª Semana de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura: a formação em diálogo, 2017, Recife - PE. **Anais da 1ª Semana de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura: a formação em diálogo.** Recife - PE: PROPESQ/UFPE, 2017. p. 1-4.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 23. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CAMPESINOS NA LUTA POR UMA ESCOLA DO CAMPO

ISAIAS DA SILVA
Mestre pelo Curso de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE/CAA, isaiassilva-@hotmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo apresenta uma interlocução entre os Movimentos Sociais Campesinos e Escola do Campo, evidenciando a desobediência epistêmica dos povos do campo no cenário das políticas públicas, tencionando as heranças coloniais que foram/são impostas aos povos campesinos e seus territórios. Assim, essa pesquisa objetiva compreender a(as) concepção(ões) de Escola do Campo presentes nos Dispositivos Legais da Educação do Campo. Metodologicamente este estudo centra-se em uma pesquisa documental, tomando como fonte de análise os dispositivos legais da Educação do Campo que tratam sobre Escola do Campo. Fizemos uso da Análise de Conteúdo, via Análise Temática. As análises evidenciam que os Dispositivos Legais concebem a Escola do Campo enquanto espaço-tempo que desobedece a lógica colonial apresentando as seguintes concepções: Escola do Campo específica e diferenciada, Escola do Campo na perspectiva da multisseriação, e Escola do Campo espaço-tempo de direito frente ao fechamento.

Palavras-chave: Movimentos Sociais Campesinos; Escola do Campo; Dispositivos Legais; Estudos Pós-Coloniais; Desobediência Epistêmica.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo constitui-se através de estudos que foram realizadas no contexto do mestrado em Educação Contemporânea, sobre Educação do Campo, no que se refere às lutas e resistências dos Movimentos Sociais Campesinos por uma escola do campo específica e diferenciada. Uma instituição que se seja sentida-pensada-vivida nos seus territórios e construída com/pelos povos do campo. Essa é uma demanda dos movimentos no cenário das políticas públicas ao reivindicarem o direito de se dizerem e protagonizarem suas histórias. As Políticas Públicas se constituem mediante as demandas de cada coletividade que se articulam e através das demandas que lhe surgem passam a reivindicar atenção pública, visando solucionar os problemas e/ou necessidade da comunidade. A Escola do Campo socialmente referenciada em seus territórios é uma pauta de reivindicações, protagonizadas pelos Movimentos Sociais Campesinos que reconhecem a importância da construção de uma escola específica e diferenciada, com as marcas identitárias de seus sujeitos.

Assim, partimos do seguinte questionamento: qual(is) a(as) concepção(ões) de Escola do Campo presentes nos Dispositivos Legais da Educação do Campo? Como objetivo geral, temos: compreender a(as) concepção(ões) de Escola do Campo presentes nos Dispositivos Legais da Educação do Campo; e como objetivos específicos: a) identificar e caracterizar a(as) concepção(ões) de Escola do Campo presentes nos Dispositivos Legais da Educação do Campo, e b) analisar a(as) concepção(ões) de Escola do Campo presentes nos Dispositivos Legais da Educação do Campo.

Teórico-metodologicamente aproximamo-nos dos Estudos Pós-Coloniais (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008; WASLH, 2008) por nos possibilitarem refletir sobre as heranças coloniais impostas pela lógica moderna/colonial/capitalista/patriarcal/urbanocêntrica. Esses Estudos emergem dos processos de desobediência epistêmica dos povos que foram/são classificados e hierarquizados como inferiores, e que reivindicam sócio-politicamente o seu reconhecimento como sujeitos de direito e produtores de epistemes válidas.

No contexto de tensões e lutas, os sujeitos e os territórios campesinos vão conquistando sua visibilidade e a oportunidade de se dizer, desobedecendo à perspectiva urbanocêntrica que toma a cidade como referência e passa a ditar o modelo de território, de sujeito e de saber válido. Consideramos que os Movimentos Sociais Campesinos no

"decorrer da construção das práticas e do ideário da Educação do Campo, esse movimento conquista importantes marcos legais que contribuem para o fortalecimento das lutas pela democratização do direito à educação dos sujeitos camponeses" (MOLINA, 2012, p. 451).

A Educação do Campo é construída compreendendo o território campesino enquanto um espaço-tempo material e imaterial epistêmico (FERNANDES, 2004), rompendo a cosmovisão construída sobre esse território, como inferior, atrasado, sem epistemologias válidas. Concepções essas forjadas pela herança colonial, compreendida como tudo que herdamos do processo de colonização e colonialismo. Os Movimentos Sociais Campesinos passam a se organizarem buscando desobedecer à lógica imposta pela herança colonial e coletivamente vão resistindo as formas de exploração, dominação e opressão. Uma das formas de resistência é a conquista no cenário das políticas públicas, de dispositivos legais que garantam o direito dos povos do campo a terem uma escola que reconheçam suas diferenças. A construção de uma Educação do/no Campo em que os seus sujeitos sejam protagonistas de suas histórias, fomenta a ideia de uma escola que considera "os processos de reprodução social dos sujeitos do campo e que se coloquem junto às comunidades rurais em seus processos de luta e resistência para permanência na terra" (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 28). As reflexões sobre a(as) concepção(ões) de Escola do Campo, presente nos dispositivos legais da Escolas do Campo nos instigam a termos olhares outros para os povos e seus territórios, considerando-os enquanto sujeitos de direito civis e epistêmicos.

Este trabalho encontra-se organizado em três seções: a) Educação do Campo e Desobediência dos Movimentos Sociais Campesinos: reflexões Pós-Coloniais; b) Percurso Metodológico: o caminho se faz caminhando; c) Concepções de Escola do Campo presentes nos Dispositivos Legais: conquistas frutos da Desobediência Epistêmica dos Movimentos Sociais Campesinos; d) Considerações Finais: o início de perspectivas outras.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESOBEDIÊNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CAMPESINOS: REFLEXÕES PÓS-COLONIAIS

Nesta seção, refletimos sobre Educação do Campo e o protagonismo dos Movimentos Sociais Campesinos que consolidam suas ações na busca por processos educacionais que reconheçam suas especificidades, no cenário das políticas públicas em prol uma escola campesina centrada

em sua realidade. Essa discussão é alicerçada nos Estudos Pós-Coloniais, através dos conceitos de Colonialização/Colonialismo, Racialização, Racionalização, Colonialidade e seus eixos: Poder, Saber, Ser e Natureza, Desobediência Epistêmica, Política de Identidade, Identidade em Política e Decolonialidade (QUIJANO, 2005, 2007; MIGNOLO, 2008; WALSH, 2008).

Os Estudos Pós-Coloniais nascem e se fortalecem mediante as lutas dos Movimentos Sociais da América Latina, formados em especial pelos Indígenas, Negros, Feministas e Campesinos, que foram/são subalternizados pelo processo do Colonialismo e da Colonialidade. Estes Estudos nos possibilitam questionar os processos de silenciamentos e negação dos povos e territórios por meio da lógica da Modernidade/Colonialidade. Afiliamo-nos a essa perspectiva que possibilita aos povos subjugados se dizerem, rompendo a visão eurocêntrica, pois nos possibilitam reflexões outras sobre/com a realidade.

A Abya Yala foi colonizada e invadida tendo como base os processos Racialização e a Racionalização. Essa lógica colonial constrói e implementa uma nova ordem de poder configurada entre o dominante-dominado, onde os povos superiores e produtores das epistemologias válidas (O europeu), e os povos inferiores, incapazes de produzir saberes (O não europeu) constituem a sociedade moderna/colonial. Nesse sentido a "América se constituyó como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo y por eso, como la primera id-entidad de la modernidad" (MIGNOLO, 2005, p. 107).

O processo de Racialização se forja na construção da ideia de raça, como construção mental e social. Pautado em elementos biológicos se constrói o novo padrão mundial de poder, que se institui o modelo de sujeito superior, apresentando as seguintes características; homem, heterossexual, europeu, branco, cristão e urbano. Todos os demais sujeitos que não atendam esses elementos são hierarquizados e classificados como sujeitos inferiores (QUIJANO, 2005). Nessa lógica, os povos localizados nos territórios campesinos são considerados inferiores, por não pertencerem ao território urbano, lócus do avanço, do desenvolvimento, e da ascensão social.

O processo de Racionalização caminha nessa mesma perspectiva, objetivando consolidar o novo padrão de poder, passando a determinar uma única epistemologia válida. Os povos europeus, nessa direção, passam a serem os únicos detentores e legitimadores dos conhecimentos. No contexto da Racionalização, foram-se instituindo os territórios e

sujeitos, produtores de conhecimentos e dentro desta mesma orientação, "también, ya formalmente, naturalizadas las experiencias, identidades y relaciones históricas de la colonialidad y de la distribución geocultural del poder capitalista mundial" (QUIJANO, 2007, p. 343).

O território campesino e seus sujeitos não são considerados como referências, nem sujeitos produtores de epistemologias válidas e quando estes chegam a ter acesso à escola, se deparam com uma realidade que destoa da sua, por ter como matriz de referência à cultura urbana, que na lógica colonial, denominam-se superiores. Nessa direção, faz-se necessário considerarmos que o Colonialismo, cunhado nos pilares da Racialização e da Racionalização deixam suas heranças mesmo depois que as colônias ficaram independentes.

A lógica moderna/colonial é ressignificada e passa a se manifestar através da Colonialidade à medida que continua hierarquizando, subalternizando, ditando os valores tidos como únicos/ verdadeiros (europeu) e negando os demais povos, saberes e territórios. As formas de manipulação, controle, subordinação e negação se sustentam em nome da modernidade. A Colonialidade "se funda en la imposición de uma clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetas, de la existencia social cotidiana y a escala societal" (QUIJANO, 2005, p. 342).

Dessa maneira, a herança do Colonialismo permanecida através da Colonialidade vai se configurando enquanto um processo de exploração e dominação que penetra na estrutura social na dimensão material e imaterial, quando dita lugares e papéis que os sujeitos irão ocupar e na dimensão subjetiva ao legitimar comportamentos e epistemologias válidos. Essa herança vai se manifestando e materializando em pelo menos em três eixos: Colonialidade do Poder, Colonialidade do Saber, Colonialidade do Ser (QUIJANO, 2005) e a Colonialidade da Natureza (WALSH, 2008).

Segundo Quijano (2005, p. 124), a Colonialidade do Poder estrutura-se "na imposição da idéia de raça como instrumento de dominação foi sempre um fator limitante destes processos de construção do Estado-nação baseados no modelo eurocêntrico, seja em menor medida como no caso estadunidense ou de modo decisivo como na América Latina". A Colonialidade do Poder busca hierarquizar de forma racial os povos entre inferiores e superiores, impondo os povos-territórios do campo a não-lugar/ não-sujeito.

Atrelado a esta hierarquização, que classifica os sujeitos superiores e inferiores, a Colonialidade do Saber manifesta-se legitimando uma razão hegemônica, única e eurocêntrica de se produzir e difundir conhecimento. Nessa lógica colonial é instituída uma relação assimétrica entre os saberes do território campesino, considerando como inválido não-saber, frente aos saberes produzidos no território urbano tidos como válido e de referência. A Escola do Campo nessa perspectiva é compreendida como o não-lugar, sem identidade e que se faz necessário tomar as escolas localizadas no território urbano, como modelo a ser seguido.

Na relação entre a Colonialidade do Poder e do Saber, constitui-se a do Ser, com a internalização da subalternidade do não europeu/superior/colonizador. Nessa vertente, "la colonialidad del ser apunta hacia el «exceso ontológico» que ocurre cuando seres particulares imponen sobre otros y, más allá de esto, la efectividad potencial o actual de los discursos con los cuales el otro responde a la supresión como un resultado del Encuentro" (ESCOBAR, 2003, p. 62). Esta dimensão consolida a condição dos povos campesinos como sujeitos inferiores, não epistêmicos, o não -urbano, a não-referência para pensar uma escola.

A Colonialidade da Natureza coloca em evidencia a relação de exploração entre o homem e a natureza, essa lógica é centrada na concepção mercantil, contribuindo para o desenvolvimento do território do agronegócio. Em nome do desenvolvimento e da modernidade a Natureza é silenciada e compreendida como moeda de troca passiva a negociação. Segundo Walsh (2008, p. 138), a colonialidade da natureza "encuentra su base en la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico -espiritual-social [...]".

A inferiorização e mercantilização da Natureza desconsideram a dimensão ancestral, espiritual, religiosa, cultural e identitária dos povos do campo para com a terra. Na direção da Colonialidade da Natureza a relação de pertencimento dos campesinos com a terra não se enquadra nos padrões coloniais capitalistas. Desta forma, a Natureza é violada constantemente, e através da lógica colonial é coisificada, justificando-se a sua exploração.

No tocante as forças que contrariam as heranças coloniais, manifestadas pela Colonialidade, considerarmos que os povos subalternizados, a exemplo, dos povos que foram/são silenciados, como os povos do campo, lutam e resistem a esse processo de controle e dominação, compreendida aqui como Decolonialidade. Mignolo (2008, p. 304), ao refletir sobre opções descoloniais, nos possibilita compreender que "descolonial

significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, elege um exterior a fim de assegurar sua interioridade".

O território de discuta forjada na relação de dominado-dominador imposta pela Colonialidade, passa a ser questionada e coloca em evidência a necessidade de considerar territórios, sujeitos e saberes outros que foram sonegados e invalidados pela cultura eurocêntrica, moderna, colonial e urbanocêntrica. Nesse sentido, constitui-se a opção descolonial que é uma ação contraria aos processos de opressão/colonialidade. Os Movimentos Sociais Campesinos constituem-se em quanto uma força impulsionadora desse processo decolonial quando, por exemplo, reconhece a Educação do e no Campo como um território de pertencimento e reivindicam por uma escola do campo referenciada em seus sujeitos. Nessa direção, considera-se que os povos do campo protagonizam lutas por "políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo" (CALDART, 2012, p. 259).

As lutas protagonizadas pelos povos do campo na busca do lócus de enunciação na conquista de direitos no cenário das Políticas Públicas constituem-se enquanto uma desobediência epistêmica a lógica colonial. Compreendemos que "toda mudança de descolonização política (não-racistas, não heterossexualmente patriarcal) deve suscitar uma desobediência política e epistêmica" (MIGNOLO, 2008, p. 287). Esse processo desafia as estruturas eurocêntricas de produção e validação de epistemologias.

É nesse contexto de tensões que se constituem e residem conflitivamente as diferenças entre Política de Identidade e Identidade em Política (MIGNOLO, 2008). Na Política de Identidade existe a valorização de identidades culturais e a criação de políticas que reforcem essas identidades, no entanto funciona na perspectiva de homogeneizar lutas e identidades. Mignolo (2008, p. 289) considera que "a política de identidade se baseia na suposição de que as identidades são aspectos essenciais dos indivíduos, que podem levar à intolerância, e de que nas políticas identitárias posições fundamentalistas são sempre um perigo".

No que tange aos povos do campo, a Política de Identidade homogeneiza as identidades dos povos e dos territórios campesinos. Nesse sentido, criam-se políticas de identidade que naturalizam essa ideia, silenciando as diferenças que constituem os diversos povos. Desse modo, não se justifica a importância de pensar em Escolas do Campo que sejam

específicas e diferenciadas, pois nessa lógica os povos do campo são únicos.

Já na Identidade em Política que se constitui enquanto uma opção decolonial, se distancia da lógica que alicerça a Política de Identidade, pois se constrói a Identidade em Política à medida que se rompe com a ideia de política neutra e se avança no sentido de política plural. Mignolo (2008, p. 289) elucida que "identidade em política é relevante não somente porque a política de identidade permeia,[...] mas porque o controle da política de identidade reside, principalmente, na construção de uma identidade que não se parece como tal, mas como a aparência "natural" do mundo".

Os Movimentos Sociais Campesinos advogam por Políticas Públicas que reconheçam e sejam elaboradas com sua participação, tendo como referências suas marcas e diferenças identitárias e culturais. Compreendemos que a escola é um espaço-tempo em que pode contribuir no processo de formação crítico-refletivo e emancipatório, à medida que planeja e desenvolvem suas práticas com a participação dos próprios povos do campo.

3. PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO

Esta pesquisa que objetiva compreender a(as) concepção(ões) de Escola do Campo presentes nos Dispositivos Legais da Educação do Campo, configura-se enquanto uma Pesquisa Documental. Oliveira (2014, p. 69) considera que a Pesquisa Documental é bastante semelhante à Pesquisa Bibliográfica, no entanto, pontua que "documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação". Assim, consideramos que os Dispositivos Legais da Educação são materiais passivos a análise, pois não passaram por nenhum tratamento científico.

No que se refere às fontes documentais dessa pesquisa, mapeamos os Dispositivos Legais que normatizam a Educação do Campo a nível nacional, apresentados na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1: Dispositivos Legais da Política Nacional para Educação do Campo de 1996 a 2014

Legislação referente à Educação do Campo	Assunto
LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
PARECER CNE/CEB Nº 36 DE 4 DE 12 DE 2001	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001.	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
PARECER CNE/CEB N°: 21/2002	Solicita análise da possibilidade de reconhecimento nacional das Casas Familiares Rurais
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
PARECER CNE/CEB Nº: 1/2006	Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)
PARECER CNE/CEB Nº 23, DE 12 DE SETEMBRO DE 2007	Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
PARECER CNE/CEB Nº 3, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2008	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
RESOLUÇÃO CEE/PE N°2 DE 31 DE MARÇO 2009	Institui diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica e suas Modalidades de Ensino nas Escolas do Campo que integram o Sistema de Educação do Estado de Pernambuco.
RESOLUÇÃO CEE-PE/ CEB Nº 2, DE 28 DE MAIO DE 2009	Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.
DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
PARECER CNE/CEB Nº 7, DE ABRIL DE 2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
LEI Nº 12.960, DE 27 DE MARÇO DE 2014	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Fonte: Dados obtidos no site: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 11 de agosto 2021.

Para tratar os dados utilizaremos a Análise de Conteúdo, via Análise Temática (BARDIN, 2011; VALA, 1999) por nos possibilitar acessar os núcleos de sentidos que constituem o nosso objeto. Nessa direção, compreendemos que

> A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2011, p. 37).

Adotamos a técnica de Análise de Conteúdo por possibilitar que o(a) pesquisador(a) possa realizar inferências aos dados coletados, considerando a base teórica que esta alicerçada. A pesquisa configura-se enquanto um espaço-tempo de reflexões acerca dos documentos, que por sim mesmo, apresentam comunicações e são produzidos em um espaço-tempo histórico e socialmente referenciados. Segundo Vala (1999, p. 104), "o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como resultado de uma rede complexa de condições de produção" a análise nessa direção considera as condições que as comunicações foram elaboradas e como foram analisadas.

Evidenciamos que a Análise do Conteúdo, via Análise Temática, segundo Bardin (2011), ocorre em três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento e inferências. A pré-análise se materializa por meio da seleção do material de investigação e da retomada dos objetivos e dos pressupostos iniciais da pesquisa. Nessa pesquisa temos como materiais os Dispositivos Legais da Educação do Campo. A exploração do material corresponde a codificação dos dados, transformando os dados brutos em núcleos de compreensão para deles inferirmos significados.

O tratamento e inferências se referem à construção de uma rede de sentidos e de significados em torno da temática em questão através de uma perspectiva teórica, considerando os contextos que os dados foram produzidos. Nessa pesquisa, o tratamento e inferências ocorreram com base na abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-coloniais, levando em consideração o contexto que os Dispositivos Legais da Educação do Campo foram produzidos.

4. CONCEPÇÕES DE ESCOLA DO CAMPO PRESENTES NOS DISPOSITIVOS LEGAIS: CONQUISTAS FRUTOS DA DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CAMPESINOS

Nesta seção, evidenciamos os resultados e discussões frutos dessa pesquisa que objetivou especificamente; identificar, caracterizar e analisar a(as) concepção(ões) de Escola do Campo presentes nos Dispositivos Legais. Os referentes marcos normativos que fazem menção à Educação do Campo são frutos de lutas dos Movimentos Sociais do Campo, há muito tempo. No entanto, ganham destaques apenas a partir da década de 1990, período no qual a Educação do Campo passa a ser pauta nos debates nacionais. Dentre as reivindicações dos povos do campo, está à militância de uma Educação Escolar do Campo específica e diferenciada sentida-pensada-vivida curricularmente pelos os sujeitos dos campesinos em seus respectivos territórios.

No cenário de tensão que constitui a consolidação de um sistema nacional de educação, a Educação do Campo passa a configurar uma luta que reconhece as diferenças territoriais, culturais, políticas, identitárias, educacionais dentre outras que formam as comunidades campesinas. Em consonância com a heterogeneidade da sociedade como um todo, a Educação do Campo com a participação ativa dos povos do campo.

As políticas públicas reivindicadas pelos povos do campo representam os processos de desobediências, frente à lógica que homogeneízam as diferenças, à medida que passam a participar das tomadas de decisões. Neste cenário, advogar que a escola do campo e suas especificidades estejam presentes na legislação é, sobretudo evidenciar o protagonismo dos que Movimentos Sociais Campesinos na busca de direitos.

Desse modo, destacamos que os seguintes marcos normativos fazem menção a escola do campo e constituirão o ***Corpus*** Documental a ser analisado neste artigo: LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 (BRASIL, 1996);PARECER CNE/CEB Nº 36 DE 4 DE 12 DE 2001 (BRASIL, 2001); RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002 (BRASIL, 2002); PARECER CNE/CEB Nº 23, DE 12 DE SETEMBRO DE 2007 (BRASIL, 2007); RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008 (BRASIL, 2008); RESOLUÇÃO CEE/PE N°2 DE 31 DE MARÇO 2009 (BRASIL, 2009); PARECER CNE/CEB Nº

7, DE ABRIL DE 2010 (BRASIL, 2010a); RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010 (BRASIL, 2010b); DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010 (BRASIL, 2010c); LEI Nº 12.960, DE 27 DE MARÇO DE 2014 (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, identificamos e caracterizamos que a Educação e Escola do Campo nesses Dispositivos Legais assumem as seguintes concepções: a**) Escola do Campo específica e diferenciada**, b) **Escola do Campo na perspectiva da multisseriação**; e c) **Escola do Campo espaço-tempo de direito frente ao fechamento.**

A concepção de **"Escola do Campo específica e diferenciada"** é forjada considerando os elementos materiais e imateriais de cada realidade social, cultural e geográfica etc, que constituem os territórios campesinos em suas singularidades. A Lei nº 9.394/96-LDB apresenta especificamente no caput do Artigo 28, questões voltadas à oferta da educação básica para o território rural. Essa legislação evidencia que caberá aos sistemas de ensino organizar e planejar um currículo que respeite as diferenças e especificidades dos povos do campo. Frente à incumbência dos sistemas de ensino está a "organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas" (BRASIL, 1996, p.11). Desse modo, passa a alertar a importância de pensar a Escola do Campo considerando suas características.

Nessa mesma direção, o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 é provocado pelo 28 artigo da LDB e propõe as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. As propostas pedagógicas das escolas do campo, nesse documento legal, "contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia" (BRASIL, 2001, p. 23). O presente Parecer evidencia que o projeto institucional das escolas do campo é constituído pelas relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade, por meio de uma gestão democrática. A desobediência epistêmica realizada pelos Movimentos Sociais Campesinos se acentua e ganha legitimidade à medida que os povos do campo passam a participar das tomadas de decisões, na elaboração das legislações que vão reger suas ações enquanto coletivos.

Mediante o parecer CNE/CEB nº36/2001 é elaborada a Resolução CNE/CEB nº1/2002 que passa a instituir Diretrizes Operacionais para

a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse marco normativo passa a considerar que

> a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 1).

A escola do campo traz em suas marcas identitárias as inter-relações forjadas pelos os sujeitos que lutam e resistem no cenário da Educação do Campo, buscando o direito de protagonizar suas experiências. Dessa forma, evidenciamos que "a educação do povo é bem maior do que a escola, mas a escola pode e deve ser um lugar muito importante de formação humana. [...] quem faz a escola do campo são os próprios sujeitos do campo, organizados e em movimento [...]" (CALDART, 2002, p. 91). Nestas legislações é reivindicado a Escola do Campo no contexto de uma Identidade em Política, onde os povos do campo tenham suas marcas culturais, identitárias referenciadas. Desse modo, "a identidade em política, em suma, é a única maneira de pensar descolonialmente (o que significa pensar politicamente em termos e projetos de descolonização)" (MIGNOLO, 2008, p.290).

No contexto da Resolução nº 2/2008 o "apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo" (BRASIL, 2008, p. 2) é evidenciado como o indispensável oferecido pela Educação do Campo. Essa Resolução que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, nos possibilita considerar que "a Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais" (CALDART, 2004, p.23). A reivindicação por Educação Básica do Campo vai se configurando enquanto uma opção decolonial (MIGNOLO, 2008), à medida que vai confrontando os processos de negação do direito à escola e advogando propostas curriculares em que os saberes dos povos campesinos sejam evidenciados.

O Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução nº 4/2010 que tratam das Diretrizes Nacionais Gerais para Educação Básica, reforçando a identidade da escola do campo referenciada nas peculiaridades dos povos e de seus saberes próprios (BRASIL, 2010a). Nessa direção, as legislações exigem que

> Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (BRASIL, 2010b, p.12).

A Educação Básica do Campo vai ganhando espaço no cenário das políticas públicas, buscando repensar os processos pedagógicos que constituem a escola como um espaço-tempo de formação crítica-reflexiva. Tal compreensão é reafirmada pelo Decreto nº 7.352/2010, dispõe dos princípios da Educação do Campo que dentre eles está à importância da escola que tem como marcas identitárias, projetos pedagógicos "com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas" (BRASIL, 2010c, p. 2).

Essa proposta de escola é resultado das lutas e resistências dos povos do campo que reconhecem que a escola do campo é território que contribui na formação humana dos seus sujeitos respeitando suas especificidades. Os saberes que alicerçam a escola centram-se na perspectiva decolonial, por distanciar-se da Colonialidade do Poder, do Ser e do Saber (QUIJANO, 2005), ao tomar como referencia os povos do campo, seus territórios e as epistemes. A Escola do Campo, nessa direção, é um espaço de disputas e resistência ao reivindicar que suas práticas pedagógicas sejam realizadas considerando as marcas identitárias dos seus sujeitos.

A concepção da **"Escola do Campo na perspectiva da multisseriação"** é compreendida enquanto uma possibilidade organizacional das instituições campesinas considerando suas demandas. Dentre as

legislações aqui evidenciadas, o Parecer CNE/CEB nº23/2007 ao tratar sobre o planejamento das Escolas do Campo, faz referência às organizações dessas instituições, sejam multisseriadas ou não, em que deve ser assegurado aos discentes o direito de acesso. No tocante à questão da multisseriação, esse aporte legal nos instiga a refletir, apresentando a seguida dúvida: "qual é a visão pedagógica que nega às escolas multisseriadas a possibilidade de oferecerem ensino de boa qualidade?" (BRASIL, 2007, p.6). A partir dessa inquietação, advogamos por propostas curriculares outras que sejam pensadas considerando as especificidades da multissérie, como possibilidades de repensar a escola e os processos de ensino e de aprendizagem. Segundo Quijano (2005, p.126), "é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos". Desse modo, à medida que os povos do campo reivindicam que suas escolas reflitam seus valores identitários, buscam se libertar do espelho que toma a cidade como reflexo/modelo a ser seguido.

O projeto institucional das escolas do campo é reforçado na Resolução CEE/PE nº2/2009 referenciado nas diretrizes nacionais para educação básica e a gestão democrática, considerando que a escola necessita viabilizar uma política educacional que respeite a cultura dos povos do campo. O artigo 10 dessa resolução trata sobre as escolas multisseriadas no que tange aos níveis de aprendizagem, determina que

> os níveis de aprendizagem conferidos nas escolas multisseriadas, através do sistema de avaliação, deverão assegurar diretrizes que contribuam para atingir, respeitadas as especificidades da vida das comunidades para atingir padrões de qualidade definidos nacionalmente, respeitadas as especificidades da vida das comunidades (BRASIL, 2009, p.3).

O reconhecimento das especificidades que constituem as escolas multisseriadas, no que concerne aos processos de avaliação, coloca em questão a importância de um projeto político-pedagógico em que a aprendizagem se torna significativa à medida que os povos do campo podem se reconhecer, frente ao que é ensinado e aprendido. Nessa direção, o artigo 11 dessa legislação delega aos sistemas de ensino que elejam princípios de políticas de formação e normatização em que o projeto de escola se constitua político-pedagogicamente atentando

para especificidades das comunidades campesinas. Segundo Hage e Reis (2018, p. 81), a perspectiva da multisseriação "propicia que os professores organizem o currículo de forma mais integrada e flexível, numa perspectiva inter e transdisciplinar, utilizando projetos, temas geradores, complexos temáticos ou outras formas alternativas de organização curricular". A escola é mais que um local para que se ensinar e aprender a ler e a escrever, é um território onde acontecem os processos de descobertas, de socialização, de fortalecimento e ressignificação de valores.

Os Movimentos Sociais do Campo ao lutarem por Identidade em Política para construir suas escolas fomentam o pensamento decolonial que reivindicam por um Estado pluri-nacional. Para Mignolo (2008, p. 300), essa "é uma manifestação particular do maior horizonte de pluri-versalidade e o colapso de qualquer universal abstrato apresentado como bom para a humanidade inteira, sua própria similaridade". É nesse sentido, que destacamos a importância de considerar as especificidades dos povos campesinos para sentir-pensar-viver as escolas do campo.

A concepção de **"Escola do Campo espaço-tempo de direito frente ao fechamento"** é centrada pelo reconhecimento que os (as) estudantes têm o direito de acessarem a escola em suas próprias comunidades**.** Nessa direção, destacamos a importância da Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff, que altera a Lei nº 9394/96-LDB e passa a determinar que

> o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014, p. 1).

Esse dispositivo legal coloca em questão a problemática da política de fechamento das escolas do campo, considerando que esse procedimento não deve ocorrer sem uma análise/estudo específica e diferenciada junto aos sujeitos que constituem essas instituições, de como ocorrerá esse processo e seus impactos. Nas disputas de poder que perpassam os projetos de Educação do Campo, evidenciamos que o fechamento de escolas dos territórios campesinos está envolvido nessa tensão.

O fechamento das escolas do campo representa uma violação de direito dos povos do campo e nega sua condição de ***bem viver*** (WALSH, 2008), de pensar-atuar de forma outra na sociedade a partir de suas identidades. Desse modo, compreendemos que o não fechamento das escolas representa uma porta de acesso para que os povos do campo sigam resistindo e lutando para que seus saberes sejam validados.

Consideramos que "as políticas de estado/governo estão voltadas a atender os interesses de um projeto de campo que interessa ao projeto do capital: agronegócio, e não os interesses de quem tem a terra como um bem voltado à produção do sustento da família (terra de trabalho)" (PERIPOLLI; ZOIA, 2011, p. 194). Os movimentos que resistem aos processos de fechamento das escolas do campo seguem se contrapondo à lógica urbanocêntrica/ colonial/capitalista advogando por espaços escolares referenciados em seus sujeitos. Com base nesses Dispositivos Legais, reiteramos a força política e epistêmica dos Movimentos Sociais Campesinos na conquista de uma Educação do Campo crítica e reflexiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O INÍCIO DE REFLEXÕES OUTRAS

Para finalizar esta discussão que consideramos ser um ponto de partida para realizarmos reflexões outras, nos importa a princípio destacar a luta dos Movimentos Sociais Campesinos, por uma Educação do/no Campo específica e diferenciada. Uma prova dessas lutas é a conquista das Legislações próprias dos/para os povos campesinos, principalmente as que se referem às lutas por escolas construídas por várias mãos e referenciadas em seus sujeitos-territórios.

Pontuamos que diante dos Dispositivos Legais sobre Educação do Campo das 16 (dezesseis) legislações, 10 (dez) fazem menção à Escola do Campo e apontam para uma perspectiva de Escola do Campo sentida-pensada-vivida coletivamente com e pelos povos campesinos. Desse modo, objetivando compreender a(as) concepção(ões) de Escola do Campo, presentes nos Dispositivos Legais da Educação do Campo, identificamos e caracterizamos, as seguintes concepções: a) Escola do Campo específica e diferenciada, b) Escola do Campo na perspectiva da multisseriação; e c) Escola do Campo espaço-tempo de direito frente ao fechamento.

As análises dessas concepções possibilitam-nos evidenciar que a Educação do Campo vem se constituída no cenário das políticas

públicas enquanto espaço-tempo de tensão e discutas por direitos. Os Movimentos Sociais Campesinos seguem desobedecendo epistemicamente à lógica colonial, advogando pela existência de escolas do campo que tenham como referências suas identidades.

Nessa direção, a desobediência à lógica colonial provoca rachaduras nos projetos educacionais que negam e silenciam os povos do campo e suas identidades, e caminha na contramão da Colonialidade do Poder, do Ser e da Natureza, ao se alicerçar nas especificidades que constituem os territórios campesinos e seus sujeitos. Os Dispositivos Legais específicos para a Educação do Campo representam os frutos da opção decolonial dos campesinos, ao que se compreenderem, sujeitos de direito.

A Escola do Campo compreendida como uma opção decolonial, se aproxima de uma perspectiva outra de pensar e viver especificamente, a Educação Escolar do Campo, ao reconhecer a importância de um processo escolar que possibilite os povos do campo terem acesso ao conhecimento e a garantia do direito de uma escolarização que rompa com as amarras coloniais. Diante do exposto até aqui, considerando as conquistas dos Movimentos Sociais Campesinos, torna-se urgente seguirmos nos questionando e reivindicando ações político-pedagógicas que asseguram os direitos adquiridos e a sua continuidade. Essa pesquisa segue nos instigando a refletir sobre as desobediências epistêmicas que os povos do campo realizam para que suas escolas tenham suas marcas identitárias.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2011.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. - Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. 2004, p.10-31.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Rodrigo; CALDART, Roseli. (Org.). **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas.

Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 4), 2002. p.18-25.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp.257-265.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de outro modo. **Revista Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.1: 51-86, enero-diciembre, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete.; MOLINA, Mônica Castagma. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 133-145.

HAGE, Salomão Mufarrej; REIS, Maria Izabel Alves. Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 77-91, jan./abr. 2018.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em Política**. Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, 2008, pp. 287-324.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, Roseli Salete Caldart ***et al.*** (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012, p.451-457.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu (org). Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, abr. n. 85, 2011, p. 1-177.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PERIPOLLI, Odimar João; ZOIA, Alceu. O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **ECS**, Sinop/MT, v.1, n.2, p.188-202, jul./dez. 2011.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala –tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio ambiente**, n° 20, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder. In: LANDER, Edgardo (Org). **A Colonialidade de Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colecion Sur, CLACSO, Ciudad Autônoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon (Org.). **El Giro Decolonial:** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2007.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto, 1999.

WALSH, Catarine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa.** Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER CAMPESINA: UM FENÔMENO (IN)VISÍVEL?

SILUANNA MARIA GOMES DE ARAÚJO
Licenciada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Arcoverde (CESA). Membro do Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento a Violência contra a Mulher (NEGEVCM – AESA). E-mail: silusinha@hotmail.com

SIMONE SALVADOR DE CARVALHO
Professora orientadora. Mestra em Educação Contemporânea pela UFPE. Coordenadora do Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento a Violência contra a Mulher (NEGEVCM – AESA), membro do Grupo Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE - UFPE) e do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC - UFPE). E-mail: simone.salvador@aesa-cesa.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo: Identificar desafios e estratégias que contribuem para o enfrentamento a violência contra a mulher campesina. Na sua elaboração, de caráter exploratório e descritivo, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, utilizando como principais autores(as): Borges, e Lucchesi (2015), Bueno (2018), Gebara (2000), Saffioti (1979 e 2007). Como resultados destacam-se: os aspectos histórico-culturais, geográficos e econômicos que podem fortalecer a violência contra a mulher campesina, uma vez que estes obstáculos constituem um desafio ainda maior que em áreas urbanas, agravado pela inexistência/ineficácia de uma rede de proteção que chegue até elas. Por outro lado, é essencial ressaltar: o protagonismo do Movimento Feminista na luta e conquista de direitos para as mulheres; a importância do Movimento de Mulheres Camponesas do Brasil (MMC Brasil), que, a partir da articulação de mulheres de diferentes movimentos sociais do campo, tem se constituído num importante sujeito coletivo de luta e resistência.

Palavras-chaves: Patriarcado e campo. Movimento Feminista. MMC Brasil.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, em andamento, surge do reconhecimento que a violência contra a mulher é um dos gargalos presentes na atualidade, cujas raízes estão vinculadas a relações históricas desiguais, machistas e patriarcais. Saffioti (2007, p. 56) afirma que esta:

> [...] encontra-se intrinsecamente interligada aos fatores culturais que se estabeleceram ao longo do desenvolvimento da sociedade brasileira e da organização da família, densamente influenciada pelo modelo patriarcal e pela concepção machista, em que mulheres e crianças passam a ser consideradas como propriedades do homem – provedor da família.

Essas relações hierárquicas de poder podem ser ainda mais graves e violentas em espaços cujas distâncias geográficas dificultem sua percepção e socorro às vítimas. Destarte, o isolamento geográfico no campo, acaba por favorecer situações de violência contra a mulher, agravadas pela inexistência/ insuficiência/ ineficácia de uma rede de enfrentamento que consiga oferecer a devida assistência e esse público. Logo, o enfrentamento a violência contra as mulheres campesinas constitui-se num desafio ainda maior que em áreas urbanas.

Apesar de, no Brasil, o quadro de violência contra a mulher induzir a criação e aprovação de vários atos normativos e legais, bem como, ao surgimento de redes de proteção formadas por setores governamentais e não-governamentais, o enfoque ainda tem priorizado mais o espaço urbano em detrimento ao campo. Portanto, ao considerar-se o distanciamento ou até mesmo o isolamento geográfico, o contexto histórico-social em que estas estão inseridas e as dificuldades de acesso aos serviços de atendimento específicos, em sua maioria localizados na área urbana, pressupõe-se que a soma desses fatores favorece o agravamento do problema.

Nesse sentido, de acordo com Lopes (2015) as mulheres que vivem no campo apresentam piores situações de vulnerabilidade social, devido ao isolamento em relação a serviços públicos e a produção e reprodução de violências em seus cotidianos, o que, por sua vez, contribui para a violência intrafamiliar, pois, os agressores sentem-se mais tranquilos para praticar tais atos, frente ao isolamento geográfico e de serviços, o que, asseguram-lhes uma maior invisibilidade de seus atos.

Trata-se de um problema cada vez mais complexo. Um fenômeno social que afeta a saúde, o direito à vida e a cidadania não apenas de mulheres, mas, da família como um todo, uma vez que, filhos(as) submetidos(as) a esse tipo de ambiente, tendem a carregar marcas profundas em sua formação. Portanto, é urgente a elaboração, promoção e efetivação de políticas de enfrentamento ao problema, bem como, o desenvolvimento de pesquisas que possam oferecer elementos para debates e reflexões.

Nesse sentido, este trabalho pretende analisar: ***Quais os desafios e estratégias que contribuem para o enfrentamento a violência contra a mulher campesina?*** Para tanto, definiu-se como objetivo: Identificar desafios e estratégias que contribuem para o enfrentamento a violência contra a mulher campesina.

Na sua elaboração, de caráter exploratório e descritivo, foi utilizada a pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (1999, p. 43):

> As pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Esse tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e trona-se difícil sobre formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Ainda conforme Gil (1999), a pesquisa descritiva tem como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas aparece na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

A pesquisa bibliográfica possibilita o contato direto com tudo o que já foi escrito, publicada em livros, artigos, tornando relevante os dados coletados para sustentar os argumentos levantados no estudo (SEVERINO, 2016). Por meio desta, revisaram-se estudos e obras que trazem em sua essência, informações e definições relevantes ao desenvolvimento do trabalho. Desta forma, foram escolhidos alguns artigos científicos e livros a respeito do tema, sendo estes selecionados aqueles que se adequavam melhor ao tema, para posterior elaboração uma discussão teórica a partir das informações apresentadas pelos autores citados.

Considerando os aspectos mencionados, a pesquisa bibliográfica tem o intuito de aproximar o pesquisador do tema escolhido, mantendo-o

informado do que já foi publicado, para que então ele possa desenvolver seu tema, além disso, esta metodologia traz a necessidade de verificação das informações encontradas nos artigos, de forma que o pesquisador possa verificar semelhanças e diferenças entre as informações apresentadas, sendo que isso serve como material para sua elaboração. Como principais autores(as), destacamos: Borges, e Lucchesi (2015), Bueno (2018), Gebara (2000), Saffioti (1979 e 2007), além dos Planos Nacionais de Políticas para Mulheres (2004, 2008 e 2013).

2. ASPECTOS QUE CONTRIBUEM PARA A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO/DO CAMPO

Os valores patriarcais atravessaram os tempos e perpetuam suas marcas ainda na atualidade, apesar das diversas conquistas sociais e dispositivos legais que demandam a igualdade de direitos entre homens e mulheres. Um processo histórico e desigual que precisa ser conhecido, tendo em vista, a necessidade de não ser repetido.

Segundo Borges e Lucches (2015), o primeiro aspecto a ser considerado, seria a chamada dominação masculina, que defende a ideia de que a violência contra as mulheres é "[...] fruto da reprodução social de uma ideologia que transforma diferenças entre homens e mulheres em desigualdades hierárquicas autorizadoras da dominação e opressão da mulher" (Borges; Lucchesi, 2015, p. 226). Em outras palavras, a dominação a mulher ocorreria com a propagação de convicções na qual a condição feminina é definida como inferior à condição masculina, "[...] naturalizando uma superioridade do homem sobre a mulher e, consequentemente, a violência por ele perpetrada". (BORGES; LUCCHESI, 2015, p. 226).

Ao tratar especificamente sobre o espaço geográfico campesino, é possível identificar aspectos histórico-culturais, geográficos e econômicos que podem contribuir para o aumento ou permanência dos processos de violência contra a mulher.

Os aspectos histórico-culturais contemplam diferentes formas de dominação, desde a dimensão física até as de ordem emocional, perpetuando o sistema machista e patriarcal, enquanto categoria social de opressão dos homens sobre as mulheres. Conforme Millet (1970) e Scott (1995), ***apud*** Narvaz e Koller (2006, p. 50, grifo nosso):

> [...] O patriarcado é uma forma de organização social na qual as relações são regidas por dois princípios básicos: **1) as mulheres estão hierarquicamente subordinadas aos homens e, 2) os jovens estão hierarquicamente subordinados aos homens mais velhos.** A supremacia masculina ditada pelos valores do patriarcado atribuiu um maior valor às atividades masculinas em detrimento das atividades femininas; legitimou o controle da sexualidade, dos corpos e da autonomia femininas; e, estabeleceu papéis sexuais e sociais nos quais o masculino tem vantagens e prerrogativas.

Castro e Lavinas (1992) ressaltam que o conceito de patriarcado, tomado de Weber, tem delimitações históricas claras, tendo sido utilizado para descrever um tipo de dominação assegurada pela tradição, na qual o senhor é a lei e cujo domínio refere-se a formas sociais simples. Entretanto, seria inadequado falar, na modernidade, em ***sociedade patriarcal***. Pois, a medida em que a família e as relações entre os sexos mudaram, a ideia de patriarcado estaciona a dominação masculina, pois impossibilita pensar a mudança.

Nesse contexto, segundo Pateman (1993, p. 167) "o poder natural dos homens como indivíduos (sobre as mulheres) abarca todos os aspectos da vida civil. A sociedade civil como um todo é patriarcal. As mulheres estão submetidas aos homens tanto na esfera privada quanto na pública". Nessa perspectiva, manifesta-se um ***patriarcado moderno***, que estrutura a sociedade civil atual.

Logo, o patriarcado contemporâneo altera sua configuração, porém mantém os princípios do pensamento patriarcal tradicional. O patriarcado tradicional envolve as propostas que tomam o poder do pai na família como origem e modelo de todas as relações de poder e autoridade, o que parece ter vigorado desde a Idade Média até o século XVII. Para Azevedo (1985, p. 09):

> Como a família é patriarcal, a forma de solução dos conflitos é por dominação oculta (violência simbólica, sutil) ou explícita (violência física e manifesta). Na medida, porém, que a família se apresenta como "risonha e franca", tende a representar-se também como cordiale a negar, portanto, sua face violenta, confinando-a a privacidade de suas paredes.

Como o discurso do patriarcado é inerente à nossa condição cultural, existe a argumentação que esta seria uma situação natural. Inclusive

porque pouco se fala sobre ele: "[...] Os homens quase nunca sabem o que a palavra 'patriarcado' quer dizer – eles não a usam no cotidiano a despeito de aplicarem suas regras ao mesmo tempo que sofrem com elas" (THORPE, ***et al***, 2016, p. 94)

Trata-se, portanto, de uma estrutura social de poder, que estabelece uma desigualdade entre homens e mulheres, no qual os primeiros exercem dominação sobre as segundas e a família como um todo. Porém, essa construção social e histórica, demanda o entendimento de igualdade entre as pessoas para que se possa diminuir e apagar seus efeitos nocivos. Nesse sentido:

> [...] as mulheres, como todos os seres na ordem patriarcal, devem obedecer a um padrão social preestabelecido, no qual as pessoas entram na dinâmica da cultura da obediência quase sem perceber que obedecem, sem ter outra opção, participando assim, de uma igualdade idealizada, jamais efetivada na vida real nem nas relações cotidianas, mas que "Deus" confirma esta ordem vigente (GEBARA, 2000, p.121).

Assim, o patriarcado envolve, necessariamente, opressão e dominação social, por práticas e ideias que se perpetuam pela reprodução social e cultural nas mais diversas instituições, desde a família, passando pela escola, igrejas, entre outras. Gebara (2000) ao analisar as relações de poder estabelecidas entre a religião cristã e a violência contra mulheres afirma que: "A violência contra a mulher está relacionada com o discurso da religião cristã, visto que esta expressão religiosa tem apoiado a subordinação da mulher a partir das doutrinas que legitimam e sacralizam o sacrifício e o sofrimento" (GEBARA, 2000, p. 125).

Em relação aos fatores geográficos, em se tratando de campo, estes podem intensificar ainda mais esse processo. Bueno e Lopes (2018) afirmam que a violência neste espaço é carente de intervenções cotidianas por parte do poder público, não refletindo ações intencionais. "A "inacessibilidade" a serviços constitui-se em exclusão, uma vez que a grande maioria dos serviços, de toda a ordem, situam-se em áreas urbanas." (BUENO; LOPES, 2018, p. 07)

O isolamento ocasionado pelo distanciamento espacial, bem como, as dificuldades de acessos aos diversos serviços de apoio ofertados, seja pelo poder público, seja pela sociedade civil organizada, muito comuns em áreas urbanas, implica diferentes reações: no homem, a sensação de dominação e impunidade torna-se ainda mais forte, enquanto na mulher

e filhos(as), o medo e a certeza de não ter a quem recorrer aumentam a sensação de insegurança. Para Morgado (2012) não são poucas as pesquisas que mostram que o lar, independente da classe social, tem se tornado um espaço de risco. Assim, ao invés de amor, união, segurança e respeito, a família acaba por se tornar um lócus de agressões, mantidas, muitas vezes, em total sigilo.

As hierarquias familiares, são sustentadas por um histórico de singularidades, que são típicas desse ambiente e, ao mesmo tempo, reflexos da convivência entre homens e mulheres. Com isso, a violência adquire formas complexas e múltiplas e se manifestam nas relações sociais cotidianas.

Em relação aos aspectos econômicos, Saffioti (1979) propõe a ideia de dominação patriarcal, embasada numa perspectiva da dominação masculina na sociedade de classes.

> Pode-se dizer que esta corrente sustenta que o patriarcado não resume a dominação da mulher, a submissão da mulher ao 'poder do macho', à disseminação de uma ideologia machista, mas esta também é um instrumento importante de exploração econômica que tem como principal beneficiário o homem branco, rico e adulto. Neste sentido, a violência contra a mulher seria fruto desta socialização machista conservada pelo sistema capitalista, desta relação de poder desigual entre homens e mulheres, que estabelece como destino natural das mulheres a sua submissão e exploração pelos homens, forçando-as muitas vezes a reproduzir o comportamento machista violento. (SAFFIOTI, 1979, p. 150).

Culturalmente nos habituamos a ver a mulher como um ser inferior e submisso. É evidente a força do patriarcado e do machismo por trás do discurso de dominação e apropriação, onde homens assumem papeis dominantes em relação aos aspectos econômicos. Enquanto isso, "[...] às mulheres era reservado um lugar de menor destaque. Seus direitos e seus deveres estavam sempre voltados para a criação dos filhos e os cuidados do lar, portanto, para a vida privada" (SILVA, 2010).

Trata-se de uma realidade ainda muito comum e socialmente aceita, que na prática, coloca a mulher numa condição de inferioridade, submissão e dependência financeira, assumindo o papel de mãe, esposa e responsável pelos cuidados do lar. Mesmo quando se analisa a atuação da mulher na agricultura, mantem-se uma perspectiva semelhante. Para Brumer (2004), diversos estudos que examinaram a divisão sexual do

trabalho na agricultura apontam que mulheres, independente da faixa -etária, ocupam posição subordinada. Seu trabalho é classificado como ajuda, mesmo quando executam as mesmas atividades que os homens.

Leite, ***et al*** (2016) afirma que, embora as mulheres representem um importante papel na produção agrícola, não há um merecido reconhecimento, uma vez que suas funções na produção são vistas apenas como se fossem uma extensão das suas atividades domésticas. Assim, quanto maior o nível de pobreza, maiores serão os potencializadores de processos de violência e opressão. Para Bueno e Lopes (2018, p. 05):

> [...] Assume-se, então, que mulheres rurais pobres potencialmente possuem menores possibilidades de exercício da cidadania, de luta pelos seus direitos, verificada, por exemplo, na ausência ou limitações da autonomia financeira para sustentar-se ou mesmo em percorrer as enormes distâncias entre as suas residências e os serviços estatais de atenção, acolhimento e controle social, raros no interior dos estados, sendo predominantemente urbanos.

Independente das concepções que busquem explicar as raízes da violência contra a mulher, seja no meio rural ou urbano, evidencia-se que o machismo vai muito além de um comportamento construído, aprendido e reforçado culturalmente. Como defende Foucault (1988) cada cultura constrói discursos específicos de masculinidade, por meio de ideologias masculinas pela fala, mídia, música e literatura popular, e também pela lei.

Por outro lado, há diferentes fatores que implicam o agravamento do problema em relação a mulheres campesinas. Se nas áreas urbanas, a preocupação está mais voltada para a carência de serviços, no campo, a ausência destes é muito comum. Estudos sobre o tema tem priorizado a área urbana, o que provoca um processo de invisibilização em relação ao campo. Soma-se a isso, a ideia culturalmente aceita deste enquanto lugar da vida pacata, harmoniosa e pacífica, que esconde muitas das problemáticas existentes.

Nesse sentido, ao longo da História, inúmeras têm sido as ações e esforços de organizações populares e movimentos sociais na tentativa de contribuir para superação deste e de outros problemas, conforme apresentaremos na próxima seção.

3. O MOVIMENTO FEMINISTA E O ENFRENTAMENTO A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

No Brasil, as conquistas no campo legal em termos de direitos, políticas públicas e serviços que buscam fortalecer as estratégias de enfrentamento à violência contra mulher, são frutos de um processo de luta histórica das mulheres em diferentes conjunturas da sociedade. Tal contexto é marcado pela articulação entre movimentos feministas e demais movimentos sociais que organizam suas pautas e se mobilizam em torno da luta por liberdade, democracia e garantia de direitos.

O Movimento Feminista vem sendo um ator social fundamental nesse processo de conquistas. Para Zilber (2021, p. 11) "[...] uma variedade de perspectivas marcou e marca o que hoje chamamos de feminismo, uma vez que suas protagonistas enfrentaram variadas formas de opressão e marginalização." Em sua trajetória histórica, é possível identificar diferentes fases de reinvindicações importantes que, para fins meramente didáticos, podem ser organizadas em ondas: "Uma 'onda' feminista, foi um momento histórico relevante de efervescência militante e/ou acadêmica onde determinadas pautas e questões das mulheres se insurgiram e dominaram o debate (FRANCHINI, 2017, p. 01).

De acordo com Franchini (2017) para agrupar as feministas dentro de cada uma das ondas, é necessário considerar dois elementos: as demandas específicas e os ideais defendidos de determinado momento histórico. Entretanto, Zilber (2021) chama atenção para o fato da metáfora da onda ter sido utilizada para definir e dar visibilidade a pautas e momentos específicos, representando seu ponto de maior força.

> No entanto, assim como uma onda marítima é formada por um conjunto de fenômenos, podemos pensar as ondas do feminismo de maneira mais orgânica e não como algo que desponta, repentinamente, na realidade social e, certo tempo depois, desaparece. Podemos pensá-las de maneira mais contínua, geradas pela ação de milhares de mulheres, de diferentes locais, etnias, gerações e visões de mundo (ZILBER, 2021, pp. 10-11).

Com base nos estudos de A partir dos estudos Franchini (2017) e Zilber (2021) o quadro 1 vai apresentar o período e as características de cada uma das ondas:

Quadro 1: Ondas do Feminismo

Onda	Período	Principais características
Primeira	Final do século XIX até meados do século XX	• Reivindicações por alguns direitos que garantam isonomia e sufrágio: o voto, a participação política e na vida pública. • Luta pela abolição da escravatura, com destaque para o papel de Sojourner Truth (1797-1883), o que causou uma divisão entre mulheres negras e brancas que faziam parte da *Ku Klux Klan* (KKK).
Segunda	Meados dos anos 50 até início dos anos 90 do século XX	• Luta por direitos reprodutivos e discussões acerca da sexualidade. • Início da distinção entre *sexo* (entendido como uma característica biológica) e *gênero* (entendido como uma construção social, um conjunto de características e de papéis imposto à pessoa dependendo de seu sexo). • Conscientização das mulheres por meio de grupos de atividades coletivas, organizados em vários continentes, que favoreceram seu empoderamento enquanto coletividade. As pautas giravam em torno de dois pontos: a crítica feminista da sociedade e a ideia de opressão. • O *sexo e a capacidade reprodutiva* são identificados enquanto origem da condição de opressão feminina, uma vez que a mulher sempre esteve atrelada, social e economicamente, à sua função reprodutiva e tanto o patriarcado, quanto o capitalismo exploram essa capacidade. • A maioria das autoras e das militantes feministas radicais ainda eram brancas, o que gerava produção de conhecimentos e análises insatisfatórias ou incompletas para outros grupos (lésbicas, trabalhadoras, negras, etc). Para elas, as diferenças existentes entre mulheres (de classe, raça/etnia e sexualidade, principalmente), apesar de contingenciais, eram decisivas e constitutivas de suas identidades, de suas experiências e de sua opressão, portanto, precisavam ser consideradas e contempladas.
Terceira	A partir dos anos 90	• Em 1989, *Kimberlé Creenshaw* introduziu o conceito de *interseccionalidade* enquanto uma ferramenta para que mulheres atingidas por vários tipos diferentes de opressão (raça, classe, sexualidade) pudessem analisar sua condição. • Pautas antigas foram acentuadas, de acordo com o contexto das jovens feministas. Para aquelas a quem o acesso à educação, ao saneamento, ao aborto seguro, ao divórcio, à mobilidade básica estava garantido por lei, foi possível focar mais intensamente em outras questões. Para as que não viviam esse tipo de realidade, foi necessário seguir lutando por direitos mínimos de cidadania. Outras pautas seguiram sendo comuns à maioria: a luta contra a exploração, a violência física e psicológica, o feminicídio, a discriminação no trabalho, as jornadas duplas ou triplas, os privilégios masculinos. • Surgimento de políticas transversais, possibilitando o diálogo entre todas as possíveis condições enfrentadas por mulheres no mundo, levando em consideração não só raça/etnia, classe e sexualidade, mas também nacionalidade, idade e religião, por exemplo. A ideia é fazer o exercício de se colocar no lugar da outra para tentar melhor perceber suas demandas, suas necessidades e seus pontos de vista na hora de traçar estratégias e políticas.

Fonte: Organizado a partir dos estudos de Franchini (2017) e Zilber (2021)

Enquanto Zilber (2021) aponta o uso da mídia como recurso para fortalecimento das estratégias coletivas da ***terceira onda***, onde, segundo a autora:

> Na virada do século XX para o XXI havia uma forte presença do feminismo em todos os continentes e uma forte atuação de feministas jovens, muitas delas engajadas nas mídias sociais (***Facebook, Twitter, Instagram, Tumblr, YouTube*** e ***blogs***). O uso das mídias sociais para mobilização ou conscientização tem sido uma característica marcante dessa nova onda (ZILBER, 2021, p. 23).

Franchini (2017) afirma que parte da academia já destaca a existência de uma ***quarta onda do feminismo***, caracterizada principalmente pelo uso maciço das redes sociais para organização, conscientização e propagação dos ideais feministas.

Sem dúvida há um acúmulo de pautas importantes que reafirmam a perspectiva apontada por Zilber (2021) ao chamar atenção para a necessidade de entender o movimento de forma orgânica e contínua ao longo do tempo. Trata-se de um processo permanente de lutas que ultrapassam barreiras históricas, culturais e espaço-temporais e vem se fortalecendo a partir de lutas coletivas. É neste contexto de luta em favor da diversidade identitária por traz do ser mulher, que surge a necessidade de refletir e produzir conhecimento em relação à violência contra a mulher campesina.

4. ESTRATÉGIAS COLETIVAS E DESAFIOS PARA ENFRENTAMENTO A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER CAMPESINA

No Brasil, histórias de luta contra opressão vem se construindo ao longo do tempo, desde a resistência indígena, as revoltas dos escravos(as) e tantas outras manifestações coletivas para superação das mais diversas formas de dominação e exploração, com destaque para o surgimento de organizações coletivas e movimentos populares.

A década de 1970 marca a organização e fortalecimento de grupos para o enfrentamento a ditadura militar e pela redemocratização do país. De acordo com Welter (2019) apesar da ampla participação das mulheres, estas continuaram excluídas dos espaços de decisão. Ao perceberem esta exclusão e influenciadas pela Teologia da Libertação, reconheceram

a necessidade de se organizar para debater suas demandas específicas, junto às demais organizações da classe trabalhadora.

É neste contexto que a partir da década de 1980 surgem, em vários Estados diferentes movimentos e organizações de mulheres. Dentre estes o ***Movimento de Mulheres Camponesas*** (MMC). Segundo Santos e Zimmermann (2019) é a partir de 1983 que representantes de várias instituições, reuniram- se em Chapecó – SC para consolidarem a Organização de Mulheres Agricultoras (OMA), que contou com o fundamental apoio da Igreja Luterana, grupos de oração e grupo das mães das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) da Igreja Católica. Entretanto, logo perceberam que uma organização não daria conta das demandas existente. transformando-se, a partir de 1986, no MMC.

A nível nacional, com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), surgem vários movimentos de mulheres que, em 1986 realizam em São Paulo o ***I Encontro Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais***, com a participação de representantes de 16 (dezesseis) estados, para discutir a realidade das mulheres camponesas em todo o país e as lutas comuns (WELTER, 2019). Esta articulação foi fundamental para a participação ativa na Constituição de 1988, conquistando importantes direitos, tais como: aposentadoria para as agricultoras aos 55 anos, acesso à saúde, o salário maternidade, auxílio doença, pensão por morte, entre outros.

Em 1995, a partir da necessidade de fortalecimento das lutas coletivas, o MMC articulou:

> [...] mulheres organizadas nos demais movimentos mistos do campo, dando origem a Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais, reunindo as mulheres dos seguintes movimentos: Movimentos Autônomos, Comissão Pastoral da Terra – CPT, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, Pastoral da Juventude Rural - PJR, Movimento dos Atingidos pelas Barragens – MAB, alguns Sindicatos de Trabalhadores Rurais e, no último período, o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA (MMC, 2021, s/p).

A partir de 2004, ocorreu a unificação de vários movimentos estaduais, dando origem ao ***Movimento de Mulheres Camponesas do Brasil (MMC Brasil).*** Que realizou em fevereiro de 2013, em Brasília-DF, o I Encontro Nacional do Movimento de Mulheres Camponesas do Brasil, contando com a participação de representantes de 23 (vinte e três) estados, e de organizações populares parceiras em nível nacional e

internacional. De acordo com Conte (2013, p. 61): "após profunda análise das lutas travadas, este Movimento se declara feminista, sem negar a identidade camponesa e popular".

> No âmbito da legislação, uma importante conquista foi a Lei nº **11.340, de 7 de agosto de 2006 (BRASIL, 2006), mais conhecida como** *Lei Maria da Penha*. A mesma rege os mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Em seu artigo 7º, ela define cinco tipos de violência, ampliando a compreensão de que esta não é uma questão que se limita apenas a dimensão física, envolvendo:
>
> **I – a violência física**, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;
>
> **II – a violência psicológica**, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;
>
> **III – a violência sexual**, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;
>
> **IV – a violência patrimonial**, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;
>
> **V – a violência moral**, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria (BRASIL, 2006, p. 03).

Apesar dos avanços no âmbito da legislação e das diferentes organizações e movimentos, a luta pelo fim da violência contra a mulher, ainda

tem um longo caminho a ser percorrido. Numa sociedade marcada pela cultura machista e patriarcal o sentimento de poder dos homens sobre as mulheres ainda é algo muito presente. Mudar isto, requer muito investimento em políticas públicas, principalmente, em programas e projetos que contemplem estratégias de educação formal e não-formal.

Apesar das parcerias entre o poder público e a sociedade civil, da criação em 2003, no âmbito do governo federal, da Secretaria Especial da Mulher, da criação das secretarias estaduais e municipais, da elaboração planos de enfrentamento a violência e de redes de proteção e atendimento e de vários outros documentos, há ainda um longo caminho a ser trilhado.

Do ponto de vista histórico, destacam-se conquistas importantes nas duas últimas décadas, onde articulações entre o poder público e a sociedade civil para o enfrentamento à violência contra as mulheres foram, paulatinamente, ganhando novos contornos e investimentos com a criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SEPM) e realização, em 2004, da I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (I CNPM) para elaboração do I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), lançado oficialmente em 2005. Em 2007, ocorreu a II CNPM, que culminou na elaboração do II PNPM, publicado em 2008. Em 2011, aconteceu a III CNPM que teve como resultado, III PNPM 2013-2015 (BRASIL, 2013).

Nesta trajetória, aconteceram processos importantes para a constituição e o fortalecimento da ***Rede de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres,*** definida como espaço de:

> [...] atuação articulada entre as instituições/ serviços governamentais, não-governamentais e a comunidade, visando ao desenvolvimento de estratégias efetivas de prevenção e de políticas que garantam o empoderamento e construção da autonomia das mulheres, os seus direitos humanos, a responsabilização dos agressores e a assistência qualificada às mulheres em situação de violência (BRASIL, 2011, p. 14).

Trata-se de uma ampla articulação[1] entre poder público e sociedade civil, que busca efetivar os quatro eixos previstos na Política Nacional

1 A fim de contemplar esses propósitos, a rede de enfrentamento é composta por: agentes governamentais e não-governamentais formuladores, fiscalizadores e executores de políticas voltadas para as mulheres (organismos de políticas para as mulheres, ONGs

de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres: *combate, prevenção, assistência e garantia de direitos*.

Para dar conta do eixo assistência, a *Rede de Atendimento às Mulheres em Situação de Violência*, constitui-se um dos principais instrumentos de prevenção, combate e assistência às vítimas. A mesma contempla:

> [...] **à atuação articulada entre as instituições/serviços governamentais, não governamentais e a comunidade,** visando à ampliação e melhoria da qualidade do atendimento; identificação e encaminhamento adequado das mulheres em situação de violência; e ao desenvolvimento de estratégias efetivas de prevenção. A constituição da rede de atendimento busca dar conta da complexidade da violência contra as mulheres e do caráter multidimensional do problema, que perpassa diversas áreas, tais como: **a saúde, a educação, a segurança pública, a assistência social, a cultura, entre outros**. (BRASIL, 2008 p.100, grifo nosso).

Para enfrentar o problema da violência, é fundamental que as diferentes instituições que compõem a Rede de Atendimento sejam capacitadas e funcionem de forma efetiva, não apenas no espaço urbano, mas, no atendimento aos sujeitos do campo, onde lamentavelmente, ainda prevalece a insuficiência ou total escassez de serviços especializados e não-especializados no atendimento às vítimas. Estes serviços são:

> **Serviços especializados de atendimento à mulher** – aqueles que atendem exclusivamente a mulheres e que possuem expertise no tema da violência contra as mulheres. **Serviços não-especializados de atendimento à mulher** - que, em geral, constituem a porta de entrada da mulher na rede (a saber, hospitais gerais, serviços de atenção básica, programa saúde da família, delegacias comuns, polícia militar, polícia federal, Centros de Referência de Assistência Social/CRAS, Centros de Referência Especializados de Assistência Social/CREAS, Ministério Público, defensorias públicas); (BRASIL, 2011, p. 15).

feministas, movimento de mulheres, conselhos dos direitos das mulheres, outros conselhos de controle social; núcleos de enfrentamento ao tráfico de mulheres, etc.); serviços/programas voltados para a responsabilização dos agressores; universidades; órgãos federais, estaduais e municipais responsáveis pela garantia de direitos (habitação, educação, trabalho, seguridade social, cultura) e serviços especializados e não-especializados de atendimento às mulheres em situação de violência. (BRASIL, 2011, pp. 14-15).

Um olhar para os aspectos ***histórico-culturais***: o patriarcado e a naturalização da opressão por parte do homem (BRUMER, 2004; BORGES & LUCCHESI, 2015), reforçados, muitas vezes, pela religião (GEBARA, 2000); ***geográficos:*** contextos adversos de vida e exclusão social, inacessibilidade a serviços que situam-se em áreas urbanas (BUENO; LOPES, 2018) e ***econômicos***: ausência de um merecido reconhecimento, considerando suas funções na produção apenas como se fossem uma extensão das atividades domésticas (LEITE, ***et al,*** 2016), ficando, muitas vezes o marido com o dinheiro adquirido por meio do trabalho da mulher e filhos. Além disso, a pobreza e a ausência de serviços públicos que cheguem a estas populações reduzem potencialmente o exercício da cidadania e de luta pelos seus direitos (BUENO; LOPES, 2018).

Se estas não vêm até os serviços e, por diferentes razões, não encontram condições, sejam de emocional ou financeira, não tendo forças, coragem ou espaço para denunciar o problema e expor a sua dor, continuam na invisibilidade. As que conseguem chegar até estes serviços, muitas vezes, são atendidas por profissionais despreparados(as) que acabam por contribuir para que estas não se sintam à vontade para expor a sua situação.

Nesse sentido, se no espaço urbano o fenômeno da violência doméstica ainda assusta, no campo ele pode assumir dimensões ainda mais graves. O atual contexto da história do país, tem agravado ainda mais o problema, devido aos retrocessos evidenciados, seja pelo corte de verbas destinadas a Secretaria Especial da Mulher, seja pela inadequação das ações propostas para este público.

Além disso, investimentos na educação formal e não-formal seriam fundamentais para mudar esta realidade. Entretanto, o que vem acontecendo é um movimento de setores conservadores da sociedade, que lutam das mais diversas formas para tirar dos currículos escolares as possibilidades dos trabalhos com temas que poderiam contribuir para a formação de sujeitos mais críticos em relação a problemática e mais comprometidos com a mudança de posturas.

CONSIDERAÇOES FINAIS

A presente pesquisa buscou identificar desafios e estratégias que contribuem para enfrentamento a violência contra a mulher campesina. A partir dos estudos realizados, é possível destacar alguns elementos pertinentes:

- Historicamente, o Movimento Feminista vem desempenhando um importante protagonismo na luta e conquista de direitos para as mulheres. Desde a sua fundação, as mulheres começaram a reivindicar um trato específico para causas como: questões étnico-raciais, de classes sociais, sexualidade, trabalho, etc, o que se consolidou a partir da ***terceira onda feminista***, por meio da afirmação da interseccionalidade e das pautas identitárias. É nesse contexto que surgem o Movimento de Mulheres Camponesas do Brasil, formado a partir da articulação com diferentes movimentos sociais do campo.
- A articulação entre poder público e sociedade civil, especialmente no período de 2003 a 2015, assegurou conquistas importantes no âmbito das políticas públicas, nos níveis federal, estadual e municipal: eventos diversos, secretarias da mulher, legislação específica, redes de enfrentamento e atendimento a mulheres vítimas de violência, entre outros.
- Por outro lado, a análise de pesquisas comprova que aspectos histórico-culturais (machismo, patriarcado, etc), geográficos (distâncias, mobilidade espacial, etc), econômicos (pobreza, dependência financeira, etc) podem fortalecer a violência contra a mulher campesina, uma vez que os obstáculos vivenciados constituem um desafio ainda maior que em áreas urbanas, devido ao isolamento geográfico, agravado pela inexistência/ineficácia de uma rede de proteção que chegue até elas.

Dessa forma, verifica-se que a superação do problema requer um esforço permanente, efetivo e coletivo, por meio da articulação entre poder público e sociedade civil, reunindo órgãos públicos de diferentes instâncias, organizações populares que possam dar visibilidade a questão e tratamento adequado às vítimas. O que, por outro lado, requer preparo e formação específica para todos(as) os(as) profissionais que fazem parte da rede. Lidar com pessoas emocionalmente fragilizadas, exige um olhar humano e acolhedor, que possa conquistar a confiança da vítima, já tão fragilizada pelas violências sofridas cotidianamente, de quem deveria cuidar, amar e proteger.

Outro aspecto importante, é o papel da educação formal e não-formal, uma vez que estas constituem-se em importantes instrumentos de acesso à informação e formação de qualidade, que possibilitem a aquisição de conhecimentos diversos, capazes de favorecer reflexões,

esclarecimentos, reconhecimentos, empoderamentos e mudanças de posturas, contribuindo com o possível rompimento do ciclo de violência, submissão e opressão ao qual, grande parte das mulheres, tem sido submetidas.

Nesse sentido, o presente trabalho aponta como perspectivas de pesquisas futuras: a) análises que apontem como a Educação do Campo (formal e não-formal) vêm desempenhando o seu papel em relação ao debate sobre gênero e enfrentamento a violência contra a mulher; b) De que forma tem sido a atuação de instituições que compõem a Rede de Atendimento *às Mulheres* em Situação de Violência, especificamente, no âmbito campesino no município de Arcoverde.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. A. **Mulheres espancadas**: a violência denunciada. São Paulo: Cortez, 1985.

BORGES, C. M. R. LUCCHESI, G. B. O machismo no banco dos réus: uma análise feminista crítica da política criminal brasileira de combate à violência contra a mulher. *In:* **Revista da Faculdade de Direito** – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, v. 60, n. 3, set./dez. 2015.

BRASIL, Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.** Brasília-DF, 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília-DF, 2006.

BRASIL, Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.** Brasília-DF, 2008.

BRASIL, Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015.** Brasília-DF, 2013.

BRUMER, A. Gênero e agricultura: a situação da mulher na agricultura do Rio Grande do Sul. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, Jan-Abr/2004. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21699.pdf Acesso em 15 de Mai. 2021.

BUENO, A. L. M. LOPES, M. J. M. Mulheres rurais e violências: Leituras de uma realidade que flerta com a ficção. **Revista Ambiente & Sociedade.** São Paulo. 2018. Vol. 21.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FRANCHINI, B. S. O que são as ondas do feminismo? *In:* **Revista QG Feminista**. 2017. Disponível em https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismoeeed092dae3a Acesso em 22 de Mai/ 2021.

GEBARA, I. **Rompendo o silêncio.** Petrópolis: Vozes, 2000. (Tradução de Lúcia Mathilde E. Orth).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LEITE, J. F. ***et al***. Pobreza, participação política e autonomia de mulheres no meio rural brasileiro. *In:* XIMENES, V. M. NEPOMUCENO, B. B. CIDADE, E. C. MOURA JÚNIOR, J. F. **Implicações psicossociais da pobreza**: diversidades e resistências. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016. (pp. 45-63).

MORGADO, R. **Mulheres/mães e o abuso sexual incestuoso**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2012.

MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS DO BRASIL - MMC Brasil. **História:** A afirmação de muitas histórias. Disponível em https://www.mmcbrasil.com.br/site/node/44 Acesso em 15 de Mai/ 2021.

NARVAZ, M. G. KOLLER, S. H. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. *In:* **Psicol. Soc.** v.18, n.1. Porto Alegre. jan/ abr. 2006. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n1/a07v18n1.pdf Acesso em: 13 maio 2021.

PATEMAN, C. **O contrato sexual**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1993.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes:** mitos e realidade. Rio de Janeiro: Rocco, 1979.

SAFFIOTI, H. I. B. A síndrome do pequeno poder. ***In:*** AZEVEDO, M. A. GUERRA, V. N. (Org). **Crianças Vitimizadas:** A síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu, 2007.

SANTOS, D. F. dos. ZIMMERMANN, S. A. O movimento de mulheres camponesas na construção do feminismo camponês popular. **Revista NORUS**. Vol. 7, nº 11, p. 269-299. Jan-Jul/2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, S. G. da. Preconceito e discriminação: as bases da violência contra a mulher. **Revista Psicol. Cienc. Prof.** Brasília, v. 30, n. 3, pág. 556-571, Set. de 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000300009&lng=en&nrm=iso Acesso em 01 de Mai/ 2021.

THORPE, C. *et al.* **O livro da Sociologia**. São Paulo: GloboLivros, 2016.

WELTER, N. **Mulheres camponesas**: organização, lutas e esperanças. 2019. Disponível em https://observatoriosc.org.br/mulheres-camponesas-organizacao-lutas-e-esperancas/ Acesso em 22 de Mai/ 2021.

ZILBEL, I. **Ondas do Feminismo.** Disponível em https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/ondas-do-feminismo/ Acesso em 15 de Mai/ 2021.

DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: PARADIGMAS QUE EMBASAM A OFERTA DE EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA NOS TERRITÓRIOS CAMPESINOS NO BRASIL

DENISE XAVIER TORRES
Doutora em Educação pela UFPE. Professora da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido - CDSA, campus Sumé. Professora do PPGEd-UAED-UFCG. denise.xavier@professor.ufcg.edu.br;

JANSSEN FELIPE DA SILVA
Professor da UFPE – janssenfelipe@hotmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa de doutorado concluída. Tese esta que buscou compreender as relações entre os conteúdos presentes nas avaliações sistêmicas, os conteúdos curriculares e os conhecimentos campesinos. Para este artigo trazemos o recorte da discussão que trata da trajetória de lutas dos movimentos sociais camponeses pela oferta de educação escolarizada em territórios campesinos. Desta forma, este artigo teve por objetivo compreender como os sujeitos, territórios e epistemes campesinas figuraram durante muito tempo no lugar do silêncio, como suas narrativas foram apagadas e como se constituiu um enredo urbanocêntrico que justificou tal processo de negação. Apontamos como resultados que os cenários que hoje temos as narrativas acerca dos sujeitos campesinos passam por constantes processos de ressignificação. E esta tensão se deve às disputas e tensões advindas das reivindicações dos movimentos sociais que lutam por uma educação específica e diferenciada para os sujeitos campesinos. Assim, para compreender o que requer a Educação do Campo faz-se necessário que nos posicionemos mais atentos à distinção que criou e sustentou a polarização entre campo e cidade, bem como de que forma foram construídas as noções de igualdade e de diferença ao longo de nossa história.

Palavras-chave: Educação escolarizada em áreas rurais; Educação do Campo; Sujeitos e territórios de direito.

INTRODUÇÃO

O texto que aqui está sendo apresentado é fruto de uma pesquisa de doutoramento concluída no ano de 2018. Tal pesquisa está vinculada à linha de pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu-UFPE) e buscou compreender as relações entre os conteúdos presentes nas avaliações sistêmicas, os conteúdos curriculares e os conhecimentos campesinos. Para este artigo trazemos o recorte da discussão que trata da trajetória de lutas dos movimentos sociais camponeses pela oferta de educação escolarizada em territórios campesinos.

Assim, iniciamos destacando que o enredo oficial que narra nossas histórias toma como ponto zero a chegada dos portugueses ao que eles chamaram de "América". As alegorias desse enredo mostram como fomos rendidos e salvos da condição animalesca, mostra como nos tornamos homens e mulheres a partir da redenção ao modelo de existência trazido nas caravelas, como nossas terras se tornaram produtivas, como temos a agradecer aos céus pelos ventos que fatalmente trouxeram as caravelas até nós. Esse enredo nos mostra o quanto precisávamos evoluir para chegar à condição de humanos, mas, sobretudo, ele nos ensinou como reconhecer qual era o modelo de ser humano que realmente servia para habitar nesse mundo.

A mesma leitura, do mesmo enredo e das mesmas alegorias pode revelar que não fomos rendidos e sim sequestrados. Não fomos salvos, e sim aprisionados. Não éramos animais, mas compreendíamos a vida a partir das relações com a natureza. Nossas terras não eram improdutivas, produziam aquilo que era necessário para a vida. É imprescindível compreender que a narrativa privilegiou aqueles que se autodenominaram sujeitos enunciadores de verdades, ou como bem explicita o provérbio africano: Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçadas continuarão glorificando o caçador. O enredo que nos mostra o modelo de humanidade europeu trazido nas caravelas privilegia o colonizador. Este é o mesmo enredo que ensina que nem todos podem ocupar papel de destaque na narrativa desse enredo, logo, silenciá-los é a primeira tarefa do enredo da colonização.

A partir da negação do outro, a lógica colonial fincou suas raízes naquele solo que considerou ser a extensão de terras europeias. Segregou tudo e todos à condição do não-ser, não-saber, não-existir, não-produzir,

não-conhecer. Criou e estabeleceu os parâmetros que sustentaram essa segregação, "descobrindo" aqui mais que terras e "índios", mas, sobretudo, sequestrando de nós todos os enredos e outras possibilidades de narrarmos e produzirmos nossa existência. Essa foi, e agora é, parte da herança deixada às sociedades sujeitadas ao colonialismo europeu, onde vigorou "a desigualdade e a exclusão como princípios de regulação cuja validade não implicou qualquer relação dialética com a emancipação" (SANTOS, 2010, p. 279).

Ao analisar a Educação do Campo, foi indispensável compreender como os sujeitos, territórios e epistemes campesinas figuraram durante muito tempo no lugar do silêncio, como suas narrativas foram apagadas e como se constituiu um enredo urbanocêntrico que justificou tal processo de negação. Olhar para os cenários que hoje temos e compreender as narrativas acerca da Educação do Campo requer que nos posicionemos mais atentos à distinção que criou e sustentou a polarização entre campo e cidade, bem como de que forma foram construídas as noções de igualdade e de diferença ao longo de nossa história.

Não obstante, tal divisão acabou por produzir uma grosseira classificação da produção do trabalho, da epistemologia, da cultura, da organização política, da espiritualidade, do território, entre tantas outras distinções. Logo, esse dualismo se sustentou validando um sujeito, um território e uma episteme como enunciadores de verdades, enquanto que os demais sujeitos, territórios e epistemes são postos à margem do modelo de referência. Podemos situar o nascedouro dessa lógica de exploração na criação da ideia de América, a partir do enredo de seu "descobrimento". Suas alegorias dão conta de sustentar os processos de negação dos outros modos de vida aqui encontrados, convencendo-nos e tornando não só necessária, como também consentida, sua extinção.

Para além da constatação de que esses territórios e sujeitos produzem sua vida em uma relação intrínseca com o território campesino, buscamos compreender como chegamos na atualidade a um conjunto de mecanismos legais, processos de organização, de funcionamento escolar e práticas pedagógicas específicas e diferenciadas para oferta de educação no e do campo. Para tal tarefa tomamos os estudos de Torres (2013), Lemos (2013) e Silva (2015) que apontam a existência de paradigmas que sustentam as opções epistêmicas e práticas desses processos de escolarização no campo e para os povos campesinos ao longo de nossa história.

Nessa direção, frisamos que não ocorre aqui a pretensão de temporalizar os acontecimentos históricos e isolá-los para fins de classificação,

pois compreendemos que esses paradigmas existem e vivem em confluências e disputas conflitivas atuais. Os estudos mencionados anteriormente apontam a existência de ao menos três paradigmas da educação escolar que balizam as formas como a sociedade, a educação, a cultura, a economia, as políticas, entre outros elementos, forjaram a oferta da educação pública em territórios rurais no nosso país.

2. CAMINHOS E DISPUTAS POR UMA EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO

No Brasil, é no início do século XX que a oferta de escolarização para as populações campesinas começa a ganhar espaço no cenário político e educacional, sobretudo, diante de um intenso processo migratório, concomitante ao desejo de modernização da produção agrícola. Sob a ideia de fixação do homem e da mulher ao campo, como salienta Pires (2012), o ***ruralismo pedagógico*** ganha fôlego como plano de contenção do êxodo rural, bem como de qualificação da mão de obra.

Neste cenário soma-se ainda o desejo de fortalecimento da política latifundiária nacional, que marcadamente se consolidou a partir da concentração da terra, e a necessidade de alfabetizar as populações campesinas para a ampliação das bases eleitorais (PAIVA, 2003). Nessa mesma direção, Silva (2015, p. 95) aponta que

> Na década de 1920 havia uma expansão industrial que afetava principalmente os territórios urbanos. Existia, neste contexto, uma necessidade de expansão dos mercados emergentes, expansão esta pensada sob a lógica da modernização da agricultura. Este imperativo industrial repercutiu nas primeiras iniciativas sobre a educação dos povos que habitavam os territórios campesinos, uma vez que o modelo de sociedade industrial em ebulição demandava sujeitos que tivessem capacidades de lidar com as novas formas de trabalho e de cultivo das terras.

A educação passa a compor um dos espaços-meios de equalização das desigualdades sociais e assume espaço de prestígio na propagação de ideários salvacionistas, que apontam para a necessidade de potencializar a exploração da terra e os emergentes modelos de acúmulo do capital, desta vez capitaneados pela expansão industrial. No bojo dessas mudanças, as relações entre campo e cidade são tensionadas pela imperativa relação de subordinação exercida da cidade para com o campo.

Foi nos centros urbanos que se forjaram os modelos racionais de escolarização copiados nos territórios rurais, modelos estes imbuídos de concepções de sujeito, de sociedade e de conhecimento marcadamente urbanocêntricos.

Essa relação irá delinear fortemente a educação ao compreender os modelos de escolarização urbanos como referência normativa para a oferta da educação rural, levando

> o trabalhador que durante muito tempo foi visto como não merecedor da educação oferecida na cidade vê-se obrigado a estudar. Passa então a frequentar classes improvisadas, mantidas pelos senhores da terra, sob a regência de uma pessoa que não necessariamente deveria ser professor/a, escola essa empenhada em atender aos anseios de um projeto moderno de educação e em nome dessa modernidade naturalizar e neutralizar a ***diferença colonial***, leia-se homogeneizar, subalternizar, silenciar e excluir (TORRES, 2013, p. 69).

O ensino, ofertado a partir da referência de educação urbana, apresentava-se descontextualizado, alienígena aos seus destinatários. Os manuais de urbanidade (CASTRO-GOMES, 2005) se configuram como mecanismos de subjetivação e de segregação, ao apontar o urbano como referente, vivificam o que a ele se assemelha e exterminam o que lhe é diferente. Assim, como aponta Arroyo (2012, p. 59), "ao pensar os Outros como inferiores, o pensamento se pensou, as teorias e pedagogias socioeducativas se pensaram e conformaram a si mesmas com a função civilizadora, conscientizadora, inclusiva, educativa, tendo como referência o Nós civilizado".

Ao reconhecer apenas o ***Nós*** como urbano, civilizado, apagam da epistemologia, dos currículos, da escolarização os saberes desses ***Outros***, os rurais, os selvagens. No ***Paradigma da Educação Rural Hegemônico*** são valorizados apenas os conhecimentos propedêuticos, saberes esses de tradução de valores culturais específicos, que sequer tangem as culturas campesinas. Essas formas de pensar e propor a educação reforçaram ideias e práticas de escolarização de caráter substancialmente monocultural.

As tentativas de implementar nas áreas rurais uma escola urbana não se efetivaram homogeneamente por diversos fatores, grande parte deles destacados por Silva (2003) ao apontar que os atuais índices de fracasso dos sujeitos e das escolas do campo se devem ao descaso do

Estado e à recorrente secundarização do lugar da educação ofertada no campo em relação à ofertada na cidade. É pertinente destacar ainda que o Paradigma da Educação Rural Hegemônico reverberou/reverbera diretamente nos discursos propagados ao longo das décadas, sustentando uma ideia de atraso das escolas campesinas e dos sujeitos que a ela frequentaram/frequentam. Destacamos aqui que

> Esse panorama é resultante de um processo econômico, social, cultural e de políticas educacionais traçado em nosso país, que nos deixou como herança um quadro de precariedade do funcionamento da escola rural: em relação aos elementos humanos disponíveis para o trabalho pedagógico, a infraestrutura e os espaços físicos inadequados, as escolas mal distribuídas geograficamente, a falta de condições de trabalho e de formação específica para atuar no meio rural, além de salários desestimulantes para o exercício profissional (SILVA, 2003, p. 29).

Não obstante a falta de investimentos e recursos para manter a estrutura física das escolas, se tornou comum a falta de pessoas para geri-las, bem como a falta de vontade política para que elas tivessem o mínimo de qualidade, o que acabou culminando no fracasso do modelo de educação, de seus princípios e fundamentos e não dos sujeitos e territórios campesinos. Nos mais diversos contextos, de sul a norte deste país, nem o mero ensino propedêutico foi garantido. Se alastram ***pedagogias de desterritorialização*** e ***de desenraizamento*** (ARROYO, 2012), forjando a criação das identidades negativas para os povos do campo, seguindo-se a isso processos de escolarização que subjugam e silenciam as cosmovisões desses povos, culminando no fracasso escolar.

Essas pedagogias se sustentaram/sustentam através da ação da ***colonialidade***, que subjugando o território, o trabalho e os povos do campo ao pouco ou nenhum prestígio social (***colonialidade do poder***), resguardando que os conhecimentos que circulam na escola sejam a única forma de saber válido e destituindo os camponeses de sua ***condição epistêmica*** (***colonialidade do saber***), inferiorizando suas identidades através da criação de estereótipos negativos, desconectados dos modos de vida e das culturas vivenciadas pelos povos do campo, tomam os povos do campo como o modelo do não-ser, do não-humano (***colonialidade do ser***), e, por fim, naturalizando a exploração da natureza sob o slogan do progresso e do desenvolvimento. O "agronegócio é pop, é tec", é a morte da relação mística do trabalho do camponês/camponesa com a terra e com o

ambiente, relação esta que passa a ser vista como atraso e sinônimo de improdutividade (*colonialidade da natureza*).

O modo como a educação foi pensada e ofertada no Paradigma da Educação Rural Hegemônico acabou legitimando a ideia de que sujeitos (outros, não-humanos, não-sujeitos) e territórios campesinos não são aptos a produzir o conhecimento que circula nas escolas. O que durante muito tempo não se colocou em suspeição foi que

> a desarticulação dos fragmentos que tecem a experiência escolar cria condições para que a democratização do acesso à escola, dentro de um contexto de uniformidade cultural, se alie ao desempenho insuficiente dos sujeitos, especialmente os das camadas populares, para justificar a desigualdade social, apresentada como decorrência natural da diferença. A tradução escolar da diferença em desigualdade se apoia na ênfase ao mérito (ESTEBAN, 2010, p. 54).

O modelo de escolarização ofertado para os povos do campo desde seu nascedouro sustentou-se na forma de superação da condição marginal, logo o insucesso desses sujeitos devia-se à sua posição natural de subalternidade dos povos do campo em relação ao conhecimento científico. Além de não prover uma educação contextualizada e preocupada com os sujeitos, com o campo e com as questões do campo, "os programas e projetos desenvolvidos ao longo de décadas na perspectiva da educação rural sempre tiveram como premissa o atraso do sujeito do campo, o qual precisava ser educado para se enquadrar no sistema produtivo moderno" (FREITAS, 2011, p. 36).

Nessas bases se assentou a justificativa do ensino de conteúdos instrumentais, uma vez que serviria apenas para lidar com o trabalho, também concebido como meramente instrumental. Assim, os povos, os conhecimentos desses povos, o campo foram colocados como lugar do atraso, de pouca elaboração cultural, das práticas primitivas, dos caricaturados, dos rústicos.

Em meio a esse cenário, outros pensamentos educacionais tensionam e denunciam a precariedade do projeto de educação vigente. Seguindo em direção contrária ao Paradigma da Educação Rural Hegemônico, diversos movimentos populares campesinos constroem críticas a esse modelo de educação escolar construindo o Paradigma de Educação Rural Contra-hegemônico.

A intensificação das lutas por mudanças no trato com as "minorias populares" no Brasil se torna mais latente no final da década de 50 e início da década de 60. Esse período é marcado também por intensos debates sobre a questão fundiária no Brasil, bem como os anseios por políticas de redistribuição de terras no país. Como aponta Silva (2015, p. 102), nesse cenário são destaques dentre os movimentos de resistência provenientes do campo brasileiro, as Ligas Camponesas, o Movimento dos Posseiros do Engenho Galileia (ambos em Pernambuco) e O Movimento dos Arrendatários (São Paulo).

Nesse cenário, o debate sobre as questões educacionais teve o apoio de partidos de esquerda e de alguns setores da igreja católica. Essas articulações colocam em pauta propostas inovadoras para a educação campesina. A título de exemplo, destacamos

> algumas propostas educativas desenvolvidas nos primeiros cinco anos da década de 1960 criaram inovadoras concepções e estratégias de educação de adultos, educação de base e educação popular. Destacaram-se, pela criatividade e pelas propostas teórico-metodológicas, o método Paulo Freire e o Movimento de Educação de Base (MEB), que reforçaram as ações dos movimentos sociais do campo: as ligas camponesas e os sindicatos rurais que passaram a se reunir na União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultab) e no Movimento dos Agricultores Sem Terra (Máster) (FREITAS, 2011, p. 38).

Além destes grupos, os movimentos de cultura popular surgidos nessa mesma época puseram a educação rural nas suas discussões, questionando seu caráter utilitarista e propondo mudanças na direção da valorização da cultura campesina a partir da educação. As proposições desses grupos se inscreveram no enfrentamento da inferiorização e da invisibilização dos sujeitos e territórios campesinos. Uma das principais críticas levantada por este paradigma diz respeito às construções teórico-práticas que sustentavam a distinção entre campo-cidade.

A polarização desses lugares acabou por rechaçar continuamente a complementaridade entre eles, devido à necessidade de garantir a excelência do modelo de vida urbano-industrial. As proposições do Paradigma de Educação Rural Contra-Hegemônica passam a perceber o campo e a cidade enquanto ***continuum***, não numa relação verticalizada de dependência em que a cidade ensina ao campo como ser sua extensão, à sua imagem e semelhança. O ***continuum*** foi concebido como

interdependência, em que "o desenvolvimento rural, ao contrário de ser a superação do rural, pela urbanização do campo, é o desenvolvimento das qualidades do rural, à sua particular relação com a natureza e particular forma de vida social" (WANDERLEY, 2010, p. 37).

Assim, quando o campo reconquista a dimensão imaterial de seu território, seus sujeitos conquistam também a condição de produzir significados a partir de sua relação com ele. Sem dúvida, esse foi um dos maiores avanços desse projeto de educação, que percebe que a negação da condição epistêmica desses povos é uma violência epistêmica, cultural, política, entre tantas outras e que pensar a educação para esses povos deveria levar em conta essa violência.

É nesse viés que a Educação Popular se torna a principal expressão desse projeto de educação, tomando a contestação da violência e da condição subalterna como ponto de partida da ação pedagógica, além de fazer com que os conteúdos do ensino partissem primordialmente do contexto e dos modos de vida desses sujeitos silenciados e violentados.

A busca pela superação da condição subalterna através da educação encontrou espaço fértil em

> novas formas do fazer educativo que traziam a marca da educação popular e de outra visão de mundo – que tem o camponês como sujeito do desenvolvimento e o campo como espaço de vida, de trabalho, de cultura –, onde esse sujeito encontra um sentido e a possibilidade de atualizar-se sem perder a essência da sua identidade (FREITAS, 2011, p. 37).

Essa postura trouxe à tona o questionamento da criação do sujeito do campo como o outro, silenciado, subalternizado, inferiorizado e colocou em evidência as marcas da resistência desses coletivos. Por esse motivo, as influências da Educação Popular nutrem diálogos profícuos na relação com os movimentos sociais, sobretudo, com os movimentos sociais campesinos. Concordamos com Ribeiro (2010, p. 42), que enfatiza que a Educação Popular não é um apêndice dos movimentos sociais e não se trata de uma proposta apresentada para obter afiliação desses coletivos; a "Educação Popular carrega o sentido das organizações populares do campo e da cidade que, na sua caminhada histórica, participam, realizam e sistematizam experiências de Educação Popular".

Assim, destacamos que as bases do projeto de Educação do Campo foram fundadas na Educação Popular, bem como que as contribuições do projeto de Educação Rural Contra-Hegemônica para a organização de um

movimento nacional são indiscutíveis. Os esforços nas lutas por transformações sociais trazem à baila questionamentos sobre os processos de escolarização formal, propondo, entre outras questões, uma educação escolar questionadora, processos educativos contextualizados, conforme assinala Souza, M. (2009, p. 67), ao delinear os anseios da Educação Popular como uma

> proposta uma educação mais dialética e inserida no contexto do campo, especialmente, a partir das concepções do educador Paulo Freire (1970). Por outro lado, apesar da inserção das ideias da Pedagogia do Oprimido, no discurso não somente de entidades e movimentos sociais, como também na proposta governamental, os avanços na construção de um processo educacional mais conectado com a cultura e os saberes do homem do campo ainda são pontuais.

Nesse sentido, é pertinente evidenciar que, apesar de a Educação Popular promover a crítica ao modelo hegemônico, os avanços em direção à garantia de uma educação comprometida com o campo e com os sujeitos campesinos ainda não tinham envergadura suficiente para tensionar, por exemplo, a legislação educacional. É mister destacar que a compreensão do que veio a ser o Paradigma da Educação do Campo está atrelada diretamente ao conceito de Educação Popular. Segundo Costa (2012), a Educação do Campo herda da Educação Popular marcas similares, uma vez que ambas nascem fora da escola e partilham do mesmo desejo de uma sociedade igualitária.

Os ínfimos esforços para combater o silenciamento e a subalternização dos sujeitos e dos territórios campesinos em relação ao modelo urbano-industrial não conseguiram alcançar a síntese prevista. As mudanças no cenário social brasileiro fizeram com que a efervescência desses debates, contrários ou a favor do projeto de Educação Rural Contra-Hegemônico, fosse silenciada. Isso se deu devido ao golpe militar de 1964, que

> extinguiu quase totalmente os projetos educativos que vinham sendo realizados e desarticulou os movimentos sociais. Com o fechamento de canais de participação e representação, o governo ditatorial impôs limites e controle aos segmentos populares. Educadores envolvidos com a educação popular e lideranças foram perseguidos

> e exilados, as universidades sofreram intervenções (FREITAS, 2011, p. 38).

Assim, ocorre o silenciamento do debate que vinha sendo tecido e se instaura novamente uma política de expropriação do campo e de negação das cosmovisões campesinas, postura essa fortemente disseminada na educação. Contudo, a autora destaca que alguns movimentos encontraram espaços, leia-se territórios de fronteira, e conseguiram se rearticular, ainda que de forma precária, formando lideranças campesinas, logo, lideranças da ***desobediência epistêmica***.

Desse período destacamos três espaços/focos de resistência: 1) organizações da Igreja Católica: as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT); 2) o movimento sindical rural rearticulou-se na Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag); e, 3) a Pedagogia da Alternância, que teve início no Espírito Santo, em 1968, por meio da Igreja Católica (FREITAS, 2011, p. 38).

Os coletivos sociais e movimentos sociais campesinos continuam engajados na luta por educação para os povos do campo, retomando as lutas silenciadas e se inscrevendo como propositores de uma outra educação, a Educação do e no Campo. Segundo Munarim (2016, p. 497), o termo Educação do Campo irá ser empregado incialmente em 1998, durante a 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, sendo a partir de então "que o conceito começou a ser deliberadamente construído por aqueles sujeitos protagonistas, que organizavam a conferência, tomando por base o próprio acúmulo de conhecimento e as estratégias para os momentos vindouros".

O Paradigma da Educação do Campo ganha força ainda na década de 80, após forte repressão da Ditadura Militar, quando os Movimentos Sociais criados a partir de necessidades coletivas (BRITO, 2005) entram em expansão, buscando assegurar o trato da especificidade de questões como saúde e moradia, dentre outros. Essa vertente dos Movimentos Sociais veio a se configurar como um dos mais representativos espaços de lutas políticas para as camadas populares do Brasil.

Para Caldart (2008, p. 71), o surgimento da Educação do Campo no cenário nacional se dá através de

> mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e

> comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

Mediante estas circunstâncias, emergem as lutas dos povos do campo, através dos Movimentos Sociais Populares do Campo, tendo seu maior representante o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A tomada da questão educacional pelo MST foi se agregando quase que concomitantemente à questão da terra, pois, como afirma Caldart (2001), as demandas por questões educacionais continuamente se incorporaram ao movimento ao menos em três níveis: a) as mobilizações das famílias do movimento em busca de uma educação que fizesse sentido para a vida no campo; nesse momento são criadas as primeiras escolas do MST; b) a necessidade de fomentar uma proposta pedagógica específica para a educação dentro do movimento, criando assim, em 1987, um setor específico de educação no MST; c) a incorporação de escolas do movimento nos acampamentos e assentamentos ganha força diante das questões culturais e políticas, tendo em vista que a escolarização não pode compor uma vivência alheia à luta do movimento.

A década de 80 é bastante fértil, o efervescente processo de redemocratização do país, a retomada dos movimentos pelas lutas silenciadas pela Ditadura Militar, a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), dentre outros fatores, dão notoriedade às discussões sobre educação. Esses movimentos denunciam um dos aspectos da ***colonialidade*** do saber, ou seja, o discurso bastante tendencioso da incapacidade de produzir conhecimento válido nos contextos campesinos, ou melhor, a incapacidade do ethos rural de produzir algum conhecimento que possa ser validado.

O paradigma da Educação do Campo avança, apontando que

> essa ideia, alicerce do projeto de Educação Rural Hegemônico, não é superada no projeto de Educação Rural Contra-hegemônico, fazendo com que o trabalhador rural creia na sua inferioridade e, sobretudo, justifique-a negando sua condição humana, reiterando mais uma vez a força da ***colonialidade do ser*** (TORRES, 2013, p. 78).

As lutas dos movimentos sociais do campo ganham corpo no espaço da ***diferença colonial*** por sujeitos que lutam para reconquistar suas condições epistêmicas, por uma epistemologia da fronteira e não por uma epistemologia dominante, propondo pensamentos, posturas

e pedagogias outras. Por isso, podemos considerar que o Paradigma da Educação do Campo é pensado na fronteira, na tensão entre os direitos reivindicados pelos povos do campo e as pressões silenciadoras do Estado.

Após diversos eventos e mobilizações[1], o movimento Por uma Educação do Campo conquista espaço na política educacional, inscrevendo a Educação do Campo como paradigma em construção, direcionado à ruptura com os paradigmas anteriores. Um conjunto de mecanismos legais[2], que se constituiu a partir da luta dos Movimentos Sociais do Campo nos últimos anos, teve como uma de suas preocupações o enfrentamento da concepção de educação ruralista/monocultural dedicada a forjar uma educação incipiente e instrumentalista.

Estabelece-se uma visão mais rica dos sujeitos e dos territórios campesinos, de forma a compreendê-lo como um fértil espaço de produção de conhecimento. Caldart (2002, p. 22) vai afirmar que nele há um projeto de educação próprio que, dentre outros fatores, tem por objetivo na "ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte". Essa postura nasce na fronteira da tensão entre as propostas de formação homogeneizante e os anseios dos povos do campo; no espaço da ***diferença colonial*** são gestadas estas epistemologias de fronteira.

Desta forma, a criação de uma proposta diferenciada e específica de educação escolar para os povos do campo não renega os conhecimentos e as práticas pedagógicas retrógradas, mas em vista da promoção da ***Interculturalidade***, leia-se ***Interculturalidade Crítica***, propõe a articulação e o diálogo horizontal entre os conhecimentos e as práticas pedagógicas gestadas no campo com as demais, tendo como um de seus princípios a Educação Contextualizada[3] (REIS, 2004). Logo, partir das cosmovisões

1 Ver Torres (2013), Lemos (2013) e Silva (2015), para um detalhamento de todos os eventos, bem como um panorama detalhado do cenário histórico de constituição da legislação educacional para a Educação do Campo.

2 A saber: Parecer 36/2001; Resolução 01/2002; Resolução 02/2008; Decreto 7.352/2010.

3 Para Reis (2004, p. 127), a diálogo de saberes em educação do campo irá considerar uma relação criativa e contextual entre saber e contexto, de forma que "o currículo contextualizado precisa ser compreendido como um campo de insurgências e de transgressões – não limitante do contexto ao contexto, mas sempre chegando ou partindo dele. Somente assim será possível estabelecer e construir aa comunicação dos saberes locais com os globais, evitando assim, que se caia na deturpação que professa o currículo como veículo de transmissão de verdades inquestionáveis, absolutas em si mesmas".

campesinas articulando-as a formas outras de pensar a educação representa também pensar na fronteira e resistir à homogeneização cultural, o que caracteriza a Educação do Campo como luta epistêmica em favor do direito à igualdade e à diferença.

Nesse sentido, Silva (2015) salienta ainda que o Paradigma da Educação do Campo pode sofrer releituras e adequações em direção ao atendimento de demandas não condizentes com suas propostas originais. Logo, o autor irá denominar essa apropriação conceitual de ***Paradigma Funcional da Educação do Campo.*** Ele nos alerta ainda que

> De toda esta conjuntura de reestruturação produtiva nos territórios campesinos brasileiros tem ganhado cada vez mais relevância o Agronegócio. Este modelo produtivo se confronta com as formas específicas de compreender a produtividade das comunidades campesinas. Desta forma, ainda que carregue os discursos de afirmação das diferenças campesinas o Agronegócio reitera a discriminação territorial com os povos do campo e suas formas específicas de administrá-los por fora da via da industrialização capitalista. Esta relação de imposição do Agronegócio traz uma concepção de Educação do Campo que expropria os sujeitos de aprender a cultivar as suas formas próprias de lidar com os territórios materiais e imateriais (SILVA, 2015, p. 111).

Essa apropriação se caracteriza predominantemente pelo sequestro da nomenclatura da Educação do Campo, porém não desvencilhando os processos de escolarização do interesse do capital, da monocultura do saber, do controle unilateral para o fortalecimento e manutenção do Estado ***Uni-identitário***. Nesse sentido, o discurso da Educação do Campo atrelado e traduzido pela ***Interculturalidade Funcional*** acabaria por favorecer a exacerbação do poder de controle dos processos de silenciamento e subalternização, centrando a função da educação no acúmulo de conteúdos.

Numa perspectiva assentada na ***Interculturalidade Crítica***, os conteúdos são o ponto de partida, não o de chegada, são possibilidades de interpretação da relação humana com a natureza e consigo mesma, não se trata de uma verdade absoluta, mas sim de uma entre inúmeras formas de verdade.

O Paradigma Decolonial da Educação do Campo pensa a educação a partir das pedagogias do campo, correspondendo ao que Arroyo (2012) chama de ***outras pedagogias***, cujos princípios norteadores são pensados

dentro do campo e para o campo e para fora dele. Nessa perspectiva, "não se dá uma reprodução de autorrepresentações tradicionais, conformistas, fechadas, mas ao contrário há uma abertura para fora a partir de necessidades, de valores e experiências de luta, coladas a sua tradição e identidade, a sua memória coletiva" (ARROYO, 2012, p. 79).

A Educação do Campo se funda nessas ***pedagogias outras***, cujas respostas não estão prontas e não há síntese homogeneizante, concorrem na criação de possibilidades interculturais de se pensar a educação, para além da matriz monocultural (eurocentrada e única) ou multicultural (celebratória, mas ainda eurocêntrica e homogeneizante).

As prerrogativas do projeto de Educação do Campo lutam pela queda da fronteira que faz com que o território rural seja visto apenas como local do atraso por estar situado geograficamente distante do "desenvolvimento". No projeto de Educação do Campo, o território rural é visto despido de estereótipos e compreendido em seu sentido material e imaterial. Nele a ideia de desenvolvimento atrelada às práticas de viver bem a qualquer custo é superada rumando em direção ao paradigma do ***bem viver***[4].

O esforço de expressar essa concepção de território se faz presente em Educação do Campo no sentido de tomar o campo como lugar de dignidade, lugar fértil não só para produção agrícola, mas lugar indispensável para produção cultural, epistêmica e política. O avanço pretendido se dá na busca pela formação de identidades pluriculturais, o que rompe com as posturas até então adotadas.

Ao abraçar essa postura, o Paradigma da Educação do Campo é alimentado pela ***Interculturalidade Crítica***, logo, podendo ser considerado como um projeto de ***Educação Intercultural***. Essa afirmação ganha força ao relacionarmos os princípios da Interculturalidade às prerrogativas da Educação do Campo. Para Walsh (2005), a Interculturalidade Crítica se constitui enquanto intercâmbio de conhecimentos, saberes e práticas; enquanto espaço de negociação em direção à superação de desigualdades

4 O paradigma do ***Bem Viver*** vem sendo gestado na região dos Andes na América do Sul. O termo de origem ***Quechua*** e ***Aimara*** é utilizado para designar a proposta de ruptura com a proposta de desenvolvimento em curso. Proposta essa que destitui dos sujeitos suas relações de complementaridade com a natureza. Nessa direção, o paradigma do ***Bem Viver*** "relaciona a qualidade de vida e remete a questões como espiritualidade, natureza, modos de vida e consumo, política, ética" (ALCÂNTARA; SAMPAIO, 2017, p. 233).

sociais; enquanto tarefa social de criação de espaços de partilha, de solidariedade e de responsabilidade.

A Educação do Campo parte de sua história, de suas raízes e de suas lutas para propor uma ***Educação Intercultural***, socialmente comprometida, que leve em conta o campo e seus sujeitos como sujeitos de direitos. Para isso, propõe uma rearticulação política, legitimada por uma legislação, que passe a conceber as diferenças e as especificidades desses povos como parte fundamental dos processos pedagógicos que concorrem para formação de suas identidades individuais e coletivas.

Por isso a necessidade de outras pedagogias, que não são pensadas na negação de direitos e na criação de hierarquias de poder, que não impeçam esses povos de contarem sua própria história e de legitimarem seus conhecimentos; outras pedagogias que estejam mais preocupadas com a formação de sujeitos e territórios pluriculturais.

A história da educação que temos é fruto de uma dinâmica conflitiva e não poderá ser compreendida como enredo independente de contexto, nem tão pouco como destituída de tensionamento. Nesse sentido, compreendemos que o ***Paradigma de Educação do Campo***, que está em marcha, se manifesta como ***desobediência civil*** e ***epistêmica*** e se inscreve como possibilidade de pensarmos uma sociedade mais justa com seus sujeitos e com seus territórios.

3. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

As lutas pela oferta de uma educação escolarizada pensada no e pelo campo é reflexo desse processo de autorreconhecimento da identidade campesina, dos questionamentos das formas de segregação e de silenciamento, corroborando a conformação de espaços de desobediência civil e de desobediência epistêmica. Assim, as primeiras experiências de escola e de educação do campo são reflexos de adaptações criativas, reverberando diretamente na criação de um modelo de educação do campo plural, híbrida, diferente para tantos territórios e sujeitos campesinos.

A Educação do Campo nutriu-se da articulação entre essas duas formas de resistência, uma vez que partiu da denúncia de um modelo de educação assentado na exacerbação de modelos de sujeito, território e saber, situados em uma Corpo-ego-geopolítica do conhecimento urbanocêntrica. Ao denunciarem, realizam a desobediência civil, mas é na proposição de outras formas de pensar os sujeitos, territórios e epistemes campesinas que reside a desobediência epistêmica.

A essa postura de resistência, de luta e de proposição, Mignolo (2008) dá a designação de opção decolonial. Essa opção não pretende inverter a lógica da dominação, ou redimensionar as fronteiras colocando grupos que outrora foram subalternizados enquanto grupos de controle do poder. A opção decolonial não se traduz num revide civil e epistêmico, mas na criação de possibilidades de se pensar, propor e fazer as relações sociais sem que se estabeleçam hierarquias. As fronteiras sempre irão existir, pois a opção decolonial não apaga a diferença, porém esses limites não significam dizer que estar de um lado ou de outro da fronteira denote uma posição melhor ou pior.

Por fim, compreendemos que diante do cenário político hoje instaurado no Brasil, torna-se urgente pensar como as conquistas tidas nas últimas décadas terão sua continuidade assegurada. No que tange à Educação do Campo, é mister compreender como poderá ser assegurada a continuidade do conjunto de políticas públicas conquistadas, sendo elas necessárias para que esses sujeitos continuem disputando espaço no currículo, na avaliação, no orçamento para funcionamento das escolas, na formação de professores. É urgente pensar como o silenciamento desses sujeitos, processo esse em curso com a PEC 241, com a implementação da BNCC, da Escola sem Partido, da reforma do Ensino Médio, poderá reverberar num episódio já vivido na história de nosso país, em que pesam práticas de homogeneização e de exclusão, sob a alegação do direito à igualdade.

4. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/Con1988br.pdf. Acesso em: 10 abr. 2016.

BRITO, Paulo Afonso Barbosa. Movimentos Sociais Populares – Movimentos Sociais: aspectos históricos e conceituais. In: MEC/SEED. Educação e Movimentos Sociais. **Boletim do Salto para o Futuro**, nº 3, Abril, 2005. Disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/145249EducacaoMovSociais.pdf. Acesso em: jan. 2015.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C.; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2001. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 3.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Por uma educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília, DF: INCRA - MDA, 2008.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

COSTA, L. G. A. Educação do Campo em uma perspectiva da educação popular. In: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferenças, aprendizagem e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Orgs.). **Olhares e Interfaces** – reflexões críticas sobre avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

FREITAS, Helena Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

LEMOS, Girleide Torres. **Os Saberes dos Povos Campesinos Tratados nas Práticas Curriculares de Escolas Localizadas no Território Rural de**

Caruaru-Pe. 2013. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo e LDB: uma relação quase vazia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 493-506, jul./dez. 2016. Disponível em: http//www.esforce.org.br. Acesso em: jun. 2017.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PIRES, Ângela Maria da Mota**. Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos saberes e conhecimentos escolares no processo de reorientação curricular das escolas do campo**. 2004. 318f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho, Educação. Liberdade, autonomia, emancipação como princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Maria do Socorro. Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidison de Quintella. **Educação Rural**: Sustentabilidade do campo. Feira de Santana: SERTA, 2003.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da. **Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de História e Geografia da coleção didática Projeto Buriti multidisciplinar:** um olhar através das epistemologias do Sul. 2015. 305f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.

SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de. A educação popular no campo: entre o saber camponês e o conhecimento científico. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 8, p. 64-75, jan./dez. 2009.

TORRES, Denise Xavier. **Concepções de avaliação da aprendizagem de professoras que atuam em escolas campesinas.** 2013. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

WALSH, Catherine. **La Educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministério de Educación. (documento de trabalho), 2005. Disponível em: http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf. Acesso em: out. 2017.

WANDERLEY, Maria Nazaré Baudel. A sociologia rural na América Latina: produção de conhecimento e compromisso com a sociedade. ALASRU. **Nueva Época**, nº 5, Revista. Noviembre, 2010. Disponível em: http://www.alasru.org/wp-content/uploads/2011/06/Nazareth-Wanderlei.pdf. Acesso em: jun. 2017.

NARRATIVAS DA TIVI GRIÔ: EDUCOMUNICAÇÃO QUE REVERBERA ORALIDADES E VIVÊNCIAS COMUNITÁRIAS

DANIEL LAMIR DE FREITAS FERREIRA
Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades, da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). lamir.dan@gmail.com

MAURÍCIO ANTUNES TAVARES
Prof. Doutor do Programa de Pós-gradução em Educação, Culturas e Identidades, da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

ISSN: 2176-8153

RESUMO

A TiVi Grô é uma experiência educomunicativa protagonizadas por jovens da Chapada Diamantina, na Bahia, e baseada na Pedagogia Griô. As produções audiovisuais em questão se sustentam em oralidades presentes no território. Para tanto, as narrativas da TiVi Griô são feitas em processos coletivos e pedagógicos, exercitando uma mediação que envolve as identidades, ancestralidades, direito à vida e Bem Viver. A experiência está constituída como cinceclube itinerante e WebTV. A maior parte das produções surgem como uma sistematização de vivências pedagógicas e são utilizadas como mediação de novos processos pedagógicos.

Palavras-chave: educomunicação; oralidade; ancestralidade; narrativas.

1. INTRODUÇÃO

A TiVi Griô é uma experiência de educomunicação tocada por jovens que fazem parte das atividades da associação comunitária Grãos de Luz e Griô[1], em Lençóis, na Chapada Diamantina, na Bahia. Desde 2016, a iniciativa produz filmes baseados em ancestralidades, que bebem das vivências comunitárias e da tradição oral do território. Essa produção audiovisual é desenvolvida a partir de processos pedagógicos para uma produção partilhada do conhecimento (Bairon, 2014) em espaços presenciais ou no ciberespaço das redes sociais da internet.

A TiVi Griô nasceu das práticas da Pedagogia Griô, que buscam rituais de vínculo e aprendizagem para uma ação metodológica baseada em aspectos como identidade, ancestralidade e vivência comunitária. A maior parte das produções surgem como uma sistematização de vivências pedagógicas e são utilizadas como mediação de novos processos pedagógicos, formando uma imagem de "caminho espiral" entre os saberes (Pacheco, 2006).

As produções são exibidas em formatos como cineclubes na sedo do Grãos de Luz e Griô, nas praças públicas, em escolas, ou outros locais da Chapada Diamantina, além de WebTV[2]. A ideia inicial era uma TV comunitária convencional em Lençóis, mas por conta das burocracias e fragilidade de políticas públicas para democratizar o setor, o direcionamento maior seguiu pelas as redes na internet e espaços públicos itinerantes.

Antes do início da pandemia de covid-19 no Brasil[3], havia uma frequência de oficinas audiovisuais envolvendo uma média de 20 pessoas. A sede da TiVi Griô funciona no Grãos de Luz e Griô com estúdio de gravação, ilha de edição e equipamentos para captação audiovisual. Ao lado da

1 Site do Grãos de Luz e Grio: < http://graosdeluzegrio.org.br/>, acessado em 10 de outubro de 2021.

2 A definição de WebTV, segundo NUNES J. G. de A (2016), contempla a veiculação de conteúdos em tempo real, por ***streaming***, e ***on-demand***, com as produções audiovisuais organizadas numa página e disponibilizados para que o usuário possa acessá-los posteriormente. A definição de WebTv também abarca a experiência de produção de conteúdo próprio.

3 Há um ano, Brasil anunciava primeiro caso de covid-19", no portal da Agência Brasil, disponpivel em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/saude/audio/2021-02/ha-um-ano-brasil-anunciava-primeiro-caso-de-covid-19-0>, acessado em 15 de julho de 2021.

TiVi funcionam ainda estúdio musical e sala de teatro, que estão integrados entre si na Pedagogia Griô.

No ciberespaço, as produções da TiVi Griô são desaguadas em um canal do Youtube[4], uma fanpage do Facebook[5], e um perfil no Instagram[6]. Vale destacar que alguns conteúdos se repetem entre as plataformas, apesar das especifidades encontradas de estratégias em rede e de conteúdos exclusivos para cada um dos três espaços.

No dia 6 de julho de 2021, a TiVi Griô contabiliza 48 produções disponibilizadas em seu canal no Youtube. As narrativas disponíveis na plataforma mesclam gêneros como educativo, ficção, documentário, videoaula, seminários, musical e jornalismo popular. Alguns dos temas presentes no canal são histórias e lendas das comunidades tradicionais, sistematização de experiências pessoais e coletivas, ações afirmativas sobre negritude, apresentação de ofícios e práticas tradicionais das comunidades locais, narrativas contemporâneas das juventudes locais, história e colonialidade no Brasil, apresentações artísticas, organização social local, manifestações políticas, denúncias e cobranças aos poderes públicos, além de propostas e desenvolvimentos diversos sobre processos pedagógicos.

Já na fanpage, no dia 14 de julho de 2021, eram 190 publicações entre fotos e vídeos, textos, links de vídeos em outras plataformas e ***lives*** e compartilhamentos. A diversidade de assuntos abrange a apresentação de vídeos, anúncio de exibição e estreias de filmes, cobertura de eventos, depoimentos, homenagens, bastidores das gravações, marcos de dados de indicadores de audiência da página, mobilizações políticas virtuais, anúncio e realização de lives, cobertura de atividades em escolas, entre outros.

No Instagram, a TiVi Griô possuía 53 postagens no ***feed***, 1 vídeo no ***reels*** e 14 vídeos no IGTV no dia 14 de julho de 2021. As postagens abordavam registros de atividades de cineclube, atividades educativas, anúncios de exibição audiovisual, bastidores das gravações, apresentação da TiVi Griô, anúncio de lives, celebração de marcos históricos e mobilizações

4 O link da visualização do canal do Youtube da TiVi Griô é <https://www.youtube.com/channel/UC-_aqiCTMn6P4E35AMhoy2w/videos>, acessado no dia 06 de julho de 2021

5 A fanpage da TiVi no Facebook é: <https://www.facebook.com/tivigrio/about/?ref=page_internal>, acessado em 6 de julho de 2021.

6 O perfil da TiVi Griô no Instagram é: <https://www.instagram.com/tivigrio/>, acessado em 6 de julho de 2021.

políticas. Nos vídeos do IGTV um dos destaques é para o Programa Mães e Filhas Chapadenses em Luta pelos Seus Direitos, em que mães e filhas assistiram e dialogaram sobre as produções audiovisuais da TiVi Griô em novembro de 2020.

Há uma relação inseparável do cineclube lençoense com a Pedagogia Griô. A experiência audiovisual é uma das possibilidades de sistematização de saberes dentro do plano metodológico da Pedagogia Griô. A proposta inicial da Pedagogia Griô é a ritualização de vínculos e aprendizagens, em que são desenvolvidas etapas de: encantamento; identidades e ancestralidades; diálogos; produção partilhada do conhecimento. A TiVi Griô nasceu dos processos de produção partilhada do conhecimento da Pedagogia Griô, ganhando autonomia de produções, mas mantendo a essência de sua criação.

2. O MESTRE AURINO E OS MAIS NOVOS QUE GOSTAM DA TV

O mestre Aurino Pereira vive na comunidade quilombola do Remanso, em Lençóis, na Bahia. Nascido em 1945, ele exerce uma liderança comunitária, além de ser sanfoneiro de oito baixos e contador de histórias. O gosto pela sanfona foi cultivado pela curiosidade com o instrumento. O pai dele, Justino Pereira, o Seu Binô, também era sanfoneiro. Na época, o filho - Aurino criança - aproveitava as saídas do pai para aprender escondido a tocar a sanfona.

O tempo passou e, ainda jovem, chegou o dia de Aurino mostrar o que tinha aprendido, escondido do pai e acobertado pela mãe. Na época, em uma festa da comunidade, o então jovem acabou surpreendendo, ao assumir a sanfona quando o pai precisou se ausentar por um instante. Essa história está registrada na dinâmica e patrimônio da oralidade exercida por Seu Aurino nas comunidades e nas escolas da região. Além disso, a narrativa ganhou outras fontes de registro e reprodução, a exemplo do vídeo "O Griô de oito baixos"[7].

A importância de se manter um fluxo de heranças culturais entre gerações na comunidade do Remanso permanece sendo praticada e defendida por Seu Aurino. Hoje, ele exerce a função de contador de

7 vídeo "O griô de oito baixos" está disponível em:<https://www.youtube.com/watch?-v=gvPAVHsEKmI>. A produção está disponível no canal da Pedagogia Griô no Youtube. Acessado em 11 de julho de 2021.

histórias tanto para as pessoas da comunidade em que vive como para as pessoas de outros lugares que conhecem o Remanso, a partir do turismo comunitário[8]. Assim, ele mantém vivas nos tempos e nos espaços as memórias comunitárias através de uma tradição que prioriza a oralidade diante da escrita, firmando ainda mais os laços entre as pessoas e as palavras. (Hampâté Bâ, 2010).

Um exemplo da consciência sobre o poder do compartilhamento das histórias orais está em depoimento de Seu Aurino no vídeo "Pedagogia Griô, a reinvenção da roda da vida"[9]. Um trecho da produção destaca que tempos atrás a comunidade vivia em contexto de isolamento, sem conhecimento sobre atuação de igreja e governo nas redondezas e nem autoconhecimento sobre sua etnicidade, mantendo seus próprios costumes e organização social.

A memória quilombola do Remanso é preservada pela oralidade enquanto "procedência e realimentação de conhecimentos transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo" (Hampâté Bâ, 2010), mantendo acesa uma ancestralidade viva em que além do compromisso com o registro da palavra falada, há um patrimônio de sensações e linguagens na expressão corporal do contar e recontar essas histórias. (Hampâté Bâ, 2010).

O sanfoneiro traz a memória das atividades coletivas feitas com músicas cantadas em grupo na comunidade. Assim, cada pessoa assumia um instrumento musical nas composições, que abordavam os sentidos de seus fazeres, a exemplo das músicas para o mutirão no roçado de cada família e para a produção coletiva de farinha de mandioca. Por outro lado, o depoimento relata que alguns desses costumes estão se perdendo na contemporaneidade.

Seu Aurino exemplifica que ao compartilhar questões da comunidade é comum algum jovem se dispersar perguntando a outro sobre a produção de "filmes que se passam na TV". Ao mesmo tempo, a análise do líder comunitário sobre tal questão faz considerações de recortes

8 A dissertação "Educação, turismo e ação Griô: impactos da modernidade na comunidade quilombola do Remanso (Lençóis - BA)" apresenta os impactos do turismo comunitário no desenvolvimento local da comunidade. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-04122015-162039/pt-br.php>, acessado em 11 de junho de 2021.

9 O vídeo "Pedagogia Griô, a reinvenção da roda da vida" está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nsov4uThpmQ>. A produção está disponível no canal da Pedagogia Griô no Youtube. Acessado em 11 de julho de 2021.

geracionais sobre a relação da juventude local com as antigas referências culturais.

> Os jovens de hoje eu acho que não acreditam muito em nós (...). Naquela época não existia isso. Então nós nos colocávamos naquilo que tinha aqui. Todo mundo corria atrás daquilo que nós temos aqui. Aqui um sabia tocar uma viola; sabia um cavaquinho; outro já sabia tocar uma gaita; outro sabia bater um bomba; outro já sabia bater um pandeiro; um triângulo. Todo mundo sabia alguma coisa. É por isso que tem hora que eu fecho com a cara dos meninos, porque acho que as ideias deles são poucas, mas no momento eu volto pra pensar: 'Eles têm razão'. Eu volto pra dar razão para eles. Eu, por exemplo, aprendi porque eu não tinha como correr atrás do que não existia. Então só corria atrás do que tinha. Hoje não, eles têm o seu conforto. Eles têm suas TVs, seus sons eletrônicos, então: 'vou assistir o disco de fulano'. Agora só que perdoem-me. Eu digo: 'Olhe, meu filho, você sabe que a gente tem que assistir o dos outros e cuidar do da gente também. Ser um pouquinho de cada um. Porque se a gente fluir só no dos outros a gente fica perdido, morre perdido por aí'[10].

A relativização de "morte" e "vida" da comunidade através da preservação de memórias na análise feita por Seu Aurino dialoga com os postulados de Walter Benjamin (2012) sobre a perda do dom da narrativa nas sociedades modernas. Em ambas situações, identificamos as transformações inevitáveis causadas por novas formas de sociabilidade e relação com a produção-reprodução de narrativas, que ameaçam as condições da habilidade de contarmos histórias através da oralidade, ato peculiar entre as comunidades tradicionais.

Para Benjamin, o dom da narrativa e da memória está associado à experiência, a exemplo das músicas que eram cantadas de forma coletiva durante as atividades nos mutirões dos roçados e na casa de farinha da comunidade do Remanso. Por outro lado, o acesso a outros artefatos culturais e as transformações da modernidade reconfiguram as relações anteriores da experiência (Benjamin, 2012), a exemplo de uma época em que Seu Aurino "só corria atrás daquilo que tinha na própria comunidade".

Ao mesmo tempo, o líder comunitário também pondera os recortes geracionais em sua reflexão, ressaltando que, se não é favorável uma

10 O depoimento foi dado entre 32'52'' e 34'32'' no vídeo "Pedagogia Griô, a reinvenção da roda da vida". Acessado em 11 de julho de 2021.

ideia de “manutenção intacta” dos antigos costumes da comunidade. Ele defende pelo menos a conservação de uma essência de memória, que pode perpassar as novas configurações de produção-reprodução de narrativas, e que seria importante para manter viva a comunidade. As palavras sugerem uma movimentação de fechar e abrir, de fluir “no dos outros” e de fluir “em si”. De uma negociação dos fluxos culturais, nutridos pelo poder de contar e recontar essas histórias.

Seu Aurino também incorpora os aspectos apontados por Benjamin para um contador de histórias da oralidade que está essencialmente ligado ao lugar de vida e compreende a importância de se intercambiar essas vivências e experiências através das narrativas. Já a relação com a juventude local é tensionada entre o “fechamento” - ao “fechar com a cara” como um ato de repreensão para valorizar o que é de dentro - e de “abertura” - como renovação que vem da relação com o externo, com outros saberes. Esse processo seria tecido no mergulho das muitas histórias para serem retiradas e recontadas em seus novos contextos.

> Não se percebeu devidamente até agora que a relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado. Para o ouvinte imparcial, o importante é assegurar a possibilidade da reprodução. A memória é a mais épica de todas as faculdades: Somente uma memória abrangente permite à poesia épica apropriar-se do curso das coisas, por um lado, e resignar-se, por outro lado, com o desaparecimento dessas coisas, com a violência e a morte. (BENJAMIN, 2012, p. 227)

A preocupação de Seu Aurino diante da juventude que “deve assistir o dos outros, ao mesmo tempo de cuidar do que é próprio” sugere um sentido de rememoração das ancestralidades da comunidade do Remanso entre as gerações. Um passado que deve permanecer à espreita não como uma ideia de imposição do arcaico, mas como uma essência de vida comunitária sustentada pelo poder de “vida” ou “morte” associado às narrativas.

Talvez como uma ponderação da impossibilidade de se alterar um processo civilizatório em curso, mas como uma esperança de resistir pela vida da comunidade em meio a uma sociedade em que a massificação e uniformização das mentalidades pode significar a morte das narrativas locais, de perda das identidades e dos sentidos comunitários.

A dedicação de Seu Aurino seria, portanto, de ajudar a tecer uma teia de histórias que deve continuar sendo fortalecida entre as gerações. A "distração dos jovens ao se perguntar sobre os filmes que se passam na TV" não se configuraria necessariamente como uma ruptura brusca com as antigas histórias da comunidade. Mas, ao mesmo tempo, "seria preciso se cuidar também do que é próprio do Remanso", por uma questão de sobrevivência.

> A rememoração funda a cadeia da tradição, que transmite o acontecimento de geração em geração. Ela corresponde à musa épica no sentido mais amplo. Ela inclui todas as variedades específicas da forma épica. Entre elas, encontra-se em primeiro lugar a encarnada pelo narrador. Ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. Uma se liga à outra, como demonstraram todos os grandes narradores, principalmente os orientais. Em cada um deles vive uma Scherazade, à qual ocorre uma nova história em cada passagem da história que está contando. (BENJAMIN, 2012, p. 228)

Neste caso, a comunidade do Remanso pode ser exemplo sobre o desafio de muitas outras comunidades tradicionais manterem uma rememoração de suas ancestralidades no contexto contemporâneo. O próprio fato de "perguntar pelos de filmes da TV" (ou dos celulares e outras tecnologias) parece iniciar uma discussão ampla e necessária sobre as novas configurações do ato de contar e recontar histórias nos territórios.

Os limites entre o consumir-reproduzir e o fazer-compartilhar estão cada vez mais borrados (Jenkins, 2008) nas teias de possibilidades que as tecnologias representam nos últimos anos. Os novos paradigmas que acompanham as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) valem também para a diversidade de contextos rurais do Brasil, que apesar das dificuldades estruturais e de políticas adequadas para o setor, busca estar conectada e exercer seus direitos à informação e comunicação.

Um exemplo sobre as lutas e apropriações das TICs de parte das juventudes rurais é o projeto Pedagroeco (Batista, 2020), desenvolvido pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) em conjunto com uma diversidade de movimentos populares. A iniciativa foi realizada entre 2017 e 2019, com cerca de 150 jovens do Semiárido brasileiro que desenvolveram formas de apropriação das redes sociais com o objetivo de trocar conhecimentos agroecológicos.

O Pedagroeco surgiu "para dar continuidade ao que já vinha acontecendo (...) com o propósito maior de valorizar os processos de sistematização de experiências agroecológicas e ampliar as estratégias de comunicação pelos próprios jovens" (Batista, 2020, p.24). Ou seja, a partir da elaboração do planejamento, foi constatado que a juventude rural dos estados de Alagoas e Sergipe buscava formas de superar as estruturas precárias de acesso às TICs para permanecer exercendo seus direitos a uma comunicação comunitária e participação popular.

Assim, identificamos um exemplo de conscientização comunitária que valoriza as tradições orais, que também estão em jogo quando se pensa no cenário de memórias e narrativas de comunidades tradicionais ou agroecológicas.

Para Benjamin (2012), as perdas no poder da oralidade estão ligadas a uma modernidade que troca as essências da experiência pelo excesso de informação, carregando junto suas tendências à efemeridade, ao isolamento e à falta de ligação com tradições fincadas em tempo e espaço.

As sugestões nos contextos do Pedagroeco e das propostas de Seu Aurino seriam de um equilíbrio entre as vivências e experiências comunitárias e uma mediação pelas TICs que favoreçam uma afirmação das narrativas como sentidos de identidades, sejam quilombolas ou agroecológicas.

A leitura da obra de Benjamin relacionada ao assunto, escrita na década de 1930, não faz um apontamento exato sobre o que seriam algumas "mudanças necessárias" na sociedade, mas há uma constatação que permanece provocando análises em uma sociedade cada vez mais "inundada de informações". Ou seja, como definiu Martin-Barbero (2008), "Benjamin não investiga a partir de um lugar fixo, pois toma a realidade como algo descontínuo".

Assim, a proposta não seria comparar as realidades de uma Alemanha do entre guerras com o interior baiano na contemporaneidade, mas tomar para si uma análise da potência carregada pelas palavras faladas em comunidades tradicionais e suas possíveis conversações com uma juventude que, nos reflexos da modernidade, "se pergunta pelos filmes na TV" e também na internet em um processo de abertura, mas, ao mesmo tempo, "com o eco das palavras dos mais velhos", em um processo de fechamento para demarcar suas identidades comunitárias.

É nesse contexto de preservação ou reverberação de narrativas e diálogos geracionais da comunidade do Remanso e de toda a região da Chapada Diamantina que se constitui a TiVi Griô. A experiência audiovisual

em si parece não propor uma substituição da tradição da oralidade diante de toda sua riqueza de memórias e forte ligação entre a pessoa e a palavra, como afirma Hampâté Bâ (2010). A própria condição da experiência apontada por Benjamin (2012) para o contador de história não caberia em sua plenitude a uma "transferência direta" para a linguagem audiovisual.

Mas, ao mesmo tempo, podemos imaginar a possibilidade de conversação entre a linguagem audiovisual e as cosmologias que permeiam as tradições da oralidade dentro dos postulados propostos da produção partilhada do conhecimento (Bairon, 2014).

> O resultado é que a produção de conhecimento passa a ser produto de um conjunto reticular de conversações e convivências, equiparando conceitos e estéticas acadêmicas à oralidade e corporeidade do estar no mundo do senso comum cultural. Trata-se da soma de dois modos de vida já arcaicos: de um lado, o acadêmico que não olha mais para as comunidades como "fontes documentais", mas como parceiros; do outro lado, o saber centenário do conhecimento, corporificado no senso comum, que é apresentado por meio da vitalidade de suas dimensões epistemológicas já acostumada a domesticar as técnicas (BAIRON, 2014, p. 69).

Ou seja, se por um lado, uma câmera pode "quebrar o clima" da espontaneidade cultural ou de uma reverência sagrada nas narrativas, por outro, é capaz de juntar gerações na tela, entre mitos, símbolos, movimentos e musicalidades das comunidades tradicionais. Talvez um meio de buscar o equilíbrio de "aberturas e fechamentos" nos aspectos culturais ou de "morte e vida" embutida no poder das narrativas apontadas por Seu Aurino.

Nesse aspecto, aproximando a ideia de "usina de sentidos" da produção partilhada de conhecimentos (Bairon, 2014), podemos imaginar as propostas da TiVi Griô como uma espécie de "bomba propulsora" de narrativas ancestrais e tradição da oralidade. Assim, temos uma juventude que produz o audiovisual dentro das possibilidades de criação de uma variedade de tempos cronológicos, em que o contar e recontar histórias pode assumir um papel pedagógico.

Dentro de seus limites e potencialidades, a TiVi Griô parece responder partes das aspirações de Seu Aurino pela vida da comunidade, ao "cuidar do que é próprio de suas localidades", ao mesmo que busca suas referências para "não se perder" nas dinâmicas de um mundo hiperconectado.

Assim, essa "bomba propulsora" pode também dar continuidade à rememoração das narrativas mantidas entre gerações.

3. DELVAN E OS MAIS VELHOS NA PRODUÇÃO DOS ENREDOS NA TV

A história do Nego D'água é uma das que permanecem sendo recontadas a partir de uma memória ancestral da comunidade do Remanso. Uma das formas de se trazer essa narrativa está no vídeo Nego D'água, disponível no canal do Youtube da TiVi Griô. A produção carrega mitologia, tradição e reinvenção simbolizadas através da capoeira como "um jogo da vida".

O filme Nego D'água é protagonizado pelo jovem Delvan Quilombola, da comunidade do Remanso, relatando as tensões entre o resgate de uma memória ancestral e a fluidez das afirmações de identidades culturais contemporâneas (Hall, 2006). A peça se apresenta em monólogo, narrando as etapas da vida em que o "Quilombola" de Delvan nem sempre foi autorreconhecido. A leitura de mundo e de estar no mundo dialoga com duas referências pulsantes na vida do protagonista, o avô que está encantado e a figura mitológica do Nego D'água.

São pouco mais de sete minutos da narrativa em que Delvan segue em trilha pela mata da Chapada Diamantina, como que guiando um grupo de jovens visitantes. No percurso, imagens e palavras evocam lembranças, valores e experiências de "um mais velho" da comunidade do Remanso que propõe o jogo entre as referências ancestrais e comunitárias e suas relações com novos contextos de vida contemporânea.

Como a própria rememoração defendida por Seu Aurino no vídeo "Pedagogia Griô, a reinvenção da roda da vida", o enredo do vídeo apresenta um jovem que adentra algumas das possíveis "trilhas da vida" ao se ver diante de recortes geracionais diante do seu avô, que é referência atual na relação com a natureza.

Além disso, as narrativas contadas pelo ancestral de Delvan adentram o enredo audiovisual como valorização e referência da oralidade que atravessa gerações, a exemplo do trecho em que o neto traz a memória do dom de um ente familiar que "contava uma história com um jeito de falar e de entender com as coisas invisíveis do povo do Remanso". Ou seja, o filme destaca o dom do narrador que conta a partir de suas experiências e incorpora as coisas narradas à experiência de quem ouve essas histórias (Benjamin, 2012).

O relato de Delvan se apresenta em três fases, com a primeira sobre a memória da infância, as histórias contadas pelo avô e as brincadeiras na mata; a segunda etapa com uma conversão ao cristianismo e negação das afirmações quilombolas do ambiente em que nasceu, representada cronologicamente pela idade dos 13 anos; na terceira etapa são apresentados conflitos entre novas experiências de vida, com negação ao cristianismo, por exemplo, e "renascimento" dos mitos contados pelo seu avô.

A conclusão de Nego D'água se apresenta como o processo de uma dinâmica de sentidos e significados sociais, espirituais e políticos, que parecem entrar em erupção na "re-existência" da própria afirmação de identidade e reafirmação do "Quilombola" junto a Delvan. Como uma trajetória de vida referenciada nas narrativas ancestrais.

O ritmo do berimbau e da percussão no vídeo acompanha o ritmo de sensações do relato, que envolvem as afirmações e as rejeições de Delvan Quilombola. É justamente no momento em que Delvan reencontra o avô "na roda da vida" que o vídeo apresenta a expressão da capoeira simbolizada como uma disputa pela afirmação da memória e das narrativas da comunidade quilombola do Remanso.

> As histórias de Nego D'água, do Saci-pererê e Iara começaram a renascer na minha memória. Eu deixei toda essa invenção de igreja, os preconceitos de lado e reencontrei com meu avô na roda da vida, nos cantos, danças e histórias de grãos, nossos mestres e griôs, o meu povo, a Mãe África. E deixei claro e me aceitei como quilombola[11]

Por outro lado, abordando as consequências de uma modernidade em que instituições como escola, família e Estado não atendem mais uma resposta direta na relação com as pessoas, Monica Fantin (2019) problematiza o processo de transmissão simbólica de uma geração para outra.

Baseada no "Complexo de Telêmaco", Fantin (2019) destaca uma falência na ideia de "herança natural" de uma filiação simbólica no cenário contemporâneo em que as gerações anteriores estão deixando vários problemas para as novas gerações. A ligação possível entre os "mais novos" e os "mais velhos" estaria baseada na esperança com o futuro e na

11 Trecho do relato de Delvan Quilombola, a partir de 5:16, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X7ktZSzkY9M>, acessado em 11 de julho de 2021.

afirmação “de quem somos”, ultrapassando as incertezas em relação ao meio ambiente, economia, dívida, trabalho e perspectiva de vida.

> Diante da (im)possibilidade de transmissão dessa herança simbólica, que não é feita de gens nem de bens, mas de desejo e esperança num futuro, Recalcati destaca que a herança não é um “direito natural”, mas um “movimento singular”, privado de garantias que pode nos reconduzir àquilo que somos. A esse respeito, o autor lembra que, para Lacan, a transmissão do desejo é como um fertilizante irrenunciável da vida humana (FANTIN, 2019, p. 372).

A questão geracional na narrativa de Nego D’água também pode ser vista nas relações do ethos camponês (que se estendem a outras comunidades tradicionais) que se esforça para assegurar-se do futuro, mas por caminhos opostos ao ethos capitalista. A racionalidade técnico-científica ocidental estimula um espírito de cálculo em que os diplomas e o status das pessoas com quem se relaciona são como “capital” que dão retorno ao investimento. As tradições culturais ancestrais têm outros valores que pesam em suas considerações sobre o futuro, mesmo valorizando a escolarização (Bourdieu, 1979).

Assim, a representação cênica do Nego D’água no vídeo, ligando as vidas do neto e do avô, parece refletir a transmissão de um desejo entre gerações, que não segue uma linearidade ou previsibilidade na re-existência de Delvan enquanto afirmação de quilombola, principalmente partindo de uma ótica da “racionalidade capitalista” (Bourdieu, 1979). A busca pelos ideais de vida

A herança de saberes deixada pelo avô se concretiza quando o protagonista identifica os desafios para preservação ambiental da comunidade em que vive. Essa mesma herança é citada diretamente nas primeiras palavras do monólogo: “Meu avô tinha muito respeito pelos elementos da natureza. Ele não podia ver gente que invade, suja e destrói. Ele sabia que essa era a maior riqueza que ele podia cuidar para deixar para os seus netos e bisnetos”.

Essas heranças geracionais podem ser analisadas pela ótica de Bourdieu (2008), a partir de dois aspectos que fazem parte de tal experiência. Primeiramente, podemos observar Delvan se distinguindo do seu avô, como uma superação ou negação daquele que encarnou a sua linhagem, dentro de conflitos vistos como transgressão. Em segundo lugar, o sociólogo francês ressalta a influência das instituições sociais externas à

família, a exemplo da escola, além de outras instituições estatais como justiça e saúde.

Adiante, entre o tom questionador de Delvan sobre as pessoas "que não conseguem escutar a natureza", a narrativa audiovisual faz uma contraposição com a imagens de outros jovens que sujam o meio ambiente enquanto ouvem som eletrônico e consomem bebidas alcóolicas e alimentos processando. Como que o neto puxasse a referência geracional para constituir o seu desejo de manter a biodiversidade local em equilíbrio.

Na peça audiovisual, o personagem mítico do Nego D'água parece fiar os sentidos e significados que ligam as gerações de Delvan e do avô dele. É possível acompanhar a figura do Nego D'água em cada uma das três etapas de vida narradas, formando um jogo simbólico de expressões e aparições cênicas.

A produção específica da TiVi Griô parece materializar as próprias aspirações feitas por Seu Aurino, quando destaca que a juventude da comunidade do Remanso "ficava dispersa perguntando pelos filmes que se passam na TV" precisa também valorizar suas próprias histórias. A experiência da TiVi Griô pode adentrar o próprio jogo de "vida ou morte" sustentado pelas narrativas ancestrais das comunidades.

4. TECENDO ANCESTRALIDADES NO ESPAÇO EDUCOMUNICATIVO

Para além da disponibilização nas plataformas de redes sociais, a WebTV e Cineclube TiVi Griô é uma experiência de Educomunicação protagonizada por jovens que moram na região da Chapada Diamantina, na Bahia. A partir da Pedagogia Griô, a produção de conteúdo da TiVi Griô bebe de processos de alteridade e intersubjetividade nas comunidades da região da Chapada Diamantina, afastando uma perspectiva restrita a apenas "difusão de informações".

A partir de Soares (2011), podemos definir a inter-relação entre comunicação e educação da experiência da TiVi Griô como um processo relacional de intersubjetividades, ao invés de uma questão meramente instrumental com as tecnologias comunicacionais. Por exemplo, apesar da incapacidade de substituir em si o papel da dinâmica da oralidade nas comunidades tradicionais, as produções audiovisuais podem constituir o conceito de ecossistema comunicacional (Martín-Barbero, 2014), em que essas mesmas oralidades estão dispostas em um ambiente organizado e

com a disponibilidade de diversos recursos de linguagens e narrativas nas relações entre as pessoas.

A própria nomenclatura "TiVi", que surgiu de uma brincadeira entre a palavra de origem inglesa "TV" e o sotaque baiano, pode simbolizar o aspecto relacional entre diferentes dimensões dentro de um mesmo ecossistema comunicacional. O batismo da palavra inglesa, reconfigurada entre uma experiência que bebe em questões como ancestralidade e vivência comunitária ao mesmo tempo de uma presença nas configurações globais, complexas e instantâneas da internet.

Juntando a inter-relação de educação e comunicação, a produção da TiVi Griô está sendo tocada mais diretamente por Ciro Pacheco, Micha Nascimento, Rique Boa Sorte e Uilami Dijean, que moram na Chapada Diamantina. Periodicamente, outras pessoas se juntam aos processos educomunicativos para compromissos de curto, médio ou longo prazo. As quatro pessoas citadas figuram como as que estão relativamente a longo prazo nas atividades, pelo menos no biênio 2020-21.

Alguns outros exemplos de narrativas específicas compartilhadas na diversidade de gêneros e formatos da experiência são: questionamento sobre a ausência de temáticas do continentes africano no currículo escolar (África: um novo olhar); denúncia sobre as condições de saneamento e distribuição de água na região (Cadê a Água da Muritiba?); releitura sobre a lenda do Pai Inácio (Pai Inácio ou Kokumo?); apresentação sobre a tradição cultural e religiosa da Festa de Reis (Reis da Cura); sabedoria na manipulação das folhas (O Poder das Folhas); histórias das comunidades contadas pelos mais velhos (Breve História de Jiquy Novo Acre); acesso ao ensino superior (Rumo à Universidade - Matrícula, bolsas e auxílios); entre outros.

Apesar da impossibilidade de utilização do meio televisivo convencional - como foi idealizado inicialmente no projeto -, a experiência apresenta nitidez sobre uma preocupação maior com as mediações que com os artefatos tecnológicos. Ou seja, o olhar sobre como as pessoas vão perceber e interagir com esse processo, ao invés de uma prioridade maior na busca de possibilidades de apropriação de dispositivos e meios tecnológicos de difusão de conteúdos audiovisuais.

> A TiVi Griô tem o objetivo de ser itinerante e caminhante como os griôs, de abrir portas e colocar todos na roda da sabedoria, de promover encontros e tecer redes comunitárias e democráticas de participação, onde cada um se

> expressa a partir de sua identidade e ancestralidade local se vinculando à cultura da diversidade[12].

Abre-se, portanto, uma relação de constituição com a tradição oral, a vivência local e os saberes e experiências tradicionais da região, sobretudo de comunidades quilombolas. Ou seja, vai além de uma perspectiva de "adereço" ou de subalternidade da expressão da voz e do corpo. Assim, além de relatos diretos nas produções, há uma valorização às expressões populares, como o cantar, recitar, dançar e louvar.

Algumas produções trazem a proposta de uma oralidade com a sua potencialidade de ritmo, cadência e entonação típicos da sua materialidade e expressividade da voz. Ou seja, um tipo de produção de conhecimento que, segundo Martín-Barbero (2021), deveria ser utilizado nas escolas como meio educativo sobre a transculturalidade de povos tradicionais.

Assim, Martín-Barbero (2021) propõe uma escola que não reconheça apenas os livros e seja dependente de toda linguagem e narrativa escrita na produção do conhecimento. No vídeo "Um dia de Lavadeira", por exemplo, ao se apresentar a rotina de mulheres ao longo de gerações, há também uma contextualização sobre os cantos que são entoados durante as jornadas de atividades no rio Mucugezinho. Com as palavras faladas, o destaque na tradição oral sugere inicialmente questões como coletividade no trabalho das lavadeiras e consciência no uso de artefatos do ofício. Supor a cultura escrita para a experiência em questão sugere uma incapacidade de abarcar toda a dimensão intersubjetiva do conhecimento expresso pela sonoridade.

A potência do saber compartilhado pelas lavadeiras exige uma condição, ou um meio, em que elas mesmas possam ser protagonistas dessas narrativas. Algo como a auto-representação postulada por Canevacci (2013) em que essas histórias próprias podem ser contadas com naturalidade e espontaneidade no seu tempo-espaço ou ainda na tentativa do registro audiovisual que seja capaz narrar sem alterar as rotinas do que se retrata.

Um olhar estético da presença das lavadeiras seria capaz de uma produção de presença (Gumbrecht, 2010) que não se transmite pelas palavras, e sim pela ligação entre quem produz instantânea de acontecimentos que não se repetem, algo como o modo epifânico de presença

12 Trecho da descrição da TiVi Griô na página da Associação Comunitária Grãos de Luz e Griô: <http://graosdeluzegrio.org.br/tivi-grio-2/>, acessado em 06 de julho de 2021.

que o sentido não seria capaz de transmitir no campo interpretativo. Ou seja, como essas presenças do evento em si que "não cabem nas palavras".

Além disso, Martín-Barbero (2021) defende que uma escola que persiste em não considerar a cultura oral enquanto dimensão cultural estruturante, acaba empobrecendo o vocabulário das crianças de comunidades tradicionais. Isso por conta da "correção" na referência da escrita que pode cortar a riqueza do mundo oral.

> Estamos diante de um sistema - e de uma experiência escolar - que não só não conquista os adolescentes para uma leitura e uma escrita enriquecedoras de suas experiência, mas que desconhece a cultura oral enquanto matriz constitutiva da cultura viva e da experiência cotidiana dos setores populares, confundindo-a e reduzindo-a, de fato, ao analfabetismo. (MARTÍN-BARBERO, 2021, p.95)

O curta-metragem "Um dia de Lavadeira" é resultado de vivências da Pedagogia Griô e desenvolve justamente as práticas e ofícios das mulheres "de um costume que sobreviveu mesmo após a água encanada nas residências", como é destacado na obra audiovisual. São saberes de uma coletividade que adentram as dinâmicas das diversas configurações societárias da Chapada da Diamantina.

CONCLUSÃO

A partir da Pedagogia Griô, as práticas educomunicativas da TiVi Griô assumem um papel político de afirmação das identidades, vivências comunitárias e aproximação das oralidades presentes no território. Há uma produção educomunicativa com papel pedagógico e desenvolvimento das técnicas e estéticas audiovisuais convencionais. Porém, há especificidades nas produções.

Ao se comparar com uma produção audiovisual convencional, a TiVi Griô se diferencia pela potencialidade de trazer elementos como mitos, símbolos, movimentos e musicalidades das comunidades tradicionais para um ecossistema comunicativo.

A referência da Pedagogia Griô parece ser capaz de "rachar" uma perspectiva folclórica ou de enquadramento exclusivo de cultura popular para um fazer junto com as cosmologias dos territórios. Ou seja, não se trataria de documentar mestras e mestres, por exemplo, mas de referenciá-las para além dos processos de negação do conhecimento de povos e comunidades tradicionais que sofrem o racismo secular.

Considerando o fluxo das produções que começam reverenciando as pessoas das comunidades tradicionais e propondo reverberar suas narrativas comunitárias em uma perspectiva pedagógica e infinita, a produção da TiVi atua na intenção de religar saberes negados pelos processos de colonização no país.

Os vídeos - a partir dos postulados da Pedagogia Griô - buscam ultrapassar uma narrativa que detém suas referências maiores em livros ou "documentos oficais", mas representar através de uma horizontalidade de cantigas, memórias, danças, ofícios, emoções e encantos.

REFERÊNCIAS

BAIRON, Sergio. **A formação interdisciplinar e não-disciplinar na produção de conhecimento: ou o que ainda temos a aprender : a habilitação do senso comum nas esferas heterárquicas da produção de conhecimento**. Anais.. São Paulo: [s.n.], 2014.Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/002659606

BATISTA, Juliana Andréa Oliveira, *et al.* **Juventudes, identidades e saberes agroecológicos:relatossobreexperiênciasediálogosentreoPedagroeco e a Pedagogia Griô no Nordeste,** Brasília, DF: Embrapa, 2020. Disponível em: https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/1125276/juventudes-identidades-e-saberes-agroecologicos-relatos-sobre-experiencia-e-dialogos-entre-o-pedagroeco-e-a-pedagogia-grio-no-nordeste

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**; tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin - 8ª Ed. revista - São Paulo: Brasiliense, 2012 - (Obras Escolhidas v.1).

BOURDIEU, Pierre. **O desencantamento do mundo, estruturas econômicas e estruturas temporais**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BOURDIEU, Pierre. A Miséria do mundo. In: BOURDIEU, Pierre Bourdieu (org.). **A Miséria do Mundo**. 17. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FANTIN, Mônica. Jovens, cultura e educação: dispositivos da arte e da tecnologia na escola. In: COLAÇO, Veriana (org.) **Juventudes em Movimento: experiências, redes e afetos**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora: 2019.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. **A Tradição viva**. In: História geral da África, I: metodologia e pré-história da África. Editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010, p. 167-212.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2a ed. – São Paulo: Aleph, 2008.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. Tradução de Maria Immacolata Vassallo Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2021.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos Meios às Mediações: comunicação, cultura e hegemonia.** 5 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

PACHECO, Líllian. **Pedagogia griô: a reinvenção da roda da vida**. Lençóis, Grãos de Luz e Griô, 2006.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DOCENTE: LIMITES E POSSIBILIDADES

DIANA CIBELE
Doutoranda em Educação pelo PPGEdu. Mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco Campus Agreste. Possui especialização em Coordenação Pedagógica, e em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela UFPE. Graduada em Pedagogia pela UFPE/CAA e em Letras (FAEL).

JANINI PAULA DA SILVA
Professora da Educação Básica (SMEJG). Analista em Gestão Educacional (SEE –PE). Técnica de Normatização e Inspeção Escolar (SEE- PE e SMEJG). Supervisora da Célula de Normatização do Sistema Educacional (SEE-PE). Graduada em Pedagogia pela UFPE. Especialista em Recursos Humanos para Educação pela FAFIRE. Mestra em Educação Contemporânea pela UFPE/CAA. Doutoranda em Educação pela UFPE.

KÁTIA SILVA CUNHA
Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Diretora de gestão Acadêmica da UFPE (PROGRAD). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), do programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC), Programa de Pós-graduação em Educação, Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM). Professora do Núcleo de Formação Docente, no Centro Acadêmico do Agreste. Pós- Doutorado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro/Proped UERJ. Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Federal de Pernambuco.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Partindo do entendimento da formação docente como uma política pública, uma vez que representa um problema público e busca a partir das ações do estado, diretrizes e mecanismos de enfrentamento. Trabalhamos ao longo deste artigo, especificamente, com o entendimento de formação docente para professores do campo como uma demanda para qual a educação do campo tem constantemente chamado atenção. No primeiro momento refletimos sobre a formação dos educadores do campo e as dificuldades enfrentadas no sentido de constituir identificações e sentidos para outros olhares à educação do campo e sua posição de sujeito nesse processo. No segundo momento, seguimos refletindo sobre as possibilidades que à formação docente apresenta e se as identificações e sentidos que acreditamos constituir dialogam com os princípios pedagógicos que direcionam a educação dos povos do campo. Direcionando nossas reflexões num viés pós-estruturalista, considerando os sujeitos, contextos, espaços e experiências, entendemos que os espaços formativos para professores do campo, mesmo envoltos as dificuldades, agregam sentidos outros ao fazer pedagógico e ao reconhecimento das possibilidades de desenvolvimento que o campo brasileiro é capaz de produzir.

Palavras-chave: Política pública; Formação docente; Educação do Campo.

1. INTRODUÇÃO

Por meio do tema em análise intencionamos realizar algumas considerações sobre a formação docente enquanto política pública. No percurso do trabalho traremos ao centro da discussão a formação docente dos educadores do campo, seus limites e possibilidades, bem como, o alinhamento dos discursos na constituição de identificações que se desenvolvem nesse campo educacional.

Partimos do entendimento de que políticas públicas compõem a movimentação do estado, representadas por seus governos, indicando suas ações ou inações frente aos problemas apresentados no âmbito da sociedade civil. Concordamos com Secchi que as "políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões" (SECCHI, 2010. p. 01). Esse entendimento da dimensão política possivelmente é o mais concreto e de maiores relações com as orientações de decisões e ações do Estado.

Quando tratamos em nosso texto a formação docente como política pública, especificamente a formação docente para os educadores do campo partimos do entendimento de que "do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares" (SOUZA, 2006, p. 25) e por isso, mesmo sendo uma demanda específica da educação do campo, também reflete um problema público que atinge diretamente determinado segmento da sociedade e que necessita da ação do estado como diretriz na elaboração de mecanismos para enfrentamento do problema público. Uma vez que existe nesse espaço um problema entendido como coletivamente relevante e que busca respostas.

> Uma teoria geral da política publica implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia. As políticas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Tal é também a razão pela qual pesquisadores de tantas disciplinas – economia, ciência política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas – partilham um interesse comum na área e têm contribuído para avanços teóricos e empíricos (SOUZA, 2006, P. 25).

Posicionando a formação docente no campo das políticas públicas, teceremos algumas considerações analíticas quanto as suas dificuldades e possibilidades, assim como as identificações e sentidos que é capaz de constituir no enfrentamento de seus problemas, pois "fazer análise de políticas públicas significa gerar informações, argumentos e consensos que forneçam uma base mais solida à tomada ou revisão das decisões públicas" (SECCHI, 2020, P. 02). Mas também é tecer considerações sobre seus processos no campo discursivo da ação, interpretando os processos que se desenvolvem na materialização, interpretação e tradução dessas políticas públicas no campo da prática – nas experiências do cotidiano.

No percurso do texto trabalharemos com as influências que atingem o campo educacional e limitam as possibilidades da formação docente e sua atuação no desenvolvimento educacional do campo, se colocando como (re)produtora de desigualdades nos espaços educativos. O que aponta para as dificuldades na constituição de sentidos e identificações que a formação docente enfrenta. Nesse sentido, a realidade de pobreza, enquanto fenômeno histórico, coadunando com a inação do Estado na resolução de problemas centrais e urgentes que o campo apresenta, exerce forte influência e se apresenta como um dos principais fatores no processo de reprodução das desigualdades educacionais que as escolas enfrentam e consequentemente, também sociais.

Porém, precisamos salientar que, mesmo com as evidências históricas apontando para tal realidade entendemos que os espaços sociais não se fecham definitivamente e sempre há construção de novos discursos que apresentam outros caminhos como possibilidade. Nesse sentido entendemos a escola como espaço institucional de construção da cidadania, com condições de realizar leituras das variadas realidades que adentram seu espaço e sustentada por princípios filosóficos e pedagógicos que representem valores democráticos de sociedade.

Na sequência abordaremos a formação docente como uma política pública e suas possibilidades em constituir sentidos no enfrentamento às desigualdades nos contextos sociais e educacionais que as escolas do campo historicamente enfrentam. Nessa perspectiva a valorização das diferenças, enquanto constituidoras de relações sociais presente nas políticas públicas de formação docente constitui elemento contribuinte na superação das desigualdades, que não são apenas educacionais, mas que dentro de um projeto maior, também são sociais.

Por fim, buscamos o entendimento de um currículo e de uma formação que não fixe seus sentidos e significados, mas oportunize que

professores participem de momentos formativos – iniciais e continuados - que reflitam os princípios filosóficos e pedagógicos alinhados as suas práticas educativas e a questões que são próprias da educação do campo. Contexto onde os professores, apesar de suas diversas posições de sujeito, articulem discursos que constituem sentidos e identificações em torno da educação, da valorização das diferenças e no enfrentamento da realidade educacional subjugada aos valores da educação rural.

2. FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCADORES DO CAMPO: QUE DESAFIOS ENFRENTAMOS?

Nosso tema em discussão, singelamente nos remete a compreensão de que nossos direitos não podem ser subjulgados tomando por referência as diferenças que apresentamos. Diferença não pode ser confundida com desigualdade e nem produzi-la.

As diferenças são partes constitutivas das relações sociais na sociedade e não podemos entendê-las como elementos que inferiorizam e descaracterizam indivíduos para sustentação e manutenção de relações sociais injustas, opressoras e antidemocráticas.

Ao trabalharmos a formação docente sob a perspectiva de política pública não convém nos eximir da discussão que tal dimensão conclama. Assim, faz-se importante pontuar que as políticas públicas derivam de uma concepção de Estado, colocando-se como parte constitutiva de mudanças desse próprio Estado ao dar-lhes visibilidade. E no contexto em que o Estado que se apresenta como neoliberal, adquire força e reforço do capitalismo como modo de produção e vida, acentuando as divisões sociais e a competitividade dos contextos em que as políticas educacionais são elaboradas.

> A legislação constitui o instrumento através do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando as tendências em marcha. Assim, à luz do contexto, revelam-se ao mesmo tempo a falácia e a eficácia da legislação. A falácia diz respeito às esperanças nela depositadas e que ela não pode realizar. A eficácia consiste nas consequências, esperadas ou não, que ela acarreta (SAVIANI, 2015, p. xxv).

Refletindo a partir do contexto educacional, quando tais consequências se apresenta na ocorrência de resultados negativos, o próprio sistema se encarrega de responsabilizar a escola pelo insucesso dos resultados. Os professores são os mais criticados e apontados como responsáveis

pelo fracasso escolar. Sua formação passa a ser colocada como a causa do insucesso escolar e educacional. O fracasso em relação à escolarização é imputado à formação docente e a solução apresentada seria a implementação de políticas públicas diretamente focadas nos percursos formativos. Esses percursos formativos, carregando como intencionalidade ensinar professores - de forma eficiente - a ser professores, para alcançar o sucesso educacional, caminha ao passo que esses mesmos profissionais são conduzidos a um contexto de meros executores de tarefas escolares e de políticas educacionais elaboradas para ajustar a educação às necessidades do mercado.

De uma forma geral, os problemas identificados e analisados nos estudos na área de educação apontam como sendo da escola e do professor, mas nunca das políticas, uma vez que essas (as políticas) são sempre a solução e nunca os problemas, e assim a complexidade da prática deixa de ser levada em consideração (BALL, 2006). Porém, em análises de contextos reais é percebível que escolas e professores também fazem política e que estes não se ocupam tão somente em implementá-las, mas sobretudo em interpretá-las e traduzi-las. Escolas e professores não se envolvem apenas no trabalho com as políticas, mas em lutas e negociações sobre o que essas políticas significam e as interpretações que podem construí-las e reconstruí-las (BALL, 2016).

> Isso é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem ser simplesmente implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados "em" prática – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis (BALL, 2016, p. 14).

Os diferentes atores envolvidos na tradução do campo prático de dadas políticas realizam sua interpretação a partir de referenciais próprios, que muitas vezes conflitam com os interesses do sistema, construindo e reconstruindo outros sentidos a tais políticas. Desta forma, buscam através das fissuras deixadas por esses discursos hegemônicos constituir novas articulações e consequentes formações discursivas[1]

1 Noção básica da análise do discurso que permite compreender o processo de produção de sentidos e sua relação com a ideologia, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio histórica, constituindo um sentido e não outro para aquilo que o sujeito diz.

que confrontem a estabelecida, "o caráter incompleto de toda totalidade necessariamente nos leva a abandonar, como terreno de análise, a premissa da *'sociedade'* como uma totalidade suturada e autodefinida" (LAVCLAU; MOUFE, 2015, p. 185 grifo do autor).

É mister o entendimento de que as políticas públicas não podem ser pensadas ou mesmo analisadas fora do contexto da prática, visto que essa, agrega condições diferentes, recursos, histórias e compromissos locais que também são diferentes. E o entendimento e valorização dessas diferenças precisam estar impressos e expressos nos currículos e na formação docente enquanto políticas públicas constituídas de discursos em disputa e que carregam em si a responsabilidade de legitimar ou não conhecimentos socialmente considerados.

Acontece que os discursos que se colocam como oficiais trazem em suas práticas intenções de um modo de fazer, que parecem distantes das realidades que reverberam nos cotidianos das escolas e das expectativas e desejos de educadores e estudantes. As práticas que se estabelecem no cotidiano também precisam ser identificadas como uma forma de política, uma vez que desafiam o instituído e promovem a constituição de outros discursos, pois é legítimo o entendimento de que "para além dos conteúdos tradicionalmente estabelecidos nos documentos prescritos, essas políticas passam a ser compreendidas nos enredamentos dos múltiplos contextos que as constitui" (FERRAÇO; GOMES, 2013, p. 468).

Ao situarmos a Educação do Campo no centro da discussão, percebemos a importância de se considerar a complexidade da prática educativa e dos diversos contextos escolares, onde as diferenças se apresentam de forma concreta e seu reconhecimento, respeito e valorização exigem políticas públicas que considerem suas demandas. Uma das maiores dificuldades que a Educação do Campo encontra é vincular a educação escolar as experiências de vida dos estudantes, e nesse sentido, uma formação inicial e continuada para os professores do campo, que não se propunha alinhada aos princípios que o movimento tem constituído em seu percurso histórico, se coloca como entrave ao objetivo de encontrar meios eficientes de relacionar na prática a educação formal com as experiências do cotidiano.

Outra dificuldade é a política curricular nomeada por Base Nacional Comum Curricular que apresenta questões delicadas de (in)visibilidades, à medida que lançamos olhar analítico a suas proposições enquanto norteadora da organização curricular a nível nacional. Visivelmente podemos perceber as intenções homogeneizantes que o texto político carrega,

com finalidades padronizantes de escola, conhecimento e sujeitos – tentativa de produzir sujeitos únicos e universais, como se todos fossem os mesmos em seus tempos e espaços.

Esse desenho curricular apresentado na BNCC atinge diretamente os povos do campo e o trabalho docente nos territórios campesinos. Em nome de uma homogeneidade subserviente aos padrões mercadológicos, a processos de avaliações estandardizados, a resultados em testes e avaliações de larga escala, entre outros, sufocam histórias de vidas, processos históricos de lutas, culturas e subjetividades. E por estarem legitimados em uma política pública educacional ratificam as constantes lutas enfrentadas na formação docente para constituição de outros sentidos e outras identificações frente a processos educativos mais democráticos e que priorizem os valores humanos e suas diferenças.

3. FORMAÇÃO DOCENTE COMO POLÍTICA PÚBLICA: QUAIS POSSIBILIDADES?

Chamamos a atenção aqui para um problema social constantemente enfrentado pela educação do campo. Há no campo brasileiro um expressivo quantitativo de pessoas, a partir dos 05 anos de idade desenvolvendo atividades agrícolas e provavelmente comprometendo de forma grave sua permanência e/ou desempenho nas escolas, principalmente se esta escola não encontra metodologias para construção de um trabalho atrativo ao processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos.

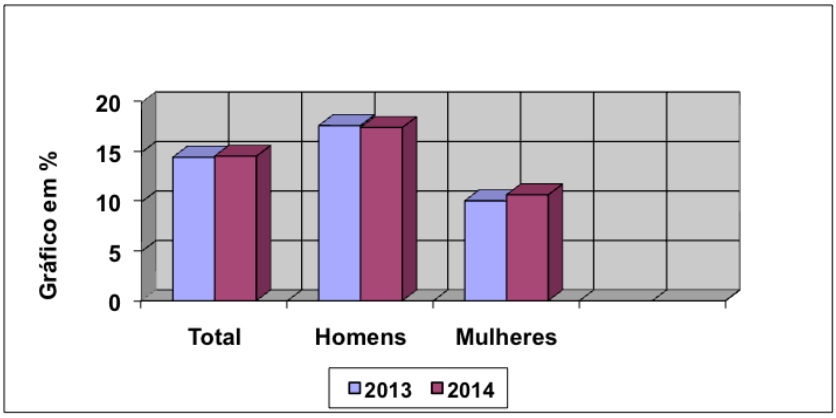
Como podemos ver na tabela 1 e no gráfico 1 abaixo, há números bastante expressivos que colocam crianças a partir dos 10 anos de idade nas mesmas condições de homens e mulheres adultos, conforme nos apresenta os dados coletados nos anos de 2013 e 2014 de acordo com o sexo e faixa etária.

Tabela 1 - Percentual de pessoas em atividade agrícola como trabalho principal, na população de 10 anos ou mais de idade, ocupada na semana de referência, por sexo – Brasil - 2013-2014.

Sexo	2013	2014
Total	14,5	14,6
Homens	17,7	17,5
Mulheres	10,1	10,7

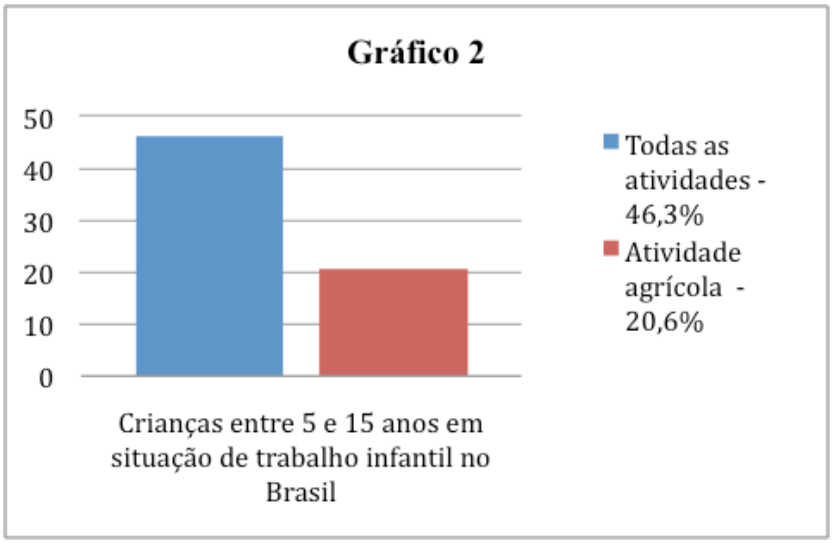
Fonte: IBGE

Gráfico 1



Fonte: IBGE

O gráfico 2 aponta dados mais recentes, do ano de 2019. Embora não faça distinção dos percentuais referentes ao sexo das crianças que exercem trabalho infantil em atividades agrícolas, apresenta uma visão geral dessa realidade. De acordo com as informações, as pessoas em situação de trabalho infantil no Brasil, em 2019, na faixa etária de 05 a 15 anos de idade somam 46,3% e desse total 20,6% exercem atividades agrícolas.



Fonte: IBGE

Ambos os dados apresentam uma situação alarmante quanto ao trabalho infantil e todo prejuízo que dele decorre às crianças e jovens em

sua constituição física, psíquica e educativa, e que tem se perpetuado ao longo da história em nosso país.

É com essa realidade que a educação do campo, no campo brasileiro, precisa trabalhar e desenvolver mecanismos para superá-la. Um dos caminhos encontrados para aumentar a permanência dessas crianças e jovens nas salas de aula é trazer os seus conhecimentos e experiências que são desenvolvidos em outros espaços formativos – família, comunidade, associações, movimentos sociais – para dentro das escolas e valorizá-los.

> Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 33).

A fala do autor confirma a necessidade de uma educação voltada à realidade dos que são sujeitos dessa educação, bem como de relacionar o conhecimento formal vivenciado nas escolas, aos saberes socialmente construídos nas comunidades. Assim uma educação que respeita as diferenças, valoriza as identidades e as manifestações culturais dos sujeitos e coletivos, se coloca como significativa, transformadora e libertadora, onde as subjetividades e os antagonismos que constituem as relações sociais sejam respeitados e os saberes outros dos sujeitos e coletividades valorizados.

Há uma dívida histórica, que precisa ser reconhecida, em relação à educação para com homens, mulheres, jovens e crianças do campo. As desigualdades educativas e escolares demonstram essa dívida histórica por parte do poder público, em relação às políticas públicas para os povos do campo. Diante da inação do governo em modificar os rumos dessa história, os movimentos sociais buscam preencher esses espaços vazios e articularem discursos na luta por uma educação como política pública, que garanta escolas, profissionais e recursos capazes de atender as demandas das escolas do campo.

Nesse sentido, ocorre uma ressignificação do discurso educacional para educação do campo. Esse discurso passa a representar demandas com as quais os sujeitos que compõem o campo, sobretudo, os professores conseguem se identificar e constituir sentidos para outras formas do fazer educativo e de se reconhecerem como pertencentes a essa realidade

educacional campesina. Na identificação com esse outro discurso - uma educação e uma formação docente alinhada às especificidades do campo se tornam demanda com possibilidades para atender com qualidade ao que é diferente, mas que não pode ser desigual.

A luta dos trabalhadores rurais tem sido fundamental para implementação dessas políticas públicas, na forma de contribuição, elaboração e aprovação de normais legais para seu desenvolvimento (PIRES, 2012). Para tanto, faz-se necessário entender que as escolas ***no*** campo precisam, antes de tudo, ser escolas ***do*** campo, atendendo a ideias e as concepções pedagógicas que busquem identificações com os grupos, com as causas, com as histórias de vida e com a cultura do povo trabalhador do campo, deixando para trás os modelos copiados do meio urbano e que não atendam as demandas que o campo exige.

O desafio de ampliar as discussões sobre a educação pensada ao meio rural tem levado o Movimento da Educação do Campo a se colocar como sujeitos-autores[2] de políticas públicas, os quais vivem em constante movimento de luta por reconhecimento por parte do Estado. Sujeitos-autores que pensam a educação voltada a sua realidade, articulando educação escolar com o trabalho na terra e com um projeto de emancipação humana que demanda outros direitos. Uma educação que enquanto conceito se coloca em construção e enquanto categoria de análise se projeta em prática social. Uma vez que não há constituições fora das relações discursivas e o entendimento de discurso aqui vivido é em seu sentido mais amplo, envolvendo o linguístico e o extralinguístico, o falado, mas também a ação.

Entendemos a formação docente como uma política pública com possibilidades de constituir identificações e outros sentidos do fazer educativo para os educadores do campo. Essa lógica pode ser perfeitamente observada na fala de um professor do campo da cidade de Panelas no estado de Pernambuco, ao participar pela primeira vez de um curso de formação docente – a saber, o Escola da Terra[3]:

2 Faremos uso dessa expressão sempre que desejarmos fazer menção aos coletivos que compõem a Educação do Campo e que se encontram legitimados no Decreto nº 7352 de 2010, entendendo-os como sujeitos dinâmicos que desejam e lutam para incidir na formulação das políticas públicas e serem autores de seu processo educativo.

3 Curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo para professores(as) de escolas do campo e quilombolas – Programa Escola da Terra. Lançado pelo Governo Federal em 20 de março de 2012, através da Portaria nº 86 de 02 de fevereiro de 2013, define ações

> Olhe, quando eu vim aqui, a gente tinha uma visão totalmente diferenciada do campo, em questão do campo e [pausa] a partir do momento que eu comecei fazer essa formação abriu um olhar diferente para o campo, porque muitas vezes a gente falava pra criança "você tem que estudar pra sair do campo e procurar algo melhor futuramente" e hoje não! Hoje nós estamos trabalhando totalmente diferente, uma metodologia diferenciada que o aluno ele tem que aproveitar, ou seja, tem que valorizar o lugar onde ele tá inserido [pausa] que sabemos que temos um laboratório no campo e muitas vezes nós professores não sabemos disso né!. E podemos é [pausa] aproveitar e não precisamos ir muito longe, ali ao redor dá pra gente dá aula diversificada, entendeu? Então pra mim como professor do campo isso foi muito gratificante, antes eu não tinha esse olhar e hoje praticamente eu tenho esse olhar como professor do campo.

Apropriar-se das concepções da Educação do Campo conduz este profissional a constituir sua identidade de educador. Esse percurso apresenta aquisição de uma consciência coletiva e emancipação individual que não se faz apenas nas palavras/fala, mas principalmente na ação, indicando a ideia de movimento presente em toda ação discursiva, quando compreendemos que "a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, percurso, de correr, de movimento." (ORLANDI, 2013, p. 15).

O que efetivamente a educação do campo busca com a formação docente enquanto política pública não é o caráter fechado dessa formação ou mesmo a construção de um perfil de professor universal ou determinado por conceitos previamente estabelecidos. Mas sim um professor que, se identifique como parte e se reconheça como ator social, juntamente com seus alunos e comunidade, capaz de refletir a realidade e agir sobre ela a partir dos conhecimentos/vivências desenvolvidos. Conforme podemos observar na fala de uma professora formadora de professores da Educação do Campo do programa de formação docente Escola da Terra:

> Nosso foco principal é que esse educador, essa educadora, ele vai se descobrindo enquanto uma liderança. Uma

específicas de apoio quanto a efetivação do direito à educação dos povos do campo e quilombola, considerando as reivindicações históricas dessas populações.

> liderança que se articula, uma liderança que tem o poder de mobilizar, de difundir ideias sabe, de ajudar as pessoas a refletir suas realidades e levar conhecimentos sobre a lei, sobre a política, sobre a educação, então esse [pausa] intelectual orgânico né, segundo Gramsci o intelectual orgânico é aquele que mobiliza. Essa liderança que ele é, mas que não sabe que é, o nosso desafio é fazer ele perceber que é essa liderança e que esse trabalho se dá em dois movimentos: ele se dá no movimento interno que é o movimento da escola, mas ele se dá no movimento externo que é o movimento fora da escola. Que movimento é esse fora da escola? É o movimento da comunidade, de lidar com o poder público, dos locais com os sindicatos e assim ela vai é [pausa] se colocando, então eu acho que essa formação, essas formações tem uma contribuição nesse sentido, no sentido de ser um pro-vo-ca-dor, né!?!

Isso nos possibilita identificar que a formação docente para os educadores do campo é um ponto central para a materialização do projeto de sociedade que os movimentos sociais do campo desejam alcançar. Essa é uma preocupação que se faz constante - no sentido de garantir-lhe legitimidade -, nas normativas que regem a Educação do Campo.

A Meta 15, Estratégia 15.5 da LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, normatiza "implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para educação especial". E no artigo 13, incisos I e II da RESOLUÇÃO CNE/CEB 01 de 03 de abril de 2002:

> **Art. 13** Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:
>
> I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
>
> II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Apesar de evidenciarmos em políticas de estado, como as supracitadas, a legitimidade da formação docente para os educadores do campo e compreendermos essa representatividade como passo importante no terreno das disputas políticas, nos colocamos como conscientes das dificuldades de sua tradução no campo da prática. Os discursos textuais de tais políticas buscam acolher as demandas que os povos do campo têm lutado para introduzir nas agendas políticas. Porém ao dialogarmos com um discurso mais amplo, que ultrapassa textos e linguagens, num entendimento discursivo que não se esgota apenas no falado e no escrito, mas se transforma em prática, em ação, numa relação sistêmica, evidenciamos que no campo da ação, esse projeto ainda padece de problemas de aplicabilidade. Uma vez que, "por discurso no entendemos uma combinación de habla y de escritura, sino que, por el contrario, el habla y la escritura son tan sólo componentes internos de las totalid" (LACLAU, 1990, p. 114)

Não entramos aqui no mérito de discutir se essas políticas são boas ou ruins, mas no reconhecimento de que representam avanços no campo da formação docente, sobretudo para aqueles que defendem a educação do campo. Mas se reconhecemos como avanço aquilo que está legalizado na construção discursiva textual, reconhecemos também as forças que se colocam contrarias a projetos mais amplos de diversidade e inclusão e que buscam reduzir desigualdades educacionais, promover equidade e valorizar o respeito às diferenças.

Nosso percurso analítico pelas normativas legais nos permite evidenciar também, que a formação específica de professores para atuar em escolas do campo apresenta-se de forma bem expressiva tanto na PORTARIA Nº 86, de 01 de fevereiro de 2003, que institui o PRONACAMPO[4], como no DECRETO Nº 7352 de 04 de novembro de 2010, que institui o PRONERA[5]. Observamos que são normativas complementares e dialogam no sentido de assegurar enquanto base legal, o desenvolvimento de políticas de formação docente para atender as especificidades das escolas do campo, com intenção de fomentar propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos, a partir da utilização de metodologias adequadas, inclusive a Pedagogia da Alternância como possibilidade.

4 Programa Nacional de Educação do Campo, institucionalizado pela Portaria nº 86 de 01/02/2013 e que define suas diretrizes gerais.

5 Dispõe sobre a política de Educação do Campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

> § 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (art. 5º, DECRETO nº 7352).
>
> III – Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo (art. 3º, PORTARIA nº 86).

Percebemos que, assim como o conceito de Pedagogia da Alternância - presente na Educação do Campo -, coexistem outros sentidos, outras histórias, outras vivências, outras formas de trabalho e produção. Outras formas de lutar e consequentemente, também outras formas de educar ou pensar a educação. Os saberes destes sujeitos e coletivos precisam ser conhecidos, reconhecidos e valorizados, "***porque às vezes você conhece, mas não reconhece, você prefere fazer 'um outro', porque dentro daquele outro você não usa as dimensões que eu estava falando, que é a dimensão política, a dimensão pedagógica e a dimensão educativa***" (Professora Formadora da área de linguagem do Programa de formação continuada Escola da Terra). Este reconhecimento não implica em desvalorizar ou destruir outras culturas, tratando-as como inferiores, antes, constitui possibilidades, onde todas as culturas possam coexistir sem que o outro seja desvalorizado, invisibilizado, esmagado em suas diferenças. Precisamos lembrar que nossas articulações discursivas no campo da educação do campo se alinham em nome de um discurso unificador que represente a diversidade que o campo apresenta, sobretudo na dimensão educativa. Isso significa que alinhar lutas e identificações comuns para adquirir representatividade frente aos discursos antagônicos, não significa apagar nossas diferenças e ignorar identidades e culturas construídas em séculos de história.

4. CONSIDERAÇÕES

Por meio das reflexões tecidas até o momento, consideramos que a formação docente, enquanto política pública e mais especificamente a formação docente para educadores do campo, se apresenta como uma demanda educacional que intenciona ultrapassar o conceito simplório

de capacitação de professores e se elevar a alinhamentos discursivos constituidores de identificações e sentidos que se traduzam num fazer pedagógico e no enfrentamento as desigualdades educacionais que marcam o campesinato brasileiro.

Entender que a desigualdade social mantém laços com a desigualdade educacional é um dado relevante, que precisa ser considerado pelos discursos políticos dos programas de formação docente, sobretudo na educação do campo, que sofre historicamente com analfabetismos, com escolas em condições estruturais precárias ou mesmo com sua inexistência, e com a escassez de políticas públicas, revelando o descaso do Estado com essa realidade educacional. A escola, o ensino, a prática pedagógica, precisa assumir sua função social comprometendo-se com cada estudante, principalmente com os que se encontram em situações mais vulneráveis. Assim, ao trazermos a Educação do Campo e a formação de seus professores ao centro da discussão, apostamos em elementos da concepção do movimento, como a importância de se considerar as experiências de vida dos estudantes e os conhecimentos adquiridos em diferentes espaços de aprendizagem.

Para tanto, a formação do professor se coloca como elemento central na condução de meios eficientes para relacionar de forma prática a educação formal e as experiências do cotidiano, na busca por uma educação que respeite as diferenças dos estudantes, valorize identidades, culturas, subjetividades e antagonismos que constituem as relações sociais de forma digna, justa e sem abandonos.

Com as colocações que aqui se expõem não é nossa intenção afirmar que a formação docente, mesmo legitimada em normativas legais consiga resolver os problemas que a educação do campo apresenta. Compreendemos, sobretudo, e apontamos o distanciamento que se coloca entre o discurso presente nos textos políticos e o que realmente é vivenciado no campo da ação.

Reconhecemos a importância de legislações específicas para educação do campo e da representação que a formação docente adquire nessas leis. Porém reconhecemos que a vivencia de formações docentes conforme estabelecida nos marco legais não se coloca como uma prática efetiva orientada pelo próprio Estado no sentido do suporte necessário para que a política pública se efetive. O que se observa são ações pontuais direcionadas por programas ou projetos – geralmente de curto prazo, seja por sua própria estrutura, ou por interrupções do próprio governo por não valorizar ações afirmativas que beneficiam minorias políticas. E é

no preenchimento desse espaço vazio deixado pelo poder público que os movimentos sociais do campo circulam e tentam fortalecer a educação, inclusive com iniciativas de formação docente consonantes com os princípios da educação do campo.

Mesmo reconhecida nas e como uma política pública, a formação para os professores do campo encontra dificuldades ainda difíceis de serem superadas, conforme vimos apontando ao longo do texto. Mas entendemos que esses momentos formativos, mesmo diante da precariedade que os circunda, são espaços formativos que constituem identificações e pertencimento com a realidade campesina, agregando sentidos ao fazer pedagógico e lançando outros olhares ao campo e suas possibilidades de desenvolvimento.

É observável a importância da construção de identificações, tanto para professores, como para estudantes e os sentidos que a formação docente relacionada às demandas da educação do campo consegue constituir. A compreensão de uma educação que reconheça o direito ao conhecimento e coloque como foco desse conhecimento os saberes dos estudantes, de seus familiares, de sua comunidade, de suas vivências, tendem a alargar fronteiras - que os conhecimentos padronizados dos currículos tendem a restringir -, a partir de uma superação que avance na construção de suas identificações.

Sendo o currículo expressão de uma dada política educacional, quando entendido fora de seu verdadeiro campo - que reflete a vida da escola, as experiências que ali se tecem e as práticas coletivas que se estabelecem - acaba por se tornar um instrumento eficaz de padronizações, invisibilizações, sujeições e consequentemente dominação e controle do conhecimento.

Assumir postura de resistência revela a disputa que o espaço social exige, em torno do currículo adequado ao ensino. O conhecimento vivenciado nas escolas é o conhecimento considerado socialmente legítimo e essa legitimidade é adquirida em meio à disputa nas arenas políticas, onde grupos se articulam politicamente para determinar o que é conhecimento válido e legítimo, e assim, estabelecer certa hegemonia (CUNHA E DA SILVA, 2016).

As políticas curriculares são constituídas dentro de um terreno constantemente disputado, por grupos que se articulam politicamente, no sentido de determinar seus discursos como legítimos. Em meio a esse terreno, o Movimento da Educação do Campo também disputa espaço

para ter vez e voz nas agendas políticas, tornando-se sujeitos-autores de políticas públicas e garantindo a legitimidade de suas demandas.

Desta forma, compartilhando do pensamento de Lopes (2011) em relação às políticas curriculares como políticas educacionais e como políticas da diferença, percebemos a impossibilidade de fixar significados ao currículo. Sobretudo diante da diversidade que a educação do campo compõe. Por mais que a hegemonia estabelecida tente fixar tais sentidos, eles serão sempre parciais, precários e contingentes devido à incompletude do espaço social, que permitirá através de suas fissuras a formação de novas articulações político-discursivas. E porque, por mais que tenhamos projetos – por melhor elaborados que sejam – e isso se aplica inclusive as nossas perspectivas quanto aos programas de formação docente, não temos como controlar de seus resultados.

A Educação do Campo tenta mostrar que, apostar em uma proposta de conhecimentos padronizados como a que enfrentamos no cenário atual das políticas curriculares, não serve como orientação educacional a um movimento rico em diversidade cultural e em sabres construídos a partir da história e das lutas que constituem processualmente as identificações política de sujeitos e coletividades, sem incorrer no fracasso de desvalorizar suas diferenças.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras,** v.6, n. 2, p. 10-32, jul./dez 2006.

_____, Maguire, M., Braun, A. Como as escolas fazem políticas: atuações em escolas secundárias. Tradução Janete Brindon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Ministério d Educação (BR), Conselho Nacional de Educação/ Câmara de educação Básica. Resolução Nº 01, de 03 de abril de 2002: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 09 de abril de 2002. Sessão I, p. 32.

_____. Ministério da Educação (BR), Conselho Nacional de Educação. Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010: **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Brasília (DF); 2010.

_____.Ministério da Educação (BR). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. **Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo – Saberes da Terra** / Brasil – Brasilia: MEC/SECAD, 2008.

_____. Ministério da Educação (BR). Portaria Nº 86, de 01 de fevereiro de 2013: Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 24, 04 de fevereiro de 2013. Sessão I, p. 28.

_____. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CUNHA, Kátia; DA SILVA, Janini Paula. Sobre base e bases curriculares nacionais comuns: de que currículo estamos falando?. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 04, p. 1236-1257, out./ dez. 2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; Gomes, Maria Regina Lopes. Sobre as redes que tecem praticaspolíticas cotidianas de currículo e de formação de professores/as. **Currículo sem Fronteiras,** v.13, n. 3, p. 464-477, set./dez 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LACLAU, Ernesto (1935-2014); Mouffe, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. / Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral – São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. (Coleção Contrassensos).

_____; **Posmarxismo sin pedido de desculpas.** In: Laclau, Ernesto (orgs.). Nuevas reflexiones sobre La revolución de nuestro tempo. Buenos Aires: Nuevas Visión, 1990, p. 111-148.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Ana de. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, nº 38, pp. 19 – 41 jan./abr. 2011.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** 11ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PIRES, Ângela Maria Monteiro da Mota. **Educação do campo como direito humano.** São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino.** 7. ed. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2015.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

_____. **Análise de políticas públicas:** diagnósticos de problemas, recomendações de soluções. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

GT 09
MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

OFENSIVA NEOCONSERVADORA NA EDUCAÇÃO E DESAFIOS À RESISTÊNCIA DAS FORÇAS DEMOCRÁTICAS E PROGRESSISTAS

LUCIANA ARAÚJO CAVALCANTI
Doutoranda em Educação no PPGEdu/UFPE, Bacharel e Licenciada em História (UFPE). Docente na UNIFACOL e UNINASSAU/Grupo Ser Educacional.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

No Brasil contemporâneo, discursos anti-Ciência e contestações da Democracia parecem apontar a dissolução de consensos mínimos à organização social e, neste contexto, emergem fortalecidos projetos que atacam a Escola e a Docência naquilo que, historicamente, se constituiu em suas funções sociais. Neste sentido, buscamos compreender a disputa política através dos embates no campo educacional. O presente Artigo, fruto de pesquisa em andamento, problematiza as relações entre Educação e Política para refletir sobre a ofensiva do novo conservadorismo na Educação Brasileira contemporânea.

Palavras-chave: Movimento Escola Sem Partido; Novo conservadorismo Brasileiro; Escola; Democracia; Disputa.

1. INTRODUÇÃO

Entre o Prefácio e a chamada "Primeira Parte" de seu "Era dos Extremos", o historiador Eric Hobsbawn se propõe a um olhar panorâmico sobre o Século XX e, para isso, reúne impressões e reflexões de artistas, escritores, historiadores, entre outros, sobre o século tomado pelo autor como "breve". A compreensão expressa pelo músico britânico Yehudi Menuhin traz, de certo modo, uma síntese de outras leituras partilhadas: "se eu tivesse que resumir o século XX, diria que despertou as maiores esperanças já concebidas pela humanidade e destruiu todas as ilusões e ideais" (Hobsbawn, 1998; p. 12).

A provocação do historiador britânico nos parece válida. Um século de extremos nos acolheu. E um século de extremos antecipou o seu fim com a suposta dissolução, tomada como símbolo e marco, de uma das grandes dicotomias da História, representadas em duas potências político-militares, duas ideologias oponentes e materializadas em um muro que partia ao meio, a um só tempo, uma cidade e o Mundo.

A queda do Muro de Berlin[1], transformada em símbolo do triunfo das democracias liberais sobre o "socialismo real", a política de "reforma e abertura" implementada por Deng Xiaoping (na China) e a ***Glasnost*** e ***Perestroika*** do reformista Mikhail Gorbatchov pareciam mesmo delinear o cenário do fim de século. O economista liberal Francis Fukuyama anuncia "o fim da História" em Artigo publicado em 1989, antes mesmo de caírem os primeiros blocos do muro quando, do outro lado do Atlântico, organismos multilaterais sediados em Washington DC propõem um conjunto de medidas macroeconômicas para os países em desenvolvimento. Traçava-se a política do Fundo Monetário Internacional, com relevante impacto na reorganização democrática de grande parte da América Latina que havia, nas décadas anteriores, mergulhado em ditaduras civil-militares.

Com o poder em dois pólos dissolvido mediante o aparente triunfo do bloco ocidental liderado pelos EUA, a guerra ideológica poderia, enfim, cessar. Não obstante, as reflexões do diplomata brasileiro Luiz Alberto Moniz Bandeira (2013) em torno da geopolítica estadunidense nos faça entender a permanência do estado de guerra como estratégia

1 Construído pela República Democrática Alemã durante a Guerra Fria, no ano de 1961, dividia a cidade de Berlin ao meio e simbolizava a "cortina de ferro" que separava o Bloco Leste da Europa Ocidental. Começou a ser demolido em novembro de 1989.

de Poder ou, ainda, que os estudos de Lacerda (2019) e Teitelbaum (2020) apontem para a persistência entre os conservadores da ideia de "guerra cultural", no Brasil, vivemos por algum tempo a ilusão de que os maiores embates no campo da Educação estariam circunscritos às políticas de financiamento e acesso. Desde a redemocratização, o inimigo da Educação parecia estar no projeto neoliberal de desfinanciamento e privatização.

Entre outras tarefas, as medidas neoliberais ditadas para a Educação nos anos 1990 deveriam afastar os movimentos sociais dos espaços de decisão, como uma forma de reverter ou engessar as conquistas significativas no Capítulo III da Constituição de 1988. Se, em uma frente as camadas dirigentes pretendem esvaziar os mecanismos coletivos de formulação, proposição e execução de políticas educacionais, em outra alimentam a lógica privatista da Educação.

Roberto Leher comenta uma atmosfera de otimismo com a redemocratização das sociedades após o fim dos regimes militares no Cone Sul, mas destaca que

> a chamada transição não caminhou inexoravelmente para a democracia, como, aliás, a análise da correlação de forças já indicava na época. No Brasil, as eleições indiretas e a constituinte congressual foram derrotas que sinalizaram que a "transição lenta, gradual e segura" contava com forte apoio das classes dirigentes (2000: p 145).

Movimentos docentes e acadêmicos organizaram, sobretudo após a reabertura democrática, debates em torno dos currículos escolares e acadêmicos. No campo da História e da Geografia, a necessidade de reestruturar o Ensino era potencializado pela dissolução durante a Ditadura destes componentes curriculares na vaga noção construída em torno dos "Estudos Sociais".

A supressão na Educação Básica da Sociologia e Filosofia e as criações do MEC durante a Ditadura Militar dos componentes curriculares Educação Moral e Cívica, Organização Sócio-política Brasileira e dos Estudos dos Problemas Brasileiros, respectivamente, no Ginásio, Segundo Grau e Ensino Superior também foram bastante pautados, embora parte da renovação curricular tenha esperado ou mesmo ultrapassado a estruturação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, 1998 e 2000[2].

2 Em 1997, um ano após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), são consolidados os dez volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Apesar das iniciativas de escuta da sociedade através das Conferências Nacionais de Educação, dos pactos pela Alfabetização na idade certa (PNAIC, 2012) e pelo fortalecimento do Ensino Médio (2013), a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) irá acontecer apenas em 2018, depois da interrupção do segundo governo de Dilma Roussef.

Os governos Lula e Dilma (do Partido dos Trabalhadores) realizaram mudanças significativas no financiamento da Educação Básica, à exemplo da implementação do Piso Nacional do Magistério e do Fundo Nacional da Educação Básica, e no financiamento e acesso à Educação Superior, com políticas como REUNI, PROUNI e FIES, mas, no campo curricular, as mudanças foram menos significativas. Ao referir-se à dificuldade de ruptura do governo Lula em relação à política curricular construída pelo Ministério liderado por Paulo Renato de Souza nos oito anos de governo Fernando Henrique Cardoso, Lopes afirma:

> muito do que foi construído nas políticas curriculares nesses oito anos não é modificado porque o MEC se mantém influenciado, do ponto de vista curricular, pela mesma comunidade epistêmica" (2004, p. 115).

Os elementos por nós discutidos anteriormente destacam certa singularidade na interconexão e intensidade com que movimentos contemporâneos têm se debruçado sobre os conteúdos da Escolarização nacional na intensão de seu controle.

O Brasil contemporâneo, institucionalmente, através de ações e discursos do Governo Federal, se afasta de alguns consensos internacionais em torno de Direitos Humanos e Políticas ambientais. A Política Externa parece esmerar-se em mostrar a fidelidade brasileira aos Estados Unidos da América ao mesmo tempo em que repudia organizações multilaterais. Mesmo o Nacionalismo, proclamado no verde-amarelo dos novos atores políticos que tomam as ruas é diferente daquele outro, protecionista, adotado durante os governos da Ditadura empresarial-militar brasileira.

Cresce, em nosso território, a audiência a discursos anti-Ciência e alguns grupos religiosos, cada vez mais, assumem-se enquanto atores na disputa do poder político. O "ódio político" passa a ser estudado enquanto fenômeno social da atualidade e os revisionismos históricos insistem em

para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano. Em 1998, é a vez dos volumes dedicados ao Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e, por fim, em 2000, são lançados os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio.

reeditar a Guerra Fria e absolver a Ditadura Empresarial-Militar brasileira. São tempos ásperos, tempos estranhos.

Neste contexto, é que nossa atenção se volta para as iniciativas conservadoras de ataques à Educação e, em nossa análise, ao caráter público da Escola, encampadas ao longo da última década e fortalecidas desde a crise político-institucional que culminou com o impeachment da presidenta Dilma Roussef até chegarmos ao Governo Bolsonaro, onde membros do Movimento Escola Sem Partido, conservadores orientados por Olavo de Carvalho e a Bancada Evangélica se empoderaram para tocar as pautas referentes ao conteúdo e à organização da Educação.

Por isso, necessariamente, nosso estudo estabelecerá reflexões em torno das relações entre Política e Educação, seja no trabalho histórico-genealógico empreendido para a compreensão do Presente, seja no debate sobre as políticas curriculares ou a liberdade de cátedra.

2. EDUCAÇÃO ENQUANTO PREPARAÇÃO PARA A VIDA PÚBLICA: PANORAMA HISTÓRICO

Já na Antiguidade, Platão torna clara a ideia de que a formação do homem para a sociedade é preocupação contemporânea à ideia da organização em si da sociedade através da pólis e, consequentemente, da Política. De certo modo, é a Grécia Clássica que inaugura, como se pode inferir da fala introdutória de Porto, a necessidade de ao discutirmos a formação para fins sociais e políticos:

> A educação é um tema filosófico desde a Grécia Clássica. O diálogo mais famoso de Platão, A República, é também a primeira grande obra de filosofia da educação. O tema central do diálogo é a política, mas, para criar uma sociedade perfeita – objetivo da filosofia política platônica –, é preciso educar seus membros. Assim, surge uma relação entre filosofia política e educação, que perdura até nossos dias (Porto: 2006; pág. 7).

Na apresentação de seu "O Emílio", Jean Jacques Rousseau reconhece em "A República", de Platão, uma reflexão profunda sobre a Educação; também aquela é a obra de Rousseau sobre a Educação para e na sociedade, embora se refira, em muitos aspectos, à formação familiar que prepara o indivíduo para a cidadania. O sentido da Educação, para ambos, é a preparação dos indivíduos para a vida social e o equilíbrio da sociedade.

Decerto, a partir de Platão e ao longo de toda a História, muitos pensadores colocam a questão da função social e política dos processos educacionais. Podemos acrescentar ao exemplo de Rousseau, para quem a questão fundamental da Educação é a formação primeiro do homem e, depois, do cidadão, Louis Althusser, para quem a Educação, institucionalizada através das Escolas, se constituía em dispositivo de controle das forças estatais, promovido pela familiarização da Ideologia dominante.

Assim, o educador brasileiro Paulo Freire se inscreve entre aqueles que, em perspectiva histórica, leem a Educação enquanto prática social política – e politizante –, trazendo para o contexto nacional uma reflexão em torno desta relação. O momento em que Freire começa a sua produção intelectual e o próprio marco da experiência de Angicos é aquele do chamado "pacto populista" que marcou a trajetória política brasileira.

Freire afirma reiteradamente a relação entre Educação e Política e, derivada deste condicionante, a impossibilidade da neutralidade em processos educativos planejados e executados dentro de um grupo social, em espaços institucionalizados ou não.

A compreensão, pois, dos processos educacionais nos mostra a sociedade, em sua concepção de Mundo e suas estratégias de organização. Assim, pois, cada projeto de Humanidade se evidencia num projeto de ser humano, de modo que, no dizer de Oliveira,

> Buscar o significado antropológico-filosófico da educação corresponde a buscar a compreensão do ato educativo através do estudo do ser humano, enquanto ser biopsíquico, social, político, cultural e filosófico, dimensionando a educação, em função dessa relação com o ser humano, como uma atividade humana, histórica, psicossocial e política. Acrescenta-se a isso que todo sistema educacional pressupõe uma concepção de ser humano e de sociedade que fundamenta a prática pedagógica (Oliveira, 2006, pág. 42).

Documento que traduz e expressa algumas concepções hegemônicas de Educação e de Educar contemporâneas, o "Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI" aponta para a necessidade de uma educação ao longo da Vida, na perspectiva da Educação enquanto Cultura e enquanto processo. Nesse sentido, Souza (2004, p. 139) compreende que

> a ressocialização, enquanto processo de recognição e reinvenção permanentes, garante a educação ao longo de toda vida, isto é, a luta pela construção da humanidade do ser humano.

A compreensão de que toda educação tem como horizonte a ressocialização, destaca, ao mesmo tempo, uma afirmação do conteúdo social e político da Educação e a necessidade de os processos educacionais estarem em consonância com os contextos, processos e lutas históricas dos grupos humanos. Para Freire (2007; pág. 17),

> É assim que se impõe o reexame do papel da educação que, não sendo fazedora de tudo é um fator fundamental na reinvenção do mundo.

Em seu trabalho "Educação e Atualidade Brasileira", o professor Paulo Freire ressalta a importância da reflexão crítica do processo histórico para a compreensão dos contextos presentes. Introduz, já nas primeiras reflexões, a compreensão do país a partir de um estado colonial ou semicolonial, bem como a da construção de uma autenticidade nacional a partir da superação daquela colonialidade.

As marcas da persistência colonial, em coexistência com "fatos novos", gerariam um comportamento contraditório do cidadão brasileiro, destacadamente na vida pública (Freire, 2003, p. 25). Sem aprofundar-se, neste momento, quanto aos elementos históricos e processos que desaguaram na referida "atualidade brasileira", Freire apresenta uma antinomia, a que chamará "antinomia fundamental", face à qual se deveria construir a posição de um agir educativo. Para o autor,

> A antinomia fundamental de que a atualidade brasileira vem se nutrindo e de que se ramificam outros termos antinômicos é a que se manifesta no jogo de dois polos – de um lado, a "inexperiência democrática", formada e desenvolvida nas linhas típicas de nossa colonização e, de outro, a "emersão do povo na vida pública nacional", provocada pela industrialização do país (2003, p.26).

Inserido na dinâmica ***isebiana***, Freire apresenta a compreensão de que a Educação deveria cumprir um papel de "preparação" das camadas populares para a participação (política) diante de um processo de modernização da sociedade brasileira que compreendia, de um lado, o desenvolvimento das condições econômicas, de outro, o desenvolvimento dos contextos democráticos. A participação popular atenderia,

assim, ao propósito de reconfigurar as relações econômicas em uma sociedade em desenvolvimento ao mesmo tempo em que ampliaria a Democracia – compreendida em ruptura com a exploração e a promoção dos direitos das camadas populares.

Esta vinculação da ideia de desenvolvimento democrático ao processo de industrialização revela, de um lado, um certo otimismo desenvolvimentista, de outro, a crítica às elites na dicotomia oprimido x opressor que se tornará marca de seu pensamento pedagógico. Mas não apenas isso. A associação entre mercado e Democracia soa em desacerto em relação a outros lugares, autores da construção da tradição pedagógica progressista latino-americana. Em palavras do autor, "não há povo, em sentido legítimo, sem mercado interno. Sem estradas. Sem trabalho em condições de boa produtividade" (FREIRE, 2003, p. 29).

No entanto, o que nos interessa não é tanto a oscilação de compreensão de finalidades educativas do autor da "Pedagogia do Oprimido", mas a antinomia que ele identifica e propõe como norteadora da ação pedagógica crítica e libertadora. Antinomia formada pela inexperiência democrática, de um lado, e pela emergência dos sujeitos populares nas organizações e na vida pública.

Como precisamente recorda Brayner, as relações postas como fundantes de criticidade das práticas e ideias educacionais dos anos 50 e 60 do século XX entre Educação e Política são uma marca Moderna, praticamente inaugurada pelo pensamento liberal: "é no liberalismo que encontramos a gênese da comunhão entre política e educação: sem educação não é possível penetrar e participar do espaço público" (BRAYNER, 1995, p. 137).

Portanto, a recorrência das leituras da "Conjuntura", "Atualidade", "Contemporaneidade" como palco de disputas, antinomias e tensões ao lado da intencionalidade de que o pensamento, os processos e o projeto pedagógico deem conta ou tomem posição diante dos antagonismos é (ainda) pergunta válida para pensarmos os sentidos e significados da Educação em reelaboração, permanente, na História.

3. DESCONSTRUÇÃO NEOCONSERVADORA DAS POSSIBILIDADES DA ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO PÚBLICO

Tomadas as relações entre Educação e Política, seja na perspectiva da Governamentalidade (Foucault, Veiga Neto, Nogueira-Ramirez,

Groppa Aquino), seja mediante compreensões gramscianas ou, ainda, conforme a tradição pedagógica latino-americana (Freire, Jara), é óbvia a afirmação do lugar estratégico da Educação – escolar ou não - na disputa Política. A Educação é compreendida como um campo de conflito e construção social, seja para preservação, aperfeiçoamento ou transformação da sociedade.

Na compreensão de Franco Cambi, a antinomia entre conformação e emancipação caracterizaria em profundidade todo o trabalho moderno. No campo pedagógico, conformação e emancipação funcionariam como uma câmara de decantação das ambiguidades e sentidos constituintes da Modernidade (Cambi, 1999, p. 216). O autor destaca a presença e operação das instâncias de controle e governo, cada vez mais programática e explícita, que se desenvolverá e estará presente em nossas sociedades de massas.

Em "Educação e Atualidade Brasileira", Freire afirma a necessidade de o planejamento educacional corresponder às marcas e valores da sociedade onde se desenvolve. "Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança" (Freire, 2003, p. 10). A Antinomia problematizada por Freire estabelecia também o lugar dos educadores ditos progressistas na configuração do projeto educacional, realizando sua disputa na perspectiva de uma "Emancipação" também compreendida como "Libertação" das camadas populares.

Assim pois, é imperativo que, na coerência dos projetos educacionais, estejam articuladas as metodologias de ensino, as perspectivas epistemológicas, os conteúdos de ensino e a conjuntura ou o contexto histórico. Por esta questão, Souza reafirma, em sua "Pedagogia da Revolução"[3], a Educação como campo de conflito, como lócus privilegiado da disputa por hegemonia.

Uma questão que se coloca, à primeira aproximação é em torno das disputas políticas como determinantes ou ao menos influenciadoras do projeto educacional. Se "a educação se auto constitui como o meio privilegiado pelo qual se torna possível a intervenção na cidade", a força e o alcance desta intervenção, na cidade, estão relacionados às influências e

3 Referimo-nos ao trabalho do Educador pernambucano João Francisco de Souza, "Pedagogia da Revolução – subsídios (Confronto do Discurso dos Governos Cid Sampaio versus Miguel Arraes – Pernambuco 1958/1964), elaborado a partir da dissertação de Mestrado do autor, defendida em 1984.

orientações dos processos educativos[4] (BRAYNER, 1995, p. 137). O autor vai além e provoca:

> Neste sentido, a escolarização obrigatória foi, não apenas uma invasão autorizada do público no privado, mas é sobretudo este desejo, esta "vontade de educar", de fazer do outro objeto "pedagogizável", e de constituí-lo, discursivamente, como este objeto. (BRAYNER, 1995)

O documentário "Escolarizando o Mundo" (Direção de Carol Black: 2011) discute o modo como o modelo escolar de Educação, marcado por sua ocidentalidade, modernidade e vinculado à sociedade de consumo, soterrou culturas e modificou sociabilidades a partir de seus enunciados de cidadãos e cidadanias necessárias ao mundo global. É esta Escola, de poder devastador na dissolução de culturas e imposição de modelos, que Aquino identificará como mergulhada em um "Estado de Sítio" no país (Brasil), a partir da análise de quatro tensões, entre as quais, destacamos o paradoxo posto pelo professor: "a escola é creditada como instituição vertebral dos contextos democráticos e, ao mesmo tempo, acusada de se encontrar em desuso ou decadência"[5].

Nosso esforço de compreensão vai no sentido destacado por Laclau (2015), considerando que "os antagonismos têm sido vastamente estudados na literatura histórica e sociológica. Do marxismo às várias formas de 'teoria do conflito', toda uma gama de explanações tem sido dada de como e por que os antagonismos emergem na sociedade (Laclau, 2015, p.198). No entanto, para o autor, a diversidade teórica revela uma característica em comum, a saber, o fato de as discussões comumente focarem a descrição dos antagonismos e suas causas centrais.

A questão teórica levantada por Laclau tem grande validade para os olhares, sejam retrospectivos ou conjunturais da organização (e disputa) da Educação a partir dos antagonismos, antinomias e paradoxos. A compreensão das disputas de projeto/pensamento educacional não deveria

4 No Brasil Contemporâneo, assistimos à estapafúrdia discussão da "Escola sem Partido", numa expectativa ingênua (ou artimanha cínica) de que a Escola (e a Educação) se esvaziem de seu conteúdo político. Ao lado deste movimento, esforços pela exclusão de temas relacionados à gênero e sexualidade nas escolas e o movimento por Educação domiciliar no Brasil, fazem discursos semelhantes de acusação dupla à Escola: esta, seria ineficiente e propiciaria a propagação de valores ideológicos contrários aos das famílias.

5 Artigo de ampla divulgação publicado na Revista Semanal Carta Capital, em dezembro de 2005.

apenas repetir os jargões de que a Educação pensa e forma o homem/cidadão para o tipo de sociedade que se pensa e deseja. Para ir além, convém acatar as perguntas do autor: "o que é uma relação antagonística? Que tipo de relação entre objetos ela pressupõe?" (LACLAU, 2015, p.198).

Em perspectiva educacional é possível e elucidador separarmos "oposição real" e "contradição" com a finalidade de compreender em profundidade como se dão os antagonismos e como se (re)desenham as disputas por hegemonia no campo educacional no Brasil contemporâneo.

São inúmeras as polêmicas recentes que podem contribuir para nosso Estudo: o já citado projeto "Escola sem Partido", as tensões em torno dos Estudos de Gênero na Educação Básica, a emergência do movimento "Ocupe Escola" e organização política das demandas por Educação domiciliar, em que não apenas processos políticos foram questionados, mas a própria organização da Escola, os conteúdos e a validade da Educação (Escolar); neste sentido, o fenômeno protagonizado pelo movimento estudantil constitui-se também enquanto questionamento e debate dos sentidos e caminhos da Educação escolar brasileira.

A necessidade e validade de tal esforço teórico se colocam justamente por aquilo que destacamos no início do presente texto: o consenso em torno de um diagnóstico de crise ao lado de um desencontro babélico em torno do "que fazer" para ressignificar e relocalizar o fazer educacional mediante os desafios do Contemporâneo.

A pesquisa do conteúdo produzido, divulgado e/ou compartilhado na Internet mostrava a estreita ligação dos movimentos que pleiteiam Homescholing, Escolas Cívico-militares, a proibição da discussão de Gênero e Sexualidade nas Escolas ou a regulação do trabalho docente pela restrição da opinião e da Política nas instituições de Ensino, como pretende o Movimento Escola sem Partido nos trouxe à compreensão destes movimentos como parte de um único projeto pensado e executado pelos grupos que constituem o fenômeno do novo conservadorismo brasileiro. .

A ligação entre tais movimentos não se expressa apenas em determinada similaridade discursiva. É possível através do Website de um desses movimentos conectar a outros ou mesmo adquirir os materiais de divulgação e teorização de suas perspectivas educacionais através de páginas e canais interconectados, muitas vezes, produzidos por editoras independentes relacionadas diretamente aos movimentos educacionais ou até grupos religiosos que lhes dão sustentação.

De um lado, a proposta de ***Homescholing*** pretende um controle familiar e, de certa forma, expressa uma demanda metodológica e organizacional, assim como o único projeto apresentado pelo Ministério da Educação para a Educação Básica, o das Escolas Cívico-militares, que dá grande ênfase à disciplina, tomada por seus defensores como principal responsável pelos bons resultados de escolas militares; de outro, aqueles que denunciam a incorporação de uma "ideologia de gênero" nas escolas e pretendem banir o tema do currículo e formação escolares, alegando ser direito e responsabilidade exclusiva das famílias as orientações relativas a gênero e sexualidade, bem como o Movimento Escola Sem Partido, pretendem interferir, selecionar e controlar o conteúdo da Educação.

O Movimento Escola Sem Partido, bem como o Projeto de Lei que visa aprovar com fins de instituir seu ideário educacional, foi idealizado pelo procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib, em 2004. São evidentes no discurso do grupo e em sua propaganda, o incentivo a processos de delação por parte dos alunos de docentes que, supostamente, estariam ultrapassando suas obrigações profissionais e pedagógicas, doutrinando os alunos, e a intenção de anulação de quaisquer debates de ideias de cunho político-social.

Embora a proposta teoricamente pretenda neutralizar as intenções manipuladoras de qualquer espectro político, é notório a argumentação anticomunista e antimarxista, conforme destaca Gadotti (2016): Nagib chega a argumentar que educadores faziam parte de um "exército" marxista. Trata-se, portanto, da inserção do Brasil e da Educação brasileira no contexto da "Guerra pela Eternidade".

É incontornável lembrar a quase onipresente concepção da Emancipação dos sujeitos enquanto fim do processo educacional desde o pensamento liberal até as tradições progressistas libertadoras latino-americanas. Paradoxalmente, convivem a noção de sujeito emancipado e, de outro, a disciplinaridade e a governamentalidade enquanto constituintes da "sociedade educativa" da Modernidade (Noguera-Ramírez). Neste sentido,

> O Moderno é ambíguo, manifesta uma estrutura dupla, tensional, contraditória. Também em Pedagogia. Liberdade-liberação e governo-conformação marcam sua identidade mais profunda. A educação moderna vive exemplar e constantemente esse duplo impulso, problematizando-se em torno dele (CAMBI, 1999, p. 216).

Para entender os projetos em disputa no contemporâneo, consideraremos três compreensões mais amplas, como matrizes a partir de onde os debates são elaborados e reelaborados na/para a Educação Brasileira. A primeira, aqui elucidada a partir de Cambi (1999), das funções simultâneas e fundamentais de conformação e emancipação na Modernidade; a segunda, que afirma a construção da ideia de "sociedade educativa" desde a constituição da Modernidade, incluindo a construção da governamentalidade na e pela Educação, debatida por Noguera-Ramírez (2011), e, por fim, a constituição da tradição pedagógica latino-americana enquanto práticas e teorias voltadas para a Emancipação e que atuariam ainda mediante a (de)colonialidade e a resistência (Streck, Adams, Moretti, 2010).

A categoria "governamento" (***gouvernment***) elaborada por Foucault serve para refletirmos sobre como nas sociedades ocidentais, entre os séculos XVI e XX, três modos de pensar e praticar a Educação emergiram. Estes modos de pensar a Educação, estariam vinculados, por sua vez, a três formas de subjetividade distintas entre si, e que abrangem desde as primeiras compreensões de ***sujeito modernos*** até as contemporâneas formas de subjetivação no diapasão do "Capital humano" – que pressupõe sujeitos adaptáveis e em permanente busca do sucesso e da realização.

As compreensões de Educação, de sua disputa, seus antagonismos presentes no desenho social e suas possíveis finalidades é indissociável da discussão de Modernidade porque, segundo Sloterdijk, com o advento da Modernidade, o imperativo de transformação da vida já não é tema restrito a uma elite e passa a ser considerado enquanto necessidade de todos e de cada um.

Nesta perspectiva, é que Sloterdijk olha para Comenius e o apresenta enquanto precursor do movimento "Mestres sem fronteiras", aceitando a ousada tarefa de propor soluções internacionais para a Educação: era preciso "ensinar tudo a todos" para a salvação da humanidade, a aprendizagem deveria ser, então, ao longo da vida toda, desde o berço até o túmulo.

Por isso, convidamos nossas leituras e compreensões para permearem este esforço de "revirar" o discurso pedagógico contemporâneo. Com Larrosa (2002, p. 22), destacamos um elemento instigante deste esforço:

> Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/

> técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica.

A expectativa na perspectiva da pesquisa educacional é, talvez mais do que nas outras áreas, de que a produção do conhecimento sirva à ação. Além disso, existe a particularidade de estarmos nós, pesquisadores em Educação, impregnados de cotidiano pedagógico e conteúdos educacionais.

3.. DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E DISPUTAS SOCIAIS

A batalha jurídica do Movimento Escola Sem Partido parece ter tido um primeiro desfecho[6] com a vitória, no Supremo Tribunal Federal, de perspectivas democráticas da Educação como nos garante o texto constitucional. No entanto, o alcance e os sentidos da disputa pela Educação formal no Brasil não se resumem ou encerram em uma questão normativa ou jurídica.

Os conteúdos e objetivos da Educação ganharam centralidade na pauta política, nem sempre através do debate de técnicos e especialistas. A polêmica tem sido o tom de muitas das declarações de personagens relevantes da política nacional, do ex-ministro Abraham Weintraub[7] ao próprio Presidente da República, são vastos os exemplos de afirmações sobre as Escolas brasileiras, o conteúdo da Educação ou mesmo acusações sobre supostas condutas e funções de professores em escolas e universidades ou mesmo sobre a função destas.

As contestações à obra e contribuição pedagógica do educador pernambucano Paulo Freire[8] ocupam, no cenário atual, não apenas a

6 O julgamento realizado em 21 de agosto sobre Lei inspirada no Projeto "Escola sem Partido" significou, para alguns, pelo menos juridicamente, uma derrota definitiva do Movimento Escola Sem Partido. Na ocasião, seu fundador, o advogado Miguel Nagib, anuncia seu afastamento e a suspensão das atividades do Movimento, incluindo, o Website. No dia 22 de agosto de 2020, o Site estava inativo, mas anunciava a condição temporária; uma semana depois, o website volta a estar disponível e destaca como tópico principal "o adeus do fundador" tratando da saída de Nagib.

7 Ministro da Educação do Governo Bolsonaro entre 2019 e 2020.

8 Não são poucas as polêmicas. Desde a afirmação da vontade de retirar obra em homenagem ao educador dos jardins do edifício do MEC até a afirmação de que o educador seria um energúmeno".

Academia e os Sistemas Educacionais, mas também Igrejas e movimentos religiosos, discursos parlamentares, entrevistas de Ministros da República e até manifestações de rua que, ao lado do banimento de Freire das Escolas Brasileiras, pedem o fechamento do STF, o fim do Comunismo, uma intervenção militar, a defesa da família ou a pena de morte, por exemplo.

A crise política brasileira, expressa tanto na negação da Política – inclusive, com presença de discursos eleitorais antipolítica – quanto na acomodação do ódio político e das políticas do ódio, parece encontrar eco nas demandas por novos tecnicismos educacionais ou por controle da presença da Política e do conflito na formação escolar. A contraditória negação da Política que ocupa a arena pública brasileira tem grande similaridade com a acusação de que a presença da crítica, do debate e do estímulo à participação política constituem, não parte da escolarização enquanto processo comprometido com a formação integral da pessoa, mas um desvio, por supostos diretivismo e doutrinação.

Surgem movimentos com pretensões de intervir nas políticas e práticas educacionais e, por si, já seriam objeto de reflexão para aqueles que buscamos (ainda) a consolidação de um projeto educacional nacional que possa apoiar a superação das tantas desigualdades e disparidades sociais brasileiras; ainda mais, por mobilizarem debate no ambiente virtual, nas redes sociais, e por disputarem a opinião pública e adentrarem os tribunais.

No entanto, a conjuntura nos apresenta também o apoio de setores governamentais a princípios e reivindicações externados pelos movimentos de educação domiciliar[9], ao Escola sem Partido ou mesmo setores sociais (comumente religiosos) que defendem a proibição das temáticas relacionadas ao Gênero e à Sexualidade nas escolas.

Deste modo, o que se destaca aqui não é um debate educacional restrito a especialistas ou a uma nova perspectiva teórica que se apresenta: nosso olhar se dirige aos fenômenos e movimentos relacionados à disputa pelos sentidos da Educação, por seu conteúdo e função social, bem como por seu lugar na configuração dos cenários político-culturais e correlação de forças no Brasil contemporâneo.

Em nossa perspectiva, há elementos de unidade nesses movimentos, não apenas pela pretensão de intervenção curricular ou por uma

9 Chamado, muitas vezes, pelo termo em inglês, Homescooling. A ANED, Associação Nacional de Educação Domiciliar foi fundada em

compreensão tecnicista e formal da escolarização, mas também pela coincidência e confluência de setores sociais mobilizados e engajados pelas demandas desses movimentos e por suas compreensões acerca dos processos educativos e função da Escola que apontam para uma disputa de hegemonia.

É possível perceber, ainda, tanto na proposição de ***homescholling*** quanto na proposta disciplinar das Escolas cívico-militares, a mesma tendência ao esvaziamento do papel da Escola enquanto Espaço Público que se faz latente no discurso presente na proposta de normatização do ensino em sala de aula feito pelo Movimento Escola sem Partido.

Ora, esvaziar a Escola enquanto espaço público e negar-lhe sua dimensão política, não consiste apenas em recuar diante daquilo que a Escola e a escolarização se constituíram após a Modernidade, mas negar e desconhecer um debate tão antigo quanto a discussão dos sentidos de "formação humana".

Ao mesmo tempo, além dos projetos de inclusão pelo acesso, seja ao Ensino Superior (inclusive privado), seja ao Ensino Técnico, os governos progressistas agiram mais no sentido de financiamento da Educação, com o FUNDEB, o Piso Nacional do Magistério, mudanças no PNLD do que, efetivamente, sobre conteúdo e forma da Educação[10]. São importantes os debates em torno da inserção de História e Cultura Africanas e Gênero e Sexualidade no Currículo, mas tais propostas enfrentaram resistência e oposição e vêm enfrentando alguns dos mais duros ataques de Movimentos como o Escola sem Partido.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva de uma pesquisa em andamento marca o presente texto com lacunas e perguntas, no entanto, é possível apontar já para as respostas dispersas e pontuais dos movimentos sociais, entidades educacionais e partidos progressistas aos presentes ataques do novo conservadorismo à Educação e à Escola.

A ligação entre as pautas Homescholling (Educação Domiciliar), Escolas Cívico-Militares e Escola Sem Partido torna flagrante uma estratégia direcionada a esvaziar o caráter público da Escola, adaptar a estrutura educacional às demandasdo Neoliberalismo, reforçando as perspectivas

10 A Reforma Curricular do Ensino Médio e a BNCC, por exemplo, foram executadas após o Impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, já no Governo Michel Temer.

individualistas na formação e, ao mesmo tempo, introduzir as demandas dos distintos grupos constituintes do novo conservadorismo brasileiro.

Diante de uma Direita disrupitiva, as forças progressistas se vêem uma vez mais na tarefa de defender as institucionalidades para a busca de garantia de direitos sociais (e políticos) conquistados. Assim também acontece no debate educacional contemporâneo e será necessário mais que a longeva e repetitiva constatação de crise do modelo escolar para evitar que o neoconservadorismo sequestre a pauta em torno de outras formas de educar ou mesmo de fazer escola.

5. BIBLIOGRAFIA

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? - e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.

AQUINO, Júlio; RIBEIRO, Cintya. **Processo de governamentalização e a atualidade educativa: a liberdade como eixo problematizador**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 58-71, maio/ago. 2009.

BRAYNER, Flavio Henrique Albert. **Ensaios de Crítica Pedagógica**. Campinas/SP, Autores Associados, 1995.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CORAZZA, Sandra**. O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação**. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Portugal: Almedina, 2014.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Editora Paz e Terra. São Paulo, 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e Terra. São Paulo, 2005(a).

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra. São Paulo, 2005(b).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola "Sem" Partido.** Rio de Janeiro: Editora executiva e preparação de originais, 2017.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro. EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**. São Paulo, Intermeios; Brasília, CNPq, 2015.

LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte**:** Editora Autêntica, 2001.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In Revista Brasileira de Educação, nº 19. Ano 2002. Disponível on line em http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em 12 de julho de 2017.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia e NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O efeito educacional em Foucault - o governamento, uma questão pedagógica?** In: Pro-Posições, v. 25, n. 2 (74); p. 47-65 - maio/agosto: 2014.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. **Pedagogia e governamentalidade: ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de Filosofia da Educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino.** 8ª ed. Editora Educs, Caxias do Sul, RS: 2010.

TOURAINE, Alain. **Um Novo Paradigma, para compreender o mundo de hoje**. 2ª Edição; Petrópolis: Vozes, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades**. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Org.). Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

Leher, Roberto. Capítulo VII. **Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos ´novos´ movimientos**

sociais na educação in "La Ciudadania Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo" Buenos Aires, CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales): 2000. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010022921/8leher.pdf

ALMEIDA, R.; TONIOL, R. **Conservadorismos, fascismos e fundamentalismo**s: análises conjunturais. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria; VAGGIONE, Juan. **Gênero, neoconservadorismo e democracia:** disputas e retrocessos na América Latina. São Paulo: Boitempo, 2020.

BURITY, J. ¿**Ola conservadora y surgimiento de la nueva derecha cristiana brasileña**? La coyuntura postimpeachment en Brasil. Ciencias Sociales y Religión, v.22, 2020.

MACEDO, E. **A educação e a urgência de "desbarbarizar" o mundo**. Revista e-Curriculum, v.17, n.3, p. 1101-1122, 2019.

OLIVEIRA, Anna; OLIVEIRA, Gustavo. **Novas tentativas de controle moral da educação**: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. Educação Unisinos, v. 22, n. 1.

MEMÓRIAS DE TATUOCA: ESTUDO SOBRE O ESTADO DA ARTE

JAQUELINE SOARES DA SILVA
Mestranda no Programa em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE e Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ, jaquelinesoaresx@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O artigo Memórias de Tatuoca: Estudo sobre o estado da arte apresenta parte do estado da arte realizado na dissertação em andamento denominada Memória de Tatuoca: Uma História Feninina. As familias de pescadores tradicionais da Ilha de Tatuoca foram retirados deste espaço e reoganizados dentro da Vila Nova Tatuoca Esta transição forçada foi ocasionada pelas obras de ampliação do Complexo Industrial Portuário de Suape em Ipojuca no ano de 2014. Por meio da escuta das memórias das antigas moradoras da Ilha e da escuta de mulheres das gerações mais novas procuraremos identificar como os conhecimentos construídos nos modos de vida de muitas gerações vivenciadas na comunidade pesqueira são aproveitados, ou não, na vida cotidiana das famílias que hoje habitam na Vila Nova de Tatuoca na cidade do Cabo de Santo Agostinho e compreender as formas de atuação das mulheres nesse processo de adaptação da vida em um novo contexto que parece amplificar as desigualdades sociais a que essa comunidade é submetida, novamente sob a insígnia do desenvolvimento e modernização do país.

Palavras-chave: Educação; Memória; Desterritorialização.

1. INTRODUÇÃO

Pesquiso a comunidade de Tatuoca, pois compreendo como é violenta a relação de Suape com a comunidade, desde a limitação dos moradores em acessar a Ilha de Tatuoca, seja o sofrimento gerado pela remoção, a falta de perspectiva de uma população que é capaz de hoje ver Suape não como algo pensado para o bem comum da região, mas como um projeto excludente e que degrada a natureza e as relações humanas, diante da minha experiência anterior na comunidade, a relação dos moradores com as lembranças e memórias vividas funciona como um alento diante do contexto que vivem atualmente, entender melhor como essa memória aglutina esta população me fez selecionar este conceito para esta pesquisa.

Existem vários autores que falam de memória enquanto elemento central de análise, inclusive na psicologia e nas neurociências e esta pode ser abordada a partir de diferentes vertentes. Aproximei-me do conceito de memória a partir da importância desta quase como o ente onipresente ao estudo das ciências histórias. "Tempo, memória, espaço e história caminham juntos. Inúmeras vezes, através de uma relação tensa de busca de apropriação e reconstrução da memória pela história" (Delgado, 2009, p. 10).

Estes conflitos entre história e memória passaram a ocorrer em um determinado ponto onde a História precisou se provar enquanto ciência, influenciado pelo pensamento positivista de Auguste Comte no século XIX, mas que ainda gera influência na atualidade, onde para alguns historiadores, o valor dado ao documento histórico escrito costuma ter mais força do que relatos, já que a memória como elemento de narrativa, não costuma ser linear, apresenta falhas e lida diretamente com esquecimentos, sendo assim "a memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana de reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total" (Chauí, 1995, p. 125)

A memória acaba sendo uma importante ferramenta para a compreensão do mundo, elemento que nos une com ancestralidade e para a construção de uma crítica a realidade proposta, pois o pensamento humano vem da capacidade de criar reflexões sobre experiências das nossas vidas. Esta valorização excessiva do documento escrito na produção da ciência histórica acabou por criar graves problemas, entre eles excluiu da produção historiográfica populações que não apresentavam escrita "Para a memória a presença do passado no presente é fundamental para

a legitimação de certos saberes ou hierarquizações e para articular as narrativas do passado vivido à percepção do presente pretendido, como afirma Chartier (2007).

> A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações (NORA, 1984, pg 19).

A memória é o nosso conhecimento adquirido durante toda a nossa vida, graças e ela nos é possível relacional o passado, presente e futuro, pois a partir dela podemos dar sentido as experiências de vida com o passar do tempo. Através de uma memória coletiva é que me sinto integrante de uma comunidade, é possível haver identificação com o outro, solidariedade que representa a caracterização do ser humano. A partir do sentido dado a memória coletiva eu me sinto integrante de algo maior e reconheço nos outros, elementos comuns. Sem a memória coletiva não haveria identidade cultural, pois eu vivo em sociedade quando me reconheço no outro.

> Uma ou mais pessoas juntando suas lembranças conseguem descrever com muita exatidão fatos ou objetos que vimos ao mesmo tempo em que elas, e conseguem até reconstituir toda a sequência de nossos atos e nossas palavras em circunstâncias definidas, sem que nos lembremos de nada de tudo isso (HALBWACHS, 2013, p. 31).

A produção da história perpassa pela construção do discurso e na história construída durante séculos sempre nos deparamos apenas com uma versão hegemônica. A memória e a oralidade dos grupos tradicionais pouco foram respeitadas na chamada história oficial e coube aos historiadores revisionistas mostrar o outro lado dos fatos, utilizando de fontes diferentes que os documentos oficiais, trabalhando com metodologias mais participativas. “lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós” (HALBWACHS, 2013, p. 30)

Memória é aquilo que costumamos nos lembrar do nosso cotidiano, é algo que foi vivido ou aprendido e está diretamente associada as nossas emoções. A memória não necessariamente é algo linear, ela é seletiva, pois não é possível para o ser humano comum lembrar-se de

tudo que viveu e o esquecimento é algo que faz parte da memória. Para Júlio Pimentel Pinto afirma que "a memória é esse lugar de refúgio, meio história, meio ficção, universo marginal que permite a manifestação continuamente atualizada do passado" (Pinto, 1998, p. 307). A memória também é algo muitas vezes alegórico e é comum a gente não lembra algo exatamente como aconteceu, a nossa memória muitas vezes reinterpreta as experiências que vivemos. Através destes subsídios, pudemos conceituar memória como algo que cria base através da emoção, ela é importante por possui um significado para quem vivencia aquela situação é capaz de ser retomada e significada através da associação com outras experiências de vida.

O fato de termos memória nos dá a possibilidade de nos identificarmos com o outro e está diretamente ligado com o a experiência que nos faz humanos, lidar com memória é trabalhar com uma fonte rica, mas que precisa ser balanceada com outros documentos para entender melhor a lógica por trás do acontecimento que neste momento não consegui encontrar, mas que pretendo seguir agora, não podendo negar que as entrevistas indicam caminhos metodológicos e informações primordiais para a compreensão das transformações ocorridas no território de Suape.

Estes conceitos me ajudam a entender como a memória é um termo relevante para pesquisa a comunidade de Nova Tatuoca, porque em todo momento, naquele grupo social existe a relação entre o passado e o presente, o processo de remoção não foi algo esquecido e valorizar estas memórias deste lugar é fazer de alguma maneira que a Ilha de Tatuoca continue viva dentro dos seus moradores, pois eles "usam a memória do lugar para construir imaginativamente seu novo mundo. Nesse sentido, a terra natal permanece um dos símbolos unificadores mais poderosos para povos móveis e deslocados" (Ferguson e Gupta, 2000, p.36).

2. MEMÓRIA DE MULHERES

É importante ressaltar que a pesquisa trabalha com mulheres, sendo elas idosas, adultas e jovens, e tal recorte nos levou a uma perspectiva feminina da história, geralmente apagada e retirada do lugar de fala do conhecimento histórico.

No texto "Las Mujeres y los silencios de la historia", a autora Michelle Perrot (2006) nos fez pensar sobre o silêncio das mulheres na história e de como durante muito tempo elas foram mudas e ausentes, principalmente no que toca a vida cotidiana e de como nelas está localizada o

conhecimento do local. Ouvi-las é antes de tudo empoderar todo este conhecimento que é ainda pouco valorizado. A partir de leituras sobre o tema e pesquisas desenvolvidas em Tatuoca.

Levando em consideração que tratarei de memória de mulheres mesmo que esta a pesquisa não tenha como objetivo principal focalizar as relações de gênero, este conceito se entrelaça com outros e está presente dentro do contexto. Eu não poderia deixar de citar que o conceito de gênero é de grande importância para o porquê optar por escrever sobre estas mulheres. Nesse sentido, diálogo com a produção de Joan Scott, para ela, "O gênero é a primeira maneira de dar significado às relações de poder. Ou seja, o gênero é um primeiro campo, no seio do qual ou por meio do qual, o poder é articulado". (SCOTT, 1990, p. 16).

Esta concepção da autora foi influenciada pelo filósofo francês Michel Foucault, que considera que as significações de gênero são construídas pelo poder atribuído ao sexo feminino e masculino, em que de acordo com Scott (1990, p. 18) "o gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político foi concebido, legitimado e criticado".

Outro conceito importante para a pesquisa é experiência, e a produção de Scott sobre este tema contribui muito para o trabalho. "experiência é uma história do sujeito. A linguagem é o local onde a história é encenada. A explicação histórica não pode, portanto, separar as duas" (Scott, 1999, p. 16).

A experiência das mulheres entrevistadas são as bases destas narrativas, a partir das as experiências da vida cotidiana, do trabalho, da convivência familiar, da economia familiar, da convivência comunitária e do modo de vida da Ilha de Tatuoca que queremos conhecer e procurar o que é lembrado e transmitido às novas gerações.

> quando a experiência é considerada como a origem do conhecimento, a visão do sujeito individual (a pessoa que teve a experiência ou o/a historiador/a que a relata torna-se o alicerce da evidência sobre o qual se ergue a explicação). Questões acerca da natureza construída da experiência, acerca de como os sujeitos são, desde o início, construídos de maneiras diferentes, acerca de como a visão de um sujeito é estruturada - acerca da linguagem (ou discurso) e história - são postas de lado. A evidência da experiência, então, torna-se evidência do fato da diferença, ao invés de uma maneira de explorar como se estabelece a diferença, como ela opera, como e de que forma ela constitui sujeitos que veem e agem no mundo (SCOTT, 1999, p. 4).

Em sua construção sobre a experiência, Scott enfatiza a importância do papel da história na construção da experiência, afirmando que só quando se entende verdadeiramente a história é que se pode compreender a experiência. "não são os indivíduos que têm experiência, mas os sujeitos é que são constituídos através da experiência" (Scott, 1999, p. 5). Recorrer à experiência tem-se mostrado uma estratégia teórico-metodológica importante, visando não tomar como referência categorias pré-estabelecidas, as quais podem engendrar os sujeitos em matrizes genéricas.

Outro ponto que levo em consideração do porquê escrever sobre mulheres, é porque no universo da pesca, as mulheres ainda são colocadas em um patamar inferior aos homens. O poder articulado à dominação masculina legitima a concepção da pesca como uma atividade tradicionalmente masculina, pois é no espaço público que o homem reproduz este poder por meio de símbolos, discursos e gestos. Para Bourdieu (2005, p.17) a divisão sexual do trabalho se apresenta da seguinte forma:

> Ela está objetivada nas coisas, no mundo social e incorporada nos corpos e ***habitus***, funcionando como sistemas de percepção, pensamento e ação. Isso porque existe uma concordância entre estruturas objetivas e cognitivas que leva a uma referência ao mundo que apaga as condições sociais que a torna possível, legitimando o arbitrário como se fosse natural.

No texto "O Enigma da Igualdade" de Joan Scott, a autora dialoga sobre discutir sobre igualdade e diferença. Para Scott, as **diferenças são uma forma de organização social**, por isso não podem ser resolvidas. Também por isso as resoluções políticas não devem funcionar; a ação afirmativa é imperfeita. "Visando acabar com a discriminação, não apenas chamou a atenção sobre a diferença, como também a abraçou. Visando a tornar a identidade de grupo no tratamento com os indivíduos, ela retificou a identidade do grupo. Não havia outra escolha" (Scott, 2005, p. 23).

Diante deste contexto, evidenciar as narrativas destas mulheres é evidenciar novas atrizes sociais, diante do meu trabalho anterior em Tatuoca, onde dialoguei com mulheres que sofrem com a violência de gênero e que tiveram poucas oportunidades de serem ouvidas, serem entrevistadas para uma pesquisa se tornava significativa para elas também. Todas queriam ser retratadas daquela forma e passaram a identificar pessoas e famílias que ficaram de fora, hoje entendo que o que mais importa para mim é contribuir para o fortalecimento identitário destas mulheres

dentro da comunidade. Para Scott: "faz mais sentido perguntar como os processos de diferenciação operam e desenvolver análises de igualdade e discriminação que ratem as identidades não como identidades eternas, mas como efeitos de processos políticos e sociais" (Scott, 2005, p. 23p. 29).

Um dos seguimentos sociais que optei trabalhar foi com mulheres idosas. Segundo Bosi em Memória e Sociedade: lembrança de velhos, esta diz que não pretendi escrever uma obra sobre memória, nem uma obra sobre velhice, passei por algo parecido durante a minha primeira pesquisa em Tatuoca, porém foram as mulheres idosas que estavam mais abertas para serem ouvidas. As histórias dos personagens de Bosi mostram que a função social exercida durante a vida ocupa parte significativa da memória dos velhos, e isso não ocorre por acaso. A memória, na velhice, é uma construção de pessoas agora envelhecidas que já ***trabalharam***. Assim, é uma narrativa de homens e mulheres que já não são mais membros ativos da sociedade, mas que já foram. Isso significa que os velhos, apesar de não serem mais propulsores da vida presente de seu grupo social, têm uma nova função social: lembrar e contar para os mais jovens a sua história, de onde eles vieram, o que fizeram e aprenderam. Na velhice, as pessoas tornam-se a memória da família, do grupo, da sociedade. Outro ponto importante é que a comunidade de Tatuoca é basicamente composta por mulheres negras são. Levando em consideração a necessidade de emergir nas histórias negras não contadas, principalmente das mulheres negras e periféricas, realidade das mulheres de Tatuoca. Isto traz apontamentos para os lugares de fala, bem como a importância política das nossas especificidades e diversidades, enquanto mulheres negras, na luta antirracista. Além de manifestar no corpo as marcas das desigualdades e suas intersecções.

O negro tem uma história tradicional onde subsistem ainda resíduos das sociedades africanas, mas tem também uma cultura forjada aqui dentro e que esta cultura, na medida em que foi forjada num processo de dominação, é perniciosa e bastante difícil e que mantém o grupo no lugar onde o poder dominante acha que deve estar. Isso é o que eu chamo de "Cultura da Discriminação" (NASCIMENTO, 1976, p. 04 apud RATTS, 2006, p.30).

Afirmamos as mulheres negras integralmente em todas as suas implicações e sensações, como afirma a médica e doutora em comunicação Jurema Wernek: "A gente é mulher negra, não mulher e negra. É

uma experiência compacta, inteira e singular, que traz vários reflexos em nossa vida".

Retroagir nas histórias brasileiras, na perspectiva da interseccionalidade, vemos como as mulheres negras são silenciadas pelo racismo, torna-se um percurso necessário no que tange a (re)afirmação, (re)escrita e (re)conhecimento das mulheres negras enquanto sujeitas de direito. Especialmente na luta antirracista, antisexista e anticapitalista. Para além do que entendemos enquanto recorte, estamos visibilizando a maior população brasileira que manteve e mantém registros e linguagens que abrigam atos de resistência, como traz Patrícia Hill Collins. É sobretudo a (re)tomada reflexiva da história brasileira a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, decolonial dos povos tradicionais.

É necessário emergir nas histórias vividas pelas mulheres negras, considerando a condição não humana em que estas estiveram na colonialidade e que ainda permanecem tecendo estratégias políticas.

Essa catarse psíquica, emocional e política que se encontra na pele e subjetividade, na qual todas nós, mulheres negras, estamos, necessitamos caminhar|(re)visitar, haja visto a condição coletiva do racismo, opressão que "...parte da suposição irracional da superioridade de um grupo racial sobre outro. É também a crença de que determinado grupo possui defeito de ordem moral e intelectual que lhe são próprios" (SANTOS, 2001, p.85).

Como processo que subalterniza, inferioriza e desqualifica as pessoas negras, o racismo atua enquanto engrenagem de controle social das raças, um dos eixos fundamentais deste modelo globalizante da colonialidade do poder, que também discrimina e classifica socialmente o mundo pós-colonial.

A escravidão tocou objetivamente nos corpos das mulheres negras, como também as suas subjetividades, reprimido os sentimentos daquelas(es) que tentassem comunicar as suas emoções e desejo. Somado às construções intersubjetivas e da baixa estima, as mulheres negras experimentaram as normalidades do sistema colonial, em que seus corpos eram considerados unidades de mercadoria. Mulheres que não eram consideradas humanamente dotadas de sentimentos, dores, negadas de suas memórias.

A divisão social do trabalho não diferenciava mulheres e homens, ambos tinham que servir a economia familiar da casa grande. Nem durante a gestação, ou pós parto, elas tinham um tempo para se restabelecer no trabalho e cuidar das(os) filhos(as). Seu corpo era sua força

de trabalho, como também da escravidão após abolição as mulheres negras aprenderam a desenvolver uma força sobrecomum "Assim como seus companheiros, as mulheres negras trabalharam até não poder mais. Assim como seus companheiros, elas assumiram a responsabilidade de provedoras da família (DAVIS, p.220, 2010).

Os argumentos da democracia racial ressignificaram para um outro nível as imagens das mulheres negras e indígenas. Um bom exemplo disso, é como incorporamos as violências sexual praticadas contra as mulheres negras e indígenas, como relações amorosamente consentidas. A miscigenação é resultante da exploração sexual de mulheres negras e indígenas no período colonial. "[..] o produto do prévio estupro da mulher africana pelo português o mulato e bastardo resulta da espúria união marital: a concubinagem e/ou a prostituição da mulher negra e da mulata" (NASCIMENTO, 2016, p.75).

Além disso, guia as disputas de uma (re)tomada por uma racionalidade negra tecida a partir da biografia das mulheres negras ao longo das histórias brasileira. Debruça-se numa investigação de si, sobre as vidas vividas de mulheres negras a fim de recuperar as experiências políticas de dentro da história como sujeitas históricas. Como apresenta Conceição Evaristo, numa entrevista à revista Raça Brasil, ainda há muito preconceito em relação à mulher negra na sociedade brasileira:

> se você não está na mídia e ainda é negro e mulher, a situação se complica mais, porque espera-se que a mulher negra seja capaz de desempenhar determinadas funções, como cozinhar muito bem, dançar, cantar - mas não escrever. Às vezes, as pessoas olham para mim e perguntam: "Mas você canta?'. E eu digo: 'Não canto nem danço'. Para um negro desconhecido tornar-se escritor, há todas essas dificuldades. Para uma mulher negra, pode multiplicar isso por mil, pois você vai assumir uma função que a sociedade não está acostumada a esperar. A sociedade tem uma expectativa que nunca é intelectual. (VITRINE LITERÁRIA, 2009)

Busquei também pelas palavras-chave Memória de mulheres, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, e encontrei 27 trabalhos variados, selecionei cinco trabalhos para auxiliar na minha pesquisa por entender que eles se aproximam do que estou pesquisando, listo o breve resumo deles abaixo:

O primeiro deles é intitulado "(In)Visibilidade das Mulheres na Pesca Artesanal: Uma Análise Sobre as Questões de Gênero na Colônia

de Pescadores e Pescadoras Z-16 Em Miracema do Tocantins/TO", dissertação defendida no programa de Desenvolvimento Regional da Universidade Federal de Tocantins. A autora desenvolveu o termo invisibilidade para evidenciar que as atividades pesqueiras que as mulheres realizam são invisíveis tanto para elas quanto para os outros. O estudo buscou dar visibilizar o ofício destas mulheres e a metodologia adotada nesta pesquisa foi de cunho qualitativo com a utilização da história oral. Os dados foram interpretados pela fundamentação teórica pelos estudos de gênero de SCOTT (1990, 2012).

O segundo trabalho de Wynklyns Da Conceição de Lima intitulado **"Memórias de Mulheres Quilombolas e Identidade Territorial da Comunidade Nova Jutaí, Breu Branco-PA"**, defendido em 2017 no programa de Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, investigou as memórias de mulheres quilombolas da comunidade de Nova Jutaí, Breu Branco – PA e discutiu-se como as memórias das mulheres (re)criam a identidade territorial, foi um estudo com uma abordagem interdisciplinar do problema, especialmente referenciada em aportes conceituais da antropologia, da história e da geografia. Os conceitos principais são identidade territorial enquanto territorialidade, destacando as categorias analíticas de lugar e memória. A metodologia abordada também foi da história oral, através de entrevista temática semi-estruturada. A pesquisa evidenciou que as mulheres, cujas memórias são objetos desse estudo, assumem papeis importantes na comunidade no que diz respeito a assuntos de cunho econômico, político e cultural.

Já o terceiro trabalho me chamou a atenção por pesquisar as narrativas das mulheres negras a respeito do processo de construção e consolidação de Brasília, fazendo uma análise sociológica da memória e suas intersecções entre gênero e raça/cor, de autoria de Elna Dias Cardoso, tese defendida no programa de sociologia da Universidade Federal de Goiás em 2018.

Outra pesquisa que selecionei, esta por ter ser uma pesquisa no campo da educação, tem por título **"Memória de Mulheres De Assentamentos de Reforma Agrária: A Relação entre Trabalho, Política Educação e Participação"** do Mestrado em Educação da UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS de autoria de Amanda Cristina Lino que analisou a relação entre a memória das mulheres, participação e educação no contexto dos assentamentos de reforma agrária na região de Sorocaba, tendo como objeto de estudo as memórias da participação

das mulheres na cotidiano da política, da educação e do trabalho que se consubstanciaram dialeticamente por meio da sua experiência.

O último trabalho, defendido em 2018 no programa de Mestrado em História da Universidade Federal de Campina Grande que selecionei tem por título "Memória E História Do Pós-Escravidão: O Cotidiano Do Engenho Buraco D'água Na Cidade -Alagoa Nova –PB (1918-1950)" de Maria Regina Alves Dos Reis que com teóricos que trazem uma grande contribuição sobre Memória e História, como Bosi (1994) e Halbwachs (2006). Essa abordagem se insere nas concepções de práticas e representações de Chartier (1991) e Certeau (2007), com os conceitos de estratégias e táticas. Como abordagem metodológica, conto com a contribuição de Alberti (2005) sobre História Oral, na sua concepção de história de vida, para trabalhar com a memória de mulheres e homens que nasceram e viveram sua infância e juventude no Engenho Buraco d'Água.

1.1.1 DESTERRITORIALIZAÇÃO E RETERITORIALIZAÇÃO

Um dos conceitos que escolhi por me aprofundar foi a discussão acerca de desterritorialização, diante do ocorrido com os moradores da Ilha de Tatuoca, e porque este processo alterou o cotidiano a o modo de vida dos moradores de Tatuoca. Entendo desterritorialização como um processo voluntário ou forçado, violento, de perda de território, de quebra de controle das territorialidades pessoais ou coletivas, de fratura no acesso a territórios econômicos, simbólicos, a recursos, a bens (HAESBAERT, 2004).

O processo de remoção em Tatuoca foi traumático para população, este assunto é recorrente mesmo já tendo passado 6 anos do processo de desterritorialização porque foi necessário alterar a maneira como viveram e se organizaram dentro da Ilha de Tatuoca, o cotidiano foi alterado ou seu "habitus" foi quebrado. O habitus é um "sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes" (Bourdieu, 2007, p. 191).

Arturo Escobar no artigo O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento, fala que "a experiência de desenvolvimento significou para a maioria das pessoas um rompimento do lugar, mais profundo como jamais visto" (Escobar, 2005, p. 69) que dialoga bastante com o ocorrido em Tatuoca, diante da necessidade de se

adaptar a um novo lugar, ou de como os locais sagrados ou pertencentes as comunidades tradicionais são preteridos em nome de um discurso de desenvolvimento e globalização.

No contexto da vida na Vila Nova Tatuoca, foi necessário se readaptar, ou seja, houve um processo de reterritorialização, que para Haesbaert (2001,p.144), "a vida é um constante movimento de desterritorialização e reterritorialização, ou seja, estamos sempre passando de um território para outro, abandonando territórios e fundando outros".

Esta reterritorialização é um processo que atingem as pessoas de maneiras diferentes, para alguns de maneira bastante positiva, para outros, como é o caso dos moradores da Vila de Tatuoca, este processo resultou na perda de valores pessoas e de perdas inclusive financeiras, quando perderam acesso a pesca abundante e a produção de subsistência realizada em seus sítios.

A partir destas referências, passei a procurar trabalhos com este conceito duplo de desterritorialização e reterritorialização, e quando iniciei as buscas pelos dois termos de maneira conjunta, não consegui encontrar pesquisas dentro do Catálogos de Teses da CAPES, então optei por pesquisar os termos individualmente, e selecionei duas das pesquisas encontradas.

Ao pesquisar a palavra-chave "desterritorialização", encontrei muitas pesquisas anteriores a plataforma Sucupira e um número considerável de estudos da área de letras. Selecionei a tese intitulada "Produção Socioespacial do Litoral do Paraná e as Estratégias de Resistências Dos Pescadores Artesanais na Luta Pelo Seu Território" de Tiago Vernize Mafra, no programa de Meio Ambiente e Desenvolvimento da Universidade Federal do Paraná que analisou a ligação entre as resistências dos pescadores artesanais na luta pelo território e as formas hegemônicas de produção do espaço ou apropriação dos recursos do litoral do Paraná, identificando como as resistências influenciam na territorialização desses grupos e na produção socioespacial local.

Sobre o processo de reterritorialização, buscando individualmente o termo, não consegui encontrar pesquisas relevantes ao meu tema, o que me levou a buscar por pesquisas de Movimentos de Atingidos por Barragens e selecionei a pesquisa de Gilmar Fialho de Freiras, intitulada **Transformações na Vida de Atingidos por Barragens no Vale do Jequitinhonha - Mg: Os Casos da Comunidade de Peixe Cru e do Quilombo de Porto Corís** no Mestrado em Extensão Rural da Universidade Federal De Viçosa. O estudo foi realizado em duas

comunidades recém-formadas por reassentados: Comunidade Novo Peixe Cru em Turmalina – MG, e a Comunidade Remanescente de Quilombo de Porto Corís em Leme do Prado – MG, para constatar que a trajetória de vida dessas populações que foram reassentadas é marcada pela inevitabilidade que um processo de reassentamento forçado possui, e que estes estão, constantemente, imersos em um processo de mudança e de ressignificação dos seus meios de vida. Acredito que estes trabalhos irão me auxiliar a entender processos semelhantes ao que me proponho pesquisar com os moradores de Tatuoca.

1.1.2 PEDAGOGIAS DESCOLONIZADORAS

No mundo ocidental em que vivemos hoje, somos considerados a periferia do mundo nesta relação norte e sul, como também costumamos definir o conhecimento do povo, a chamada educação popular, onde Paulo Freire aparece como referência central deste que poderia ser considerado como conhecimento periférico e de menor "valor" para a construção da sociedade. Esta visão, claramente, é fruto da perspectiva colonizadora forte no nosso pensamento cotidiano. Cabem a nós, estudantes, professores e pesquisadores do sul do mundo, lutar e produzir não apenas pela independência política, mas também pela independência epistemológica, construindo saberes "descolonizantes".

> Por isso, não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. (É preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade). (FREIRE, 2018a, p.35-36)

O ato de ensinar e apreender a todo momento se confundem, assim como a posição do educador (docente) e do educando (discente), como destaca Freire (2018, p.25): "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos". A proximidade dos conceitos de Freire ao pensamento decolonial, sobretudo no que concerne a educação intercultural crítica, está presente tem sua obra "Pedagogia do oprimido", em que o autor trabalhou os conceitos de humanização e desumanização. Freire (2018, p.40) afirma que tanto a humanização com a desumanização "são possibilidades dos homens, como seres inconclusivos e conscientes de sua inconclusão".

Walsh (2014, p.42) destaca que a criação de estruturas socioeducativas necessárias para desvendar as raízes da opressão e desumanização vivenciada pelos oprimidos, em que esses identifiquem as estruturas dessa opressão, e dessa forma, atuem sobre elas. Esses são componentes centrais do pensamento de Freire que a autora atualiza. Walsh sinaliza, Freire construiu uma teoria epistemológica, ou seja, que busca conhecer a realidade e transformar a realidade, mas que não aprofundou o problema ontológico existencial que forma a base da opressão e da descolonização e libertação dos oprimidos, como nos exemplos citados pela autora, dos povos indígenas e afrodescendentes. (2014, p.46)

A matriz de dominação colonial se aprisiona no poder sobre os corpos e espaço. É uma relação de violência com base no racismo, impondo modelo de organização de relações de violência (sobre o trabalho, sobre o corpo). O pensamento decolonial implica fazer com entrelaçando a teoria-prática com histórias locais de vida e perspectivas de luta. Neste ponto, estes conceitos me auxiliam a entender como a comunidade de Tatuoca produz conhecimento, produz metodologias e cria estratégias de resistência para lidar com este novo contexto e estas histórias precisam ser registradas.

Estou dialogando sobre quem é o sujeito da educação nos dias de hoje, como as pessoas entendem a História e são capazes de compreender que vivemos tempos de memória. Como se constrói o conhecimento histórico em tempos de memória. Foucault apontava que:

> A história contínua é o correlato indispensável à função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser devolvido; a certeza de que o tempo nada dispensará sem reconstituí-lo em uma unidade recomposta; a promessa de que o sujeito poderá, um dia – sob a forma da consciência histórica -, se apropriar, novamente, de todas essas coisas mantidas a distância pela diferença, restaurar o seu domínio sobre elas e encontrar o que se pode chamar sua morada. (Foucault, 2008, p 15)

Ainda do que toca o pensamento decolonial, o conceito de Chixi apresentado pela Silvia Rivera (2010) em ***Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*** apresenta como as comunidades originárias possuem suas próprias ideias de desenvolvimento e modelos capazes de ir de encontro ao pensamento colonial, isto significa que as comunidades tradicionais possuem perspectivas próprias de desenvolvimento, capazes de responder melhor a demandas sociais dos

seus territórios do que modelos econômicos importado de outras realidades, maneira pela qual o pensamento colonial se tornou hegemônico, dentro do contexto histórico do territórios marcados pela colonização.

A escritora e contadora de histórias nigeriana Chimamanda Adichie (2019) na palestra "O perigo de uma história única" escreve sobre a importância do seu local de fala. Tendo crescido dentro de um campus universitário na Nigéria e começado a escrever muito cedo, ela passou a escrever o que lia nos livros infantis, geralmente britânicos ou norte-americanos, com elementos culturais que nada dizem sobre ela, que vivia em um país de clima tropical onde se comia manga em vez de maçãs. Vem aqui o perigo de se trabalhar uma história única. Como as pessoas não se vêem passam a acreditar que é normal uma única visão de mundo hegemônica, que invisibiliza a diversidade clara no mundo atual.

Chimamanda Adichie reafirma a importância de conhecer esta história diferente e identificar-se como parte dela como algo primordial para a construção de identidade e pela luta por outra visão de mundo possível. Fomos acostumados a ver a partir da perspectiva do colonizador. A História, na perspectiva do colonizado, é completamente diferente. Ela não se inicia com a ocupação dos europeus em África ou nas Américas, elas já existiam de outra maneira, a partir da visão dos povos originários.

Vattimo (1992), em "A sociedade transparente", analisa a construção de pós-modernidade na perspectiva histórica. Para ele, a ideia de modernidade dá a entender que a história da humanidade seria uma linha reta que sairia da barbárie até o total desenvolvimento, assim imperaria um discurso único, típico da modernidade. Para Vattimo, nós não somos mais apenas modernos, pois a atualidade tem se demonstrado diferente dos ideais da modernidade e ele tem uma visão esperançosa sobre o conceito de pós-modernidade, pois têm surgido diferentes grupos sociais que estão se fortalecendo a partir do uso da mídia e dos meios de comunicação, em vez de surgir um discurso único, vivemos o contraponto do discurso nos dias de hoje, mesmo que estes grupos ainda não tenham atingido o poder econômico e político. Para ele fragmentação é equivalente a democratização. Estes relatos que originaram este projeto são muito ricos para a construção de uma outra narrativa da história de Suape no litoral sul de Pernambuco, ter o olhar daqueles que foram expulsos de suas terras, como tantos outros no Brasil, a partir da força do discurso desenvolvimentista em regiões que atualmente são de interesse do capital nacional e estrangeiro.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos à conclusão de que estamos criando documentos históricos e nos propondo a sistematizar dados que representam a história de Tatuoca. A ideia central desta pesquisa contribui com a discussão de construção da memória a partir de uma visão descolonizada, contra hegemônica e baseada na valorização da comunidade pesqueira tradicional de Tatuoca, sobre perspectiva pós-estruturalista, dialogando com o pensamento com a decolonial na América Latina.

Fiz uma busca no Banco de Teses de Dissertações da CAPES, selecionei a dissertação de mestrado em História, 2018 da UFG chamado Ilê Oju Odé: Políticas de Resistência e Territorialidades no Candomblé de Goiás de Victor Hugo Basilio Nunes. Este trabalho se desenvolve junto ao terreiro de candomblé Ilê Oju Odé e nos espaços de atuação deste terreiro através do Afoxé Omo Odé para pensar de que forma a atuação política do Ilê Oju Odé, possibilita a valorização do aporte cultural afrodescendente, cria um espaço de discussão política no qual o terreiro se torna um espaço de ressignificação da vida. A convivência diária com esta comunidade nos mostrou a complexidade desta realidade social, marcada por uma relação de sociabilidade que se aproxima da observada por Catherine Walsh (2013) ao afirmar que as pedagogias decoloniais produzem uma "intersubjetividade, reconhecimento mútuo, solidariedade subalterna".

3. REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **O Perigo de uma História Única.** Companhia das Letras: Rio de Janeiro, 2019.

ADICHE, Chimamanda, Ngozi. **Para Educar Crianças Feministas**. Companhia das Letras: Rio de Janeiro, 2017.

BAUER, M. W.; GASKELL, G (orgs). **Pesquisa Qualitativa como Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BRASIL. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça** - 4ª edição. Ipea, ONU, SPM e SEPPIR/ Brasília, 2011.

CARDOSO, ELNA DIAS. **Nós também fazemos parte desta história": memória de mulheres negras em Brasília**' 03/09/2018 196 f. Doutorado em SOCIOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9205

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (orgs.). racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: Conhecimento, consciência e a política do empoderamento. trad. Natália Luchini. Seminário "Teoria Feminista", Cebrap, 2013. [Em inglês, Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. Nova York/Londres: Routledge, 1990.

CRENSHAW, Kimberle W. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. In: VV.AA. CRUZAMENTO: RAÇA E GÊNERO. BRASÍLIA: UNIFEM. 2004.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. In:SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL; GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2., 2003, Florianópolis. **Anais**... Florianópolis: UFSC, 2003.

FILHO, Roberto Luiz Pocai. **Ecos no Vale do Chopim: Memórias e Pertencimento de Atingidos por Barragens em Nossa Senhora dos Navegantes, Paraná.** 08/04/2016 271 f. Mestrado em História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: UEPG

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**, 25 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**, 2. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

FREITAS, Gilmar Fialho De. **Transformações na Vida de Atingidos por Barragens no Vale do Jequitinhonha - MG: Os Casos da Comunidade de Peixe Cru e do Quilombo de Porto Corís**' 25/06/2014 82 f. Mestrado em EXTENSÃO RURAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, Viçosa Biblioteca Depositária: UFV

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Baeta Neves. 7a edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

HAESBAERT, Rogério; LIMONAD, Ester (2007): **O território em tempos de globalização**; in etc., espaço, tempo e crítica – revista electrónica de Ciências Sociais.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

LIMA, Wynklyns da Conceicao de. **Memórias de Mulheres Quilombolas e Identidade Territorial da Comunidade Nova Jutaí, Breu Branco-PA**' 31/08/2017 129 f. Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia Instituição de Ensino: Universidade Federal do Sul d Sudeste do Pará, Marabá

LINO, AMANDA CRISTINA. **Memória de Mulheres De Assentamentos de Reforma Agrária: A Relação entre Trabalho, Política Educação e Participação**' 31/03/2014 157 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, Sorocaba Biblioteca Depositária: UFSCar - Sorocaba

MARQUES, Katlyn Kelly Duclerc. **Moradores invisíveis: o sofrimento social dos moradores da Ilha de Tatuoca - Ipojuca – PE – em seu processo de desterritorialização**/ Recife: [s.n.], 2014.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MENDES, Soraya Helena de Araujo. **(In)Visibilidade das Mulheres na Pesca Artesanal: Uma Análise Sobre as Questões de Gênero na Colônia de Pescadores e Pescadoras Z-16 em Miracema do Tocantins/TO**' 04/03/2016 83 f. Mestrado em DESENVOLVIMENTO REGIONAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, Palmas Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal do Tocantins.

MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**, Revista Crítica de Ciências Sociais, 80, 2008, 5-10.

MINAYO, M. C. DE S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História Oral e Memória**. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processos de um racismo mascarado. I.ed. São Paulo: Perspectivas, 2016, p, 04 - 75.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Por uma História do Homem Negro. In: RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial/Instituto Kuanza, 2006, p. 30.

NORA, Pierre. **Entre mémoire et histoire : la problematique des lieux**. In: GERON, Charles-Robert. (org). Le lieux de mémoire. Paris: Gallimard, 1984. v.2. La Nation.

NUNES, Victor Hugo Basilio. **Ilê Oju Odé: Políticas De Resistência e Territorialidades no Candomblé De Goiás**' 16/03/2018 178 f. Mestrado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL - UFG

PEREZ, Mercedes Sola; GONÇALVES, Claudio Ubiratan. **Desenvolvimento e conflito territorial – primeiras reflexões sobre as comunidades atingidas pelo complexo industrial portuário de Suape- PE**, Brasil. Revista de Geografia (UFPE) V 29. No. 2. 2012

PÉREZ, Mercedes Solá. **R-existências dos camponeses/as do que hoje é Suape**: justiça territorial, pós-desenvolvimento e descolonialidade pela vida

PERROT, Michelle. **Las Mujeres e los silêncios de La historia em Por qué recordar?** Buenos Aires: Garnica, 2006.

QUIJANO, Anibal**. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina** em Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais – Perspectivas Latino-Americanas. Edgardo Lander (org). Collección Sur Sur. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

REIS, Maria Regina Alves dos. **Memória e História do Pós-Escravidão: O Cotidiano do Engenho Buraco D□água na Cidade -Alagoa Nova –PB (1918-1950)**' 28/02/2018 132 f. Mestrado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, Campina Grande Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFCG.

SCOTT, Joan W. **A Invisibilidade da Experiência**. Projeto História, nº 16, São Paulo, 1998

SCOTT, Joan W**. Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade, Porto Alegre, p. 5-22, dez. 1990.

SCOTT, Joan W. **O enigma da igualdade**. Estudos Feministas, v. 13, n. 1, p. 11-30, Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, 2005.

SILVA, Jaqueline Soares da**. Memórias de Tatuoca – uma história familiar**. 2019. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Departamento de História, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

SOUSA, Neusa Santos. **Torna-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. Coleção Tendência; v.4, p.18.

SOUZA, Hélio Ferreira de. **A carta da escrava 'Esperança Garcia' de Nazaré do Piauí**: uma narrativa de testemunho precursora da literatura afro-brasileira. UFMG. Literafro, 2015.

VAINSENCHER, Semira Adler. **Suape – Porto e Complexo Industrial**. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco. Recife.

VATTIMO, Gianni. **A Sociedade Transparente**. Trad.: Hossein Shooja e Isabel Santos. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo camiños**. Querétaro, México: Colectivo Zapateándole al mal gobierno. En cortiro que's pa'largo, 2014.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales caminhando y preguntando**. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. Revista Entramados – Educación y Sociedad, ano 1, n.1, 2014b, p.17-31. Disponível em: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075. Acesso em: 10 jan.2021

WERNEK, Jurema. **Somos herdeiras de mulheres que construíram a própria força**. Brasil de Fato. Rio de Janeiro, 27 de julho de 2016. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2016/07/27/jurema-werneck-somos-herdeiras-de-mulheres-que-construiram-a-propria-forca/.

A EDUCAÇÃO COMO PRATICA LIBERTADORA NO PROCESSO DE INCUBAÇÃO DOS SUJEITOS COLETIVOS DA ASSOCIAÇÃO DOS AGENTES ECOLÓGICOS E RECICLADORES DA ILHA DE ITAMARACA-PROILHA.

JOSEILDA MARIA DA SILVA

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A Educação pode ser considerada decisiva na formação do ser humano, na consciência, e na dignidade humana e, no sentido mais amplo, na consciência da grandeza de todos os seres humanos. A educação libertadora vê o indivíduo como sujeito da História. O diálogo é um traço essencial da educação libertadora.

Todo ser humano é capaz de se relacionar com o mundo em que vive, transformar-se e transformar a realidade no qual está inserido, fazer cultura, fazer história e responsabilizar-se por ela. É preciso, portanto, fazer da conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, e de reflexão, que envolve a ação dos sujeitos.

Todo esforço de conscientização baseia-se no diálogo, na troca, nas discussões. A educação libertadora busca desenvolver a consciência crítica, parte da idéia de que há uma riqueza de ideias, de aptidões e de encantar na alma e no cotidiano dos sujeitos.

Segundo Freire (1989, p. 6), a liberdade "é a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educados".

Com base nesse pressuposto, a educação libertadora tem entre seus princípios a dialogicidade, a problematização e a reflexão crítica. A educação que ele conceitua como libertadora deve ser dialógica, problematizadora que estimule a reflexão, a criticar, o questionamento e de ser autônomo. E sobre o que é ser autônomo, vale invocar a base teórica trazida por André, (2016), ao sinalizar que formar sujeitos autônomos é formar:

> [...] pessoas que tenham ideias próprias, pensem por si mesmas, sejam capazes de escolher entre alternativas, decidam o caminho a ser seguido, implementem ações e tenham argumentos para defender suas escolhas e ações. Ao exercer sua autonomia, essas pessoas vão se sentir cada vez mais livres das amarras do poder político e econômico (ANDRÉ, 2016, p. 20).

É preciso, portanto, fazer dessa conscientização o primeiro objetivo de toda educação libertadora." (FREIRE, 1978, p. 40).

O objetivo desse trabalho é discorrer de forma breve sobre a educação como pratica libertadora, desenvolvida pelas ações de incubação com os sujeitos coletivos denominados PROILHA da Ilha de Itamaracá

2. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

O Proilha (Associação dos agentes ecológicos e recicladores da Ilha de Itamaracá) existe desde 2009. O grupo é formado por catadores de resíduos sólidos com aproximadamente 12 pessoas associada. Tem maior predominância de homens e poucas mulheres, oscilando na participação. O nível de escolaridade dos associados não ultrapassa a educação básica. O trabalho da associação com a atividade de coleta de resíduos sólidos abrange os bairros de Jaguaribe, Quatro Cantos e Pilar.

A sede onde se reúnem e guardam o material a ser reciclado é um espaço privado, alugado pela Prefeitura da Ilha de Itamaracá e cedido ao Proilha. O trabalho de incubação realizado pela INCUBACOOP teve início em 2014, a ideia de educação a permear o projeto está em uma das etapas da metodologia adotada pela incubadora ao atender seu público oriundo de segmentos pauperizados ou em situação de exclusão social.

As atividades, as oficinas e rodas de conversas eram realizadas uma ou duas vezes por semana, incluindo sempre todas as quintas-feiras como um dia fixo para as visitas e realização das atividades. As oficinas ocorreram nas instalações do galpão, juntamente com a equipe técnica composta por docentes, acadêmicos e profissionais especializados como economista doméstica, administrador, e engenheiro agrônomo.

As oficinas tinham o objetivo inicial desenvolver um trabalho educativo na perspectiva construtivista na formação dos indivíduos para viverem na dimensão de sua inserção individual e organizacional. Além de trabalhar as relações humanas e sua interação com o meio ambiente, melhoria nas condições de trabalho, interação entre os associados e sua forma organizativa.

A metodologia utilizada foi baseada na pratica reflexiva, enfatizando ações e mediado pelo sujeito envolvido em sua realidade, possibilitando com isso a troca de saberes através de uma relação dialógica, tendo no saber popular a base da construção cientifica junto ao desenvolvimento humano.

Com o intuito de que todo o processo de ensino e aprendizagem através da educação se desenrolasse a partir da construção reconstrução de saberes dos participantes. O conteúdo programático foi desenvolvido com vista a sensibilizar os envolvidos quanto ao processo de tomada de consciência individual e social que conduza as pessoas para o pleno exercício de sua cidadania.

Além de reforçar no indivíduo a reflexão e a problematizar e questionar sobre a realidade e o contexto socioeconômico em que esse indivíduo está inserido, dá-se consciência da responsabilidade social e política, inquietando-o a voltar para sua realidade com uma nova atitude e com um novo pensar.

E de ainda favorece o desenvolvimento de determinadas competências essencialmente pessoais e sociais. Estas competências têm como base um conjunto de valores sociais e humanos dos quais se destacam a igualdade de oportunidades, a solidariedade, a cooperação, a valorização das diferenças, a cidadania ativa e a democracia participativa.

RESULTADOS

A partir do exposto, conclui-se que a educação com pratica libertadora, se configura como um instrumento educativo potencial para o processo de transformação social, porque nela podem ser encontradas possibilidades de viabilizar a luta dos indivíduos na melhoria da qualidade de vida, pautando-se na compreensão de que os sujeitos são agentes de mudanças, capazes de conhecer criticamente o contexto sociocultural que os envolve, à medida que se colocam no processo de conquista de sua cidadania.

Podemos perceber que a educação como pratica libertadora, constitui infinitas possibilidades de contribuição para a conscientização dos sujeitos, capaz de proporciona diferentes formas de ler e compreender o mundo criticamente. Portando, a educação como pratica libertadora é um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania e interação do indivíduo com a sociedade. A educação pode ajudar a converter os excluídos em sujeitos da sua história e para que isso ocorra, não serve qualquer tipo de educação, mas uma educação libertadora, reflexiva, crítica e dirigida à responsabilidade social e política

A incubação de empreendimento é uma ação educativa de construção e reconstrução do conhecimento, por isso todo o trabalho é desenvolvido com propostas de atividades educativas que priorize e que favoreçam atividades econômicas, sociais, e políticas entre diversas outras atividades educacionais no processo de incubação dos sujeitos coletivos.

Palavras-chave: Educação libertadora, Sujeitos coletivos, Incubação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016

FREIRE, P. (1989). **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. **Conscientização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PROJETO ESCOLAS SEGURAS E ACOLHEDORAS PARA MENINAS NA CONVIVÊNCIA COM A COVID 19 EM PERNAMBUCO

MARIA ELIZABETE GOMES RAMOS
E-mail: lizgramos@gmail.com

CÁSSIA JANE DE SOUSA

AVANILDO DUQUE DA SILVA

ISSN: 2176-8153

INTRODUÇÃO

Desde o início da Covid19 no Brasil foram grandes os impactos nas políticas educacionais e às preocupações com a saúde e a vida das pessoas somavam-se o como estudar, ensinar e aprender em meio às mudanças impostas pelo distanciamento social. Com as aulas presenciais suspensas e as aulas remotas de forma precária, sobretudo nas redes públicas, no debate sobre o retorno às escolas, poucos traziam as vozes e perspectivas das meninas e dos/as trabalhadores/as da educação e suas famílias.

Neste contexto 04 (quatro) organizações da sociedade civil[1] em Pernambuco criaram o projeto "Escolas Seguras e Acolhedoras para meninas na convivência com a Covid19 em Pernambuco" que conta com apoio da Iniciativa Global COVID-19 do Fundo Malala. Com o objetivo principal de "*Promover um debate público, a partir do lugar dos movimentos, coletivos, fóruns e organizações sociais, sobre os impactos da pandemia Covid-19 na educação de meninas (crianças e adolescentes) e jovens mulheres de Pernambuco, bem como sobre estratégias a serem implementadas para o retorno às aulas e à convivência com a* Covid19 *nas escolas, considerando a proteção da vida, da saúde e da aprendizagem",* e para esse propósito o projeto se propôs a:

1. Produzir e divulgar conhecimentos sobre as vivências e aprendizados gerados durante o isolamento social e sobre a convivência com a Covid-19, no que diz respeito à garantia do direito à educação de meninas e jovens mulheres, numa perspectiva de enfrentamento das desigualdades de gênero e de raça, que limitam o seu acesso e permanência nas escolas;
2. Dar visibilidade às situações vivenciadas pelas meninas e jovens, que vivem em situação de maior vulnerabilidade social, com ênfase nas desigualdades estruturais de gênero e raça, no contexto da Covid-19, com riscos de ampliação das discriminações sociais decorrentes das políticas educacionais emergenciais;
3. Fazer incidência política, para que o retorno presencial das atividades educacionais seja realizado de forma segura, garantindo

1 O Centro de Cultura Luiz Freire-CCLF, o Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social-CENDHEC, o Centro de Mulheres do Cabo -CMC e o Comitê PE da Campanha Nacional pelo Direito è Educação-CNDE,

condições sanitárias, sociais e pedagógicas para que as meninas e jovens mulheres não fiquem fora da escola.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Foram realizadas 04 (quatro) Rodas de Diálogo (setembro/2020) sobre os impactos da pandemia na educação, com análises dos problemas e sugestões, a escuta de diversos segmentos, especialmente com os profissionais de educação; meninas e jovens, negras e da periferia; educadores populares, familiares e militantes ligados à educação infantil e ainda à educação do campo, quilombola e indígena, incluindo as mulheres rurais. Fizemos ainda um levantamento de produções sobre o tema da sociedade civil e dos movimentos sociais e sindicais (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020; CNTE, 2020; MIEIB, 2020; UNCME, 2020; UNDIME 2020).

A partir daí foi elaborado um Documento de Recomendações com sugestões para os protocolos sanitários para a Educação e o retorno das atividades presenciais nas escolas no contexto da Covid-19, que foi apresentado em um Seminário Virtual (março/21) para lançamento público, com participantes do Ministério Público, de conselheiros, gestores e equipes de secretarias, além outras organizações que haviam participado das Rodas.

Para escuta das meninas e jovens, foram criados 05 núcleos comunitários, nos municípios do Recife/Sítio dos Pintos, com apoio da rádio comunitária ***Voz da Comunidade;*** de Olinda/Peixinhos, apoio do ***Grupo Comunidade Assumindo suas Crianças- GCASC;*** de Mirandiba/Quilombolas, apoio da ***Associação das Comunidades Quilombolas de Mirandiba-ASCQUIMI;*** do Cabo de Santo Agostinho e de Camaragibe, com apoio dos parceiros e de escolas públicas locais.

RESULTADOS

As Recomendações tem sido divulgadas nas redes de parceiros, nos municípios, nas comunidades onde os núcleos se localizam; tem sido utilizadas na incidência política, junto aos parlamentares municipais e estaduais; aos gestores das redes de ensino e das escolas; aos conselhos de educação e conselhos de direitos de crianças e adolescentes, e aos parceiros da sociedade civil, entre outros. Também orientam as ações nos núcleos

Os Núcleos promovem articulação, formação e mobilização de meninas e jovens, dando visibilidade e fortalecendo-as no enfrentando dos problemas da pandemia sobre suas vidas, dificuldades e sonhos, e como organizam seus estudos neste contexto. Para registro de situações vividas e refletidas pelas meninas, foram realizadas oficinas de comunicação com as meninas, com criação de peças em diversos formatos - foram vídeos, programas e spots de rádio, cartazes, e publicação no instagram do projeto: escolas.seguraspe e nas redes de parceiros. Para as ações nos núcleos oferecemos equipamentos e acesso à internet para as meninas que necessitavam.

A incidência política na defesa de direitos, baseada nas Recomendações, envolve o poder legislativo; os conselhos de educação; o poder executivo, desde a gestão das redes de educação do estado e dos municípios, até as escolas próximas às comunidades das meninas. E a comunicação tem sido uma estratégica nessa ação.

Por compreender a importância do financiamento para as condições de escolas seguras e acolhedoras no contexto da Covid19 e os impactos da epidemia na economia do país, o projeto e seus parceiros participaram das mobilizações pelo Fundeb, defendendo um fundo com mais recursos e maior participação da União, e o Custo-Aluno Qualidade- CAQ como referência para o valor anual por aluno do Fundeb. O CAQ considera a infraestrutura das escolas, as condições de trabalho dos trabalhadores da educação, equipamentos e materiais necessários, insumos tão evidenciados para enfrentar os prejuízos que a pandemia da Covid 19 trouxe à educação escolar dos/as estudantes!

Entre as dificuldades do projeto destacamos: o agravamento da pandemia no estado e no país; os impactos na vida e na educação das meninas e jovens e famílias; foi preciso adaptar as atividades ao modo virtual, mesmo reconhecendo os problemas sociais e emocionais que o excesso de vida social e educacional on line tem provocado nas pessoas, sobretudo as meninas mais empobrecidas. Para viabilizar as atividades nos núcleos comunitários foram disponibilizados equipamentos e acesso à internet para quem necessitava; e para acompanhar o retorno das aulas presenciais e a situação das escolas, o projeto foi estendido até dezembro de 2021.

Entre os principais desafios para a educação de meninas, destacamos:

- Nas condições em que o ensino remoto está sendo ofertado, aumentam as desigualdades educacionais entre jovens, os problemas de aprendizagem e de abandono escolar;

- A dificuldade de acesso a equipamentos e internet, acentua a exclusão digital e as desigualdades educacionais das estudantes negras, pobres, periféricas, rurais e quilombolas;
- Os impactos da Covid 19 na vida das estudantes e famílias mais vulneráveis, tem repercutido na saúde emocional e mental das meninas e jovens;
- As condições de trabalho, equipamentos e acesso à internet para os/as professores/as, para produção e realização de aulas remotas e presenciais;
- Para enfrentar o abandono escolar são necessárias iniciativas nas escolas e redes educacionais;
- Os processos de avaliação precisam ser revistos, bem como currículos e práticas conteudistas, que aprofundam as desigualdades entre as estudantes e não consideram outras aprendizagens que aconteceram neste contexto;
- As medidas de higiene e de distanciamento continuam necessárias, mesmo com os avanços na vacinação;
- O diálogo com a sociedade deve ser permanente, sobre os protocolos das redes e escolas para as atividades presenciais e a convivência com a Covid19 nas escolas;
- Medidas de enfrentamento aos prejuízos na aprendizagem e na sociabilidade de meninas e jovens devem ser incluídos no planejamento das escolas e redes;
- Mais recursos são necessários para melhorar a infraestrutura e a oferta de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) nas escolas, principalmente nas redes municipais, que tem mais dificuldade de seguir os protocolos de segurança sanitária necessários;

A conjuntura política e econômica do país tem repercutido no financiamento da educação, com redução de recursos nas redes públicas. A Constituição determina que a União tem função suplementar e colaborativa junto às demais redes e por isso tem papel estratégico na garantia de medidas necessárias nas escolas. No entanto isso não vem ocorrendo como necessário e observa-se que o Governo Federal tem agido com desrespeito aos protocolos e descumprindo suas obrigações!

Com o retorno às escolas os impactos da pandemia serão mais visíveis e as políticas educacionais precisam indicar: ***Como recuperar os prejuízos na educação das meninas e jovens mais vulneráveis e lidar com as desigualdades educacionais, sociais, de raça, etnia e de gênero, ampliadas***

com a Covid 19? Para chegar às respostas é preciso envolver as meninas e jovens, num abraçar esperançando!

REFERÊNCIAS

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. COVID-19, o novo coronavírus. Guia sobre Reabertura das Escolas. São Paulo. 2020.

CNTE. Diretrizes para educação escolar durante e pós-pandemia. DF, 2020.

MIEIB. Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores. Brasil, 2020.

UNCME. Educação em tempos de pandemia: direitos, normatização e controle social. Um Guia para conselheiros municipais de educação. Brasil, 2020.

UNDIME. Subsídios para a Elaboração de Protocolos de Retorno às Aulas na Perspectiva das Redes Municipais de Educação. Brasília/ DF. 2020.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROCESSO EDUCATIVO AGENTES TERRITORIAIS DE FORMAÇÃO QUILOMBOLA. CUIDANDO DO SAGRADO, MÓDULO: I. ANCESTRALIDADE E IDENTIDADE

ANTONIO JOÃO MENDES
Mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Culturas Africanas, da diaspora e dos povos indígenas- Garanhuns da Universidade de Pernambuco - UPE, antoniocrioulo1@email.com;

RAIZA MARIA DA SILVA
Graduada pelo Curso de Nutrição da Faculdade dos Guararapes- FG. rms. nutricionista@gmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

As constantes batalhas das comunidades Quilombolas em defesa da vida, soberania alimentar, permanência e proteção dos seus territórios são heranças dos antepassados, são essas praticas que valorizam o pertencimento Quilombola. Nesse contexto surge o curso de extensão Agentes Territoriais de Formação Quilombola. Parte integrante das reivindicações e buscas pela efetivação dos direitos e autocuidado de cada comunidade Quilombola participante do curso. Uma alternativa para reduzir os impactos da ausência do estado nesses territórios. A construção desse projeto nasceu a partir de encaminhamentos proposto na planaria nacional das comunidades Quilombolas negras rurais, através de parcerias com instituições de ensino organizações não governamentais de defesa dos direitos humanos (CONAQ,2021).

O Brasil está passando pelo processo de fortalecimento das forças conservadoras, que tem como alvos principais os territórios tradicionais Quilombolas. Os ataques a existência dessa população são frequentes, tornando necessário criar estratégias de resistência e de cuidados, bem como apropriação das bases legais, nacionais e internacionais, por parte desse povo. E essa formação atendeu não apenas esse intuito, como também as necessidades das instituições envolvidas ampliando suas formas de produzir conhecimento proporcionando ao público Quilombola trocas de experiências e abertura para novos campos de atuação e reflexões nos temas que foram apresentados (CONAQ,2021).

Em tempos ressaltamos que este modulo foi executado durante a pandemia do Covid-19, caracterizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), o maior nível de alerta da instituição. No Brasil a Lei nº. 13.979/2020 apresenta medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública promovida pelo surto de 2019 e estabelece a necessidade de tomada de medidas para enfrentamento, declarando que o isolamento e a quarentena são as principais medidas a serem adotadas (Brasil, 2020).

A CONAQ alertou que 30% da população em territórios Quilombolas são pessoas idosas, grupo de risco para a forma grave da doença. Sobreposto a isso, a maior prevalência da população negra para hipertensão e diabetes, comorbidades mais relacionadas aos óbitos causados pelo Novo Coronavíruzs, e o temor de terem suas lideranças assassinadas, de serem expulsos de suas terras, as falhas na cobertura da Estratégia de Saúde da Família, a dependência de políticas governamentais de

transferência de renda, ausência de saneamento básico, a insegurança alimentar e ambiental, dificuldades de transporte (Brasil, 2018; Guimarães, 2020; Magalhães Filho e Paulo, 2017).

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Trata-se um relato de experiência vinculado ao projeto "Agentes Territoriais de Formação Quilombola: Cuidando do Sagrado" como parte dos processos de resistências e de lutas por direitos, sob a coordenação nacional de articulação das comunidades negras rurais- CONAQ, em parceria com varias instituições de ensino do território nacional e organizações de defesa dos direitos humanos, tendo como publico alvo representantes das comunidades Quilombolas que atuam a frente das organizações Quilombolas locais.

O curso objetiva fortalecer as relações de resistências e lutas nos territórios Quilombolas, cuidando da vida e valorizando o pertencimento étnico-racial, ancestral e os direitos das Comunidades Quilombolas. Contanto com 438 educandos, sendo 300 agentes de Pernambuco, 38 coordenadoras/es da Comissão Estadual Pernambuco e 100 lideranças CONAQ; divididas em 12 turmas, com 30 pessoas em cada turma. Tendo como público-alvo prioritariamente jovens, lideranças quilombolas, considerando a igualdade de géneros.

O curso foi desenhando seguindo aos princípios metodológicos de que: ações sequenciais e com continuidade; pedagogia da alternância; priorizando comunidades que não acessam ou tem pouco acesso às as políticas públicas; agentes sejam multiplicadores/as; articulação dos módulos teóricos e práticos entre-se e com as Ciências Sociais e de Saúde com as Ciências Quilombolas; e atreladas a questão espiritual, ancestral e territorial das comunidades.

Com base nesses princípios metodológicos foram propostas como atividades: evento nacional de lançamento do curso; atividade formação em moodle para os(as) formadores(as) e alunos(as); atividade de formação interna; aula inaugural; atividade de acolhimento, nove módulos teórico-práticos (I. ancestralidade e identidade; II. saúde e cuidados com os saberes e sagrados nos quilombos; III. associativismo e cooperativismo; IV. oit 169. protocolos de consulta, sistemas internacionais e nacional de direitos humanos; V. gestão territorial e ambiental; VI. regularização fundiária, racismos e violências; VII. geração de renda e sustentabilidade/

quintais produtivos; VIII. educação escolar quilombola; IX. identidade de gênero e orientação sexual) e atividade de avaliação e certificação.

Nesse resumo trata especial o modulo I- Ancestralidade e identidade. Abordando matriz africana, diáspora, ancestralidade e travessia; História Quilombolas no Brasil: A matriz africana, resistência quilombola e as diversidades étnicas no Brasil; Os quilombos na atualidade: Referências das lutas quilombolas; Os espaços simbólicos da etnicidade; Interagindo e mapeando os espaços; Lutas antirracistas; Influências identitarias e Expressões culturais. Pretendendo compreender assim a realidade quilombola brasileira e os principais processos e dinâmicas culturais; identificar as comunidades quilombolas situadas no Brasil e suas respectivas situações históricas; refletir sobre a sua identidade étnica ancestral e coletiva; compreender o território como espaço sagrado de valorização identitária; atuar como multiplicador e multiplicadora de conhecimento.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Na perceberão da coordenação do curso a execução do modulo I do curso agentes territoriais de formação quilombola, viabilizou o fortalecimento do conhecimento, de forma inovadora e transformadora. Valorizando as diferentes formas de conhecimento, resgatando as praticas ancestrais de cada território, possibilitando assim atuação qualificada das representações das comunidades, fortalecendo o conhecimento da sua ligação histórica da Ancestralidade africana, dialogando com o momento de crise política emergência da saúde pública e o fortalecimento do ultraconservadorismo no Brasil. Perceber-se que o modelo pedagógico adotado é capaz de ressignificar e reorganizar o saber, estruturando novas referências, capazes de criar espaços educativos favoráveis à construção de sujeitos políticos, solidários e protagonistas em uma nova sociedade (BACKES , 2012).

A metodologia de ensino adotada pelo curso de Extensão Agentes territoriais de formação Quilombola, em suma representa, um forte desejo da CONAQ de promover intervenções qualificadas, por meio das representações dos territórios Quilombolas. Acredita-se que a formação de sujeitos críticos, reflexivos e socialmente responsáveis perpassa pelo conhecimento e inserção acadêmica na complexidade dos problemas sociais, no sentido de ampliar as oportunidades e possibilidades dos diferentes atores envolvidos no processo (BACKES, 2012).

Palavras-chave: Ancestralidade. Pertencimento. Quilombola. Covid-19.

REFERÊNCIAS

Presidência da República. Secretaria-Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos. LEI Nº 13.979, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disnonível em L13979 (planalto.gov.br) Acessado no dia 08 de outubro de 2021.10.10

MAGALHAES FILHO, F. J. C.; PAULO, P. L. Abastecimento de água, esgotamento doméstico e aspectos de saúde em comunidades Quilombolas no Estado de Mato Grosso do Sul. Interações, Campo Grande, v.18, n.2, p.103-16, abr./jun. 2017.

GUIMARÃES, J. Com cinco milhões de idosos, quilombolas ainda aguardam ações para conter coronavírus. Yahoo Noticiais Alma Preta, 25.3.2020. Disponível em: http://conaq.org.br/noticias/covid-19/ ou https://br.noticias.yahoo.com/com-5-milhoes-de-idosos-quilombolas-ainda-aguardam-acoes-para-conter-coronavirus-141530830.html Acesso em: 12 jun. 2020.» http://conaq.org.br/noticias/covid-19/ ou https://br.noticias.yahoo.com/com-5-milhoes-de-idosos-quilombolas-ainda-aguardam-acoes-para-conter-coronavirus-141530830.html

BACKER, D. S., Pereira, A. D., Grando, M. C., Colome, J. S. Vivencia teórico-pratica inovadora no ensino de enfermagem. Esc. Anna Nery (impr.) 2012 jul – set, 16 (3):597 - 602.

NAS TRILHAS DA EDUCAÇÃO POPULAR: SABERES DA EXPERIÊNCIA

CRISTIANO DE FRANÇA LIMA
Doutor em Sociologia pela Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra – Portugal, cristiano.fralima@gmail.com.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Refletir sobre Educação Popular nos dias atuais, além de demandar o resgate da sua historicidade, solicita a identificação e a contextualização dos sujeitos e espaços coletivos e suas formas pedagógicas de se educarem a si mesmos. Consequentemente, facilitará a compreensão dos dilemas, das vicissitudes e perspectivas da diversidade de experiências de educação em sua aproximação com a cultura e dinâmica popular.

Formulada nos processos de organização e luta popular no Brasil e em toda América Latina, a Educação Popular é compreendida enquanto uma prática educativa que vincula a educação e a política, no intento de contribuir para a emancipação humana. Por isto, assenta-se na ideia de uma educação libertadora.

Diante dos dilemas que a realidade nupérrima nos apresenta, torna-se crucial perscrutar os óbices no desenvolvimento das experiências de produção e apropriação de saberes pelos sujeitos coletivos. Neste sentido, também é central reconhecer as perspectivas que estas experiências trazem para o fortalecimento do Movimento de Educação Popular nos territórios onde as mesmas acontecem.

O que se busca refletir neste trabalho são as vicissitudes e possibilidades de uma experiência coletiva de Educação Popular, no processo de produção e apropriação do saber pelos seus sujeitos, e os seus aportes para a organização popular no território local. A experiência em causa é de um coletivo que se denomina Equipe da Sala Onjó Pindorama, localizado na cidade pernambucana de Vitória de Santo Antão.

Olhar, na perspectiva de extrair apontamentos teórico-práticos, para sujeitos coletivos em movimento, apresenta desafios à pesquisa científica. A complexidade de toda e qualquer ação coletiva exige do pesquisador esmero nas conclusões e, também, disposição para, ao pesquisar, ser pesquisado pelos sujeitos interlocudore/as da pesquisa. O lugar de pesquisador é afetado pelas próprias experiências destes. Neste sentido, este trabalho é esboçado por várias mãos, vários corpos, sentimentos e esperanças que se cruzam, se mesclam, se diferenciam, se pluralizam, se afetam mutuamente.

O termo 'sujeito/as interlocutore/as' ao se referir aos participantes da pesquisa, aqui é usado uma vez que melhor expressa o domínio que este/as têm em interpretar e (re)conhecer às suas realidades de forma igualmente significativa em comparação ao pesquisador.

2. METODOLOGIA

O artigo em tela é resultado da minha inserção direta na coordenação das ações e atividades promovidas pela Equipe da Sala Onjó Pindorama, desde a sua fundação em 2017. É das várias discussões internas e, principalmente, dos momentos de avaliação das ações e atividades, que emerge a temática aqui desenvolvida. A busca por refletir sobre os dilemas e as possibilidades da produção e apropriação de saberes por meio da experiência coletiva em movimento da Educação Popular, é a intenção desta pesquisa.

Entende-se, de acordo com Freire, que "existir, humanamente, é ***pronunciar*** o mundo e modificá-lo. O mundo ***pronunciado***, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos ***pronunciantes***, a exigir deles novo p***ronunciar***. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (2017, p. 108).[1] Logo, a pesquisa ocorre no contexto da práxis do/as sujeito/as interlocutore/as, na dinâmica da ação-reflexão-ação. Pode-se, assim, afirmar que, quanto à sua natureza, se caracteriza por ser qualitativa na sua totalidade.

Quanto aos procedimentos metodológicos, realizou-se uma revisão de literatura em que foi identificada a bibliografia pertinente à temática, analisando-a a partir de uma leitura crítico analítica, como "[...] processo de decodificação de um texto escrito, com vistas à apreensão/recepção da mensagem nele contida." (SEVERINO, 2009, p.13).

A coleta de dados se deu durantes as reuniões da equipe, nas quais o/as sujeito/as interlocutore/as pronunciavam acerca das suas vivências na condução e promoção das ações, avaliando-as, projetando-as e dando sentido as mesmas. Estas reuniões aqui são consideradas como momentos pedagógicos da palavra, nos quais aquele/as vão da vivência para a experiência.[2]

3. RESULTADOS

A equipe da Sala Onjó Pindorama, sujeito interlocutor da pesquisa em causa, pauta-se na Educação Popular no desenvolvimento de suas ações educativas e sociais. Constituída por seis membros, dos quais cinco

1 Grifos do autor.

2 Esta questão será explicitada mais adiante do trabalho.

são pedagogo/as,[3] caracteriza-se pelo interesse às questões que orbitam a educação, inspirada pela filosofia paulofreireana. Adota, entre suas características,[4] a dialogicidade, um dos pilares desta filosofia.

O olhar para uma experiência de Educação Popular, focando nas ações e na dinâmica da Equipe da Sala Onjó Pindorama, em primeiro lugar, implicou em elucidar que este estudo trata-se de uma pesquisa dos saberes da experiência. Consequentemente, implicou em uma ação de pesquisa no/do cotidiano (OLIVEIRA; ALVES, 2001) e com o cotidiano (FERRAÇO, 2003).

O receio de desperdiçar a experiência torna-se uma constante em todo o processo da elaboração científica do olhar sobre esta, uma vez que "experiência e subjetividade são inseparáveis nas suas constituições" (MACEDO, 2015, p. 25). Não é possível captar toda a complexidade inerente à experiência, levando o trabalho do pesquisador além da observação, mas de parceiro na experiência. Desse modo, um dos primeiros resultados do estudo, é a identificação de que os saberes produzidos a partir das ações da Equipe da Sala Onjó Pindorama são saberes da experiência, valorizados no processo dialógico (FREIRE, 2011; 2017). Estes saberes resultam do vivido pensado (MACEDO, 2015).

As reuniões de estudo e avaliação das ações da própria equipe são momentos pedagógicos da palavra, visto que são nestes que os seu participantes vão se constituindo, por meio das suas narrativas, sujeitos da experiência. Eles passam da vivência para a experiência. Ou seja, o vivido ganha sentidos que podem ser traduzidos como saberes. Estes são mediados pelas subjetividades dos sujeitos individuais, por isto, as vivências narradas são revestidas de relevância para a produção e apropriação, por aqueles, de saberes, não apenas de informações decodificadas em teorias, mas da relação experiência/sentido.

Entretanto, por fatores que merecem ser aprofundados, os membros da equipe carecem perceber as contribuições heurísticas desses saberes da experiência. Desperdiçam o caráter movente, ou seja dinâmico da própria experiência, ao não compreenderem estes saberes como ação, como movimento (ação-reflexão-ação).

3 O outro componente é sociólogo.

4 Tem como características, além da dialogicidade, a pluralidade, a circularidade, o conhecimento e o voluntariado. Vide: https://salaonjopindorama.wixsite.com/onjo/a-sala.

A dinâmica organizacional do sujeito coletivo interlocutor desta pesquisa fornece substratos à perspectiva dialógica da produção e apropriação de saberes, mas é necessário que encontrem dispositivos que facilitem a sistematização desses saberes da experiência, evitando, entre outros, o seu desperdício como um capital experiencial.

Palavras-chave: Educação Popular; Saberes da Experiência; Sujeitos de Saberes.

REFERÊNCIAS

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. *In*: GARCIA, R. L. (org). **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: D&P, 2003, p. 45-57.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. **A pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes e saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SEVERINO, A. J. **Como ler um texto de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2009

SAPIÊNCIAS DO CORPO: POR OUTRO PROJETO POLÍTICO, ÉTICO E ESTÉTICO

RAIANY EVELIN SOARES DA SILVA
Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Evelinraiany@gmail.com;

RUI GOMES DE MATTOS DE MESQUITA
Professor adjunto ao Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Gomesdemattosdemesquita.rui@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O corpo para as culturas de matriz africana apresenta-se como um elemento de grande importância, é compreendido desde sua integralidade e potência. Essa maneira específica de entender o corpo – percebido amplamente como corporeidade – possui fortes vínculos com a ancestralidade africana, porque seus gestos e movimentos guardam, ainda que de forma fragmentada, elementos culturais vindos do outro lado do Atlântico. Como aponta Tavares (2012), através desta corporeidade é possível exprimir racionalidades, gramáticas e bens culturais, o que situa o objeto de nossa pesquisa no campo das potencialidades e possibilidades. Constatando a relevância dessa temática para o universo simbólico afro-referenciado, perguntamo-nos quais as contribuições que o corpo pode oferecer para a descolonização da educação.

2. METODOLOGIA

O tratamento das questões discutidas na presente pesquisa é mobilizado por dimensões e categorias, sendo que estas foram elaboradas com base em estudos e observações a respeito das relações raciais, especialmente no que tange ao corpo negro. Tal procedimento ocorreu por meio de leituras, lives no youtube, documentários e material fílmico. As dimensões e categorias se apresentam numa perspectiva de encruzilhada, imagem evocada pelo fato de que as dimensões a serem enunciadas atravessam cada categoria identificada como constitutiva do objeto da pesquisa. Ou seja, elas não estão organizadas numa perspectiva individual ou isolada, mas se atravessam, se cruzam. Desta forma, as dimensões presentes são: os afetos, a historicidade e a potência libertadora. E as categorias são: Marcadores visuais, sexualidade, trabalho e ancestralidade.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

A discussão presente no seguinte trabalho aponta sabedorias e expertises corporais como mandinga, malícia, vadiagem e entre outras assentes no jogo da capoeira como instrumentos de resistência contra o sistema moderno/colonial. Na perspectiva de uma educação decolonial os cenários de lutas sociais também são pedagógicos, na medida que, incorporaram instâncias de inconformismo, rebeldia e transgressão.

Nesse sentido, ações contra a dominação do ser, poder e saber se apresentam como práticas educativas Posto isto, desde uma perspectiva afro-referenciada o corpo para além apresentar-se como um território de aprendizagem, aponta para uma outra experiência ética, onde tudo é relação, e o mesmo é parte integrante de um grande sistema complexo e que está em constante relação com a natureza, espiritualidade, aprendizagem e entre outros elementos que compõem a vida.

Palavras-chave: Ancestralidade; Descolonização; Educação; Capoeira; Cultura;

REFERÊNCIAS

Buck-Mors, Susan. Hegel e o Haiti. 1. Ed. São Paulo: n-1edições, 2017

CARRAHER, Terezinha Nunes. na vida, dez· ' na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, V. 42, P.79-86, Agosto 1982. Disponívelem:http://www.professores.imuff.mat.br/hjbortol/disciplinas/2017.1/gma00114/arquivos/carraher-carraher-schliemann-1982.pdf. Acesso em: 15 de junho de 2121.

COLLINS, Patrícia Hill. Pensamento feminista negro. 1.ed. São Paulo: Boi tempo, 2019.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. 1.ed. São Paulo: Boi tempo, 2017.

DUSSEL, Enrique.1492 - o encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

ECHEVERÍA, Bolívar. Modernidad y blanquitude. 1.ed. México: Ediciones era, 2010.

GLISSANT, Édouard. Introdução a uma poética da diversidade. Tradução de E. do C. A. Rocha. Juiz de fora. Editora UFMG, 2005.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Revista Sociedade e Estado, v. 31, n 1. Jan-Abr 2016.

GUIZARDI, Menara Lube. Capoeira: Etnografia de uma historia transnacional entre Brasil y Madrid. Santiago de chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2017.

KILOMBA, Grada. MEMÓRIAS DA PLANTAÇÃO: EPISÓDIOS DE RACISMO COTIDIANO. TRAD. Jess Oliveira. 1. ed. Rio de janeiro: Cobogó, 2019

LORDE, Audre. Mulheres negras: As ferramentas do mestre nunca irão desmantelar a casa do mestre. Tradução de Renata. Geledés [online], São Paulo, 10 jul. 2013. Disponível em: https://www.geledes.org.br/mulheres-negras-as-ferramentas-do-mestre-nunca-iraodesmantelar-a-casado-mestre/. Aceso em 09 abril 2021.

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia IN: BRANDÃO, André Augusto P. Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira, Ed. EDUFF, Rio de Janeiro, 2004.

OLIVEIRA, E. D. DE. FILOSOFIA DA ANCESTRALIDADE COMO FILOSOFIA AFRICANA: EDUCAÇÃO E CULTURA AFRO-BRASILEIRA. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE), n. 18, p. 28-47, 11.

OLIVEIRA, E. D. DE. Palestra proferida na Jornada Virtual UEFS 2020: Trilhas para a pluriversalidade, 27 de julho de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=w1DfvQDcPqs&t=1s. Acesso em: 30 de abril de 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005a, pp.118-142.

RUFINO, Luiz. O que pode Elegbara? Filosofias do corpo e sabedorias de fresta. Voluntas, Santa Maria, v.10, p.65-82, set, 2019.Disponível em:< https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/39951/21311>. Acesso em 30 de maio de 2121.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das Encruzilhadas. Revista Periferia, v.10, n.1, p. 71-88, Jan./Jun. 2018. Disponível em: < https://www.e-publicacoes.uerj.br/

index.php/periferia/article/view/31504/24540> Acesso em 30 de maio de 2121.

TAVARES, Júlio Cesar. Dança de guerra- arquivo e arma: elementos para uma Teoria da Capoeiragem e da Comunicação Corporal Afro-Brasileira. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

WALSH, Catherine. PEDAGOGÍAS DECOLONIALES Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito-Ecuador: Abya-Yala, 2013.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCADOR-EDUCANDO NO CURSO PÉ NO CHÃO DO MST: CAMINHOS PARA (RE)PENSAR A FORMAÇÃO HUMANA

ALLAN DIÊGO RODRIGUES FIGUEIREDO
Doutorando em educação contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE –E-mail: allandiego_st@hotmail.com

MARCELO HENRIQUE GONÇALVES DE MIRANDA
Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Mestre em Sociologia. Professor Adjunto na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail: mm.marcelohenrique@yahoo.com.br

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A investigação acadêmica deste presente recorte de dissertação de mestrado se inscreveu no âmbito das discussões da Sociologia da Educação acerca da educação nos movimentos sociais. O ***locus*** da pesquisa foi o Assentamento Normandia, em Caruaru-PE. Compreendido como um espaço/tempo de educação não formal, o Curso Pé no Chão visa formar o povo político do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A pesquisa tomou como objeto de investigação a Prática Pedagógica Educador-Educando (PPEE) no Curso Pé no Chão, na perspectiva da formação humana. Como movimento prévio à aproximação desse objeto de estudo, procedemos a um levantamento da produção acadêmica sobre o tema no repositório de dissertações e teses da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCTI), o que nos possibilitou formular a problemática: que contribuições a PPEE no MST oferece para (re)pensar o processo de formação humana dos educandos/as do MST? Nesta perspectiva, formulamos como objetivo geral da pesquisa analisar quais as contribuições da PPEE no Curso Pé no Chão e os percursos para (re)pensar a formação humana dos/as educandos/as do MST. Os objetivos específicos ficaram assim definidos: descrever o Curso e as suas compreensões de educação que contribuem para o fortalecimento da PPEE; analisar as vivências da PPEE no Curso Pé no Chão, rumo à formação humana; e mapear as experiências a partir da PPEE que possibilitam o fortalecimento de vínculo entre educador-educando no Curso Pé no Chão, com vistas à formação humana.

2. METODOLOGIA

O percurso metodológico da pesquisa constituiu-se por meio da abordagem qualitativa (MINAYO, 2008; 2015) e de inspiração etnográfica (GEERTZ, 1989; MATTOS, 2011), considerando os movimentos de compreensão buscados pela investigação acadêmica a partir das vivências e práticas pedagógicas. Foi assim que buscamos caminhar, observar e descrever as dinâmicas do campo empírico, mobilizando técnicas de construção de dados, como a observação direta (FIORENTINI; LORENZATO, 2009; LAKATOS; MARCONI, 1991), o caderno de campo (MINAYO, 2015),

a entrevista não estruturada (MINAYO, 2015) e a análise de conteúdo (MORAES, 1999) para o tratamento dos dados levantados na pesquisa.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

A PPEE no Curso Pé no Chão do MST apresenta caminhos para (re) pensar a formação humana. Esta foi a conclusão a que chegamos como resultado deste estudo, sobretudo, pelo fato de ser uma prática educativa que problematiza a realidade e dinamiza as compreensões dos sujeitos sociais, permitindo-lhes refletir sobre o seu lugar no mundo e suas possibilidades enquanto homens e mulheres que percebem na Educação um caminho de emancipação e fortalecimento das vivências sociais e democráticas.

Ao propor a Educação fundamentada na problematização dos conteúdos e da realidade, a PPEE do Curso Pé no Chão possibilita, por meio do diálogo, uma educação para a sensibilidade, expressa pela mística e pela disciplina como práticas educativas fomentadas na relação educador-educando. A atenção amorosa e dedicada dos/das educadores/as na relação com os/as educandos/as é um elemento que perpassa a PPEE, o que nos possibilita compreender a sua dinâmica como uma ecologia de cuidados que visa a uma formação humana, na qual acontece e se concretiza a responsabilização de uns para com os outros. A própria concepção de estudo e pesquisa praticada no Curso torna-se uma atividade de ação-reflexão que se traduz num processo de formação humana para a vivência de uma cidadania plena e integral.

A intencionalidade da PPEE no Curso é a humanização dos sujeitos envolvidos – tanto educadores/as como educandos/as. Podemos afirmar, nesse sentido, que a busca constante pela humanização dos sujeitos requer um olhar para as dinâmicas e processos que contemplam as várias dimensões do ser humano – a afetiva-emocional, a social, a econômica, a sua realidade corpórea, entre outras. A PPEE na dinâmica do Curso Pé no Chão considera o ser humano como ser histórico, que vai construindo a sua autonomia e emancipação por meio de uma educação problematizadora, autotransformando-se em diálogo com os outros, crescendo na consciência de ser sujeito político, cidadão/cidadã de uma sociedade na qual o direito e a justiça sejam afirmados, promovidos e defendidos por todos/as e para todos/as.

Palavras-chave: MST; Prática Pedagógica Educador-Educando; Formação Humana.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** Petrópolis: RJ: Vozes, 2012.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. **Prática pedagógica docente-discente e humanização: contribuição de Paulo Freire para a escola pública**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. LTC: Rio de Janeiro, 1989.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogo, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães; CASTRO, Paula Almeida de (org.) **Etnografia e educação:** conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre. v. 22, n 37, p. 7-32, 1999.

MST. **Princípios da Educação no MST**: Reforma agrária, semeando educação e cidadania. Caderno de Educação n. 8. São Paulo, 1996.

OREY, Daniel Clark; ROSA, Milton. O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagens êmica, ética e dialética. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 865-879, 2012.

8º epePE

EIXO TEMÁTICO

GT 10

EDUCAÇÃO E SUAS TECNOLOGIAS

COORDENAÇÃO

Flávia Peres (UFRPE)
Sônia Regina Fortes da Silva (UPE)
Viviane Toraci (Fundaj)

ISSN: 2176-8153

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS - REA E ENSINO DE LITERATURA: CONEXÕES COM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS LITERÁRIOS

MARIA KALINE DE LIMA PEDROZA
Graduanda do Curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE, kalinelima36@gmail.com;

EDUARDO FERREIRA DA SILVA
Graduando do Curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE, eduardoferreira092@gmail.com;

IVANDA MARIA MARTINS SILVA
Professora Asssociada da UFRPE/UAEADTec- PROGEL/PPGTEG- Doutora em Letras Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, martins.ivanda@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

No cenário da cultura digital, crescem as reflexões sobre Recursos Educacionais Abertos- REA, nesse sentido o principal objetivo deste estudo é investigar Recursos Educacionais Abertos- REA, visando à aplicação de sequência didática para ensino de literatura, com foco em práticas de letramentos literários de discentes do ensino médio. Quanto ao aporte teórico, o trabalho está fundamentado em pesquisas que discutem práticas de letramentos literários digitais e REA, bem como o ensino de literatura em sintonia com as demandas de aprendizagem na cultura digital. No tocante à metodologia utilizada, priorizamos abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso, realizado a partir de: aplicação de questionários, elaboração e aplicação de sequência didática, avaliação dos resultados obtidos após a aplicação da sequência. Como resultados 100% dos estudantes envolvidos no estudo acreditam que os REA podem ser utilizados em sala de aula para motivar práticas de leitura e escrita de textos literários.

Palavras-chave: Recursos Educacionais Abertos - REA. Ensino de Literatura. Sequência Didática. Letramento Literário. Ensino Médio.

1. INTRODUÇÃO

No cenário da cultura digital, as reflexões sobre educação aberta estão ganhando destaque, considerando-se o dinamismo dos recursos tecnológicos e as demandas de aprendizagem dos discentes no contexto da educação básica. Neste contexto, o princípio de uma educação aberta é que "a educação pode ser melhorada, tornando ativos educacionais visíveis e acessíveis e aproveitando a sabedoria coletiva de uma comunidade de prática e reflexão." (IIYOSHI; KUMAR, 2015, p.2).

A escola, e, consequentemente, o ensino de literatura parecem não ter se adaptado e adentrado no mundo tecnológico, permanecendo permeados de paradigmas (COSSON, 2020). As práticas de letramento estão sendo realizadas no ciberespaço, e a escola ainda parece estar desconectada dessas produções.

Os Recursos Educacionais Abertos – REA "incluem texto, imagens, áudio, vídeo, simulações interativas, problemas e respostas, e jogos que são gratuitos para usar e também reutilizar em novas formas por qualquer pessoa no mundo." (BARANIUK, 2015, p.229). Portanto, o uso desses recursos pode motivar os discentes nas aulas de literatura, uma vez que as práticas didáticas no âmbito do ensino de literatura continuam presas ao livro didático, ou a leituras de paradidáticos apenas para respostas de questionários e preenchimento de fichas.

Diante desse quadro em que a escolarização adequada da leitura literária (SOARES, 2011) parece não avançar, professores e alunos aparentam estar distantes, agindo como desconhecidos, como se a escola estivesse à margem da sociedade. Portanto, ao pensarmos o ensino de literatura, hoje, devemos definir sua finalidade, que é "a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção." (ROUXEL, 2013, p. 20).

Os REA surgem com potencial para auxiliar os processos de ensino e aprendizagem. A chave desse potencial reside no fato que os REA possibilitam a transformação dos recursos disponíveis no ciberespaço, permitindo o compartilhamento, a adaptação e a remixagem destes.

Tendo em vista as dificuldades do ensino de literatura, bem como a necessidade de a escola inserir, em seu cotidiano, práticas de letramento literário que dialoguem com a cultura digital, a pesquisa em tela busca investigar Recursos Educacionais Abertos (REA), visando à aplicação de sequência didática para ensino de literatura, com foco em práticas de

letramentos literários de discentes do ensino médio na cultura digital. Os objetivos específicos que norteiam a pesquisa são: 1) Identificar Recursos Educacionais Abertos (REA) para apoiar o ensino de literatura no contexto do nível médio; 2) Analisar REA como alternativas didático-metodológicas para o ensino de literatura; 3) Elaborar e aplicar sequências didáticas em articulação com REA, com foco em práticas de letramentos literários.

A pesquisa tem como questão norteadora: como os Recursos Educacionais Abertos (REA) podem ser utilizados em sequências didáticas para o ensino de literatura, considerando articulações com práticas de letramentos literários de discentes no nível médio no cenário da cultura digital?

Quanto ao aporte teórico, priorizamos estudos sobre letramentos digitais e Recursos Educacionais Abertos (REA) e ensino de literatura no contexto da cultura digital. Em termos metodológicos, trata-se de estudo de caso, realizado em uma escola pública da rede estadual de Pernambuco, priorizando-se a abordagem qualitativa. Quanto aos objetivos propostos, a pesquisa enquadra-se no desenho descritivo/interpretativo. Para alcançarmos os objetivos, realizamos pesquisa exploratória em portais de Recursos Educacionais Abertos, com vistas a selecionar REA para produção e aplicação de planejamento didático para ensino de literatura no contexto da educação básica, sobretudo, no cenário do ensino médio.

O presente artigo está estruturado da seguinte forma: 1) Introdução, com a contextualização temática, questão norteadora e objetivos da pesquisa; 2) Referencial teórico, o qual apresenta as bases teóricas da pesquisa com reflexões sobre: o movimento REA na cultura digital; REA e ensino de literatura: conexões dialógicas e letramentos literários e inovações tecnológicas; 3) Desenho metodológico da pesquisa, com descrição dos procedimentos metodológicos; 4) Análise e discussão de resultados, compreendendo-se a análise dos dados obtidos através do estudo de caso, e 5) Considerações finais, com a síntese dos resultados e proposições de trabalhos futuros.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O MOVIMENTO REA NA CULTURA DIGITAL

Partimos da premissa de que é necessário democratizar o conhecimento. Estamos inseridos na cibercultura (LÉVY, 1999), entretanto, a escola, e, em particular, o ensino de literatura, parecem ainda não dialogar

com essa cultura digital de compartilhamento e da aprendizagem colaborativa em rede.

Lévy (1999) conceitua a cibercultura como "conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço." (LÉVY, 1999, p.22). Diante da definição, cabe, também, trazermos aquilo que se entende por ciberespaço:

> novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LÉVY, 1999, p.22).

Após as breves definições acima, necessárias para o entendimento do que versa esta pesquisa, entendemos que urge à escola promover práticas e abordagens colaborativas, priorizando a inteligência coletiva (LÉVY, 2003) e práticas de educação aberta. Nesse sentido, os REA surgem como recursos multifacetados para esse processo. Entendemos REA como:

> materiais de ensino, aprendizado, e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e o reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Os REA podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento. (UNESCO, 2011, p.6).

Portanto, o uso de REA pode amplificar o acesso e a difusão do conhecimento. Materiais e Recursos Educacionais Abertos permitem o acesso, o uso, a modificação, o compartilhamento, permitindo que alunos e professores criem materiais, divulguem essas criações, disponibilizem-nas de forma aberta, para que, desse modo, outros sujeitos possam acessá-las e modificá-las, de acordo com seu contexto e suas necessidades de ensino e aprendizagem.

De acordo com Pretto (2012):

Compreendemos os recursos educacionais abertos como sendo uma oportunidade – quiçá uma enorme possibilidade – de viabilizarmos aquilo que argumentamos ao longo dos últimos anos, que é o de possibilitar que professores e alunos possam, efetivamente, apropriando-se dos recursos oferecidos pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, em rede, ser produtores de conhecimentos e culturas, aqui, de forma insistente, escrita e valorizadas em seu plural pleno. (PRETTO, 2012, p. 104).

O uso de Recursos Educacionais Abertos é um ponto chave para possibilitar que professores e alunos se apropriem na e pela cultura digital. Reconhecer as potencialidades dos REA, e de que esses processos colaborativos tornam discentes e docentes autores e produtores de conhecimento é essencial para pensar a educação e o ensino de literatura no século XXI, como veremos a seguir.

2.2 REA E ENSINO DE LITERATURA: CONEXÕES DIALÓGICAS

Ao pensarmos no ensino de literatura, podemos indagar: o que é literatura e qual sua relevância na escola? Acreditamos na literatura como "[...]uma linguagem que usa a própria linguagem para dar sentido ao mundo e aos sujeitos [...]." (COSSON, 2020, p. 176). Essa linguagem hoje é (re)produzida nas telas, tendo o ciberespaço como ***locus*** de difusão.

Ancorados em Silva (2014), acreditamos que "a escola parece ainda não ter conseguido se adaptar às exigências do mundo moderno, no que se refere ao tratamento dado à literatura." (SILVA, 2014, p.16). Nestes termos, concordamos que a escola parece ainda estar distante do mundo digital, dos gêneros do ciberespaço, e as aulas de literatura seguem reduzidas a leituras individualizadas e preenchimentos de fichas.

Cosson (2010) afirma que:

> [...] o ensino da literatura cristalizou-se no uso supostamente didático do texto literário para ensinar uma gramática esterilizada da língua e o que mais interessasse ao currículo escolar. A leitura da obra, quando realizada, servia apenas para discussões inócuas de temas vagamente inspirados pelo texto e o preenchimento de fichas de leitura padronizadas. O conhecimento literário foi reduzido a listas sem muito sentido de nomes, datas e características de autores, obras e estilos de época. (COSSON, 2010, p. 57).

Cosson (2010) traz à tona a realidade das aulas da Língua Portuguesa hoje, o texto literário é usado apenas como pretexto para ensino de gramática, ou aulas de leitura "soltas", em que raramente se lê a obra por completo, e onde se prioriza o ensino da historiografia literária. Nesse sentido, a escola parece não valorizar a função lúdica da experiência da literatura, possibilitando aos estudantes os meios para a compreensão crítica do mundo a partir das práticas de linguagem e letramentos literários.

Ainda nesse contexto, Geraldi (2011) nos faz refletir:

> No sistema capitalista, de uma atividade importa seu produto. A fruição, o prazer, estão excluídos (para que alguns e somente alguns possam usufruir à larga). **A escola**, reproduzindo o sistema e preparando para ele, **exclui qualquer atividade "não-rendosa**": lê-se um romance para preencher uma "famigerada" ficha de leitura, para fazer uma prova ou até mesmo para se ver livre da recuperação (Você foi mal na prova? Castigo: ler o romance Z, até o dia D. Depois, férias...). (GERALDI, 2011, p.75, grifos nossos).

Nesse caso, Geraldi (2011) revela algo recorrente nas aulas de Língua Portuguesa, que é partir da leitura para fazer outra coisa, nós não vemos nas práticas escolares de leitura, a fruição, proposta inclusive pela Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2018), não é oportunizado aos discentes a leitura gratuita, os professores sentem a necessidade de ainda utilizar o ler 'para', esse 'para' pode se desdobrar em inúmeras atividades que têm a leitura do texto como pretexto.

Entendemos, então, que o ensino de literatura está há tempos defasado e precisamos fazê-lo funcionar diante de uma sociedade voltada às telas e aos hipertextos, visto que estamos inseridos na era da cibercultura. O mundo todo está conectado por meio de tecnologias e mídias digitais no ciberespaço, e a interatividade é um dos pontos chaves dessa sociedade. Ainda em consonância com Lévy (1999), três conceitos nos direcionam para o crescimento do ciberespaço, a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva.

Aqui, cabe destacar o termo inteligência coletiva, que segundo Lévy (2003, p.28) é "[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências". Ou seja, uma inteligência que se organiza em prol do coletivo e não é individualizada.

As potencialidades dos Recursos Educacionais Abertos (REA) representam oportunidades para que professores e alunos acessem, adaptem, transformem e compartilhem estes materiais, conectando o letramento literário às inovações promovidas pelas tecnologias.

3. DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Em termos metodológicos, trata-se de estudo de caso, que segundo Yin (2005), é "uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos." (YIN, 2005, p. 32).

Neste sentido, tendo em vista o contato com os sujeitos, o estudo de caso ocorreu em uma Escola Pública da Rede Estadual, situada no interior do estado de Pernambuco.

Quanto ao desenho metodológico da pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa que propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a valorização do contato direto com a situação em estudo.

Quanto à natureza dos objetivos propostos, a pesquisa em tela enquadra-se no desenho exploratório/descritivo. A pesquisa exploratória foi realizada no ciberespaço para mapeamento de plataformas digitais de Educação Aberta, visando à coleta de dados com foco em Recursos Educacionais Abertos (REA) que possam ser explorados em propostas didáticas de ensino de literatura no contexto do nível médio

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 ANÁLISE DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS PARA APOIAR O ENSINO DE LITERATURA NA CULTURA DIGITAL

A pesquisa sobre portais de REA nos revelou quatro portais com potenciais recursos para o trabalho nas escolas. Especificamente dois portais nos revelaram potencialidades para o trabalho com o letramento literário de acordo com o quadro a seguir.

Quadro 1: Levantamento Portais/sites com foco em Educação Aberta e REA.

Site	Link	Breve descrição
Escola Digital	https://escoladigital.org.br/	É uma plataforma gratuita de busca que oferece recursos digitais de aprendizagem, que proporcionam interatividade, dinamismo e inovação às práticas pedagógicas.
RELiA	https://relia.org.br/	Portal que reúne recursos educacionais com licenças abertas, disponíveis no Brasil e no mundo.
Univesp	https://apps.univesp.br/repositorio/	Portal da Universidade Virtual do Estado de São Paulo, que disponibiliza REA para alunos e outros interessados.

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

Após levantamento acerca de alguns portais de REA disponíveis em nosso país, buscamos filtrar aqueles que mais se encaixariam na questão norteadora desta pesquisa. Para isso, devemos, primeiramente, retornar ao debate sobre concepções gerais a respeito de letramento e do letramento literário na cultura digital.

Inicialmente precisamos entender o que seria letramento, neste caso, em consonância com Soares (2016), entendemos o letramento como:

> [...]o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 2016, p. 72).

Neste sentido, e expandindo o termo, dialogamos com Paulino e Cosson (2009), entendendo o letramento literário como processo de construção de sentidos. Diante dessa perspectiva de letramento enquanto construção, precisamos entender que a forma como se produz e se consome literatura hoje mudou e a escola não pode ficar alheia a essa mudança.

Essa mudança gerou o que chamamos de letramento digital, neste sentido, dialogamos com Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 9), que definem: “o letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação

do leque de possibilidades de contato com a leitura e a escrita também em ambiente digital".

Ainda ampliando o conceito de letramento digital no viés da educação aberta, entendemos como Buzato (2009) que:

> Os novos letramentos/letramentos digitais são particularmente importantes para pensarmos em apropriação tecnológica com vistas a transformações sociais, porque eles habilitam [...]um novo ***ethos***, uma nova mentalidade que enfatiza a participação, em detrimento da publicação editorial, o conhecimento (técnico) distribuído em lugar do conhecimento (técnico) centralizado, a partilha de conteúdos em vez da propriedade intelectual privada, a experimentação em oposição à normatização, enfim, a troca colaborativa, a quebra de regras criativa e o hibridismo em lugar da difusão de conteúdos, do policiamento e da pureza . (BUZATO, 2009, p.2).

A partir desse viés, os Recursos Educacionais Abertos surgem trazendo a possibilidade de além de apresentar objetos de aprendizagem diversos, tornar professores e alunos autores em rede. Para entendermos como isso pode se dar no contexto do ensino de literatura e aprofundarmos nossa pesquisa escolhemos os portais RELiA e Escola Digital.

O Portal Relia possibilita a busca por tipo de mídia, o que facilita a ação do educador. A busca pode ser realizada para encontrar mídias de acordo com a sequência abaixo:

1. Aplicativos móveis; 2. Áudio; 3. Infográficos; 4. Jogos; 5. Livro digital; 6. Mapa; 7.Plataformas; 8. Redes; 9. Vídeo.

É possível, ainda, personalizar os tipos de mídias disponíveis, pois em cada categoria existe uma subcategoria denominada "para criar", onde o educador pode criar ou remixar determinado recurso.

Outro ponto positivo e relevante do RELiA é que é possível encontrar orientações e informações para os educadores usarem nos processos de planejamento ou para sua própria formação. Além disso, na guia "visualização geral", nós conseguimos obter panoramas dos objetos digitais mapeados pela plataforma. Esses panoramas podem ser gerados a partir de algumas combinações, como podemos verificar abaixo.

Figura 1- Visualização Geral – RELiA



Fonte: https://relia.org.br/visualizacao-geral/

Outra plataforma escolhida foi o site Escola Digital, o qual possui uma interface dinâmica, com ferramentas para uma busca interativa. Abaixo, podemos observar a primeira visão que temos ao entrar na plataforma.

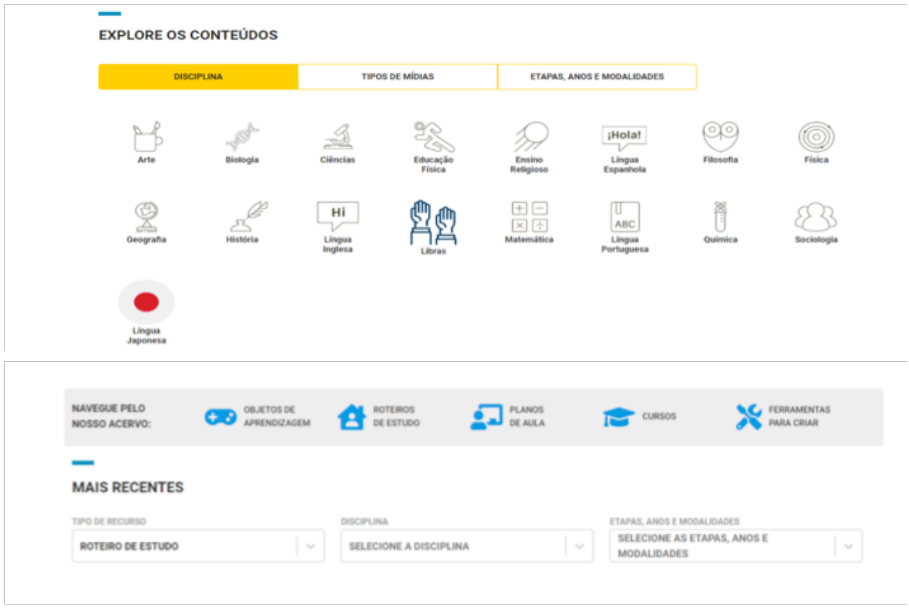
Figura 2- Layout plataforma escola digital



Fonte: https://escoladigital.org.br/

Para realizarmos buscas pelos conteúdos, existem algumas formas de navegação. Como veremos a seguir, é possível realizarmos pesquisas por disciplina, tipos de mídias ou etapas/anos e modalidades de ensino.

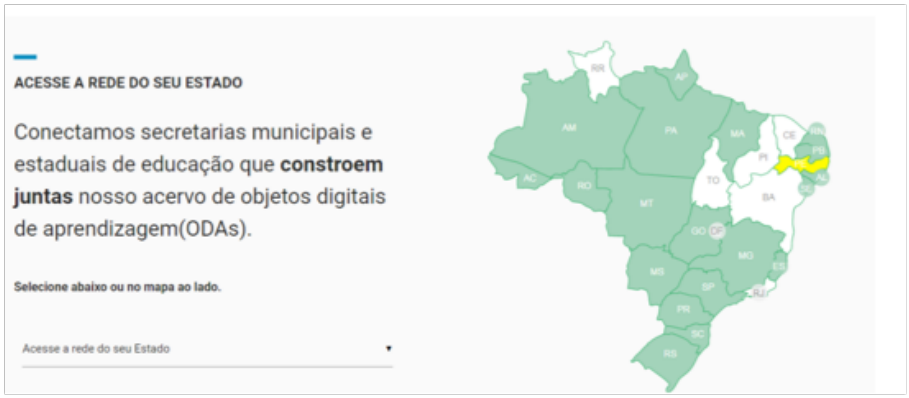
Figura 3- Explorando os conteúdos da plataforma



Fonte: https://escoladigital.org.br/

Por fim, um ponto muito interessante é a pesquisa por estado da federação. No site, encontramos um mapa do Brasil, com as produções de cada estado.

Figura 4- Mapa de REA por estado



Fonte: https://escoladigital.org.br

Após análise dos portais anteriormente elencados, buscamos filtrar nossa busca com vistas a alcançar nosso objetivo, considerando REA

que permitissem práticas de letramento literário. Na plataforma Escola Digital, selecionamos o recurso do *link* a seguir: https://escoladigital.org.br/odas/genero-textual-historia-em-quadrinhos-65320. O recurso nos direciona para um endereço do *Google Drive* (https://drive.google.com/file/d/1_ecYETuM4fcpf0grghwH1qE8MJwaZTtG/view), com uma apresentação sobre Histórias em Quadrinhos - HQ. De acordo com a descrição, o recurso traz uma apresentação em *power point*, entretanto o professor pode editá-la de acordo com a turma que vai trabalhar. Deve-se ressaltar que o principal ponto deste recurso é a ferramenta Pixton.

Figura 5. Plataforma Pixton



Fonte: https://www.pixton.com/

Ao acessar a ferramenta pela primeira vez, o usuário seleciona quem a está utilizando, o cadastro é realizado por *e-mail* e a plataforma é muito intuitiva. O trabalho com Histórias em Quadrinhos (HQ) está previsto no currículo do Ensino Médio do Estado de Pernambuco e também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Um ponto muito positivo do recurso é o professor poder adaptá-lo ao contexto da aula, por exemplo, o professor pode propor aos estudantes a elaboração de releitura de uma obra literária, transformando-a em uma HQ. Nesse ponto, o professor também articula o trabalho com a escrita, uma vez que os alunos poderão reescrever a história.

Essa reescrita da história, seja ela qual for, ancora-se no que se explicita hoje nas mais variadas pesquisas em didática da literatura,

pois demonstram que a valorização do aluno interfere diretamente no tratamento que esse dará a leitura, de acordo com Rouxel (2013) "é a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e a seu pensamento construído na e pela escrita que favorece seu investimento ne leitura." (ROUXEL, 2013, p. 31).

Após identificação e análise dos portais, percebemos aquilo que Gonsales (2012) cita, que o principal objetivo dos REA é abrir "caminhos para mais e mais processos colaborativos". (GONSALES, 2012, p. 153). Esses caminhos podem nos fazer desembarcar em novos modos de ensinar literatura, como veremos na próxima seção.

4.3.2. SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA PRÁTICA - "REA: DIÁLOGOS COM CONTOS E HQ"

Após a realização do planejamento da sequência, deu-se início a parte prática do estudo de caso, que foi a aplicação da sequência via sala de aula no ***Google Classroom***. Cabe ressaltar que a oficina foi realizada de forma remota, tendo em vista a pandemia de Covid-19, em uma escola de referência da rede pública estadual de Pernambuco.

A primeira etapa para realização da oficina consistiu na aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para coleta de adesão da professora de Língua Portuguesa e da turma de alunos do 3º ano do ensino médio que constituiu nosso público-alvo. No total, 18 alunos aceitaram participar voluntariamente da oficina, que ocorreu de 30 de junho a 14 de julho de 2021, mas apenas 12 concluíram a atividade.

Tendo em vista o cenário de ensino em que a rede pública se encontra, a primeira conversa com a turma deu-se através de aplicativo de mensagens (***WhatsApp***) e teve a professora regente como intermediária. A referida docente disponibilizou o grupo da turma para o contato com os alunos, e explicamos, via áudio, como se daria a aplicação da sequência. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi enviado aos discentes que aceitaram participar do estudo, por meio da adesão ao TCLE aplicado de moto remoto via formulário ***on-line (Google Forms).***

Na primeira etapa para aplicação da sequência, enviamos, via ***Google Classroom,*** materiais introdutórios sobre os gêneros a serem trabalhados, além de alguns textos com exemplos representativos. Em seguida, agendamos o melhor dia (escolhido por eles) para apresentar

os gêneros, e fizemos breve explanação sobre REA, além disso, apresentamos o conto ***Felicidade Clandestina,*** explicamos que, na criação da HQ, os discentes poderiam ficar livres para mudar o final da história, por fim, fiz demonstração de como utilizar a ferramenta Pixton, através do ***link*** gerado, explicamos, ainda, sobre a divisão da turma em pequenos grupos e sobre os prazos.

A segunda etapa consistiu em acompanhar os alunos no processo de construção da HQ e sanar possíveis dúvidas. Por fim, na última etapa, realizamos um encontro síncrono via ***Google Meet,*** para socialização das produções dos grupos, e disponibilizamos o formulário final de avaliação da sequência. Os resultados da avaliação com as percepções dos discentes participantes da pesquisa são descritos a seguir.

4.3.3 VOZES DOS SUJEITOS: PERCEPÇÕES SOBRE REA E AUTORIA COMPARTILHADA

Após a aplicação da sequência didática, os alunos responderam um questionário. Começamps indagamos os alunos sobre dados gerais do participante. A primeira pergunta era sobre o gênero dos discentes, e nós temos como dados 58,3% dos discentes eram do gênero feminino e 41,7 % do gênero masculino.

O segundo questionamento versava sobre a idade dos sujeitos. Como resposta à questão, identificamos que o público participante do estudo foi composto por 50% jovens de 16 e 50% de 17 anos.

A terceira e a quarta questões versavam, respectivamente, sobre acesso à internet e o tempo de duração do acesso. Os dados revelam que todos os alunos responderam possuir acesso em casa, 83,3% além de acessar em casa também acessam na escola, e todos acessam à internet por pelo menos 2 horas por dia. Nesse caso, percebemos que os alunos passam grande parte do seu tempo nas telas, o acesso rápido a informações e as leituras curtas e rápidas nas telas, também, refletem-se na escola.

Na quinta pergunta, foi questionado o seguinte: ***"Você conhece Recursos Educacionais Abertos (REA)? Comente/defina."*** As respostas estão no quadro abaixo.

Quadro 2. Respostas dos discentes sobre REA

Aluno 1: "Sim, são recursos que podem ser usados na escola".
Aluno 2: "REA são recursos da internet que podem ser utilizados na aula".
Aluno 3: "Como foi explicado, REA são recursos que o professor pode usar na aula".
Aluno 4: "REA são as mídias que o professor pode usar".
Aluno 5: "REA são recursos que podem usados na aula".
Aluno 6: "Sim, são coisas da internet que podem ser usadas na aula".
Aluno 7: "Sim, são recursos que podem ser usados na sala de aula."
Aluno 8: "Sim , são coisas que podem ser utilizadas em aula."
Aluno 9: "Sim, são coisas que podem ser usadas na aula e que estão disponíveis na internet".
Aluno 10: "Só conheci durante a aula, REA são recursos que podem ser usados na aula".
Aluno 11: "São materiais da internet que podem ser usados na aula".
Aluno 12: "Sim, conheci na aula. São os materiais que podem ser usados na aula."

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Como podemos verificar acima, a grande parte dos alunos afirma que REA são "*recursos que podem ser usados na aula",* entretanto não identificamos, nos depoimentos dos alunos, exemplos do que seriam esses recursos.

Na sexta questão, indagamos: "*Você gostaria que seu professor de literatura trabalhasse com REA em sala de aula?",* 100% dos alunos afirmaram que sim, como vemos no gráfico a seguir.

Gráfico 1- Percepção dos discentes quanto ao uso de REA em aulas de Literatura



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O sétimo questionamento era amplo, abordando o seguinte: *"Como você avalia as suas aulas de literatura na escola? Suas aulas de Literatura são dinâmicas? O professor de Literatura trabalha com o livro didático em sala de aula? Você se sente motivado para leitura e escrita de textos literários nas aulas de literatura? Comente."* As respostas estão no quadro abaixo.

Quadro 3. Respostas dos discentes quanto à avaliação das aulas de Literatura no ensino médio

Aluno 1: "Sim, são dinâmicas. O professor trabalha com o livro, não me sinto motivado na maioria das vezes."
Aluno 2: "Aula é dinâmica, mas usa muito o livro ou xerox, não gosto muito de ler textos literários".
Aluno 3: "As aulas cansam, às vezes, as aulas remotas usam menos o livro, na escola usamos mas. Não me sinto motivado"
Aluno 4: "As aulas são cansativas na escola, online são menos. Usam outros recursos, não só o livro"
Aluno 5: "As aulas são boas, a professora é dinâmica, grava *podcasts,* além das videoaulas"
Aluno 6: "As aulas são muito boas e dinâmicas, o professor utiliza o livro na maioria das aulas, me sinto motivado."
Aluno 7: "São muito boas e bem dinâmicas, trabalha sim, me sinto sim."
Aluno 8: "Boas, a professora é dinâmica, principalmente no sistema remoto, as aulas na escola são mais longas e se usa muito o livro".
Aluno 9: "As aulas na escola são pouco dinâmicas, mas as aulas remotas trouxeram mais recursos. Eu gosto de ler, mas alguns textos de literatura são cansativos."
Aluno 10: "Sim, são dinâmicas, a professora usa o livro, mas também usa outras coisas. me sinto motivada às vezes".
Aluno 11: "Aulas remotas têm mais recursos e são mais dinâmicas, a professora usa mais o livro de literatura nas aulas da escola, me sinto motivada às vezes".
Aluno 12: "Sim, são dinâmicas, a professora usa o livro e outras coisas, como vídeos e *podcasts".*

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nas respostas acima encontramos algumas semelhanças, os alunos 3, 4, 8, 9 e 11 afirmam que as aulas no sistema remoto são mais dinâmicas, porque o professor usa menos o livro didático. Logo, percebemos que o aluno enxerga o uso de outros recursos como algo que torna as aulas mais dinâmicas. Dialogamos aqui com Silva (1996), sobre o uso do livro didático, como se apenas através dela o aluno aprendesse, o autor afirma que:

> O livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. [...] E aprender, dentro das fronteiras do contexto escolar, significa atender às liturgias dos livros, dentre as quais se destaca aquela do livro "didático": comprar na livraria no início de cada ano letivo, usar ao ritmo do professor, fazer as lições, chegar à metade ou aos três quartos dos conteúdos ali inscritos e dizer amém, pois é assim mesmo (e somente assim) que se aprende. (SILVA, 1996, p.08).

O trabalho com esses recursos é proposto na BNCC (2018) e pelos relatos, os alunos sentem-se mais motivados com esse uso. As questões 8 e 9 tiveram 100% de respostas positivas, como podemos conferir a seguir.

Gráfico 2 – Percepções dos discentes sobre REA em práticas de leitura e escrita de textos literários



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A questão 10 era uma continuação da anterior e versava sobre o seguinte *"Se respondeu sim, de que forma a oficina contribuiu para a sua formação como leitor crítico de literatura?"*

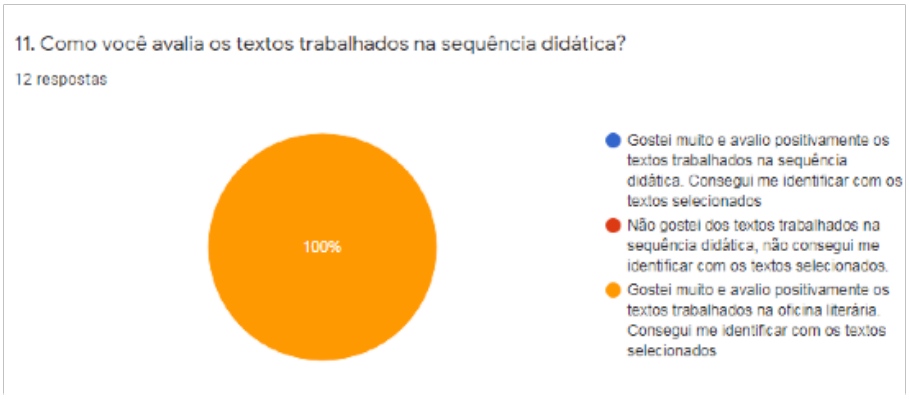
Quadro 4. Respostas de discentes à questão 10.

Aluno 1: "Aprendi sobre REA e como fazer quadrinhos, foi legal da vida aos personagens".
Aluno 2: "O texto era legal, e foi bom usar a ferramenta de quadrinhos".
Aluno 3: "Gostei muito do texto de Clarice, já havia lido, mas foi bom reler e fazer a HQ"
Aluno 4: "Me fez perceber outras formas de recriar um texto".
Aluno 5: "Gostei sim, principalmente de fazer o quadrinho".
Aluno 6: "Aprendi como criar a partir de um texto que já existe e o trabalho em grupo também foi bom pois dividir a autoria pode ser difícil".
Aluno 7: "Gostei muito do texto de Clarice e de aprender a fazer quadrinhos."
Aluno 8: "Contribuiu na minha formação de leitor, e gostei do texto de Clarice."
Aluno 9: "Contribuiu como forma de enxergar outros jeitos de criar histórias"
Aluno 10: "Contribuiu pq a leitura do texto me fez perceber que podemos usá-lo de outras formas e fica mais "fácil assim".
Aluno 11: "Me fez perceber que textos podem ser mais de uma coisa, podem se transformar através da gente".
Aluno 12: "Contribuiu".

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados da pesquisa (2021).

Como vemos acima, para a maioria dos alunos, o interessante foi o recurso utilizado para criar a HQ, além disso o aluno 11 aborda a questão da transformação do texto, permitindo novos olhares. Por fim, todos avaliaram positivamente os textos disponibilizados durante a sequência, como podemos conferir abaixo.

Gráfico 3- Avaliação dos discentes quanto aos textos trabalhados na sequência didática



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

As questões 12 e 13 não tiveram respostas. A questão 12 era a seguinte: *"Se respondeu que NÃO GOSTOU, explique os pontos que levaram você a não se identificar com os textos trabalhados na sequência didática?"* Já a questão 13 era optativa, e os alunos não a responderam. Vejamos o enunciado da questão 13. *"Que tal elaborar seu depoimento completo sobre a sequência didática realizada? Elabore breve texto, tentando avaliar, de modo geral, o trabalho realizado. Considere os textos trabalhados, os recursos didáticos, os exercícios propostos, enfim, tudo o que você destacou positivamente ou negativamente com o trabalho realizado durante a aplicação da sequência didática. Coloque sugestões para próximas atividades deste tipo em sua escola."*

A partir dessas respostas podemos traçar novas perspectivas de trabalho com os Recursos Educacionais Abertos. As respostas dos alunos nos dão um norte sobre muitos pontos, principalmente, sobre como a escola vem trabalhando o processo de leitura literária. Especialmente, as respostas obtidas nos quadros 3 e 4 retratam as percepções sobre as aulas de literatura, letramento literário, e das visões dos estudantes sobre REA.

Aplicar a sequência de forma remota também possibilitou novas aprendizagens a partir dos desafios impostos pelo formato, uma vez que a motivação dos alunos mediada pelas tecnologias é diferente daquela realizada na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de portais REA nos revelou um total de 3 (três) portais que podem auxiliar o ensino de literatura no contexto do ensino médio. Após análise dos portais, percebemos que o principal objetivo dos REA é facilitar o processo de ensino-aprendizagem, através de materiais disponiveis nos mais diversos meios e formatos, atuando dessa forma como agentes de mudança nos modos de ensinar literatura.

Elaborar o planejamento didático para realização da sequência possibilitou um novo olhar sobre o letramento literário na escola, principalmente, na perspectiva de tornar o aluno ativo na produção de sentidos pós leitura, entendendo que o texto vem cheio de possibilidades, a construção da HQ, através do recurso PIXTON, nos revelou isso.

A aplicação da sequência e o relato dos discentes nos apontam caminhos. Precisamos tecer novos olhares para as novas formas de ensino de

literatura na escola, percebendo que o aluno tem direito a ler, e como educadores, nossa função é buscar formas de possibilitar esse direito.

Ressaltamos que, como a tecnologia e as mídias digitais estão cada vez mais presentes na vida dos alunos, a escola não pode ficar alheia a isto. Nesse sentido, é de fundamental importância que a formação docente prepare o educador para trabalhar aprimorando sua prática e inserindo Recursos Educacionais Abertos em suas aulas, reconhecendo a potencialidade de tais recursos no desenvolvimento de práticas de letramentos literários.

REFERÊNCIAS

BARANIUK, R. Desafios e Oportunidades para o Movimento de Educação Aberta: um Estudo do Caso Connexions. In: IIYOSHI, Toru; KUMAR, M. S. **Educação aberta: o avanço coletivo da educação pela tecnologia, conteúdo e conhecimentos abertos**. Centro de Recursos Educacionais, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70. 2011.

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

BUZATO, M. Letramentos digitais, apropriação tecnológica e inovação. **Anais do III Encontro Nacional sobre Hipertexto.** Belo Horizonte, MG, 2009.

COSCARELLI, C., V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 1. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. 248p.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. O espaço da literatura na sala de aula. In: BRASIL. **Coleção explorando o ensino**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 20, p. 55-68, 2010.

_____. Letramento literário: uma localização necessária. **Revista Letras & Letras -** v. 31, n. 3 (jul./dez. 2015). Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644> Acesso em 15 mai. 2021.

_____. **Paradigmas do ensino da literatura**. Editora Contexto, 2020.

GERALDI, J. *et al.* **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GONSALES, P. Aberturas e rupturas na formação de professores. Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas e políticas públicas. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. (Orgs.). **Recursos educacionais abertos:** práticas colaborativas políticas públicas. Salvador: 1ª Ed., p. 143-152, 2012.

IIYOSHI, T.; KUMAR, M. S. Educação aberta: o avanço coletivo da educação pela tecnologia, conteúdo e conhecimentos abertos. **Centro de Recursos Educacionais**, 2015.

LÉVY, P**. Cibercultura**. São Paulo: Editora, v. 34, n. 3, 1999.

_____. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço**.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LISPECTOR, C. Felicidade Clandestina. In: ____. **Todos os contos.** Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

PAULINO, M. G. R.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, T; ZILBERMAN, R. (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: Dalvi, M. A., Rezende, N. L. D.; JOVER-FALEIROS, R. **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, p. 17-33, 2013.

SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. (Orgs.). **Recursos Educacionais Abertos:** práticas colaborativas políticas públicas. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012.

STAROBINAS, L. REA na educação básica: a colaboração como estratégia de enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. (Orgs.). **Recursos educacionais abertos:** práticas colaborativas políticas públicas. Salvador: Edufba, 2012.

SILVA, I. **Literatura em sala de aula:** da teoria à prática escolar. Recife: Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE. Coleção Teses, 2005.

_____. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. **Anais do Evento PG Letras 30 Anos.** Vol. I (1): 514-527p., 2003. Disponível em: <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2021.

_____. Literatura no ensino médio: conexões com orientações curriculares. **Olh@res**, Guarulhos, v. 5, n. 2, novembro 2017. 90-107p. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/709/256> Acesso em: 23 mai. 2021

_____. Ensino de literatura: interfaces com a cultura digital. **Pensares em Revista.** São Gonçalo-RJ, n. 5, pág. 62 – 82, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/16550> Acesso em: 20 mai. 2021.

_____. Ensino de literatura na era digital: conexões ilimitadas com o *Reader-Response Criticism*. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 49235-49250, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/13623/11413> Acesso em: 13 mai. 2021.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?lang=pt> Acesso em: 12 mai. 2021.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

UNESCO/COL. **Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education.** Vancouver: COL, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002136/213605E.pdf > Acesso em: 21 mai. 2021.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman. 2005.

O USO DO DATASUS NA APRENDIZAGEM ESCOLAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA DE PARNAMIRIM/RN

HÉLIO TEODÓSIO DE MELO FILHO
Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte - PPGEP/IFRN - professor de História. E-mail: helioteo@hotmail.com.

HERIBERTO SILVA NUNES BEZERRA
Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN - professor de Matemática. E-mail: heribertobezerra@rn.sesi.org.br.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo procura investigar sobre a importância do uso do DataSUS e suas contribuições para a educação pública em escolas da cidade de Parnamirim/Rio Grande do Norte, na perspectiva de promover a interdisciplinaridade entre as áreas da saúde e educação. Salienta-se que, como princípio de pesquisa foram utilizadas fontes bibliográficas, especificamente obras sobre indicadores sociais enfocando o discurso do conhecimento produzido sobre a temática. Esta pesquisa trata-se de uma revisão sistemática de literatura, com base metodológica qualitativa, ancorada em trabalhos com aporte teórico em Negri (2018), Costa (2012) e Jannuzzi (2005), além disso, realizou-se reuniões durante os meses de julho e agosto de 2021 com educadores de duas escolas municipais de Parnamirim, a fim de conhecer suas propostas de ensino-aprendizagem por meio do DataSUS. Finalmente, foi possível concluir que essa tecnologia proporcionou informações para o desenvolvimento de protocolos municipais de retorno às aulas remotas e tem colaborado para o desenvolvimento de propostas para o retorno das aulas na modalidade de ensino híbrido em escolas pública na cidade, à medida em que viabilizou indicadores e dados aos gestores públicos sobre assuntos relacionados a educação e a saúde em tempos de Covid-19.

Palavras-chave: Educação, Saúde, DataSUS.

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que a grande disseminação de informações por meio das tecnologias digitais tem proporcionado novas técnicas, possibilidades e perspectivas de ensino-aprendizagem aos educadores, o que tem contribuído significativamente para o processo formativo de adultos, jovens e crianças. Além disso, a obtenção desses conhecimentos, junto com a reflexão docente tem atingido os cinco aspectos indicadores do sistema educacional, sejam eles: acesso, satisfação, eficiência, transparência, sustentabilidade.

Nesse contexto, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e com a criação da Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1948, ocorreu um acentuado desenvolvimento científico e tecnológico que contribuiu para que o complexo econômico da saúde se constituísse como um dos setores de maior desenvolvimento global.

Outrossim, de acordo com estudos de Ginzburg (1989) esse período histórico foi marcado pelo expressivo avanço tecnológico, principalmente nos países do hemisfério norte, o que colaborou para as transformações nos meios de telecomunicações, contribuindo para a maior agilidade no fluxo de informações,

Em tempo presente, a aplicação da tecnologia DataSUS[1] tem proporcionado uma melhora no sistema de saúde e representado uma oportunidade para educar o mercado nacional sobre como a tecnologia e os novos modelos de ***softwares*** podem aprimorar o acesso e a qualidade de cuidados, assim como a redução de custos.

Nesse sentido, o DataSUS está ligado ao contexto das novas tecnologias digitais tanto da área da Saúde, quanto da Educação, a esse respeito, no site do Centro Colaborador do Sistema Único de Saúde Avaliação de Tecnologias e Excelência em Saúde (CATES) é evidenciado que:

1 O Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS) surgiu em 1991 com a criação da Fundação Nacional de Saúde (Funasa), pelo Decreto 100 de 16.04.1991, publicado no D.O.U. de 17.04.1991 e retificado conforme publicado no D.O.U. de 19.04.1991. Na época, a Fundação passou a exercer a função de controle e processamento das contas referentes à saúde que antes era da Empresa de Tecnologia e Informações da Previdência Social (DATAPREV). Foi então formalizada a criação e as competências do DATASUS, que tem como responsabilidade prover os órgãos do SUS de sistemas de informação e suporte de informática, necessários ao processo de planejamento, operação e controle. Disponível em http://datasus.saude.gov.br/datasus, Acesso em 18 de dez. 2020.

> [...] a tecnologia em saúde se refere à aplicação de conhecimentos com objetivo de promover a saúde, prevenir e tratar as doenças e reabilitar as pessoas. São exemplos de tecnologias em saúde: medicamentos, produtos para a saúde, procedimentos, sistemas organizacionais, educacionais, de informação e de suporte e os programas e protocolos assistenciais por meio dos quais a atenção e os cuidados com a saúde são prestados à população (BRASIL, 2016. p. 8).

Nesse prisma de abordagem, o DataSUS insere-se nas tecnologias da Saúde como um sistema organizacional e de informação. Além do mais, o uso dessa ferramenta tem auxiliado as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e de Saúde para a obtenção de informações sobre a saúde da comunidade escolar e dos alunos em geral.

Os dados coletados por meio do DataSUS permitem a identificação de educandos e seus familiares que possuem problemas de saúde, fazem uso de remédio controlado e possuem necessidades especiais, as quais necessitam de atendimento hospitalar especializado e em sala de aula, um olhar atencioso e diferenciado por parte dos educadores.

Destarte, esta pesquisa parte dos seguintes questionamentos: quais são as principais contribuições do DataSUS para a educação pública em Parnamirim/RN? Como promover a interdisciplinaridade entre educação e saúde por meio desta tecnologia?

Desse modo, este artigo tem como objetivo investigar sobre a importância do uso do DataSUS e suas contribuições para a educação pública em escolas da cidade de Parnamirim/Rio Grande do Norte, na perspectiva de promover a interdisciplinaridade entre as áreas da saúde e da educação. Ainda, busca refletir sobre a influência desta tecnologia para o desenvolvimento de protocolos municipais e estaduais sobre o retorno das aulas na modalidade de ensino remoto e para a proposta de retorno escolar modalidade de ensino híbrido em Parnamirim em tempos de pandemia da Covid-19[2].

2 É uma doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus tem origem zoonótica e o primeiro caso noticiado da doença remonta a dezembro de 2019 em Wuhan, na China. Em 20 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11 de março de 2020, como pandemia. Em 13 de abril de 2021, 136.493.176 casos foram confirmados em 192 países e territórios, com 2.944.336 mortes atribuídas à doença, tornando-se uma das pandemias mais mortais da história (TESINI, 2020).

Ademais, o contexto de Parnamirim, em relação ao DataSUS, enfoca diretamente o aspecto das Instalações sanitárias e do Saneamento Básico, pois o DataSUS insere-se na perspectiva do Centralismo de Informações do Governo Federal referente a Saúde. Assim, por intermédio de pesquisas de Prado e Souza (2011) é destacado que:

> Outro traço marcante do País, com o impacto da Administração Pública e na vida dos cidadãos, é a abundância de leis e regulamentos, porém nunca obedecidos, nem destinados a ser obedecido. Como também caracterizado pelo centralismo e uma arrogância política ligada pelo formalismo e pelo arranjo vantajoso fortalecido pela burocracia Federal (PRADO E SOUZA, 2011. p. 11).

Dessa forma, este trabalho visa também entender a importância do investimento público aplicado às novas tecnologias na saúde, em especial, no ***software*** de dados do DataSUS. Segundo Negri (2018, p. 14) "[...] os investimentos público e privado se dão de diversas formas, tanto diretamente em instituições de pesquisa e universidades, quanto em empresas nascentes por meio de fundos de capital".

Esta pesquisa se faz relevante, pois possibilita aos futuros e atuais educadores a reflexão crítica sobre a educação pública e permite que novos caminhos sejam pensados para o desenvolvimento da interdisciplinaridade em sala de aula. Além disso, o estudo sobre o DataSUS e suas contribuições para a saúde e a educação em Parnamirim, traz um levantamento de informações que contribuirão para a atuação de servidores públicos da cidade e uma maior valorização dessa tecnologia pela população local.

Assim, esse estudo está estruturado em quatro (4) partes: a primeira corresponde à introdução, na qual apresenta-se a temática, a questão norteadora, a justificativa e os objetivos da pesquisa. Em seguida, expõe-se o percurso metodológico adotado, além disso, evidencia-se os referenciais teóricos que fundamentam a investigação. Na terceira parte, discute-se os resultados apreendidos, e finalmente, infere-se as considerações.

2. PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS DA PESQUISA

Em primeiro lugar, adotou-se como percurso metodológico, inicialmente, a pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, buscando o embasamento teórico em estudos de autores que debatem sobre a

temática, tais como: Negri (2018), Costa (2012), Prado e Souza (2011) e Jannuzzi (2005).

Referente a pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2018) é definida como o tipo de investigação elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet, entre outros. No entanto, o pesquisador deve observar criteriosamente os materiais utilizados em uma investigação bibliográfica, atentando para as condições de coleta e análise dos dados e possíveis incoerências ou contradições dos estudos utilizados.

Para Minayo (2000, p. 57), referente ao método qualitativo, a autora afirma que, "[...] tem fundamento teórico, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação".

Outrossim, utilizou-se da revisão sistemática de literatura, realizando pesquisa em busca de fontes primárias, as quais, após leitura crítica, tiveram suas informações extraídas e organizadas por meio de fichamentos, a fim de facilitar o processo de análise e de interpretação dos dados obtidos.

Ademais, Minayo (2000) esclarece que esta metodologia é compreendida como um dos tipos de revisão da literatura que tem como objetivo resumir toda a informação existente sobre um fenômeno de maneira imparcial e completa. Ela é feita de maneira formal e meticulosa, por este motivo, uma de suas vantagens, é permitir que outros pesquisadores façam futuras atualizações da revisão, caso sigam o mesmo conjunto de passos estabelecido.

Nesse sentido, por meio da metodologia científica escolhida, busca-se entender os critérios de qualidade do DataSUS e compreender os aspectos éticos, políticos, sociais e educacionais relacionados ao processo de aplicação dessa tecnologia no município de Parnamirim.

Ademais, este percurso metodológico auxiliou no processo de pesquisa na Plataforma do DataSUS, denominada ***Tabnet***[3], em que foram realizadas análises com as informações obtidas entre 1991 e 2010,

3 O programa TabNet foi elaborado com a finalidade de permitir às equipes técnicas do Ministério da Saúde, das Secretarias Estaduais de Saúde e das Secretarias Municipais de Saúde a realização de tabulações rápidas sobre os arquivos .DBF, que constituem os componentes básicos dos Sistemas de Informações do Sistema Único de Saúde dentro de suas

sobre as instalações sanitárias, ou seja, referentes ao mantimento do Saneamento Básico.

Desse modo, várias informações foram encontradas referentes a várias categorias de instalações sanitárias. Salienta-se também que foram selecionadas, apenas cinco categorias de instalações sanitárias relacionadas à temática de Saneamento Básico no Município. A primeira estava relacionada à rede geral de esgoto ou pluvial, a segunda foi a rede geral só do domicílio, a terceira foi a rede geral comum a mais de um domicílio, a quarta foi a fossa séptica, e por fim, a quinta anunciava que "***não tem instalação sanitária***".

Em seguida, foi observado as relações entre a Secretaria Municipal de Educação de Parnamirim e o DataSUS, através de pesquisa bibliográfica em artigos, livros e matérias jornalísticas, como também, foi averiguado os principais documentos oficiais presentes no site do Município supracitado.

Assim, busca-se compreender como a Secretária Municipal de Educação de Parnamirim utiliza os relatórios e indicadores do DataSUS na formulação dos Planos de Gestão Municipal de Retorno às aulas presenciais do Município na modalidade de ensino remoto e como está se relaciona com a população e fornece informações por meio da democracia eletrônica e de transparência.

A primeira base teórica deste trabalho teve como foco os artigos e publicações sobre Novas Tecnologias na Saúde do Ministério da Saúde. Nesse âmbito, foram feitas pesquisas no site do IPEA[4] Sobre as contribuições do DataSUS, foram encontrados três textos sobre a temática.

Diante disso, o referencial teórico contemplou aspectos relacionados às tecnologias em saúde, pois segundo a Política Nacional de Gestão de Tecnologias em Saúde é estabelecido que:

> [..] no contexto da Portaria Nº 2.510/GM de 19 de dezembro de 2005, considera-se tecnologias em saúde: medicamentos, materiais, equipamentos e procedimentos, sistemas organizacionais, educacionais, de informações e de suporte, e programas e protocolos

Intranets ou em seus sites Internet. Disponível em http://datasus.saude.gov.br/projetos/10-informacoes-de-saude/276-tabnet, Acesso em 02/09/2021.

4 É uma fundação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada é uma fundação pública federal vinculada ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/, acesso em 18 de dez. 2020..

> assistenciais, por meio dos quais a atenção e os cuidados com a saúde são prestados à população (BRASIL, 2010, p. 10).

Dessa forma, os textos discutiram sobre a importância do DataSUS na Educação pública como uma nova ferramenta tecnológica para obtenção de informações e dados sobre a saúde da comunidade, principalmente, sobre os índices de contaminados pela pandemia da covid-19, entre outras doenças.

Nesse sentido, buscou também, trabalhar com conceitos fundamentais, tais como, Novas Tecnologias da Gestão Pública, Democracia Eletrônica, Transparência, Governo Eletrônico, Indicadores Sociais, além de conceitos específicos, como Saúde Pública, Saneamento Básico e Educação para Saúde.

O primeiro referencial teórico encontrado foi a publicação do Ministério da Saúde (BRASIL, 2010), denominada "Política Nacional de Gestão de Tecnologias de Saúde" que contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa, na medida em que forneceu informações referentes a Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação em Saúde, sobretudo, na ampliação da produção de conhecimentos científicos e tecnológicos sobre a Saúde Pública, como forma de subsidiar os gestores na tomada de decisão quanto à incorporação e retirada de tecnologias no sistema de saúde.

O segundo referencial teórico foi o texto de Paulo Jannuzzi (2005) intitulado "Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil" que ajudou nesta pesquisa, fornecendo informações sobre a Importância dos Indicadores Sociais para a manutenção do Estado e da Avaliação de Políticas Públicas.

O terceiro aporte teórico, foi o estudo de 2010, intitulado "Iniciativas de governo eletrônico: análise das relações entre nível de governo e características dos projetos em casos de sucesso", escrito por Prado et. al., o qual contribuiu para este trabalho na medida em que forneceu informações sobre a Importância do Governo Eletrônico, e suas três categorias: serviço público eletrônico, democracia eletrônica, e administração pública eletrônica.

Ademais, o quarto material averiguado foi o texto de Ana Maria Campos, publicado em 2009, denominado "***Accountability:*** quando poderemos traduzi-la para o Português", que forneceu informações sobre os principais problemas que abrangem a falta de transparência e eficiência do Governo Brasileiro em diferentes setores governamentais. Logo, o

trabalho de Campos (2009) apresentou uma conceituação sobre avaliação e eficiência, as quais colaboraram para a compreensão da realidade social da comunidade escolar e da população de Parnamirim/RN.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, destaca-se que o primeiro foi o fato verificado foi que o DataSUS auxiliou diretamente nas diretrizes da formulação do Comitê de Gestão Municipal de retorno às aulas, na modalidade de ensino remoto e na formulação de propostas de retorno da modalidade de ensino híbrido, no município de Parnamirim, no início do segundo semestre de 2021. Dessa maneira, foram estabelecidos protocolos que apresentaram subsídios para o planejamento da reabertura de grande parte das Unidades de Ensino da cidade.

Salienta-se que grande parte dos dados foram obtidos do O Conecte SUS[5], um programa do Governo Federal com o objetivo de formalizar uma Estratégia de Saúde Digital do Brasil, criando o apoio à informatização e a troca de informação entre os estabelecimentos de saúde nos diversos pontos da Rede de Atenção à Saúde.

Dessa forma, percebeu-se que os dados sobre a vacinação escolar, e sobre a saúde escolar da cidade de Parnamirim, tem pouca conexão com as informações da Rede Nacional de Dados em Saúde (RNDS), conhecida como uma plataforma nacional de interoperabilidade de dados em saúde, que tem o objetivo de promover a troca de informações entre os pontos da Rede de Atenção à Saúde, permitindo a transição e continuidade do cuidado nos setores público e privado[6].

Por certo, o comitê de gestão municipal seguiu apenas para as recomendações da Lei nº. 13.979, de 6 novembro de 2020, e da Medida provisória 934 de 01 de abril de 2020, que tratam sobre questões de calamidade pública, e estabelecem normas educacionais excepcionais.

Além disso, é observado por meio da pesquisa que o DataSUS tem alta disponibilidade, segurança e flexibilidade que favorece o uso ético dos dados de saúde, permitindo, assim, o surgimento de novos serviços,

5 Disponível em: https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2021/04/voce-conhece-o-conecte-su. Acesso em: 22 de jun. 2021.

6 Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/rnds. Acesso em: 12 de jun. 2021.

inovação, pesquisa e desenvolvimento que resultem em benefícios para a população.

Ademais, é observado que a utilização do DataSUS, pode contribuir diretamente, para a Educação em saúde, visto que, de acordo com é destacado que:

> No Brasil, há projetos que visam incluir a Educação em Saúde como componente básico do currículo de crianças e jovens. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os conteúdos de saúde devem estar presentes no currículo como abordagem transversal e interdisciplinar, levando em conta todos os aspectos envolvidos na formação de hábitos e atitudes que acontecem no cotidiano da escola (BRASIL, 1997, p. 263).

Nesse prisma de abordagem, a utilização do DataSUS, pode contribuir diretamente na aplicação da Educação em Saúde, como componente básico na Educação em nível fundamental e médio em escolas da rede pública de Parnamirim.

Observa-se que um dos fatores que distanciam o DataSUS da comunidade escolar é a ausência de treinamento dos profissionais de educação sobre essa plataforma, o que contribui para dificuldade de lidar com os dados e com as funcionalidades desta tecnologia. Além do mais, por intermédio de estudo de Gazzinelli (2005, p. 38) é evidenciado que:

> [...] essa dificuldade encontra-se pautada na permanência de modelos hegemônicos que mais se preocupam em tratar uma doença do que preveni-la. Há, ainda, a constatação, por parte de alguns, da ineficácia da educação em provocar mudanças de comportamentos e práticas, estabelecendo o distanciamento entre o discurso e a prática pedagógica em saúde.

Além de que, um dos fatores observados que diminuem a integração em tempos da pandemia, é o fato de que grande parte das tecnologias de saúde não integram dados do sistema educacional e que parte delas não são tecnologias tidas como de "ponta", ou seja, são tecnologias simples, pouco sofisticadas. Nesse sentido, afirma Negri (2018.p.12) que "[...] também seria necessário, segundo eles, reduzir o uso de alguns tipos de políticas que impedem que o país tenha acesso às tecnologias de ponta desenvolvidas em outros países, tais como, as políticas de conteúdo local [...]".

Portanto, é necessário um reforço dessa integração, pois representa uma mudança legislativa, além de um estímulo aos educadores com novas visões sobre a Saúde. A esse respeito, Costa (2012, p. 34) enfatiza que:

> A presença de um educador com nova visão torna-se imprescindível e fundamental, pois é preciso que o saber seja extensivo a todos. Como um facilitador, este deve fornecer elementos para que o aluno e a comunidade se apropriem do conhecimento científico a respeito da saúde integral, considerando o ser humano com suas peculiaridades, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades, como também identificar e reconhecer os fatores de risco determinantes do processo saúde-doença.

Por consequência**,** o contexto do século XXI abrange a formação e a construção de tecnologias globais como alternativas, desse modo, as tecnologias do século XXI são caracterizadas por um forte processo de inovação e pela busca por agregar novas funcionalidades que facilitem a vida da população, tendo como base o constante processo de globalização, que há décadas, causa grandes impactos nos sistemas democráticos tradicionais.

Nesse contexto, as primeiras décadas do século XXI foram marcadas por graves problemas ambientais de esfera global, acidentes com barragens, catástrofes climáticas e principalmente na saúde da população mundial, decorrente da pandemia da Covid 19.

Decerto, é observado que para enfrentar esses problemas globais é necessário formar uma consciência crítica do educador e educando em relação a saúde da sua comunidade, pois assim como afirma Costa (2012, p. 23) torna-se evidente que: "[...] a educação em Saúde pode contribuir na formação de consciência crítica do educando, culminando na aquisição de práticas que visem à promoção de sua própria saúde e da comunidade na qual encontra-se inserido".

Por finalidade, os resultados mostraram que é clara a noção de acesso à educação e melhores níveis de saúde e de bem estar. Diante disso ficou evidente que a transparência na Saúde é de vital importância para a melhor assistência à saúde e à educação, visando uma contribuição da escola para esse fim.

Percebe-se por meio do diálogo com educadores de escola públicas da cidade de Parnamirim que, o DataSUS tem sido utilizado nas aulas remotas principalmente nas aulas de Geografia, Ciências e Matemática em turmas do Ensino Fundamental II. De acordo com três professores de

Matemática que atuam em uma Escola Municipal Professor Luís Maranhão Filho de Parnamirim, dados sobre o crescimento de infectados da Covid-19 têm sido apresentados durante as aulas remotas via plataforma de videoconferência do ***Google*** durante o segundo semestre de 2021.

Os professores têm buscado trabalhar a análise e a interpretação de dados matemáticos presentes em gráficos e tabelas, além de desenvolver o raciocínio lógico e indutivo. Salienta-se que ao utilizarem as informações presentes no site oficial do DataSUS e abordam uma temática significativa como a pandemia da Covid-19, estes educadores estão promovendo um ensino-aprendizagem interdisciplinar e significativo, de modo que, os conceitos da matemática apresentados em sala de aula são aplicados em situações reais do cotidiano dos educandos.

A respeito da interdisciplinaridade, de acordo com estudos de Pinho e Souza (2017), pode ser compreendida como uma articulação entre disciplinas e/ou áreas de conhecimentos, é uma rica oportunidade do educador desenvolver um ensino-aprendizagem interativo e dinâmico, no qual, saberes de diferentes campos de conhecimento são interligados e aprofundados. Pode-se dizer que a interdisciplinaridade promove um processo de ensino-aprendizagem aprofundado e integral.

Outrossim, em debate promovido durante o mês de agosto de 2021, com os dois professores de ciências e dois de Geografia da Escola Municipal Emerito Nestor Lima, também de Parnamirim, eles relataram que desde abril têm lecionado aulas remotas e utilizado da tecnologia do DataSUS para desenvolver a interdisciplinaridade entre Ciências e Geografia.

Conceitos e particularidades sobre os vírus têm sido abordados durante as aulas, além do estudo sobre sistema imunológico, sistema respiratório e doenças crônicas, conceitos que tem sido frequentemente citados em telejornais e rodas de discussões entre familiares e amigos.

Os professores de Geografia apontaram que o DataSUS tem sido usado como uma oportunidade de desenvolver um ensino-aprendizagem tecnológico, recorrendo-se ao uso deste recurso para apresentar aplicativos, sites e plataformas que trazem informações sobre a saúde, meio ambiente e bem estar da população.

Ademais, os dados presentes no site do DataSUS permitem aos educadores introduzirem os conceitos de espaço, comunidade, cidadania e ética. Após mostrarem os dados averiguados por meio da tecnologia supracitada, o debate crítico e construtivo é iniciado, tendo a participação

dos educandos que participam ativamente via plataforma do ***google meet***[7].

Destarte, o ensino nas escolas municipais de Parnamirim segue na modalidade remota, o que impede a participação de todos os alunos, visto que muitos não possuem acesso à internet, todavia, àqueles que têm estado presentes nas aulas demonstram força de vontade e entusiasmo em aprender e construir seu processo formativo.

Os educadores têm buscado utilizar de atividades interdisciplinares para promover a participação de todos os educandos nas aulas remotas, uma estratégia pedagógica que tem surtido efeitos positivos, constatados seja por meio de relatos de familiares dos alunos, seja através dos discursos dos próprios educadores de Parnamirim.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, foi concluído na pesquisa que o DataSUS proporcionou informações para o desenvolvimento de protocolos municipais para o retorno às aulas de forma remota e para a construção da proposta de volta às aulas na modalidade de ensino híbrido em escolas públicas da cidade de Parnamirim, através de informações repassadas aos gestores públicos sobre o número de contaminados por covid-19, estudantes que possuem acesso a internet e informações relativas às aquisições de medicamentos, material médico hospitalar e órteses/próteses.

Por intermédio da pesquisa realizada foi possível constatar também que o DataSUS promoveu a integração de diversos setores econômicos e órgãos governamentais públicos e privados, melhorando assim a Gestão Pública. Entre esses órgãos públicos, privados e Mistos estão: as Agências de Vigilância Sanitária e de Saúde Suplementar; Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde; Universidades, hospitais de ensino e centros de pesquisa; Prestadores de serviço de saúde; Ministério Público; Poder Judiciário e Legislativo; Entidades do controle social, como Conselhos de Saúde; Órgãos do Executivo envolvidos com ciência, tecnologia e

7 "Google Meet é uma plataforma de videoconferências do Google, pertencente ao Workspace, que oferece planos gratuitos e pagos para criação de reuniões com até 250 pessoas, com duração de até 24 horas, criptografia e uma série de recursos disponíveis". (GARRETT, 2021, p. 1). Disponível em: https://www.techtudo.com.br/listas/2021/08/como-funciona-o-google-meet-veja-perguntas-e-respostas-sobre-o-app.ghtml. Acesso em: 20 de ago. 2021.

produção industrial; Sociedades Científicas; Operadoras de planos de saúde; Associações, conselhos e sociedades de profissionais; Câmaras setoriais e entidades representativas da indústria.

No tocante ao processo de ensino-aprendizagem em escolas municipais de Parnamirim/Rio Grande do Norte, após o diálogo com professores que atuam em escolas do município, atestamos que o DataSUS tem possibilitado a interdisciplinaridade entre disciplinas e áreas do conhecimento, os educadores têm utilizados os dados sobre saúde e educação, presentes no site oficial, como material introdutório para o ensino de conceitos inerentes da Matemática, Ciências e Geografia.

As atividades propostas pelos educadores têm contribuído para motivar a participação dos educandos nas aulas remotas, percebe-se que os jovens têm refletido sobre as problemáticas apresentadas e discutido de forma crítica e construtiva com os educadores e demais colegas. Desse modo, acreditamos que os saberes ensinados durante as aulas fomentam para a aprendizagem significativa, a qual os conhecimentos científicos lecionados são relacionados com as vivências do educando e aplicadas em situações reais do cotidiano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sistema de informações sobre mortalidade**. Datasus – TABNET. Indicadores e dados básicos. Brasília, 2009. Disponível em: www.datasus.gov.br.Acesso em: 10 março 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. **Entendendo a Incorporação de Tecnologias em Saúde no SUS**: Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Brasília, 2016. 34 p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 6.286**, de 05 de dezembro de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: Acesso em: 02 de setembro de 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997. p. 263-265.

BRASIL. **Política Nacional de Gestão de Tecnologia.** Brasília: Ministério da Saúde, Textos Básicos em Saúde, 2010.

CAMPOS, Anna Maria. ***Accountability:*** quando poderemos traduzi-la para o Português. ***Revista de Administração Pública***, Rio de Janeiro, 43(6), 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rap/v43n6/06.pdf. Acesso em 25 de Out de 2018.

COSTA, F. S; SILVA, J. L. L; DINIZ, M. I. G. A importância da interface educação/saúde no ambiente escolar como prática de promoção da saúde. Informe-se na promoção da saúde, v. 4, n. 2, p. 30-33, 2008.

GAZZINELLI, M. F et al. Educação em Saúde: conhecimentos, representações sociais e experiências da doença. Cad. Saúde Pública, v. 21, n. 1, p. 200-206, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas sinais - morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JANNUZZI, P. M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, v. 56, n. 2, p. 137-160, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7. Ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro; Abrasco, 2000. P.201-298.

NEGRI, Fernanda de. **Novos caminhos para a inovação no Brasil.** São Paulo: Ipea, 2018. 159 p.

PRADO, Edmir Parada Vasques; SOUZA, Cesar Alexandre de; RAMALHO, Neilson Carlos Leite; CUNHA, Maria Alexandra Viegas Cortez da; REINHARD, Nicolau. Iniciativas de governo eletrônico: análise das relações entre nível de governo e características dos projetos em casos de sucesso. **Revista Eletrônica de Sistemas de Informação**, v. 10, n. 1, p. 1-22, janeiro-junho, 2011.

SOUZA, J. G.; PINHO, M. J. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como fundamentos na ação pedagógica:** aproximações teóricas-conceituais. Lajeado (RS): Revista Signos, 2017. Disponível em: http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/viewFile/1606/1223. Acesso em: 22 de abr. 2021.

TESINI, B. L. **Coronavírus e Síndromes respiratórias agudas (COVID-19, MERS e SARS).** Kenilworth (NJ), EUA: Manual MDS -Versão saúde para família, 2020. Disponível em: https://www.msdmanuals.com/pt-br/casa/infec%C3%A7%C3%B5es/v%C3%ADrus-respirat%C3%B3rios/coronav%C3%ADrus-e-s%C3%ADndromes-respirat%C3%B3rias-agudas-covid-19-mers-e-sars. Acesso em: 23 de fev. 2021.

GUIA MATEMÁTICO: TECNOLOGIAS DE A À Z PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

CAMILA MACIEL DA SILVA
Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, c.maciel@escolar.ifrn.edu.br ;

FRANCISCA MARIA OLIVEIRA DO N. VIEIRA
Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, nascimento.francisca@escolar.ifrn.edu.br ;

GENILTON JOSE CAVALCANTE DE OLIVEIRA
Mestre em Matemática, Universidade Federal de Alagoas - UFAL, genilton.cavalcante@edu.ifrn.br ;

MIRTYS LORANNE DE ARAÚJO
Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, loranne.a@escolar.ifrn.edu.br ;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O docente de Matemática necessita estar a par das possibilidades de aplicativos, sites e softwares computacionais, que possam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da Matemática, sobretudo no contexto atual de pandemia, com aulas presenciais suspensas e um modelo provisório emergencial de ensino que tem deixado algumas lacunas nas práticas de aulas virtuais. Nesse sentido, o presente trabalho objetiva a criação de um produto educacional que será gerado a partir de um projeto de pesquisa em andamento que pretende amenizar barreiras de docentes no que se refere às dificuldades didáticas tecnológicas enfrentadas no atual ensino remoto. Objetiva-se criar um catálogo qualitativo, em formato de e-book, com recursos tecnológicos tais como sites, aplicativos, softwares computacionais, além propostas de atividades matemáticas utilizando cada recurso tecnológico analisado, vídeos tutoriais com orientações de uso de cada recurso, auxiliando e dinamizando o tempo de pesquisa, formação tecnológica e produção de aulas por parte dos docentes de Matemática.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem da Matemática; TDIC; Aplicativos matemáticos.

1. INTRODUÇÃO

Os computadores e dispositivos móveis já são uma realidade na maioria das escolas, sejam elas públicas ou privadas, da capital ou localizadas em cidades interioranas. "A pressão social levou muitas escolas a inserir o 'laboratório de informática' como um apêndice, um diferencial a mais para atrair novos alunos." (KENSKI, 2005, p. 74-75). Os computadores existem, a internet está instalada, os professores e alunos possuem acesso a essas tecnologias, mas na maioria das vezes estes recursos tecnológicos não são utilizados como estratégias ou metodologias para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem de disciplinas como a Matemática, em que normalmente a maioria dos alunos possuem mais defasagem, segundo pesquisas internacionais.

O docente necessita estar a par das possibilidades dos aplicativos, sites e ***softwares*** computacionais que fazem parte do seu cotidiano escolar e podem facilitar significativamente o processo de ensinar e aprender Matemática.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam o uso das tecnologias nas situações de aprendizagem matemática, afirmando que,

> é esperado que nas aulas de Matemática se possa oferecer uma educação tecnológica, que não signifique apenas uma formação especializada, mas, antes, uma sensibilização para o conhecimento dos recursos da tecnologia, pela aprendizagem de alguns conteúdos sobre sua estrutura, funcionamento e linguagem e pelo reconhecimento das diferentes aplicações da informática, em particular nas situações de aprendizagem, e valorização da forma como ela vem sendo incorporada nas práticas sociais. (BRASIL, 1998, p.46)

Para tanto, se faz necessário que o docente esteja em constante atualização e formação. Vale lembrar que o processo de ensino e aprendizado se dá de forma contínua. É essa formação continuada que permitirá que as tecnologias façam parte do âmbito escolar como uma ferramenta metodológica no uso em sala de aula. Mas a realidade é que os professores, em sua maioria, ainda não se encontram totalmente preparados.

Com a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), a COVID-19, que assolou o Brasil em 2020 e 2021, as dificuldades dos professores com o uso das tecnologias digitais ficaram ainda mais evidenciadas. Em tempo

recorde, os docentes tiveram que se capacitar tecnologicamente para lecionar e avaliar de forma remota.

Segundo uma reportagem divulgada no portal G1, "quase 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia; 42% seguem sem treinamento, aponta pesquisa". (OLIVEIRA, 2020, s/p). A pesquisa supracitada comprova as dificuldades enfrentadas pelos professores brasileiros no que diz respeito ao uso das tecnologias em sua prática educativa. Mas, isso não é um problema recente.

> No final da década de 70, quando teve início a discussão sobre o uso de tecnologia informática na educação, imaginava-se que uma das implicações de sua inserção nas escolas seria o desemprego de professores.(BORBA; PENTEADO, 2007, p.55).

Borba e Penteado (2007) relatam que muitos professores temiam ser substituídos pela máquina de ensinar, como denominavam os computadores, na época. Com o passar do tempo, o medo deu lugar ao desconforto de não saber como lidar com essa inovação educacional.

Atualmente, existem milhares de ***softwares***, aplicativos e sites produzidos para facilitar o ensino e a aprendizagem da Matemática, oferecidos aos professores de forma gratuita. Contudo, é fundamental e necessário que o docente saiba qual usar e como usar de modo que o seu objetivo seja alcançado. Mas, como conseguir tempo extra para essas formações continuadas com uma carga horária de trabalho que costuma ser excessiva?

Pensando na possibilidade de auxiliar a figura docente e de forma bem organizada, está sendo construido um e-book intitulado ***Guia matemático: tecnologias de A à Z para o ensino e aprendizagem da matemática***. O objetivo é facilitar e ajudar o trabalho do docente na disciplina de matemática, pois através do e-book, o professor poderá encontrar um leque de possibilidades de sites, ***softwares***, aplicativos, dentre outros recursos tecnológicos, que o auxilie no processo de ensino, avaliação e/ou revisão de qualquer conteúdo matemático da Educação Básica auxiliado com as TDIC.

Esse e-book será útil tanto para professores que já usam tecnologias ao seu favor quanto para aqueles que são iniciantes no uso dessa tendência metodológica matemática, visto que além de uma relação de sites, aplicativos e ***softwares*** para o ensino da Matemática, pretende-se fornecer vídeos tutoriais com orientação de uso, propostas de atividades didáticas, dentre outras informações, tudo em um só lugar.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Falamos em tecnologia constantemente e por ser algo do nosso convívio, muitas vezes pode ser relativamente óbvio, mas, precisamos saber seus fundamentos para podermos estar tratando mais amplamente da sua importância/vantagens para o ensino e aprendizagem, em especial, na Matemática.

Partindo desse pressuposto, uma simples caneta esferográfica já foi considerada uma tecnologia de ponta, avançada na época em que se usava pena e tinteiro para escrever. Nos dias atuais, podemos pensar em tecnologias como instrumentos que reduzem o esforço humano. Vamos considerar, por exemplo, o docente que desenha uma figura geométrica tridimensional usando apenas o giz e o quadro, e a partir desta imagem, o aluno se esforça para visualizar todas as faces, arestas e vértices da figura desenhada. Todo esse esforço poderia ser facilmente reduzido a zero caso o quadro e o giz fossem substituídos por um programa computacional interativo que permitisse girar a figura em todas as direções e sentidos, além de abri-la, planificá-la e fechá-la.

De um modo geral, tecnologia e Matemática sempre caminharam juntas ao longo da humanidade (SILVA; BAIRRAL, 2019, p.30). Durante muitos séculos o ábaco foi utilizado como instrumento de contagem; varas eram usadas para o cálculo da altura de monumentos inacessíveis; o astrolábio era o instrumento usado para se localizar em alto mar. As tecnologias surgiram para facilitar a vida humana. Então, para o ensino da matemática não é diferente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que o uso tecnologia aproxima a relação do docente com o discente (BRASIL,1998). Essa aproximação é muito importante visto que a matemática em si é considerada uma das disciplinas de difícil compreensão por diversos estudantes.

É preciso reconhecer que “as tecnologias digitais são parte do processo de educação do ser humano” (BORBA; SILVA; GADANIDIS, 2014, p. 133) e mesmo quando os alunos possuem apenas o contato visual com figuras, animações, sons e movimentos virtuais,

> a visualização envolve um esquema mental que representa a informação visual ou espacial. É um processo de formação de imagens que torna possível a entrada em cena das representações dos objetos matemáticos para que possamos pensar matematicamente. Ela oferece meios para que conexões entre representações possam

> acontecer. Assim, a visualização é protagonista na produção de sentidos e na aprendizagem matemática. (BORBA; SILVA; GADANIDIS, 2014, p.53)

Portanto, os procedimentos para esboçar imagens no quadro negro, que outrora eram desenhadas usando giz colorido, um pedaço de madeira servindo como régua e um cadarço (barbante) fazendo o papel do compasso, agora são executados com muita facilidade através da utilização de ferramentas de apresentação de slides e/ou softwares de geometria dinâmica. Borba, Silva e Gadanidis (2014. p. 52-53) afirmam que, com o uso de tecnologias digitais:

> 1.objetos matemáticos começaram a ser apresentados de maneira inédita (digital);
>
> 2.modelos matemáticos e algoritmos foram aprimorados com novas variáveis; simulações expandiram seus limites devido à virtualidade, ao caráter visual, à multiplicidade representativa e aos recursos de experimentação;
>
> 3.construções matemáticas ganharam dinamicidade e simultaneidade devido às formas de dependência entre representações;
>
> 4.conjecturas foram exploradas ao seu limite experimental, de modo a oferecer convencimento sobre sua veracidade e tornaram-se teoremas;
>
> 5.novos tipos de problemas e estratégias de resoluções entraram em cena, etc. (BORBA; SILVA; GADANIDIS, 2014, p. 52-53)

Com a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), as aulas presenciais foram suspensas e as atividades educativas de todos os níveis de ensino e esferas tiveram que se desenvolver no formato remoto. Foram inúmeras as adaptações e cursos relâmpagos de Formação Inicial e Continuada para professores aprendem a lidar com ferramentas tecnológicas nunca antes utilizadas, tais como salas virtuais de vídeo conferência, programas de gravação da tela de computador, editores de vídeo, mesas digitalizadoras, câmeras, dentre outros recursos.

Para Saviani e Galvão (2021, p.42), o ensino remoto não funciona, pois

> ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser 'autonômos' e vão em busca

> do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários etc. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42)

Embora os autores acham que o ensino remoto como única alternativa seja um discurso falacioso, os docentes não escolheram este cenário e precisaram se adaptar e se aprimorar em tempo recorde. Os recursos tecnológicos foram e ainda estão sendo grandes aliados neste processo de ensino e aprendizagem, mesmo que remotamente. Mas, não se trata de utilizá-los de forma aleatória. É necessário estabelecer objetivos, intenções, traçar estratégias, diversificar as experiências de aprendizagem dos educandos. Para Menezes (2021, p. 9), "a diversificação de atividades avaliativas propostas por meio da plataforma digital é viável e possível de desenvolver remotamente, seja na Educação Básica e/ou Superior".

Acreditando, portanto, nas vantagens que as TDIC trazem para o ensino e a aprendizagem da Matemática e, identificando a falta de tempo e formação continuada dos professores para utilizar esses recursos didáticos, o presente artigo traz resultados parciais do projeto que visa construir um guia de recursos digitais, no formato de um e-book, que facilite a busca do docente por algum ***software***, site ou aplicativo que o auxilie no ensino e na aprendizagem de conceitos matemáticos. Além disso, o guia tem propostas de atividades e algumas orientações de uso das ferramentas em vídeos tutoriais.

3. METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida é predominantemente bibliográfica, uma vez que este tipo de pesquisa é útil para elaborar os instrumentos adequados para a coleta de dados, bem como para a obtenção de dados em resposta ao problema formulado (GIL, 1996).

O projeto se iniciou como uma curadoria, reunindo inúmeros sites, plataformas, aplicativos móveis e ***softwares*** que se destinam a auxiliar o processo de ensino e de aprendizagem da Matemática.

Os 476 recursos tecnológicos encontrados foram categorizados em onze grupos, a saber: aritmética; geometria; funções; trigonometria; álgebra; estatística; análise combinatória e probabilidade; matemática financeira; lógica; jogos virtuais; recursos tecnológicos interdisciplinares.

Para cada recurso tecnológico analisado, houve uma nova pesquisa bibliográfica com a finalidade de encontrar artigos, atividades, vídeos

tutoriais e demais trabalhos acadêmicos produzidos a respeito do recurso analisado.

Após esta etapa de revisão de literatura, cada recurso foi explorado de forma a compreender todas as suas opções de ferramentas, funcionalidades e possibilidades de construções existentes. Ao longo dessa ação exploratória, realizaram-se gravações de vídeos tutoriais pelos próprios pesquisadores, além da escrita de um relatório que se constituiu em uma avaliação qualitativa descrevendo o nome; o tipo; uma imagem da tela inicial do recurso; conteúdos e conceitos matemáticos que podem ser trabalhados; nível de ensino adequado para se utilizar; link de acesso ao recurso; modo de uso; tamanho do arquivo de instalação; idiomas disponíveis; links para acesso de materiais complementares; possibilidade de se trabalhar de modo interdisciplinar com o recurso; tipo de licença; possibilidade de edição e manipulação; lista de vantagens; lista de limitações; lista de funcionalidades que possui; proposta de atividade; link para o vídeo tutorial.

Até o momento, foram produzidos vídeos tutorais e relatórios descritivos de 70 recursos tecnológicos. Ao final do projeto, pretende-se, como já foi posto, produzir e publicar um e-book com a listagem de todos os sites, programas, plataformas, aplicativos e ***softwares*** analisados, com as avaliações de suas características: tamanho do arquivo, idioma, conceitos matemáticos relacionados, nível de escolaridade indicada, links para os vídeos tutoriais, links de propostas de atividades, links de ***download*** ou uso do recurso de forma ***online***, dentre outros itens descritivos.

4. RESULTADOS PARCIAIS

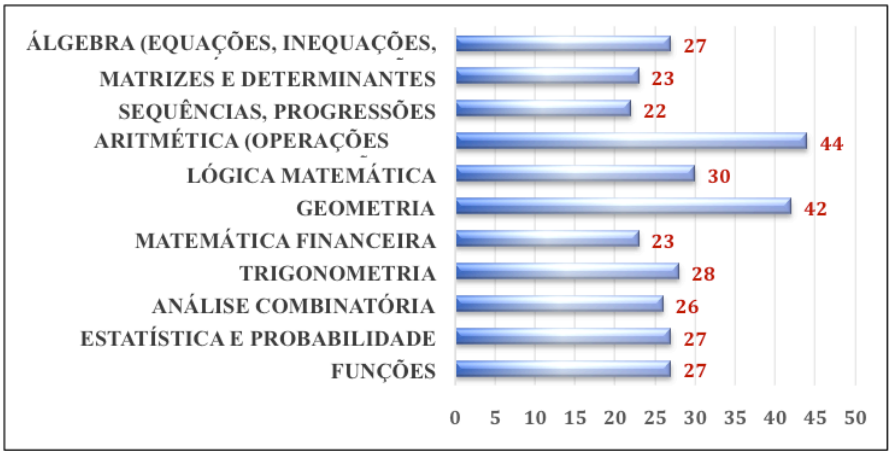
Até o momento, o levantamento trouxe resultados positivos no que se refere a diversidade e quantidade de recursos tecnológicos gratuitos disponibilizados na internet, para auxiliar o professor no processo de ensino e de aprendizagem de qualquer conteúdo matemático, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior.

Considerando a pesquisa minuciosa em serviços de distribuição digital, na própria ***web***; consulta a docentes de Matemática que usam recursos digitais em suas aulas, pesquisas em grupos de professores nas redes sociais; análise em sites especializados que reúnem, hospedam ou indicam ferramentas digitais para o ensino e aprendizagem da Matemática; podemos afirmar que a lista com 476 recursos tecnológicos pode vir a

aumentar, isso depende do surgimento de novos recursos interessantes que podem ser encontrados pelos pesquisadores ao longo do projeto.

No gráfico 1 a seguir, é possível verificar a quantidade de cada tipo de recurso tecnológico analisado e classificado por grupo de conteúdos matemáticos.

Gráfico 1 – Quantitativo absoluto de recursos analisados por conteúdo matemático



Fonte: Autoria própria, 2021.

O gráfico contém um total de 319 recursos analisados, porém, alguns *softwares* como o GeoGebra, por exemplo, podem ser utilizados para trabalhar qualquer conteúdo matemático. Nesse sentido, há recursos tecnológicos que pertencem a mais de um grupo no gráfico 1 acima.

Até o momento da escrita deste projeto, temos um total de 66 recursos analisados com êxito, o que significa que há relatórios quantitativos e vídeos tutoriais acerca de cada um deles.

Alguns recursos analisados sem sucesso foram aplicativos que não estavam na língua portuguesa e assim julgamos não ser intuitivo para explorar, além de outros recursos que não conseguimos constatar nenhuma utilidade para trabalhar algum conteúdo matemático. Nos deparamos também, com diversos recursos em que sua tecnologia era antiga e dessa forma não foi possível executá-los nos nossos computadores e *smartphones* atuais.

No quadro 1 abaixo é exibido o nome de cada um dos recursos analisados acompanhado pelo seu tipo (aplicativo, software, site, plataforma, arquivo executável).

Quadro 1 – Tipo e título dos recursos tecnológicos analisados

Aplicativo 2048	Plataforma e aplicativo KAHOOT
Aplicativo 24 GAME	Plataforma CLASS DASH
Aplicativo 99POP	Plataforma DESMOS
Aplicativo ÁBACO VERTICAL	Plataforma EDPUZZLE
Aplicativo ARITMÉTICA MENTAL	Plataforma EDUCOPEDIA
Aplicativo BUBBLE SHOOTER	Plataforma ESCAPE FACTORY
Aplicativo CALCULATOR XIAOMI	Plataforma GOCONQR
Aplicativo DECIBELÍMETRO	Plataforma INFOGRAM
Aplicativo EQUATE	Plataforma KHAN ACADEMY
Aplicativo FORMAS GEOMÉTRICAS	Plataforma MENTIMETER
Aplicativo GEOMETRIA	Plataforma QR-CODE
Aplicativo GEOMETRIA DESCRITIVA	Plataforma SENECA
Aplicativo GEOMETRIA RA	Plataforma WORD WALL
Aplicativo GREAT STELLA	Plataforma WORDART
Aplicativo HANOI 3D	Site 4 DEVS FERRAMENTAS ON-LINE
Aplicativo JOGO DO BILHÃO 2021	Site a Aplicativo PLICKRES
Aplicativo MATH MASTER	Site COKITOS
Aplicativo MATHDOKU	Site e aplicativo GEOMETRY DASH
Aplicativo MATHER	Site e plataforma MATHIGON
Aplicativo PLUS MINUS TIMES DIVIDE	Site e plataforma PHET
Aplicativo PODCAST	Site ESCOLA GAMES
Aplicativo POKEMON GO	Site GOOGLE FORMS
Aplicativo PRÁTICA ARITMÉTICA	Site GOOGLE MAPS
Aplicativo RULE OF THREE	Site JAMBOARD
Aplicativo SUMMATION	Site JOGO NUNCA É 10
Aplicativo TRANSFERIDOR	Site MATEMÁTICA MULTIMÍDIA
Aplicativo ULTRAMEMORY	Site MATERIAL DOURADO
Software CMAP TOOLS	Site PADLET
Software DR GEO	Site PALAVRAS CRUZADAS
Software POLY PRO	Site RACHA CUCA
Software POWER POINT	Site RELÓGIO ONLINE
Software, plataforma e aplicativo GEOGEBRA	Site RELÓGIO ONLINE COM TEMPORIZADOR
Arquivo executável TRIGONOMETRIA	Site STORY BOARDTHAT

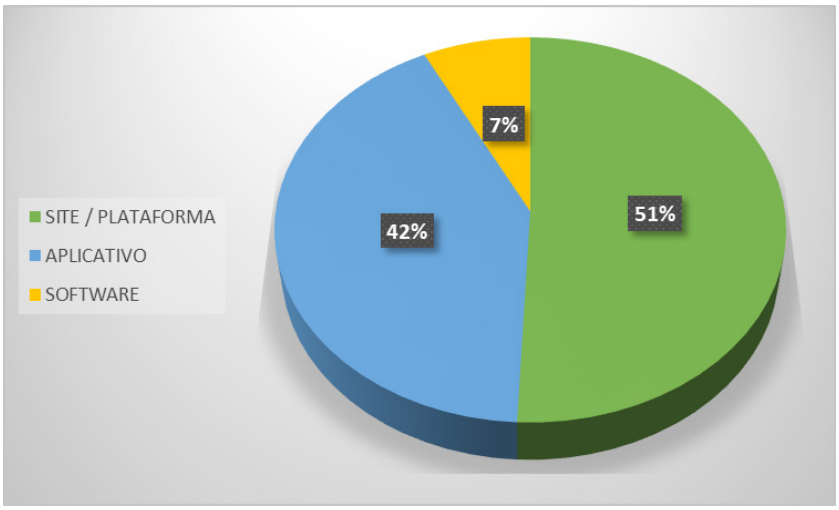
Fonte: Autoria própria, 2021.

No quadro 1 anterior, temos recursos que podem ser trabalhados desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Estes 66 recursos, no gráfico 1, foram distribuídos em 11 grupos: funções; estatística e probabilidade; análise combinatória; trigonometria; matemática financeira; geometria; lógica matemática; aritmética (operações fundamentais, conversão de unidades, múltiplos divisores, conjuntos, razões e proporções); sequências e progressões; matrizes e determinantes; álgebra (equações, inequações, produtos notáveis, fatoração, sistemas lineares, polinômios).

No gráfico 2 a seguir temos o quantitativo absoluto de recursos por tipo (site ou plataforma; aplicativo; software).

Gráfico 2 – Quantitativo absoluto de tipos de recursos analisados



Fonte: Autoria própria, 2021.

É possível observar que a maioria dos recursos digitais analisados até o momento dizem respeito a sites e plataformas. Apenas 7% são *softwares* e 42% são aplicativos. Vale ressaltar que o percentual de *softwares* tende a aumentar conforme avancemos nas pesquisas.

Ainda existem 177 recursos digitais a serem analisados, podendo este quantitativo aumentar caso, conforme citado anteriormente, nos deparemos com novos recursos que não estão inclusos na nossa lista inicial.

Desde o início do projeto, os vídeos produzidos estão sendo publicados em um canal, no YouTube e já foram visualizados 21903 vezes. Deste total, 20455 foram por visitantes não inscritos. Neste período, mais da metade dos internautas que visitaram o canal tem idade entre 35 a 44

anos, o que representa 50,1% em pontos percentuais. Os visitantes com idade entre 25 a 34 anos totalizam 30,2% e entre 45 a 54 anos representam 13,2%, isso conforme os dados estatísticos disponibilizados pelo próprio canal. Deste público, a maioria são do sexo feminino, com 71,3% de representatividade.

Vale ressaltar que em nenhum vídeo pedimos a inscrição no canal ou o compartilharmento das produções, uma vez que nosso único objetivo é de apresentar o recurso, propor atividades e auxiliar o trabalho docente de maneira clara, objetiva e mais sintetizada possível.

Do total de vídeos já produzidos ao longo do projeto, 17% não ultrapassam 3 minutos de duração, 16% possui duração máxima de 5 minutos, 41% não duram mais que 10 minutos e 20% chegam até os 14 minutos. Todos esse pragmatismo se justifica por conhecermos o público que desejamos alcançar, professores que lecionam Matemática em várias escolas, com diversas turmas distintas, com diferentes níveis de ensino em um mesmo ano letivo, com jornada além da sua carga horária para dar conta de produzir material didático com qualidade, ensinar de maneira significativa e avaliar de forma justa. Pensamos que a melhor forma de atender algumas das demandas desses docentes é com a produção de vídeos curtos, porém, objetivos que apresentem o recurso tecnológico, explicando sua finalidade, seu link de acesso e como utilizá-lo. Na descrição de cada vídeo, há um link que direciona o visitante para a página onde o recurso digital pode ser baixado e instalado (quando é um arquivo executável, *software* ou aplicativo) ou acessado para uso imediato (quando é uma plataforma ou site). Em alguns casos, também há links com propostas de atividades prontas para serem aplicadas.

Para facilitar ainda mais o acesso a todo esse material é que pretendemos produzir um e-book ao fim da execução do projeto.

5. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Em face do nosso cenário de rápida evolução tecnológica, da imensa quantidade de informações e das incontáveis ferramentas de apoio ao ensino, se faz necessário que o professor se aproprie desses recursos para aprimorar e agregar novas formas de realizar o seu trabalho docente.

Neste artigo apresentamos uma proposta originada do projeto *GUIA MATEMÁTICO: tecnologias de A à Z para o ensino e aprendizagem da Matemática* que ao final, tornar-se-á uma publicação onde o professor de matemática poderá consultar uma série de recursos digitais, que

poderão ser aplicados com sucesso durante a sua interação com os alunos em sala de aula.

Ainda que o professor tenha bons conhecimentos em informática e escolha uma nova ferramenta tecnológica para facilitar seu trabalh, ele precisa de um tempo para instalar, testar e/ou fazer simulações até se sentir seguro para utilizar a ferramenta escolhida e verificar se ela atende as suas expectativas pedagógicas. A partir daí, será possível elaborar atividades relacionadas adequadas ao referido recurso tecnológico.

Com o guia a ser produzido neste projeto, teremos resumos, sugestões, *links* externos e propostas de atividades em um único documento. Isso minimiza significativamente o tempo de pesquisa e aprendizado a respeito do recurso tecnológico que o professor pretende trabalhar com seu público discente.

Ressaltamos que o projeto está em andamento e que o produto final será uma espécie de catálogo, com uma série de sites, aplicativos e programas examinados pelos autores, classificados por conteúdo, para otimizar o tempo de busca por estes recursos além de minimizar as eventuais dificuldades de manuseio e riscos de implementação destas práticas.

REFERÊNCIAS

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy**. Informática e Educação Matemática.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BORBA, Marcelo de Carvalho; SILVA, Ricardo Scucuglia; GADANIDIS, George. **Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática**: Sala de aula e internet em movimento. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2014.

BRASIL. **PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS**, Matemática, Brasilia: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf> Acesso em: 01 fev. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MENEZES, Jones Baroni Ferreira de. Práticas de avaliação de aprendizagem em tempos de ensino remoto. **Revista IMPA**, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2021.

Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/issue/view/289> Acesso em 22 out. 2021

OLIVEIRA, ELIDA. **Quase 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia; 42% seguem sem treinamento, aponta pesquisa**. G1, 2020. Disponível: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/quase-90percent-dos-professores-nao-tinham-experiencia-com-aulas-remotas-antes-da-pandemia-42percent-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa.ghtml> Acesso em: 01 fev. 2021.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia**: a falácia do "ensino" remoto. Revista Universidade e Sociedade, ANDES-SN, Ano XXXI, n. 68, 2021. Disponível em: < https://www.andes.org.br/img/midias/68769a-d619cbb08061d307c4d9948f50_1625252499.pdf> Acesso em 22 out. 2021.

SILVA, Elen Rosa da Conceição; BAIRRAL, Marcelo. **Ensino de geometria e tecnologias móveis**. In: BAIRRAL, Marcelo; CARVALHO, Mercedes. Dispositivos móveis no ensino de matemática: tablets e smartphones. São Paulo: Livraria da Física, 2019.

TECNOLOGIA.In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: O dicionário da Língua Portuguesa. Curitiba: Positivo, 2010.

GT 10
EDUCAÇÃO E SUAS TECNOLOGIAS

REDES SOCIAIS VIRTUAIS E O USO DO APLICATIVO WHATSAPP NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

DENISE MACHADO CARDOSO

DARLAN GARDUNHO COSTA

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este trabalho tenciona apresentar e discutir as Redes Sociais Virtuais: o uso do aplicativo whatsapp no processo ensino aprendizagem, realizando uma revisão de referências bibliográficas, um estudo em lócus sobre o assunto em questão, e consequentemente algumas conclusões que permeiam a temática discutida. Desta forma, a finalidade deste trabalho é verificar como as redes sociais virtuais, em especial, o uso do aplicativo Whatsapp pode garantir possíveis caminhos de aprendizagem, servindo como um recurso pedagógico no espaço inter e intraescolar. Os resultados obtidos neste trabalho, apontam que o conceito de redes sociais ultrapassam a clássica "definição" do senso comum, e que tratando de temporalidade, é urgente que nossos docentes compreendam que os discentes são heterogêneos, com múltiplas inteligências, e que é possível sim o aplicativo whatsapp garantir conhecimento, quando usado corretamente com um fim pedagógico.

Palavras chaves: Redes sociais virtuais, Whatsapp, Ensino-aprendizagem

INTRODUÇÃO

A educação como tema de estudo é referida, geralmente, a partir do ambiente da escola e das práticas que ocorrem nos seus espaços físicos. Contudo, à medida em que os usos de aplicativos de aparelhos de telefonia celular vêm crescendo, proporcionado pelo acesso à rede mundial de computadores - comumente denominada de internet, os modos de vivência escolar ganharam novas configurações a partir dos usos de ambientes virtuais. Se até recentemente o espaço da educação escolar ocorria nas salas de aulas presenciais, em prédios construídos para este fim, e marcados por práticas disciplinares, tal como analisado por Michel Foucault em várias de suas obras (2000, 2003, 2011), mudanças significativas têm ocorrido nas maneiras de vivenciar a educação formal.

As redes sociais virtuais, em especial o aplicativo WhatsApp, expandem as possibilidades de interações proporcionando um ensino que não se limita às condicionantes de tempo e espaço, garantindo aos docentes atender, de um modo mais rápido e personalizado, algumas das demandas individuais de discentes. Por outro lado, ao utilizar o WhatsApp os/as estudantes saem da condição de mero espectadores e passam à condição de autores e autoras. Consequentemente, o processo de ensino/aprendizagem nestes moldes garante condições favoráveis à construção de conhecimento compartilhado. O processo dialógico assim estabelecido entre professores e professoras com estudantes, ganha nuances que englobam pessoas de outros grupos sociais, sejam elas da escola, de suas classes, de membros familiares, e até mesmo de grupos sociais diversos do próprio município ou de qualquer outro lugar do planeta.

Cabe mencionar que o WhatsApp é um dos aplicativos que está se difundindo cada vez mais no Brasil e em outros países, sendo considerado a segunda rede social virtual com maior número de usuários. Assim, não é mais possível ignorar os seus benefícios e desafios para a educação, seja ela formal, não formal ou informal. Todavia, é inegável a existência de dificuldades enfrentadas em seu uso, tais como: a localização geográfica somada ao precário de sinal de internet, a baixa renda que impõe limitações para aquisição de um aparelho tecnológico que suporte a instalação de aplicativos virtuais ou até mesmo internet privada, dentre outras.

A que pese iniciativas de governos (municipais, estaduais e federal) na oferta de treinamentos para os usos de tecnologias informacionais atreladas ao processo educacional, nota-se que professores e professoras ainda se ressentem com a reduzida preparação específica para

a utilização desses recursos e no aprimoramento do ensino. Por certo, o tema que apontamos neste estudo é instigante na medida em que envolve diferentes aspectos da realidade escolar nestes tempos em que o virtual ganha destaque nas práticas cotidianas.

Neste estudo em particular, intencionamos caracterizar os usos da rede social virtual a partir do aplicativo WhatsApp no contexto da escola pública no município de Salvaterra – arquipélago do Marajó. A escolha por este município como locus de investigação se deve ao fato de desenvolvermos projetos de ensino, extensão e pesquisa neste e em outros municípios do Marajó, o que facilita a inserção e observação das suas realidades sociais.

Buscamos desenvolver como centro do debate os modos como o uso do aplicativo WhatsApp interfere no cotidiano escolar. Para tanto, foram adotados os procedimentos metodológicos das Ciências Sociais. Dessa maneira, vislumbramos as práticas que as redes sociais possibilitam no âmbito da educação escolar, a partir da inserção como docentes e como investigadores desta área de conhecimento.

O artigo está estruturado em três partes: na primeira parte apresentamos uma breve definição de redes sociais virtuais, seguida de uma breve caracterização do aplicativo multiplataforma WhatsApp. Buscamos, ainda, descrever os usos das redes sociais virtuais e sua relação com a aprendizagem durante a pandemia do novo coronavírus. Continuamente apresentamos os usos destas redes sociais no ensino de Sociologia e como essa disciplina se constitui como uma possível resistência ao anti-cientificismo e defesa da liberdade de pensamento. Além disso, destacamos a importância das redes sociais virtuais no uso de múltiplas ciências, destacando a experiência etnográfica numa escola pública municipal localizada na Amazônia brasileira, especificamente, em um município do arquipélago do Marajó. Na terceira parte do artigo apresentamos as experiências observadas na escola onde foi realizada a pesquisa e concluímos com o uso de redes sociais virtuais no processo ensino aprendizagem.

1. REDES SOCIAIS VIRTUAIS

As redes sociais são consideradas estruturas que se formam dentro (ou fora) da internet por pessoas e organizações que têm interesses ou valores em comum. Existe quase sempre uma grande confusão no que se refere às redes sociais e/ou mídias sociais, mas podemos ratificar, todavia,

que as mídias sociais são "apenas" formas de criar as redes sociais na internet.

Para a sociologia, o conceito de redes sociais, representa uma forma de analisar as interações entre os indivíduos, grupos e organizações, e até mesmo sociedades inteiras, desde o final do século XIX. Ou seja, essa ideia de rede social é mais antiga que a internet. De acordo com Marteleto (2001), rede social é definida como ''conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados". Ou seja, um espaço com conjunto de pessoas, estabelecimentos e organizações trabalhando entre si.

Manuel Castells (1999) afirma que somos uma "Sociedade em Rede", que vivemos a Era da Informação e chama nossa atenção para o fato dessa nova morfologia social modificar profundamente os andamentos de informação, as culturas, educação e os modos de produção. Desse modo, a integração/convergência desses meios (as redes) faz com que estejamos vivendo em uma sociedade em rede. O autor esclarece que:

> É claro que a tecnologia não determina a sociedade. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, uma vez que muitos fatores, inclusive criatividade e iniciativa empreendedora, intervêm no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo (Castells, 2006).

É possível falar em novas formas de sociabilidade, que possibilita conexão de variados níveis: global, nacional, regional e local. Percebe-se que as redes ganharam proporções maiores, incluindo uns, excluindo outros, formando aldeias globais de comunicação. Para Castells (2006), o alfabeto é um elemento que proporcionou a infraestrutura mental para comunicação cumulativa, baseada em conhecimentos. No entanto, é perceptível que outros sistemas de comunicação ficaram de fora, tais como os audiovisuais e percepções.

Ainda no entendimento desse autor, uma transformação tecnológica de dimensões históricas similares está ocorrendo 2.700 anos após o advento do alfabeto. Trata-se da integração de vários modos de comunicação em uma rede interativa pela qual integram-se, através do hipertexto, as modalidades escritas, orais e audiovisuais da comunicação humana.

Sobre as formas de sociabilidades nas redes sociais, um dos autores clássicos de Ciências Sociais, que aborda a temática, Barnes, na década

de 60, em seus estudos sobre redes sociais e processo político, ratifica que a ideia de rede, antes de tudo, pensada como socialmente composta por indivíduos que irão se articular a partir de interações, e não por composições egocêntricas, como irão propor outros. Nesta perspectiva, desenvolve a ideia de "rede social total" e "rede social parcial".

Castells (2002) acrescenta que essa sociabilidade nas redes sociais se caracteriza como laços "fracos" e "fortes", tornando essas ligações abrangentes além da distância, proporcionado um baixo custo. Em sua visão, estas ligações demonstram, de modo geral, uma característica típica das transmissões de dados, com uma rápida propagação da informação e favorecem afiliações múltiplas.

Embora não se restrinja a um determinado grupo, as redes sociais são um assunto comum entre os jovens/adolescentes. Ao falar das mesmas, sempre se referem à ***sites*** e aplicativos que podem ter diversos objetivos, como profissionais, de relacionamento, entre outros, sempre permitindo o compartilhamento de informações entre pessoas e empresas. Aplicativos e as chamadas mídias sociais como: Facebook, LinkedIn, Menseger, Telegran, Instagram, Twitter e WhatsApp, sempre vêm de imediato como elementos que definem o conceito de redes sociais.

Apresentamos, a seguir, uma breve caracterização da mídia social WhatsApp (tomadas aqui como sinônimo de redes sociais devido ao modo como usualmente são denominadas) e por ser considerado um dos aplicativos mais utilizados no Brasil.

1.1 WHATSAPP: DISPONIBILIDADE, FUNÇÃO STORIE E OUTROS.

O aplicativo WhatsApp é muito utilizado pelos brasileiros, considerado um instrumento de comunicação acessível aos seus usuários, e quando não utilizado temos a impressão de que a informação e comunicação foram interceptadas, repercutindo em notícias com tons apocalípticos de que a troca de mensagens entre as pessoas tivesse sido bloqueada. Por exemplo, no Brasil, por duas vezes, o aplicativo WhatsApp foi bloqueado pela justiça (WHATSAPP..., 2016). Situações iguais a esta, mostram como essa mídia digital é importante no cotidiano das pessoas, sua não utilização cria um sentimento coletivo de que a comunicação foi extinta.

O WhatsApp é um aplicativo multiplataforma, baixado gratuitamente, com função para troca de mensagens instantâneas, multimídias,

criação de grupos para comunicação coletiva via textos, áudios, vídeos, emojis, documentos digitais, além da possibilidade de realizar chamadas de voz, semelhante a ligações telefônicas. Quem usa esse aplicativo tem seu contato de celular registrado e através dos números contidos em sua agenda telefônica cria-se uma lista de contatos via WhatsAPP.

Criado em 2009, o WhatsApp, em quatro anos, alcançou a marca de 450 milhões (GOMES, 2014) de usuários, número que corresponde a um rápido crescimento quando comparado ao da principal rede social digital, Facebook, que cresceu um terço deste valor em um mesmo período de tempo. Este crescimento exponencial do aplicativo chamou a atenção de Mark Zuckerberg, dono do Facebook, que, em fevereiro 2014, comprou o WhatsApp por 16 bilhões de dólares. Atualmente, com 1 bilhão de usuários que trocam 42 bilhões de mensagens por dia, ele é o aplicativo responsável por significativa parte das interações das pessoas e, por isso, as tornam permanentemente conectadas e disponíveis nele.

Devido as múltiplas funções deste aplicativo, citado anteriormente, notamos que muitas empresas, instituições, escolas, criam grupos no WhatsApp para trocas de informações afins. É comum encontrar grupos de turmas escolares que utilizam o WhatsApp como ambiente de suporte para práticas pedagógicas ou até como ambiente virtual para processos de ensino-aprendizagem. Como, por exemplo, a promoção de diálogos filosóficos entre professores e alunos, de acordo com a experiência de utilização do WhatsApp como estratégia metodológica para o ensino de Filosofia no ensino médio, no Instituto Federal do Maranhão (ARAÚJO; JÚNIOR, 2015).

Novos nomes aparecem nas redes sociais virtuais, por exemplo, função Stories, um recurso utilizado por muitos usuários, que mostra a efemeridade da duração das trocas de informações, o fluxo no acontecimento do cotidiano. Usando a função storie, adolescentes, jovens, estudantes publicam e interagem ininterruptamente e de forma veloz. Mas não só eles, muitos professores, além de usuários assíduos, tanto o usam como possibilidade pedagógica.

Ter e administrar perfis em redes e mídias sociais digitais (RIBEIRO; FALCÃO; SILVA, 2012) é condição praticamente indispensável para viver a cibercultura. E o que, inicialmente, servia apenas para manter contatos, conversar com amigos, compartilhar significativos acontecimentos da vida, atualmente, possui diferentes características e funções, como exteriorizar a vida privada para uma audiência, de pessoas conhecidas ou

não, fazer contatos de trabalho, promover e vender inúmeros produtos, dentre outras possibilidades.

Muitos professores optaram em usar a efemeridade do recurso storie para promover práticas mais condizentes com a educação na cibercultura, usando linguagens do ciberespaço, hipermidiáticas, da memória de duração de 24 horas, da velocidade dos fluxos de informações para produzir conhecimentos. De acordo Souza e Couto (2016, p. 34):

> Essa circulação sideral das mensagens e dos saberes pode, em algumas situações específicas, abrir mão dos registros tradicionais, afinal apagar, desaparecer e esquecer também são dimensões importantes do ensinar e aprender, são dimensões importantes das relações humanas, do viver em fluxo.

Professores que utilizam este recurso, acreditam que as memórias efêmeras que pautam o storie promovem processos de ensino-aprendizagem mais espontâneos, participativos e criativos, sobretudo, fluir tranquilamente na correnteza das transformações atuais.

1.2 O USO DO WHATSAPP DURANTE A PANDEMIA DO NOVO CORONA VÍRUS.

O momento pandêmico exigiu várias estratégias de professores para o cumprimento das aulas remotas. Muitos necessitaram buscar formação continuada para usar ferramentas digitais, plataformas virtuais, intensificando o uso das tecnologias de informação e comunicação. Essa realidade foi vivenciada em muitas escolas públicas e privadas do país, que para reduzir os prejuízos do ano letivo, passaram a se conectar via internet, com o uso de celulares, tablets e computadores.

Em menos de dois anos, as metodologias ativas, falo aqui da sala de aula invertida, tornou-se necessária na composição das aulas remotas, com a incorporação de aplicativos que ajudariam alcançar o maior número de estudantes. O uso do WhatsApp foi um dos aplicativos mais utilizados depois da suspensão das aulas, tornando a "convivência" mais próxima, engajando professores e estudantes em nutrir parte dos conteúdos escolares.

As aulas remotas estão sendo um desafio, muitas dificuldades de cunho econômico, tecnológico, social tem se apresentando. A "pandemia não dificulta o ensino apenas pelos problemas de acesso à

tecnologia digital por uma parcela dos estudantes, também o papel da escola como espaço de interação e desenvolvimento é afetado" (STEVANIM, 2020, p. 10). Assim, além do grande desafio de possibilitar a todos os alunos o acesso às aulas remotas, nos deparamos com outras apreensões, desde a discussão do papel da escola, questões de desigualdade e outras necessidades que de alguma forma eram abordadas dentro do contexto escolar.

Ao refletirmos sobre as problemáticas citadas no parágrafo anterior, notamos um número elevado de estudantes que não possuem ao menos um aparelho celular, ou que tem apenas um aparelho para o uso de toda a família, implicando também que nem todos os estudantes tivessem acesso às aulas remotas, estabelecendo de alguma forma defasagem escolar.

O Brasil, por apresentar dimensões continentais e historicamente por não realizar políticas públicas educacionais mais igualitárias, continua se deparando com as mais profundas desigualdades econômicas e culturais dentro do sistema de educação. E como antídoto a essas mazelas que se escancararam com a pandemia, o uso pedagógico do WhatsApp, seja uma ferramenta mais acessível encontrada para a efetivação do elo entre professores, estudantes e pais.

2. OS USOS DAS REDES SOCIAIS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

O ensino da sociologia na educação básica é marcado pela intermitência. Embora temos poucos anos, desde a reinserção e universalização da disciplina na matriz curricular do ensino médio e em alguns casos fundamental. Porém, a sua reintegração à cultura escolar ocorre de modo paulatino. Trata-se de um contexto caracterizado pela tensão, instabilidade e disputa por legitimidade. E no Brasil, infelizmente a disciplina é vista como ameaça, por conta da capacidade crítica, progressista que desenvolve nos educandos. Este é o momento propício para a construção da identidade da disciplina e de seus agentes.

A partir da década de 1980 ocorre a reinserção da sociologia na matriz curricular do ensino médio em vários estados brasileiros. Desta forma, com a mobilização de vários segmentos da educação básica os intelectuais, a academia, os movimentos sociais e sindicatos, foi promulgada a Lei Federal n° 11.684, de 02 de junho de 2008. O dispositivo legal instituiu o ensino da Sociologia – bem como a Filosofia – como disciplina

obrigatória no currículo escolar do ensino médio. Este período histórico demonstra um aspecto temporal atual da disciplina e, por conseguinte, de afirmação de sua importância na formação dos estudantes.

É nesse contexto que a disciplina se insere simbolicamente em um cenário periférico da hierarquia dos saberes escolares, sendo inicialmente colocada como menos importante, demonstrado pela carga horária mínima de uma aula semanal de 50 minutos. Então nos perguntamos, como ensinar sociologia em um curto tempo?

Diante dessas limitações – espaciais e temporais – que envolvem o ensino de sociologia na educação básica, é necessário a criação, reelaboração das estratégias pedagógicas da disciplina para amplificar e potencializar os conhecimentos das Ciências Sociais e os saberes docentes e discentes para dentro e fora da sala de aula.

Dessa maneira, apresentamos experiências didáticas com o uso da tecnologia – em especial, das redes virtuais para além do espaço escolar institucionalizado – como elemento que amplifica a relação entre estudante e docentes.

O uso do tempo não é um problema apenas para o sistema educacional brasileiro. O sociólogo francês François Dubet (1997) destaca o tempo perdido em sala de aula por conta da resistência dos alunos em relação ao professor. Dubet cita que muitos estudantes não estão dispostos a executar o papel que lhe cabe, de aluno.

> É extremamente cansativo dar a aula já que é necessário a toda hora dar tarefas, seduzir, ameaçar, falar (...) Por exemplo, quando a gente fala "peguem os seus cadernos", são cinco minutos de bagunça porque eles vão deixar cair suas pastas, alguns terão esquecidos seus cadernos, outros não terão lápis. Aprendi que para uma aula que dura uma hora, só se aproveitam uns vinte minutos, o resto do tempo serve para "botar ordem", para dar orientações". (DUBET, 1997, p. 223).

A superação desse limite temporal imposto pela matriz curricular é perceptível com a utilização de meios que ultrapassam o espaço físico da escola. As ferramentas online, ajudam e ampliam o tempo de contato entre alunos e professores, estendendo essa relação para além da sala de aula e dos muros escolares. E sendo corretamente utilizada promove aprendizagem.

E como ferramenta amplificadora das ações em sala e porque não dizer, extra sala de aula, buscamos evidenciar como a mídia social

WhatsApp é utilizada para a ampliação das atividades escolares tanto na disciplina Sociologia, como em outras a exemplo do que ocorre com a Geografia e com outras disciplinas na escola municipal, localizada em Salvaterra – arquipélago do Marajó, cuja pesquisa foi realizada.

No ambiente virtual WhatsApp, assuntos das aulas são disponibilizados em vídeos, links, com semanas de antecedência, para que o aluno tenha tempo para baixá-las (em alguns casos, copiar e socializar com os colegas de turma) e por fim, tenham uma disponibilidade maior para estudar o conteúdo proposto. Para as raras exceções, não podemos esquecer que o fator econômico interfere, pois onde o aluno não tem acesso a celular ou à internet, o mesmo material é disponibilizado para impressão em copiadoras que ficam próximas à escola.

Desta forma, o tempo de duas aulas seria mais aproveitado, em virtude dos alunos e alunas já terem contato com o assunto anteriormente, facilitando a didática, a aprendizagem e as trocas interpessoais em sala de aula.

Alguns materiais são disponibilizados para que possam ampliar os conhecimentos dos alunos, tanto em escala local como global. No caso, uma matéria de um ***site*** jornalístico tratando de acontecimentos atuais que estão diretamente ligados aos assuntos do currículo escolar.

O WhatsApp tem sido usado como ferramenta pedagógica por vários professores e professoras, nas diversas disciplinas. Através do aplicativo, mantem-se uma "central-tira-dúvidas 24h", pois sabem que uma geração que visa intensificar suas relações interpessoais, ter acesso ao professor e professora em outros momentos e espaços que não restrito à escola, inclusive quando estão fazendo seus exercícios, atividades em casa, tem contribuído para consolidar vínculos e fortalecer aprendizagens. Por exemplo, a professora de língua portuguesa trabalhava um vídeo e um artigo em PDF sobre o assunto democracia e participação na escola pública, e percebi que também poderia aproveitar o material em minhas aulas e disciplina, sendo diretamente ou indiretamente criado uma rede de aprendizagem, interdisciplinaridade e solidariedade entre docentes e discentes.

Evidentemente, que alguns professores fazem a opção de não participar de grupos de WhatsApp, criam barreiras, evitam "laços fortes" (aqueles nos quais há maior intimidade e proximidade entre pessoas, conceito desenvolvido por Mark Granovetter e Castell), ou em muitos casos não tem habilidades para uso de tecnologias. Porém, avalia-se que essa experiência tem sido positiva, pois possibilita o fortalecimento de

uma proposta de professor em tempo integral, dedicado ao estabelecimento de ensino e aos alunos, e mais, a quebra de um ensino tradicional, fechado e repetitivo.

Percebemos, ainda, o desdobrar do professor de geografia em levantar questões cruciais, que permeiam nosso cotidiano. Por exemplo, seria quase impossível conseguir trabalhar em sala de aula, um vídeo da filósofa, Djamila Ribeiro, discutindo inclusão, justiça e desigualdade, por conta do curto espaço de tempo, das intemperes que a escola pública enfrenta, como falta de docentes, lanche, sala de vídeo, equipamentos e outros. Mas, o aluno e alunas tendo contato independentemente do espaço com o assunto a ser trabalhado pelo professor e professoras, já adianta o processo da aprendizagem, criando múltiplas condições da mesma ocorrer.

É nessa perspectiva, que percebemos como os mecanismos virtuais, com destaque para o aplicativo WhatsApp, criam condições para a melhoria do ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o sujeito deixa sua condição passiva de receptor do conhecimento para, também, ser um construtor num processo de um ensino e de uma aprendizagem colaborativas do conhecimento

No grupo do WhatsApp de docentes ocorrem trocas de informações pertinentes à escola, além de interagirem a partir dos mais variados temas, aproximam "laços", constroem redes de conhecimentos para além das salas dos professores, pois os curtos 15 minutos de intervalo são insuficientes para criar estratégias de ensino. É neste momento, que as ferramentas online, redes virtuais, propiciam uma proximidade dos atores sociais envolvidos no processo educacional, promovendo o compartilhamento de informações. Assim, os mecanismos virtuais, contribuem em uma "inclusão" na/da aprendizagem edificando certa inteligência coletiva.

> A inteligência coletiva que favorece a cibercultura é ao mesmo tempo um veneno para aqueles que dela não participam (e ninguém pode participar completamente dela, de tão vasta e multiforme que é) e um remédio para aqueles que mergulham em seus turbilhões e conseguem controlar a própria deriva no meio de suas correntes (LÉVY, 2010, p. 30).

Ressaltamos que a construção colaborativa do conhecimento permite a superação de possíveis resquícios do autoritarismo e a consolidação do regime democrático, onde por um viés de uma pedagogia

progressista, com uso da pedagogia da alternância garante o lugar de fala a todos, sem exclusão dos agentes que formam a escola.

Nesta perspectiva, Octávio Ianni (1985) colabora para que possamos entender o contexto histórico-social no qual as instituições escolares estão inseridas, apontando caminhos para o desenvolvimento de um ensino democrático, plural e incluso. Aqui voltamos a um problema inicial da nossa discussão: o problema da democratização da escola. A participação de pais, alunos/as, professores/as e funcionários/as faz parte do processo de democratização da escola. Mas há um elemento fundamental para esse processo de democratização da escola. Trata-se do desempenho do professor. Se colocar os meios do saber e o próprio saber à disposição de todos, para que todos possam participar desta realização, estará superando resquícios autoritários de uma determinada situação de ensino e estará desenvolvendo valores, atitudes e sentimentos democráticos, evitando que as pessoas se inibam, que os estudantes tenham constrangimentos ao falar. Isso não é só um problema pedagógico, é um problema político, de democracia. (IANNI, 1985, p. 338).

3. EXPERÊNCIAS VIVENCIADAS NA ESCOLA

A escola municipal onde foi realizada a pesquisa está localizada no bairro centro, município de Salvaterra e oferece como níveis de ensino: a educação infantil e ensino fundamental (6º ao 9º ano), ambos com funcionamento nos turnos manhã e noite. Os recursos humanos da escola estão completos: quadro administrativo, gestão, professores, apoio de limpeza e outros, que colaboram de maneira organizada para atender os dois turnos de funcionamento da escola.

A escola tem 13 salas de aulas, oferecendo 13 turmas no turno manhã e 13 turmas no turno da tarde. Como apoio pedagógico, a escola conta com sala de direção, secretaria, sala de coordenação pedagógica, sala de professores, cozinha e área livre. E conta com os recursos financeiros do Fundo nacional de desenvolvimento da educação básica (FNDE), programa dinheiro direto na escola (PDDE), programa mais alfabetização. Além dos recursos citados anteriormente, os recursos adquiridos pela escola vêm de promoções, eventos e outros.

O estudo foi realizado por meio de uma análise descritiva, a partir de uma pesquisa bibliográfica e de campo, dentro de abordagens qualitativas e quantitativas. Segundo Lakatos e Marconi :

> A pesquisa bibliográfica, ou fontes secundárias, abrange toda a bibliografia, já tornada pública em relação ao tema de estudo desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico. (Lakatos e Marconi, 1991, p. 183).

Os interlocutores e interlocutoras da pesquisa foram estudantes do 7º, 8º e 9º anos dos turnos da manhã, totalizando 90 alunos. Além de estudantes docentes foram incluídos na pesquisa, perfazendo um total de 17 professores de múltiplas disciplinas, onde para a operacionalização da pesquisa de campo, foram aplicados questionários com todas as pessoas envolvidas nesta investigação.

Neste sentido, Lakatos e Marconi (2205, p.203) consideram que: "Questionário é um instrumento de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador".

Os dados foram tabulados por categorias em banco de dados tipo arquivo Excel, e serviram de base para a apresentação em forma de gráficos, enquanto, que as questões abertas, se fará uma análise a partir de cada resposta dos sujeitos, de modo que se pontuarão n trabalho, os depoimentos que se aproxima e se distanciam do problema estudado.

3.1. PERFIL DOS PROFESSORES E PROFESSORAS.

Na busca por elaborar o perfil dos professores e professoras como usuários/as de redes sociais virtuais obtivemos a seguinte caracterização. Do total de 17 docentes 70% não usam a rede social WhatsApp (antes, durante ou depois de suas aulas), enquanto que apenas 30% utilizam como recurso em suas atividades docentes.

Com esses resultados comprovamos que de fato os docentes pouco utilizam recurso digitais virtuais, em especial, o WhatsApp, como ferramenta pedagógica para ministrarem suas aulas, deixando a mesma com poucos atrativos de visualização, informação, tecnologias e novidades em tempo real. Segundo Ribas e Ziviani:

> "É o constante fluir de imagens, informações e mensagens que a rede possibilita, além de ser um espaço de transição, que permite a comunicação permanente, precisa e rápida entre os atores da cena mundial, ou seja, uma maneira de constituir-se socialmente com grande potencial interativo". (Ribas e Ziviani, 2008, p. 05).

Afirmam Ribas e Ziviani que as redes socias virtuais ajudam no desenvolvimento de um conhecimento estratégico, o qual permitem aos envolvidos, uma interação, trocas, mediação, circulação e uso da informação no contexto das redes sociais.

Outro dado elaborado nesta pesquisa é que 98% destes e destas discentes possuem celular e usam variados aplicativos, entre eles WhatsApp, mas para outros fins que não dizem respeito diretamente às atividades escolares.

Em relação aos estudantes, verificamos que a maioria possui aparelho de telefone celular. Do total, 98% afirmam ter celular, enquanto que apenas 2% dos discentes disseram não possuir telefonia móvel. O motivo apontado por este grupo está relacionado às condições financeiras que limitam a aquisição deste suporte ou por proibições dos pais.

Na escola pesquisada percebe-se que os/as docentes usam o aplicativo WhatsApp, porém de maneira reduzida, se comparada aos/as discentes. Constatamos, que a maioria dos alunos e alunas estão "antenados" às novidades tecnológicas, rompendo o tradicional método de ensino, pois ultrapassam a barreira física sala de aula, quase sempre interligando as dimensões globais, nacionais, regionais e locais.

Desta forma, as redes sociais virtuais despontam mais como uma ferramenta que favorece ao processo educacional do que um problema para ela. Assim como o jovem/ adolescentes também demandam por não ser vistos como um problema decorrente de uso de redes sociais virtuais. Principalmente se for levada em conta que jovens devem ser vistos como sujeitos de direitos, e porque cabe pensar a escola como promotora do direito humano à educação.

Vários são os/as discentes que levam o aparelho celular para escola e, raramente, o utilizam de maneira espontânea como ferramenta pedagógica. Por exemplo usam para jogos, como ***free fire***, escutar músicas, acessar Facebook, Instagram e outros. E porque não aproveitar o uso do aparelho para pesquisas e outras atividades pedagógicas? É possível ensiná-los a usar aplicativos, a descobrir maneiras de compreender variados assuntos usando as redes sociais virtuais? Nestes aspecto, é possível constatar que a escola estudada está agregando lentamente as chamadas novas tecnologias de informação e comunicação, quando comparadas aos outros setores sociais.

Quanto ao uso das redes sociais virtuais para fins educacionais, evidencia-se que mesmo sendo considerada a necessidade de educar os/as discentes a usarem essas ferramentas com critérios e responsabilidade

estudantil, há lacunas entre o que é realizado e o que é preconizado no planejamento docente. Por outro lado, as ferramentas que o mundo virtual dispõe estão sendo paulatinamente incorporadas ao cotidiano escolar. Estas ferramentas ainda não são utilizadas a contento, e mesmo que se considerando que estas redes não tenham sido criadas para fins educacionais, os professores já reconhecem o potencial delas para o ensino-aprendizagem.

Os suportes tecnológicos que a escola pesquisada dispõe são reduzidos. Observou-se que há poucos e desatualizados recursos tecnológicos, não há disponibilidade de internet gratuita aos alunos, nem rede wi-fi. Além disso, poucas atividades de pesquisas extraescolar e práticas são oferecidas pelos docentes aos alunos e alunas. Notou-se que raramente os/as alunos/as são estimulados a expressar ideias, conhecimentos, sendo considerados "depósitos de acúmulos de informações", pois não são incentivados a buscar reflexões profundas sobre tais assuntos discutidos em sala, com ou sem usos de celulares.

Observamos, ainda, que a escola possui uma sala com computadores e tvs, integrada à sala de professores, mas durante a investigação deste trabalho não presenciamos em nenhum momento os alunos e alunas desenvolvendo atividades neste espaço, apenas o rotineiro uso do quadro branco, pincel e livro. Os recursos tecnológicos informacionais pedagógicos ficam em desuso, sendo subutilizados, e ao longo do tempo tornam-se obsoletos, conforme pode ser observado nas imagens a seguir.

Figura 01 e 02: Recursos pedagógicos não utilizados na escola



Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

Figura 03: Aparelhos de Tecnologia de Informação e Comunicação não utilizados na escola



Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

Embora não restrita às questões tecnológicas, pode-se afirmar que os problemas e dificuldades apresentados em relação à aprendizagem tem uma relação com a reduzida incorporação de ferramentas comunicacionais como as redes sociais virtuais e outros suportes de comunicação mediados pela rede de computadores. Cabe destacar que neste contexto, o êxito ou não do processo ensino-aprendizagem necessita ser analisado a partir de outras variáveis como, por exemplo, as precárias condições de trabalho, os ambientes escolares inadequados, pouco estímulo à atualização, estudantes com problemas de diversas naturezas e desvalorização da profissão de docente.

Uma das sugestões para amenizar as dificuldades na escola é envolver a família, alunos e comunidade escolar em ações educacionais para melhorar a prática pedagógica. Integrando todos os sujeitos do processo ensino-aprendizagem é possível alcançar significativamente uma educação de qualidade e propositiva.

Como citado anteriormente, a escola lócus desta pesquisa é localizada na ilha do Marajó, Salvaterra-PA (Amazônia), pertencente a micro-região Arari, com exuberantes paisagens naturais, espaços híbridos entre rural e urbano, estando a 78km de distância da capital Belém.

No que tange a recursos/ espaços educativos que podem servir de meios a aprendizagem, a cidade apresenta uma biblioteca municipal pouco frequentada, museus deteriorados, poucas han houses, não há cinemas, teatros, conservatórios e outros. Grande parte dos alunos entrevistados não frequentam nenhum dos espaços citados ainda pouco,

sendo em alguns casos, a praça da cidade, conhecida como PRAÇA DAS COMUNICAÇÕES, o local de encontro com amigos, de conversas, até mesmo de pesquisas de alguns trabalhos, pois é o único local da cidade que tem internet gratuita, graças ao Programa de Inclusão Digital NAVEGA PARÁ, coordenado pela Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Profissional e Tecnológica (SECTET) e pela Empresa de Tecnologia da Informação e Comunicação do Pará (Prodepa). Com números expressivos e perspectivas de crescimento em todo o estado, oferece à população acesso gratuito a internet de banda larga, consolidando-se, hoje, como uma das maiores iniciativas públicas voltadas à democratização dos recursos da informática e da internet no Brasil.

Figuras 19 e 20: Antena do NAVEGA PARÁ e praça das comunicações.



Figura 19



Figura 20

Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

A educação precisa acompanhar as mudanças em um ritmo mais acelerado, a sociedade transformou-se, evoluiu e educar tornou-se mais complexo, dinâmico, pois as tecnologias exigem formas diligentes de ensinar e aprender, onde o grande desafio dos professores é fazer com que o aprendizado se torne significativo e para que isso aconteça é preciso ousar, criar e refletir sobre sua prática de ensino diante das tecnologias. A visão de Lévy (1999), a função do professor não deve estar

focada na mera transmissão dos conhecimentos, o aprendizado precisa ser construído através de incentivo, o professor precisa ser um incentivador da construção do conhecimento de seus alunos.

Faz-se necessário o professor construir cidadão ativos, mas para isso é necessário haver cidadania ativa, sociedade democrática, igualdade de oportunidades e igualdade nas distribuições de renda. Essa é uma tarefa para todos, não apenas para o professor, e é uma tarefa que não se "ensina", mas se aprende conjunturalmente, se aplica nas relações inter-humanas, inclusive no ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada, percebe-se que o uso das redes sociais virtuais é um fenômeno presente na escola pública onde atuo. Ressalto aqui, que esse uso é mais realizado pelos discentes ao invés dos docentes. E que não tratamos as tecnologias da informação e comunicação como salvadoras da educação brasileira, mas como parte de certos fenômenos sociais nos quais a escola, os estudantes e os docentes estão implicados e são (ou podem ser) protagonistas.

É necessário compreendermos que a utilização das tecnologias da informação e comunicação, das redes sociais virtuais e de outras mídias em educação carece ser acompanhada de uma problematização sobre as práticas e os saberes escolares, levando em consideração os fatores que permeiam nossas relações socias, tais como: certos padrões de consumo, da latente desigualdade produzida pelo capitalismo e das tensões sociais.

As vivências na sala de aula e as relações sociais entre estudantes e professores/as ganharam novos contornos, pois as hierarquias sustentadas no controle de informações quase exclusivo de docentes foram alteradas, devido ao acesso relações de poder baseadas instituição. em quase sempre nos remetemos a um espaço bastante típico denominado escola e, assim, relacionamos a um espaço que tem às aulas, repetitivamente expositivas, provas, testes e lições de casa. Essa educação escolar pode ser denominada de pedagogia tradicional, porém sabemos que não é só na escola (espaço fechado e limitado) que aprendemos. Outros ambientes também nos ensinam, e alguns desses, nos dias atuais, são as redes sociais virtuais, acessados principalmente por celulares, computadores, *tablets*.

A investigação deste trabalho comprovou que existem poucos trabalhos realizados, fora da sala de aula, que instrumentos pedagógicos são

subutilizados, e que ainda muitos docentes resistem ao uso de novas ferramentas de aprendizagem. Este cenário não pode persistir como está. Não se pode furtar dos discentes, a curiosidade, as novas descobertas a potencialização de suas inteligências múltiplas. É necessário apostar que a aprendizagem ocorre de múltiplas formas. Quem sabe é a escola que precisa repensar como podemos aprender a partir de novas práticas de sociabilidades, de novas REDES, de novas culturas juvenis?

Por fim, corroboro que as redes sociais virtuais, em destaque neste trabalho, o aplicativo WhatsApp, pode e deve ser utilizado no contexto escolar, pois cria condições de novos ambientes de aprendizagem criativa, colaborativa, investigativa, consultiva, e digo mais, de respeito as divergências de opiniões, construindo assim, autonomia aos discentes e estreitamento de relações com laços fortes entre os sujeitos do processo ensino aprendizagem, proporcionando uma educação de qualidade, fluida e dinâmica.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. C.; BOTTENTUIT JÚNIOR, J. B. O aplicativo de comunicação Whatsapp como estratégia no ensino de filosofia. Revista Temática, Salvador, Ano XI, n. 2. Fev. 2015. Disponível em: . Acesso em: 12 jun. 2017.

CASTELLS, M. A Cultura da virtualidade real: a integração da comunicação eletrônica, o fim da audiência de massa e o surgimento de redes interativas. In: A Sociedade em Rede - a era da informação: economia, sociedade e cultura. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo, Paz e Terra, 2006, V-I, pp 413-462.

CASTELLS, M. A Era da Informação: o Poder da Identidade. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTELLS, M. A era da intercomunicação. Le Monde Diplomatique, agosto de 2006.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Revista Brasileira de Educação. n. 6. Set/Out/Nov/Dez de 1997. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/16648/mod_resource/

content/1/Dubet_Entrevista_Qdo_o_sociologo_quer_saber_o_que_e_o_professor.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. Diálogo sobre o poder. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). Ditos e escritos: ética, estratégia, poder-saber. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. v. 4.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOMES, Helton Simões. Criado em 2009, WhatsApp cresceu mais rápido que Facebook em 4 anos: 450 milhões usam o app; aos 4 anos, site era usado por só 145 milhões. Facebook anunciou compra do aplicativo WhatsApp por US$ 16 bilhões. G1 São Paulo. 20/02/2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/ noticia/2014/02/criado-em-2009-whatsapp-cresceu-mais-rapido-quefacebook-em-4-anos.html>. Acesso em: 11 jun. 2017.

IANNI, Octávio. O Ensino das Ciências Sociais no 1˚ e 2˚ graus. Palestra proferida na Coordenação de Ensino e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo (CENP/SP), em 1985.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, Pierre. O que é Virtual. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

MARTELETO. R. M. Analise de Redes Sociais: Aplicação nos estudos de transferência de informação. Ciência da informação, Brasília, v. 30, n.1, p.71-82, 2001.

RIBAS, Cláudia S. da Cunha; ZIVIANI, Paula. Redes de Informação: novas relações sociais. Revista de Economia Política de lãs Tecnologias de la Información y Comunicación. Disponível em: <http://www.epitec.com.br>, vol. X, n.1, enero - abr. /2008. Acesso em: 26 mar. 2011.

RIBEIRO, José Carlos; FALCÃO, Thiago; SILVA, Tarcízio. Mídias sociais: saberes e representações. Salvador: EDUFBA, 2012.

SOUZA, Joana; COUTO, Edvaldo. Snapchat: viver e aprender em meio a mensagens autodestrutivas. In: COUTO, E.; PORTO, C; SANTOS, E. App-learning: experiências de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2016.

STEVANIM, Luiz Felipe. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. Radis, Rio de Janeiro, FIOCRUZ, n. 215, p. 10-15, ago. 2020.

WHATSAPP BLOQUEADO: Relembre todos os casos de suspensão do app. Determinação da Justiça do Rio é a quarta tentativa de bloquear WhatsApp. Operadoras de telefonia já foram notificadas para suspender acesso ao app. G1 São Paulo. 19/07/2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2016/07/whatsapp-bloqueado-relembre-todos-os-casosde-suspensao-do-app.html>. Acesso em: 11 jun. 2017.

A AÇÃO DOCENTE E A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II*

JOSÉ EMAILSON SALES DA SILVA[1]
Formado em Pedagogia e Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). E-mail: emailson.sales@gmail.com.

* Artigo apresentado ao curso de Pós-Graduação à distância em Tecnologias da Aprendizagem – SENAC como requisito para obtenção do grau de especialista.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise sobre a ação docente e sobre o uso de tecnologias digitais em sala de aula por meio de metodologias ativas no Ensino Fundamental II em uma escola da rede privada. Para tanto, lançou-se mão de observações e de questionários com os objetivos de identificar e caracterizar os fatores e as práticas pedagógicas mediadas por docentes que utilizam as tecnologias para o ensino. Os resultados obtidos apontam a persistência de práticas de ensino expositivas e centradas na figura do docente e apresenta práticas pedagógicas voltadas para implementação do Ensino Híbrido como proposta metodológica de apropriação das tecnologias nos espaços educacionais. Salienta-se também que, existem pontos que necessitam de reflexão crítica, pois a utilização em massa de tecnologias não é a solução para os problemas educacionais enfrentados em nosso país.

Palavras-chave: Ação docente; Tecnologias da informação e Comunicação; Ensino Fundamental II; Ensino Híbrido.

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a ação docente e sobre o papel dos alunos é um passo muito importante para implantação ou promoção de mudanças nos espaços educacionais, pois são estes sujeitos, os verdadeiros agentes de transformação. Dessa forma, a reflexão das práticas apresentadas e observadas ao longo desta pesquisa é uma etapa fundamental que busca apresentar uma experiência singular no caminho pela busca de metodologias ativas atreladas ao uso de tecnologias digitais em sala de aula para inovação em educação. Em outras palavras, a reflexão sobre a apropriação de tecnologias digitais nos espaços escolares tornou-se um dos pontos altos das discussões sobre a formação humana em um âmbito geral. Discutir como incorporar as tecnologias e como utilizá-las de forma adequada é um grande desafio. Neste cenário, a ação docente nas discussões e nas práticas pedagógicas, é fundamental. Muitas das reflexões e o interesse pelo tema pesquisado surgiram das leituras e atividades de pesquisa realizadas no curso de Pós-Graduação lato sensu à distância em Tecnologias na Aprendizagem do SENAC.

Nesta pesquisa, buscamos refletir sobre as práticas docentes e sobre a utilização de tecnologias digitais para o ensino. Nossos questionamentos e observações tiveram como objetivos centrais: identificar os fatores positivos e negativos apontados pelos docentes quanto ao uso de tecnologias digitais em sala de aula e caracterizar e/ou descrever práticas pedagógicas de sucesso que incluíam as tecnologias como parte de suas práticas em pelo menos um momento de ensino. Por meio destes questionamentos e observações, buscou-se apresentar os resultados de nossa pesquisa e refletir de forma crítica sobre as metodologias e modelos didáticos, em especial, sobre o Ensino Híbrido em uma escola da rede privada da Região Metropolitana do Recife.

Para melhor organização das ideias e discussões apresentadas, o artigo está organizado da seguinte forma: Em primeiro lugar, traçamos uma discussão sobre a ação docente e o uso de tecnologias, refletindo sobre a necessária inserção e sobre os papeis a serem cumpridos para práticas pedagógicas de sucesso. Em um segundo momento, apresentamos a metodologia com os instrumentos, os resultados das observações e dos questionários. Por último, traçamos as considerações finais da pesquisa e apresentamos novas possibilidades de estudos futuros sobre um tema tão novo e tão urgente nos mais diversos contextos sociais, em especial, nos espaços escolares.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É preciso investir no conhecimento e socialização de práticas e seus saberes. A construção de redes de troca de experiências, memórias afetivas de ensino são um grande passo para superação do hiato entre conhecimentos acadêmicos e práticas educacionais. De acordo com o pensamento de Anne-Marie Chartier, percebe-se que a ação docente se encontra circunscrita no meio-termo (entre o saber prático e o saber teórico). Temos dois modelos antagônicos. O primeiro postula que uma boa difusão de todos os saberes é necessária para orientar as práticas pedagógicas e escolhas didáticas. Mas é repleto de limites e fracassos. São os saberes científicos e acadêmicos, as pesquisas que pouco ou nunca consideram os profissionais que atuam na sala de aula. O segundo diz que a formação de professores se faz por meio do "ver fazer e ouvir dizer" e não se pode contar com saberes teóricos, pois não são pertinentes para a sala de aula.

Se forem os saberes práticos e as narrativas de sucesso que contribuem efetivamente para melhoria das práticas, é necessário investir no conhecimento, identificação dos discursos e socialização das vivências. São os educadores os principais agentes responsáveis pelo o ensino e os grandes interessados pela divulgação e aprimoramento destes conhecimentos para efetivar práticas e construir uma identidade profissional sólida e de sucesso.

Assim, Parte-se, ainda, do pressuposto de que "[...] educação e tecnologias são indissociáveis." (Kenski, 2007, p. 43). Tal concepção implica que para se fazer educação é necessário fazer uso de tecnologias da comunicação e da informação nos mais diversos contextos, em especial, nas instituições em que ocorre a educação escolar. A utilização das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem cumpre um papel fundamental na construção de novos conhecimentos e permite novas formas de organizar os tempos e os espaços de aprendizagem.

Estas transformações são um reflexo da introdução das novas tecnologias em nosso cotidiano. Uma contemporaneidade marcada pelo ritmo acelerado de troca de informações e circulação de conhecimentos, que vão de encontro ao modelo ultrapassado de educação focada na transmissão de conteúdos por meio de aulas expositivas e que prezam, apenas, pelos resultados alcançados. Processos, muitas vezes, focados na figura do professor e na memorização de fórmulas e textos para resolução de atividades sem articulação com as atividades da vida prática, ou seja, o

conhecimento é superficial e os alunos, muitas vezes, não conseguem acomodar e ressignificar os conhecimentos. A utilização das tecnologias nos espaços escolares não é a tábua de salvação para os mais variados problemas e desafios da educação atual. As tecnologias não cumprem o papel de redenção para desafios tão grandes somados aos fatores internos e externos. Seria ingênuo pensar que apenas fazendo uso destes recursos conseguiríamos resolver os mais diversos problemas.

Se a utilização não é solução. Então, por que fazer uso de tecnologias na educação? Podem-se elencar diversas contribuições das tecnologias da comunicação e da informação para melhoria da qualidade dos processos educacionais, porém é preciso ter em mente que a discussão entre os fatores positivos e negativos não se aplicam a todos os contextos educacionais e a todos os profissionais envolvidos. São inúmeras realidades e necessidades diferentes. Existem escolas que contam com uma grande quantidade de equipamentos em que os alunos têm seu computador pessoal e escolas onde os alunos têm poucos equipamentos, que precisam ser rodiziados com um grande número de alunos.

Tomando por base este pressuposto, nosso estudo busca refletir sobre as práticas pedagógicas de ensino e a utilização de tecnologias da informação e comunicação, analisando as narrativas de saberes práticos como elemento de construção da identidade profissional do educador e práticas pedagógicas bem-sucedidas de ensino por meio das TICs no Ensino Fundamental II.

O PAPEL DOS DOCENTES E A UTILIZAÇÃO DAS TICS

Pierre Lévy (1999) sobre as mutações da educação aponta a necessidade de mudança nos atuais paradigmas educacionais. “A direção mais promissora, que por sinal traduz a perspectiva da inteligência coletiva no domínio educativo, é a da aprendizagem cooperativa” (p. 172). Neste tipo de aprendizagem, o professor deixa de ser o centro dos processos pedagógicos e a difusão de conhecimentos e sua memorização para realização de atividades não são mais pertinentes. “O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo” (ibidem, p. 172). Ou seja, os processos de ensino e aprendizagem sofrem mudanças significativas para se aproximarem da nova dinâmica do saber como inteligência coletiva. Alunos e professores aprendem juntos e compartilham simultaneamente suas experiências com as informações e o conhecimento.

Neste cenário, a importância da ação docente foi reduzida? Perdeu o seu lugar para as tecnologias? De forma alguma, muito pelo contrário, a ação docente é ressignificada e passa a desempenhar uma função cada vez mais necessária. Os alunos são incentivados a desenvolver habilidades e competências para buscar os conhecimentos e aprender a aprender. Estes incentivos são mediados por um profissional atento aos processos e com um olhar diversificado e orientado às necessidades de cada um, evidenciando-se uma característica básica: a personalização com base nos diferentes ritmos de aprendizagem.

Na implementação do Ensino Híbrido, o papel do professor precisa estar bem direcionado e planejado para que as tecnologias sejam inseridas com sucesso. Para Lima e Moura *In* Bacich, Neto e Trevisani (2015): "O uso de tecnologias serve como combustível bastante diversificado de ferramentas que podem estimular e facilitar o processo de aprendizagem, e cabe ao professor ensinar ao aluno como utilizá-las de forma crítica e produtiva" (p. 90). Para tanto, a ação docente deixa de ser o centro dos processos de ensino e os professores tornam-se mediadores e orientadores, ou seja, auxiliam os alunos na busca por conhecimentos e organização das tarefas sugeridas. Já os alunos, migram para o centro dos processos e gozam de relativa autonomia para escolher que caminhos podem trilhar dentro de seus ritmos, desde que cumpram parte dos conteúdos curriculares.

O ESTRANHO FAMILIAR

As tecnologias digitais de comunicação e informação já fazem parte do nosso cotidiano e estão presentes nos mais diversos espaços e contextos. As escolas não poderiam estar fora destas mudanças e da inserção de novas tecnologias, pois estas entraram nos espaços e precisam ser familiarizadas nas salas de aula por meio das atividades pedagógicas. Segundo Kenski (1999): "Em educação, as tecnologias eletrônicas de comunicação funcionam como importantes auxiliares. Em verdade, elas já se ocupam de muitas funções educativas, a maioria delas fora dos sistemas regulares de ensino". Quando a autora menciona que já estão presentes nas atividades educativas, mas que a maioria se encontra fora das classes regulares de ensino. Quer dizer que as tecnologias ainda não se encontram nas salas de aula para realização de atividades pedagógicas por diversos fatores, sejam estes internos ou externos, políticos, econômicos ou, mesmo, de ordem pedagógica e filosófica.

A utilização de tecnologias e recursos tecnológicos nos processos de ensino e aprendizagem se faz cada vez mais presentes no cotidiano das escolas e nas práticas pedagógicas dos docentes. O uso das TICs proporciona novas descobertas e a construção de uma nova forma de aprendizado. Para que o uso e as boas práticas sejam disseminados, os discursos docentes e as boas práticas são um bom caminho de socialização e implementação sustentável do uso de tecnologias dentro do espaço escolar. Para além do livro didático, os docentes precisam incluir diferentes recursos e materiais didáticos para tornarem as aulas mais lúdicas e significativas. Sobre o uso dos computadores, Valente (1991) afirma:

> O computador é um meio didático: assim como temos o retroprojetor, o vídeo, etc, devemos ter o computador. Nesse caso o computador é utilizado para demonstrar um fenômeno ou um conceito ser passado ao aluno. De fato, certas características do computador como capacidade de animação, facilidade de simular fenômenos, contribuem para que ele seja facilmente usado na condição de meio didático.

Para Sánchez (2012, p.228): é preciso definir claramente o papel do professor. "No momento em que os professores buscam experiências concretas que os alunos possam conhecer, estes são capazes de tomar para si, em algum grau, a marcha dos acontecimentos". É com o planejamento de atividades para aprender e compreender, que os alunos crescem e aos poucos, tornam-se mais competentes. Por fim, a formação dos professores, ação docente (prática pedagógica) e o discurso profissional precisam ser os principais objetos de estudo e temas de investigação das pesquisas, evidenciando o ponto de vista e seu valor de uso prático (CHARTIER, 2007). Esses objetos poderiam encerrar a oposição teoria-prática. O impasse entre professores (saber prático) e pesquisadores (saber teórico). É o educador o principal responsável pelas práticas de ensino, escolhas metodológicas e aspectos atitudinais da imersão de crianças e adolescentes no mundo digital.

METODOLOGIA

A pesquisa fez uso da interpretação das narrativas e suas histórias como uma importante fonte de dados sobre os saberes práticos dos docentes e suas experiências bem-sucedidas no planejamento e organização de atividades e vivências pedagógicas com o uso das TICs no

espaço escolar. O discurso profissional e as narrativas foram os objetos de estudo e análise, com vistas à identificação dos usos para a prática pedagógica. De acordo com Gray ***apud*** Bell (2008)***:***

> A pesquisa narrativa pode envolver autobiografias reflexivas, histórias de vidas ou inclusão de trechos de histórias dos participantes para ilustrar um tema desenvolvido pelo pesquisador. Uma abordagem narrativa para a pesquisa é mais apropriada quando o professor está interessado em retratar relatos [...] da experiência humana. As narrativas dão voz - ao pesquisador, aos participantes e aos grupos culturais – e neste sentido, podem conseguir desenvolver uma situação decididamente política e poderosa.

A coleta de dados da pesquisa se deu, principalmente, por meio da observação das práticas pedagógicas com o objetivo de identificar os elementos do discurso e os saberes práticos e teóricos utilizados nas aulas de cada professor especialista. As observações se deram ***in loco*** por meio de um roteiro de observação estruturado para identificar as metodologias, aplicativos e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes em suas aulas, ou mesmo, a indicação para realização das atividades em plataformas adaptativas fora do espaço escolar.

Os dados foram estruturados e analisados, buscando construir uma "rede de sentidos". Nesta pesquisa adotamos dois instrumentos de pesquisa: 1) observação participante, 2) questionário.

Na observação participante, o observador integra-se ao grupo com a finalidade de obter informações. Para este tipo de instrumento ocorre a participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo pesquisado. O questionário tem por finalidade obter respostas e informações, através de uma série de questões sobre a utilização das tecnologias nas práticas de ensino (MARCONI; LAKATOS, 2010). A observação participante foi utilizada para o primeiro objetivo: identificar o papel do educador no planejamento e vivências de atividades de ensino mediadas pelo uso das tecnologias; Já os questionários, para analisar os apontamentos e suas percepções sobre o ensino por meio das TIC´s, a memória de suas práticas e a identificação das estratégias utilizadas para alcançar os objetivos e metas de ensino por meio de práticas efetivas;

A pesquisa foi realizada com professores especialistas dos anos finais do Ensino Fundamental II de uma escola da rede privada. Professores tendo em comum, no mínimo, 05 anos de experiência como docentes.

Professores identificados como referência de boas práticas de ensino e que fazem uso de tecnologias para o ensino.

O contexto escolar pesquisado atende a um público de classe média alta e média da Região Metropolitana do Recife (RMR). Os alunos estão dentro da faixa etária proposta para cada turma e a participação da família é apontada como um diferencial do colégio, bem como, o acompanhamento pedagógico realizado por profissionais dentro e fora do ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para facilitar a análise dos dados levantados, faremos uso da Tabela I com os fatores apontados pelos docentes sobre o uso de tecnologias em sala de aula e, logo após, segue a discussão sobre tais apontamentos. Num segundo momento, apresentamos a caracterização/ descrição de algumas práticas pedagógicas observadas e/ou relatadas pelos professores.

Tabela I - FATORES APONTADOS PELOS DOCENTES QUANTO AO USO DE TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA

POSITIVOS	NEGATIVOS
Professor A – Aumento da dinâmica das aulas e melhor aproveitamento do tempo; A facilidade de pesquisa e busca de informações disponíveis na internet e a fácil comunicação e interatividade.	Professor A - Aumento da carga de trabalho, pelo aumento das mensagens enviadas pela plataforma; Grande quantidade de informações que acabam por dificultar a seleção adequada; Grande quantidade de cópias.
Professor B – Melhor concentração dos alunos; maior diversidade de material, atividades, vídeos e jogos; está presente no cotidiano dos alunos.	Professor B - Requer atenção dos professores, quanto ao uso consciente dessa ferramenta; comprometimento dos estudantes, respeitando o que lhe foi solicitado.
Professor C – A possibilidade de realizar uma conexão imediata com a informação, sem limites e com possibilidades de trocas on-line, abre a ação pedagógica de forma extraordinária.	Professor C - Pensar que a tecnologia se basta num processo de ensino – aprendizagem.
Professor D - A – Maior dinamismo nas aulas; atualização dos assuntos em estudo; uso de documentos, vídeos lúdicos, palestras e jogos; maiores condições para pesquisa e ampliação das possibilidades de exercícios.	Professor D - Dependência do fornecimento de energia elétrica e de internet; Falta de tempo; aumento das horas de trabalho fora do ambiente escolar;

POSITIVOS	NEGATIVOS
Professor E - Otimização do tempo; favorece a ilustração de temas; oportuniza protagonismo nos alunos e oportuniza a cooperação em grupo.	Professor E - A valorização excessiva da linguagem virtual.
Professor F - A comunicação à distância; maior interação; dinamiza as aulas; facilita a compreensão; abrange mais resultado de pesquisas; incentiva e estimula a criatividade.	Professor F - Facilita a criação de perfis falsos; a informação pode ser distorcida; os alunos tendem a se tornar imediatistas e não se aprofundarem nas busca pelo conhecimento; ocasiona a superficialidade nas relações e no conhecimento; provoca o isolamento social (o que é um paradoxo!).
Professor G - Assimilação melhor do conteúdo e forma atraente de finalizar um conteúdo.	Professor G - Problemas estruturais e funcionamento dos equipamentos.
Professor H - Velocidade nas respostas e motivação na utilização dos recursos tecnológicos;	Professor H - Dificuldade no domínio dos recursos; falta de limites, durante a utilização e limite nas fontes de pesquisa.
Professor I - Acesso virtual a diversos lugares, museus e monumentos históricos; acesso à informação e interação dos alunos com o conhecimento.	Professor I - A informação de fácil acesso pode ocasionar uma característica negativa: o imediatismo, que leva o aluno a acreditar que a informação está sempre fácil e disponível.

FATORES POSITIVOS

A tabela acima traz algumas dos fatores apresentados pelos professore por meio de questionário aplicado após o período de observação. No que diz respeito aos fatores apresentados como **positivos**, enumeraram: **As tecnologias dinamizam os processos otimizam o uso do tempo; Promovem maior acesso à informação e permitem a melhor assimilação de conteúdos; e favorecem a cooperação, colaboração e interação.**

A utilização de tecnologias em sala de aula dinamiza e promove o melhor aproveitamento do tempo, pois os professores não necessitam passar horas escrevendo no quadro, nem tão pouco os alunos perdem tempo de aula fazendo cópias do que foi escrito. As tecnologias oferecem uma infinidade de recursos e ferramentas que podem ser aplicadas em sala de aula e em número significativo de professores já fazem uso devido a tais fatores. A grande quantidade de informações e o fácil acesso promoveram uma significativa revolução na forma como nos comunicamos e interagimos. No que diz respeito ao papel do professor, "[...] com a rapidez das informações e do próprio conhecimento, torna-se mais visível o fato de que não dominamos tudo" (SCHNEIDER, 2015, p. 73). Ou seja,

o professor não é mais o sujeito que detém todo o conhecimento e a responsabilidade de transmissão das informações. As tecnologias foram responsáveis por desmistificar e retirar a pretensão de vaidade existente em tal ofício e o docente precisa assumir novas tarefas. Atividades de mediação e orientação na busca por caminhos de aprendizagem.

A cooperação, colaboração e interatividade foram outros dos aspectos citados. Sem sombra de dúvidas, são estes os mais importantes e necessários, pois facilitam os processos de troca de informações e permitem o aumento das zonas de desenvolvimento dos alunos. Aprendemos muito com o outro e as tecnologias fazem este trabalho de mediação. "O uso de tecnologias digitais no contexto escolar propicia diferentes possibilidades para trabalhos educacionais mais significativos para os seus participantes" (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 47). Significativos porque não se limitam a decorar e copiar informações, mas aprender a aprender e ser capaz de fazê-lo de forma criativa e dinâmica.

FATORES NEGATIVOS

Quanto aos fatores apontados como **negativos**, elencaram: **aumento da carga de trabalho; grande quantidade de informações e dificuldades para selecionar com melhor adequação; aspectos estruturais de funcionamento de aparelhos e serviço de internet; valorização excessiva das tecnologias; e aprofundamento das distâncias nas relações sociais presenciais.**

O aumento da carga de trabalho foi apontado como sendo algo que está relacionado ao número de mensagens e a quantidade de informações que precisam ser processadas e organizadas pelos professores durante a realização das atividades propostas. Na visão apresentada, além das atividades do ambiente presencial, existem as atividades propostas no ambiente virtual de aprendizagem e nos comentários dos alunos. Dependendo do número de turmas por professor, a demanda pode se tornar muito grande. Outros fatores citados e já mencionados são as questões relacionadas à infraestrutura para utilização de tecnologias, como: disponibilidade de aparelhos e serviço de internet. Sabemos que existem vários contextos e que a tecnologia não está acessível para todos, porém é preciso investir no acesso e na qualidade dos serviços para que as propostas de práticas mediadas pela tecnologia tenham êxito e cumpram seu papel de melhoria da qualidade de nossos sistemas educacionais.

A respeito da valorização excessiva das tecnologias e das relações humanas, uma reflexão muito pertinente foi apresentada pelo sociólogo polonês, Zygmunt Bauman. Ele trouxe o conceito de modernidade "líquida", que se aplica a compreensão da complexidade das nossas relações que, em grande parte, são mediadas pelas tecnologias e pela internet. Outro aspecto levantado refere-se ao perfil de alunos da atualidade. Para muitos professores, os seus alunos não conseguem se concentrar em atividades básicas, pois tudo se tornou muito aligeirado. As discussões sobre tais fatores são um processo muito recente, assim como, a ascensão e utilização das tecnologias. Porém, as reflexões sobre tais temas precisam ser realizadas tendo em vista, sempre, a reflexão crítica sobre os limites e as possibilidades. Além da tomada de decisão sobre que tipo de cidadão se quer formar.

Ainda de acordo com Bauman (2008), "A atual crise educacional é, antes e acima de tudo, uma crise de instituições e filosofias herdadas. Criadas para um tipo diferente de realidade, elas acham cada vez mais difícil absorver, acomodar e manter as mudanças sem uma revisão meticulosa dos marcos conceituais que empregam" (p. 164). Nesta fala, fica claro que as nossas instituições escolares precisam passar por reformulações e por uma mudança de paradigmas educacionais.

As mudanças são possíveis

Existem muitos obstáculos que impedem as mudanças nos nossos sistemas educacionais, sobretudo alterações dos hábitos e dos costumes solidificados dentro das instituições escolares. Qualquer mutação dos processos precisa de um tempo maior, pois as mudanças sociais são mais lentas que as tecnológicas. Precisando mencionar que questões de ordem econômica e do acesso desigual aos recursos tecnológicos são barreiras significativas. Salman Khan faz uma viagem pela história das tendências e dos processos pedagógicos e nos apresenta a seguinte afirmação:

> [...] mudar um sistema com tamanho grau de inércia e que se mantém estável por tanto tempo é claramente difícil. Não é só a tradição que tende imobilizar a imaginação; é também o fato de nosso sistema educacional estar entrelaçado com muitos outros costumes e instituições (Khan, 2003, p. 47).

Ou seja, o sistema educacional é muito vasto e possui inúmeras faces e possibilidades de organização. Várias são as tendências pedagógicas, recursos humanos e materiais disponíveis. Existe um número sem fim de instituições e concepções filosóficas e pedagógicas de ensino. A mutação

necessária para que as tecnologias cumpram com suas possibilidades envolve a adoção de mudanças das concepções e dos costumes impregnados nas instituições e nas práticas pedagógicas que se desenvolvem no seu interior. No âmbito das práticas pedagógicas, tem se proposta a adoção de um modelo de aprendizagem aberto e colaborativo.

A inserção das novas tecnologias na educação pode ocorrer por meio do ensino híbrido, que se caracteriza pela alternância entre o ensino presencial e ***on-line.*** No contexto educacional pesquisado, os docentes foram encorajados a implementar metodologias que conciliam estas duas formas de ensino. Eles passaram por um período de formação e cursos de treinamento sobre como inserir o uso das tecnologias, suas ferramentas e aplicativos. Com a utilização das novas tecnologias ocorreram mudanças que refletem sobre a ação docente e os processos de ensino e aprendizagem. Segundo Bacich ***et al***:

> O papel desempenhado pelo professor e pelos alunos sofre alterações em relação à proposta de ensino considerada tradicional, e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais. O ensino híbrido configura-se como uma combinação metodológica que impacta na ação no professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem. (Bacich ***et al***, 2015, p. 52)

Com a mudança de papéis, os processos de interação mediados pela tecnologia promoveram e intensificaram as possibilidades de troca entre os alunos, entre os alunos e os professores. As atividades tornaram-se colaborativas. Durante nossas observações, vários momentos estiveram dedicados à realização de atividades deste tipo. A produção de textos colaborativos nas aulas de diferentes disciplinas. Os alunos utilizam o Google documentos para produzirem os textos de forma que cada componente de um mesmo grupo faça as alterações de forma síncrona e compartilhada com os seus colegas do grupo ou de sala, bem como, o professor. O processo de produção tornou-se colaborativo e compartilhado e o docente deixou de ser o destinatário exclusivo dos textos produzidos. As diferentes ferramentas e aplicativos criam uma infinidade de possibilidades para o planejamento das atividades em sala de aula e aumentam as trocas de informação entre os diferentes agentes do processo educacional.

As mutações ocorridas nos processos pedagógicos não dizem respeito apenas aos papéis desempenhados por professores e alunos.

> Esta asociación entre tecnología y educación no sólo genera mejoras de carácter cuantitativo es decir, la posibilidad de enseñar a más estudiantes, sino principalmente de orden cualitativo: los educandos encuentran en Internet nuevos recursos y también posibilidades de enriquecer su proceso de aprendizaje. (Romaní, p. 55).

O enriquecimento do processo de aprendizagem e a grande quantidade de recursos e informações disponíveis são um ponto alto do processo de inserção de tecnologias, mas é necessário estar atento às informações, sua qualidade e nível de confiabilidade. Se a informação não for adequada ou os alunos passarem horas navegando pela internet sem conseguir selecionar e interpretar as informações para cumprir com os objetivos, não será produtivo e as tecnologias não cumprirão seus objetivos. Um exemplo observado durante a nossa pesquisa e relatado pela professora de Língua Portuguesa ilustra bem a discussão sobre as mudanças oriundas da inserção das tecnologias: "A chegada das tecnologias no ambiente escolar fez com que surgisse a necessidade de se trabalhar com novos gêneros textuais, como: o infográfico" (**Professora B**). Nas aulas de Língua Portuguesa, a docente frisou a importância do trabalho com a leitura e produção de gêneros que circulam em sites, postais e revistas. A inserção de um novo gênero textual no currículo escolar mostra como a tecnologia imprime suas marcas e inaugura um contexto com novas demandas sociais e educacionais. "A expansão das tecnologias da informação e comunicação vem transformando a vida em sociedade e alterando nossa relação com os textos" (Zacharias In Coscarelli, 2016, p. 23). Evidencia-se, assim, que as tecnologias, por si só, não cumprem seu papel. É necessário desenvolver habilidades e competências para que seja um meio de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Da inserção das tecnologias, advêm novas formas de letramento e práticas pedagógicas.

Seguindo a mesma tendência, nos questionários entregues aos professores e nas observações realizadas, ocorreram menções ao uso de jogos ***online*** como um recurso de ensino-aprendizagem que melhora a capacidade de resolução de problemas e exercita o raciocínio lógico matemático dos educandos. Sabe-se que, em alguns contextos, os jogos são apenas um passatempo lúdico. Porém, os professores fizeram

questão de deixar claro que a utilização possui intencionalidade pedagógica e está atrelada aos objetivos pedagógicos pretendidos. "A origem sociocultural do jogo, aliada ao exercício do pensamento, nos direciona para a possibilidade de empregar os jogos no contexto educacional como recurso didático-pedagógico para mediar oportunidades de desenvolvimento cognitivo" (Ribeiro *In* Coscarelli, 2016, p. 163). **A professora D** afirmou que: "Uma vez por semana, vamos ao laboratório de informática para entrar em contato com jogos de matemática, sejam no computador ou jogos de tabuleiro. São excelentes ferramentas de aprendizagem". Assim, percebe-se que o potencial de utilização dos jogos foi apreendido e incorporado na rotina pedagógica de alguns professores que vêm, nos jogos ***on-line,*** potencial de desenvolvimento cognitivo.

SOBRE O ENSINO HÍBRIDO NO CONTEXTO ESCOLAR INVESTIGADO

Com base no referencial teórico utilizado e nas observações realizadas, pode-se afirmar que, apesar da aproximação com o Ensino Híbrido, persistem alguns traços da pedagogia tradicional e a maioria das aulas é expositiva. A tecnologia serve como um suporte a mais para exposição dos conteúdos e o professor, em muitos momentos, é a figura que enuncia os conteúdos previstos nos planejamentos para cada período letivo. A utilização de projetores e apresentações em ***slides*** reforça a postura do educador como detentor de conhecimentos e figura de autoridade na sala de aula. Como dito anteriormente, as aulas expositivas são frequentes, porém não impediram a observação de momentos em que a tecnologia foi o suporte para vivência de práticas pedagógicas enriquecedoras e que têm o educando como o grande responsável pela busca de conhecimentos e o professor assumindo uma postura de mediador das atividades pedagógicas.

A tecnologia trouxe contribuições inquestionáveis para a melhoria dos processos de ensino, sobretudo no que se refere ao aproveitamento do tempo pedagógico. O professor não necessita fazer uso ostensivo do quadro branco e os alunos passarem horas copiando as anotações feitas no quadro, pois os materiais de leitura são facilmente impressos ou facilmente acessados e exibidos na sala de aula virtual ou por meio de projetores. Observa-se que a tecnologia é, assim, um facilitador dos processos e ferramenta essencial para a modernização das práticas. É verdade que existem alguns pontos contraditórios, ou mesmo, que complicam os

processos pedagógicos, pois as informações veiculadas parecem estar sempre muito acessíveis, quando na verdade, é necessário ter mídias digitais com acesso a internet ou aparelhos de armazenamento removíveis para acessá-las. Foram mencionados dentro dos fatores positivos, a possibilidade de realização de atividades e estudos fora do ambiente escolar e no tempo desejado pelos estudantes, dentro do prazo destinado às atividades solicitadas. Aliás, a atividades e ferramentas de síncronas e assíncronas são um dos fatores que caracterizam as práticas de ensino por meio das tecnologias digitais.

Segundo José Moran (2015), os espaços educacionais atentos às transformações proporcionadas pelas tecnologias podem seguir dois caminhos. Ou as instituições propõem mudanças mais radicais ou seguem um caminho mais lento. As observações realizadas no local da pesquisa indicam que o contexto escolar optou por seguir o caminho mais lento. Observou-se alterações progressivas. Ainda de acordo com Moran (2015):

> No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante - disciplinar -, mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas, como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou ***blended*** e a sala de aula invertida (p. 29).

A estrutura disciplinar foi mantida e cada professor especialista ministra suas aulas de acordo com a distribuição da carga horária. Tal organização só é quebrada quando realizam projetos organizados pela coordenação pedagógica e que têm a pretensão de ser interdisciplinares. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento é um todo complexo, porém o que se verifica é uma fragmentação sob a justificativa da didatização de conteúdos e professores especialistas. Cada um em sua "zona de conforto" e área de formação. "[...] na escola, podemos observar que o modo de ensinar no contexto brasileiro ainda se baseia na mentalidade [...] na qual o professor é a unidade de produção e competência, bem como de especialidades e autoridades, que estão localizadas no seu conhecimento e na instituição escolar" (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 48).

Percebe-se que o colégio pesquisado precisou fazer investimentos na aquisição de equipamentos e na busca por serviços de internet. Além de assessoria com grupos para formação dos docentes. As formações deram ênfase ao uso de ferramentas da plataforma Google e do

Claassroom[1]. A utilização da plataforma ocorreu juntamente com a compra de *chromebooks*[2], sendo esses destinados ao ambiente de sala de aula para realização de atividades individuais e colaborativas.

Tomando por base a definição de ensino híbrido apresentado por Horn e Staker (2015): "Ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende [...] por meio do ensino on-line com algum elemento de controle [...] sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo" (p. 34). Assim, levando em consideração a definição acima, pode-se afirmar que o espaço escolar investigado trilha seus primeiros passos para implementar o ensino híbrido, porém não abandonou a estrutura disciplinar e algumas práticas conservadoras. O que se vê é um ensino enriquecido pelo uso de tecnologias e uma mescla de teorias que fundamentam a prática. Teorias construtivistas, cognitivistas e tradicionais. Há uma miscelânea de fundamentos e princípios de correntes pedagógicas e um conjunto diversificado de metodologias, sempre buscando a melhoria dos processos de ensino e atendendo aos anseios pedagógicos dos docentes.

As mudanças tão necessárias em educação precisam ser postas em prática, porém é preciso cautela na hora de se apropriar das tecnologias nos espaços escolares. Muito precisa ser discutido e repensado antes de elegermos caminhos. Pois não há caminho certo ou "receita pronta". Sabe-se que as mudanças são lentas e necessitam estar orientadas para utilização adequada e responsável. Autores como Moura e Lima (2015) afirmam que:

> A mudança não ocorre de um dia para o outro, nem existem receitas ou fórmulas prontas, mas a tendência é que, como o modelo híbrido de ensino e o uso das tecnologias como suporte aos professores, seja possível criar um ambiente ideal de aprendizagem, docentes motivados e alunos participativos, responsáveis e felizes (p. 100).

Ainda sobre a afirmação acima, é certo que os professores devem ensinar aos alunos a utilizarem as tecnologias de maneira crítica e produtiva, precisam levar em consideração a necessidade de ações planejadas e orientadas para a aprendizagem. Utilizar as tecnologias em prol deste

1 É uma ferramenta do Google que permite a criação de salas de aula virtuais e a realização de postagens de atividades e material multimídia.

2 É um notebook que traz o sistema operacional Chrome OS baseado na web.

processo não é algo que se aprende facilmente. Daí a importância da ação docente na mediação das práticas. Assim, a mudança na configuração do papel do professor, quando percebida como positiva, pode ampliar seu horizonte de ação e encaminhá-lo para novas práticas. Para um caminho rumo à personalização do ensino e para a busca por maior interatividade e colaboração.

Retomando a fala de Chartier (2007), para as futuras pesquisas, estudos que tenham por objetivo divulgar e compartilhar os saberes práticos com o uso das tecnologias são muito bem-vindos, pois permitem a visualização das práticas pedagógicas e a socialização do fazer para os demais docentes. Nesta perspectiva, a teoria não consegue dar conta das necessidades e precisam partir para a socialização dos "saberes práticos". Fundamentais para o sucesso e para realização de mudanças efetivas nos espaços escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias cumprem com o papel de promover mudanças significativas nas práticas sociais e econômicas. Nas práticas pedagógicas, as mudanças observadas costumam ser tímidas, incipientes e progressivas. Entretanto, uma pequena mudança torna-se significativa, pois constrói novos contextos, nos quais o conhecimento é percebido de forma mais complexa e os agentes educativos tornam-se peças fundamentais, pois mais críticos, participativos e conscientes do poder do trabalho colaborativo mediado pelas tecnologias digitais.

O contato com o ensino híbrido e a abertura ao uso frequente de tecnologias possibilitou uma ampla gama de recursos e pôs a disposição dos educadores grande quantidade de aplicativos, ferramentas e softwares de ensino, deslocando o professor do centro dos processos e dando aso alunos mais protagonismo e autonomia. Apesar de termos pontuado a persistência de aulas expositivas, observou-se a busca por metodologias mais ativas e a adoção de posturas próximas a de pesquisadores por parte de docentes e alunos. A persistência dessas práticas revela que a mudança de paradigmas, muitas vezes, é lenta e possui idas e vindas. Mas, é importante dar sempre o primeiro passo e experimentar novas possibilidades. Em educação, erros e acertos fazem parte do processo e são fundamentais para que o sucesso seja alcançado.

Por fim, não há como voltar atrás ou não admitir a importância das tecnologias digitais nos espaços escolares. Os fatores negativos e

positivos estão em campo e é necessário refletir e implementar a utilização das tecnologias da informação e da comunicação. Levando em consideração suas limitações, possibilidades e, sobretudo, atrelar o uso as intencionalidades pedagógicas e aos objetivos que precisam ser alcançados para melhoria da qualidade de nossos sistemas educacionais. É necessário investir no conhecimento de ações que socializem o saber prático. E, nada melhor que utilizar as tecnologias para socializar nossas práticas pedagógicas com o uso das tecnologias em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BACICH, L; TANZI NETO, A; TREVISAN, F. de M. (Orgs.) **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CHARTIER, Anne Marie. **A ação docente**: entre saberes práticos e saberes teóricos. In. _____. Práticas de leitura e escrita: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 185-207.

COSCARELLI, Carla. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HORN, M. B; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

KENSKI, Vani. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas - SP: Papirus, 2007.

KHAN, Salman. **Um mundo, uma escola**: a educação reinventada. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

_____ **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34,

MARCONI; LAKATOS. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas: 2010.

ROCA, Glòria. **Biblioteca escolar hoje**: recurso estratégico para a escola. Porto Alegre: Penso, 2012.

SÁNCHEZ, Emílio. **Leitura na sala de aula**: como ajudar professores a formar bons leitores. Porto Alegre: Penso, 2012.

VALENTE, J. A. **Por Quê o computador na educação?**, 1991.

O ENSINO HÍBRIDO NA PERCEPÇÃO DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

SUELMA AMORIM DO NASCIMENTO
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, suelmamorim@gmail.com;

MARCELO SABBATINI
Doutor e Professor da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE marcelo.sabbatini@ufpe.br.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

No cenário educacional pandêmico, a abordagem de ensino híbrido é uma das alternativas para ressignificar o processo de ensino, sua aplicabilidade requer a mesclagem do ensino na presencialidade e ***on-line***, além do uso de elementos tais como artefatos digitais, conectividade, personalização, inovações sustentada e disruptiva, dentre outras potencialidades. O artigo, fruto da dissertação em andamento tem como objetivo geral relacionar a percepção do ensino híbrido de licenciandos em ciências biológicas na formação inicial com a perspectiva interativa no ensino da biologia no contexto educacional pandêmico. O estudo apoia-se em pesquisadores do ensino híbrido (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013) e (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015). Trata-se de um estudo de campo, por isso consideramos a metodologia que mais se adequa aos nossos propósitos é de natueza qualitativa, do tipo exploratória e descritiva, utilização de formulário e entrevistas semiestruturadas ambas em formato ***on-line***, para análise dos dados recorremos ao método indutivo e análise de conteúdo.

Palavras-chave: Ensino híbrido, personalização, ensino de ciências, formação docente, tecnologia educacional.

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2020 fomos surpreendidos, com uma crise sanitária de grande escala global, em decorrência da pandemia coronavírus (Covid- 19), reconhecida pela Organização Mundial da Saúde – OMS, na qual estabelece algumas medidas preventivas. Tais como, isolamento social, quarentenas, em algumas cidades ***lockdown***, uso obrigatório de máscaras, uso de álccol em gel 70% e demais equipamentos de proteção individuais – EPIs, exigindo proteção e responsabilidade dos cidadãos de todos os países.

Nesse sentido, devido a situação pandêmica as aulas remotas foram adicionada na educação básica de modo emergencial. Nessa premissa, destacamos a necessidade de ressignificar o modelo de ensino, ou melhor dizendo "reinventar a educação, haja vista que o modelo de escola e de universidade consolidado no século XIX, tem agora, também de dar conta das demandas e necessidades de uma sociedade democrática, inclusiva permeada pelas diferenças e pautada no conhecimento inter, multi, e transdisciplinar do século XXI (ARAÚJO, 2011, p. 39).

A abordagem de ensino híbrido está presente a bastante tempo, não podendo ser confundida com as terminologias do ensino remoto e/ou simultâneo dentre outras, por desconhecimento ou devido ao contexto pandêmico algumas pessoas tendem a equivocar-se em relação as abordagem de ensino.

Destarte, "a integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando envolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações" (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 47). Com base nesse raciocínio, entende-se que as instituições de ensino e especialmente os professores que desejem abarcar o estudo com o ensino híbrido, precisam antecipadamente conhecer detalhadamente e minuciosamente o estudo da hibridização na educação e as multiplicidades dos saberes docentes, para assim promover a inserção dos modelos inovadores aos estudantes, visando o aprender significativamente.

O presente artigo.tem como objetivo geral relacionar a percepção do ensino híbrido de licenciandos em ciências biológicas na formação

inicial com a perspectiva interativa no ensino da biologia no contexto educacional pandêmico[1].

2. FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DO ENSINO HÍBRIDO

A abordagem do ensino híbrido, exerce a combinação de dois ambientes o presencial (sala de aula) e o ***on-line*** (residências e outros espaços***)***, incluindo o processo da personalização, diversas abordagens com uso de tecnologias digitais na educação.

A conceituação de ensino híbrido é fundamentada pelos autores Christensen, Horn e Staker (2013), afirmando que é:

> Um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p.7).

Segundo a pesquisadora Lilian Bacich (2015), defensora brasileira da abordagem de ensino híbrido é uma mistura metodológica que por sua vez, impacta a ação do docente em situações de ensino, bem como a ação dos estudantes em situações de aprendizagem.

O pesquisador Tarnopolsky, descreve brevemente e de fácil entendimento o conceito de ensino híbrido:

> [...] como uma estrutura sinérgica de aprendizagem, que combina de forma dinâmica e orgânica aprendizagem de sala de aula tradicional com aprendizagem online, a fim de criar um ambiente de aprendizagem mais flexível, objetivando intensificar e facilitar o processo de formação prática (TARNOPOLSKY, 2012, p. 14, tradução nossa).

De modo a contribuir o modelo de ensino hibrido significa misturado, ou seja, mesclado, "***blended***", na terminologia em inglês. "A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, amplo e profundo:

1 Este relato de pesquisa é resultado parcial do estudo em andamento da dissertação em mestrado.

é um ecossistema mais aberto e criativo" (MORAN, 2015, p. 27). Nesse contexto, entende-se o ensino híbrido como um modelo de ensino é considerado um conjunto de abordagem e uso de tecnologias digitais na educação e integram espaços diversos de ensino e aprendizagem.

Na ótica do autor a seguir "o ensino híbrido é uma combinação dos recursos e dos métodos usando face a face e online, com a qual se procura tirar partido das vantagem de qualquer em dos sistemas de aprendizagem". (MIRANDA, 2005, p.48).

O paradigma do ensino híbrido, proposto pelos pesquisadores do Instituto Clayton Christensen constitui-se por quatro modelos: Rotação, Flex, À La carte, Virtual Aprimorado.

> [...] os modelos de Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida seguem o modelo de inovações híbridas sustentadas. Eles incorporam as principais características tanto da sala de aula tradicional quanto do ensino on-line. Os modelos Flex, A La Carte, Virtual Enriquecido e de Rotação Individual, entretanto, estão se desenvolvendo de modo mais disruptivo em relação ao sistema tradicional (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 3).

Nessa perspectiva, o modelo híbrido integra métodos inovadores de aprendizagem ativa, aplicação de dispositivos digitais, conversação e interação síncrona e assíncrona, na ótica de promover o ensino e aprendizagem.

Existindo assim, a possibilidades de autonomia, protagonismo do saber, empoderamento dos atores (aluno e professor), busca de soluções ou diminuição de um determinado problema em estudo.

A responsabilidade da aprendizagem agora é do estudante, que assume uma postura mais participativa, resolvendo problemas, desenvolvendo projetos [...]criando oportunidades para a construção de seu conhecimento. O professor tem a função de mediador, consultor do aprendiz (VALENTE, 2015, pág. 15).

Os espaços educacionais são reconfigurados, de acordo com a perspectiva e objetivos pretendidos em um dado estudo na sala de aula. Desse modo, "[...] especificamente com relação à sala de aula, ela terá que ser repensada na sua estrutura, bem como na abordagem pedagógica que tem sido utilizada". (VALENTE, 2014, p.79).

A distribuição das cadeiras na sala de aula, não ocorre enfileiradamente, ou seja, como de costume tradicional, a organização das cadeiras são constituidas de modo grupal, permitindo assim uma maior autonomia

dos alunos, a comunicação interativa dos mesmos para o compartilhamento de atividades e resolução de situações problemáticas.

Nesse sentido, os alunos se distribuem em equipe ou se assim desejar de forma individualizada, respeitando os demais estudantes, visando o entender determinado conteúdo em estudo particularmente ou coletivamente.

Diante do exposto, destacamos as ideias criativas e aceitáveis relacionada ao ensino híbrido fundamentada pelos estudiosos a seguir:

> Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar "pratos', com sabores muito diferentes. (MORAN; BACICH, 2015, p. 22).

3. TAXONOMIA INOVADORA DO ENSINO HÍBRIDO

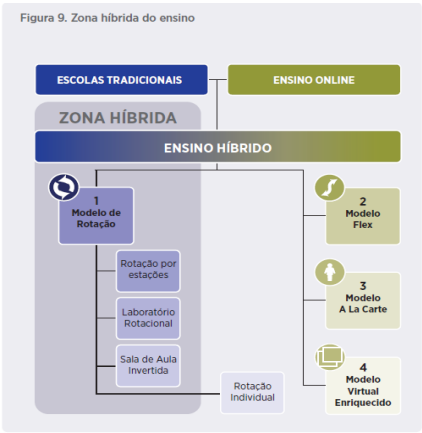
Segundo Horn (2015), cofundador do Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation e diretor executivo do programa de educação, o ensino híbrido taxonomicamente incorporam (4) quatros modelos: Rotação, Flex, À la Carte e Virtual Enriquecido).

Assim sendo, distribuídos em 2 (dois) tipos, o primeiro a abordagem com inovação sustentada: Rotação ou Modelo Rotacional subdividido em (rotação por estação, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual) e a segunda abordagem a inovação disruptiva com os modelos de ensino: Flex, À la Carte, Virtual Enriquecido.

Os pesquisadores Horn e Staker (2015), compartilham que os modelos de ensino híbrido das escolas tradicionais (antiga tecnologia) e o ensino ***on-line***, ou seja, a nova tecnologia resultam na inovação sustentada. Nessa perspectiva, os modelos de ensino totalmente ***on-line*** compreender a inovação disruptiva (nova tecnologia).

Vejamos representativamente na figura 1, os modelos de ensino híbrido organizados em um diagrama da zona híbrida.

Figura 1: Modelos do ensino híbrido



Fonte: Horn e Staker (2015. p.38).

Assim, os autores Horn e Staher (2015), defendem que o ensino híbrido tem suas raízes originária desde o ensino ***on-line***, mas detém um elemento de controle do estudante via ambiente virtual. A combinação de ambas as modalidades presencial e ***on-line***, juntamente com adições de abordagens pedagógicas inovadoras com uso de tecnologias digitais caracterizadas taxonomicamente como sustentadas e disruptivas.

O modelo "Híbrido, hoje, tem uma mediação tecnológica forte: físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades" (MORAN, 2017, p.4). Na publicação acima do autor o modelo de ensino híbrido na contemporaneidade, contribui para a intermediação entre duas pessoas ou partes, nesse contexto compartilham de espaços múltiplos de aprendizagens de modo a existir a flexibilidade em relação ao tempo e espaço, personalização de atividades e materiais acessíveis aos estudantes.

A Inovação Sustentada é "uma solução híbrida que combina a antiga tecnologia com a nova para criar algo que possua um melhor desempenho – de acordo com a definição inicial de desempenho – para servir a seus clientes existentes. Esta inovação sustentada é essencial para melhorar o produto que já existe" (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 25).

De acordo com Horn e Staker (2015), o modelo de rotação reúne as abordagens: rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual.

A) Rotação por estações: é "um curso ou uma disciplina em que é utilizado de rotação em uma sala de aula ou grupo de sala de aula ((HORN; STAKER, 2015, pág.55). Nesse modelo, os alunos escolha uma atividade e movimenta-se por estações sob orientação e mediação do professor titular da disciplina.

De forma simplificada, na figura 2, o modelo de rotação por estação é representado em desenhado um ciclo com os movimentos das estações, o condicionamento do ensino pelo docente na figura em estudo, as atividades colaborativas sobre um determinado conteúdo em estudo e a sala de aula presencial sendo uma atividade em parte de modo ***on-line***, no qual são realizados alternâncias sobre as atividades com tempo determinado pelo professor aos alunos.

Neste raciocínio "o modelo de Rotação por estações difere do modelo de Rotação Individual porque os estudantes alternam ao longo de todas as estações não apenas aquelas de seus cronogramas individuais" (HORN; STAKER, 2015, pág.55). Assim, considerada uma abordagem com inovação sustentada.

Na figura 2, a representação de um movimento por estações 1, 2 e 3 com atividades simuladas, ou seja, exemplificando o modelo prático em sala de aula, sobre um conteúdo na área de ciências: estação 1 (assistir e/ou realizar a produção de um vídeo) estação 2, (pesquisar ***on-line*** de um artigo científico) e estação 3, (construção de um mapa conceitual) em um intervalo de tempo na aula o professor realiza a troca de movimentos com outras atividades aos alunos nas estações para resolução da situação problemática.

Figura 2: Representação do Movimento de Rotação por Estações no ensino híbrido



Fonte: Autoria própria

Nesse contexto, Horn e Staker (2015), a abordagem da rotação por estações os alunos produzem atividades em diferentes estações, permitindo que uma dessas atividades sejam designada de modo ***on-line***, em um determinado tempo fixado e mediado pelo professor, ao longo dos exercícios realiza-se trocas de estações, ou seja, um revezamento de atividades permitindo ao sujeito em estudo a vivencia e contribuição das diferentes situações de aprendizagem sobre um determinado conteúdo explorado na sala de aula de modo significativo.

B) Laboratório Rotacional: é "um curso ou uma disciplina em que os estudantes alternam para um laboratório de informática que serve de estação de ensino ***on-line***" (HORN; STAKER, 2015, p.55). Os autores Horn e Staker (2015), fundamenta que a prática do laboratório rotacional, consiste em dois espaços, sendo um no ambiente da sala de aula e um outro no laboratório com artefatos digitais e acesso ***on-line***, para tanto, é proposto uma troca, ou seja, uma rotatividade de equipes em ambos os espaços para a realização das atividades.

C) Sala de Aula Invertida ou o termo ***Flipped Classroom***: é "um curso ou uma disciplina em que os estudantes têm ensino ***on-line*** fora da sala de aula, em um lugar da lição de casa tradicional, e, então, frequentam a escola física para práticas ou projetos orientados por um professor" (HORN; STAKER, 2015, p. 55).

Outros autores complementam informando que a sala de aula invertida enseja a inversão no ensino "o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é executado em sala de aula" (BERGMAN; SAMS, 2016). Com esse pensamento, relatado pelos autores acima é notório a inversão do ensino e no caso em tela, o aluno adentra na sala de aula com o conhecimento teórico, ou seja, científico e no ambiente físico ocorrerá as práticas dos exercícios, com situações problemáticas, permitindo assim a interação dos sujeitos discutindo os exercícios, que a teoria foi estudada antecipadamente em outro espaço diferente da sala de aula.

Na tabela 1, representamos em tópicos a diferença entre a sala de aula tradicional e a invertida, sendo os subtópicos o papel do discente, docente, instituição de ensino, outros espaços, organização da sala de aula e atividades com situações problemáticas.

Tabela 1: A dicotomia da sala de aula tradicional e a sala de aula invertida

	Sala de Aula Tradicional	Sala de Aula Invertida
Discente	Passivo	Ativo
Docente	Transmissor	Mediador
Instituição de Ensino	Conhecimento científico (teórico)	Exercícios práticos grupal e/ ou individualizado
Outros espaços	Exercícios práticos individualizado	Conhecimento científico (teórico)
Organização da sala de aula	Tradicionalmente e frequentemente em fileiras	Ressignificação do espaço com círculos interativos e dinâmicos
Atividades com Situações Problemas	Individualizado, raros momentos grupal	Grupal raros momentos individualizado

Fonte: Autoria própria

Desse modo, "[...] um dos grandes benefícios da inversão é o de que os alunos que têm dificuldade recebem mais ajuda. Circulamos pela sala de aula o tempo todo, ajudando os estudantes na compreensão de conceitos em relação aos quais se sentem bloqueados". (BERGMANN; SAMS, 2018, p. 11). Assim, nas aulas invertidas os estudantes e demais envolvidos compartilham conhecimentos, visando a construção de respostas aos exercícios pleiteado pelo docente.

D) Rotação Individual: é "um curso ou uma disciplina em que cada estudante tem um cronograma individual e não necessariamente alterna para cada estação ou modalidade disponível" (HORN; STAKER, 2015, p.55 a 56). Na estações individualizadas (aula expositiva, leitura, escrita, quadro comparativo, mapas conceituais dentre outras) no qual o professor adaptar a atividade conforme a necessidade de cada aluno e criar o roteiro ou cronograma individualizado, de forma customizada podendo ser de modo ***on-line*** ou presencial. Finalmente, o modelo de rotação individualizado considera-se uma abordagem rara no âmbito educacional, com potencial disruptivo e verdadeiramente personalizado. As alternâncias entre as atividades são conforme o cronograma diário e personalizado, sendo realizado pelo professor da disciplina, com base na necessidade especializada de cada aluno.

A inovação disruptiva é a nova tecnologia, constituída pelo emprego do ensino ***on-line*** nas instituições formais, que permite maior flexibilidade e as interações acontecem frequentemente através de comunicações em redes entre os atores (professor e aluno).

Para os pesquisadores Christensen, Horn; Saker (2013), o termo disruptivo é um processo pelo qual os produtos se tornam acessíveis e ocasiona menos custos aos sujeitos do círculo exterior. Nessa perspectiva, a primeira inovação disruptiva causando inúmeras mudanças na indústria no seu círculo interior foi o surgimento do microcomputadores e em seguida o computador pessoal tornando-se mais econômico e acessível a todos. Sinteticamente, a nova tecnologia se qualificar como um modelo disruptivo. "A opção ***disruptiva*** é empregar o ensino online em novos modelos que se afastem da sala de aula tradicional, e foquem inicialmente nos não-consumidores que valorizam a tecnologia pelo que ela é – mais adaptável, acessível e conveniente". (CHRISTENSEN, HORN; STAKER, 2013, p. 26). Nesse sentido, optar pelo disruptivo é desenvolver mais autonomia em relação a oferta pelo ensino ***on-line***, distanciando totalmente de espaços presenciais de aprendizagens. Sobretudo, o modelo disruptivo possibilita a presença significativa da conectividade e flexibilidade com uso de recursos digitais mais acessíveis a todos do círculo interior e exterior promovendo transformações em diversos setores em especial nos sistemas educacionais.

> A teoria da inovação disruptiva emergiu originalmente de um estudo sobre a indústria de discos para explicar por que as empresas líderes do setor não foram capazes de se manter na liderança de uma geração para a outra. A teoria explica a história de centenas de indústrias e setores onde as organizações recém-chegadas substituíram as empresas ou instituições dominantes. Estes exemplos vão de produtos a serviços, de organizações lucrativa a não-lucrativas, e de mercado de mudança lenta a veloz. (CHRISTENSEN, HORN; STAKER, 2013, p.8)

Em concordância com Valente (2014) a abordagem disruptiva, reúne a aprendizagem personalizada, espaços flexíveis e acesso a qualquer tempo, várias abordagens tais como: flex, à la carte e virtual aprimorado.

A) Flex: é "um curso ou uma disciplina em que o ensino on-line é a espinha dorsal da aprendizagem do estudante, mesmo que às vezes ela o direcione para atividades presenciais." (HORN; STAKER, 2015, p.56). O modelo flex, considera-se por ser uma abordagem disruptiva, permitindo maior flexibilidade no ensino, oportunamente com atividades em espaços ***on-line*** ou presencial, de maneira que o aluno seguem um cronograma, formulado e orientado pelo docente, fornecendo diversas fontes de apoio e material aos estudantes.

Nesse contexto, na abordagem flex de ensino "os estudantes aprendem por meio de um cronograma fluido, individualmente personalizado entre as modalidades de aprendizagem. O professor da disciplina atua de forma presencial, e os estudantes aprendem principalmente na escola física, exceto por alguma lição de casa" (HORN; STAKER, 2015, p.56).

Ainda segundo Horn e Staker (2015), no modelo flex , os estudantes na disciplina têm uma lista a ser cumprida, com ênfase no ensino ***on-line***. O ritmo de cada aluno é personalizado e o professor fica à disposição para orientar e esclarecer dúvidas que surgem ao longo do processo de aprendizagem. O aluno tem como âncora do processo de ensino e aprendizagem o conteúdo e as instruções ***on-line*** para o desenvolvimento do conhecimento.

B) Á la Carte é "um curso que um estudante faz inteiramente ***on-line*** para acompanhar outras experiências em uma escola ou um centro de aprendizagem físico" (HORN; STAKER, 2015, p.56). Nessa perspectiva, o docente encontrasse no espaço exclusivamente ***on-line***.

Segundo Valente (2014), no modelo À La Carte, o estudante é responsável pela organização de seus estudos, de acordo com os objetivos gerais a serem atingidos, organizados em parceria com o educador; a aprendizagem, que pode ocorrer no momento e local mais adequados, é personalizada.

C) Virtual Enriquecido é "um curso ou uma disciplina em que os estudantes têm sessões de aprendizagem presencial obrigatórias com seu professor da disciplina e, então, ficam livres para completar o trabalho restante do curso distante do professor presencial" (HORN; STAKER, 2015, p.57). A abordagem virtual enriquecida corresponde a inovação disruptiva de ensino. Os alunos dividem seu tempo realizando atividades on-line e presencial.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa em estudo será desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, com caráter subjetivo, no qual adotaremos o tipo de pesquisa exploratória e descritiva. Assim consideramos que "a análise qualitativa, pode ter apoio quantitativo, mas geralmente se omite à análise estatística ou ao seu emprego não é sofisticado". (TRIVIÑOS, 1987, pag. 111).

As "pesquisas exploratórias tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-los mais explícitos ou

a construir hipóteses, incluir levantamento bibliográfico e entrevistas". (GIL, 2002, p.42). Nesse sentido, a pesquisa com "[...] o estudo descritivo tem como objetivo primordial à descrição das características de determinada população ou fenômeno". (Gil, 2002, p. 42).

A pesquisa de campo "pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada" (GONÇALVES, 2001, p. 67). O ***Lócus*** de Pesquisa é uma instituição pública de nível superior, onde iremos trabalhar com Licenciandos em Ciências Biológicas, das disciplinas Metodologia do Ensino de Biologia - MEB I, II e III., espera-se um total de 60 estudantes aceitem participar do estudo como voluntários, convidados mediante contato on-***line*** via e-mail individualmente e via redes sociais tais como: Facebook, WhatsApp e Instagram.

Em relação a análises dos dados: o estudo compõe-se de duas fases: 1º fase a coleta dos dados formulário ***on-line*** com início no mês de setembro no dia 20.09.2021 e término no mês de outubro no dia 31.10.2021, logo em seguida na 2ª fase a coleta de dados por meio de entrevista ***on-line*** pelo aplicativo ***meet*** no mês de novembro (01.11.2021 a 30.11.2021) com 6 (seis) alunos sorteados de forma eletrônica. Adotaremos a análise de conteúdo que é conceituada como "um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Segundo Lakatos e Marconi (2003), o método indutivo, fundamenta-se em observar os fenômenos das (entrevistas e formulários) de modo a descobrir a relação existente entre esses fenômenos em estudo e generalizar a relação, de modo a ter um raciocínio ampliado do estudo e acrescentar algum questionamento novo favorecendo no estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa está em andamento, sendo aprovado recentemente pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil[2], encontra-se em coleta de dados iniciais no qual como resultados preliminares foram 12 (doze) licenciandos, desses o gênero sexual são 75 % masculino e 25% feminino, que atestaram o seu consentimento de aceite na pesquisa até o presente momento,

2 Comitê de Ética Plataforma Brasil:https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf

enviando as respostas do formulário ***on-line*** e estamos aguardando o retorno dos demais. Entretando, reenviamos o convite aos demais alunos por e-mail individualizado reforçando a importância da participação e contribuição no estudo em andamento.

Contudo, com os dados preliminares percebemos inicialmente que os estudantes estão em fase de descobertas da abordagem de ensino híbrido, categorizando a terminologia como o ensino remoto e/ou ensino simultâneo provavelmente devido ao contexto pandêmico.

Em relação as atitudes e experiências prévias de licenciandos em ciências biológicas na formação inicial, a respeito do uso da tecnologia educacional, 100% dos estudantes que enviaram as respostas, consideram relevante a aplicabilidade dos dispositivos digitais na educação, na ocasião perguntamos também sobre o uso frequente dos recurso digitais o smartfone obteve 91,7%, o notebook e/ou leptop 58,3% e computador 16,7%. No que tange, a facilitação da comunicação, ou seja, os diálogos para sanar dúvidas e dar sugestões de melhorias nas atividades de forma ***on-line***, os alunos optaram pela comunicação síncrona, foi a escolhida para o primeiro lugar com 58,3%, em segundo lugar com 33,3% a comunicação assincrona e sincrona, restando em terceiro lugar com 8,3% a opção dos alunos que não souberam informar sobre a facilitação da comunicação.

Sobre as atividades personalizadas, 50% dos estudantes informaram que evidenciaram razoavelmente durante a licenciatura, outros 33,3% evidenciaram muitas vezes e outros alunos não souberam informar 8,3%. Com base essas informações entendemos que os mesmos trabalham com diferentes atividades. No tocante a relevância de atividades para aquisição e assimilação de um conteúdo curricular, 50% dos alunos consideram as atividades individuais e grupal, outros consideram 33,3% atividades individualizadas e 16,7% atividade grupal.

Por fim, sobre os espaços no contexto educacional mais potencializador os alunos destacaram a combinação do presencial e ***on-line*** com o total de 66,7%, em contrapartida os demais estudantes 33,3% consideram o presencial mais potencializador.

6. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U.F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir de tecnologias e inclusão social. **ETD- Educação Temática Digital**. Campinas V.12 n. esp., 31-48. mar. 2011.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

CHRISTENSEN,C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino Híbrido**: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Clayton Christensen Institute. mai, 2013. Disponível em:<http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive- Final.pdf>. Acesso em 10 fev. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4ª ed. São Paulo: Atlas S/A, 2002.

GONÇALVES, E.P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2001.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended**: using disruptive innovation to Improve Schools. San Francisco: Jossey-Bass, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MIRANDA, L. A. V. **Educação online**: interacções e estilo de aprendizagem de alunos do ensino superior numa plataforma web. 2005.352 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2005. Disponível em: <https: //bibliotecadigital. Ipb.pt/handle/10198/1120>. Acesso em: 8 abr. 2021.

MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e o Re-Encantamento do Mundo**. 2018.

TARNOPOLSKY. O**. Constructivist blended learning approach to teaching english for specific purposes.** Berlin: De Gruyter Open, 2012. Disponível em: http://www.gruyter.com/view/product/205438. Acesso em 07 de Abr. 2021.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CULTURA *IORUBÁ* NO *PODCAST*: TECENDO REFLEXÕES NO CONTEXTO DO GÊNERO

JOBSON JORGE DA SILVA
Mestrando em Educação, Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Graduado em Letras. Universidade de Pernambuco. jobson.jorge@upe.br

VALDÊNIA SABRINA FRAGOSO DE BRITO
Mestranda em Educação, Especialista em Neuropsicologia, Graduada em Pedagogia. Universidade Federal Rural de Pernambuco. valdenia.sabrinabrito@upe.br

DÉBORA AMORIM GOMES DA COSTA-MACIEL
Doutora em Educação, Docente do Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco. Universidade de Pernambuco. debora.amorim@upe.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente estudo discute a cultura Iorubá no contexto do gênero ***PodCast***. A investigação desenvolveu-se a partir da análise temática do ***PodCast*** intitulado: "Mitologia Iorubá", do canal Horizonte da Comunicação, sendo uma produção constituída por uma série de episódios formando uma sequência de ***PodCasts*** intitulada: "Mitos que rodeiam a história da humanidade". Sendo assim, consideramos a análise do objeto em questão, a partir de três categorias iniciais: (1) suporte, (2) objetivo e (3) modal. Fundamentamos teoricamente nossos estudos em Marcuschi (2008), Oliva (2005), Schneuwly e Dolz (2004) e Ribeiro (1996). Compreendemos a partir do analisado que o gênero em questão pode colaborar para a difusão da cultura africana a partir das mídias sociais e também ser instrumento pedagógico para o trabalho de docentes em sala de aula.

Palavras-chave: Cultura Iorubá; PodCast; Gênero na interface.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto surge da necessidade de se investigar a cultura Iorubá no contexto do gênero ***PodCast,*** considerando a potência dos elementos de composição, conteúdo e estilos presentes na construção e realização do gênero.

Como estratégia metodológica, o estudo analisou a temática "Mitologia Iorubá", do canal Horizonte da Comunicação, apresentada pelo ***PodCast*** "Mitos que rodeiam a história da humanidade", disponível nos principais agregadores hospedeiros. Tal escolha se deu pelos entrelaçamentos do gênero com a temática, que se dirige na exaltação das diferentes manifestações da cultura iorubá.

Realçamos a relevância da discussão aqui apresentada tecendo diálogo com questões sócio-históricas, políticas e culturais do iorubá e com as dimensões do gênero ***Podcast***, que se apresenta como uma ferramenta pedagógica que pode colaborar para a difusão da cultura africana no trabalho de docentes em sala de aula, no contexto de pandemia da COVID-19.

Apresentamos este artigo como uma discussão inicial sobre o tema e convidamos os/as leitores/as a contribuírem com o debate e a ampliarem a reflexão sobre o objeto em curso. Como organização para essa proposta, inicialmente fazemos o diálogo teórico entre dimensões da cultura iorubá e o gênero ***PodCast***, em seguida, apresentamos uma análise inicial do objeto deste texto e encerramos com um convite para novas investigações.

2. CULTURA *IORUBÁ*: CARACTERIZAÇÕES

Uma vez que este artigo toma o gênero ***Podcast*** como ferramenta para tratar da cultura Iorubá é necessário que falemos um pouco sobre as tradições desse povo. Para atender o escravismo, o tráfico negreiro diluiu através do processo de miscigenação e transculturação e a identidade dos povos africanos, que apesar de ser um vasto continente, apresenta uma geografia em blocos unidos e possui uma grande diversidade cultural, linguística e política.

Não existe uma África única, existem originariamente os povos africanos, que constituem etnias historicamente colaboradoras das demais civilizações. Neste artigo, destacamos o segmento étnico ***Iorubá***. Segundo Riberio (1996), os ***Iorubás*** da Nigéria contribuíram significativamente

à cultura brasileira, embora a palavra ***Iorubá*** no Brasil, com exceção de grande parte dos iniciados ao candomblé, seja quase desconhecida.

Ainda que exista um considerável número de autores/as brasileiros/as e estrangeiros/as empenhados/as na tarefa de apresentar ao mundo a cultura ***Iorubá***, por meio de um projeto coletivo de construção de conhecimento, é lamentável a grande carência de informações a respeito dessa cultura e de suas raízes históricas em África. Sendo assim, de acordo com Ribeiro (1996):

> O território Iorubá expande-se pelos países Nigéria, Togo e República do Benin (antiga Daomé). Da diversidade observável na África tem sido enfatizado o aspecto negativo. No entanto é necessário que se reconheça as diferenças culturais aí encontradas como preciosa fonte de enriquecimento da herança humana. Papel relevante compete às escolas no sentido de reincorporação da memória cultural africana na memória cultural humana, para que crianças e jovens das Américas possam (re)conhecer a participação dos povos africanos na história da humanidade e não sejam levados a crer que essa história tenha sido construída apenas pela Europa, quando muito, auxiliada pelas Américas. (RIBEIRO, 1996, p.17)

A cultura ***Iorubá***, segundo Ribeiro (1996), representa uma das mais belas expressões da concepção de ser humano e de universo. Pois nesta cultura, rica em sincronismo, o visível manifesta o invisível e o sagrado permeia todos os setores da vida, pois uma força, poder ou energia está em tudo e o universo africano passa a ser considerado uma grande tapeçaria. A vida é apresentada como um ciclo, iniciado pela infância, passando pela vida adulta, velhice e atravessando o portal da morte até alcançar a condição do antepassado, que renascerá reiniciando este ciclo.

A tradição oral constitui uma das três principais fontes do conhecimento histórico da África. Nela se apresenta o tempo e os acontecimentos nele transcorrido e suas memórias. O tempo mítico na cultura iorubá representa o tempo fabuloso do princípio. A mitologia narra como uma realidade passou a existir por entes sobrenaturais e ao invocar a presença dos personagens mitológicos escapa-se do tempo profano e cronológico e entra-se no tempo sagrado.

Dentro deste contexto, adquirir o conhecimento da tradição oral na língua ***Iorubá***, para realizar as evocações e a correta realização dos rituais, garante a transcendência do tempo cronológico ao tempo sacro.

Daí a importância de se manter as tradições e ancestralidades da cultura Iorubá.

Entretanto, o tempo mítico opõe-se ao tempo social. De acordo com Ribeiro (1996), a atividade econômica elementar não cria a necessidade de tempo demarcado. Neste caso, os calendários são subordinados aos fenômenos naturais e aos movimentos dos animais. Sendo assim, o tempo é dividido em unidades com base em atividades humanas.

A autora ressalta que o trabalho é uma mistura de atividades, cantos e conversações, constituindo, por vezes, um ato religioso:

> Os meses, as estações e as sequências anuais são geralmente definidos pelo ambiente e as atividades que dele dependem. A semana é determinada por um ritmo social, como, por exemplo, a periodicidade dos mercados, que acha-se associada, em muitos casos, a uma periodicidade religiosa. (...) Em alguns lugares, como entre os adeptos das religiões tradicionais na savana sudanesa, por exemplo, a contagem em anos é feita pelo número de estações chuvosas. Para indicar que um homem é idoso fala-se do número de estações das chuvas que ele viveu ou, fazendo uso de uma imagem, diz-se que ele bebeu muita água (RIBEIRO, 1996, p.29)

A região onde hoje é localizada a Nigéria, berço da etnia ***Iorubá***, sofreu intensas transformações motivadas por migrações, conflitos, redes comerciais, entre outros fatores internos e externos. Nessa dinâmica, esses fatores podem ser apontados como elementos presentes na construção de características próprias desta sociedade.

De acordo com Oliva (2005), a presença dos ***Iorubás*** remonta o primeiro milênio da era cristã, entre os séculos XVII e XIX, que mesmo sobre a influência político/religiosa de ***Ifé***, os grupos de língua ***Iorubá***, organizavam-se em Cidades-estado, independentes e com relações comerciais entre si, porém, sem nunca terem criado um império ou estado unificado.

A colonização desencadeou dificuldades e desigualdades econômicas, mudanças nas relações cotidianas na economia e política, fortes reações étnico-religiosas e alterações nas estruturas do pensamento e dos padrões de estética e arte, sucumbindo a elementos oriundos das tradições presentes por lá há séculos.

Para Oliva (2005), acerca da herança colonial inglesa, a cultura ***Iorubá*** revela o quanto o passado luta para se manter vivo:

> É certo, no entanto, que no decorrer dos séculos XIX e XX, aspectos sociais, políticos, culturais, religiosos e familiares foram alterados pela ação de missionários, administradores, comerciantes e pelo processo de formação do Estado nacional nigeriano. Juntamente com os haussás, fulanis, igbos e outras dezenas de grupos, os iorubás se converteram parcialmente ao cristianismo e ao islamismo, sendo que oficialmente, apenas 10% das pessoas se identificam como adeptas das chamadas "religiões tradicionais" africanas daquela área, o que não significa um dado absoluto ou confiável. Mesmo assim, o novo e o tradicional caminham por trilhas bastante próximas na África e determinam um esforço sempre contínuo de decifrar o passado na busca de um entendimento mais revelador do presente. (OLIVA, 2005, p.148)

A identidade ***Iorubá*** se formou, apesar de diferentes povos fazerem parte da sua composição, devido ao uso da mesma língua e das pressões sofridas por alguns reinos presentes no Golfo da Guiné, a partir do século XVIII. Segundo Oliva (2005), diante dos esforços dos próprios Iorubás em se defender da ação escravagista de europeus e do reino do Daomé.

Podemos comparar a formação desta identidade com a própria formação do povo brasileiro sendo plural e ao mesmo tempo singular, ou seja, produto de combinações sócio-culturais. Contudo, a distinção pela língua e a origem comum dos povos ***Iorubás***, leva a pensar em uma única identidade. Apesar das semelhanças, possuíam diferenças que atrapalhavam o contato com os europeus.

Conforme retrata Oliva (2005), para evitar a necessidade de se ensinar a bíblia em vários idiomas, para facilitar, esquecendo as diferenças e maximizando as semelhanças, criou-se a ideia de uma língua só. Desta forma, a língua falada por parte das sociedades ali estabelecidas, chamada de Iorubá, se tornou um dos elementos mais usados pelos europeus para conceder aos grupos da região uma mesma identidade.

Nessa perspectiva, ao tratar a respeito da cultura ***Iorubá*** é necessário apontar o percurso que levou à diáspora africana. Entendemos a diáspora como um processo de dispersão de africanos/as para as diversas regiões do mundo, ocasionada principalmente pelo tráfico atlântico. Esse é um processo social e econômico, mas também cultural e político, na medida em que estabelece a recriação de identidades africanas nas Américas e em outras partes do mundo onde vivem africanos/as e seus/suas descendentes.

> A expansão do Império português, justificada pela propagação da fé católica, foi baseada nessas concepções hierárquicas. As guerras contra os muçulmanos no norte da África, no século XV expandiram a instituição da escravidão. Assim, a descoberta das rotas marítimas do Atlântico e a colonização do Novo Mundo marcaram e transformaram a história do homem [mulher] na Idade Moderna. Enquanto a escravidão gradativamente desaparecia do continente europeu, o tráfico atlântico criava novas formas de exploração no continente africano e introduzia a instituição da escravidão nas Américas. (DANTAS; MATTOS; ABREU, 2012, p. 13)

A partir disso, segundo afirmam Dantas; Mattos; Abreu (2012), ''o tráfico atlântico se constituiu como a maior migração forçada da história. Começou no final do século XV e durou até meados do século XIX.'' Nesse período, aproximadamente 12,5 milhões de africanos/as foram embarcados/as e um pouco menos de 11 milhões chegaram às Américas, sendo que 40% tiveram como destino o Brasil. Os ingleses, holandeses, franceses e portugueses, foram os responsáveis pela organização da maior parte dos navios negreiros.

Nessa perspectiva, a partir do discutido, compreendemos a relevância de resgatar a cultura e a língua Iorubá como elementos constituintes da identidade brasileira. Assim, a escola, os meios de comunicação e informação e as mídias digitais podem colaborar com a promoção dessa cultura. A partir disso, o presente estudo analisou um ***PodCast*** que aborda a cosmologia iorubana em uma perspectiva de resgate cultural e de manutenção das tradições orais da sociedade ***Iorubá***.

Diante da riqueza dessa cultura, é importante criar estratégias, no ambiente escolar, de acesso a essas informações para que possamos contribuir com a desconstrução de preconceitos alimentados ao longo de geração. Nessa direção, o ***PodCast*** se apresenta como uma ferramenta viável.

2.2 *PODCAST*: CARACTERIZAÇÃO DA FERRAMENTA DIDÁTICA

Os ***podcasts*** são arquivos de áudios sob demanda que se popularizaram no mundo. Embora tenham se tornado mais conhecidos nos últimos anos, os ***podcasts*** já existiam há algum tempo e no Brasil seu uso não é tão novo. Seu precursor no país foi o blogueiro Danilo Medeiros, que

queria oferecer em sua página um conteúdo diferente em uma época em que os ***blogs*** estavam em grande evidência. Foi assim que, em vinte e um de outubro de dois mil e quatro, foi criado o primeiro ***podcast*** brasileiro, o ***Digital Minds***. A junção das palavras ***Ipod*** - dispositivo de áudio da ***Apple*** - e ***Broadcast***, que em inglês significa transmissão, deram origem ao termo ***Podcast***.

Considerando a demanda para a educação, o ***podcast*** se apresenta como o produto que pode atender a diferentes objetivos. Neste caso, ele pode ser considerado tanto um instrumento para o ensino, quanto um objeto de aprendizagem. Reiterando que o ***podcast*** não é simplesmente um arquivo de áudio, chegamos a premissa de que o ***podcast*** é um gênero na ***interface*** da oralidade e da escrita.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2008) aponta que:

> [...] desde que não concebamos os gêneros como modelos estanque nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas da ação social (Miller, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluidos''. (MARCUSCHI. 2008, p. 151)

Assim, a partir disso, percebemos a caracterização do gênero a partir de uma perspectiva diretamente relacionada às práticas sociais dos sujeitos. Assim, Miller (1984) aponta que ''gêneros são uma forma de ação social. Um artefato cultural importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade''.

A partir disso, segundo Schneuwly e Dolz (2004), ao tratar os gêneros como instrumentos que podem ser fator de desenvolvimento das capacidades individuais, pensamos na produção do podcast e todo seu aparato textual. De acordo com os autores, os gêneros são elaborados em determinadas esferas onde acontecem interações sociais e se caracterizam por três elementos: conteúdo temático, a esfera de circulação de acordo com a necessidade da temática, o conjunto de participantes e interação do locutor. Neste processo, podemos encontrar diferentes textos que irão dar subsídio ao gênero ***podcast***, que enquanto gênero não é algo exclusivo do ensino da linguagem escrita e oral, até porque há transversalidade de temas em sua composição.

De certo modo, de acordo com os autores supracitados, o gênero pode ser escolhido por parâmetros, ou base de orientação para uma ação discursiva (finalidade, destinatário, conteúdos), que provém de

uma esfera de troca, considerando que, de certo modo, eles têm uma estrutura definida por sua função, caracterizadas pelo que chamam de plano comunicacional. Sendo assim, os autores ao definir o instrumento enquanto gênero, estão fundamentando a compreensão de que o ***podcast*** se evidencia como gênero através do argumento de que:

> Há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador que age discursivamente numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 25)

Para entendermos o ***podcast*** é importante organizar a sua produção em quatro etapas: planejamento, gravação, edição e publicação. Mas é na primeira etapa que encontraremos os elementos constitutivos do gênero.

Em primeiro lugar é necessário definir o tema e o conteúdo. em seguida definir o público (esfera social), depois definir o formato (bate -papo, mesa redonda, debate, informativo, entrevista, dissertativo, ***storytelling***, entre outros), os sujeitos (convidados/as), a contextualização do tema (descrição de um cenário com a voz, as trilhas e os efeitos sonoros) e criar uma personalidade (uso de frases de efeito e jargões) e um roteiro (vinheta de início, vinheta transitória e vinheta de encerramento; apresentação dos/as locutores/as e do tema; introdução; ***checklist*** do conteúdo; fechamento).

O Podcast, portanto, é uma ferramenta importante para discutir a respeito de diferentes conteúdos, dentre eles, o da cultura Iorubá. A partir dessa compreensão, desenhamos nosso trabalho a partir da metodologia apresentada a seguir.

3. METODOLOGIA

O presente estudo desenvolveu-se a partir da análise temática do ***PodCast*** intitulado; "Mitologia ***Iorubá***", do canal Horizonte da Comunicação, sendo uma produção constituinte de uma série de episódios formando uma sequência de ***PodCasts*** intitulada: "Mitos que rodeiam a história da humanidade". O suporte para a divulgação do gênero é a plataforma de ***Streaming*** (distribuição digital de conteúdo multimídia através da Internet) no ***Spotify.*** Esse ***podcast*** destina-se ao público voltado para

ciências humanas, arte e cultura. A modalidade é oral, na interface da escrita, e apresenta elementos específicos que consideramos aqui como o desdobramento das categorias estabelecidas inicialmente.

O episódio analisado, tem como objetivo apresentar um resumo da mitologia ***Iorubá***, destacando a integração do conjunto de crenças da e sua matriz religiosa com o candomblé no Brasil, assim como a narrativa de tradição oral que descreve a organização social das várias etnias Iorubás. A descrição do ***podcast*** apresenta a mitologia ***Iorubá*** como originária da Nigéria, que deu margem para a criação do candomblé no Brasil. Rica em lendas, que tem a função de normatizar o comportamento pessoal e coletivo.

Para análise do objeto em questão, estabelecemos três categorias iniciais: o conteúdo temático; a composição e (Schneuwly; Dolz 2004). Para tanto, fez-se necessário organizar uma ficha técnica com identificação do título, descrição do episódio, da área a que se destina e do tempo. Para melhor entender o objeto deste artigo, destacamos os elementos da categoria, bem como as principais características que serão estudadas a partir dos trechos selecionados.

Na análise, utilizamos extratos das falas para exemplificar as categorias analisadas, sob a ótica qualitativa (MINAYO, 2012). Posteriormente, estabelecemos o diálogo com a teoria abaixo apresentada.

4. CULTURA *IORUBÁ* NO *PODCAST*: ANÁLISE DOS DADOS

Envoltos/as na descrição e análise dos dados, observamos o seguinte cenário:

> No que tange ao conteúdo temático, o ***Podcast*** em análise apresenta a origem, os fundamentos e a diáspora da mitologia Iorubá. A discussão se encaminha para uma reflexão sobre a diáspora das culturas africanas que estão diretamente ligadas ao nascimento das identidades latino-americo-africanas, tendo em vista, os séculos de escravidão nas américas, o tráfico atlântico e a exploração sistemática dos territórios africanos. Nessa direção, a discussão sobre a cultura iorubá contribui para a quebra do racismo estrutural fundante da sociedade brasileira e de diversas outras sociedades (RIBEIRO, 1996, p.17).

No que diz respeito a composição do texto, segunda categoria destacada neste gênero, percebemos uma alternância entre texto descritivo/dissertativo e contos de tradição oral, evidenciando uma fluidez das tipologias textuais (MARCUSCHI, 2008) ou mesmo um diálogo entre capacidades de linguagem distintas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) . Esse movimento em que o/a locutor/a alterna os textos, possibilita desenvolver, ora um relato minucioso com impressões sobre o tema, ora um enredo, com pontos de vista, por meio de uma narrativa cujos personagens são divindades africanas. A descrição do trecho a seguir, traz um ponto de vista acerca da mitologia *iorubá* em comparação às outras mitologias mais popularizadas.

> "Acho que podemos entrar num consenso antes da gente falar sobre a mitologia africana, que… em geral sabemos pouco sobre a mitologia africana. Conhecemos a Zeus e deus muito bem... Thor e Loki estão aí se digladiando em batalhas de milhões de dólares. Mas, se formos parar para ver, conhecemos muito pouco sobre os orixás de religiões africanas. Uma Iemanjá ali, um xangô aqui, salve Jorge ao fundo, Jorge esse que não deixa de ser Ogum" [...]

Fonte: *PodCasts* "Mitos que rodeiam a história da humanidade" (2021)

Quanto à narrativa dos contos da mitologia, percebemos que o locutor se coloca como narrador, apresentando um contexto desenhado oralmente com linguagem simples, cuja transmissão de ensinamentos e memórias evidenciam fundamentos da cultura dos povos africanos. Trata-se de uma tradição oral milenar, e portanto, de autoria desconhecida.

> "Aqui nós também viemos do Barro, no princípio, Olorum, o ser supremo governa orum, o céu, e a terra não era nada mais do que imensidão de pântanos, governada por olokum, a grande mãe, Guardiã da memória ancestral. Então Obatalá, a divindade da criação, teve a ideia de colocar a terra sólida sobre os pântanos instruídos por Orumila, uma divindade das profecias e destino. Obatalá trabalhou 4 dias e construiu aiê, o nosso mundo com montanhas, campos e vales, para que o novo lugar tivesse vida, Olorum criou o sol enviou uma palmeira de dendê e fez chover para que as árvores brotassem. Surgiram as florestas e os rios, Obatalá criou o homem [mulher] a partir do ferro e depois da madeira, mas ambos eram rígidos demais. Criou o homem da pedra, mas era muito fria. Tentou a água, mas o ser não tomava forma definida, tentou o fogo mas a criatura se consumiu no próprio fogo, fez um ser de ar, mas depois de pronto retornou ao que era, apenas ar. Tentou ainda o azeite e o vinho, sem êxito." Triste pelas suas tentativas infecundas, Obatalá sentou-se à beira do rio de onde Nanã emergiu indagando sobre a sua preocupação, Obatalá fala sobre o seu insucesso, Nanã mergulha e retorna da profundeza do rio e lhe entrega lama, mergulha novamente e traz mais lama, Obatalá, então, cria o homem [mulher] e percebe que ele é flexível, capaz de mover os braços, os olhos, as pernas e então sopra-lhe a vida" [...]

Fonte: *PodCasts* "Mitos que rodeiam a história da humanidade" (2021)

A terceira categoria observada diz respeito ao emprego de elementos não linguísticos, especificamente os meios paralinguísticos. Destacamos acima um desenho oral da contextualização dos contos de tradição oral, que no gênero ***podcast,*** além do uso da fala, ocorre por meio dos recursos sonoros. Neste ***podcast***, o ***podcaster (apresentador)*** se utiliza de uma trilha sonora com batuques de tambores e outros instrumentos de percussão, causando um ambiente sonoro que nos remete a vivência atemporal dos contos apresentados. Além da trilha sonora, o ***podcaster*** também utilizou estratégias para mudança de cenário em determinados trechos, através do aumento de volume da trilha sonora. Essa estratégia tornou desnecessário o uso de vinhetas, recurso muito presente nos ***podcasts***.

Em texto oral, os meios não-linguísticos exercem funções importantes que possibilitam expressar variações de significado do enunciado (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). No ***podcast***, os meios cinésicos - relativos a postura física, movimentos de braços ou pernas, gestos, olhares, mímicas faciais - não podem ser observados por se tratar de um gênero predominantemente oral e não visual. Daí a presença dos meios paralinguísticos, que conseguem transmitir aspectos não verbais que acompanham a comunicação verbal, como o tom e volume da voz, ritmo da fala, pausas, pronúncias e outras características que transcendem a fala.

No trecho em que apresenta o tema, o locutor utilizou a fala pausadamente, enfatizando as palavras "mitologia" e "iorubá". Infere-se que a fala pausada na apresentação do tema é a estratégia adotada para o destacar. No decorrer do texto oral, o locutor faz pausas breves, quando pretende mudar de argumento e, dentro dos trinta e três minutos de áudio, percebemos essa tática de maneira involuntária, apesar do ritmo e velocidade constante.

> "Como sabemos, estamos na segunda temporada do trânsito da comunicação e essa temporada é exclusiva para falarmos sobre mitos que rodeiam a história da humanidade e a história mitológica de hoje é sobre mitologia iorubá. [pausa] Acho que podemos entrar num consenso antes da gente falar sobre a mitologia africana, que em geral sabemos pouco sobre a mitologia africana."

Fonte: *PodCasts* "Mitos que rodeiam a história da humanidade" (2021)

Outro elemento paralinguístico corresponde ao prolongamento de sílabas. Por vezes há um prolongamento silábico que dá ideia de reflexão.

> "Maaaas, se formos parar para ver, conhecemos muito pouco sobre os orixás de religiões africanas."

Fonte: *PodCasts* "Mitos que rodeiam a história da humanidade" (2021)

Diante das categorias analisadas compreendemos que o uso do Podcast realça a interação sócio-discursiva, em que a linguagem se estabelece na troca entre os sujeitos. Entendemos que o podcast analisado traz um tema pertinente para a educação por se adequar às exigências da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas redes públicas e particulares e ter esta premissa em seu objetivo. Entretanto, realçamos que apenas falar sobre a mitologia iorubá não deve ser usado como única ferramenta para o trato com o tema, e a valorização da referida cultura.

Diante disto, o que considerar no uso do ***podcast*** para a aplicabilidade didática? Em primeiro lugar a clareza do objetivo, em seguida, a pertinência do tema, já analisado no desdobramento. Sendo assim, para proporcionar práticas de reflexão e de uso é preciso se ter compreensão geral do gênero, uma investigação do conteúdo apresentado e uma sistematização da produção do gênero para que haja uma ruptura do preconceito e racismo estrutural (MARCUSCHI, 2001).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a aplicabilidade didática do ***podcast*** "Mitologia Iorubá" pode promover as mudanças de discursos e comportamentos por meio da construção de novos saberes sobre a origem, fundamentos, diáspora e organização social das várias etnias iorubás, compreendemos, com o resultado das análises realizadas para este estudo, as dimensões dialéticas e históricas presentes nos instrumentos coletivamente produzidos, neste caso os gêneros textuais orais e escritos.

A partir das propriedades e dos efeitos das atividades comunicativas no plano funcional, há possibilidade de acordos estruturantes das atividades coletivas complexas. Isso só é possível por meio das práticas de reflexão e práticas de uso, projetando o gênero oral, neste caso o podcast, como instrumento de comunicação social, maleável e diversificado em todos os aspectos, como um meio de expressão dos indivíduos que também vivem em uma sociedade diversificada culturalmente.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo.** São Paulo: EDUC, 2012.

DANTAS, Carolina Vianna, Hebe MATTOS e Martha ABREU. **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história.** Rio de janeiro: Objetiva, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Ed., 2008.

MITOLOGIA IORUBÁ. Horizonte da Comunicação: ***Spotify***, junho de 2020. ***Podcast.*** Disponível em: https://open.spotify.com/episode/5BvtaRkhANWfUiRoWkaXal?si=LNM7wdDfQZu1Ua7UZoCfGw&utm_source=whatsapp&dl_branch=1. Acesso em: 27 de setembro de 2021.

MILLER, C. R. **Genre and the New Rethoric.** London: Quartely Journal of Speech, 1984.

MINAYO, M. C. S. O desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A Invenção dos Iorubás na África Ocidental: reflexões e apontamentos acerca do papel da história e da tradição oral na construção da identidade étnica. 2005.** Estudos Afro-Asiáticos, Ano 27, nos 1/2/3, Jan-Dez 2005, pp. 141-179. http://www.africaeafricanidades.com/

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

RIBEIRO, Ronilda Iyakẹmi. **Alma africana no Brasil: os iorubás.** Editora Oduduwa: São Paulo, 1996.

O MODELO HÍBRIDO ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO DE GENÉTICA

RAFAELA ROSA SILVA
Graduanda em Biologia pelo Centro de Ensino Superior de Arcoverde-CESA, no primeiro semestre de 2021. E-mail: rafaellarosa19@gmail.com

ROSELI MARIA GONÇALVES MONTEIRO DE BRITTO
Professora orientadora, Doutora em Ensino das Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: roselybritto@hotmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral analisar as contribuições do Modelo Híbrido de Rotação por Estações de aprendizagem para a compreensão de conteúdos de genética, sendo este um estudo bibliográfico de natureza qualitativa. Acredita-se que o Ensino Híbrido possa potencializar o aprendizado do discente quando utilizadas tecnologias e recursos online como ferramentas de suporte ao ensino. O modelo de Ensino Híbrido em foco nesse estudo é o de Rotação por Estações de aprendizagem, modelo que consiste em grupos de alunos que trabalham em diversas estações com variedades de recursos, mas que funcionam de maneira complementar e que permite explorar as diferentes formas de ensinar ao mesmo tempo que personaliza o ensino respeitando os diversos talentos e formas de aprendizagem dos alunos, contribuindo para o entendimento do conteúdo de genética. A partir desse estudo pudemos compreender alguns fatores que levam os alunos a terem dificuldades no conteúdo de genética e como essas dificuldades podem ser contornadas com a proposta da Metodologia Ativa de Rotação por Estações de Aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologia Ativa; Ensino Híbrido; Rotação por Estações; Ensino de Genética.

1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade é amplamente reconhecida a necessidade de a ciência estar presente na vida das pessoas, integrada a sua visão de mundo, pois é a ciência que dá oportunidade ao indivíduo de entender e interpretar as ações e os fenômenos que observam e vivenciam no dia a dia, tornando-se assim um cidadão ativo, sendo a escola o primeiro e principal âmbito onde a construção cientifica do indivíduo vai possivelmente ser desenvolvida.

A Biologia indubitavelmente é um dos componentes que integram a ciência, e é considerada a área que promove o estudo da vida. De forma simplista, a Biologia traz consigo a busca da compreensão de como cada ser vivo, desde o mais simples até o mais complexo e o meio ambiente funcionam, se comportam e se integram. Visando toda a importância que o estudo da Biologia oferece, foram investigadas por meio desse estudo as problemáticas relativas à compressão dos conteúdos de genética, e como a Metodologia Ativa de Rotação por Estações possibilitaria uma melhor compressão deste conteúdo. A metodologia utilizada na presente pesquisa é de caráter bibliográfico de abordagem qualitativa. Objetiva-se com esta revisão bibliográfica aprofundar o conhecimento acerca de como a Metodologia Ativa de Rotação por Estações pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem de genética.

Para esta revisão bibliográfica foram realizadas buscas de informações na língua portuguesa em livros, documentos e em artigos de eventos acadêmicos e em artigos de sites como o Google Acadêmico e Scielo, afim de obter informações teórico científicas acerca do tema deste trabalho. Utilizaram-se descritores como: ***Ensino de Biologia, Ensino de Genética, Dificuldades no ensino de Genética, Ensino Híbrido, Rotação por Estações, Rotação por Estações no ensino de Genética e Metodologia Ativa no ensino de Biologia.***

Para tratar de aspectos mais específicos deste trabalho, como Metodologia Ativa, Ensino Híbrido, Rotação por Estações, e Rotação por Estações no ensino de genética optou-se por fazer o levantamento de informações publicadas nos últimos 10 (dez) anos, em contrapartida, para aspectos mais gerais buscou-se publicações de autores conceituados que discorressem sobre a Educação, o ensino de Biologia, Aprendizagem significativa e Ensino de genética sem necessariamente haver um critério para o limite de tempo de publicação.

Segundo Bacich e Moran (2018) na Metodologia Ativa o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de conhecimento, divergindo da metodologia tradicional, onde o ensino é marcado pela transmissão de informações, sendo o professor o agente principal e o aluno, por sua vez, ouvinte passivo.

Através da compreensão de que a educação precisa dar atenção as transformações do século XXI, elencamos o Ensino Híbrido como a Metodologia Ativa para esse estudo, além disso esta metodologia está sendo uma alternativa de ensino amplamente divulgada nas redes sociais nesse contexto mundial da pandemia provocado pelo novo Corona Vírus, embora não seja esse o foco desse estudo, pois o que nos interessa é estudar a proposta e seu potencial para o ensino da genética. O Ensino Híbrido consiste em um ensino formal que combina o ensino presencial com o ensino online, e esta se faz importante pois além de oferecer condições de aprendizagem em contextos de incerteza, adiciona-se a isso que de acordo com Esperança e Lopes (2019) as inovações e aprimoramento das tecnologias tornam a aprendizagem bem mais interessante, e que nesta perspectiva o aluno pode tornar-se protagonista de sua própria aprendizagem. O modelo Rotação por Estações será o modelo de Ensino Híbrido em investigação neste estudo, estratégia de ensino que promove uma aprendizagem ativa, personalizada e com utilização de tecnologias.

Sendo assim, diante de tudo que foi colocado e da problemática encontrada, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as contribuições do Modelo Híbrido de Rotação por Estações de aprendizagem como ferramenta para a compreensão de conteúdos de genética.

Este estudo se faz relevante uma vez que ele ampliará o campo de estudo, tanto para futuros acadêmicos como também para aqueles que têm interesse no assunto em questão. Esse trabalho proporcionará ainda aos profissionais da educação uma melhor compreensão de como implementar esta metodologia em suas instituições, afim de inovar nas estratégias de ensino para que os alunos obtenham um melhor rendimento no conteúdo de genética, refinando assim cada vez mais o processo de ensino-aprendizagem.

PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS NO ENSINO DE GENÉTICA

São elencados como principais dificuldades do ensino da genética a complexidade dos conceitos próprios desta área da Biologia, a carência

na contextualização para trazer à luz dos conceitos a sua aplicação em situações reais e também na correlação da genética com outras áreas da Biologia que dariam suporte ao ensino-aprendizagem deste conteúdo. Nesse sentido, a pesquisa de Temp e Santos (2018) desenvolvida através de entrevistas com professores de Biologia da rede pública e privada aponta que o ensino da genética no ensino médio, suas aplicações e correlações é considerada uma das mais difíceis pelos docentes.

A Biologia por vezes apresenta aos alunos um vocabulário complexo, com inúmeros termos científicos, entre os quais incluímos os de genética uma vez que, para eles, seus termos fazem parte de um vocabulário que é de um modo geral novo. Cid (2005) e Araújo e Gusmão (2017) partilham da ideia de que essas dificuldades são encontradas em muitos conteúdos de Biologia e que são decorrentes frequentemente da própria natureza dos conceitos, pois estes não fazem parte do cotidiano dos alunos, portanto não estão familiarizados com eles.

Temp e Santos (2018) discorrem que o ensinar e o aprender genética são tanto desafios para os professores quanto para os alunos do ensino médio, uma vez que os estudantes precisam consolidar os conceitos para construir significativamente seus conhecimentos.

> Logo, os conceitos abordados no ensino de genética são, geralmente, de difícil assimilação, sendo necessárias práticas que auxiliem no entendimento. Por conseguinte, as dificuldades para aprender genética são atribuídas ao fato de ser a genética uma área caracterizada por uma grande quantidade de termos, que se restringem apenas aos conhecimentos específicos da biologia, e que não estão presentes no cotidiano dos alunos. (ARAÚJO e GUSMÃO, 2017, p.2).

A descontextualização é apontada tanto por Araújo e Gusmão (2017) como por Temp e Santos (2018) como mais um dos motivos para as dificuldades de aprendizagem dos alunos, principalmente no ensino -aprendizagem de genética. A teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1968), propõe que é preciso que os conteúdos sejam aplicados de forma contextualizada para que a aprendizagem seja desenvolvida de forma significativa, possibilitando que o aluno não só compreenda o conteúdo, mas que também o vivencie, identificando e intervindo em problemas que envolvam a genética em situações reais do seu entorno.

Temp e Santos (2018) enfatizam a importância de considerar que os alunos não chegam à escola isentos de conhecimentos e que por este

motivo é papel do professor reconhecer estes conhecimentos preexistentes, pois por vezes estes são descontextualizados e dificultam o processo de ensino-aprendizagem, e que sendo assim se faz necessário utilizar metodologias inovadoras que possibilitem o aluno fazer o discernimento do conhecimento empírico e cientifico e por conseguinte obter uma aprendizagem eficaz.

> Ensinar Genética implica na capacidade de transformar conceitos abstratos, como gene e DNA, em imagens ilustrativas; é conseguir interligar conteúdos, por exemplo, meiose e formação de gametas; aliar cálculos com situações do cotidiano. Então, o professor precisa utilizar diferentes metodologias para que seu discurso seja compreendido. (TEMP e SANTOS, 2018, p. 84).

O estudo da genética está correlacionado e firmado em estudos de Citologia, Embriologia e Reprodução, por isso, é de suma importância que estes sejam trabalhados adequadamente, pois fazendo alusão ainda aos estudos de Ausubel (1968), a nova informação irá ancorar-se em conceitos já preexistentes na estrutura cognitiva do indivíduo, então é imprescindível que estes conhecimentos que antecedem o ensino da genética estejam bem alicerçados no cognitivo dos alunos. Em consonância com o que fora colocado, os professores de Biologia do estudo de Temp e Santos (2018) expõem que para que o aluno do ensino médio desenvolva o conhecimento adequado e significativo da genética e suas aplicações é fundamental que na estrutura cognitiva desses alunos estejam presentes conceitos subsunçores[1], tais como ácidos nucleicos, divisão celular e o entendimento da relação gene-cromossomos-DNA, assuntos estes provenientes de outras disciplinas. É igualmente importante que os professores ao ensinar o conteúdo de genética no ensino médio sejam capazes de relacionar este conteúdo aos conteúdos subsunçores para que o aluno também faça associações e compreenda o conteúdo em sua integridade.

Soma-se ainda que, de acordo com Bicich e Moran (2018), a aprendizagem para ser significativa e ativa precisa ser desenvolvida em espiral, de níveis mais simples para os mais complexos de conhecimentos e competências, e que pesquisas recentes da neurociência comprovam que o

1 Subsunçores: é um conceito, uma preposição já existente na estrutura cognitiva do aprendiz que serve de 'ancoradouro" a uma nova informação, permitindo o indivíduo atribuir-lhe significado.

processo de aprendizagem é único e diferente para cada pessoa, e que esta aprende o que é mais relevante e o que faz mais sentido para si mesmo, o que por conseguinte gera conexões cognitivas e emocionais.

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO

O tipo de metodologia utilizada no processo de ensino-aprendizagem é considerado fundamental na formação do aluno, e é fundamental também que as metodologias aplicadas em sala de aula acompanhem as mudanças e a evolução da sociedade, principalmente a tecnológica, para que desta forma o docente consiga conciliar as já utilizadas metodologias tradicionais com metodologias que atendam o perfil do aluno contemporâneo. “Os professores necessitam utilizar metodologias que inovem sua prática de ensino, proporcionando aos alunos autonomia para a busca de novos conhecimentos e, por consequência, a aprendizagem.” (ZIMPEL et al, 2017, p.771).

A metodologia tradicional de ensino surgiu em meados do século XVIII e apesar de terem surgido tantas outras metodologias ao longo do tempo, ela ainda sim é muitas vezes a única metodologia a se fazer presente nas salas de aula nos dias de hoje.” É sabido que o ensino tradicional, com exposição de conteúdo, em que o aluno aprende de forma passiva ainda é muito arraigado nos contextos escolares.” (SILVA et al, 2017, p. 31). Essa ideia pode ser complementada com afirmação de Esperança e Lopes (2019) que discorre que embora o acesso à informação tenha se expandido extraordinariamente a formação docente não acompanhou essa evolução das tecnologias digitais na educação, nos levando a entender que a formação do professor ficou estagnada na metodologia tradicional, não buscando metodologias inovadoras que contrastem com as necessidades atuais dos alunos.

Considerando que a metodologia tradicional conteudista e enciclopédica, só agrava as dificuldades de compreensão dos conceitos de genética, “é preciso inserir no ensino novas propostas pedagógicas com a finalidade de desenvolver as competências e habilidades de formação no nível de ensino em que os estudantes estão inseridos.” (SILVA, 2017, p,31), pois essa falta de diversidade de metodologias muito possivelmente pode ser o motivo do pouco rendimento dos alunos, por isso o uso alternativo de Metodologias Ativas pode contribuir para sanar as dificuldades que o conteúdo de genética traz, nesse sentido:

> Pode se afirmar que as práticas pedagógicas com Metodologias Ativas são contributivas para o ensino e aprendizagem, já que os alunos passam de passivos dos conceitos das diversas áreas a autores dos conhecimentos produzidos devido às características intrínsecas nesse método de ensino. O estudante se depara com um conhecimento, tenta resolver os problemas inerentes e constrói conhecimentos a partir das temáticas propostas. Portanto, é preciso considerar que os variados tipos de Metodologias Ativas existentes, de uma forma ou de outra, carregam em si elementos favorecedores da aprendizagem. (SILVA et al, 2017, p. 36).

Assim, conforme o exposto percebemos que por meio da Metodologia Ativa o aluno a partir de seus conhecimentos empíricos constrói novos conhecimentos ao invés de apenas recebê-lo, à medida que ele resolve problemas reais e, a partir disso, o aluno desenvolve competências e habilidades, compreendendo a aplicabilidade de tais conhecimentos em sua realidade, permitindo além disso capacitá-lo a transformar essa realidade por meio de sua própria ação, culminando assim para uma aprendizagem significativa.

> As Metodologias Ativas são estratégias de aprendizagem que tem a finalidade de impulsionar o estudante a descobrir um fenômeno, compreender seus conceitos e saber relacionar suas descobertas com seus conhecimentos já existentes. O professor trabalha didaticamente para facilitar o processo de construção de conhecimento, sendo o mediador, de modo a levar os educandos a aprender a aprender e assim adquira habilidades, atitudes e competências. (SILVA et al, 2017, p. 32).

As Metodologias Ativas retratam formas de fazer com que o aluno assuma uma posição ativa e autônoma da sua aprendizagem, no entanto Silva e Moura (2020) afirmam que esta autonomia deve ser gerenciada pelo professor, mesmo porque este terá como função mediar o aluno para a construção de novos caminhos para a consolidação do conhecimento, habilidades e competências as quais pretende-se desenvolver. Entende-se então que devido o professor assumir o papel de mediador ou orientador da aprendizagem, o aluno por sua vez deve ser agente ativo do próprio saber, sendo assim, esta metodologia tem como objetivo desenvolver o protagonismo do aluno na conquista de sua própria

aprendizagem, de forma que o aluno encontre alternativas ou soluções para problemas que modifiquem a si mesmo ou o seu entorno.

Silva e Moura (2020) relatam que o professor pode ir construindo a aprendizagem pela experimentação, pela discussão do conteúdo, pelo conhecimento prévio, através de jogos e interação, pela resolução de problemas em pares e etc., assim sendo o professor pode ter uma postura desenvolvida ou em fase de desenvolvimento, pois não só o aluno como também o professor é sujeito aprendente dentro dessa metodologia, pois ora o professor intervém, ora ele está aprendendo com o processo, que acaba sendo contínuo.

Compreende-se que a Metodologia Ativa é de grande importância para o avanço da educação, pois trazem práticas pedagógicas que excedem as práticas tradicionais de ensino, onde a fala do professor é o centro do processo e o estudante é o ouvinte passivo, no entanto, conforme Bacich e Moran (2018) discorrem, a Metodologia Ativa não pretende romper permanentemente com outras metodologias, inclusive a tradicional, sua proposta é abrir espaços e tempos em interconexão com a cultura digital, com aulas que tragam experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os alunos, visto que estes têm expectativas diferentes das gerações anteriores com relação a aprendizagem, formação e ao seu próprio desenvolvimento, interpreta-se então que para atender a esses alunos se faz necessário que seus professores tenham habilidades, competências didáticas e metodológicas que atendam às suas expectativas, porém é possível notar que uma quantidade significativa de docentes não foram e não estão sendo preparados para um sistema de educação que acompanhe os tempos atuais.

Outro ponto a ser ponderado com relação as Metodologias Ativas é que em seu processo de ensino e aprendizagem além de considerar a participação efetiva dos alunos, esta considera também o ritmo, tempo e estilo de aprendizagem dos estudantes e por isso essa metodologia apresenta um guarda-chuva de ferramentas que estão associadas as Metodologias Ativas e que podem proporcionar aos alunos o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo e aprendizagem. Visto que as Metodologias Ativas possibilitam o engajamento do aluno independentemente de suas especificidades no desenvolvimento da aprendizagem, entende-se que esta pode ser recontextualizada pelo professor, adequando-a também a realidade de cada escola.

> Isso mostra que, para além de procedimentos, as metodologias ativas demandam a autonomia do professor para criar atividades com potencial de promover a experiência e a aprendizagem de estudantes. Não se trata de adotar regras precisas e fáceis de reproduzir, mas de esforços de criação e reconstrução das atividades tendo como referência os métodos consubstanciados na literatura, que são ressignificados em cada contexto[...] (BACICH e MORAN, 2018, p.18).

ENSINO HÍBRIDO: PERSONALIZAÇÃO E TECNOLOGIA

Analisando os vários tipos de Metodologias Ativas existentes através da compreensão de que a educação precisa dar atenção as transformações do século XXI, elencamos o Ensino Híbrido como a Metodologia Ativa para esse estudo, e seu potencial para o ensino da genética. O modelo tem origem nos Estados Unidos com termo ***blended learning,*** traduzindo para o português Ensino Híbrido**.** O termo "híbrido" refere-se à combinação de princípios diferentes, está enraizado na ideia de que não existe uma forma única de aprender, pois esse modelo consiste em um ensino formal que combina o ensino presencial com o ensino online. Nessa metodologia acredita-se que se pode potencializar o aprendizado do discente quando utilizadas tecnologias e aulas online como ferramentas de suporte ao ensino tradicional. Segundo Horn (2013) o Ensino Híbrido está surgindo como uma inovação sustentada em relação à sala de aula tradicional, e coloca que a forma híbrida é uma tentativa de oferecer as vantagens da educação online combinadas com todos os benefícios de uma sala de aula tradicional.

De acordo com Bacich e Moran (2018) o Ensino Híbrido possui muitas possíveis combinações no que se refere a ferramentas metodológicas, oferendo assim a flexibilidade, a mistura e o compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias, tais como, físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários e atividades, trazendo desta forma diversas contribuições no processo de ensino-aprendizagem e na construção de soluções atuais para os aprendizes de hoje.

Essa diversidade de estratégias e por conseguinte a flexibilidade do Ensino Híbrido oferecem propostas personalizadas, para cada estilo, tempo e ritmo de aprendizagem, que podem ainda ser monitoradas e avaliadas em tempo real, o que não era possível na metodologia convencional.

Nesse sentido, é importante que sejam levantadas reflexões a respeito das variedades de estratégias do Ensino Híbrido e consecutivamente da inserção das tecnologias digitais, no que se refere a integração dessas propostas ao currículo escolar, refletindo por exemplo o papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que:

> Os alunos mais pragmáticos preferirão atividades diferentes daquelas escolhidas por estudantes mais teóricos ou conceituais, e a ênfase nas atividades também será distinta. É possível planejar atividades diferentes para grupos de alunos diferentes, em ritmos distintos e com possibilidade real de acompanhamento pelos professores. (BACICH; **NETO**; TREVISANI, 2015, p. 32).

Para se promover o Ensino-Híbrido personalizado é importante que o docente analise quais são as reais necessidades dos alunos e elabore estratégias que sejam condizentes com essas necessidades, e para isso o docente precisa ter um relacionamento profundo com seu aluno, para que se chegue ao intimo deles, descobrindo suas motivações, sentimentos, preferências e anseios. Assim, Bacich e Moran (2018) discorrem que os docentes precisam descobrir as motivações profundas de cada aluno, o que os mobiliza a aprender, os percursos, técnicas e tecnologias mais adequados para cada situação e combinar equilibradamente atividades individuais e grupais, presenciais e online, e declaram que para isso é primordial que o docente possa mapear o perfil do aluno, conhecê-los, questiona-los, acolhê-los afetivamente, aproximar-se do universo deles, estabelecer pontes, entender como eles veem o mundo e o que eles valorizam, apenas desta maneira seria possível proporcionar uma aprendizagem significativa onde o aluno encontre sentido nas atividades e sinta-se motivado a aprender.

Bacich e Moran (2018) relatam que desde o final do século passado, com a introdução do uso dos computadores na escola que a inserção de Metodologias Ativas na educação é estudada, com o objetivo de identificar estratégias e consequências dessa utilização e que discussões sobre este tema são recorrentes visto que a implementação das tecnologias digitais é considerada um processo desafiador.

Na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) duas de suas dez competências gerais discorrem sobre o uso das tecnologias como ferramenta para o processo de ensino aprendizagem. A competência 4 (quatro) propõe que o meio digital pode ser utilizado como uma forma de comunicação, para que assim haja a promoção de diferenciação linguística,

para que a educação não se atenha apenas a leitura e escrita, visto que existem outras maneiras de se expressar e se comunicar mais usuais nos dias de hoje, e é valido salientar que a intenção da BNCC não é substituir a comunicação tradicional, mas sugerir que os alunos tenham a possibilidade de aprender por meio de diferentes linguagens e presencia-las na prática (BRASIL, 2017).

A competência 5 (cinco) da BNCC é mais específica quanto ao uso das tecnologias e sugere que a tecnologia quando utilizada com senso crítico pode ser uma aliada no processo pedagógico (BRASIL, 2017). Esta competência leva em consideração as necessidades da geração atual e propõe introduzir as tecnologias no âmbito educacional para que o aluno as domine de maneira significativa, responsável, reflexiva, ética e criativa, de modo que reverbere não apenas de maneira particular na vida do aluno, mas também na realidade coletiva. Bacich e Moran (2018) ratificam essa competência trazida pela BNCC quando expõem que:

> (...) é essencial uma educação que ofereça condições de aprendizagem em contextos de incertezas, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas. Por isomorfismo, a formação do professor também deve se pautar pela atividade criadora, reflexiva, crítica, compartilhada e de convivência com as diferenças, usando as mídias e as tecnologias como linguagem e instrumento da cultura, estruturantes do pensamento, do currículo, das metodologias e das relações pedagógicas. (BACICH e MORAN, 2018, p. 16).

Bacich e Moran (2018) dissertam que os recursos tecnológicos são muitos, e permitem a personalização, o registro e a viabilização da aprendizagem, de cada um e de todos os envolvidos. Discorrem ainda que é possível através das tecnologias mapear progressos, apontar dificuldades e os caminhos para os que possuem necessidades específicas. As tecnologias facilitam não só as várias formas de comunicação horizontal, em redes, em grupos e individualizada, como também facilitam o compartilhamento, a publicação, a produção e divulgação de narrativas diferentes. Quando combinados ambientes mais formais com os informais de maneira planejada e integrada estes permitirão conciliar a organização dos processos com a flexibilidade de poder fazer a adaptação seja à cada aluno ou a grupos.

Como exemplo temos diversas plataformas e aplicativos que ofertam recursos para a personalização e monitoramento do desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com Bacich e Moran (2018) estas monitoram em tempo real os avanços dos alunos, propõe alternativas para solucionar possíveis dificuldades, e ainda permite que cada aluno estude no seu próprio ritmo e possa visualizar estatísticas do seu próprio desenvolvimento, obtendo esse feedback o aluno consegue perceber em quais pontos e temas tem maior domínio e em quais tem dificuldade, e que sendo assim necessita de mais auxilio. O docente, por sua vez, também terá acesso aos avanços e dificuldades de seus alunos nas plataformas e/ou aplicativos, podendo a partir disso montar estratégias para intervir e melhorar o processo pedagógico.

Sabe-se que nem todas as escolas possuem recursos ou possuem recursos insuficientes para a demanda de alunos, mas ainda sim é possível que a escola analise quais são as suas possibilidades e o que ela pode oferecer aos seus alunos, e a partir disso faça planejamentos, adequando o Ensino Híbrido a realidade da escola. Bacich e Moran (2018) alegam que a escola pode, por exemplo, traçar ações ligadas à comunidade, utilizar recursos tecnológicos mais simples, desenvolver projetos significativos para os alunos, enriquecer materiais com pesquisas e jogos, fazer parcerias com outras instituições ou espaços que sejam mais conectados na cidade em que a escola está localizada, percebe-se então que o Ensino Híbrido é exequível até mesmo em ambientes tecnológicos mínimos.

Segundo Bacich e Moran (2018) as escolas mais bem equipadas e conectadas podem disponibilizar em ambiente virtual informações básicas de cada assunto, atividade ou projetos, fazer atividades com celulares, tablets, Datashow, notebooks e etc., tanto dentro quanto fora da sala de aula, pode-se ainda inverter o modelo de aula tradicional, disponibilizando para os alunos materiais para que estes estudem previamente e depois deem o feedback para o professores, que por sua vez irão fazer planejamento a partir dos resultados obtidos, podendo trabalhar com todos, apenas com alguns alunos, ou de forma individual, respeitando o ritmo dos alunos.

Para que a implementação do Ensino Híbrido nas escolas seja efetivo é imprescindível que o docente acompanhe e estude, em sua formação inicial ou continuada as Metodologias Ativas e tantas outras metodologias que se fazem inovadoras no contexto educacional, de modo que o docente aprimore seus métodos a partir desses estudos e faça reflexões

de sua prática pedagógica, é igualmente necessário que a escola também esteja inteirada para a adaptação das práticas pedagógicas.

MODELO DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE GENÉTICA

São vários os modelos propostos pelo Ensino Híbrido. O modelo de Ensino Híbrido em foco nesse estudo é o modelo de Rotação por Estações de Aprendizagem, que pode ser utilizado para desenvolver o ensino-aprendizagem de conteúdos de genética na sala de aula do ensino médio. O modelo consiste em grupos de alunos que trabalham em diversas estações com variedades de recursos, mas que funcionam de maneira complementar. Descreve-se que em Rotação por Estações:

> Os estudantes são organizados em grupos e cada um desses grupos realiza uma tarefa de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão. [...]O planejamento desse tipo de atividade não é sequencial e as atividades realizadas nos grupos são, de certa forma, independentes, mas funcionam de forma integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos. (BACICH, NETO; TREVISANI, 2015, p.47).

Optou-se por esse modelo pois segundo Bacich, **Neto** e Trevisani (2015) é uma prática que tem funcionado bem nas escolas que permite explorar as diferentes formas de ensinar ao mesmo tempo que respeita os diversos talentos e formas de aprendizagem dos alunos, dando oportunidade aos alunos de utilizar esses talentos e aprender como fazê-los de forma eficiente.

Considerando essa prática de explorar diferentes formas de ensinar, Miranda (2020) destaca que ao propor uma perspectiva quadripolar (visual, experimental, representacional e digital) são dispostas diferentes abordagens para a apropriação do conhecimento dos alunos, onde este torna-se ativo no processo, e ainda, a partir dessa perspectiva a integração entre teoria e prática é favorecida, o que segundo Krasilchik (2009) é muito importante, pois os assuntos da área da Biologia carecem dessa associação entre teoria e prática, que é fundamental pois permite a contextualização, para que os processos possam ser identificados e explicados, e isso torna muito mais atrativa a aprendizagem da Biologia, e no caso deste trabalho, mais especificamente a aprendizagem de genética,

pois instiga o estudante a observar, experimentar e buscar explicações para os processos que acompanham sua vida, possibilitando que haja assim uma aprendizagem significativa, onde a carência dessa contextualização foi mencionada anteriormente nesse trabalho como um dos empecilhos para a aprendizagem de genética.

No modelo de Rotação por Estações os alunos têm que trabalhar em equipe, ouvindo e respeitando opiniões contrárias e trocando experiências, precisando desta forma colaborarem uns com os outros para o cumprimento das atividades, e segundo o relato de um professor da obra de Bacich, Neto e Trevisani (2015), o docente pode compor os grupos e organizar a dinâmica entre as estações de várias formas, de maneira que este consiga encontrar a melhor estratégia de ensino de acordo com o perfil de seus alunos, agrupando os alunos de forma que estes interajam, auxiliando uns aos outros nas dificuldades encontradas e fortalecendo aqueles que se encontram mais avançados no processo de ensino-aprendizagem. De modo complementar Bacich e Moran (2018) declaram que além do modelo de Rotação por Estações contribuir na aprendizagem e identificação de dúvidas dos alunos este pode contribuir significativamente também no aprimoramento de sua autonomia.

Bacich, Neto e Trevisani (2015) dispõe que podem ser realizadas diversas atividades, como escrita, leitura, entre outras, e que pelo menos um desses grupos estará envolvido com atividades tecnológicas, onde todas as estações de certa forma independerão do acompanhamento direto do professor, estimulando assim que o aluno possa trabalhar de forma colaborativa e também individualmente. O professor atuará então como mediador**,** levantando os conhecimentos prévios, estimulando o trabalho colaborativo, garantindo o acompanhamento de estudantes que precisam de mais atenção e sistematizando, ao final, os aprendizados da aula**.**

Como mencionado anteriormente, neste modelo há a necessidade de serem utilizadas tecnologias em pelo menos uma das estações durante o processo de aprendizagem, considerando-se desse modo a cultura digital emergente que pode dar suporte no processo de construção e apropriação de conhecimentos, e o docente pode também através das tecnologias desenvolver no aluno uma educação tecnológica, para que ele use essas ferramentas de forma crítica e responsável.

> Nesse sentido, torna-se clara a necessidade de se promover o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos para a promoção da cidadania, com vistas ao

> desenvolvimento dos sujeitos enquanto cidadãos ativos, consumidores e usuários responsáveis da tecnologia existente. O ensino de ciências assume, assim, a responsabilidade não somente pelo acesso ao conhecimento, mas, sobretudo, o compromisso para seu entendimento, questionamento, posicionamento crítico e ético, necessários à análise e compreensão dos avanços, implicações e impactos do desenvolvimento da ciência e da tecnologia (CHASSOT, 2003; AULER e DELIZOICOV, 2001 apud VIECHENENESKI e CARLETTO 2013, p.219).

Além do uso de tecnologia em uma ou mais estações, podem ser utilizados também jogos e modelos didáticos que são vistos positivamente pois podem desenvolver o interesse dos alunos do ensino médio pelos conteúdos de genética, de forma que os alunos interajam com o material, participem e se envolvam no processo de forma espontânea. Os jogos também são vistos como viáveis porque facilitam a assimilação de conteúdo e geralmente a sua produção envolve um baixo custo. Os estudos de Nicola e Paniz (2016) ratificam que os jogos são ferramentas favoráveis para a aprendizagem e desenvolvimento de várias habilidades e para despertar o interesse do aluno, e relatam que através dos jogos é possível estreitar as relações professor-aluno, tornando-os parceiros na busca do conhecimento.

Talvez por ser uma proposta mais recente, e embora haja algumas pesquisas com proposta de aplicação de Rotação por Estações em outros contextos, nas plataformas de busca pesquisadas, percebeu-se a carência de trabalhos que apresentam a aplicação dessa metodologia em salas de Ensino Médio na área de genética, apenas um artigo foi encontrado com a proposta, o que nos faz inferir que existem atualmente poucas publicações voltadas para este estudo: Miranda (2020) utilizou a metodologia de Rotação por Estações no ensino de genética e declarou que essa proposta de ensino pode beneficiar os alunos do ensino médio devido esta trabalhar com diferentes ambientes de ensino, o que os leva a construírem modelos didáticos, efetuarem experimentação, realizarem pesquisas e elaborarem objetos digitais. Miranda (2020) pontua ainda que as atividades que são desempenhadas nesta metodologia requerem a interação, o intercambio e a divulgação de conhecimento entre os estudantes, e podem ainda amenizar ou até mesmo sanar dúvidas dos alunos nos assuntos que envolvem a genética, dúvidas estas que são amplamente discutidas pela literatura e que, em geral, são desencadeadas por um modelo de ensino tradicional/expositivo.

Miranda (2020) relata ainda que como professor em formação, a construção da proposta de Rotação por Estação auxiliou no desenvolvimento de diferentes habilidades e culminou na ampliação do seu repertório para o planejamento de aulas e criação de materiais didáticos. Portanto, propõe-se com a metodologia de Rotação por Estações inspirar docente que acreditam no poder transformador da educação, e instiga-los a explorar o potencial das tecnologias e mídias digitais, pois a educação precisa estar conectada aos alunos dessa geração.

Como mencionado anteriormente as Metodologias Ativas propiciam o desenvolvimento de uma série de competências e habilidades dos alunos tais como o saber trabalhar em grupo, ter senso de responsabilidade, desenvolve também o respeito, a autonomia, o pensamento crítico, entre tantas outras. No entanto, quando um professor sem formação adequada se propõe a aplicar Metodologias Ativas pode se tornar um problema, não surtindo um efeito satisfatório.

> Para Lima e Moura (2015), um professor que escolhe utilizar em sua prática pedagógica o Ensino Híbrido, ele além de inovador, precisa conhecer, testar, avaliar ferramentas digitais. Testar implica pesquisar e estar em contato com as novas tecnologias. Desta forma, além de professores motivados para o uso, ainda é preciso que o docente receba a formação continuada para sentir-se seguro para enfrentar as dificuldades que surgirão pelo caminho (apud ESPERANÇA e LOPES,2019, p.4).

Portanto, para um maior e melhor proveito das Metodologias Ativas, e principalmente do Ensino Hibrido, se faz necessário que o docente seja um pesquisador independente, e que a pesquisa esteja presente também nas instituições, nos cursos de formação de professores, para que os mesmos possam inteirar-se dos mais variados tipos de metodologias, de como aplicá-las e quais são as limitações que apresentam. Esperança e Lopes (2019) refletem sobre o que fora colocado quando discorrem que para que o professor exerça um trabalho de qualidade sua formação não pode se limitar apenas à formação inicial, a formação deve ser permanente, para que o professor reflita e seja pesquisador da sua própria prática, de forma que este veja o mundo em sua totalidade e não de forma fragmentada.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho pode-se compreender alguns fatores que levam os alunos a terem dificuldades no conteúdo de genética, como a complexidade dos próprios conceitos desta área da Biologia, a carência na contextualização, bem como na compressão de conteúdos que são pré-requisitos para a assimilação do conteúdo de genética, e observou-se como essas dificuldades podem ser contornadas com a proposta da Metodologia Ativa de Rotação por Estações de Aprendizagem, pois a metodologia em questão se distancia da metodologia de ensino tradicional e proporciona ao aluno uma aprendizagem ativa, personalizada e significativa, contribuindo assim não só para o entendimento do conteúdo de genética, mas também para o desenvolvimento de diversas competências, atitudes e habilidades nos alunos.

Apesar da metodologia em estudo não ser recente, constatou-se que a quantidade de publicações que tratam da proposta de Metodologia Ativa de Rotações por estações no ensino de genética é escassa, conclui-se então que há a necessidade de que graduandos e profissionais da educação estejam dispostos a estudar e implementar esta metodologia em suas instituições, em razão das suas várias contribuições e também para que assim possam inovar, acompanhando as transformações do século XXI, para que os alunos obtenham um melhor rendimento no conteúdo de genética, refinando assim cada vez mais o processo de ensino-aprendizagem.

É válido ressaltar que a metodologia em estudo não está subordinada apenas ao conteúdo de genética, mas esta pode ser também aplicada em outros conteúdos de quaisquer disciplinas, desde que seja analisada e estudada previamente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. B.; GUSMÃO, F. A. F. As principais dificuldades encontradas no ensino de genética na educação básica brasileira. ***In:*** 10º ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – ENFOPE – e o 11º FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL– FOPIE. 10., 2017, Aracajú. **Anais eletrônicos...** Sergipe: UNIT, 2017. p. 1-11. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/4710#:~:text=Como%20resultados%2C%20a%20pesquisa%20conclui,que%20se%20est%C3%A1%20ensinando%2C%20al%C3%A9m>. Acesso em: 28 mar.2020.

AUSUBEL, D. P. **Educational Psychology**: A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, 1968.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: Uma Abordagem Teórico-Prática. Porto Alegre: Penso.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é Base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf >. Acesso em: 04 abr.2021.

CID, M.; NETO, A.J. Dificuldades de aprendizagem e conhecimento pedagógico do conteúdo: o caso da Genética. **Enseñanza de lãs Ciencias**, Évora/Portugal, n. extra. p.1-5. 2005. Disponível em: < https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp270difapr.pdf>. Acesso em: 28 mar.2020.

ESPERANÇA A.; LOPES J. L. B. Modelo de Ensino Híbrido Laboratório Rotacional: desafios da formação docente. *In:* 24º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E SOCIEDADE, 2019, Taquara/RS. **Anais eletrônicos...**Taquara/RS: Revista Educacional Interdisciplinar.2019. Disponível em: < https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/viewFile/1402/870>. Acesso em: 15 de mar.2020.

HORN, M. B. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. 2013. Disponível em: < https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/>. Acesso em: 17 maio.2020.

KRASILCHIK, M. Biologia ensino-prático. *In:* CALDEIRA, A. M. A; ARAUJO, E. S. N. N. (orgs.). **Introdução a didática de Biologia**. São Paulo: Escrituras, 2009. Cap. 14. p. 249-258.

MIRANDA, L. P. S. Ensino de genética por meio da rotação por estações: pertinências e impactos de uma proposta didática. **Repositório Digital Institucional da UFPR**. Curitiba, 2020. Disponível em: < https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69349 >. Acesso em: 01 abr.2021.

NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de ciências e biologia. **InFor - Inovação e Formação - Revista do Núcleo de Educação a Distância da Unesp,** São Paulo/SP, v.2, n.1, p. 355-381, 2016. Disponível em: < https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/InFor2120167/pdf >. Acesso em: 03 jun.2020.

SILVA, A.; GARCIA, A. F. G.; RIBEIRO, S. F. C.; JESÚS, S. F. Metodologias ativas: um desafio para o trabalho de orientação. In: SILVA, A. R. L.; BIEGING, P.; BUSARELLO, R. I. (org.). **Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. Cap. 2. p. 28-46.

TEMP, D. S.; SANTOS, M. L. B. O ensino de Genética: a visão de professores de Biologia. **Rev. Cient. Schola**, Santa Maria/ RS, v. 2, n.1, p.83-95, 2018. Disponível em: < II._1._O_ensino_de_Genética_-_a_visão_de_professores_de_Biologia.pdf > Acesso em: 15 mar.2021.

VIECHENESKI, J. P.; CARLETTO, M. Por que e para quê ensinar ciências para crianças. **Revista brasileira de ensino de ciência e tecnologia**, Ponta Grossa/PR, v. 6, n. 2, p. 213-227, 2013. Disponível em: < file:///C:/Users/55879/Downloads/1638-5482-1-PB.pdf >. Acesso em: 17 maio.2020.

ZIMPEL, C. M. M. V.; SILVA, M. N. S.; PIASSON, D.; SILVA, A. A. Refletindo sobre a metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem ativa. ***In:*** SEMIEDU, 25., 2017, Mato Grosso. **Anais eletrônicos...** Mato Grosso: UFMG, 2017. p. 771-780. Disponível em:< http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/ufg_ifmt_artigo_meb_anais_semiedu2017_ma.emilia_carminha.pdf >. Acesso em: 17 maio.2020.

TEAMS: METODOLOGIAS ATIVAS PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

MARCELO MENDONÇA TEIXEIR
Pós-Doutor pelo Curso de Informática Aplicada da Universidade Federal Rural de Pernambuco, marcelo.mendoncateixeira@upe.br;

CRISTIANE DOMINGOS DE AQUINO TEIXEIRA
Mestre pelo Curso de Informática Aplicada da Universidade Federal Rural de Pernambuco, cris.aquino.info@gmail.com;

MICHELLY MORAES TEIXEIRA
Graduanda pelo Curso de Marketing da UNINTER, michelly.info@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Na literatura, se faz notório que os ambientes virtuais de aprendizagem são espaços virtuais que representam um conjunto de recursos destinados a aprimorar a experiência de ensinino e aprendizagem no ciberespaço. Nesse sentido, a Microsoft Teams representa um hub digital que reúne conversas, conteúdos, tarefas e aplicativos no mesmo espaço virtual, contando com mais de 250 tecnologias educacionais a serviço de professores e alunos, ao mesmo tempo, permite que os educadores criem ambientes de aprendizagem interativos e personalizados, colaborativos e dinâmicos através de videoconferências, chats, fóruns de discussão, rede social, compartilhamento de arquivos, entre outros, criando, deste modo, comunidades virtuais de aprendizagem em rede. Para estimular uma participação ativa, dinâmica e colaborativa na comunidade discente em aulas de diferentes áreas do conhecimento e disciplinas, os docentes recorrem a metodologias de ativas de ensino e aprendizagem, considerando as tecnologias educacionais integradas as plataformas de e-learning. A partir de uma proposta de educação ativa e dinâmica, o objetivo do presente trabalho, de abordagem qualitativa e empírico-descritiva, é descrever as potencialidades de ensino e aprendizagem na utilização das interfaces da Microsoft Teams no Centro Universitário UNISÃOMIGUEL, localizado em Pernambuco (Brasil). A pesquisa em voga decorreu de janeiro a dezembro de 2020.

Palavras-chave: Ambiente Virtual de Aprendizagem; Microsoft Teams; Metodologias Ativas.

1. INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre as novas estratégias metodológicas da atualidade constatamos um cenário dinâmico e flexível em termos de acesso aos conteúdos disciplinares de aprendizagem, assente no estímulo à produção de conhecimentos por novas vias, como aquela mediada por tecnologias educativas. Deste modo, vemos que as metodologias ativas têm como principal característica a inserção do aprendente como agente principal responsável pela sua própria aprendizagem, comprometendo-se com a sua educação. Nesse sentido, as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade nos assuntos abordados ou a serem abordados, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva de quem ensina.

Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos. Idem a tal realidade, nasce um pensamento de ensino crítico, criativo e de autoconhecimento enquanto competências importantes que passam a fazer parte do planejamento das aulas não apenas como um efeito colateral, mas como o fio condutor de experiências de aprendizagem.

Por esse motivo, ganha mérito a expressão "blended-learning" ou "ensino híbrido", ao propor uma mistura entre o ensino presencial e online, ou nada mais do que a integração da educação com as tecnologías de informação e comunicação. Numa proposta de metodologia ativa, a adoção do ensino híbrido exige que sejam repensadas a organização da sala de aula, a elaboração do plano pedagógico e a gestão do tempo no ambiente de aprendizagem, presencial e *online*.

A partir de uma proposta de educação ativa e dinâmica, o objetivo do presente trabalho é descrever as potencialidades de ensino e aprendizagem na utilização das interfaces da Microsoft Teams em turmas iniciais do curso de Gestão em Tecnologias da Informação da instituição de ensino superior Centro Universitário UNISÃOMIGUEL, localizada no Estado de Pernambuco (Brasil). Para tanto, o percurso metodológico adotado nesta investigação é de cariz qualitativo e empírico descritivo, norteando-se pela Revisão de Literatura e pelo Estudo de Caso enquanto métodos de pesquisa científica. Como resultado, obtivemos um panorama contemporâneo da utilização de recursos da Microsoft Teams como recurso de apoio didático na formação de estudantes de cursos de tecnologia no

Brasil. Ademais, conclui-se que tal estudo contribui para ampliar a compreensão das potencialidades da Microsoft para o processo de ensino e aprendizagem na educação superior. A pesquisa em voga ocorreu de março a dezembro de 2020.

2. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS ATIVAS

Ao refletirmos sobre as novas estratégias metodológicas da atualidade constatamos um cenário dinâmico e flexível em termos de acesso aos conteúdos disciplinares de aprendizagem, assente no estímulo à produção de conhecimentos por novas vias, como aquela mediada por tecnologias educativas. Deste modo, vemos que as metodologias ativas têm como principal característica a inserção do aprendente como agente principal responsável pela sua própria aprendizagem, comprometendo-se com a sua educação (SOBRAL & CAMPOS, 2012). Na opinião de Berbel e Gamboa (2011), as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade nos assuntos abordados ou a serem abordados, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva de quem ensina.

Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos (Fulton, 2012).

Idem a tal realidade nasce, um pensamento de ensino crítico, criativo e de autoconhecimento enquanto competências importantes que passam a fazer parte do planejamento das aulas não apenas como um efeito colateral, mas como o fio condutor de experiências de aprendizagem. Por esse motivo ganha mérito a expressão "blended-learning" ou "ensino híbrido", ao propor uma mistura entre o ensino presencial e ***online***, ou nada mais do que a integração da educação com as tecnologias de informação e comunicação. Nesse ponto, as experiências de aprendizagem planejadas incorporam a construção coletiva de conhecimentos e as tecnologias digitais são consideradas recursos de apoio didático para essas ações colaborativas, sendo estes meios, não fins. Numa proposta de metodologia ativa, a adoção do ensino híbrido exige que sejam repensadas a organização da sala de aula, a elaboração do plano pedagógico e a gestão do tempo no ambiente de aprendizagem, presencial e ***online***, afirmam Hamdan, Mckight, George e Washington (2013).

Para Macedo et al. (2018), dentro do conceito de metodologia ativa existe o método a partir da construção de uma situação problema, a qual proporciona uma reflexão crítica, mobilizando o aprendiz para buscar o saber a fim de solucionar a situação problema em causa. As concepções teóricas e metodológicas da metodologias ativas convergem com a metodologia da problematização, garantem os autores. Já Berbel e Gamboa (2011) citados em Macedo et al (2018) defendem que numa aprendizagem baseada em problemas o docente apresenta um problema próximo do real ou simulado elaborado por ***expertises*** na área do conhecimento, com temas fundamentais que oportunizem o preparo do estudante para atuar na vida profissional. Os conteúdos disciplinares relacionados ao problema são estudados individual ou coletivamente e são discutidos no grupo. O docente despertará no estudante o sentimento de que ele é capaz de resolver as questões a partir da pesquisa individual ou em grupo. Essa perspectiva educacional possibilita que o estudante empregue os conhecimentos adquiridos de forma ampliada, minimizando a ocorrência de uma educação fragmentada, concordam Camargo e Daros (2018).

A importância sobre essa perspectiva de ensino perpassa o universo acadêmico literário e invade o sistema de ensino brasileiro. A esse exemplo, destacamos que o Ministério da Educação, desde o início dos anos 2000, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Resolução CNE/CES n.º 03/2001, recomenda as metodologias ativas como estratégias para desenvolver as competências e habilidades na formação dos enfermeiros, recordam Macedo et al. (2018).

No mesmo ano, surge um projeto de incentivo a mudanças curriculares em cursos de medicina através do Ministério da Saúde / Ministério da Educação Secretaria de Políticas de Saúde / Secretaria de Ensino Superior.

O processo de educação de adultos pressupõe a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem que proponham concretamente desafios a serem superados pelos estudantes, e que lhes possibilitem ocupar o lugar de sujeitos na construção dos conhecimentos e que coloquem o professor como facilitador e orientador desse processo. Um outro conceito-chave de um modelo pedagógico inovador é o de aprender fazendo, que pressupõe a inversão da sequência clássica teoria/prática na produção do conhecimento, assumindo que ele acontece de forma dinâmica por intermédio da ação-reflexão-ação.

Nesse caminhar, independente da área de conhecimento a que se destina a metodologia ativa, é fato para Barbosa e Moura (2013) que a resolução de situações problema torna-se a estratégia metodológica

principal das situações de ensino e aprendizagem que tem lugar na formação de educadores, sejam eles professores ou formadores numa proposta de sala de aula invertida. Responder aos desafios colocados pela atuação profissional implica lidar com situações complexas e incertas, o que exige capacidade de resolução de problemas e de tomar decisões rápidas em função do contexto vivenciado (BUTT, 2014). Iniciativas como essas empenhadas em orientar a atuação docente por metodologias que privilegiam a resolução de situações problema, a reflexão sobre a prática, o aprofundamento do conhecimento didático, a articulação teoria-prática dentro e fora das salas de aula, a socialização de experiências presenciais e online, a construção do espírito de coletivo, a partilha de saberes em comunidades virtuais de aprendizagem.

Em suma, segundo afirma Dawson (2016) no livro "100 Activities for teaching research methods", saber como os alunos aprendem, quais as estratégias metodológicas mais apropriadas para tratar os diferentes conteúdos, quais os melhores instrumentos para verificar as aprendizagens conquistadas e quais as variáveis que podem interferir na avaliação continuada faz parte das condições necessárias para que se chegue a bons resultados educacionais com o uso de metodologias ativas, independente do campo do saber a que destina.

No caso da informática aplicada, o desenvolvimento das habilidades de um domínio do conhecimento pode ser realizado a partir dos próprios conteúdos lecionados no curso. No caso da programação (em qualquer linguagem), isso pode ser realizado nos processos de programar, uma vez que a programação se aprende com a prática, e a prática melhora a taxa de processamento de informações de um aprendiz (ANDERSON, 2000 citado em OLIVEIRA LOPES & ANDRADE, 2017).

Tratam-se de experiências práticas e motivadoras que contribuem positivamente para o melhor desempenho dos alunos naquela disciplina ao dividir tarefas e resolver problemas por meio do estímulo à participação coletiva.

A aprendizagem entre pares e times (**Team Based Learning - TBL**), por exemplo, representa uma formação de equipes dentro de determinada turma para que o aprendizado seja feito em conjunto e haja compartilhamento de ideias. Outra metodologia ativa é a aprendizagem baseada em projetos (**Project Based Learning - PBL**), tendo por objetivo envolver os estudantes com tarefas e desafios para desenvolver um projeto ou um produto. O **Project Based Learning - PBL** integra diferentes conhecimentos e estimula o desenvolvimento de competências, como trabalho em equipe e o pensamento estratégico, incentivando o aluno a ter um papel

ativo em seu processo de aprendizado. Ademais, entre outras inúmeras possibilidades de utilização de metodologias ativas, segundo Bacich e Moran (2018) temos o Estudo de Caso, a aprendizagem híbrida, a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em games e gamificação, dramatização e simulação, ***design thinking***, colaboração, avaliação por pares, autoavaliação, portfólios, entre outros.

No modelo de sala de aula tradicional, fruto de uma estrutura hierarquizada de ensino e aprendizagem, a informação e a memorização constituíam o objetivo dos alunos, e o saber estava centrado na figura do professor como detentor do conhecimento (como já comentado anteriormente) (FLUMERFELT & GREEN, 2013). A sociedade, porém, com o desenvolvimento tecnológico passou a exigir indivíduos cada vez mais críticos, autônomos, polivalentes e capacitados emocionalmente para a resolução eficiente de problemas em suas mais variadas instâncias, e hoje temos o Manuel Castells (2012) entende por comunidades da informação em rede.

MICROSOFT TEAMS APOIADO EM METODOLOGIAS ATIVAS

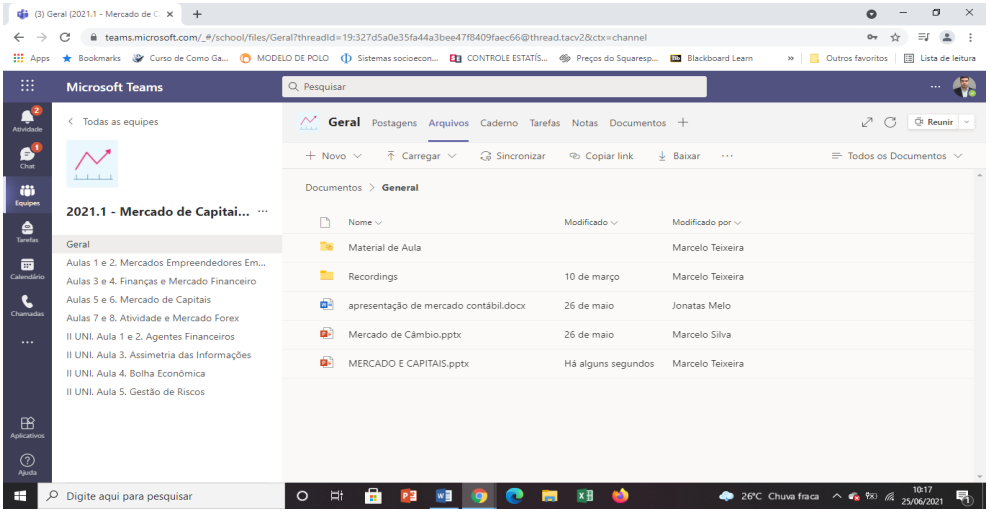
Na Cidade de Recife (Estado de Pernambuco), face a necessidade de isolamento social causado pela pandemia da COVID 19, o Centro Universitário UNISÃOMIGUEL adotou, para as aulas remotas (discentes do modelo presencial que estão a cursas as aulas online), a plataforma de aprendizagem da Microsoft TEAMS presente em centenas de instituições de ensino em todo o mundo. Na prática, o TEAMS trata-se de um hub digital que reúne conversas, conteúdos, tarefas e aplicativos no mesmo espaço virtual, contando com mais de 250 tecnologias educacionais a serviço de professores e alunos, ao mesmo tempo, permite que os educadores criem ambientes de aprendizagem interativos e personalizados, colaborativos e dinâmicos através de videoconferências, chats, fóruns de discussão, rede social, compartilhamento de arquivos e sites, criação de blocos de anotações de classe no OneNote, distribuição e informar as notas das tarefas, entre outros, criando, deste modo, comunidades virtuais de aprendizagem em rede.

Adicionamos que o gerenciamento de tarefas de ponta a ponta permite que os professores organizem lições interativas e forneçam feedback eficaz e oportuno aos alunos. A infraestrutura de execução e suporte técnico fica a cargo da HSBS, representante oficial da Microsoft no Estado de Pernambuco, responsável pela implantação do sistema de gestão de aprendizagem. Por outro lado, o suporte as atividades no

âmbito pedagógico fica a cargo da equipe de professores do Núcleo de Educação à Distância da UNISÃOMIGUEL. Nesse sentido, os professores da instituição de ensino passaram a adotar diferentes práticas para o processo educativo na Microsoft Teams, visando dinamizar as aulas a partir de metodologias ativas de aprendizagem, seguindo uma lógica de sala de aula invertida (antes, durante e depois das aulas).

Se considerarmos a contemporânea concepção de educação híbrida (com momentos ***online*** – para as aulas teóricas, e presenciais – para atividades práticas), surge a perspectiva da sala de aula invertida (do inglês ***flipped classroom***). A esse respeito, Jonathan Bergman (2016) explica que a premissa da organização de uma sala de aula tradicional é invertida porque o estudante, ao absorver o conteúdo indicado pelo professor através do universo virtual, ao chegar na sala de aula presencial, estará ciente do assunto a ser discutido, sendo o ambiente ideal para dar início à interação educador-educando e seus pares, esclarecendo todas as dúvidas e construindo atividades coletivamente, próximo ao que diz Pierre Lévy (2010) em seu pensamento sobre a inteligência coletiva. Vemos o ambiente virtual da Microsoft Teams no Centro Universitário UNISÃOMIGUEL:

Figura 1. Ambiente Virtual Microsoft Teams da UNISÃOMIGUEL

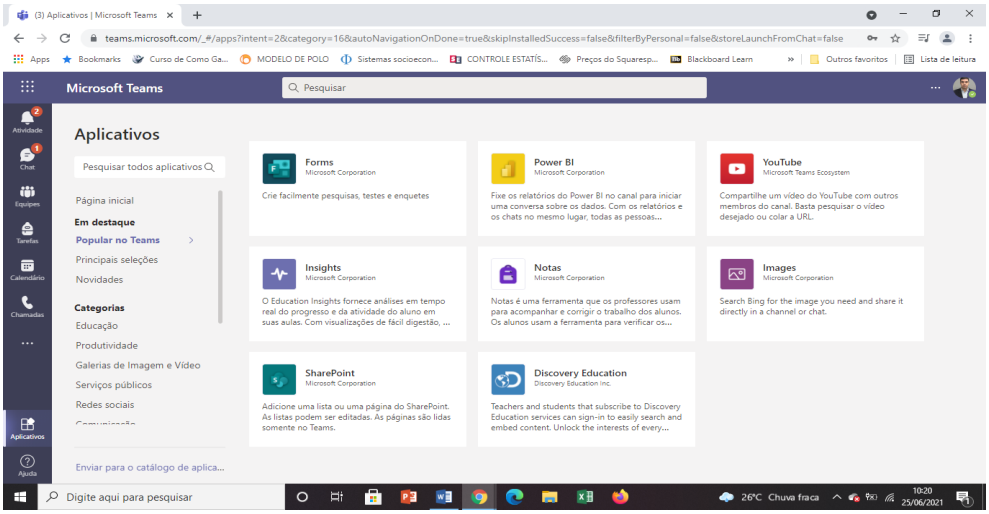


Fonte: Elaboração própria

Para estimular uma participação ativa, dinâmica e colaborativa na comunidade discente em aulas de diferentes áreas do conhecimento e disciplinas, os docentes recorrem a metodologias de ativas de ensino e aprendizagem, considerando as tecnologias educacionais integradas

as plataformas, como se apresenta na figura abaixo para a disciplina de Mercado de Capitais:

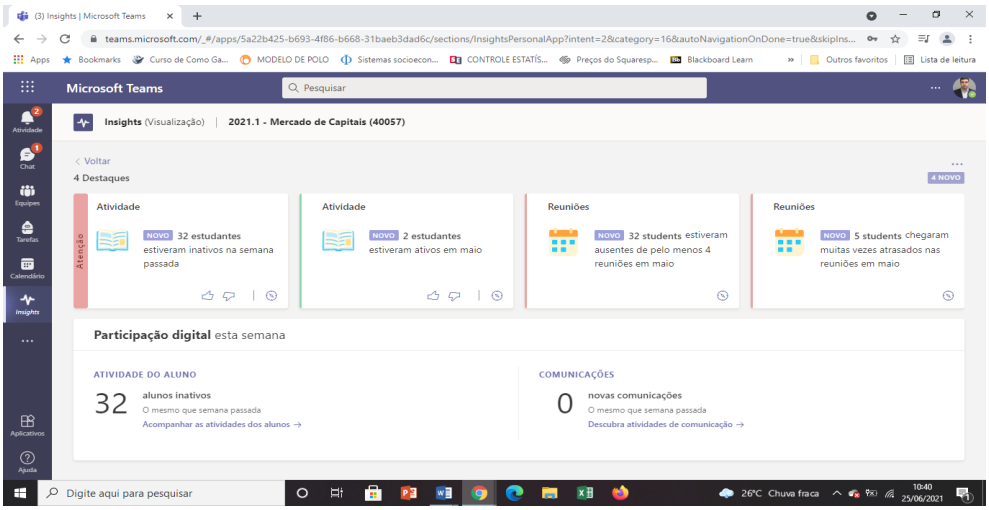
Figura 2. Aplicativos Integrados ao Teams da UNISÃOMIGUEL



Fonte: Elaboração própria

Adiciona-se o recurso de insights (painel) para verificar a participação do discente nas atividas propostas pelo professor, possibilitando o acompanhamento daqueles no Teams, permitindo uma autoavaliação de suas práticas pedagógicas:

Figura 3. Recurso Insights



Fonte: Elaboração própria

Ademais, entre os métodos mais recorrentes no Teams da UNISÃOMIGUEL está o PBL (Problem Based Learning) ou ABP (Aprendizagem Baseada em Problemas) no ensino remoto, uma metodologia de ensino estratégica com foco na resolução de problemas reais a partir de contextos simulados. Ao mesmo tempo, prima pelo trabalho cooperativo a partir de elementos textuais (artigos, livros, relatórios, etc.) ou audiovisuais (documentários, filmes, podcast, videocast, entre outros), além de compartilhar planilhas, apresentações, textos, imagens, gráficos previamente informados pelo professor antes da aula. No segundo momento, de forma individual ou em grupo, os conteúdos são discutidos e são esclarecidas as dúvidas com o professor, visando chegar à solução dos problemas indicados. Já no momento posterior, os discentes verificam o seu desempenho a partir do feedback do docente e, se preciso, aprofundam o conhecimento sobre os assuntos abordados.

A esse respeito, os professores podem interagir com os alunos, compartilhar arquivos, criar um bloco de anotações de Classe do OneNote e distribuir e dar notas às tarefas. Os Blocos de Anotações de Classe integrados do OneNote e o gerenciamento de tarefas de ponta a ponta (door to door) permitem que os educadores Outra possibilidade de trabalhar com metodologias ativas é através de redes sociais, seguindo a mesma premissa de resolução de situação-problema, podendo se desenvolvida de forma híbrida ou totalmente online. Os requisitos de escolha dos recursos destinados ao desenvolvimento do ambiente virtual de aprendizagem dar-se a partir das competências que o professor pretende desenvolver ou aperfeiçoar junto a comunidade aprendente, ao mesmo tempo, também deve existir a preocupação para com a segurança e tratamento das informações disponíveis no AVA.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão dos sistemas de gestão de aprendizagem ocorreu nas últimas décadas do século XXI com o acesso gradativo da sociedade global à rede e às inovações tecnológicas, como os recursos síncronos e assíncronos de comunicação digital. É nesse cenário de grande interesse e investimentos no domínio do e-learning que se tem verificado uma clara evolução das ferramentas de comunicação e serviços numa passagem progressiva de simples espaços na Web, dedicados à formação online, para sistemas de gestão de aprendizagem. Em si, concentram um conjunto de funcionalidades e aplicativos que permitem a gestão da aprendizagem de

forma síncrona e assíncrona no espaço virtual. Enquanto os formadores administram o ambiente de aprendizagem com vistas a operacionalizar cursos e a desenvolver metodologias de ensino apropriadas ao projeto pedagógico, os formandos acedem a conteúdos multidisciplinares nas mais diversas áreas do conhecimento, assim como, mantêm a interatividade com seus pares, tutores e a instituição de ensino.

Nesse caminhar, a crescente acessibilidade e sofisticação das tecnologias educacionais abre possibilidades crescentes para os aprendentes explorarem, compartilharem, produzirem e disseminarem informações através de ambientes virtuais de aprendizagem. Se constitui na transição de um processo de educação anteriormente centrado no professor, para o centralizado no aluno e em suas necessidades educacionais, em que o professor é o guia mediador que conduz os aprendentes através de metodologias de aprendizagem (como as metodologias ativas), influenciados pelo contexto social e cultural de onde e como o ensino e a aprendizagem ocorrem.

Adjacente a essa realidade, as relações entre professores, alunos e seus pares, se faz presente em um contexto tecnológico vivenciado pela sociedade atual, ao qual reside no espaço virtual em seus nós e redes de informação, explica Moraes (2018). Entre outros recursos em prol do processo educativo, a utlização da Microsoft Teams em uso para as mais diversas áreas do conhecimento no Centro Universitário UNISÃOMIGUEL estimulou a criatividade, o sentimento de colaboração e a solução de problemas com aplicativos imersivos e envolventes, além de aumentar a autonomia dos estudantes para a construção do conhecimento.

A instituição de ensino cria o seu próprio sistema de aprendizagem, onde o dicente assume o seu aprendizado de forma autônoma e personalizada, promovendo uma nova e incipiente abordagem metodológica de criação do conhecimento através de tecnologias educativas. Inclusive, numa ótica de gestão do processo educativo, é possível mensurar várias questões que auxiliam o professor na condução de uma educação mais efetiva, consistente e norteada por objetivos educacionais, tais como:

(a) que conhecimentos estão sendo trabalhados por competência e/ou habilidade?
(b) qual é o perfil de cada aluno, pelo tipo de conteúdo anotado ou escrito?
(c) quais são os alunos mais engajados e ativos na plataforma? E por qual motivo?

(d) quais professores são mais comprometidos com a interação com os seus alunos? Se evidencia em distinção aos AVAs:
(e) a organização de conteúdos em cadernos personalizados;
(f) ao aluno pode enviar uma dúvida para o professor acerca de um recorte do conteúdo, ou ainda marcá-lo para estudar depois;
(g) além de textos, podem ser adicionados objetos multimídia e links;
(h) o aluno pesquisa o conteúdo disponível no universo virtual sem sair do aplicativo, e o insere no seu carderno, deixando tudo organizado do seu jeito (autonomia);
(i) tanto o professor quanto o aluno podem criar grupos para facilitar o trabalho cooperativo de aprendizagem;
(j) existe um banco de questões a disposição do professor para aplicação individual ou em grupo, etc.

A esse respeito, se fez notório o ganho na substituição da Google Classroom pela Microsoft Teams, face ao leque de possibilidades de utilização de tecnologias específicas que se adéquam a realidades distintas de cada curso, como por exemplo, os aplicativos 3D, compartilhamento, armazenamento e colaboração de arquivos, chats, videoconferências, agendamento de reuniões, criação de canais (disciplinas) e grupos, integração de aplicativos no ambiente virtual de aprendizagem, edição de documentos em tempo real, entre outros. Trazendo-se à discussão o método pedagógico de aprendizagem baseada em problema, pode-se afirmar que na atualidade a mesma se apoia nos conceitos de aprendizagem colaborativa com o suporte de ferramentas tecnológicas para a discussão e resolução de problemas do mundo real, a partir do mundo virtual, fazendo com que os alunos possam desenvolver habilidades e aprender o conteúdo necessário por meio das trocas realizadas pelos grupos de estudo.

Apesar das vantagens da Microsoft Teams para o processo educativo, a tecnologia não contempla todos os estilos de aprendizagem, pois cada ser humano tem suas preferências e ritmos de absorção dos conteúdos, como está vastamente comprovado e explorado na literatura científica.

No entanto, pode ajudar no processo de ensino e aprendizagem, presencial e online. É nesse sentido que a cada realidade é uma vivência distinta, assim como, cada opção metodológica ou estratégia didática precisa ser planejada consoante as necessidades educacionais do público estudantil a que se destina.

REFERÊNCIAS

Barbosa, E. F.; Moura, D. G. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. ***Boletim. Técnico do Senac***, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/agosto de 2013.

Bachich, L., Moran, J. (2018). ***Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática***. São Paulo: Penso Editora.

Berbel, N. A.; Gamboa, S. A. S. (2012). Metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma reflexão teórico-epistemológica. ***Filosofia e Educação***, v. 3, n. 2, p.264-287.

Bergmann, J.; Sams, A. (2016). Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC.

Butt, A. (2014). Students views on the use of a flipped classroom approach: evidence from Australia. ***Business Education & Accreditation***, vol. 6, nº 1, p. 33 – 44, 2014.

Camargo, F.; Daros, T. M. V. (2018). ***A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para o aprendizado ativo***. Porto Alegre: Penso.

Castells, M. (2012). **Networks of outrage and hope – social movements in the Internet age.** Chichester: Wiley.

Dawson, C. (2016). ***100 Activities for teaching research methods***. Londres: Sage, 2016.

Flumerflet, S.; Green, G. (2013). Using lean in the flipped classroom for at risk students. ***Educational Technology & Society***, vol. 16, nº 1, p. 356–366, 2013.

Fulton, K. (2012). ***Inside the flipped classroom***. Disponível em: http://thejournal.com/ articles/2012/04/11/the-flipped-classroom.aspx . Acesso em 20 de Junho de 2020.

Hamdan, N.; Mcknight, P.; George, P. D.; Washington, C. (2013). The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled a review of flipped learning. ***Flipped Learning Network***, n° 1, vol. 1, p. 1-16, 2013.

Lévy, P. (2010). Cibercultura. São Paulo: Editora 34.

Macedo, K. D. S; Acosta, B. S., Silva, E. B; Souza, N. S.; Beck, C. L. C.; Silva, K. K. D. Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. ***Escola Anna Nery***, vol. 3, nº 22, p. 1-9, 2018.

Moraes, D. (2018). Sociedade midiatizada. Rio de Janeiro: Mauad.

Oliveira, M. G.; Lopes, M. F. S.; Medeiros, H. F. (2017). Um curso de programação a distância com metodologias ativas e análise de aprendizagem por métricas de software. CINTED-UFRGS, v. 15, nº 1, julho, p.1-10, 2017.

Sobral, F., Campos; C. J. G. (2018). Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. ***Revista da Escola de Enfermagem da USP***, v. 46, n. 1, São Paulo, 2012.

O USO DO INSTAGRAM COMO RECURSO DIDÁTICO NA PROMOÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DA REDE REGULAR DE ENSINO DA CIDADE DE IPOJUCA-PE: O CASO DO LIXO ELETRÔNICO

BRUNNA MIKAELE SANTOS LIMA
Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, mikaelelima.bl@gmail.com;

NICOLY RAYZA CARNEIRO RODRIGUES
Graduando pelo Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, nicolyrayzanr@gmail.com;

EVELINE MAX DA SILVA SANTOS
Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, francielleoliveiranas012@gmail.com;

FRANCIELLE OLIVEIRA DO NASCIMENTO
Graduanda pelo curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, EvelineMax96@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

A escolha por um recurso didático a ser utilizado em sala de aula pelos docentes é uma etapa importante do processo de ensino-aprendizagem. Se os docentes utilizarem dos instrumentos adequados para a formação de ensino, os mesmos acabam se tornando ferramentas facilitadoras do conhecimento e grandes estimulantes que enriquecem o cotidiano não só de docentes como também de educandos. Partindo desse pressuposto, o Instagram (aplicativo utilizado nas mais variadas formas de comunicação entre pessoas de todo mundo) entrou como um objetivo desta arguição visando desmistificar o uso do senso comum de que redes sociais atrapalham o processo de ensino-aprendizagem e sair em busca da valorização das metodologias ativas no ensino lúdico. Este estudo se deu na Escola Municipal Professor Aderbal Jurema, localizada no Município de Ipojuca-PE, com estudantes do ensino fundamental durante uma aula em que o conteúdo principal a ser abordado foi o lixo eletrônico tendo a mídia social Instagram como auxiliadora, visando unir os recursos tecnológicos à educação.

Palavras-chave: Educação; Ensino-aprendizagem; Instagram; Metodologias ativas.

1. INTRODUÇÃO

Repassar os conhecimentos adquiridos durante a trajetória acadêmica é um exercício de reflexão diária que envolve estudos de aperfeiçoamento e paciência. Cumprir com o papel de educador não é fácil ou exato, contudo, utilizar-se de bons recursos didáticos disponíveis acaba por intensificar o desempenho do educador e propicia ao educando uma boa relação entre o conteúdo e o aprendizado (SOUZA, 2007). A utilização das ferramentas de ensino (***youtube, zoom, google meet, google classroom, canva,*** vídeo aulas, ilustrações; entre outros) devem servir de motivação para os alunos e revelar a predisposição dos mesmos no que compete ao desenvolvimento cognitivo e ao ato teórico da fixação do conteúdo abordado (CASTOLDI e POLINARSKI, 2009).

Segundo Parra (1985), a utilização de mecanismos educacionais alternativos faz com que sons, imagens ou projeções visuais, construção de maquetes ou o uso de brincadeiras, tornem o uso de materiais lúdicos mais valorizados e acessíveis. De acordo com Castoldi (2009), quando os docentes fazem o uso de técnicas que vão além do ensino tradicional, lacunas são preenchidas e fazem com que os discentes tornem-se parte do processo de ensino-aprendizagem de forma ativa e integral.

Visto que os artifícios pedagógicos desempenham papéis de fundamental importância nas habilidades desenvolvidas dentro da sala de aula como: Ofertar informações, orientar conhecimentos, exercitar habilidades, incentivar, avaliar e exprimir a criatividade e a imaginação; Souza (2007) atribui tais possibilidades a significância que os educadores dão ao conteúdo ministrado quando passam da teoria à aplicações práticas para que, no campo científico, os estudantes possam intervir no ambiente de forma proveitosa e consciente caracterizando, assim, uma aprendizagem com significado.

Coutinho e Bottentuit Junior (2005), consideram que:

> "Novas ferramentas podem revolucionar a forma de aprender, desde que a sua aplicação vise amplos objetivos promotores de interação e de construção conjunta do conhecimento, o que, por si, implica uma nova cultura de aprendizagem (COUTINHO; BOTTENTUIT JUNIOR, 2005, p. 16)".

Castells e Gerhardt (2002), contribuem com as falas de Coutinho e Bottentuit ao afirmarem que:

> "Nós sabemos que a tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade. A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias. Além disso, as tecnologias de comunicação e informação são particularmente sensíveis aos efeitos dos usos sociais da própria tecnologia (CASTELLS; GERHARDT, 2002, p.17)".

O pensamento dos quatro autores citados acima, nos permite refletir que o uso de abordagens que dialoguem com as novas ferramentas de ensino (TICD - Tecnologias da Informação e

Comunicações Digitais), fortalecem concepções mediante melhorias e que os atores sociais não necessitam de mudanças bruscas para poder fazer transformações, uma vez que as TICD agem em função das disposições sociais a partir dos conceitos formados em grupo. A educação é o ponto chave para a propagação dos conceitos científicos que embasam a estruturação comunitária e por isso se faz necessário maiores compartilhamentos dos fatos educacionais fazendo com que o destino da democracia e da transcendência sejam alcançados.

Com a mudança da sociedade surge a necessidade de readequação dos hábitos dos indivíduos, uma situação na qual nos leva a buscar novos caminhos para cativar a atenção de nossos estudantes. As Diretrizes Curriculares Nacional de Educação para o Ensino Médio (2018), ressalta a importância da utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes, o que nos leva a pensar sobre o uso das tecnologias como uma ferramenta em sala de aula.

Marx (1985, p. 104) afirma que as relações sociais estão fortemente vinculadas às forças produtivas, pois adquire justamente novas forças produtivas. De modo geral, o ser humano está em constante troca no que se diz respeito às relações sociais, em acordo com o desenvolvimento de sua produção material. Criando, também, princípios, ideias e categorias, certamente em conformidade com suas relações sociais. Entendido isso, a importância trazida pela tecnologia acarreta um elemento do conceito que pressupõe a necessidade de uma outra qualificação a ser atendida pela escola.

A educação é considerada um campo que está propício a constantes mudanças. Dentre essas mudanças está a utilização das chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Segundo a Universia Brasil, as TIC's criam barreiras de espaço/tempo que permitem a

inviabilidade comunicacional entre as pessoas evidenciando as desvantagens das TIC's na educação: Geram distrações, fomentam o vício, propiciam o isolamento, desencadeiam a falta de privacidade; entre outros aspectos.

No entanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desenvolveu competências cognitivas e sociais emocionais e uma delas visa:

> "Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p.9)".

De fato, a utilização de aparelhos móveis em sala de aula é um problema, no entanto existem diversos meios de relacionar o ensino juntamente com o uso da tecnologia, que trará benefícios do uso dessa ferramenta em sala de aula. Algumas vantagens dos dispositivos móveis foram identificadas por Carvalho (2015), tais como: a possibilidade de ser utilizado em qualquer lugar; o tempo para inicialização acaba sendo mais rápido do que os computadores; a exigência de menor manutenção em relação aos computadores e portáteis tradicionais; e se for bem utilizado, podem promover a concentração dos estudantes melhorando assim o seu comportamento. De posse deste pensamento e atento às atividades cotidianas dos alunos com o uso dos celulares, os docentes devem vê-las com uma maneira de tornar o seu ensino mais lúdico, pois conforme foi afirmado por Monteiro e Teixeira, o que se pode dizer é que o dispositivo móvel vem dialogando com as culturas as quais possivelmente já estão presentes nas salas de aula e/ou no espaço escolar com uma disposição que pode possibilitar emergir novas culturas e novas práticas pedagógicas (MONTEIRO; TEIXEIRA, 2007, p. 3).

Considerando essa corrente de pensamento da cultura digital, é viável usar as redes sociais para promover o ensino-aprendizado dos estudantes. Podemos ressaltar o ***Instagram***, que é atualmente a ferramenta social de comunicação e visualização mais utilizada. Dentro desta plataforma, há inúmeras maneiras de se publicar fotos, vídeos, conhecer pessoas e o mundo. Com tantas opções, ela é um atrativo excelente para a comunidade que gosta de se atualizar mas, principalmente, para os jovens. Dentro desta categoria, incluímos os jovens estudantes que são os principais alvos da mídia e veículos de comunicação por serem

identificados socialmente como construtores de novas identidades e aqueles que mais fazem projeções para o futuro. Dentro destas projeções, o Instagram passou de uma ferramenta de comunicação para o posto oficial de geração de renda de maior visualização.

O *Instagram* apresenta recursos próprios que podem ser utilizados para criar um ambiente de maior interação na sala de aula como: as enquetes que podem ser utilizadas para elaborar perguntas para testar o conhecimento prévio dos estudantes, testes para avaliar a absorção do conteúdo por parte dos mesmos, dentre outros. Bell (2013), menciona também algumas vantagens em seu uso como: a possibilidade de produzir foto-estórias, usar hashtags para criar uma rede para produção de conhecimento entre as diferentes turmas de uma escola.

Enfim, podemos compreender que a mídia social *Instagram*, como ferramenta didática, possa ser utilizada para ampliar a aprendizagem para além da sala de aula, a partir do incentivo à criatividade dos nossos discentes por meio de tarefas motivadoras e que promovam a discussão e a reflexão entre eles.

De fato pensar em uma proposta de trabalho para ser ministrada em sala de aula que leve os alunos a refletirem criticamente a conjuntura social a qual fazem parte, e além disso, fazer com que o recurso tecnológico seja um apoio e não uma escolha, se torna difícil. Contudo, não devemos esquecer que somos uma geração atual onde o domínio é a máquina e é ela que devemos ser integrados para não sermos dominados, mas lembrando sempre que é graças ao conhecimento cognitivo do homem que tal ferramenta circunda o cotidiano e isso faz com que o progresso seja significativo a todos.

Nesse cenário, onde as tecnologias estão tão presente em nossas vidas, surgem as redes sociais, que desde a sua origem com o *Classmates* tem evoluído cada dia mais, até chegar nesses aplicativos, como: *Facebook*, *Twitter, Instagram, Whatsapp,* dentre outros. Essas redes sociais, propiciam um meio de comunicação rápido, e nós sujeitos deste século, estamos imersos nessa comunidade que cresce a cada dia. E nesse contexto de constante transformação, fica ainda mais difícil ministrar aulas que despertem o interesse dos estudantes, pois eles estão sempre mandando mensagem, postando *stories*, o que resulta em uma constante distração em sala de aula, de modo que o professor tenha que competir pela atenção de seus educando. Mas essas mesmas redes podem ser utilizadas de forma educativa, oportunizando uma

aprendizagem significativa, ampliando os espaços escolares (PEREIRA; BORGES; BATISTA; TELES, 2019).

Desse modo, é preciso desenvolver metodologias que despertem a curiosidade e o seu desejo de estudar nos estudantes, Moran (2012, p.8) diz que "Não basta colocar os alunos na escola. Temos de oferecer-lhes uma educação instigadora, estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino". Essa forma de "educação instigadora", rompe com os métodos tradicionais de ensino, que em sua maioria é repetitivo e monótono (LEKA, GRINKRAUT, 2014), fazendo com que os professores da atualidade busquem novos caminhos para se dar aula.

Uma forma de mudar esse contexto é a atualização das escolas, que cada dia mais estão conectadas com o mundo que o cerca, Moran (2012) ressalta que,

> "Escolas não conectadas são escolas incompletas (mesmo quando didaticamente avançadas). Alunos sem acesso contínuo às redes digitais estão excluídos de uma parte importante da aprendizagem atual: do acesso à informação variada e disponível on-line, da pesquisa rápida em bases de dados, bibliotecas digitais, portais educacionais; da participação em comunidades de interesse, nos debates e publicações on-line, enfim, da variada oferta de serviços digitais (MORAN, 2012, p. 8)

Por esse motivo, as instituições têm que estar preparadas para esse novo perfil de estudante, que está sempre conectado, de modo que os docentes sejam estimulados a procurar desenvolver novas metodologias de ensino inovadoras. Miranda Luísa et al (2014) comenta que o uso dessas redes em sala, permite que os estudantes sejam sujeitos ativos na construção de seu próprio conhecimento de modo que é possível realizar práticas colaborativas e interativas na aprendizagem fazendo uso de uma ferramenta do dia-a-dia. No quadro 1 é possível observar algumas vantagens das redes sociais tanto para o nível pessoal, como para a dinâmica em grupo da sala da sala, pela visão de Minhoto e Meirinhos (2011, p. 26).

Quadro 1: Vantagens das redes sociais para ao nível individual e grupal, segundo Minhoto e Meirinho, 2011.

Nível Individual	Nível Grupal
1- Aumenta as competências sociais, de interação e comunicação efetivas;	1- Possibilitam alcançar objetivos qualitativamente mais ricos em conteúdo, na medida em que reúne propostas e soluções de vários grupos de alunos;
2- Incentiva o desenvolvimento do pensamento crítico;	2- Os grupos estão baseados na interdependência positiva entre os alunos, o que requer que cada um se responsabilize mais pela sua própria aprendizagem e pela aprendizagem dos outros elementos;
3- Permite conhecer diferentes temas e adquirir nova informação;	3- Incentiva os alunos a aprender entre eles, a valorizar os conhecimentos dos outros e a tirar partidos das experiências das aprendizagens individuais;
4- Reforça a ideia que cada aluno é um professor; diminui os sentimentos de isolamento e receio da crítica;	4- Possibilita uma maior aproximação entre alunos e um maior intercâmbio de ideias no grupo fomentado o interesse;
5- Aumenta a autoconfiança, a autoestima e a integração no grupo;	5- Transforma a aprendizagem numa atividade social;
6- Fortalece o sentimento de solidariedade e respeito mútuo, baseado nos resultados do trabalho em grupo.	6- Aumenta a satisfação pelo próprio trabalho.

Fonte: Própria autoria, 2021.

Ao analisarmos o quadro percebemos que é possível utilizar as redes sociais como uma ferramenta para desenvolver o ensino-aprendizado dos estudantes, e ainda por cima tornar as aulas mais atraentes para eles.

E dentre as redes sociais uma que é bem destacada é o ***Instagram*** que foi criado por Kevin Systrom e Mike Krieger, no ano de 2010, e se tornou rapidamente a segunda ferramenta digital mais usada no Brasil (KINAST, 2020). Hoje em dia, o ***Instagram*** é considerado uma rede social de suma importância no que tange o compartilhamento de dados pessoais e, atualmente, profissionais de todas as áreas do conhecimento: Marketing, digital influencers, fármacos, atacadistas e educadores, por exemplo.

No âmbito educacional, tem sido corrente a busca por conhecimento através das mídias digitais como forma de complementação do estudo, uma vez que se torna prático a visualização de livros virtuais, bem como aulas on-line a partir das plataformas de ensino. Pensando nisso, como o ***Instagram*** pode contemplar para tornar as aulas mais completas, acessíveis e atraentes para os estudantes e professores?

O artigo que aqui será exposto, abordará esta mídia social como instrumento didático no processo de ensino-aprendizagem.

2. DESENVOLVIMENTO

O projeto foi desenvolvido e vivenciado na Escola Municipal Professor Aderbal Jurema, situada no Município de Ipojuca-PE, com os estudantes do 7° ano do Ensino Fundamental (EF). A aula foi ministrada com o auxílio do ***Instagram***, utilizando cinco funções da ferramenta digital ***Instagram***, sendo elas: o ***feed***, stories, enquetes, testes e os destaques.

2.1 UTILIZAÇÃO DO *FEED* DO *INSTAGRAM*

O ***feed*** do Instagram (figura 1/1-***feed***) é o lugar no qual os sujeitos compartilham fotos e vídeos com outras pessoas. Na figura 1/1-feed, foram publicados duas imagens: A primeira apresentando as integrantes do projeto e a segunda imagem teve a finalidade de trazer um questionamento, apesar de ter mostrado apenas uma imagem, além dela, com a opção de "arraste" que o ***instagram*** disponibiliza, havia outras cinco imagens. Os estudantes primeiramente iriam se deparar com a imagem de centro e questionamento nos comentários perguntando se os estudantes conseguiam identificar qual seria o tema da aula através das imagens acima.

2.2 UTILIZAÇÃO DO *STORIE* DO *INSTAGRAM*

O ***storie*** (figura 1/2-***stories***) é um recurso que irá possibilitar às pessoas a publicarem seus vídeos, curtos ou longos sequenciados, e fotos que ficarão disponíveis por 24 horas. Trazendo a ferramenta para o contexto do ensino, o storie foi utilizado para fazer perguntas aos estudantes, mostrar curiosidades, etc.

2.3 UTILIZAÇÃO DAS ENQUETES

A enquete (figura 1/3-enquetes) é um meio de comunicação no qual é permitido fazer perguntas em publicações dos ***stories,*** sendo possível analisar e identificar quem foram as pessoas que responderam às perguntas, tendo portanto os resultados quantitativos na própria ferramenta.

2.4 UTILIZAÇÃO DOS TESTES

O teste (figura 1/4-testes), por exemplo, permite a criação de questionários nos ***stories***, com até quatro opções de respostas e os seguidores/estudantes poderão escolher entre elas para indicar a resposta certa. Conforme mostra a figura ¼-testes, foram feitas perguntas referente ao assunto da aula, cujo tema era lixo eletrônico. À medida que os estudantes passavam os ***stories*** se depararam com os testes e respondiam as perguntas que eram feitas em cada "bloco".

2.5 UTILIZAÇÃO DOS DESTAQUES

Os destaques (figura 1/5-destaques) possibilitam que os ***stories*** sejam mantidos no perfil do ***Instagram*** por tempo indeterminado. Na figura ⅕-destaques é possível perceber a permanência dos stories com os conteúdos abordados em aula, podendo os estudantes, visitarem sempre que quiserem o perfil e analisarem as perguntas relacionadas ao assunto.

Figura 1: Funções do Instagram



Fonte: Própria, 2019.

A aula foi dividida em quatro momentos, sendo o primeiro momento a apresentação da temática da aula; o segundo tratou-se da avaliação dos conhecimentos prévios dos discentes; no terceiro momento foi apresentado o conteúdo da aula; e por fim, no quarto uma avaliação geral da aula apresentada.

No início da aula foi apresentado para os estudantes a proposta da aula, visto que os estudantes foram divididos em 9 grupos de 3 a 4 pessoas cada. Posteriormente, foi disponibilizado um perfil no ***Instagram*** (@mega_quimica) para que eles tivessem acesso. Após os estudantes acessarem o perfil, foi pedido para que eles comentassem a respeito da imagem que foi lançada no ***feed***, fazendo a seguinte pergunta "Qual o tema da aula com base nessa imagem do ***feed***?"

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a primeira pergunta proposta no ***feed*** do ***Instagram*** ("Qual o tema da aula com base nessa imagem do ***feed***?") obtivemos respostas similares nas quais estão apresentadas abaixo:

> "Lixo"
> (Estudante 01, 2019).
>
> "Lixo eletrônico"
> (Estudante 02, 2019).
>
> "Reciclagem"
> (Estudante 03, 2019).

A partir das respostas dos estudantes dialogamos com eles a respeito do que sabiam sobre o tema, fazendo perguntas sobre como eles descartavam o lixo eletrônico em casa, se eles conheciam a respeito do perigo que corriam ao se descartar de qualquer forma o lixo, sempre associando o tema da aula com vivências do cotidiano. No geral, eles falaram que o lixo eletrônico de suas casas era descartado juntamente com os outros lixos, sem nenhum cuidado prévio, eles não sabiam acerca do risco que estavam correndo ao se descartar de forma inadequada o lixo.

Após o breve diálogo com os estudantes, eles foram encaminhados à responder as enquetes, que estavam contidas nos destaques do ***Instagram***, para avaliarmos seus níveis de conhecimento prévio.

No terceiro momento, iniciou-se a apresentação de ***slides*** acerca do tema, no qual, foi abordado para os estudantes o conteúdo da aula, que consistia em:

- Apresentação da definição de lixo eletrônico, juntamente com a apresentação de exemplos;
- Os principais problemas causados pelo descarte inadequado e o como fazer o descarte correto do lixo;
- Curiosidades sobre a temática.

No quarto momento, eles foram encaminhados novamente para os destaques do ***Instagram***, sendo que dessa vez foi pedido para que eles respondessem aos testes, para melhor avaliação a respeito do conhecimento científico que foi alcançado dos estudantes durante a aula.

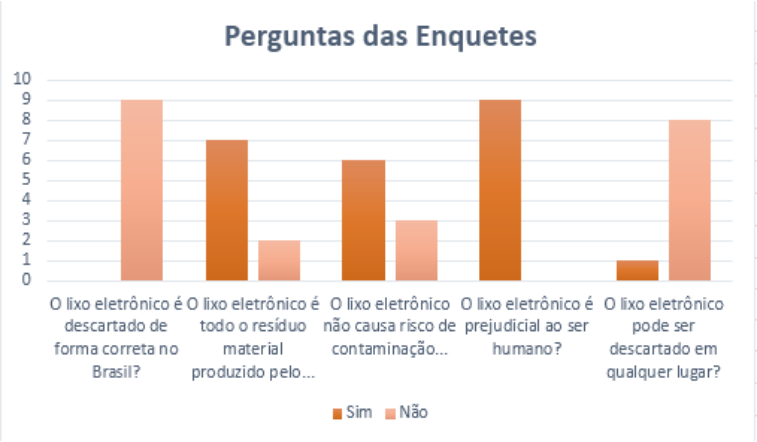
Ao longo da aula foi possível desenvolver uma nova dinâmica em sala, na qual utiliza o ***Instagram*** como ferramenta auxiliadora no processo de ensino-aprendizado, fazendo uso da ferramenta para estimular a participação dos estudantes, promovendo assim uma aula mais dinâmica e interessante.

Através de um estudo quantitativo-qualitativo foi retirado informações sobre a utilização do aplicativo ***Instagram*** em sala de aula como uma ferramenta auxiliadora no que diz respeito à transmissão de conteúdo. A aula foi transmitida conforme foi planejado, sendo possível obter resultados acerca dos conhecimentos prévios/comum e os conhecimentos científicos após a aplicação da aula.

Os dados obtidos abaixo foram gerados através do próprio ***Instagram***, que apresenta os resultados de forma quantitativa.

Tabela 1: Perguntas das enquetes.

PERGUNTAS	SIM	NÃO
O lixo eletrônico é descartado de forma correta no Brasil?	0	9
O lixo eletrônico é todo o resíduo material produzido pelo descarte de equipamentos eletrônicos?	7	2
O lixo eletrônico não causa risco de contaminação para o meio ambiente?	6	3
O lixo eletrônico é prejudicial ao ser humano?	9	0
O lixo eletrônico pode ser descartado em qualquer lugar?	1	8



Fonte: Própria, 2019.

Tabela 2: Perguntas dos testes

PERGUNTAS	RESPOSTA CORRETA	RESPOSTA ERRADA
É necessário descartar o equipamento eletrônico quando?	7	2
Os equipamentos eletrônicos por apresentarem substâncias químicas podem provocar o quê?	9	0
Os equipamentos eletrônicos são compostos por materiais que demoram para se decompor, quais são?	7	2
Quais os locais apropriados para se descartar o lixo eletrônico?	6	3
Qual o país que mais gera lixo eletrônico?	9	0
Quantas toneladas de lixo são geradas por ano no mundo?	5	4
O que é necessário para evitar poluição ao meio ambiente?	8	1



Fonte: Própria, 2019.

Durante a ministração da aula percebeu-se o interesse dos estudantes acerca do assunto. Em alguns momentos da aula houve, também, explicações para esclarecer certas dúvidas ocasionadas pelo senso comum em relação ao "lixo eletrônico".

Em virtude do que foi vivenciado em aula, pode-se concluir que grande parte dos estudantes acharam o assunto importante e de utilidade para suas vidas. Também foi percebido que os estudantes já tinham um prévio conhecimento do tema da aula, o senso comum, e logo após a aula seus conhecimentos prévios foram desenvolvidos para o conhecimento científico. Transformando, portanto, o conhecimento antes tido como comum para um conhecimento científico.

Por fim, concluímos que a aula com a utilização do ***Instagram*** teve seu objetivo alcançado com sucesso, possibilitando o uso do celular em sala de aula de forma produtiva como uma ferramenta auxiliadora para os profissionais da Educação.

Figura 2 e 3: Aplicação do projeto





Fonte: Própria, 2019

Segundo Vygotsky (1984):

> [...] Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal;ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 1984, p. 61).

Podemos inferir que se o mundo virtual em que os estudantes estão imersos estiver associado ao conteúdo didático proposto no currículo, ocorrerá o processo da interdisciplinaridade e da transversalidade onde o educador deve se predispor a transformar o método tradicional de ensino ao qual está condicionado em uma nova perspectiva, e assim fazer parte do debate informacional constructo em que o uso das redes sociais oportuniza o progresso "de inovações por manter canais e fluxos de informação em que a confiança entre atores os aproxima e levam ao compartilhamento de conhecimento detido por eles, modificando-o e ampliando-o (BENITE et al, 2009, p. 19)".

Castro (2014), compactua com o uso da ferramenta Instagram no processo de ensino-aprendizagem ao afirmar que a plataforma permitiu que novas formas de se fotografar, por exemplo, surgissem "possibilitando uma conversação imagética que se torna, a cada dia, mais fluente, impregnada dos muitos modos de ser desta contemporaneidade (CASTRO, 2014, p. 15)".

Dessa forma, as averiguações predispostas na rede social apresentada nesta arguição permite que os usuários (docentes e discentes) valorizem tópicos, compartilhem dados e informações de interesse comum com maior rapidez e agilidade, tornando possível um crescimento intelectual dos usuários bem como reflexões críticas dos conteúdos.

Após a aplicação da aula utilizando o ***Instagram*** como ferramenta auxiliadora, conclui-se que essa mídia social possibilita maior interação professor-aluno e facilita o desenvolvimento cognitivo do estudante, quando a mesma é aplicada como ferramenta didática.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, José Carlos. **Uso pedagógico do telefone móvel (Celular)**, Professor Digital, SBO, 13 jan. 2010 . Acesso em: 10 de Nov. 2019.

BENITE, Anna M. Canavarro;NETO, L.L.; BENITE, Cláudio R.Machado; PROCOPIO, M.V.R.; FRIEDRICH, M.Formação de professores de ciências em rede social: uma perspectiva dialógica na educação inclusiva. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 9, n. 3, 2009.

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

_____. Ministério da Educação. Resolução N° 3, de 21 de Novembro de 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018.

Carvalho, L. F. S. (2015). **Utilização de Dispositivos Móveis na aprendizagem da Matemática no 3º Ciclo**. Dissertação de Mestrado em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Universidade Portucalense. Departamento de Inovação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://repositorio.uportu.pt/bitstream/11328/1272/1/TMTICE%2011.pdf Acesso em: 28 set, 2021.

CASTRO, Rodrigo Inacio de. **Instagram: produção de imagens, cultura mobile e seus possíveis reflexos nas práticas educativas.** 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas.

CASTOLDI, R; POLINARSKI, C. A. **A utilização de Recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem**. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Ponta Grossa, PR, 2009.

CASTELLS, Manuel; GERHARDT, Klauss Brandini. **A sociedade em rede**. Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

COUTINHO, Clara Pereira; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **Comunicação educacional:** do modelo unidirecional para a comunicação multidirecional na sociedade do conhecimento. 2005.

LEKA, Aline Regis; GRINKRAUT, Melanie, Lerner. **A utilização das redes sociais na educação superior**. Revista Primus Vitam, n. 7 - 2° semestre de 2014.

KINAST, Pricilla. **A história do instagram**. Oficina net, 2020. Disponível em: <https://www.oficinadanet.com.br/historiasdigitais/29859-historia-do-instagram> Acessado em: 2 de set. de 2021.

KOZLOWSKI, S. W. J., & Bell, B. S. (2013). Work groups and teams in organizations. In N. W. Schmitt, S. Highhouse, & I. B. Weiner (Eds.), ***Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology*** (pp. 412–469).

MONTEIRO, S. C. F.; TEIXEIRA, T. C. C. **Imagens e práticas pedagógicas no cotidiano das escolas: o celular nas classes de alfabetização**. Revista Teias: Rio de Janeiro, ano 8, nº 15-16, jan./dez.2007.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Vol. 1, tomo 1.Coleção os economistas. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1985.

MINHOTO, Paula; MEIRINHOS, M. A**s redes sociais na promoção da aprendizagem colaborativa um estudo**. Educação, Formação e Tecnologias, 4 (2), novembro de 2011.

MIRANDA, Luísa; MORAIS, Carlos; ALVES, Paulo; DIAS, Paulo. **Redes sociais na aprendizagem.** Educação e Tecnologia: reflexão, inovação e prática. Lisboa: [s.n.] 2011.

MOURA, Adeline. **Geração móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a "GERAÇÃO POLEGAR"** Acesso em: 10 de Nov. 2019.

MORAN, José Manuel. **A Educação que Desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. - 5ª ed - . Campinas, SP: Papirus, 2012.174p.

PARRA, N. **Didática: dos modelos à prática de ensino**. Anais do 3º Seminário -A didática em questão,v.1, p. 80-102, 1985.

PEREIRA, Pricila Campos; BORGES, Flavio Ferreira; BATISTA, Valquíria Perilo Sandoval; TELES, Lucio França. **Identificando práticas pedagógicas no instagram: uma revisão sistemática**. Revista Eletrônica de Graduação e Pós-graduação em Educação REJ/UFG, vol. 15, n. 2, 2019.

SOUZA, S.E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. I Encontro de Pesquisa em Educação. Arq. Mudi, 11 (Supl.2), p. 10-4, 2007.

SOUZA, Victor Batista de. **Redes sociais e educação: um diálogo possível**. Tese (Monografia - Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo, v. 3, 1984.

ATRAVESSAMENTOS DA PANDEMIA DA COVID-19: OLHARES PARA OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO

MARTA CORDEIRO DA SILVA GOMES
Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação, Culturas e Identidades – PPGECI da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ, martacordeiro668@gmail.cocm

RITA DE CÁSSIA DE ALMEIDA SANTOS
Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação, Culturas e Identidades – PPGECI da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ, almeidacassia11@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente artigo traz reflexões sobre ensino e aprendizagem, nas transformações sociais referentes ao "novo"/digital que a pandemia da covid-19 estabeleceu, as "urgências" demandadas e as perspectivas de utilização de artefatos, como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), por profissionais da educação. Essas reflexões desdobram-se desde a educação básica à educação superior. Trata-se de uma pesquisa exploratória, qualitativa, em que se focalizou os atravessamentos dos sujeitos, por meio da aplicação de um questionário ***on line***, com questões sobre o acesso a ferramentas das TDIC nas escolas públicas e privadas, o uso dessas tecnologias por professores, o teletrabalho docente, a distribuição das horas de trabalho, a aprendizagem dos estudantes com relação aos conteúdos nesse formato atual de aulas remotas e as possíveis dificuldades experienciadas neste processo. Os sujeitos participantes são professores e coordenadores das redes de ensino públicas e privadas, aos quais tivemos acesso por meio de redes sociais digitais. Os resultados apontam para alguns aspectos importantes quanto a discordância sobre o funcionamento das atividades remotas na rede pública, assim como o aumento de horas de trabalho em ambas as redes, além de apontar para dúvidas e inseguranças de professoras/es que não acreditam em um ensino remoto com a mesma qualidade ao aprendizado que as aulas presenciais no chão da escola.

Palavras-chave: Aulas Remotas; TDIC; Rede Pública; Rede Privada; Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, tem-se como objetivo apresentar as perspectivas de utilização de artefatos digitais, estabelecidos em nossos contextos contemporâneos como Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), por profissionais da educação e refletir sobre a "urgência", na tentativa da adequação ao "novo"/digital por esses profissionais, desde as esferas da educação básica à educação superior. Sob a ótica de duas professoras mestrandas do Programa de pós Graduação em Educação, Cultura e Identidades (UFRPE/FUNDAJ) e pertencentes às redes de educação privada e pública de Pernambuco, são focalizados aspectos das mudanças convergentes de uma pandemia que tem assolado o mundo no século XXI.

As autoras que aqui escrevem são professoras, pesquisadoras atravessadas pela pandemia da Covid-19, sem perspectivas claras de como serão os próximos capítulos da vida humana, com mais perguntas do que respostas, com mais dúvidas do que certezas, mas com a clareza de que a pandemia potencializou vulnerabilidades como medos, angústias e sentimentos e desafios; a pandemia nos depositou e freou para refletirmos sobre o hoje, sobre a agitação contemporânea, sobre a emergência de olhar para a/o outra/a, sobre a necessidade de olhar para nós.

Este artigo traz reflexões sobre o trabalho das/dos professores na pandemia que chegou ao nosso país no início do ano de 2020, e seus atravessamentos, que estão interligados às experiências. Larrosa (2014) apresenta os atravessamentos como algo que nos toca e nos transforma. Na sociedade da informação, podemos observar um excesso de informações que tomam conta das nossas vidas, mas o autor nos apresenta que "a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência" (LARROSA, 2014, p.18).

Assim, buscamos discorrer sobre aulas remotas, que se tornaram realidade, a enxurrada de informações sobre o tema, mas centramos nos sujeitos que experienciam essa realidade como docentes. Nosso interesse é mediado por significados de uma realidade que nos atravessa enquanto profissionais e pesquisadoras, uma vez que desenvolvemos pesquisas voltadas às contribuições, interferências e atravessamentos das TDIC no cotidiano escolar.

Para realização deste artigo, fizemos uso de referenciais teóricos trabalhados pelas autoras em pesquisas e leituras anteriores, em trajetórias

acadêmicas e de pesquisa, sobretudo porque muitas/os das/os autoras/es que estudam as TDIC sempre apontaram e enxergaram nessas ferramentas e na Internet, potencial para mudanças significativas nas vidas das pessoas (LEVY, 1999). Além disso, pode-se realçar o jogo de interesses que já rondava a criação da Internet, enquanto arma em potencial para grandes transformações nos modos de ser e conviver, abrindo-se para interesses diversos, muitos deles com visões estratégicas de negócio e mercadológicas.

Não pretendemos aqui fazer uma crítica às instituições que adotaram as aulas remotas, como também não estamos em defesa das mesmas. Acreditamos que é preciso reflexão e um olhar atento, com uma agenda de pesquisas nas áreas diversas da educação e da psicologia, como currículo, políticas públicas, desenvolvimento humano, ensino e aprendizagem, bem como pesquisas sobre os potenciais de redes e ferramentas, mas, principalmente, a preocupação com os sujeitos do processo precisa estar em foco.

Pretende-se abordar sobre a pertinência e o alcance de aulas e realizações práticas do fazer docente, mas direcionando o nosso olhar aos sujeitos que experienciam.

O processo de transformação de suas atividades práticas, de trabalho. Vamos ajustar o foco aos docentes, que tiveram suas rotinas alteradas, e que se depararam com o novo, com o inusitado, com a emergência de demandas que requerem tomar/pensar decisões a respeito do que fazer, de como fazer, de como alcançar, processar e atuar em meio a uma catástrofe que vem sendo assistida por todas/os, de modo síncrono e assíncrono, audiência esta, facilitada pela convergência de mídias e suas conexões (JENKINS, 2008; JENKINS, FORD E GREENE, 2014).

O mundo precisou implementar novas formas de viver, conviver e sobreviver após a disseminação de um vírus, o chamado Novo Coronavírus - Covid 19, que se espalhou pelo mundo afora, tendo seu início na China e até então, todos nós independente de idade, classe social, gênero, raça, estamos tentando criar meios de sobrevivência, bem como pensando e nos adaptando ao uso de plataformas digitais para trabalhar, comunicar, conciliar estudos acadêmicos e ainda tomar como ferramentas de escape da solidão, em meio ao isolamento domiciliar com o qual temos tido como real situação responsável e necessária.

Houve uma proliferação de realizações digitais, publicações como ebooks, cartilhas com o exemplo da que foi publicada recentemente pela HUB Educat UFPE (OLIVEIRA et al, 2020), com objetivo de auxiliar

profissionais e pais na educação remota durante o confinamento nos lares, realização de Seminários, Conferências, Simpósios e um incontável número de serviços ***online*** realizados constantemente nas redes sociais digitais e ainda a liberação constante de recursos em plataformas como da Google, Facebook, Youtube entre outras, o que faz com que os profissionais da educação, especialmente, consigam ou tentem dar andamento às propostas demandadas nas/das escolas e municípios.

Podemos refletir sobre as cobranças que as/os professoras/res passaram nesse período como: preocupação com as/os estudantes e a quebra do ritmo de aprendizagem, o desassossego em pensar sobre as angústias e anseios das/os educandos do último ano do Ensino Médio, das crianças da educação infantil, por razões óbvias de interação, concentração, convivências com os pares e tantas outras questões que preocupam pais, professores e a educação em geral.

Sobretudo, há grandes perspectivas, preocupações e frustrações em muitos jovens do Ensino Médio, com a aflição de não saber se terão um emprego, pós- pandemia, sejam jovens das escolas privadas ou públicas, sejam por serem professoras/es contratadas/os desta última, sejam as/os profissionais da rede privada. Quando a pandemia acabar, essas crianças, jovens e adultas/os estarão lá? Com o término da pandemia, que sujeitos retornarão às escolas?

Observamos pessoas sendo desafiadas a essa nova realidade, "todas/os" forçadas/os a conviver com o vírus e a viver com novas formas de se relacionar, trabalhar, estudar, entre outras, como já mencionadas, de um lado professoras/res correndo contra o tempo na urgência de aprender como utilizar as ferramentas das TDIC para ministrar aulas, do outro lado, pais e responsáveis "isoladas/os" numa ilha (suas casas) acompanhando os novos modos de ensinar e aprender.

Essas "novas" formas de aulas, cuja novidade vem mais do momento de pandemia do que dos artefatos tecnológicos, já que as propostas de ensino a distância e atividades remotas para a educação já existiam, passaram a ter locação em quartos, salas, cozinhas, diferentes cenários, que tornaram-se lugar de encontro para os estudos.

Com isso não queremos dizer que tem sido fácil, pelo contrário, as diferentes realidades e, principalmente, a desigualdade social se fez evidente na pandemia, realçando exclusões sociais. A falta de instrumentos e internet foi um dos menores problemas, para quem estava lutando por comida e para viver.

As aulas remotas escancararam as desigualdades em vários sentidos, crianças, jovens e adultos sem acesso à internet, sem ferramentas/instrumentos para assistir a vídeos, estudantes que precisam se deslocar em meio ao distanciamento indicado pelas medidas sanitárias, para conseguir o acesso à educação, quando está, teoricamente, seria assegurada por Lei.

Diante do contexto, há ainda uma grande preocupação com relação aos sujeitos das escolas públicas que não estão alfabetizados, muitos vivem em contextos complexos no que diz respeito à moradia, à estrutura familiar, condições financeiras, acesso às ferramentas das TDIC e tantos outros fatores que arriscamos dizer que são muitos, sujeitos que frequentam especialmente as escolas públicas.

É sabido que muitas pais não deixaram de trabalhar e muitas/os não estavam em casa para dar a assistências aos filhos, e para muitas/os a rotina de trabalho continuou em modo de teletrabalho, o que se pode pensar nisso também como um problema, no sentido que muitos pais e mães têm deixado suas crianças na escola para trabalhar e diante da pandemia, essa é mais uma preocupação para as famílias.

Outro elemento eminentemente relevante de se registrar aqui é, conforme Coll et al (2010), relativo aos chamados fatores que tiveram sua parcela de contribuição para o expansivo crescimento das novas modalidades de ser, viver e trabalhar. São as "sociedades virtuais", denominadas pelos teóricos acima como sendo:

> [..] (corporações virtuais, bibliotecas virtuais, aulas virtuais, etc.) e as práticas a elas relacionadas (comércio eletrônico, ***telemarketing***, teletrabalho - ou trabalho remoto - tele-educação - ou ensino a distância -,telemedicina, trabalho cooperativo apoiado por computador, teledemocracia, etc.) são de natureza muito diversa (COLL, et al , 2010, p. 16)

Essas sociedades virtuais, como denominaram os teóricos, são postas em prática mais do que nunca nos últimos meses em que estamos confinados em nossas casas e tivemos que reinventar novas formas de ser, viver, aprender, distrair, comunicar, matar as saudades, trabalhar por via das plataformas digitais e tantos outros modos de existência em tempos de pandemia. Cabe evidenciar que mais do que nunca, estamos em tempos de "teledemocracia", e boa parte dos nossos relacionamentos são pelas vias digitais. Nessa direção, Castells (2003) anuncia que:

> Como nossa prática é baseada na comunicação, e a Internet transforma o modo como nos comunicamos, nossas vidas são profundamente afetadas por essa tecnologia da comunicação. Por outro lado, ao usá-la de muitas maneiras, nós transformamos a própria Internet (CASTELLS,2003, p. 10).

Há uma década, Coll et al (2010) também enfatizavam sobre a incorporação das TIC na educação e os desafios que poderiam ocorrer no ensino e aprendizagem das e com as mesmas. Essa incorporação ganhou mais rapidez na esfera privada, sendo apontada e "vendida" como um diferencial em aulas com o uso da informática, da robótica, entre outras. As TDIC começam a entrar no currículo das escolas do Brasil aos poucos e ganham cada vez mais espaço, seja pela emergência e realidade dos espaços educativos e das comunidades que as compõem, seja pela necessidade de dialogar com a linguagem das/os novas/os alunas/os, pois conforme apontam os teóricos acima:

> Todos os indicadores apontam na direção de uma incorporação crescente das TIC no currículo escolar e não há razão para pensar que o ensino e a aprendizagem do manejo e domínio destas tecnologias possa apresentar maiores dificuldades que o ensino e a aprendizagem de outros conteúdos curriculares (COLL et al, 2010, p. 87).

Passados os anos da publicação da obra acima referida e em meio ao atual contexto de confinamento que atravessamos, percebe-se a possibilidade de inserção das TDIC na educação de maneira que elas passaram a adentrar os mais diversos contextos, seja da escola privada ou da pública, ainda que desta última possamos apontar muitas limitações, potencializadas e potencializadoras de desigualdade.

Concordamos com Vigotski (2010) quando o mesmo diz que a "aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero." (VIGOTSKI, 2010, p. 109). No entanto, nas práticas sociais interativas possibilitadas pelos espaços escolares, as crianças alcançam novos níveis de desenvolvimento, com significados compartilhados, que passam a mediar suas ações cotidianas, produzindo sentido para as mesmas. Visto por este aspecto, não necessariamente precisaríamos da obrigatoriedade do espaço físico da escola para construir aprendizagem, visto que nós seres humanos, mediante as relações sociais, vamos construindo aprendizados outros nas mais diversas práticas. Porém, os alcances nas relações com os pares e com

os professores, na corporeidade afetiva dessas relações em espaço escolar, favorece condições para uma diversidade de práticas mediadas, potencializando aspectos do desenvolvimento a partir da organização e sistematização do saber, em diálogo com o cotidiano.

No entanto, as condições materiais para a multiplicidade de alcances discursivos e relações mediadas por TDIC torna-se desigual, se olharmos para o contexto de pandemia experienciado, como questões outras que atravessam alguns de modo diverso, perpassam suas realidades com um processo de luto mais severo, pessoas ficando doentes, outras que estão sem trabalhar, estão sem renda, pessoas que não têm acesso a uma internet de qualidade ou ferramentas das TDIC, e ainda aquelas pessoas que tiveram que continuar trabalhando na linha de frente no combate ao vírus. Além disso, temos crianças e jovens que estão sem acompanhamento dos pais e/ou responsáveis, que por inúmeros motivos.

A autora Cláudia Prioste (2016) em sua pesquisa apresenta alguns interesses das/os jovens na internet, onde evidencia como jovens de escolas públicas e privadas enxergam a internet e seus interesses nela; enquanto as/os jovens da rede pública apresentavam esse recurso tecnológico como uma forma de diversão e interação social, as/os da rede privada apresentavam a internet como ferramenta de ampliação de conhecimentos e questões mais técnicas como utilizar as ferramentas disponíveis na rede para construir projetos e trabalhos.

Dessa forma, tomadas tais ideias por uma abordagem histórico cultural, entende-se que a aprendizagem ocorre imersa em situações práticas, atividades, conforme esses sujeitos são motivados e, sobretudo, como são motivados pelos processos interativos, produção de sentidos sobre conteúdos em rede ou por ações organizadas por mediadores que, nesse caso, seria o/a professor/a.

A motivação age, assim como outros aspectos de desenvolvimento da aprendizagem, conforme Campos (1971), "[...] tais como o desejo de sucesso, a necessidade de aprovação social, a necessidade de realização, curiosidade etc., que poderão ser empregados pelos educadores para maior eficiência da aprendizagem." (CAMPOS, 1971, p. 115)

Ou seja, as necessidades sociais podem acarretar a aprendizagem sobretudo se os sujeitos estão de alguma forma motivados, envolvidos em uma atividade que desperta interesse seja provocado pelo próprio meio, pelos pares, ou por um professor que orienta/motiva na interação em redes digitais. Embora o resultado encontrado na pesquisa citada pertença às especificidades e realidades dos sujeitos da pesquisa de Prioste

(2016), o trabalho da autora nos convida a refletir sobre algumas questões importantes quanto ao uso da internet. Assim, nos convida a pensar também sobre elementos importantes como classe social, gênero e cor, e como tais elementos influenciam nesse momento.

Nesse contexto, dependendo das condições sociais da existência dos sujeitos que participam de atividades educacionais mediadas pelas TDIC, essas condições podem favorecer ou desfavorecer a motivação, ampliando, em vez de resolver os problemas da exclusão social, por aumentar o fosso de desigualdades e vulnerabilidades a que estamos sujeitos.

Como abordado, para Larrosa (2002), a experiência vai além da informação. Ela é o que nos acontece e nos toca, de modo que a sociedade da informação, as aulas remotas, as interações mediadas por aplicativos e possibilidades de acessos a tantos artefatos digitais de informação e comunicação, não garante que os sujeitos que estão isolados sejam de fato tocados. Nesse tempo de aulas remotas, o passar/transmitir informação, não quer dizer que os sujeitos atravessados por essas mudanças estejam construindo conhecimento, mesmo na experiência educativa remota. (LARROSA, 2002, p. 22)

1.1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO NA ESFERA PÚBLICA E PRIVADA DURANTE A PANDEMIA DA COVID 19

Considerando a extensão territorial do Brasil, e a autonomia dos estados e municípios frente às orientações das instâncias regulamentadoras da educação, a pandemia fez com que a organização dos processos de ensino federais, estaduais e municipais tomassem medidas diferenciadas com relação a dinâmica do isolamento social, com tentativas de bloquear a proliferação do Vírus entre a população nas várias esferas sociais, entre elas as escolas.

Tendo em vista que a instituição escolar é o espaço social que mais concentra pessoas diariamente, o Estado de Pernambuco, assim como outros estados brasileiros, levou em consideração a realidade do impacto que teve a pandemia, para adotar as medidas direcionadas ao bem estar das/ dos estudantes e profissionais da Educação.

Em relação a esfera privadas, muitas escolas adotaram as aulas remotas em todas suas etapas, já a pública, cada município seguiu medidas distintas, muitas adotaram aulas remotas por plataformas digitais

com uso da Internet ou por uso de TV aberta, a exemplo do município de Caruaru - PE que utilizou a TV Câmara para as aulas remotas pública. Já na Educação Superior, com relação a graduação, as instituições públicas não adotaram as aulas remotas, medida que vem sendo realizada gradualmente, mas não antes de um amplo levantamento sobre as condições dos sujeitos discentes e docentes e as condições específicas a cada contexto de ação; já para a pós-graduação, algumas instituições públicas federais escolheram seguir seus calendários por meio das aulas online/remotas.

As ferramentas disponíveis e o uso de plataformas digitais e Internet, antes utilizadas por muitos mais efetivamente para fins de lazer e entretenimento, como assistir vídeos, acessar redes sociais, para o divertimento e aprendizados outros, tornou-se ponto de encontro, substituindo bares e praças, tornou-se espaço de utilização de serviços variados que necessitaram de uma reinvenção, como os serviços de psicologia e prevenção à saúde mental, por exemplo, além de sala de aula das/os estudantes, tornou-se o ponto de aproximação com aquelas/es que fazem/faziam parte das rotinas escolares.

Uma das questões que observamos nos últimos meses, é a preocupação em apresentar às/aos professoras/es possibilidades de formações pedagógicas que possam oferecer estratégias, meios e ferramentas para mediar atividades e aulas remotas, o que consideramos compreensível, na medida que, para muitas/os, há um desconhecimento em relação a esses mecanismos. É compreensível, uma vez que as escolas tiveram que agir na urgência e emergência das aulas.

A rede privada se viu na obrigação de manter esse trabalho para não perder as/os alunas/os (movidas por questões econômicas e, muitas vezes, mais mercadológicas do que pedagógicas). Na rede pública da educação básica, também houve manutenção de atividades, em que muitos professores estão tendo que se redescobrir e reinventar as formas de ensinar, com orientações do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação, na tentativa de não perder seus contratos de trabalhos, considerando o grande número de professores com contratos temporários que existem em municípios como Caruaru. Nas instâncias da educação pública superior, os docentes estão respondendo com frequência, semanal e mensalmente, questionários e relatórios de atividades tanto ao MEC, como a outros ministérios, como o da saúde e o da economia, para certo monitoramento da situação durante a pandemia. Importante mencionar que as atividades das universidades públicas implicam um amplo

calendário de pesquisa e extensão, que não pode parar, mas precisou reorganizar-se e mesmo reinventar-se para o contexto atual.

Se considerarmos os conteúdos acessados em redes, por exemplo, em vídeos e canais na internet, antes da pandemia, podemos dizer que direta ou indiretamente fomos/estamos sendo educadas/os a fazer outras buscas, assistir outras palestras e realizar seminários de modos diversos, que nos colocam em novas posições frente ao outro, novos desafios no estar no mundo, com nossos corpos, como na realização das ações conjuntas a distância, pela grande rede mundial de computadores.

Exemplos são as presenças em ***lives*** (ao vivo), as quais concentram uma gama variada de temas, em que destacamos: saúde emocional, produtividade na pandemia, e formações para aulas remotas e aprendizagem a distância, muito orientando-se ao ensino híbrido. Essas ***lives***, pelo nosso atravessamento, e nas motivações que nos moveram a algumas buscas, como profissionais e pesquisadoras, são mediadas por profissionais em diversas áreas, e notamos que grande parte das que pudemos vivenciar estiveram orientadas as/os professores, porém com preocupação focalizada mais no trabalho, ao como fazer, como trabalhar, ao que a/o professora/professor desenvolveria durante a pandemia, profissionalmente nas situações educativas, do que no profissional propriamente, no sujeito em seu atravessamento.

2. METODOLOGIA

Este estudo configura-se em um levantamento, que parte das inquietações de professoras e suas experiências, também como pesquisadoras, atuantes na educação pública e privada. Buscou apresentar as perspectivas de utilização de artefatos das TDIC por profissionais da educação, quanto à "urgência" de adequação ao "novo"/digital, para uma possível rotina de ensino e aprendizagem ofertada aos estudantes que estão impossibilitados de frequentar/habitar/ocupar os espaços físicos das escolas, e mesmo de tentar manter os empregos dos profissionais, tanto da educação básica como da superior, em tempos de dificuldades horizontais devido a pandemia da Covid 19.

Esta que se configura em uma pesquisa de cunho quali-quantitativo a qual tem o intuito de compreender o que dizem os profissionais de educação sobre sua experiência como profissionais nestes tempos, bem como sua perspectiva de uso das TDIC, na tentativa de reinvenções socialmente responsáveis de educação ou novos modelos de educação,

para uma educação remota ou educação a distância, também modelos híbridos, em tempos de confinamento domiciliar tanto dos profissionais como dos estudantes, de acordo com Minayo (2002):

> Não existe um "continuum" entre "qualitativo-quantitativo", em que o primeiro termo seria o lugar da "intuição", da "exploração" e do "subjetivismo"; e o segundo representaria o espaço do científico, porque traduzido "objetivamente" e em "dados matemáticos". [...] O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.(MINAYO, 2001, p. 23).

A autora reforça a importância desses dois elementos da pesquisa enquanto qualitativo e quantitativo, apresentando que os mesmos se complementam, visto ser esse conjunto de dados que não se opõem, não se dividem.

Para coleta de dados da pesquisa, nos apoiamos nas lentes de teóricos como Oliveira (2014) e Larrosa (2014). Assim, para a produção de dados, não adotamos a observação participante, mas um levantamento, por meio de questionário ***on-line***, com questões de múltipla escolha, enviado aos possíveis respondentes em junho de 2020, ficando assim o documento aberto para o recebimento de respostas até o presente ano (2021) na tentativa de que aqueles profissionais aos quais o documento foi enviado respondesse a seu tempo. Dessa forma, Gil (2008) vem evidenciar questionário como:

> [...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimento, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

Nessa lógica, objetivamos obter informações referentes ao processo que estamos atravessando e a relação com o trabalho e vida tanto de profissionais como de estudantes que ainda podem se encontrar confinados em seus lares.

Considerando o isolamento social, para coletar dados, fizemos uso do questionário ***online***, este que, segundo Nunes (2019), ganha cada vez mais espaços nas pesquisas, nos instrumentos de coletas. Como bem

lembra o autor, ainda que, minimamente, a internet marca presença nas pesquisas, seja para organizar dados, transcrições, edições de imagens. O autor ainda aponta que "[...] fazer pesquisa hoje, portanto, implica utilizar, no mínimo, a internet em algum momento do processo" (NUNES,2019, p.93).

No caso da situação de pandemia e do responsável distanciamento social a que nos submetemos, usamos o questionário ***online***, como uma necessidade nesta pesquisa, com professores da rede pública e privada, com intuito de refletir como tem sido o ensino e aprendizagem nas aulas remotas e apresentar as perspectivas de utilização de artefatos das TDIC por profissionais da educação, capturando os atravessamentos desses sujeitos sobre a "urgência", na tentativa de adequação ao "novo"/digital de profissionais da educação básica à educação superior.

Foi elaborado um questionário no Google ***Forms*** com 33 questões sobre o acesso de ferramentas das TDIC nas escolas, o uso por professores e estudantes, o trabalho docente em ***home office***, as possíveis dificuldades enfrentadas para lidar com as ferramentas, para dar conta das aulas remotas, horas de trabalho, a aprendizagem dos estudantes com relação aos conteúdos no atual formato e em seguida, editado e encaminhado a professores e coordenadores por meio de redes sociais como Facebook e WhatsApp.

Durante a elaboração do questionário, cada pergunta nos convidava a realizar outra pergunta, até porque estávamos lidando com públicos diferentes e, como professoras e pesquisadoras, éramos atravessadas pela experiência de refletir sobre o outro, sobre nós mesmas em nosso fazer, até chegar ao ponto de fecharmos esse quantitativo de questionamentos que, por hora, contempla o que objetivamos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que uma pandemia não faça parte dos planejamentos da vida das pessoas, as perdas são irreparáveis, pessoas perdem a vida, muitas/os próximas/os a essas não conseguiram se despedir, algumas/os perderam pais, mães, avós, avôs, filhas/os, tias e tios, perderam um pouco de si, de saúde, de segurança, de certezas e planejamentos. Há um enlutamento provocado, que gera um misto de emoções nem sempre de fácil ajuste e organização mental para o equilíbrio emocional.

A educação formal, em meio aos lutos, teve que repensar seu planejamento anual, teve que buscar novas formas de alcançar as/os suas/

seus estudantes em um processo emergencial, com pouco tempo para reflexão. Para muitas/os pais, professoras/os e alunas/os, 2020 e 2021 se configuraram em anos perdidos e sem muito proveito no que concerne à educação, recaindo sobre a escola e os professores responsabilizações e cobranças. Mas o que aprendemos a "duras penas" com tudo que tem acontecido?

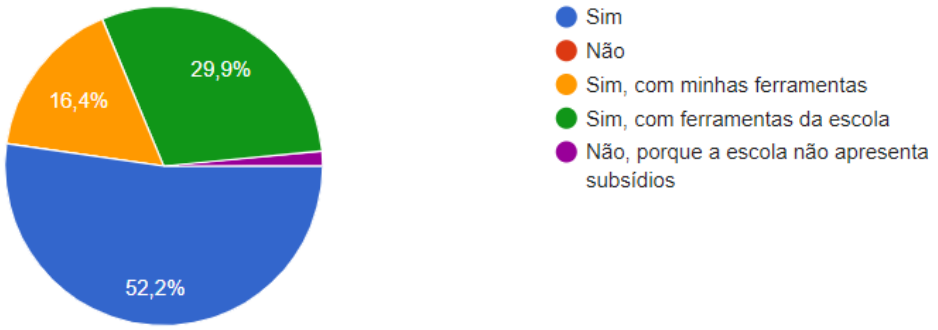
Em se tratando dos questionários enviados, as questões foram analisadas com um foco na experiência de professoras/es, capturadas nas respostas, as quais indicam aspectos relevantes, como a discordância sobre o funcionamento das aulas remotas na rede pública, assim como o aumento de horas de trabalho nas duas redes. As respostas também apontam para experiências de professoras/es que não acreditam que o ensino remoto possibilite o mesmo aprendizado que as aulas presenciais, aspecto que inquieta o próprio fazer docente em tempos de isolamento e aulas remotas.

Não pretendemos aqui apresentar uma resposta pronta e acabada, sobretudo, porque acreditamos que essa experiência que atingiu o todo, também tocou de forma particular cada uma/um. Mas gostaríamos de refletir sobre algumas questões, pois acreditamos que a pandemia veio escancarar o poder e importância da internet e de suas ferramentas, mostrando que na esfera pública, questões antigas como: desigualdade social, falta de energia elétrica em alguns lugares, problemas relacionados à alimentação, falta de atendimento médico, falta de acesso à internet e a busca por ferramentas adequadas e atualizadas ainda assombram e dificultam a garantia do acesso à educação.

Na esfera privada temos escolas, equipes pedagógicas, professoras/es, marketing e demais funcionários que não trabalham diretamente com o fazer pedagógico, preocupadas/os em não perderem seus empregos, não perderem suas/seus alunas/os, em exibir e divulgar um material que agradasse a pais e alunas/os, haja vista que as salas de aulas estavam dentro da casa das/os estudantes, além das preocupações com planejamentos de aulas, preparação com as ferramentas, novidades atrativas, entre outras. Há uma necessidade de aprovação social que foi potencializada, com a pandemia, pela possibilidade de uma valoração ou um julgamento social que incide sobre suas ações.

A pandemia mostrou as contradições, de modo explícito, como a desigualdade social estampada em diversos contextos na educação. Mostrou também que muitas das ferramentas e produções podem continuar sendo aproveitadas e incluídas nas aulas presenciais, valorizando o

papel docente, já que o trabalho das/os professoras/es passa longe de ser uma tarefa fácil, evidenciado que a distância escola-família precisa diminuir e fortalecer laços. Pais e mães que não costumavam estar presentes na educação de suas/es filhas/os sentem pouco a pouco a necessidade de se aproximar, haja visto que a educação escolar necessita dessa participação. Com base nestas reflexões apresentamos alguns dados nos gráficos das páginas que se seguem.



Em relação à utilização de recursos digitais antes da pandemia, os sujeitos responderam que utilizavam esse tipo de recurso em suas aulas presenciais em um total de 98,5% sendo que 16,4% utilizaram suas próprias ferramentas/instrumentos digitais e 29,9% usaram instrumentos/ferramentas disponibilizados na escola, 52,2% responderam que utilizaram sim.

Com base nos dados das respostas anteriores, a questão seguinte se refere aos recursos digitais no espaço escolar, dos quais ganha destaque slides e vídeos com 43,3% conforme gráfico abaixo:

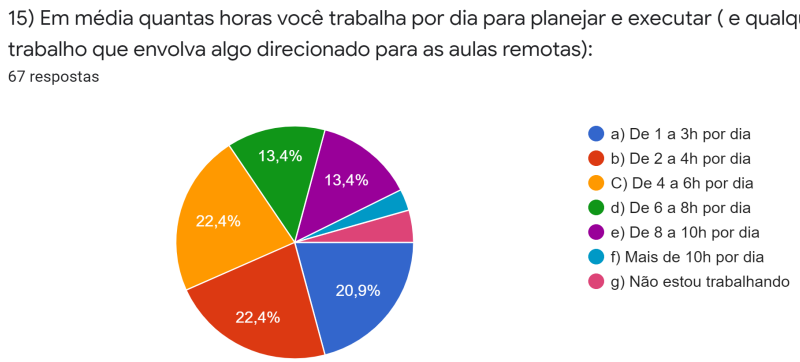


A Covid-19 evidenciou algo que muitas/os professoras/es das redes públicas já experienciavam nos atravessamentos que tocam de maneira única cada uma/um, que ainda precisamos caminhar muito para assegurar a educação a todas/os no Brasil.

Acabamos de passar por uma mudança na educação brasileira na BNCC - Base Nacional Comum Curricular a qual foi implementada no ano de 2018, todavia essa mudança precisa ultrapassar as linhas do currículo escrito, sendo preciso assegurar vagas nas escolas, perto das casas das/os estudantes e com condições infraestruturais que os possibilitem permanecerem nas escolas e serem atravessadas/os pelas interações nestes espaços.

As TDIC são parte do processo, mas não precisam ser entendidas como um destino da humanidade. Ética e estética caminham juntas, e no processo de transformação social pelo qual passamos, com lugar de realce às TDIC, as inseguranças e inquietudes das/dos professoras/es, atravessados pelas experiências em atividades remotas emergenciais, nos deixam com muito mais perguntas do que respostas sobre os alcances do processo de ensino e aprendizagem, nestes tempos.

A pesquisa aponta para alguns aspectos importantes quanto a discordância sobre o funcionamento das atividades remotas na rede pública, assim como o aumento de horas de trabalho em ambas as redes, uma vez que para atuar online se faz necessário ter um material que atenda a dinâmica das ferramentas usadas, não só por quem ministra as aulas, mas também por aquelas/es que vão ter acesso a esse conteúdo como: alunas/os, pais e responsáveis. Essas horas de trabalho na pandemia foram estendidas e desdobradas entre produções, formações, reuniões, ***lives***, entre outros. Segue a distribuição por horas de trabalho durante a pandemia no gráfico abaixo:



A pesquisa ainda apontou dúvidas e inseguranças de professoras/es que não acreditam em um ensino remoto com a mesma qualidade que o ensino e aprendizagem de aulas presenciais possibilitam. É possível refletir sobre novos desafios que a Educação tem pós-pandemia as quais vamos começar a entender nos retornos de aulas presenciais, visto que ainda que tenhamos uma noção a partir das aulas remotas, ficará mais explicitado quando as rotinas se normalizarem em ambas as esferas públicas e privadas por completas.

REFERÊNCIAS

CAMPOS. Dinah. Martins. Souza. **Psicologia da Aprendizagem.** Ed. Petrópolis: Vozes, 1971.

CASTELLS. Manuel. BORGES. Maria Luiza X. de A. **A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade.** Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 2003.

COLL, C. MONEREO, C. **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e Comunicação.** 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GIL, Antônio Carlos, **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JENKINS, H. **Cultura da convergência.** São Paulo: Aleph, 2008.

JENKINS, H; FORD, S; GREENE, J. **Cultura da conexão**. São Paulo: Ed. Aleph, 2014.

LARROSA, Jorge B. Tremores: **Escritos sobre experiências**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção: Experiências e Sentido.

LARROSA, Jorge B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, 2002. n° 19, pp. 20 - 28. ISSN 1413 - 2478.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999

MINAYO, Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social.** In: (Org.) Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. 14. ed. Vozes; Petrópolis, 1999.

NUNES, João Batista Carvalho, **Pesquisas online**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Rio de Janeiro: **ANPEd**, 2019. 133 p.; v.1

OLIVEIRA, A. P. A.SILVA. A. G. P. BARROS. G. C. F. SALES.P.A. SANTOS. T.N.B **Guia para atividades remotas ferramentas digitais**. Recife, HUB Educat UFPE, 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **VYGOTSKY Aprendizado e desenvolvimento Um processo sócio-histórico.** São Paulo. Editora Scipione. 1993.

PRIOSTE, Cláudia. **O Adolescente e a internet: laços e embaraços no mundo virtual**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp,2006.

VIGOTSKI, L. S.;LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11ª edição - São Paulo: Ícone; EDUSP, 2010.

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DO INTERIOR DE PERNAMBUCO

JOSÉ MAWISON CÂNDIDO DE LIMA
Mestre pelo Curso de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, mawisonlima@gmail.com;

VIVIANE RAUANE BEZERRA SILVA
Mestranda no Curso de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, viviane.rauane@ufpe.br;

NOÉLIA CAROLINA SILVA DE MELO
Doutoranda do Curso de Educação da Universidade Estadual de Pernmabuco - UFPE, noelia.carolina@ufpe.br.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender como os/as docentes do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais do interior de Pernambuco estão organizando a educação em tempos de Pandemia. Para isto, partiu-se de uma abordagem qualitativa, em que foram utilizados autores como Santos (2020), Frigotto (2020), Antunes (2020), Oliveira (2020), leis nacionais e estaduais, dentre outros. Para análise dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). Como resultados, percebe-se que para o "novo normal" foi necessária uma readaptação curricular para as aulas remotas, uso de tecnologias (sendo predominante o uso da ferramenta whatsapp), e em alguns casos material impresso para os estudantes que não dispunham de meios tecnológicos. Sobre a avaliação, os docentes relataram que desde a retomada das aulas de modo remoto, não estão realizando avaliações, bem como já foram informados para não avaliar nenhum aluno.

Palavras-chave: Pandemia; Ensino remoto; Tecnologia.

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2020, a população mundial foi surpreendida pela pandemia da doença Covid-19 (ou Sars-CoV-2) trazendo impactos nos âmbitos culturais, econômicos, educacionais, sociais, políticos, etc. (SANTOS, 2020). Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara pandemia de Coronavírus, considerando a expansão da doença mundialmente (SILVA e ALBINO, 2020).

Segundo Silva et al (2021), a Pandemia do Covid-19 impôs ao mundo inteiro a prática do isolamento social; devido à ausência de vacina ou tratamento da doença, de modo a tentar diminuir as mortes e a sobrecarga de pacientes no Sistema Único de Saúde (SUS), tendo implicações nas relações econômicas e sociais.

No Brasil, o primeiro caso da doença foi confirmado no dia 26 de fevereiro de 2020. A partir de então, a proliferação da Covid-19 tem alcançado números alarmantes (SILVA e ALBINO, 2020, p. 1). No Brasil, foram criadas várias medidas preventivas como quarentena, isolamento social, fechamento temporário do comércio através de vários decretos nacionais, estaduais e municipais.

Conforme Silva e Albino (2020, p. 1), a crise na saúde brasileira é "ampliada por uma grave crise social, política e econômica marcada, entre outros, por atitudes negacionistas da pandemia pelo Presidente Jair Bolsonaro, bem como por manifestações públicas em defesa da ditadura militar". Segundo Frigotto (2020), desde o início da Pandemia, o presidente Bolsonaro demonstrou desprezo pelos efeitos devastadores da Covid-19, através de uma atitude ostensiva de contrapor-se às recomendações científicas da Organização Mundial de Saúde (OMS), medidas de tratamento precoce sem respaldo científico, de incentivos constantes a aglomerações, entre outras ações negligentes. No Brasil, em maio, apresentou mais de 20 mil mortes (FRIGOTTO, 2020); atualmente ultrapassando a quantidade de mais de 601 mil mortes no Brasil e 19.839 mil em Pernambuco.

De acordo com Antunes (2020), "é no solo da crise estrutural do capital que a pandemia vem se proliferando intensamente, e, em poucos meses, já levou à morte milhares de pessoas em todo o mundo, além de desempregar milhões de trabalhadores e trabalhadoras".

No âmbito econômico, "as pressões para a proteção dos interesses econômicos, justificadas pela necessidade de salvar a economia, vêm

contribuindo para o enfraquecimento das políticas de combate ao vírus" (SILVA e ALBINO, 2020, p. 1).

Segundo Santos (2020), a quarentena tornou mais acentuados os atos de injustiça, discriminação, exclusão social e sofrimento, causados pela falta de assistência por parte do Estado. Com isso, o desemprego e a desigualdade socioeconômica aumentaram, e a condição de acesso ao conteúdo está cada vez mais difícil para os vulneráveis.

No tocante à Educação, foram tomadas medidas como o fechamento temporário das escolas e suspensão das aulas presenciais (OLIVEIRA, 2020), através de determinações do Ministério da Educação (MEC), das redes estaduais e municipais de ensino. Foram lançadas as seguintes ações legais de caráter temporário: Portarias do MEC (342/2020; 343/2020; 345/2020 e 395/2020), que normatizaram a suspensão ou substituição de aulas presenciais por aulas remotas (com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação) (SILVA et al, 2021).

Além destas ações, a Medida Provisória nº 934 de 1º de abril de 2020 estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação emergencial de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979 de 6/02/2020 (dispões sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus).

No artigo 1º, "o estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar (nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394/1996), desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. Em 2002, no caso do Ensino Fundamental com 200 dias letivos e a carga horária de 800 horas, sendo flexibilizado os dias letivos, e garantido a carga horária.

Em abril de 2002, o então Ministro da Educação Abraham Weintraub afirmou que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) não seria para atender injustiças sociais, mas sim para selecionar os melhores. A partir dessa afirmativa que gerou várias polêmicas, "entende-se a insistência para realização do ENEM, ignorando a Pandemia e o acesso desigual à tecnologia digital da grande maioria dos jovens que frequentam a escola pública" (FRIGOTTO, 2020).

Segundo Oliveira (2020), nesse contexto pandêmico o desafio da oferta do direito à Educação Básica no Brasil é grande, pois mais de 80% das matrículas estão concentradas nas redes públicas de ensino. Além disso, a pandemia global juntou-se ao trágico cenário de destruição, pois Antunes (2020) afirma que "as tecnologias de informação e comunicação (TICs) se encontram plasmadas, impulsionadas e comandadas pelas relações capitalistas em sua forma mais destrutiva, o quadro vem se agravando".

Somado a isso, em julho de 2021 a educação sofreu novos ataques, pois o presidente vetou o projeto que previa repasse de R$ 3,5 bilhões aos estados e ao Distrito Federal[1] para investimento em internet grátis para uso dos estudantes e professores da rede pública.

Depois de alguns meses da suspensão, a Educação passou a tomar ações com a retomada das aulas de modo remoto; para esse "novo normal" fora adotado o uso dos meios tecnológicos. Para isso, nesse processo de adaptação ao atual contexto de pandemia pelo novo Coronavírus, os professores se depararam com questões sobre currículo (SILVA, 2010), avaliação (VILLAS BOAS, 2011; LUCKESI, 2018) e a preocupação de como ensinar e aprender (FREIRE, 2009; LUCKESI, 2018; OLIVEIRA, 2020).

A partir dessa inicial contextualização nos inquietamos em compreender sobre as mudanças ocorridas, da sala de aula física ao modelo da sala de aula virtual (temporário); sabendo que muitas escolas e redes de educação não estavam preparadas para essa enorme demanda tecnológica, buscando analisar os possíveis desafios enfrentados pelos docentes de três redes municipais do interior de Pernambuco. Propomos como objetivo deste estudo: compreender como os/as docentes do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais do estado de Pernambuco estão organizando a educação em tempos de pandemia.

Face ao exposto, esse artigo apresenta uma abordagem qualitativa, com aplicação de questionário aos docentes; sendo os dados analisados através da perspectiva da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

2. METODOLOGIA

Este estudo está amparado numa abordagem qualitativa, com a finalidade de realizar uma análise mais detalhada do objeto de estudo,

1 Disponível em https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/03/19/bolsonaro-veta-projeto-que-daria-internet-gratis-a-alunos-e-professores.htm

não apenas o mero dado estatístico, através das contribuições teóricas trazidas e discutidas durante todo o trabalho. A utilização dessa abordagem por compreender que no estudo dos fenômenos humanos e sociais, preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc." (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 269).

A pesquisa qualitativa é "um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estrutura" (OLIVEIRA, 2016, p. 37).

Os sujeitos da nossa pesquisa fazem parte de uma amostragem de professores que segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 162) "a amostra é uma parcela selecionada do universo estudado" a fim de possibilitar um quadro de análise desses sujeitos selecionados. Selecionamos 4 (quatro) docentes da rede municipal de ensino distribuídos nas cidades pesquisadas (Bom Jardim, Limoeiro e Passira), eles foram selecionados mediante a disponibilidade voluntária de participação nesta pesquisa, não tendo distinção dos professores que ensinam em escolas do campo ou urbanas. Com a finalidade de garantir o anonimato utilizados a seguinte denominação para os docentes (Docente A, Docente B, Docente C e Docente D).

Como instrumento de coleta dos dados, optou-se pela aplicação de um questionário, por ser "um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador" (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 201). Esse instrumento se caracteriza como o mais adequado, devido ao cenário de pandemia e sendo necessário o distanciamento social, assim, enviamos os questionários via ***Whatsapp***, e recebemos as respostas de cada participante.

E para o crivo das respostas, utilizaremos a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) através das categorias: tecnologia, currículo e avaliação. A análise do conteúdo permite que as mensagens emitidas pelos sujeitos sejam interpretadas de forma definida, sistemática, categórica e objetiva.

3. EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA: UM OLHAR NO INTERIOR DE PERNAMBUCO

No estado de Pernambuco o interrompimento das atividades presenciais nas escolas foi realizado pelo Decreto nº 48.809 de 14 de março

de 2020, que trata de diversas atividades e medidas, e em relação à educação aborda no artigo 6º-A "Fica determinada, a partir do dia 18 de março de 2020, a suspensão do funcionamento das escolas, universidades e demais estabelecimentos de ensino, público ou privado, em todo o Estado de Pernambuco".

O estado de Pernambuco adotou como medida a readequação do currículo para as aulas ministradas de forma remota, aos alunos do Ensino Fundamental e Médio das redes públicas e privadas. Assim, foi necessária uma adequação ao modo de ensinar para para retomada das aulas através da internet.

Segundo Silva et al (2021), no cenário da educação, as inovações tecnológicas que já vinham sendo criadas encontraram vasto campo para atuação e não tardaram a surgir como opção para as redes federal, estaduais, municipais tanto para escolas privadas quanto para escolas públicas que entraram nessa nova configuração de ensino.

De acordo com Nepomuceno e Algebaile (2021, p. 206),

> O ano de 2020 foi marcado, desta forma por um novo tipo de ensino remoto emergencial, mais precário e instável que a já conhecida modalidade de EAD, já que instituída às pressas por meio do uso indiscriminado de variadas plataformas digitais, por professores, estudantes e diversas redes de ensino público e privado, descortinando-se, e intensificando-se, nesse processo, as desigualdades sociais e educacionais pré-existentes [...].

No tocante ao currículo escolar, "torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos" (SILVA, 2010, p. 147).

O autor pontua que existe sempre uma intencionalidade sobre os conteúdos do currículo, sejam de forma direta ou indireta; entretanto, nós como professores, devemos refletir sobre os conteúdos utilizados em sala, e a forma como abordamos, pois, "com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. [...] o currículo reproduz - culturalmente - as estruturas sociais" (SILVA, 2010, p. 147). Convergindo com essa afirmativa, Freire (2005, p. 42) afirma que "a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor/oprimido".

Percebemos que cada vez mais existe uma preocupação dos docentes, em relacionar os conteúdos do currículo, com o cotidiano dos alunos. Mas qual currículo adotar no contexto pandêmico no qual as escolas foram fechadas e as aulas suspensas temporariamente? Quais as adaptações e preocupações da gestão e dos docentes com a forma de ensinar remota? Tais indagações nos faz refletir sobre o contexto excepcional da educação, na qual muitas redes de ensino escolar se preocupam e pressionam os docentes para cumprirem com os conteúdos pré-estabelecidos, e consigam obter bons resultados nas avaliações externas aplicadas na escola.

Outro elemento necessário a ser analisado, é o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), que têm apresentado grande importância na prática educativa. Com o avanço da era digital, inovaram-se as formas de comunicação, e isto se refletiu nas formas de ensinar e no trato com os conhecimentos, principalmente está sendo utilizado como para as diferentes atividades educacionais, assim como assinala Kenski:

> As novas tecnologias de comunicação (TICs), sobretudo a televisão e o computador, movimentaram a educação e provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo veiculado. A imagem, o som e o movimento oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado (KENSKI, 2007, p. 45).

Esse modelo informacional para a educação, passando a ser especulado e construído através de vários mecanismos que vão sendo acrescentados nas escolas. Podemos citar a distribuição de tablets para os alunos do Ensino Médio da rede estadual de Pernambuco; e a compra e distribuição de notebooks e amplificadores de voz para os/as docentes, por parte de algumas redes municipais de educação (como Caruaru e Santa Cruz do Capibaribe).

Na rede estadual o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE) que contém frequência, notas, entre outras informações dos estudantes às Secretarias e aos responsáveis pelo(a)s estudantes; e sistemas digitais similares estão sendo implantados pelas redes municipais.

Kenski (2007) ressalta as distintas possibilidades de contribuições das TIC's na educação, afirmando que

> Em relação à educação, as redes de comunicações trazem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas possam se relacionar com os conhecimentos e aprender.

> Já não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado à sala de aula, mas de uma verdadeira transformação, que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação (KENSKI, 2007, p. 49).

Com a adoção de equipamentos, máquinas, softwares entre vários outros, são utilizados com a função de auxiliar o trabalho docente. Mas o que se vê muitas vezes é o uso destes recursos de maneira limitada, devido à falta de referencial teórico específico, quanto à "didática digital", não se emprega as tecnologias na construção de novas práticas pedagógicas, respeitando as necessidades peculiares de cada disciplina.

> Experiências didáticas com uso do computador em sala já se encontram divulgadas através de relatos de professores em encontros voltados para essa temática. Entretanto, percebe-se que a grande maioria ainda se reveste de um aspecto puramente tecnicista, mostrando que existe um longo caminho teórico ainda a ser percorrido entre o acesso físico ao recurso tecnológico, a competência para a busca de informações na rede e a elaboração do saber (PAIS, 2010, p. 53).

Junto a essa nova ideia metodológica, e devido a grandes quantidades de informações compartilhadas a todo o momento e sendo usadas até mesmo em sala de aula, o professor ganha um novo papel na atual sociedade: em vez de apresentar o conhecimento em si, ele torna-se mediador, no sentido de incentivar a relação dos alunos com o conhecimento, explicitado por Pierre Lévy, quando ele fala que a competência do professor:

> Deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (LÉVY, 1999, p. 171).

Nesse sentido, conforme Krawczyk e Zan (2021, p. 329)

> os desafios educativos que nos coloca a quarentena, as desigualdades educacionais tornaram-se mais visíveis. Elas se aprofundam pelas precárias condições de trabalho docente e pela insistência em manter a 'normal' rotina

> escolar, entrando na vida privada das famílias e professores. Plataformas fechadas de Educação à Distância (EaD) transformam o educador num mero monitor do aprendizado, que deve acontecer em ambientes muito pouco propícios para aulas remotas.

Essas iniciais explanações servirão de base para analisar as falas dos docentes, sobre a forma como estão utilizando essas ferramentas digitais, para trabalhar tanto nas aulas de forma remota quanto para as atividades de preparação e avaliação dos conteúdos abordados em suas respectivas disciplinas.

4. ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir das falas dos docentes, percebemos que existem muitos desafios em ensinar de forma remota. Para superar os obstáculos da paralisação das aulas devido a pandemia, e posterior retomada de modo a garantir o direito à educação e condições sanitárias para todos os estudantes, a alternativa foi o uso da internet, aplicativos e da informática. Conforme Silva et al (2021, p. 42)

> Com a suspensão das aulas presenciais, o ensino remoto através de aulas virtuais on-line foi a principal forma adotada no trabalho de 76,7% desses docentes. As aulas gravadas e distribuídas através de aplicativos foi a forma adotada por 12,4% dos docentes. Os demais (11%), citam a utilização de outras estratégias, de forma não sistemática e que não substituem as aulas.

Os docentes foram indagados sobre quais meios tecnológicos estão usando? O docente A respondeu: “Eu (professora) uso ‘pc’ e celular. Os alunos usam tablet, ‘pc’, mas geralmente todos usam o celular. As atividades remotas são conduzidas via WhatsApp”, o docente B “A gente usa o WhatsApp e nessa caminhada usamos links de YouTube. Explicação no privado quando solicitada pelos alunos” e o docente C “Como é zona rural a gente está trabalhando pelo ‘zap’, que é mais comum para as famílias”. Através das respostas dos docentes, os equipamentos mais utilizados são computadores, celulares e tablets. Percebemos também que o predomínio do aplicativo WhatsApp como meio de comunicação e para aula virtual, recorrendo também aos vídeos-aula gravados e disponibilizados no youtube.

Outros espaços virtuais são utilizados para realização de aula online,

> Para as aulas virtuais, a principal plataforma utilizada é a da Google (63,2%), através do Google Meet. As Redes Sociais também são citadas por 55,2% dos docentes como sendo utilizadas de forma recorrente para o ensino remoto. Também são citadas outras plataformas como Zomm (14,9%); Teams (6,8%) e outras como YouTube (SILVA et al., 2021, p. 42-43).

No tocante, aos espaços virtuais, podemos destacar a fala do docente "As aulas e os materiais didáticos se dão pela via do WhatsApp. Além disso, utilizamos as plataformas digitais do EDUCA-PE: AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) e o Google ***Classroom*** (Docente D). Sobre o Portal Educa-PE é um ambiente de apoio digital à educação não presencial em Pernambuco. Sendo uma iniciativa que busca contribuir com a oferta de conteúdos pedagógicos aos estudantes, através de uma educação mediada por tecnologia.

Os docentes relatam como desafio a falta de acesso à internet por 100% dos alunos, onde a maioria dos alunos dispõe de recursos tecnológicos e faz uso; mas alguns estudantes não têm. Essa inquietação fica visível nas falas dos docentes:

> Nem todos os alunos têm acesso à tecnologia. Os que têm internet em casa o trabalho é pelo celular e computador (Docente C).

> Eis aí o grande problema, por quê? A gente imagina que hoje não tem nenhuma família sem celular, sem internet, porque tem as questões dos dados e tudo mais. Só que quando esses alunos de uma turma de 30, só 2 ou nenhum dão o retorno, aí a gente fica sem entender. Será que realmente ele tem ou não tem esse celular? A gente sabe que tem porque até na sala de aula eles usam. A gente não tem esse retorno (Docente B).

Isso constitui outro desafio para a educação nos processos de ensino e aprendizagem, pois o professor, além de ter a necessidade de uma formação adequada, também urge um "jogo de cintura" para lidar com situações do cotidiano que possam ocasionar algum problema, isso sob a ótica de tecnologia na educação em relação aos recursos, às máquinas; logo o professor precisa conduzir a aula num bom caminho, como Pais (2010) que enfatiza que a condução da prática pedagógica requer do educador a disponibilidade de um espírito de vigilância permanente para

superar dificuldades que surgem em situações vivenciadas pelos alunos e por ele mesmo.

Ainda sobre as dificuldades encontradas em realizar atividades de maneira remota, principalmente para os alunos que não possuem acesso à internet devido a sua localidade ser afastada do centro urbano, os professores encontram maneiras de continuar o seu trabalho, de forma incansável em não deixar nenhum aluno para trás, nessa caminhada nunca vista na realidade brasileira. Na ausência da tecnologia para oferta do ensino aos estudantes, as escolas se planejam para superar esse obstáculo, como relatam os docentes

> Mas aqueles alunos que não têm internet em casa, não têm celular, a gente trabalha com uma apostila. Eu mando as atividades para o email da escola, e eles fazem as apostilas e o pessoal da saúde, do PSF saem nas casas entregando essas apostilas. E depois passam recolhendo para que a gente corrija as atividades. Ou então os pais que moram próximo a escola, vai pegar na escola (Docente C).
>
> Pouquíssimos alunos têm acesso às aulas. A realidade de nossos alunos é muito difícil: a maioria não tem acesso à internet ou não tem aparelho celular. Então, imprimimos as atividades na escola ou levamos nas casas deles ou eles vêm pegar na escola (Docente D).

Uma estratégia comum às escolas é a preocupação de "incluir" os alunos que estão excluídos desse processo através de material impresso entregue na casa dos estudantes ou tendo que ir buscar nas escolas.

Convergindo com o exposto, Silva ***et al*** (2021, p. 1) afirmam que "outras estratégias como a utilização de apostilas, e-mails e material de empresas como a Somos Plural" são utilizadas de modo a incluir o aluno nessa nova realidade educacional.

Relacionado ao relato do professor, isso nos leva diretamente para o que Kenski diz: "nem tudo são as mil maravilhas no uso das tecnologias na educação" (2007, p. 53), pois "os professores não são formados para o uso pedagógico das tecnologias". Bem como não estavam preparados para lidar com uma situação tão inesperada, como uma pandemia. Tudo isso influencia na forma como o professor conduz as atividades, principalmente no ensino remoto.

Torna-se necessário um especial cuidado com a formação dos professores no sentido de prepará-los para uma prática docente na qual haja a transmissão de credibilidade e propriedade sobre o conteúdo da aula,

usando tecnologia, mas de uma forma bem elaborada, usando conhecimentos sobre informática, neste caso, onde saber usar é essencial, assim como:

> O professor precisa conhecer os recursos disponíveis nos programas escolhidos para suas atividades de ensino, somente assim ele estará apto a realizar uma aula dinâmica, criativa e segura. Ir para um ambiente de informática sem ter analisado o programa a ser utilizado é o mesmo que ministrar uma aula sem planejamento e sem ideia do que fazer (TAJRA, 2012, p. 35).

Silva ***et al*** (2021) realizou levantamento sobre a formação dos professores nesse momento de pandemia, para atender as demandas informacionais das atividades remotas destacando que "A maior parte dos docentes que responderam ao questionário (59,8%) não recebeu nenhum tipo de formação para atuar no ensino remoto. A outra parte (40,3%) recebeu formação durante a pandemia, através de plataformas virtuais" (p. 43). As autoras ainda chamam atenção sobre parte dos professores terem recebido algum tipo de formação anterior à pandemia, que abordavam o uso de ferramentas tecnológicas e as chamadas metodologias ativas. Onde parte dos professores denunciam que essas formações foram feitas de forma aligeiradas, com material superficial e sem checar as condições de infraestrutura dos professores para realizar o ensino remoto a partir de home office (SILVA ***et al***, 2021). Em consonância Oliveira (2020, p. 35) "os professores não tiveram nem estavam tendo, durante o período de suspensão das aulas presenciais, a formação para o uso de tecnologias digitais".

Percebe-se como um ponto negativo, que foi retratado pelos professores, por considerar que os docentes, não detinham de ferramentas tecnológicas (computadores, microfones, etc.), tiveram que adquirir tais aparelhos sem custos subsidiados, e ainda utilizá-los sem a devida qualificação ou treinamento fornecido pela rede de educação. Pressionando os professores a atenderem demandas informacionais que antes não faziam, como construir atividades em plataformas digitais, gravar vídeos educacionais, desenvolver formulários para atividades com os alunos e interação com os pais deles. Tudo isso em um curto espaço de tempo. Como relata o docente C: "Algumas dúvidas eu tiro pelo áudio. A gente também grava as aulas".

De acordo co Krawczyk e Zan (2021, p. 329) "mães e pais têm que assumir parcialmente o lugar do professor, na maioria dos casos sem ter a

escolarização minimamente necessária para esse papel, sem tempo para exercê-lo e para acompanhar as tarefas das crianças, e sem condições de familiarizar-se com a lógica dos aplicativos".

Algumas dificuldades de ordem técnica são destacadas por Silva ***et al*** (2021): sentimento de despreparo profissional em relação ao uso das tecnologias, ausência de infraestrutura, equipamentos e internet adequados, aumento do trabalho, das exigências burocráticas e do controle.

Amparando nosso argumento sobre os dados a partir do que Pierre Lévy fala em relação à determinância e condicionalidade da tecnologia, expressa que:

> Uma técnica não é nem boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades). Não se trata de avaliar seus "impactos", mas de situar as irreversibilidades às quais um de seus usos nos levaria, de formular os projetos que exploram as virtualidades que ela transporta e de decidir o que fazer com ela (LÉVY, 1999, p. 26).

Portanto os aparelhos tecnológicos, em especial os digitais, estão presentes como uma significativa mudança nos contratos didáticos relacionados com políticas públicas que favoreçam esse "contrato"; Pais (2010) fala que "diante do uso crescente dos recursos da informática, admitimos que o contrato didático tende a passar por redefinições" (p. 51). Assim vemos que essas mudanças, num âmbito geral, tendem a favorecer o trabalho docente, desde que, seja analisado corretamente e adequado com o contexto de cada escola, professor e aluno.

No tocante à prática dos processos de ensino e aprendizagem de modo eficiente, segundo Luckesi (2018, p. 215), "importa que o professor tenha presente passos a serem seguidos, passos que emergem da própria compreensão do ato de aprender". O autor destaca alguns passos: 1) a exposição de conteúdos novos, 2) assimilação dos conteúdos expostos, 3) exercitação orientada pelo professor, 4) aplicação dos conteúdos aprendidos, 5) recriação dos conteúdos aprendidos, 6) elaboração da síntese; vale destacar que os passos indicados pelo autor não seguem necessariamente essa sequência.

De acordo com Jacomini (2010, p. 47), "o ensino obrigatório constitui um quantum de conteúdos e de processos educativos a que toda a população tem direito, a fim de elevar o nível de educação comum da sociedade. Sua organização deve responder aos preceitos do direito e

da obrigatoriedade da educação". A partir dessa conceituação, nos questionamos sobre quais os conteúdos estão sendo trabalhados, no ensino regular de forma remota, devido sua significativa importância, como e quais as suas possíveis adaptações curriculares e/ou dificuldades, então realizamos tais perguntas aos sujeitos da pesquisa e obtivemos as seguintes respostas:

> Por meio de vídeo aulas, YouTube e áudios trabalho os conteúdos propostos pelos currículos da Seduc [...]. Não é obrigatório seguir todos os conteúdos que contemplam tal currículo... Houve também novas sugestões, no caso de nós que fazemos a Educação Infantil. Foi sugerido, não sermos conteudistas e trabalharmos mais o lúdico, o brincar, jogos, danças, pinturas, encenação, reconto entre outros. Mas ressalto aqui, que no município [...] infelizmente a Educação Infantil não teve o livro didático como suporte para as realizações das atividades escolares (Docente A).
>
> A princípio trabalhei com questões de múltipla escolha, tipo as provas externas com textos curtos e depois de um certo tempo, começamos a seguir os conteúdos do livro didático. Fizemos muitas atividades com revisão de conteúdos já estudados. Teve uma adaptação curricular sim. A gente teve orientação da Secretaria de Educação com a reorganização curricular à luz do Currículo de Pernambuco (Docente B).
>
> Estamos dando continuidade aos conteúdos fornecidos pela Secretaria de Educação de Pernambuco, a partir do Organizador Curricular por Bimestre. Fizemos revisão pelo ***Google meet*** de forma interdisciplinar, com a participação dos alunos para obter pontuação. Além disso, eles participaram de alguns projetos e Olimpíadas, como a Olimpíada de História e tudo isso atribuímos pontuação (Docente D).

Através das falas dos docentes, uma estratégia amplamente utilizada foi a revisão de conteúdo do ano anterior, e dos conteúdos que foram ensinados no início do ano letivo antes da pandemia. Com a pandemia, foi necessário realizar modificações na matriz curricular adotada pelas escolas devido alguns meses de total paralisação das aulas presenciais, e posterior retomada de modo virtual. Nesse sentido, percebe-se que o currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo entre os agentes sociais, técnicos, alunos que reagem frente a ele, mostrando também a possibilidade dos professores o modelarem.

> O entendimento sobre currículo escolar adquire um novo sentido quando reconhecemos a atitude centralmente produtiva do currículo. Assim, o currículo é percebido como algo que se movimenta e ao se movimentar muda de "cara". Estas mudanças produzem novos efeitos. Estes efeitos ajudam a construir os alunos e alunas e esta construção se aplica nos diferentes convívios dos diferentes grupos sociais. Estas convivências também terão efeitos sobre outros currículos que terão efeitos sobre outras pessoas. Ou seja: "nós fazemos o currículo e o currículo nos faz" (SILVA, 1999, p. 194).

Neste sentido, o espaço da sala de aula, mesmo que agora essa sala esteja interligada por redes tecnológicas e demais estratégias utilizadas para manter, de forma remota, o ensino dos alunos.

Já o currículo, segundo Silva (1999), sempre foi construído para produzir efeitos sobre as pessoas. Conforme o mesmo autor, até mesmo os próprios conhecimentos escolares são processados em conexão com a produção de subjetividades. As falas dos professores mostram de certa maneira que os conteúdos abordados nas aulas remotas, estão interligados com os acontecimentos recentes, demonstrando assim a produção de subjetividades mesmo que sem essa intenção consciente por parte dos docentes.

Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. Aqui elas são percebidas quando os conteúdos apresentados aos estudantes do campo são diferentes daqueles que estudam na zona urbana, e ainda o acesso tecnológico que intensifica essa distinção, mostrando que a classe social, sua localização e acesso privilegiados interferem no acesso à informação.

Ainda quando falamos de desigualdades no acesso ao conhecimento, devemos olhar para os fatores familiares, pois os mesmos, são elementos que acabam interferindo, sejam de forma positiva ou negativa, "Estamos dando conteúdo que sejam de fácil entendimento para as crianças, pois muitas não têm ajuda em casa porque os pais são analfabetos" (Docente C). Esse relato retrata o cotidiano de muitos estudantes, principalmente localizados em território campesino, exemplificando as faces das desigualdades sociais desde cedo para os alunos que precisam cada vez mais superar tais dificuldades para conseguir alcançar seus objetivos de serem escolarizados.

Completando mais de um ano desde a suspensão das aulas presenciais nas escolas; e alguns meses desde o retorno das aulas remotas ou do "novo normal", os docentes dessas escolas públicas vivem a indagação Como avaliar? Conforme expõem os docentes:

> A gente começou a esperar as orientações da Secretaria de Educação. Que inclusive pediu que a gente não avaliasse, não desse notas por essas atividades, só que a gente estava corrigindo mesmo assim. E até agora a gente não recebeu orientação nenhuma de como avaliá-los. [...]E isso deixa a gente desesperado. Como avaliar? Eu não sei te dizer de jeito nenhum porque a situação é essa (Docente B);
>
> Ainda não recebi a caderneta e nenhuma orientação como avaliar ... Apenas registro quem está fazendo as atividades propostas (Docente A).

Apesar de não receber orientação para avaliar e/ou receber orientações de não avaliar os estudantes, os docentes realizam correção das atividades e registro das atividades realizadas. Ou seja, os docentes estão guardando esses dados para usá-los posteriormente, mas na incerteza se realmente irão utilizá-los.

Segundo Jacomini (2010, p. 60), "a avaliação é imprescindível à atividade humana e constitui uma forma de promoção das ações, na medida em que o homem pode decidir sobre o que é melhor com base num conjunto de valores e análise técnica".

Já outros docentes relatam "avaliando pelas atividades que me mandam e quando tem dúvidas eu explico toda atividade novamente ao grupo" (Docente C), e outro docente expõe "estou avaliando os alunos através das atividades enviadas por eles e da interação deles. Prova ainda não teve. Só atividades valendo nota 0 a 10" (Docente D). Percebe-se que não tem definido o(s) instrumento(s) avaliativo(s) formal pelas Secretarias de Educação municipais e quais as formas de avaliação. Já o Secretário de educação de Pernambuco, Fred Amâncio elenca que "Nem todos poderiam ser avaliados porque nenhum Estado conseguiu dar acesso à educação a distância para 100% dos alunos", bem como "a nota não deve ser a prioridade neste momento".

Essa realidade vai de encontro às duas opções da avaliação formativa: "a primeira é a percepção dos estudantes sobre a lacuna entre o objetivo a atingir e a situação em que sua aprendizagem se encontra em relação a ele. A segunda é o que eles fazem para eliminar a lacuna e atingir o

objetivo" (VILLA BOAS, 2011, p. 25). Ou seja, na realidade das escolas dessa pesquisa no contexto pandêmico, a avaliação formal não acontece.

Segundo Luiz Carlos de Freitas existe uma indagação social sobre a avaliação, que encontra respaldo na afirmativa "as avaliações devem continuar, mesmo neste caos pandêmico, pois qualquer outra forma seria apoiar a implementação da 'promoção automática'[2]". Ganhando destaque com as orientações do Parecer nº 5/20, do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologado pelo MEC, "as avaliações e exames [...] das escolas deverão levar em conta os conteúdos curriculares efetivamente oferecidos aos estudantes, considerando o contexto excepcional da pandemia, com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono no ensino fundamental e médio". Ou seja, existe uma preocupação, ao menos na teoria, de que os alunos não sejam prejudicados.

Esse cenário educacional de contradições, conforme Soares, Colares e Hora (2020, p. 6) aponta uma dicotomia: "de um lado, as expectativas dos estudantes e de seus familiares; do outro, as fragilidades e desafios da atuação docente e a incorporação de suas práticas nas tecnologias disponíveis, momento de tensão e desencontros na função educativa".

A suspensão das aulas presenciais foi uma atitude emergencial em todos os níveis de educação por tempo indeterminado, que "pegou a todos de surpresa e que [...] não veio precedida de um planejamento, demonstrou quão pouco preparados estão os sistemas escolares e quanto os seus gestores estão acostumados a trabalhar de forma mecânica, respondendo a metas e repetindo rotinas" (OLIVEIRA, 2020, p. 37).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do nosso objetivo de estudo, nos propomos a compreender como os professores estão se adaptando a esse novo modelo de atividades educacionais de maneira remota. A partir da realidade dos docentes das diversas escolas, a vivência de cada um no cotidiano das aulas ministradas de maneira remota; percebe-se que ações semelhantes (como uso dos mesmos meios tecnológicos, flexibilização curricular e a indefinição da avaliação) e ações diversificadas (uso de meios tecnológicos variados e entrega de atividades impressas) foram postas em prática nesse período de pandemia.

2 Disponível em https://avaliacaoeducacional.com/2020/10/29/a-fe-nas-avaliacoes/.

Percebemos que houve muitas mudanças e adaptações por parte dos professores, como o uso de ferramentas digitais antes não utilizadas para o ensino, as formas de atividades realizadas para se trabalhar os conteúdos e acompanhar o desempenho dos estudantes, readequações curriculares para dar conta de conteúdos básicos de cada ano/série, e ainda em como avaliar esses estudantes de maneira remota.

Tudo mudou, os professores tiveram que se adaptar a essa nova realidade que estamos vivenciando desde o mês de março de 2020. Eles mostraram suas inquietações com o acompanhamento das atividades pelos alunos, bem como a falta de acesso a internet de alguns estudantes, fazer atividades diferentes para que todos os estudantes tenham condições de continuar, mesmo com poucos recursos, mas ainda estudando.

Outras reflexões surgem a partir dessa pesquisa, como garantir que os alunos aprendam em tempos de pandemia, visto as desigualdades sociais? Como garantir uma avaliação democrática sabendo que nem todos os estudantes não estão tendo acesso aos meios tecnológicos que estão sendo utilizados para a educação?

Sabemos que muitas coisas irão mudar após esse momento histórico, as aulas em sala de aula não serão mais as mesmas, a relação dos professores com os alunos ou com os responsáveis também não. Espera-se que as tecnologias permitam a comunicação entre escola (gestão e docentes) e alunos/ familiares. Vale destacar as múltiplas possibilidades de abordagem de diferentes conteúdos por meio de ferramentas e instrumentos tecnológicos e digitais. Temos muito a aprender ainda, e essa lição ficará para todos os envolvidos de forma direta e indireta com a Educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus:** o trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. **Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Disponível em https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591. Acesso em 5/10/2010.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979compilado.htm. Acesso em 5/10/2010.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28/04/2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman &view= download&alias=145011-p-cp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10/11/2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Desprezo a milhares de mortes, ódio aos índios e quilombolas e pobre. **Jornal Brasil de Fato**. São Paulo. Disponível em https://www.brasildefato.com.br/2020/05/27/desprezo-a-milhares-de-mortes-odio-aos-indios-e-quilombolas-pobres-e-servidores. Acesso em 30/10/2020.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Educar sem reprovar**. São Paulo: Cortez, 2010.

KENSKI, Vani Moreira**. Educação e Tecnologias:** O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação:** questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

NEPOMUCENO, Vera Lúcia e ALGEBAILE, Eveline. Educação Básica no Brasil, Trabalho Docente e Pandemia: o que esperar do futuro? **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, vol. 6, nº 10, p. 193-212, jan.-jun./ 2021. Disponível em http://costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/article/view/821/1019. Acesso em: 10 jul 2021.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Dalila. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 27-40, outubro/novembro/dezembro, 2020. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/ article/view/180037. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p27-40.

PAIS, Luiz Carlos. **Educação Escolar e a tecnologia da informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PERNAMBUCO. Decreto nº 48.809, de 14 de março de 2020. **Regulamenta, no Estado de Pernambuco, medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, conforme previsto na Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Diário Oficial do Estado de Pernambuco, Recife, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SILVA, Andréia Ferreira da; ALBINO, Ângela Cristina Alves. Rede Estadual de Ensino da Paraíba: Educação em "Regime Especial" em Tempos de Covid-19. Revista Educação Básica em Foco, n. 2, v.1, jul./ set. De 2020. Disponível em: https://educacaobasicaemfoco.net.br/01/Artigos/Rede-Estadual-de-Ensino-da-Paraiba-Andreia-Silva-Angela-Albino.pdf. Acesso em 30/10/2020.

SILVA, Katharine Ninive Pinto et al. Ensino Remoto durante a Pandemia de Covid-19: home office, plataformas virtuais e flexibilização da formação e do trabalho docente. In: SILVA, Katharine Ninive Pinto e SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da Silva (Orgs.). **Cadernos da Pandemia**: problematizando a Educação em tempos de isolamento social. Curitiba: CRV, 2021.

SILVA, Katharine Ninive Pinto et al. Educação para além do Fetichismo da tecnologia. In: SILVA, Katharine Ninive Pinto e SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da Silva (Orgs.). **Cadernos da Pandemia**: problematizando a Educação em tempos de isolamento social. Curitiba: CRV, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu Cia. Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Lucas de Vasconcelos, COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa, HORA, Dinair Leal da. Ensinar na Pandemia: Dilemas Atuais da Docência. **Revista Educação Básica em Foco**, nº 2, v.1, jul. / set. de 2020. Disponível em https://educacaobasicaemfoco.net.br/01/Artigos/Ensinar-na-Pandemia-dilemas-atuais-da-docencia-Lucas-MariaLilia-Dinair.pdf. Acesso em 26/10/2020.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação formativa:** práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2011

TV CEMAS: UMA INICIATIVA DOCENTE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

MICHELLE CRISTINE LAUDILIO DE SOUZA
Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia - BA, professora da Educação Básica do estado da Bahia, michelle.laudilio@hotmail.com;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo trata-se de uma pesquisa descritiva e que tem o objetivo de apresentar o processo de implantação da TV CEMAS, WebTV educomunicativa do Colégio Estadual Misael Aguilar Silva, localizado na cidade de Juazeiro-BA, que foi lançada durante a pandemia da COVID-19. A TV rendeu à escola o prêmio Anísio Teixeira de Gestão Escolar[1] e de Escola Referência Territorial do Sertão do São Francisco, pela experiência significativa da TV em momentos de crise. A partir de uma abordagem qualitativa e da aplicação de questionários, esse artigo traz as contribuições da WebTV para os professores da unidade escolar e, ainda, aponta o refazer pedagógico diante das incertezas trazidas pela pandemia, a partir do uso de tecnologias intelectuais, com proposição baseada na Educomunicação.

Palavras-chave: Tecnologias; Docência; Pandemia.

1 https://online.fliphtml5.com/muvh/yulg/

1. INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 literalmente parou o mundo e desafiou toda a sociedade, que teve que se adaptar em várias esferas: trabalho, economia, política, socialização etc. A educação, sobretudo a básica e pública, que há tempos ensaia a inserção de tecnologias, teve, em 2020, que repensar o lugar dessas ferramentas de forma significativa em meio a uma crise pandêmica. Dessa vez, não como meros instrumentos, mas meios indispensáveis para a manutenção do contato e do processo de ensino aprendizagem.

E quando menciono manutenção não me refiro ao sentido integral, todavia em busca de soluções minimizadoras dos prejuízos causados pelo distanciamento de estudantes da escola, da aprendizagem. E foi justamente pensando em aproximação e, consequentemente, fortalecimento do sentimento de pertencimento à escola, que professores do Colégio Estadual Misael Aguilar Silva (CEMAS), em Juazeiro-BA, criaram a primeira WebTV escolar educomunicativa do Vale do São Francisco.

A TV CEMAS[2] foi lançada e hospedada no Youtube no dia 28 de março de 2020, 10 dias após a suspensão das aulas das escolas estaduais da Bahia. Inicialmente foram criados quatro programas, que pudessem colaborar com os estudantes durante a quarentena. No entanto, com a aceitação da TV por parte dos estudantes e até seguidores externos, foram surgindo novos programas para atender as necessidades da comunidade escolar. Em junho de 2020, a TV CEMAS já tinha mais de trezentos seguidores e ganhado notoriedade entre as iniciativas pedagógicas criadas pelas escolas de Juazeiro-BA, durante a pandemia. Algumas instituições começaram a colaborar com a WebTV, como a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que passou a produzir vídeos educativos[3], com base científica, sobre a COVID-19.

Assim, o objetivo desse artigo é apresentar o processo de implantação da TV CEMAS. E, específicos: 1) descrever o processo de criação e produção de conteúdos; 2) identificar as contribuições pedagógicas para os professores envolvidos; 3) apontar a recepção da TV CEMAS pelos demais professores da unidade escolar.

2 https://www.youtube.com/channel/UCNGYPhLsVnNjfZ_YJX8YkMw/featured

3 A parceria resultou no projeto "Multiciência e Cemas juntos contra a COVID-19, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7984L-kNgYE&list=PLRe5mhKfrEnnHFsQw_nbDz62lLPM3m7mL

Essa pesquisa se torna importante porque permitirá compreendermos como as tecnologias se tornaram indispensáveis durante a pandemia e, que, apesar das limitações tecnológicas, seja em relação ao manuseio, seja relacionado aos recursos tecnológicos nas escolas públicas, não foram impeditivos para que essas instituições se reinventassem e buscassem formas de estarem próximas de seus estudantes, produzindo conteúdos e possibilidades do que fazer em casa, durante a quarentena. E, mais uma vez, encontramos professores resilientes, que mesmo diante das dificuldades e até do pouco traquejo com as tecnologias, se superaram e se colocaram no lugar de aprendiz e, ao mesmo tempo, compartilhadores de conhecimento.

2. SUPORTE TEÓRICO

A incorporação das novas tecnologias de comunicação nas instituições de ensino consta na Lei nº 9394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trata das questões explícitas e implicitas sobre tecnologia, como do domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna (Art.35); o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia (Art.43); a determinação de uma educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia (Art.39).

E, apesar de respaldada, à inserção de tecnologias ainda possui limitações, sejam elas no que se refere a recursos (internet, máquinas atualizadas), seja na implantação de um uso significativo (acesso, formação, inclusão democrática, produção coletiva). Dessa forma, o Colégio Estadual Misael Aguilar Silva sempre pensou em projetos em que as tecnologias se tornassem aliadas e não utilizadas em uma perspectiva de ferramentas. Assim, o uso de tecnologias é pautado na inserção de mídias sociais e meios de comunicação com base teórica e metodológica na Educomunicação, que é conceituada como:

> O conjunto das ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, desta forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas (SOARES, 2008, p.36).

A Edcumonicação faz parte da nossa escola desde 2015, quando foi criado o Jornal Escolar "Tá por dentro". Foram cinco tiragens que incluía levantamento de pauta (conteúdo), escolha de gêneros textuais (estudo de vários gêneros que são utilizados no jornalismo, como entrevista, notícia, editorial etc), uso do computador e ferramentas do ***office*** (***Publisher***) para produção do designer do jornal. Ou seja, as tecnologias são utilizadas de modo a contribuir com a aprendizagem do estudante no sentido mais amplo, distanciando da função de aparato tecnológico para o de tecnologias intelectuais.

Para Lévy (1993) as tecnologias intelectuais são elementos que reorganizam e modificam a ecologia congnitiva dos individuos, promovendo a construção de novas funções congnitivas, contribuindo para determinar o modo de percepção pelo qual o sujeito conhece o objeto. E, a TV CEMAS, também é um exemplo dessa tecnologia, pois discute temas importantes socialmente e contextualizados com a realidade dos estudantes e que permite uma construção coletiva.

Vale ressaltar, que a TV CEMAS está hospedada na rede mundial de computadores, a internet. Logo, há mudanças nas formas de aprender, comunicar, interagir e produzir. Os professores envolvidos se viram dentro da cibercultura[4], desafiando a sua própria formação pedagógica para criar interação entre os alunos e a escola durante a quarentena da pandemia da Covid-19. Um movimento de aprender e ensinar, mediado por tecnologias intelectuais dentro da internet, fortalecendo o laço pedagógico.

> [...] O ser humano transforma a realidade do qual participa e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo, descobre formas de atuação e produz conhecimento sobre elas, inventa meios e produz conhecimento sobre tal processo, no qual está implicado (LIMA JÚNIOR, 2007, p.3).

Essa iniciativa transformadora dos professores, além da contribuição pedagógica, rendeu a eles e a escola o Prêmio Anísio Teixeira de Gestão Escolar e o título de Escola Referência Territorial em Juazeiro-BA e mais 10 municípios (O CEMAS é uma escola estadual da Bahia, vinculada ao

4 "Conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço" (Lévy, 1999, p.17). Lévy (1999, p.92) também define ciberespaço como "espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores".

Núcleo Territorial de Identidade Sertão do São Francisco, que compreende os municípios de Juazeiro, Remanso, Casa Nova, Sobradinho, Sento Sé, Canudos, Campo Alegre de Lourdes, Curaçá, Uauá e Pilão Arcado), em 2020, pela experiência educativa durante a pandemia da COVID-19.

3. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva, pois " [...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variavéis"(GIL, 2008, p.28). E, também é participante, já que o pesquisador faz parte da pesquisa.

Assim, não há melhor abordagem que a adotada, que foi a qualitativa, pois priorizou o contexto em que a TV CEMAS, nosso local de pesquisa, está inserida e por entender que o rigor numérico, nesse caso, não atenderia aos objetivos traçados por este artigo. Segundo RAMPAZZO (2001, p.59): "Tal pesquisa procura introduzir um rigor que não é o da precisão numérica aos fenômenos que não são passíveis de ser estudados quantitativamente, tais como, angústia, medo, alegria [...]". E, como descrevemos aqui uma experiência de educação, é necessário valorizar o cotidiano, as práticas culturais, a aprendizagem e as pessoas envolvidas.

E para realização da pesquisa foi utilizado como instrumento de coleta de dados: o questionário que é:

> uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p.121).

O questionário possuía questões abertas e fechadas, tendo em vista que era necessário deixar perguntas para o livre posicionamento dos participantes, bem como introduzir perguntas facilmente respondidas entre o sim e o não. Assim, foi aplicado aos professores (as) envolvidos, a coordenadora e aos professores não participantes, mas que se tornaram seguidores. Assim, participaram da nossa pesquisa 14 professores (nomeados como Prof.1, Prof.2 até o Prof.14) do Colégio Estadual Misael Aguilar Silva, que está localizado na Av.Edésio Santos, bairro Dom José Rodrigues, em Juazeiro-BA. A escola possui 15 professores, 1

coordenadora pedagógica, 01 gestora escolar e 01 vice-gestora. E, participam ativamente do projeto: 04 professores (um de cada área do conhecimento: humanas, linguagens, exatas e matemática), a coordenadora e a gestora.

Já a análise de dados foi a de conteúdo. Esta que, é considerada "[...] como um conjunto de técnicas de análises de comunicação, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]" (BARDIN, 1977, p.42).

4. RESULTADOS

Atualmente a TV CEMAS possui 21 programas educativos e 696 inscritos no canal. Os quatro primeiros programas foram: Tele Pipoca (dica de filme), Arte faz parte (conteúdos sobre arte), Tô de rango (discussão sobre alimentação saudável) e o Traça de Livro (dicas de leitura). Todos esses programas tinham o objetivo de mostrar possibilidades de atividades para fazer em casa, enquanto as aulas estivessem suspensas.

Inicialmente era um projeto tímido, sem inteção de grandeza, mas que foi ganhando proporções a medida que os estudantes iam conhecendo a TV e a publicização social se intensificava. Mas isso só foi possível, devido a um planejamento coletivo que englobava: criação dos programas, nomes, conteúdos, vinhetas, designer, pesquisa de programas de gravação e edição etc. E tudo isso, pensando no uso das tecnologias e mídias sociais de forma pedagógica e contextualizada. E, essa preocupação com a contextualização é importante pois:

> Não adianta a tecnologia reforçar o processo educativo tradicional. Isso não contribui. É necessário pensar na educação em primeiro lugar. Repensar a educação a partir das situações dos próprios educandos e, com base nisso, imaginar um novo desenho do processo educativo, ver o replanejamento desse processo e verificar para que pode servir a tecnologia (OROZO-GÓMEZ, 2011, p.245).

Nesse sentido, de identificar a rotina dos estudantes no início da pandemia, a primeira etapa do projeto de criação da TV perpassou pela mobilização dos estudantes, que foi realizada a partir de um projeto paralelo chamado ***#cemasemcasa***, que teve o objetivo de atrair os estudantes, através do ***Instagram***. Os professores, a partir da ***hastag*** cemas

em casa (#cemasemcasa), postou ***stories*** no ***Instagram***[5], compartilhando a rotina deles, naqueles primeiros dias de confinamento. E, a medida que iam postando, solicitava que os alunos fizessem o mesmo em seus stories e marcassem o ***Instagram*** da escola.

Simultaneamente ao ***#cemasemcasa***, um novo fazer pedagógico surgia no Misael Aguilar Silva: professores se deparavam com a produção de vídeos educativos e, consequentemente, com o uso de tecnologias da comunicação e informação. Era através do ***whatsapp*** e ***google meet*** que a equipe se reunia para pensar a TV CEMAS. Esse novo fazer pedagógico incluía pesquisa de aplicativos de edição de vídeos, tutoriais de estratégias de gravação (luz, som, enquadramento etc), criação de roteiros (acesso a novas linguagens/letramento digital) e descobertas técnicas que são inerentes as produções (BG's, trilha sonora, vinheta, ***Chroma-Key***).

Na sociedade da informação todos estamos aprendendo novamente a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico, a integralizar o individual, o grupal e o social. Reconhecer esse lugar de aprendiz e produtor de conhecimento potencializa e possibilita as tecnologias intelectuais a promover:

> [...] atividades significativas de linguagem, em que os sujeitos envolvidos em sua construção (estudantes, professores, pais e funcionários) possam agir como atores capazes e responsáveis, decidindo como e, sobretudo, o que querem comunicar: a pauta, os tipos de programas, o formato dos quadros, as trilhas sonoras, os gêneros de texto, as estratégias de locução etc. (BALTAR, 2011, p.13)

E nesse processo de descoberta o sobre o quê comunicar, ensinar e compartilhar, a WebTV passou de 04 programas para 17 programas[6]. Todos eles produzidos por professores. E, meses depois, após o lançamento, a produção também passou a ser realizadas pelos estudantes da unidade escolar.

Os links dos programas eram compartilhados nos ***stories*** e no ***direct*** do ***Instagram***, no ***whatsapp*** e no ***facebook*** do Misael Aguilar Silva. Os vídeos eram produzidos de forma mais aprofundada. Não havia preocupação com limite de tempo, pois as produções tinham caráter educativo

5 @cemas5388

6 https://www.youtube.com/channel/UCNGYPhLsVnNjfZ_YJX8YkMw/playlists

e não informativo. Então, havia variados formatos de vídeos (participação do professor, animações, slides) e tempo de duração diferentes.

> Após o planejamento de criação, a rotina produtiva seguia: 1) discussão de pauta; 2) estudo da pauta; 3) construção do roteiro; 4) gravação; 5) edição; 6) publicação no youtube; 7) publicização nas redes sociais; 8) reunião de avaliação dos programas da semana (qualidade de gravação e edição, que eram feitas individualmente por cada responsável pelo programa; número de visualizações, imagem e som). O item 8 foi e é importante, pois permite refletirmos sobre a aceitação e qualidade da programação, para buscar novas estratégias (GESTÃO ESCOLAR, 2021).

A TV CEMAS se expandiu. A cada semana as necessidades dos estudantes aumentavam, bem como a dinâmica social. Pautas como saúde e bem estar, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), conclusão do Ensino Médio, Educomunicação, conscientização sobre a COVID-19 passaram a se tornar necessárias para os estudantes. E, a medida que eram incluídas, trazia novos desafios. Nessa perspectiva, a TV CEMAS, além de contribuir com o fortalecimento das relações entre escola e estudantes, trouxe contribuições valorozas para a prática pedagógica dos professores envolvidos no projeto:

> Participar da TV CEMAS, facilitou muito para mim quando as aulas iniciaram de forma remota. Eu já tinha perdido a timidez, já tinha prática em gravar e editar. Já tinha testado várias possibilidades de programas de vídeo e encontrei adequados para gravar as aulas para TV e que hoje servem para ministrar as aulas remotas (Prof.4)

Os docentes seguidores também conseguem visualizar as contribuições da TV CEMAS durante a quarentena e 100% dos participantes da pesquisa veem o projeto como um grande aliado no retorno às aulas presenciais, pois tem conseguido diminuir o distanciamento entre a escola e os estudantes, levando em consideração os que tem acesso a internet. Nesse sentido, avaliaram a TV CEMAS como:

> Prof.1 - Nota 10!
> Prof.2 – Ótimo!
> Prof.5 - Muito Bom!
> Prof.6 - Alto nível de qualidade!

Prof.8 – Importante!
Prof.9 – Ótima ferramenta pedagógica!
Prof.10 - Bons Conteúdos!
Prof.11 – Maravilhosa!
Prof.12 - Um excelente instrumento de comunicação!
Prof.14 - Ótimo canal educativo!

Além da boa avaliação e criação de expectativa do projeto para o futuro, 45% deles se mostraram interessados, mas possuía limitações tecnológicas. Entretanto, tentavam contribuir indiretamente com a TV CEMAS, seja seguindo o canal (83% deles seguiam), seja compartilhando os vídeos (62,5% compartilhava os vídeos). Ou seja, apesar de não se envolverem diretamente na produção da WebTV, colaboravam com a sua publicização. Todas essas colaborações fortaleceram a visibilidade da TV, principalmente levando ao alcance de comunidades, instituições e pessoas externas à escola.

Logo, percebe-se que a TV CEMAS trouxe muitas contribuições para o processo educativo como um todo, favorecendo toda a comunidade. Vale ressaltar também, que o projeto ainda encontra-se em execução, sempre se refazendo, se reinventando para poder atender ao seu público e favorecer aqueles que seguem o canal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A TV CEMAS surgiu em um momento de crise e, além de aproximar os estudantes com acessibilidade digital à escola, potencializou o traquejo dos professores com as tecnologias. Um laboratório criativo de produção e inovação!

Apesar de todas as dificuldades advindas da inexperiência dos docentes com a produção de mídia e a dificuldade de acesso da maioria dos estudantes, a WebTV se tornou uma importante tecnologia inteligente. E, o projeto permitiu aos professores não só usar a TV, mas fazer parte dela: produzindo conteúdo, gravando vídeos e editando e, ainda, fazendo o que poucos se permitem durante o exercício da docência: fazer autoavaliação.

E não foi só o prêmio Anísio Teixeira de Gestão Escolar e o título de Escola Referência Territorial que mostrou a potencialidade do projeto, todavia, o interesse dos alunos em participar do projeto e dividirem a produção que antes era apenas dos professores. Até dicas de português e

matemática eram realizadas pelos estudantes participantes. É a escola permitindo diálogo e democratização da informação e da aprendizagem.

Assim, a TV CEMAS, uma iniciativa docente em tempos de pandemia, mostrou a importância das tecnologias quando usadas de forma significativa e ratificou que educar é um incansável "reinverta-se". O projeto continua em andamento no formato semipresencial e se tornou a plataforma oficial do Colégio Estadual Misael Aguilar Silva.

REFERÊNCIAS

BALTAR, Marcos. **Rádio Escolar:** uma experiência de letramento midiático. São Paulo: Cortez, 2012.

BARDIN, Laurance. **Análise do conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Pinheiro & Augusto Pinheiro. Portugal: Edições 70, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, MEC, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

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

_____. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA JR., Arnaud Soares de. As interpretações da Tecnologia na Contemporaneidade: por uma tecnogênese dos processos tecnológicos. In: VALENTE, Vânia Rita (org). **Educação a Distância e Ambientes Virtuais de Aprendizagem: uma troca de experiência Luso-Brasileira**. Salvador: EDUNEB, 2007, v.1, p. 8 – 13.

OROZO-GÓMEZ, Guilherme. Uma pedagogia para os meios de comunicação. (entrevista cedida a Roseli Fígaro). In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs.) **Educomunicação, construindo uma nova área do conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 239 – 253.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica**. São Paulo: Stiliano, 2001.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. In: Contrato: **revista brasileira de comunicação, arte e educação,** ano 1, n. 2, jan/ mar. 1999, p. 19 – 74.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA O ALUNO DO ENSINO MÉDIO COM DEFICIÊNCIA VISUAL: PROPOSTAS DE MATERIAIS DE APOIO NA WEB DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO NO PERÍODO DE PANDEMIA

SELMA MARIA RAMALHO DA SILVA
Pós-Graduanda do Curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Universidade de Pernambuco *campus* Mata Norte – PE, email flor.selma@gmail.com;

ALINE RODRIGUES MALTA
Docente do Curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Universidade de Pernambuco *campus* Mata Norte – PE, email professoramalta@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

A pandemia trouxe mudanças para o cenário da educação. Uma delas foi o ensino remoto, que passou a fazer parte da rotina da comunidade escolar. No cenário atual, os recursos das tecnologias de informação e comunicação junto às tecnologias assistivas são alternativas para dar continuidade ao ensino e aprendizagem do aluno com deficiência visual, uma vez que ele precisa concluir o ensino médio para se inserir no mercado de trabalho. Este artigo irá relatar propostas de materiais de apoio encontradas na web da Secretaria de Educação de Pernambuco, visto que o aluno com deficiência visual necessita de atendimento específico por ser vulnerável a ter contato com o Coronavírus. A falta de acesso aos recursos das tecnologias e o despreparo do professor para trabalhar a inclusão do aluno com deficiência visual são barreiras que precisam ser vencidas neste período.

Palavras-chave: Deficiência visual; Materiais de apoio; Tecnologia assistiva.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia do vírus SARS-coV-2, causador da COVID -19, descoberta na cidade de Wuhan, na China, começou a se alastrar no Brasil no final de fevereiro de 2020. Devido ao seu alto índice de contágio, a pandemia vem ceifando a vida de milhares de pessoas, além de ocasionar diversas implicações no cotidiano da população.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a pandemia causou grandes consequências no ensino e na aprendizagem dos alunos, conforme a segunda etapa do censo escolar de 2020. Em um webnário promovido pelo Ministério da Educação (MEC) em agosto de 2021, o INEP divulgou os principais desafios impostos pela pandemia no ano letivo de 2020. As escolas da rede pública e privada responderam ao questionário suplementar, sendo 97,2 % (134.606) e 83,2% (34.133), respectivamente. O levantamento também mostrou que 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as aulas presenciais. Mais de 98% das escolas do país tiveram que adotar estratégias não presenciais de ensino.

Com o avanço da doença, o Governo de Pernambuco teve que intervir rapidamente no controle da disseminação do vírus, fechando escolas e locais onde havia aglomerações de pessoas. Em março de 2020, o Estado decretou em caráter emergencial, a suspensão de aulas presenciais, com intuito de evitar a proliferação do Coronavírus na comunidade escolar. Diversas instituições de ensino, públicas e privadas, tiveram que se adaptar ao novo normal, que fez com que seguissem rigorosamente com a norma do Ministério da Educação, que permitiu aulas remotas até o final de 2020.

Diante desse contexto, o aluno com deficiência visual necessita de atendimento especializado para não ter contato físico com a superfície, por meio do tato, o sentido mais explorado. Isso o torna mais vulnerável a contrair o Coronavírus. Mas, como pensar na inclusão dessas pessoas no contexto de uma pandemia? É preciso direcionar o olhar para o estudante que tem deficiência visual, buscando alternativas de ensino que deem a ele a possibilidade de concluir o ensino médio, sem ter a necessidade de se deslocar.

A relevância deste tema surgiu em decorrência da falta de aulas presenciais e dificuldade de acesso aos conteúdos escolares, uma vez que o aluno com deficiência visual, matriculado na rede pública, está sendo prejudicado nos estudos. Visando facilitar o processo de interação e

aprendizagem do aluno com deficiência visual, este artigo tem por objetivo contribuir com informações sobre materiais de apoio pedagógico publicados na web da Secretaria de Educação de Pernambuco, de maneira que o aluno possa utilizá-los como complemento de estudos.

A metodologia deste trabalho foi feita a partir de pesquisa documental, na qual busca a compreensão por meio da análise de inúmeros tipos de documentos, como textos acadêmicos publicados no contexto da pandemia, entre os quais relatam a falta de acessibilidade tanto na parte pedagógica, quanto na parte estrutural. Por se tratar de pesquisa documental, sua principal fonte se baseia em artigos científicos, reportagens, periódicos, vídeos que tratam da temática da inclusão do aluno com deficiência visual e debates ***on-line*** ocorridos no período pandêmico.

A pesquisa documental se assemelha à pesquisa bibliográfica. O que diferencia é que a bibliográfica busca os resultados em fontes teóricas, que já tiveram um tratamento analítico. Na documental, "os documentos podem sofrer reelaboração de acordo com os objetivos da pesquisa "(LOPES,2016). Com a chegada da pandemia, novas modalidades de ensino foram criadas em tempo recorde, pois tornou-se uma necessidade para continuação das aulas.

Para garantir o direito à educação, instituído pela Constituição em 1988 como um direito social para todos, os Estados assim como o Distrito Federal devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e médio (Emenda Constitucional nº 146/1996). Nesse sentido, o Governo de Pernambuco, por meio da Secretaria de Educação e Esportes, vem apresentando estratégias de ensino com intuito de dar apoio à aprendizagem do aluno que se encontra prejudicado pela falta de aulas presenciais desde março de 2020, conforme o Decreto Estadual nº 48810.

2. CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E APLICAÇÕES

Um marco histórico para a Educação Especial no Brasil foi a criação do Instituto dos meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant -IBC) em 1854, que trouxe para nós o Braille, por meio de pessoas próximas ao Imperador, e o Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos -INES) em 1857. Ambas foram instituições de caráter assistencialista, pois atendiam apenas às necessidades das pessoas com deficiência, sem se preocuparem em transformá-las em cidadãos

comuns. Apesar de não terem objetivo coletivo, a criação das instituições abriu espaço para conscientização de surdos e cegos no país.

Nesse contexto, o Brasil desenvolvia o mesmo padrão de atendimento dos países da Europa, gerando a abertura de outras instituições pelo Brasil afora, para beneficiar deficientes visuais e auditivos. Apesar das conquistas, a exclusão social ainda se estendeu por décadas. Entre as décadas de 1930 e 1940, a educação brasileira passou por mudanças, principalmente em relação à expansão da educação básica. Naquela época, as reformas educacionais priorizavam o aluno sem deficiência, pois o estudante que tinha algum tipo de deficiência era excluído.

A Educação Especial na época se baseava em duas vertentes: médico -pedagógica e psicopedagógica. A primeira preocupou-se com a higiene da pessoa com deficiência, implantando escolas em hospitais, promovendo uma vasta segregação no atendimento aos estudantes. A segunda focava na educação para pessoas consideradas "anormais", após serem avaliadas por escalas psicológicas e intelectuais. Essa forma de avaliar reforça mais ainda a segregação, na qual defende que o aluno da educação especial não era produtivo para a sociedade. Era mais cômodo mantê-los em instituições filantrópicas, hospitais ou manicômios.

Com o surgimento da Pestalozzi (1945) e Apae (1954), o número de instituições filantrópicas cresceu, desobrigando o poder público a prestar atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais. O ensino especial veio se expandir na década de 60, com intuito de formar o cidadão para a vida em sociedade. A consequência disso foi o aumento de classes especiais dentro das escolas públicas, direcionadas aos alunos com deficiência intelectual.

Na década de 1970, as escolarizações de crianças eram baseadas num ambiente menos segregado, trazendo a ideia de possibilitar aos portadores de deficiência, condições de vida mais próximas da normalidade. Esse modelo segue o paradigma da integração, que se caracteriza pela oferta de serviços, organizados em três etapas: avaliação por profissionais, intervenção e encaminhamento para a vida na comunidade. Fazem parte do modelo da integração a expansão de escolas especiais, entidades essenciais e centros de reabilitação.

Segundo Sassaki (2006, p.10), o movimento das pessoas com deficiências buscou, na década de 80, desenvolver campanhas para alertar a sociedade sobre a eliminação das barreiras arquitetônicas, e a não inclusão delas nos projetos de construção. Nesse mesmo período, algumas ações foram feitas para retirar os estudantes com deficiência das classes

comuns, inserindo-os nas classes especiais, para serem preparados para o retorno à classe comum. Sendo assim, o estudante é quem deveria se adaptar à escola, e não o contrário.

A partir de 1990, o Brasil aderiu aos movimentos mundiais pela educação inclusiva, os quais defenderam o direito de todos os estudantes de aprenderem juntos na sala regular, sem discriminação. Nesse período, a criação de leis e decretos culminaram na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, possibilitando a mudança do termo "necessidades educativas" para "deficiências". Outro avanço foi a consciência de oferecer acessibilidade seguindo o padrão do desenho universal para atender a todos sem extinção. Dessa forma, espera-se que "os ambientes, os meios de transporte e os utensílios sejam projetados para todos e, portanto, não apenas para pessoas com deficiência" (SASSAKI, 2006, p. 11)

De acordo com a Lei Brasileira de inclusão LBI, 13.146/2015, a pessoa com deficiência tem o direito de exercer atos da vida civil em condições de igualdade com as demais. A Lei considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade. Nesse sentido, é necessário apoiar o aluno que tem deficiência visual, para que ele possa concluir seus estudos. Esses sujeitos se encontram em desvantagem com os demais alunos, pois a maioria das informações que chegam até eles são visuais, ou seja, terão dificuldades de acesso à leitura.

2.1 A DEFICIÊNCIA VISUAL

Segundo dados do último censo do IBGE em 2010, o número total de pessoas com deficiência visual atinge cerca de 3,5% da população. Significa dizer que há mais de 6 milhões de pessoas com alguma deficiência visual, sendo 500 mil cegos. Em Pernambuco, o número de deficientes visuais já ultrapassa 170 mil, conforme a última pesquisa do Sistema Nacional de Informações de Gênero (SNIG).

A deficiência visual possui diferentes graus podendo ser definida como perda total ou parcial da visão, seja ela congênita ou adquirida. O nível pode ser variado, pois determina dois grupos de deficiência: cegueira ou baixa visão, conforme o decreto 5296 de 2 de dezembro de 2004:

> A deficiência visual abrange a cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

A cegueira caracteriza-se pela perda total ou parcial da visão, cujas funções elementares prejudicam a capacidade de perceber cor , tamanho, distância, forma, posição ou movimento. Já a baixa visão, também conhecida como visão residual ou subnormal, é o comprometimento do funcionamento visual em ambos os olhos, mesmo após usar óculos ou lentes. A pessoa com cegueira não tem percepção de luz. Já a com baixa visão possui redução da acuidade e do campo visual, que interfere ou limita a execução de tarefas.

O sistema Braille, criado na França em 1825 por Louis Braille, é conhecido universalmente como código de leitura e escrita das pessoas cegas. Outros recursos didáticos, tecnológicos e equipamentos especiais também fazem parte do processo de comunicação desse público. No caso do aluno com baixa visão, mesmo após o melhor tratamento para a correção óptica, há a necessidade de recursos que ampliam consideravelmente a visão, como o uso de lupas, lentes,óculos e telescópios.

2.2 FERRAMENTAS DIGITAIS POR MEIO DA PLATAFORMA EDUCAPE

Para garantir o direito à educação, instituído pela Constituição em 1988 como um direito social para todos, os Estados assim como o Distrito Federal devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e médio (Emenda Constitucional nº 146/1996). Nesse sentido, o Governo de Pernambuco, por meio da Secretaria de Educação e Esportes, vem apresentando estratégias de ensino com intuito de dar apoio à aprendizagem do aluno que se encontra prejudicado pela falta de aulas presenciais desde março de 2020, conforme o Decreto Estadual nº 48810.

Uma dessas estratégias foi a criação da plataforma digital Educa Pe, que consiste em fornecer materiais de apoio educacional para os estudantes no ensino médio e anos finais do ensino fundamental, bem como suporte à formação do professor e demais profissionais da rede

pública. Os estudantes utilizam o aplicativo "conecta aí" para ter acesso aos conteúdos.

Em decorrência da pandemia, o ensino presencial foi substituído pelo ensino remoto de forma assíncrona, levando toda a comunidade escolar (profissionais de educação, alunos e famílias) a se adaptar às novas práticas educativas as quais me impulsionaram a investigar na plataforma, atividades e conteúdos preparados especificamente para atender o aluno com deficiência visual, visto que, o período da pandemia reforçou mais ainda a exclusão digital, que ao meu ver, é um subitem da exclusão social.

A transmissão de conhecimentos por meio das tecnologias de informação e comunicação, as TIC 's, vêm atuando consideravelmente tanto na rede pública, como na rede privada, pois tornou-se o meio mais prático para dar continuidade ao conteúdo das disciplinas. Embora haja grandes avanços na área da educação por meio das TIC´s, visando promover a inclusão social do aluno com deficiência visual, o acesso à informação não chega ao alcance de todos, pois o aluno carente não dispõe de recursos tecnológicos e nem internet de qualidade para acompanhar seus estudos. Além da dificuldade de acesso à informação, ele ainda sofre com a falta de mobilidade nas ruas, inclusive na própria escola.

Conforme destaca Aranha (2000), para que haja um espaço inclusivo na escola, são necessários suportes de diferentes tipos, como o físico, pessoal, material, técnico e social, pois são esses os principais recursos que tornam a educação inclusiva. Na atualidade, os recursos da tecnologia são os que mais se destacam porque facilitam a interatividade entre aluno e professor, uma vez que ambos têm acesso aos conteúdos disponibilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Nesses ambientes o aluno poderá adquirir conhecimento, acessando-os por meio da internet.

O Google Classroom, por exemplo, é uma plataforma que permite a postagem de propostas e tarefas pelos educadores, e esses, por sua vez, recebem o retorno das atividades na própria plataforma. Outras atividades podem ser feitas através do Google Docs, para edição de documentos, e Google Meet, para aulas ou encontros virtuais em geral.

É através do AVA que ocorre o ensino a distância (EAD), metodologia de ensino que vem sendo utilizada ultimamente nas escolas, universidades e outras instituições, fazendo com que os alunos assistam às aulas sem a necessidade de se deslocar. Entretanto, o deficiente visual pode encontrar no EAD um meio mais vantajoso para acompanhar as aulas, evitando estar nas aglomerações, num momento tão arriscado como o da pandemia.

2.3 A TECNOLOGIA ASSISTIVA NA APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

O surgimento da pandemia causou uma série de mudanças no cenário da educação, entre as quais, o uso frequente das TIC´s , que se tornou um recurso essencial no ensino remoto, sobretudo no ensino médio. Porém, o corpo docente ainda precisa se adaptar a esse novo modelo de ensino. Saber utilizar as TIC 's é um diferencial para a carreira do professor, que deve sempre estar atualizado no seu tempo. O termo TIC´s é uma expressão que se refere ao papel da comunicação que inclui o hardware de computadores, redes e telemóveis.

Além das TIC´s, o aluno com deficiência visual irá necessitar das TA´s (tecnologias assistivas) para proporcionar ou ampliar suas habilidades funcionais, a fim de promover vida independente e inclusão. E por falar em inclusão, ela se faz não apenas na aquisição de novos recursos de ensino, mas sim na maneira de como esses recursos são aplicados.Para lidar com o estudante que tem deficiência visual, o professor terá que ser criativo para utilizar diversas ferramentas como o uso do reglete, a prancha de comunicação em Braille.

Há recursos de T.A que não precisam ser de alto custo, como por exemplo, as letras em Braille inscritas em alto relevo na madeira ou no gesso, material reciclado e emborrachado como folha EVA. Já os recursos de tecnologia de ponta englobam softwares,computador adaptado com pranchas de comunicação, tablets, entre outros. Todas e quaisquer ferramentas, recursos ou processos utilizados para facilitar a independência e a autonomia da pessoa com deficiência podem ser considerados como tecnologias assistivas.

No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, instituído pela PORTARIA N° 142, DE 16 DE NOVEMBRO DE 2006 propõe o seguinte conceito para a tecnologia assistiva:

> "Tecnologia assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social" (BRASIL- SDH PR. - CAT - ATA VII)

Para acessar o conteúdo disponível na web, o deficiente visual irá utilizar algum recurso de T.A. Porém, poderá encontrar problemas de acesso em páginas que não oferecem acessibilidade. Para que a internet seja acessível, devemos considerar a acessibilidade digital, que pode ser definida como a qualidade de se fazer algo o mais acessível possível, permitindo que qualquer pessoa com deficiência possa acessar a internet. São consideradas ajudas técnicas de ferramentas e softwares específicos para auxiliar aos deficientes (Silva,2010).

No caso da página conter imagens, estas precisam ter descrição textual para que as pessoas com deficiência visual possam ter uma boa compreensão. Para isso, elas precisam do auxílio do leitor de tela, um software que faz a leitura do texto de cima para baixo, ou da esquerda para a direita, transformando as informações em áudio com voz sintetizada. Essa conversão também pode ser feita através de display Braille, que quando conectado ao sintetizador de voz, transforma a informação em símbolos na forma tátil.

Na óptica de Vygotsky (1997) a tecnologia assistiva pode ser observada como mediadora para alcançar a supercompensação social, mas isso depende da quantidade e qualidade de estímulos externos e interações sociais da pessoa. Cada ser humano possui a capacidade de desenvolver processos particulares de codificação que formam imagens mentais. A habilidade para compreender, interpretar e assimilar a informação será ampliada de acordo com a pluralidade das experiências que o indivíduo possui. Por isso, ele defende em sua teoria histórico cultural que o aprendizado do ser humano se constitui a partir das experiências que ele vai vivenciando no dia a dia, interagindo com as pessoas, utilizando os recursos que encontra na natureza.

Vygotsky defende que é na relação do homem com o mundo, que se formam as funções psicológicas superiores, que é a capacidade de ter atenção voluntária, percepção, memória, pensamento abstrato. Essas funções são executadas por meio dos sistemas simbólicos (linguagem, fala, signo, leitura) e que essa possibilidade de se relacionar impulsiona o desenvolvimento do homem.

Dessa forma, as atividades pedagógicas e outros conteúdos acessados por meio do uso de tecnologias assistivas adaptadas às pessoas com deficiência visual, como por exemplo, os leitores de tela, serão instrumentos que ativarão as funções psicológicas superiores, pois poderão interagir, ser e atuar de forma construtiva no seu processo de desenvolvimento, a partir de sua socialização com o meio.

2.4 CATÁLOGO DE GAMES, APLICATIVOS E SOFTWARES

Antes da pandemia, a Prefeitura do Recife teve a iniciativa de publicar em sua página um catálogo de games e sistemas assistivos, disponíveis na web gratuitamente. São tecnologias assistivas que possibilitam o aprendizado do deficiente visual de forma lúdica e divertida. Destaco aqui alguns recursos e tecnologias (aplicativos, softwares e hardwares) destinados às pessoas cegas e com baixa visão, os quais podem ser instalados facilmente em ***tablets***, ***smartphones*** e outros dispositivos: ***Blind: Droid Walle***t; ***Digit Eyes; Getthere;*** NVDA; ***Be My Eyes;*** CPQD; Dosvox; Virtual vision; Jaws; ***Shine Plus.***

A edição do Enem 2020, realizada em janeiro de 2021, trouxe para os alunos com deficiência visual a possibilidade de realizar as provas com o auxílio dos leitores de tela, como o NVDA e o Dosvox. Com esses recursos, as pessoas com cegueira, surdocegueira, baixa visão ou visão monocular tiveram mais autonomia para lerem a prova na ordem em que desejassem, repetissem a leitura ou retornassem uma questão no ponto em que escolhessem. É importante salientar que os softwares mais utilizados nas páginas acessíveis são dosvox, virtual vision e jaws, sendo os dois primeiros criados por empresas brasileiras.

3. MATERIAIS DE APOIO POR MEIO DA PLATAFORMA EDUCA PE

O isolamento social trouxe para o cenário escolar discussões sobre possibilidades de atendimento, para dar continuidade aos conteúdos trabalhados das aulas presenciais, ocorridas antes da pandemia.Uma delas diz respeito às tecnologias digitais de informação e comunicação (TICS), que passaram as ser utilizadas com maior frequência nas instituições de ensino.

Existe uma diferença entre ensino à distância e ensino remoto. De acordo com o Decreto 9057 de 25 de maio de 2017, a educação a distância é:

> "uma modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica dos processos de ensino ocorra com a utilização de meios de tecnologias de informação e comunicação,com pessoal qualificado,com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes

> e profissionais da educação que estejam em lugares e tempo diversos"

No ensino à distância as aulas são regulamentadas de acordo com projeto político pedagógico da escola.Os conteúdos são detalhados e as aulas são gravadas para que o aluno estude quando e onde quiser com o apoio de tutores. No ensino remoto as aulas acontecem ao vivo, respeitando dia e hora, seguindo o mesmo cronograma das aulas presenciais.

O ensino remoto foi regulamentado pelo Conselho Nacional de Educação no dia 6 de outubro de 2020, em caráter emergencial, durante a pandemia.Foi criada uma resolução que permite que essa modalidade de ensino seja mantida até 31 de dezembro de 2021, obedecendo as Diretrizes Nacionais, para implantação dos dispositivos da Lei 14.040/2020, que estabeleceu normas educacionais de caráter excepcional, para serem adotadas durante a pandemia.

Em Pernambuco, o governo adotou o ensino híbrido, modalidade de ensino que oferece atividades presenciais e remotas. Para os autores Michael Horn e Heather Staker (2015), "o ensino híbrido é um programa de educação formal, no qual o aluno aprende em parte, por meio on-line, e em parte em um espaço físico longe de casa."

Diante deste contexto, o Governo de Pernambuco, através da Secretaria de Educação e Esportes lançou a plataforma digital Educa PE, visando oferecer aulas ***on-line*** e uma série de conteúdos aos estudantes do ensino básico, desde o início da quarentena. A plataforma Educa Pe é um ambiente virtual que oferece apoio digital à educação não presencial no estado, visando contribuir com conteúdos pedagógicos e uma educação mediada por tecnologia. As atividades propostas podem ser acessadas e baixadas na própria página, onde também encontramos uma variedade de materiais pedagógicos como as videoaulas disponíveis no ***Youtube*** , ***Facebook e*** TVs estatais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A disseminação da pandemia trouxe para a comunidade escolar uma série de questionamentos quanto ao uso das tecnologias no ensino remoto, visto que essa nova modalidade de ensino tornou-se o meio mais seguro para o deficiente visual ter o acompanhamento das aulas. Em contrapartida, o professor precisa estar preparado para atender ao aluno cego ou com baixa visão, buscando utilizar ferramentas que levam

conhecimento de forma mais prática, seja através de recursos tecnológicos ou atividades pedagógicas.

O material disponível em PDF na plataforma do EducaPE, para pessoas com deficiência, não é suficiente, pois faltam atividades de outras disciplinas. A atividade de ciências proposta na pasta "Educação Especial" para o aluno com cegueira ou baixa visão apresenta descrição de imagens, mas precisa ser orientada por um professor.Apesar de oferecer um vasto material de apoio para os estudantes do ensino médio, a página do Educa PE não oferece acessibilidade digital, ou seja, não há ampliadores e leitores de tela para a leitura de textos.

Para que o estudante com deficiência visual possa ter acesso aos conteúdos, ele precisará do auxílio desses softwares, pois a maioria das informações na web são exibidas na forma visual, o que significa ser uma barreira para a pessoa cega ou com baixa visão. De acordo com (Santarosa,2014), um texto considerado acessível deve ser redimensionável para o deficiente com baixa visão, assim como a cor de exibição do texto e da página web.

A falta de acesso às plataformas e aos recursos tecnológicos como internet, computador e celular tem sido uma barreira para o aluno carente e também para a família , pois ambos não têm habilidades para lidar com as mídias. Outro fator relevante é a ausência de recursos tanto para o aluno como para o professor, pois o Estado tem por obrigação oferecer educação de qualidade para todos, sobretudo para as pessoas com deficiência, conforme consta na Declaração de Salamanca, organizada na Conferência Mundial em Educação Especial, na Espanha em 1994, na qual defende que os jovens com necessidades educacionais especiais devem ser auxiliados para se tornarem economicamente ativos, bem como serem treinados em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação (UNESCO,1994,p12.).

A pandemia fez com que muitas escolas saíssem de sua zona de conforto para se reinventarem no modo de ensinar.O professor, por sua vez, teve que aprender a se adaptar aos recursos das tecnologias, levando conhecimento por meio das plataformas digitais. Sabe-se que muitos desafios precisam ser enfrentados, pois nem toda escola pública é beneficiada com recursos tecnológicos. Há escolas sem estrutura arquitetônica para atender aos alunos com deficiência, além da falta de investimentos para a formação continuada do professor, para que ele possa utilizar uma metodologia mais adequada à necessidade do educando. Os ambientes reais e virtuais deveriam atender a todos de forma ampla. Entretanto,

há vários questionamentos que ainda precisam ser discutidos no futuro. Ainda não se sabe se essas novas estratégias de ensino são eficientes para aprendizagem dos alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A situação de pandemia me fez refletir sobre as condições do aluno com deficiência visual que neste momento encontra-se desamparado pelo Estado, pois é sabido que a inclusão social eficiente é aquela que dá oportunidade para o indivíduo exercer os seus direitos. O papel do Estado é garantir educação de qualidade para todos, pois, mesmo com a ausência de aulas presenciais, o aluno com deficiência visual necessita ter acesso aos conteúdos escolares por meio das Tic´s e tecnologias assistivas, que deveriam ser oferecidas de forma gratuita àqueles que não tem condições de obter um computador, celular e internet veloz.

Em 2019 a cidade de Recife se tornou a primeira capital brasileira a receber o dispositivo Orcam My Eye, que anexado aos óculos do usuário, lê textos de livros ou telas de celular. Essa tecnologia beneficiou alguns alunos da rede municipal de ensino, na época. Em contrapartida, ainda precisamos investir mais na educação de pessoas com deficiência, como o investimento desses dispositivos, tanto na rede municipal, como na rede estadual de ensino.

A pandemia alavancou as desigualdades sociais enfrentadas pelas pessoas com deficiência, entre elas, o aluno com deficiência visual que está concluindo o ensino médio, e que precisa ingressar na faculdade por meio da nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Estando preparado, o aluno terá um leque de oportunidades para se candidatar em diversos concursos e vagas de emprego, desde que estejam de acordo com suas habilidades.

Os resultados obtidos pela pesquisa do Inep esse ano apontam a relevância para a melhoria de políticas públicas voltadas ao enfrentamento dos impactos da crise sanitária no ensino e na aprendizagem dos alunos da rede pública de ensino, especialmente, os deficientes visuais. Isso reforça ainda mais a exclusão, pois a maioria não tem recursos tecnológicos (celular,computador,internet) para continuar seus estudos.

O objetivo deste trabalho se baseou na pesquisa de conteúdos pedagógicos encontrados na plataforma EducaPE, para que o aluno com deficiência visual possa dar continuidade aos estudos e concluir o ensino médio de forma autônoma. Sabemos que o mercado de trabalho para

esse público é escasso, pois os que conseguem um emprego geralmente são encaminhados para executarem atividades periféricas tais como, operadores de telemarketing, call center, entre outros. Há uma certa discriminação por parte das empresas que veem a deficiência visual como barreira, pois não dão oportunidade de crescimento à essas pessoas.

A iniciativa da Secretaria de Educação em oferecer conteúdos pedagógicos por meio da plataforma Educa Pe é de extrema importância para o apoio da aprendizagem do aluno no ensino médio. Mas aqueles que necessitam de ajudas técnicas, como os deficientes visuais, terão dificuldade para acessar a página, pois não há leitor de tela e nem ajuste de contraste, recursos que facilitam compreensão dessas pessoas. Caso contrário, o usuário com deficiência visual terá que se esforçar para obter as informações, gastando sua carga cognitiva.

Apesar do empenho dos professores para expor o conteúdo das disciplinas por meio dos recursos da tecnologia, é necessário refletir sobre a falta de acessibilidade nas plataformas digitais, bem como o descaso do Governo em não oferecer recursos específicos para o aluno com deficiência visual em situação de pandemia. É preciso repensar a inclusão, oferecendo apoio educacional e acessibilidade, tanto nos espaços físicos, como nos ambientes virtuais de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARANHA,I.**Escola reflexiva e nova racionalidade**.Porto Alegre: Artmed,,2001.

ACESSIBILIDADE: A chave para a inclusão social.**Youtube.**Abr, 2021. (1h9min36s). Publicado pelo canal Egalitê Inclusão & Diversidade. Disponível em: <https://youtu.be/FVp--SM8CnA >acesso em : 05 de Set. 2021

BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. In: Ensaios Pedagógicos, Brasília: SEESP/MEC, p. 89-94, 2006.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.296, de 20 de dezembro de 2004.Discorre sobre a acessibilidade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 21 dez. 2020.

BRASIL. Decreto n° 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

CONFORTO, Débora e SANTAROSA, Lucila M. C. Acessibilidade à Web : Internet para Todos . Revista de Informática na Educação: Teoria, Prática – PGIE/UFRGS. V.5 N° 2 p.87-102. nov/2002

_____. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 03 de março de 2021

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA(IBGE) Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/pesquisa/11/0>acesso em : 21 de Setembro de 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP) Diponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/estatisticas-revelam-os-impactos-da-pandemia-na-educacao> acesso em: 22 de Setembro de 2021.

MAZZOTA, M. J. S. Educação especial no Brasil. História e políticas públicas. São Paulo, Cortez, 1996.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre a deficiência na era da inclusão. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, WVA, 1997

SASSAKI, R. K. Educação Profissional: Desenvolvendo Habilidades e Competências. Anais do III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Brasília, 2006.

SASSAKI, R. K. O direito à educação inclusiva, segundo a ONU. In: A Convenção sobre Os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada. Brasília: Corde, 2007.

SASSAKI, R. K. Questões semânticas sobre as deficiências visual e intelectual na perspectiva inclusiva. Revista Reação, São Paulo, ano XI, n. 62, p 10-16, 2008

Secretaria de Educação e Esportes de PE. **Conteúdos Pedagógicos.** Disponível em : <http://www.educacao.pe.gov.br/index_estudos_complementares_estudante_educacao_inclusiva.html> Acesso em 03 set.2020

VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SITES PESQUISADOS:

<http://www.acessibilidadelegal.com/33-display-braille.php,> acesso em : 27 de Set de 2021

INFORMÁTICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL :

<https://www.ev.org.br/acessibilidade/> acesso em 20 de Set de 2021

A DIALOGICIDADE E AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: PONTOS DE CONVERGÊNCIA.

JOSEANE MARIA DO NASCIMENTO
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Pernambuco/Brasil. E-mail: joseanemn2001@yahoo.com.br;

MONICA LOPES FOLENA ARAÚJO
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Pernambuco/Brasil. E-mail: monicafolena@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente estudo, de cunho bibliográfico, busca compreender os pontos de convergência entre a dialogicidade e as metodologias ativas no ensino das ciências. Nossa opção emerge diante da necessidade de um ensino personalizado, autônomo e dialógico que vá além de estudar os fenômenos de forma isolada, sem considerar a diversidade da sala de aula. Para darmos conta do objetivo da pesquisa buscamos autores de referência sobre dialogicidade, metodologias ativas e ensino das ciências e, a partir do estudo apontamos, dentre outros aspectos, que as metodologias ativas e a dialogicidade no ensino de ciências como uma atividade próxima à investigação científica, possibilitam a interação entre os aspectos conceituais, procedimentais e axiológicos.

Palavras-chave: Ensino de Ciências 1; Dialogicidade 2; Metodologias ativas 3.

1. INTRODUÇÃO

Como ensinar de forma mais prazerosa, inclusiva e significativa, diante da imersão tecnológica dos estudantes na atualidade? Esta questão conduzirá nossa produção textual no sentido de buscar os melhores caminhos para refletirmos sobre a prática docente no contexto tecnológico.

A revolução tecnológica proporciona acesso fácil e rápido às informações, através da internet, o que tem influenciado diretamente na função da família, dos docentes, dos discentes e na cultura da escola. Nesse contexto, a ideia de que aluno bom é aluno que apenas exerce a escuta e de que professor bom é aquele que demonstra que domina o conhecimento através do domínio do tempo de fala, não dá conta da realidade que está posta (FREIRE, 1987).

Apesar disso, há um movimento de professores que também são pesquisadores partícipes de programas de pós-graduação preocupados em desenvolver pesquisas que têm como foco a busca e desenvolvimento de metodologias que contribuam para o processo de aprender, ensinar e aprender. Partindo desse ponto de vista da educação nos apoiamos em Freire, para defender que o professor precisa refletir sobre como os estudantes aprendem e como podem vir a ter prazer em aprender. Essa forma de viver a educação tem potencial no desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e autônoma (FREIRE, 1987).

Ao considerar várias possibilidades metodológicas ativas em sua prática docente de forma contextualizada e personalizada, o professor tem a oportunidade de refletir sobre as várias formas de ensinar e aprender, esta ação tem potencial de incluir o aluno que à primeira vista demonstra desinteresse e ou dificuldade de acompanhar o andamento das aulas. E caminha em direção a uma educação dialógica, crítica que promova a autonomia dos estudantes e que transcenda a aprendizagem puramente conteudista.

Nesse sentido, o objetivo de desenvolver este estudo na perspectiva dialógica tomando como referencial teórico Paulo Freire, através das metodologias ativas revela nossa opção por um ensino personalizado, autônomo e dialógico que vá além de estudar os fenômenos de forma isolada, sem considerar a diversidade da sala de aula.

Consideramos a importância de pensar na integração das tecnologias digitais de informação e comunicação de forma reflexiva, criativa, crítica e articulada com o ensino de ciências e que possam ser usadas

nas discussões para resolução de problemáticas oportunizando para os estudantes um ensino mais contextualizado de forma significativa e colaborativa (BACICH, 2016).

No contexto do ensino tradicional, o foco é na reprodução e a transmissão de conteúdos, contidos nos livros. Nesse paradigma, o estudante tem uma postura passiva frente aos processos de ensino e de aprendizagem, tendo como papel reter uma quantidade enorme de informações apresentadas pelos livros e pelos docentes.

Nessa linha, não há espaço para a construção de conhecimentos por parte dos estudantes, muito menos para participar e posicionar-se de forma crítica diante de suas realidades. Em oposição a isso, as práticas docentes que têm como elementos norteadores as metodologias ativas e a dialogicidade, apresentam forte potencial na promoção de uma aprendizagem mais significativa, autônoma, contextualizada e crítica (DIESEL, BALDEZ E MARTINS, 2017); (FREIRE, 1987); (ARAÚJO, 2018).

2. AS METODOLOGIAS ATIVAS

A acessibilidade aos mais variados recursos tecnológicos na educação pode ser um forte aliado na inclusão social, e profissional. É cogitado nas discussões acerca das contribuições do avanço tecnológico na aprendizagem a facilidade dos estudantes despertam para as diferentes linguagens com auxílio de forma orientada dessas ferramentas. No entanto, nesse mesmo contexto professores sentem-se desafiados a utilizarem as tecnologias como ferramenta no processo de aprender e ensinar (COSTA, 2015).

Apesar de não ser algo novo, o uso de tecnologias no ensino e aprendizagem tem sido amplamente discutido e necessário no processo educativo. Nesse sentido,

> as metodologias voltadas para a aprendizagem consistem em uma série de técnicas, procedimentos e processos utilizados pelos professores durante as aulas, a fim de auxiliar a aprendizagem dos alunos. O fato de elas serem ativas está relacionado com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem. Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades

> que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (VALENTE, 2018, p. 28).

Moran (1998) contribui para essa reflexão ao discutir que ao mesmo tempo em que temos tantas possibilidades tecnológicas construídas, temos também o desafio de perceber o ponto de equilíbrio entre a novidade e a resistência ao novo, evidente entre alguns educadores.

Nesse contexto de construção, novidades e busca, nas metodologias ativas a figura do professor tem um papel mediador na construção do saber. Dessa forma, busca trazer atividades que desafiem os estudantes que por sua vez são os principais sujeitos de seu conhecimento. Essas atividades desafiadoras são de fundamental importância para que os mesmos exercitem, autonomia, criatividade e desenvolvam diferentes habilidades e competências (CERUTTI e DE MELO, 2017).

O trabalho com as tecnologias deve favorecer a construção do conhecimento em sala de aula, mas para isso os professores e os estudantes precisam ter acesso às ferramentas tecnológicas e a formação adequada para uso dessas tecnologias com diferentes alternativas para que as aulas sejam mais dinâmicas, atrativas e proveitosas. Vivemos num contexto de mudanças constantes, na qual a ciência e a tecnologia evoluem constantemente influenciando diretamente na vida das pessoas. Por isso é cada vez mais premente a necessidade de formar pessoas capazes de participar das discussões sociais fazendo uso da ciência e da tecnologia de forma crítica e humanizada.

É possível encontrar na literatura muitas possibilidades de metodologias ativas, que visam uma maior autonomia dos estudantes (BERBEL, 2011). Mas, é importante destacar que não são como uma receita a ser seguida, ao se deparar com essas possibilidades cada professor constrói o melhor caminho.

O estudo de caso é uma delas, nessa possibilidade, o estudante tem a oportunidade de visualizar um fenômeno de diferentes ângulos e a partir da problematização tomar decisões. Além disso, temos a utilização de projetos, a aprendizagem baseada em problemas entre outras (BERBEL, 2011). No quadro 1 trazemos alguns exemplos de possibilidades metodológicas ativas.

Quadro 1. Possibilidades metodológicas.

Metodologias ativas	Característica
Aprendizagem baseada em projetos (ABP).	Relaciona a construção do conhecimento à investigação e proposta de soluções para situações reais (BARBOSA e De Moura, 2013).
Aprendizagem baseada em problemas.	Esse método de ensino fundamenta-se no uso contextualizado de uma situação problema para o aprendizado mais autônomo (BARBOSA e De Moura, 2013).
Gamificação.	Gamificação é o uso de dinâmicas de jogos para engajar pessoas, resolver problemas e melhorar o aprendizado, motivando ações e comportamentos em ambientes (FARDO, 2013).
Sala de aula invertida.	O conteúdo especifico é trabalhado fora da sala de aula e o aprofundamento é feito na aula. (BERGMANN, 2016).
Aprendizagem entre pares.	A ideia central é que o conhecimento seja construído a partir da interação entre alunos (DA SILVA PINTO, ANTONIO SÁVIO *et al,* 2012).
Rotação	Está baseado na criação, pelo professor, de diferentes espaços de ensino-aprendizagem dentro ou fora da sala de aula para que os estudantes revezem entre diferentes atividades de acordo com um horário fixo ou de acordo com a orientação do professor (BACICH, 2016).
Modelo à La Carte	Neste modelo, os estudantes poderão escolher entre a frequência e as possibilidades de interação com objeto de estudo (BACICH, 2016).
Modelo Flex	Está baseado na experiência de aprendizagem por meio de atividades online, os alunos também têm uma lista de atividades a ser cumprida, porém a aprendizagem online é o ponto fulcral. O ritmo de cada estudante é personalizado e o professor fica à disposição para esclarecer dúvidas (BACICH, 2016).
Virtual aprimorado	É realizado por toda a escola, os alunos dividem seu tempo entre a aprendizagem online e a presencial (BACICH, 2016).

Fonte: Quadro construído pelas autoras.

Nesse contexto de possibilidades metodológicas é importante destacar também que, as abordagens híbridas ampliam nossos olhares para nossas práticas pedagógicas. E com elas, o professor tem a oportunidade de considerar em seu planejamento a participação do aluno que se dá no exercício do aprender fazendo. E ao professor, cabe inovar, criar possibilidades de motivação, encantar, inspirar, acompanhar, facilitar e orientar o estudante nesse processo de construção de seu conhecimento.

Considerando as várias possibilidades de ensinar, o fazer pedagógico tem condições de personalizar o ensino maximizando o aprendizado,

respeitando cada ritmo e ampliando as possibilidades de aprender. Para tanto, é necessário considerar alguns princípios das metodologias ativas (DIESEL, BALDEZ E MARTINS, 2017). Nesses princípios:

- O estudante é visto como sujeito de seu conhecimento e não como objeto;
- A perspectiva é desenvolver uma maior autonomia dos educandos;
- O conhecimento se dá a partir da problematização da realidade e reflexão sobre o contexto;
- O trabalho em equipe é estimulado e valorizado;
- A inovação está presente como possibilidade de conexão de saberes;
- O professor é visto como mediador e facilitador.

Esses princípios, nos levam a refletir, sobre o papel do aluno, do professor e do conhecimento diante das demandas pessoais e sociais atuais. O Ensino Híbrido são recursos metodológicos que, se bem explorados como ferramenta educacional, podem contribuir para a aprendizagem de forma mais crítica, significativa e contextualizada.

Nessas abordagens, os educandos precisam ter uma postura mais ativa na construção do seu saber. Eles têm acesso não só a uma grande variedade de informações, mas também têm a oportunidade de se posicionar, tomar decisões sustentadas na articulação entre conhecimento cientifico e comunitário (BACICH, 2016).

Nesse sentido, o professor tem a oportunidade de questionar, identificar novos ângulos e promover o diálogo para além da escola. Tal situação permite pensar sobre as relações pedagógicas já estabelecidas e que têm limitado a aprendizagem dos nossos educandos que já nasceram imersos nesse mundo tecnológico.

3. A DIALOGICIDADE NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

A dialogicidade estudada e discutida por Freire não é só um encontro de dois sujeitos que buscam apenas o significado das coisas, ou a apreensão de conhecimentos, mas, um encontro que se realiza na ação e reflexão para transformação, no engajamento, no compromisso com a transformação social. Essa categoria estimula novas formas e alternativas de construir o conhecimento nos mais variados espaços educativos. Uma das possibilidades é a investigação matemática, na qual, investigar, é

também buscar identificar, conhecer, encontrar soluções para os problemas que nos deparamos.

Dessa forma, considerar o diálogo como elemento nuclear para a relação professor/aluno admite a condição produtora de todas as pessoas enquanto seres humanos. Paulo Freire nos inspira ao trazer que o diálogo não é como um método que podemos usar para alcançar alguns resultados, nem tão pouco, como um artifício para fazer dos alunos nossos amigos, pois o diálogo seria ferramenta de manipulação. Ao contrário, o diálogo é ferramenta de iluminação e merece ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos (FREIRE, 1987).

Araújo (2018) aponta que, o diálogo na perspectiva de Freire impulsiona o pensamento crítico-problematizador e

> [...] significa a abertura do ser humano à escuta atenta do outro e do mundo; assim, pode ser portador de esperança, de desejo de mudança. Vale salientar que o amor e a esperança são fundamentos do diálogo; pois este só ocorre se há profundo amor ao outro e ao mundo e a esperança que move na busca do ser mais. A esperança enche de alegria os sujeitos que, confiantes nas pessoas e no mundo, transformam-se em descobridores de novas possibilidades educativas (***Ibid.***, p.37).

O foco principal de um ensino libertador é contribuir para a formação de pessoas capazes de refletir e expressar a sua palavra e não o de condenar o estudante a repetir a palavra do outro. Dessa maneira, o diálogo é um meio pelo qual os atores sociais se tornam sujeito de seu conhecimento, da sua história (GADOTTI, 2012).

A concepção Freiriana de diálogo aparece mais notadamente no terceiro capítulo do livro Pedagogia do Oprimido. Onde ele estabelece cinco condições para o diálogo:

1. ***Amor***: "se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo" (FREIRE, 1970, p. 80). Numa nota, nesta página, cita Che Guevara: "o verdadeiro revolucionário é animado por fortes sentimentos de amor".
2. ***Humildade***: "a auto-suficiência é incompatível com o diálogo"
3. ***Fé***, fé nos homens, "fé na sua vocação de ser mais" (***id.***, ***ib.***, p. 81): "sem a fé nos homens o diálogo é uma farsa"
4. ***Esperança***: "a esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca"

5. ***Pensar crítico.*** Para ele, o pensar ingênuo é "acomodação" (***id.***, ***ib.***, p.83). "Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.

A partir dessas condições compreendemos que o diálogo é de fundamental importância na ação pedagógica, é uma ponte entre sujeito e contexto socioculturais. A instalação dessa ação pedagógica como forma de mediação na escola coloca desafios de diferentes níveis e conteúdos (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016). Ao considerar a dialogicidade em sua prática o professor tem a oportunidade de interagir com a forma de pensar do aluno, de compreender inclusive como ele apreende e como pode vir a ter prazer na aprendizagem (ARAÚJO, 2018).

Na educação um dos grandes desafios do século XXI é o diálogo. Sendo assim, Freire alerta para a necessidade de romper com as visões deformadas do papel do educando e do educador na qual impera a cultura do silêncio. Para Freire, o diálogo é a essência da educação, por isso a dialogicidade é um dos eixos centrais de todo o trabalho Freireano. Nesse sentido, ao refletir sobre a dialogicidade para desenvolvimento humano e educacional, Paulo Freire cogita a necessidade da retomada da dialogicidade no exercício da prática pedagógica. Nesse sentido, as estratégias dialógicas exigem: decisão, esforço, persistência e paciência.

Freire traz o diálogo como processo de humanização e como uma prática emancipatória capaz de ampliar os espaços de liberdade de indivíduos e grupos que dela participam, transformando as situações de dominação e sujeição às quais estão submetidos através da cidadania. É importante destacar que a escolha por Freire neste artigo se deu pela força de sua denúncia, uma vez que ele delata as formas de comunicação incapazes de libertar os alunos da submissão e escolas opressoras (SANTOS, 2014).

4. ENSINO DE CIÊNCIAS

Em uma sociedade cada vez mais interativa, complexa e exigente é premente a necessidade de uma mudança de paradigma nas ciências. Essa mudança é o ponto de partida para um ensino útil, que contribua na formação de sujeitos pensantes e questionadores, capazes de reivindicar direitos e de participar das decisões sociais pensando na sustentabilidade da vida no planeta.

Dessa maneira, a forma como conhecimentos estão sendo construídos em sala de aula, precisam estar em conexão com os debates atuais. Especialmente no ensino de ciências, precisamos considerar as epistemologias que olham não só para o conhecimento científico como também para as práticas comunitárias (SANTOS, 2018).

O ensino de Ciências é visto como espaço em que as diversas formas de compreender o mundo, os fenômenos da natureza e as transformações produzidas pelo homem podem ser estudados.

No entanto, na sala de aula é comum a existência de conflitos entre os saberes científicos e os saberes comunitários, porém, esses saberes precisam ser articulados. É de pouca valia a simples constatação de que a célula é a menor unidade morfofuncional de um ser vivo, por exemplo, se este conhecimento está desarticulado com a forma de ser estar no mundo.

Por outro lado, quando estudamos o funcionamento da célula podemos discutir sobre um dos riscos e agravos do consumo exagerado do açúcar contido nas guloseimas e nos refrigerantes e como este comportamento prejudica o funcionamento celular provocando obesidade, câncer, diabetes entre outros prejuízos à saúde humana.

Por isso, o conhecimento científico aliado a uma educação problematizadora, crítica e contextualizada confere relevância e significação ao processo com condições para a construção e vivência de uma ciência viva, dinâmica e interessante como potencial para transformação social.

5. PONTOS DE CONVERGÊNCIA

Como ponto de convergência encontramos a necessária imersão científica e tecnológica diante de uma educação mais autônoma, dialógica e problematizadora; em articulação com as metodologias ativas e com a dialogicidade como uma componente essencial das humanidades em parte de uma educação geral utilizando estratégias que evitem a reprodução das desigualdades sociais no âmbito educativo sem apresentar simplesmente como algo pronto, sem conexão com a vida.

Essas estratégias precisam estar acompanhadas de reflexão e tem potencial na construção de uma alfabetização científica crítica, prática, cívica, e cultural, que permita uma maior autonomia por parte de alunos e professores na utilização dos conhecimentos na vida diária e com finalidades claras de melhorar as condições de vida de todos e todas.

Dessa forma, o conhecimento socialmente construído fortalece a ideia de que todas as pessoas possam intervir socialmente, com critérios científicos, em decisões políticas (CACHAPUZ, 2005). Nesse caminho, compreendemos que as metodologias ativas e a dialogicidade no ensino de ciências como uma atividade próxima à investigação científica, possibilita a interação entre os aspectos conceituais, procedimentais e axiológicos.

Nesse sentido, o diálogo em Freire e as metodologias ativas são de fundamental importância, pois é a partir do diálogo que ocorrem as reflexões e as ações dos sujeitos envolvidos. As metodologias ativas de forma dialógica e crítica apresenta potencial para o desenvolvimento de um ensino que se articula com as mudanças tecnológicas ao mesmo tempo que considera a forma como cada um pensa e se enxerga em um determinado contexto. É importante destacar, no entanto, que o diálogo não se limita ao convencimento de ideias ou depósito de conhecimentos, mas um espaço no qual todos os indivíduos têm condições e direitos de pensar, agir e expor seus argumentos sem medo de julgamentos.

E as metodologias ativas não se limitam ao ensino remoto, elas prevêem o melhor dos dois mundos. Nesse sentido, de forma orientada e coordenada o aluno tem a oportunidade de refletir sozinho e coletivamente sobre os conhecimentos que estão sendo construídos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da dialogicidade e as metodologias ativas no ensino de ciências aponta para um ensino que vá além das discussões conceituais e da sala de aula, considera as necessidades do eu, do outro e do mundo como um todo, no entanto, isso só é possível através da vivência de um ensino crítico.

As metodologias ativas de forma dialógica têm potencial para uma educação mais prazerosa, problematizadora e significativa e admitem que o processo de aprender depende também de nossas escolhas metodológicas. Nesse sentido, ao pensarmos a nossa prática pedagógica precisamos considerar o contexto de nossos estudantes e que as metodologias utilizadas para construir conceitos podem variar conforme o nível e tipo de ensino, área do conhecimento e objetivos de aprendizagem que se quer alcançar.

Os pontos de convergência das metodologias ativas com a categoria Freireana apontam para um aprendizado que passa a ser centrado no aluno, quebrando com a ideia de que aluno "bom" é aluno calado e de

que professor competente é aquele que fala a aula inteira, sendo assim o único que sabe dos conteúdos. Dessa forma, estudantes e professores apresentam papéis importantíssimos na construção do saber e ambos são transformados e transformam. O estudante é o principal sujeito do seu conhecimento e o professor atua como orientador ou facilitador nos grupos de trabalho ou estudo.

Compreendemos que não existe a metodologia ideal a ser seguida, mas precisamos estar abertos às várias possibilidades pensando sempre que o foco é a aprendizagem, a construção de conceitos de forma crítica. E que o professor que optar pelas metodologias ativas de forma dialógica, terá formas diferentes e muito ricas de construir conceito e refletir sobre a realidade na escola.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Monica Lopes Folena. À sombra desta mangueira tem diálogo, alegria e esperança para uma práxis educativa transformadora. In: JÓFILI, Z; GOMES, F. **Diálogos com Paulo Freire é tempo de querfazer**. Recife: EDUFRPE, 2018, 296p.

BACICH, Lilian. Ensino híbrido: Relato de formação e prática docente para a personalização e o uso integrado das tecnologias digitais na educação. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC**, n. 7, 2016.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; DE MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013. BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, v. 114, 2016.

CACHAPUZ, António *et al*. **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CERUTTI, Elisabete; DE MELO, Lucimauro Fernandes. Abordagem híbrida no ensino superior: reflexões teórico-metodológicas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 605-620, 2017.

COSTA, Lúcia Margarete. Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) Expansão, democratização e inserção das tecnologias na Rede Pública. **Quanta-Comunicação e Cultura**, v. 1, n. 1, p. 52-63, 2015.

DA SILVA PINTO, Antonio Sávio et al. Inovação Didática-Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: uma experiência com "peer instruction". **Janus**, v. 9, n. 15, 2012.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, n. 1, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de janeiro: paz e terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Revista de políticas públicas**, v. 16, n. 2, p. 459-461, 2012.

MORAN, J. M. Desafios da Internet para o Professor. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/eca/prof/moran/desafio.htm>. Acesso em: 10 out. 1998.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus Editora, 2000.

SANTIAGO, E.; BATISTA NETO, J; DE FREITAS, D. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 127-141, Jul./Set. 2016. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00127.pdf> Acesso em: 04 jun. 2018.

SANTOS, Maria Jesus. A dialogicidade no pensamento de Paulo Freire e de Hans Georg Gadamer e implicações na cultura escolar brasileira. **Cadernos do PET filosofia**, v. 5, n. 10, p. 1-11, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul: para um pensamento alternativo de alternativas (vol. 2)**. CLACSO, 2018.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso**, p. 26-44, 2018.

GT 10
EDUCAÇÃO E SUAS TECNOLOGIAS

PÚBLICO E PRIVADO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO REMOTO NA PANDEMIA, À LUZ DA OBRA *ESCOLA E DEMOCRACIA* DE DEMERVAL SAVIANI

JOILSON MÉLO LEITE

BRUNO CESAR CARDOSO GONZAGA

ENIO FREIRE DE PAULA

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi totalmente atípico para a Educação. Essa mudança tão repentina e urgente, foi condição jamais imaginada e aconteceu devido a pandemia causada pelo vírus da Covid19.

Para Moreira ***et al***. (2020) a suspensão das atividades letivas presenciais, que aconteceu no mundo todo, gerou como obrigação aos professores e estudantes, migrar para plataformas digitais. Dessa forma, metodologias e práticas pedagógicas foram transpostas para os ambientes denominados ensino remoto emergencial.

O objetivo desse relato é descrever as experiências vivenciadas, enquanto professores, com atuação nas redes pública e privada de Educação de São Paulo, à luz da obra "Escola e Democracia", do Demerval Saviani, na qual tivemos contato durante as aulas de Teoria de Ensino e Aprendizagem (TECT1) no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (ENCiMA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, ***campus*** São Paulo (IFSP/SPO).

Na obra "Escola e Democracia", Saviani (2012) faz uma análise na perspectiva histórico-crítica, das teorias da educação, categorizando-as em não-críticas e críticas-reprodutivistas. Deste modo, de que maneira o Governo do Estado de São Paulo se posiciona no contexto de ensino remoto diante das teorias educacionais apresentadas no livro?

É importante ilustrar num contexto inicial as normativas do Governo para a educação paulista no contexto de ensino remoto. A Resolução 28/2020 da Secretaria da Educação do estado de São Paulo (SEDUC-SP), homologou as atividades realizadas por meio do ensino remoto, aos estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio, durante o período de suspensão das aulas.

Logo após a emissão desta normativa, em abril do mesmo ano, o Governo realizou o lançamento do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) como uma plataforma que permite acesso aos estudantes da rede, à aulas gratuitas em tempo real, videoaulas e materiais pedagógicos durante o momento de isolamento social juntamente à um contrato celebrado com a TV Cultura, para transmissão dessas mesmas aulas na rede aberta de TV. Ter disponibilizado uma plataforma e o e firmado contrato com uma emissora garantiu a democratização do acesso à educação para todos?

As informações acima, são fundamentais para ilustrar o ensino remoto no ano de 2020, descrevendo as experiências tidas por meio de

duas escolas, sendo uma escola privada sob jurisdição Diretoria de Ensino Norte-2 e a outra pública sob jurisdição da Diretoria de Ensino Centro Oeste, das quais designaremos nesta leitura os nomes escola nortes (EN) e escola oeste (EO).

Para responder tais questões, organizamos esse relato em uma perspectiva histórico-crítica, trazida pelo próprio Saviani (2012), trazendo esta breve contextualização das intencionalidades, a descrição das experiências quanto professores e as considerações finais.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A Leitura do livro se deu em meio a disciplina obrigatória (TEOT1) do programa ENCiMA IFSP/SPO. Tal leitura, contemplada no curso, se deu com reflexões críticas ao longo das aulas. O livro, mais do que evidenciar desigualdades do sistema educacional, promove reflexão sobre a causa e efeito e propõe uma pedagogia para superação dessas mazelas.

Quanto as escolas, a EO, fica situada no Jardim Jabaquara, bairro de classe média baixa, região urbana de São Paulo, pertence a rede estadual, tem como sua clientela moradores das comunidades do entorno, atendendo aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

Já a EN, fica situada no Jardim Japão, bairro de classe média-alta, região urbana de SP, atendendo desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

O acesso à plataforma educacional desenvolvida pelo governo do estado de São Paulo só poderia se dar por ***tablets***, ***smartphones*** com sistemas em versão compatível ou por meio das aulas transmitidas na TV aberta. Assim, na escola Oeste, os alunos, muitas vezes em situação de vulnerabilidade, não possuíam tais aparatos em casa, tampouco acesso à internet. No caso dos ***smartphones***, em grande parte dos casos, o sistema do aparelho era incompatível para instalação do CMSP e para as plataformas educacionais. Às vezes, o celular do responsável era o único que a família detinha. Sobre o uso da TV, também surgiram dificuldades: (i) muitas vezes, o sinal/frequência era precário ou (ii) por haver um único televisor compartilhado com a família, o acesso em tempo real, não era garantido.

A solução encontrada na EO foi criar grupos via o aplicativo ***WhatsApp***. O estudante ou o responsável era adicionado e orientado sobre tudo que a escola ofertava, mas, houve resistência de alguns professores em fornecer seu número pessoal. Frente a isso, a escola criou uma conta na rede

social *Facebook* para postar atividades. Contudo, o acesso à rede é limitado às pessoas com mais de 13 anos e, ainda assim, muitos estudantes não tinham rede social e/ou os pais não permitiam o uso. A escola para contornar isso resolveu utilizar a plataforma Edmodo, que também não foi muito eficaz.

Logo, a escola não conseguia unificar as atividades em uma única plataforma. Enquanto os professores pulverizavam atividades em plataformas diferentes, alguns não possuíam formação adequada para uso de tecnologias.

A EN inicialmente firmou contrato com uma grande plataforma, seguindo a tendência de outras redes de educação que fazem parte do mesmo segmento. Lá havia disponíveis livros em formato digital, espaço para construção de materiais, envio de avaliação e emissão de relatórios de desempenho. Os trabalhos iniciaram-se com aulas gravadas pela equipe de professores do colégio e interação dos estudantes via mensagem. Eram os próprios professores das turmas que gravavam, possibilitando o que Saviani (2012) descreve como prática social e diminuindo o impacto do distanciamento e perdas de vínculos entre estudantes e escola. Assim, como nas escolas públicas era necessário que os estudantes possuíssem os equipamentos, mas, isso não foi um problema na EN, contudo também houveram entraves: (i) estudantes com problemas emocionais, (ii) baixa interação, (iii) estudantes que não entregavam as atividades propostas.

3. RESULTADOS

Observou-se que apesar dos esforços dos professores das escolas EO e EN, o ensino foi prejudicado na pandemia. Todavia, à discrepância dos problemas entre elas revela um conceito de desigualdade social que se reflete diretamente como digital e, por consequência de como se deu as políticas públicas de acesso à Educação durante a pandemia, fato que também se revelou como amplificador das desigualdades. Isso se deve justamente pelo fato da inserção da tecnologia no ensino público estadual da cidade de São Paulo se deu de forma bastante lenta nos últimos anos, ou seja, as escolas não estavam preparadas para vivenciar o momento atual. Com isso, professores e muitos estudantes não tinham conhecimentos básicos a respeito do uso de algumas ferramentas tecnológicas.

Na escola EO foi feito busca ativa por meio de ligações e cartas, mesmo assim o número dos estudantes que realizaram atividades durante o período de pandemia foi bastante insatisfatório.

Na escola EN houve recuperação ao fim de dezembro e 100% dos alunos foram promovidos, embora, sim, houvesse casos de estudantes menos ativos na participação (uma parcela mínima). Já na EO houve promoção sistemática com a promessa de recuperação em janeiro de 2021, que embora ofertada, foi precária e com pouquíssima participação.

Diante do exposto e fazendo um contraponto com a obra "Escola e Democracia", entendemos a educação como um instrumento de descriminalização social. Saviani (2012) vai denominar esse pensamento de "teoria crítico-reprodutivistas," pois veem a educação manipulada por meio da estrutura socioeconômica, com a sociedade dividida por classes distintas se relacionando de forma forçada. Então, nessa perspectiva, a educação é um fator de marginalização.

Isso fica evidente quando comparamos a escola pública com a privada nesse processo de pandemia, onde a escola particular consegue rapidamente se estruturar e se habituar com todo o processo digital e tecnológico.

É necessário repensarmos o modo de se fazer educação pública no Brasil, na perspectiva histórico-crítica proposta por Saviani (2012) uma possibilidade é a teoria da curvatura da vara, onde segundo o autor, quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, é necessário colocá-la na posição correta. Dessa forma, para pensar em um processo educacional em que não há igualdade nas condições de acesso, é necessário um movimento que ressignifique e promova privilégios para compensar as partes mais frágeis deste elo que são os estudantes socioeconomicamente vulneráveis.

REFERÊNCIAS

_____. **CMSP: O que é o centro de mídias da educação de São Paulo? Acesso em 18/07/21.** https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/o-que-e-o-centro-de-midias/**;**

MOREIRA, J.A.M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia.** Dialogia, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020;

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42º Edição. Campinas: Autores associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

O RETORNO DE CÂN: UMA EXPERIÊNCIA DE GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA

JÉSSIKA WANESSA DOS SANTOS MIRANDA
Mestra em Sociologia pela Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), jesikawmiranda@gmail.com;

VIVIANE TORACI ALONSO DE ANDRADE
Doutora em Comunicação pela universidade Federal de Pernambuco (UFPE), viviantetoraci@hotmail.com.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a experiência do projeto "O Retorno de Cân", uma intervenção pedagógica baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e técnicas de gamificação na educação realizada em parceria do Laboratório Multiusuários em Humanidades (multiHlab)[1] e a Escola de Referência em Ensino Médio Professor Cândido Duarte (Recife/PE). Esta intervenção surgiu da necessidade de motivar e engajar os estudantes da escola mediante as mudanças na rotina de estudos e na organização das atividades escolares de forma remota ocasionadas pela pandemia de Covid-19.

O relato foi aqui resumido de modo a atender os critérios exigidos pelo evento. Seu registro completo está disponível no blog do multiHlab sob o título "Diário de uma gamificação"[2], escrito pela equipe durante o processo, trazendo assim todas as ideias compartilhadas, problemas enfrentados, soluções encontradas e resultados alcançados.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Em 18 de março de 2020, a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE/PE) suspendeu as aulas presenciais em todas as unidades escolares como estratégia de combate e prevenção ao contágio por Covid-19. O primeiro anúncio de quarentena previa dez dias de isolamento social. Naquele momento, não se imaginava que as atividades presenciais não seriam possíveis ao longo de mais de um ano.

Em junho/20 as escolas já trabalhavam com a perspectiva de encerrarem o ano sem o retorno presencial às instalações físicas. Neste momento, a SEE/PE passa a disponibilizar para as escolas da rede o ambiente Google Suit, para acesso ao Google Sala de Aula; e criação de calendários de aulas remotas síncronas para encontro dos professores com suas turmas pelo Google Meet.

As ações voltadas para a realização de atividades escolares durante a pandemia envolviam o acesso a infraestruturas de conexão à internet. A falta de acesso ou suas condições precárias colocaram-se como um dos

1 O multiHlab tem como objetivo desenvolver e aperfeiçoar práticas pedagógicas e conteúdos didáticos multimodais utilizando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para auxiliar o ensino das Humanidades na Educação Básica.

2 Disponível em www.multihlab.com.br/blog.

principais obstáculos. Além da questão tecnológica, também foram evidenciadas as más condições para realização de uma rotina de estudos em casa: falta de espaço apropriado; sobrecarga de atividades domésticas; dificuldades financeiras, levando estudantes a questionarem a importância em completar uma formação escolar básica.

Este cenário desolador preocupou os parceiros multiHlab e EREM Prof. Cândido Duarte. Já era perceptível o enfraquecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes a sua comunidade escolar. Poucos participavam dos encontros síncronos com seus professores pelo Google Meet. Um número ainda menor falava durante as aulas e entregava as atividades propostas no Google Sala de Aula. Professores relatavam a angústia em "dar aula para uma tela muda", sem terem como aproximar-se de seus estudantes fisicamente (e emocionalmente) isolados.

Como o multiHlab poderia ajudar nesta situação? O que poderia motivar professores e estudantes a manterem seus vínculos, a acreditarem que juntos poderiam tornar este momento menos difícil? Como manter a vontade de pertencer à escola? Essas foram preocupações compartilhadas entre o laboratório, gestão e professores. Havia a percepção que naquele momento as perguntas deveriam girar em torno do sentimento de pertencimento a uma comunidade escolar, e não o quanto os alunos estariam aprendendo os conteúdos programáticos.

Diante dos problemas identificados, a equipe multiHlab propôs um projeto de Gamificação na Educação, com metodologia baseada em elementos que combinaram Ambiente Virtual de Aprendizagem e técnicas de jogos. Gamificação na Educação é uma estratégia pedagógica baseada no uso de mecanismos, estética e pensamento dos jogos eletrônicos para engajar pessoas, motivar ações, promover conhecimento e resolver problemas (KAPP, 2012; FARDO, 2014; KLOCK, 2014). A dissertação "A gamificação como estratégia pedagógica", de Marcelo Fardo (2014), apresenta os elementos que constituem um projeto de gamificação na educação: Narrativa, Regras, Níveis, Ranking, Desafios e Feedback. Nossa proposta foi composta por todos esses elementos.

Para a construção de uma narrativa original e com o perfil dos jogadores, realizamos um levantamento para identificar quais personagens e características os alunos mais se identificavam utilizando como referência as narrativas de Harry Potter, Star Wars, Heróis Marvel e DC. Foi enviado via Whatsapp para os alunos um link para formulário eletrônico (Google Form) com questões de respostas abertas para que os estudantes

indicassem uma personagem com a qual se identificavam entre as três narrativas e quais suas características mais admiravam. A partir das respostas construímos duas nuvens de palavras (Figura 1) com os nomes dos super heróis e as características citadas. A pesquisa mostrou que a maioria se identifica com o universo dos heróis Marvel e DC, com destaque para características como “ajuda o próximo”, “inteligente”, “forte”, “empoderada”, “persistência”.

Inspirados no filme “Os Vingadores: Ultimato”, a equipe multiHlab construiu a narrativa do jogo “O Retorno de Cân”, baseada em elementos das aventuras de super heróis. O enredo é composto por critérios básicos de um jogo/filme: personagens, ameaças, propósitos, heróis, obstáculos e premiações. A partir do enredo básico (Figura 2), a ideia era que cada jogador criasse seu próprio avatar no jogo, incluindo a equipe do multiHlab, os professores e equipe gestora da escola e os próprios estudantes.

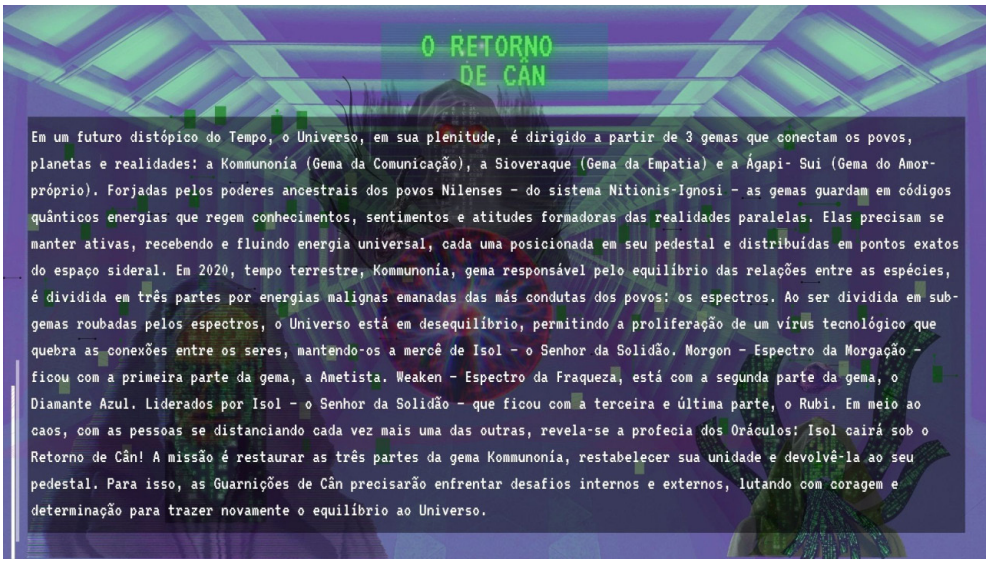
Figura 1- Nuvens de palavras com personagens mais admirados pelos estudantes e suas características



Fonte: Os autores (2020).

Nosso próximo passo foi criar o ambiente, as regras, níveis, ranking, desafios e premiações. Para o ambiente do jogo utilizamos o Google Sala de aula, tendo em vista que os professores e os alunos já estavam utilizando este ambiente nas aulas remotas. Para estimular a busca coletiva por soluções o ranking foi formado por times, e não por indivíduos.

Figura 2 - Narrativa inicial do jogo O Retorno de Cân



Fonte: Os autores (2020).

A escola tinha sete turmas de 1º, 2º e 3º anos. Cada turma formava uma Guarnição no jogo. O nível de aprendizagem para os desafios construídos era de acordo com cada série, criando-se uma trilha diferente de desafios de acordo com o conteúdo programático da disciplina e da série, sendo necessário apenas a adaptação dos enunciados à narrativa de O Retorno de Cân. Optamos por premiar a guarnição vencedora com uma medalha para cada integrante, além do direito a restabelecer a unidade de Kommunonía e posicioná-la em seu pedestal.

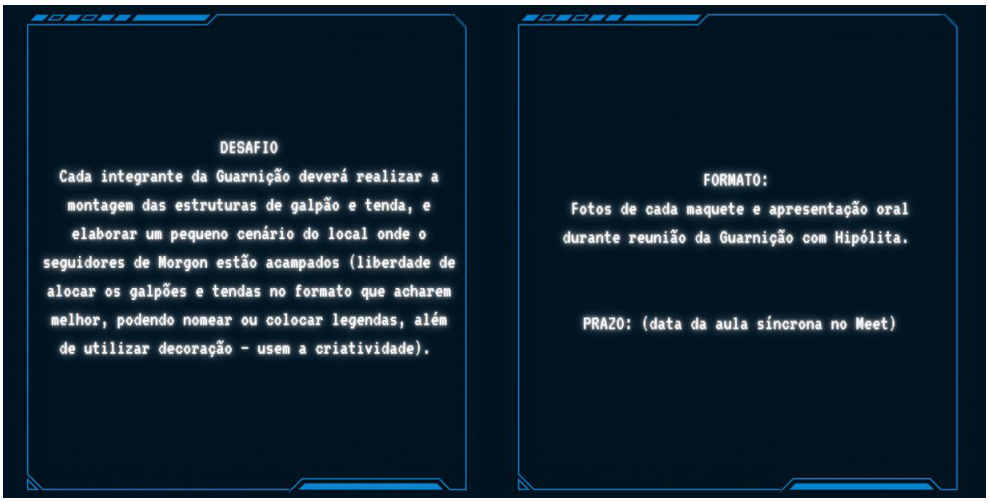
O jogo seria composto por 36 desafios disciplinares e 2 possibilidades de pontuação extra. Ganharia o jogo a equipe que finalizasse as três etapas da competição com mais pontos. Cada entrega de desafio correspondia a 1 ponto para a guarnição. Se uma turma tivesse 30 alunos e 10 entregassem a resposta ao desafio, a guarnição ganharia 10 pontos. As respostas eram classificadas entre válidas (1 ponto) ou não válidas (0 ponto), não havendo julgamento entre os tipos de respostas. A partir da estrutura narrativa, cada professor criou seu personagem, que foi citado em seu desafio. O jogo teve início no dia 30 de agosto pelo Google Meet, com a disponibilização do primeiro desafio no Google Sala de Aula em 1º de setembro/20.

3. RESULTADOS

Cada turma da escola tinha sua própria sala no Google Sala de Aula, a qual foi customizada pela equipe com a escolha do nome da guarnição e seu símbolo. O jogo teve início com três desafios semanais, lançados nas segundas, quartas e sextas. Para tornar a atividade mais lúdica e visual, os desafios eram postados no AVA como instruções do Conselho Superior de Cân, utilizando-se o formato PDF apresentado na Figura 3. Cada disciplina teria um desafio dentro do mês, perfazendo nos meses de setembro, outubro e novembro as três etapas do jogo, com combate aos três vilões e recuperação das três sub-gemas de Komunonnia.

Figura 3 - Exemplo visual dos desafios integrantes do jogo





Fonte: Os autores (2020).

O acompanhamento da adesão dos estudantes ao jogo, que era voluntária, demonstrou logo em seu primeiro mês que mesmo uma proposta lúdica não foi capaz de gerar engajamento. Os estudantes não se mobilizaram em grupos, não havia interação entre os "guerreiros", não despertamos a ideia de união de esforços e espírito coletivo. Em sua maioria, interpretaram o jogo como "mais uma cobrança da escola", entre tantas outras que continuavam a ser enviadas pelos professores. Em troca de mensagens com os estudantes, relataram que no começo consideraram a proposta interessante, associando a um jogo de RPG (***Role Playing Game***). Mas diante de tantas tarefas que precisavam executar, os desafios se tornaram mais um peso.

Mediante os primeiros resultados, foram incorporadas novas estratégias de motivação. A equipe multiHlab realizou "invasões" do vilão Morgon nas salas de aula do Google Meet, promoveu uma Batalha de Argumentos para enfraquecer Morgon, diminuiu a quantidade de desafios semanais para apenas um. Essas atividades alegravam os participantes no momento da ação, mas não foram capazes de despertar uma motivação mais duradoura.

Em outubro/20, a SEE/PE estabeleceu a realização de "avaliação diagnóstica" em toda a rede de ensino para verificar o nível de aprendizagem alcançado durante o ano. A escola precisava focar em preparar os estudantes para a prova e decidimos pelo encerramento do projeto. Como aprendizado, consideramos que a desmotivação provocada pelo distanciamento entre os corpos e a falta de convívio no ambiente escolar

não pôde ser superada por estratégias remotas. Mesmo o uso lúdico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação não foram o suficiente para gerar a mobilização dos grupos e a motivação para uma ação coletiva.

REFERÊNCIAS

FARDO, Marcelo Luís. A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2014.

KAPP, Karl M. The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. Pfeiffer, 2012.

KLOCK, Ana Carolina Tomé et al. Análise das técnicas de Gamificação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 12, n. 2, 2014.

MONITORIA EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: *ACOLHIMENTO VIRTUAL* EM TEMPOS DA COVID-19

NIVEA GALDINO DE SOUZA
Estudante de Licenciatura em Química. Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE. Vitória de Santo Antão (PE). niveagsouza98@gmail.com

JOSÉ JONAS DA SILVA
Estudante de Licenciatura em Química. Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE. São José da Coroa Grande (PE). josejonas.JS39@gmail.com

NAYARA RAYANE MARIA FRAGOSO
Estudante de Licenciatura em Letras. Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE. Recife (PE). nayara.rayane@ufrpe.br

GISELLE NANES
Docente do Departamento de Educação. Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE. Recife (PE). gisellenanes.2@gmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A disciplina de Psicologia, nos cursos de licenciatura, busca despertar nos licenciandos uma visão empática dos seus futuros estudantes, além de conscientizar que serão influenciadores e orientadores, não somente no ambiente escolar, como também na formação individual e social dos aprendizes. Angela Santa-Clara (2012), frente ao questionamento - por que estudamos Psicologia em cursos de Educação? - afirma que, quer tenhamos ou não consciência, na função de professor ativamos e orientamos processos psicológicos que permitem aos estudantes o desenvolvimento de novas capacidades e a ampliação do repertório de vivências e de experiências. Compreender as relações entre a Psicologia e a Educação é tarefa fundamental na formação de futuros docentes (SANTA-CLARA, 2012).

A partir de observação empírica é comum observar, entre os estudantes dos cursos de licenciatura nas áreas de exatas, uma certa resistência cultural relacionada a aceitação das disciplinas de Psicologia da Educação na grade curricular, em comparação com as disciplinas específicas dos cursos. Esse é um dos primeiros desafios da disciplina em cursos tais como licenciatura em Química, em Física, em Matemática... A partir dessa realidade, destaca-se a importância da monitoria como um recurso valioso para promover um interesse inicial entre os estudantes matriculados e auxiliar o aprendizado. Despertar no estudante da graduação essa atração e aceitação pela psicologia é uma função premente do monitor dessa disciplina.

Em meio aos desafios corriqueiros, desde 2020, mais um desafio se impôs! Com o advento da pandemia da Covid-19 e o prolongamento das medidas de distanciamento físico, entre pessoas, foi necessário a adaptação do ensino presencial ao formato remoto emergencial. Universidades, departamentos acadêmicos e cursos universitários passaram e estão passando por readequação para mitigar danos pedagógicos, garantindo a manutenção de uma educação em nível superior de qualidade e segura (Gusso ***et al***, 2020). Tal como foi o caso da Universidade Federal Rural de Pernambuco, que adotou o Período Letivo Excepcional (no ano de 2020) e um Plano específico de funcionamento da UFRPE durante a Pandemia (a partir de 2021). No caso do ensino de graduação, as atividades acadêmicas seguem com o ensino remoto emergencial, com auxílio das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) (UFRPE, 2021).

O presente relato de experiência retrata as ações desenvolvidas por monitores da disciplina de Psicologia da Educação I, em turmas do Curso de Licenciatura em Química (campus Dois Irmãos), durante o Período Letivo Excepcional (2020.3 e 2020.4) e no primeiro semestre (2020.1) de execução do Plano específico de funcionamento da UFRPE durante a Pandemia. Destacam-se as ações que priorizaram o ***acolhimento virtual***, com utilização de um grupo intitulado ***whatsapp monitoria***.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A ementa da referida disciplina de Psicologia da Educação I aborda a conceituação da Psicologia e seus processos psicológicos básicos, o estudo da formação da Personalidade, aspectos do desenvolvimento humano e suas implicações educacionais. No contexto de adaptação para o ensino remoto emergencial foram priorizadas metodologias de ensino assíncronas, conforme orientação institucional. A oferta da disciplina ocorreu exclusivamente no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA-UFRPE), com utilização de recursos instrucionais diversificados, tais como fóruns virtuais de discussão, exibição de documentários temáticos e estudos dirigidos. Para facilitar os processos de aprendizagem e oportunizar uma melhor assistência aos discentes, foram convidados, em caráter voluntário, ex-estudantes da disciplina para realizarem atividades de apoio ao ensino, aos moldes de monitoria.

Conforme a exigência do ensino remoto, as atividades dos monitores também tiveram que ser adaptadas. O acolhimento presencial aos estudantes é uma característica marcante desta disciplina da Psicologia, e nesse período, foi necessário também um ajuste. Assim, uma das funções da monitoria foi a criação e administração de um grupo virtual intitulado ***whatsapp monitoria***, composto exclusivamente pelos estudantes matriculados, que desejassem participar. O novo planejamento da monitoria teve como objetivo ***acolher virtualmente*** os estudantes e facilitar com que os discentes compreendessem os conceitos apresentados e os textos bases e, com isso, concluíssem a disciplina com um ótimo aproveitamento. O grupo efetivou-se como um ***lócus*** de apoio motivacional para favorecer a participação e conclusão da disciplina no AVA-UFRPE. A fim de evidenciar a contribuição dessas ações, no quadro a seguir, foram retratados alguns exemplos de índices satisfatórios de aprovação, mesmo considerando todo o contexto desafiador imposto pela pandemia e mudanças abruptas nas formas de ensino:

QUADRO 01

Período Letivo	Disciplina | Curso de Lic. Química	Nº de Matriculados	Aprovação Conclusão da Disciplina
PLE 2020.3	Psicologia I Lic. Química	31	100%
PLE 2020.4	Psicologia I Lic. Química	31	100%
2020.1 REMOTO	Psicologia I Lic. Química	20	65%
2020.1 REMOTO	Psicologia I Lic. Química	20	80%

Fonte: Relatórios do Sistema de Gestão e Informação Acadêmica | SIG@ - UFRPE

A partir do exposto, destaca-se que a escolha da metodologia utilizada nos períodos remotos, o planejamento das atividades e também as ações dos monitores - que em conjunto visaram ao alcance de uma forma mais ***factível*** para os estudantes concluírem a disciplina – foi fundamental também para que os mesmos se sentissem acolhidos e dispostos a enfrentar os desafios de cursar uma disciplina ***online***, também contribuiu para que a turma de modo geral obtivesse um melhor desempenho.

3. RESULTADOS

A descrição das ações e os resultados apresentados reforçam a importância do ***acolhimento virtual***, realizado pelos monitores da disciplina de Psicologia da Educação I, em turmas do Curso de Licenciatura em Química (Sede | UFRPE) com repercussão: 1. Na motivação para participação na disciplina ofertada no AVA-UFRPE; 2. Na ampliação das oportunidades de construção coletiva de conhecimento; 3. Nos índices de realização de atividades e aprovação na disciplina.

É possível afirmar que, mesmo no contexto dos desafios gerados pela pandemia e ensino retomo emergencial, com diversas situações de ***desmotivação*** para os estudos e inúmeras dificuldades para a realização de atividades formativas entre os estudantes universitários, as ações intituladas como ***acolhimento virtual*** contribuíram para enfrentar os índices de desistência e evasão das disciplinas cursadas durante os referidos semestres.

Por fim, ressalta-se que a docência no âmbito universitário, incluindo também os estudantes monitores, que estão em processo de iniciação à docência, precisam reforçar ações que favoreçam e incentivem o ***olhar***

empático para com o estudante de forma diferenciada e acolhedora. Sobretudo, nesse período tão crítico de convivência com a atual pandemia da COVID-19.

Palavras-chave: Monitoria; Acolhimento; Pandemia; Psicologia; Educação.

REFERÊNCIAS

GUSSO, Hélder Lima. et al. Ensino Superior em Tempos de Pandemia: Diretrizes a Gestão Universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021.

SANTA-CLARA, Angela. Por que estudamos Psicologia em cursos de Educação? In: MONTEIRO, Carlos Eduardo; CHIARO Sylvia de. **Fundamentos Psicológicos do Ensino e da Aprendizagem**. Recife: Editora Universitária, p.117-128, 2012.

BATALHA DOS DESAFIOS MATEMÁTICOS NO INSTAGRAM

MARTA MICHELE DE OLIVEIRA LIMA
Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, martamichele2010@hotmail.com;

ANA PATRÍCIA GOMES OLIVEIRA SAMPAIO
Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, anapgosampaio@hotmail.com;

GIVALDO OLIVEIRA DOS SANTOS
Professor do Curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, givaldo.oliveira@ifal.edu.br;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A atual crise pandêmica[1] impôs desafios inéditos à educação. Conforme dados da pesquisa "Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil", realizada em 2020 pelo Instituto Península, dentre os principais desafios do ensino remoto estão a falta de infraestrutura e conectividade dos alunos, a dificuldade para engajar os alunos e o distanciamento e perda de vínculo entre eles. A falta de formação para lidar com os desafios do ensino remoto e a falta de conhecimento de ferramentas virtuais também configuram-se como obstáculos apontados pelos educadores.

Os professores encontram dificuldades para usufruir dos mesmos recursos e estratégias utilizadas em sala de aula presencial no contexto da sala de aula remota, necessitando adequar os seus planejamentos para o dinamismo demandado por esse novo formato de aula. Desta forma, as tecnologias digitais tornaram-se ferramentas indispensáveis no processo educativo. Segundo dados da pesquisa realizada pelo Instituto Península, após o uso da tecnologia ter sido imposta pela pandemia, 94% dos professores passaram a reconhecer a sua importância no processo de aprendizagem dos alunos. Antes, apenas 57% tinham essa percepção.

Quando se trata do Ensino de Matemática na Educação Básica, sabemos da necessidade de interação entre todos em uma sala de aula, afinal, um debate relacionado à resolução de um problema torna-se um verdadeiro desafio, em que os estudantes na busca pela solução adequada, manifestam a necessidade de debater suas estratégias coletivamente e, por vezes, precisam da mediação do educador para elucidar e argumentar acerca dos equívocos cometidos e dos possíveis caminhos a seguir. A interação entre professor e alunos é essencial no percurso da resolução de um problema (ALLEVATO; ONUCHIC, 2009). Neste sentido, as atividades remotas acabam, muitas vezes, dificultando esses debates, já que em alguns casos os alunos não se envolvem com os enunciados dos problemas e não se sentem motivados a respondê-los.

Diante do exposto, é preciso evidenciar a necessidade de buscar-se alternativas que, através das tecnologias digitais, possam aproximar e envolver os estudantes em um ambiente de aprendizagem educacional

1 No final do ano de 2019, um vírus se alastrou pelo planeta ocasionando uma pandemia. Devido a este fato, inúmeras restrições foram protocoladas para o bem da população, um exemplo evidente foi a suspensão das aulas presenciais.

remoto, que mesmo sem a aproximação física ainda possa existir envolvimento, interação e dinamismo. Nesse aspecto, sabe-se que durante a pandemia houve um crescimento considerável da utilização das mídias sociais, visto que as pessoas estão interagindo mais virtualmente do que presencialmente, em virtude do distanciamento social que é extremamente necessário para a saúde pública neste momento (ALVES et al., 2020).

Os jovens demonstram constantemente a necessidade de se manterem conectados, e mesmo antes da pandemia já se comunicavam e interagiam de maneira virtual regularmente com outras pessoas através do Instagram, Facebook, Whatsapp, entre outras redes que também auxiliam a comunicação (ALVES et al., 2020). Nesse sentido, buscamos utilizar mídias sociais como ferramentas educacionais para desenvolver a atividade relatada. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é relatar a experiência dos autores na condução de uma batalha dos desafios matemáticos com uma turma de 9º ano, utilizando o Instagram e o Whatsapp como ferramentas de apoio pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A batalha dos desafios envolveu 38 alunos dos 9º A e 9º B, do Colégio Municipal Dom Vital, que fica localizado em Paranatama-PE. A atividade, denominada "Batalha dos desafios", ocorreu entre os meses de Agosto e Setembro, com o objetivo de desenvolver aspectos relacionados à criatividade, interação e participação dos alunos no processo de elaboração e resolução de problemas matemáticos.

Inicialmente, os estudantes foram informados de como a atividade aconteceria e quais os objetivos a serem cumpridos. Em seguida, foram divididos em 4 grupos no Whatsapp, em que eles mesmos escolheram em qual gostariam de entrar, pois a professora disponibilizou os links para a escolha. Com os estudantes divididos em seus determinados grupos, com a participação da professora em cada um deles, foram iniciados os debates de como iriam realizar a atividade, que consistia em elaborar um problema matemático que pudesse ser evidenciado através de um vídeo desenvolvido por eles, e publicado no Instagram, vencendo o vídeo que recebesse mais visualizações, curtidas e comentários, por isso a atividade teve como título "Batalha dos desafios", já que nesse contexto utilizamos as palavras problema e desafio como sinônimas.

Os grupos mantiveram comunicação, mesmo quando não estavam em aula remota, e vários questionamentos eram levantados constantemente acerca do conteúdo a ser utilizado (definido autonomamente por eles), das estratégias para elaboração e resolução do problema e das responsabilidades de cada integrante do grupo quanto as etapas de elaboração do desafio, visto que o vídeo deveria conter dublagem e animação.

O primeiro grupo decidiu elaborar um problema relacionado à vacinação em seu município e realizou uma pesquisa com a secretaria de saúde da localidade para que os dados do vídeo fossem fiel à realidade. O grupo elaborou um 'problema' com características de exercício, pois apresentava uma resolução simples, já que o grau de dificuldade era reduzido comparado a um problema, que geralmente desperta uma atividade cognitiva intensa e possui um grau de dificuldade elevado (PONTE, 2003). Sendo questionados sobre isso, eles começaram a debater como poderiam aperfeiçoar o enunciado e deixá-lo adequado ao que a atividade propunha. Após todos os questionamentos, eles chegaram ao seguinte enunciado: Supondo que em Paranatama-PE habitam 10 mil pessoas, sabe-se que 30% ainda não se vacinaram, quantas pessoas devem se vacinar para esse número cair para 29%?

Figura 1: Tela capturada do vídeo do grupo 1

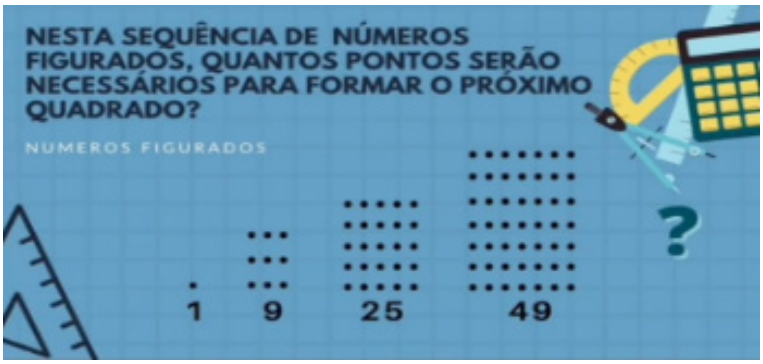


Fonte: Elaborado pelos alunos do grupo 1 (2021)

O segundo grupo resolveu fazer um problema relacionado com sequências, em que seria necessário descobrir qual o próximo termo. Os estudantes resolveram fazer uma edição de vídeo mais complexa, visto que um de seus integrantes tinha habilidade com isso, trazendo vários

personagens e bastante movimento para o vídeo, além de apresentarem uma breve explicação do que se tratava o desafio elaborado. Ao final, o grupo apresentou o problema exposto na figura 2.

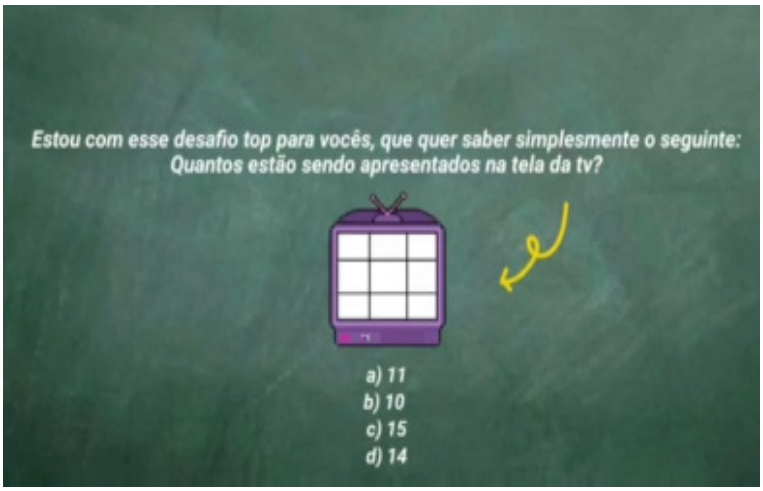
Figura 2: Tela capturada do vídeo do grupo 2.



Fonte: Elaborado pelos alunos do grupo 2 (2021)

O terceiro grupo apresentou um problema relacionado à quantidade de formas de uma determinada figura, do tipo "quantos quadrados podemos enxergar", apesar de ser um problema mais simples, ele é desafiador para as pessoas que o observam. Na figura 3, podemos observar o desafio elaborado pelos estudantes.

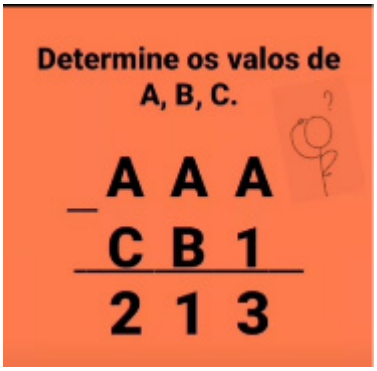
Figura 3: Tela capturada do vídeo do grupo 3.



Fonte: Elaborado pelos alunos do grupo 3 (2021)

O último grupo fez uma abordagem do tipo: qual o valor de "A", que traz uma dinâmica simples e divertida, conforme figura 4.

Figura 4: Tela capturada do vídeo do grupo 4.



Fonte: Elaborado pelos alunos do grupo 4 (2021)

3. RESULTADOS

Em conformidade com o objetivo da atividade proposta, observou-se que o desenvolvimento deste trabalho permitiu uma ampla interação entre os estudantes, a professora e a comunidade escolar como um todo, pois os estudantes compartilharam os vídeos com seus outros professores, familiares e amigos, que sentiram-se desafiados a resolver os problemas.

O processo de elaboração dos problemas ocorreu em um lugar de autonomia e liberdade, visto que os alunos escolheram os conteúdos matemáticos que iriam explorar e desenvolveram o vídeo conforme suas expectativas. Nesse sentido, inferimos que a liberdade concedida no processo de desenvolvimento da atividade despertou a criatividade dos alunos e motivou a segurança para elaboração dos problemas.

Em relação aos conteúdos matemáticos, percebemos que os problemas envolveram porcentagem, sequência figural, polígonos e as operações fundamentais da matemática. Observamos que os conteúdos foram escolhidos de acordo com a aptidão dos alunos para a elaboração e resolução dos problemas.

Os vídeos totalizaram mais de 2600 visualizações, sendo o vídeo elaborado pelo grupo 1 o grande vencedor da batalha. É válido destacar que a competição ocorreu de maneira sadia, visto que todos os estudantes

sentiram-se vitoriosos diante da diversão e parceria formada no percurso da atividade.

REFERÊNCIAS

ALVES, A.E. B.; ANDRADE, G. S.; OLIVEIRA, J. A.; ALVES, J.B.; BRANDÃO, N. P. O uso das redes sociais em época de pandemia- um estudo de caso aplicado em quatro escolas técnicas estaduais de Pernambuco. In: IV Congresso Internacional de Gestão e Tecnologias, 2020, Recife. Anais, Recife: Instituto Internacional despertando vocações, 2020. p. 1-18.

ALLEVATO, N. S. G.; ONUCHIC, L. R. (org.). Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática: por que Através da Resolução de Problemas. In: ONUCHIC, Lourdes de La Rosa ***et al*** (org.). **Resolução de Problemas**: teoria e prática. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 35-52.

INSTITUTO PENÍNSULA. Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil: março de 2020.

Ponte, J. P. (2003). Investigar, ensinar e aprender. Actas do ProfMat 2003 (CD-ROM, pp. 23-39). Lisboa: APM.

SOCIOLOGIA DA RELIGIÃO EM CONEXÃO: O USO DO *GOOGLE EARTH* EM UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE SOCIOLOGIA

VITOR REBELLO RAMOS MELLO
Professor da rede estadual de Pernambuco. Mestrando do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede (PROFSOCIO) da Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ, vitor.mello@aluno.fundaj.gov.br;

PATRÍCIA VERÔNICA DE AZEVEDO BRAYNER
Professora das redes públicas municipal e estadual e particular do estado de Pernambuco, Recife/PE. Mestranda do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede (PROFSOCIO) da Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ, tittabrayner@gmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este relato de experiência apresenta uma aula em formato remoto desenvolvida durante o curso de Metodologia do Ensino de Sociologia, do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, da Fundação Joaquim Nabuco, no primeiro semestre de 2021. Trata-se de uma etapa do projeto de intervenção proposto, cujo objetivo era trabalhar conhecimentos sociológicos através de uma sequência didática, elaborada para estudantes do ensino médio.

Escolhemos a sociologia da religião como tema, por entender que o fenômeno religioso se localiza no centro de debates contemporâneos, influenciando e estruturando dinâmicas em diferentes sociedades. Além disso, no que diz respeito à educação básica, temos a impressão de que a religião, é trabalhada de forma superficial ou com um viés proselitista. Assim, acreditamos ser desafiador trabalhar o fenômeno religioso nas escolas a partir de uma perspectiva sociológica.

Intitulado de "Sociologia da religião em conexão", o projeto buscou aliar o tema a uma dinâmica participativa, levando em consideração o fato das aulas estarem acontecendo em formato remoto, por conta da pandemia da COVID-19. Para tanto, propusemos uma sequência didática de 15 encontros, fazendo uso de uma metodologia participativa de aprendizagem e de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

Outro desafio consistiu em inserir a pesquisa enquanto ferramenta metodológica, no intuito de promover os educandos ao papel de produtores do conhecimento e desenvolver um exercício de "questionamento reconstrutivo" (DEMO ***apud*** STECANELA; WILLIAMSON, 2013). Partimos de uma perspectiva freireana de educação composta de trocas entre educadores-educandos e educandos-educadores, onde se aprende ensinando e se ensina aprendendo (BRANDÃO, s/d; 10). Nesta ótica, as experiências e os saberes dos educandos, bem como o processo de investigação do conhecimento dos mesmos, são fundamentais para o desenvolvimento de um processo educativo dialógico e libertador.

Apresentamos a seguir o desenvolvimento de uma aula simulada. Na ocasião, os cursistas assumiram uma postura de estudantes de ensino médio e dois integrantes do grupo de trabalho em questão ministraram uma das aulas previstas.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Dos 15 encontros remotos previstos, escolheu-se para simulação a aula 4, cujo tema era "religião e cultura". Ela seria a primeira de um conjunto de duas, apresentando a introdução ao tema, conceitos e recursos pedagógicos, enquanto na segunda aula se compartilharia as pesquisas requisitadas e a apresentação oral e visual dos resultados.

O encontro remoto, realizado através da plataforma ***google meet***, teve como objetivo relacionar os conceitos de cultura e religião a partir de um viés antropológico, no sentido de perceber a cultura como uma característica de todos os grupamentos humanos e a religião como uma das suas dimensões mais importantes. Então, o roteiro seguiu o planejamento proposto por Gasparin (***apud*** Silva, 2009: 25-26), sendo dividido em cinco partes: i) prática inicial do conteúdo; ii) problematização. iii) instrumentalização; iv) catarse e v) prática social final.

Iniciou-se o encontro investigando os conhecimentos prévios dos interlocutores a respeito de cidades consideradas sagradas. Perguntou-se que localidades desta natureza eles já tinham ouvido falar e quem já teria visitado alguma. As questões motivadoras objetivavam introduzir o texto jornalístico a ser lido na sequência, sobre 7 importantes cidades sagradas para diferentes religiões[1].

Esperava-se que cidades conhecidas mundialmente fossem citadas, entretanto, mencionou-se o costume de se organizar viagens e romarias à Juazeiro do Norte, no cariri cearense, a fim de visitar a cidade onde Padre Cícero viveu. Percebemos que a estudante já havia assimilado o propósito da aula, identificando em sua própria vivência o fenômeno religioso como parte integrante da sua cultura. Sua participação suscitou interesse em saber mais, despertando um breve diálogo sobre catolicismo popular.

Em seguida, apresentou-se a questão problematizadora da aula (qual a relação entre religião e cultura?) e iniciou-se uma leitura dinâmica do artigo mencionado, organizado em slides, cuja função era ilustrar e organizar o debate, bem como apresentar sistematicamente os conceitos de cultura e religião. Partindo de uma lista desenvolvida por uma revista de grande circulação, tomou-se ciência da existência de representativas cidades religiosas: o Vaticano, centro maior do catolicismo apostólico

1 7 cidades sagradas para as maiores religiões do mundo. Superinteressante, 14 fev. 2014. Disponível em https://super.abril.com.br/blog/superlistas/7-cidades-sagradas-para-as-maiores-religioes-do-mundo/. Acesso em 30/05/2021.

romano; Varanasi, na Índia, local sagrado para o hinduísmo; Bodhgaya, também na Índia, uma das cidades sagradas do budismo; Jerusalém, entre Israel e Palestina, embrião das três grandes religiões monoteístas do mundo: judaísmo, cristianismo e islamismo; Amritsar, Índia, sede do sikhismo, religião com mais de 20 milhões de adeptos, Hebron, na Palestina, cidade sagrada para o judaímo e o islamismo; e Meca, Arábia Saudita, cidade onde teria nascido Maomé e principal centro da religião mais numerosa do mundo.

O propósito da leitura foi ampliar o olhar para a diversidade cultural e religiosa e criar uma expectativa sobre qual destes sítios sagrados iríamos conhecer virtualmente. Após a leitura, solicitou-se a um dos ouvintes que escolhesse uma das sete cidades apresentadas, para fazermos uma visita virtual através do ***Google Earth***, um programa de computador cuja função é apresentar um modelito tridimensional do globo terrestre. Diante da imprevisibilidade do roteiro escolhido, a verificação antecipada dos locais foi fundamental para saber o que seria encontrado em cada cidade e quais os recursos o ***software*** disponibilizaria.

Figura 1: Visita virtual a Jerusalém através do Google Earth.



Na ocasião, o estudante escolheu Jerusalém, possibilitando o desenvolvimento de discussões em torno da antiguidade da localidade, sua importância política, a diversidade religiosa, dentre outros elementos culturais relevantes da região, como a arquitetura e símbolos de espaços religiosos. A dinâmica contou com um docente realizando a navegação pelo site, enquanto outro conduziu a discussão e os locais de interesse para visitação. Assim, visitamos virtualmente a parte histórica da cidade

realizando um voo panorâmico e investigando quatro locais sagrados para três religiões diferentes: a Basílica do Santo Sepulcro, onde Jesus teria sido crucificado, sepultado e ressuscitado; o Domo da Rocha e a Mesquita de Al Aqsa, locais sagrados para o islã; e o Muro das Lamentações, segundo local mais sagrado do judaísmo, único vestígio do tempo de Herodes, o Grande.

Após debater os espaços a partir de fotografias disponibilizadas pelo ***software***, a última etapa consistiu na conceituação de cultura e religião. Assim, retomamos a apresentação de slides e expusemos definições teóricas acerca dos conceitos utilizados, destacando a polissemia do termo cultura e a interpretação da religião como um sistema de símbolos que motiva as pessoas a encarar o mundo com base em concepções com aura de factualidade (GEERTZ, 67).

Figura 2: Homens rezam diante do Muro das Lamentações, Jerusálem



Fonte: Google Earth

Finalmente, de posse dos instrumentos teóricos necessários, a catarse consistiu na análise de uma fotografia do Muro das Lamentações, com a qual os participantes tiveram de identificar os traços culturais que mais se destacavam. No caso, chamou-se a atenção para os homens rezando direcionados ao muro, atividade pouco convencional para nossos

parâmetros, mas que, após a compreensão da relação entre cultura e religião, passou a ser melhor compreendida. A imagem acabou desencadeando um debate acerca da proibição das mulheres frequentarem o local e do patriarcalismo do judaísmo. No entanto, não houve mais tempo para desenrolar a discussão.

Ao final, foi solicitado aos participantes que realizassem, para um suposto próximo encontro, uma visita virtual a um local sagrado. A pesquisa consistiria em escolher uma imagem do local visitado e descrevê-la, destacando seus aspectos culturais mais relevantes. As cidades mencionadas no início das aulas ficaram como sugestões, mas não como roteiros obrigatórios.

3. RESULTADOS

O relato fez parte de uma proposta de intervenção pedagógica sobre sociologia da religião para estudantes do ensino médio. No decorrer da aula simulada, construiu-se dialogicamente inferências a respeito dos conceitos de cultura e religião, necessários para o entendimento dos complexos culturais visitados virtualmente. Os participantes lançaram comentários e questionamentos a respeito do que estava sendo apresentado, contribuindo com novas informações.

Ao final da demonstração, a turma avaliou de forma positiva a proposta didática e a utilização dos recursos digitais, A apresentação sucinta e atrativa de slides foi elogiada, bem como a demonstração de aspectos culturais ligados a três religiões distintas. Em termos de crítica construtiva, sugeriu-se a utilização de definições contidas em obras de referência específicas das Ciências Sociais, ao invés de dicionários tradicionais.

REFERÊNCIAS

7 cidades sagradas para as maiores religiões do mundo. ***Superinteressante***. Edição online. Fev.2014. Disponível em: https://super.abril.com.br/blog/superlistas/7-cidades-sagradas-para-as-maiores-religioes-do-mundo/.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Método Paulo Freire. s/d. Disponível em http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4219/2/FPF_PTPF_12_102.pd. Acesso em 30 jun. 2021.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: FTD. 2008.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Metodologias do Ensino de Sociologia na Educação Básica: Aproximações com os Fundamentos Pedagógicos. In Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa de Sociologia. Lenpes. Londrina, 2009 (pág. 15 a 35)

STECANELA, Nilda. WILLIAMSON, Guillermo. A educação básica e a pesquisa em sala de aula. In: ***Acta Scientiarum. Education***. Maringá, v. 35, n. 2, p. 283-292, July-Dec., 2013.

PROJETO COQUE CIÊNCIA: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM CONEXÕES *ONLINE*

SUENIA KELLE DA SILVA
Estudante de Licenciatura em Química. Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE. Recife (PE). sueniakelle@gmail.com

ALEXANDRO CARDOSO TENÓRIO
Docente do Departamento de Educação. Tutor do Grupo PET Conexões de Saberes Avaliação de Políticas Públicas em Ações Afirmativas para a Juventude. Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, alexandro.tenorio@ufrpe.com

RAFAELLA SILVA

ISSN: 2176-8153

INTRODUÇÃO

A ciência faz parte do cotidiano! Despertar o espírito científico nos jovens é o ponto de ignição para que os mesmos se conectem com a ciência e aos saberes científicos e escolares. O projeto de extensão **Coque Ciência**, desenvolvido pelo Grupo PET Conexões de Saberes Políticas Públicas, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, foi elaborado com o objetivo de contribuir para fomentar esse ***espírito científico***, em jovens da comunidade de origem da idealizadora do projeto[5] (Ilha Joana Bezerra | Recife-PE).

O público alvo são estudantes do 9º ano do ensino fundamental da escola municipal, situada no bairro. O objetivo é realizar oficinas de experimentos de Química, fomentando o interesse pela disciplina e desmistificando o ***saber*** e o ***fazer*** científico. Parte-se da compreensão de que um ensino de química satisfatório aborda a Química como Ciência essencialmente experimental, e na condição de educadores, no papel de ***articuladores epistemológicos***, é primordial estimularmos o intercâmbio entre os conteúdos teóricos com a dinâmica dos experimentos científicos, no âmbito da sala de aula (LIMA; ALVES, 2016).

O projeto foi iniciado no segundo semestre de 2019 em parceria com a Escola Municipal Professor José da Costa Porto. Porém, o 2º ano de execução do projeto esbarrou em um grande desafio: a pandemia da COVID-19! O presente relato de experiência retrata o processo de readequação das ações do projeto no âmbito da extensão universitária, em formato remoto e os desafios enfrentados. Iremos discorrer sobre a versão do projeto intitulada "Coque Ciência ***on-line***". O relato foca no período do desenvolvimento do projeto no ano de 2020 e apresenta os desafios para realização das oficinas em versão ***on-line***.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Na implementação do Projeto Coque Ciência ***on-line*** um fator de destaque foi a continuação da parceria com a Escola Municipal Professor José da Costa, que por sua vez contou com o lançamento do Programa "***Escola do Futuro em Casa***" - cujo objetivo era a promoção do ensino à

distância, no contexto de suspensão das aulas presenciais na rede pública municipal de ensino do Recife.[16]

As oficinas foram iniciadas em outubro de 2020, com o apoio da professora da disciplina de geografia. Ressalta-se que a professora é uma importante apoiadora do projeto desde a sua 1ª edição em 2019. A professora disponibilizou o *link* oficial de sua sala virtual para realização das oficinas. Essas ocorreram de forma ***on-line*** na plataforma do ***google meet***, uma vez por semana, em turmas do 9ª ano do Ensino Fundamental.

Foram realizadas 07 oficinas, no âmbito de 05 temáticas, descritas, de forma sucinta, no quadro abaixo. Ao início de cada oficina era realizado um mapeamento prévio dos conhecimentos ou vivências do cotidiano com a temática em questão. Houve, na edição ***on-lin***e, a priorização de apresentações de slides e vídeos (disponibilizados publicamente na plataforma do youtube), em relação aos experimentos e gincanas.

Quadro 01 - Oficinas do Projeto Coque Ciência *on-line* | 2020

OFICINAS 2020	OBJETIVOS	MATERIAIS DE APOIO PEDAGÓGICO
1. "O que é ciência?"	Apresentar as diferenciações entre os conceitos de senso comum e de ciência; Discutir as etapas do método científico: observação, problema, pergunta , hipótese, experimentação e conclusão.	Vídeo "O Mundo de Beakman" Apresentação de slides
2. Ciências da natureza no nosso cotidiano - Ciência Biologia	Demonstrar os conceitos de ciências naturais; Dialogar sobre Ciências Naturais e o cotidiano; Discutir sobre os conhecimentos da Biologia.	Vídeo "Manual do Mundo" (transformação do Leite em Iogurte) Apresentação de slides

1 Segundo informações da Prefeitura do Recife, em junho de 2020, a Secretaria de Educação de Pernambuco (Seduc) lançou o programa "***Escola do Futuro em Casa***" que engloba várias ações com objetivo de disponibilizar igualdade no ensino a distância aos alunos da Rede de Ensino do Recife. A proposta do programa foi arrecadar celulares por doações de pessoas físicas ou jurídicas, celulares estes deviam está com as especificações necessárias para que os estudantes pudessem utilizar nas aulas remotas. A secretaria instalou plataformas EaD e disponibilizou chips com pacotes de dados para que os estudantes tivessem acesso às aulas ***on-line*** buscando beneficiar 12.500 alunos dos anos finais do 6º ao 9º.

OFICINAS 2020	OBJETIVOS	MATERIAIS DE APOIO PEDAGÓGICO
3. Ciências da Natureza no nosso cotidiano - Ciência Física	Apresentar a Ciência Física; Dialogar sobre os conhecimentos da Física e as relações com os fenômenos comuns da natureza; Visualizar a Física nas relações com o cotidiano.	Vídeos: "O Mundo Beakman: óptica e refração da luz" "O Incrível Pontinho Azul - Referencial, Movimento e Repouso- uma questão do ponto de vista. "Uma história a mais "(Explosão solar de 1859 - pode acontecer de novo?) Apresentação de slides
4.O que é essa tal de Química?	Apresentar os conceitos de Química; Discutir o objeto de estudo, matéria e estados químicos.	O Incrível Pontinho Azul (Estados Físicos da Matéria). Apresentação de slides
5. Transformações Física e Química da matéria	Diferenciar transformações físicas e químicas que a matéria pode sofrer.	Experimentos: Encher o balão sem assoprar,descoloração do refrigerante Vídeo - O Incrível Pontinho Azul Ciclo da Água - o nascimento das nuvens) Apresentação de slides
6. Elementos Químicos do nosso cotidiano	Demonstrar do que é a matéria é feita; Introdução de conceitos de átomos, moléculas , substâncias; Apresentação da Tabela Periódica e os elementos químicos que compõem a matéria.	Vídeos O Incrível Pontinho Azul (Átomo- a matéria em uma de suas menores formas O Incrível Pontinho Azul Substância - juntando os átomos e formando moléculas) Apresentação de slides
7. Oficina de Encerramento	Conclusão da oficina realizando uma gincana referente ao tema Elementos Químicos do nosso cotidiano.	Apresentação de slides Gincana

No desenvolvimento das oficinas destacam-se os seguintes obstáculos: 1. A assiduidade dos estudantes nos encontros virtuais - houve relatos de dificuldades de adaptação às formas de ensino remoto, que requerem habilidades digitais; 2. Desafios relativos à motivação educacional, relacionada com a ausência do espaço físico da escola e também das relações de convivência com colegas e professores de forma presencial; 3. Dificuldades relativas à falta de algum aparelho tecnológico individual (aparelho de celular, desktop, notebook...) para acesso ao *link* virtual - muitos estudantes tinham que compartilhar um aparelho de celular com outros familiares, o que por sua vez impactava na assiduidade das oficinas.

No entanto, mesmo frente aos desafios, em 2020, conseguimos alcançar um total de 10 estudantes, considerando a frequência em todas as oficinas. Assim, ratifica-se a importância dessas oficinas, no âmbito escolar, para o fomento de práticas pedagógicas que valorizam o ***diálogo*** e despertar da ***curiosidade*** como o ponto de construção dos saberes, incluindo as conexões entre os saberes do ***senso-comum*** e da ciência. Com base nos ensinamentos de Paulo Freire (Nogueira, 1996), o projeto se comprometeu com a educação transformadora, fomentando a participação ativa dos estudantes, mesmo frente aos desafios da ***extensão*** universitária realizada em formato remoto

RESULTADOS

Dentre os resultados destacam-se: 1. a troca de conhecimento com os saberes dos estudantes (um processo de aprendizagem mútua); 2. O interesse pelos conteúdos apresentados nas oficinas (as atividades de vídeos e experimentos reforçaram o ***despertar*** do conhecimento científico); 3. A motivação de aprender mais sobre ciência e especialmente a Química (houve relatos de aumento do interesse para continuar os estudos no ensino médio ou médio técnico).

Por fim, ressalta-se que as experiências do projeto estão possibilitando o aprofundamento de uma formação universitária, comprometida com práticas conexistas entre a universidade e as comunidades populares. Na qualidade de universitária e bolsista do PET ***Conexões de Saberes***, é uma experiência muito transformadora realizar esse projeto. Especialmente, com a possibilidade de contribuir para a inclusão social de jovens oriundos da comunidade em que resido.

REFERÊNCIAS

LIMA, José Ossian Gadelha; ALVES, Idarlene Marcelino Rodrigues. **Aulas experimentais para um ensino de Química mais significativo**. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia , v. 9, p. 428-447, 2016.

NOGUEIRA, Adriano et al. Pensamento de Paulo Freire: uma inspiração para o trabalho pedagógico. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 1996. p.651-653.

GT 10
EDUCAÇÃO E SUAS TECNOLOGIAS

APLICATIVOS DIGITAIS PARA O ENSINO DE LEITURA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

JAQUELINE DE SOUZA

AURICÉLIA PIRES DE VASCONCELOS BELARMINO

GEAM KARLO-GOMES

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

É fato que os avanços tecnológicos, o uso de dispositivos móveis estão cada vez mais presentes na nossa vida, principalmente nas nossas tarefas diárias. Na educação, não é diferente, com a ascensão da "*M-Learning* (Aprendizagem Móvel)" no contexto das aulas não presenciais, os aplicativos móveis podem tornar o exercício da leitura e da escrita mais acessíveis, visto que passamos boa parte do tempo utilizando *smartphones* ou *tablets*.

Muito se discute acerca da realidade da educação, seja dentro ou fora da sala de aula. É notável que as tecnologias têm auxiliado de forma significativa, principalmente na modalidade de ensino a distância, em que a experiência digital se torna frequente. Consequentemente, é indispensável sabermos utilizar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs a favor da relação de ensino e aprendizagem. Ademais, a regularidade com que utilizamos aplicativos digitais, pode otimizar nossas tarefas cotidianas, e no contexto educacional, a escrita e a leitura.

Em razão disso, pode-se afirmar que os aplicativos móveis expandem as possibilidades e incrementam o desenvolvimento de atividades que os estudantes podem realizar. Como assegura Kenski (2003, p.5), "as tecnologias têm suas especificidades. É preciso saber aliar os objetivos de ensino com os suportes tecnológicos que melhor atendam a esses objetivos".

Considerando esse contexto, surgiu a demanda de pesquisar aplicativos – apps para a produção de um e-book, com o objetivo de apresentar possibilidades pedagógicas que possam viabilizar o desenvolvimento de atividades de leitura e produção textual com esses aplicativos, em aulas de Língua Portuguesa.

As discussões de Andrade; Araújo & Silveira (2015) contribuem para o aprofundamento dos estudos sobre os aplicativos, como simplificadores na aprendizagem móvel. Os autores evidenciam a visão pedagógica formada a partir do avanço das tecnologias e a forma como aplicativos com fins educacionais são bastante relevantes. Logo, fez-se necessário selecionar aplicativos que possam contribuir de forma dinâmica para o ensino e a aprendizagem de línguas, principalmente, a língua materna.

Essa seleção baseou-se também na NBR ISO/IEC 9126, que descreve um modelo de qualidade de produtos de *software*, com conjuntos de

características específicas, apresentando um referencial importante para os panoramas de escolha e classificação dos critérios de qualidade.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Essa experiência foi vivenciada por meio da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) e foi de suma importância para aperfeiçoar os conhecimentos sobre tecnologia e inovação na educação. A pesquisa e testagem dos aplicativos iniciou em julho, e a produção do e-book se estendeu até agosto de 2021. Os estudos auxiliaram na construção de um referencial teórico e possibilitaram um olhar crítico, na busca por aplicativos que possam ser utilizados no desenvolvimento de atividades de leitura e de produção textual. A construção do e-book foi feita em parceria com uma estudante de mestrado que também desenvolveu seu produto nessa perspectiva de utilização de aplicativos em aulas de Língua Portuguesa.

Portanto, foi realizada uma busca, na ***Google Play Store*** (loja de aplicativos oficial do ***Google***), por aplicativos que atendessem a esse objetivo. Em seguida, foram analisadas as características e operacionalização desses apps, além terem sido testados, com o intuito de propor algumas situações de uso pedagógico.

Esses apps foram organizados em um e-book e divididos em categorias: Leitura e organização; Produção textual; Edição de imagens, vídeos e podcasts. Já a disposição de apresentação de cada aplicativo foi dividida em: descrição, tutorial, critérios de qualidade em uso e possibilidades pedagógicas.

3. RESULTADOS

O processo de busca e análise dos apps foi realizado por meio de palavras-chave e por categorias: leitura, escrita e edição de imagens e vídeos. Para que uma opção fosse selecionada e baixada, foi necessária uma vistoria na apresentação do app em geral, observação de suas finalidades e o que seus criadores o asseguravam.

Depois de analisar se o app se encaixa na proposta do e-book, o passo seguinte foi baixá-lo e verificar seu funcionamento para ter a certeza de que todas as ferramentas e aplicabilidades prometidas pelos desenvolvedores nas apresentações do aplicativo teriam um bom desempenho.

O tempo estipulado para essa apuração de desempenho foi de uma semana de uso, podendo variar de acordo com a performance do programa. No entanto, para realmente incluí-lo no e-book, sua performance deveria ser positiva ao longo do tempo de teste. Caso fosse encontrado algum ***bug*** (mau funcionamento), ou deixasse de cumprir com algum dos aspectos ou aplicabilidades assegurados, o aplicativo seria descartado.

Após a aprovação de funcionamento do app, foram criados os tutoriais, a partir da semana de testes. Esses tutoriais apresentam, de forma simples e dinâmica, como encontrar e utilizar os recursos do aplicativo.

Os critérios escolhidos para análise de qualidade em uso foram: eficácia, produtividade, segurança e satisfação. Além de serem examinados no período de testes, esses critérios foram aprovados também nas resenhas feitas pelos usuários do aplicativo. As resenhas mais recentes na loja de aplicativos foram sondadas para que pudesse ser atestada a qualidade em uso dos aplicativos.

Já as possibilidades pedagógicas foram criadas não só para que esses aplicativos sejam usados com uma metodologia adequada, mas também para indicar a professores algumas propostas de uso desses apps. Além disso, vale ressaltar que as formas pedagógicas de utilização podem e devem ser adaptadas para um melhor aproveitamento das atividades.

O Quadro 1 apresenta os aplicativos que foram testados e aprovados para a consolidação do produto final.

Quadro 1 - Aplicativos

LEITURA/ ORGANIZAÇÃO	PRODUÇÃO TEXTUAL	EDIÇÃO DE VÍDEOS	EDIÇÃO DE IMAGENS	PRODUÇÃO DE PODCASTS
ALDIKO BOOK READER	CANVA	DOCUMENTOS GOOGLE	GIPHY	ANCHOR
BLOCO DE NOTAS, LISTAS, TAREFAS	COOGLE	FLYER MAKER	PICSART	PODBEAN
CLARO NXT	CRIADOR DA PÁGINA COMIC	INSHOT		SPREAKER
FOXIT PDF	MIND MINSTER	POSTERS: DESIGN GRÁFICO, FOLHETOS, BANNERS, MODELOS		
GOOGLE KEEP	JAMBOARD	DESYGNER		
MINHA LEITURA	MIND MINSTER	TIKTOK		
PLAY LIVROS	PADLET	YOUCUT		
SKOOB	POSTER MAKER			
TELEGRAM				

Fonte: Autores.

Os aplicativos de Leitura e Organização têm várias funções que podem auxiliar em um planejamento de leitura de forma prática. Alguns provêm de funções que constam com estatísticas, audiolivros e ferramentas de marcação que ajudam na organização da leitura. Dentre as possibilidades de uso sugeridas estão: acompanhamento das leituras, leitura e escrita simultâneas, compartilhamento de livros e comentários sobre as leituras realizadas.

As ferramentas dos aplicativos para a produção textual são inúmeras: marcadores, canetas, compartilhamento entre amigos, notas, imagens, etc. Suas possibilidades pedagógicas também são diversas, a exemplo da escrita colaborativa e produção de textos de diversos gêneros textuais, tais como: mapas mentais, histórias em quadrinhos, infográficos e podcasts.

Nos apps de edição de vídeo as ferramentas de edição são várias, possibilitando o corte de vídeo, edição de imagens, legendas, figurinhas, uso de filtros, músicas e dublagens, por exemplo. As sugestões de uso apresentadas englobam a criação de textos narrativos, representações de cenas ou vivências do cotidiano, produção de documentários e videoaulas, por exemplo.

Ainda, nos aplicativos de edição de fotos, dentre as muitas ferramentas que permitem trabalhar com as imagens de várias formas pode-se adicionar textos, cortar a imagem, adicionar filtros, adesivos, textos de cores e fontes diferentes. Esses apps podem ser usados para criar cards, panfletos, slides para apresentações, charges, tirinhas, etc.

Por fim, os apps para produção de podcasts além de oferecerem programas para ouvir conteúdos disponibilizados, contam com instrumentos para gravação e edição, para cortes, adição de músicas e segmentos, e os mais variados efeitos. Eles podem ser usados para audioaulas, oralização de poemas, contos ou outros gêneros, entrevistas, paródias e assim por diante.

É essencial lembrar que apesar de os aplicativos serem facilitadores no ensino formal ou informal, a proposta didática desenvolvida deve ser diversificada, adequando-se a cada aplicativo e suas funcionalidades. Além disso, acredita-se que essas metodologias em concordância com a tecnologia dos aplicativos, tornam o exercício da leitura e escrita ainda mais prático e prazeroso, melhorando ainda mais a relação de ensino e de aprendizagem. Assim, o processo da leitura e escrita, dentro ou fora da sala de aula, torna-se ainda mais dinâmico e atraente.

O e-book, produto final dessa pesquisa, está em processo de finalização e visa possibilitar que professores conheçam e analisem a viabilidade de utilização de aplicativos digitais para o trabalho com a leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

ANDRADE, M. V. M.; ARAÚJO JR., C. F.; SILVEIRA, I. F. **Estabelecimento de critérios de qualidade para aplicativos educacionais no contexto dos dispositivos móveis (M-Learning). TISE**, Chile, 2015, pág. 544-559.

NBR ISO/IEC 9126-1:2003. **Tecnologia de informação: Engenharia de software; Qualidade de produto Parte 1: Modelo de qualidade.** Rio de Janeiro, jul. 2003. Acesso em: https://www.abntcatalogo.com.br/norma.aspx?ID=002815

PRÁTICAS DE ENSINO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS

NICOLY RAYZA CARNEIRO RODRIGUES
Graduando pelo Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, nicolyrayzanr@gmail.com;

FRANCIELLE OLIVEIRA DO NASCIMENTO
Graduando pelo Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, francielleoliveiranas012@gmail.com;

SIMONE DE MELO OLIVEIRA
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, docente do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, simonemelo@ipojuca.ifpe.edu.br

HÉRCULES SANTIAGO SILVA
Mestre pela Universidade Federal de Pernambuco, docente do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, herculessantiago@ipojuca.ifpe.edu.br

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

No Ensino Superior, mais especificamente nos cursos de Licenciatura, é importante que haja a relação da teoria com a prática, visando que essa conexão aconteça desde o início do curso. Os componentes curriculares de Estágio Supervisionado contribuem para aprofundar a relação das disciplinas teóricas com a prática, intensificando assim a vivência escolar no cotidiano entre teoria e prática (ANDRADE, 2020).

No contexto atual da pandemia da Covid-19, os estudantes do curso de Licenciatura foram privados da vivência nas escolas, da troca de conhecimentos e experiências no cotidiano escolar, sendo este um dos objetivos do Estágio Supervisionado, que é oportunizar experiências que envolvem a relação teoria-prática junto às escolas campo de estágio. Por consequência, tanto estudantes quanto docentes da Licenciatura foram se adaptando à nova realidade e desenvolvendo o Estágio Supervisionado no âmbito do ensino remoto.

Assim, os cursistas de Estágio foram orientados a planejar e vivenciar oficinas com conteúdos de Química do Ensino Médio aos próprios colegas de turma, visando a familiarização e a experiência com as ferramentas digitais voltadas para a educação (MAUAD e FREITAS, 2021) bem como a construção de conhecimento, enquanto futuros docentes, referente ao Ensino Remoto.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Com a proliferação do novo coronavírus, nos encontramos em situação de afastamento social, não sendo possível ter vivenciado nas escolas, de forma presencial, o Estágio Supervisionado Curricular. Tendo em vista essa nova condição, foi proposto à turma de Estágio Supervisionado III, que planejassem e ministrassem uma oficina (MOTTA,2014) com um conteúdo de Química do Ensino Médio, doravante EM.

A turma de 18 (dezoito) estagiários se organizaram em 09 (nove) grupos, ficando cada grupo responsável por anos do Ensino Médio (1°, 2° ou 3° ano). Os temas das oficinas foram de livre escolha dos estagiários de forma que contemplassem assuntos/conteúdos referentes ao ano a qual ficaram responsáveis. Igualmente, a distribuição dos grupos dos anos escolares foi discutida com a turma e por escolha própria ficamos com o 2° ano do EM.

Foi escolhido, portanto, para ser trabalhado na oficina o assunto de termodinâmica, tendo como unidade de estudo o tema de "trabalho e calor". Os conteúdos englobados na oficina de trabalho e calor foram: trabalho; energia interna quando só há trabalho; trabalho à pressão constante; calor; princípio zero da termodinâmica; energia interna quando só existe calor (entrando ou saindo do sistema); processos endotérmicos e exotérmicos; e capacidade calorífica e suas variações. O objetivo geral da oficina foi que os estudantes definissem as duas variáveis de estado (trabalho e calor), para que futuramente eles pudessem compreender os estudos da Primeira Lei da Termodinâmica (CANTO, 2009).

A oficina foi planejada a partir de uma matriz de atividades com os conteúdos, estratégias e ferramentas que seriam necessárias para sua realização por meio de uma sala virtual no ***Google Classroom***, como também pelo ***Google Meet***. A oficina foi desenvolvida em 20 h/a distribuídas em encontros síncronos e assíncronos para a realização das atividades propostas.

Em seguida foi criada e organizada uma sala virtual no ***Google Classroom*** para receber os estudantes. A oficina foi desenvolvida com encontros síncronos e assíncronos, sendo o primeiro encontro síncrono para dar as boas-vindas e explicar o contrato didático e o que seria vivenciado na oficina. A oficina foi composta por várias atividades, dentre elas, produção de mapa mental/conceitual, produção de infográficos, testes em uma plataforma virtual chamada ***Wordwall,*** que compuseram as atividades avaliativas da referida oficina. Após concluir todas as atividades propostas pela oficina, os estudantes receberam na sala virtual do ***Google Classroom*** os certificados de conclusão e de participação.

3. RESULTADOS

Com a vivência das oficinas nas aulas de Estágio Supervisionado foi possível criar e desenvolver habilidades com as ferramentas digitais voltadas para a educação, bem como percebeu-se a possibilidade da construção do conhecimento, enquanto futuros docentes, referente ao Ensino Remoto. Igualmente, com o oferecimento dessa oficina aos colegas de turma, foi possível adquirir experiência de como é o dia-a-dia de um docente em tempos de ensino remoto, de como é o planejamento de aula, de atividades e vivências nos espaços virtuais de ensino. Pode-se identificar o quão desafiador foi e está sendo a prática docente no ensino remoto em tempos de pandemia.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues. Prática de ensino e estágio supervisionado no processo de formação dos professores. **Revista Ciranda**, v. 4, n. 1, p. 125-143, 2020.

CANTO, T. **Química**: Química na abordagem do cotidiano. 5.ed. Moderna, 2009.

MAUAD, S.; FREITAS, L. G. de . ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, *[S. l.]*, v. 2, n. 4, p. 1-27, 2021.

MOTTA, Adilson P Mota. **O que é e Como Montar uma Oficina Pedagógica?**. 13 de Fevereiro de 2014. Disponível em <http://pt.slideshare.net/adilson-mottam/oficina-pedaggica-31185394> Acesso em: 30 de Set. 2021

REFLEXÕES SOBRE VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

EVELINE MAX DA SILVA SANTOS
Graduanda do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Pernambuco-IFPE, mikaelelima.bl@gmail.com;

BRUNA MIKAELE SANTOS LIMA
Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, evelinemax96@gmail.com;mikaelelima.bl@

SIMONE DE MELO OLIVEIRA
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, docente do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, simonemelo@ipojuca.ifpe.edu.br

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

As práticas docentes devem ter como um de seus fundamentos o processo de reflexão que consistirá, segundo Freire (1996, p.38), em "pensar para fazer" e o "pensar sobre o fazer" de modo que o sujeito possa sempre refletir sobre as suas experiências e buscar caminhos para aperfeiçoá-las. Ele destaca também a importância de que o aprendiz de educador reflita sobre a sua prática, desde o início, para que seja possível transformar a curiosidade ingênua em pensamentos críticos.

O processo de reflexão não é algo mecânico mas sim, uma capacidade de olhar para nossas ações sobre uma perspectiva de construção social acerca das intenções, representações e estratégias de intervenção. De acordo com Rodrigues (2016), essa capacidade de refletir desenvolve conhecimentos na medida em que os mesmos vão sendo produzidos e são capazes de enriquecer e modificar a sua realidade juntamente com as representações, intenções e as maneiras de se conhecer e assim criar condições para que o sujeito se torne um "professor mais ativo, autônomo e crítico" (CARVALHO; DAVID, 2015, p. 158) em sua prática profissional.

Atividades que pedem para que licenciandos (as) pensem sobre o que está sendo feito, elencando pontos positivos e negativos e possíveis melhorias, também se constituem como responsáveis por consolidar a autonomia profissional do docente, pois o pensar sobre sua própria prática é um dos caminhos para melhorias no ensino (CARVALHO; DAVID, 2015).

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O componente curricular Estágio Supervisionado propicia aos discentes a possibilidade de vislumbrar a prática docente e sair do âmbito formal dos conteúdos teóricos. Dentro do contexto pandêmico, todo o corpo escolar se viu na necessidade de passar por readaptações para dar continuidade às reflexões do ensino-aprendizagem da mesma.

Uma das propostas apresentadas pelo componente Estágio Supervisionado III, do curso de Licenciatura em Química, do IFPE - Campus Ipojuca, foi a construção de minicursos para os três anos no Ensino médio, no intuito que os discentes pudessem passar pela vivência de serem professores no ensino remoto (construção da matriz curricular; organização de planos de aula; preparação de materiais didáticos; estudo de conteúdos; ministração de aulas (síncronas e assíncronas); aplicação e correção

de atividades; entre outros). Dessa forma, em atenção ao prescrito na Lei nº 11.788/2008, o estágio almeja o exercício das habilidades próprias da profissão e a descrição contextualizada do currículo, a fim de que o avanço do lecionando seja aparente em sua vida cidadã e profissional (BRASIL, 2008).

Sendo assim, a turma foi orientada a formar duplas de estagiários, e cada dupla ficou responsável por planejar e abrir uma sala de aula virtual utilizando a ferramenta do ***Google Classroom*** com o conteúdo correspondente ao seu respectivo ano de ensino. No total foram 9 salas abertas, sendo 3 salas do 1º ano do Ensino Médio; 3 salas do 2º ano do Ensino Médio e 3 salas do 3º ano do Ensino Médio. Cada dupla de estagiários vivenciou a experiência com o perfil docente na sua sala, como também com o perfil discente nas demais salas criadas pelos outros colegas de turma.

Anterior a adição dos discentes as turmas formadas, os docentes deveriam estar com o seu cronograma pronto e um plano para uma aula inaugural, que ocorreu de forma síncrona (simultânea). Nesta aula, cada dupla apresentou atividades e conteúdos a serem feitos pelos estudantes do minicurso (que contou com carga horária de 20h/a), bem como a apresentação do ***layout*** da sua sala e o tema do curso. Logo após a abertura, os professores começaram a interagir no mural da sala do ***Google Classroom***, dando instruções de como as atividades deveriam ser feitas, os prazos de entrega e a forma como eles poderiam tirar suas dúvidas e localizar dentro do ***layout*** da sala cada conteúdo.

Os docentes também ficaram responsáveis por avisar aos alunos os dias e horários em que ocorreriam os momentos síncronos (ao vivo) de aula por meio do ***Google Meet***, bem como disponibilizar minutos antes do horário marcado o link de acesso à plataforma. Também ficou sendo função dos professores, dar ***feedbacks*** (retorno do desenvolvimento dos alunos com relação às atividades propostas) e estimular a interação virtual entre os discentes.

Ao final da conclusão do cronograma proposto, os docentes foram orientados pela professora de Estágio Supervisionado a comentar no mural de cada sala aspectos positivos que os mesmos puderam observar e levariam consigo para aplicar futuramente em suas aulas, como também foram instruídos a deixarem sugestões de melhorias para que pudessem refletir sobre suas práticas e assim aperfeiçoá-las.

Ao analisarmos esta vivência de ensino no contexto remoto pudemos perceber que discentes e docentes apresentaram dificuldades como

a falta de acesso à internet; necessidade de cursos preparatórios para o uso das ferramentas digitais no ensino; desmotivação de alunos; perda do contato físico e visual que facilitam a relação entre professor e aprendiz; entre outros. E assim nos encontramos na perspectiva de Pimenta e Lima (2017, p.216), que nos falam que a prática educacional parte do princípio da projeção da realidade, uma vez que as adversidades estão frente a frente com o concreto e a partir do mesmo podem ser desencadeadas soluções. Quando não existe movimento, os sujeitos ficam impedidos de transcender aos desafios e o espaço escolar passa a ser menos atrativo e por consequência, acaba perdendo sua essência.

Sendo assim, a ação desenvolvida por estudantes da disciplina de Estágio Supervisionado III, em conjunto com a docente que ministra o componente curricular, se adequou aos olhares de Pimenta e Lima, quando os mesmos encorajaram a movimentação e a inovação da informação em suas diversas fases.

3. RESULTADOS

A priori, os discentes da disciplina de Estágio Supervisionado III ficaram apreensivos com a demanda de atividades que deveriam realizar no componente curricular. Como os mesmos tiveram que participar das 09 (nove) salas criadas e corrigir as atividades realizadas por todos os seus colegas, os graduandos sentiram o peso dessa responsabilidade e puderam perceber como o trabalho docente demanda um conjunto de fatores que implicam na sua realização. Contudo, apesar das dificuldades, os estagiários tiveram a oportunidade de associar e colocar em prática aquilo que estavam aprendendo durante o curso da disciplina. De acordo com as discussões feitas com a turma, esta foi uma experiência bastante proveitosa, que rendeu boas vivências para todos.

Essa atividade criou possibilidades para "a reflexão sobre a reflexão na ação", que segundo Schön (1997) faz com que seja possível pensar sobre o que foi feito, atribuindo significados a essa experiência. O autor argumenta também, que por meio da observação das práticas docentes, realizadas por seus colegas ou outros participantes, são criadas possibilidades que contribuíram para "tomadas de decisões, compreensão e troca de conhecimento e experiências" (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008, p. 4) que geraram melhorias para as suas práticas de ensino.

A criação dos minicursos também propiciou aos estudantes analisar as competências, problemáticas, situações e ameaças ao ensino que

foram/estão sendo vividas durante o contexto remoto. No momento em que as aulas presenciais tiveram que ser interrompidas, para conter o avanço da COVID-19, o ambiente prático em que acontecia a prática, passou a ser um lugar virtual e isso fez com que a diversidade das soluções revelasse as desigualdades inseridas no caminho da aprendizagem em ser professor (FLORES; GAGO, 2020), mas também fomentou as descobertas do potencial digital, ampliou os olhares para as diferentes plataformas *on line* de comunicação e demonstrou como professores e alunos poderiam exercitar o ensino-aprendizagem de uma forma mais interativa no contexto atual.

As análises das ações que foram executadas foram efetivas, pois permitiram que fossem reestruturados tanto o planejamento quanto o fazer docente dos professores estagiários. É importante enfatizar, também, que o cenário do ensino remoto promoveu e continua a promover a necessidade de se encontrar alternativas e novas configurações para os cursos de formação de professores.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes.

Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm. Acesso em: 28 Set. 2021.

CARVALHO, Ramires Santos Teodoro; DAVID, Alessandra. **Saberes docentes e o professor reflexivo: reflexões na prática escolar**. Debate em Educação, Maceió, vol. 7, n. 13, jan./jun, 2015.

DORIGON, Thaísa Camargo; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **A reflexão em Dewey e Schön**. Revista Intersaberes, n° 3, 2008.

FLORES, M. A.; GAGO, M. Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical. **Journal of Education for Teacher**, v. 46, n. 4, p. 507–516, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. **O estágio na formação de professores**: 8. ed. Ver., atual e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

RODRIGUES, Daniela Silveira. **O professor reflexivo.** Tese (Conclusão de curso - Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

O CÓDIGO HTML COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO SENAC MANACAPURU

MARCOS ROCHA MARQUES
Docente do eixo tecnológico GESTÃO E NEGÓCIOS do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial / SENAC – AM, marcos.marques@am.senac.br

ISSN: 2176-8153

INTRODUÇÃO

Os modelos de instrumentos de ensino e aprendizagem são necessários à construção das competências do aluno. Podemos usar, desde os mais simples instrumentos até os mais complexos. Instrumentos são caminhos, isto é, módulos de reprodução de um conteúdo em formatos materiais ou mentais, desenvolvidos pelo professor para a alcançar objetivos materiais e mentais. Uma análise sobre instrumentos de Rego (2002)[1]:

> "Vygotsky procura analisar a função mediadora presente nos instrumentos elaborados para a realização da atividade humana. O instrumento provoca mudanças externas, pois amplia a possibilidade de intervenção na natureza [...] Diferente de outras espécies animais, os homens não só produzem seus instrumentos para a realização de tarefas específicas, como também são capazes de conservá-los para uso posterior, de preservar e transmitir sua função aos membros de seu grupo, de aperfeiçoar antigos instrumentos e de criar novos".

A mente humana não funciona em especto linear, mas sim por associações. O ***HiperText Markup Language*** – HTML que realizar leituras e escritas não lineares[2]. Ao logo dos anos, a capacidade de criação dos alunos tem perdido força no construto escolar. Os autores Wechsler (2002)[3] e Alencar (2007)[4] corroboram essa afirmativa, porém observa-se retrações no estímulo e uso da criatividade nas estruturas de ensino.

A estrutura educacional não está sendo usada como ferramenta para promover o desenvolvimento humano para questões sociais, econômicas e ambientais. O processo de ensino e aprendizagem é uma construção de fatores internos e externos, que depende da sua condução e desenvolvimento de instrumentos nos espaços formais.

1 REGO, Teresa Cristina. Vygotsky, uma perspectiva historico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

2 DIAS, C. A. Hipertexto: evolução histórica e efeitos sociais. Ciência da Informação, [S. l.], v. 28, n. 3, 1999. Disponível em: http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/830. Acesso em: 9 out. 2021.

3 WECHSLER, S. M. (2002) Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária. Linhas Críticas, 15(8), 179-188.

4 ALENCAR, E. M. L. S. (2002) O contexto educacional e sua influência na criatividade. Linhas Críticas, 8(15), 165 – 178.

A revisão do(s) trabalho(s) é de responsabilidade dos(as) autores(as). Depois de enviado, os arquivos não são passíveis de substituição e/ou modificações.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

No município de Manacapuru – Am, o Centro de Educação Profissional Lázaro da Silva Reis, Senac DR - Amazonas, para os cursos de qualificação profissional, no eixo tecnológico de Gestão e Negócios implementou o uso do código html como instrumento de ensino e aprendizagem. A nova ferramenta foi implementada em 20% dos alunos, nas três turmas: **i)** Aprendizagem Profissional Comercial; **ii)** Assistente Administrativo e **iii)** Técnico em Logística. A percepção sobre a falta de criatividade dos alunos em resolução de problemas complexos das aulas, quando estes tinham aulas tradicionais expositivas foi o ponto crítico para que o professor utilizasse um instrumento que mobilizasse os alunos a criar suas próprias *frameworks*.

O primeiro contato das turmas com o código html foi dado pela estrutura base, com mostra a Figura 1, logo abaixo:

Figura 1: Estrutura básica do código hmtl

doctype.html

```
<!DOCTYPE html>
<html lang="en">
<head>
    <meta charset="UTF-8">
    <meta name="viewport" content="width=device-width, initial-scale=1.0">
    <title>Document</title>
</head>
<body>

</body>
</html>
```

Com essa estrutura, as aulas eram conduzidas segundo o Modelo Pedagógico Senac – MPS, onde dividia-se em três partes: **i) Ação-1**, para o fazer empírico dos alunos, sem qualquer orientação técnica do professor; **ii) Reflexão**, exposição prática e teórica das *tags*[5] do código e **iii) Ação-2**, onde os alunos, ao receberem seus desafios técnicos, deveriam

5 *Tags:* são marcações que abrem o campo de atuação ou criação de códigos html.

desenvolver soluções e ou criar mapas mentais das aulas utilizando o código html.

Na fase de ação-1, os alunos receberam problemáticas, onde deveriam desenhar uma solução utilizando o código html, sem qualquer interação com o professor da aula. Já na fase de reflexão, o professor, com seus conhecimentos técnicos e teóricos sobre o código html, construiu, juntamente com os alunos, um site, cujo conteúdo era a estrutura base do html e suas propriedades.

A necessidade de se formar um ambiente criativo para os alunos é corroborada pelo autor Csikszentmihalyi (1999)[6] que apresenta a criatividade como um fenômeno a ser compreendido em seus processos sistêmicos e contínuos, produto de fatores intraindividuais, ou seja, fatores internos, quanto por fatores ambientais, externos.

As aulas tradicionais, em relação ao novo instrumento implementada gera uma disparidade no que tange a atmosfera criada por parte dos alunos. Cada aula, com o uso do código html os alunos tinham novos desafios, desde construir site sobre as aulas, como desenvolver ferramentas para auxiliar em suas tarefas administrativas de cada profissão.

3. RESULTADOS

Dados de uma pesquisa, realizada nas três turmas mencionadas acima, conclui que, 66,7% dos alunos expostos ao código html obtiveram maior retenção de conteúdos durante as aulas. Por outro lado, 40% dos alunos que foram instruídos por instrumentos tradicionais têm baixos níveis de criatividade. Essa criatividade impacta na capacidade de propor soluções coerentes com questões complexas da sala de aula. A proposta do professor nestes ambientes de formação é desenvolver habilidades do fazer profissional que possam contribuir com a sociedade em seus aspectos sociais, ambientes e econômicos.

Nas resoluções de atividades complexas das aulas, 50% dos alunos instruídos pelo código html conseguem ter êxito na resolução de problemas, enquanto 46,7% dos alunos assistidos por instrumentos tradicionais conseguem propor soluções parcialmente afirmativas para tais questões.

Os dados da pesquisa nos demonstram que, instrumentos de ensino e aprendizagem tradicionais são inibidores da criatividade dos alunos

6 CSIKSZENTMIHALYI, M. Flow: the psychology of optimal experience. New York: Happer Perennial, 1990. CSIKSZENTMIHALYI, M. Finding flow. New York: Happer Collins, 1999.

em questões complexas, pois seu foco é apenas a exposição conteúdo e avaliação da sua capacidade cognitiva de gravar conceitos, diferente dos instrumentos que impulsiona a criatividade, como o uso do código html.

Mas a relação com a criatividade é conotada no uso do código html, pois esse instrumento instiga os alunos a desenvolver seus próprios instrumentos de trabalho, ou seja, é o aluno o centro do processo de ensino e aprendizagem, quando este se depara em situações adversas, mas encontra subsídios para solucioná-lo de forma criativa e inovadora. O processo de ensino e aprendizagem foi, ao longo das aulas se tornando mais significativas, para ambos os atores, alunos e professores são os formadores do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. (2002) O contexto educacional e sua influência na criatividade. Linhas Críticas, 8(15), 165 – 178.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Flow: the psychology of optimal experience. New York: Happer Perennial, 1990. CSIKSZENTMIHALYI, M. Finding flow. New York: Happer Collins, 1999.

DIAS, C. A. Hipertexto: evolução histórica e efeitos sociais. Ciência da Informação, [S. l.], v. 28, n. 3, 1999. Disponível em: http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/830. Acesso em: 9 out. 2021.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky, uma perspectiva historico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WECHSLER, S. M. (2002) Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária. Linhas Críticas, 15(8), 179-188.

DIFICULDADES DO ENSINO BILÍNGUE DURANTE A PANDEMIA

DAYSES DE SOUZA GOMES
Graduanda do Curso de PEDAGOGIA da Universidade Federal - PE, dayses.gomes@ufpe.br;

BRUNA GABRIELA SOARES DE VASCONCELOS
Graduanda do Curso de PEDAGOGIA da Universidade Federal - PE, bruna.gsvasconcelos@ufpe.br;

THANYARA D'AVILA SOARES DOS PASSOS
Graduanda do Curso de PEDAGOGIA da Universidade Estadual - PE, thanyara.passos@ufpe.br;

WILMA PASTOR DE ANDRADE SOUSA
Professora orientadora: Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, wilma.pastor@ufpe.br.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Durante as observações dos momentos síncronos da sala bilíngue notamos a participação reduzida dos estudantes, principalmente pela escassez de dispositivos tecnológicos, ausência do acompanhamento familiar e da falta de suporte material por parte da rede municipal de ensino. Motivo que causou uma inquietação e despertou a necessidade de escrever este relato sobre as dificuldades do ensino bilíngue durante a pandemia.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, buscamos relatar as experiências vivenciadas no processo do Programa de Residência Pedagógica (PRP) no Núcleo de Alfabetização e Letramento na Perspectiva Bilíngue, da Universidade Federal de Pernambuco, desenvolvido em uma Escola da Rede Municipal da cidade do Recife, em uma sala regular bilíngue, com uma turma multisseriada, que atende estudantes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental I.

O processo de construção e internalização dos significados ocorrem por meio da interação e utilização da língua, partindo do seu contexto e função social, considerando a aprendizagem dos símbolos por meio das experiências visuais.

O ano letivo de 2020 foi marcado pelos desafios e transtornos em decorrência da pandemia da Covid-19. O estado de calamidade levou o governo a autorizar o ensino de caráter não presencial por meio do decreto legislativo de **nº** 6, de 20 de março de 2020, possibilitando a adoção de "normas educacionais excepcionais", o texto da lei 14.040, de 18 de agosto de 2020 dispõe o Art. 2º, parágrafo 4º, inciso II, como assegura Brasil[1] (2020).

Diante desta conjuntura, o presente relato visa apontar as principais dificuldades enfrentadas pelas crianças surdas no processo de escolarização na perspectiva bilíngue durante o período pandêmico, considerando a Língua Brasileira de Sinais como L1 e a língua portuguesa como L2.

1 § 4º A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais:
II - no ensino fundamental e no ensino médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE (BRASIL, 2020).

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

As nossas observações iniciaram em março de 2021, através de um encontro de apresentação por meio da plataforma do Google Meet, juntamente com a professora orientadora, a preceptora e a família dos estudantes. A sala é composta por cinco estudantes, sendo um do 1º ano e os demais do 3º ano do ensino fundamental, entre a faixa etária de 8 a 9 anos de idade.

Os estudantes são de lares ouvintes e possuem alguma demanda como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência intelectual, dificuldade motora, dentre outros transtornos globais do desenvolvimento que não possuem laudo definido.

Ficou acordado entre a escola e as famílias que seriam três encontros síncronos por semana, através do Google Meet, com duração de 50 minutos. Para os encontros assíncronos, foram disponibilizados materiais didáticos e atividades, através de um grupo no aplicativo do WhatsApp.

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de observação não participante, bem como encontros quinzenais com a professora orientadora.

Sousa (2014), afirma que ao adotar a perspectiva de alfabetizar letrando, a escola propicia às crianças uma visão de mundo mais ampla, já que é por meio desses processos que elas aprendem o real sentido da escrita. A adoção de práticas de alfabetização e letramento que utilizem estratégias pedagógicas que explorem a construção de conhecimentos através da percepção visual possibilitam internalização do conhecimento para as crianças surdas, bem como a utilização da língua em um contexto social.

Partindo deste pressuposto, o processo de aquisição da escrita alfabética para crianças surdas acontece de maneira diferente de uma criança ouvinte, pois é necessário apropriar-se primeiro da L1 e em seguida a L2, respeitando as especificidades da criança surda. Para Sousa (2015), a fluência da criança na L1, influencia diretamente em seu desempenho na aprendizagem da L2 (SOUZA, 2015, p.68). A estrutura cognitiva e o pensamento do estudante surdo são organizados por meio da experiência espaço-visual, sendo a sua aprendizagem e desenvolvimento interligados aos outros órgãos do sentido, especialmente a visão.

Sousa e Sarmento (2013, p.148) comentam a importância da relação entre a família e a escola para o sucesso educacional, neste sentido as autoras citam Villas-Boas[2] (2009, p.47-48).

Em seus estudos, Skliar (1997) e Lima (2014) apontam que a maioria das crianças surdas são oriundas de lares ouvintes. Sendo esta a realidade dos estudantes da sala bilíngue do Programa em questão. A linguagem oral é utilizada para comunicação dos familiares com a criança surda. Estabelecendo uma relação com observações dos encontros síncronos, notamos que a mãe de um dos estudantes utiliza constamente a linguagem oral. Em alguns momentos, a professora chama a atenção da mãe para comunicar-se por meio da Libras com a criança. Em concordância com Quadros e Cruz (2011), conforme citado por (OLIVEIRA; CÓRDULA, 2017), a ausência de adultos que dividem uma língua, pode acarretar em dificuldades no desenvolvimento pleno da criança surda.

Para acessar os encontro e materiais seria ideal uma rede de internet estável, aparelho eletrônico compatível com a plataforma, assim como o acesso ao Whatsapp. O aplicativo também serve como ferramenta para comunicações entre a escola, responsáveis e estudantes para o retorno das atividades, de modo que a professora consiga acompanhar o progresso. Apenas dois estudantes costumam acessar os momentos síncronos, a baixa participação familiar neste processo educativo remoto é uma grande barreira na construção da aprendizagem.

De acordo com um estudo da Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), publicado pela revista Galileu, o acesso à internet está entre os maiores desafios enfrentados pelos estudantes. E quando falamos da realidade de estudantes surdos, essa dificuldade tecnológica se amplia para outras questões como, por exemplo, a limitação que o tamanho da tela impõe para os estudantes e a professora. É um grande desafio "enquadrar'' o ensino da Libras dentro do espaço de tela, seja ela em um computador ou em um aparelho móvel.

A docente busca criar estratégias metodológicas para o modelo remoto, aprimorando sua prática docente, utilizando ferramentas como vídeos, jogos digitais, materiais domésticos, etc.

Por fim, o ensino remoto é marcado por diversas barreiras estruturais e atitudinais, como a falta de internet de qualidade, dispositivos

2 A explicação para o insucesso dos estudantes, a existir, deverá ser procurada, não na escola, nem na família, isoladamente, mas na falta de uma relação produtiva de aprendizagem entre ambas.

tecnológicos que colaborem para a construção do pensamento visual, o despreparo familiar somado com as demandas do cotidiano deste núcleo. Além disso, o ensino bilíngue é negligenciado por muitos governantes que não fornecem meios adequados para que o processo ocorra de forma efetiva.

3. RESULTADOS

Este estudo objetivou apontar dificuldades do ensino bilíngue durante a pandemia. Os dados analisados revelam que os maiores desafios enfrentados no contexto do ensino remoto é a falta de acesso a dispositivos tecnológicos que possibilitem acompanhar sistematicamente as aulas, além da falta da estrutura das escolas da Rede Pública de ensino e o pouco acompanhamento por parte das famílias desses estudantes.

É fundamental criar meios de acesso e permanência a educação básica, pois a alfabetização e o letramento permitem ao sujeito se colocar como ser ativo socialmente, participante da cultura ao seu redor. Diante das problemáticas expostas, fica evidente o comprometimento da preceptora em criar meios para tentar assegurar o acesso ao ensino para seus estudantes, utilizando recursos próprios para tornar possíveis momentos de aulas síncronas.

REFERENCIAS

_____. **Lei 14.040,** de 18 de agosto de 2020. Diário Oficial da União, ed. 159, seção 1, Brasília, DF, p. 4, 09 ago 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm. Acesso em: 12 de jul. 2021.

GALILEU. **Acesso à internet foi a maior dificuldade de estudantes da rede pública em 2020**. Documento eletrônico. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2021/03/acesso-internet-foi-maior-dificuldade-de-estudantes-da-rede-publica-em-2020.html> Acesso em: 14 jul. 2021.

LIMA, Marisa Dias. **Adequação do ensino do português como L2 nas crianças surdas:** um desafio a superar/enfrentar. Disponível em: http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/416/744.pdf Acesso em 23 jul. 2021.

OLIVEIRA, Luciene de. CÓRDULA, Eduardo B.L. A comunicação entre crianças surdas filhas de pais ouvintes. ***Revista Educação Pública***. Rio de Janeiro, v. 17, fev 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/3/a-comunicao-entre-crianas-surdas-filhas-de-pais-ouvintes> Acesso em: 14 jul. 2021.

RECIFE, **Decreto nº 33.646, de 29 de abril de 2020.** Prorroga a suspensão das atividades presenciais nas Escolas Públicas Municipais. Recife: Câmara Municipal, [2020]. Disponível em: <http://leismunicipa.is/lkjay>.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão:** abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153. (Cadernos de autoria, 2).

SOUSA, M. M. de, & Sarmento, T. (2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. **Gestão E Desenvolvimento**, (17-18), 141-156. https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133

SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Alfabetização de crianças surdas na perspectiva do letramento. In: **Letramento e inclusão**. PNAIC Paraíba. Evangelina M. B. Faria (Org.) Editora UFPB, 2014.

SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. O ensino de língua portuguesa escrita para pessoa surda no contexto da educação inclusiva. In: NASCIMENTO, Gláucia; JÚNIOR, Jurandir. (orgs.). **Temas em Educação Inclusiva – alteridade e práticas pedagógicas**. Recife: Pipa comunicação e Editora Universitária UFPE, 2015. p. 63 - 77.

GT 10
EDUCAÇÃO E SUAS TECNOLOGIAS

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE OS PRESSUPOSTOS DE APRENDIZAGEM, FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO-ESCOLAR

FRANCIELY GOMES FREIRE DE AGUIAR SILVA

ODALÉA VIDAL

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este texto, produzido a partir de dados de uma pesquisa em andamento submetida ao edital do PIBIC tem como objetivo analisar os pressupostos de aprendizagem, formação docente e educação escolar e não-escolar, por meio de vídeos da plataforma Escola Superior de Redes – RNP do governo federal (https://esr.rnp.br/), busca contribuir com perspectivas no que concerne o ensino presencial e o ensino remoto.

Na sociedade do conhecimento o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tornou-se uma necessidade emergencial principalmente no ano de 2020. Neste cenário a educação necessitou de demandas urgentes, visto que a sociedade precisou utilizar diferentes tecnologias com novas formas de ensinar e aprender, isto é, ensino remoto, lives, curso a distância, sala de aula virtual, entre outras possibilidades de comunição e informação, o que provocou modificações no cotidiano das pessoas que tiveram que passar por essa realidade, ou seja, as TIC sendo vistas como possibilidade de aproximar educação e sociedade tendo em vista a aprendizagem dos estudantes, além da aproximação e fortalecimento da parceria entre escola-família-estudante.

Nesse cenário é importante salientar que a relevância das relações que se estabeleceram no contexto da sala de aula entre docentes e estudantes, mediadas pelas tecnologias, delineia e define a prática docente, sua importância e a prática pedagógica. Para Pretto e Riccio (2010, p. 157), "Há uma nova forma de pensar e de se produzir conhecimentos, com uma outra lógica que considera os processos comunicacionais como elementos transformadores das realidades locais".

Acreditamos que a relevância da temática ora enfocada se justifica pela necessidade de mais estudos que abordem as TIC na educação básica e superior, a partir de estudos teóricos sobre políticas educacionais que direcionam para a integração destas nas escolas e da realidade pernambucana e, sobretudo, que abordem as TIC nos espaços escolares como um todo.

Em síntese busca-se por meio da análise dos vídeos referentes à formação docente para educação básica e superior, identificando os pressupostos teóricos e metodológicos que integram a prática pedagógica.

Para a coleta de dados foram catalogados 46 webinares que foram realizados no ano de 2020 pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), destes 18 atendem ao enfoque de estudo da pesquisa. Identificamos que existe a necessidade de integrar o processo de formação docente

vivenciado nas webinares da Plataforma de Ensino Superiores com processos didáticos de inovação pedagógica, colocando a tecnologia não apenas como uma ferramenta inovadora, mas sim como interfaces de processos ensino aprendizagem que possibilitem e potencializem novas descobertas à prática docente

2. METODOLOGIA

O arcabouço teórico da pesquisa foi subsidiado por autores, como: Castels (1999), Coll (2010), Silva (2010, 2013), Valente (1999, 2013), dentre outros. Estes teóricos estudam e pesquisam a integração das tecnologias da informação e comunicação (TIC), as práticas pedagógicas e as potencialidades das TIC no contexto educacional, apotando tanto as dificuldades estruturais encontradas quanto a necessidade de se fazerem presentes durante a formação incial e continuada de professores.

É nesse cenário que descrevemos como o pesquisador deve realizar a pesquisa (nas entrevistas, observações e no próprio procedimento do estudo) para que seus resultados configurem o mais real possível ao fato que os sujeitos da pesquisa queiram expressar e o que o estudo possa revelar.

Segundo Creswell (2007) os pesquisadores qualitativos buscam o encolvimento dos participantes na coleta de dados e tentam estabelecer harmonia e credibilidade com as pessoas no estudo. Além disso, os métodos reais de coleta de dados, trandicionalmente baseados em observações abertas, entrevistas e documentos, agora incluem um vasto leque de materiais, como sons, e-mails, álbum de recortes e outras formas emergentes.

O material escolhido para este projeto de pesquisa refere-se aos vídeos da plataforma da Escola Superior de Redes- RNP do governo federal (https://esr.rnp.br/), referente ao ano de 2020.

Referente a este ano contabilizamos um material composto de 46 vídeos com diferentes temas e abordagens, dentre os quais foram selecionados para análise 17. Selecionados a partir das seguintes categorias: aprendizagem, formação docente, educação escolar e não-escolar, que subsidiaram incialmente como critérios para a seleção dos vídeos.

A partir dos enfoques da pesquisa, foram analisados os vídeos, baseadas na metodologia de análise do conteúdo de Bardin (1979) através de uma ótica qualitativa dos estudos empíricos.

Bardin (1979) afirma que, no campo qualitativo, a análise de conteúdo (AC) se propõe a investigar a ocorrência de eventos, ou a não ocorrência das características de um dado fragmento. Sendo assim, as inferências a que este estudo se propôs, leva em consideração a abordagem qualitativa, para a investigação das características do conteúdo abordado, nos discursos dos vídeos da plataforma RNP.

Creswell (2007) afirma que a partir de estudos sequenciais, a funcionalidade interpretativa que a pesquisa qualitativa oferece no ato da análise. Para Moreira (2002) a pesquisa qualitativa, aborda características básicas, como: a interpretação como foco, a subjetividade de acordo com a presepctiva dos informantes, a flexibilidade na conduta do estudo, o interesse é no processo e não no resultado, o contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência e o reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da pesquisa.

Optamos pela análise documental que segundo Gil (2002, p. 62-3), apresenta algumas vantagens por ser uma "fonte rica e estável de dados". Para este autor a análise documental é muito semelhante a bibliográfica, a diferença está na natureza das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objeto da pesquisa.

A catalogação de todos os vídeos resultou na separação e classificação, com o intuito de compreender melhor como estão organizadas, e qual o percurso a ser seguido e fazer apontamentos quanto as indicações.

3. RESULTADOS E CONCLUSÕES

De acordo com a plataforma Resultados Digitais (2017) compreende-se por webinars seminários gravados ou ao vivo que permitem a interação via chat a partir das variadas plataformas como ***youtube live, GoToWebinar***, entre outras.

O material selecionado aborda diferentes perspectivas sobre os pressupostos da educação ora direcionada a prática pedagógica dos professores na escola regular de ensino ora direcionada para professores do ensino superior, tranzendo reflexões de como engajar e motivar os estudantes durante o ensino remoto e ao uso e domínio de plataformas e softwares que podem ser utilizados neste processo de ensino.

Foram percebidas ao longo das análises o caráter mercadológico de algumas webinars que segundo Serafim (2011) compreende a educação

mercadológica como fruto do modelo econômico capitalista que estão presentes em algumas instituições de ensino superior que passaram a seguir a lógica do mercado.

Isso foi observado sobremaneira, naquelas que foram ministradas por palestrantes que possuem formações acadêmicas não relacionadas com Educação, tais como: Marketing, Comunicação e Tecnologia da Informação. Em algumas ainda foi percebido a ênfase em determinada plataforma educacional, como a do ***goolge for education*** e ***G-swit e moodle***, fomentando a propaganda como uma finalidade da webinar.

Entretanto, cabe ressaltar que à medida que aconteciam, o público alvo através de participações no link de acesso as perguntas, apresentavam questionamentos sobre o uso prático destas ferramentas em sala de aula virtual bem como as relações pedagógicas que se estabeleciam com o uso destas ferramentas e o cotidiano das aulas remotas.

Uma dessas mudanças trazidas após a interação com o público foi percebida na formação dos mediadores que passaram a ser professores mestres e doutores nas mais diversas áreas relacionadas a Educação. Esses educadores forneceram um maior sentido a mediação das webinares, pois veio a contribuir na prática pedagógica dos professores. Compreende-se de acordo com Freire (1996) que quem forma se ressignifica ao formar e esta prática pedagógica estamos vivenciando em tempos de pandemia como observado em algumas webinars.

Tendo vista que as tecnologias digitais estão presentes nas relações socioculturais em momentos que se estendem desde a relação familiar a escolar, cabe ressaltar, que o professor tem o papel de mediar e facilitar no uso e no processo de ensino aprendizagem com essas tecnologias de forma tal que é através dele que esse ciberespaço entra no contexto escolar.

Vieira (2011, p. 134) vem dizer que "temos que cuidar do professor, porque todas essas mudanças só entram bem na escola se forem mediadas pelo professor, pois ele é a figura fundamental. Não há como substituir o professor. Ele é a tecnologia das tecnologias, deve se portar como tal".

Nesse sentido, a escola tem a missão de formar cidadãos sensíveis aos processos pelos quais a sociedade passa, sobretudo aqueles relacionados ao processo de globalização que traz grandes mudanças de paradigmas.

O professor é crucial para a construção do conhecimento, nesse sentido Pimenta (2013, p.150) afirma que a didática é a construção do conhecimento entre aquilo que é preciso ensinar e o que é preciso

aprender, ou seja, aquilo que é estruturado enquanto conteúdo e aquilo que se aplica a prática docente.

Partindo deste pressuposto, para analisar as webinars dispostas na plataforma da Escola Superior de Redes a abordagem de pesquisa escolhida foi de cunho qualitativo do tipo análise documental, pois esta apresenta algumas características fundamentais a proposta de investigação.

A partir das questões ora enfocada, analisamos os vídeos da plataforma RNP, observando que se faz necessário depreender que a tecnologia não é a única dimensão do saber fazer docente, entretanto ela é uma possibilidade produtiva da prática pedagógica que não deve ser enfocada como a panaceia de todos os problemas da humanidade, mas sim como intermediadora de uma problematização e politização daquilo que antes era visto como acabado no processo de ensino passe a ser enxergado como possibilidade de potencialização do ensino aprendizagem.

Palavras-chaves: aprendizagem, formação docente, educação escolar, educação não escolar, tecnologia.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. (2006). ***Análise de conteúdo*** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1979).

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COLL, César. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

MOREIRA, D.l A. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo \pioneira: Thomson 2002.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; ALMEIDA, M. I. de; FRANCO, M. A. do R. S. A. **Construção da didática: análise de seus referenciais.** Revista Brasileira de Educação, local, v. 18, n. 52, p. 123-241, jan./mar. 2013.

PRETTO, N. D.; RICCIO, N. C. **A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais.** Educar em Revista, n. 37, p 153-169, 2010.

SERAFIM, M. P. **O processo de mercantilização das instituições de educação superior**: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n.2, 2011. p. 241-265.

VIEIRA, Rosângela Souza. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação**: um estudo sobre a percepção do professor/aluno. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10, p.66-72.

SABERES NECESSÁRIOS DA DOCÊNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO COMPONENTE CURRICULAR ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO

ANTONIO RICARDO DE SOUZA SANTOS
Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco - UPE, antonioricardosanttos18@gmail.com;

JOSÉ ALMIR DO NASCIMENTO
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, almir.nascimento@upe.br;

AMARILDO MUNIZ MALEZZI
Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, amarildo.malvezzi@upe.br

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O estágio é um momento de suma importância para o graduando da educação, é nesse momento em que aprendemos, a partir do diálogo entre teoria e prática, a atuar de maneira mais ética e técnica. Tratar da formação do professor não é algo fácil e muito menos simples de se compreender, afinal, como nos lembra Imbernón,

> A profissão já não é a transmissão de conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade [...]. E, é claro, requer uma nova formação: inicial e permanente (IMBERNÓN, 2014, p. 14).

Com a pandemia do Covid-19, as instituições educacionais foram levadas a fechar suas portas, temporariamente, em prol da saúde pública, acarretando o atraso nas atividades educacionais. A partir disso, houve importantes alterações nas políticas educacionais, como a inclusão de uma nova modalidade – o Ensino Remoto Emergencial (ERE) Sendo totalmente diferente do Ensino a Distância (EAD), o ensino remoto é algo temporário, que, por meio dos mecanismos tecnológicos e de maneira breve, seja uma das possibilidades para continuar o ensino que antes era presencial. A EAD é algo sistematizado, que foi pensado e planejado por muito tempo para proporcionar um ensino de qualidade com todos os recursos e assistências necessárias.

Para amenizar a situação vigente, com isso, a Universidade de Pernambuco (UPE) também passou a ofertar a disciplina de Estágio Obrigatório de maneira remota, oportunizando uma imensa bagagem de saberes aos educandos, bem como possíveis adaptações ao exercício docente.

Pensar na formação em contexto de ensino remoto é algo muito desafiador, trazendo à tona várias questões que antes não estavam presentes (ou não tão claras) na rotina dos estudantes e/ou professores. Diante disso, questionamo-nos: a pandemia alterou as práticas docentes? Levou à superação de desafios já enfrentados? Favoreceu possibilidades de adaptação? E no caso da educação infantil, como a situação poderia ser analisada? É possível analisar a situação crítica que o momento revela sobre as crianças na educação infantil?

Sendo assim, em diálogo com tais questões, esse trabalho tem como objetivo socializar experiências de estágio vivenciadas em contexto de ensino remoto entre o período de 08 a 30 de abril de 2021, em uma Instituição de Educação Infantil, localizada na cidade de Petrolina – Pernambuco. Como ocorreu de forma totalmente remota, tivemos que adaptar as atividades e as metodologias, para que o processo de desenvolvimento ocorresse.

2. METODOLOGIA

Como direciona Nascimento (2020, p. 41) "a pesquisa não é ato isolado, intermitente, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem", sendo assim pensamos e planejamos a metodologia a partir do que nos mobiliza, nos inquieta.

A metodologia desse trabalho se caracteriza por uma pesquisa de caráter qualitativo (relato de experiência), que utiliza diário de bordo e que, também, dialogica com a literatura acadêmica sobre formação docente e estágio obrigatório.

Um Relato de Experiência (RE), definida pelos autores a seguir:

> Ao considerar o RE como expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas, é reconhecida a importância de discussão sobre o conhecimento. O conhecimento humano está interligado ao saber escolarizado e aprendizagens advindas das experiências socioculturais. O seu registro por meio da escrita é uma relevante possibilidade para que a sociedade acesse e compreenda questões acerca de vários assuntos, sobretudo pelo meio virtual, uma vez que o contexto contemporâneo informatizado possibilita isso (MUSSI, FLORES e ALMEIDA, 2021, p. 4).

Nesse contexto, a experiência "é vivida antes de ser captada pelo pensamento, apreendida pela reflexão, caracterizada em seus componentes" (BRETON; ALVES, 2021, p.3). Para isso, nos utilizamos da experiência de estágio vivenciada no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), especificamente a partir do acompanhamento do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para manutenção das atividades pedagógicas, mais especificamente na plataforma de comunicação WhatsApp. Esta foi a maneira encontrada pela rede municipal de

Petrolina para garantir o que está previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1998).

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Como nos apresenta Aroeira (2014, p. 136),"se concebermos o estágio como oportunidade para a reflexão da prática docente, é possível que não só professores-alunos, mas também professores orientadores e professores da escola encontrem oportunidade para ressignificar suas identidades profissionais". Partindo dessa reflexão, é perceptível que a partir das nossas socializações, entre os sujeitos que fazem parte do ambiente educacional e toda a comunidade externa, percebemos a importância dessa troca de saberes para melhorarmos ou pensarmos em novas estratégias/metodologias que contribuam nesse processo do ser/fazer à docência.

A partir dessas experiências do estágio em contexto de ERE, inúmeros desafios foram percebidos e comigo compatilhados: os professores/estagiários precisaram buscar e adquirir novos conhecimentos sobre a utilidade das TICs e de como utilizar às tecnologias para resolver problemas que já existiam. Do ponto de vista do professor, uma das maiores dificuldades foi ter domínio ou, pelo menos,conhecer opotencial das ferramentas de TICs para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Diante de certos problemas, os estagiários são também protagonistas, que buscam soluções para resolução das dificuldades encontradas no espaço eduacional,

> se colocam atentos aos nexos e às relações que se estabelecem e a partir dos quais poderão realizar as articulações pedagógicas e perceber as possibilidades de se realizar pesquisas entre eles, tendo os problemas da escola como fenômenos a serem analisados, compreendidos e mesmo superados (PIMENTAe LIMA, 2011, p. 29).

Apesar disso, neste caminhar, algumas dificuldades surgiram no início como, por exemplo: as informações sobre a escola, mais especificamente o acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP), cuja cópia digital não foi disponibilizada.

É de suma importância que o estágio possa ser esse campo de diálogo com conhecimentos teóricos aprendidos na graduação, no fazer e o

conhecer a cultura de forma integral da escola em que o mesmo irá atuar, assim como aponta Barreiro e Gebran:

> Nesse sentido, a formação para a docência de qualidade deve se pautar na perspectiva investigativa, na qual a pesquisa, assumida como princípio científico e educativo, apresenta-se como uma proposição metodológica fundamental para o rompimento das práticas de reprodução (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 118).

Novas habilidades surgiram, bem como novos recursos metodológicos foram mobilizados para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Uma das aquisições proporcionada foi a capacidade de utilizar, com maior competência pedagógica, os aplicativos (App) de edição de imagens e sons, viabilizando a produção de materiais pedagógicos (mais divertidos e significativos) sob a forma de vídeos ou ***Podcast.*** Além disso, o uso da plataforma ***Youtube*** como fonte de compartilhamento de aulas interativas – para crianças, bem como para o público em geral – facilitou o acesso. Assim, ficou claro que, no contexto altamente tecnológico em que vivemos, tais aquisições tenderão a permanecer, mesmo após o contexto pandêmico, inclusive por favorecer uma maior participação das crianças.

O estágio contribuiu de maneira a sensibilizaro profissional em formação, uma vez seu ofício vai além da função puramente técnica – está inclusa a dimensão humana, expressas no desenvolvimento pleno da pessoa, bem como na formação política para o exercício da cidadania. Afinal, o estágio "envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender e compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais" (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 29).

Desse modo, a relevânciadeste trabalho reside no compartilhamento do conhecimento científico a partir das experiências vivenciadas em um contexto atípico, contribuindo tanto para a reflexão quanto para a práxis docente ao ajudar no enfrentamento dos desafios emergentes ao longo do ofício de professor/Pedagogo.

Palavras-chave: Ensino Remoto; Estágio; Formação Inicial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Estágio supervisionado na formação docente:** educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014.

AROEIRA, Kalline Pereira. **Estágio supervisionado e possibilidade para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola.** ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA,

Selma Garrido (Orgs.). Estágio supervisionado na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014.

BARREIRO, Iraíde M. de F.; GEBRAN, Raimunda **A. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Ed. Avercamp, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 10 de ago. de 2021.

BRETON, H.; ALVES, C. A. **A narração da experiência vivida face ao "problema difícil" da experiência**: entre memória passiva e historicidade. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v.17, n. 44, p. 1-14, jan./mar., 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8013/5526. Acesso em: 10 out. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2014.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, *[S. l.]*, v. 17, n. 48, p. 1-18, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010. Acesso em: 10 out. 2021.

NASCIMENTO, José Almir do. **A educação como proteção integral à criança e ao adolescente**. Curitiba: CRV, 2020.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. Disponível em: <repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 15 de outubro de 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da; PANIAGO Rosenilde Nogueira. **Estágio curricular:** o movimento de construção identitária docente em narrativas de formação. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista -Bahia -Brasil, v. 14, n. 30, p. 152-177, out./dez. 2018. DOI https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4365. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4365/3493>. Acesso em: 25 set. 2021.

GT 10
EDUCAÇÃO E SUAS TECNOLOGIAS

OS DESAFIOS, DIÁLOGOS, VIVÊNCIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA BREVE REVISÃO DE LITERATURA

JÉSSICA LUANA DE LIMA BARBOSA BORGES

VALDILSON AQUINO DE MELO

MARIA JULIANA GOMES ARANDAS

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O cenário da Educação do campo em dias atuais apresenta diversos desafios, principalmente nas vivências e adesão de políticas públicas. Esses momentos peculiares acarretaram no fechamento de várias escolas rurais, enquanto permanecem as discussões sobre a abertura das escolas em tempos de pandemia da COVID-19. Atrelado a isso, os estudantes ficam sem as atividades escolares, o que acarreta em um déficit na aprendizagem e na interação social (BRASIL, 2020; MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

As mudanças relacionadas ao ensino foram rápidas devido a necessidade iminente do distanciamento social pela pandemia supracitada. O acesso à internet, e por consequência ao ensino remoto tornou-se um grande desafio para as populações menos favorecidas. E os dados tem indicado que a maioria dos estudantes de escolas públicas não possuem condições financeiras para um estabelecimento de uma internet e de dispositivos para acompanhamentos das aulas (NASCIMENTO, et al., 2020). Essa desigualdade tornou um desafio para os professores e gestores, visto que é necessário que o ensino remoto seja eficaz para todos (SANTOS, 2020).

A educação do campo vem se tornando uma temática de grande relevância para discussões, estudos e pesquisas, gerando reflexões e compreensão sobre políticas públicas educacionais voltadas para a população do campo (ARROYO, 2004). A presente pesquisa traz discussões sobre as vivências, desafios e políticas públicas da educação do campo em tempos pandêmicos.

2. METODOLOGIA

Para a pesquisa bibliográfica foram selecionados artigos científicos, análise de documentos legislativos, coletas de dados estáticos para informações relacionadas ao tema abordado (GIL, 2019). As palavras-chave utilizadas para a pesquisa são: “Pandemia”; “Educação do Campo”; “Políticas Públicas”.

Diante disso, destacando que a pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de artigos cientifícos, análises de documentos legislativos, coletas de dados estatítisticos na base de dados Scielo, no idioma português.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

A Educação do Campo é destinada aos povos oriundos do campo, e o currículo deve perpassar as experiências, hábitos, relações interpessoais, identidade cultural, dentre outras. A Educação do Campo considera as particularidades da população componesa, visto que estes tem a terra viva, produtiva, gerando alimentos também para a cidade (SANTOS, 2020).

O cenário da Educação do campo em dias atuais apresenta diversos desafios, principalmente nas vivências e adesão de políticas públicas. Esses momentos peculiares acarretaram no fechamento de várias escolas rurais, enquanto permanecem as discussões sobre a abertura das escolas em tempos de pandemia da COVID-19. Atrelado a isso, os estudantes ficam sem as atividades escolares, o que acarreta em um déficit na aprendizagem e na interação social (BRASIL, 2020; MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Mesmo mediante de um projeto de lei que dificulta o fechamento das escolas do campo, a educação vem sofrendo transcrições e tendo dificuldades para que se cumpra o estabelecido por lei. Essa política de fechamento das escolas principalmente nos lugares mais longísticos, ou seja, nos lugares com muito esforço a organização comunitária sindical, dos agricultores, indígenas e quilombolas se organizaram para instalar escolas no campo.

As diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, (CNEICEB n° 01/2002, NE/CEB n° 2/2008), que instituem as responsabilidades cabíveis a cada item estabelecido na oferta de uma educação do campo de qualidade. Também o decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010, consolida o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera),esse programa foi criado em 1998, da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Por meio do PRONERA, são desenvolvidos projetos e políticas públicas voltadas à educação do campo.

As mudanças relacionadas ao ensino foram rápidas devido a necessidade iminente do distanciamento social pela pandemia. O acesso à internet, e por consequência ao ensino remoto tornou-se um grande desafio para as populações menos favorecidas. E os dados tem indicado que a maioria dos estudantes de escolas públicas não possuem condições financeiras para um estabelecimento de uma internet e de dispositivos para acompanhamentos das aulas (NASCIMENTO, et al., 2020).

Atualmente a sociedade tiveram suas vidas modificadas por uma pandêmia de Covid-19, sendo necessário uma readaptação no sistema de ensino em nosso país, surgiram as aulas remotas. Houve questionamentos, desafios, insegurança e as possibilidades relacionadas ao ato de ensinar e aprender de forma distante conectadas aos meios tecnológicos. Nesse contexto de pandemia os professores que atuam nas escolas rurais tem reinventado e enfrentado desafios em sua prática de ensino. Nos últimos anos por descaso dos direitos percebemos uma sistemática de escolas do campo sendo fechadas por falta de responsabilidades e compromissos com a educação para sujeitos localizados em zona rurais distante da cidade (NASCIMENTO, et al., 2020).

Portanto com a negação do Direito a escolarização de pessoas do campo se tornam comprometidas, visto que algumas escolas continuarão sendo fechadas, e os estudantes sendo "obrigados" a morar na cidade ao invés de ficar em sua comunidade (BORSTEL; FIORENTIN, MAYER, 2020).

Os resultados da presente revisão bibliográfica apontam que os professores ainda não apresentaram habilidades com o trabalho na modalidade do ensino remoto. Com o leque de tecnologias disponiveis, as mais utilizadas foram o Whatssapp, vídeo aula e o livro didático como recurso pedagógico básico. Os estudantes não conseguiram se adaptar a realidade do ensino remoto, sobretudo pelas limitações financeiras para obter um suporte tecnológico. Atrelado a isso, os aparelhos de celulares ou computadores com capacidade de memória limitadas, ou a ausência de ambos.É necessário uma amplicação das políticas públicas relacionadas a educação do campo, e que essas possam perpassar a realid ade desse público.

Palavras-chave: Educação do Campo. Pandemia. Políticas Públicas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. Petropolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **PRONERA.** Ano, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Poder Executivo, 28/Mar, seção 1, p. 1.

BORSTEL, V. V.; FIORENTIN, M. J.; MAYER, L. Educação em tempos de pandemia: Constatações da coordenadoria Regional de Educacção em Itapiranga. In: PALU, Janete; MAYER, Leandro; SCHUTZ, Jenerton Arlan (org.) Desafios da Educação em tempos de pandemia. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG.** Goiânia, v. 20, 2020.

NASCIMENTO, P.et al. Nota Técnica n. 88 (Disoc): **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia.** Brasília: IPEA, 2020.

NASCIMENTO, H. S. S. DO, CORREA PONTES, A.; ALVES DE ARAUJO, J. **A Educação Do Campo Em Tempos De Pandemia Por Covid-19.** Como O Professor Tem Reinventado Sua Prática? **Revista Científica Multidisciplinar**, 2021.

SANTOS, E. E.A.D, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, 2020, online

CONTRIBUIÇÕES DAS CONCEPÇÕES DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

POLIANA MARIA FARIAS DE ARRUDA
Estudante de Mestrado do PPG-EDUMATEC-UFPE

THELMA PANERAI ALVES
Professora do PPG-EDUMATEC-UFPE

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este resumo expandido apresenta o recorte de uma dissertação sobre concepções de inovação pedagógica. Constatamos que as concepções de inovação pedagógica ainda são um tema pouco explorado no campo educacional, pois são associadas a outras concepções como a de inovação tecnológica, que é uma concepção que não surge no campo educacional. Ferreira (2013) explica que a inovação tecnológica é a capacidade que um país tem de concorrer economicamente na sociedade globalizada e, quando esta capacidade é associada ao campo educacional, ela deve ser observada de acordo com os projetos de governos que a estão a impulsionando e como isso ocorre na realidade educacional.

Deste modo, associamos esse entedimento de Ferreira (2013) às ideias de concepção pedagógica (Saviani, 2005) e de tendências pedagógicas (Libâneo, 2003), para explicar que as concepções de inovação pedagógica devem ser intencionais, independente do contexto que a instituição e os docentes se encontrem.

Assim, no decorrer de nossa pesquisa, e com as contribuições da banca de qualificação de nossa pesquisa, foi solicitado que desenvolvêssemos critérios de inovação pedagógica, pois as pesquisas realizadas por Nunes et al (2015); Cunha (2016); Wagner e Cunha (2019); e Pacheco (2019) apontam que, para existir inovação pedagógica, a prática dos docentes e das instituições precisa estar em sinonia.

2. METODOLOGIA

Em nosso percurso metodológico, para alcançarmos os objetivos da pesquisa,t ivemos que nos adaptar às interfaces digitais disponíveis, como e-mails institucionais, Whatsapp, formulário eletrônico e o site da instituição pesquisada. Assim, ao partimos de uma metodologia qualitativa que, segundo Amado (2017), não deve se preocupar em generalizar, mas, sim, em manter uma atitude de combinar flexibilidade com sistemacidade, rigor, relação e ser executável, a nossa pesquisa teve como objetivo geral: analisar as concepções de inovação pedagógica que estavam alicerçando o Curso de Pedagogia de uma universidade pública.

Para fazer esta análise, demos os seguintes passos: (a) identificar as concepções de inovação pedagógica do Curso de Pedagogia, por meio de seus documentos reguladores; (b) verificar as concepções de inovação pedagógica dos docentes do Curso de Pedagogia; (c) relacionar as

concepções de inovação pedagógica dos documentos reguladores com as concepções de inovação pedagógica dos docentes.

Quanto aos procedimentos, optamos por realizar um estudo de caso, pois, como destaca Yin (2001), um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (YIN, 2001, p. 32).

A coleta de dados foi realizada através de uma pesquisa documental (Resolução CNE/CP Nº 01, de 15 de maio de 2006, e o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia) e de um questionário (formulário eletrônico) enviado aos docentes do Curso de Pedagogia, para conhecer suas concepções em relação à inovação pedagógica.

Em suma, os dados provenientes dos instrumentos de coleta utilizados nesta pesquisa foram analisados com o rigor e a sistematização que a ciência exige.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Em nossos resultados, constatamos que a instituição possui um Plano Pedagógico do Curso que não dá conta das demandas atuais do século XXI, que é a integração das tecnologias ao ensino de futuros docentes de Pedagogia. Ao indagarmos à coordenação do curso sobre esse aspecto importante, recebemos a informação de que o novo Plano Pedagógico do Curso foi reformulado no ano de 2019, baseados na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, mas, em dezembro de 2019, saiu a Resolução CNE/CP Nº 02, dando novas diretrizes à formação inicial de professores para a educação básica. Portanto, o projeto teve que ser revisado e, no ano de 2020, houve a pandemia, quando foi preciso dar prioridade às demandas mais urgentes, tais como as aulas remotas.

Paralelo aos necessários ajustes institucionais, os docentes, em suas concpeções sobre inovação pedagógica, associam-nas a métodos e técnicas de ensino. Deste modo, constatamos que eles acreditam que suas práticas de ensino são as que viabilizam a inovação pedagógica, deixando de lado uma leitura mais crítica que se refere à inovação pedagógica como fruto, também, de uma organização institucional, e não apenas de condições materiais.

Em suma, os documentos que direcionam o Curso de Pedagogia precisam ser adequados e constantemente revisitados para alicerçarem as práticas dos docentes e discentes e para que as concepções de inovação

pedagógica ocorram de forma reconhecidamente intencional, contínua, contemporânea e, principalmente, longe do rótulo de que elas só podem ocorrer com as tecnologias digitais de comunicação e informação.
Palavras-chave: Concepções de inovação pedagógica; Inovação na educação; Curso de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em Educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra / Coimbra University Press, 28 de jun. de 2017 - 434 páginas.

BRASIL, **Resolução Nº. 01, de 15 de maio de 2006.**

----------, **Resolução CNE/CP Nº 02, de 1º de julho de 2015.**

----------, **Resolução CNE/CP Nº 02, de 20 de dezembro de 2019.**

CUNHA, Maria Izabel da. **Inovações na educação superior:** impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016.

FERREIRA, Adriano de Melo. **A inovação nas políticas educacionais no Brasil.** Orientadora: Profa. Dra. Miriam Fábia Alves. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 19ª. Coleção Educar. Edições Loyola. São Paulo. 2003.

NUNES et al. **Critérios e Indicadores de Inovação na Educação.** Educação fora da caixa : tendência para a educação no século XXI / organizadores Ana Cristina da Silva Tavares Ehlers, Clarissa Stefani Teixeira, Marcio Vieira de Souza. Florianópolis, SC: Bookess, 2015.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano, FREITAS, Ernani de Freitas. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAVIANI, Demerval. **As Concepções Pedagógicas Na História da Educação Brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa "O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil", financiado pelo CNPq, para o "projeto 20 anos do Histedbr". Campinas, 25 de agosto de 2005.

WAGNER, Flávia e CUNHA, Maria Isabel da. **Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior.** Em Aberto, Brasília, v. 32, n. 106, p. 27-41, set/dez. 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO - UFPE: AS ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DE UM ENSINO REMOTO INCLUSIVO.

RENATA PEREIRA DA SILVA UCHÔA
Graduanda em Serviço Social - UFPE, renatapsuchoa@hotmail.com

DAIANA FERREIRA DE ALMEIDA
Graduanda em Serviço Social - UFPE, daiana.ferreira.almeida@gmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva apresentar a implementação do edital de inclusão digital no Colégio de Aplicação (CAp), visto que, com a implementação das cotas no ano de 2016, este passa a receber alunos de camadas mais pauperizadas, necessitando assim de condições materiais para retomar as aulas de maneira remota, já que com a pandemia da Covid-19 e a necessidade de isolamento social o CAp o passa a pensar novas estratégias de inclusão.

Assim, pautado nos aspectos do seu Projeto Político Pedagógico (2016) de uma educação direcionada à formação humana, crendo na relação escola/sociedade, que o CAp paralisa suas atividades, levando em consideração os alunos em situação de vulnerabilidade econômica, ciente que este aspecto impacta significativamente na materialização do processo educativo. É possível constatar esse movimento a partir da nota CAp-UFPE (2020):

> 1. Desde o ano de 2016 o Colégio adotou o sistema de reserva de vagas, no qual 50% das vagas são destinadas aos estudantes oriundos de escolas públicas. Com a diversificação do público atendido pelo CAp, haverá prejuízos a uma parcela do alunado que registra dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos: computador, notebook, tablet e internet de qualidade; 2. Aos estudantes que não dispõem dessa estrutura e conexão, restaria buscar apoio junto a familiares e colegas, fora de casa, ou mesmo se dirigir a lan houses, o que violaria as regras de isolamento social determinadas pelas autoridades públicas; 3.O CAp busca garantir isonomia nas condições de permanência dos estudantes durante as aulas e demais atividades formativas. Atuar com isonomia significa pensar em caminhos para atender a todos durante o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, com igual oportunidade aos que enfrentam situações de vulnerabilidade socioeconômica e que compõem igualmente a nossa escola.

Mediante essa preocupação, se firmam estratégias de enfrentamento às desigualdades sociais; desenvolvendo um estudo para traçar o perfil socioeconômico dos estudantes e de suas famílias, a fim de conhecer a realidade social do aluno e contribuir para que se materialize uma educação de qualidade, conforme posto na CF/88.

Para isso, um formulário foi desenvolvido pelo Núcleo de Apoio à Acessibilidade, Permanência e Inclusão (NAAPI), sob a responsabilidade da assistente social do colégio. Com a coleta dessas informações, foi possível desenvolver o Edital de Concessão de Equipamentos para Acessibilidade Digital 2021 (ECEA). No qual os interpretamos enquanto ferramenta de enfrentamento às desigualdades no ambiente escolar.

2. METODOLOGIA

Mediante levantamento bibliográfico, essa pesquisa se materializa sob uma análise documental disponibilizada pela instituição. Nos orientamos pelo materialismo histórico dialético, que segundo Triviños (1987) está voltado a compreender a sociedade, as formações socioeconômicas e também a organização política da sociedade. Portanto, se consolida como uma pesquisa exploratório-descritiva, que está voltada a explicar a realidade, no intuito de produzir reflexões sobre os desafios da inclusão digital dos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica no CAp-UFPE.

Sob à luz da literatura de Aranha (2006), Iamamoto (2010), Marx (2005) e dos documentos do CAp: Projeto Político Pedagógico (2016), do Edital de Concessão de Equipamentos para Acessibilidade Digital (2021) que se materializa a discussão sobre o processo de inclusão no ensino remoto. Os dados são da OXFAM (2020) e da Unicef (2021), para materializar às desigualdades sociais agravadas severamente pela pandemia, perante a imposição do ensino remoto.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Partindo do princípio que a educação é um direito social instituído pela CF/88 no artigo 205, devendo ser assegurada pelo Estado. Porém, não se sucedeu dessa maneira na implantação do ensino remoto durante a pandemia, isso porque o Estado é usado como ferramenta para defender os interesses da burguesia afirmou Marx (2005).

A implementação do ensino remoto impactou significativamente no aumento da desigualdade social, pois, cerca de 58% dos domicílios não possuíam computadores e 33% não dispunham de internet e nem estrutura para que o ensino remoto fosse consolidado, segundo a OXFAM (2020). Com desfinanciamento das políticas públicas educacionais cresce a evasão escolar, segundo os dados da Unicef (2021) cerca de 5,1 milhões

de alunos entre 6 e 17 anos tiveram seu direito à educação negado, mesmo os que estavam matriculados, tornando, portanto, a educação uma mercadoria de posse de quem tiver capital para custeá-la.

Esta teia de interesses são determinantes para a dificuldade na arrecadação de recursos financeiros para a implementação do ECEA, por isso, instaura-se apenas em julho de 2020, com a proposta de democratizar as condições de participação nas atividades escolares remotas síncronas e assíncronas no ano de 2021 (ECEA, 2021). Assim, por meio da concessão de um auxílio financeiro de 900,00 (novecentos reais) para compra de um equipamento tecnológico, o CAp, amenizar as desigualdades presentes dentro do âmbito escolar, fazendo com que tais alunos possuam condições mínimas para dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem.

Sabemos que a educação pode contribuir significativamente para processo formativo e entorna a emancipação humana e política dos indivíduos, aspectos fundamentais para a atuação de um cidadão crítico e ativo em sociedade (Aranha, 2006). E que o edital, embora benéfico, possui limites e condicionalidades como comumente se apresentam as políticas de inclusão no Brasil.

Palavras-chave: Inclusão digital; Ensino remoto; Pandemia.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3º Edição ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.

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

BRASIL. Universidade Federal de Pernambuco. E**dital de Concessão de Equipamentos para Acessibilidade Digital**, Recife, 2021. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39038/0/aux%C3%ADlio+para+aquisi%C3%A7%C3%A3o+de+equipamento+eletr%C3%B4nico/40dc9496-595c-4782-8670-28d70424876a>. Acesso em: 09 out. 2021.

_____. **Nota sobre a suspensão das atividades escolares presenciais e a distância**. Recife, 2020. Disponível em: < https://www.ufpe.br/cap/noticias/-/asset_publisher/jr5LXgpb6GYC/content/nota-sobre-a-suspensao-das-atividades-escolares-presenciais-e-a-distancia/40663>. Acesso em ago de 2021.

_____. **Projeto Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFPE**, Recife, 2016. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39038/0/PP+CAp+mar%C3%A7o+2020.pdf/cb5990b2-55ed-41df-b35a-9913c738bd47>. Acesso em: 09 out. 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Tradução de Álvaro Pina, e Ivana Jinkings.Organização e introdução de Osvaldo Coggiola. São Paulo: Boitempo, 2005.

OXFAM. **Como o coronavírus afeta a educação no Brasil?**, 2020. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/blog/como-o-coronavirus-afeta-a-educacao-no-brasil/> . Acesso em: 20 set. 2021.

SEM AUTOR. **Educação pode retroceder até quatro anos devido à pandemia, aponta estudo.** Fundação Getúlio Varga – FGV, 2021. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/educacao-pode-retroceder-ate-quatro-anos-devido-pandemia-aponta-estudo >. Acesso em: 5 de ago. 2021.

TRIVIÑOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987

UNICEF. **Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação**, 2021. Brasília (DF): Escritório da Representação do UNICEF no Brasil; 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>. Acesso em Ago de 2021.

INCLUSÃO DIGITAL EM PRISÕES NO ESTADO DE PERNAMBUCO: POSSIBILIDADES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA EM PORTUGAL

ARMANDO DANTAS DE BARROS FILHO
Investigador de Pós-Doutoramento no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Porto/Portugal). Pesquisador CNPq/CAPES na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (Centro Acadêmico do Agreste - CAA) no Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos (Pernambuco/Brasil), armandoeducacao@hotmail.com

CARLINDA MARIA FERREIRA ALVES FAUSTINO LEITE
PhD em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (Porto/Portugal). Professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e Investigadora no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Porto/Portugal), carlinda@fpce.up.pt

ANGÉLICA MARIA REIS MONTEIRO
PhD em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (Porto/Portugal). Investigadora no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Porto/Portugal), armonteiro@fpce.up.pt

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O estudo apresenta um projeto de pesquisa de pós-doutoramento em educação, em andamento, com ênfase nas políticas educacionais em espaços prisionais com foco na inclusão digital. Tem por objetivo refletir sobre as experiências de inclusão digital com pessoas em privação de liberdade em Portugal, a partir do projeto EPRIS. Em nossa experiência a quase duas décadas na educação em prisões no estado de Pernambuco, observamos algumas violações de direitos, em especial, do direito à educação (BARROS FILHO, 2020). Nossos estudos revelam a emergencial necessidade de intervenções para o desenvolvimento de competências digitais das pessoas em privação de liberdade na educação de jovens e adultos em aprendizagens ao longo da vida (BARROS FILHO; LEITE; MONTEIRO, 2021). Fundamentamos nossa pesquisa a partir dos pressupostos teóricos em Monteiro, Moreira e Leite (2016), Machado (2016), Monteiro, Leite e Barros (2018), Silva, Moreira e Alcoforado (2019), Barros, Monteiro e Leite (2021) sobre a educação digital em prisões portuguesas, visando encontrar caminhos e possibilidades de re-conexão social e inclusão digital para educação em prisões, em Pernambuco, numa ótica de formação para cidadania.

2. METODOLOGIA

Metodologicamente nossa pesquisa apresenta-se numa perspectiva qualitativa. Nosso lócus de investigação são as pessoas envolvidas na oferta da educação digital em prisões de Portugal, através do projeto EPRIS, em Porto (Portugal). A primeira fase do estudo contempla uma análise documental, que fundamenta nossas bases teóricas para a segunda fase da pesquisa de campo, com entrevistas semi-estruturadas e questionários com a coordenação do projeto, a gestão escolar e as estudantes/reclusas.

3. RESULTADOS ESPERADOS

Como resultados, buscaremos ampliar possibilidades da evolução e qualificação da educação em prisões, em Pernambuco, bem como o fortalecimento interinstitucional entre o Governo de Pernambuco, a Universidade Federal de Pernambuco, e a Universidade do Porto (Portugal), nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão. Por fim,

buscaremos encontrar caminhos e possibilidades para re-conexão social e inclusão digital de pessoas em privação de liberdade.

Palavras-chave: Educação em Prisões; Educação e suas Tecnologias; Políticas Educacionais; Inclusão Digital.

REFERÊNCIAS

BARROS FILHO, Armando Dantas de. **Políticas de Educação em Prisões (2011-2020): conquistas e desafios no estado de Pernambuco**. Tese de Doutorado em Educação – UFPB/CE/PPGE. João Pessoa, 2020.

BARROS FILHO, Armando Dantas de. LEITE, Carlinda. MONTEIRO, Angélica. **EDUCAÇÃO DIGITAL EM PRISÕES DE PORTUGAL: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA RE-CONEXÃO SOCIAL E INCLUSÃO DIGITAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO – BRASIL**. Livro de resumos do III Seminário Internacional CAFTE (Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas). Pág. 259-260. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto - Portugal 2021.

BARROS, Rita Manuela. MONTEIRO, Angélica. LEITE, Carlinda. Uma panorâmica da literatura académica sobre a aprendizagem online em contexto prisional. **Revista Conhecimento Online.** Novo Hamburgo . a. 13 . v. 1. jan./abr. 2021.

MACHADO, Ana Carla Anselmo da silva. **Educação a distância e *elearning* no ensino superior em contexto de reclusão: um estudo de caso no estabelecimento prisional do porto**. Dissertação de mestrado. Universidade aberta de Portugal, 2016.

MONTEIRO, Angélica; LEITE, Carlinda; BARROS, Rita**. "Eu ganhei mais o gosto de estudar": O e-learning como meio de aprendizagem ao longo da vida de reclusos de um estabelecimento prisional português**. *Educação & Sociedade* (Brazil), *142*, 129-150. (2018).

MONTEIRO, Angélica Maria Reis; MOREIRA, José António; LEITE, Carlinda. **O eLearning em estabelecimentos prisionais: possibilidades e limites para a inclusão digital e justiça social.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 16, n. 47, p. 77-102, jan./abr. 2016.

SILVA, Séfora; MOREIRA, José António; ALCOFORADO, Luís. **Educação a distância e elearning no ensino superior em portugal: o campus virtual educonline@pris para estudantes reclusos**. http://www.eses.pt/interacoes. NO. 52, PP. 66-82 (2019).

8º epePE

EIXO TEMÁTICO

GT 11

ENSINO DE SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO

Alexandre Zarias (Fundaj)
Fabiana Lima (Seduc-PE)
Tatiane Moura (UFCG)

ISSN: 2176-8153

ENSINO DE SOCIOLOGIA E LITERACIA DIGITAL: UM ENQUADRAMENTO TEÓRICO DOS IMPACTOS DA CULTURA DIGITAL NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

MARCEL SPROESSER MATHIAS
Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: marcel.sproesser@uel.br.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo se propõe a discutir como o ensino de Sociologia deve lidar com os impactos da cultura digital na atualidade, compreendendo que hoje a tecnologia é parte estruturante da realidade e das relações sociais (SANTAELLA, 2010). Problematizando principalmente uma necessidade de se desenvolver a literacia digital (HOBBS, 2010) dos alunos, com o intuito de aperfoiçoar as suas habilidades de analisar e sintetizar as informações com as quais entram em contato, de maneira a poder construir sua própria análise crítica sobre o conteúdo (MEIRINHOS, 2015). Portanto, o que será desenvolvido neste artigo, é um debate teórico que aborde as questões já explicitadas, e que irá propor o uso da Pedagogia Histórico-Crítica como uma ferramenta para atingir esse ensino que possibilite uma análise crítica do real, tomando como pressuposto de que essa metodologia de ensino "parte da realidade empírica (baseada na experiência, no real aparente, o objeto como se apresenta à primeira vista), e por meios de abstrações (reflexões, teorias elaboração do pensamento), chega ao concreto pensado" (GASPARIN; PETENUCCI, 2009, p. 5). Assim, promovendo um diálogo entre autores que discutem a literacia digital (FRAU-MEIGS, 2012, 2013; FRAU-MEIGS et al, 2019; HOBBS, 2010; MARTENS; HOBBS, 2015), autores da pedagogia histórico-crítica (GASPARIN; PETENUCCI, 2009; SAVIANI, 2011, 2017a, 2017b) e autores que discutem o ensino de Sociologia de maneira geral (BRASIL, 2006; LAHIRE, 2014), e dessa maneira, propondo um meio de lidar com os desafios impostos pela cultura digital e seus impactos, apontando a literacia digital como uma ferramenta para a emancipação a humana ao promover a cidadania e o pensamento crítico. Sendo assim, este artigo propõe a promoção da literacia digital no Ensino de Sociologia.

Palavras-Chave: Literacia digital, Cultura digital, Educação, Tecnologia, Ensino de Sociologia.

1. INTRODUÇÃO

Há alguns anos, estudos das áreas da Comunicação, da Sociologia Digital e da Educação vêm ressaltando a urgência de refletir sobre os impactos das tecnologias digitais (ou da cultura digital) nas relações e estruturas sociais, e na própria Sociologia. Segundo Carvalho Junior (2009), o conceito cultura digital é definido como algo que "incorpora perspectivas diversas sobre o impacto das tecnologias digitais e da conexão em rede na sociedade" (Carvalho Junior, 2009, p. 9). De maneira concisa, o conceito cultura digital, neste artigo, se refere às mudanças causadas no tecido social, nas relações sociais, e na nossa possibilidade de estar constantemente tendo acesso à informação, que são proporcionados pelas tecnologias de informação e comunicação, que transcendem as suas funções de meras ferramentas que possibilitam a comunicação, se tornando parte estruturante das relações sociais.

Essas discussões tornam explícita a necessidade de analisar e discutir como esse contexto digital e seus desdobramentos impactaram a educação de maneira geral. Considerando isso, este artigo tem como objetivo abordar essas repercusões do digital na educação, dando um maior enfoque no ensino de Sociologia. Para isso, partiremos da perspectiva de Meirinhos (2015) de que a educação, ao abordar o digital, deve ser focada em um aprendizado para a tecnologia, e não necessariamente com ela, o que significa um ensino que busque desenvolver as habilidades dos alunos de analisar e sintetizar as informações com as quais entram em contato, de maneira a poder construir sua própria análise crítica sobre o conteúdo. Dessa forma, podemos compreender as tecnologias digitais, não apenas como ferramentas, mas como parte estruturante da realidade (SANTAELLA, 2010).

Ao tratar sobre o ensino de Sociologia, de maneira específica, serão abordados alguns preceitos da pedagogia histórico-crítica, que atuarão como um guia teórico, pois, o que se propõe neste artigo é uma educação emancipadora, com base principalmente nos escritos de Gasparin e Petenucci (2009) e de Saviani (2011, 2017a, 2017b). Após ajustar essa "lente" da pedagogia histórico-crítica, o ensino de Sociologia será discutido com base nas proposições de Lahire (2014), que destaca como principal função da Sociologia proporcionar as ferramentas necessárias para que os alunos estejam capacitados a analisar e refletir sobre seus contextos de maneira crítica, e com base na compreensão apresentada pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), que

destaca a formação dos estudantes como cidadãos, como um dos principais objetivos da Sociologia.

Para desenvolver essa reflexão, será construído um diálogo entre autores que propõem a literacia digital, como Frau-Meigs (2012, 2013), Frau-Meigs et al (2019), Hobbs (2010), Martens e Hobbs (2015) e Selwyn (2011), com a discussão sobre emancipação humana promovida por Saviani (2017a, 2017b), sob a lente da pedagogia histórico crítica (GASPARIN; PETENUCCI, 2009; SAVIANI, 2011, 2017a, 2017b), e levando em consideração as interpretações sobre a "função" da Sociologia nas escolas apresentada por Lahire (2014) e pelas orientações curriculares nacionais de 2006 (BRASIL, 2006). É relevante destacar que este estudo parte de uma perspectiva que leva em consideração que a tecnologia não se limita apenas a artefatos e aparatos materiais, e deve ser compreendida como um espaço muito mais amplo, que agrega contextos sociais e situações que são criadas e, ou, possibilitadas por esses artefatos, como é apontado por Selwyn (2011).

2. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Para dar início a essa discussão, é importante levar em consideração a necessidade de uma abordagem crítica em relação à tecnologia, que neste artigo será feita a partir da concepção de Selwyn (2011), de que a tecnologia se divide em três aspectos: os artefatos e aparelhos (a tecnologia em si, o material); as atividades e práticas proporcionadas por essas tecnologiais; e os contextos e arranjos sociais que englobam o uso da tecnologia, incluindo instituições, culturas e estruturas sociais.

Isso posto, faz-se necessário apresentar o que se entende por cultura digital a partir das discussões promovidas por Santaella (2010) sobre a tecnologia de acesso contínuo, e as influências das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação):

> O termo cultura digital se consolida como conceito na sociedade na qual a tecnologia não é compreendida apenas como um conjunto de técnicas aplicadas a um determinado objeto, como se fosse exclusivamente uma espécie de ***modus operandi***. Na sociedade atual, a tecnologia se transforma em ***modus vivendi***, ou seja, numa força produtiva cujo espírito se dissemina de modo imanente não só na produção dos objetos, como também nas próprias relações humanas. Essa forma tecnológica de viver torna-se possível em decorrência do atual estágio de

> desenvolvimento das forças produtivas, as quais possibilitam a intermedialidade, ou seja, a convergência de várias mídias num só aparelho, e a portabilidade, na medida em que um aparelho de celular, que pode ser carregado no bolso da calça, converge funções relativas à televisão, ao computador e até à telefonia (FANTIN; RIVOLETA, apud ZUIN, 2015, p. 757).

O que torna possível essa maior integração entre as tecnologias de comunicação e informação e as relações humanas é a maior "disseminação" (acessibilidade) e portabilidade dessas tecnologias, como é o caso de celulares com acesso à internet. A fácil portabilidade desses aparelhos é o que permite a extensão das tecnologias de acesso para todos os espaços, a capacidade de se utilizar essa tecnologia no espaço público a partir de dispositivos móveis, que geram a intromissão das vias virtuais na vida cotidiana (SANTAELLA, 2010). Sendo isso que define o conceito de tecnologias de acesso contínuo para Santaella, é relevante apontar também que, para a autora, a tecnologia de acesso contínuo é responsável por uma mudança profunda nas relações do ensino com a tecnologia, por possibilitar uma aprendizagem ubíqua[1], onipresente, constante, ao ponto de nem sempre estarmos conscientes de que estamos em um processo de aprendizagem, como resultado do acesso contínuo ao ciberespaço, a informações, "ambientes virtuais" que nos proporcionam diversos meios de aprendizado formais, não-formais e informais (SANTAELLA, 2010, p. 20).

No entanto, essa facilidade de acesso a informações e ao conhecimento científico sem uma análise crítica leva a um processo de bricolagem[2]

1 Santaella define a aprendizagem ubíqua da seguinte maneira: "Processos de aprendizagem abertos significam processos espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes e que são possíveis porque o acesso à informação é livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite. Por meio dos dispositivos móveis, à continuidade do tempo se soma a continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar. É para essa direção que aponta a evolução dos dispositivos móveis, atestada pelos celulares multifuncionais de última geração, a saber: tornar absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, a comunicação e a aquisição de conhecimento" (SANTAELLA, 2010, p. 19).

2 Ao discutir o conceito de bricolagem em um contexto da educação na era da cultura digital, Zuin a define como: "A bricolagem é definida como o ajuntamento de várias informações que são dispostas entre si, sem que necessariamente se relacionem. Outrossim, para que tal relação ocorra, a ponto de fazer com que o autor dialogue com o próprio texto, é preciso que esse mesmo autor reflita sobre o modo como as informações são relacionadas, no processo de produção de novos conceitos". (ZUIN, 2015, p. 763)

do conhecimento pelos alunos, de acúmulo e justaposição dos conhecimentos sobre um mesmo tema (ZUIN, 2015) sem uma análise e reflexão crítica, vai na direção contrária da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que propõe a emancipação do aluno proporcionando habilidades de análise crítica do real (GASPARIN; PETENUCCI, 2009).

Esse desafio gerado por essa profunda integração da tecnologia no cotidiano e na educação também chama a atenção de Meirinhos (2015), principalmente em relação à sobrecarga de informações sobre qualquer tema que pode ser acessada a qualquer momento, considerando que os alunos não são preparados nem instruídos para lidar com essas informações de maneira crítica (MEIRINHOS, 2015). Isso leva o autor a compreender que não basta educar com a tecnologia, mas que se deve educar para o uso desses meios, de maneira a desenvolver as habilidades dos alunos de "dissecar", avaliar e ponderar sobre essas informações, fazendo com que, assim, eles desenvolvam uma competência crítica.

> Não basta educar com, é necessário educar para os meios. Com a utilização menos consciente das tecnologias o aluno prejudica-se a si mesmo, uma vez que, deixa de desenvolver competências de escrita e a capacidade de fazer análises e sínteses, necessárias para o pensamento lógico e estruturado. A capacidade de ler, analisar e sintetizar ideias de vários autores para depois articular esses conteúdos num novo texto próprio, é uma capacidade importante para o desenvolvimento da competência crítica e deveria ser valorizada no meio escolar (MEIRINHOS, 2015, p. 127).

Hobbs (2010) também ressalta a necessidade de superar a compreensão da tecnologia como apenas uma ferramenta que necessita da habilidade de usá-la, pois compreende que, para além do uso técnico de equipamentos tecnológicos, é necessário adquirir a capacidade de pensar criticamente sobre os meios de comunicação em massa, cultura popular e mídias digitais. Considerando isso, Hobbs (2010) ressalta o mesmo ponto apresentado por Meirinhos (2015), de que é necessário uma educação para a tecnologia, que vá além do uso técnico dos aparelhos eletrônicos, e que tenha como foco a reflexão crítica sobre os impactos dos artefatos digitais em nossa sociedade. Considerando isso, esta discussão irá levar em conta a perspectiva de Selwyn (2011) em relação aos três aspectos em que a tecnologia se enquadra: como artefatos e aparelhos - o objeto em si; atividades e práticas promovidas por meio desses aparelhos; e os

contextos que a tecnologia proporciona, desde redes sociais até as culturas digitais e instituições que englobam o uso da tecnologia.

Por fim, essa reflexão sobre a necessidade de se pensar na educação para a tecnologia, de maneira a garantir a literacia digital como uma habilidade fundamental para os alunos, leva em consideração que inovações tecnológicas moldam a organização social. Essas tecnologias digitais são estruturadoras das relações espaço-temporais e afetam a forma como agimos e compreendemos o real (SANTAELLA, 2010). O que nos leva às proposições de Santaella (2010) sobre o futuro da educação nesse contexto, e sobre como lidar com essas diferentes formas de aprendizado da atualidade, levando em consideração sua afirmação de que "nenhuma tecnologia da linguagem e da comunicação borra ou elimina as tecnologias anteriores" (SANTAELLA, 2010, p. 18), elas apenas alteram as funções e remanejam os espaços que essas tecnologias anteriores ocupam.

Portanto, compreendendo que os métodos educativos que agregam novas tecnologias não eliminarão os métodos anteriores, ou como a autora cita: "evita-se a ideia de que formas emergentes de aprendizagem e novos modelos educacionais tenham que necessariamente apagar as formas e modelos precedentes" (SANTAELLA, 2010, p. 21), é possível compreender que esses novos meios de ensino e aprendizagem possibilitam uma convergência de métodos, ou seja, não apenas somam os meios novos aos antigos, mas criam uma possibilidade de se dialogar e acessar o conhecimento de diferentes formas, tornando o processo de aprendizagem muito mais complexo (SANTAELLA, 2010).

3. OS DESAFIOS DA SOCIOLOGIA NA ERA DIGITAL

É relevante ressaltar que há um debate sobre o que é a Sociologia digital, se ela seria uma área específica da Sociologia, que se dedica a estudar o mundo digital, ou se toda a Sociologia deve englobar o digital sem a necessidade de uma área própria. Para este estudo, será considerado que o digital ocupa a posição de "fato social total" (NASCIMENTO, 2020, p. 29), pois nada está alheio ao digital, e consequentemente, a Sociologia deve abordar o digital, por ser parte integrante e fundamental do cotidiano, que altera e vem alterando as relações sociais.

> As tecnologias digitais passaram a compor uma parte fundamental da vida em sociedade. Os computadores pessoais (***desktops***), os ***smartphones***, os ***tablets*** e ***laptops*** exercem diversas funções vinculadas ao trabalho, ao lazer

> e ao relacionamento entre os indivíduos. A massiva utilização de redes sociais digitais e de ferramentas de buscas sugerem que o modo como nos relacionamos e buscamos informação foi, desde o aparecimento da rede mundial de computadores (***world wide web***), completamente alterado. Se nos séculos XVIII e XIX a revolução industrial alterou o panorama e o funcionamento das sociedades, nos dias atuais é a "revolução digital" que estaria modificando os diversos aspectos da vida em comum (NASCIMENTO, 2020, p. 10).

Considerando isso, fica claro que a Sociologia digital, ou a Sociologia que abarca o mundo digital, não se resume ao estudo da "cultura online", ou apenas objetos que resultam da tecnologia como redes sociais, o digital vai se referir aos diversos aspectos sociais afetados por essas condições (NASCIMENTO, 2020), que não se resumem apenas a pessoas com acesso ou que estão em contato com essas tecnologias, pois como Lupton (2015) aponta, mesmo indivíduos que não utilizam esses aparelhos estão em contato com aqueles que utilizam, o que na concepção da autora na verdade destaca ainda mais a digitalização da vida.

Esse processo aparenta estar reconfigurando muitos dos processos e práticas sociais, o que não significa que as práticas pré-digitais estão sendo "extintas", pois como já foi observado, novas tecnologias não apagam as antigas (SANTAELLA, 2010). Mas o que se observa, segundo Selwyn (2011), é o surgimento de algumas atividades digitais que se baseiam e de certa maneira "atualizam" atividades pré-digitais, num processo de digitalização da vida.

Segundo Lupton (2015), essa digitalização da vida torna necessário que todo e qualquer estudo sociológico torne esse tema uma de suas centralidades, pois, se a vida é digital, consequentemente toda pesquisa e ensino de Sociologia está conectado ao digital. Considerando isso, podemos colocar em diálogo com um dos questionamentos feitos por Nascimento (2020), sobre como os temas tradicionais da Sociologia são afetados por isso e se os conceitos clássicos da Sociologia estão aptos a lidar com o mundo digital.

Nascimento (2020), não irá determinar uma resposta exata em seu livro, no entanto, essas considerações sobre a maneira que a digitalização da vida afeta a Sociologia e o questionamento sobre a capacidade dos conceitos clássicos de lidar com um contexto profundamente diferente irão guiar o próximo capítulo. Pois, se o que se propõe neste artigo é uma discussão sobre uma educação emancipadora, para isso é necessário uma

educação que objetiva desenvolver as habilidades de análise e reflexão crítica do real, e se o digital é parte estruturante da realidade é necessário que os alunos consigam refletir e analisar o digital de maneira crítica.

4. ENSINO DE SOCIOLOGIA

Para discutir um ensino de Sociologia que propõe a emancipação como um de seus objetivos, irei fazer uma breve revisão sobre alguns autores da Pedagogia Histórico-Crítica, e autores que discutem sobre o ensino de Sociologia, para em seguida dialogar com outros autores que discutem a educação neste contexto de tecnologia digital.

A Pedagogia Histórico-Crítica, segundo Gasparin e Petenucci (2009, p. 4), se fundamenta como histórica "porque nesta perspectiva a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação". E crítica: "por ter consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a educação" (GASPARIN; PETENUCCI, 2009, p. 4). É pautada no materialismo histórico-dialético de Marx, "ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana" (SAVIANI, 2011, p. 76), portanto, busca promover um ensino que possui como principal pauta a possibilidade de analisar o empírico de maneira crítica, aplicando a teoria para, assim, atingir o concreto pensado, desenvolvendo um processo de aplicação da práxis, além de se pautar em uma compreensão dos indivíduos como sujeitos históricos (GASPARIN, PETTENUCI, 2009).

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica é uma pedagogia que busca auxiliar estudantes a compreender e refletir sobre sua própria realidade e a realidade alheia. Neste mesmo sentido, se enquadra o papel do ensino de Sociologia (LAHIRE, 2014), que tem como objetivo transformar estudantes em agentes ativos capazes de analisar o real de maneira crítica, aplicando a teoria para se chegar no concreto pensado, que viabiliza a aplicação do conhecimento teórico na prática (GASPARIN; PETENUCCI, 2009). Uma compreensão de que o ensino de Sociologia não deve se atentar a um conhecimento "enciclopédico", puramente formal e teórico, mas sim a capacitação de compreensão da realidade material.

> Como já foi dito, o objetivo de um ensino precoce da Sociologia não deveria ser essencialmente aquele de difundir um conhecimento de natureza enciclopédica. Não se trata, a meu ver, de ensinar "teorias", "métodos" ou "autores", mas de transmitir hábitos intelectuais

> fundamentalmente ligados a essas disciplinas. Como transmitir tais hábitos intelectuais à escola primária senão pelo estudo de "caso", de "exemplos" visíveis de diferenças culturais (e.g. comparar as diferenças alimentares de uma sociedade a outra, relacionando essas diferenças às condições de existência das populações, ao clima, ao tipo de agricultura, etc.), assim como pela participação ativa dos alunos nas verdadeiras investigações empíricas. Do mesmo modo que os alunos adquirem o hábito de fazer quotidianamente o levantamento de temperatura para objetivar e tomar assim consciência dos fenômenos meteorológicos, eles poderiam ser treinados para a observação e para a objetivação do mundo social (LAHIRE, 2014, p. 55).

Lahire (2014) fundamenta sua compreensão sobre o ensino de Sociologia como um meio de capacitação dos alunos para analisar o real de maneira crítica a partir de sua compreensão da própria função da Sociologia, pois entende essa área de estudo como um meio de produzir uma compreensão racional do mundo que nos cerca, da realidade social, de modo a questionar e compreender o que legitima e o que "sustenta" as relações de poder do mundo social. Ao ponto de que, como Lahire (2014) indica, nota-se um receio de que o ensino de Sociologia possua uma carga ideológica. Devido a isso, a Sociologia deve ser ensinada de maneira a capacitar os estudantes a decifrar e analisar sua realidade social, provendo um ferramental que dê a possibilidade de uma compreensão racional das relações sociais.

Para além de Lahire (2014), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) também apontam a Sociologia como uma disciplina que promove o questionamento das estruturas de poder, e da organização social, tendo como uma de suas principais características instigar o processo de estranhamento dos fenômenos sociais, ou como é apontado nessas orientações: "um papel central que o pensamento sociológico realiza é a ***desnaturalização*** das concepções ou explicações dos fenômenos sociais" (BRASIL, 2006, p. 105). O autor também irá associar essa característica com a presença da disciplina de Sociologia no Brasil em períodos com regimes de democracia representativa, e sua ausência em regimes autoritários ditatoriais.

Segundo as orientações curriculares do ensino médio (BRASIL, 2006), a Sociologia justifica a necessidade de sua presença no currículo escolar por compreender que a disciplina desempenha um importante papel na formação e preparação dos alunos para exercerem sua cidadania. Mesmo

que não seja a única disciplina que promova essa formação, a Sociologia é uma disciplina que irá tratar de temas diretamente ligadas ao exercício da cidadania, ao abordar questões políticas, culturais e sociais, de maneira crítica e reflexiva, promovendo uma compreensão racional dos fenômenos sociais.

Tomando como referência essa necessidade do ensino de Sociologia, de viabilizar aos alunos condições de transformar o conhecimento sociológico em ferramentas de análise crítica do mundo social, de aplicação do teórico no real, em um contexto de "superabundância de informação para qualquer tema escolar", com pais e professores analógicos, e crianças digitais (MEIRINHOS, 2015, p. 126), que apresenta um desafio para a educação de ensinar como lidar com esse "'mar' de informação" (MEIRINHOS, 2015, p. 126). Meirinhos compreende que os alunos devem adquirir e desenvolver uma literacia digital, e afirma que é necessário que se eduque considerando uma realidade em que a tecnologia é parte integral.

Portanto, para estabelecer um diálogo mais profundo e mais claro entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a literacia digital no ensino de Sociologia, é fundamental que se discuta o contexto de cultura digital dentro das escolas, e como essa realidade afeta tanto a educação quanto os estudantes e a sua relação com o professor e suas aulas. Pois, como já foi argumentado, o digital é parte estruturante do real (SANTAELLA, 2010), portanto, ao compreender que a Sociologia deve possibilitar que os sujeitos analisem e reflitam sobre o real de maneira crítica, é necessário que seja desenvolvido tanto uma "competência digital", para possibilitar o acesso a esses ambientes de maneira autônoma, como uma capacidade de análise crítica sobre o digital, habilidades que compõe a literacia digital.

Assim sendo, é fundamental a compreensão de que há a necessidade do ensino de Sociologia abarcar as consequências e particularidades da cultura digital, mas de maneira em que essas discussões não sejam um fim, mas sim um meio de estabelecer uma discussão sobre um ensino de Sociologia que esteja em contato com a realidade de maneira constante, que se adapte a esse contexto de superabundância de informações, e que leve em consideração os impactos que as próprias teorias sociológicas clássicas sofrem com essas alterações, levando em consideração um questionamento levantado por Nascimento (2020, p. 12) se "estariam os tradicionais temas da Sociologia sendo afetados por estas tecnologias? Se sim, de que maneira?". Mantendo assim, a proposição de uma educação

que promove a análise e reflexão crítica do real, para que seja de fato emancipadora.

No entanto, outro desafio que se apresenta para a promoção de um ensino de Sociologia que promova a literacia digital é a baixa competência digital entre professores, pois como Hobbs (2010) destaca, para a promoção da literacia digital é necessário que as escolas não apenas invistam em adquirir equipamentos digitais, mas que também proporcionem a capacitação necessária para que os professores ensinem para e sobre a tecnologia, e não somente com artefatos tecnológicos. É preciso compreender que não basta apenas trocar "papel e caneta" por computadores, como aponta Hobbs (2010), mas que se deve superar um ensino focado apenas em desenvolver habilidades de manejar os aparatos tecnológicos, e se objetive atingir um ensino que promova habilidades que permitam analisar este contexto de forma crítica, sendo necessário que os próprios professores tenham essa compreensão.

> educadores não devem apenas ensinar ***com*** tecnologias digitais, ferramentas ou jogos. Para desenvolver competências literarias digitáis e midiáticas é necessário ensinar ***sobre*** mídia e técnologia, fazendo o uso ativo de práticas do diálogo e questionamentos socráticos para promover o pensamento crítico sobre as escolhas que os indivíduos fazem quando estão consumindo, criando e compartilhando mensagens (HOBBS, 2010, p. 27).[3]

Segundo Alves (2014), é de fundamental importância que os professores aprendam "a manipular a tecnologia e orientar os alunos a manipularem para que ambos não sejam manipulados por ela" (ALVES, 2014, p. 5-6). Assim sendo, os professores devem ocupar uma posição de "vanguarda" na promoção da literacia digital, considerando que "a formação dos professores nas competências da literacia mediática[4] é crucial para que os jovens também desenvolvem essas competências" (ALVES, 2014, p. 7). O que permite compreender quão essencial é a capacitação digital dos educadores para que esses estejam capacitados a promover

3 Tradução de: "educators must not just teach ***with*** digital technologies, tools or games. To develop digital and media literacy competencies it is necessary to teach ***about*** media and technology, making active use of the practices of dialogue and Socratic questioning to promote critical thinking about the choices people make when consuming, creating and sharing messages" (HOBBS, 2010, p. 27).

4 Neste contexto, literacia mediática tem o mesmo significado de literacia digital.

um ensino que possibilite os estudantes a atingirem a autonomia crítica, que tenham um ferramental adequado para analisar e refletir sobre o real.

5. O ENSINO DA LITERACIA DIGITAL COMO PRÁTICA EMANCIPADORA

Neste tópico, será promovida uma discussão que aborda os conceitos de emancipação humana, e educação emancipadora com base na teoria de Saviani (2017a, 2017b), que compreende a escola como um instrumento de construção da democracia, que prepara os indivíduos para o exercício da cidadania, formando indivíduos autônomos, capazes de iniciativa, de compreender e analisar o contexto social em que estão inseridos para tomar decisões, e interferir na vida social de maneira ativa.

Portanto, ao partir dessa concepção de que a escola deve desempenhar o papel de formar indivíduos capazes de exercer sua cidadania, é relevante levantar as discussões de Selwyn (2011), que aponta a necessidade de um ensino que promova o desenvolvimento de habilidades para utilizar as tecnologias digitais, uma literacia digital de fato, que como o autor (SELWYN, 2011) as define, são "habilidades vitais" essenciais para que seja possível exercer a cidadania e para uma adequação a uma sociedade da informação (SELWYN, 2011). Podendo assim, promover o que Hobbs (2010) define como "cidadania digital", que seria a capacidade de distinguir e avaliar as informações que entramos em contato por meio das tecnologias de informação e comunicação, e a partir dessa análise crítica tomar decisões e se posicionar em relação a essas informações.

Em um contexto em que "a vida é digital" (LUPTON, 2015), o exercício da cidadania digital pode se caracterizar como um componente fundamental para promover o que Saviani (2017a, 2017b) entende por emancipação humana, garantindo que não se atenha apenas à emancipação política, que como Saviani (2017a, 2017b) define, seria a possibilidade de participação política, porém de forma em que não há um exercício pleno da cidadania. Isso se dá pois, como Martens e Hobbs (2015) definem, a literacia digital engloba as habilidades de analisar as informações com que nos deparamos no "mundo digital" de maneira crítica, e como os autores também destacam, a literacia digital proporciona o desenvolvimento de habilidades para a participação na sociedade civil e na vida política, ao possibilitar que os indivíduos sejam capacitados a buscar e

averiguar informações relevantes promovendo uma reflexão crítica sobre o assunto.

Portanto, como Frau-Meigs (2012) argumenta, a literacia digital não se atém apenas ao nível tecnológico e ao conhecimento sobre o uso dos artefatos tecnológicos, mas traduz esse conhecimento, essas habilidades, em usos sociais significativos. A literacia digital transcende o uso de tecnologias digitais como meras ferramentas, tem como objetivo garantir a autonomia dos estudantes, capacitando-os a lidar com as informações "cruas" e analisá-las de maneira crítica (FRAU-MEIGS, 2013). Essas habilidades, como Frau-Meigs (2013) aponta, podem ser associadas à "verdadeira liberade" e a uma participação de fato na vida em comunidade. Com base nesses apontamentos, este artigo defende a necessidade da literacia digital para o exercício da cidadania (FRAU-MEIGS et al., 2019), e consequentemente para a promoção da emancipação humana.

Isso se dá pois a necessidade de participar do mundo digital é imensurável, como já foi citado previamente, o digital é, segundo Nascimento (2020, p. 29), um "fato social total", pois influencia todos os aspectos da vida social, logo para que possamos analisar e refletir sobre o real de maneira crítica, atingir a emancipação humana, em um contexto em que o digital é parte estruturante do real, é necessário possuir a capacidade de analisar e refletir sobre o digital e o "'mar' de informação" (MEIRINHOS, 2015, p. 126), que o digital nos fornece, o que só é possível por meio da literacia digital (HOBBS, 2010).

Como Hobbs (2010) aponta, devido a uma baixa literacia digital, a população, de maneira geral, demonstra dificuldades ao diferenciar informações verdadeiras e informações falsas, pois a internet ofusca as "linhas" entre "informação e persuasão", produzindo um "déficit de contexto". Em uma realidade em que a maioria dos indivíduos possui uma baixa competência digital, tendo dificuldades em pesquisar e averiguar informações, percebe-se uma profunda dificuldade em lidar com esse excesso de informações, como aponta Hobbs (2010). Além disso, a autora destaca outro agravante que resulta da falta de uma "competência digital" generalizada, pois esses indivíduos, ao não encontrarem as informações que buscavam, passam a utilizar as informações que "os encontram", criando uma situação de passividade ao invés de promover a autonomia desses sujeitos. Essa situação solidifica, portanto, o argumento apresentado por Hobbs (2010) sobre a necessidade da "alfabetização digital" - em um contexto que também é digital - para a promoção da cidadania.

Dessa forma, ao considerar essa relação entre uma educação emancipadora e a necessidade da literacia digital, é possível afirmar que há um diálogo entre esses temas com as proposições de Lahire (2014) sobre a função do ensino de Sociologia, pois como ele destaca, a disciplina deve atuar na capacitação dos estudantes em decifrar sua realidade social e promover o pensamento crítico. Nesse mesmo sentido, Gasparin e Petenucci (2009) ressaltam a necessidade da reflexão sobre a própria realidade social na construção do conhecimento e no agenciamento dos indivíduos enquanto seres históricos, afirmando que "é a existência social dos homens que gera o conhecimento, pois este resulta do trabalho humano, no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade, através da reflexão sobre esse processo" (GASPARIN; PETENNUCI, 2009, p. 9).

Por fim, ao considerar os apontamentos de Saviani (2017a) de que a superação da emancipação política para atingir à emancipação humana, não ocorreria de maneira espontânea, mas somente por meio da ação humana, pois "sua efetivação depende da intervenção prática dos homens direcionada ao atingimento dessa finalidade, pois são os homens que fazem a história" (p. 656). Uma educação emancipadora, que busca promover essa superação para a emancipação humana, empenhando-se em atingir a democracia real, deve atuar de maneira a capacitar os indivíduos a analisar e refletir sobre o real de maneira crítica, considerando esses preceitos em um contexto de cultura digital, em que o digital é parte estruturante da realidade, e não se limita apenas a artefatos e aparatos, mas atuam como meios de comunicação, e produzem contextos sociais. Dessa maneira, a literacia digital - que é compreendida como a habilidade de refletir sobre e analisar criticamente o contexto digital e as informações que encontramos neste ambiente - é fundamental para uma educação que objetiva a emancipação humana, pois garante que os sujeitos atuem nestes contextos de maneira autônoma.

Considerando a literacia digital como um instrumento essencial para a emancipação humana, como foi discutido anteriormente, e como uma habilidade determinante para o exercício da cidadania (HOBBS, 2010)[5], sua relação com as funções da Sociologia que foram apresentadas neste

5 Hobbs (2010) aponta que para o exercício da cidadania em um contexto digital, é necessário compreender os eventos globais e locais para se tomar decisões e posicionamentos, e para isso é fundamental que se possua a capacidade de distinguir e avaliar as informações e as fontes de informação.

texto ficam evidentes, pois, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) apontam, é função do ensino de Sociologia nas escolas formar e preparar os estudantes para o exercício da cidadania, e também promover a reflexão e pensamento crítico sobre o real, como aponta Lahire (2014). Sendo assim, este trabalho propõe que o ensino de Sociologia abarque a literacia digital, por compreender que essa habilidade contempla os propósitos dessa disciplina, e por ser indispensável para uma educação que propõe a emancipação humana, e a autonomia dos estudantes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou proporcionar um diálogo teórico entre autores que discutem a literaia digital e autores da pedagogia histórico-crítica, com o intuito de construir uma argumentação que defenda a necessidade da literacia digital para uma educação emancipadora. Para fundamentar e contextualizar os argumentos, foi feita uma breve síntese sobre algumas discussões que abrangem os impactos da tecnologia e do mundo digital na educação e na Sociologia, para que fosse possível dar início a essa discussão de maneira a fundamentar teoricamente alguns conceitos e contextos discutidos.

As discussões promovidas sobre os impactos das tecnologias digitais na educação foram pautadas principalmente nas produções teóricas de Santaella (2010, 2013), Selwyn (2011), Zuin (2015) e Meirinhos (2015), dialogando também com Hobbs (2010), pois, além da autora também debater este tema, possibilita uma arguição que aborde a função da literacia digital neste contexto. Da mesma forma, as discussões abordando os impactos da cultura digital na Sociologia tiveram como principais referências teóricas Nascimento (2020) e Lupton (2015), produzindo um breve diálogo com Selwyn (2011) e Santaella (2010, 2013). Estes dois "tópicos", discutidos no início do artigo, proporcionam uma abordagem inicial ao tema proposto, ao fundamentar teoricamente e buscar discussões que abordem os impactos das tecnologias digitais na educação e na Sociologia, para a partir disso discutir os impactos da cultura digital no ensino de Sociologia especificamente, com o intuito de desenvolver este estudo de maneira a abranger, mesmo que brevemente, os desafios que estas áreas se deparam com o avanço das tecnologias digitais.

A abordagem inicial sobre o ensino de Sociologia neste artigo se pauta na concepção de Saviani (2011, 2017a, 2017b) sobre uma educação

que objetiva a emancipação humana, construída com apoio das proposições da pedagogia histórico-crítica. Além disso, este estudo também aborda as perspectivas apresentadas por Gasparin e Petenucci (2009) sobre a pedagogia histórico-crítica, e faz uma aproximação desta temática com o ensino de Sociologia por meio da argumentação de Lahire (2014) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) sobre a função da Sociologia nas escolas na formação e preparação dos estudantes para exercer a cidadania, e promover o pensamento crítico sobre o mundo social.

A discussão sobre os impactos das tecnologias digitais na educação e na vida social são retomadas dando início a um diálogo teórico sobre as questões apresentadas em relação ao ensino de Sociologia e sua função, com os desafios que estes impactos proporcionam, transpondo um questionamento apresentado por Nascimento (2020) sobre como o digital afeta a Sociologia, principalmente seus temas mais tradicionais. Esses apontamentos possibilitam destacar a necessidade de que a Sociologia aborde a cultura digital, para que, dessa forma, promova o pensamento crítico e a formação de cidadãos de acordo com o contexto que estão inseridos, por meio de uma reflexão sobre a realidade social, que é inevitavelmente impactada pelo digital.

Em sequência, o artigo trata de possíveis empecilhos para um ensino de Sociologia que propicie o pensamento crítico abordando o contexto em que os alunos estão inseridos, e consequentemente promova a literacia digital, pois, como foi observado por Hobbs (2010), a efetivação de um ensino que se dedique ao "letramento digital" dos alunos necessita de professores que possuem essas habilidades. Sendo assim, a autora enfatiza a necessidade de que uma educação para o mundo digital exige não apenas escolas que disponham dos aparatos tecnológicos, mas de professores que tenham a competência digital para utilizar esses meios, e sejam letrados digitalmente para ensinar sobre o digital, e não apenas para o digital, pois, como apontado, a partir das discussões apresentadas por Alves (2014), é essencial que os educadores estejam capacitados a utilizar e refletir sobre estas tecnologias para que possam educar sobre elas.

Assim sendo, a literacia digital ocupa uma posição central neste artigo, e a discussão deste conceito é baseada principalmente nas argumentações de Hobbs (2010) e Frau-Meigs (2012, 2013), sendo complementada por diversos outros autores que compõem a base teórica utilizada aqui. A abordagem deste conceito foi feita de maneira a apresentá-la como

um instrumento valioso para um ensino emancipador. No entanto, é necessário ressaltar que diversas propostas de implementação e algumas reflexões propostas pelos autores que discutem este tema foram ou desconsideradas, ou analisadas de maneira bastante cautelosa, por conta do contexto em que estão inseridos, pois os autores se baseiam majoritariamente nos contextos europeu e norte-americano, o que torna algumas proposições e comentários descontextualizados, ou, ao menos, carentes de estudos e pesquisas no contexto brasileiro.

Considerando isso, este artigo constrói um argumento que defende a promoção da literacia digital no ensino de Sociologia, por entender que essa habilidade (literacia digital) é uma ferramenta fundamental para a reflexão e análise crítica do real e para o exercício da cidadania – que é exatamente a função do ensino de Sociologia, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) e Lahire (2014), e está de acordo com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica de promover a análise crítica do real atingindo o concreto pensado (GASPARIN, 2009). Apontando, assim, uma relação entre a função da Sociologia e as capacidades proporcionadas pela literacia digital.

Por fim, o que é produzido aqui, de maneira breve, é uma interlocução teórica entre autores de diversas áreas, trazendo debates sobre a literacia digital, a Sociologia digital, e sobre os desafios da educação na era digital, e colocando-os em contato com teorias que discutem o ensino de Sociologia, perpassando pela pedagogia histórico-crítica. De maneira a formular uma defesa, ou ao menos argumentar em favor da promoção da literacia digital no ensino de Sociologia.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. J. Literacia Digital de Professores: Competências e Habilidades para o uso das TDICs na Docência. ***In:*** ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17, 2014, Fortaleza. Anais [...]. Fortaleza: Editora UECE, 2014. Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/314-%20LITERACIA%20DIGITAL%20DE%20PROFESSORES%20COMPET%C3%8ANCIAS%20E%20HABILIDADES%20PARA%20O%20USO%20DAS%20TDIC%20NA%20DOC%C3%8ANCIA.pdf

BRASIL, Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias. Volume 3. Brasília: Ministério da Educação. 2006.

CARVALHO JUNIOR, J. M. Por uma cultura digital participativa. ***In:*** SAVAZONI, R., & COHN, S. Rio de Janeiro: Azougue editorial, 2009. p. 9-11.

FRAU-MEIGS, D. Transliteracy as the new research horizon for media and information literacy. Media Studies, v. 3, n. 6, p. 14-27, 2012.

FRAU-MEIGS, D. Transliteracy: Sense-making Mechanisms for Establishing E-presence. ***In:*** CARLSSON, U., & CULVER, S. H. Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue. Gotemburgo: University of Gothenburg, 2013. p 175-189.

FRAU-MEIGS, D., et. al. Digital Citizenship: analysing definitions, actors and frameworks. ***In:*** FRAU-MEIGS, D., et. al. Digital Citizenship Education: Overview and new perspectives. Estrasburgo: Council of Europe Publishing, 2019. p. 13-23.

FRAU-MEIGS, D., et. al. Introduction. ***In:*** FRAU-MEIGS, D., et. al. Digital Citizenship Education: Overview and new perspectives. Estrasburgo: Council of Europe Publishing, 2019. p. 11-12.

GASPARIN, J. L., & PETENUCCI, M. C. Pedagogia Histórico-Crítica: da Teoria à Prática no Contexto Escolar. Portal Dia a Dia Educação, p. 1-16, 2009.

HOBBS, R. Digital and Media Literacy: A Plan of Action. 1.ed. Washington: The Aspen Institute, 2010.

LAHIRE, B. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? Revista de Ciências Sociais. Fortaleza, v. 45, n. 1, jan-jun 2014, p. 45-61.

LUPTON, D. Digital Sociology. 1.ed. Nova Iorque: Routledge, 2015. Atlantic Journal of Communication.

MARTENS, H. HOBBS, R. How Media Literacy Supports Civic Engagement in a Digital Age. v. 23, 2015, p. 120-137.

MEIRINHOS, M. Os desafios educativos da geração Net. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, n. 13, p. 125129, 2015. OECD.

Students, Computers and Learning: Making the Connection. Paris: OECD, 2015.

NASCIMENTO, F. L. Sociologia Digital: Uma Breve Introdução. 1.ed. Salvador: Edufba, 2020.

SANTAELLA, L. Aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP, v. 2, n. 1, 2010.

SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. Revista Ensino Superior, Campinas, UNICAMP, 4 abr. 2013. Especial: As novas mídias e o ensino superior.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. Psicol. Esc. Educ., Maringá , v. 21, n. 3, p. 653-662, dez. 2017a. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300653&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 26 out. 2020.

SAVIANI, D. Educação, práxis e emancipação humana. Revista Práxis e Hegemonia Popular, Campinas, UNICAMP, n. 2, jul. 2017b, p. 5-20.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SELWYN, N. Education and Technology: Key Issues and Debates. Nova Iorque: Continuum, 2011.

SOARES ZUIN, A. A. A autoridade pedagógica em tempos de cultura digital. Educação e Filosofia, v. 29, n. 58, p. 745-769, jul/dez 2015.

CORAGEM NOSSA DE CADA DIA NOS DAI HOJE: REFLEXÕES E APONTAMENTOS SOBRE A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA E SEUS OBSTÁCULOS

AKYLA ALEXANDRE T. P. DA SILVA
Estudante da Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco, akylatavares@hotmail.com;

ARTUR SANTOS DE SOUZA SILVA
Graduado pela Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco, artursantos.s@outlook.com;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente trabalho é um esforço de refletir três dos aspectos da docência em sociologia: a história da disciplina – que guarda suas peculiaridades e implicações; à formação docente em Ciências Sociais – tendo como foco o estágio supervisionado; e; por fim, a docência em si e algum de seus obstáculos. Partindo da ideia aristotélica de coragem, a reflexão que buscamos aqui não pretende ser romantizada nem apocalíptica, mas motivadora, ao menos. Ainda que seja um esforço reflexivo, nossa análise se baseia em trabalhos afins, os quais tratam dos mesmo aspectos que nós: Funari (2002), Feijó (2011), Oliveira (2013) e Maraes (2011); (1995) e Carvalho (2017); Zarias, Ferreira e Fusco (2017) e Bodart (2017). Ao fim, na certeza da impossibilidade de concluir ou apresentar soluções para essas questões, acreditamos ter feito uma discussão que, em certa medida, contribui para pensar essas preocupações que permeiam o cotidiano daquelas pessoas que se preocupam com a Sociologia na Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; Professores de Sociologia; Estágio Supervisionado.

1. INTRODUÇÃO

Aristóteles, em seus escritos, deixou relatado que a virtude é a ciência dos meios. Isso é, entre a covardia e a temeridade está a coragem (SILVA, 2013). Vale ressaltar que o indivíduo corajoso, para o estagirita, não é aquele que não tem medo, esse é o temeroso, mas sim, aquele que apesar do medo o enfrenta. É a partir dessa ideia que, de forma alusiva, refletiremos um pouco acerca da Sociologia como disciplina escolar e alguns de seus aspectos. Essa alusão se faz necessária, pois se fizéssemos uma análise metafórica e considerássemos a Sociologia como indivíduo humano, diríamos que esse possuiria a virtude da coragem. Portanto, metaforicamente a senhora Sociologia, é corajosa; enfrentar as dificuldades que ela enfrentou e vem enfrentando e mesmo assim resistir, não desistir e muitas vezes persistir, a Sociologia só pode, no processo de escolarização, possuir a virtude da coragem.

Para que seja possível a reflexão que propomos, o presente texto será dividido em três subseções. Na primeira, buscaremos analisar certas características históricas da Sociologia como disciplina escolar - a partir de Funari (2002), Feijó (2011), Oliveira (2013) e Maraes (2011) -, como a intermitência e o fato de ser vista como um "conhecimento maldito" (VARGAS, 2010). Esses dois fatores, inclusive, implicam em um entendimento geral no senso comum de uma disciplina desnecessária ou perigosa; e, por isso mesmo, como também destaca o autor, em uma eterna busca de reconhecimento.

A segunda subseção, partindo do pressuposto que a disciplina assim é entendida pelo senso comum (ora como perigosa, ora como desnecessária) pretende se debruçar acerca da situação dos estágios obrigatórios - utilizando Pimenta (1995) e Carvalho (2017). Essa subseção trará relatos de experiências daqueles que escrevem este texto, tendo em vista que ambos passaram por estágios em períodos e instituições diferentes. Ainda que os relatos não dêem conta, por óbvio, de todos os aspectos e possibilidades que envolvem essa parte específica da formação de professores de Sociologia, acreditamos que esses sempre são pertinentes e proveitosos, pois trata-se de situações reais.

Por fim, com o intento de ilustrar como os professores já em atuação entendem a disciplina e encararam os obstáculos da docência, traremos trechos de uma entrevista com uma professora que leciona Sociologia. Acreditamos na pertinência dela para o que esse trabalho propõe. Ao fim

e ao cabo deste texto, apontaremos algumas (in)conclusões e expectativas acerca do ensino de Sociologia.

2. SOCIOLOGIA: DISCIPLINA DE CORAGEM

O passado histórico da Sociologia, como disciplina escolar, é muito problemático, como afirma o professor Francisco E. Beckenkamp Vargas (2010). A história da Sociologia, no processo de escolarização, é marcada por descontinuidades, perseguições em momentos chaves, e exclusões dessa disciplina. Prova disso, é que a obrigatoriedade do ensino de Sociologia, como matéria escolar, mais especificamente no Ensino Médio, é muito recente se comparada com as outras áreas do conhecimento. Como afirma Vargas:

> Tal obrigatoriedade foi estabelecida pela Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, depois de muitos anos de debates, de avanços e retrocessos, e de quase quarenta anos de banimento destas disciplinas dos currículos escolares (VARGAS, 2010, p.1).

Desse pressuposto, o histórico do ensino de Sociologia, no processo de escolarização, não é linear nem progressivo. Pensar a Sociologia enquanto matéria escolar é considerar essa disciplina próxima a um movimento pendular, ou seja, ela vai e volta. A Sociologia na escola é um pouco randômica, isto é, fora de sequência. E isso acontece porque, aparentemente, há sempre um ponto de vista interessado nessa impermanência nos currículos escolares. No caso da ditadura, após o golpe de 64, por exemplo, isso é claro. Certa vez, em uma aula da faculdade, um professor lançou uma frase interessante: "neutralidade só existe em sabonete de bebê". Essa frase representa uma ideia de que há sempre uma parte interessada sobre algo. Por isso, é comumente trabalhado por historiadores a expressão em latim: ***cui bono?*** Essa expressão geralmente utilizada por pesquisadores quando vão analisar uma fonte documental traz a tona de que há sempre uma parte se beneficiando de algo. Exemplo disso, em um texto sobre arqueologia pública na América Latina, o historiador Pedro Paulo A. Funari para indicar a não neutralidade nos documentos avaliados afirma: "de forma crítica, entende-se como uma interrogação: cui bono, quem se beneficia'"(FUNARI, 2002, p. 88). Isso pode ser ampliado, no caso da impermanência da Sociologia no processo de escolarização, para além de um princípio analítico de historiadores.

No caso do processo de intermitência da Sociologia, é necessário como princípio analítico trazer para o debate a expressão: cui bono? Isso é, quem se beneficia com essa intermitência? Desconfiamos que isso possa obedecer a um gênero interessado, uma classe, uma formação, uma cultura, uma língua... essas características produzem um código, um limite, um controle. Por conta disso, é tão discutida a questão da intermitência. O atual Governo Federal, por exemplo, enfatiza e assegura o desinteresse na área das Ciências Humanas, especialmente, a Sociologia. Que, apesar de ser prevista em lei, é considerada problemática, um risco, e deslocada do mercado, quando presente nos currículos da educação básica.

Até que fosse estabelecida a lei citada por Vargas (2010), a Lei nº 11.684, a disciplina passou por um grande período de intermitência, que teve início na década de 1920. Como aponta Feijó (2012), em cada um desses momentos, a Sociologia "serviu aos fins determinados pelos contextos da época na qual estava inserida, e, nesse sentido, o ensino da disciplina seguiu as tendências de desenvolvimento da sua ciência de referência" (FEIJÓ, 2012, p. 133).

Desde sua chegada ao Brasil, no final do século XIX, a Sociologia está vinculada às mudanças sociais da época. Assim como no seu surgimento na Europa, por aqui, ela é utilizada como ferramenta de compreensão de tais mudanças – urbanização e industrialização. Concomitantemente a esses fenômenos, as classes dominantes começam a repensar seu papel no cenário nacional, o que implica, por conseguinte, uma reinterpretação dos próprios sentidos a educação (FEIJÓ, 2012, p. 134). Essa mudança na forma de entender a educação e a função da disciplina de sociologia ficam claros quando analisamos a inserção da disciplina na educação básica.

Ainda que não tenha sido efetivada, a intenção de implementação da disciplina já figurava nos pareceres de Rui Barbosa e na Reforma de Benjamin Constant, em 1890 (FEIJÓ, 2012; OLIVEIRA, 2013). Mesmo nunca sendo posta em prática, o ideário da reforma dá ao menos um parâmetro do que se propunha à época para à educação: "[...] romper o caráter propedêutico do ensino secundário, conferindo-lhe um caráter mais formativo" e deveria ser "livre, laico e científico" (FEIJÓ, 2012, p. 135). O intento era, em última instância, formar os alunos para a "consolidação da organização republicana" (SANTOS, 2002, p. 29 apud FEIJÓ, 2013, p. 135). Entretanto, como Oliveira (2013) aponta, nesse cenário, a disciplina ficaria restrita ao último semestre na educação básica e ao

último ano nas Escolas Normais. Esse fato deixa claro "o caráter elitista que a disciplina assumiria" (OLIVEIRA, 2013, p.180).

Em 1920, o ensino se sociologia volta a ser incentivado pelas elites com a tarefa de formar as lideranças e solucionar pacificamente os problemas sociais do país (FEIJÓ, 2012). Em 1925, volta a figurar no ensino secundário, mediante a Reforma Rocha Vaz, tendo como destaque a inserção no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Em 1928 foi introduzida também nas demais escolas normais do Rio de Janeiro e em Pernambuco. No primeiro governo Vargas, em 1930, houve a primeira reforma educacional em nível nacional, que estende a obrigatoriedade da disciplina para todo o território nacional – viabilizada por Francisco Campos. A partir de 1935, porém, se instaura uma crise política que tem seu apogeu em 1937, com o golpe de estado de Vargas e sua mudança de postura. Como consequência, se constrói uma nova reforma educacional, implementada pelo então ministro da educação, Gustavo Capanema. Uma característica dessa reforma foi a separação entre "aqueles que iriam pensar" e "aqueles que iriam trabalhar", atribuindo um caráter tecnicista à educação do segundo grupo, ao passo que, ao primeiro grupo, composto pela elite, a formação "era mais humanista" tendo o "foco na religiosidade, na moral e no fortalecimento das línguas" (FEIJÓ, 2012, p.140). As novas diretrizes foram postas em prática em 1942, restringindo o ensino de sociologia às Escolas Normais, nas quais se formavam professores.

Após passar pela década de 1950 – que foi bastante profícua tanto para a produção acadêmica quanto para a disciplina, com o I Congresso Brasileiro de Sociologia, por exemplo –, a disciplina encontra na década de 1960 um cenário mais árido. A Lei de Diretrizes e Bases – Lei 4024/61 – de 1961 torna, novamente, a sociologia como disciplina facultativa. Com o golpe cívico-militar de 1964, a disciplina perde ainda mais espaço por dois motivos: primeiro, que a educação durante a ditadura teve um caráter técnico, com a formação para o trabalho; segundo que "era vista como sinônimo de comunismo, e seu ensino passa a ser visto como uma forma de aliciamento político, o que perturbava profundamente as elites" (FEIJÓ, 2012, p. 143).

Talvez, seja possível afirmar que o retorno da Sociologia, no ensino básico, foi gradativamente influenciado pelo processo de redemocratização, no final da década de 80. Portanto, é lúcido trazer à tona uma analogia: em períodos menos democráticos, a Sociologia se ausenta dos currículos, em períodos mais democráticos ela volta para os currículos escolares. Dessa forma, por conta da mudança na legislação educacional,

ainda na década de 80, há uma flexibilização para a reinserção da disciplina em algumas escolas e o estado de São Paulo se torna pioneiro em trazer de volta para algumas séries do ensino secundário a Sociologia (MORAES, 2011). Essa reintegração nos currículos vai exigir uma estrutura que servirá, inclusive, para reforçar a legitimação dessa disciplina. Essa estrutura pode ser compreendida com a formação docente e o recrutamento desses para ofertar a matéria de Sociologia nas escolas. Conforme Amaury Moraes (2011) escreve:

> Com o passar do tempo, boa parte das unidades da Federação haviam incluído a disciplina no currículo de suas escolas, formalmente em leis ou até mesmo nas Constituições Estaduais: ora em todas as séries, ora em uma delas; ora em todas as escolas, ora naquelas que decidissem incluí-la. Foi-se formando então uma legitimidade dessa presença e até uma expectativa de sua obrigatoriedade. Em 1993, novamente é aberto concurso para professores de Sociologia no estado de São Paulo. No entanto, a partir de 1994, no mesmo estado, com a mudança de governo, começa a haver uma "reestruturação da rede pública", tendo por objetivo a redução do seu tamanho e consequente economia de recursos. Isso, que à época se chamou de "racionalização", efetivou-se, por exemplo, à custa da diminuição da grade curricular no período diurno (de 30 para 25 aulas/semana) e no noturno (de 25 para 20 aulas/semana). Nesse contexto, em várias escolas, a disciplina Sociologia acabou muito prejudicada, em vista da maior valorização dada pela tradição às outras disciplinas, em especial de Língua Portuguesa e Matemática (fenômeno reeditado recentemente). Pode-se perceber, então, um refluxo na presença da disciplina nas escolas, retornando a grade curricular, na maioria dos casos, ao status quo ante 1983. Noutros estados, como Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, mantém-se ao menos uma situação estável, com concursos, propostas curriculares e experiências de formação de professores (MORAES, 2011, p. 368).

Essa reflexão pertinente de Moraes permite um diagnóstico importante: A intermitência da Sociologia aconteceu por diversos motivos, inclusive, visando uma economia de recursos. Essa análise focada no início dos anos 90 no estado de São Paulo proporciona a seguinte avaliação: há, tradicionalmente, falta de professores de Sociologia formados na área porque o mercado para esses professores não é seguro. Acrescentando,

Francisco Beckenkamp Vargas, em seu artigo, suspeita de que a herança dessa intermitência da sociologia proporcionou a falta de quadro docente formado na área, afinal de contas qual o intuito de fazer um curso superior de licenciatura em sociologia se não há mercado ou se o mercado é muito imprevisível no espaço escolar? Somando-se a essa herança, a Sociologia encontrou uma dificuldade maior em validar-se no espaço escolar (VARGAS, 2010). A Sociologia voltou de forma obrigatória nos currículos, mas essa estabilidade é recente e por vezes continua sendo ameaçada.

Um outro ponto que é válido destacar nesse processo de reinserção da Sociologia na Educação Básica é a articulação que houve entre professores, pesquisadores, associações e o governo. Entre os momentos que isso aconteceu, em 2004 houve o Fórum Curricular Nacional, com a participação de representantes da Sociedade Brasileira de Sociologia. Foi desse Fórum que se formou a equipe que viria a coordenar a elaboração das orientações Curriculares Nacionais de Sociologia, publicadas em 2006 (MORAES, 2011).Além disso, a discussão sobre a obrigatoriedade tomava cada vez mais corpo diante dos questionamentos dessa equipe à Diretoria de Políticas Públicas do Ensino Médio do Ministério da Educação. A partir disso, foi elaborado o texto que originou o parecer CEN/CEB n. 38/06 que estabeleceu a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia em todas as escolas do país (MORAES, 2011).

Neste ano de 2021 fará treze anos desse retorno obrigatório e universal do ensino de Sociologia previsto em lei. Não bastasse a luta por esse retorno, o contexto em que a Sociologia encontrou para sua reinserção na escola foi também muito desgastante, pois havia fortalecido uma justa discussão sobre: o professor não ser mais o detentor único do conhecimento, a escola não deve se preocupar apenas com o ensino da educação formal, deve haver um protagonismo do estudante na competência sobre aprender a aprender; tudo isso e muito mais exige do profissional docente de Sociologia uma adaptação a essas novas concepções de ensino-aprendizagem.

3. O ESTÁGIO EM SOCIOLOGIA: UM ESTÁGIO DE CORAGEM

Os estágios obrigatórios se configuram nos cursos de licenciatura, de acordo com Pimenta (1995), como sendo um momento de articulação entre teoria e prática. Seja em um primeiro momento, na fase de

observação, na qual a prática profissional é analisada; seja na fase das regências, na qual o futuro professor tem, por vezes, a primeira oportunidade de prática.

Carvalho (2017), por sua vez, defende que o plano de estágio deve ajudar e complementar o ensino realizado nas escolas, na procura de entender, na prática, as funções que um professor desenvolve no seu estabelecimento. Além disso a autora deixa claro que "os estágios de observação devem apresentar aos futuros professores condições para detectar e superar uma visão simplista dos problemas de ensino e aprendizagem [...]", isso implica e possibilita "uma reflexão crítica do trabalho a ser desenvolvido como professor e dos processos de ensino e aprendizagem em relação ao seu conteúdo específico" (CARVALHO, 2017, p. 11). Para que isso seja possível, é necessário que se observe, de acordo com Carvalho (2017), pelo menos quatro aspectos: "as interações verbais professor-aluno", "o conteúdo ensinado", "as habilidades de ensino do professor" e o "processo de avaliação".

Já no que diz respeito à fase das regências, Carvalho (2017, p.65), essa, " ao fazer como que os estagiários enfrentam uma classe na função de professor" deve "promover condições para que eles possam discutir sua atuação didática, avaliando sua própria prática sob os mesmos pontos de vista com que avaliam o professor nos estágios de observação". Dessa forma, a pessoa em formação tem sua inserção na sala de aula de maneira planejada, debatida e acompanhada, sendo um momento no qual os estagiários podem "testar, como professores, as inovações que discutem teoricamente na universidade e/ou observaram com os bons professores na educação básica" (CARVALHO, 2017, p. 66). Como buscamos expor brevemente, as duas fases dos estágios - a de observação e a de regência - colabora para a articulação entre teoria e prática, como apontado por Pimenta (1995).

Foi, nesse sentido, que os estágios no curso de Ciências Sociais-Licenciatura da UFPE aconteceram. Entretanto, se idealmente, no nosso caso, o professor observado e que acompanha as regências, mais do que ministrar aulas de Sociologia, deveria ter a formação adequada. Entretanto, não é isso que comumente acontece. Ainda que alguns alunos estivessem na situação ideal descrita acima, a maioria acompanhava professores com outra formação.

Como, por exemplo, em uma determinada escola de ensino médio da rede pública do estado de Pernambuco, na região metropolitana do Recife, que a professora que ministra a disciplina de Sociologia é graduada

em Letras - Inglês (Licenciatura) e pós-graduada em linguística aplicada. Ela não tem formação em Ciências Sociais. Essa professora é concursada para ministrar aulas de inglês. Ela, inclusive, admite não ter habilidade com Sociologia. Durante o estágio supervisionado pudemos notar que a professora se esforçava muito, mas como ela mesma assumiu: não era justo com os estudantes. A escola observada era defasada nas áreas de Filosofia e Sociologia, já chegou a ficar sem aulas dessas matérias, por isso ela adotou a disciplina, daí o apelo da professora para que pudéssemos ajudar os alunos nas aulas durante o período de estágio docente.

A concepção e desafios dos professores serão discutidas mais à frente, mas o que é interessante notar aqui é que se a observação e acompanhamento dos licenciandos se dá por pessoas que não têm a formação adequada e admitem certa dificuldade, a formação inicial não estaria sendo comprometida? No caso específico de Sociologia, é necessário voltar às questões que ajudam na desvalorização da área de Ciências Sociais dentro do processo de escolarização. Conforme aponta Beckenkamp Vargas, no processo que houve de exclusão do ensino de sociologia, essa matéria foi vista como um conhecimento maldito (2010). Esse conhecimento não é menor que os outros, mas "ele é definido como um "conhecimento perigoso", que sequer deve integrar o quadro de conhecimentos e saberes reconhecidos" (VARGAS, 2010, p. 4,5). Dessa forma, é possível interpretar essa análise a partir de um mito que é conhecido entre aqueles que fazem a Sociologia. Criou-se uma fantasia ao redor dessa área específica de conhecimento: a Sociologia seria a matéria detentora do pensamento crítico. Esse mito ajuda, inclusive, a fortalecer uma perseguição histórica para com o ensino de Sociologia.

Por isso que imaginamos um prejuízo na formação do futuro professor de Sociologia. Se é verdade que o contato com um profissional possibilita apreender aspectos práticos da profissão, como isso se dá quando em um cenário de desvalorização da atividade? Ainda que não possamos responder por agora, é um questionamento que imaginamos ser, no mínimo, válido.

Por isso, esse mito criado em volta da disciplina, de ser a única que ensina a pensar criticamente, precisa ser desconstruído. Primeiro, que a Sociologia não é a única área do conhecimento, não é uma ferramenta exclusiva, que nos ensina a pensar de forma crítica ou a desalienar. Portanto, o caráter reflexivo, crítico, analítico pode vir com a Sociologia, mas não é exclusividade dela. A partir disso, a Física, a Biologia, a Matemática, a Ed. Física, a História e as demais matérias escolares também carregam

essa característica da criticidade. A Sociologia não tem como monopólio ensinar a pensar de forma crítica. Todavia, a Sociologia também carrega a responsabilidade de ofertar possibilidades de compreensões do mundo. Segundo, porque ainda que certos temas sejam tratados em comum pelas disciplinas das Ciências Humanas, todas têm suas especificidades: de método do fazer científico, do objetivo enquanto disciplina e os próprios temas, assuntos e conceitos - isso inclui a Sociologia. Por isso é tão importante a formação adequada.

4. PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: PESSOAS DE CORAGEM

Como já fora supracitado, o filósofo Aristóteles escreve sobre as virtudes. Para o filósofo: "A virtude é uma disposição da vontade, consistindo em um justo meio relativo a nós, o qual é determinado pela reta regra e tal como o determinaria o homem prudente" (ARISTÓTELES, 2005, p.36). O estagirita, dessa forma, adverte que o meio termo é equivalente entre o excesso e a falta. Portanto, excessos e faltas são vícios e o meio termo são as virtudes. Na prática funciona da seguinte forma: a covardia é a falta, portanto um vício; a temeridade é o excesso, por isso um vício. A coragem é a virtude, pois está entre a falta e o excesso. Por isso que o filósofo Pierre Aubenque complementa "[...] a virtude consiste em agir segundo o justo meio e o critério do justo meio é a reta regra" (AUBENQUE, 2007, p. 71).

Essa palavra, virtude, do grego ***Arete*** significa excelência. As virtudes são divididas entre intelectuais e éticas. As intelectuais se dividem em teóricas e práticas. As teóricas são: a inteligência, a sabedoria e a ciência. A prática, a ***Phrónesis***, é o meio termo: a prudência, a moderação. Sendo assim, é possível entender a seguinte reflexão como ponto de partida de compreensão sobre a virtude: coragem não é a falta de medo. Isto é, a ausência do medo é a temeridade e como já foi anteriormente citado: a temeridade é um vício. Dessa forma, entende-se a coragem como a não paralisia diante do medo, a não aceitação da passividade diante de uma situação que amedronta. A coragem é a recusa da não reação diante de um fato aterrorizante. Por isso o filósofo Mário Sérgio Cortella afirma que: "Pode-se interpretar que desgraçado é aquele que tem pouca coragem. Não no sentido de valentia, mas de força, de vigorosidade, de firmeza de propósito" (CORTELLA, 2018, p. 24). Por essa razão, inclusive, que a virtude da coragem sempre foi necessária no exercício da prática docente e

continua sendo a principal característica da persistência diante dos contextos difíceis, autoritários e perseguidores. Sendo assim, é possível ou não concluir que o professor de Sociologia possui a virtude da coragem?

O professor de Sociologia precisou e precisa de coragem, até mesmo, para se adaptar a um novo contexto como o da reforma do Ensino Médio, por exemplo. Entretanto, é bem verdade que a virtude da coragem não é exclusividade dos docentes de Sociologia, mas dos professores em geral. Educar, ao que tudo indica, é uma tarefa muito difícil. O professor, provavelmente, sabe disso, mas mesmo sabendo da dificuldade que é educar, ele enfrenta esse desafio. Por isso, todo professor, em geral, possui a virtude da coragem. Dessa forma, Cortella traz a tona a seguinte questão:

> a concepção de coragem se refere a uma força virtual (no sentido de que tem potencial para se realizar), que se dá de forma organizada e consciente. Essa força se caracteriza por ser uma disponibilidade, uma inclinação para uma ação eficaz, mas que precisa estar estruturada (CORTELLA, 2018, p. 10).

Além da dificuldade de educar, no processo de escolarização, surgem mais problemáticas, pois muitas vezes os professores precisam lidar com a falta de outros docentes nas equipes escolares, falta de estruturas das escolas (tratando-se ou em especial, as escolas públicas), falta de materiais para auxiliar as aulas, burocracias excessivas por partes dos órgãos do governo. Além desses problemas já existentes, que exigem mais coragem por parte desses professores, o docente, em particular, de Sociologia, enfrenta o desafio de ter que legitimar a sua área de ensino. Ou seja, é como se o professor de Sociologia tivesse de responder todas as vezes para os seus alunos e para a comunidade extra escolar o porquê é importante aprender algo de Sociologia.

Dessa forma, no chão da sala de aula, o docente de Sociologia precisa de coragem para dizer o porquê da importância de aprender Sociologia, mais coragem para fazer a diferenciação entre opinião, apoiada no senso comum, e argumentação científica e triplicar a coragem para trazer à tona que a Sociologia é uma das maneiras de se fazer ciência. Há, de alguma forma, nesse debate, um diálogo com aquilo que Vargas analisará como o lugar periférico que as ciências sociais ocupam na hierarquia do saber e nas práticas escolares (VARGAS, 2010). Por isso, a dificuldade de reconhecimento das ciências sociais ainda é um debate muito desgastante para os seus profissionais.

Essa desvalorização das Ciências Sociais é herdada de uma tradição cultural que leva em consideração apenas um único modelo de ciência. É possível encontrar essa tradição na relação que o ocidente criou com as ciências duras ou ciências da natureza. A tamanha influência cartesiana nos modos de se fazer ciência põe em xeque outras possibilidades do fazer científico. Portanto, comparar as ciências sociais com as ciências da natureza é algo problemático, pois há diferenças no próprio objeto de estudo. Por isso o sociólogo Anthony Giddens afirma que: "[...] a Sociologia não pode simplesmente adotar os mesmos métodos que a ciência natural, mas deve desenvolver seus próprios métodos "adequados ao objeto" (GIDDENS, 2017, p. 62).

Sendo assim, esse fator cultural sobre uma visão limitada do que é ciência, precisa ser vencido. Ademais, é comum descreditar a investigação científica das ciências sociais com uma simples opinião. Isso, de alguma forma, causa certa desvalorização das ciências sociais na escola, por exemplo. Segundo o professor Vargas, essa atitude é causada pois os conhecimentos das ciências sociais possuem certa semelhança com o senso comum:

> [...]esses "conhecimentos" estão muito próximos do senso comum produzindo a sensação de que todos, indistintamente, são capazes de lidar com eles, manipulá-los, defini-los, discuti-los, sem que para isso sejam especialistas, cientistas sociais. Neste sentido, as disciplinas das ciências sociais e humanas, de uma maneira geral, têm mais dificuldade de se impor como campos conhecimento legítimos perante a sociedade e a própria comunidade científica (VARGAS, 2010, p. 7,8).

Além desses fatores observados, se faz necessário pontuar outra questão: a formação dos professores de Sociologia presentes nas escolas. Segundo o professor Francisco Vargas, a resposta para esse questionamento é clara: "´[...] característica marcante do ensino da sociologia [...] foi e continua sendo a ausência de um quadro docente com formação específica na área de ciências sociais" (VARGAS, 2010, p. 5). É provável que essa seja, atualmente, uma das questões mais cruciais: professores que não são habilitados em ciências sociais e mesmo assim dão aulas de Sociologia. Tamanha necessidade de trazer à tona essa discussão se dá pela seguinte pergunta: como estimular, nos alunos, uma curiosidade sociológica se o professor não possui formação para isso?

A esse respeito, trazemos trechos de uma entrevista com uma professora de Sociologia de uma escola da Rede Estadual de Pernambuco. É claro que uma única entrevista não é suficiente para englobar todos os professores de Sociologia. Não obstante, o relato exposto aqui tem o objetivo principal de ilustrar o que discutimos teoricamente até agora; ademais, está em consonância com os relatos expostos por trabalhos afins, como Zarias, Ferreira e Fusco (2017), por exemplo.

A ideia de "trazer algo diferente" para a aula, como sendo sinônimo de inovação pedagógica e ferramentas para aumentar o interesse por parte dos estudantes apareceu na entrevista, mas encontra obstáculos. A professora relata que tem que dar conta de três disciplinas - algo comum entre os professores de Sociologia - e, por isso, apesar de gostar "do assunto de Sociologia, mas eu não tenho tempo para ler. [...] . A única coisa que fiz de diferente foi levar uma música [...]". Assim, a "aula de Sociologia se restringe a livro, tirar dúvida no grupo e questionário.".

Apesar de não ser impossível, esse estímulo, para um profissional que não é formado nas Ciências Sociais, é mais difícil. Por que a dificuldade é maior? Porque um professor formado em História e que ensina Sociologia possui mais ferramentas para uma investigação histórica do que para uma investigação sociológica.

Escrevendo sobre as dificuldades apresentadas pelos professores de Alagoas, Bodart (2017) aponta que entre os cinco temas que mais professores declararam ter dificuldade, três eram os autores clássicos - Marx, Weber e Durkheim, respectivamente. Ainda que essa dificuldade seja geral, ela é mais comum entre os professores não formados em Ciências Sociais. Dessa forma, o autor conclui que "a formação na área é um elemento importante para o domínio dos conteúdos a serem transmitidos aos alunos, ainda que não seja fator único" (BODART, 2017, p. 469). A conclusão semelhante, chegaram Zarias, Ferreira e Fusco (2017), tratando de professores do estado de Pernambuco. Ainda que a dificuldade na formação inicial tivesse sido relatada pelos professores formados e não formados em Ciências Sociais, os autores deixam claro que "a formação do professor na área é vista como necessária, pois lhe permitirá lidar com os desafios didático-metodológicos, dentre os quais a adequação da linguagem sociológica para a educação básica" (ZARIAS; FERREIRA; FUSCO, 2017, p. 62).

Dito isso de outra forma, mais uma analogia se faz necessária: em uma bateria de escola de samba existe uma estrutura básica de instrumentos: os graves e os agudos. O que esses instrumentos têm em comum?

Eles fazem parte de uma ordenação rítmica em uma bateria de escola de samba. Contudo, essa estrutura básica instrumental possui especificidades. Baseado nisso, da mesma forma, funciona as Ciências Humanas, pois elas são como uma bateria de escola de samba. Exemplo disso: os instrumentos graves podem ser a História ou a Sociologia, os agudos a Filosofia ou a Geografia. Não pode haver em uma bateria de escola de samba, apenas instrumentos graves ou agudos. Dessa maneira, a estrutura básica da bateria é formada pela união de diferentes instrumentos musicais que tem por finalidade uma harmonia rítmica. Portanto, é a diversidade de instrumentos que fazem o espetáculo da bateria de escola de samba.

Quanto às dificuldades oriundas da falta de formação adequada a professora relata que se dedica "ao máximo, eu leio, mas é aquela coisa bem livro... não tem como ser de outra maneira, pois estou fora da minha zona de conforto. Entende? Minha zona de conforto que eu digo é cognitivamente falando. Embora todo mundo tenha que buscar coisas novas, mas não é a minha praia. Aí eu sigo o livro, faço questionário do livro, passo texto, é só uma aula por semana, não dá para fazer muita coisa". O que fica claro no relato da professora é que apesar de se empenhar, o fato de estar fora de sua "zona de conforto" - ou área de formação - ela acaba por restringir os assuntos tratados àqueles que constam no livro didático. Esse fato é explicado por Bodart (2017, p. 480). Segundo o autor, a falta de formação adequada "dificulta o reconhecimento de recursos que podem ser usados, assim como limita a rede de contatos de trocas de experiências docentes."

Com base nisso, algumas questões podem ser trazidas para a reflexão, voltando à analogia da escola de samba: o que seria de uma bateria de escola de samba se não tivessem os surdos, os repiques, os caixas ou os tamborins? Analogamente, o que seriam das Ciências Humanas sem a Filosofia, a Geografia ou a Sociologia? Essas questões ajudam a esclarecer a importância de cada especificidade instrumental ou de cada área do conhecimento. Ademais, alguém que toca surdo, em uma bateria de escola de samba, pode tocar outro instrumento como tamborim? A resposta de um mestre bateria, provavelmente, seria esta: pode, mas é preciso aprender o instrumento que se pretende tocar. Ou seja, é preciso formação para a disciplina que se pretende trabalhar.

Sendo assim, é fundamental a formação, é preciso de aulas para tocar tamborim, pois os surdos têm por finalidade a marcação de uma bateria, os tamborins, por exemplo, preenchem essa marcação. Por conseguinte, os instrumentos possuem funções diferentes e modos de

tocar específicos. Da mesma forma, semelhantemente, são as disciplinas dentro das Ciências Humanas, cada uma possui sua função e modo de executá-las diferentes. Portanto, para dar aula de Sociologia é preciso formação em Ciências Sociais.

Por conseguinte, professores de Sociologia que não têm formação em Ciências Sociais não garantem, necessariamente, uma variedade de instrumentos. A diversidade de instrumentos se dá pela formação nas áreas específicas. Quando essa formação específica na área não ocorre, a consequência disso é o risco de apenas haver instrumentos graves ou agudos em uma bateria de escola de samba. Isto é, quando não licenciados em Sociologia, dão aulas de Sociologia, temos licenciados em História que dão aulas de História e Sociologia e\ou licenciados em Geografia que dão aulas de Geografia e Sociologia. Portanto, nessa bateria das Ciências Humanas há apenas instrumentos agudos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito desde a introdução, esse texto teve por objetivo refletir certos aspectos do ensino de Sociologia na Educação Básica. Longe de qualquer pretenção ou possibilidade de esgotar todos os pormenores que envolvem a história, o desenvolvimento e a realidade da disciplina, elaboramos reflexões sobre três pontos: a história de intermitência e represália da qual sofre a disciplina e (algumas das) suas implicações; questões sobre o estágio, misturando teoria com nossa prática; e, por fim, sobre a prática docente, conciliando trabalhos afins com uma entrevista que fizemos.

Quanto a história da Sociologia como disciplina escolar, utilizamos a ideia de "saber maldito", de Vargas (2017) e o trabalho de Feijó (2013), procuramos elaborar resumidamente a relação do ensino de Sociologia e as reformas ao longo da história e a imagem que o senso comum a atribui. Como isso, mostramos que a disciplina tem momentos de presença e afastamento do currículo oficial, seja porque é vista como uma disciplina perigosa, por determinados governos, seja porque considerada como necessária apenas para as elites e supérflua em ensinos mais tecnicistas.

No que diz respeito aos estágios, nossa própria experiência ilustra a dificuldade de encontrar professores de sociologia com a formação adequada. Esse fato, provocado, entre outras coisas, pela intermitência e falta de consolidação da disciplina e porque comumente se designa professores de outras disciplinas - como nossa entrevistada - para a disciplina,

representa certos obstáculos para a formação de novos professores. Nessa seção, buscamos apresentar essas questões.

Por fim, trazemos reflexões e apontamentos acerca das dificuldades dos professores de sociologia, principalmente aqueles sem formação. Entre as conclusões que podemos chegar, é que, de fato, a não formação implica em dificuldades práticas. No caso da professora entrevistada, a falta de tempo - devido ao acúmulo de disciplinas - impossibilita que ela busque outras formas de estudar e preparar as aulas além do livro; além disso, também fica clara a dificuldade em utilizar outros materiais didáticos. Essas problemáticas convergem com aquelas trazidas pelos trabalhos consultados.

Mediante o exposto, muito mais que trazer soluções ou encaminhamentos, o texto propõe ser um condensado de questões que perpassa nossas preocupações diárias, que acreditamos ser compartilhadas por professores de Sociologia, formados ou não. Assim, acreditamos que trabalhos que se propõem a discutir essas questões são sempre um tijolo no edifício da consolidação da Sociologia como disciplina escolar.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Ética à Nicômaco. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2005.

AUBENQUE, Pierre. **A Prudência em Aristóteles**. Tradução de Marisa Lopes. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2008.

BODART, C. Prática de Ensino de Sociologia: as dificuldades dos professores alagoanos. **Mediações**, Londrina, v. 23, n.2, 2018, p. 455-491.

CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de licenciatura.** São Paulo: cengage Learning, 2017.

CORTELLA, Mario Sergio. **A sorte segue a coragem** / Mario Sergio Cortella. - 1. ed. - São Paulo: Planeta, 2018.

FEIJÓ, Fernanda. Breve histórico do desenvolvimento do ensino de sociologia no Brasil. **Revista Percursos,** Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 133-153, 2012.

FUNARI, Pedro Paulo A. A Arqueologia Pública na América Latina e seu contexto mundial. **Fronteiras**, v. 6, n. 11, p. 87-96, 2002.

GIDDENS, Anthony. **Conceitos essenciais da sociologia** / Anthony Giddens, Philip W. Sutton; tradução Claudia Freire. – 1. ed. – São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017.

MORAES, Amaury. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum**, v. 35, n. 2, p. 179-189, 2013.

PIMENTA, S. G O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, 1995.

SILVA, Everton De Jesus. A ética aristotélica como caminho que conduz o homem a felicidade plena. **Revista Húmus**, v. 3, n. 7, 2013.

VARGAS, Francisco Beckenkamp. **O Ensino da Sociologia**: Dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento, 2011. Disponível em: Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2011/10/ARTIGO-O-Ensino-da-Sociologia.pdf. Acesso em: 1 dez. 2020.

ZARIAS, Alexandre; FERREIRA, Fabiana; FUSCO, Wilson. Profissionalidade e formação continuada em sociologia: desafios para o ensino médio público em Pernambuco. **Teoria e Cultura**, v. 12, n.1, 2017, p. 51-63.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA EM PERNAMBUCO

ANTÔNIO HENRIQUE DA SILVA ARAÚJO
Mestrando do Curso do PROFSOCIO – FUNDAJ - PE, antonio.araujo@aluno.fundaj.gov.br;

JÚLIA FIGUEREDO BENZAQUEN
Profª Drª. do Curso de Bacharelado em Ciências Sociais da UFRPE, julia.benzaquen@ufrpe.br;

LÚCIO COSTA DE ANDRADE
Mestrando do Curso do PROFSOCIO – FUNDAJ - PE, lucio.andrade@aluno.fundaj.gov.br;

ANDRESA FERNANDA DA SILVA SALES
Mestrando do Curso do PROFSOCIO – FUNDAJ - PE, andresa.sales@aluno.fundaj.gov.br;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O objetivo da pesquisa é, através de análise documental, refletir sobre o processo de flexibilização do ensino de Sociologia em Pernambuco a partir da implementação da nova lei do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - EM). Para compreender esse processo, é fundamental analisar a Lei 11.684, de 02 de junho de 2008, que altera o art. 36 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece e torna obrigatória a inclusão das disciplinas de Filosofia e a Sociologia nos currículos do ensino médio, bem como a Lei 13.415, promulgada em 13 de fevereiro de 2017, que consolida a proposta da MP 746 de 2016, mais conhecida como a MP da reforma do ensino médio. Outro documento importante a se considerar é a BNCC – EM, homologada em 14 de dezembro de 2018, pelo Ministério da Educação. Nesse sentido, foi feita uma análise documental centrada no documento "Currículo de Pernambuco do Ensino Médio" e os resultados dessas análises foram: os documentos produzidos atendem principalmente os desejos de grupos econômicos que demandam interesses pela transformação da Educação brasileira em mercadoria.

Palavras-chave: BNCC; Ensino de Sociologia; Políticas curriculares.

1. INTRODUÇÃO

Em 14 de dezembro de 2018, foi homologada pelo Ministério da Educação a BNCC do Ensino Médio. Esse documento de caráter normativo definiu o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas com base nos conhecimentos, competências e habilidades. No âmbito da organização curricular, a BNCC (2018) aponta como sendo fundamental o caráter obrigatório do princípio da flexibilização. Portanto, com essa flexibilidade, é frisado no documento a necessidade de descaracterizar a centralidade da disciplina nos currículos e substituí-las por perspectivas universais.

O processo de elaboração da BNCC do Ensino Médio, se deu a partir de intensos debates e perspectivas distintas. O documento de caráter normativo descaracteriza a centralidade da disciplina de Sociologia, essa flexibilização é em decorrência da composição entre as áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

A BNCC, no que se refere ao Ensino Médio dentro da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos. Por isso, as habilidades são relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprias dessa área. Portanto, mesmo que outras disciplinas das Ciências Humanas tratem de fenômenos sociais, a Sociologia tem especificidades que a tornam insubstituível no Ensino Médio. Os diversos métodos e conhecimentos ensinados são o resultado de teorias, conceitos e perspectivas compreendidos de formas específicas e diferentes dos métodos utilizados nas demais disciplinas.

É função das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estarem organizadas de modo a problematizar áreas fundamentais à formação do estudante. É importante que exista o diálogo da Sociologia com as demais Ciências, desde que não distorça o caráter metodológico – científico da Sociologia. Como afirmado, essa prática do ensino de Sociologia, quando fragmentada no interior das demais disciplinas, pode comprometer ou descaracterizar o ensino da Sociologia.

A Lei 11.684, de 02 de junho de 2008, altera o art. 36 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (a Lei de Diretrizes e Bases - a LDB), tornando obrigatória a inclusão das disciplinas de Filosofia e de Sociologia nos currículos do ensino médio. A promulgação da Lei 11.684, preservava o caráter metodológico – teórico – científico do exercício da disciplina em sala de aula. Dessa forma, é necessário analisar a proposta da BNCC

e, tomando como referência a Lei 11.684, de 02 de junho de 2008, para identificar as possíveis lacunas deixadas quando a disciplina de Sociologia deixou de ser obrigatória nos currículos do Ensino Médio.

As práticas de ensino e conteúdos curriculares, são importantes para compreender os elementos que compõem a prática escolar e seus saberes. A construção da seleção dos conteúdos curriculares, as articulações entre a pesquisa e ensino, a produção do material didático, a organização escolar e as legislações desenvolvidas para a aplicação e efetivação do Ensino de Sociologia são fundamentais para analisar e compreender as consequências dessa prática de Ensino e a formação desse alunado.

A formulação da BNCC (2018) do ensino médio acarretou a flexibilização da disciplina de Sociologia, abrindo entre outros precedentes a possibilidade de profissionais de outras áreas do conhecimento ministrarem a disciplina respaldados pela normativa.

A Sociologia, ao abordar a sociedade contemporânea em suas múltiplas dimensões (social, econômica, política, cultural), contribui para que o estudante compreenda melhor as instituições e as relações sociais, o que é essencial para sua inserção no mundo do trabalho, assim como, também, dotar os estudantes de uma maior consciência de seus direitos e deveres enquanto cidadãos.

O conhecimento sociológico é um instrumento de emancipação social, pois auxilia o estudante a reconhecer o seu papel em sociedade, assim como desperta a necessidade de fala, compreendendo as disputas pelas definições de "verdades". Temas como movimentos sociais, cidadania, desigualdade social, Estado e Políticas Públicas, tratados à luz dos conhecimentos sociológicos, são fundamentais no Ensino Médio para o desenvolvimento da valorização do bem comum e da coletividade, sendo importantes para a emancipação social dos jovens.

Não há uma sobreposição dos estudos sociais aos processos de formação voltados para o mercado de trabalho (conforme alguns discursos no cenário político e social brasileiro atual declaram e fomentam perpassados pela institucionalização do funcionamento da máquina pública). A Sociologia pode contribuir para o fortalecimento de ascensão do pensamento crítico como uma produção sustentável e consubstanciada pela pertinência no contexto de "progresso" brasileiro, ao mesmo tempo em que se coloca enquanto um processo de questionamento, de reivindicação e de reelaboração desse mesmo conceito de progresso.

A luta pela inclusão da disciplina de sociologia nos currículos escolares, a qual, em última análise, é uma luta pelo reconhecimento de um

determinado campo do conhecimento, bem como uma forma de afirmar-se no campo educacional, tem um importante papel na identificação das determinações sociais, políticas e culturais que condicionam a definição da sociologia, tanto no plano social mais amplo como no âmbito do próprio espaço escolar, identificando os conflitos a eles inerentes e possibilitando, por isso, a construção de um espaço mais democrático na construção das práticas educacionais.

Por exemplo, a sociologia pode conduzir reflexões interessantes para pensar os processos de identificação dos sujeitos com os campos de configuração cultural, os quais assimilam a história de constituição do país enquanto comunidade nacional, bem como a história de si mesmo enquanto sujeitos que pertencem a grupos culturais específicos em comunidades pertencentes ao cenário brasileiro.

De acordo com esse cenário, a proposta da pesquisa é realizar uma análise desses documentos e provocar uma reflexão referente ao processo de flexibilização do ensino de Sociologia a partir da implantação das reformas da nova lei do Ensino Médio e da BNCC.

O papel da comunidade escolar, a partir da tríade: escola – currículo – aluno, torna-se contundente para pensar os aspectos de observância e como o cenário social, político e pedagógico é conformado com as necessidades de um novo tempo que, da mesma forma em que se coloca enquanto urgente, também provoca temores no que diz respeito à retirada de condições de valorização, tanto para profissionais da educação, em específico para professores, quanto para estudantes, os quais são sujeitos participantes ativos e diretos da construção do conhecimento e do saber.

E por fim analisaremos o documento elaborado pelo Estado de Pernambuco, que corresponde ao Itinerário Formativo, no sentido de compreender como esse contexto geral e nacional incidem no Estado.

A pesquisa é de caráter exploratório, por se tratar de um tema ainda pouco estudado e bastante recente. A BNCC do ensino médio foi promulgada em dezembro de 2018. Portanto, a produção acadêmica abordando os resultados desde a sua aplicação ainda são muito tímidos. Rememorar as fontes e buscar uma maior familiaridade com o objeto de estudo é fundamental para identificar possíveis lacunas que existiam dentro do processo de sua formulação, dado em vista o pouco tempo de sua elaboração. Desta forma, esta pesquisa se caracteriza enquanto um estudo bibliográfico (GIL, 2002) de uma abordagem qualitativa (SEVERINO, 2002) e descritiva.

Realizei buscas em alguns sites de pesquisas, entre eles: Scielo, OasisBR e Google Acadêmico. Utilizei as mesmas palavras (Sociologia e BNCC) como filtro para pesquisar em ambos. No site de busca Scielo, a produção bibliográfica é praticamente nula, aparecendo apenas (1) um artigo da revista brasileira de Ciências Sociais, artigo este de fevereiro de 2020. No site OasisBR, as publicações continuam tímidas, porém, encontramos um volume maior de produção acadêmica, 22 (vinte dois) trabalhos divididos entre artigos e dissertações. Já no site de busca Google Acadêmico, encontramos uma farta produção bibliográfica, ao ponto de parecer necessário realizar um trabalho de garimpagem e selecionar aquilo que de fato interessa para a nossa pesquisa. Nessa plataforma encontramos mais de 8 mil trabalhos acadêmicos em seu acervo.

Desse modo, a importância de investigar como a formação específica em sociologia é pertinente para o próprio campo de conhecimento da sociologia, não apenas reverbera o pensamento em torno do que é a sociologia, no que diz respeito ao seu núcleo de conhecimento, mas também qual é a pauta promovida no contexto de realidade brasileira de tempos hodiernos, visto que não apenas se compreende a sociologia enquanto conhecimento que é traduzido no espaço escolar, mas também como aquele que é articulado na composição da política brasileira, acentuando, de igual maneira, a consolidação da proposição pedagógica e escolar enquanto prática educativa e de ensino, que se faz a partir, para e com o currículo.

2. DESENVOLVIMENTO

A PELEJA DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA E A BUSCA PELO RECONHECIMENTO

Dentro do processo de estruturação da educação brasileira, podemos dizer que o ensino da Sociologia é a alternância entre avanços e retrocessos. Em meados do século XX, houveram as primeiras tentativas de realizar um debate sobre o ensino de Sociologia no Brasil. Todavia, era algo muito incipiente, desenvolvido pelo Ministro da Instrução Pública Correios e Telégrafos Benjamim Constant, essa reforma restringia apenas ao Distrito Federal e o currículo da Escola Dom Pedro II. De acordo com Lobato e Oliveira

> A Sociologia teve início no Brasil a partir das décadas de 1920 e 1930, quando os pesquisadores buscavam uma compreensão a partir da formação das sociedades locais pesquisando vários temas para essa compreensão. Assim, os pesquisadores retornaram para pesquisa referente à escravatura e a abolição, pesquisas sobre índios e negros e a emigração dessas populações. Compreender esses assuntos tornou-se fundamental, pois buscava entender a formação dessa sociedade, formação da cidadania, da consciência e das relações de trabalho.
>
> De acordo com Fernandes (1976), "a sociologia foi recebida, no Brasil, como novidade intelectual, simultaneamente á sua criação na sociedade europeia". Os assuntos abordados por essa ciência nos anos seguintes voltaram-se para as pesquisas com as classes trabalhadoras e tudo que emergia em volta dela, como: empregados e empregadores, salários, jornada de trabalho, entre outros. Somente depois dos anos 60 podemos observar uma preocupação maior com o processo de industrialização que se desenvolvia e o fortalecimento de discussões sociológicas abordando estudos as novas dificuldades que surgiam com esse processo industrial. Desde o processo de industrialização podemos perceber a fragilidade da sociologia após ser banida devido ao golpe militar e ser estudada como uma disciplina facultativa sendo presente em poucas instituições, somente em 2009 que passou a ser uma disciplina obrigatória. Partimos desde a colonização, até chegarmos à década de 1930, com a formação dos primeiros sociólogos, sendo eles Gilberto Freyre, Sergio Buarque de Holanda, Roberto da Mata, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, entre outros. Que desenvolveram interpretações para a realidade brasileira, era um momento de transformações históricas em todo o mundo: a segunda guerra mundial deixou marcas na sociologia em geral e também no pensamento que vinha se desenvolvendo no Brasil, sendo um desses a não aceitação da sociologia como disciplina acadêmica (LOBATO, 2018).

É importante destacar o caráter elitista da disciplina de Sociologia, e a forte influência positivista de Auguste Comte. Contudo, a Sociologia é vista como uma Ciência mais complexa e, portanto, seus estudos ficavam para os últimos anos do Ensino Básico. O autor Amurabi Oliveira, aponta algumas características quando se trata da Sociologia enquanto Ciência e a sua relação com as Ciências Humanas

> A Sociologia é uma ciência bastante recente se comparada a outras do campo das Ciências Humanas, remetendo ao século XIX, ainda que possamos pensar a existência de precursores da Sociologia, como nos aponta Durkheim (2008 [1892]) ao se referir a Rousseau e a Monstesquieu. Todavia, como nos pontua Giddens (1991), a Sociologia como ciência que estuda a sociedade, o que é uma característica de toda e qualquer teoria social, debruçar-se-ia exclusivamente sobre as sociedades modernas, suas mudanças e características sócio-ontológicas, ainda que não estejamos compreendendo aqui esses aspectos em termos meramente cronológicos, o que reafirma seu caráter inovador (OLIVEIRA, 2013)

Ainda nas primeiras décadas do século XX, aconteceram algumas reformas: a Reforma Rocha Vaz de 1925 e, a Reforma de Francisco Campos de 1931, que foram tentativas de institucionalizar o Ensino de Sociologia. A inserção da disciplina de Sociologia na Educação Básica estava atrelada ao projeto de modernidade da época. Um projeto criado pela elite e para a elite local.

É importante destacar que o ensino de Sociologia na Educação Básica no Brasil, vai estar sempre associado às questões políticas que atravessam o país. Em momentos políticos com uma certa abertura progressista e democrática, a disciplina de Sociologia se mostra mais aberta e sensível às questões sociais.

Durante os períodos dos regimes autoritários, e principalmente, no que corresponde o período da ditadura empresarial – militar de 1964 no Brasil, com a supressão dos direitos civis, o quadro de reformas na educação brasileira vai se acentuar. A lógica do ensino no Brasil se volta para atender a demanda do mercado.

O projeto tecnicista é difundido em larga escala nas escolas brasileiras, e o projeto nacional de Educação se volta completamente para a formação de profissionais técnicos habilitados para suprir a necessidade das empresas brasileiras.

Contudo, mesmo com a supressão da disciplina de Sociologia no ensino básico, é observado um certo crescimento na procura da disciplina no âmbito do ensino superior. Na medida em que o regime ditatorial empresarial – militar de 1964, vai perdendo forças, movimentos sociais antagônicos à ditadura de 1964, reivindicam uma maior abertura política. O curso de Ciências Sociais vai se avolumando nas universidades públicas pelo país a fora. Mesmo que ainda de forma muito tímida, mas, as Ciências Sociais avançam, ganhando espaço na área da Educação.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a constituição cidadã como ficou conhecida, foram fincados os marcos democráticos do país. Fruto de intensas manifestações políticas, sejam elas no âmbito popular ou institucional. A elaboração e a promulgação da Carta Magna direcionaram o país para uma nova perspectiva, principalmente, em relação aos direitos fundamentais. Neste momento o país caminha para um importante movimento de abertura política que finaliza os vinte e um anos de regime autoritário da ditadura empresarial – militar de 1964.

A Constituição Federal de 1988, no Título VIII - Da ordem social, em seu capítulo III - da Educação, da Cultura e do Desporto, temos na seção I, o Art. 205, artigo fundamental para garantia da organização do projeto educacional brasileiro

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Constituição de 1988 foi um passo bastante importante para estabelecer e consolidar direitos e deveres que tinham sido suprimidos com a ditadura empresarial – militar de 1964, no Brasil. Todavia, no que tange a área da Educação, era necessário a elaboração de um conjunto de leis que abordasse todo o conjunto da Educação no Brasil. Desde os primeiros anos, com a entrada da criança na escola, até a sua chegada nas universidades. Seja esse modelo educacional no âmbito do público ou do privado, nas escolas Municipais ou Estaduais, no ensino técnico ou profissionalizante.

Isso só aconteceria em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Podemos dizer que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é uma espécie de Carta Magna da Educação brasileira.

O projeto aprovado trata da Educação em todas as suas etapas, define metas, projetos e ações relacionadas a toda comunidade escolar. A espinha dorsal do projeto de Educação no Brasil, foi efetivada a partir de intensos debates, e ainda hoje é objeto de desejo de grupos econômicos que desejam privatizar a fatia da educação no país.

No que se refere ao ensino de Sociologia, a Lei nº 9.394/96 dispõe: Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

> (...)
> § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:
> (...)
> III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

A Lei nº 9.394/96, não determina a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia, ela aponta apenas que se faz necessário o domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia para o pleno exercício da cidadania. Para um documento com a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, seria fundamental que esse documento tivesse um caráter mais objetivo em relação às disciplinas das Ciências Sociais. É importante ressaltar que neste momento o Brasil encontrava-se em uma certa estabilidade política e econômica. E tinha na presidência da República um Sociólogo: Fernando Henrique Cardoso.

Só em 2008, no segundo mandato do Presidente Luiz Inácio "Lula" da Silva, com o país avançando na elaboração de políticas públicas voltadas para as questões sociais e algumas dessas ações voltadas para a área da Educação, é que se institui a Sociologia como obrigatória no ensino médio. É evidente alguns avanços na Educação, um bom exemplo disso é a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB em janeiro de 2007 e em 16 de julho de 2008 foi sancionada a lei nº 11.738, que instituiu o piso salarial para os profissionais do magistério público da educação básica.

E ainda dentro desses debates e avanços que houveram no Brasil nas primeiras décadas do Século XXI, em junho de 2008, entrou em vigor a Lei 11.684, que em seu Capítulo IV, tornava obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia em todas as séries do ensino médio. Ou seja, as disciplinas de Filosofia e Sociologia, entraram de fato e de direito para o currículo escolar.

O período de ouro das disciplinas de Filosofia e Sociologia, estavam com seus dias contados. Com a consumação do golpe de 2016, contra a presidenta Dilma Rousseff. Inicia-se a era Michel Temer e como o Ministro

da Educação Mendonça Filho (DEM), a serviço dos grupos e fundações, trataram de findar com o incipiente e frágil projeto da educação brasileira. A reformulação da Educação no país iniciou com a Medida Provisória 746/16 que logo foi sancionada e virou a Lei 13415/17, que ficou conhecida como a Lei do novo ensino médio.

Mais uma vez com a pressão das fundações, foi reformulado o projeto de BNCC para o ensino médio e atendendo os interesses dos grupos econômicos, a Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudanças na estrutura do ensino médio no Brasil.

O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA BNCC NO BRASIL

A LDB, a Lei 9.394, significa o marco fundante do currículo escolar brasileiro em todas as suas etapas (da educação infantil até o ensino médio). Sendo assim, é possível dizer que, no período de redemocratização do país, a LDB se tornou uma oportunidade de garantia dos direitos da educação quando comparada àqueles que já eram fincados constitucionalmente no ensejo de tornar democrática a educação escolar brasileira.

No contexto de organização administrativa da escola, a LDB compreende também aspectos em torno do papel profissional docente, da configuração curricular, do papel e da função social da escola, bem como do funcionamento pedagógico.

Isso porque, nos últimos anos, foi possível observar a (re)configuração do cenário político brasileiro que, com bases e parâmetros oficiais parcialmente consolidados, oscila entre a democracia nacional e a perpetuação de restrições de sua praticabilidade quando não se possibilita, por exemplo, na prática, aspectos ou não de valorização democrática, como agenciamento legal e governamental. Essa configuração do cenário político e social brasileiros nos últimos anos incita reflexões em torno do papel de formação de profissionais da educação e, mais especificamente, de professores que trabalham com as áreas de ciências humanas e sociais.

Sendo assim, a comunidade escolar contribui como fonte para a provocação de reflexões em torno do papel social da escola, da função sócio-cultural do professor e de como a disciplina de sociologia se coaduna com as demandas cotidianas da realidade no espaço pedagógico e escolar.

Destarte, não apenas o campo de formação discente se encontra com possibilidade de prejuízo no contexto do trabalho pedagógico realizado na escola, no que diz respeito às questões sociais e culturais, como também o contexto de desenvolvimento e de formação docente conduz para um caminho nevrálgico que possibilita o desmonte deste enquanto profissional da educação e da sociologia enquanto uma disciplina escolar.

Durante o processo de discussões referente a elaboração da BNCC, não faltaram interesses de grupos e fundações ligados aos setores empresarial com o intuito de "abocanhar" o campo educacional e transformando a Educação em mercadoria. Esses grupos não estão interessados na resolução de problemas na Educação, na melhoria da qualidade do ensino e/ou nas questões sociais, mas essas fundações buscam expandir seus interesses econômicos.

> É preciso ressaltar que a Fundação Lemann, por meio do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e do MEC, participou ativamente dos trabalhos, trazendo assessores da Austrália e Chile para dar palestras e avaliar os trabalhos da equipe de especialistas. Os observadores do Movimento Todos pela Educação e Movimento pela Base acompanharam e registraram todas as etapas da elaboração das versões de 2015 e 2016. As tensões das equipes de especialistas com as orientações desses movimentos, das críticas das associações de pesquisa e pós-graduação, como da Associação de Pós Graduação de História (ANPUH), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd) e assim, também, por outras áreas, muitas delas expostas em jornais impressos e de televisões, pressionavam as equipes (SILVA, NETO, 2020)

Mais uma vez o momento político influenciando as idas e vindas da Educação brasileira. Podemos apontar o fatídico ano de 2016, ano do golpe institucional contra a Presidenta Dilma Rousseff, como sendo um divisor de águas no que tange aos avanços principalmente na Educação brasileira.

OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E A ELABORAÇÃO DOS CURRÍCULOS DE SOCIOLOGIA EM PERNAMBUCO

A elaboração do Itinerário Formativo de Pernambuco faz parte de uma cooperação entre o Estado de Pernambuco e a União dos Dirigentes

Municipais da Educação – UNDIME. Esse processo contou com a participação de vários segmentos da comunidade escolar: Conselho Estadual da Educação, o Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado de Pernambuco – SINTEPE, Professores das Universidades Públicas de Pernambuco e Professores das escolas Estaduais e Municipais que ofertam o Ensino Médio no Estado.

Figura 1: Capa do Itinerário Formativa de Pernambuco (Ensino Médio)



Fonte: www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/523/CURRÍCULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO MÉDIO 2021_Final.pdf

A elaboração do currículo vai ocorrer a partir das mudanças proporcionadas pela Lei 13.415/2017 ou Lei da reforma do Ensino Médio, como ficou mais conhecida. Esse documento é dividido em dois caminhos: o primeiro dele a formação geral básica (FGB), estruturado por área do conhecimento. E o segundo caminho corresponde ao itinerário formativo, que segundo o documento é o caminho que o alunado deve percorrer de acordo com seus "desejos".

> Nessa perspectiva, este documento curricular foi elaborado a partir de muitas escutas e muita colaboração, envolvendo todas as escolas de ensino médio da rede pública de Pernambuco, em diversos momentos de discussão, desde as primeiras versões, quando em 10 de maio de 2019 realizou-se o Dia D da Base do Ensino Médio. Ainda

> em relação a FGB, foram realizados em julho de 2020 três seminários regionais online, em função da pandemia do novo coronavírus, com 1.045 participantes, envolvendo todas as escolas da rede estadual que ofertam o ensino médio, além de representantes dos municípios de Bonito e Tuparetama que também ofertam esta etapa, e técnicos das áreas de conhecimento das Gerências Regionais de Educação (GRE). Em relação aos Itinerários Formativos (IF), foram realizados quatro seminários, em formato semelhante ao da FGV, entre os meses de setembro de outubro de 2020, envolvendo além dos atores listados anteriormente, representantes de Instituições de Ensino Superior, Sindicato dos professores e Conselho Estadual de Educação, com 1.383 participantes. Foram realizadas ainda consultas públicas sobre a Formação Geral Básica e as propostas de Itinerários Formativos com mais de 22.208 contribuições (PERNAMBUCO, 2021).

Com a Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018, o Conselho Nacional de Educação, busca atualizar as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio. No Art. 12, fica definido como devem ser organizados considerando suas respectivas áreas do conhecimento. No que se refere às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, área do conhecimento ao qual a disciplina de Sociologia está inserida. As considerações apontadas pela Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação, não apontam de forma objetiva ou reconhecem as especificidades que compõem as disciplinas que fazem parte das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

> Art. 12. A partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional, os itinerários formativos devem ser organizados, considerando:(...) IV - ciências humanas e sociais aplicadas: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;(...) (BRASIL, 2018)

O documento toma como referência macrotemas para a elaboração de recortes temáticos de acordo com a especificidade de cada área. Todavia, essa Resolução do Conselho Nacional de Educação é a viabilidade

necessária para a elaboração do Itinerário Formativo de cada Estado da Federação. Outro documento formulado substancial para a elaboração do Itinerário Formativo foi a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.

Portanto, respaldados juridicamente para a elaboração do Itinerário Formativo, o currículo de Pernambuco não vai ser muito diferente e vai acompanhar essas "mudanças" generalizando a disciplina de Sociologia, incluindo junto com as outras disciplinas para formar a área correspondente às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Dessa forma, no item 4.5.7 – A Sociologia e sua contribuição científica no Ensino Médio do Currículo de Pernambuco do Ensino Médio será estruturada da seguinte forma

> No currículo de Pernambuco, a Sociologia se apresenta como lócus de realização de um campo científico específico- as Ciências Sociais-, traduzido em saberes escolares, mas, sobretudo, como um espaço disciplinar correspondente e em diálogo com sua área de conhecimento, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, assim designada, pela Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e ratificada pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018). A apropriação do conhecimento teórico/científico desse campo, partindo de um objeto de estudo único – o ser humano e suas relações sociais –, tem como perspectiva a formação do indivíduo, que possibilita a ação do homem sobre a realidade (objetivação) (PERNAMBUCO, 2021).

Já no ponto 4.5.9 que corresponde às competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Seis pontos principais nortearam essa área do conhecimento. São Eles:

> Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. 2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder. 3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência

> e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. 258 4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades. 5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. 6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (PERNAMBUCO, 2021)

A organização deste documento se trata de uma "espécie" de complementação no processo de consolidação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. O que não fica muito evidente, levando em consideração a realidade da Educação pública de Pernambuco é como o Estado vai ofertar todas as propostas contempladas nos documentos produzidos: BNCC e o Itinerário Formativo que corresponde ao Currículo de Pernambuco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no Brasil sempre foi objeto de intensas disputas. Dentro do campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, não vai ser diferente. As várias reformas que houveram no início do século passado e junto com essas reformas a tentativa de incluir a Sociologia como disciplina curricular. E nesse processo, observamos que nas tentativas de implementação da disciplina de Sociologia, aspectos ligados aos momentos políticos que o país atravessava tinham forte influência no currículo da disciplina.

A elaboração da Constituição Federal de 1988, foi um marco em vários aspectos. E na Educação não foi diferente. Pautando a Educação de forma plural e apontando a necessidade de criar uma Lei específica para a Educação brasileira.

A organização e a elaboração de uma Lei que atendesse todo o universo da Educação, só aconteceria em 1996. Com a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Esse documento é a pedra fundamental da Educação Brasileira em seus vários níveis.

No início do século XXI e a chegada de um operário à presidência da República, a Educação viverá um dos seus melhores momentos. Neste

período é observado uma maior participação popular e de movimentos sociais. Com o Brasil despontando no cenário mundial, a economia relativamente equilibrada, ou seja, o momento propiciava debates relevantes para avançar com uma educação pública e de qualidade, tanto no ensino básico quanto no ensino superior.

O ano de 2008 é emblemático principalmente para as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Com a Lei 11.684/2008, que tornava obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia na Educação Básica. E aqui é importante fazer uma linha do tempo para compreender como se deu todo esse processo de efetivação da Sociologia como disciplina obrigatória.

Em 1988, com a Constituição Federal, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e finalmente, em 2008 com a oficialização da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo escolar. Temos vinte anos decorridos para uma disciplina se estabelecer no currículo escolar no Brasil.

Com a efetivação do golpe institucional de 2016, esse cenário mudou completamente. Os setores que defendiam a lógica privatista, liderados pelas fundações, viram uma oportunidade de "abocanhar" essa fatia que se encontrava vulnerável, o Governo do Presidente golpista Michel Temer em conluio com essas organizações, praticamente entregam de bandeja para as fundações a educação brasileira. Isso fica evidente com a Lei 13415/17, que ficou conhecida como a Lei do novo ensino médio e em seguida mudando o projeto da BNCC que vinha sendo debatido desde 2013, para um novo projeto no apagar das luzes capitaneado pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho.

Portanto, as Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares, são importantes para compreender os elementos que compõem a prática escolar e seus saberes. A construção da seleção dos conteúdos curriculares, as articulações entre a pesquisa e ensino, a produção do material didático, a organização escolar e as legislações desenvolvidas para a aplicação e efetivação do Ensino de Sociologia são fundamentais para analisar e compreender as consequências dessa prática de Ensino e a formação desse alunado. Apontamos a hipótese de que a formulação da BNCC do ensino médio, a estrutura jurídica montada abre o caminho para a flexibilização da disciplina de Sociologia, abrindo o precedente para Professores de outras áreas possam lecionar a disciplina respaldados pela normativa. Essa hipótese se confirma quando observamos o processo de elaboração dos documentos e onde observamos a forte atuação de empresas ligadas a grandes grupos privados.

A gente observa que a produção acadêmica tem um maior volume quando se trata do período referente a sua elaboração. E não é de se estranhar, a própria condução e organização dos debates para a elaboração do documento realizou-se de forma atribulada. Contrariando o interesse de boa parte dos Professores e Pesquisadores que prezavam pela realização de um trabalho dialogado e competente. Para uma melhor formulação dos fatos é necessário a continuidade da pesquisa, um tempo maior para o aprofundamento das fontes e a elaboração de um trabalho dissertativo, que certamente proporcionará uma maior estrutura para o desenvolvimento da pesquisa.

A Educação é um campo de disputas. Em alguns momentos temos avanços e em outros retrocessos. O caminho da disciplina de Sociologia deixa isso bem evidente. É necessário toda organização e empenho necessário dos Professores de Sociologia e outras áreas do conhecimento para não perder o pouco espaço neste cenário nebuloso em que vivemos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular -Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. Lei 9394/96

GIDDENS, Anthony. Sociologia/ Anthony Giddens; tradução: Ronaldo Cataldo Costa; revisão técnica: Fernando Coutinho Cotanda.-6. Ed.-Porto Alegre: Penso 2012.

LOBATO, Melo de Luana. Oliveira, Daniel Carlos dos Santos. O surgimento da Sociologia no Brasil: Um estudo sobre os obstáculos e as contribuições de Florestan Fernandes. Revista Alteridade. v. 1, n 2 (2018).

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica Acta Scientiarum. Education, vol. 35, núm. 2, julio-diciembre, 2013, pp. 179-189 Universidade Estadual de Maringá Paraná, Brasil.

PERNAMBUCO. Currículo de Pernambuco do Ensino Médio 2021.

Resolução CNE/CEB 3/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1.

SILVA, I. L. F; ALVES NETO, H. F; VICENTE, D. V. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015, Ciências Sociais Unisinos, v.51, n.3, set./dez., 2015.

SILVA, Ileizi L. F.; ALVES NETO, H. F. O processo de elaboração da base nacional comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). Revista Espaço do Currículo, v. 13, p. 262-283, 2020.

NOVO ENSINO MÉDIO: IMPACTOS DA BNCC E DO PNLD 2021 SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA

ANA SUÉLEN SILVA OLIVEIRA
Graduanda do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, anasuelen.networld@gmail.com;

BRUNA MIKAELLY FERNANDES TEIXEIRA
Graduanda do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, bruna.mikaelly@estudante.ufcg.edu.br ;

MYLENA VICENTE DA SILVA
Graduanda do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, mylena.vicente@estudante.ufcg.edu.br ;

*Integrantes do Projeto de Extensão Curricular: Lugar de Currículo é na Escola – UFCG/CDSA, Coordenado por Lena Carvalho; Luciana Walter

ISSN: 2176-8153

RESUMO

A Reforma do Ensino Médio tem gerado debates desde a sua implentação com a Lei n° 13.415/2017 institída no Governo do Presidente Michel Temer. O que provocou diversas mudanças na grade curricular, dentre elas, a obrigatoriedade de apenas algumas disciplinas, o aumento da carga horária e a substituição de livros didáticos de cada componente curricular por de áreas de conhecimento, formada por itinerários formativos. Nesse sentido, o presente artigo busca evidenciar as mudanças decorrentes e quais os impactos no ensino de sociologia. Através dos documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2021. Ademais, parte do pressuposto de uma lógica de fazer o discente sentir-se responsabilizado pelo sucesso ou fracasso do seu futuro e as mensagens subliminares de um currículo voltado para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: PNLD; Sociologia; BNCC; Ensino Médio

INTRODUÇÃO

Para compreender como os professores realizam as escolhas dos livros didáticos, é necessário refletir se existe a autonomia do docente diante do currículo. Ao investigar a relação entre as práticas de professores de sociologia do ensino médio em Pernambuco e os currículos oficiais, Galdino (2017) partiu da elaboração teórica de Contreras:

Teoricamente pode-se pensar na existência de três modelos da autonomia dos professores. No qual, o especialista técnico representa o currículo tradicional, em que o docente tem pouca liberdade para expressar seu pensamento, uma vez que, seu conhecimento é baseado na perspectiva da reprodução. O professor como profissional reflexivo vai além do currículo, utilizando-se de sua criatividade para englobar o contexto. Já o professor como intelectual crítico, é o professor que tem a capacidade de transformar a realidade através de seus ensinamentos. (CONTRERAS, 2002, apud GALDINO, 2017, p.23).

Para entender os currículos colocados em prática na realidade, Galdino (ibidem) analisou as falas e práticas de três docentes da Rede Estadual de Pernambuco. Levando em consideração três aspectos fundamentais: o tipo de formação do professor, o quanto de autonomia se tinha com o currículo e a gestão do currículo. A partir desse estudo, é possível entender por onde esses profissionais orientam suas aulas.

O primeiro professor tem formação em Ciências Sociais e possui autonomia crítica, fator perceptível, quando o docente consegue eleger temas que apresentam-se nos livros apenas de forma superficial. Ele realiza a escolha do material didático ao fazer uso também de um livro que não foi escolhido no PNLD, justificando que o livro "Introdução a Sociologia" de Pérsio Santos contém conceitos importantes para serem trabalhados. E dispõe em seu repertório de referenciais teóricos, conhecimentos sobre personagens essenciais da sociologia como Durkheim para explicar os conceitos. Além disso, o docente afirmou conhecer os documentos curriculares: LDB, OCNEM's e PCPE; e desconhecer: DCNEM's, PCN's e PCN's +. O professor também afirmou que fazia uso apenas dos parâmetros estaduais para seu planejamento, o que se fez contraditório, pois em algumas de suas falas ficaram visíveis as construções da OCNEM (BRASIL, 2006).

Contrapondo-se ao primeiro caso, os outros docentes detém pouquíssima autonomia, pois não foram formados para lecionar sociologia. O segundo profissional tendo como base a licenciatura em História encara

a dependência didática, afirmando que não se baseia nos documentos curriculares e sim nos livros didáticos, em consequência de não enxergar-se capaz de ousar, justificando-se por não ser um sociólogo. As suas aulas são feitas de forma expositiva em conjunto com slides que são disponibilizados pela própria editora do livro. O professor disse ter conhecimento dos documentos curriculares: LDB, DCNEM's, PCPE e PCN's (porém nunca fez a leitura); Não tem conhecimento: PCN's + e OCNEM's.

Já o terceiro professor, dispõe em sua base de formação a graduação em Filosofia e apresenta precariedade em seu referencial teórico. Em uma das aulas ministradas de sociologia, o docente falou sobre Aristóteles, que é um teórico da filosofia e se orienta em um documento desatualizado, o OTM (PERNAMBUCO, 2012), acreditando se basear por outro documento que são os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco. O docente alega ter informações dos documentos curriculares: LDB, DCNEM's (Pouco conhecimento), PCN's e PCPE; e desconhecer: PCN's + e OCNEM's.

> Esse tipo é muito comum de ser encontrado. Devido, principalmente, ao fato de que a imensa maior parte dos professores que lecionam Sociologia no Ensino Médio não possui formação adequada para exercer essa atividade, ficando assim extremamente dependentes, nem tanto das prescrições curriculares, mas sim dos livros didáticos, que são ao mesmo tempo o seu documento curricular e instrumento de formação (Sacristán, 2000 apud GALDINO, 2015, p. 118).

Cabe salientar que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) se constitui como uma política educacional que auxilia na qualidade dos materiais didáticos. É nesse sentido que as editoras devem atender aos critérios estabelecidos pelo programa, para que esse importante recurso possa contribuir no processo de ensino- aprendizagem em sala de aula.

Ademais, no que se refere a Reforma do Ensino Médio, esta, impactou diretamente no currículo escolar. Houve o aumento da carga horária mas em contrapartida as disciplinas mínimas no currículo foram reduzidas, pois apenas Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa são obrigatórias. Essas mudanças também afetaram a escolha dos materiais didáticos que não estão mais relacionados a disciplinas e sim a itinerários formativos.

O artigo propõe identificar os principais impactos do ensino de sociologia à luz da BNCC. Apresentando problemáticas como: a lógica de fazer

o discente sentir-se responsabilizado pelo sucesso ou fracasso do seu futuro e as mensagens subliminares de dominação e alienação impostas por uma estrutura capitalista na lógica do trabalho. Fazendo comparação entre os editais da PNLD 2018 e ao atual PNLD 2021 que foi ajustado à BNCC.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A Reforma do Ensino Médio foi proposta em 2013, ainda na gestão de Dilma Rousseff, com o Projeto de Lei 6.840/2013, da autoria do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG). Naquela proposta já estava presente a ideia de aproximar as escolas regulares de uma preparação para o mercado de trabalho contemporâneo (SILVA & BOUTIN, 2018). Apesar de ter dado início a debates acirrados, o projeto de 2013 trazia mudanças menos bruscas do que de fato ocorreu, pois, embora sublinhasse a valorização da interdisciplinaridade e da transversalidade, reafirmava o lugar das disciplinas no currículo, inclusive a obrigatoriedade da sociologia e da filosofia.

Os debates foram abruptamente interrompidos quando o Novo Ensino Médio foi imposto pela Medida provisória 746, pelo então presidente Michel Temer, em 2016. Com tal medida, a organização curricular por disciplinas foi substituída pelo ensino de áreas do conhecimento e foram previstos cinco itinerários formativos a serem ofertados pelas instituições de ensino: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. Na exposição de motivos da MP, assinada pelo então ministro da educação, Mendonça Filho (DEM-PE), apresenta-se o argumento de que a diversificação de 20% do currículo, prevista desde 1998, não era cumprida porque "a legislação vigente obriga o aluno a cursar treze disciplinas", resultando em um currículo descrito como "extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI" (BRASIL 2016, s/p).

Inicialmente, a intenção anunciada foi de tornar opcional o ensino das já referidas disciplinas no ensino médio. Após muita controvérsia, a lei 13.415/2017, que substituiu a MP, determinou que segundo o Art.36, a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas

tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas. No que se refere à disciplina de Sociologia, essa, juntamente com as disciplinas de Educação Física, Arte e Filosofia, são mencionadas apenas como estudos e práticas. Logo, as únicas disciplinas obrigatórias no currículo serão Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. Considerando a carga horária que atualmente se constitui em 800 horas mínimas e passarão a ter 1400 horas anuais nota-se que os alunos ficarão mais tempo no ambiente escolar, mas em contrapartida, o número de disciplinas mínimas no currículo será reduzido.

A justificativa oferecida é que essas novas mudanças no currículo visam uma construção do Projeto de Vida do aluno, considerando aspectos físicos, cognitivos e emocionais. Além de uma educação em tempo integral, uma grade curricular mais flexível e atrativa para os alunos do ensino médio (BRASIL, 2017, s/p). Nesse sentido, é cabível salientar que os debates acerca da qualidade do ensino público e a necessidade de haver uma reforma já se perpetua ao longo dos anos. Um dos motivos seriam os baixos índices de aprendizagem e a evasão escolar. Posto que, o panorama brasileiro de desigualdade educacional, se promove a partir de problemas estruturais e de precarização existentes na maioria das escolas.

Todavia, o que se percebe é que, a Reforma do Ensino Médio não considera esses aspectos importantes para se pensar sobre as novas mudanças. Prevalecendo um discurso de valorização do ensino técnico, no qual o aluno será inserido no mercado de trabalho logo após a sua conclusão do ensino médio. Essa perspectiva leva a uma seletividade sobre quem pode escolher ingressar no ensino superior e quem é estimulado a optar por um caminho mais imediato. Já que, nas famílias em situação de vulnerabilidade econômica, muitos jovens se veem na obrigação e sobretudo, a necessidade, de contribuírem nas despesas da casa. No que se refere à justificativa de evitar a evasão escolar, a ampliação de carga horária mínima é contraditória, pois inviabiliza a situação já delicada dos estudantes que trabalham. Além disso, a exclusão de disciplinas da grade curricular promove uma desvalorização do trabalho docente especializado e impossibilita a construção de um pensamento crítico e reflexivo dos alunos. Visto que, Sociologia e Filosofia são disciplinas cognitivas que contribuem para um olhar questionador sobre a sociedade, não considerando apenas a relação escola - mercado de trabalho. Sobre essa perspectiva Laval (2019) salienta que

> Os objetivos que se podem dizer "clássicos" de emancipação política e de expansão pessoal que estavam fixados para a instituição escolar, são substituídos pelos imperativos prioritários de eficácia produtiva e de inserção profissional. Assiste-se, no plano da escola, à transmutação progressiva de todos os valores em um único valor económico (LAVAL, 2019, p. XIX).

Logo, a escola passa a ser vista com a ideia de competitividade e individualização, no qual o aluno deve "aprender a aprender" para que tenha sucesso profissionalmente. É nessa lógica de adequar a escola a um mero instrumento econômico que Caimi (2018) destaca

> A lógica mercadológica e economicista que avança sobre o cenário educacional vem se apropriando do sentido do conceito de qualidade em educação, impondo uma perspectiva gerencial movida sob os argumentos dos empresários educacionais. Tendo em vista o acelerado crescimento da lógica gerencial sobre a educação manifestada, por exemplo, na Reforma do Ensino Médio e na configuração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), receia-se que o PNLD seja apropriado, para além dos oligopólios já estabelecidos pelas grandes editoras, como espaço de reprodução do capital pelos sistemas estruturados de ensino e suas "soluções educacionais" (CAIMI, 2018, p.38)

Especificamente sobre a Reforma do Ensino Médio, Oliveira et al. (2018) realizou uma pesquisa com professores da educação básica, com formação inicial em Ciências Sociais e Filosofia. No que tange a pesquisa, os professores relataram o problema estrutural que percorre a educação pública e sobretudo a falta de infraestrutura nas escolas. Além disso, retoma fatos já mencionados nesse artigo sobre a seletividade de quem ingressa no ensino superior e a importância de disciplinas para o pensamento crítico do estudante. Salientando ainda que o aumento da carga horária não seria a solução adequada. Considerando que Língua Portuguesa e Matemática sempre estiveram presentes desde o início nas séries iniciais e mesmo assim os alunos adentram o Ensino Médio com déficit nessas disciplinas. Oliveira et al. (2018) ainda ressaltam que

> Ao que parece, para além das preocupações específicas com relação às disciplinas que lecionam, para estes professores a preocupação maior é sobre os impactos desta Reforma em termos de aprofundamento das desigualdades educacionais. Em todo o caso, a perda de espaço da

> Sociologia do currículo escolar, assim como de outras disciplinas, representaria a perda de um espaço de reflexão crítica na formação dos jovens do ensino médio, o que se coloca como uma questão (OLIVEIRA et al. pág. 257).

Dentre os impactos ao PNLD 2021 com relação a Reforma do Ensino Médio, podemos salientar a exclusão dos livros didáticos destinados a cada disciplina, que serão substituídos por 5 objetos, dentre eles os Projetos Integradores e de Projeto de vida. Além disso, ocorre uma mudança também no processo avaliativo das obras, que antes era destinada a um corpo docente de universidades. Essa alteração confere prejuízo ao processo avaliativo, na medida em que destitui o papel da universidade pública, cuja competência na produção intelectual de caráter teórico-metodológico e na formação de professores é amplamente reconhecida (CAIMI, 2018, pág.29).

3. O PNLD 2021

Sobre as mudanças que ocorreram no PNLD 2021 e suas consequências para o ensino de sociologia, é importante compreender primeiramente em que consiste sua proposta, e, sobretudo, sua importância na relação de ensino aprendizagem.

De acordo com o portal do Ministério da Educação (MEC), o PNLD é voltado para avaliação e distribuição gratuita do material didático para as escolas públicas brasileiras. Sua primeira versão surgiu em 1937, mas foi sendo modificada ao longo do tempo; hoje atendendo mais de 32 milhões de alunos beneficiados em 2020 (BRASIL. s/d). O órgão do Estado que corrobora para sua operacionalização é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que tem como uma das principais tarefas a distribuição dos livros didáticos juntamente com a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT) (BRASIL. s/d).

A partir do Decreto nº 9.099, de 18 de Julho de 2017, como consta, ainda, no portal do MEC, também deverão ser incluídos nos materiais de apoio, "além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação destinados à gestão escolar, entre outros".

Das ferramentas pedagógicas que já se utilizam em sala de aula, sem dúvidas, o livro didático vem se mostrando de extrema importância desde o início do PNLD. O papel desta ferramenta é auxiliar o professor em sala de aula, ao passo que não restringe sua autonomia, mas lhe garante um

acervo prático para pesquisas e planejamento de aulas. Por vezes, se mostrando indispensável no processo de ensino aprendizagem, considerando a problemática que nem todos os professores atuam em sua área de formação, o livro torna-se protagonista no planejamento das aulas. O quadro de professores que ministram outras disciplinas que não a de sua especialidade fica ainda mais preocupante com relação à disciplina de sociologia, onde somente cerca de 36,3% dos profissionais atendem a essa prerrogativa, como apresenta-se no Censo Escolar do INEP de 2020. Isso pode interferir no aprendizado do aluno que, por um lado, segundo ALVES (2017) tem o auxílio do livro na sua vida acadêmica, em especial em virtude do desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por outro lado, a falta de um profissional qualificado para auxiliar na construção do conhecimento pode comprometer o aprendizado.

No que se refere a escolha do livro didático estaria alinhada ao Projeto Político Pedagógico das escolas, planejamento estratégico escolar e as linhas programáticas do professor em razão dos conteúdos e capacidades a serem desenvolvidas nas aulas. Estas, por sua vez, estariam alinhadas às especificidades e contextos dos alunos, pois, especialmente para os estudantes da rede pública de ensino, no qual o livro didático representa o primeiro contato com um livro e, portanto, com efeito, seu ofício capaz de "abrir os caminhos" da leitura. Para tanto, o PNLD orientaria nesta decisão disponibilizando um documento oficial em forma de guia com resenhas sobre as obras aprovadas

> Segundo o Portal do MEC, a Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM) é responsável pela avaliação e seleção das obras inscritas no Programa Nacional do Livro Didático, bem como pela elaboração do Guia dos Livros Didáticos, que possui o objetivo de auxiliar o professor na escolha do Livro (Portal do MEC\PNLD). É nesse momento que professores e o corpo diretivo da escola, devem analisar com calma os guias, para adequarem as obras no Projeto Político Pedagógico (PPP), da escola (ALVES, 2017)

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escolha de materiais didáticos que auxiliam o trabalho docente era realizada a cada três anos, todavia, com as novas mudanças a triagem passa a ser feita a cada quatro anos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Tendo em vista que o PNLD é responsável por

estabelecer "critérios que incidem também sobre os processos de produção e editoração –, assegurando as condições para que os estudantes da Educação Básica recebam livros cada vez mais qualificados." (CAIMI, 2018, p. 23 apud SOUSA, 2020, p. 35).

Em relação ao PNLD 2018, 97 obras foram aprovadas, que se destinavam às 13 disciplinas do Ensino Médio. Dentre elas, apenas 5 obras correspondiam a disciplina de Sociologia. O processo avaliativo das obras sucedeu através de um corpo docente de diversas universidades, no qual, o Guia 2018 de apresentação menciona que

> a obra didática, como mediador pedagógico, proporciona, ao lado de outros materiais pedagógicos e educativos, ambiente propício à busca pela formação cidadã, favorecendo que os estudantes possam estabelecer julgamentos, ***tomar decisões e atuar criticamente frente às questões que se colocam para a sociedade, a ciência, a tecnologia, a cultura e a economia*** (BRASIL, 2017, p.9 grifos nossos)

No que se refere a esse último momento, é possível perceber a importância de que todas as disciplinas estejam presentes no currículo. É nessa permanência, que o professor através do livro didático desenvolve subsídios para a reflexividade e o senso crítico do aluno. Nesse sentido, Sousa (2020) salienta que

> podemos afirmar que o livro didático exerce uma ação direta na formação cultural dos jovens. É por meio dele que, em alguns casos, tem-se o primeiro contato com o universo da escrita e acesso a outras histórias e culturas. Embora seus conteúdos possam reafirmar ou reproduzir formas de dominação e de relações de poder, conforme a sua utilização e apropriação podem colaborar para a construção de um conhecimento crítico (SOUSA, 2020, p. 37).

O processo avaliativo do PNLD 2018- Sociologia foi realizado através de coordenadores da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Dentre os critérios estabelecidos estavam: assegurar a presença dos conteúdos das três áreas que compõem as Ciências Sociais: Antropologia, Sociologia e Ciência Política; respeitar o rigor teórico e conceitual; realizar a mediação didática; contribuir para a apreensão do conhecimento sociológico pelo estudante; garantir a autonomia do trabalho pedagógico do professor (BRASIL, 2017). Retomando Sousa (2020) em seu levantamento, 60,5% dos professores entrevistados afirmaram ter tido

contato com o PNLD antes da escolha do livro didático. Além disso, 70,4% utilizam o livro didático em sala de aula (SOUSA, 2020, pág. 78 e 80).

No que se refere ao documento da BNCC observou-se a indução do discente a ver-se como um empreendedor, ou seja, como alguém que é responsável pelas decisões sobre seu futuro. Dessa maneira, tirando de forma subliminar a culpabilização do governo, caso o aluno não consiga alcançar seus objetivos . Este documento proposto pelo MEC fala sobre a importância do empreendedorismo para os jovens:

> proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; (BRASIL, 2018, p. 466).

Soma-se a isso que, a BNCC menciona na área de ciências humanas e sociais aplicadas um assunto de extrema relevância social que é o trabalho, o qual tem variadas proporções englobando, por exemplo: a dominação e a alienação. O tema trabalho pode ser refletido por diferentes autores, como Max Weber que pensa na ideia de racionalidade capitalista. Brasil, (2018) Ter ciência sobre os impactos que o trabalho pode acarretar na vida das pessoas é essencial, tendo em vista que, o sistema capitalista influencia até mesmo a forma como a educação é ofertada. Ou seja, a escola está inserida na lógica do mercado de trabalho e nas relações das classes de trabalho (Libâneo, 2012).

Outro ponto importante apresentado para a reflexão no presente documento, é sobre as transformações provocadas pelo uso crescente das novas tecnologias no mercado de trabalho. O que promoveu o desemprego em variados setores de trabalho, aumentando assim as desigualdades entre as classes sociais BRASIL (2018). O papel da escola revela-se então na formação de cidadãos com ética, críticos, que tenham capacidade de atuar na sociedade de forma autônoma e que sejam partes integrantes da política. Ter a atuação da cidadania é muito importante para a luta contra as desigualdades sociais e a exclusão, só assim, é possível um indivíduo interferir na sua realidade de trabalho e transformá-la.

Dessarte, o processo de socialização secundária é fundamental para a formação do pensamento e identificação de um cidadão. Ensinar aos

jovens que existem ideais para além daqueles que eles já conhecem, lhes proporcionam o direito de escolher agir de forma diferente ou reafirma sua maneira de pensar. Direito esse que se encontram no documento da BNCC

> As diferenças e semelhanças entre os indivíduos e as sociedades foram sedimentadas ao longo do tempo e em múltiplos espaços e circunstâncias. Procurar identificar essas diferenças e semelhanças tanto em seu grupo social (familiar, escolar, bairro, cidade, país, etnia, religião etc.) quanto em outros povos e sociedades constitui uma aprendizagem a ser garantida aos estudantes na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para além dessa identificação, o exercício de deslocamento para outros pontos de vista e o reconhecimento de diferentes demandas políticas é central para a formação das juventudes no Ensino Médio, na medida em que ajuda a superar posturas baseadas na reiteração das referências de seu próprio grupo para avaliar os demais. (Brasil, 2018, p. 566)

A partir da adequação à BNCC e portanto, ao Novo Ensino Médio, o edital do PNLD 2021 assumiu um formato diferente, que causou insegurança, entre os professores, confusos com as informações sobre os materiais a serem escolhidos para o uso a partir de 2022 (CARVALHO, 2021). O material didático foi dividido em cinco finalidades, identificadas da seguinte maneira: objeto 1) obras didáticas de projetos integradores e projeto de vida; objeto 2) obras didáticas por área do conhecimento e obras didáticas específicas; objeto 3) obras de formação continuada – professor gestor; objeto 4) recursos digitais e objeto 5) obras literárias.

Entendido o plano de fundo, o qual se referiria melhor como "grandes desventuras" em que a educação do país vem enfrentando, podemos entender as problematizações apresentadas conferidas no edital do PNLD 2021. O aumento da carga horária para 5 horas por dia e a flexibilização curricular são mudanças no novo currículo, feitas com a justificativa de um ensino focado no aluno e no seu "desenvolvimento integral" (BRASIL, 2021, s/p).

O objeto 1, que, ao se propor a inaugurar o Projeto de Vida, é pensado para ajudar o aluno em questões ligadas aos sentimentos: autoconhecimento; expansão e exploração do mundo; relações sociais e planejamento do futuro no âmbito pessoal e profissional. Dessa forma, parece uma boa temática para ser trabalhada com jovens por um profissional da psicologia, entretanto o objeto não especifica o profissional

mais adequado que possa ministrar, então não se pode garantir que seja abordado da melhor maneira com os alunos. É contraditório a justificativa do "Novo Ensino Médio" que seria o problema de haver disciplinas demais, incluir os projetos de vida (CARVALHO, 2021, s/p). As obras destinadas aos projetos integradores devem ser compostas por 6 projetos para cada área do conhecimento, todos acompanhados de videotutoriais, com temas voltados para Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática (STEAM), Protagonismo Juvenil, Midiaeducação e Mediação de Conflitos. Trabalhados conforme às competências exigidas pela BNCC, o objetivo é desenvolver no estudante a criatividade, resolução de problemas e a cidadania, de maneira contextualizada e interdisciplinar.

Além disso, a velha desvalorização de certas áreas do conhecimento e o império generalista com conhecimentos superficiais, visto no objeto 2, que a divisão do material é feita de maneira interdisciplinar por áreas do conhecimento. Além de gerar confusão aos professores na hora de preparar as aulas, tende a promover o apagamento de algumas disciplinas como a sociologia, que quase não é citada no edital. Como sugerem os dados, a sociologia já tem a maioria dos professores sem formação na área. Logo, essa organização curricular por áreas do conhecimento pode comprometer o ensino, servindo de pretexto para a não contratação de profissionais com qualificação para cada disciplina, então, qualquer professor das ciências humanas poderia lecionar sociologia (CARVALHO, 2021, s/p).

Para aplicabilidade dessas mudanças curriculares, é proposto as obras de formação continuada, voltadas para professores e gestores no exercício da interdisciplinaridade. Ou seja, a atuação em sala de aula não será mais feita de maneira autônoma pelo professor

> Portanto, para subsidiar os professores de todo país nesse novo contexto, é preciso considerar a formação continuada desses sujeitos em quatro dimensões distintas: 1.1.1. Conhecimento de si, do outro e do nós (miniprojeto de vida para os professores); 1.1.2. O saber disciplinar em xeque (problematização do isolamento disciplinar); 1.1.3. Área de conhecimento em foco (problematização da interdisciplinaridade); 1.1.4. Repensando a avaliação (mapeando de novos processos de avaliação). 1.2. As obras de Formação continuada para professores devem desenvolver as quatro dimensões supracitadas de forma concatenada ao longo da obra. (PNLD, 2021, pag. 89).

Acerca do objeto 4, que são os recursos digitais, uma das maiores mudanças é a possibilidade de oferta de até 20% da carga horária no regime à distância. Ainda não se sabe como será garantido o aprendizado dos alunos e o acesso aos recursos eletrônicos. Mais uma vez é importante considerar que isso pode ser mais um pretexto para não contratação de professores, já que o material digital fica a cargo das editoras. O objeto 5 será escolhido e entregue em 2022, é referente às obras literárias enviadas juntamente com videotutoriais de línguas portuguesa e inglesa destinados a alunos e professores, a proposta é desenvolver no aluno a interpretação e o gosto pela leitura (BRASIL, 2021).

Dessa forma, tanto o PNLD 2022 quanto as demais mudanças na educação que implicaram em sua nova adequação, simbolizam e materializam em um sentido programático, uma agenda governamental pautada em uma retomada no ensino tecnicista que tem como objetivo aumentar ainda mais a distância daqueles que podem ter acesso a uma educação em promoção das faculdades intelectuais e autonomia do sujeito.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, é possível perceber que a perda da obrigatoriedade da disciplina de sociologia através das mudanças da BNCC, e posteriormente o novo formato interdisciplinar do PNLD, não garantem de forma clara nos itinerários formativos o aparecimento das três ciências: Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Outro ponto a se destacar é sobre a desvalorização do trabalho docente, pois sabendo da realidade de muitas escolas, nas quais muitos professores lecionam outras disciplinas para complementar sua carga horária, com essas novas mudanças a tendência é que esses índices se elevem cada vez mais, o que prejudica a longo prazo a formação dos alunos. Nesse sentido, ignora um dos papéis essenciais da escola, a formação de cidadãos críticos e reflexivos na sociedade.

Além disso, essas mudanças instituídas prevalecem um modelo de educação a serviço do mercado de trabalho. Na medida em que usa como justificativa o excesso de disciplinas, adiciona os projetos integradores e projetos de vida, então ao que parece o problema está justamente no conflito de interesse entre disciplinas de cunho crítico, como a sociologia. Ademais, a educação se adentra por um caminho de educação tecnicista, na qual irá selecionar quem irá ingressar na educação superior. Sobre essas problemáticas, salientamos a importância de estudos dessas coleções didáticas, o conteúdo que está inserido nas mesmas e a serviço de quem ele é proposto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n° 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm . Acesso em: 24 de setembro de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica**, 2020 : resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília : Inep, 2021. 70 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 28 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 05 de outubro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld. Acesso em: 05 de outubro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas do Livro.** Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos. Acesso em: 05 de outubro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: apresentação** – guia de livros didáticos – ensino médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: Sociologia** – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação PNLD 2021.** Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021 . Acesso em: 07 de outubro de 2021.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes.** Revista História Hoje, v. 7, n. 14, p. 21-40, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i14.465 . Acesso em: 07 de outubro de 2021.

CARVALHO, Lena C. Livros didáticos do Novo Ensino Médio: o choque do PNLD 2021. **Sententia**, 2021. Disponível em: https://sententia.com.br/lena-costacarvalho/2021/livros-didaticos-novo-ensino-medio-pnld/. Acesso em: 07 de outubro de 2021.

GALDINO, M**. O ensino de sociologia: entre o currículo prescrito e o real**. Tese (Mestre em Ciências Sociais) - Fundação Joaquim Nabuco. Recife, p. 131. 2015.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Amurabi; BINSFELD, Willian; TRINDADE, Tayná. **A Reforma do Ensino Médio e suas consequências: O que pensam os professores de sociologia.** Revista Espaço do Currículo, v. 11, n. 2, pág. 249-259, 2018.

SOUSA, Jacqueline Marinho de**. Contribuições do PNLD ao ensino de sociologia: análise dos guias de livros didáticos.** 2020.

SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DA PARAÍBA E NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DO PNLD 2021

WASCHINGTON ALVES GUEDES
Professor da rede estadual da Paraíba. Graduado em ciências sociais (CDSA/UFCG) e mestre em ciências sociais (PPGCS/UFCG)

MARIA HELENA COSTA CARVALHO DE A. LIMA
Professora da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais do CDSA/UFCG. Doutora e mestra em sociologia (PPGS/UFPE). Coordenadora do projeto de extensão "Curricular: lugar de currículo é na escola"

LUCIANA SIQUEIRA WALTER
Professora da rede estadual da Paraíba. Graduada em história (UFPE) e mestre em ensino de história (ProfHistória/UFPE). Vice coordenadora do projeto de extensão "Curricular: lugar de currículo é na escola"

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Adequado à Base Nacional Comum Curricular, o edital 2021 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático ensejou a elaboração de obras temáticas, sem fronteiras disciplinares, a serem adotadas nas escolas a partir de 2022, em substituição aos livros das disciplinas. Neste artigo, avaliamos os impactos dessa diretriz sobre o ensino de sociologia a partir de um mapeamento das correspondências entre as coleções aprovadas para o ensino de ciências humanas e os objetos do conhecimento prescritos na Proposta Curricular para o Ensino Médio da Paraíba. Foram identificadas diversas lacunas no material, com destaque para os conteúdos referentes ao 1º ano. Diante dessas ausências, independentemente da coleção adotada, os professores de sociologia precisarão recorrer com frequência a alternativas ao livro didático e a leitura por parte dos estudantes tende a ser prejudicada pela dispersão de material, especialmente nas escolas em que há mais dificuldades de impressão de material.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Livro didático; Ensino de sociologia.

1. INTRODUÇÃO

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é uma política pública de garantia de material didático selecionado através de edital para todas as escolas do sistema público de ensino no Brasil. O edital de 2021, para o ensino médio, apresenta mudanças significativas em relação ao edital anterior, de 2018, em adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento responsável pela adequação das escolas à Reforma do Ensino Médio**,** Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), modificando a estrutura da última etapa do ensino básico. As mudanças chegaram através da Medida Provisória nº 746, de 2016, consolidada com pequenas modificações pela lei 13.415/2017.

O edital PNLD 2021 apresenta mudanças significativas em relação aos anteriores, dentre elas a divisão da escolha em cinco objetos com diferentes funções e materiais didáticos, incluindo livros para formação de professores e gestores e os livros e material digital para a implementação de carga horária à distância. Neste artigo, interessa-nos o Objeto 2: Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas destinadas aos estudantes e professores do ensino médio. A partir da aprovação e elaboração do Guia do PNLD, os professores de cada escola passam a escolher uma única coleção para cada do conhecimento, formada por 6 volumes organizados por temáticas sem delimitação disciplinar. Desde a aprovação da lei 13.415/17 e a publicação da BNCC, começou o movimento de alteração dos currículos estaduais em todo país, de forma a garantir o previsto em lei com a padronização do currículo. Foi nesse contexto que o conselho estadual de educação da Paraíba aprovou a versão atual da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (PCEM/PB).

Neste artigo avaliamos os impactos dessas alterações para o ensino de sociologia a partir do mapeamento dos objetos do conhecimento da PCEM/PB presentes nos livros aprovados no PNLD 2021 para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A instabilidade da sociologia no ensino básico é uma temática que já foi amplamente debatida e, para não nos atermos desnecessariamente na história da disciplina, pontuamos aqui nossa concordância com o argumento de MORAES (2011), de que nossa compreensão do que vem

ocorrendo nas políticas curriculares é desviada quando nos prendemos ao argumento politicamente eficaz, mas factualmente enganoso que atribui inclusão e exclusão da sociologia a períodos democráticos e autoritários, respectivamente[1].

A sociologia foi rebaixada a disciplina optativa na escola básica em 1942 e, depois disso, continuou com o mesmo status tanto na primeira elaboração da LDB (no período democrático de 1961), quanto na LDB de 1996. Conforme Moraes (2011), a atribuição das entradas e saídas da sociologia no currículo aos períodos autoritários é decorrente de um recurso retórico utilizado nesse período recente, quando o retorno da disciplina para o currículo da escola básica passou a ser defendido como parte do necessário processo de educação para a cidadania e a democracia. Todavia, apesar de definir a educação para a cidadania como um dos objetivos do ensino médio, a LDB estabeleceu não a obrigatoriedade das disciplinas, e sim a prescrição genérica de que deveria ocorrer o "domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania" (BRASIL, 1996).

Embora concordemos fortemente com o papel da sociologia para que alcancemos os auspícios de uma escola que forme sujeitos para tomar parte em uma sociedade democrática, reconhecemos a fragilidade do status da disciplina não decorre simplesmente de inclinações autoritárias de um ou outro presidente ou grupo de pressão. Assim, para resistir à tendência atual que mais uma vez encaminha para o enfraquecimento da sociologia no currículo da escola básica, é preciso identificar em que se fundamentam essas medidas, com especial atenção para os debates curriculares das últimas décadas.

Em 2001, o Congresso Nacional aprovara o PL 3178/1997, que tornaria a sociologia e a filosofia obrigatórias no ensino médio, mas o presidente Fernando Henrique Cardoso vetou a lei, sob a justificativa de

1 As propostas de oferta obrigatória da sociologia foram apresentadas muitas vezes com o sentido conservador de uma educação moral, como foi o caso da reforma educacional de Benjamin Constant, no final do século XIX ou da sua efetiva inclusão no currículo dos cursos normais (de formação de professores) na década de 1920, nos quais a disciplina figurava como indício de cientificidade, modernidade e redenção cívica (MEUCCI, 2000; SARANDY, 2004; MORAES, 2011). Ademais, sua inclusão e manutenção ocorreu em vários governos claramente autoritários, como o de Arthur Bernardes (com a Reforma Rocha Vaz, em 1925) e o período ditatorial da Era Vargas. A sociologia foi obrigatória entre 1930 e 1942 e tornou-se optativa, com a Reforma Capanema, justamente quando o regime de Vargas chegava ao fim (MORAES, 2011).

que implicaria muito custo para os estados da federação e de que não havia profissionais habilitados para assumir tal demanda. Apenas em 2008 ocorreu a aprovação e sanção da lei 11.684, estabelecendo as duas disciplinas como parte do currículo obrigatório dos três anos do ensino médio e, menos de dez anos depois, tal prescrição já foi revogada com a Reforma do Ensino Médio, no governo de Michel Temer.

Moraes (2011) chama atenção para o fato de que, a despeito da justificativa oferecida à época, o veto de FHC veio na esteira da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1998) e dos pareceres 15/98 e 03/98 do Conselho Nacional de Educação. Naqueles documentos, ficara estabelecido que os conhecimentos de filosofia e sociologia seriam abordados de forma interdisciplinar, revelando um movimento rumo à "desdisciplinarização" da última etapa do ensino básico. De fato, esse argumento foi apresentado pelo ministro da educação e pelo secretário da pasta ao contestar o projeto da obrigatoriedade.

Trara-se de uma tendência presente na chamada Pedagogia das Competências, que rompe com a concepção pedagogicamente dominante de currículo disciplinarmente organizado e centrado nos conhecimentos a serem construídos e estabelece a organização curricular por competências e habilidades, a serem desenvolvidas. Em sua origem, na pedagogia dos objetivos, a proposta apontava tão somente para uma valorização da capacidade de aplicar conhecimentos e habilidades a novos objetos e situações, em contraposição ao simples ato de decorar informações (BLOOM et al, 1972). Embora o conceito de competência em educação seja polissêmico e não implique necessariamente em redução ou apagamento das fronteiras disciplinares, a corrente pedagógica desenvolveu-se nessa direção, especialmente devido ao fato de atrelar-se a uma perspectiva limitada de educação, estruturando um questionamento a tudo que esteja no currículo escolar e não seja passível de aplicação direta e/ou conversão vocacional. (SACRISTÁN, 2011).

O enfraquecimento dos saberes disciplinares no currículo, aponta Moraes (2011), caminha lado a lado com as fórmulas de flexibilização e desregulamentação afinadas ao processo de globalização econômica. Nesse sentido, cabe destacar, com Sacristán (2011), que as medidas ensejadas por tal corrente remontam aos governos neoliberais de Ronald Regan (EUA), Margaret Thatcher e John Major (Inglaterra), cujas reformas educacionais foram implementadas sob a justificativa hoje tomada como pressuposto: seria preciso melhorar os resultados obtidos em testes

padronizados, especialmente em leitura e matemática, promovendo um foco nas aprendizagens básicas: ler, escrever e contar.

No estabelecimento dessas diretrizes nos mais diversos países, tem sido central a ação de organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (THIESEN, 2016; LAVAL, 2019). A partir de relatórios, auditorias, avaliações externas, esses agentes privados ganham força no financiamento e acompanhamento de políticas públicas de educação a nível global.

Entre os relatórios elaborados para a UNESCO, destacamos dois, cuja linguagem foi incorporada nos documentos curriculares brasileiros, ainda que as questões pedagógicas não sejam efetivamente discutidas. O primeiro, organizado por Delors e colaboradores em 1996, intitulado "Educação: um tesouro a descobrir"; o segundo, assinado por Edgar Morin em 1999, intitulado "Os sete saberes necessários à educação do futuro". Foi no relatório da equipe de Delors que ficaram estabelecidos os quatro princípios até hoje presentes como pilares das reformas de adequação da educação "para o século XXI": aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. O relatório parte da intenção de enfrentar a inadequação entre a oferta e a demanda de emprego, com um sistema de ensino mais flexível e diversificado, capaz de antecipar-se aos avanços tecnológicos e às transformações do mercado de trabalho (DELORS et al, 2010). De acordo com o texto, diante da crescente massificação do acesso à educação, surge um "congestionamento dos programas", devido à "rápida progressão do número de alunos", tendo como resultado a dupla frustração de jovens que terminam a educação secundária sem perspectiva de emprego e com o que caracterizam como uma "obsessão de ingressar no ensino superior como a única saída possível". A saída não elitista, afirmam Delors e colaboradores, seria diversificar as opções, de modo a promover a "valorização de todos os talentos" e "diversificar os percursos individuais".

Assim, a proposta é uma reforma da educação secundária que estabeleça um sistema com diversas possibilidades de trajetória individual, inclusive de universidades que ofertem opções de qualificação após o ingresso no mercado de trabalho. O conceito de educação ao longo da vida é então indicado como possibilidade constante de aprimoramento da formação, com um estreitamento das pontes entre escola e trabalho (DELORS et al, 2010). No ensino médio, isso significaria escolher entre

uma preparação para o ensino superior ou para uma formação profissional adequadas à entrada imediata no mercado de trabalho. Esse é justamente o sentido da reforma que criou nosso "Novo ensino Médio": defrontados com desemprego estrutural, aumento da pobreza e sucateamento do sistema de proteção social, os jovens são convidados a optar "livremente" por uma formação secundária que os encaminhe diretamente para o mercado de trabalho, ainda que isso signifique uma inclusão precária, incerta e com poucas perspectivas de crescimento futuro[2]. E, se o objetivo é o ingresso rápido no mercado de trabalho, a formação geral de caráter propedêutico é apresentada como responsável pelo desinteresse dos jovens pela educação, que precisam ver na escola um caminho para a realização de seus "projetos de vida".

No estado da Paraíba, desde 2016 a implementação do modelo de educação integral ocorreu sob a orientação e monitoramento do Instituto de Co-responsabilidade pela educação (ICE), grupo ligado às entidades privadas "Todos pela educação" e "Fundação Lemann", aos quais somam-se a diversos outros grupos do chamado terceiro setor, responsáveis pelo empresariamento da educação (FREITAS, 2018). Ainda em 2004, a UNESCO vai indicar a inclusão de um novo pilar para a educação do século XXI "aprender a empreender" solidificando as recomendações de educação para o empreendedorismo através do Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (UNESCO, 2004). No ensino médio técnico integral da Paraíba vemos a introdução de disciplinas empreendedoras nos três anos do ensino médio integral técnico (empresa pedagógica, inovação social e científica e intervenção comunitária) e uma disciplina no ensino médio regular e integral (colabore e inove) (PARAÍBA, 2020).

Já no relatório de Morin (2003), o ataque à disciplinarização do saber ganha mais espaço e assume o tom de uma discussão filosófica sobre o conhecimento complexo que, embora interessante, é dificilmente manejável do ponto de vista prático. O resultado é que sua incorporação acaba se dando apenas como uma forma de legitimar o ataque às disciplinas cuja alternativa apresentada, ao invés de complexificar a relação com o saber, simplifica e empobrece o currículo escolar. Quanto ao papel docente em uma sociedade tecnológica, Morin (2003) parte de uma fantasia de que as informações estão acessíveis a um clique de distância e que, portanto, não cabe mais à escola apresentar informações, mas tão-somente auxiliar

2 Sobre a ilusão da livre escolha e a responsabilização individual promovida com a adoção do currículo flexível, ver Dardot; Laval (2016) e Laval (2019).

os estudantes em sua própria busca, ou, para usar os termos de Delors e colaboradores (2010), no "aprender a aprender".

Mesmo que se desconsidere as desigualdades de acesso às tecnologias e o analfabetismo digital e midiático escancarado pela profusão de notícias falsas na internet, ainda assim a proposta é questionável, pois tira dos profissionais da educação o papel de selecionar conteúdos relevantes a serem apresentados aos estudantes a partir dos princípios que guiam seu trabalho e do conhecimento especializado que possuem.

Diante das repetições recorrentes dos jargões "aprender a aprender", "autonomia", "protagonismo", "projeto de vida", "conhecimento complexo" e afins, é cabível que se faça uma reflexão sobre o que se deseja alcançar com o ensino de sociologia na escola básica e que práticas (pesquisa, escrita, expressão oral, análise, argumentação) e conteúdos (temas, conceitos e teorias) são indispensáveis para construir tais resultados. Ademais, é cabível destacar que nem todos os objetivos educacionais precisam ser quantificáveis e nem todos são passíveis de avaliação no curto prazo.

Tais reflexões são especialmente importantes quando se considera que o "Novo Ensino Médio" e a BNCC são justificadas como ajuste ao cenário internacional, sem que se faça segue a exposição das bases pedagógicas de tais mudanças. O que está na base dessas reformas, desde a década de 1990, é uma perspectiva pragmática de escola como mera preparação para o trabalho. É assim que, ao analisar as DCNEM de 1998, os PCNEM e as DCN para a educação profissional técnica de nível médio, Silva e Scheibe (2017, p.23) percebem que tais documentos:

> (...) afirmavam, reiteradamente, que a lógica de organização curricular com base nas clássicas disciplinas não mais atendiam às exigências do mundo produtivo.
>
> A proposta de organização curricular baseada na definição de competências configurava uma perspectiva pragmática e reducionista do papel da escola, sobretudo da última etapa da educação básica. A aproximação da formação básica a requisitos exclusivamente determinados pela economia é emblemática desse pragmatismo.

Em uma breve interrupção nesse processo, a volta da sociologia e da filosofia para o currículo como matérias obrigatórias ocorreu justamente no período em que os questionamentos à pedagogia das competências alcançaram maioria nas instâncias definidoras das políticas curriculares. De acordo com Silva e Scheibe (2017), essa inflexão é perceptível na

criação do Ensino Médio Integrado (decreto 5.154/2004) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio então formuladas (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012). A resolução de 2012, além de romper com o currículo por competências, reafirmava a obrigatoriedade de disciplinas e, no artigo 8º, estabelecia que:

> § 2º A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores (BRASIL, 2012).

Em 2016, porém, tais diretrizes foram radicalmente rompidas com a Reforma do Ensino Médio, implementada pela MP 746, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017. Em seguida, foi lançada da terceira e definitiva versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio, com um currículo por áreas de conhecimento, e não mais por disciplinas, não havendo mais sequer a definição de habilidades a serem desenvolvidas a partir de cada disciplina (BRASIL, 2017b).

Conforme indicam Silva & Boutin (2018), a intenção de reaproximar o ensino médio de uma preparação para o mercado de trabalho já se anunciava desde a proposta de reforma debatida no governo Dilma, com o Projeto de Lei 6.840/2013, da autoria do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG). Cabe destacar, porém, que o texto em questão reafirmava a obrigatoriedade da sociologia e da filosofia e limitava ao terceiro ano do ensino médio a escolha de itinerários formativos específicos. De qualquer maneira, já estava evidenciado o fortalecimento da missão de profissionalizar, com um ensino mais técnico que propedêutico, estimulado a partir da assessoria de segmentos sociais ligados ao setor privado, entre os quais o Instituto Alfa e Beto, o Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade e o Movimento Todos Pela Educação e o Educa! (FREITAS, 2012; SILVA & BOUTIN, 2008, p. 526).

Tanto no final dos anos 1990 quanto na última reforma do ensino médio, o que predominou nos debates não foi tanto uma desvalorização da filosofia e da sociologia, e sim um questionamento mais amplo à disciplinarização do currículo e à formação geral não vocacional, traduzida na proposta de trabalhar seus conhecimentos de forma transversal (com temas que perpassam diferentes disciplinas e/ou áreas de conhecimento, sem a necessidade de ensinar as disciplinas em si).

Esses apontamentos, ainda que breves, são importantes para que se perceba que, com o corrente aprofundamento dessa lógica curricular, o que está em jogo não é o ensino ou não da sociologia, mas os saberes disciplinares como um todo. Com a BNCC, as disciplinas são substituídas pelo ensino por área de conhecimento, a ser ministrado por professores generalistas, que já podem ser formados por área de acordo com a Base Nacional Curricular de formação de professores da educação básica (BRASIL, 2019). Queremos destacar, então, que a edição 2021 do edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o ensino médio é apenas a ponta de um processo mais amplo. A análise aqui proposta, portanto, tem um duplo caráter de "avaliação do estrago" e de contribuição para a elaboração de estratégias por parte dos docentes, dado que tomamos como meta a identificação dos conteúdos disciplinares da sociologia nas 14 coleções aprovadas no edital.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Ao final do período de avaliação do material inscrito pelas Ed.s para concorrer ao Objeto 2 do edital PNLD 2021, foram aprovadas 15 das coleções inscritas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Seguindo as orientações do edital, todos os volumes são temáticos e as disciplinas história, geografia, filosofia e sociologia estão diluídas ao longo do texto.

Para avaliar o impacto dessa nova forma de elaboração do material didático sobre o ensino de sociologia, realizamos neste artigo um mapeamento da correspondência entre os conteúdos curriculares prescritos na PCEM/PB e aqueles presentes nas 14 coleções aprovadas[3]. Por se tratar de um material extenso, formado por 84 volumes de 160 páginas cada, optamos por uma análise de conteúdo quantitativa (BAUER, 2010). Os resultados apresentados neste artigo são resultado de uma reformulação do método adotado em uma análise preliminar, realizada coletivamente por vários docentes de ciências humanas do EM paraibano, reunidos a partir do Projeto de extensão "Curricular: lugar de currículo é na escola" entre julho e agosto de 2021[4].

3 Apesar de nos atermos ao documento da PB, os resultados aqui obtidos podem ser facilmente utilizados por docentes de outros estados, dado que há uma considerável regularidade nessas propostas para a sociologia.

4 O projeto Curricular (CDSA/UFCG) é coordenado pelas coautoras deste artigo e o professor que assina o trabalho foi o protagonista de todas as etapas da análise na disciplina de

Na experiência inicial, elaboramos um quadro com a listagem dos objetos e objetivos do conhecimento definidos para cada uma das séries do ensino médio nas quatro disciplinas da área. Em seguida, realizamos uma checagem a partir da leitura dos sumários e contabilizamos os resultados. Embora tenha sido importante para conhecermos a lógica de organização das coleções e identificarmos suas principais lacunas, a etapa posterior, de leitura de alguns capítulos, revelou que a checagem pelos sumários levava a muitas falhas na checagem. Portanto, para a realização deste artigo, retomamos o quadro de análise, mas, dessa vez, folheamos e lemos os títulos, subtítulos, boxes e pequenos extratos de cada um dos capítulos de cada um dos volumes das 14 coleções. Além de uma conferência mais segura, decidimos também identificar onde encontramos cada uma das correspondências, de forma que os resultados encontrados possam ser submetidos a checagens posteriores e também para que sirvam como apoio a professores de sociologia que busquem material para suas atividades a partir de 2022.

Embora não concordemos com a definição de currículo obrigatório sequencial, que engessa o trabalho docente e limita as possibilidades criativas de seleção, ordenamento e construção de propostas autorais, organizamos os resultados, por uma questão de clareza, seguindo a sequência definida pela PCEM/PB.

4. A PROPOSTA CURRICULAR DA PARAÍBA E AS COLEÇÕES DIDÁTICAS DO PNLD2021

Como reflexo da adequação à Reforma do Ensino Médio, já é possível perceber que a diretriz presente nos documentos curriculares da Paraíba caminha para a diluição das disciplinas nas áreas de conhecimento além da aproximação com o discurso e práticas dos modelos de gestão empresarial nos processos pedagógicos.

Até o presente momento, conforme pode ser percebido na PCEM/PB, o estado tem mantido as disciplinas na proposta curricular, com definição de conteúdos obrigatórios para os três anos do ensino médio na base comum. Entretanto, uma perda já pode ser percebida na base diversificada, pois, na definição dos itinerários formativos, a sociologia e a filosofia estão ausentes do itinerário integrado (que reúne as 3

sociologia.

áreas) e, no caso do itinerário de ciências humanas, as quatro disciplinas serão substituídas pelo componente "Diversidade Humana (diversidades, direitos e culturas)". Vale dizer que, nos demais itinerários, as disciplinas específicas foram mantidas.

Assim, é possível perceber de antemão que, na Paraíba, os impactos da "desdisciplinarização" foram mais fortes sobre as ciências humanas, particularmente sobre a sociologia e a filosofia. Além da perda de espaço pelos componentes, é cabível destacar que, ao serem transversalizadas, a tendência de desaparecimento dessas duas disciplinas é particularmente forte. Isso acontece porque, além de não terem tido o tempo de ser consolidadas no currículo (estabelecendo um certo conjunto de conteúdos e práticas consensuadas e reconhecidas pelos demais professores), essas disciplinas são comumente ministradas por profissionais sem formação específica.

4.1 CORRESPONDÊNCIAS PARA O 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

A proposta curricular do Estado da Paraíba apresenta para a 1ª Série do Ensino Médio seis objetos do conhecimento. A primeira observação importante acerca da correspondência entre o currículo estadual e todas as coleções didáticas, diz respeito a esta série. Quando comparados os quadros das três séries, é notório o esvaziamento de correlações entre os objetos do conhecimento previsto no currículo da Paraíba para esta série e as coleções apresentadas no PNLD 2021.

Podemos exemplificar a partir da constatação de que nenhuma coleção apresentou em seus volumes a "Contextualização do surgimento da Sociologia", enquanto objeto do conhecimento previsto na proposta curricular da Paraíba. Como também não identificamos em nosso quadro nenhuma correspondência aos objetos do conhecimento da 1ª Série do Ensino Médio na coleção Prisma (Ed. FTD) e Palavras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Ed. Palavras).

A coleção Contexto e Ação (Ed. Scipione) apresentou seis correspondências em seus volumes, figurando como o material com o maior número de conteúdos previstos para esta série. As outras coleções variaram de zero a quatro correspondências, como podemos observar nas figuras abaixo:

Figura 01 - Correspondências entre Proposta Curricular estadual de sociologia para o 1º ano e as coleções do PNLD 2021. Paraíba, 2021.

OBJETO DO CONHECIMENTO: INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA	
CONTEXTO E AÇÃO, ED. SCIPIONE - VOL.: TERRITÓRIOS, PAISAGENS E RELAÇÕES SOCIAIS; CAP. 4; TEMA 4 - VOL.: TRABALHO E SOCIEDADE" ; CAP. 1 **HUMANITAS, ED. SARAIVA** - VOL.: TEMPO E ESPAÇO; CAP.2 -	**IDENTIDADE EM AÇÃO, ED. MODERNA** - VOL.: INDIVÍDUO, SOCIEDADE E CULTURA; CAP. 2 - **MULTIVERSOS, ED. FTD** - VOL.: ÉTICA, CULTURA E DIREITOS; UNID. 1 ; CAP. 1
OBJETO DO CONHECIMENTO: CONTEXTUALIZAÇÃO DO SURGIMENTO DA SOCIOLOGIA	
NENHUMA CORRESPONDÊNCIA	
OBJETO DO CONHECIMENTO: A CIÊNCIA DA SOCIEDADE COMO BÚSSOLA PARA O NOVO MUNDO	
CONTEXTO E AÇÃO, ED. SCIPIONE - VOL.: TERRITÓRIOS, PAISAGENS E RELAÇÕES SOCIAIS; CAP. 1 -VOL.: SOCIEDADE E NATUREZA; CAP. 3 **DIÁLOGO, ED. MODERNA** - VOL.: SER HUMANO, CULTURA E SOCIEDADE; UNID. 1; CAP. 3 **MODERNA PLUS, ED. MODERNA** - VOL.: SOCIEDADE, POLÍTICA E CULTURA; CAP. 2 **CONEXÕES, ED. MODERNA** - VOL.: CIÊNCIA, CULTURA E SOCIEDADE; PARTE II; UNID. - A ESTRUTURA DA SOCIEDADE **CONEXÃO MUNDO, ED. DO BRASIL** - VOL.: SOCIEDADE E VIDA SOCIAL; UNID. 1; - VOL.: SOCIEDADE E VIDA SOCIAL; UNID. 2	**CONTEXTO E AÇÃO, ED. SCIPIONE** - VOL.: TERRITÓRIOS, PAISAGENS E RELAÇÕES SOCIAIS; CAP. 1 -VOL.: SOCIEDADE E NATUREZA; CAP. 3 **DIÁLOGO, ED. MODERNA** - VOL.: SER HUMANO, CULTURA E SOCIEDADE; UNID. 1; CAP. 3 **MODERNA PLUS, ED. MODERNA** - VOL.: SOCIEDADE, POLÍTICA E CULTURA; CAP. 2 **CONEXÕES, ED. MODERNA** - VOL.: CIÊNCIA, CULTURA E SOCIEDADE; PARTE II; UNID. - A ESTRUTURA DA SOCIEDADE **CONEXÃO MUNDO, ED. DO BRASIL** - VOL.: SOCIEDADE E VIDA SOCIAL; UNID. 1; - VOL.: SOCIEDADE E VIDA SOCIAL; UNID. 2
OBJETO DO CONHECIMENTO: O INDIVÍDUO COMO SER SOCIAL	
MODERNA PLUS, ED. MODERNA - VOL.: SOCIEDADE, POLÍTICA E CULTURA; CAP. 2 **MÓDULOS, ED. AJS** - VOL.: INDIVÍDUO, NATUREZA E SOCIEDADE; CAP. 2	**MULTIVERSOS, ED. FTD** - VOL.: ÉTICA, CULTURA E DIREITOS; UNID. 1; CAP. 1 - VOL.: POPULAÇÕES, TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS; UNID. 2; CAP. 4
OBJETO DO CONHECIMENTO: INTRODUÇÃO AOS CONCEITOS DE INDIVÍDUO, SOCIEDADE E CULTURA	
CONTEXTO E AÇÃO, ED. SCIPIONE - VOL.: TERRITÓRIOS, PAISAGENS E RELAÇÕES SOCIAIS; CAP. 1 -VOL.: SOCIEDADE E NATUREZA; CAP. 3 **DIÁLOGO, ED. MODERNA** - VOL.: SER HUMANO, CULTURA E SOCIEDADE; UNID. 1; CAP. 3 **MODERNA PLUS, ED. MODERNA** - VOL.: SOCIEDADE, POLÍTICA E CULTURA; CAP. 2 **CONEXÕES, ED. MODERNA** - VOL.: CIÊNCIA, CULTURA E SOCIEDADE; PARTE II; UNID. - A ESTRUTURA DA SOCIEDADE **CONEXÃO MUNDO, ED. DO BRASIL** - VOL.: SOCIEDADE E VIDA SOCIAL; UNID. 1; - VOL.: SOCIEDADE E VIDA SOCIAL; UNID. 2	**DIÁLOGOS, ED. ÁTICA** - VOL.: CONVÍVIO DEMOCRÁTICO; UNID. 1; CAP. 2 UNID. 2; CAP. 4 **MÓDULOS, ED. AJS** - VOL.: INDIVÍDUO, NATUREZA E SOCIEDADE; CAP.2 **SER PROTAGONISTA, ED. SM** - VOL.: SOCIEDADE E CULTURA; UNID. 1; CAP. 2 **MULTIVERSOS, ED. FTD** - VOL.: ÉTICA, CULTURA E DIREITOS; UNID. 1; CAP. 1 - VOL.: POPULAÇÕES, TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS; UNID. 2 ; CAP. 4
OBJETO DO CONHECIMENTO: O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO INSTITUIÇÕES SOCIAIS	
DIÁLOGO, ED. MODERNA - VOL.: SER HUMANO, CULTURA E SOCIEDADE; UNID. 1; CAP. 3 **MODERNA PLUS, ED. MODERNA** - VOL.: SOCIEDADE, POLÍTICA E CULTURA; CAP. 2	**IDENTIDADE EM AÇÃO, ED. MODERNA** - VOL.: INDIVÍDUO, SOCIEDADE E CULTURA; CAP. 2 **SER PROTAGONISTA, ED. SM** - VOL.: SOCIEDADE E CULTURA; UNID. 1; CAP. 2

Fonte: elaboração própria

A supressão de conteúdos do 1º ano do ensino médio não é acidental. Considerando-se a intenção expressa de "desdisciplinarizar" o currículo, convertendo sociologia e filosofia em conteúdos transversais, torna-se inócuo fazer a apresentação dessas disciplinas, sua história, seus autores clássicos e suas especificidades quanto à produção de conhecimento. Quando a sociologia figurava como disciplina obrigatória, as ciências

sociais eram apresentadas aos estudantes, com suas características, objetivos, ferramentas conceituais e teóricas. Com variações, os livros traziam capítulos iniciais em que tradicionalmente eram abordados: a contextualização histórica do surgimento das ciências sociais; a apresentação das propostas científicas de Auguste Comte, Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber; os debates clássicos sobre as características da sociedade moderna; a reflexão sobre as relações entre indivíduo e sociedade e os conceitos de socialização e sociabilidade.

Com a mudança trazida pela Reforma do Ensino Médio, tudo isso foi reduzido a um capítulo, ao qual corresponde o conteúdo do currículo paraibano "A ciência da sociedade como bússola para o novo mundo". Das 14 coleções analisadas, 11 trouxeram abordagens sociológicas nesse sentido. As coleções Palavras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Ed. Palavras), Prisma (FTD) e Conexão Mundo (Ed. do Brasil) não apresentaram em seus volumes correspondências.

O segundo objeto do conhecimento com mais correspondências identificado foi "Introdução aos conceitos de Indivíduo, Sociedade e Cultura", presente em nove coleções, com variação de um a dois capítulos referentes a este conteúdo. As coleções Humanitas (Saraiva), Palavras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Ed. Palavras), Prisma (FTD), Identidade em Ação (Moderna) e Interação Humanas (Ed. do Brasil) não apresentaram nenhuma correspondência em seus volumes.

Retomando a questão inicial, a partir do exposto acima, consideramos que a ausência dos objetos do conhecimento referentes ao currículo de Sociologia na 1ª Série do Ensino Médio, independentemente de estarem previstos ou não na proposta curricular da Paraíba, será um problema importante a ser enfrentado pelos professores deste componente curricular.

4.2 CORRESPONDÊNCIAS PARA O 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

Na 2ª Série, a PCEM/PB apresenta o maior número de objetos para a sociologia (oito no total), todos cobertos por pelo menos algumas das 14 coleções. Apesar disso, identificamos uma variação no número de correlações entre as coleções, entre as quais a Diálogos (Ed. Ática) destacou-se, apresentando seis correspondências em seus volumes, figurando como o material com o maior número de conteúdos previstos para esta série. As outras coleções variaram de três a cinco correspondências, como podemos observar nas figuras 02 e 03.

Figura 02 - Correspondências entre Proposta Curricular estadual de sociologia para o 2º ano e as coleções do PNLD 2021 (parte 1). Paraíba, 2021.

OBJETO DO CONHECIMENTO: DIREITOS HUMANOS

CONTEXTO E AÇÃO, ED. SCIPIONE
- VOL.: GRANDES TRANSFORMAÇÕES; CAP. 2
- VOL.: DESIGUALDADE E PODER; CAP. 5

HUMANITAS, ED. SARAIVA
- VOL.: TEMPO E ESPAÇO; CAP. 3
- VOL.: POLÍTICA E MUNDO DO TRABALHO; CAP. 6
- VOL.: SOCIEDADE, CULTURA E POLÍTICA; CAP. 5
- VOL.: DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS; CAP. 1

PALAVRAS DE CHSA, ED. PALAVRAS
- VOL.: MUNDO EM REDE: DEMOCRACIA, CIDADANIA E DIREITOS; UNID. 3 CAP. 1 E CAP. 2

MODERNA PLUS, ED. MODERNA
- VOL.: CONFLITO E DESIGUALDADE; CAP. 5
- VOL.: GLOBALIZAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E CIDADANIA; CAP. 5

PRISMA, ED. FTD
- VOL.: POLÍTICA E ÉTICA EM AÇÃO: CIDADANIA E DEMOCRACIA; UNID. 2; CAP. 4
- VOL.: BRASIL DA DIVERSIDADE: SOCIEDADE DE DIREITOS; UNID. 1; CAP. 2

CONEXÕES, ED. MODERNA
- VOL.: ÉTICA E CIDADANIA; PARTE I; UNID. 2

CONEXÃO MUNDO, ED. DO BRASIL
- VOL.: POLÍTICA E CIDADANIA; UNID. 3

IDENTIDADE EM AÇÃO, ED. MODERNA
- VOL.: ÉTICA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS; CAP. 2 E CAP. 7

SER PROTAGONISTA, ED. SM
- VOL.: POLÍTICA E RELAÇÕES DE PODER; UNID. 1; CAP. 3

INTERAÇÃO HUMANAS, ED. DO BRASIL
- VOL.: O BRASIL E O MUNDO NA ATUALIDADE; UNID. 3 - PERCURSO 5 E PERCURSO 6

MULTIVERSOS, ED. FTD
- VOL.: ÉTICA, CULTURA E DIREITOS; UNID. 2 CAP. 4

OBJETO DO CONHECIMENTO: CULTURA E DIVERSIDADE CULTURAL

DIÁLOGO, ED. MODERNA
- VOL.: SER HUMANO, CULTURA E SOCIEDADE; UNID. 1; CAP. 3 ; UNID. 4; CAP. 15
- VOL.: AMÉRICA: POVOS, TERRITÓRIOS E DOMINAÇÃO COLONIAL; UNID. 1; CAP. 4

MODERNA PLUS, ED. MODERNA
- VOL.: SOCIEDADE, POLÍTICA E CULTURA; CAP. 1; CAP. 3 E CAP. 4

PRISMA, ED. FTD
- VOL.: BRASIL DA DIVERSIDADE: SOCIEDADE DE DIREITOS; UNID. 4 ;CAP. 7

CONEXÕES, ED. MODERNA
- VOL.: CIÊNCIA, CULTURA E SOCIEDADE; PARTE II; UNID. 2

CONEXÃO MUNDO, ED. DO BRASIL
- VOL.: SOCIEDADE E VIDA SOCIAL; UNID. 2

DIÁLOGOS, ED. ÁTICA
- VOL.: COMPREENDER O MUNDO; UNID. 1; CAP. 1; CAP. 2.
- VOL.: CONSCIÊNCIA AMBIENTAL; UNID. 1; CAP. 2
- VOL.: CONVÍVIO DEMOCRÁTICO; UNID. 1; CAP. 2; UNID. 2; CAP. 4

IDENTIDADE EM AÇÃO, ED. MODERNA
- VOL.: DINÂMICAS E FLUXOS; CAP. 7
VOL.: INDIVÍDUO, SOCIEDADE E CULTURA; CAP. 3

MÓDULOS, ED. AJS
- VOL.: CULTURA E DIFERENÇA; CAP. 1; CAP. 2

SER PROTAGONISTA, ED. SM
- VOL.: TERRITÓRIO E FRONTEIRA; UNID. 1; CAP. 2
- VOL.: SOCIEDADE E CULTURA; UNID. 2; CAP. 4; CAP. 5

INTERAÇÃO HUMANAS, ED. DO BRASIL
- VOL.: A FORMAÇÃO DAS SOCIEDADES E DAS CIVILIZAÇÕES NO BRASIL E NO MUNDO; UNID. 2; PERCURSO 3

MULTIVERSOS, ED. FTD
-VOL.: POPULAÇÕES, TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS; UNID. 1; CAP. 1
- VOL.: GLOBALIZAÇÃO, TEMPO E ESPAÇO; UNID. 1; CAP. 2

OBJETO DO CONHECIMENTO: OS MOVIMENTOS SOCIAIS E OS MOVIMENTOS CONTEMPORÂNEOS

CONTEXTO E AÇÃO, ED. SCIPIONE
- VOL.: CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA; CAP. 6

PALAVRAS DE CHSA, ED. PALAVRAS
- VOL.: MUNDO EM REDE: DEMOCRACIA, CIDADANIA E DIREITOS; UNID. 4 ; CAP. 1 ; CAP. 2 -

DIÁLOGO, ED. MODERNA
- VOL.: LUTAS SOCIAIS, REFLEXÕES SOBRE A EXISTÊNCIA; UNID. 3 ; CAP. 9 ; CAP. 11; CAP. 12

MODERNA PLUS, ED. MODERNA
- VOL.: GLOBALIZAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E CIDADANIA; CAP. 5

IDENTIDADE EM AÇÃO, ED. MODERNA
- VOL.: POLÍTICA E TERRITÓRIO; CAP.7

MODERNA PLUS, ED. MODERNA
- VOL.: GLOBALIZAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E CIDADANIA; CAP. 5

IDENTIDADE EM AÇÃO, ED. MODERNA
- VOL.: POLÍTICA E TERRITÓRIO; CAP.7

OBJETO DO CONHECIMENTO: RELAÇÕES DE GÊNERO NA CONTEMPORANEIDADE

HUMANITAS, ED. SARAIVA
- VOL.: TEMPO E ESPAÇO; CAP. 3

PALAVRAS DE CHSA, ED. PALAVRAS
- VOL.: BRASIL DIVERSO: POVOS E PAISAGENS; UNID. 3; CAP. 1; TEMA - IGUALDADE DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS

PRISMA, ED. FTD
- VOL.: BRASIL DA DIVERSIDADE: SOCIEDADE DE DIREITOS; UNID. 2 : CAP. 4

DIÁLOGOS, ED. ÁTICA
- VOL.: MUNDO EM MOVIMENTO; UNID. 1; CAP. 2
- VOL.: CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA; UNID. 1; CAP. 2

IDENTIDADE EM AÇÃO, ED. MODERNA
- VOL.: TRABALHO E TECNOLOGIA; CAP. 7

MÓDULOS, ED. AJS
- VOL.: ÉTICA, POLÍTICA E TRABALHO; CAP. 3

SER PROTAGONISTA, ED. SM
- VOL.: CIDADANIA E ÉTICA; UNID. 2; CAP. 5

INTERAÇÃO HUMANAS, ED. DO BRASIL
- VOL.: O TRABALHO E A TRANSFORMAÇÃO DA VIDA HUMANA; UNID. 2; PERCURSO 3

MULTIVERSOS, ED. FTD
- VOL.: ÉTICA, CULTURA E DIREITOS; UNID. 1; CAP.3

Fonte: elaboração própria

Figura 03 - Correspondências entre Proposta Curricular estadual de sociologia para o 2º ano e as coleções do PNLD 2021 (parte 2). Paraíba, 2021.

OBJETO DO CONHECIMENTO: TRABALHO, SOCIEDADE E OS CLÁSSICOS DA SOCIOLOGIA

CONTEXTO E AÇÃO, ED. SCIPIONE
- VOL.: TRABALHO E SOCIEDADE; CAP. 1
- VOL.: TRABALHO E SOCIEDADE; CAP. 2

HUMANITAS, ED. SARAIVA
- VOL.: TERRITÓRIOS, TERRITORIALIDADES E FRONTEIRAS; CAP. 4 E CAP. 2

PALAVRAS DE CHSA, ED. PALAVRAS
- VOL.: O MUNDO EM QUE VIVEMOS: ORIGENS, TRABALHO E A INVENÇÃO DA LIBERDADE; UNID. 2; CAP. 1 E CAP. 2

DIÁLOGO, ED. MODERNA
- VOL.: TRABALHO, TECNOLOGIA E NATUREZA; UNID. 3 ; CAP. 9
- VOL.: TRABALHO, TECNOLOGIA E NATUREZA; UNID. 3 ; CAP. 10

MODERNA PLUS, ED. MODERNA
- VOL.: TRABALHO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA; CAP. 2

PRISMA, ED. FTD
- VOL.: MUNDO DO TRABALHO: INDIVÍDUO E SOCIEDADE; UNID. 1 ; CAP. 2
- VOL.: MUNDO DO TRABALHO: INDIVÍDUO E SOCIEDADE; UNID. 3 ; CAP. 5 ; CAP. 6

CONEXÕES, ED. MODERNA
- VOL.: TRABALHO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL; PARTE I; UNID. 1
- VOL.: TRABALHO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL; PARTE II; UNID. 3 E UNID. 4

MULTIVERSOS, ED. FTD
- VOL.: TRABALHO, TECNOLOGIA E DESIGUALDADE; UNID. 1 ; CAP. 1

CONEXÃO MUNDO, ED. DO BRASIL
- VOL.: TRABALHO E SOCIEDADE; UNID. 1
- VOL.: TRABALHO E SOCIEDADE; UNID. 4

DIÁLOGOS, ED. ÁTICA
- VOL.: A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO; UNID. 1; CAP. 1
- VOL.: A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO; UNID. 1; CAP. 2
- VOL.: A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO; UNID. 2; CAP. 4
- VOL.: CONVÍVIO DEMOCRÁTICO; UNID. 1; CAP. 1
- VOL.: CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA; UNID. 2; CAP. 3

IDENTIDADE EM AÇÃO, ED. MODERNA
- VOL.: TRABALHO E TECNOLOGIA; CAP. 1
- VOL.: TRABALHO E TECNOLOGIA; CAP. 4

MÓDULOS, ED. AJS
- VOL.: OS TEMPOS E OS ESPAÇOS DAS CIDADES; CAP. 3

SER PROTAGONISTA, ED. SM
- VOL.: ECONOMIA E TRABALHO; UNID. 3 ; CAP. 7 ; CAP. 8

INTERAÇÃO HUMANAS, ED. DO BRASIL
- VOL.: A FORMAÇÃO DAS SOCIEDADES E DAS CIVILIZAÇÕES NO BRASIL E NO MUNDO; UNID. POR QUE TRABALHAMOS?; PERCURSO 5

OBJETO DO CONHECIMENTO: A ESTRUTURA E ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL

CONTEXTO E AÇÃO, ED. SCIPIONE
- VOL.: TRABALHO E SOCIEDADE; CAP. 5
VOL.: CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA; CAP. 4

HUMANITAS, ED. SARAIVA
- VOL.: POLÍTICA E MUNDO DO TRABALHO; CAP. 4

DIÁLOGO, ED. MODERNA
- VOL.: TRABALHO, TECNOLOGIA E NATUREZA; UNID. 3; CAP. 9 E CAP. 10

IDENTIDADE EM AÇÃO, ED. MODERNA
- VOL.: ÉTICA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS; CAP. 5

CONEXÕES, ED. MODERNA
- VOL.: CIÊNCIA, CULTURA E SOCIEDADE; PARTE II; UNID. - A ESTRUTURA DA SOCIEDADE.

CONEXÃO MUNDO, ED. DO BRASIL
- VOL.: TRABALHO E SOCIEDADE; UNID. 3

DIÁLOGOS, ED. ÁTICA
- VOL.: A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO; UNID. 1; CAP. 1 E CAP. 2
- VOL.: A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO; UNID. 2; CAP. 4
- VOL.: CONVÍVIO DEMOCRÁTICO; UNID. 1; CAP.1
- VOL.: CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA; UNID. 2; CAP. 3

OBJETO DO CONHECIMENTO: A SOCIEDADE CAPITALISTA E AS CLASSES SOCIAIS

CONTEXTO E AÇÃO, ED. SCIPIONE
- VOL.: TRABALHO E SOCIEDADE; CAP. 4
- VOL.: TERRITÓRIOS, PAISAGENS E RELAÇÕES SOCIAIS; CAP. 3
- VOL.: DESIGUALDADE E PODER; CAP. 4
- VOL.: DESIGUALDADE E PODER; CAP. 6; TEMA 3

HUMANITAS, ED. SARAIVA
- VOL.: POLÍTICA E MUNDO DO TRABALHO; CAP. 5
- VOL.: DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS; CAP.6

PALAVRAS DE CHSA, ED. PALAVRAS
- VOL.: MUNDO CONTEMPORÂNEO: TENSÕES, CONFLITOS E COOPERAÇÃO; UNID. 1; CAP. 1.

DIÁLOGO, ED. MODERNA
- VOL.: TRABALHO, TECNOLOGIA E NATUREZA; UNID. 3; CAP. 9 E CAP. 10

CONEXÃO MUNDO, ED. DO BRASIL
- VOL.: TRABALHO E SOCIEDADE; UNID. 3
- VOL.: POLÍTICA E CIDADANIA; UNID. 2

DIÁLOGOS, ED. ÁTICA
- VOL.: A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO; UNID. 1; CAP. 1 E CAP. 2; E UNID. 2; CAP. 4.
- VOL.: CONVÍVIO DEMOCRÁTICO; UNID. 1; CAP. 1
- VOL.: CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA; UNID. 2; CAP. 3

OBJETO DO CONHECIMENTO: AS DESIGUALDADES SOCIAIS NO BRASIL

CONTEXTO E AÇÃO, ED. SCIPIONE
- VOL.: TRABALHO E SOCIEDADE; CAP. 4
- VOL.: TERRITÓRIOS, PAISAGENS E RELAÇÕES SOCIAIS; CAP. 3
- VOL.: DESIGUALDADE E PODER; CAP. 4
- VOL.: DESIGUALDADE E PODER; CAP. 6; TEMA 3

HUMANITAS, ED. SARAIVA
- VOL.: POLÍTICA E MUNDO DO TRABALHO; CAP. 5
- VOL.: DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS; CAP. 6

DIÁLOGO, ED. MODERNA
- VOL.: LUTAS SOCIAIS E REFLEXÕES SOBRE A EXISTÊNCIA; UNID. 1; CAP. 3
- VOL.: AMÉRICA: POVOS, TERRITÓRIOS E DOMINAÇÃO COLONIAL; UNID. 4; CAP. 16

MODERNA PLUS, ED. MODERNA
- VOL.: TRABALHO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA; CAP. 2.
- VOL.: CONFLITO E DESIGUALDADE; CAP. 3
- VOL.: CONFLITO E DESIGUALDADE; CAP. 6

PRISMA, ED. FTD
- VOL.: MUNDO DO TRABALHO: INDIVÍDUO E SOCIEDADE; UNID. 1; CAP. 3
- VOL.: BRASIL DA DIVERSIDADE: SOCIEDADE DE DIREITOS; UNID. 3 CAP. E CAP 6

CONEXÕES, ED. MODERNA
- VOL.: CIÊNCIA, CULTURA E SOCIEDADE; PARTE II; UNID. 3
- VOL.: POPULAÇÃO, TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS; PARTE I; UNID. II
- VOL.: ÉTICA E CIDADANIA; PARTE II; UNID. 4

CONEXÃO MUNDO, ED. DO BRASIL
- VOL.: SOCIEDADE E VIDA SOCIAL; UNID. 4
- VOL.: TRABALHO E SOCIEDADE; UNID. 3

DIÁLOGOS, ED. ÁTICA
- VOL.: A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO; UNID. 1; CAP. 1; CAP. 2 E UNID. 2; CAP. 4
- VOL.: CONVÍVIO DEMOCRÁTICO; UNID. 1; CAP.1
- VOL.: CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA; UNID. 2; CAP. 3

IDENTIDADE EM AÇÃO, ED. MODERNA
- VOL.: ÉTICA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS; CAP. 5
- VOL.: TRABALHO E TECNOLOGIA; CAP. 7

MÓDULOS, ED. AJS
- VOL.: OS TEMPOS E OS ESPAÇOS DAS CIDADES; CAP.5

SER PROTAGONISTA, ED. SM
- VOL.: CIDADANIA E ÉTICA; UNID. 2 ; CAP. 4
- VOL.: SOCIEDADE E CULTURA; UNID. 3 ; CAP. 8

MULTIVERSOS, ED. FTD
- VOL.: POLÍTICA, CONFLITOS E CIDADANIA; UNID. 2 ; CAP. 6
- VOL.: POLÍTICA, CONFLITOS E CIDADANIA; UNID. 2; CAP. 4

Fonte: elaboração própria

O objeto do conhecimento para o qual identificamos mais correspondências foi "Trabalho, Sociedade e os Clássicos da Sociologia", abordado em todas as 14 coleções aprovadas no PNLD 2021. Sobre esse tema, a coleção Diálogos (Ed. Ática) apresentou 5 capítulos em 3 volumes. Identificamos também que essa coleção de uma maneira mais explicita buscou relacionar essa temática com outros objetos dos conhecimentos, por exemplo "Estrutura e Estratificação Social", "Sociedade Capitalista e as Classes Sociais", "As Desigualdades Sociais no Brasil" etc.

Foi possível perceber também uma expressiva correspondência do objeto "As desigualdades sociais no Brasil", contemplado em 12 das 14 coleções. Por fim, também foram recorrentes os objetos "Cultura e Diversidade Cultural" e "Direitos Humanos", ambos presentes em 11 coleções. As coleções Diálogo (Ed. Moderna) e Diálogos (Ed. Ática) em seus livros dedicaram três capítulos a cada um deles e a coleção Humanitas (Ed. Saraiva) apresentou quatro capítulos ao tema Direitos Humanos (em quatro volumes diferentes).

Cotraditoriamente, o objeto "Movimento Sociais e os Movimentos Sociais Contemporâneos" foi o menos representado entre aqueles previstos para o 2º ano. Contemplado em apenas cinco das 14 coleções, esse tema seria um desdobramento importante das problematizações sobre desigualdades e direitos humanos. Na contramão dessa lacuna, a coleção Diálogo (Ed. Moderna) apresentou três capítulos voltados para esse objeto no volume "Lutas sociais, reflexões sobre a existência". Também foi subrerpesentado o objeto "Sociedade Capitalista e as Classes Sociais", presente em apenas seis coleções, sendo a Diálogos (Ed. Ática) a coleção que o abordou em um quantitativo maior de capítulos (cinco no total, distribuídos em três volumes diferentes).

Sobre a distribuição dos conteúdos de sociologia para o 2º ano ao longo dos volumes, foi possível perceber, a partir da análise aqui realizada, que a coleção Diálogos (Ed. Ática) é a única em que conteúdos do 2º ano foram encontrados nos seis volumes. Seis coleções distribuíram os objetos ao longo cinco volumes, sendo que a coleção completa é composta por seis volumes. São elas: Humanitas (Ed. Saraiva), Palavras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Ed. Palavras), Conexões (Moderna), Ser Protagonista (Ed. SM) e Multiversos (Ed. FTD).

Já as coleções Contexto e Ação (Scipione), Diálogos (Ed. Moderna) e Moderna Plus (Ed. Moderna) apresentaram quatro volumes nos quais houve correspondências com objetos do conhecimento de Sociologia previsto na proposta curricular da Paraíba. Por fim, as coleções Prisma (Ed. FTD), Conexões Mundo (Ed. do Brasil), Módulos (Ed. AJS) e Interação

Humanas (Ed. do Brasil) tiveram correspondênicas em apenas metade dos seis volumes.

4.3 CORRESPONDÊNCIAS PARA O 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

A proposta curricular do Estado da Paraíba apresenta cinco objetos do conhecimento de sociologia para a 3ª Série do Ensino Médio, todos representados em pelo menos algumas coleções, conforme pode ser conferido na figura 04:

Figura 04 - Correspondências entre Proposta Curricular estadual de sociologia para o 3º ano e as coleções do PNLD 2021. Paraíba, 2021



OBJETO DO CONHECIMENTO: ESTADO, PODER E POLÍTICA

CONTEXTO E AÇÃO, ED. SCIPIONE
- VOL.: DESIGUALDADE E PODER; CAP. 1

PALAVRAS DE CHSA, ED. PALAVRAS
- VOL.: MUNDO EM REDE: DEMOCRACIA, CIDADANIA E DIREITOS; UNID. 2; CAP.2
- VOL.: ESTADO, POPULAÇÃO E MEIO AMBIENTE: DISCUSSÕES NECESSÁRIAS; UNID. 1; CAP. 1

DIÁLOGO, ED. MODERNA
- VOL.: RELAÇÕES DE PODER: TERRITÓRIO, ESTADO E PODER; UNID. 1; CAP. 1; CAP. 2; CAP. 3 E UNID. 2; CAP. 5; CAP. 6; CAP. 8
- VOL.: RELAÇÕES DE PODER: TERRITÓRIO, ESTADO E PODER; UNID. 4; CAP. 13; CAP. 14

MODERNA PLUS, ED. MODERNA
- VOL.: PODER E POLÍTICA; CAP. 2

PRISMA, ED. FTD
- VOL.: POLÍTICA E ÉTICA EM AÇÃO: CIDADANIA E DEMOCRACIA; UNID. 1; CAP. 2 ; UNID. 3; CAP. 5; CAP. 6 E UNID. 4 -; CAP. 7

CONEXÕES, ED. MODERNA
- VOL.: POPULAÇÃO, TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS; PARTE I; UNID. 1 ; PARTE II; UNID. 3
- VOL.: ÉTICA E CIDADANIA; PARTE II; UNID. 3
- VOL.: ESTADO, PODER E DEMOCRACIA; PARTE I; UNID. 2 ; PARTE II; UNID. 3 ; UNID. 4

CONEXÃO MUNDO, ED. DO BRASIL
- VOL.: LIBERDADE E VIDA SOCIAL; UNID. 3 .
- VOL.: FRONTEIRAS FÍSICAS E CULTURAIS; UNID. 1 .
- VOL.: POLÍTICA E CIDADANIA; UNID. 1

DIÁLOGOS, ED. ÁTICA
- VOL.: MUNDO EM MOVIMENTO; UNID. 2; CAP. 2
- VOL.: COMPREENDER O MUNDO; UNID. 2; CAP. 4

IDENTIDADE EM AÇÃO, ED. MODERNA
- VOL.: POLÍTICA E TERRITÓRIO; CAP. 5
- VOL.: POLÍTICA E TERRITÓRIO; CAP.7

MÓDULOS, ED. AJS
- VOL.: RELAÇÕES DE PODER E CONFLITO; CAPÍTULO 1
- VOL.: TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS; CAPÍTULO 1
- VOL.: ÉTICA, POLÍTICA E TRABALHO; CAP. 4 .

SER PROTAGONISTA, ED. SM
- VOL.: POLÍTICA E RELAÇÕES DE PODER; UNID. 1; CAP. 2 ; CAP. 3 E UNID. 2 ; CAP. 5;UNID. 3; CAP. 8
- VOL.: SOCIEDADE E CULTURA; UNID. 1; CAP. 3

INTERAÇÃO HUMANAS, ED. DO BRASIL
- VOL.: A FORMAÇÃO DAS SOCIEDADES E DAS CIVILIZAÇÕES NO BRASIL E NO MUNDO; UNID. 3; PERCURSO 5

MULTIVERSOS, ED. FTD
- VOL.: GLOBALIZAÇÃO, TEMPO E ESPAÇO; UNID. 1 ; CAP. 3

OBJETO DO CONHECIMENTO: DEMOCRACIA E REPRESENTAÇÃO POLÍTICA NO BRASIL

CONTEXTO E AÇÃO, ED. SCIPIONE
- VOL.: CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA; CAP. 2

DIÁLOGO, ED. MODERNA
- VOL.: SER HUMANO, CULTURA E SOCIEDADE; UNID. 4 ; CAP. 15 ; CAP. 16 .

MODERNA PLUS, ED. MODERNA
- VOL.: SOCIEDADE, POLÍTICA E CULTURA; CAP. 1
- VOL.: SOCIEDADE, POLÍTICA E CULTURA; CAP. 2.

CONEXÕES, ED. MODERNA
- VOL.: SOCIEDADE E MEIO AMBIENTE; PARTE II; UNID. 4 .

CONEXÃO MUNDO, ED. DO BRASIL
- VOL.: SOCIEDADE E NATUREZA; UNID. 3

DIÁLOGOS, ED. ÁTICA
- VOL.: CONSCIÊNCIA AMBIENTAL; UNID. 1; CAP. 2

IDENTIDADE EM AÇÃO, ED. MODERNA
- VOL.: DINÂMICAS E FLUXOS; CAP. 6 .
- VOL.: TRANSFORMAÇÕES DA NATUREZA E IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS; CAP. 5

MÓDULOS, ED. AJS
- VOL.: CULTURA E DIFERENÇA; CAP. 1

SER PROTAGONISTA, ED. SM
- VOL.: SOCIEDADE E CULTURA; UNID. 2 ; CAP.6 .

MULTIVERSOS, ED. FTD
- VOL.: SOCIEDADE, NATUREZA E SUSTENTABILIDADE; UNID. 1 ; CAP. 1

OBJETO DO CONHECIMENTO: IDEOLOGIA E INDÚSTRIA CULTURAL

CONTEXTO E AÇÃO, ED. SCIPIONE
- VOL.: CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA; CAP. 2

DIÁLOGO, ED. MODERNA
- VOL.: SER HUMANO, CULTURA E SOCIEDADE; UNID. 4; CAP. 15; CAP. 16

MODERNA PLUS, ED. MODERNA
- VOL.: SOCIEDADE, POLÍTICA E CULTURA; CAP. 1
- VOL.: SOCIEDADE, POLÍTICA E CULTURA; CAP. 2

CONEXÕES, ED. MODERNA
- VOL.: SOCIEDADE E MEIO AMBIENTE; PARTE II; UNID. 4

CONEXÃO MUNDO, ED. DO BRASIL
- VOL.: SOCIEDADE E NATUREZA; UNID. 3 -

DIÁLOGOS, ED. ÁTICA
- VOL.: CONSCIÊNCIA AMBIENTAL; UNID. 1; CAP. 2

IDENTIDADE EM AÇÃO, ED. MODERNA
- VOL.: DINÂMICAS E FLUXOS; CAP. 6
- VOL.: TRANSFORMAÇÕES DA NATUREZA E IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS; CAP. 5

MÓDULOS, ED. AJS
- VOL.: CULTURA E DIFERENÇA; CAP. 1

SER PROTAGONISTA, ED. SM
- VOL.: SOCIEDADE E CULTURA; UNID. 2; CAP. 6.

MULTIVERSOS, ED. FTD
- VOL.: SOCIEDADE, NATUREZA E SUSTENTABILIDADE; UNID. 1; CAP. 1.

OBJETO DO CONHECIMENTO: SOCIOLOGIA E RELIGIÃO

HUMANITAS, ED. SARAIVA
- VOL.: INDIVÍDUO, SOCIEDADE E NATUREZA; CAP. 1 -
- VOL.: TEMPO E ESPAÇO; CAP. 1;

INTERAÇÃO HUMANAS, ED. DO BRASIL
- VOL.: A FORMAÇÃO DAS SOCIEDADES E DAS CIVILIZAÇÕES NO BRASIL E NO MUNDO; UNID. 2; PERCURSO 3

DIÁLOGO, ED. MODERNA
- VOL.: SER HUMANO, CULTURA E SOCIEDADE; UNID. 1; CAP. 4.
- VOL.: AMÉRICA: POVOS, TERRITÓRIOS E DOMINAÇÃO COLONIAL; UNID. 3; CAP. 12

OBJETO DO CONHECIMENTO: JUVENTUDES NA CONTEMPORANEIDADE

HUMANITAS, ED. SARAIVA
- VOL.: TERRITÓRIOS, TERRITORIALIDADES E FRONTEIRAS; CAP. 6- ESPAÇOS DA JUVENTUDE NO MUNDO CONTEMPORÂNEO.

PRISMA, ED. FTD
- VOL.: MUNDO DO TRABALHO: INDIVÍDUO E SOCIEDADE; UNID. 1 - VAMOS FALAR DE TRABALHO?; CAP. 1 - MINHAS ESCOLHAS.
- VOL.: BRASIL DA DIVERSIDADE: SOCIEDADE DE DIREITOS; UNID. 2 - JOVENS E MULHERES NO BRASIL: CAP. 3 - SER JOVEM NO BRASIL.
- VOL.: ESPAÇO EM TRANSFORMAÇÃO: DESIGUALDADE E CONFLITO; UNID. 1 - UMA CIDADE PARA TODOS; CAP. 1 - VIVÊNCIAS URBANAS.

CONEXÕES, ED. MODERNA
- VOL.: TRABALHO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL; PARTE I; UNID. 1 - TRABALHO E PROJETO DE VIDA.

CONEXÃO MUNDO, ED. DO BRASIL
- VOL.: FRONTEIRAS FÍSICAS E CULTURAIS; UNID. 4 - OUTROS MODELOS DE TERRITÓRIO.

DIÁLOGOS, ED. ÁTICA
- VOL.: CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA; UNID. 1; CAP. 2 - DESAFIOS PARA CONSTRUÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL NO BRASIL.
- VOL.: CONVÍVIO DEMOCRÁTICO; UNID. 2; CAP. 4 - SOCIEDADES E VIOLÊNCIA.

INTERAÇÃO HUMANAS, ED. DO BRASIL
- VOL.: SOCIEDADE BRASILEIRA: CONFLITOS E, TENSÕES E A JUVENTUDE; UNID. 3 - UM MUNDO MELHOR É POSSÍVEL?; PERCURSO 6 – VIOLÊNCIA, JUVENTUDE E SOCIEDADE BRASILEIRA.

MULTIVERSOS, ED. FTD
- VOL.: TRABALHO, TECNOLOGIA E DESIGUALDADE; UNID. 1 - MUNDOS DO TRABALHO; CAP. 1 - OS JOVENS E O MUNDO DO TRABALHO.
- VOL.: POPULAÇÕES, TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS; UNID. 1 - TEMPO, TERRITÓRIO E CULTURA; CAP. 1 - O ENCONTRO COM A DIFERENÇA.

Fonte: elaboração própria

O objeto do conhecimento para o qual foram encontradas mais correspondências com o currículo estadual da 3ª Série do Ensino Médio foi "Estado, Poder e Política", presente em 13 das 14 coleções. Apenas a coleção Humanitas (Ed. Saraiva) não fez nenhuma correspondência a este objeto do conhecimento. Enquanto isso, a coleção Diálogo (Ed. Moderna) apresentou correspondência com esse objeto do conhecimento em oito capítulos, distribuídos em três volumes diferentes. Esse foi o caso de objeto com maior número de abordagens em uma mesma coleção, considerando as três séries do ensino médio.

Bem representado esteve também o objeto "Democracia e Representação Política no Brasil", encontrado em dez coleções. Não verificamos correspondências nas coleções Diálogos (Ed. Ática), Módulos (Ed. AJS), Interação Humanas (Ed. do Brasil) e Multiversos (Ed. FTD). Por outro lado, a coleção Ser Protagonista (Ed. SM) foi a que apresentou mais correspondências, abordando o tema em cinco capítulos, distribuídos em dois volumes distintos.

Também verificou-se que 10 coleções fizeram correspondências com o objeto do conhecimento "Ideologia e Indústria Cultural" em seus volumes, variando entre um e dois capítulos a ele dedicados. As coleções que não fizeram correspondência com tal objeto foram Humanitas (Ed. Saraiva), Palavras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Ed. Palavras), Prisma (FTD) e Interação Humanas (Ed. do Brasil).

Com relação ao objeto "Juventude e contemporaneidade", identificamos sua presença em apenas sete coleções, com destaque para a Prisma (Ed. FTD), com três correspondências, em três volumes diferentes. As

coleções Contexto de Ação (Ed. Scipione), Palavras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Ed. Palavras), Diálogo (Ed. Moderna), Moderna Plus (Ed. Moderna), Identidade em Ação (Ed. Moderna), Módulos (Ed. AJS) e Ser Protagonista (Ed. SM) não abordaram o tema.

Ainda menos representado esteve o objeto do conhecimento "Religião e Sociedade". Apenas três coleções apresentaram discussões sobre o tema: Humanitas (Ed. Saraiva) e Diálogo (Ed. Moderna), com odis capítulos distribuídos em dois volumes e a coleção Interação Humanas (Ed. do Brasil), com um capítulo e um percurso a ele dedicado.

1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de que não deva ser confundido com o currículo propriamente dito, o livro didático continua sendo uma ferramenta ainda muito importante para o ensino e aprendizagem. Neste artigo, avaliamos os impactos da "desdisciplinarização" sobre o ensino de sociologia a partir de um mapeamento das correspondências entre as coleções aprovadas para o ensino de ciências humanas e os objetos do conhecimento prescritos para a disciplina na PCEM/PB. Foram identificadas diversas lacunas no material, com destaque para os conteúdos referentes ao 1º ano.

Diante dessas ausências, independentemente da coleção adotada, é perceptível que os professores de sociologia precisarão recorrer com frequência a alternativas ao livro didático e que a leitura por parte dos estudantes tende a ser prejudicada pela dispersão de material, especialmente nas escolas em que há mais dificuldades de impressão de material. Desta forma, os professores de Sociologia terão que buscar outras referências e possibilidades para suprir essas ausências detectadas aqui. Isso por si só não é um problema irremediável, existem outras fontes de conhecimento para além do livro didático que o professor pode buscar para trabalhar o objeto do conhecimento que não esteja presente na coleção selecionada pelos professores do Estado da Paraíba[5].

Essa busca por alternativas, entretanto, tem limitações que ficaram especialmente evidentes com a pandemia da Covid-19, pois, durante o

5 Na contramão do princípio da autonomia das escolas e dos docentes, o Estado da Paraíba definiu que, após a indicação da escolha por cada escola, a coleção com maior número de escolha será compulsoriamente adotada por toda a rede. Trata-se de uma decisão antidemocrática que tornará ainda mais difícil o trabalho com o novo material didático por parte dos docentes.

ensino remoto, estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica só tiveram acesso a atividades impressas, devido à precariedade de acesso a internet e ferramentas tecnológicas. Nesse contexto, o livro didático tornou-se ainda mais imprescindível para a aprendizagem desses estudantes, sendo a fonte de informação mais segura e acessível para responder às atividades propostas pelos professores. Sendo assim, apesar de todas as possibilidades relacionadas ao uso de tecnologias, internet ou outras "estações de aprendizagem", o livro didático continua sendo uma fonte de conhecimento muito segura e que chega a todos os estudantes de forma equânime.

Mesmo com a volta gradativa dos estudantes para a escola através do ensino híbrido, as limitações para o uso de material alternativo continuarão presentes, dada a diversidade de condições das escolas quanto a internet de qualidade, laboratório e bibliotecas. Outro aspecto a considerar é que, mesmo quando está garantido o acesso à informação via internet, é preciso que haja um trabalho de educação digital e midiática para contrapor-se à desinformação gerada pela consulta de fontes não confiáveis.

Com este artigo, esperamos ter contribuído para o trabalho dos professores que lidarão com tais coleções a partir de 2022, mas queremos destacar que esta foi apenas uma etapa no processo de avaliação desse material, pois a quantidade de correspondências está longe de ser o único critério para a avaliação da qualidade de material didático. Conforme constatado na segunda etapa da análise (a ser desenvolvida em publicação posterior), algumas coleções com grande número de conteúdos contemplados possuem graves problemas de qualidade do texto, correção das informações apresentadas e fragilidade teórico-conceituais. Sendo assim, a quantificação aqui apresentada é apenas um indicador, não devendo ser tomado como suficiente para uma avaliação desse material.

REFERÊNCIAS

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão in BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. São Paulo, Ed. Vozes, 2010.

BLOOM, B. S. et al. **Taxonomia de objetivos educacionais**: Domínio Cognitivo. Tradução F. M. Sant'Anna. Rio de Janeiro, Ed. Globo, 1972

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, 2017. 576p.

BRASIL. Inep. **Censo da Educação Básica 2020.** Brasília, DF: INEP, 2021a. Resumo técnico. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf . Acesso em: 02 jun. 2021.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de M. Echalar. 1ª edição. São Paulo, Boitempo Editorial, 2016

DELORS, Jacques et al. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. **Educação um tesouro a descobrir**, v. 6, 1996.

FREITAS, L.C.de. **A reforma empresarial da educação** nova direita, velhas ideias. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

LAVAL, C.. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo, Boitempo Editorial, 2019.

MORAES, Amaury. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, v. 31, p. 359-382, 2011.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da sociologia no Brasil**: primeiros manuais e cursos. Dissertação (Mestrado em sociologia) - UNICAMP, Campinas, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de C. E. F. da Silva e J. Sawaya. São Paulo, Cortex; Brasília, UNESCO, 2003.

PARAÍBA. SEECT-PB. **Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1q7hNWJL7ScfzW26dAjqXai9oUVpLs4Zf/view>. Acesso em: 29 jul. 2021.

SACRISTÁN, J. G. et al. **Educar por competências**: o que há de novo? Tradução C. H. L. Lima. Porto Alegre, Artmed Ed., 2016.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A Sociologia volta à escola**: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil. 2004. Dissertação (Mestrado em sociologia) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, K. C. J. R. da; BOUTIN, A. C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534., 2018.

THIESEN, Juares da S.. A gestão curricular local nas malhas das redes políticas em escala transnacional. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 91-106, 2016.

UNESCO. PRELAC: Uma trajetória para a Educação Para Todos. **Revista PRELAC**, 2004. v. 0, p. 103. Disponível em: <file:///Users/user/Downloads/137293por.pdf>.

PESQUISA NO ENSINO BÁSICO: UM ENSAIO ETNOGRÁFICO ACERCA DO PIBIC ENSINO MÉDIO ENTRE A FUNDAJ E A EREM CÂNDIDO DUARTE

JOSÉ RIBEIRO DE SANTANA NETO
Graduado em Ciências Sociais – Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco, josersneto@outlook.com;

TATIANE OLIVEIRA DE CARVALHO MOURA
Doutoranda em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande; moura.tatiane@hotmail.com;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar uma experiência de iniciação científica oferecida por uma instituição de pesquisa a estudantes de ensino médio de uma escola pública. A produção de trabalhos acerca da relação entre o ensino de Sociologia no ensino básico e a iniciação à pesquisa científica ainda é escassa, apesar de haver programas de iniciação científica para o ensino médio em diversas instituições de ensino superior no país. A importância deste trabalho vai além de uma análise de políticas educacionais, pois busca também pôr em prática instrumentos da Antropologia da educação. A partir de observação participante foi elaborado um caderno de campo contendo informações acerca das atividades do grupo de estudantes, bem como suas interações e algumas falas. Foi possível perceber uma evolução constante na formação desses estudantes no decorrer das atividades de pesquisa. O grupo de bolsistas do PIBIC Ensino Médio da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) foi composto por seis estudantes do segundo ano da EREM Professor Cândido Duarte. Ambas as instituições ficam localizadas em Recife-PE. As observações foram feitas de setembro a dezembro de 2019.

Palavras-chave: Iniciação científica. Ensino Médio. Antropologia da educação.

INTRODUÇÃO

A introdução à pesquisa científica faz (ou deveria fazer) parte dos objetivos da formação dos estudantes na educação básica, principalmente no ensino médio, período de transição ao mercado de trabalho ou à vida acadêmica. Apesar de sua importância, a pesquisa geralmente não recebe a devida atenção, ou melhor, não é tratada com o devido rigor. Seja porque demanda tempo de aula e de produção dos professores, seja pela crença de que estaria acima do nível dos estudantes do ensino básico.

Holanda (2015) aponta outra provável explicação para a não utilização mais expressiva da pesquisa como recurso didático no ensino básico: o fato de que o próprio ensino superior não proporciona aos graduandos em licenciatura uma formação que envolva a prática de pesquisar, tornando-os assim, meros "reprodutores" deste modelo de ensino. Tal constatação acerca da relação entre o ensino básico e a pesquisa científica servirá como ponto inicial das problemáticas aqui analisadas, uma vez que se trata da observação de uma experiência de iniciação científica para estudantes do ensino médio.

O primeiro passo foi conhecer o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM), que é, geralmente, desenvolvido como atividade complementar ao Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência (PIBID), em cursos de licenciatura de universidades. O PIBIC-EM analisado neste trabalho, por sua vez, é fruto de uma parceria entre o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). A Fundaj é uma renomada instituição de pesquisa e ensino, tendo entre suas diversas atividades, o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), pós-graduação que visa a formação continuada de docentes de Sociologia da educação básica, a partir do desenvolvimento de pesquisas no campo das Ciências Sociais e da educação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2021). O PROFSOCIO conta com um laboratório de pesquisa e extensão, o Sociolab, que tem o PIBIC-EM como uma de suas atividades.

Fui então apresentado ao PIBIC Ensino Médio da Fundaj, que para o período 2019/2020, ,havia acabado de selecionar como bolsistas, o grupo de seis estudantes do segundo ano da Escola de Referência em Ensino Médio Professor Cândido Duarte. As duas instituições se localizam uma em frente à outra.

Por tratar de iniciação científica, logo de pesquisa científica e de estudantes de ensino médio, se estabeleceu como objetivo deste trabalho, analisar, se, e de que forma a iniciação científica pode contribuir para a formação de estudantes do ensino médio. E a experiência PIBIC-EM Fundaj se mostrava exemplo concreto a ser analisado. E é nesse sentido que descrevo com mais detalhes o programa de iniciação científica na Fundação Joaquim Nabuco e as experiências que envolvem o processo de ensino-aprendizagem que tem a pesquisa como centro.

1. CONHECENDO O PIBIC ENSINO MÉDIO

As experiências de iniciação científica fazem parte das atividades de diversas instituições espalhadas pelo país, e a partir de uma busca rápida na internet é possível encontrar trabalhos acadêmicos dedicados ao PIBIC Ensino Médio ou PIBIC júnior (como é chamado em alguns casos) nas mais diversas áreas. Dentre eles é possível destacar alguns referentes às Ciências Sociais. São exemplos: Welter (2015) e a introdução da Antropologia a estudantes do ensino médio através do PIBID da Universidade Federal da Fronteira Sul, na cidade de Chapecó, Rio Grande do Sul; e Araújo (2018) acerca do desenvolvimento do pensamento sociológico nos estudantes de ensino médio da cidade de Niterói, Rio de Janeiro.

Por sua vez, o PIBIC-EM Fundaj é um programa que, através de uma estrutura tutorial de ensino/aprendizagem, coloca estudantes de segundo ano em contato com os mais diversos elementos da teoria e da prática das Ciências Sociais. Experiências que são desenvolvidas e postas em prática por um grupo de pesquisadores/orientadores da Fundaj e por mestrandas do PROFSOCIO.

O programa contempla estudantes de algumas escolas da região metropolitana do Recife desde 2017. A cada edição um grupo de seis bolsistas, oriundos das turmas de segundo ano do ensino médio, é selecionado através de uma redação, na primeira etapa, e de uma entrevista, na segunda etapa. O grupo observado neste trabalho faz parte da terceira edição do programa, do período 2019/2020.

Minha primeira visita à Fundaj aconteceu em agosto de 2019, quando fui recebido por um dos orientadores do PIBIC Ensino Médio, que também me apresentou o PROFSOCIO. Esta ocasião coincidiu com a reunião de apresentação dos professores/orientadores e introdução do programa de iniciação científica à turma PIBIC-EM 2019/2020. Experiência

importante para que eu percebesse já de início como se daria o encontro entre estudantes do segundo ano do ensino médio de uma escola pública e um grupo de professores/pesquisadores de uma instituição de pesquisa da relevância da Fundaj.

Apesar de ter sido recebido com entusiasmo por todos, justamente por estar fazendo pesquisa de campo, eu pude sentir os efeitos de dividir o ambiente com pesquisadores daquele nível e pude perceber como os bolsistas do PIBIC-EM sentiam ainda mais tais efeitos. Porém o clima foi sendo amenizado pelos próprios orientadores, julgo que tanto por pensarem na adequação didática, quanto pelas experiências vivenciadas com as duas turmas anteriores de bolsistas.

É interessante contextualizar o caminho percorrido pelo PIBIC-EM até chegar à sua terceira edição, e nesse sentido Miranda (2020) resume que:

> Em 2017, com aprovação do CNPq, foi desenvolvida a primeira experiência do projeto PIBIC/EM, com alunos de duas escolas, a Escola Estadual Major Lélio – Camaragibe/PE, e a Escola de Referência em Ensino Médio Santa Paula Frassinetti – Recife/PE. Intitulado Caravana da Sociologia, o projeto abordou o tema das "Desigualdades Sociais". Foi a edição piloto e representou para a equipe uma ideia promissora a ser reproduzida e aperfeiçoada. No segundo semestre de 2018 dava-se início a segunda experiência [...] e abordou a temática "Juventude e participação política" com alunos da Escola de Referência em Ensino Médio Professor Cândido Duarte em Recife – PE (MIRANDA, 2020, p.62).

É interessante pontuar, a partir do que Miranda (2020) levantou, que na edição (2018/2019), a escolha do tema e também da instituição escolar partiu da Fundaj, o que demonstra o caráter experimental, mas planejado e estruturado do programa. Contextualizar o desenvolvimento do olhar para a pesquisa científica nas Ciências Sociais a partir do cotidiano dos próprios estudantes parece ser uma das bases do PIBIC-EM Fundaj. O trecho abaixo reforça:

> Por se tratar de ano eleitoral, o tema abordado foi Juventude e Participação Política. A escolha da escola parceira neste segundo projeto justifica-se por ter sido cenário do Movimento de Ocupação das Escolas Públicas que ocorreram em 2016, sendo uma das primeiras escolas

> a ser ocupada pelos alunos em Recife e a última a ser desocupada (MIRANDA, 2020, p.19).

Já na edição 2019/2020, foram os bolsistas que escolheram o tema "diversidade", pois, segundo eles, era um tema presente no cotidiano escolar. A mudança na definição do tema a ser trabalhado pode ser interpretada como uma das mudanças pensadas a cada edição do programa, pelos orientadores/coordenadores do PIBIC-EM Fundaj. Essa capacidade de implementar mudanças julgadas necessárias, a cada nova edição pode ser identificada como a reflexividade do professor. Pimenta (2002) explica que esse tipo de docente investe no exercício contínuo de reflexão, pois sabe que ao fazê-lo, criará respostas pontuais a situações inesperadas e não planejadas. O professor reflexivo calcula o tempo todo as suas ações. Antes de agir, busca em suas experiências as ferramentas adequadas. Ademais, esse professor é analítico em relação às suas metodologias e vivências, de modo que quando algo de positivo acontece, ele imediatamente percebe. É a partir da prática que o professor que reflete busca acumular suas experiências, o que contribui para que não se atenha apenas aos currículos pré-concebidos (PIMENTA, 2002).

A partir das atividades de pesquisa, a edição 2019/2020 do PIBIC-EM Fundaj teve como objetivo produzir um questionário que deveria ser respondido pelos estudantes da escola e também pelos pais. Os dados resultantes seriam organizados em categorias e ajudariam a entender o que a comunidade escolar pensava a respeito do tema diversidade.

Após ter sido apresentada uma visão geral do que é o PIBIC Ensino Médio, voltemos às atividades desenvolvidas com os bolsistas. Organizando por partes, primeiro será apresentado um detalhamento do que foi a série de palestras Seminário em Rede.

O evento promovido pela Fundação Joaquim Nabuco contou, em anos anteriores, com palestras de pesquisadores das diversas áreas das Ciências Humanas, para um público majoritariamente do nível superior de ensino. A seguir descrevo como a série de palestras foi transformada em estratégia didática para o PIBIC Ensino Médio 2019/2020 da Fundaj.

2. APRENDENDO COM PESQUISADORES

O PIBIC Ensino Médio dá a estudantes de segundo ano, oportunidade de aprender a pesquisar através da prática, inclusive no sentido de produzir materiais escritos a partir dos resultados. De tal fato poderíamos concluir que se trata de uma relação unilateral, uma vez que apenas

o grupo de bolsistas tem acesso à formação do PIBIC-EM Fundaj, ou pelo menos sentiram a legitimidade de ter tal acesso. A escola estava presente na Fundaj por meio do grupo de bolsistas PIBIC-EM. É justamente nesse sentido que a série de palestras Seminário em Rede acabou funcionando como uma experiência na qual a comunidade escolar da Cândido Duarte tinha a oportunidade de acessar não somente o espaço físico oferecido pela Fundaj, mas principalmente os seminários apresentados pelas pesquisadoras.

Antes de fazer parte das atividades do PIBIC-EM, a série Seminário em Rede acontecia na Fundaj como evento de divulgação de pesquisas e estudos da intersecção entre educação e as Ciências Humanas, e se voltava para o público universitário. Após experiências exitosas nas duas edições anteriores do PIBIC-EM, para a edição 2019/2020 do programa, a Fundaj organizou a série Seminário em Rede concomitante às atividades e ao tema do programa de iniciação científica para os pibics[1].

Desse modo, o evento Seminário em Rede se dividiu em quatro palestras que acabaram por transpor o objetivo de servir apenas de base teórica às pesquisas dos bolsistas do PIBIC-EM. A partir da divulgação prévia dos eventos nas redes sociais, cada seminário acabou por atrair, além dos estudantes e professores da Cândido Duarte, estudantes universitários e o público em geral.

Este ponto cumpre com o que é proposto nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) acerca da pesquisa sociológica, ao exemplificar o que vem a ser uma pesquisa com considerável rigor científico, apontando que para isso:

> É necessário que o professor explique o que é uma pesquisa sociológica, os padrões mínimos de procedimentos que devem ser utilizados, os cuidados que devem ser tomados, enfim, passos e procedimentos objetivos para que o resultado dela possa ser de alguma valia no entendimento do fenômeno a ser observado (BRASIL, 2006, p. 125).

Como também foi concluído a partir das OCNEM, deve-se enfatizar o papel do professor (que aqui seria o grupo de orientadores) como guia dos procedimentos fundamentais da pesquisa científica. Seja

1 Para não causar confusão, a partir deste ponto passo a identificar os estudantes bolsistas do PIBIC Ensino Médio como pibics, dado que assim se identificavam e assim eram identificados pelos outros estudantes da escola.

apresentando meios de busca racionalizada de informações em livros e outros impressos (fontes confiáveis), no caso da pesquisa bibliográfica; seja na orientação ao planejamento antecipado para uma busca empírica e para o estudo dos métodos e técnicas da coleta de dados em campo, no caso da pesquisa exploratória.

Desse modo, cada seminário acabava por se tornar uma experiência particular de relações entre os mais diversos níveis educacionais e de formação. Pesquisadores renomados, doutorandos, mestrandos e graduandos se misturavam às fileiras de estudantes de ensino médio e seus professores. À frente de todos, a palestrante da vez. Sentados à mesa ao lado da palestrante, os bolsistas formavam quase uma comissão avaliadora. Porém, tal posicionamento fazia parte da atividade, pois cada bolsista deveria fazer perguntas ao final da palestra. As perguntas eram elaboradas antes de cada Seminário em Rede, como tarefa de casa, e eram avaliadas em reuniões de orientação. Depois de corrigidas, as perguntas eram levadas por escrito no dia de cada palestra. Como etapa posterior, cada bolsista deveria escrever uma redação a partir da apresentação dos debates da palestra.

A formação para a pesquisa não implica no ato de pesquisar isoladamente. Como coloca Holanda (2015), "a pesquisa é uma prática que não tem o professor como detentor absoluto da verdade, que leva a uma busca, mas não fica restrita à entrega de um trabalho; ela oportuniza a construção de argumentos, propicia debates, dá condições ao estudante para a descoberta e a produção de conhecimento (p.68) ".

O grupo do PIBIC-EM, desse modo, era preparado para os debates mesmo anteriormente, exercia protagonismo e sabia o que precisaria apreender das palestras, para utilizar depois em suas produções.

Devido à posição distinta dos estudantes bolsistas, e ao caráter polêmico dos subtemas apresentados, houve momentos em que a tensão das relações entre estudantes no ambiente escolar tomou conta da sala de palestras. O que se seguia era o que é cotidiano nas salas de aula, todos falam ao mesmo tempo em voz alta, numa ordem própria de debate, instigados pelo teor do que era discutido. As Ciências Sociais têm o poder de causar tais sensações nos indivíduos. Os estudantes de ensino médio se envolvem em tais discussões de modo a quebrar a timidez de estarem em ambiente outro que não a escola. O aspecto fundamental para que se possa estimular nos estudantes o interesse pelas discussões sociológicas parece ser mesmo a abordagem dos temas por pessoas atentas aos instrumentos didático-metodológicos próprios da área.

Mais uma vez lanço mão do que tratam as OCNEM no trecho:

> Em outras palavras, a Ciência acadêmica Sociologia, que prepara professores, deve ser repensada e remodelada, de modo que possa ser apresentada aos estudantes do ensino médio a partir de elementos condizentes com o nível de complexidade da educação escolar, dando origem ***à*** disciplina Sociologia. ***É*** um resumo do conceito de "mediação pedagógica" (BRASIL, 2006, p.108).

Ainda acerca da importância de uma familiarização dos estudantes com a pesquisa científica no ensino médio, o documento questiona a estagnação do aprendizado a "noções, debates circulares, aleatórios e arbitrários" e aponta a "necessidade de disciplinamento" com relação à "curiosidade" dos jovens. Dando à Sociologia a tarefa de aplicar "procedimentos mais rigorosos, que mobilizem razões históricas e argumentos racionalizantes acerca de fenômenos naturais ou culturais".

Aproveitando a estrutura de uma instituição de pesquisa e ensino como a Fundaj, o que seria uma experiência restrita a seis estudantes, acabou se tornando algo muito mais amplo, oferecendo a estudantes e pesquisadores de diversos segmentos da educação a oportunidade de contribuir com as discussões em torno do tema juventude e diversidade. Além disso, o choque entre as diversas visões de mundo e níveis de formação, acabou por revelar que o sucesso da iniciação científica para o ensino médio pode estar justamente na atenção à relação bilateral entre a escola e a instituição de pesquisa. A seguir uma breve descrição da série de palestras.

2.1 SEMINÁRIO EM REDE

Como colocado acima, a série de palestras Seminário em Rede , que já fazia parte das atividades da Fundaj, foi, durante o período 2019/2020, programada de modo que fizesse parte das atividades do PIBIC-EM.

Com isso, o primeiro seminário da série teve Raça como tema e contou com a presença de uma doutora em educação e também professora de pós- graduação em Cultura e identidades da Fundaj/UFRPE. Após a exposição, uma sessão de perguntas foi aberta ao público e alguns pontos importantes foram levantados. As questões levantadas pelos pibics pontuavam ou reafirmavam o que havia sido exposto durante a apresentação, o que é compreensível pelo fato de que as questões eram

formuladas antes da palestra e encaminhadas à palestrante. O conteúdo que era apresentado se baseava a partir das perguntas dos pibics.

A frase "-Quero saber o que vocês querem saber a respeito do tema", dita pela palestrante ao restante do público, ditou o andamento do debate. Um estudante da escola, que não fazia parte do PIBIC-EM, questionou a respeito de um conceito polêmico e foi respondido atenciosamente pela palestrante. Porém grande parte dos demais estudantes ficou contrariada pela afirmação do colega. Uma calorosa discussão entre os que concordavam e os que discordavam se sucedeu, com a interessante divergência das fontes de referências entre os dois lados. As redes sociais e influenciadores digitais davam sustento às justificativas de alguns estudantes não bolsistas. Enquanto era unânime entre os bolsistas a concordância com as palavras da palestrante, o que é possível relacionar com o exercício de iniciação científica de produzir questões e tê-las corrigidas por um orientador da Fundaj. Reforçando a exposição dos conceitos discutidos, os orientadores do PIBIC-EM intercalavam suas falas com as réplicas da plateia.

Tanto os conceitos abordados pela palestrante, como os papéis de debatedores dos pibics e do restante dos estudantes da escola, podem ser relacionados ao que preveem as competências específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC e correspondem às seguintes competências específicas:

> 3- Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
>
> Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
>
> Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p.570).

Sucedendo o primeiro seminário em rede, a divulgação para o evento seguinte foi reforçada, o que aumentava a expectativa de público para dali a duas semanas.

O segundo encontro abordou o tema sexualidade e contou com a presença de uma doutora em Sociologia pela Universidade federal de Pernambuco e pesquisadora com experiência na área de Sociologia da educação, atuando principalmente nos temas da sexualidade, gênero e educação. Apesar da maior divulgação nas redes sociais e da repercussão do evento anterior, o público foi bem menor. Os estudantes da Cândido Duarte não puderam comparecer, pois estavam em semana de provas. Com isso, apenas os pibics foram liberados a comparecer. Além deles, havia alguns estudantes de universidades federais, professores de outras escolas e orientadores do PIBIC-EM Fundaj. Naquela ocasião a exposição transcorreu de maneira mais amena, comparada à anterior. Num primeiro momento a pesquisadora falou ao público, no restante do tempo foi aberta a sessão de perguntas.

Um grupo de estudantes universitários ocupava o lado esquerdo da grande mesa em formato de U, localizada ao centro da sala. Do lado direito da mesa sentavam-se os pibics. Na cabeceira, de frente para o público e de costas para a tela de apresentação, a palestrante.

A configuração espacial descrita acima serve também para retratar a sessão de perguntas, que se resumiu às questões dos pibics, de um lado, e algumas colocações dos universitários, do outro.

Apesar de ter ocorrido de forma ordenada e produtiva, a palestra parecia ter deixado a desejar, e o motivo era a ausência dos estudantes da escola Cândido Duarte. A apresentação, apesar de ser aberta ao público, era preparada para os estudantes do ensino médio. Como alerta Freire (2003), no título do primeiro capítulo do livro Pedagogia da Autonomia: “Não há docência sem discência”.

No terceiro encontro da série, cujo tema foi religião, a exposição foi por conta de uma doutora em Ciências Sociais com experiência na área de Antropologia, estando os novos movimentos religiosos e as religiões afro brasileiras entre seus principais temas de atuação.

Como de costume, eu já aguardava o início da apresentação na sala de eventos, onde ainda eram feitos os últimos ajustes. O público foi chegando e tomando seus lugares.

Universitários, professores de escolas públicas, professores do mestrado profissional da Fundaj e o grupo de pibics. A palestra estava prestes a iniciar, quando a sala foi tomada por um grande número de estudantes

da Cândido Duarte, seus professores e coordenadora pedagógica. Após o esvaziamento do evento anterior, havia sido organizado um verdadeiro planejamento interno por parte da escola, para garantir a participação no seminário em rede.

Não era apenas a iniciativa da escola em marcar presença no evento que me fazia ligar aquele momento a possíveis efeitos resultantes da primeira palestra. O clima entre os estudantes parecia mais acirrado desde o início, da escolha de onde sentar, da formação de grupos, das trocas de cochichos e olhares. A mesa do centro da sala, nos eventos anteriores, era ocupada pelas palestrantes, na cabeceira; pelos pibics, do lado direito; e por pesquisadores da Fundaj, do lado esquerdo. Naquele dia todo o lado direito foi ocupado por estudantes não pibics da escola. Mais uma vez a configuração dos lugares ditou o tom do debate.

Ao ter sido abordado o conceito de intolerância religiosa, foi inevitável o direcionamento do debate a uma transversalidade com o racismo, uma vez que as religiões de matriz africana são as que mais sofrem ataques. Retomar à temática do primeiro seminário, que tratou justamente de relações raciais, foi o suficiente para iniciar mais um debate acalorado e com características de sala de aula. O que chamou atenção naquele momento foram as mudanças de postura daqueles que pensavam diferente do que a pesquisadora expunha. Estavam mais organizados, com melhores argumentos e reclamando o espaço de fala com mais frequência. Não me restava dúvidas, aquele espaço de debates, naquele espaço de pesquisa e Ciências, também era deles agora, pelo menos durante a palestra.

Ao fim do debate, o saldo positivo pôde ser sentido por todos. Por mais que as posições divergentes continuassem, o fato de ter acontecido aquele extravasar de posicionamentos e a quebra das barreiras invisíveis que davam oportunidade a apenas um grupo de pibics de ocuparem aquele espaço, acabou por estabilizar o ambiente e dar um encerramento com ares de conciliação àquele terceiro evento.

No último Seminário em Rede daquela série, que tratou do tema juventude e gênero, foi convidada uma pesquisadora associada da Fundaj, que é doutora em Antropologia e ex-secretária da Secretaria da Mulher de Pernambuco. Sua exposição se deu em um ritmo mais ameno em comparação aos seminários dos temas raça e religião. Todo o tempo sentada à cabeceira da mesa e falando calmamente, num verdadeiro bate-papo.

O público mais uma vez compareceu em grande número. Os estudantes da Cândido Duarte como maioria, se misturavam aos demais

presentes. Os pibics ocupavam novamente o lado direito da mesa. O lado oposto da mesa já não era mais preferência dos demais estudantes da escola, que preferiram os assentos comuns.

Devido ao fato de ter se mantido sentada à mesa durante a palestra, a pesquisadora conseguiu uma participação mais constante de todos nas discussões, principalmente dos pibics e dos outros estudantes da escola. A pesquisadora conduzia com serenidade o andamento das discussões, que na maior parte envolvia colocações dos pibics, que já ensaiavam argumentos razoavelmente embasados em leituras e utilizavam a linguagem sociológica, mesmo que de forma tímida e cautelosa.

Não houve um momento exato entre o término da exposição da palestrante e o início da sessão de perguntas. O que havia naquele momento era uma verdadeira roda de diálogo, onde alguns dos estudantes não pibics já conhecidos desde os seminários anteriores, expressavam suas opiniões e ouviam as réplicas dos pibics. A pesquisadora, com paciência tentava desconstruir as visões preconceituosas e fundamentadas em senso comum, porém respeitando quando não via resultados.

Após o evento Seminário em Rede, a divisão entre a escola e instituição de pesquisa voltava ao que era anteriormente, porém, muitas questões ficaram como resultado das experiências. Se ao observar a sala de aula de Sociologia, na escola Cândido, não pude perceber imediatamente as fissuras nas relações entre os pibics e os demais estudantes, após ter observado as quatro palestras, algumas coisas passaram a fazer sentido. Preferencialmente os pibics sentavam-se em frente ao professor, não necessariamente formavam grupos entre si, mas evitavam sentar próximos a alguns daqueles estudantes com os quais discutiram durante os seminários.

O outro ponto é o fato de que aqueles estudantes que se destacavam com as melhores notas e médias gerais em cada turma, eram incluídos em quadros expostos no pátio da escola. Geralmente os pibics se destacavam. Quando somamos a isso, o fato de o grupo de seis estudantes da Cândido Duarte terem sido selecionados para o programa de iniciação à pesquisa, podemos concluir que, mesmo não causando as divisões e problemáticas no cotidiano escolar dos pibics, o PIBIC Ensino Médio acaba revelando as diferenças entre os estudantes de uma mesma escola. De uma mesma turma, tendo em vista que os pibics são dos segundos anos. Na possibilidade reduzida da oferta de bolsas, aqueles estudantes mais aptos acabam sendo contemplados, mesmo que isso vá causar-lhes

divergências na vida escolar. Mais uma vez o problema central recai sobre a educação escolar.

Para além das bases temáticas apresentadas nos seminários em rede, como parte das atividades do PIBIC-EM, ocorreram reuniões de orientação e correção das redações produzidas pelos bolsistas. Em relação à parte tutorial da experiência de pesquisa dos pibics, descrevo a seguir os resultados das observações.

3. APRENDIZADO ACOMPANHADO

De fato, adaptar eventos das Ciências Humanas para fazer parte da formação em pesquisa de estudantes do ensino médio, havia sido uma excelente estratégia didático- metodológica. Porém, nem só de eventos se deram as experiências do PIBIC Ensino Médio 2019/2020 da Fundaj.

O grupo de pibics contava com, além da estrutura física da Fundaj, com um grupo de orientadores que atuam em diversas áreas da instituição. A relação entre pibics e orientadores era num formato tutorial, com bastante aproximação e atenção a cada atividade. Dividirei as atividades de orientação em três tópicos que discutirei a seguir: reuniões de planejamento, aulas teóricas e aulas de produção de textos.

A estratégia de ensino tutorial observada se coaduna com o que preconiza Demo (2007),

> O professor é um orientador e não um repassador de informações. Percebe-se o professor "[...] como orientador do questionamento reconstrutivo no aluno, e não como repassador de conhecimento e controlador deste processo de repasse. Na condição de orientador, torna-se mais fácil ver-se como parceiro de trabalho, exemplo a seguir, motivação constante" (DEMO, 2007, p. 38).

Vejamos a seguir de que forma isso foi observado na prática cotidiana do PIBIC-EM Fundaj.

3.1 PESQUISAR É PLANEJAR

Como expus anteriormente, minha primeira visita à Fundaj coincidiu com a reunião de introdução do projeto PIBIC-EM para os recém selecionados bolsistas. Minha ainda tímida presença no prédio onde funcionam o Mestrado Profissional PROFSOCIO e seu laboratório de extensão SOCIOLAB, se equiparava às posturas quase estáticas dos

pibics. principalmente ao sermos convidados a entrar em uma das salas, onde ocorreria a reunião.

Nos deixar à vontade, porém, era o objetivo dos orientadores que chegavam um após o outro e iam tomando assento ao redor da mesa oval que quase ocupava toda a sala. Uma rodada de apresentações foi iniciada. Os seis orientadores, mestrandas do PROFSOCIO, pibics e eu. Todos apresentados e um pouco mais familiarizados.

Contextualização das experiências, demonstração dos resultados e produções resultantes das turmas PIBIC-EM anteriores. Exposição das análises de ensino-aprendizagem obtidas desde o começo do programa e apresentação das propostas de atividades que seriam desenvolvidas no período 2019/2020. Depois dos pontos tratados pelos orientadores, era a vez dos pibics decidirem a temática que nortearia suas pesquisas. Por conhecerem previamente o programa de iniciação científica, os pibics já haviam deliberado anteriormente em relação ao tema diversidade, que parecia já estar sendo esperado pelos orientadores como escolha dos estudantes. A discussão que se seguiu era então acerca da definição de diversidade, o que demandou um debate entre os orientadores, que divergiam em vários momentos. Sendo solicitados a expor suas concepções do que seria diversidade, os pibics definiram os subtemas raça, sexualidade, religião e gênero.

Com o tema e subtemas definidos, o cronograma foi apresentado e o andamento das atividades definido, intercalando-se entre prática e teoria. A reunião chegava ao fim e os rostos tímidos permaneciam, ainda mais após verem o planejamento, que anunciava suas responsabilidades a partir dali. Responsabilidades que abrangiam estudos e aulas para além da grade curricular da escola.

Dois meses após a primeira reunião de orientação/apresentação do programa aos pibics, e já passadas as palestras do Seminário em Rede, mais uma fase do planejamento das atividades foi discutida. Na mesma sala e dividindo a mesma mesa oval, mais uma vez os seis pibics, as duas mestrandas, quatro dos seis orientadores e eu.

Após terem elaborado perguntas às palestrantes durante os seminários em rede, terem participado das discussões e produzido posteriormente redações acerca dos subtemas, era o momento de passar à etapa seguinte da iniciação à pesquisa. Como atividade principal do PIBIC-EM Fundaj 2019/2020, foi definida a elaboração de questionários acerca dos quatro subtemas (raça, sexualidade, religião e gênero), que seria aplicado na escola, com o objetivo de levantar dados quantitativos em ralação ao conhecimento do tema diversidade.

Os orientadores apresentaram, através de slides reproduzidos num monitor, os modelos de pesquisa quantitativo e qualitativo, bem como suas diferenças e possibilidades de utilização em pesquisas. Uma discussão de quais deveriam ser as questões a compor o questionário e qual seria o público alvo se seguiu, com mais um impasse entre os orientadores. Em momentos em que os orientadores discutiam apenas entre si, o restante de nós presentes na sala, nos entreolhávamos.

A transposição didática proposta por Chevallard (1998), quando pensada nas relações entre dois níveis diretos de ensino (professor universitário-graduando, professor graduado- aluno do ensino médio, etc.), já demanda atenção para que seja posta em prática. No caso do PIBIC-EM, parecia haver momentos de dificuldade por parte dos orientadores em se fazerem entendidos pelos pibics. Ao final da reunião, as definições com relação aos questionários acabaram ficando para outro momento e aos pibics foi dada a tarefa de elaborar questões a serem selecionadas posteriormente.

Mais um mês havia se passado e a última reunião de planejamento da qual participei se iniciava. As presenças eram as mesmas, porém, como na primeira reunião, os seis orientadores estavam presentes novamente. As questões elaboradas pelos pibics foram discutidas primeiro. Descartadas as questões repetidas e selecionadas as julgadas pertinentes ao tema diversidade, o questionário tomava forma. A aplicação do questionário passou a ser planejada e os pibics acabaram demonstrando que estavam envolvidos realmente no processo. Os estudantes da Cândido Duarte e seus pais seriam os alvos do levantamento de dados. Com isso os pibics, por conhecerem o cotidiano escolar e o calendário das atividades com os pais e responsáveis, conduziram o restante da reunião, apontando a semana das provas finais e o dia do plantão pedagógico como as datas mais propícias à aplicação dos questionários.

Era nítida a evolução dos pibics a cada reunião. Tanto quanto à participação nas discussões de planejamento frente ao grupo de orientadores, como em saber o momento de assumirem o papel de ligação entre a escola e a Fundaj.

3.2 CIÊNCIA E PESQUISA

O PIBIC Ensino Médio Cândido-Fundaj tem como objetivo principal familiarizar estudantes de segundo ano com os métodos e técnicas de pesquisa, mas para que seja possível, é necessário lembrar que iniciação

científica trata de pesquisa científica. Nesse sentido, o segundo tipo de reunião de orientação à qual os pibics tiveram acesso foram aulas expositivas de introdução à pesquisa científica. As aulas foram ministradas por uma das orientadoras e aconteceram no intervalo entre a segunda e a terceira reunião de planejamento. Foi a partir da dificuldade dos pibics com relação à elaboração dos questionários que surgiu a necessidade de reforçar as bases teóricas que os ajudariam a compreender mais profundamente a pesquisa científica.

As duas aulas trataram dos tipos de pesquisa quantitativa e qualitativa. Na primeira aula, partindo da contextualização da presença da Sociologia como disciplina escolar, foram discutidas as questões "o que é Ciência?" e "As Ciências Sociais são Ciências?". Diante da dificuldade dos pibics em responder as questões, seguiu-se uma contextualização do processo de validação das Ciências Sociais como Ciência, bem como da aceitação da Ciência/pesquisa científica pela sociedade. Na segunda aula foi feita a diferenciação entre pesquisa escolar e pesquisa científica, passando pelo conceito de imaginação sociológica. Para finalizar, tratou-se da importância da metodologia científica, passando finalmente para as particularidades dos tipos de pesquisa quantitativa e qualitativa e suas possibilidades de utilização.

Percebe-se então, que a evolução dos pibics quanto às discussões nas reuniões de planejamento e o aprimoramento de suas produções dos textos e das questões para o questionário, eram fruto desse acompanhamento mais didático nas aulas expositivas. Era notável a postura mais confortável dos pibics frente a apenas uma orientadora, ao invés dos quatro ou seis orientadores das reuniões de planejamento. Era de fato uma aula, mas uma aula com um objetivo bem definido: fundamentar teoricamente a prática de pesquisa dos pibics.

Uma formação onde primeiro se familiarizam os estudantes com as Ciências também é prevista na BNCC em suas competências gerais 1 e 2:

> Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
>
> [...]
>
> Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para

> investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2018, p.09).

Percebe-se que, mesmo tendo total autonomia na elaboração dos parâmetros internos do PIBIC- EM, os orientadores da Fundaj ofereceram uma formação alinhada, e que até supera as expectativas em relação ao ensino da Sociologia a partir da pesquisa.

3.3 ESCREVER E REESCREVER: SÃO AS CIÊNCIAS SOCIAIS

Completando o conjunto de recursos didático-metodológicos utilizados na formação dos pesquisadores iniciantes do PIBIC-EM, o terceiro tipo de reunião era a de produção textual. A única reunião do tipo que pude acompanhar, aconteceu entre o terceiro e o quarto seminário em rede e tratou da correção das redações acerca dos temas expostos nas palestras.

Mais uma vez, ao invés do time inteiro de orientadores, apenas um deles era responsável pela aula de redação. Porém, a tranquilidade das aulas teóricas de Ciência e pesquisa com a outra orientadora, deu lugar à tensão e ao nervosismo desde o momento que entramos na sala. As redações escritas nas folhas dos próprios cadernos, eram entregues pelos pibics ao orientador, digitalizadas e expostas no monitor da sala. O orientador lia uma por uma e todos acompanhavam. O constrangimento visível nos rostos dos pibics, por pensarem estar sendo postos à prova, foi dando lugar a um aparente alívio, à medida que o orientador pacientemente indicava “onde poderia melhorar”.

As correções seguiam uma ordem aleatória e, além da estrutura do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), tratavam da argumentação, coesão e coerência, bem como da acentuação e da pontuação. Ao passo que as primeiras redações eram corrigidas, os demais pibics iam identificando os pontos em suas próprias redações. Era uma experiência tutorial que além de desenvolver a escrita dos pibics, lhes familiarizava com um dos principais receios dos pesquisadores em formação: ter seus textos criticados na presença de outras pessoas. - Ora, mas eram apenas estudantes de ensino médio. É o que se pode pensar. Porém estavam frente a frente com doutores/pesquisadores experientes. E mesmo as pessoas em níveis educacionais mais avançados temem esse tipo de

interação. Becker (2015), ao descrever seu grupo de estudos com pós-graduandos, atesta tal fenômeno:

> Eles tinham medo de duas coisas. Temiam não conseguir organizar seus pensamentos, que escrever fosse ser uma confusão tão grande que ficariam doidos. Falaram de um segundo medo: que o que escrevessem estivesse "errado" e que as pessoas (não especificadas) iriam rir deles" (BECKER, 2015, p.15).

De fato, o programa de iniciação científica oferecido pela Fundação Joaquim Nabuco, demonstrou grande comprometimento e organização de suas estruturas e pesquisadores no sentido de desenvolver o pensamento crítico, a imaginação sociológica e principalmente a formação para a pesquisa no grupo de estudantes do ensino médio.

Infelizmente, metade do programa PIBIC 2019/2020, por volta de dezembro de 2019, medidas de distanciamento social começaram a ser tomadas devido à pandemia da COVID19. Com a não possibilidade de acompanhar presencialmente as demais atividades, encerrei minhas observações e tentei acompanhar o que fosse possível do andamento e das produções do PIBIC-EM através das redes sociais. As reuniões dos orientadores com o grupo de estudantes se mantiveram de forma remota até julho de 2020 e pouco tempo depois foi selecionado mais um grupo de seis estudantes da EREM Cândido Duarte para a turma PIBIC-EM 2020/2021. Assim o ciclo se renovava...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo deste trabalho é analisar, a partir das observações de campo, as atividades dos pibics na Fundaj e as relações de ensino-aprendizagem, é pertinente afirmar que os seis bolsistas passaram por uma intensa formação. Tiveram contato direto com pesquisadoras da área trabalhada, sendo protagonistas em diversas ocasiões. Foram acompanhados de perto por uma equipe de orientadores/pesquisadores com vasta experiência no campo das Ciências Humanas. Assistiram aulas teóricas e de formação para a pesquisa. Produziram trabalhos escritos e participaram ativamente das reuniões de discussão e elaboração dos questionários que resultariam nos dados quantitativos a serem analisados e transformados no produto final de suas pesquisas. Com tudo isso, foi possível perceber gradualmente, como este grupo de estudantes de

segundo ano do ensino médio foi sendo transformado em um grupo de verdadeiros pesquisadores de ensino médio.

De uma outra perspectiva, o que ficou nítido foi o fato de que, apesar de ter sido a terceira edição do PIBIC-EM Fundaj, o caráter experimental permanecia. Mesmo havendo um planejamento das atividades, sempre que fosse necessário eram adaptados horários, remarcadas reuniões, etc. Com relação às orientações, era notável a reflexividade quanto à linguagem direcionada aos pibics e à mediação pedagógica para tratar de alguns conceitos e teorias. O objetivo inicial era quebrar as barreiras entre os níveis educacionais para que fosse possível a aprendizagem.

Por último pode-se destacar que, mesmo sendo restrito a um grupo de seis estudantes, o PIBIC-EM, através de seus eventos abertos, permitiu o contato da escola com algumas das experiências que os pibics vivenciaram durante o programa. O que resultou do fato de a escola ter ido à Fundaj foi a sensação de que as palestras e discussões fizeram perceber que o ensino voltado para a pesquisa é capaz, quando embasado em parâmetros, de alcançar mesmo aqueles que não são vistos como alvo.

Apesar de não ter acompanhado diretamente as atividades dos pibics até o fim, por acompanhar através das redes sociais, pude tomar conhecimento de que os questionários haviam sido aplicados aos estudantes da escola e aos pais.

No momento da elaboração deste artigo, mais uma turma de pibics concluiu suas atividades para o período 2020/2021, mesmo que de forma remota na maior parte do tempo. Essa é a deixa para apontar o caminho aberto às possibilidades de novas pesquisas acerca do PIBIC Ensino Médio, seja na Fundaj ou em outra instituição.[2]

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marcelo da Silva. Iniciação científica jr. em sociologia no ensino médio: prática docente e reflexão crítica sobre a realidade social**. Revista Perspectiva Sociológica**, n.º 21, 1º sem. 2018, pp. 54-68.

BECKER, H. S. **Truques da escrita:** para começar e terminar teses, livros e artigos. Zahar, 2015.

2 Em tempo, os resultados da pesquisa da turma 2019/2020 e alguns outros materiais utilizados nas aulas podem ser acessados no endereço: https://sociolabfundaj.wixsite.com/pibicemfundaj2ed/material

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

BRASIL. Ministério da Educação**. Orientações Curriculares Para o Ensino Médio – Ciências Humanas e Suas Tecnologias**. Brasília, 2006.

CHEVALLARD, Yves. Qué es la transposición didáctica? *In:* **. La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Aunque grupo editor, terceira edição, 1998. Disponível em: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf Acesso em 10/10/2021.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREIRE, P. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, **2003**.

HOLANDA, Lilian Camilo Sousa. **A pesquisa como ferramenta para o ensino de Sociologia no Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2015.

MIRANDA, Jéssika Wanessa dos Santos. **O ensino de Sociologia e a pesquisa científica: um estudo de caso da experiência do Programa de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC/EM) da Fundação Joaquim Nabuco**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROFSOCIO), Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2020.

PIMENTA, Selma. **Professor reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **PROFSOCIO: Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional** - PROFSOCIO. 2021. Disponível em <https://profsocio.ufc.br/pt/inicio/> Acesso em 10/10/2021.

WELTER, Tânia. De como a Antropologia instrumentaliza estudantes. **Revista Café com Sociologia**. Vol.4, n.2, pp.51-66, mai/jul. 2015. Disponível em <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/514> Acesso em 10/10/2021

ETNOCENTRISMO E RACISMO: PENSANDO A DESIGUALDADE SÓCIORRACIAL DO BRASIL NO CRUZAMENTO ENTRE O ENSINO DA SOCIOLOGIA E O TEATRO

CAROLINE DÁFINE DE OLIVEIRA DE LIMA
Graduanda do curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, caroldafine@gmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de campo proposta pela disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais 3, para a turma do 1º Ano C da Escola Dom Bosco, localizada no Bairro de Casa Amarela, Recife. A pesquisa aconteceu por cerca de quatro meses, entre Agosto e Dezembro de 2018 e se dividiu entre três meses de observação e um mês para aplicação das aulas.

O tema trabalhado durante a regência foi "O Pensamento Etnocêntrico e o Racismo no Brasil", tendo como objetivos apresentar os conceitos de Etnocentrismo e Racismo, para entender como tais ideias influenciaram o pensamento social brasileiro do século XIX e como legitimaram hierarquias entre povos e culturas. Ademais, a luz de Florestan Fernandes, observar como a não integração do negro no sistema de classes culminou em uma intensa desigualdade sociorracial que ainda se faz presente no Brasil.

O recurso teórico-metodológico se alicerça na transdisciplinaridade, a partir da ***experiment-ação,*** ao cruzar os conceitos próprios das Ciências Sociais com as técnicas do Teatro Fórum, pertencente ao Teatro do Oprimido, elaboradas por Augusto Boal. Tais técnicas baseiam-se na ***improvis-ação*** e pretendem estimular a reflexão e o conhecimento dos temas abordados em sala, através da teoria e prática. Assim, as técnicas teatraissurgem como inovação metodológica a somar com o ensino da Sociologia e os seus conhecimentos específicos.

Portanto, pretendo mostrar os resultados ao longo dos meses de imersão em escola-campo, a observação, a transposição didática e o jogo teatral. Considera-se, portanto, que este trabalho servirá como um material favorável ao ensino da Sociologia no Ensino Médio, bem como poderá servir como um possível modelo de inovação metodológica em sala de aula.

2. ESCOLA-CAMPO: DESCRIÇÃO DO LOCAL DA EXPERIÊNCIA

A Escola Dom Bosco está situada na Estrada do Arraial, no Bairro de Casa Amarela, Recife/PE. Pertence a rede pública estadual de ensino e funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite. Caracteriza-se por não ter um alunado de comunidade, pois não fica situada dentro de uma comunidade específica, localiza-se na área central do bairro, que é heterogêneo.

Possui um terreno amplo, com quatorze salas, três laboratórios, quadra de esportes, teatro, biblioteca, refeitório, pátio, salas para funcionários, etc. E tem aproximadamente 1100 alunos.

O professor Aurélio[1] tem formação em História, e também ensina Geografia, além da Sociologia, relata que sente dificuldades em trabalhar as especificidades teóricas desta última por não ser graduado na área, então recorre principalmente ao livro didático como fonte de formação para a disciplina. Por considerar alguns temas sociológicos próximos às discussões trabalhadas em História, acaba enviesando a análise social para uma natureza mais histórica, e nesse caso, a Sociologia perde bastante a sua força teórica específica, assemelhando-se à História. Admite também que o tempo limitado reservado à disciplina, impede de haver discussões sobre os temas trabalhados em sala e considera que tal fato influencia bastante na abordagem da mesma.

Composta por 35 educandos, a turma é bastante heterogênea e considera a Sociologia de formas muito diversas, que se divide entre os que a valorizam e outros, nem tanto. Alguns acreditam que ela poderia ser mais participativa na sociedade, ir a campo e entender ***"o mundo lá fora"***, através da participação. Por outro lado, para muitos, o ensino da Sociologia não dialoga em profundidade com a realidade e as necessidades materiais dos estudantes, pois não os prepara para o mercado de trabalho imediato. Muitas vezes a lógica do trabalho é mais forte do que "pensar superficialmente" a realidade social.

3. REGÊNCIA: ENTRE OS CONCEITOS DA SOCIOLOGIA E A EXPERIMENTAÇÃO TEATRAL

Na primeira aula, ocorrida no dia 23 de Novembro de 2018, como metodologia foi utilizada a aula expositiva dialogada, com uso de slides, cujo tema inicial foi etnocentrismo, proposto por Everardo Rocha[2]:

> Etnocentrismo é uma visão de mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros grupos são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a

1 A fim de preservar a identidade do professor, optei pela escolha de um nome fictício.

2 ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo?** São Paulo: Brasiliense, p.05, 2006.

> existência. [...] O etnocentrismo passa exatamente por um julgamento do valor da cultura do 'outro' nos termos da cultura do grupo do 'eu'.

As aulas foram iniciadas com perguntas, conforme as tabelas abaixo:

Em sua opinião	
O que é algo/alguém ser diferente?	O que é algo/alguém ser igual?
É normal ser diferente?	Ou do meu "jeito" é melhor?
"Vamos falar de Etnocentrismo?"	"O que é Etnocentrismo?"
"E no dia-a-dia existe etnocentrismo?"	"E aí... Podemos pensar que nós também somos os 'outros'?"

Com as indagações foi possível ouvi-los e colocá-los a pensar sobre a ***diferença*** e introduzir as ideias do ***relativismo cultural,*** também apresentadas por Rocha[3]:

> [...] existem idéias que se contrapõem ao etnocentrismo. Uma das mais importantes é a de relativização. Quando vemos que as verdades da vida são menos uma questão de essência das coisas e mais uma questão de posição: estamos relativizando. Quando o significado de um ato é visto não na sua dimensão absoluta, mas no contexto em que acontece: estamos relativizando. Quando compreendemos o "outro" nos seus próprios valores e não nos nossos: estamos relativizando.

No segundo encontro, dia 29 de Novembro de 2018, ajustei a sala em semicírculo e foram apresentadas à turma as ideias do ***Evolucionismo Social e Racismo Científico***, apresentando suas principais concepções, bem como suas influências no pensamento social brasileiro do século XIX, como apresenta Lilia Schwarcz[4]:

> Segundo os evolucionistas sociais, em todas as partes do mundo a cultura teria se desenvolvido em estados sucessivos, caracterizados por organizações econômicas e sociais específicas. Esses estágios, entendidos como únicos e obrigatórios - já que toda a humanidade deveria passar por eles -, seguiam determinada direção, que ia sempre do

3 ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo?** São Paulo: Brasiliense, p.09, 2006.

4 SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930 / São Paulo: Companhia das Letras, p.76, 1993.

> mais simples ao mais complexo e diferenciado. Tratava-se de entender toda e qualquer diferença como contingente, como se o conjunto da humanidade estivesse sujeito a passar pelos mesmos estágios de progresso evolutivo.

Por fim, apresento o pensamento de Florestan Fernandes[5], com base em *A Integração do Negro da Sociedade de Classes* para negar as teses estabelecidas pelo Racismo Científico:

> Como ex-agentes do trabalho escravo [...] o negro e o mulato ingressaram nesse processo com desvantagens insuperáveis. [...] percebe-se como a degradação pela escravidão, a anomia social, a pauperização e a integração deficiente combinam-se entre si para engendrar um padrão de isolamento economico e sociocultural do egro e do mulato que é aberrante em uma sociedade competitiva, aberta e democrática.

A última aula, dia 06 de Dezembro de 2018, ocorrida no teatro da escola, a metodologia utilizada foi a técnica teatral do Teatro Fórum proposta pelo Teatro Oprimido. De acordo com esta técnica de Boal, o espectador transforma-se em sujeito atuante, transformador da ação dramática que lhe é apresentada, tornando-se protagonista, visando, portanto, a resolução do problema apresentado, neste caso, um problema social. A técnica foi adaptada aos temas tratados em classe e sugeria que os estudantes transformassem as opressões vividas, reproduzidas ou testemunhadas cotidianamente pelo racismo, em ação transformadora, utilizando-se da improvisação e da desnaturalização da violência e das formas de exclusão[6].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desse projeto na Escola Dom Bosco, foi bastante relevante, pois trabalhou temas cruciais à preparação dos alunos, considerando que os temas abordados como o "etnocentrismo" e o "racismo" são extremamente importantes para a formação dos mesmos/as.

5 FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. V.1. 5ª edição. Editora Globo, p.301-302, 2008.

6 PAULOS, Liliana**. Teatro do Oprimido na Educação e Formação de Adultos**: uma ferramenta de educação não formal. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, Faro, p. 06, 2013.

Especialmente, por tais concepções promoverem preconceitos, discriminações e violências em nome de uma ideia de superioridade de um grupo sobre o outro. Sendo assim, os encontros tiveram em vista a melhorar suas capacidades crítica e participativa na sociedade, pois além de trabalhar os temas específicos da Sociologia, com seus influentes teóricos, também promoveu o cruzamento entre esta e o Teatro, onde eles puderam atuar ao cronstruir cenas de improviso a partir de suas próprias experiências cotidianas, criando o conflinto, mas interferindo nele com um olhar crítico sobre a realidade.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. V.1. 5ª edição. Editora Globo, 2008.

PAULOS, Liliana**. Teatro do Oprimido na Educação e Formação de Adultos**: uma ferramenta de educação não formal. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, Faro, 2013.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930 / Lilia Moritz Schwarcz. – São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

USO DE JOGOS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA E O AUMENTO DA PARTICIPAÇÃO DAS ALUNAS NA AULA DE SOCIOLOGIA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

INNARAH IANAEL DE SOUZA MENESES BEZERRA
Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco- UPE, innarah.ianael@upe.br;

FABIANA CONCEIÇÃO FERREIRA LIMA
Professora da Secretaria de Educação do estado de Pernambuco, SEDUC-PE, fabiana.ferreira08@gmail.com.

ISSN: 2176-8153

INTRODUÇÃO

A residência pedagógica, é um espaço de formação e experiência no espaço escolar e de inserção na docência, com a proposta fazer com que estudantes vivenciem a experiência de sala de aula de forma integral. A cada módulo a responsabilidade vai aumentando à medida que aumenta também a quantidade de aulas dadas e com isso aumenta também o desafio dos residentes, que podem contar com o suporte dos preceptores e a coordenação desde o primeiro momento com flexibilidade de horários e sempre disponíveis. E é nessa perspectiva que este trabalho debruçou-se em analisar a aula sobre Max Weber, em que foi utilizado o jogo da forca para avaliar e promover interação da turma.

Para que possamos contextualizar melhor, vamos contar um pouco sobre o CAP. O Colégio de Aplicação possui 63 anos de história, foi inaugurado em 1958, com a intenção de ser campo de estágio para muitos para os estudantes da Universidade Federal de Pernambuco e foi abrindo espaço para alunos de outras universidades e no momento te pandemia essa é a única escola pública que está recebendo estagiários. Por isso, hoje ele possui muito mais estagiários na escola do que alunos. Para entrar no CAP era preciso passar por uma seleção (através de prova escrita) até 2020, mas em 2021 foi inaugurada a seleção por sorteio, resultado de muitas reuniões de professores e toda a equipe de serviços do CAP. Em outros Colégios de Aplicação o processo de seleção já ocorrem dessa maneira, pois uma prova não vai conseguir ser feita por qualquer pessoa e isso coloca o CAP como recebendo apenas os estudantes mais qualificados. Visto que o CAP é um colegio que devia ser voltado para estudantes que não tem condições de pagar uma escola particular. Contudo, era algo que estava sendo pensado na intenção de um acesso democratico e no contexto da pandemia, já que muito estudantes não estavam tendo aula como deveriam ter, colocaria os estudantes com acesso a materiais didaticos e acesso a internet a frente dos alunos que não tinham e o sorteio tornou a seleção mais democratica.

O Colégio de Aplicação não faz as avaliações a partir de com notas.As avaliações lá são qualitativas, mesmo tendo prova, à essa essa prova não é atribuído nota e o histórico contém o status de aprovado ou reprovado junto com uma avaliação feita por escrito de forma descritiva.

O Colégio de Aplicação funciona de modo semi-integral, todas as manhãs em algumas tardes possuem aula, exceto as turmas de 3º ano

que só tem aula no turno da manhã, para a tarde poder estudar para o vestibular pois a escola não trabalha com pré-vestibular. De professor de sociologia o CAP só conta com um efetivo, que é coordenador do colégio e nosso preceptor e como a contratada que a outra preceptora. Podemos acrescentar um diferencial do colégio, que bacharéis não podem participar da aula, apenas licenciados e os professores de cada matéria são formados naquela mesma área, obrigatoriamente.

Antes da pandemia, o CAP tinha conseguido duplicar as aulas de sociologia e filosofia, no modo presencial, mas com ensino remoto não deu para manter e a organização ficou de 1 aula por semana de cada disciplina. O CAP colocou 3 aulas por dia com 1 hora de duração cada dando uma certa igualdade no peso das disciplinas, mas novamente os pais não gostaram.

Seis meses antes do início da residência pedagógica o mundo foi surpreendido com a pandemia do covid-19 e é inegável o impacto desse acontecimento no espaço escolar inclusive o edital dessa residência pedagógica foi lançado no momento de isolamento social.

Quando fizemos a inscrição sabíamos que seria um desafio a mais por conta da pandemia, do isolamento social e do ensino remoto e realmente foi e está sendo. E foi nesse cenário pandêmico, aconteceram as experiências da residência pedagógica.

Vamos ter como foco aqui o período de abril a setembro de 2021, para análise e coleta de dados através de netnografia e observação participante que aconteceram nos momentos de estudos formativos e regência pedagógica. Visando contribuir para a formação do docente de sociologia, observando como a influência das desigualdades sociais, como as desigualdades de gêneros podem atrapalhar a participação das meninas nas aulas de sociologia.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Algumas informações precisam ser dadas para melhor compreensão: i) Existe uma divisão entre os residentes em duplas e trios por aula, por questão de carga horaria de regencia exigida pela CAPES e uma forma de conseguir essa carga horaria é dividir em duplas, pois sociologia possui apenas 1h de aula por semana por turma, o CAP tem 6 turmas de ensino médio (1º A e B 2º A e B 3º A e B) totalizando 6 aulas de socioloia por semana, e somos um total de 16 residentes que precisam dar 40h de carga horaria de regencia, cada. A experiência relatada nesse artigo é

resultado de regências em dupla; ii)Existem dois formatos de sala de aula o sincrono e o assincrono. O primeiro se configura no momento em que estão todos online no no Google

Meet que acontece 6 vezes por semana e o segundo modo, o assincrono, são os momentos de planejamento de aula, estudo sobre a tematica, preparação e correção das atividades que ocorrem sem a presença dos alunos, apenas dos colegas que fazem parte das duplas ou trios e orientação do preceptor e é nesse formato que acabamos compensando carga exigida pela CAPES..

Nas aulas que acontecem em formato remoto síncrono, no Google meet o preceptor é o responsável por abrir e fechar a sala além de permitir a entrada de pessoas sem e-mail institucional pois as que entram através dele não precisam de liberação. Quando falamos de regência consideramos os momentos síncronos e assíncronos, sendo este último o que mais demanda tempo, pois é nesse modo que montamos a aula e o material didático. E o modo síncrono fica apenas para o momento da aula e a reunião como preceptor que acontece ao final de cada aula.

Primeiro recebemos do preceptor um material com tema de cada aula e alguns pontos a serem destacados a respeito do tema, logo no início do módulo, contendo data, tema e tópicos para que possamos nos organizar. Após receber procuramos antes dos textos vídeos no YouTube com pessoas dando aula sobre isso, para ter um contato com o assunto e ter noção de como trabalhar ele, já que a Sociologia carece disso.

Em seguida, a residente faz uma busca em seus materiais da faculdade, buscando artigos ou capítulos de livro, para servirem como base para a aula além de consultar a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Após essa pesquisa bibliográfica juntamos tudo que encontramos e fazemos uma reunião pelo Google Meet para juntas organizarmos a estrutura da aula e começamos a criação do material didático. Começamos sempre organizando o material em tópicos em um documento compartilhado no Google Docs em que vamos preenchendo a medida em que nos aprofundamos no tema, fazendo virar uma espécie de roteiro da aula. Depois vamos em busca de templates de slides, buscando sempre algo novo, inovador moderno criativo e que combine com o tema.

E vamos adicionando os tópicos no Google Docs e ao final da montagem do roteiro condensamos resumimos os conceitos teorias e ideias na forma mais enxuta possível e colocamos no slide no Google Apresentações e daí vamos em busca de tornar aquele material o mais próximo possível dos alunos, com imagens que ilustram situações, exemplos e conceitos

além de fotos dos autores, teóricos e de suas obras sempre que possível adicionamos algum meme sobre aquele assunto, teoria ou conceito. Com o material pronto enviamos para o preceptor corrigir se for preciso.

Com tudo isso pronto pensamos na avaliação e apostamos em atividades dissertativas com uma ou duas questões onde procuramos fazer com que eles observe e analise questões do cotidiano, pois

> os temas tratados pela Sociologia e levados aos alunos estão presentes no cotidiano, sendo, por exemplo, os mesmos das rodas de conversas informais e dos telejornais. Contudo, alguns temas das aulas de Sociologia são menos discutidos no cotidiano, por sua maior complexidade, do que outros; assim como há temáticas que passam necessariamente por um tratamento epistemológico e metodológico próprio da Sociologia. (BODART, 2018, p. 478)

O USO DE JOGOS

Utilizando jogos online também para avaliar e promover interação da turma, além de um contato mais próximo com o conteúdo. Essa ideia surgiu a partir dos estudos formativos sobre metodologias ativas com o coordenador da residência pedagógica, em que ele trouxe exemplos de metodologias ativas para utilizarmos em sala de aula e a que mais nos chamou atenção foram os jogos. Um grupo de residentes começou a usar o Kahoot e o resultado com a turma foi positivo, o número de participação aumentou muito e todos ficaram muito animados. Na outra semana foi a nossa vez, utilizamos um tipo de jogo da forca, na tentativa de não deixar a aula de sociologia chata (LIMA,2021) e de deixar o assunto mais fluido, pois quanto mais específico o conteúdo é, mais difícil o acesso a recursos didáticos e a compreensão do assunto (BODART, 2018).

Nesse jogo colocamos os 4 principais conceitos de Max Weber que que trabalhamos na aula e explicamos aos alunos como funciona o jogo: i) eles só tinham direito a uma dica para cada palavra; : ii) só podiam dizer uma letra por rodada, cada aluno. Garantindo assim a participação ativa de todos. de quatro palavras escolhemos. Quando eles erravam alguma palavra o pavio da bomba diminuia, até estourar, o que não foi o caso, porque conseguiram identificar a palavra antes. Mas ficaram todos curiosos para ver a bomba estourar e pediram para ter mais um conceito e para tentarem responder errado só para ver a bomba explodir, essa foi a hora mais divertida, o ponto alto, na aula pois todos participaram, via chat

e com os microfones abertos ao mesmo tempo. Até que até o preceptor e os residentes chutaram letras num esforço coletivo até que a bomba Explodiu e todos comemoraram como uma festa.

Foi interessante nessa regência que o espaço da sala de aula ganhou vozes femininas, coisa rara de se ouvir durante as observações feitas nessa turma quando as aulas eram expositivas e dialogadas. Onde os meninos falavam o tempo todo com o microfone aberto, sendo às vezesnecessário que o preceptor peça para dar continuidade a aula pois se perdem em assuntos triviais enquanto as meninas se limitam ao chat ou só falam quando o professor as chama pelo nome.

Assim como na

> experiência em sala de aula, foi percebido de forma contundente o que Bandeira (2017) e Carvalho (2001) trazem em seus textos, apontando que os meninos têm uma participação muito mais ativa que as meninas, ficando elas restritas ao espaço do privado, da conversa individual (BEZERRA; LIMA, 2020, p.14)

Pois um "tipo de socialização masculina" (BANDEIRA; OLIVEIRA; BARROS, 2016) esta acontecendo nessas turmas, assim como em muitos espaços de nossa sociedade que deixa as mulheres a margem em posições desiguais. Assim fica "claro que as relações entre os meninos e meninas em salas de aula estão marcadas pelas relações desiguais de gênero e que, nesses espaços de sociabilidades, a feminilidade incomoda." (BEZERRA; LIMA, 2020, p.4).

E para fins didaticos é muito importante a interação e participação de toda a turma, independente do gênero para que acontece o movimento de ensino-aprendizagem de forma significativa para todos os envolvidos nesse processo, pois a aprendizagem é de natureza afetiva (LEITE, 2012)

RESULTADOS

Entendendo a residência pedagógica como um momento de conhecer, pensar e se inserir no espaço da escola é de suma importância reconhecer a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, precisamos destacar o papel do professor que é reconhecido como influenciador e esse é um elemento considerado importante para instigar os alunos "no desenvolvimento do pensamento crítico, mas a sua efetivação depende de sua maneira de trabalhar em sala de aula." (LIMA,

2012, p. 97). Lembrando que o papel da sociologia é desenvolver nos alunos

> A capacidade de refletir criticamente sobre a sua realidade constitui, assim, a principal finalidade da Sociologia na formação dos alunos. Este modo de pensar de forma reflexiva que a disciplina propicia, segundo as OCNs (2006) e os estudos de Silva (2004), Santos (2004), Sarandy (2004), é que permitiria ao aluno se perceber como sujeito capaz de desenvolver uma prática transformadora em direção à democracia, ou seja, exercer a sua cidadania. (LIMA, 2012, p. 98)

O uso de jogos como um recurso didático se mostra muito importante e eficaz na promoção de interação das meninas e meninos de maneira igualitária com o conteúdo e na divisão democrática dos espaços de fala e protagonismo na sala de aula. Precisamos entender também que essas situações acontecem de forma silenciosa, naturalizada e que nem as alunas e nem os professores percebem, o que torna ainda mais sério esse problema e importante de trazê-la para o debate da formação docente. Sendo necessario que estejamos "Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas" (LOURO, 1997, p.59).

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Andréa; OLIVEIRA, Elizabete Maria de.; BARROS, Mikaella Rodrigues de. O sexo-gênero da escola: exclusão cognitiva e aprendizado consequente. In: Anais do IV Congresso Nacional de Educação – CONEDU. João Pessoa: 2017.

BEZERRA, Innarah Ianael de Souza Meneses. LIMA, Indiara Launa Teodoro da Silva,. DAR A VOZ:Uma sistematização das experiências vivenciadas na disciplina de PEPE. In: Anais do IV Encontro Nacional do GT Estudos de Gênero da ANPHU. São Paulo, 2020

BODART, Cristiano das Neves. Prática de Ensino de Sociologia: As Dificuldades dos Professores Alagoanos. In: MEDIAÇÕES, V. 23 N. 2. Londrina, p. 455-491, Maio/Agosto 2018.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. In**:** Temas em Psicologia – 2012, Vol. 20, no 2, Campinas, São Paulo p. 355 – 368. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf Acesso em: 21 jan. 2021

LIMA, Fabiana Conceição Ferreira de. A Sociologia no Ensino Médio e sua Articulação com as Concepções de Cidadania dos Professores. Recife, 2012

LOURO, Guacira Lopes. ***Gênero, sexualidade e educação***: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

STORYTELLING COMO INSTRUMENTO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NAS AULAS DE SOCIOLOGIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

ARIONE PORTO DA SILVA
Graduando doCurso Ciências Sociais – Licennciatura da Universidade Federal - AL, arioneporto120@gmail.com.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Uma das principais dificuldades que os alunos do Programa Residência Pedagógica enfrentam quando precisam realizar alguma intervenção na escola é justamente com a transposição didática. Como já é sabido, o conjunto de conteúdos, os quais compõem o currículo do ensino medio são aqueles já consolidados na academia, entretanto isso não equivale dizer que a Sociologia Acadêmica tem a mesma finalidade que a Sociologia Escolar. Esta última tem o objetivo de formar para cidadania, que dizer, tem a preocupação de fornecer subsídios para os alunos conseguirem viver no mundo de forma autônoma e se posicionar criticamente diante das situações do dia-a-dia, bem como conseguir resolver problemas. Não se trata meramente de reproduzir conhecimentos apreendidos na universidade, mas fundamentalmente propor caminhos para que o aluno veja sentido naquilo que ele aprende. Noutras palavras, o centro do processo ensino-aprendizagem é o estudante, não uma teoria ou conceito – embora ambos sejam imprescindíveis para resolver questões do cotidiano.

Assim, a ideia da produção do ***storytelling*** surgiu da necessidade de elaboração de um material para o Projeto Integrador, com o título Famílias e Tradições, a ser realizado em uma turma de primeiro ano, feito por um grupo de alunos do Residência Pedagógica, Componente Curricular de Sociologia, da Universidade Federal de Alagoas. Como as aulas são remotas, foi preciso viabilizar os estudos em casa, sem perder de vista a preocupação de tornar o material acessível para alunos que não dispõem de grandes pacotes de internet e não têm, em sua grande maioria, aparelhos eletrônicos de última geração.

Ao longo deste relato, além de uma breve conceituação do ***storytelling***, serão abordadas algumas dificuldades de sua produção, as quais dizem respeito à necessidade de mobilização de aplicativos com os quais não estamos habituados; qual situação criar para formular uma estória para trazer algum significado para aquele conteúdo e que dialogasse diretamente com a realidade os alunos; e tornar viáveis aulas fora do espaço escolar físico.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

É preciso, antes de mais nada, esclarecer a distinção entre material e recurso didático. Embora tenha se tornado lugar comum usá-los como

sinônimos, são coisas de natureza distintas. Como nos apresenta Bandeira (2009, p. 14), "o material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática". Isto é, material didático é elaborado primordialmente para ser aplicado numa aula. Diferente de um recurso didático, o qual não necessariamente foi produzido com vistas ao uso na escola, como por exemplo, um artista que faz uma música não a pensa necessariamente para ser trabalhada no ensino medio, mas isso não impede que o professor a replique. Nesse aspecto, o ***storytelling*** aqui apresentado é um material didático, pois sua produção está diretamente ligada ao processo ensino-aprendizagem, levando em consideração primeiramente a possibilidade dos alunos construírem um novo conhecimento acerca do fenômeno família e suas variadas formas.

A produção do material esteve condicionada a elaboração de roteiro, narração e edição de áudio e sua transposição para um vídeo que trouxesse o cenário e os personagens da estória. Por isso, foi preciso mobilizar os aplicativos ***Audacity*** e ***Videoscribe.*** Para execução das atividades foi preciso distribuir as funções para cada um do grupo, levando em consideração a habilidade com as ferramentas. O roteiro foi elaborado em conjunto. Cada um trouxe sua ideia e a decisão final foi trazermos um parque de diversões como cenário e assim ajudar a discutir os tipos de famílias[1]. Esse espaço foi pensado, porque acreditamos que facilitaria os alunos verificarem uma problemática envolvendo o encontro de sujeitos de diferentes famílias em uma fila de brinquedo e a partir disso gerar uma discussão. Para produção foram feitas reuniões remotas e a própria narração era feita nesses encontros usando o aplicativo Anchor, onde era possível juntar as vozes e depois fazer um único arquivo para colocar no vídeo. Foi um processo muito trabalhoso, pois tivemos o cuidado de narrar a estória de modo a fazer os alunos verem sentido e tínhamos de regravar várias vezes, pois como não dispúnhamos de um estúdio próprio para isso – tudo foi feito com cada um na sua casa – havia muita interferência de som externa e por várias vezes a entonação não ficava boa. Como cada componente do grupo narrava um personagem, tínhamos bastante

1 Na estória, amigos de escola se encontram numa fila de brinquedo, onde ambos estão com suas famílias: um com a família tradicional, patriarcal, e o outro com a família homoafetiva. A partir do estranahemto do primeiro para com a família do segundo, há uma desnaturalização da família hegemônica na sociedade.

dificuldade em estabelecer uma estrutura de diálogo entre eles. Isso era por falta de prática mesmo. Aos poucos, íamos nos adaptando. Levamos cerca de três semanas para finalizar todo o material, contando com os trabalhos de edição e finalização. O produto ficou com quatro minutos e dois segundos.

Como mencionado anteriormente, a produção do material didático para aula de Sociologia levou em conta a necessidade de tornar significativo para o aluno o conteúdo de famílias e tradições. Obviamente que os estudantes já carregam consigo uma definição do que é família que eles aprenderam ao longo de sua trajetória. É um tipo de debate que tivemos de ter muito cuidado, pois isso poderia ter um impacto profundo na vida dos estudantes. Nosso objetivo não era meramente modificar essas visões prévias acerca do tema, mas mostrar outra possibilidade de análise por meio de uma situação com a qual os alunos pudessem se identificar. Nesse sentido, o uso do ***storytelling*** teve uma grande contribuição, porque pôde ilustrar bem um caso específico envolvendo diversos tipos de família e trazer uma reflexão que os alunos poderiam fazer sempre que estivessem diante de situações as quais envolvessem a questão das tipologias familiares.Sobre o uso de materiais desse tipo em aparelhos celulares, como foi o caso dos estudantes da escola onde o ***storytelling*** foi aplicado, Esteves, Peixoto e Soares (2018, p. 112) discorrem:

> Esta estratégia tem a proposta de possibilitar aos estudantes que cursam a disciplina de Sociologia no Ensino Médio o desenvolvimento do processo conhecido como "artesanato intelectual"8 através da imaginação sociológica assim como o estímulo ao desenvolvimento de competências típicas do pesquisador como nos apresentou Weber (2005) e que será um dos objetivos centrais desta proposta...

O referido material contribuiu com o processo de transposição didática, isto é, o esforço de tornar o saber, que aprendemos na academia, pedagógico, ou seja, transpor e adequá-lo à realidade do aluno. Não tivemos a preocupação apenas de trazer o conceito de família tratado pelas Ciências Sociais, mas fazer dele um meio, não um fim, para os alunos entenderem e buscar resolver aquela situação proposta, que eles podem ou já vivenciaram em algum momento.

3. RESULTADOS

Para produção do material, foi preciso levar em conta as características da escola e dos alunos. Essas informações foram passadas pelas professoras preceptoras durante nossas reuniões. Quando discutíamos sobre qual tipo de produto fazer, surgiam ideias que não seriam viáveis por conta de uma série de limitações da escola pública e o próprio perfil dos alunos. A grande maioria deles não tem acesso a grandes pacotes de internet, tem aparelhos de celular com pouca memória. A escola muitas vezes não dispõe nem de folha A4 para impressão de atividades e os professores acabam arcando com o prejuízo.

Era preciso então produzir um material didático que não usasse tantos dados de internet ou pudesse ser acessado offline. Como o ***storytelling*** é vídeo curto, mostrou-se uma possibilidade viável. Era preciso ainda ter a preocupação de não torná-lo tão simplório e trazer uma linguagem que os alunos pudessem acessar. O material foi disponibilizado em formato mp4, o que ajudou os alunos acessarem no aparelho celular e poderiam assistir em qualquer lugar onde estivessem. Assim, as principais dificuldades de tornar o material didático acessível aos estudantes foram tanto a questão material de acesso a recursos financeiros, internet, assim como de transpor um conteúdo, que gera ainda muita polêmica na sociedade, de modo que faça o aluno ver algum sentido e use o que aprendeu no seu cotidiano.

Ao fim, pudemos observar o grande potencial do ***storytelling*** para as aulas de Sociologia no sentido de viabilizar os conteúdos curriculares para dialogarem com a realidade dos alunos, pois trazem situações com as quais eles podem se identificar. É um instrumento ainda que ajudar na superação de uma pedagogia bancária, tão criticada por Freire (1987), que enxerga o aluno como uma tabula rasa, o qual não é portador de conhecimento, não o produz e apenas recebe; em favor de uma pedagogia crítica, que cria meios para o aluno aprender, colocando-o no centro do processo ensino-aprendizagem. Ajuda ainda os alunos a aprenderem resolver as demandas complexas do cotidiano, propostas tão preconizadas nos dispositivos curriculares, ajudando-os a sempre que tiverem diante de situações mobilizarem certos conhecimentos para solucionar questões.

4. REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Denise. **Materiais Didáticos.** ed. Curitiba: IESDE, 2009, p. 14-30.

BARRAL, Gilberto Luiz Lima. Não desligue seu celular: Tecnologias e Práticas Pedagógicas no Ensino Medio. **Revista Café com Sociologia**, v.3, n.3, p. 13-33, set-dez. 2014.

ESTEVES, Thiago de Jesus; PEIXTO, Fabio Costa; SOARES, Kissila Neves. Sociologia em vídeo: estratégias metodológicas na construção do conhecimento. IN: BODART, Cristiano das Neves (Org.). **Sociologia Escolar:** ensino, discussões e experiências. ed Porto Alegre: CirKula, 2018, p. 105-122.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VALENÇA, Marcelo M.; TOSTES, Ana Paula Balthazar. O *Storytelling* como ferramenta de aprendizado ativo. **Rev. Carta Inter.,** v. 14, n. 2, 2019, p.221-243.

O DESAFIO DO ENSINO REMOTO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

CÉSAR LEANDRO PEREIRA DOS SANTOS JUNIOR
Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Pernambuco - UPE, pereira.cesarj06@gmail.com;

FABIANA CONCEIÇÃO FERREIRA DE LIMA
Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, fabiana.ferreira08@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Seja na formação ou na atuação profissional, o professor estará condicionado a aprender na convivência com o outro. O presente relato fundamenta-se em experiências desenvolvidas no Programa de Residência Pedagógica (PRP), coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que oportuniza os graduandos em "licenciatura das mais diferentes áreas do saber relacionar teoria e prática durante o processo de formação inicial de professores" (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020).

Dessa maneira, o curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco (UPE) foi contemplado pela primeira vez no PRP, possibilitando aos futuros cientistas sociais e bolsistas selecionados vivenciarem o dia a dia de um professor em sala de aula.

Entretanto, a sala de aula mudou de ambiente, as atividades residenciais iniciadas em outubro de 2020, em meio à pandemia do novo coronavírus que assolou o mundo e alterou a dinâmica das interações sociais, tiveram que adequar-se ao ensino remoto de caráter emergencial para iniciar às atividades pedagógicas propostas pelo programa.

Na teoria, significa dizer que toda ação docente desenvolvida no chão de sala de aula foi transportada para os ambientes virtuais. Na prática, essa mudança necessária trouxe desafios não apenas para os professores e os estudantes, como também para os demais sujeitos envolvidos na educação básica em aprender a lidar com as ferramentas tecnológicas para implantar o ensino remoto. Ressalta-se que as dificuldades não residem apenas em manusear os recursos tecnológicos, mas também em ter acesso a esses artifícios de maneira eficiente e eficaz.

A partir deste contexto este trabalho busca refletir sobre o uso de recursos tecnológicos pelos residentes em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), cujas experiência aconteceram sob a supervisão e orientação da preceptora e do orientador da residência pedagógica, objetivando evidenciar as possíveis contribuições e impactos dessa modalidade de ensino na formação inicial do futuro professor de sociologia.

2. O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO REMOTO

O presente relato é o resultado de uma etnografia virtual sobre as aulas de Sociologia do Colégio de Aplicação da Universidade Federal

de Pernambuco (CAP/UFPE), que aconteceram por meio de Ambiente Virtuais de Aprendizagem (AVA), realizadas durante a segunda etapa já finalizada do Programa de Residência Pedagógica ainda em andamento, que incluíram atividades como observação, estudo, planejamento e regência de aulas remotas realizadas pelo grupo composto por oito residentes.

Esse conjunto de atividades desenvolvidas pelos residentes, os colocaram em contato direto com a rotina do professor e proporcionaram uma imersão na prática docente. Mas, o que já era um desafio para todos os envolvidos - docente orientador, preceptor e residentes - no chão da sala de aula, tornou-se um obstáculo em tempos de aulas remotas, "seja por conta do nível de letramento digital, ou, por limitações tecnológicas para acesso a estes artefatos" (ALVES, 2020, p. 355).

De antemão, destaca-se que após meses de planejamento e articulação político-pedagógica, a criação do ambiente de interação virtual da escola-campo contemplou toda a comunidade escolar, possibilitando as condições necessárias para as realizações das atividades escolares na educação remota. Assim, o uso de plataformas digitais síncrona - Google Meet - e assíncronas - Google Classroom e Google Forms - estavam e estão acessíveis a toda comunidade escolar.

Entretanto, o uso emergencial e massivo das TICs (Tecnologias da informação e comunicação) em todos os níveis de ensino impôs um novo modo do fazer pedagógico, exigindo que orientador, preceptor e residentes desenvolvessem competências e habilidades para customizar materiais didáticos voltados para o AVA.

Para isso, os encontros semanais de orientação com o professor orientador e os de planejamento docente com a preceptora sempre foram momentos de feedback, de socialização das experiências já realizadas na residência e de instruções sobre o uso adequado de recursos didáticos como jogos virtuais, podcast, vídeo aula, portais de conteúdos escolares, entre outros materiais a serem utilizados nas aulas remotas.

Porém, conforme a tabela a seguir, observa-se o uso frequente de algumas ferramentas em momentos síncronos e assíncronos elaborados pelos residentes. Faz-se necessário dizer que os residentes tinham autonomia pedagógica para elaborar seus planos de aulas.

QUADRO 1- ATIVIDADES SÍNCRONAS E ASSÍNCRONAS DESENVOLVIDAS PELOS RESIDENTES

Turmas	Nº de aulas	Aulas síncronas (recursos)	Nº de atividades	Aulas assíncronas (recursos)
1º B	16	Apresentação de slides.	10	Google formulário (10/10 atividades) Vídeos / Palestra / Textos (4/10 atividades)
2º A/B	16	Apresentação de slides.	9	Google formulário (8/9 atividades) Elaboração de Cards (1/9 atividades) Vídeos / Palestra / Textos (4/9 atividades)
3º A/B	8	Apresentação de slides.	5	Google formulário (4/5 atividades) Pesquisa virtual (4/5 atividades) Vídeos / Palestra / Textos (4/5 atividades)

Fonte: elaboração própria

Para melhor compreensão do quadro, esclarecemos que em decorrência da emergência do ensino remoto, a carga horária dos componentes curriculares do Cap sofreu alteração e, por isso, a disciplina de Sociologia teve sua carga horária fragmentada em dois momentos: a aula síncrona ministrada via Google Meet e; a aula assíncrona ministrada via Google Classroom, cada uma correspondente 60 minutos de hora-aula.

No ensino remoto as modalidades síncronas e assíncronas são complementares, os objetos trabalhados em tempo real, com professores e estudantes online ao mesmo tempo é seguido por um processo de comunicação não instantânea, na qual não há uma resposta imediata por parte do receptor (estudante) da mensagem (atividade) enviada pelo professor. Essa sequência didática é obrigatória conforme a instituição de ensino.

Assim, de acordo com quadro 1, observa-se que as aulas síncronas foram todas lecionadas por meio de apresentação de slides. A preferência por essa ferramenta baseia-se na possibilidade de estruturação do conteúdo de modo objetivo e claro, além de facilitar a inserção de outros elementos como vídeos, imagens e charges na mesma ferramenta. Ressalta-se, ainda, que as escolhas de recursos didáticos utilizados em AVA são resultados de diálogos com os estudantes.

Na modalidade assíncrona, segundo o quadro 1, constata-se que o formulário do google foi a ferramenta mais utilizada na elaboração de atividades(questionário) sugeridas para os estudantes no Google Classroom. O uso recorrente desta ferramenta justifica-se pela grande demanda de atividades relacionadas às várias disciplinas que juntas somam 17 componentes curriculares e, consequentemente, o uso deste instrumento tem

maior retorno por parte dos estudantes, além de facilitar a correção realizada pelos professores.

Ademais, é possível perceber que outros recursos didáticos foram disponibilizados como vídeos, palestras e textos, para serem acessados pelos estudantes de forma independente, sem auxílio do professor. Esses instrumentos foram ofertados como material de apoio.

Ainda com base no quadro 1, apenas duas atividades utilizaram instrumentos diferenciados - a elaboração de cards e a pesquisa sobre expressões culturais - que conforme descrição no Google sala de aula, foram tarefas desenvolvidas em grupo que possibilitaram maior interação entre os estudantes na construção dos trabalhos mediadas pelos recursos tecnológicos digitais.

Segundo Silva (2020), a escolha dentre os diferentes recursos didáticos está estritamente ligada ao planejamento da prática docente e aos objetivos pretendidos para a aula, sendo estes um dos principais elementos na condução dos estudantes em determinadas situações didáticas, com ou sem orientação do professor, para desenvolvimento de competências e habilidades fazendo com que as aprendizagens sejam significativas.

RESULTADOS

Compreende-se a partir deste trabalho a importância da residência pedagógica em aproximar a teoria apreendida na universidade da prática vivenciada na escola. Tal processo coloca futuros professores em contato direto com as problemáticas da rotina docente, preparando-os para a vida profissional. Mas, pode-se dizer que essa experiência, neste momento de pandemia, será única em todos os sentidos para professores, residentes e alunos. O ensino remoto impôs um novo fazer docente ao antecipar o uso pedagógico e massivo das TICs no processo de ensino e aprendizagem da educação escolar.

Essa antecipação generalizada e emergencial do ensino remoto exigiu e exige uma mudança na prática pedagógica, porque no ambiente virtual é possível outras práticas de ensino e aprendizagem. Por isso, o principal achado e desafio a ser superado a partir deste relato é o uso mais dinâmico dos variados recursos tecnológicos por parte dos residentes na elaboração e execução dos seus planejamentos, tendo em vista que “esta é uma das mais importantes tarefas do trabalho docente e uma

das forma de exercício da autonomia pedagógica no ambiente escolar" (SILVA, 2020).

REFERÊNCIAS

ALVES, Liny. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade**. Interfaces Científicas, Aracaju, v.8, n.3, p. 348 - 365, 2020. Disponível em:https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251. Acesso em: 01 de set. 2021.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda; ALMEIDA, Danusa Mendes. **Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente**. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 1, n. 2, 2020.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. **O que são artefatos culturais, materiais pedagógicos e recursos didáticos?** Blog Café com Sociologia, Maceió, mai. 2020.

USO DE PODCAST E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

VINICIUS CIRILO DE MEDEIROS
Graduando do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal - UF, vinicius.medeiros@ics.ufal.br

ISSN: 2176-8153

INTRODUÇÃO

Através do programa Residência Pedagógica foi possível utilizar o Podcast como uma alternativa de ensino à distância, considerando o atual contexto de pandemia, que exigiu que fossem utilizadas novas ferramentas, como opção de interação, haja vista que as aulas presenciais foram suspensas. Foi necessário articular uma série de estratégias para adaptar o uso deste recurso para a realidade que os alunos enfrentam dentro do contexto estadual de ensino, levando em consideração o tempo de duração e a linguagem utilizada, visto que ela não pode ser demasiadamente formal, pois o público alvo são estudantes do ensino médio. Neste relato, também falaremos a respeito das dificuldades que se fizeram presentes na produção do Podcast, pois, para se confeccionar esse material é preciso a mobilização de conhecimentos específicos, como por exemplo, locução e edição de áudio, assim como o próprio ambiente onde será conduzido o debate, já que demanda um local silencioso. Em linhas gerais, esse relato de experiência busca evidenciar as potencialidades e entraves que são enfrentadas ao se aventurar na produção de um material de mídia-educação, demonstrando a sua funcionalidade em um contexto atípico, evidenciando a necessidade que o educador tem de se reinventar diante das condições que lhe são impostas.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

No primeiro momento, nos foi solicitado pensar atividades que contemplassem o conteúdo de modo que o aluno aprenda, levando como base o contexto das aulas remotas, em que os estudantes estão impossibilitados em comparecer as aulas de forma presencial. Diante disso, como recurso tivemos algumas opções, entre elas, Quiz, produção de vídeos, e aplicação de músicas e filmes via encontro virtual, eventualmente, chegamos ao consenso de que o Podcast seria a opção com melhor potencial, além de ser uma dinâmica que está em evidência na atualidade, ele proporciona uma aceitabilidade maior entre os jovens.

Um dos primeiros desafios na produção do nosso Podcast foi a linguagem, considerando que nós temos que levar o conteúdo da sociologia até os estudantes de forma que eles compreendam e se identifiquem com o que está sendo debatido, porém sem fugir do tema proposto, para isso optamos pelo uso de algumas gírias, intercaladas com a linguagem acadêmica, na busca do equilíbrio entre o simples e o senso cientifico.

Outro ponto positivo do recurso que utilizamos é que existem meios de gravarmos também de forma remota, tendo em vista que o Podcast foi produzido por duas pessoas, dito isso, optamos por utilizar aplicativos de celular que viabilizam a comunicação e gravação de áudios, especialmente para a finalidade da atividade em questão que para ser concretizada, fizemos o download do aplicativo no celular e por meio dele e dos nossos fones de ouvido, podemos realizar a gravação do material, a edição que também é importante foi realizada em Notebooks pessoais. A mídia escolhida para disponibilização do conteúdo foi a plataforma de Upload de vídeos Online Youtube, com o argumento de que é a plataforma mais acessível da atualidade, pois ela está presente até no mais simples Smartphone.

Como o tempo máximo de duração do Podcast foi estabelecido em torno 10 minutos, foi necessária a elaboração de um roteiro, no qual continham o diálogo que foi utilizado durante a gravação. A fim de deixar mais dinâmico, o roteiro foi escrito criando dois personagens, na qual um era o entrevistador, que era responsável em guiar o debate, e um professor, encarregado de responde-las. Isso foi pensado considerando os Podcasts mais famosos, que possuem esse modelo e apresentam uma grande aceitação da sua audiência. O roteiro foi produzido para servir como base, mas existe a possibilidade de adaptá-lo durante a gravação, isso nos deu a oportunidade de improvisar, tornando o debate mais fluido.

No momento da gravação propriamente dita, entramos em comunicação remota, cada um portando o roteiro em seu computador, para guiar o debate. Uma das dificuldades é que esse recurso demanda um lugar silencioso, e os fones de ouvidos captam até o menor dos ruídos, em virtude disso, a gravação teve que ocorrer no período da noite. Foram feitos prévios ensaios para que pudesse haver sintonia no debate, de modo a acontecer com a melhor dicção possível, em virtude disso, foi necessário gravar repetidas vezes pois, a cada erro de fala, é imprescindível voltar do começo até que o áudio saia da forma ideal, o que demandou bastante esforço para que o resultado final ficasse minimamente satisfatório.

Algo que se faz importante salientar é que a produção de um material como esse requer a articulação de uma série de saberes ligados a intenção final do projeto, sendo ela a de atingir um determinado público alvo, levando para eles a informação de uma forma atrativa e didática. Para isso, foi necessária a busca e audição de alguns materiais similares com o resultado que almejávamos atingir, de eixo temático parecido, para entender mais desse vasto universo e concluir a tarefa com maestria. Um

dos grandes pontos positivos de se trabalhar nessa vertente é entender que, cada vez mais é preciso explorar esse ambiente relacionado as mídias digitais, sendo bastante relevante para meio educacional. Para tal, vem ganhando gradativamente mais força, as atividades ligadas a mídia -educação, já que nós vivemos em mundo conectado e as tecnologias se tornam praticamente indissociáveis do caráter educacional, demonstrando a importância desses dispositivos técnicos - como por exemplo o Podcast – para a vida social e, por conseguinte, aos processos educacionais. Uma boa definição para a importância desse aspecto no contexto escolar é feita por (BELLONI e BEVÓRT, 2009, p. 1083):

> Trata-se de um elemento essencial dos processos de produção, reprodução e transmissão da cultura, pois as mídias fazem parte da cultura contemporânea e nela desempenham papéis cada vez mais importantes, sua apropriação crítica e criativa, sendo, pois, imprescindível para o exercício da cidadania.

Portanto, ao ler esse fragmento, podemos refletir acerca da presença real em nossas vidas da tecnologia e mídias em geral, servindo elas como uma importante ferramenta para se aplicar de forma interligada ao cotidiano docente, reforçando a potencialidade que o Podcast adquire enquanto um recurso popular e famoso, proporcionando uma ampla possibilidade de uso em torno do enfoque relacionado aos termos de mídia-educação.

Quando nos foi determinado pensar nas atividades a serem propostas para os alunos, tínhamos o desafio de pensar algo que contemplasse o distanciamento social haja vista as aulas remotas e a carência dos alunos, já que eles compõem uma realidade de escola pública, na qual, alguns desses adolescentes, moram em bairros carentes, longe do centro da cidade, na qual alguns não possuem condições de acessar todos os meios digitais, pois alguns deles sequer têm computador ou notebook em casa. Existia uma preocupação com a duração e um desafio para além disso, produzir um material que até então, nunca tínhamos nos aventurado a fazer, nosso orientador, nos atribuiu o tema de explicar as mudanças que irão ocorrer no Ensino Médio, com a instituição da Nova Base Nacional Comum Curricular, uma vez que esta implica mudanças diretas no cotidiano dos estudantes, modificando o ***modus operandi*** que eles estavam acostumados, ressaltando a importância da mudança que ocorrerá no meio escolar.

Além das características supracitadas, houve uma preocupação em particular com a linguagem utilizada, optamos por usar algumas gírias pelo fato de que, é um tipo de linguagem que usamos normalmente, que também faz parte da realidade dos alunos, buscando ao máximo evitar produzir um material desinteressante, sendo essa, a nossa estratégia de comunicação, sendo efetiva quando articulada da forma correta, assim como destaca Belloni (2001, p. 6) dizendo que: "uma boa estratégia significa escolher e potencializar os aspectos que diferenciam a organização dos demais", deste modo, podemos perceber que é imprescindível, quando se pensa em prender a atenção do ouvinte se valer de uma linguagem que para ele faça sentido, estreitando a relação entre nós residentes e os respectivos interlocutores.

Outra questão pertinente seria pensar em uma plataforma que fosse acessível para os mais variados contextos presentes em uma escola de ensino médio localizado na periferia da capital. Consideramos espaços como o Spotfy, uma plataforma de Streaming de áudios, entretanto descartamos a possibilidade, com a justificativa de ser um serviço pago, fora da realidade dos estudantes. Assim como esta plataforma citada, haviam outras que também eram por meios de assinatura, que logo foram igualmente descartadas, assim restando o Youtube, uma famosa plataforma de Upload de vídeos, que é a mais democrática dentre todas as opções que ponderamos, se encaixando minimamente na realidade de cada aluno, pelo seu caráter acessível, pois até o celular com acesso à internet mais simples consegue utilizar os recursos do aplicativo, assim sendo, o Podcast após a sua finalização mediante edição e correções de ruídos, foi disponibilizado para livre alcance dos alunos.

RESULTADOS

A experiência decorrente de todo esse desdobramento nos acarretou profundas reflexões sobre nossas práticas de ensino, influenciando novas formas de pensar os meios e os recursos que podem ser mobilizados para conduzir uma aula no ensino médio, seja ela de forma presencial ou remota, demonstrando que o recurso utilizado nesse momento de pandemia se mostra bastante versátil e útil. Umas das lições que nos ficou marcada foi a extrema necessidade que o educador precisa ter de se reinventar e se adaptar aos contextos que fogem do nosso controle, lembrando as valiosas contribuições que Paulo Freire nos deixou, sobre o compromisso do professor com os alunos, pois, através de sua reflexão

acerca do modelo de ''Educação Bancária'', na qual ele ressalta a importância que existe de conhecer o aluno, e de não os impor e depositar nos estudantes o conteúdo, tendo a sensibilidade de reconhecer de onde aquele discente vem, e agindo de forma que ele se sinta representado na forma do agir docente, seja com o linguajar que o aluno compreenda ou com o tratamento horizontal durante as aulas.

Já que falamos da vertente relacionada aos alunos, se faz imprescindível contarmos um pouco a respeito do lado de nós residentes, pois essa tarefa de elaboração do Podcast foi realmente desafiadora, devido a série de conhecimentos que nos foi necessário articular, de modo geral, coisas que não estão relacionadas com a nossa formação universitária, sendo uma das partes mais difíceis do nosso trabalho, como por exemplo, programas para a edição de áudio, e desenvolver o debate nos moldes que o Podcast exige. Em linhas gerais, foi uma experiência gratificante, pois proporcionou a oportunidade de levar conhecimento aos discentes mesmo em condições remotas, o que também nos requisitou a superação de nossos limites, prensando, criando e produzindo matérias que é pouco explorado para o uso didático.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. ***O que é mídia-educação***. Campinas: Autores Associados, 2001.

BEVÓRT, E. BELLONI, M. J. ***Mídia-educação: Conceito, histórico e perspectivas*** Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set/dez. 2009. Disponível em: www.cedes.unicamp.br

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia do Oprimido***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA ATRAVÉS DA CONFECÇÃO DE PANFLETOS VIRTUAIS

DEMERVAL SANTANA DE ARAÚJO FILHO
Graduado do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, demerval_araujo@hotmail.com;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Ensinar é um trabalho cada dia mais árduo, especialmente no atual cenário pandêmico, uma vez que se observa a desmotivação dos alunos diante a realidade caótica, onde a sala de aula migrou para o virtual e a socialização secundária (DURKHEIM,2013) está cada vez mais prejudicada pois é praticamente impossível um aluno se sentir motivado durante as aulas online, pois há diversas distrações na tela do computador ou no celular.

Os professores tiveram que se reiventar para atenuar as mazelas educacionais abertas pela pandemia. O ensino de Sociologia também precisou se adequar urgentemente as novas realidades educacionais, principalmente ao espaço virtual.

Enquanto docente da REDE SESI São Luis – Maranhão disponho de tecnologias educacionais (Geekie Lab, SUPERPROF) para ajudar-me em minhas aulas, no entanto, coube-me despertar para um ensino que pudesse atender os alunos desmotivados e cada vez mais carentes de incentivo e determinação com os estudos.

A REDE SESI constrói seu próprio material didático em parceria com a editora SOMOS. A escola Ana Adelaide Bello – ANEXO situada no bairro Alemanha, na capital maranhense, atende os alunos no Novo Ensino Médio – NEM. Por estarmos falando do NEM, a Sociologia se alia a História, a Geografia e a Filosofia assumindo o nome de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os objetos de aprendizagem são interdisciplinares, ou seja, sobre um mesmo conteúdo a área constrói um diálogo plural e diverso, mas coeso e coerente para os discentes.

Possuímos atualmente sete salas de 1º ano do NEM, seis salas de 2º ano do NEM, três salas de 3º ano com o Ensino Médio tradicional e uma sala de 3º ano do NEM. Este relato se prenderá as sete salas de 1º ano do NEM, uma vez que, realizei minha atividade com este público. O motivo da escolha destes alunos se deve ao objeto de conhecimento proposto pelo material didático e minha maior afinidade com este assunto.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O material didático do 1º ano do NEM é constuído por quatro livros interdisciplinares que serão discutidos e contextualizados durante o ano letivo. O livro nº 02 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (2020) oportuniza aos alunos o conhecimento acerca da Peste Negra (1346 – 1352),

Renascimento Cultural e Iluminismo. Dentro destes objetos de aprendizagem o autor sugere o tópico "As novas concepções políticas e sociais", ou seja, os pensamentos políticos e sociais resultantes do iluminismo.

Senti-me instigado a problematizar quatro pensadores políticos Nicolau Maquiavel (1469 – 1527), Thomas Morus (1478 – 1535), Hugo Grotius (1583 – 1645) e Thomas Hobbes (1588-1679) estes pensadores estão no corpo do texto do livro didático como referências na compreensão da realidade social e política do Renascimento Cultural.

O desafio enquanto docente de Sociologia, e agora, enquanto docente de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é transportar ideias do passado para o presente, especialmente para a realidade juvenil, pois muitos adolescentes julgam desnecessária e enfadonha as humanidades.

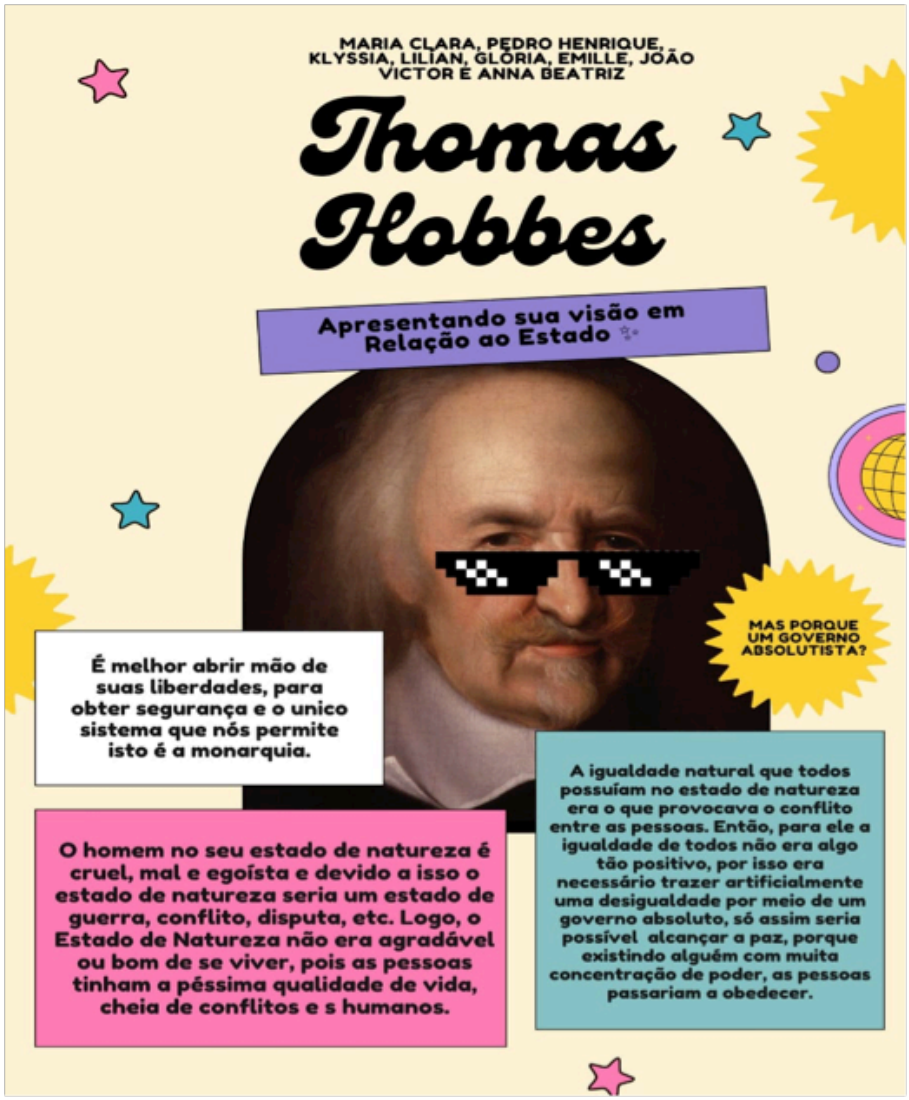
O saber sociológico é inquietante, afinal, estamos lidando a todo momento com realidades sociais diversas e isso que desejo levar aos meus alunos. Que eles se inquietem com a sociedade e desnaturalizem as verdades impostas pelas instituições.

Decidido a inquietar os alunos, em cada sala de 1º ano dividi-os em quatro equipes com data de apresentação 14 de setembro de 2021, cada grupo ficou responsável por um pensador político (Maquiavel, Morus, Grotius e Hobbes) e os desafiei a produzirem panfletos virtuais e apresentarem aos outros alunos.

Inicialmente os alunos deveriam conhecer as principais ideias daquele pensador e uma vez de posse desse conhecimento usando a imaginação sociológica (WRIGHT MILLS, 1965) solicitei aos alunos que criassem uma sociedade com os ideais do pensandor político que haviam escolhido e por meio de panfletos saissem na sala divulgando aqueles ideais, convidando outros alunos a participarem.

Os grupos no dia agendado apresentaram os ideais políticos, espelharam no notebook o panfleto virtual, impriram alguns e entregaram na sala durante a apresentação. O momento foi bastante rico, lúdico, contextualizado, provocativo e principalmente agregador, tenho certeza que os alunos puderam assimilar melhor os posicionamentos políticos de Maquiavel, Morus, Grotius e Hobbes.

3. RESULTADOS



Fonte: autoria própria

O panfleto acima representa a produção dos alunos Maria Clara, Pedro Henrique, Klyssia, Lílian, Glória, Emille, João Victor e Anna Beatriz do 1º ano E do Novo Ensino Médio da Escola Anna Adelaide Bello – ANEXO – São Luis do Maranhão realizado no dia 14 de setembro de 2021.

O presente panfleto ressalta as principais ideias de Thomas Hobbes, e como proposto os alunos fizeram uma pergunta “mas porque um governo absolulista?” esta indagação orientou a apresentou e inquietou a

sala acerca dos resquícios na sociedade contemporânea de atitudes absolutistas e se tal regime seria viável na modernidade. Este grupo além de expor os pensamentos de Thomas Hobbes no datashow entregou alguns panfletos físicos para os demais alunos.

O objetivo de provocar, inquietar os alunos acerca da realidade social e podermos traçar paralelos com os ideários destes quatro autores, buscando contextualizá-los na contemporaneidade, creio que tenha sido alcançado despertando nos jovens uma Sociologia crítica e combativa.

REFERÊNCIAS

DURKEIM, E. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

MILLS, C. W. [1959] **A Imaginação Sociológica**. 1.ª ed. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, Zahar, 1965.

TRESOLAVY, R (org). **Ciências humanas e sociais aplicadas**. 2º ed. São Paulo. SOMOS Sistema de Ensino, 2020.

VIOLÊNCIA FÍSICA NA SOCIABILIDADE FEMININA: IDENTIDADES QUE SE FORJAM NOS ENTREMEIOS DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DE NORMATIVIDADE E O ENSINO DE SOCIOLOGIA

SERGIVANO ANTONIO DOS SANTOS
Mestre em Ciências Sociais pela Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ. Compõe a Coordenação Coletiva da Associação Brasileira de Ensino em Ciências Sociais - ABECS, Professor da Educação Básica na Escola Elisete Lopes. sergivanosantos.cs@gmail.com

ISSN: 2176-8153

O presente texto, oriundo de minha pesquisa de mestrado, tem como objetivos: a) analisar os enunciados sobre os casos de violência física que constem nos livros de ocorrências escolares e suas possíveis subversões a ordem do discurso patriarcal de normatividade como vontade de verdade na construção das identidades do gênero feminino; b) refletir sobre a importância da temática como geradora de debates para o Ensino da Sociologia na Educação Básica. Entendo que a violência no espaço escolar, apesar de não ser um fenômeno novo, apresenta-se como um desafio constante a ser superado num esforço conjunto pela equipe diretiva da escola, familiares, sociedade e órgãos competentes. Ao realizar um breve levantamento desses casos na literatura (CHARLOT, 2002, 2006; DEBARBIEUX, 2002; SPOSITO, 1998; et al) e no universo educacional, a partir dos registros nos livros de ocorrências, identifiquei suas repetições na sociabilidade do gênero feminino.

Para efeito de análise foi substituído o nome das escolas pelas siglas Esc1 e Esc2. Também foram modificados os nomes dos envolvidos nas ocorrências, enunciadores e estudantes. No caso dos enunciadores, responsáveis pelo discurso registrado nos livros de ocorrência, foram identificados pela posição de autoridade do discurso para-oficial seguido das siglas Esc1 ou Esc2. Para os estudantes, a letra E, em ambos, corresponde ao de estudante seguido da posição dele(a) na sequência das ocorrências, mais a letra a representar o gênero E1M e E2F. No caso das ocorrências é usada a sigla Oc. Assim, por exemplo, as siglas E1M.Oc1. Esc1 ou E2F.Oc1. Esc2 correspondem, respectivamente, ao estudante, seguido do número que corresponde à ordem de aparecimento dele no texto das ocorrências, o gênero, a ocorrência e a escola.

As práticas recorrentes, como mencionado em parágrafos anteriores, me estimularam, já na minha pesquisa de mestrado, a aprofundar o saber científico sobre a violência física na sociabilidade das estudantes. Ressalto que não é, ou não será a minha intenção a de usurpar o lugar de fala do gênero feminino, mas na condição de professor, analisar, numa perspectiva foucaultiana, o discurso desses estudantes na voz dos autores a redigir o texto nos livros de ocorrências escolares. Quando falamos em lugar de fala, tomo como referência o conceito desenvolvido por Djamila Ribeiro (2017), sobre o qual a autora diz não ser representatividade, e quando assim o fazem, criam uma visão essencialista.

O lugar de fala pressupõe ***locus*** social. Sendo assim, na condição de professor, conforme já mencionado anteriormente e desse lugar de

fala, analisar os discursos das alunas[1] que praticaram atos de violência física, para, a partir daí, falar sobre possíveis subversões na ordem do discurso como vontade de verdade (FOUCAULT, 1996**)** e de outras possíveis identidades (subjetividades) que se forjam no entremeios das práticas discursivas de normatividade. O que nesse caso, corresponde a uma "[...] a identidade individual, aquela que constitui a subjetividade e a ação" (VIEIRA, 2005, p. 214). Assim as identidades vão sendo constituídas não mais à sujeição masculina, não importando se aquele discurso estava ancorado em fundamentos religiosos, científicos, acadêmicos ou senso comum. Assim dito por Foucault (1979) que cada sociedade "[...] tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros [...]" (p. 12).

Os saberes, conforme demonstrado por Foucault, de que em todas as épocas existem saberes que se posicionam como verdadeiro, tidos como qualificados, também encontram o seu opositor no discurso e nas práticas conforme segue: "As alunas E1F [...] e E2F [...] se envolveram em uma luta corporal após acusação de envio de uma foto e filmagem da outra como forma de denúncia, fuxico" (ESC1, 2016, OC2). A centralidade dada às práticas de violência demonstram na subversão, outras identidades a se forjarem nos entremeios das práticas discursivas de normatividade comportamental entre os gêneros masculino. Com isso poder refletir, como mencionado no segundo objetivo, sobre a importância da temática como geradora de debates para o Ensino de Sociologia. Nesse sentido, nos orienta a OCEM através dos conteúdos acerca da Sociologia para, a partir de um tema, mobilizar conceitos e teorias dessa área do saber (BRASIL, 2006), a fim de instrumentalizar os estudantes com as ferramentas desse campo do saber para desnaturalizar e estranhar a realidade posta.

A sociabilidade, inclusive as violentas, são indicadores de subversão da ordem discursiva, conforme o enunciado: "Hoje, as estudantes E1F e E2F [...] se agrediram física e verbalmente na escola. E1F disse que E2F a chamou de "rapariga", depois que ela a xingou de 'nojenta'" (ESC1, 2016, OC4), diferem daqueles que fazem parte das normas discursivas

1 O termo "aluna" está condicionado à categoria de "estudante" que, neste trabalho, corresponde ao de sujeito do discurso autor das práticas de violência física que constam nos registros dos livros de ocorrências escolares.

patriarcais de passividade, sujeição identitária, de identidade periférica e condicionada discursivamente a identidade masculina[2].

Os enunciados manifestam as causalidades a motivarem o uso da força e ao mesmo tempo a legitimá-la. Ou seja, há sempre uma voz que justifica o apelo à força física conforme os exemplos a seguir: "As alunas E1F e E2F [...] agrediram-se durante a aula [...] por motivos de desafeto [...]" (ESC1, 2017, OC13). A vontade de verdade a constituir as identidades do gênero feminino encontra a sua resistência nas práticas de violência e no discurso a evidenciar desafeto, rixa, sentimento não condizente com o ser mulher.

A partir desses exemplos, reafirmo a ideia de que a violência é um fenômeno complexo e não deve ser pensado como uma ação puramente irracional ou racional, ou precedida de reflexão, mas como objeto de reflexão, que neste estudo, revela fios enunciativos de subversão da ordem do discurso que constituíram as subjetividades femininas.

Nesse empreendimento, portanto, o foco foi dado às expressões escritas sobre os casos de violência física como ponto de partida para analisar as identidades que se forjam nos entremeios das práticas discursivas de normatividade o gênero masculino e feminino, mas muito pode ainda ser feito com um novo processo de pesquisa a escutar os discentes, de modo a trazer mais dados ao que foi aqui analisado acerca das ações de violência entre as estudantes. Essa possibilidade de investigação também pode ser tema para os professores de Sociologia em suas aulas no ensino médio.

Palavras-Chave: Violência. Discurso. Identidade.

REFERÊNCIAS

CHARLOT B. **A violência na escol**a: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias. 2002(8): 432-43. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf. acesso em: 27/06/2017.

2 Com isso não se pretende justificar os casos de violência física, ou criminalizar as suas autoras, mas a partir deles refletir sobre as possíveis identidades e buscar pistas de enfrentamento a essas práticas, além de estimular o debates sociológicos a partir desse tema gerado no espaço escolar.

DEBARBIEUX, Eric**. Violência nas escolas**: divergências sobre palavras e um desafio político. In: Violência nas escolas e políticas públicas / organizado por Eric Debarbieux e Catherine laya. . Brasília : UNESCO, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder** / Michel Foucault; organização e tradução de Roberto Machado. – Rio de Janeiro: Edição Graal, 1979.

_____, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no College d'France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**.** ***Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio, 1996.***

MELO, Patricia Bandeira de. **Sujeito sem voz**: Agenda e Discurso sobre o Índio na Mídia em Pernambuco. Dissertação / UFPE – Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Recife, Agosto de 2003.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**/ Djamila Ribeiro. - Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

SPOSITO, M. **A Instituição escolar e a violência**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.104, p. 58-75, 1998. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/717/733 Acesso em: 20/06/2017.

VIEIRA, Josênia Antunes. A identidade da mulher na modernidade. DELTA [online]. 2005, vol.21, n.spe, pp.207-238. ISSN 1678-460X. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502005000300012.

GT 11
ENSINO DE SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO

O CONCEITO DE DEMOCRACIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2018 E 2021

CAIO DOS SANTOS TAVARES

DIEGO DA SILVA GUIMARÃES QUEIROZ

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é realizar uma análise comparada dos livros didáticos da Editora Moderna do PNLD 2018 e 2021 a partir do conceito de democracia no que concerne os conteúdos da disciplina Sociologia Escolar. Para concretizar esse intuito utilizamos na pesquisa a técnica qualitativa de análise de conteúdo categorial. Para isso, em primeiro lugar buscamos entender o percurso histórico percorrido nas duas edições na primeira seção que é destinada a descrever como o livro Sociologia em Movimento (2018) operacionalizou o conceito de Democracia e na segunda que apresentamos o modo que a obra Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (2021) também lidou com esse conceito. Em seguida, na terceira seção, exibimos uma análise comparativa das obras selecionadas e observamos os teóricos utilizados para dialogar sobre essa temática.

Palavras-chave: Democracia; livros didáticos; Sociologia Escolar.

1. INTRODUÇÃO

A Sociologia mediante a Lei n° 11. 684 de 2008 volta a ser reintroduzida obrigatoriamente no currículo escolar. Contudo, somente em 2012 que o Plano Nacional de Livro Didático (PNLD) incluiu obras sociológicas com o intuito de auxiliar os professores/as em suas aulas.

O cenário começou a mudar com a Reforma do Ensino Médio. Cabe ressaltar que essa alteração ocorreu de forma apressada e com pouco debate público. A aprovação aconteceu primeiramente em 22 de setembro de 2016, por meio de Medida Provisória (MP 746/2016) e, em seguida, em 13 de fevereiro de 2017, por meio da Lei nº. 13.415), que mudou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Tal reforma está de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que vinha sendo elaborada desde 2016.

A Reforma realizada no Ensino Médio, estabeleceu inúmeras alterações, sendo elas: os novos direcionamentos para a formação dos professores/as (Resolução CNE 2019/2), a criação da BNCC e as transformações nos currículos estaduais e no do Programa Nacional do Livro (PNLD).

A edição de 2021 do PNLD passou por uma série de modificações, a começar pelo nome da política pública, doravante, nomeado como denominado Programa Nacional do Livro e do Material didático. Além disso, diferentemente do que vinha ocorrendo, as obras não são mais focadas nas disciplinas de Ciências Humanas, todavia por "área de conhecimento".

Com isso, em cada obra os conteúdos de Filosofia, Geografia, História e Sociologia compõem um conjunto de seis volumes. Portanto, buscando atingir o objetivo de realizar uma abordagem de conteúdos de forma interdisciplinar, como preconizado na proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O efeito dessa medida pode fazer com que certos assuntos caros as disciplinas sejam abordadas de forma diferente, assim, influenciando os professores/as a utilizarem de um modo distinto o recurso didático.

É importante salientar que a produção das obras é resultado do contexto que se relaciona justificativa utilizada para o retorno da Sociologia ao ensino escolar foi da importância do seu conhecimento para a preparação dos jovens para o exercício da cidadania, algo que está assentado pelo artigo nº 36 da Nova Lei de Diretrizes e Bases que estabelece este como sendo um dos objetivos da educação básica.

A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), leva em consideração que a finalidade da Sociologia nas escolas voltada para a formação da cidadania. Além disso, a Orientações Curriculares Nacionais (2006) também enaltece esse objetivo e propõem as diretrizes epistemológicas (estranhamento e desnaturalização) para o ensino da disciplina.

As mudanças realizadas na Lei de Diretrizes e Bases em 2008 que restabeleceu o retorno da Sociologia no currículo do Ensino Médio também enfatizam uma relação explícita entre Sociologia e a formação dos jovens para a cidadania.

Vale ressaltar que outras pesquisas apresentaram análise acerca da Democracia como Oliveira, Engerroff (2016) realizaram análise de seis manuais do professor dos livros didáticos aprovados no PNLD 2016 buscando identificar nos livros a relação estabelecida entre ensino de Sociologia e a cidadania. Schnekenberg (2019) visou compreender os seguintes temas e conceitos: Política; Poder; Dominação; Estado; Democracia; Governo, Regimes e Sistemas Políticos; Cidadania e Participação Social; Direitos e Movimentos Sociais foram mobilizados nos seis livros didáticos de Sociologia aprovados no PNLD 2015, 2016 e 2017. Schnekenberg e Bridi (2019) elaboraram uma análise acerca da forma como os conceitos de Democracia e Cidadania foram abordados nos livros didáticos de Sociologia aprovados pelo PNLD 2015 Tendo em vista esses estudos, nossa pesquisa visa responder a seguinte indagação: 1) A partir da comparação entre as obras Sociologia em Movimento (2018) e Moderna Plus– Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (2021) é possível perceber alguma alteração na abordagem feita sobre Democracia?

Foi levado em consideração nas escolhas dos livros os seguintes critérios: a) a Editora Moderna está representada nos dois editais 2018 e 2021, b). Os autores se repetem nas duas obras, com exceção de cinco escritores.

Para realizar esta pesquisa utilizamos a técnica qualitativa de análise de conteúdo categorial, como concebida por (BARDIN,2002). A partir de leituras aprofundadas e sistemáticas dos livros Sociologia em Movimento (2018) e Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (2021) foram analisados com o objetivo de identificar as formas que o conceito Democracia é abordado nos livros didáticos de Sociologia para o ensino médio. Esse estudo realizou análise apenas dos capítulos que tratavam como tema central o conceito Democracia. Portanto, procuramos observar os seguintes aspectos: 1) Constar se existem distinção na maneira que é abordado as definições do conceito e autores que foram citados; 2)

Investigar categorias e temas que possuem relação com a democracia; 3) Verificar se as obras fazem recortes conceituais alicerçados em autores ou buscam apresentar uma tradição teórica; 4) Examinamos se a Democracia é apresentada aos discentes nos livros didáticos, caso seja, procuramos examinar quais são os sentidos utilizados; 5) Estabelecer parâmetro entre a definição de Bobbio (1983) sobre o conceito Democracia com os sentidos percebidos nas obras didáticas.

A importância do estudo está em contribuir com o acúmulo do conhecimento acerca dos impactos sobre o ensino de Sociologia escolar acerca das alterações provocadas pela Reforma do Ensino Médio, em especial, o novo PNLD (2021 – 2024). Devemos levar em consideração que no contexto as obras são recursos didáticos amplamente operacionalizados no processo de ensino e aprendizado nas escolas brasileiras, possuindo uma importante contribuição com a prática docente.

Este artigo está estruturado em três seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção é destinada a descrever como o livro Sociologia em Movimento (2018) operacionalizou o conceito de Democracia. Na segunda seção apresentamos o modo que a obra Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (2021) mobilizou o conceito. A terceira seção exibiremos uma análise comparativa das obras selecionadas.

2. O CONCEITO DE DEMOCRACIA NO LIVRO DIDÁTICO DO PNLD DE 2018 SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO

O livro Sociologia em Movimento (2018) aborda a temática Democracia no capítulo 7 nomeado como Democracia, Cidadania e Direitos Humanos. Logo no início na seção "Primeiras palavras" é apresentado aos estudantes o contexto das manifestações de junho de 2013.

É interessante notar a escolha dos autores em iniciar com os protestos de rua, visa enfatizar uma visão de Democracia que não se restringe ao voto. Tal constatação pode ser identificada quando aponta que Democracia "é comumente utilizada para designar uma estrutura de organização da sociedade na qual a população participa de diversas maneiras de esferas de poder social" (SILVA et al., 2018, p. 21). Essa concepção possuiu paralelo com definição proposta pelo Bobbio (1983, p.319) "a Democracia, como Governo do povo, de todos os cidadãos, ou seja, de todos aqueles que gozam dos direitos de cidadania". Nesse sentido, o

livro didático apresenta esse regime político como sendo condição ***sine quo no*** para a sua existência a participação da população.

Na segunda seção nomeada como "Democracia" é apresentada a etimologia da palavra que se remonta a Grécia antiga. Aqui é trazido uma outra definição sobre Democracia, um regime político que pressupõe a existência de um governo direto ou indireto da população mediante eleições regulares para os cargos administrativos do país, do estado ou do município" (SILVA et al., 2018, p. 22). Neste momento, é visto que a obra busca destacar o papel do governo no funcionamento da democracia.

A seguir no tópico "Expressões históricas da Democracia" é buscado apresentar como no decorrer da história ocidental tivemos duas expressões de democracia: a direta e a representativa. A obra inicia definindo a democracia direta "consiste na discussão, sem intermediários, das principais questões de interesse comum (SILVA et al., 2018, p. 175) ". Foi explicado o contexto da sociedade grega e como ocorria essa participação.

Na sequência é caracterizado a Democracia representativa e como foi consolidado na Europa com as revoluções burguesas na Europa. Foi enfatizado que "a participação dos cidadãos é indireta, periódica, formal e se expressa por meio das instituições eleitorais e dos partidos políticos"(SILVA et al., 2018, p. 175). Cabe enfatizar que os autores ressaltam que "surgiram questionamentos ao modelo representativo, na medida em que, em muitos casos, os representantes eleitos pelo voto popular costumam agir em defesa de interesses de grupos dominantes" (SILVA et al., 2018, p. 175). O livro não explicita que o modelo democrático representativo tem origem na concepção do liberalismo político. Para Bobbio (1983, p.324) "o fato mesmo de que a liberdade de participar, ainda que indiretamente, na formação do Governo esteja compreendido na classe das liberdades, mostra que, na concepção liberal da Democracia.

A partir dessa reflexão é explicado o modelo democrático participativo enaltecido como "alternativa de superação das deficiências do sistema representativo" (SILVA et al., 2018, p. 176). É apontado o objetivo da democracia participativa "visa propiciar uma ação política mais igualitária, baseada em grande número de grupos sociais, que, articulados em rede, contribuem para orientar as ações governamentais no sentido de atender as necessidades da maioria dos cidadãos".

Na seção denominada Cidadania e direitos humanos é buscado relacionar as categorias "democracia, cidadania e direitos "uma sociedade será mais democrática à medida que os direitos de cidadania se ampliarem

para uma quantidade maior de seus membros" (SILVA et al., 2018, p. 184). Somente nesta parte que a palavra democracia é citada. Diante disso, o livro define os direitos civis, políticos e sociais demonstrando a sua importância para a realização da cidadania, o contexto histórico da criação acerca dos direitos humanos e demarca que apesar de existir tais direitos em muitos momentos ocorreram violações.

O sentido do conceito Democracia explicado neste momento perpassa pela ampliação e consolidação dos direitos. Logo, ensinando aos discentes a importância para o funcionamento do regime político dos direitos e deveres. Na mesma direção os autores Amurabi e Engerroff (2016, p.254) ao analisarem essa obra em sua edição de 2013 observaram que o sentido da cidadania na obra, visto como "uma ação e composição jurídica de deveres e direitos relaciona-se com o ensino de sociologia, está voltada para a formação do cidadão, como condição final da prática educativa'.

Além disso, o livro Sociologia em Movimento em sua edição de 2018 busca apresentar uma breve história dos direitos. Essa cronologia também foi identificada por Schnekenberg e Bridi (2019) na edição da obra de 2013. Devemos elucidar que essa abordagem visa com isso desnaturalizar a concepção que tais direitos sempre existiram. Assim, buscam enfatizar que são conquistas adquiridas.

Na última seção chamada de Democracia, cidadania e direitos humanos no Brasil é apontado logo no início que "o sistema político brasileiro preencha, formalmente, os requisitos mínimos de uma poliarquia, ou seja, um sistema democrático em que o poder é atribuído com base em eleições livres e em que há ampla participação política e concorrência pelos cargos eletivos (SILVA et al., 2018, p. 187). A obra indica a contradição entre aquilo que está postulado na lei e o modo que a democracia é vivenciada na realidade social "essa estrutura formal não garante a democratização dos recursos socialmente produzidos, como bens, direitos e serviços básicos proporcionados pelo Estado (SILVA et al., 2018, p. 187).

É destacado a importância das leis que garantem direitos aos cidadãos, mas salienta que não basta somente a regras constituídas para ser efetivado o regime democrático. "Assim, destaca-se que a questão democrática vai além do estabelecimento das regras formais que caracterizam esse tipo de regime" (SILVA et al., 2018, p. 187). Com isso, essa "noção conjuga aspectos sociais e institucionais, apresentando uma análise rica da realidade brasileira, sendo, assim, discussão fundamental do ponto de

vista das ciências de referência e do ponto de vista da realidade de alunos e alunas" (SCHNEKENBERG, BRIDI,2019, p.15).

Cabe ressaltar, que apesar da obra destacar que o funcionamento pleno da democracia não ocorre mediante apenas ao voto. Contudo, foi possível perceber que ao longo do capítulo os autores buscaram alicerçar a análise mediante uma abordagem mais institucionalista da democracia. Schnekenberg (2019, p. 388) também constatou em seu estudo nas obras do PNLD 2015 que "as abordagens mais institucionais apenas prevalecem quando o assunto são a democracia, o governo, os regimes e os sistemas políticos. Schnekenberg e Bridi (2019) identificaram o mesmo aspecto na edição do livro Sociologia em Movimento de 2013.

Isto ocorre, devido ao fato de a Ciência Política brasileira ter influência das correntes teóricas e metodológicas da Ciência Política norte-americana. Essa tradição epistemológica possuiu uma orientação institucionalista de realizar análise acerca da Democracia (SCHNEKENBERG, BRIDI ,2019), ou seja, observa as instituições para explicar a sociedade.

Além disso, o contexto de surgimento da Ciência Política brasileira era marcado pelo período da ditatura militar. Portanto, essa ciência buscou compreender as entranhas do autoritarismo brasileiro a partir das instituições (SCHNEKENBERG, BRIDI ,2019). Logo, as obras acabam sendo reflexo do modo como as pesquisas são realizadas no ambienta acadêmico (VALMORE,2016).

O livro encerra a sua explicação acerca da democracia apontando a seguinte reflexão: "podemos dizer que o Brasil é uma democracia em construção, em todos os sentidos. O rumo e o alcance que ele terá vão depender da participação da população brasileira, em especial da juventude, nas lutas pela implantação dos direitos humanos para todos os cidadãos" (SILVA et al., 2018, p. 189). Assim, a obra didática exerce seu papel que é contribuir com processo de conscientização da cidadania e ainda incentiva os discentes a terem uma atuação ativa na atividade política.

3. O CONCEITO DE DEMOCRACIA NO LIVRO DIDÁTICO DO PNLD DE 2021 MODERNA PLUS: CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS.

O livro Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (2021), obedecendo às mudanças do novo PNLD 2021, aborda os assuntos da disciplina de Sociologia de uma forma interdisciplinar com as outras

matérias da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa obra é composta por 6 volumes, e é possível observar que em dois deles, existem reflexões sobre o conceito de Democracia. No volume Poder e Política a discussão sobre essa temática é encontrada nos capítulos 1 e 2, respectivamente: Conceitos Fundamentais de Filosofia Política e Poder, Política e Democracia. Já o volume Globalização, Emancipação e Cidadania trata desse tema no capítulo 5 intitulado Globalização e Sociedade do Século XXI: Dilemas e Perspectivas, especificamente no subtítulo Movimentos Sociais e Democracia.

No primeiro volume mencionado, Poder e Política, os autores começam o capítulo 1 falando sobre o desenvolvimento político desde a filosofia antiga no primeiro momento e depois no pensamento político moderno até o contemporâneo (BRAICK et al., 2021, p. 19). Algo importante para a compreensão do conceito de Democracia nos livros é o aspecto histórico ou cronológico a partir da Teoria Política, como é apontado por Schnekenberg e Bridi (2015, p.179)

O ponto alto da reflexão do capítulo 1 está no subtítulo O Projeto Democrático Contemporâneo (idem, p. 25 a 27) que traz o conceito de democracia utilizado pelos autores. O conceito contemporâneo de Democracia empregado é o do filósofo e jurista Norberto Bobbio que entende a Democracia como "um conjunto de regras (as chamadas regras do jogo) que consentem a mais ampla e segura participação da maior parte dos cidadãos, em forma direta ou indireta" (BOBBIO, 1983. p. 55-56).

Ainda no capítulo 1, na seção Democracia (p.47 a 54), os autores esclarecem como surgiu o termo democracia e ressaltam que existem diferentes concepções sobre o conceito. A atribuição de sentido para a palavra democracia vai está diretamente ligada ás concepções ideológicas das pessoas, como é colocado: "Essas diferenças indicam que concepções de democracia sofrem influência de diversos matrizes ideológicos" (BRAICK et al., 2021, p. 47). Nesse sentido, é observado que o pensamento democrático mudou ao longo da sua trajetória, e os autores passaram a observar essa construção ao longo do tempo, até os dias atuais.

Para a reconstrução desse conceito os autores vão falar primeiramente das expressões históricas da Democracia no Ocidente. Eles destacam a Democracia Direta, Representativa e Participativa. No livro é apresentado o conceito de Democracia Direta que para eles "consiste na discussão, sem intermediários, das principais questões de interesse

comum" (BRAICK et al., 2021, p. 48). Na Democracia Representativa é destacado que "as deliberações coletivas não são tomadas diretamente pelos cidadãos, mas por representantes, pessoas eleitas para tal finalidade" (idem, p. 48). E na Democracia Participativa, por sua vez, "procura ampliar a participação cidadã nos assuntos públicos e reduzir a distância entre representantes e representados" (idem, p 49).

De acordo com Lima (2014, p. 19 e 20), comentando sobre os movimentos sociais no livro didático, diz que a noção de interação da popular com o poder público sempre é impulsionada pela busca de direitos. Mas é preciso tomar cuidado para não confundir iniciativas de interação com o poder público com iniciativas egoístas ou sectárias que colocam seus interesses acima de tudo. Nesse sentido, Democracia Direta, Representativa e Participativa foi fruto de uma série de alterações ao longo do tempo que conforme as mudanças no modelo democrático do ocidente aconteciam também surgia novas formas de interação do povo com os seus governantes.

O livro trata da teoria democrática moderna, observando o começo do liberalismo político e da Teoria do Contrato Social para destacar a teoria da Democracia na contemporaneidade e abordar como a Democracia é desenvolvida a partir das doutrinas políticas. Os autores destacam Liberalismo e Democracia, Socialismo e Democracia e analisam o pluralismo e outras correntes atuais.

Para os autores, no regime liberal da democracia "o poder do Estado deve ser limitado, pois acreditam que a verdadeira democracia somente é alcançada com a menor interferência possível do Estado e das leis nesses direitos" (BRAICK et al., 2021, p. 52). Na doutrina socialista a questão democrática passa por questões diferentes do liberalismo, como é apontado "para a doutrina socialista, o sufrágio universal é apenas o ponto inicial do processo de democratização do Estado, enquanto para o liberalismo é o ponto de chegada" (Idem, p. 53). A corrente pluralista está ligada ás discussões mais contemporâneas sobre democracia que se preocupa em analisar praticamente como funciona um sistema democrático.

Assim, o livro traz a estruturação desse debate, a partir do conceito de democracia. As discussões sobre a construção desse termo são estruturadas com a busca por parte dos autores em relacionar como essa discussão da política influenciou na teorização acerca da democracia.

No volume intitulado Globalização, Emancipação e Cidadania a discussão sobre o conceito de Democracia está ligada à questão dos movimentos sociais. Os autores trabalhados nessa parte têm um direcionamento em

pensar sobre a ação social ou coletiva, como aponta Lima (2014) "na literatura sociológica acadêmica, os movimentos sociais são analisados no âmbito dos autores que pesquisaram/produziram/trabalham teoricamente com o conceito de ação social, ou ação social coletiva".

No subtítulo Democracia, Cidadania e Direitos Humanos no Brasil (BRAICK et al, 2021, p. 116) os autores buscam iniciar a discussão olhando para o sistema político brasileiro, que para eles é considerado "uma poliarquia, ou seja, um sistema democrático" (idem, 116).

Para os autores o modelo democrático brasileiro traz brechas que possibilita a existência da distinção entre cidadania formal e cidadania real. Nas palavras dos autores "a cidadania formal é a que está presente nas leis, imprescindível para a liberdade e para as garantias individuais" (BRAICK et al, 2021, p. 117). Mas segundo eles "no Brasil, porém, a cidadania real, aquela do dia a dia, é marcada justamente pela situação contrária" (idem, p. 117). Nesse ponto, é importante destacar que a discussão feita por Oliveira e Engerroff (2016, p. 238), que a partir do contexto da redemocratização do Brasil é suscitado a questão da cidadania como elemento de inclusão do sujeito em sociedade para a consolidação de um projeto de sociedade democrática.

Diante disso, mesmo vivendo em um estado democrático de direito, o cidadão não tem garantia dos seus direitos conquistados e assegurados pela constituição. Para os autores a realidade do país é a de que "no Brasil a cidadania é hierarquizada, havendo uma minoria que tem acesso a todos os direitos previstos na cidadania formal" (BRAICK et al, 2021, p. 118). Nesse sentido, o livro trata dos movimentos sociais mostrando que os "movimentos sociais são, portanto, ações coletivas com o objetivo de manter ou de mudar uma situação" (BRAICK et al, 2021, p. 119).

Nesse contexto, os autores dizem que os movimentos sociais se constituem em "uma poderosa força de mudança social, que pode ser exercida "de baixo", por meio de atividades construídas por pessoas comuns" (idem, p. 119). Esse pensamento vai em direção ao exposto por Oliveira e Engerroff (2016), nas suas análises sobre o conceito de cidadania nos livros didático, que abordam a relevância de " apontar a centralidade dos movimentos sociais no processo de alargamento e redefinição do exercício da cidadania".

4. O CONCEITO DE DEMOCRACIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DA EDITORA MODERNA USADOS NO PNLD 2018 E 2021

As duas edições dos livros didáticos da Editora Moderna abordam o conceito de Democracia. Nesse sentido, o trabalho agora consiste em comparar as edições do PNLD de 2018 e 2021 da Editora Moderna com o intuito de refletir sobre o tratamento dado a esse conceito a partir dos conteúdos destinados a matéria de Sociologia Escolar.

Para o pensador italiano Norberto Bobbio a reflexão sobre a Democracia Contemporânea tem aspectos de diferentes tradições políticas, como ele aborda: "Na teoria contemporânea da Democracia confluem três grandes tradições do pensamento político" (Bobbio, 1998. p. 319). Diante disso, para o autor é necessário o exame das tradições teóricas que possibilitaram a estruturação do conceito de Democracia, como é colocado por Bobbio:

> O problema da Democracia, das suas características, de sua importância ou desimportância é, como se vê, antigo. Tão antigo quanto a reflexão sobre as coisas da política, tendo sido reproposto e reformulado em todas as épocas. De tal maneira isto é verdade, que um exame do debate contemporâneo em torno do conceito e do valor da Democracia não pode prescindir de uma referência, ainda que rápida, à tradição. (Bobbio, 1998. p. 320).

Nesse contexto, as duas edições tratam da conceituação do termo Democracia com uma reflexão a partir das tradições políticas que forjaram o percurso para a reflexão sobre a Democracia na contemporaneidade.

As primeiras discussões estão mais ligadas a uma questão filosófica-política. Nesse sentido os autores buscam discutir, seja no PNLD 2018 ou no 2021, sobre os primeiros pensadores no âmbito filosófico que se preocuparam com a questão da democracia como é colocado por Silva (et al., 2018, p. 22) e também Braick (et al., 2021, p. 19).

Como observado, a edição do PNLD 2018 traz a abordagem sobre as expressões históricas da Democracia no Ocidente suscita a discussão sobre Democracia Direta e Representativa, que menciona como as duas únicas expressões da democracia no ocidente (SILVA et al., 2018, p. 175). O modelo de democracia participativa é colocado como uma alternativa que derivou do modelo representativo, portanto, os autores não destacam o modelo participativo como uma das expressões históricas.

Na edição do PNLD 2021 além de tratar das expressões históricas da Democracia Direta e Representativa, os autores também refletem sobre o modelo Democrático Participativo, incluindo esse termo como uma expressão histórica da Democracia no Ocidente (BRAICK et al., 2021, p. 48). Nesse sentido, os textos trazem ênfases diferentes para entender as expressões históricas da Democracia.

Conforme visto anteriormente, a teoria democrática moderna é colocada de forma sintética nas duas edições. A edição do PNLD 2018 salienta que as teorias buscaram analisar a ideia de limitação do poder do soberano e a ampliação das liberdades individuais, enquanto a edição do PNLD 2021 trata da teoria democrática moderna observado o começo do liberalismo político e da Teoria do Contrato Social.

A preocupação de como a Democracia é desenvolvida a partir das doutrinas políticas no momento contemporâneo está presente na edição do PNLD 2021 (BRAICK et al., 2021, p. 52 e 53). Nesse sentido, os autores abordam como a democracia é desenvolvida a partir das doutrinas políticas e é destacado a preocupação com a doutrina Liberal e a Democracia, o Socialismo e a Democracia e também o Pluralismo e outras correntes atuais. O PNLD 2018 traz o diálogo sobre a doutrina marxista e o liberalismo e busca entender como essas vertentes políticas são tratadas para a conceituação política no período contemporâneo (SILVA et al., 2018, p. 178 e 179). Diante disso, é possível perceber que a edição 2021 traz um aprofundamento maior na relação das doutrinas políticas com a Democracia. A edição 2018 busca enfatizar mais sobre duas doutrinas políticas divergentes no cenário intelectual.

A preocupação com a Democracia no Brasil também é colocada. Em Silva (et al, 2018) e em Braick (et al, 2021) aparecem desenvolvimentos da noção de Democracia em nosso país. Nesse sentido, as duas edições concordam que o Brasil é uma poliarquia, ou seja, um sistema que tem características minimamente democráticas (BRAICK et al, 2021, p. 116 e SILVA et al., 2018, p. 187). Entretanto, é possível perceber que existe a preocupação com a efetivação dos direitos democráticos na sociedade brasileira. Em Braick (et al, 2021, p. 117) essa questão aparece com a discussão sobre cidadania formal e cidadania real. Em Silva (et al., 2018, p. 187) é exposta a importância das leis que garantem direitos aos cidadãos, entretanto, é afirmado que é necessário mais do que somente as regras constituídas para ser efetivado o regime

Assim, os livros trazem a estruturação desse debate, a partir do conceito de Democracia. Em seguida, o enfoque será em mostrar os principais

pensadores utilizados e como as suas ideias são retratadas na exposição dos escritores dos livros didáticas. Entendemos que é interessante compreender como esses indivíduos foram citados, e por isso, a exposição a partir de agora busca colocar as convicções destes pensadores para que possamos compreender a estruturação dos assuntos tratados nos livros.

É possível perceber que os pensadores Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau são utilizados pelas duas edições; Sociologia em Movimento (2018, p. 178) e Moderna Plus (2021, p. 51). Esses autores estão comumente associados as discussões sobre a teoria democrática moderna e suas ideias são localizadas no debate sobre a teoria do contrato social. Montesquieu também é citado, com ele a discussão é feita a partir da preocupação em criar um controle externo para garantir aos sistemas políticos o seu bom funcionamento.

O marxismo é abordado com Karl Marx e Friedrich Engels. Na edição Sociologia em Movimento (2018) é posta a preocupação da efetivação da Democracia em uma sociedade capitalista. Em Moderna Plus (2021) é feito um contraponto entre a doutrina dos liberais citando Alexis de Tocqueville e John Stuart Mill e o pensamento marxista, para mostrar que para Engels e Marx a preocupação com o sufrágio universal é somente o primeiro ponto na democratização do Estado, enquanto que para o liberalismo eles entendem como o ponto de chegada.

Os marxistas Antônio Gramsci e Rosa Luxemburgo também são explanados na edição do PNLD 2018, eles buscam a ampliação da participação popular e do controle nas decisões democráticas (p. 181). Entretanto, esses autores são citados na edição do PNLD 2021.

Os autores ligados as teorias contemporâneas sobre democracia são Schumpeter, Macpherso, Vilfredo Pareto, Gaetano Mosca, Robert Michels e Robert Dahl que se preocupam em analisar a partir de modelos operacionalizáveis como funciona um sistema democrático. Na edição Moderna Plus (2021, p. 54) eles também são identificados como a corrente pluralista das discussões contemporâneas sobre Democracia, na edição Sociologia em Movimento (2018, p. 182 e 183) eles são colocados apenas como estudiosos contemporâneos da Democracia.

A edição Moderna Plus (2021, p. 116 a 118) traz autores nacionais para falar de Democracia como José Murilo de Carvalho, Wanderley Guilherme dos Santos, Maria Victoria Benevides, Ignácio Cano. Nesse sentido, as discussões aqui levantadas são parecidas das suscitadas na edição do PNLD 2018 que também traz autores brasileiros para pensar o desenvolvimento da democracia em nosso país.

É importante salientar que não identificamos nenhum tratamento ideológico dado aos autores, assim como também costa na pesquisa sobre o conceito de estado nos livros didático feita por Hidaka e Vieira (2019, p.75) que na sua análise dos livros didáticos não constatou nenhum procedimento ideológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos livros didáticos podemos perceber que ambas as edições dos livros da Editora Moderna seguem linhas semelhantes de tratamento do conceito de Democracia, mesmo que em certos momentos possamos identificar ênfases diferentes na conceituação desse termo de uma edição para a outra.

Estabelecendo uma comparação entre os livros didáticos analisados, foi possível identificar que as duas edições tratam da conceituação do termo Democracia com uma reflexão histórica a partir das tradições políticas que estiveram presentes durante o tempo e construíram esse conceito. Nesse sentido, em primeiro lugar buscamos entender o percurso histórico percorrido nas duas edições, e quais os principais destaques nesse percurso, e depois observamos os teóricos utilizados para dialogar sobre essa temática.

É possível perceber que os livros apresentam a formulação do termo Democracia se dá a partir da contribuição de vários momentos políticos e correntes teóricas diferentes. Nesse sentido, não é privilegiado uma visão política em detrimento das demais para a construção desse conceito, mas é colocado a importância das diferentes concepções para a construção da Democracia contemporânea.

Como observado, tanto a edição Moderna Plus, quanto a edição Sociologia em Movimento trouxeram autores nacionais para falar de Democracia o que podemos identificar como uma preocupação de também observar as discussões acerca desse termo olhando para a Democracia brasileira.

Esse trabalho propôs-se, então, a analisar brevemente essas duas edições do livro didático da Editora Moderna a partir do conceito de Democracia, demonstrando, por fim, que o conceito de Democracia, a partir do seu desenvolvimento até o momento presente, deve ser compreendido, analisado e discutido na atualidade. Visto que mesmo no momento presente podemos sofrer a perda do sistema democrático de direito que foi conquistado ao longo dos anos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2002.

BOBBIO, N. et al. Dicionário de política. 11. ed. Brasília: Editora UnB, 1998.

BOBBIO, N. Qual socialismo? – Discussão de uma alternativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

BRASIL. **Decreto nº 7.084**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7084.htm. Acesso em 09 de set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.099**, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm#art29. Acesso em: 09 de set. 2021.

BRASIL. **DECRETO-LEI Nº 93**, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. Rio de Janeiro, 1937.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 05 de set. 2021.

FNDE. **Histórico PNLD**. Brasília: FNDE, 2017. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico. Acesso em: 04 de set. 2021.

HIDAKA, Renato Kendy; VIEIRA, Rodrigo Moreira. O Conceito de Estado nos Livros Didáticos de Sociologia para o Ensino Médio. Colloquium Socialis, 2019.

LIMA, Vinícius Carvalho. Os Movimentos Sociais no Livro Didático de Sociologia: Ensinar sobre a luta ou ensinar a lutar? Perspectiva Sociológica, N°13,1°SEM. 2014.

MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld. Acesso em: 04 de set. 2021.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira; ENGERROFF, Ana Martina Baron. Cidadania e Ensino de Sociologia nos Manuais do Professor dos Livros Didáticos Aprovados no PNLD 2015. Estudos de Sociologia, 2(22): 2016. P. 235-271.

SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. A (ciência) política como saber escolar e os livros didáticos de sociologia do PNLD 2015. sociologias plurais, v. 5, p. 368-397, 2019.

SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando; BRIDI, Maria Aparecida. A presença da (Ciência) Política e seus conceitos nos Livros Didáticos de Sociologia no PNLD 2015.Em Tese.v. 16 n. 1 (2019): Dossiê As ciências sociais e os manuais escolares.

SILVA, Afrânio et al. Sociologia em movimento. São Paulo: Moderna, 2018.

VALMORE, Fabiane Helene. A Ciência Política no Brasil: Tema, Teoria e Método na percepção dos editores de sete periódicos nacionais (Qualis A1, A2 e B1). 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

DESAFIOS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

ELISA MARIA DOS ANJOS
Doutora em Memória Social - Professora da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, elisa.anjos@ufma.br;

DEJAMIM FERREIRA PEREIRA
Graduado do Curso de Cincias Sociais da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, dejamim@gmail.com;

GLÁUCIA MAYRA DA SILVA LEAL
Graduanda do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, glauciamayra.leal94@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo contribuir com as reflexões acerca das dificuldades encontradas atualmente pelo professor de Sociologia e discutir como alguns entraves estão além da sala de aula. A trajetória do ensino de Sociologia no Brasil é atravessada, desde a sua origem, por disputas de sentidos e nesse contexto, até mesmo o marco simbólico de sua origem tornou-se fonte de querelas e dissensões (MORAES, 2011). Embora as discórdias em si, não se constituam como um problema, uma vez que a ciência se nutre do dissenso, em relação à disciplina Sociologia, contudo, tais desacordos, cuja face mais pública é as diversas reformas educacionais que sempre afetam a oferta da Sociologia, geram um efeito devastador no imaginário social, pois implicam, muitas vezes, no reforço do discurso da descontinuação da Sociologia dos quadros obrigatórios de ensino da educação básica (MIGLIEVICH-RIBEIRO; SARANDY, 2012). A intermitência tem caracterizado, até o momento, a oferta da disciplina como componente curricular não contribuindo para sua "tradição" no ensino básico. Outra questão de insegurança aos professores diz respeito à exclusão do livro didático com acervo específico para área, pois a pulverização do conteúdo sociológico em outros campos fornece o combustível para a perda da especificidade que justifica tanto o professor quanto a existência da disciplina. Associado a essa conjuntura, a alteração da Lei nº 11.684, de 2 de 2008 que retira a obrigatoriedade da oferta do ensino de Sociologia agravam as tensões. Nesse contexto, desde o ano 2017, o ensino de Sociologia vem sendo confrontado com dificuldades novas tais como as implicações do Projeto de Lei Escola Sem Partido que criminaliza a prática docente (RIBEIRO, 2016) e debilita as relações entre docente e discente, tratando o primeiro como um manipulador e subvertendo a própria lógica jurídica, uma vez que o professor precisa provar sua inocência em relação à sua práxis. Acrescentamos também as limitações que a atual BNCC está implementando em relação ao ensino ao hierarquizar conteúdos, bem como o reforço a essa precarização corroborada pela Reforma do Ensino Médio e seus "supostos" itinerários formativos que se constituem no mais novo dilema a ser vencido por quem luta pela oferta de um ensino de qualidade à população como um todo e não apenas a estratos privilegiados da sociedade. Em meio às pressões desenvolvidas ao longo da história temos outras na atualidade, como declarações de ministros da educação que desmerecem o papel da Sociologia fazendo com que isso também se reflita na incerteza acerca deste conteúdo pela

sociedade civil. Dentro desse contexto do ponto de vista institucional, que tangencia com legislações educacionais, mergulhamos em uma pandemia causadora de muitos infortúnios. Assim, além de danos no campo familiar e afetivo, perdemos o contato interpessoal que se estabelece na relação professor/estudante/espaço escolar, que hoje está mediado por telas eletrônicas. Tal contexto explicita mais uma vez a questão da desigualdade demonstrando que essas diferenças impacta no processo de ensino e aprendizagem onde a realidade expressa que os professores enfrentam batalhas cotidianas para ministrar aulas, dialogando com pessoas que não possuem computador em casa, ou que o dividem com demais familiares; estudantes assistindo aulas em um ambiente barulhento ou cheio de outras pessoas (até porque havia a orientação para ficar em casa); famílias que não possuem um bom pacote de dados para assistir ou baixar vídeos, etc. Assim, a desigualdade se fez presente na concretude das relações sociais em relação ao direito à educação (ARROYO, 2015). Percebemos, dessa forma, que além das dificuldades que qualquer docente enfrenta no processo de ministrar aulas, o professor de Sociologia precisa também, "provar" que tem não somente o "direito" a essa ação. A ação do professor de Sociologia não visa formar sociólogos, mas desabrochar no estudante a percepção da sua capacidade (LAHIRE, 2014), fazendo-os perceberem a noção de processo para desconstruir a ideologia de que tudo "deve ser assim mesmo", bem como a percepção do papel do indivíduo (MARANHÃO, 2014) e das coletividades como agentes no desenvolvimento da sociedade. Construindo também com os alunos a percepção das estruturas da sociedade que o cerca e, sobretudo, ajudando-os a perceber que a realidade social é construída por pessoas e, se é construída pode ser reformulada quando as estruturas não mais corresponderem aos anseios da coletividade. Assim, a práxis do docente de Sociologia atravessa condições impostas pela pertença a diferentes classes sociais, as condições estruturais da escola, a construção e implementação de políticas educacionais, a formação docente entre outros aspectos e não exclusivamente as relações que se estabelecem nas interações face a face em uma sala de aula, mas, com indivíduos que trazem repertórios construídos em seus processos de sociabilidade, pessoas que não são objetos inanimados esperando para serem preenchidos (FREIRE, 1987). O professor de Sociologia, com o uso de seu acervo teórico, busca emancipar os estudantes tanto da noção de vácuo intelectual quanto do processo de desumanização que o faz acreditar ser uma peça de engrenagem, dialogando com os estudantes da sua humanidade.

Pensando em todas essas questões, elaboramos essas reflexões embasadas em uma proposta metodológica de base qualitativa, em um estudo acerca da experiência dos docentes da disciplina Sociologia na cidade de São Luís, no Maranhão. Os dados serão obtidos por meio de questionários semi-abertos com professores de Sociologia do ensino médio com o propósito de compreender como estes profissionais se sentem nesse momento e a sua percepção acerca da Reforma do Ensino Médio e as principais dificuldades impostas no ensino remoto em razão da pandemia de COVID-19, uma vez que, de alguma maneira exige que se trace novos caminhos para o ensino de Sociologia já que o cenários a todos imposto, exige uma didática diferente do usual. Assim, perguntamo-nos: Em quais condições efetuam as aulas? Que tópicos abordaram no período remoto? Como o Novo Ensino Médio impacta a disciplina?

Palavras-chaves: Sociologia; Ensino; Professor.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **O direito à educação e a nova segregação social e racial** – tempos insatisfatórios? Educação em Revista|Belo Horizonte|v.31|n.03|p. 15- 47 |Julho-Setembro 2015.

BRASIL, MEC. **Lei no 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da lei no 9. 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007- 2010/2008/lei/l1684.htm. Acesso em:06 de outubro. 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARANHÃO, SEDUC. **Diretrizes Curriculares -** Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, SEDUC, 3. ed. São Luís, 2014.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia M; SARANDY, Flávio Marcos Silva. **Perspectivas políticas e científicas acerca do ensino da Sociologia** In Figueiredo, A. V; OLIVEIRA, L.F; PINTO, N. M. Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Novo Milênio, 2012.

MORAES, Amaury. **Ensino de Sociologia**: periodização e campanha pela obrigatoriedade. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011.

LAHIRE, Bernard. **Viver e interpretar o mundo social**: para que serve o ensino da Sociologia? Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 45, n. 1, jan/jun, 2014, p. 45-61.

RIBEIRO, Vera Masagão. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

8º epePE

EIXO TEMÁTICO

GT 12

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

COORDENAÇÃO

Edilene B. Pinto (Fundaj)
Maisa Antunes (Resab/Uneb)
Marcelo Ribeiro (Univasf)

ISSN: 2176-8153

O IRPAA E A ESCOLA DE FORMAÇÃO PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

FELIPE DE SENA E SILVA
Graduado do Curso de Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), felipe@irpaa.org;

LORENA SANTIAGO SIMAS
Graduada do Curso de Comunicação Social- Jornalismo em Multimeios pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e mestra em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos também pela UNEB, lorena@irpaa.org.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma experiência educativa a partir da Escola de Formação para Convivência com o Semiárido realizada pelo Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (Irpaa) que tem como objetivo capacitar agricultores e agricultoras, e ressignificar conhecimentos, formando sujeitos mobilizadores e multiplicadores da ideia da Convivência com o Semiárido. Assim, a Escola de Formação é uma das diversas ações realizadas pelo Irpaa que busca constituir uma prática educativa libertadora, possibilitando o despertar de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de pensar sobre sua realidade e transformá-la. Dessa forma, após 27 edições da Escola de Formação do Irpaa, mais de 1.000 pessoas vivenciaram esses processos formativos, e hoje estão ocupando espaços diversos.

Palavras-chave: Irpaa; Convivência com o Semiárido; Escola de Formação.

1. INTRODUÇÃO

O Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (Irpaa), ao longo dos seus 31 anos vem trabalhando pela disseminação do paradigma da Convivência com o Semiárido, tendo como missão consolidar a Convivência com o Semiárido visando alcançar a plena qualidade de vida, além da construção de uma sociedade igualitária, plural, democrática e solidária, com justiça social. Assim, este artigo visa apresentar uma experiência educativa a partir da Escola de Formação para Convivência com o Semiárido realizada pelo Irpaa.

O Irpaa é uma organização não governamental fundada em 17 de abril de 1990, em Juazeiro-BA, por um grupo de animadores sociais, militantes das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), religiosos e técnicos da área agrícola. A fonte inspiradora para o trabalho do Irpaa vem da atuação política da Teologia da Libertação e no exemplo missionário do bispo Dom José Rodrigues (IRPAA, s/d). O Irpaa atualmente tem atuação prioritária no Território de Identidade Sertão do São Francisco, extremo norte da Bahia, e nos estados de Pernambuco, Sergipe, Alagoas e Piauí, disseminando iniciativas e práticas de Convivência com o Semiárido.

Dois fundamentos base de sustentação da Convivência com o Semiárido são defendidos pelo Irpaa: a) os modelos de produção adotados na região semiárida precisam ser apropriados às realidades e suas particularidades; e b) para além de difundir tecnologias sociais, é importante a construção de uma ideia-força, um imaginário viável da região (IRPAA, s/d).

Partindo desses pontos, desde seu surgimento, o Instituto priorizou o trabalho educativo com as comunidades rurais, com entidades de base, movimentos sociais, agentes educativos, professores e professoras e entidades não governamentais nas esferas municipal, estadual e federal. Ao longo dos anos, o Irpaa passou por diversas mudanças no seu formato institucional, sempre alinhado com os desafios e necessidades do seu tempo presente. Atualmente, a instituição está dividida em três eixos estruturantes da Convivência com o Semiárido: Clima e Água; Produção Apropriada; e Educação e Comunicação.

O eixo Clima e Água trata questões relacionadas ao clima e à região semiárida, as tecnologias sociais de captação, uso e armazenamento da água de chuva, saneamento rural e mudanças climáticas. O eixo Produção Apropriada destina-se a debater sobre a questão agrária e agrícola na região, povos e comunidades tradicionais, caatinga, economia solidária,

além da Assessoria Técnica e Extensão Rural (ATER) das famílias agricultoras. E por fim, o eixo Educação e Comunicação dedica-se a desenvolver iniciativas formativas relacionadas à Educação Popular, Educomunicação e a Comunicação Popular Comunitária (IRPAA, s/d). Todos os eixos, a partir da sua área, disseminam a importância e viabilidade da Convivência com o Semiárido.

2. O SEMIÁRIDO BRASILEIRO

Segundo dados de 2017, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto Nacional do Semiárido (Insa), o Semiárido brasileiro (SAB) tem uma extensão territorial de 1.128.000,00 Km² onde vivem cerca de 28 milhões de habitantes, divididos entre zonas urbanas (62%) e rurais (38%), o que corresponde respectivamente a 12% do território nacional. A densidade demográfica é de 23,06 hab/km², sendo considerada uma das mais elevadas, levando-se em conta, outras regiões semiáridas no mundo. O Semiárido está presente em 56,46% do território da região Nordeste e em 11,09% do Sudeste, no norte do estado de Minas Gerais.

Dos 28 milhões de habitantes do Semiárido, 38% pertencem à zona rural, sendo que esta população é caracterizada pela alta vulnerabilidade sócio-econômica, com índices de qualidade de vida muito abaixo da média nacional. Como base de cálculo de pobreza é considerada a renda mensal inferior a R $70,00/pessoa (Euro 23,00). De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a pobreza afeta 67,4% das crianças e adolescentes do Semiárido.

Como principais características climáticas destacam-se as temperaturas elevadas, a alta evapotranspiração (evaporação potencial de cerca de 3.000 mm/ano) e precipitações médias anuais inferiores a 800 mm, extremamente concentradas e mal distribuídas no tempo e no espaço geográfico, gerando os períodos de chuvas e estiagens. Cerca de 80% dos subsolos do Semiárido são de origem cristalina, rocha dura que não favorece a acumulação de água, sendo os outros 20% representados por subsolos sedimentares, com boa capacidade de armazenamento de águas subterrâneas. Suas feições de relevo refletem a dinâmica climática e estrutural, mas, apesar de dominar grandes extensões dissecadas, é possível registrar significativas áreas ocupadas por serras e vales úmidos. De modo geral, têm-se no Semiárido como um todo, uma precipitação média de 750 mm/ano, sendo que numa parcela mais restrita a média cai

para 400 mm/ano, no entanto, de fato, não existe ano sem chuva. Nos anos mais secos, dificilmente chove menos que 200 mm por ano. Porém, ocorre periodicamente anos com a irregularidade de chuva maior, onde as precipitações são bem inferiores à média, isolado ou de modo consecutivo por até 6 anos.

A vegetação é do tipo Caatinga, bioma exclusivamente brasileiro, e se constitui numa expressão do clima, onde ocorrem diferentes tipos de espécies de plantas e animais, bem como de outros fatores geoambientais representados pelo relevo, solo e outros organismos. A Caatinga se caracteriza por uma vegetação de extratos herbáceos, arbustivos e raramente arbóreos, maior parte comportando folhas miúdas e hastes espinhentas, de hábito caducifólio, adaptadas para conter os efeitos de uma evapotranspiração muito intensa. O ecossistema do Semiárido Brasileiro é complexo, de modo que estudos da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) classificam a região Nordeste em 20 grandes unidades de paisagens e 172 sistemas geoambientais, em função da diversidade dos recursos naturais.

A diversidade biológica, principalmente na flora, as várias formas de manifestações culturais e até mesmo os diferentes microclimas fazem do Semiárido Brasileiro uma região extremamente rica e com grande potencial para o desenvolvimento sustentável. As frutas nativas existentes na caatinga possuem um grande potencial econômico, pois agregando valor ao produto, transformadas em geleia, doces, compota, sucos e passas, representam uma excelente fonte de renda para as famílias do Semiárido. Além disso, encontramos um número grande de espécies vegetais com propriedades medicinais cujos valores farmacêuticos são conhecidos e importantes para as populações locais. De acordo com IBGE (2010), o Nordeste detém 90,8% do rebanho caprino nacional, e 56,7% dos ovinos, animais adaptados ao clima e se constitui numa base econômica importante para o sustento das famílias – no Brasil são 26,6 milhões de cabeças, 35% caprinos e 65% ovinos. Carecem pesquisas e estudos de interação do conhecimento popular e científico no uso das potencialidades do Semiárido.

Acostumamo-nos a considerar a água a questão central do Semiárido. A região, aparentemente, apresenta muitos problemas relacionados à disponibilidade hídrica no decorrer dos 12 meses do ano. Isso é verdade, somente em parte, pois conhecendo o potencial hídrico e estabelecendo políticas públicas de acordo com as características do clima semiárido, com uma fração das verbas que se gasta nas "emergências" durante as

chamadas "secas", o menor povoado e a mais afastada casa, poderiam ter seu abastecimento de água segura, durante o ano todo e todos os anos.

A região possui praticamente um só rio permanente: o São Francisco, pois o Rio Parnaíba toca só marginalmente à parte oeste do Semiárido Brasileiro (SAB). Os demais aparecem de forma intermitente (apenas nos períodos de chuva), desempenhando, contudo, um papel fundamental na dinâmica de ocupação dos espaços nesta região.

Entre os anos de 2010 e 2018 a região semiárida enfrentou uma grande estiagem. As famílias das comunidades rurais vivenciam os impactos da seca, e revivem a dependência dos carros-pipa, mesmo a poucos quilômetros do Rio São Francisco. A complexidade do Semiárido exige mudanças nas formas de conceber e intervir nessa realidade. Apesar das potencialidades, possui um ecossistema frágil e com pouca capacidade de reconstituição. Esta fragilidade é decorrente dos próprios fatores climáticos e antrópicos, acentuada por ações criminosas de grandes empresas e grupos econômicos que secularmente vem concentrando as terras em mãos de uma minoria, o que tem contribuído significativamente para o avanço das áreas degradadas, acelerando processos de desertificação. Estima-se que 68% da região semiárida já esteja sofrendo, em algum grau, com a desertificação.

O título de região mais pobre do país, com alto índice de analfabetismo e com a mais baixa renda per capita, decorre não do clima, mas da estrutura socioeconômica implantada na região, trazendo com isso várias dificuldades para se viver bem, pela falta de políticas públicas apropriadas à sua realidade climática e cultural.

3. ENTRE O COMBATE À SECA E A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

Historicamente, a ocupação e colonização da região Nordeste do Brasil, e de maneira especial, o Semiárido, foi marcada por duas características: a incompreensão e o descaso. Diferente de outras regiões do país, as particularidades edafoclimáticas e botânicas da região semiárida, só começaram a ser estudadas cientificamente no final do século XIX e início do século XX, motivada, especialmente, pelo fato de milhões de mortes causadas durante os períodos de estiagem, popularmente chamada de "seca".

De acordo com Andrade (1984), o povoamento da bacia do São Francisco se procedeu no início da colonização, quando os portugueses,

colonizadores, passaram a penetrar na área por ela banhada, na procura de minérios, de indígenas para escravizar e de campos de criação de gado. Durante os séculos XVI, XVII e XVIII, a região semiárida estava voltada, exclusivamente, para atender aos interesses coloniais.

Com a constituição da República, o Nordeste e o Semiárido passaram a fazer parte da pauta política do Estado, no entanto, com sérias limitações, pois as ações implementadas ao longo das décadas privilegiavam somente as oligarquias locais, que utilizavam-se das particularidades climáticas como estratégia de dominação. A indústria da seca, como ficou conhecida historicamente, só beneficiou uma elite agrária, que concentrou em suas mãos água, terra e poder.

Já no final do século XX, entre os anos 80 e 90, em contraposição ao modelo desenvolvimentista advindo da modernização conservadora e os impactos causados pela adoção delas, como o êxodo rural, a degradação da natureza, o crescimento da pobreza, entre outras, as organizações da sociedade civil, a partir da disseminação de suas iniciativas educativas, fizeram e fazem enfrentamento às consequências negativas vividas pelas populações, principalmente as campesinas do Semiárido. Segundo Conti (2013), a partir da década de 1990 em várias organizações e movimentos sociais como atores que incidem substancialmente na alteração das condições estruturais do Semiárido brasileiro, algum deles já vinham de um longo período de resistência popular e outros surgiram nesse período, passam a propor ao estado brasileiro um conjunto de processo de ações proativas na busca de soluções que valorizem o bioma caatinga com suas potencialidades e apontem para as múltiplas alternativas de convivência com o Semiárido em suas diversas dimensões (CONTI, 2013, p. 20).

A construção da Ideia-Força da Convivência com o Semiárido é fruto deste longo "(...) trabalho de "identidade de resistência" e tem como protagonistas um conjunto de "novos" atores sociais oriundos das organizações da sociedade civil (ONG's, igrejas, movimento sindical, etc.) que buscam construir uma nova prática política na região" (DINIZ; PIRAUX, 2011, p. 230).

Para o Irpaa e "(...) para a sociedade civil, o desafio é obter a ampliação da cidadania, a inclusão de grupos excluídos, enfim criar referências para um modelo diferente de planejar, elaborar e executar políticas públicas" (DINIZ; PIRAUX, 2011, p. 228), e que as mesmas sejam apropriadas – pensadas e elaboradas atentando-se às particularidades e potencialidades - à região semiárida.

Uma vez que, a Convivência com o Semiárido coloca a necessidade de uma nova abordagem, de caráter multidisciplinar, e com o "(...) objetivo de desenvolver formas sustentáveis que potencializem as condições e recursos naturais, fortaleçam os valores culturais, e contemplem as questões de gênero e geração a partir das realidades específicas da região" (CONTI, 2013, p. 20). Assim, criou-se a Escola de Formação de Convivência com o Semiárido para promover essas discussões e potencializar a região, como mostraremos a seguir.

4. A ESCOLA DE FORMAÇÃO DE CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

A Escola de Lavradores, como inicialmente foi batizada, é uma experiência educativa desenvolvida pelo Irpaa com o objetivo de "(...) capacitar os agricultores, repassar e ressignificar conhecimentos, constituindo um grupo mobilizador e multiplicador da ideia da Convivência com o Semiárido" (IRPAA, 2010, p. 24), compreendendo esse espaço como fundamental para o fortalecimento da luta social e política no Semiárido brasileiro.

O processo formativo na escola é realizado no Centro de Formação Dom José Rodrigues, na zona rural de Juazeiro, com média de duração de 12 a 15 dias seguidos, onde os/as participantes vivenciam experiências teóricas e práticas "(...) que levam o sujeito social a se transformar e se reeducar como ser humano" (AQUINO, 2015, p. 145). Essa base filosófica, do Aprender – Fazendo, é parte do processo de conscientização dos/as participantes da Escola de Formação (EF)[1].

A EF está dividida em dois momentos históricos, sendo o primeiro datado do início do trabalho do Irpaa e seguindo até metade dos anos 2000, quando os participantes em sua grande maioria eram homens e com uma faixa etária entre 35 e 60 anos. Em 2005, o Instituto, a partir de reflexões internas, identificou que era necessário, por conta dos novos desafios históricos colocados para o Semiárido, mudar o sujeito protagonista da ação educativa, optando daquele ano em diante, por atuar junto às juventudes.

O processo de participação das pessoas para as EFs se faz pelo diálogo e articulação que o Irpaa vem construindo ao longo dos anos com as

1 Para facilitar a leitura vamos utilizar o termo Escola de Formação (EF), como forma de relacionar o processo educativo desenvolvido pelo Irpaa ao longo destes anos.

organizações sociais populares de todo o Semiárido brasileiro. Para selecionar as pessoas que vão participar da EF são enviadas cartas convite para as entidades parceiras, e elas tem como responsabilidade identificar e selecionar o/a participante. Cada participante tem como compromisso político voltar para suas comunidades e colocar em prática o que foi aprendido durante a escola.

Desde o início, a Escola de Formação organizou-se a partir de Tempos Educativos na compreensão de que é necessário "(...) ir além da capacitação e formar pessoas que reflitam, construam e difundam informações a partir de novos conhecimentos" (IRPAA, 2010, p. 24). A organização pedagógica da EF se propõe a associar a teoria e a prática como forma de dar sentido à existência humana. Os Tempos Educativos estão divididos e articulados entre os momentos de estudo, de trabalho, de lazer e de autogestão (Quadro 1).

Quadro 1: Quadro com a programação geral da EF.

Horário	Atividades
6h - 7h	Oficinas
7h - 8h	Café da Manhã
8h - 12h	Estudo
12h – 14h	Auto organização
14h – 17:30h	Estudo
17:30 – 19:30h	Auto organização
19:30h – 20:30h	Estudo
20:30 - 22h	Lazer

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao longo dos anos, o Irpaa teve como parte de sua estratégia de atuação, a sistematização das informações basilares para a compreensão das múltiplas realidades que configuram a região semiárida. As cartilhas "A busca da Água no Sertão"; "Cabras e Ovelhas: a criação do sertão" e "A Roça no Semiárido" são os materiais básicos utilizados no processo formativo realizado durante as escolas de formação. Ao chegarem para a formação todos/as os/as participantes recebem um kit com as cartilhas, folders e outros materiais de suporte para o aprofundamento teórico acerca da Convivência com o Semiárido.

Os momentos educativos voltados para o estudo (Quadro 2) são assessorados pela equipe técnica do Irpaa, que conta com: técnicos

agropecuários, agrônomos, biólogos, zootecnistas, jornalistas, pedagogos, e que no seu papel político como "(...) mediadores do processo de formação, posicionavam-se como pessoas dialógicas, problematizadoras e éticas que estabelecem com os participantes uma relação de respeito, solidariedade, reciprocidade, independência, cumplicidade e amorosidade, sem "pieguismos" (AQUINO, 2015, p. 144).

Quadro 2- Eixos de trabalho do Irpaa.

EIXOS DE TRABALHO	TEMAS DEBATIDOS
Clima e Água	Tecnologias de captação, uso e armazenamento de água de chuva; Segurança hídrica no Semiárido; Cinco linhas de água; Mudanças climáticas; Saneamento rural.
Terra	História da luta pela terra; Povos e comunidades tradicionais; Questão agrária.
Produção	Vida no solo; Cabras e ovelhas; Roça no Semiárido; Beneficiamento e comercialização.
Educação	História da Educação; Políticas educacionais; Educação para a Convivência com o Semiárido.
Comunicação	Comunicação popular; Educomunicação; Comunicação para a Convivência com o Semiárido; Redes sociais e desinformação.

Fonte: elaborado pelos autores.

A metodologia de trabalho utilizada nas formações baseia-se na ótica freiriana, onde "(...) educar é um ato dialogizador permanente, através do, na práxis do ensino, educador e educando constroem e problematizam" (SILVA, 2011, p. 358) a realidade, e pensam alternativas de superação dos desafios colocados.

Portanto, os resultados esperados pelo Irpaa através do processo de formação para a Convivência com o Semiárido vão além da aquisição de novos conhecimentos por parte dos envolvidos no processo, pois se intenta também a ampliação e multiplicação dos novos paradigmas e saberes aprendidos para uma coletividade definida. Nesse processo, os homens e mulheres do campo se constituem como principais sujeitos do movimento pedagógico da formação para a Convivência com o Semiárido. As ações desenvolvidas revelam uma profunda fé na pessoa humana e esperança na capacidade mobilizadora que torna possível a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Já no início da EF são feitos acordos coletivos para a dinamização e co-responsabilização do trabalho desenvolvido ao longo dos dias. De acordo com Aquino (2015)

> Cada uma das pequenas coisas que acontecem no dia-a-dia do espaço da escola passa a ter outro sentido, não porque sejam coisas que nela nunca antes aconteciam (em alguns casos também isto), mas porque olhadas e feitas com uma outra intencionalidade. Importante atentar-se ainda que o tempo e o espaço mantêm-se em constante movimento, porque ocorrem em processo de transformação coletiva (AQUINO, 2015, p. 145).

Durante a realização da EF são divididas equipes, grupos organizados pela diversidade de atuações e idades, na perspectiva de possibilitar o intercâmbio de experiências e que ao longo da escola participam nos períodos da manhã (entre 6h e 7h da manhã) das atividades de hidroestesia, aprisco, ração, composto, canteiro econômico e viveiro de mudas. Esse momento matinal tem como objetivo debater/apresentar aspectos técnicos, associando-os com a prática que já parte do cotidiano de muitos participantes, colaborando assim, com o desenvolvimento das suas atividades diárias.

Isso fica perceptível na fala do participante DA[2], 35 anos, que vivenciou a EF nos anos de 2008 e 2009.

> Consigo até hoje aplicar os conhecimentos da EF, são conhecimentos super válidos que servem de incentivo para que as pessoas busquem aprofundar sobre diversas temáticas: o manejo do solo, a criação de pequenos animais, o beneficiamento de produtos da agricultura familiar. Ainda consigo aplicar na minha realidade (PARTICIPANTE DA, 2021, informação verbal).

É interessante destacar ainda que DA, afirma que a sua participação na EF mudou completamente a sua vida.

> Depois da escola de formação eu mudei de território, e fui viver no Semiárido, (na época vivia na cidade de Valença-BA), por lá passei quase 10 anos. Essa experiência me ajudou a entrar na universidade, a UNEB em Juazeiro, e me ajudou a me profissionalizar. Eu, agora agrônomo, escolhi uma área e foi a agricultura familiar, a Convivência com o Semiárido e a Agroecologia (PARTICIPANTE DA, 2021, informação verbal).

2 Optamos por colocar siglas no nome dos participantes para preservar sua identidade.

Com o depoimento de DA, percebemos a potência da EF como agente transformador das realidades dos participantes.

Também é preciso destacar que durante toda a EF os/as participantes (e suas equipes) são convidados a envolverem-se diretamente nas tarefas coletivas: lavar seus próprios pratos e panelas das refeições, limpeza dos espaços coletivos de convivência, além da auto-organização dos dormitórios. Essa divisão social do trabalho durante os dias de escola são imprescindíveis, pois como afirma Pistrak (2011), esse é um elemento de importância social e sócio pedagógico destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e de formação.

Ao longo dos dias, as equipes formadas também criam sua própria identidade de grupo, tendo como fonte de inspiração as lutas e símbolos de resistência dos povos do Semiárido. Essas equipes também são responsáveis por realizar todas as manhãs, um registro do dia anterior (revezando-se ao longo dos dias), resgatando questões e debates que nortearam a atividade; essas equipes têm a liberdade de realizar o repasse utilizando-se da linguagem que desejarem.

Essa interação entre os jovens de diferentes territórios possibilita um intercâmbio de ideias e experiências. Nesse sentido, a participante AF, 28 anos, que vivenciou a EF no ano de 2015, relata que a experiência foi marcante devido ao alto nível dos debates vivenciados, os temas debatidos, além das trocas com vários jovens de outros territórios do Semiárido.

AF afirma que após a participação na Escola de Formação muita coisa mudou. “Mudou a minha percepção, por ver outros jovens e movimentos incentivando a resistência quanto à questão da Convivência com o Semiárido que interferiu de diversas formas na vida dos jovens que participaram daquela formação, e a minha também” (PARTICIPANTE AF, 2021, informação verbal).

Além das discussões e dos momentos de formação teórica sobre os eixos de trabalho, também são realizadas atividades integradoras (oficinas), de caráter técnico/prático. Ao longo das edições das escolas já foram realizadas oficinas de teatro, grafite, fotografia, vídeo etc., na perspectiva de contribuir com mais elementos que possibilitassem a atuação política dos participantes.

Na programação também são previstos momentos de visitas técnicas, com o objetivo dos/as participantes vivenciarem experiências exitosas de Convivência com o Semiárido, como a visita à Cooperativa Agropecuária Familiar de Canudos, Uauá e Curaçá (Coopercuc). Além disso, está dentro do roteiro a barragem hidrelétrica de Sobradinho, a Escola Família

Agrícola de Sobradinho e a área experimental da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA).

Todas as manhãs durante os dias da escola são realizadas místicas, momentos em que os/as participantes são convidados/as a fazer uma reflexão sobre determinado tema com o intuito de cultivar valores político/ideológicos e humanos necessários para uma atuação política comprometida com a classe trabalhadora.

Ao final de todas as EF são realizados momentos de avaliação buscando identificar quais foram os aspectos satisfatórios, quais não cumpriram os objetivos e apontar sugestões para as próximas edições.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo destes anos contribuindo para a disseminação da Convivência com o Semiárido, o Irpaa está sempre comprometido com um projeto de sociedade onde os povos da região são os protagonistas e construtores de suas próprias histórias. Assim, a instituição dedica-se à efetivação das políticas públicas e à defesa dos direitos sociais.

A Escola de Formação é apenas uma das diversas ações realizadas pelo Irpaa que busca constituir uma prática educativa libertadora, possibilitando o despertar de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de pensar sobre sua realidade e transformá-la. Dessa forma, após 27 edições da Escola de Formação, mais de 1.000 pessoas vivenciaram esses processos formativos, pessoas que hoje estão ocupando espaços políticos estratégicos em suas comunidades e organizações, ou desempenhando funções públicas.

As EF continuarão sendo uma ação institucional do Irpaa na perspectiva de continuar disseminando nos vários estados que fazem parte do Semiárido, as bases para a construção da Convivência com o Semiárido, além de continuar difundindo as experiências exitosas relacionadas que tem tornado a vida do povo da região mais sustentável e feliz.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C. de. **Poder Político e produção do espaço** – Recife: Fundação Joaquim Nabuco – editora Massagana, 1984.

AQUINO, M. R. de. **Educação para a convivência com o semiárido e direitos humanos:** práticas educativas do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – Irpaa, em Juazeiro-BA. Salvador, 2015.

BATISTA, M. de S. X. **Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo:** pesquisas e práticas educativas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2021.

CONTI, I. L; SCHROEDER, E. O. **Estratégias de convivência com o semiárido brasileiro**: textos e artigos de alunos(as) participantes. Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FAURGS / REDEgenteSAN / Instituto Brasileiro de Desenvolvimento e Sustentabilidade – IABS/ Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento – AECID / Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome MDS / Editora IABS, Brasília - DF, Brasil, 2013.

DINIZ, P. C. O; PIRAUX, M. **Caderno de** BATISTA, M. de S. X. **Estudos Sociais – Recife**. v. 26, n° 2, p. 227 – 238, jul./dez., 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Semiárido Brasileiro**, 2017. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15974-semiarido-brasileiro.html?=&t=o-que-e. Acesso em: 7 mai. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Nordeste**, 2010. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&id-noticia=1766&t=censo-2010=-populacao-brasil190-732-694--pessoas&view-noticia. Acesso em: 7 mai. 2021.

IRPAA. Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada. **Apresentação**. Disponível em: https://irpaa.org/modulo/portugues. Acesso em: 7 mai. 2021.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho – 3. ed. São Paulo: Expressão Popular.

TRANSPORTE ESCOLAR RURAL E GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO DO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO

TAYLANE FERREIRA QUIRINO
Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Bahia – UNEB, Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), taylaneqq@gmail.com .

EDMERSON DOS SANTOS REIS
Doutor em Educação na Universidade Federal da Bahia – UFBA, Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), esreis@uneb.br .

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Esse trabalho é parte do projeto de pesquisa "Observatório dos Indicadores da gestão educacional no território do Sertão do São Francisco", financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Trata-se do subprojeto "Levantamento dos indicadores de atendimento e qualidade do Transporte Escolar Rural (TER) nos municípios do território Sertão do São Francisco", que ao pesquisar os indicadores fornecidos sobre o transporte escolar, reflete sobre a sua importância e investiga o cumprimento das leis referentes ao TER. A pesquisa tem abordagem quanti-qualitativa e o artigo foi fundamentado principalmente nos indicadores estabelecidos pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e no "manual" que estabelece subsídios ao Dirigente Municipal de Educação, publicado e distribuído oficialmente pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2014. Quanto mais baixa é a situação financeira do aluno, maior é a dependência do transporte escolar para se chegar à escola, por esse motivo que devemos sempre lutar pelos nossos direitos, e para isso é necessário que antes saibamos quais são eles, fazendo-se necessário que os trabalhos científicos possam também cumprir um papel conscientizador e transformador.

Palavras-chave: Transporte Escolar Rural; Escolas do Campo; Garantia do Direito.

1. INTRODUÇÃO

O estudo referente ao subprojeto "Levantamento dos indicadores de atendimento e qualidade do transporte Escolar nos municípios do Território Sertão do São Francisco" se fundamentou inicialmente no "manual" que estabelece subsídios ao Dirigente Municipal de Educação, publicado e distribuído oficialmente pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2014; no livro "pesquisa nacional custo aluno - o transporte escolar rural sob diversos olhares", lançado em 2013, realizado pelo Núcleo de Estudos Contemporâneos (NECON) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), em parceria com a Fundação de Apoio Científico e Tecnológico do Tocantins (FAPTO); nos indicadores estabelecidos pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), disponibilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) entre outras fontes que serão discutidas no percurso desse artigo.

Como na área rural o sistema de transporte não está totalmente desenvolvido, isso obriga os alunos a acordarem de madrugada e percorrerem longos percursos a pé, tendo entre as consequências imediatas disso a repetência e a evasão escolar. Dito isso, no campo, para se chegar às escolas o transporte escolar é de suma importância. Com isso, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que conta com dois programas de apoio ao transporte das crianças, o Programa Caminho da Escola onde é concebida uma linha de crédito pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para aquisição de ônibus, micro-ônibus, miniônibus e embarcação zero quilômetro e o Programa Nacional do Transporte Escolar (PNATE) que disponibiliza uma transferência automática de recursos aos Estados, Distrito Federal e Municípios para custear despesas com reforma, seguro, licenciamento, impostos, manutenção e pagamento de serviços contratados com terceiros. (MEC, 2018).

O problema está exatamente na distribuição desse recurso público. Levando em conta que as comunidades e municípios tem necessidades diferentes, a distribuição igualitária não resolveria a problemática, por isso, propõe-se que o recurso seja distribuído de forma igualitária (atendendo ao princípio da igualdade), e também de forma equitativa (princípio da equidade), tendo assim uma distribuição justa.

Diante disso, buscou-se analisar, através dos elementos pesquisados com dados oficiais dos municípios e das demais fontes de pesquisa, a

efetividade e a qualidade do atendimento desses programas nos municípios do Território Sertão do São Francisco[1], quanto à sua eficácia e a posterior criação de um banco de dados juntamente com os integrantes do Programa de iniciação científica (PICIN-UNEB), para que esse sirva como uma base de dados que permita a comparação de situações diversas, medindo a qualidade, com o intuito de propor alternativas para possíveis melhorias.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

"Há, pois, um longo caminho a ser percorrido, antes que se possa afirmar que o Brasil garante o direito educacional para a população campesina", e é com essa frase da autora Marilene Santos (2017), que podemos afirmar que se, por um lado, há a garantia desses direitos em termos legais, por outro convive-se cada vez mais com a "normalização" da negação destes.

A trajetória pela garantia do direito ao transporte escolar começa quando os legisladores à frente da construção da Constituição Federal de 1988 uniram o direito à educação à obrigação de oferta de transporte escolar, como podemos observar a seguir:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
>
> VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (REDAÇÃO DADA PELA EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 2009).

A oferta de Educação do Campo tem uma longa trajetória de luta, e foi após alguns anos de submissão e também de enfrentamento que a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 foi criada, e com ela a proibição do transporte do meio rural para o urbano de crianças até o 5º ano do Ensino Fundamental, sendo ela uma resolução do Conselho Nacional de Educação, que exerce a função de preservação do cumprimento das leis superiores da educação, como a Lei nº 11.700 de 2008, que determina

1 O território Sertão do São Francisco abrange uma área de 61.750,70 Km² e é composto por 10 municípios: Uauá, Campo Alegre de Lourdes, Canudos, Casa Nova, Curaçá, Juazeiro, Pilão Arcado, Remanso, Sento Sé e Sobradinho.

a garantia de vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima da residência de toda criança, a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. Convém ainda lembrar a Lei nº 8.690/90, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que no seu artigo 53 define que, a criança e o adolescente têm direito ao acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (LEI N.8.069/90, ART. 53, V).

É nesse contexto que os municípios devem discutir a verdadeira motivação dessa crescente demanda de Transporte Escolar Rural (TER) implantado em todo país, a partir da assistência financeira do PNATE. Se, por um lado, se garante o transporte, mesmo que muitas vezes sem a devida qualidade, por outro lado, muito se tem alertado de que isso representa, na verdade, um esvaziamento dos espaços rurais, principalmente quando este transporte funciona no sentido campo – cidade.

> Da mesma forma, o transporte escolar, presente no PNE (2001–2011) (BRASIL, 2001) como objetivo e meta, tem sido usado como forma de redução da oferta da Educação do Campo, à medida que retira crianças e jovens de suas comunidades para estudar em escolas nas sedes dos municípios, ou em comunidades muito distantes de suas residências. Assim, elimina-se a especificidade da Educação do Campo, que tem como um de seus princípios o fortalecimento identitário e cultural das crianças e jovens em suas comunidades (MARILENE SANTOS, 2017, p. 202-203)

A estratégia, prevista no PNE, de garantia do transporte escolar é motivo de preocupação no que se refere à "sobrevivência" das escolas do campo, visto que o fechamento de escolas em áreas rurais do Brasil não para de crescer. De acordo com um levantamento da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), de 2002 até o primeiro semestre de 2017, cerca de 30 mil escolas rurais no país deixaram de funcionar. Além disso, ao estimular a saída de crianças, adolescentes e jovens aprendizes do campo, promove-se também o desconhecimento dos que vivem no campo de sua própria realidade. Não adianta assegurar escola na cidade para as crianças e jovens do meio rural, porque isso as desenraiza do seu mundo, criando, à médio e à longo prazos, para os próprios municípios, mais problemas do que soluções.

É impossível falar de negação de direitos à educação, e não citar Paulo Freire. Ao analisar o livro Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire

(1987), percebemos sua proposta que acentua a valorização do sujeito autônomo, sendo a principal via para o processo de construção do conhecimento, se afastando do tradicionalismo e autoritarismo no ensino. E essa proposta se concretizada através de uma educação contextualizada, que luta contra a colonização reducionista do Semiárido, presente nas escolas, que não levam em consideração os conhecimentos prévios da comunidade e dos sujeitos, obrigando-os a aceitar aquilo que vem de fora da sua realidade.

Paulo Freire defende também a formação integral do sujeito, valorizando não apenas a formação acadêmica, mas a formação para a vida que perpassa os muros das escolas e que considera os indivíduos em todas as suas dimensões. Podemos ainda inferir que o principal objetivo de Freire consiste no desenvolvimento de sujeitos críticos, no intuito de conscientização política, cultural, social e lutas de forma coletiva para transformar a realidade. Nesse sentido, ressaltamos a importância das escolas do campo e a valorização do seu modo de vida, dos seus conhecimentos, associada aos processos de rompimento com a narrativa hegemônica e capitalista presente no âmbito educacional.

Em razão do desenvolvimento de sujeitos críticos no sentido de conscientização política, cultural e social, é necessário destacar o papel imprescindível das lutas sociais, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que no campo, em 1984, propiciou de forma coletiva com outros movimentos sociais e sindicatos do campo, uma proposta de educação que se contrapunha à Educação Rural, que foi imposta em um contexto de uma educação desenvolvimentista, que queria "culturalizar" os povos do campo, de forma reducionista, tratando-os como "atrasados", subjugando-os em contraponto com os povos urbanos.

"A presença da escola na comunidade é forte elemento na preservação de valores que mantém as populações rurais vinculadas aos seus modos de vida e convivência" (HINGEL, 2007, p. 6). A importância de manter as escolas nas comunidades rurais, além de contextualizá-las, vai além somente do aspecto econômico, quantitativo, ou até mesmo de ser somente uma forma deles se aproximarem do modo de vida urbano, se trata acima de tudo de identidade, autonomia e resistência.

Para destacar a importância de construir autonomia nas comunidades campesinas através da escola, o parecer CNE/CEB Nº 36/2001, parágrafo único expressa que:

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciências e tecnologias disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país.

Ao longo do artigo, fica intrínseco perceber que a discussão sobre o TER está ligada a outros aspectos, como o acesso à escola pública e gratuita próxima a residência dos alunos, o fechamento de escolas do campo, o esvaziamento dos espaços rurais, e a conscientização crítica das comunidades do campo, visto que "a ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer 'bancária' ou de pregar no deserto" (FREIRE, 1987, p. 120), e ao notar que a ingênua oferta do ensino público e gratuito não se faz suficiente para assegurar o direito à educação, é preciso oferecer também além do transporte, para que todos possam ter acesso e permanência na escola, a informação, porque é através dela que esses cidadãos e cidadãs constroem uma base crítica e política, que os capacita para não serem apenas acomodados e adaptados, mas que estejam imersos na própria engrenagem da estrutura dominadora, como explica Freire (1987).

Assegurar escolas na cidade para crianças e jovens do meio rural se trata de um desenraizamento, princípio causador do esvaziamento dos espaços rurais. O TER foi criado para garantir o direito à educação, mas, da forma que está sendo executado, transportando desenfreadamente e sem motivos necessários, as crianças e jovens do campo para as escolas da cidade, efetiva-se a negação do direito, influenciando ainda no pertencimento do sujeito do campo.

Mesmo que a oferta do TER seja executada, outras questões devem ser refletidas, a exemplo, podemos citar a precariedade do TER em muitos municípios do país, sendo inclusive motivo de denúncias e reportagens que dão destaque a esta problemática. O transporte é gratuito para os estudantes, mas o problema é a situação dos veículos: antigos, mal conservados e de segurança baixa ou perigosa. A autora Elisangela Pereira Lopes, na sua dissertação fala sobre o modelo organizacional para o transporte escolar rural nos estados e municípios brasileiros, e na sua conclusão explica que a desigualdade de renda é um dos efeitos mais preocupantes causada pela oferta insuficiente de transporte escolar.

> Realizada a análise das especificações e condições da educação e do transporte escolar na área rural, observou-se, como característica da região a presença da desigualdade da renda e segregação espacial, ocasionada pela oferta insuficiente de serviço e infraestrutura de transportes. Essa situação possui estreita relação com a exclusão social e o baixo nível de bem-estar social da sociedade residente no campo. Ficou claro que a impossibilidade de utilizar o transporte pode restringir o acesso à educação, interferido na condição da vida dos alunos e reduzindo o bem-estar almejado. Dados estatísticos recentes apontaram como principais entraves à consecução do acesso à educação, a ausência de transporte escolar. (LOPES, 2009, p.145).

No caso da nossa pesquisa, essa abarca o Território Rural do Sertão do São Francisco, que está disposto em três subdivisões, que são: Borda do lago (Sento Sé, Sobradinho, Casa Nova, Pião Arcado e Remanso), Margem do rio (Curaçá e Juazeiro) e Caatinga (Campo Alegre de Lourdes, Uauá e Canudos), ambos localizados no interior do norte baiano. E para adentrar e conhecer a situação em que o TER se encontra nesses municípios utilizamos os dados fornecidos pelo PNATE em conjunto com a tentativa de contato com os próprios municípios sobre os custos gerais com o transporte escolar rural.

3. METODOLOGIA

A pesquisa foi bibliográfica, ou seja, revisão de literatura sobre as principais teorias que nortearam o nosso trabalho científico. Pode ser chamada de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, e foi realizada a partir de livros, sites da Internet, periódicos, artigos de jornais, entre outros, pois o acervo sobre certos conhecimentos pode estar em vários meios de compartilhamento de informação.

Conforme esclarece Boccato (2006, p.266),

> A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição

> temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

O levantamento bibliográfico tem vários objetivos, entre os mais importantes, podemos citar que ele proporciona um aprendizado antecipado sobre áreas do conhecimento; ele facilita a escolha dos métodos que o pesquisador irá aplicar; e oferece recursos para compor a escrita final do projeto, como a introdução e a discussão do trabalho científico.

A pesquisa baseou-se na abordagem quali-quantitativa, junção entre a abordagem qualitativa, que segundo GERHARDT e SILVEIRA (2009), "a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc" e a abordagem quantitativa, que Esclarece Fonseca (2002, p. 20):

> Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

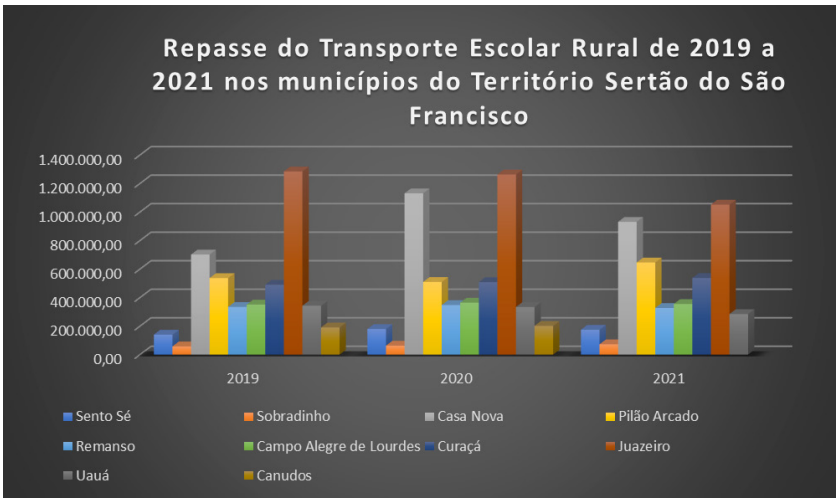
Dito isto, ao se preocupar tanto com a representatividade numérica, através dos dados coletados em sites municipais oficiais, promovemos o devido aprofundamento da compreensão dos resultados a partir das discussões e reflexões a respeito do tema junto com todo o grupo de pesquisa.

4. RESULTADOS

O PNATE foi instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos alunos do ensino fundamental público residentes em

área rural que utilizem transporte escolar, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos estados, Distrito Federal e municípios.

A pesquisa foi realizada a partir da coleta dos dados de 2015 a 2021, que encontram-se disponíveis no Observatório dos Indicadores da Gestão Educacional no Território do Sertão do São Francisco (https://observatorioic.wixsite.com/unebjua). De forma atualizada, esse ano, os estudos se concentraram nos dados mais recentes entre 2019 a 2021, que nos mostram quantitativamente o valor em reais repassado para os municípios do Território Sertão do São Francisco (TSSF):



FONTE: PNATE (2021) – Elaboração: QUIRINO; REIS (2021)

Além dos programas específicos, existe ainda a possibilidade de utilização dos recursos vinculados à educação para manutenção e desenvolvimento de programas de transporte escolar (art. 70, inc. VIII, da LDB). Esses valores repassados para os municípios exercem a função de base financeira em que cada município, percebendo a necessidade do lugar e dos habitantes, precisa acrescentar verba nesse orçamento, no intuito de fornecer um transporte escolar de qualidade, que não coloque em risco a segurança dos sujeitos que o utilizam. Ainda não possuímos esse valor acrescentado pelos municípios, uma vez que não se encontra disponível em plataformas digitais, sendo necessário requerer em cada prefeitura respectiva. Vale ressaltar que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (LDBEN), a responsabilidade de garantir o transporte escolar dos alunos da rede municipal é dos municípios.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já destacado, relembramos que, quanto mais baixa é a situação financeira do aluno, maior é a dependência do transporte escolar para se chegar à escola, por esse motivo que devemos sempre lutar pelos nossos direitos, e para isso é necessário que antes saibamos quais são eles. Fechar escolas do campo é crime, e existe o dever de denunciar. O letramento é condição básica para que cidadãos e cidadãs participem da nação, contribuindo na construção de uma sociedade democrática, por esse motivo a forma como o TER está sendo distribuído nessas localidades tem um efeito contrário ao que seria conveniente para que as comunidades tenham os seus direitos cumpridos.

Nota-se particularmente nesse período de coleta de dados a falta de transparência dos municípios em fornecer as informações necessárias. Ressaltando que, de acordo com a LDB, a responsabilidade de garantir o transporte escolar dos alunos da rede municipal é dos municípios. Essa realidade se projeta como o desafio da minha pesquisa, que é ter acesso a esses dados municipais, que poderão me esclarecer realmente como o transporte escolar rural está sendo administrado no território Sertão do São Francisco, habilitando-me a fazer uma comparação com o que está sendo investido e o que realmente está sendo exercido nas comunidades. Porque os dados que coletei me mostram uma realidade inexistente.

Lembrando que a Lei Complementar 131, também conhecida como Lei da Transparência ou Lei Capiberibe (lei n° 6.924, de 25 de julho de 2009), é uma lei brasileira, sancionada em 2009 pelo Ex-presidente Lula, que obriga a União, os estados e os municípios a divulgar seus gastos na Internet em tempo real.

Foi por meio das lutas que as comunidades campesinas foram conquistando os seus direitos e a sua visibilidade. Por esse motivo, não podemos voltar atrás em aceitar o que está acontecendo no nosso Semiárido brasileiro, que de acordo com estudo de Rocha (2020), do ano de 2014 a 2018 foram fechadas mais de 8 mil escolas do campo, enquanto que o número de escolas urbanas fechadas no mesmo período é quase insignificante. Trazendo essas estatísticas para os municípios que foram abarcados na nossa pesquisa, sendo eles: Sento Sé, Sobradinho, Casa Nova, Pilão Arcado, Remanso, Curaçá, Juazeiro, Campo Alegre de Lourdes, Uauá e Canudos, identificamos em Rocha (2020), que cerca de 111 escolas foram fechadas e 242 escolas paralisadas nos municípios, obrigando a maioria dos alunos a se deslocarem para escolas urbanas, provocando o já citado,

esvaziamento dos espaços rurais. Esse é um dado alarmante e que provoca questionamentos. Por que um número tão grande de escolas do campo fechadas? Por que existe uma disparidade entre os fechamentos de escolas do campo com os fechamentos de escolas urbanas? Por que o TER é visto como a solução para essa problemática e não a permanência das escolas perto da residência dos estudantes?

REFERÊNCIAS

BOCCATO, Vera Regina Casari. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Resolução CEB/CNE nº04/99**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf>. Acesso em: 30 de setembro de 2021.

_____. **Parecer CNE nº 33/2000**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB33_00.pdf>. Acesso em: 30 de setembro de 2021.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: DF: Presidência da República, 1990.

_____.Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2014.

_____. Censo Escolar da Educação Básica 2016: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2017. Dados disponíveis em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pnate>. Acesso em: 30 de setembro de 2021.

_____.Ministério da Educação. Sobre o PNATE. Disponível em:< https://www.fnde.gov.br/programas/pnate>. Acesso em: 30 de setembro de 2021.

COLLICCHIO, Erich. (Org.). **Pesquisa Nacional Custo Aluno: O transporte escolar rural sob diversos olhares**. Palmas: Universidade Federal de Tocantins, 2013. 318 p.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. (Educação a Distância, 5).

ROCHA, Ádma Hermegildo. **Do direito à educação ao fechamento das escolas do campo: Uma negligência com os povos do campo no Semiárido Brasileiro.** (Dissertação de Mestrado). Juazeiro: BA: PPGESA/UNEB/DCH-III, 2020.

SANTOS, Marilene. **Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, mar. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362018000100185&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 de setembro de 2021.

PARALISAÇÃO E FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO E NA CIDADE: AS DESIGUALDADES MANIFESTAS NO TERRITÓRIO DO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO

JACKELINE MACIEL DE AZEVEDO
Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - BA, Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB. jackmaaciel@gmail.com

EDMERSON DOS SANTOS REIS
Doutor pelo Curso de Educação da Universidade Federal da Bahia- UFBA, Professor da Universidade do Estado Bahia - UNEB, edmerson.uneb@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

A escola é um dos principais espaços no qual o sujeito tem a possibilidade de desenvolver não só a sua alfabetização e letramento, mas, também, o seu senso crítico, concomitante com o fortalecimento da sua relação com a comunidade. Portanto, paralisar ou fechar escolas no campo ou na cidade é interferir neste processo de pertencimento, e deturpar o acesso a este direito. Assim, partindo de tal pressuposto, esta pesquisa teve como objetivo principal fazer um levantamento, a partir dos dados oficiais nos sites do INEP e Qedu, da paralisação e fechamento das escolas no campo e na cidade nos dez munícipios baianos que compõem o Território do Sertão do São Francisco (TSSF), no período de 2019 e 2020, com o intuito de investigar e refletir sobre esse processo de deturpação do direito e os impactos nos sujeitos campesinos. Os dados revelam que os números de paralisação e fechamento são significativamente maiores no campo do que na zona urbana. Ademais, é importante ressaltar que o fechamento não reflete somente na comunidade, mas também em âmbito nacional, a exemplo do que se espera do Plano Nacional de Educação (PNE), vigente de 2014 a 2024, que determina diretrizes e metas a serem alcançadas, nos permitindo fazer o seguinte questionamento: com o fechamento das escolas do campo no TSSF haverá o comprometimento no alcance dessas metas? A partir da análise dos dados e de um embasamento teórico, nota-se a implicação do fechamento das escolas do campo não só no âmbito local, mas nacional.

Palavras-chave: Escolas do campo; Políticas públicas; Fechamento de escolas.

1. INTRODUÇÃO

É de suma importância o acompanhamento das políticas públicas voltadas ao campo, sobretudo, para compreender sobre as suas efetividades e se a comunidade campesina está tendo o seu direito à educação amparado. Nesse contexto, esta escrita é um recorte do subprojeto "Os indicadores Oficiais de Paralisação e Fechamento das Escolas do Campo nos municípios do Território do Sertão do São Francisco"[1] desenvolvida no Programa de Iniciação Científica (PICIN-UNEB), que teve como objetivo principal, investigar, a partir dos bancos de dados oficiais, o número de paralisação e fechamento das escolas do campo, entre 2019 e 2020, para promover reflexões e a atualização de dados no observatório desenvolvido.

É válido ressaltar que o Território do Sertão do São Francisco (TSSF), na Bahia, é composto por dez munícipios, sendo eles organizados da seguinte forma: Borda do Lago (Sento Sé, Sobradinho, Casa Nova, Pilão Arcado, Remanso); Margem do Rio (Curaçá e Juazeiro); e Caatinga (Uauá, Canudos e Campo Alegre de Lourdes), possibilitando um mapeamento amplo da realidade das escolas do campo nesta região, bem como, uma sistematização crítica e fundamentada.

Nesta pesquisa também foram utilizados os dados oficiais de paralisação e fechamento das escolas urbanas, nesses municípios, para auxiliar na discussão das políticas públicas e seus indicadores, evidenciando as diferenças que ainda são discrepantes e que se manifestam tão evidentes no território, apesar da histórica luta dos movimentos sociais em prol de uma educação de qualidade ***no*** campo e ***do*** campo, que resultaram em políticas como, em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, em 2002 e 2008, e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) no ano de 2011.

A Educação no/do campo, tem a seguinte compreensão, conforme Caldart (2012, p.18) "No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais".

1 Este subprojeto está disponível no site do Observatório dos Indicadores da Gestão Educacional no Território do Sertão do São Francisco - OBSERV-TSSF (https://observatorioic.wixsite.com/unebjua), plataforma desenvolvida pelo projeto.

Dessa forma, o espaço escolar é fundamental para a formação do sujeito, pois além dele aprender os conhecimentos curriculares, também é possibilitado o desenvolvimento das relações interpessoais, e fortalecimento dos aspectos culturais e históricos locais. Entretanto, na realidade do campo, é cada vez mais comum a ausência de escolas nas comunidades, pois a partir do levantamento de dados da paralisação e fechamento das escolas do campo e urbanas no TSSF, nos anos de 2019 e 2020, é possível comparar os índices e visualizar as diferenças entre esses dois espaços, no qual se percebe a diferença da efetividade das políticas públicas para com o campo.

Além disso, vale ressaltar que o ano de 2020 foi um ano atípico, devido a pandemia da Covid-19, que impactou significativamente não só nas questões sanitárias e econômicas, mas também educacionais, tendo em vista a paralisação das aulas presenciais no âmbito nacional. Consequentemente, este fato deve ser considerado no que tange o aumento da fragilidade e comprometimento do alcance das políticas públicas nas comunidades campesinas, que em anos típicos já era "típico" serem negligenciados. Logo, ao invés de utilizar esse tempo, em que as escolas não funcionaram presencialmente, para melhorar a infraestrutura escolar, houve a continuação da paralisação e fechamento dessas, sobretudo no campo, como observado nos resultados desta pesquisa, a serem socializado mais adiante.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para compreender melhor a conjuntura educacional na qual o estado brasileiro se encontra, é de fundamental importância não só se atentar aos dados finais das avaliações que são aplicadas nas escolas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conhecido como Prova Brasil, mas também na oferta, ampliação, reformas e melhoria da qualidade de atendimento das escolas do campo e da cidade, tendo em vista que as suas presenças e ausências são sentidas na "pele" da comunidade, e têm impactos a curto e longo prazo na formação dos sujeitos.

É imprescindível compreender a importância da presença da escola no local em que o sujeito vive, tendo em vista as diferentes relações que ele desenvolve naquele espaço, pois como destaca as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo:

> Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p.1)

Assim, dentro das necessidades do campo encontram-se não só a educação ***do*** campo (enquanto concepção e organização da sua função social no campo, construída com os sujeitos do campo), mas também a educação ***no*** campo (enquanto escola localizada no território campesino). Logo, a oferta de escolas nas comunidades campesinas é imprescindível para estimular e fortalecer a relação dos sujeitos com suas raízes, bem como, potencializar a educação escolar presente neste território, além de que, segundo a Constituição Federal (1988), no "art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". Ou seja, independente da zona em qual a comunidade esteja, urbana ou campo, é um direito básico e subjetivo.

A escola do campo possibilita mudanças na comunidade do seu entorno, permite que o sujeito fortaleça suas raízes e amplie seus conhecimentos, além de ser um espaço político, em que o campesino exerce seus direitos e deveres como cidadão. Como destaca Coelho (2011, p.137 apud ANDRADE; RODRIGUES, 2020. p.3):

> (...) as escolas do campo exercem o papel de proporcionar um projeto educativo e de sociedade que "efetivamente desenvolva a promoção humana, de forma emancipatória e libertadora, que define o ponto de partida da prática pedagógica o homem em sua complexidade histórico-cultural, com suas contradições, ambiguidades e possibilidades"

Levando em consideração o contexto do Semiárido Brasileiro, região onde o Território do Sertão do São Francisco se situa, é imprescindível a presença da escola nas comunidades, tendo em vista o histórico de discursos preconceituosos e estereotipados, e por consequência, a negação de muitos direitos. Para muitos, dentro de um imaginário social construído a partir de estereótipos, o Semiárido é somente uma região que falta tudo, água, alimentação, educação, segurança, saúde, políticas públicas, entre

outras coisas que a cidade tem, mas o campo não. (REIS E ROCHA, 2018, p. 136).

Além disso, os mesmos autores destacam:

> Desse modo, como propõe Martins (2011), a Educação não se faz fora do ambiente e dos conhecimentos em que a população está inserida, afinal, a mesma não é uma ilha deserta, e sim um processo pertencente à Sociedade, e que por conta disto, por si só, já está enraizada nas temáticas que fazem parte de uma comunidade. Assim, não há mais espaço para uma educação que force os alunos a se despirem deles mesmos, para aprenderem o que a escola tem a ensinar. Não há espaço para uma educação que não tenha a 'cara', a cor e movimento dessas crianças, jovens/adultos do Campo. (REIS E ROCHA, 2018, p. 141-142).

Dessa forma, as escolas desempenham um papel importante para não só garantir o acesso à educação, assegurado por lei, mas também se tornam um espaço de desmistificação de tais estereótipos nas comunidades campesinas.

Contudo, ao se tratar do campo, existe um histórico de negligência na oferta de condições necessárias para uma educação do campo, bem como para as próprias escolas, portadoras de um currículo descontextualizado, infraestrutura inadequada, e isso quando não estão paralisadas e/ou fechadas, e os sujeitos são obrigados a se locomoverem para outras comunidades ou até para a zona urbana, como ressaltam Andrade e Rodrigues (2020, p. 11):

> A precariedade e ausência de espaços físicos adequados nas escolas do campo traduzem a falta de comprometimento das esferas públicas com a qualidade de ensino e aprendizagem dos estudantes. Isso porque, de acordo com um estudo lançado pela UNESCO[11] em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a inexistência de espaços pedagógicos como biblioteca, sala de leitura, laboratórios de ciência, etc., apontam desigualdades em relação às escolas urbanas.

Torna-se manifesta a desigualdade a depender do território (campo ou cidade) no qual a educação é oferecida, além de que, essa mesma precariedade, resultado da negligência das políticas públicas, é usada como pressuposto para o fechamento da escola e a adoção da nucleação escolar, que,

> (...) corresponde à desativação da escola, por um período de 5 anos, e ao posterior fechamento. A nucleação, na primeira fase do ensino fundamental, se configura como o deslocamento de crianças e jovens das redes municipais e estaduais de ensino das escolas rurais, localizadas em comunidades que apresentam baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas, devido à precária infraestrutura em relação às escolas de comunidades vizinhas melhores aparelhadas. Na segunda fase do ensino fundamental, o processo se assemelha. Porém os alunos são deslocados para as escolas localizadas na cidade. Destaca-se que muitos estados vêm reorganizando suas respectivas redes escolares em um provável processo de nucleação escolar que centralizaria as escolas em áreas urbanas, criando uma concentração educacional urbana. (RODRIGUES et al, 2017, p. 709)

Assim, a nucleação tem sido utilizada no processo de fechamento das escolas, deturpando o direito de igualdade de acesso e permanência na escola, além de desvincular o sujeito do seu local e suas especificidades, "principalmente se considerarmos que o deslocamento das crianças e jovens das suas comunidades desvincula-os da sua vivência e cultura local, atribuindo novos valores, negando sua identidade, passando-se a não considerar a comunidade como possibilidade de vida" (RODRIGUES et al, 2017, p. 709-710).

É a partir desse contexto, de deturpação dos direitos campesinos, que as escolas do campo têm sido alvo de paralisação e fechamento de forma recorrente e significativa, pois, normalmente se paralisa para algum tipo de "reforma" e com o passar do tempo é decretada como fechada, deixando a comunidade a mercê e impulsionando os seus sujeitos a sairem de seu local na tentativa de dar continuidade aos estudos, o que muitas vezes resulta na desistência dos estudos.

Esse processo, de paralisação e fechamento das escolas do campo, não é diferente nos dez municípios que compõem o TSSF, que anualmente têm sofrido um esvaziamento de escolas, distorcendo o direito ao acesso à educação dos sujeitos campesinos, como é possível perceber ao analisar os anos de 2019 e 2020.

3. METODOLOGIA

Tendo em vista o amplo processo de levantamento de informações e reflexões teóricas mobilizado por esta pesquisa, com a intenção de

debruçar-se sobre a realidade do fechamento das escolas do campo nos munícipios do TSSF, foi necessária uma leitura dos dados brutos, bem como a sistematização desses, a sua análise e reflexão crítica, sendo adotada a metodologia quanti-qualitativo, conforme destacamos abaixo:

> No entanto, se a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais "ecológicos" e "concretos" e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa. (MINAYO E SANCHES, 1993, p. 247)

Esta estratégia de análise foi fundamental para a compreensão do processo de paralisação e fechamento, evidenciando que a escola não é somente um número catalogado, e sim, um espaço significativo e que a presença dessa, ou falta dela, compromete a formação dos sujeitos e a oferta da educação no campo e do campo.

O embasamento teórico desta reflexão tem o suporte de pesquisadores, como Caldart (2004) que aborda sobre a educação do campo e a escola sendo parte fundamental desse processo; Reis e Rocha (2018) que abordam sobre o fechamento das escolas no TSSF e suas implicações; Andrade e Rodrigues (2020) na discussão sobre as escolas do campo e o fechamento delas na perspectiva de precarização; Rodrigues ***et al*** (2017) retratam sobre o processo de nucleação nas escolas do campo e os impactos nos educandos e comunidade campesina.

Foram utilizadas as informações fornecidas pelos bancos de dados oficiais, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em que na sua plataforma oferece os microdados da educação, disponibilizando, ainda que brutamente as informações das escolas, suas dependências (municipal, estadual e federal), características, território (campo e urbana), dentre outros aspectos. Além da plataforma digital, de acesso público, Qedu, pertencente à Fundação Lemann e Meritt, que disponibiliza o número de escolas abertas e a infraestrutura disponível.

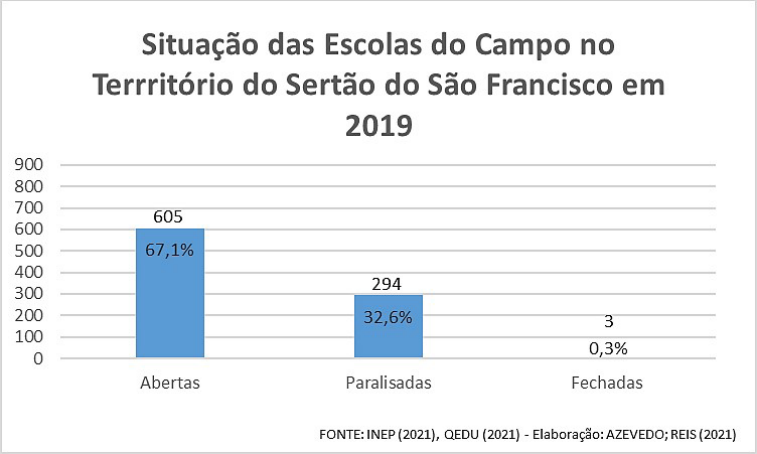
Neste levantamento de dados só são abordadas as escolas das redes municipais, ou seja, são desconsideradas as estaduais, federais, privadas, dentre outras formas de organização, pois não são de responsabilidade direta dos municípios envolvidos.

4. RESULTADOS

A partir da investigação dos índices de paralisação e fechamento das escolas do campo nos municípios do TSSF, nos anos de 2019 e 2020, e da elaboração das tabelas e gráficos dos dados, revela-se o processo de esvaziamento do campo, bem como, a diferença da garantia do direito manifestada no território, quando a escola está localizada na zona rural ou urbana.

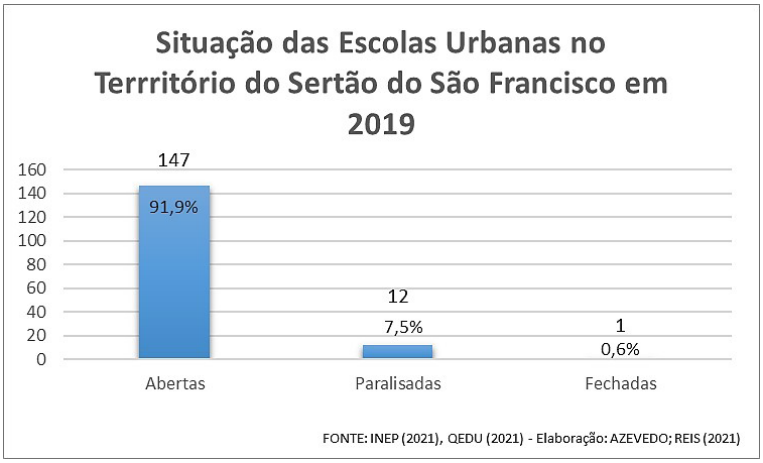
Os dados informam que no ano de 2019, nos dez municípios do TSSF, foram contabilizadas o total de 902 (novecentos e duas) escolas municipais no campo (QEDU, 2021), considerando as que se encontravam abertas, paralisadas e fechadas, entretanto, dentro deste quantitativo, apenas 605 (seiscentos e cinco) estavam funcionando com o status de aberta, ou seja, apenas 67,1% estavam em atividade nas comunidades campesinas, como é possível observar no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Situação das Escolas do Campo no Território do Sertão do São Francisco em 2019



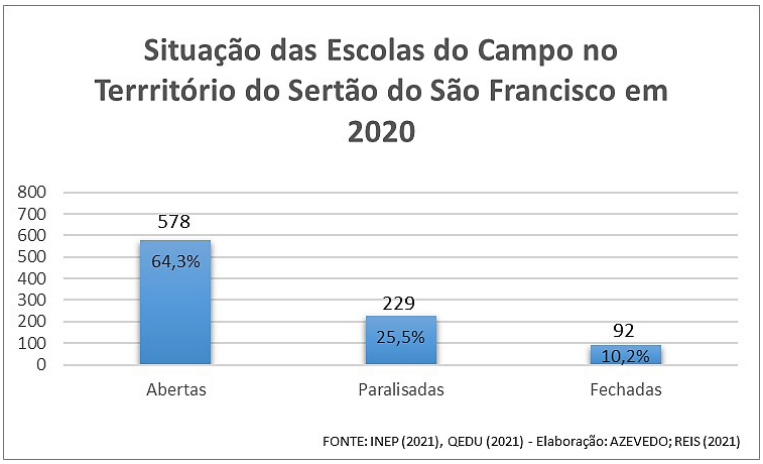
No que se refere à zona urbana, no mesmo ano de 2019, contabilizou-se o total de 160 (cento e sessenta) escolas QEDU, 2021), em que 147 (cento e quarenta e sete) estavam abertas, correspondendo a 91,9% de escolas municipais funcionando no urbano, exposto no Gráfico 2, mostrando um quantitativo contrastante da realidade que é vista e sentida no campo.

Gráfico 2 – Situação das Escolas Urbanas no Território do Sertão do São Francisco em 2019



No ano seguinte, em 2020, os dez municípios do TSSF contabilizaram 899 (oitocentos e noventa e nove) escolas do campo, (QEDU, 2021). Vale ressaltar que neste quantitativo estão inclusas as escolas abertas, paralisadas e fechadas, porém, apenas 578 (quinhentos e setenta e oito) estavam abertas, representando 64,3% de escolas municipais do campo em funcionamento, ***vide*** Gráfico 3.

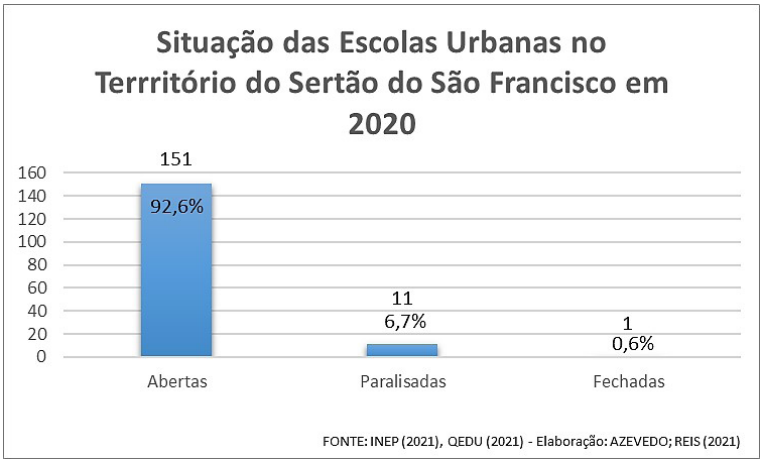
Gráfico 3 – Situação das Escolas do Campo no Território do Sertão do São Francisco em 2020



Ao mesmo tempo em que, na zona urbana em 2020, esse território possuía 163 (cento e sessenta e três) escolas municipais, (QEDU, 2021),

e dentre elas, 151 (cento e cinquenta e um) estavam abertas, correspondendo a 92,6%, como mostrado no Gráfico 4. Apesar do número de escolas municipais no urbano ser menor do que o campo, é importante discutir sobre esses indicadores e em como as políticas públicas têm negligenciado a educação no campo.

Gráfico 4 – Situação das Escolas Urbanas no Território do Sertão do São Francisco em 2020



Nesse contexto, é fundamental verificar o número de incidência das paralisações, pois não é raro no campo, as instituições escolares serem paralisadas para possíveis reformas e no decorrer do tempo serem esquecidas e fechadas. Logo, a paralisação se revela como uma etapa dentro do processo de fechamento das escolas do campo, como se fosse uma estratégia menos assombrosa para anunciar a etapa que virá depois, o fechamento.

A partir dos dados dos gráficos 1 e 2, que abordam a situação das escolas do campo no TSSF nos anos de 2019 e 2020, é perceptível essa afirmação, tendo em vista que em 2019 existiam 294 (duzentos e noventa e quatro) escolas do campo paralisadas (32,6%) e 3 (três) fechadas (0,3%), enquanto em 2020 havia 229 (duzentos e vinte e nove) escolas do campo paralisadas (25,5%) e 92 (noventa e duas) fechadas (10,25%). Percebe-se que houve um declínio de escolas paralisadas enquanto houve um aumento, significativo, de escolas fechadas. A lógica dentro do censo educacional é que, muitas vezes, a escola que aparece como paralisada, no ano seguinte é definitivamente fechada.

Ao se tratar da zona urbana, o contexto é totalmente diferente, como mostram os gráficos 3 e 4 – situação das escolas urbanas no TSSF em 2019 e 2020 – no ano de 2019 tinham 12 (doze) escolas paralisadas (7,5%) e 1 (uma) fechada (0,6%), e no ano seguinte, 2020, foram 11(onze) escolas paralisadas (6,7%) e 1 (uma) fechada (0,6%).

Como os números apontam, há um contraste alarmante de paralisação e fechamento das escolas do campo ao serem comparadas com os números da zona urbana no TSSF. Tais dados não só apresentam a atual lógica da conjuntura no qual a educação no campo é tratada pelas políticas, mas também são uma evidência de como os indicadores educacionais oficiais, desse território e do âmbito nacional, podem e são afetados com a contínua política de paralisação e fechamento das escolas do campo.

É necessário a ressalva de que, não é defendido o fechamento das escolas urbanas para que os números se igualem aos do campo, e sim que, a educação é direito de todos, independente do território em que se vive, haja vista que a paralisação e fechamento de escolas é a negação deste direito básico.

A realidade na qual os campesinos se encontram é constituída pela paralisação e fechamento constante de suas escolas, logo:

> O fechamento sistemático de escolas do campo releva-se como uma contraditória nacional, uma vez que o direito à Educação do Campo é garantido por lei – tanto constitucionalmente, quanto pela Política de Educação do Campo e pelo Programa Nacional de Educação do Campo (Procampo). A contraditória persiste quando o acesso das populações do campo a uma educação diferenciada é negado pela falta e/ou precarização das escolas. (ANDRADE; RODRIGUES, 2020, p. 4)

No entanto, são perceptíveis as diferenças das condições entre essas duas zonas, enquanto na zona urbana a média, tanto de paralisação como fechamento, é praticamente nula, os números no campo só aumentam, evidenciando a distorção do princípio de igualdade de acesso e permanência na escola.

Nesse contexto de fechamento, é comum a prática de nucleação escolar, ou seja, a junção de diferentes escolas em uma só, para as quais os sujeitos são transportados, pelo município, localizadas em outra comunidade ou até mesmo para a zona urbana, visto que nem todas as escolas campesinas disponibilizam o ensino médio para a comunidade. Todavia, tanto a nucleação como o transporte escolar são medidas paliativas que

não suprem a ausência da escola no campo, "pois, ao afastar as crianças do acompanhamento dos pais e da participação comunitária, os mesmos não terão suas aprendizagens no local onde residem, e isto proporcionará um distanciamento das relações familiares, dos hábitos das famílias campesinas e da cultura local" (RODRIGUES et al, 2017, p. 716).

A ausência de escola na comunidade implica na formação do sujeito, não só no que tange à escolaridade, mas também na relação dele com seu território e as especificidades ali presentes. A escola é um espaço plural, perpassado pelos aspectos políticos, sociais e culturais do seu meio, como Caldart (2004, p. 26) corrobora:

> Esta também é uma das funções da escola: trabalhar com os processos de percepção e de formação de identidades, no duplo sentido de ajudar a construir a visão que a pessoa tem de si mesma (autoconsciência de quem é e com o que ou com quem se identifica), e de trabalhar os vínculos das pessoas com identidades coletivas, sociais: identidade de camponês, de trabalhador, de membro de uma comunidade, de participante de um movimento social, identidade de gênero, de cultura, de povo, de nação.

Assim, é importante refletir acerca desse impacto ao longo prazo, com esse ritmo de aumento constante da paralisação e fechamento de escolas do campo no TSSF, em poucos anos haverá um esvaziamento desse espaço, retirando a vida que há no campo, pois se não há a oferta da escola, se promove a condenação dos sujeitos do campo a continuarem ampliando os indicadores sociais negativos, que promovem a exclusão de muitos brasileiros ao acesso aos seus direitos sociais. Conforme explicita Falsarella (2009, p.12):

> A Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, estabeleceu o princípio da inclusão social e cultural ao afirmar o direito de todos à educação. A partir de então, a luta pela garantia deste direito tem amealhado conquistas e a educação escolar passou a ser vista como meio para promover a inserção social, lidar com a diversidade humana (cultural, étnica, social etc.) e combater qualquer forma de preconceito e discriminação. A escola que se quer inclusiva reconhece a existência de diferenças e assegura educação a crianças e adolescentes oriundos dos mais diversos grupos sociais, de minorias linguísticas, étnicas e culturais, bem como aos portadores de necessidades

> especiais (superdotados ou que apresentam algum tipo de deficiência física, mental ou sensorial).

A partir desses altos índices é perceptível a negligência das políticas públicas com o campo, sobretudo nesse território localizado no semiárido brasileiro, visto um contexto histórico repleto de estereótipos, políticas desconexas com a realidade, e o direito à educação sendo distorcido com a paralisação e fechamento de escolas e adoção de medidas paliativas (nucleação e transporte), como ressaltam Reis e Rocha (2018, p. 137):

> [...] que Semiárido é esse, que mesmo tão grande, abrangendo tantos estados e municípios continua sendo "invisível" para o poder público? A única certeza que temos é a que os governantes continuam insistindo a negligenciar direitos básicos, entre eles, o acesso à Educação, e isso fica evidente no alarmante número de escolas do Campo extintas no ano de 2014, especialmente no Estado da Bahia, que aparece com 608 escolas fechadas (ROCHA; REIS, 2016). E, juntamente com esses dados, vem à tona uma série de problemas, entre eles a negligenciação do direito a educação na sua comunidade, como prevê o art. 3º, da Resolução nº 02/2008: "a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças".

Logo, são visíveis os prejuízos que a ausência da escola causa na comunidade, pois vai muito além de ser somente um espaço físico, a escola é uma personificação de um dos direitos fundamentais dos sujeitos, sendo eles campesinos ou não.

Dentre os munícipios pesquisados, Casa Nova é o que apresenta um dos índices mais preocupantes na zona do campo. Em 2019, das 237 (duzentos e trinta e sete) escolas, apenas 111 (cento e onze) estavam abertas e 126 (cento e vinte e seis) se encontravam paralisadas; enquanto no ano de 2020, de 237 (duzentos e trinta e sete) escolas, (o mesmo quantitativo), apenas 106 (cento e seis) estavam abertas e 131 (cento e trinta e uma) paralisadas. Ou seja, há mais escolas do campo paralisadas do que em funcionamento, e houve um aumento de um ano para o outro. Assim, perguntamos: Como ficam as comunidades que frequentavam essas escolas? O calendário escolar e currículo das escolas para as quais os alunos foram deslocados atendem às suas necessidades?

Além disso, um dos discursos que são utilizados como pressuposto para o processo de fechamento de escolas é a falta de infraestrutura, contudo, se esse argumento for utilizado à risca, muitas escolas serão extintas e não haverá as necessárias mudanças para garantir o acesso à escola nas comunidades campesinas. Andrade e Rodrigues (2020, p. 13) relatam:

> Os dados da pesquisa indicam que o poder público vem utilizando diferentes estratégias de estrangulamento, delineadas a partir da precarização. Isto é, inicialmente, a qualidade da infraestrutura das escolas é comprometida, com ausência de espaços educativos e, posteriormente, com a falta de manutenção e transporte escolar. Todos esses fatores são criados com a intenção de justificar processos de nucleação e fechamento das escolas. (...)

Isso é visto nos dados de paralisação e fechamento, pois o ano de 2020, que foi atípico devido a pandemia da Covid-19, as instituições escolares paralisaram seu funcionamento presencial, e até mesmo, as escolas públicas, não ofertaram aula por alguns meses aos educandos. Assim, a lógica é de que os custos de manutenção das escolas diminuíram (energia, água, gastos com limpeza, dentre outros), então, por que não utilizaram essa verba para melhorar a infraestrutura das escolas? Esses recursos estão sendo utilizados na rubrica da educação? Por que os números de fechamento aumentaram no TSSF? Se a escola é uma representação governamental dentro da comunidade, por que em meio a uma pandemia, momento crítico, se fecham escolas e deixam as comunidades desamparadas? É um ato de abandono e negação do direito.

É importante destacar que estes atos não implicam só as comunidades que sediam as escolas, mas também os municípios e o país em geral, já que comprometem, por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014 a 2024, que possui diretrizes e vinte metas a serem alcançadas (BRASIL, 2014). Este documento serve como parâmetro para o diagnóstico educacional e o desenvolvimento de políticas públicas.

O PNE (BRASIL, 2014) possui as seguintes diretrizes:

> I - erradicação do analfabetismo;
>
> II - universalização do atendimento escolar;
>
> III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

> IV - melhoria da qualidade da educação;
>
> V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
>
> VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
>
> VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
>
> VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
>
> IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
>
> X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Porém, como serão superadas as desigualdades educacionais se há um aumento constante na paralisação e fechamento de escolas do campo? Como erradicar o analfabetismo se o acesso à escola é comprometido? A universalização do atendimento escolar não será efetiva, a melhoria da qualidade da educação também será prejudicada, além de impactar as outras diretrizes de forma direta e indireta.

A meta dois do PNE, "Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE" (BRASIL, 2014), dentro da atual conjuntura também é comprometida, pois como ressalta

Rodrigues et al (2017, p. 722):

> As narrativas demonstram a situação precária a que são submetidas as crianças, quando iniciam o período de aprendizagem escolar. Escolas distantes, ônibus que não circulam diariamente, submetem as crianças a uma jornada de mais de 6 (seis) quilômetros de caminhada para chegar à escola, sem contar com a mudança de hábitos e atitudes que permeiam as aprendizagens escolares que ocorrem ocultamente (currículo oculto) através das relações sociais estabelecidas pela cultura organizacional da escola, neste caso, da cidade.

Logo, a universalização que o PNE aborda não atende à realidade do campo. Dentro desta meta possui algumas estratégias para seu alcance,

como, "incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias", contudo, como já visto nesta pesquisa, a ausência da escola na comunidade interfere na relação e comunicação comunidade-educando-escola.

Esta mesma meta, possui a estratégia "disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região", entretanto, dificilmente a escola para qual os estudantes do campo são transferidos terá um calendário que siga a necessidade de sua comunidade, principalmente se for deslocado no sentido campo-cidade.

Dessa forma, tanto essa meta como as outras serão afetadas com a paralisação e fechamento das escolas do campo do TSSF, não tendo impacto somente nesses municípios, mas também na avaliação dos índices educacionais nacionais, além disso,

> Negar o direito à escola a milhões de brasileiros que residem na zona rural só contribuirá para um novo período de êxodo, deslocando-os dos seus espaços de vida para a periferia das cidades, em busca de uma educação para os filhos. Com isso, agrava-se a situação econômica e social de trabalhadores, interferindo no desenvolvimento do país. (RODRIGUES et al, 2017, p. 725)

Portanto, são imensuráveis os impactos da lógica de fechamento de escolas do campo para a formação do sujeito e para o desenvolvimento do município. É necessária a efetividade das políticas públicas que discutem o campo e os seus direitos, para que os campesinos tenham a possibilidade de permanência nesse espaço, e sejam reconhecidos como sujeitos de direitos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento de dados dos índices de paralisação e fechamento das escolas nos municípios do TSSF, é possível compreender na atual conjuntura, como a educação no/do campo e a escola estão sendo oportunizadas, ou melhor dizendo, estão sendo negligenciadas. Apesar das conquistas, significativas, pelos movimentos sociais, ainda se tem inúmeras lacunas na oferta de acesso aos direitos mínimos e básicos aos sujeitos campesinos.

É válido ressaltar que dentro das necessidades do campo encontram-se não só a educação *no* campo, mas também, a educação *do* campo. Logo, a oferta de escolas nas comunidades campesinas é imprescindível para estimular e fortalecer a relação dos sujeitos com suas raízes, bem como, potencializar a educação oferecida e importância dessa na animação cultural, social e econômica políticas das comunidades nas quais estão inseridas.

Além disso, como visto nos gráficos apresentados, as possibilidades dadas aos sujeitos urbanos são as mesmas para os campesinos. Com isso, é notória a disparidade entre essas duas realidades, em que na lógica de "corte de gastos", as escolas do campo são as primeiras a serem sucateadas. Destaca-se ainda, que não se deve fechar as escolas urbanas para que os números sejam igualados, mas sim, o fato de que, escola não deve ser fechada! A escola é de extrema importância para a comunidade local, e deve ser de livre escolha, e não imposição, a saída do campo.

Evidenciar tais índices possibilita visualizar os altos números de paralisação e fechamento das escolas no campo e os reflexos negativos, não só nas comunidades locais, mas em nível nacional. Além de que, devido ao cenário da pandemia, se faz necessário observar atentamente aos impactos no campo, espaço historicamente negligenciado, para que seja possível identificar as vulnerabilidades e intervir.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de; RODRIGUES, Marcela Pereira Mendes. Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. **Educação em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/edur/a/s4jFSrDttW6fxPyHqysW3JF/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 10 jul. 2021

BRASIL, CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 07 jul. 2021

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília**: [s. n.], 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm . Acesso em: 29 maio 2021.

BRASIL. **Censo Escolar**. Brasília: MEC/INEP, 2021.

BRASIL. **Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 12 jul. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo: Momento atual da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: [s. n.], 2004. v. 8, p. 10-31.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento Sem Terra**. 4.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FALSARELLA, Ana Maria. Escolarização básica ampla e inclusiva. IN: **Coleção Diálogos sobre a Gestão Municipal**. [coordenação Ana Maria Falsarella, Vanda Noventa Fonseca]. São Paulo: CENPEC, 2009.

QEDU. (2021). Disponível em: < https://www.qedu.org.br/> Acesso em 12 jul. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ**., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

REIS, Edmerson dos Santos; ROCHA, Ádma Hermenegildo. (2018). Fechar escolas no campo: uma manifestação da vulnerabilidade do direito à educação do campo no Semiárido Brasileiro. **Revista Educação e Políticas em Debate**, 7(1). https://doi.org/10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n1a2018-10

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; MARQUES, Dayana Ferreira; RODRIGUES, Adriege Matias; DIAS, Gilvania Lima. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, v. 42, p. 707-728, 2017.

O ALCANCE DA META DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MUNICÍPIOS DO SEMIÁRIDO PARAIBANO: O QUE APONTAM OS RELATÓRIOS DE MONITORAMENTO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO?

ANA CÉLIA SILVA MENEZES
Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal da Paraíba/CE/DHP. Membro da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro. RESAB.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

A importância do planejamento da Educação é uma pauta de discussão, no Brasil, desde o Manifesto dos pioneiros da Educação Nova em 1932. Trata-se de uma questão imbricada em muitas outras questões educacionais, como a concepção de educação e de política educacional, e articulada à questões políticas como a configuração de Estado. No que pese o caráter histórico e peso político dessa questão, o primeiro Plano Nacional de Educação foi elaborado em 1962 e, somente em 2014, o Plano Nacional de Educação assume caráter de política de Estado, obrigado por Lei (13.005/2014). A compreensão sobre a relevância desse Plano e mais especificamente, sobre o que dele decorre que é a obrigatoriedade dos Estados e Municípios também elaborarem eu plano Decenal de Educação, nos instiga à criação da pesquisa em tela: O ALCANCE DA META DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MUNICÍPIOS DO SEMIÁRIDO PARAIBANO: O QUE APONTAM OS RELATÓRIOS DE MONITORAMENTO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO? Na formulação do título já incluímos nossa questão de pesquisa. Buscamos assim, construir um diagnóstico da meta da Educação do Campo no contexto do semiárido paraibano com vistas à prospecção das contribuições e limites do Plano Municipal de Educação à garantia do direito dos povos do campo a uma educação pública gratuita e de qualidade. A pesquisa proposta caracteriza-se como um estudo documental, exploratório, tendo como objeto de estudo a meta referente à Educação do Campo prescrita no Plano Municipal de Educação (PME) de seis (06) municípios situados no Semiárido paraibano. O referencial teórico para a construção e análise dos dados terá como base as seguintes categorias teóricas e autores: Política Educacional e PNE (Dourado, 2007 e 2011; e Loureiro, 2016); Educação do Campo (Caldart, 2000 e 2004; Molina e Jesus, 2004); Educação no Semiárido (Martins, 2004). Contribuem ainda na fundamentação teórica os estudos de Antônio Munarim (2011) e Miguel Gonzalez Arroyo (2012) com os estudos sobre a Educação do Campo no cenário das políticas públicas. Os resultados apontam que os Planos Municipais não estão sendo monitorados, avaliados e publicizados sistematicamente e que os municípios carecem do fundamental aporte técnico e financeiro para desenvolvimentos dos seus Planos e do seu monitoramento. Ainda é possível sinalizar o risco da não execução da meta referente à Educação do Campo, ao final da vigência do plano, o que compromete a garantia

do direito de milhares de cidadãos/ãs camponeses/as do semiárido paraibano, à uma Educação do e no Campo, de qualidade.
Palavras-chave: Plano Municipal de Educação; Educação do Campo; Semiárido Brasileiro.

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

A compreensão da relevância do Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela lei 13005/2014 e mais especificamente, sobre o que dele decorre que é a obrigatoriedade dos Estados e Municípios também elaborarem seu plano Decenal de Educação, nos instiga à criação da pesquisa em tela: "o alcance da meta de Educação do Campo em municípios do semiárido paraibano: o que apontam os relatórios de monitoramento dos planos municipais de educação? Na formulação do tema já inserimos nossa questão de pesquisa.

O presente artigo resulta de parte de uma pesquisa de iniciação científica, sobre a meta da Educação do Campo em Planos Municipais de Educação de municípios paraibanos. O objetivo geral da pesquisa foi construir um diagnóstico da meta da Educação do Campo no contexto do semiárido paraibano com vistas à prospecção das contribuições e limites do Plano Municipal de Educação à garantia do direito dos povos do campo à uma educação pública gratuita e de qualidade.

Por que estudar a Meta da Educação do Campo no Contexto do Semiárido? A Educação ***do*** e ***no*** Campo é uma construção histórico-social, que afirma o direito dos Povos do Campo acessarem a educação pública e gratuita no seu lugar de vida. Se considerarmos que a maioria dos municípios brasileiros são pequenos e "rurais", a garantia da educação dirigida a estas populações é fundamental para assegurar a Educação como um direito de todos.

O referencial teórico para a construção e análise dos dados, na presente pesquisa, traz como base as seguintes categorias teóricas e autores: Política Educacional e Plano Municipal de Educação (Dourado, 2007 e 2011; e Loureiro, 2016); Educação do Campo (Caldart, 2000 e 2004; Molina e Jesus, 2004) ; Educação no Semiárido (Martins, 2004). Contribuem ainda na fundamentação teórica os estudos de Antônio Munarim (2011) e Miguel Gonzalez Arroyo (2012) com os estudos sobre a Educação do Campo no cenário das políticas públicas.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, documental, de caráter exploratório, cuja fonte de investigação são seis (06) relatórios de monitoramento dos Planos Municipais de Educação, de municípos situados no semiárido paraibano. O artigo presente está estruturado em quatro tópicos. O primeito apresenta uma discussão sobre os Planos Decenais como instrumento de planejamento da Política de Educação no Brasil e sua articulação com o contexto do semiárido; o segundo apresenta os aspectos

metodoloógicos da pesquisa e o terceiro os resultados, finalizando com algumas considerações finais.

A educação escolar é um direito constitucional. É a partir do princípio humano e legal da educação como direito e do direito à uma educação que contemple todas as dimensões da vida dos sujeitos que pesquisamos e discutimos nesse artigo, a Educação do Campo no contexto do semiárido paraibano.

2. O PLANO DE EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL, NO SEMIÁRIDO PARAIBANO.

A importância do planejamento da Educação é uma pauta de discussão, no Brasil, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Trata-se de uma questão imbricada em muitas outras questões educacionais como a concepção de educação e de política educacional e articulada à questões políticas como a configuração de Estado. Nesse sentido um elemento preponderante é o projeto de sociedade e de Estado sob o qual se efetiva esse processo de planejamento da educação. Contudo, embora essa questão esteja presente em todas as Constituições Federais, somente em 1962 teremos o primeiro PNE elaborado pelo Ministério da Educação e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação; sem, contudo, ter tido o status de Lei. Em 1967 o PNE adquiriu o status de lei, "mas não ficou definido a quem caberia a competência e a obrigação de sua elaboração" (LOUREIRO, 2016, p.17).

Nos anos de 1980, com o processo de redemocratização do país, fortalecimento das reivindicações e organização dos setores populares, e promulgação da constituição cidadã de 1988, avançamos no sentido de um dispositivo constitucional que preconiza:

> A Lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação de Duração plurianual, visando a articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I- erradicação do analfabetismo; II- universalização do atendimento escolar; III- melhoria da qualidade do ensino; IV- formação para o trabalho; V- promoção humanística, científica e tecnológica do País.[1]

1 Art 214 antes da EC 59.

Esse indicativo de um planejamento a médio prazo (4 anos) foi importante no processo de amadurecimento do debate no âmbito da sociedade que passa a reivindicar que a Educação Brasileira tenha um planejamento a longo prazo como elemento de uma política de Estado. Em 2009, na segunda gestão de um governo alinhado às demandas populares, tivemos a edição da EC 59/2009, segundo a qual o Planejamento da Educação em âmbito nacional se estabelece como uma exigência constitucional com periodicidade decenal. (art. 214)

> A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. (BRASIL, 2016 p 125)

A definição do Plano Decenal de Educação agrega outra questão histórica que é o debate sobre a instituição de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Sua ausência, até os dias atuais tem resultado em graves fragilidades para a política pública educacional. Em 2010, na Conferência Nacional de Educação esse debate volta e resulta na elaboração de um Projeto de Lei (PL) nº 8.035/2010: do PNE. Inicia-se assim, um amplo debate em todas as instâncias políticas (públicas e civis), que culmina com a aprovação do novo PNE, por meio da lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Conforme estabelecido nessa lei, todas as metas deverão ser cumpridas em 10 anos a contar de sua aprovação, e Estados e Municípios deverão atuar em regime de efetiva colaboração, elaborando ou adequando seus Planos de Educação em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE. Com essa determinação política, os municípios são convocados a pensarem seu Plano Municipal de Educação (PME) como um elemento da política municipal de educação, em consonância com o Estado e com a União, de modo a planejar a Educação em âmbito de território (Dourado, 2007).

Como parte dessa Política em curso, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) instituiu e coordenou o trabalho da Rede de Apoio Técnico aos Estados e Municípios. Esta rede foi composta pelo Fórum Nacional de Educação, União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) que indicaram

profissionais da área da Educação para desenvolverem o trabalho de orientação e Assistência Técnica aos entes federados (Rede de AE's).

No Estado da Paraíba, os 223 municípios fizeram a adesão à Rede de Assistência Técnica e elaboraram de forma participativa, seus PME's. Alguns relatórios pesquisados sinalizavam, nas suas considerações, que era a primeira vez que o município se dedicava à tarefa de elaborar e monitorar um Plano de vigência decenal. Aspecto que pode indicar o papel do PME como instrumento de planejamento da política municipal de educação. Nosso entendimento é de que no planejamento de uma política e, no caso específico de um Plano Decenal, é fundamental apurar o olhar sobre o contexto no qual tal política será desenvolvida.

O Estado da Paraíba tem mais de 70% do seu território como parte da região semiárida, contabilizando um quantitativo de 170 municípios, dos 223 existentes no Estado. Somente do ponto de vista da sua extensão, a região semiárida é preponderantemente significativa para o Estado. Se pensarmos no Semiárido como um contexto de produção da vida, local de relações e processos pedagógicos sua relevância aumenta. O Semiárido é um contexto com múltiplas e variadas especificidades que não podem ser desconsideradas no processo de proposição de políticas públicas para educação. Braga (2004, p.26), ressalta o papel das entidades e dos movimentos sociais que "atuam no Semiárido Brasileiro e Lutam por uma Educação Contextualizada, uma proposta de educação ancorada na realidade e nas práticas dos povos do semiárido, levando em conta suas potencialidades socioculturais, econômicas e ambientais".

As desigualdades e assimetrias sociais do semiárido atestam o quanto essa região foi relegada, pelo Estado brasileiro, à margem das políticas públicas sociais. Pesquisas realizadas pelo UNICEF[2] apontam que, de cada 5 pessoas que vivem nesta região, 4 pertencem à famílias cuja renda per capita é menos do que 0,5 salário mínimo. Contudo, é também comprovado que esta é uma região de múltiplas e variadas potencialidades tanto no aspecto turístico como no campo da produção. O que nos permite compreender que seus problemas não são decorrentes diretos das condições climáticas e ambientais, mas da estrutura política, econômica e social que foi implantada mediante uma política de colonização econômica e cultural.

2 Fonte: https://www.unicef.org/brazil/biblioteca. Acesso: 30/04/2019

A Educação quando pensada a partir desse contexto e legado histórico, tendo como referência o compromisso com a desconstrução da visão colonizadora, agrega-se ao paradigma da educação descolonizadora, que se associa ao movimento denominado de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido (ECSA) e é exatamente esse paradigma e referencial teórico que teremos como aporte para o desenvolvimento da presente pesquisa. A Educação do Campo é uma Educação contextualizada e, por isso, o contexto é, aqui, um eixo fundamental.

> Contextos não se fixam apenas ao local, a um território determinado. Ele se estende até sistemas de valores, que extrapolam qualquer geofísica descuidadamente traçada, uma vez que tecem em redes conteúdos que fundem o passado e o futuro, o local e o global; o pessoal e o coletivo; as objetividades e as subjetividades fugazes. Mas tal tessitura e tais cruzamentos se dão numa determinada situação; movidos a condições reais e a certos constrangimentos, em um dado tempo e chão. Não estão soltos no ar (MARTINS, 2004, p. 36).

O Paradigma da ECSA implica um olhar profundo para as relações de produção da materialidade da vida nesse contexto. Assim, a política pública pode apontar um novo modelo de (des)envolvimento social nessa região ou reforçar o modelo predatório que orientou políticas clientelistas e tuteladas em todas as áreas, inclusive na educacional (ARROYO E FERNANDES, 2012).

Planejar a Educação municipal considerando esse contexto específico é, essencialmente, uma opção política, uma vez que o Campo, desde o processo de industrialização no Brasil, passa a ser visto e propagado como lugar de atraso e quase desabitado. O que é uma falta à verdade! A grande maioria dos municípios brasileiros são municípios de pequeno e médio porte. No Estado da Paraíba, por exemplo, segundo dados do IBGE[3] dos 223 municípios existentes 83 tem menos de seis mil habitantes (são municípios praticamente rurais) e 109 municípios tem entre seis a vinte mil habitantes (municípios pequenos). Somente 10 municípios tem mais de cinquenta mil habitantes. Esses dados atestam o quão relevante é o fortalecimento da Educação do Campo nesse Estado. Vale ainda ressaltar que nesses municípios de até vinte mil habitantes, a maioria das

3 Disponívelem:https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_munic%C3%ADpios_da_Para%C3%ADba_por_popula%C3%A7%C3%A3o. Acesso em 20 de abril de 2020.

escolas está situada no Campo. Mesmo reconhecendo a importância dos diversos espaços educativos do Campo, "compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo hoje" (CALDART 2004, p.23).

Entendemos que a sistematização do alcance da META referente à Educação do Campo no contexto do Semiárido paraibano contribui na problematização do alcance do direito de todos à educação, uma vez que é exatamente nesse(s) contexto(s), campo e semiárido, que se localizam os mais baixos índices referentes ao acesso, permanência e aprendizagem na educação pública.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A Pesquisa foi construída com base nos princípios e orientações de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo. Qualitativa, por envolver uma análise mais profunda de processos que não são possíveis de serem reduzidos à operacionalização de variáveis (CHIZZOTTI, 1998). A partir desta abordagem buscamos, segundo Oliveira (2010), interpretar a realidade a partir de uma visão holística, sistêmica e complexa. Assim, os resultados referentes à meta pesquisada estão articulados à elementos e questões mais gerais da política educacional e do próprio contexto político que estabelecem condições que incidem diretamente no alto ou baixo alcance da meta.

Buscamos assim, construir de forma qualitativa um diagnóstico da meta da Educação do Campo em 06 municípios do semiárido paraibano com vistas à prospecção das contribuições e limites do Plano Municipal de Educação à garantia do direito dos povos do campo a uma educação pública gratuita e de qualidade.

Trata-se de uma pesquisa de cunho documental, uma vez que este tipo de pesquisa, "caracteriza-se pela busca de informações em documentos que ainda não receberam nenhum tratamento científico" (OLIVEIRA, 2010 p.69). A fonte principal dessa pesquisa é o relatório de monitoramento do PME dos municípios do semiárido paraibano.

A análise documental foi feita tendo como referência o método de análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), considerando-se as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados.

Pelo caráter político-pedagógico do "conteúdo" a ser analisado: meta referente à Educação do Campo, recorremos aos princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético para subsidiar nossa análise. Mais especificamente às categorias de totalidade e contradição. A categoria totalidade nos permitiu estabelecer a "conexão entre a estrutura social e política e a produção" (MARXS; ENGELS, 1986, p. 35), situando o Plano Municipal de Educação no Contexto do Plano Nacional de Educação e de toda a conjuntura política educacional do país, período de 2016 a 2020.

Nesse sentido, buscamos problematizar a relação educação- sociedade; política-educação, que permeiam as proposições e implementações das políticas públicas. Em outras palavras compreendemos que a Educação do Campo, no semiárido, como política pública não pode ser discutida, nem compreendida de forma isolada ou desarticulada da política de educação neoliberal em curso.

A categoria ***contradição***, inerente à perspectiva materialista histórica, indica o princípio do movimento inerente ao próprio objeto, como defendia Marx e Engels (1986). Buscamos assim apreender as contradições emergentes da relação entre a orientação (do MEC) aos municípios para elaboração dos seu PME em consonância com o PNE e a falta de garantia das condições efetivas e objetivas garantidas aos municípios para realização das suas metas, sobretudo a que se refere à Educação do Campo.

Quanto ao instrumento de pesquisa, elaboramos um roteiro para o levantamento dos dados contidos nos relatórios de avaliação. Em relação aos procedimentos, o primeiro foi mapear, dentre os quinze (15) municípios do alto sertão paraibano, quais haviam disponibilizado em portais públicos os relatórios de monitoramento e/ou de avaliação do seu Plano Municipal de Educação. A busca foi feita nos portais: PNE em Movimento, Todos pela Educação e CONVIVA-UNDIME, visto que o foco inicial era o relatório de avaliação. Contudo, dentre os 15 municípios que compõem a região do Alto Sertão da Paraíba, nenhum disponibilizou nos canais públicos um relatório de avaliação. Esse primeiro "achado" nos redirecionou a focar nos relatórios anuais de monitoramento. Encontramos dez (10) relatórios. O segundo procedimento então, foi o de enviar e-mail aos secretários/as e técnicos desses dez municípios, com o intuito de escolher nove (09) para compor a amostra da pesquisa. Assim, a escolha dos municípios se deu mediante dois critérios: 1. municípios que fizeram algum tipo de monitoramento e/ou avaliação anual ou plurianual do seu Plano

Municipal de Educação (PME) e 2. municípios que responderam ao primeiro contato feito (via e-mail ou telefone) para participar da pesquisa.

Com base nos critérios acima apresentados, escolhemos os seis (06) municípios participantes da investigação. Em seguida, fizemos um levantamento e estudo do referencial teórico-metodológico; a leitura das Leis referentes aos Planos Municipais de Educação e, finalmente, uma primeira leitura dos relatórios recebidos. Definimos alguns eixos para análise, a partir das categorias teóricas e de análise já mencionadas nesse texto, organizamos as informações encontradas e concluímos com a análise dos resultados.

Para além do alcance dos indicadores da meta buscamos a partir das informações construídas, compreender a situação da Educação do Campo nos municípios do semiárido paraibano, tendo em vista a garantia do direito de estudar; assegurado, formalmente, à essas populações. No presente artigo apresentaremos apenas parte dos resultados desse estudo. Mais especificamente trazemos aqui, a análise de três, dos seis relatórios recebidos.

3. A META DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MUNICÍPIOS DO SEMIÁRIDO PARAIBANO: O QUE APONTAM OS RELATÓRIOS DE MONITORAMENTO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO?

A Educação do Campo é um projeto de Educação gestado no chão dos movimentos sociais populares. Tornou-se uma política pública como resultado da organização e luta desses movimentos. O período de 2001 a 2014 demarcou a configuração de relevantes marcos normativos da Educação do Campo, dentre os quais vale ressaltar o Decreto nº 7352/2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA. Como ressalta Munarim (2011, p.6) a partir desse decreto, "é possível dizer que se tem, no Brasil, uma política pública de Educação do Campo, no seu sentido de política permanente, porque é materializada no escopo do Estado brasileiro".

Constatamos a necessidade preminente de esforços e engajamento político-social para que esta política se efetive, de fato, no chão dos municípios, o que é fundamental para o fortalecimento desse projeto de educação, uma vez que o número maior de escolas do campo estão sob a responsabilidade direta dos sistemas estadual e municipais de educação.

Reconhecemos ainda o papel estratégico do planejamento no processo de efetivação da politica educacional. Por isso, nosso interesse em reconhecer o lugar e o alcance da meta que trata da Educação do Campo, nos PMEs.

Para garantir o anonimato dos municípios pesquisados, indicamos códigos para o processo de exposição dos resultados: SJP (município 1) ; AP/ (município 2) CJ (município 3), S.H (município 4), U (município 5), SJRP (município 6). Seis 6 (seis) municípios, dos 9 (nove), inicialmente contactados, disponibilizaram seus Relatórios de Monitoramento. Solicitamos o relatório mais atualizado. Segue abaixo uma tabela com o resultado obtido

Município/código	Ano do Relatório enviado	Meta Educação do Campo	Meta ou Estratégias monitoradas
SJP/ município 1	2019	Consta	1 estratégia
AP/ município 2	2018	Consta	Não se aplica
CJ/ município 3	2019	Não consta	Várias estratégias
SH/ município 4	2017	Não Consta	Não se aplica
U/ município 5	2016	Não Consta	Não se aplica
SJRP/ município 6	2017	Não consta	Não se aplica

Fonte própria

Dentre os seis relatórios acima relacionados, tratamos neste resumo apenas da análise dos três destacados: SJP /1; CJ/3 e SH/6.

O município "1" (SJP) cita no seu relatório a meta 8 e indica uma estratégia realizada: "Garantir, em regime de colaboração com a União e o Estado, recursos para o transporte escolar seguro e de qualidade para os alunos do meio rural para a escola do campo e, na ausência desta, para as escolas urbanas". Contudo, não discute o alcance da meta nos últimos quatro anos de execução do Plano e justifica essa ausência com a seguinte informação: "não foram encontrados no PNE em movimento, dados do município referente aos indicadores 8-A e 8-B". Essa informação nos induz à conclusão de que o município não dispõe de mecanismos próprios que possibilitem construir os dados necessários para aferir o alcance da meta.

O município "3" não apresentou, no seu relatório a meta 8. Mas sinalizou as estratégias referentes à Educação do Campo presente nas metas: 1, 4 ,5 ,6 e 7. Ou seja, contempla a Educação do Campo em doze (12) estratégias de cinco (5) metas diferentes.

Contudo, ao monitorar tais estratégias, o município somente indica o status da estratégia: "em andamento", "não realizada" ou "concluída". No conjunto, a maior parte das estratégias estão indicadas como "em andamento". Porém essas informações não nos permitem perceber se o município avançou no atendimento à escolarização das populações do campo.

O município "SH/4" é o único, dentre os pesquisados, que criou uma meta específica, dentro do PME para contemplar a Educação do Campo: Meta 11 – "Ampliar a oferta, melhorar a qualidade da educação do campo, garantindo o acesso, permanência e o sucesso do aluno". Contudo, no relatório, não há monitoramento do alcance da meta, somente a informação quanto às estratégias. Das 11 apresentadas no plano, 06 foram realizadas e 01 em andamento. Essa realização impacta em quê a meta projetada? Essa informação não aparece no relatório.

Fazendo uma primeira síntese é possível afirmar a tendência dos municípios "reproduzirem", no PME, o caráter dispersivo e diluído da Educação do Campo, no Plano Nacional de Educação. Quando o município não cria uma meta específica para a garantia da Educação do Campo, ele minimiza essa questão e não lhe dá o enfoque necessário dentro da política de educação do município, negligenciando o fato de que esta "modalidade" é preponderante na sua realidade. Fato mais grave, a total "invisibilidade" das questões que implicam esses municípios comporem a região semiárida. Nenhuma estratégia aponta para a configuração geo-política dessa região e os seus impactos na educação. O que indica essa invisibilidade da Educação do Campo e da Educação para Convivência no Semiárido, no processo de monitoramento dos planos municipais de educação? Seria assertivo inferir que tal ausência pode indicar "o espaço diminuído" para a Educação do Campo, no âmbito da política educacional do município?

> Conforme a lei que instituiu o novo PNE, os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que: II – considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural[...] (OLIVEIRA E AGUIAR, 2016, p.14)

Se o Plano Nacional de Educação ressalta a necessidade dos entes federados, Estado e municípios, estabelecerem e monitorarem estratégias que dêem conta do alcance da meta 8, porque o município não

cumpre essa recomendação? O que podemos inferir é exatamente o que apontamos acima: no que pese o fato dos municípios concentrarem, no campo, o maior número das suas escolas, a Educação do Campo, ainda ocupa um lugar periférico no âmbito do planejamento da política municipal de educação.

O curioso é que os poucos relatórios que citam a Meta 08, não explicitam o que está sendo feito para seu alcance ou mesmo o que já foi feito. Em outras palavras, a meta aparece no relatório sem nenhum tratamento estatístico, e sem se constituir como objeto de reflexão dentro do planejamento da política. É importante problematizar essas informações, uma vez que é insuficiente apenas citar a Meta, sem dar a esta um lugar preponderante no processo de montoramento da política de Educação do Município.

Ainda sobre a leitura dos relatórios, uma primeira ponderação é a fragilidade da maioria dos municípios brasileiros em garantirem internamente, as condições técnicas, pedagógicas e financeiras para execução de um Plano tão audacioso como se configurou o Plano Decenal de Educação. Fica evidente o impacto da ausência de uma política articulada, em âmbito de Sistema Nacional de Educação, que possibilitaria, aos municípios, sobretudo àqueles de pequeno porte, o apoio e aporte para construção dos instrumentos estatísticos necesssários ao monitoramento e avaliação das metas municipais.

> Quanto aos dados aqui utilizados para desenhar os avanços das metas, é importante frisar que são carentes de maiores fontes confiáveis e atuais. Diversos dados necessários para uma boa análise do quadro educacional ficaram por serem realizadas, pois não existem informações estatísticas sólidas e de fácil acesso que permitam um olhar sobre a realidade atual e seu progresso quanto o período de vigência do Plano. (SJP/1 p.63)

À dificuldade acima explicitada, se agrega o fato do último Censo demográfico do IBGE ter sido em 2010. A defasagem desses dados dificulta muito um monitoramento e uma avaliação mais precisa dos municípios quanto às suas metas.

Outra ponderação necessária é que os Planos Decenais estão inseridos em um contexto maior de Política Educacional e de Sociedade. Esse contexto alterou radicalmente as relações e interrelações institucionais de cooperação entre os entes federados no que diz respeito à execução dos Planos. Havia, desde o Plano Nacional de Educação, a possibilidade

de aumentar o investimento em educação; o que acenava aos municípios ampliarem a condição de execução das suas metas. Esta reflexão se confirma em trecho de um dos relatórios analisados,

> [...] Tais articulações não se concretizaram, causando um atraso considerável na evolução e não execução das metas. É urgente um trabalho interinstitucional a fim de acontecer um diálogo conciso entre as várias instâncias, a fim de garantir a execução de parte do plano e, com isso, promover avanços significativos e quantificáveis na área educativa. (CJ/3, p.43)

Segundo Dourado (2016) a cooperação federativa via regime de colaboração entre os entes federados (União, estados, Distrito Federal e municípios) é premissa fundamental para efetivação do direito à educação de qualidade social.

Os resultados aqui apresentados e discutidos apontam para a necessidade urgente dos Entes federados reconhecerem a dimensão que é o campo, como território e como política, para que este seja pautado não apenas como espaço geográfico, mas como construção política e social (MOLINA e JESUS, 2004), como um campo de direito(s) e nesse sentido, a Educação seja reconhecida como uma política estratégica para o desenvolvimento desses sujeitos e dos seus territórios.

Nessa direção, Caldart (2000, p.47) afirma que "A questão é de reconhecer a especificidade dos processos produtivos e formadores do ser humano que acontecem no campo (...)". O reconhecimento dessa especificidade, exige sem dúvidas, políticas específicas e apropriadas aos diferentes contextos e realidades das populações campesinas.

A escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a Educação do Campo, e pode ter um papel importante na disputa de hegemonia de projeto de campo, de sociedade e de formação humana (CALDART, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura e análise dos relatórios é possível aferir que os Planos Municipais que deveriam ser o eixo central no processo de estruturação da política municipal de educação, estão sendo relegados a meros "planos" ou intencionalidades, sem um efetivo processo de implementação. Consideramos ainda, que:

- Poucos municípios estão cumprindo o dispositivo legal de realizar e publicizar os relatórios de monitoramento e de avaliação;
- O processo de monitoramento contínuo e de avaliação cíclica do PME, como estratégias metodológicas para a gestão do Plano dentro da política educacional do município, não vem sendo desenvolvido satisfatoriamente, nos municípios pesquisados. consequentemente, há uma grande probabilidade de chegarmos ao final do decênio do Plano sem significativos avanços quanto à garantia do acesso e permanência dos sujeitos camponeses à escola;
- Os relatórios analisados são frágeis e incipientes, não apontam dados estatísticos, nem discutem os indicadores da meta; procedimento fundamental para a construção do diagnóstico real do alcance da meta apresentada. A fragilidade dos municípios demanda uma política de apoio e fomento do Estado e da União;
- As ausências e insuficiente monitoramento da meta, nos relatórios municipais, comprometem efetivamente sua execução, indicando um maior distanciamento ao que seria a garantia do direito de milhares de cidadãos/ãs camponeses/as paraibanos acessarem uma Educação do e no Campo, semiárido, de qualidade;
- A luta histórica dos povos do campo e do semiárido brasileiro, pela garantia do direito de estudar é atual e continua a mobilizar a sociedade civil organizada no sentido de anunciar o status legal e legítimo dessa reividicação, ao tempo que cria, ocupa e amplia os espaços de fortalecimento dessa luta. Nosso entendimento é que a pesquisa, como produção de conhecimento e desvelamento da realidade é um espaço fundamental nesse processo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence; tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRAGA, Osmar Rufino. Educação e Convivência com o Semiárido: uma introdução aos fundamentos do trabalho político-educativo no semiárido brasileiro. In: KUSTER, Angela; MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello (Org.). **Educação no contexto do semiárido brasileiro.** Fortaleza-CE: Fundação Konrad Adenaeur, 2004. p. 25-44.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização; Diversidade e Inclusão- SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui. Acesso em 20 de abril de 2020

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília, **DOU 12.11.2009**. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc. Acesso em 20 de abril de 2020

CALDART, Roseli Salete. A Escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Projeto popular e escolas do campo. Por uma educação básica do campo. Brasília**-DF: Coordenação da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2000. v. 3.

_____. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Por Uma Educação do Campo. Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília-DF: Coordenação da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. v. 5.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 4,n. 22, p, 5-34, 2007.

DOURADO, L. F (ORG) **Plano Nacional de Educação** (2011-2020): Avaliação e perspectivas. 2 ed. Goiana: Editora UFG; Belo Horizonte: Autentica, 2011.

LOUREIRO, Walderes N. Os planos de educação: estadual e municipal. PP 17-36. In: OLIVEIRA J.F.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.(org) **Planos de Educação e Ações Articuladas**. Coletânea 3.Recife: ANPAE,2016

MARTINS, Josemar. Anotações em torno do Conceito de Educação para a Convivência com o Semiárido. In: MARTINS, Josemar. **Educação para a Convivência com o Semiárido, Reflexões Teórico-Práticas**. Juazeiro:

Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, 2004a. p. 29-54.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich**. A Ideologia Alemã.** Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 5. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Por Uma Educação do Campo. Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília-DF: Coordenação da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. v. 5.

Munarim, Antonio. **Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3074. Acesso em 10/10/2021.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA J.F.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.(org) **Planos de Educação e Ações Articuladas**. Coletânea 3. Recife: ANPAE,2016

O CONHECIMENTO CONTEXTUALIZADO COMO CONHECIMENTO ÍNTIMO - REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO

CLAUDIA MAISA ANTUNES LINS
Doutora em Pós-Colonialismos e Cidadania Global, pelo Centro de Estudo Sociais – CES, da Universidade de Coimbra – Portugal; professora do DCH III – UNEB Juazeiro.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A experiência da produção de livros didáticos no Semiárido Brasileiro acontece no cenário de articulação dos movimentos sociais em torno da ***Convivência com o Semiárido***. Tal narrativa se coloca em oposição ao discurso de ***Combate à seca,*** este produzido no século XIX, instalando-se nos setores: economia, cultura e educação, provocando exclusão social, devido à implantação de políticas e tecnologias inadequadas para essa região. Tal histórico de colonizações externa e interna, deixou marcas que repercutem nos índices de IDH e também nos índices de escolarização das populações.

Convivência com o Semiárido, enquanto pensamento político contra-hegemônico, cria resistências e provoca um rasgo na realidade, onde se torna possível enxergar as potencialidades deste lugar, quando o conhecemos, aprendemos a lidar com o clima; e identificamos as intervenções que prejudicam o clico da vida no bioma caatinga, porque a seca sendo um fenômeno natural não pode ser combatida, precisa-se aprender a conviver e descobrir as potencialidades dessas condições geográficas e climáticas.

A ***Convivência com o Semiárido*** inaugura, ainda na década de 1980, um conjunto de ações nas comunidades junto aos agricultores e às agricultoras, experiências vivenciadas por dentro das ONG's, com pesquisas sobre o bioma; implementação de tecnologias de produção agropecuária adaptadas; de tecnologias de captação e armazenamento da água da chuva; beneficiamento de frutas nativas; e engajamento em lutas por condições favoráveis ao manejo de animais e agricultura, o que envolve questões relacionadas ao acesso à água e à terra. Em meados de 1990, esse trabalho de formação alcança professores e professoras, inicia-se aí um conjunto de ações junto às escolas; cenário onde nasce a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB.[1] É desse contexto a iniciativa

1 A Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – (RESAB) é um espaço de articulação política regional da sociedade organizada, congregando educadores/as e instituições Governamentais e Não-Governamentais, que atuam na área de Educação no Semiárido Brasileiro, sem preconceitos de cor, raça, sexo, origem política, social, cultural ou econômica, com o intuito de elaborar propostas de políticas públicas no campo educacional e desenvolver ações que possam contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e do sistema educacional do Semiárido Brasileiro (Carta de princípios da RESAB, 2002).

de elaboração de materiais didáticos para as crianças, projeto que começa no IRPAA,[2] e continua por dentro da RESAB.

2. METODOLOGIA

Sendo produzidos os livros didáticos num contexto de mobilização e escuta envolvendo diversos sujeitos: crianças, pedagogos, professores, agricultores, multiplicadores das tecnologias da convivência, técnicos pesquisadores das áreas da produção, água, terra e educação; as ações aconteceram a partir de coletas de dados com entrevistas, visitas às experiências das ONG's, leitura e sistematização do repertório de materiais pedagógicos já produzidos por estas instituições, acompanhamento de encontros formativos e realização de seminários com professores e professoras, oficinas com crianças e convivência com elas em suas comunidades.

O percurso metodológico cumpre seu objetivo na elaboração da proposta metodológica e feitura dos livros didáticos; e ofereceu-nos anotações epistemológicas para refletir: os discursos de ***Combate à seca*** e da ***Convivência com o semiárido*** como linguagem/emocionar (Maturana, 2004), que produzem realidades distintas; e a ***Convivência com o semiárido*** como um discurso/um modo de pensamento (Foucault, 2000) capaz de criar fendas na realidade, transformá-la, revelando suas potencialidades; os discursos presentes nos livros didáticos (Pimentel, 2002); identidades e identificações (Hall, 2006); a educação como prática de liberdade (Freire, 1999); a contextualização como um conhecimento íntimo (Pimentel, 2002; Maturana, 1997), temática esta explorada neste resumo.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Oscar Wilde aponta que "A linguagem que é a mãe e não a filha do pensamento" (1994: 111), e acreditando nessa premissa, podemos dizer, portanto, que se a linguagem dá cria ao pensamento, dá cria também a outra realidade. No Semiárido Brasileiro a articulação dos movimentos sociais busca romper com um discurso da linguagem do ***Combate à seca*** e se desloca na criação de outra linguagem, a da ***Convivência com***

2 IRPAA, ONG situada no Norte da Bahia, desenvolve atividades de formação com agricultores e agricultoras, desde 1990. Tem atuação em praticamente toda a extensão territorial do Semiárido Brasileiro (www.irpaa.org).

o Semiárido. Isso muda complemente o modo de pensamento e, consequentemente, produz-se outras realidades possíveis. Acreditamos, como Foucault, que a linguagem traz um discurso, que "o discurso não é simplesmente aquilo que traduz a luta ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que e pelo que se luta; o poder do qual nos queremos apoderar" (2000: 10).

Convivência com o Semiárido pronuncia nossas potencialidades e belezas, trata-se de uma linguagem/emocionar (Maturana, 2004) que escapa da perspectiva discursiva de vitimização, rompe com as dizibilidades de discriminados, sofredores, derrotados, vencidos, para assumir um lugar de resistência e potência. O conhecimento contextualizado opera a partir da noção de outra racionalidade, o que Pimentel chama de "experiência sensível como exercício de uma razão aberta", um pensar orgânico em congruência com o seu meio (2002: 71). Maturana (1997: 21) afirma que "conhecer é viver, e viver é conhecer", é apresentar uma conduta adequada, "congruente com a circunstância na qual essa mesma conduta se realiza" (*Ibidem*: 23). A percepção dos autores faz-nos ver que o conhecimento se tece radicalmente pelo viés da intimidade; e que a sua forma pedagógica acontece no conhecer-sentir.

O conhecer-sentir acontece na teia de relações entre todas as espécies de seres vivos e sistemas vivos, animais, plantas, mananciais de água, a terra e o céu. O ciclo vital é a gigantesca respiração que a terra realiza em conjunto com todos os seres que a compõe, essa conexão é a autopoiese (Maturana e Varela, 1997: 54). Um conhecer-sentir produz outras relações com o conhecimento e nos aponta uma Pedagogia pelo viés necessário da intimidade com o mundo.

Palavras-chave: Conhecimento contextualizado no Semiárido; Conhecer-Sentir; Materiais didáticos.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**; Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. – São Paulo, Edições Loyola, 6ª.ed, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 11 ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MATURANA, Humberto R. & VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano – Do patriarcado a democracia**. Tradução de Humberto Mariotii e Lia Diskin. São Paulo, Palas Atenas, 2004.

MATURANA, Humberto R. & VARELA, Francisco J. García. **De Máquinas e Seres Vivos: autopoiese – a organização do vivo**; 3ª. Ed; trad. Juan Acuña Llorens. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PIMENTEL, Álamo. **O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no semi-árido brasileiro**. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação – Porto Alegre, UFRGS, 2002.

SANTOS, Milton. **Território e Sociedade**. São Paulo, SP: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

WILDE, Oscar. **A decadência da mentira e outros ensaios**; Tradução e apresentação: João do Rio. Rio de Janeiro: 2ª. Edição, Imago Ed., 1994.

8º epePE

EIXO TEMÁTICO

GT 13

CIÊNCIAS DA NATUREZA E EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO

Marcos Barros (UFPE)
Marcos Lucena (Fundaj)
Verônica Tavares Santos Batinga (UFRPE)

ISSN: 2176-8153

TENDÊNCIAS DE PESQUISAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA: UMA REVISÃO DAS PUBLICAÇÕES PRESENTES NA RENCIMA SOBRE ENSINO HÍBRIDO, USO DE TECNOLOGIAS E METODOLOGIAS ATIVAS

FAUSTO JOSÉ DE ARAÚJO MUNIZ
Mestre em Educação em Ciências e Matemática. Programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste. E-mail: fausto.muniz@ufpe.br

MARCOS ALEXANDRE DE MELO BARROS
Doutor em Ensino de Ciências e Professor no Departamento de Métodos e Técnicas e Programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: marcosabarros@ufpe.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente recorte objetiva compreender as tendências de pesquisas no periódico Revista de Ensino de Ciências e Matemática sobre o uso de tecnologias digitais e metodologias ativas, em modelos de ensino híbrido no ensino das ciências e matemática. Estudo estruturado numa abordagem qualitativa, realizada por meio de pesquisa bibliográfica, recorte temporal entre os anos de 2014 a 2019. O levantamento das publicações mostra quantitativos reduzidos, tendo sido identificados sete artigos, selecionados e lidos minuciosamente, com apresentação dos dados relacionados por autores, ano de publicação, nível de escolaridade, abordagem metodológica, instrumentos de produção dos dados e respectivas contribuições. Os resultados apontam publicações entre 2018 e 2019, mostrando-se como forte tendência, no periódico, nesses últimos anos, com abordagens qualitativas, no nível superior, envolvendo uso de tecnologias educacionais, inovação pedagógica e criação de espaços híbridos de aprendizagem, beneficiados por ambientes virtuais. Emerge a necessidade de ampliar pesquisas voltadas para o ensino de ciências e matemática, inovação de cenários de aprendizagem e metodologias ativas combinadas com tecnologias.

Palavras-chave: Ensino híbrido. TDIC. Ambientes virtuais de aprendizagem. Ensino de Ciências e Matemática.

INTRODUÇÃO

O cenário educacional tem passado por mudanças que nem sempre atendem às novas demandas dos estudantes, que já nascem imersos nas tecnologias. É crescente a necessidade de conhecer possibilidades de inserção das ferramentas tecnológicas nos espaços escolares; de criação de novas estratégias de ensino e novos ambientes de aprendizagem que atendam as particularidades de cada aluno e sirvam como aliadas, favorecendo diversos aspectos das ações pedagógicas.

Em meio às novas demandas, as iniciativas nas salas de aula precisam ser repensadas no sentido de integrarem tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) a metodologias ativas, que envolvam mais os estudantes e promovam atitudes reflexivas, críticas, colaborativas, possibilitando-lhes maior participação e engajamento. Pensando, sobretudo no aspecto da relação deste estudante com as informações hoje obtidas de forma fácil e rápida, o educador deve questionar, independentemente do nível de atuação educacional, se seu estudante será um mero consumidor dessas informações ou se com elas, disseminadas tão rapidamente pelas tecnologias, produzirá conhecimento.

Os processos de inovação das salas de aulas é efetivamente algo novo, precisam romper tradicionais e estabelecidos paradigmas educacionais, culturais e sociais; impactar positivamente, de tal forma que "as tecnologias sociais, as estratégias pedagógicas, os dispositivos e as metodologias deverão ser suporte para garantia de que todos aprendam" (PACHECO, 2019, p. 51). Nesse campo, Filatro e Cavalcanti (2018) chamam atenção para a inovação que vai além da tecnologia e tem provocado mudança na forma de aprender, por meio da adoção de um conjunto de metodologias ativas, vistas como "estratégias, técnicas, abordagens e perspectivas de aprendizagem individual e colaborativa que envolvem e engajam os estudantes" (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 12).

A literatura mais recente tem apresentado inovação e os caminhos na educação, possibilitando novas estratégias e permitindo novos campos de atuação (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015; MORAN, 2015; FILATRO; CAVALCANTI, 2018, SHARPLES, 2019), mas não podemos esquecer das condições e características para inovação enunciadas por Cunha (2008), das quais destacam-se a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, a reconfiguração dos saberes, a reorganização da teoria/prática e a mediação, incluindo as relações socioafetivas como condição de aprendizagem.

O novo olhar para os cenários educacionais vem sendo discutido em documentos oficiais internacionais, dentre eles o ***Innovating Pedagogy e*** o ***Horizon Report*** , lançado anualmente, discutindo o futuro das salas de aula e tendências para a educação. O repensar dessas ações trata de aspectos da inovação pedagógica, do desenvolvimento de práticas inovadoras, aliando aspectos tradicionais às novas ações pedagógicas e ao desenvolvimento de competências e habilidades exigidas. Nesse sentido, a inovação por meio das metodologias ativas apresenta-se como aliada nesses contextos de aprendizagem, dada a necessidade de repensar a prática docente, as metodologias utilizadas e o ambiente físico das salas de aulas. Na literatura concernente, Moran indica esse caminho ao ressaltar que "o ambiente físico das salas de aula e da escola como um todo também precisa ser redesenhado dentro dessa nova concepção mais ativa, mais centrada no aluno" (MORAN, 2015, p. 19).

Nesse sentido, as organizações educacionais devem buscar exemplos de inovação que promovam o papel ativo dos alunos, desenvolvendo e aplicando, nos seus ambientes, novas metodologias, principalmente aquelas aliadas a tecnologias que propiciem novas estratégias de ensino e aprendizagem. Como exemplo, podemos citar modelos de educação que inserem recursos tecnológicos, combinando ambientes virtuais com salas de aulas presenciais, de modo que os alunos aprendem, ao menos em parte, por meio de ensino online, denominados de ensino híbrido. Segundo Christensen, Horn e Staker (2013, p. 7):

> o ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência.

Novas possibilidades, novos ambientes de aprendizagem podem ser criados no contexto escolar, pois essa localidade física não necessariamente precisa ser a sala de aula, mas outros espaços estruturais da escola e a própria comunidade em que está inserida sempre apresentam lugares com potencial educativo, fomentando no estudante o uso das tecnologias de forma mais significativa, como na produção de conhecimento por meio de projetos e pesquisas nesses locais.

No ensino de ciências, o desenvolvimento de práticas inovadoras utilizando TDIC e metodologias ativas precisa ser compreendido e uma das

formas para essa compreensão inclui o compartilhamento de boas práticas na área por intermédio dos veículos de divulgação científica, dentre os quais periódicos, anais de congressos, encontros da área ou outros eventos científicos. Referimo-nos ao modo como tais práticas estão sendo realizadas nas diversas modalidades de ensino e na formação inicial e continuada de professores, seus benefícios, os desafios encontrados e as tendências apresentadas.

Buscas em bancos eletrônicos de artigos e teses, a fim de conhecermos pesquisas que envolvam tendências educacionais na área das ciências e matemática, para compreender como o ensino híbrido tem sido discutido, indicaram primários quantitativos de evidências e produções, revelando um campo de conhecimento ainda em fase de exploração, que demanda pesquisas para ampliação de discussão e criando possibilidades para estudos futuros.

Para melhor compreensão desse panorama, este recorte apresenta uma análise das tendências de pesquisa, em uma escala temporal, detalhada mais adiante, realizada no periódico Revista de Ensino de Ciências e Matemática (REnCiMa), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Cruzeiro do Sul.

O periódico REnCiMa é classificado pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) como Qualis A2 na Área de Ensino e tem como proposta a divulgação de trabalhos resultantes de pesquisas e experiências didáticas, além de abordar questões voltadas à educação e alfabetização científica de alunos dos diferentes níveis de ensino, à formação de professores e trabalhos que envolvam propostas de metodologias e recursos utilizados em atividades didáticas promotoras de reflexões e avanços na Educação em Ciências e Matemática.

Diante do exposto, esse recorte apresenta como objetivo compreender as tendências de pesquisas no periódico Revista de Ensino de Ciências e Matemática sobre o uso das tecnologias digitais e das metodologias ativas, focando nos modelos de ensino híbrido (***blended learning***) no Ensino de Ciências e Matemática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A contemporaneidade vem sendo marcada por avanços tecnológicos, impactando diretamente na dinâmica da sociedade, na fluidez das relações sociais e no mercado de trabalho. Nessa condução, os espaços educacionais precisam preparar-se e garantir aos estudantes uma

formação para enfrentar mudanças, para assumir as futuras profissões e para desenvolver a capacidade de resolver problemas atuais e das próximas gerações.

A educação, nos mais diversos cenários, enfrenta dificuldades para ofertar formações aos professores, provendo-os de saberes voltados para unir a teoria à prática digital, reduzir lacunas da formação inicial, quebrar paradigmas de mediações em formatos tradicionalistas, que não apresentam muita inserção dos recursos tecnológicos e inovações nas salas de aula. Observa-se a necessidade de transformar e aperfeiçoar as atividades de aprendizagem, incorporar modernas metodologias, unir conhecimento à cultura digital e, como parte dos contextos escolares, envolver profissionais da educação e dotá-los de conhecimentos sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Estas, por sua vez, ganham espaços no desenvolvimento da sociedade e nas práticas educacionais, influenciando e diversificando o ensino e a aprendizagem – o que beneficia a interação, a comunicação e a representação do conhecimento.

As TDIC vêm ganhando espaço nas instituições de ensino, permitindo recentes caminhos na educação e trazendo novas metodologias, como o ensino híbrido, que se destaca como tendência em práticas inovadoras ao colocar o estudante como centro do processo educativo. possibilitando novas estratégias e permitindo novos campos de atuação (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; MORAN, 2015).

A inovação não acontece apenas na inserção das tecnologias digitais, mas sobretudo na forma como os alunos estão envolvidos nos processos de aprendizagem e o modo pelo qual vencem barreiras, tais como a falta de tempo para acompanhar as mídias digitais da disciplina e a de internet em casa. Em vista disso, o planejamento das aulas tem que ser construído coletivamente, realizado com o aluno e atendendo às especificidades dos estudantes. Perceptível é a necessidade de entender como se aprende, de como se pode planejar o futuro das salas de aula, de refletir sobre um novo desenho para os espaços de aprendizagem e de como as modalidades de ensino híbrido podem ser potencializadoras de autonomia e aprendizagem ativa dos alunos. Estes são fatores complexos e requerem uma nova condução pelas escolas, gestões, professores e estudantes. Por parte dos estudantes, cabe buscar e desenvolver novas habilidades necessárias, quais sejam: planejar, gerenciar processos ou autorregular a própria aprendizagem; já, aos docentes, motivados, cabe

buscar investimentos que articulem estratégias para envolver o aluno e maximizar sua aprendizagem.

Para atender a essa nova demanda, faz-se necessário refletir sobre o processo de renovação das mais diversas modalidades de ensino e iniciar uma práxis realmente coerente com as tendências educacionais expostas. Tome-se por exemplo dessa necessidade, o que ocorre no ensino superior, no qual os conteúdos, ainda, são vivenciados de forma expositiva, centrados no professor, emergindo, então, a carência de uma reestruturação dessa proposta de trabalho, desses conteúdos, das metodologias pedagógicas utilizadas e da postura dos docentes.

Modelo inovador, o ensino híbrido (ou ***Blended Learning*** – termo em inglês) vem se destacando por apresentar atividades pedagógicas mistas com aporte de tecnologias digitais de informação e comunicação e de metodologias ativas. Combina múltiplas práticas, indivíduos, tecnologias e culturas na integração do espaço virtual ao presencial (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), potencializando a construção de conhecimentos. Horn e Staker (2013) destacam que o ensino híbrido vem ganhando espaço, em muitas escolas, como mudança para sustentar inovação em relação à sala de aula tradicional.

Hoje em dia, aplica-se o termo híbrido na educação para designar a mistura de valores e saberes, entre o presencial e virtual. Com origem demarcada nos Estados Unidos, pelo ***Clayton Christensen Institute***, e os distintos modelos que caracterizam essa modalidade de ensino, descritos inicialmente por Horn e Staker (2013; 2015). Este método de ensino surge, segundo Moran (2015), como referência para articular diferentes metodologias introduzidas em salas de aulas, mediadas por recursos tecnológicos, como forma de garantir ações mais significativas no desenvolvimento do conhecimento.

No cenário nacional, o ***Blended Learning*** pode também ser visto como um modelo que incorpora e oferta parte da educação a distância. A oferta a distância, no ensino superior, foi regulamentada pela Resolução Nº. 1, de 11 de março de 2016, do Conselho Nacional de Educação (CNE), a qual estabelece as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância (EaD), servindo de base para as políticas e processos de avaliação e de regulação dos cursos (BRASIL, 2016, p. 1).

O Art. 2º desta Resolução apresenta e caracteriza a educação a distância, como:

> modalidade educacional na qual a mediação didático -pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementaridade entre a presencialidade e a virtualidade "real", o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. (BRASIL, 2016, p. 1).

O desenvolvimento de novas estratégias metodológicas de ensino e a utilização destas têm se apresentado como propostas inovadoras, diversificando as atividades e o ensino, integrando atividades de sala de aula com recursos digitais e espaços de aprendizagens presenciais com as virtuais. Na literatura concernente, é possível encontrar publicações de autores como Staker, Horn (2012); Bacich, Tanzi Neto, Trevisani (2015); Bacich, Horn, Staker (2015); Bacich, Moran (2017); Moran (2015); Tori (2018); Valente (2014) apresentando definições, características e outras contribuições tratando dessa combinação entre uso da tecnologia digital com as interações presenciais, nos formatos tradicionais de ensino.

O ensino híbrido, diferente do EaD, propõe momentos em que o aluno estuda sozinho ou com outros pares; a aprendizagem ocorre de forma presencial apoiada pela tecnologia. Staker e Horn (2012) definiram ensino híbrido como um programa de educação formal, mesclando momentos em que o aluno estuda os conteúdos e instruções usando recursos on-line, e outros em uma sala de aula, podendo interagir com outros alunos e com o professor.

No ambiente escolar, as salas de aula são heterogêneas, possuem sujeitos e histórias de vida diferentes, com culturas e formas de aprendizagens diversificadas; atender a toda esta diversidade parece ser um desafio. Dessa forma, a metodologia de ensino híbrido possibilita englobar, numa mesma situação de aprendizagem, diferentes enfoques, utilizando tecnologia nas ações de ensino e aprendizagem. Bacich e Moran (2015) apontam para convergência, no modelo de ensino híbrido, entre os espaços tradicionais e os recursos tecnológicos e promovem uma personalização do ensino e aprendizagem dos alunos.

A mistura remete ao processo de aprendizagem intermediado por TDIC, um aprender em espaços e formatos diversos, contínuos, atendendo necessidades e objetivos personalizados de cada aluno. Segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 52), na educação híbrida "não existe uma forma única de aprender, é um processo contínuo, ocorre de diferentes formas e em diferentes espaços".

A tecnologia tem um importante papel na aprendizagem dos alunos, considerando que a facilidade de acesso à informação promove aprendizagens em diferentes espaços, formatos e momentos. Aproximar a tecnologia dos alunos nos ambientes escolares e ao currículo pode promover melhorias nas atuações práticas dos docentes e na aprendizagem dos alunos.

Mais que vincular tecnologia, as ações pedagógicas precisam de um planejamento, reconhecimento das necessidades dos alunos e de envolvê-los em sua escolarização, aproximando-os dos professores que atuam orientando sua aprendizagem. Nessa condução, em âmbito nacional, a Nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) norteia currículos de sistemas e redes de ensino e elenca dez competências essenciais a serem desenvolvidas para o século XXI. Das competências gerais apresentadas pela BNCC (BRASIL, 2017) destacam-se:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Prover competências e tecnologias digitais para beneficiar a inserção pedagógica de novas modalidades, como o ensino híbrido, é imprescindível ao desenvolvimento da autonomia dos discentes e de habilidades como planejar, gerenciar processos ou autorregular a aprendizagem, motivando, inclusive, os docentes a buscarem investimentos que articulem tais estratégias, envolvendo o aluno e maximizando a aprendizagem. Para Horn e Staker (2015), a proposta de integrar tecnologias digitais ao currículo não pode ser considerada um fim em si mesma, mas tem papel essencial no processo, principalmente em relação à personalização do ensino.

Os autores também caracterizam três pontos para ocorrer o ensino híbrido, sendo: ***i)*** em parte, por ensino on-line, no qual o aluno aprende

controlando seu tempo, lugar, conteúdo e ritmo de aprendizagem; ***ii)*** em parte, em um local físico supervisionado, longe de casa; ***iii)*** ser uma experiência de aprendizagem integrada (HORN; STAKER, 2015). O ensino híbrido se enquadra nos parâmetros de quatro modelos: Rotação, Flex, ***À la Carte*** e Virtual Enriquecido. Quanto à organização, esses modelos mostram-se estruturados para melhoria da sala tradicional, congregam exemplos de inovação e apresentam características de rompimento do tradicionalismo educacional.

É notório, nos modelos apresentados por Horn e Staker (2015), que existe uma educação formal, na qual o estudante aprende, pelo menos em parte, por meio de aprendizagem on-line, tendo, de alguma forma, controle de tempo, lugar, caminho ou ritmo, pelo menos, ocorrendo parte em um ambiente físico supervisionado. O ensino híbrido é um exemplo de que é possível tornar a aprendizagem centrada no estudante, em que o ensino ***on-line*** é adequado para fornecer ensino personalizado, com base nas competências dos alunos. Dito isto, trataremos sobre a personalização do ensino no tópico seguinte.

Ao personalizar a aprendizagem, o aluno passa a ser o centro do processo, conduzido a utilizar a capacidade de planejar, pesquisar e buscar o melhor caminho na resolução de suas atividades ou problemas propostos. Para tanto, cada aluno deve ser encorajado e estimulado a engajar-se e vivenciar conscientemente seu próprio processo de aprendizagem.

Torna-se perceptível uma mudança de papéis, na qual os alunos não são mais vistos como receptores passivos, mas que passam a ter autonomia; os educadores deixam de ser os transmissores do saber, passando a curadores. Segundo Moran (2015), o curador, aponta o que é relevante e ajuda os alunos a encontrarem sentido nas atividades propostas; "Curador no sentido de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e cada aluno" (MORAN, 2015, p. 39).

Participando ativamente como autores da aprendizagem, os alunos podem desenvolver novas potencialidades e habilidades ou competências, ancorando também a capacidade de traçar metas, de escolher estratégias e/ou recursos em que tenham mais destreza e adquirir responsabilidade por suas concepções. Dessa maneira, o professor passa a atuar também como um consultor, organizador e mediador das atividades propostas.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015, p. 46) admitem:

> um projeto de personalização que realmente atenda aos estudantes requer que eles, junto com o professor, possam delinear seu processo de aprendizagem, selecionando recursos que mais se aproximam de sua melhor maneira de aprender. Aspectos como o ritmo, o tempo, o lugar e o modo como aprendem são relevantes quando se reflete sobre a personalização do ensino.

A personalização pode ser compreendida como um processo capaz de refletir sobre diferentes aspectos de cada estudante, conduzindo, da melhor maneira, a construção dos ritmos, tempos e lugares mais apropriados.

METODOLOGIA

O presente estudo consiste em uma abordagem qualitativa, tipo pesquisa bibliográfica, realizada por meio de um levantamento exploratório, sistematizado e com dados obtidos e analisados de artigos publicados no periódico REnCiMa.

Inicialmente, realizou-se um levantamento, com recorte temporal, de publicações presentes entre 2014 a 2019, utilizando-se como termos, palavras que referenciam o ensino híbrido e tecnologias na educação em língua portuguesa e inglesa, com os descritores: ensino híbrido*, **blended learning,*** aprendizagem híbrida*,* educação híbrida*,* hibridismo.

Os resultados obtidos foram pouco expressivos, com apenas um (01) artigo identificado. Diante disso, decidimos, então, conduzir fazendo uso de termos referentes a modelos de ensino híbrido e outros que apresentam conexão com a temática como novos descritores: sala de aula invertida, ***flipped classroom***, modelo de rotação, rotação por estações, tecnologia digital, tecnologias na educação, ambientes virtuais de aprendizagem, inovação pedagógica e metodologias ativas. Outra estratégia utilizada foi a apreciação dos textos publicados nos volumes pertencentes ao recorte temporal.

Na ocorrência de artigos, aplicamos os critérios estabelecidos de inclusão e exclusão, a fim de identificar quais seriam selecionados. Como critério de inclusão, foram selecionadas: as produções em idioma Português; publicações no recorte temporal de 2014 a 2019; as que abordam a temática e com ênfase no ensino de Ciências e Matemática. Foram excluídas as publicações em idioma Espanhol ou Inglês; sem aplicação ao estudo; resumos de eventos e os artigos que não abordassem a temática relevante aos objetivos dessa sistematização.

ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Após a seleção dos artigos e leitura dos resumos, foi construído um quadro (Quadro 1) identificando-se, além do título, seus respectivos autores, além de apresentadas outras informações pertinentes como: ano de publicação, nível de escolaridade, fundamentações teórico-metodológica e instrumentos para coleta de dados.

Quadro 1 – Artigos identificados por título, autor e ano de publicação, nível de escolaridade, fundamentações teórico-metodológica e instrumentos de coleta de dados

Título do artigo	Autor (es) e Ano de publicação	Nível de escolaridade	Fundamentações teórico-metodológica/ abordagem/ tipo	Instrumentos de coleta de dados
Implantação de um modelo sustentado de ensino híbrido em matemática baseado na proposta de um quadro adaptativo	Pereira; Schimiguel (2018)	Não definido	Ambientes de aprendizagem com tecnologias e ensino híbrido Abordagem Qualitativa / bibliográfica e exploratória	Levantamento bibliográfico no Google Scholar e periódicos da área de ensino de matemática
O envolvimento discente em um ambiente virtual de aprendizagem. Análise realizada no curso de Licenciatura em Matemática	Fonseca; Araújo Jr. (2018)	Ensino Superior	Big Data, Data Ming e uso de ambientes virtuais de aprendizagem abordagem Quantitativa	Análise de números e percentual de acesso ao ambiente virtual
O AVA Moodle e suas possibilidades no ensino aprendizagem de ciências: trabalhando o conteúdo "geração de energia elétrica" no Ensino Fundamental	Lima Silva; Serra (2018)	Ensino Fundamental	Uso de TICs e ambientes virtuais de aprendizagem Abordagem Qualitativa / Estudo experimental	Entrevista, compreensão do conteúdo e respostas do questionário
Aprendizagem adaptativa online: uma experiência usando trilhas e chatbot para desenvolver competências básicas em Língua Portuguesa e Matemática para ensino superior	Ota; Trindade; Júnior; Costa Souza (2019)	Ensino Superior	Sistemas adaptativos, personalização, percurso e trilhas de aprendizagem. Chatbot em ambientes virtuais Abordagem Qualitativa / Design-based Research	Não definido

Título do artigo	Autor (es) e Ano de publicação	Nível de escolaridade	Fundamentações teórico-metodológica/ abordagem/ tipo	Instrumentos de coleta de dados
Inovação disruptiva: um olhar sobre os ambientes educativos inovadores	Senra; Braga (2019)	Educação básica	Ambientes educacionais inovadores; Inovação disruptiva; Ensino híbrido Abordagem Qualitativa	Observação de vídeo-gravações de aulas; observação de atividades no campo e entrevista com professores.
Metodologias ativas de aprendizagem: relato de experiência em uma oficina de formação continuada de professores de ciências	Silva; Mourão; Sales; Silva (2019)	Não definido	Metodologias ativas, aprendizagem baseada em investigação e Gamificação Abordagem Quantitativa e qualitativa / Estudo de caso	Questionários e discursos dos participantes
Ensinar e aprender Geometria Analítica com tecnologias digitais por meio de um trabalho colaborativo	Lopes; Souza Junior (2019)	Ensino Superior	TDIC e educação; ambientes virtuais de aprendizagem; trabalho colaborativo Abordagem Qualitativa	Entrevista

Fonte: elaborado pelos autores (2021)

ANÁLISE DOS DADOS APRESENTADOS NOS ARTIGOS IDENTIFICADOS

A busca no periódico permitiu identificar que a temática da tecnologia da educação e suas aplicações em ambientes virtuais, ou com uso de recursos digitais como contribuintes na aprendizagem em disciplinas, começou a ser divulgada a partir de 2010, com um artigo identificado, e dois (02) no ano de 2012. Estes artigos não compõem nosso estudo e foram excluídos devido à periodicidade estabelecida previamente nos critérios.

Os artigos identificados no periódico encontram-se entre os anos de 2018 e 2019, o que mostra uma tendência, no periódico nos últimos dois anos, de publicar trabalhos envolvendo o uso de tecnologias educacionais, inovação pedagógica e criação de espaços híbridos de aprendizagem. A maior predominância de artigos publicados no ano de 2019 pode ser explicada pelo fato do periódico ter produzido uma edição especial acerca da temática tecnologia, intitulada Sociedade da Informação e suas Tecnologias.

Como se pode observar nos sete (07) artigos identificados, têm prevalência de trabalhos realizados no nível superior; dois (02) na educação básica, sendo um (01) no ensino fundamental. Dentre os identificados e incluídos no estudo, dois (02) não definem o nível de escolaridade.

Os dados obtidos também mostram uma forte tendência de pesquisas qualitativas. Foram identificados cinco (05) artigos com contribuições de aplicações de ambientes virtuais em ambientes de aprendizagens ou levantamento bibliográfico; um (01) numa abordagem quantitativa/qualitativa e um (01) quantitativo, que apresenta dados referentes a um estudo experimental.

Utilizando fundamentação teórica sobre os ambientes de aprendizagem virtuais e presenciais, dois (02) trabalhos tratam dos aspectos do ensino híbrido, descrevendo-o. Como podemos perceber, a maioria dos autores assentam suas pesquisas nos ambientes virtuais de aprendizagem, uso de tecnologias de informação e comunicação e suas contribuições em sala de aula, criando ambientes inovadores com uso desses recursos, caracterizando, dessa forma, o ensino híbrido; daí a justificativa da seleção desses artigos. Também identificamos artigos que trazem as metodologias ativas, sistemas adaptativos no campo educacional, utilizando trilhas para personalizar aprendizagem e o trabalho colaborativo.

Com relação aos instrumentos de coleta de dados, notamos como os mais utilizados: entrevista, questionários, avaliações e observações, embora também tenham sido utilizados dados referentes a notas obtidas em avaliações, compreensão do conteúdo e respostas do questionário, levantamento de artigos, percentual de acesso e avaliação das relações aluno/aluno e as interações professor/alunos.

A respeito das metodologias ativas e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) utilizados, foram identificados trabalhos que utilizam modelo de ensino híbrido em apenas dois (02) artigos, além de um utilizando Aprendizagem Baseada em Investigação (ABI) e Gamificação como metodologias ativas. Dentre os AVAs mais utilizados estão o ***Moodle*** e ***software*** Geogebra, além do uso do ***Plickers*** e do ***Kahoot*** como estratégias de Gamificação.

ANÁLISE DOS ARTIGOS IDENTIFICADOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Dentre os artigos identificados, na pesquisa realizada por Pereira e Schimiguel (2018), os dados apresentados em quadro adaptativo

fornecem a possíveis professores interessados subsídios para implementar experiências de ensino híbrido em aulas de Matemática. Apresentam também características do ensino híbrido e dos aspectos da combinação metodológica e inserção de tecnologias nas salas de aulas. O quadro adaptativo foi criado mediante um levantamento no Google Scholar e principais periódicos de ensino de Matemática. Os autores constataram que as nuances do ensino híbrido permite modelações próprias para a sua acomodação às diversas concepções de ensino, de metodologias, de disciplinas e de níveis de ensino.

Outro aspecto observado num estudo desenvolvido por Lima Silva e Serra (2018) foi a utilização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle na disciplina de Ciências com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Sergipe. Este trabalho apresenta uma fundamentação teórica mostrando a importância da inserção e o papel das TICs nos processos de ensino e aprendizagem. Os dados coletados na entrevista e compreensão das respostas do questionário foram analisados e categorizados na perspectiva de Bardin (2011). Desta forma, os autores verificaram que a inserção e o desenvolvimento da disciplina suscitaram a possibilidade de utilizar as ferramentas disponíveis na plataforma, apontando para uma (re)significação no trabalho pedagógico em sala de aula, almejando a aprendizagem significativa por meio das potencialidades do Moodle para o trabalho na área de Ciências.

Ao investigarem e compreenderem o envolvimento do aluno em uma disciplina ofertada em um ambiente virtual (FONSECA; ARAÚJO JR, 2018) quantificaram a manutenção dos acessos suficientes para envolver os discentes em relação ao conteúdo disponibilizado. Os autores abordam a aprendizagem por intermédio de grandes bancos de dados (Big Data) e uso de ambientes virtuais de aprendizagem. O envolvimento foi avaliado nas disciplinas de cálculo integral e estruturas algébricas, ofertadas em um ambiente virtual na modalidade a distância em um curso de licenciatura em Matemática.

Ao apresentarem uma proposta de sistema de aprendizagem adaptativa on-line, Ota ***et al.*** (2019) utilizaram trilhas em um ambiente virtual de aprendizagem e integraram um chatbot para subsidiar o desenvolvimento de competências básicas dos estudantes ingressantes em um curso superior. Os autores fundamentam os aspectos dos sistemas adaptativos, da personalização, percurso e trilhas de aprendizagem. Diante dos dados, verificaram o sucesso do projeto, facilitado pelas possibilidades advindas da nova geração de ambientes virtuais. Assim, a contribuição da

investigação permitirá a reutilização do modelo desenvolvido em outros cursos/trilhas e até mesmo em outros ambientes virtuais; além de novos estudos que possam avaliar o impacto da utilização de assistentes virtuais em trilhas de aprendizagem.

Pereira e Braga (2019) analisaram a implementação de um ambiente educacional inovador no contexto de ensino Português, a partir de observações de três posturas apresentadas por professores e alunos: rejeição, ***affordance*** e crença no poder mágico do ambiente como meio de transformação do ensino. Fundamentaram a pesquisa nos aspectos de ambientes educacionais inovadores, da escola do futuro, trazendo o conceito de inovação disruptiva e dos sete princípios que devem ser observados nos ambientes educacionais inovadores. Os dados obtidos nas falas das entrevistas foram organizados nas três categorias citadas. Compreendeu-se que os ambientes educativos inovadores, como meio de transformação do ensino que rompe com o modelo tradicional de sala de aula, para que atinjam o potencial prometido, precisam que alunos e professores reconheçam o potencial desse ambiente, cabendo ao docente transformar sua prática e não apenas incorporá-la a um novo espaço.

Um relato de experiência é apresentado por Silva ***et al.*** (2019) a partir de uma oficina sobre metodologias ativas de aprendizagem, ofertada a 20 professores de Ciências na rede municipal de Fortaleza. Os autores fundamentaram-se nos aspectos das metodologias ativas e a necessidade de formar professores para uso destas. No estudo, são abordados aspectos das metodologias ativas e enfocam a Aprendizagem Baseada em Investigação (ABI) e Gamificação. Por meio dos discursos dos participantes, perceberam que a incorporação de ferramentas digitais às aulas traz novas possibilidades de interação com o conhecimento, permitindo a criação de um ambiente mais propício ao ensino e à aprendizagem. Além disso, a divulgação do uso de tecnologias gratuitas, fugindo do uso obrigatório do computador e da internet, pode contribuir para que mais professores, principalmente os lotados em escolas sem infraestrutura inclusiva, possam ter acesso a novas práticas e dinâmicas em sala de aula.

Ao implantar uma proposta colaborativa (LOPES; SOUZA JUNIOR, 2019), envolveram professores, bolsistas e colaboradores em uma universidade pública, utilizando o Moodle e o Geogebra. Assentaram sua pesquisa na relação das TDIC e a educação, nos aspectos dos ambientes virtuais de aprendizagem e no trabalho colaborativo. A proposta foi desenvolvida para o ensino presencial de Geometria Analítica, na qual

as aulas presenciais eram complementadas por um ambiente virtual de aprendizagem criado na plataforma Moodle; materiais e atividades eram disponibilizados, sendo alguns desses na interface do GeoGebra. Os dados mostram que o ambiente virtual de aprendizagem, oferecendo diferentes possibilidades de interação dos estudantes com o conteúdo, é fundamental para o engajamento dos envolvidos, viabilizando a realização de um trabalho colaborativo.

Outros trabalhos foram identificados (DOMINGUES ***et al.***, 2019; TENÓRIO ***et al.,*** 2019; REIS ***et al.***, 2019), utilizando o software GeoGebra como recurso para facilitar a aprendizagem em educação matemática, mas são trabalhos que o utilizam como um recurso facilitador e não como ambiente virtual de aprendizagem. Considerando os dados analisados, os autores verificaram o uso do GeoGebra como um bom caminho para melhorar a relação dos alunos com a disciplina, apresentando vantagens na construção de conceitos e nas representações, tornando os alunos mais atentos aos conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O número de publicações sobre o ensino híbrido mostram a necessidade de mais pesquisas nesta área, principalmente voltadas para o ensino das ciências e da matemática. O resultado identificado aponta forte tendência ao uso e inserção das tecnologias educacionais e de espaços virtuais nas salas de aulas, por meio da educação a distância, ou complementares ao ensino presencial, inserir as tecnologias nos espaços educacionais cria uma mistura de possibilidades e ambientes, promovendo diferentes formas de ensino e aprendizagem (PEREIRA; SCHIMIGUEL, 2018).

A literatura apresenta como propícia para criação de novos ambientes híbridos de sala de aula; plataformas ou ambientes virtuais que podem ser utilizados nos processos de ensino e aprendizagem. Apontam para um novo olhar sobre o trabalho pedagógico em sala de aula, mediante a oferta de disciplinas nessa modalidade de ensino (LIMA SILVA; SERRA, 2018), e oferecem interação dos estudantes com o conteúdo – fundamental para o engajamento dos envolvidos e do trabalho colaborativo (LOPES; JÚNIOR, 2019).

O surgimento de novos espaços educacionais, os chamados ambientes educacionais inovadores (AEI), recria e transforma o ensino, rompendo com espaços tradicionais e atendendo a novos formatos ou modelos de sala de aula. Segundo Pereira e Braga (2019), são necessárias

a transformação na prática de professores e a adequação dos alunos a esses cenários e não apenas a incorporação dessa prática a um novo espaço. Requer, por parte de alunos e professores, reconhecerem o potencial desse ambiente em atingir o prometido.

Diante do exposto, surge como necessidade entender as condições do uso de metodologias ativas e a inserção de tecnologias em sala de aula tradicional, no campo da inovação, nos processos de ensino e aprendizagem. Contribuições de estudos que envolvam diferentes contextos e de compreensão e criação destes modelos que conduzam à aprendizagem em espaço virtual e presencial permitem entender estas metodologias ativas em ambientes educacionais, suas possibilidades e condições de suscitar motivação. Permitem, ainda, compreender o engajamento de estudantes, a participação e colaboração entre alunos e entre alunos e professores, fornecendo subsídios para a formação de professores nesse novo cenário, e para o uso das tecnologias em distintos contextos educacionais e níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, v. 17, n. 25, p. 45-47, 2015.

BACICH, L; TANZI NETO, A; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação**.** Porto Alegre: Penso editora, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 1**, de 11 de março de 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001- 14032016-pdf/file. Acesso em: 10 set. 2020.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido:** uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Trad. de Fundação Lemann e Instituto Península, 2013.

CUNHA, M. I. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. Pró-Reitoria de Graduação da USP, 2008.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva/Somos, 2018.

FONSECA, E. S.; ARAÚJO JR, C. F. O envolvimento discente em um ambiente virtual de aprendizagem. Análise realizada no curso de licenciatura em matemática. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 9, n. 5, 2018.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended:** usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Penso Editora, 2015.

LIMA SILVA, Á.; SERRA, K. C. O AVA Moodle e suas possibilidades no ensino-aprendizagem de ciências: trabalhando o conteúdo "Geração de Energia Elétrica" no ensino fundamental. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 9, n. 1, p. 122-139, 2018.

LOPES, E. M. C.; JUNIOR, A. J. S. Ensinar e aprender Geometria Analítica com tecnologias digitais por meio de um trabalho colaborativo. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 10, n. 2, p. 66-79, 2019.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso**, p. 27-45, 2015.

OTA, M. A.; TRINDADE, S. D.; JUNIOR, C. F. A.; COSTA SOUZA, A.M. Aprendizagem adaptativa on-line: uma experiência usando trilhas e chatbot para desenvolver competências básicas em Língua Portuguesa e Matemática para o ensino superior. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 10, n. 4, p. 56-69, 2019.

PEREIRA, G. H. A.; SCHIMIGUEL, J. Implantação de um modelo sustentado de ensino híbrido em matemática baseado na proposta de um quadro adaptativo. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 9, n. 3, p. 163-182, 2018.

PACHECO, J. **Inovar é assumir compromisso ético com a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2019.

SENRA, C. P.; BRAGA, M. Inovação Disruptiva: um olhar sobre os Ambientes Educativos Inovadores. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 10, n. 4, p. 101-115, 2019.

SHARPLES, M. **Practical Pedagogy:** 40 New Ways to Teach and Learn. Editora: Routledge, Reino Unido. 2019.

SILVA, D. O.; MOURÃO, M. F.; SALES, G. L.; SILVA, B. D. Metodologias ativas de aprendizagem: relato de experiência em uma oficina de formação continuada de professores de ciências. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 10, n. 5, p. 206-223, 2019.

STAKER, H.; HORN, M. B. **Classifying K-12 blended learning.** Mountain View: Innosight Institute, 2012. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2021.

TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. Artesanato Educacional LTDA, 2018.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, n. 4, p. 79-97, 2014.

O ENSINO DE FÍSICA NO MODELO REMOTO: REFLEXÕES DOS/DAS DISCENTES SOBRE SUAS VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

RIBBYSON JOSÉ DE FARIAS DA SILVA
Doutorando em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, ribbyson@gmail.com;

ALÍCIA RAFAELA REIS ARRUDA DE LIMA
Licencianda em Licenciatura em Física da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, thiago.rsmelo@ufpe.br;

THIAGO RIBEIRO DE SOUZA MELO
Licenciando em Licenciatura em Física da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, alicia.arrudalima@ufpe.br;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O Estágio Supervisionado Obrigatório é uma das principais disciplinas nos cursos de formação de docentes, por ser um momento onde a teoria e a prática são fortalecidas. Contudo, com o acometimento da pandemia do Coronavírus, desde março de 2020, foram adotadas aulas remotas no estado de Pernambuco. Este modelo de ensino, sobretudo nas aulas de física, tem desafiado professores/as, devido a dificuldade de relação com os estudantes ou a/o dificuldade/não conhecimento de ferramentas digitais. Com isto, nosso objetivo foi analisar o que relatam os/as discentes da licenciatura em física sobre o Ensino de física vivenciado durante o período do Estágio Supervisionado em tempos pandêmicos, destacando os aspectos relacionados ao ensino dos conteúdos. A construção do *corpus* se deu a partir do relatório final do Estágio supervisionado vivenciado por 14 discentes, entre o período de janeiro a maio 2021. Utilizamos como método analítico alguns príncipios da análise de conteúdo. Este estudo aponta necessidade de explorar mais sobre o Ensino de Física e as condições do estágio e no período de distaciamento físico.

Palavras-chave: Ensino de física; Ensino remoto; Estágio supervisionado.

1. INTRODUÇÃO

O novo coronavírus (Sars-CoV- 2) que foi classificado como pandemia pela Organização Mundial de Saúde afetou os diversos âmbitos da sociedade, inclusive as escolas e universidades. Com isto, vários decretos estaduais foram implantados em todas as regiões brasileiras. O Decreto Estadual de Pernambuco, nº 48.809/2020 que em seu art. 3º-A suspendeu a concentração de pessoas em número superior a 10 (dez) e que culminou com o isolamento e a quarentena como medidas de prevenção do novo corona vírus. Outro Decreto Estadual, nº 48.834/2020, normatizou o estado de calamidade pública e definiu medidas socioeconômicas restritivas temporárias.

Contudo, em outubro de 2020, foi publicada a Instrução Normativa Nº 109, que estabelece orientações aos órgãos e às entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal – SIPEC, para o retorno gradual e seguro ao trabalho presencial. Desde que fosse constadas as condições sanitárias e de atendimento de saúde pública que a viabilizem, fica autorizada a retomada de forma segura. É aprovada, então, a retomada das atividades acadêmicas da graduação, com as medidas aprovadas pelos Protocolo de Biossegurança exigidos nas UFs. Assim, muitas instituições precisou regulamentar os critérios para oferta e funcionamento de componentes curriculares e atividades acadêmicas no âmbito da graduação, durante os anos letivos de 2020 e de 2021, enquanto ainda perdurar o contexto da pandemia.

Na universidade a qual nos dedicamos neste estudo, buscou atender às Diretrizes Curriculares Nacionais existentes, à proposta pedagógica dos cursos e às especificidades das áreas de formação, bem como as orientações das Coordenações e dos Colegiados dos cursos. Estabelecendo assim, que a oferta de componentes curriculares/disciplinas deveriam ocorrer de forma híbrida, podendo ser nos formatos: remoto e, remoto e presencial. Quanto as componentes curriculares/disciplinas de estágio supervisionado obrigatório, por tratarem-se de disciplinas com carga horária teória e prática, no "chão da escola", também precisou de reorganização. A componente que decidimos analisar aqui, ficou a cargo ficou a cargo da Coordenação de Curso, Coordenação de Estágio do Curso e pelos/as orientadores/as, a decisão da oferta ou não, de acordo com os limites e as possibilidades oferecidos pelo campo e mediante análise das condições sanitárias. Com isto, foi aprovado no pleno do Centro responsável que a parte teórica seria remota com encontros síncronos e

assíncronos, e a parte prática deveria ser realizada apenas no formato remoto, onde os/as estudantes acopanharam as aulas através do uso das tecnologias.

Coelho (2020), aponta que existem semelhanças entre o ensino remoto e a educação a distância (EAD), uma vez que também é mediada por tecnologias, mas sua prática tambem consiste distribuir materiais didáticos pelas escolas, "em formato digital ou impresso, para que os estudantes possam estudar de casa e pela veiculação de vídeo aulas em plataformas digitais de ensino e aprendizagem, em aplicativos de conversa e/ou em redes sociais, entre outros" (p. 3). Os/as docentes tiveram que se reinventar em pouco tempo, buscando conhecer as ferramentas didático-pedagógicas necessárias para atuação. Porém, não basta que estes atores e atrizes sociais conheçam as ferramentas, pois pode existir ainda problemas como por exemplo, a falta de recurso tecnológico por parte dos estudantes, a falta de interação entre estudantes, e do professor com o estudantes.

Além dos desafios do Ensino Remoto, nos deparamos com um Ensino de Física defasado, como propõe Moreira (2017), na contemporaneidade o Ensino da Física na Educação Brasileira, junto aos problemas da falta e/ou despreparo dos/as professores/as, de suas más condições de trabalho, do reduzido númerode aulas no Ensino Médio e da progressiva perda de identidade da Física no currículo nesse nível,no ensino da Física estimula a aprendizagem mecânica de conteúdos desatualizados.

Moreira (2017) nos diz ainda que o Ensino de Física continua pautado em ideias do século XIX, visando: 1) Treino para os testes, ensina respostas corretas sem questionamentos; 2) Está centrado no docente, não no aluno; 3) Segue o modelo da narrativa; 4) É comportamentalista; 5) É do tipo "bancário" (tenta depositar conhecimentos na cabeça do aluno); 6) Se ocupa de conceitos fora de foco; 7) Não incentiva a aprendizagem significativa; 8) Não incorpora asTICs; 9) Ensinando conceitos da física clássica; 10) Não utiliza situações que façam sentidopara os alunos; 11) Não busca uma aprendizagem significativa crítica; 12) Não aborda a Física como uma ciência baseada emperguntas, modelos, metáforas, aproximações e 13) Em geral, é baseado em um único livro de texto ou em uma apostila.

Diante destas questões, nosso objetivo foi analisar o que relatam os/as discentes da licenciatura em física sobre o Ensino de física vivenciado durante o período do Estágio Supervisionado em tempos pandêmicos, destacando os aspectos relacionados ao ensino dos conteúdos: recursos utilizados, metodologia e as dificuldades encontradas. O

desenvolvimentos deste trabalho contribuirá para que possamos termos noção de como entrontra-se o Ensino de Física, podendo abrir outros caminhos para reflexões mais profundas sobre o Estágio neste momento pandêmico.

2. O ESTÁGIO SUPERVISONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES

O Estágio Supervisionado Curricular é uma disciplina obrigatória em qualquer curso de formação de professores, e se caracteriza principalmente por ser uma das experiências que temos com a profissão. Sendo esta uma proposta bem desafiadora para qualquer discente. Contudo, é uma oportunidade de vivenciar como os conceitos e teorias aprendidas durante o curso se refletem no cotidiano escolar. No desenvolvimento de uma formação profissional, é preciso ter um enocntro entre a pessoa em formação e as situações a serem enfrentadas e (re)significadas. De acordo com Piconêz (1998), o componente curricular estágio supervisionado tem sido um dos únicos, se não o único, responsável em provocar um embate com a realidade da escola da educação básica (PICONÊZ, 1998).

Nesse sentido, Pimenta e Lima, duas defendem que: "o estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia a dia" (PIMENTA e LIMA, 2004). Para as autoras considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental.

A forma como é conduzida essa experiência, tem como principal objetivo a formação da identidade profissional, de professores reflexivos e pesquisadores, mas não é só o estagiário que aprende com isso, o professor orientador também aprende com o estagiário, nos momentos de intervenção na aula, como novos métodos de ensino, experimentos, abordagem filosófica e histórica, por exemplo. É preciso desmistificar que a teoria e prática são impossíveis de serem postas em prática juntas e é através do estágio que isso é realizado. O estágio supervisionado tem o propósito de superar a fragmentação entre teoria e prática, justamente pela aproximação com a realidade que irão atuar: "O estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica,

instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade" (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 45).

Este é o momento que não pode no entanto ser visto somente como uma rotina de observações sem reflexão, é sim preciso observar, mas também é preciso refletir aquilo que se observa. Faz-se necessário uma reflexão sobre o que é possível observar com aquilo que é estudado nas aulas teóricas. Vale ressaltar que este é um momento construtor da identidade docente, identidade essa que está em constate tranformação a partir da sua construção pessoal e relacional durante a vida. De acordo com Ciampa (1998), cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. "Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida que nem sempre é vivida no emaranhado das relações [...]. No seu conjunto as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma, por ela" (CIAMPA, 1998, p. 127). A identidade docente também é formada a partir da crítica a prática docente, de forma que a reflexão da prática e reelaboração das metodologias implique numa melhor aprendizagem por parte dos alunos.

Segundo Mello (2015, p. 19) existem seis subcategorias dentro das dificuldades encontradas no estágio supervisionado em ciências. A primeira corresponde ao teor burocrático, ou seja, as adversidades para preencher relatórios, planos do estágio, análise de documentação, entre outros. A segunda subcategoria refere-se ao planejamento, pois é uma parte crucial do processo de ensino e aprendizagem e que exige comprometimento e um constante repensar sobre as características de turma, escola e local. A terceira subcategoria envolve a parte de estratégias didáticas, que muitas vezes precisa rever o planejamento e a metodologia utilizada. A quarta subcategoria diz respeito à indisciplina dos alunos, muitas vezes pode ser resultado do planejamento e da metodologia escolhida e utilizada em sala de aula. A quinta subcategoria é o tempo, onde mesmo existindo uma organização, há dificuldade em saber como dividi-lo bem para cumprir com as atividades planejadas. Por fim, temos a sexta subcategoria, a insegurança. Essa por sua vez, pode levar tudo o que foi construído a se desmoronar, pois é nesse momento em que existe o medo de falhar como profissional da educação e também, de falhar consigo mesmo, após anos de muita dedicação.

Além dessas dificuldades, é comum, um/a estudante em física encontrar um professor formado na área, que possam os/as supervisionar e no momento de pandemia o empecilho no desenvolvimento das atividades do estágio passou a existir de forma mais desafiadora. Sendo

um dos objetivos do Estágio realizado pelos estudantes participantes deste estudo refletir como anda o ensino de física nas escolas do ensino médio, com o período de aulas remotas os/as estagiários/as tiveram que vivenciar a implementação do Estágio neste modelo de ensino, o qual discorremos a seguir.

3. ENSINO REMOTO E A IMPLEMENTAÇÃO DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

Primeiramente, é importante salientar que o ensino remoto se difere do ensino à distância. Afinal a educação à distância no Brasil existe desde meados da metade do século XIX, inicialmente pela via de papel impresso. Com o passar do tempo, invenções como rádio e a televisão conquistaram um espaço nas residências e lugares públicos, o que levou a um maior alcance das informações. Atualmente, com a maior facilidade ao acesso à internet e recursos digitais, vivemos, segundo James C. Taylor, a quinta geração desse formato de ensino.

A Educação à Distância (EaD), ligada a instituições de ensino como conhecemos hoje em dia foi primeiramente tratada na legislação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 sancionada em 20 de dezembro 1996. Em seu artigo 80, tratou-se sobre o desenvolvimento do Ensino à Distância, porém apenas em 2005 com o Decreto nº 5.622 esse formato de educação foi regulamentado. Tal Decreto define a Educação a Distância como sendo uma "modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos." Tendo em vista tal definição, é importante salientar que apesar do ensino remoto e do ensino à distância estarem ligados a ferramentas digitais, aquele não é sinônimo deste pois surgiu como uma resposta emergencial para suprir o direito à educação em meio a pandemia da Covid-19. As diferenças estão além disso, uma vez que o formato EaD demanda

> [...] um design de aprendizagem que favoreça a interação online de construção de conhecimento escolar e aprendizagem, bem como de registro dos conteúdos, tarefas e monitoramento pelo docente, além de, em alguns formatos, a ocorrência de encontros presenciais em polos de apoio. (SOUZA, FERREIRA, 2020, p. 5).

Enquanto que o Ensino Remoto, carateriza-se por envolver,

> [...] o uso de soluções de ensino e produção de atividades totalmente remotas, como, por exemplo, a produção de videoaulas que podem ser transmitidas por televisão ou pela Internet.
>
> [...] O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um novo modelo educacional, mas fornecer acesso temporário aos conteúdos e apoios educacionais de uma maneira a minimizar os efeitos do isolamento social nesse processo (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 13).

Dessa forma, o direito à educação, previsto no artigo 6º da Constituição de 1988, está ameaçado, uma vez que para assegurá-lo se faz necessário garantir o acesso a ferramentas digitais, as quais estão fora do alcance de uma boa parte dos estudantes, principalmente da rede pública (FERNANDES SILVA; SILVA, 2020). Essa desigualdade social se constituiu como mais uma dificuldade - além das econômicas, políticas, filosóficas e legislativas já rotineiras para aquelas da área da educação - enfrentada pelos professores e estudantes das licenciaturas diversas que precisaram encarar o desafio do ensino remoto.

A resolução CNE/CP nº 2, em fevereiro de 2002, institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, sendo 400 (quatrocentas) horas destinadas ao estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso. Para os licenciandos, o estágio curricular obrigatório representa um importante marco na prática pedagógica e no ser educador em formação, que por meio da observação, da coparticipação, da regência, pesquisa e projetos de extensão vivencia o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar em diversas esferas desde o planejamento, observação, investigação, prática e por fim a reformulação de conceito.

No contexto pandêmico, todo o sistema educacional precisou ser reformulado para garantir o acesso à educação de outra maneira que não envolvesse a reunião de professores e estudantes nas salas de aula, por isso como medida de segurança e saúde pública o Ministério da Educação suspendeu as aulas presenciais em março de 2020. Diante deste cenário, os departamentos das licenciaturas dos cursos da educação superior se depararam com o dilema comum aos envolvidos na educação, desde os atuantes no nível mais básico ao mais elevado, que se configurou na angústia do se e como seria possível garantir e assegurar o aprendizado e formação plena dos estudantes? Os estágios supervisionados nas

licenciaturas diversas não podiam simplesmente ser suspensos, uma vez que as aulas começaram a ser oferecidas remotamente nas escolas de ensino básico e médio, os licenciandos precisam também ser inseridos "na escola", no ambiente virtual, para o cumprimento da carga horária obrigatória de estágio, exigido para completar a graduação.

Não se pode negar que houve perdas nessa transferência do ensino presencial ao remoto no que se refere às vivências no ambiente escolar, ao entendimento da dinâmica de uma escola,

a observação de como os alunos interagem e compreendem o conhecimento. Entretanto, se por um lado muitas limitações foram estabelecidas, por outro os educadores tiveram a oportunidade de desenvolver e aplicar novas metodologias e os alunos tiveram a oportunidade de ser os agentes ativos no processo de aprendizagem.

Sendo assim, observa-se que desde que mantida a tríade constituída por professor formador, professor supervisor e estagiário no ensino remoto é possível contribuir para o crescimento do professor em formação que realiza estágio no modelo de ensino remoto. Isto é, os papéis precisam ser mantidos, porém as tarefas realizadas por cada um deles precisa se adequar à nova modalidade, assim como todo o resto do processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Azevedo e Andrade (2011):

> Uma das funções do professor formador orientador/ supervisor de estágios é auxiliar os alunos na aplicação crítica, criteriosa e reflexiva dos inúmeros conhecimentos; contribuir para a elaboração e construção de outros conhecimentos e subsidiar, estes futuros professores, a enfrentarem situações problematizadoras em que eles se depararão no exercício da docência. (AZEVEDO e ANDRADE, 2011, p. 149).

Uma vez que a supervisão e apoio vindo do professor formador é positivo e muitas vezes crucial para o estagiário no modelo virtual, também pode ser da mesma forma muito benéfico para si próprio. Afinal, ter por perto um estudante ainda em processo de formação, que está mais familiarizado com as tecnologias digitais e possivelmente possui ideias que foram desenvolvidas durante as disciplinas teóricas do seu curso, que poderiam ser úteis e aplicáveis no modelo remoto, pode ser de grande valia.

Contudo, como os estágiarios acompanharam docentes em física, e sabendo dos vários obstáculos enfretados por estes docentes durante

sua prática, seja devido sua formação incial, seja pela falta de material adequado ou infraestritura da escola, ou até mesmo pela falta de interação como os estudantes na sala de aula, precisamos refletir como o Ensino de Física tem se desafiado neste momento.

4. O ENSINO DE FÍSICA: POSSÍVEIS DESAFIOS ENTRE O PRESENCIAL E O REMOTO

Para ensinar física é preciso que haja um despertar da curiosidade dos estudantes. No livro de Hilgenheger (2010) conforme John Frederik Herbart afirmava: "***o interesse deve brotar espontaneamente das coisas ensinadas".*** Ou seja, o estudante precisa ser estimulado a aprender tal conceito físico e essa estimulação pode vir de várias formas: através do professor, por meio de situações reais, etc. A física, por si só, possui um caráter teórico e experimental, é uma ciência. De forma presencial, o docente pode utilizar de experimentos para encantar os alunos e assim gerar dúvidas e questionamentos neles, tornando a aula mais dinâmica e não-tradicional, trazendo o aluno para o centro de sua aprendizagem. A partir desse ponto, já é possível notar um desafio que é justamente da estrutura da escola, se a mesma oferece o laboratório de física para reprodução dessas aulas e é sabido que não são todas as escolas que dispõem de um laboratório para tal atividade, o que já torna o ensino mais restrito a sala de aula.

As aulas presenciais de física já possuem suas dificuldades, quando tornou a ser remoto, essas dificuldades se atenuaram ainda mais. Um dos maiores problemas apresentados no modelo remoto no ensino de física é que, o aluno volta a ser dependente diretamente do professor, ou seja, houve um regresso no modelo de ensino, voltando ao tradicional em que os alunos só escutam o professor despejar assunto sobre eles e não participam, todas as câmeras desligadas e nenhum aluno liga seus microfones para fazer comentários, tudo se passa no chat, que em muitos casos não é utilizado e o docente fala para uma câmera sem saber se o aprendizado está, de fato, ocorrendo.

Os problemas vão além do ambiente de aprendizado. Os estudantes, no ensino remoto, mesmo que em suas casas, as distrações são maiores pois eles, além de alunos, são aquelas pessoas que ajudam em casa e sua família. Ou seja, eles têm que dividir sua atenção para o professor do outro lado da tela e sua família, o que torna difícil o aprendizado e então é possível escutar alunos falando: "***quando é que volta as aulas***

presencialmente, professor?" ou *"eu não aprendo nada assim, prefiro presencial"*, mostrando assim que não é um sofrimento só pelo professor, mas sim de ambas as partes, aluno-professor.

> Dentre todas as dificuldades pelas quais passa a educação no Brasil, destaca-se, atualmente, um grande desinteresse por parte de muitos alunos, por qualquer atividade escolar. Frequentam as aulas por obrigação, sem, contudo, participar das atividades básicas. Ficam apáticos diante de qualquer iniciativa dos professores, que se confessam frustrados por não conseguirem atingir totalmente seus objetivos (PEZZINI; SZYMANSKI, 2015, p. 1).

A falta de interesse dos próprios estudantes aumenta no modelo remoto, e se tratando de física mais ainda. Física já é complexa se quando ensinada presencialmente, remotamente isso não é diferente, mesmo que os professores utilizem de recursos como: softwares, quadros interativos e vídeos. O desinteresse do estudante surge pois, ele agora precisa ser o centro do seu conhecimento, o professor não tem papel direto em sua formação, o estudante precisa se movimentar para formar novas sinapses de conhecimento e isso os traz a fadiga. Então, durante o planejamento da aula, além do professor ter que pensar como cativar esses estudantes (principalmente os mais desinteressados), ele tem que pensar de que forma vai apresentar a aula para que não fique monótona e sim, dinâmica, mesmo que seja remoto. Cada professor utiliza, então, sua criatividade para se adaptar à nova realidade.

Conforme citei nesse documento, o exemplo da parte experimental da física seria a área mais afetada, já que presencialmente o experimento precisaria de recursos que já os faltam em algumas escolas. No modelo remoto, esse experimento se torna por aplicação de softwares, por exemplo o site da Universidade do Colorado, o ***PhET,*** que traz vários experimentos, gratuitos, que podem ser aplicados nas apresentações das aulas. Ou seja, o professor tem que utilizar de novos recursos através da internet para poder sanar essas lacunas e para que ele faça isso, é preciso ter conhecimento das ferramentas, caindo na situação de se ter uma formação voltada para essas ferramentas para os professores que tem um maior tempo de atuação no ensino e possuem dificuldades com ferramentas tecnológicas. Encontrando assim um outro problema no ensino remoto, a questão de adaptação tanto dos professores quanto dos alunos frente a novas ferramentas que devem ser apresentadas a eles com fim educacional.

> O avanço das tecnologias digitais de informação possibilitou a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, o que permite maior disponibilidade de informação e recursos para o educando, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador. O uso das ferramentas tecnológicas na educação deve ser vista sob a ótica de uma nova metodologia de ensino, possibilitando a interação digital dos educandos com os conteúdos, isto é, o aluno passa a interagir com diversas ferramentas que o possibilitam a utilizar os seus esquemas mentais a partir do uso racional e mediado da informação (CORDEIRO; 2020, p. 4).

Pela ideia apresentada na citação do Cordeiro (2020), é notório que a pandemia acelerou o processo de trazer a tecnologia para o campo da educação, mostrando que a educação pode sair da sala de aula e ainda sim manter a essência da mesma, com todas as ferramentas apresentadas por ela, adaptadas para cada realidade. Como a física tem um caráter de abstração em alguns temas, no modelo remoto é mais prático trazer imagens, gifs animados e vídeos que demonstrem as teorias que estão sendo apresentadas. O uso desse tipo de ferramenta auxilia na compreensão da teoria por parte dos alunos, pois visualizando a situação se torna mais fluida o entendimento da ideia. Essa seria uma característica positiva do ensino remoto na física.

De modo geral, o ensino de física no modelo remoto traz aspectos negativos quando no intuito experimental, pois o professor fica muito reduzido a plataformas, muitas vezes, e o fato de não ter o contato olho a olho com o estudante torna o ensino também menos comunicativo e menos fluido, pois o professor pode estar falando, por exemplo, sobre a 2ª Lei de Newton e explicando a famosa fórmula, $\vec{F}=\Sigma\vec{ma}$ e os alunos muito menos estarem no ambiente virtual, mesmo até que o professor esteja sendo inovador na apresentação. Além disso, as aulas muitas vezes passam a ter o caráter tradicional de "decore essa fórmula e aplique" sem que ao menos o estudante pense e construa sua ideia das possíveis soluções e a interpretação daqueles dados apresentados na questão. Esse seria o problema que os dois modelos de ensino teriam, tanto o presencial quanto o remoto.

Já no presencial, um dos empecilhos se dar na infraestrutura da escola quanto aos laboratórios, em caso de aula experimentais, e aos recursos disponíveis ao professor. Claro, levando em consideração o que a escola tem a oferecer para o ambiente de trabalho. Mas, o professor

possui maior liberdade quando o ensino é presencial, ou seja, o professor pode atuar com mais facilidade quando está na escola presencialmente e assim analisar o comportamento dos seus alunos com a fluência das aulas.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo pautou-se na pesquisa qualitativa de caráter exploratório que, de acordo com Gil (2008), descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de

suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. Tal metodologia envolve a análise do relatórios produzidos por 14 licenciandos/as, no tópico onde puderam discorrer sobre como se dava o ensino dos conteúdos de física. Assim, fizeram registros das suas impressões, descrevendo e analisando episódios observados no que diz respeito ao ensino dos conteúdos escolares, sobretudo como são ensinados e de que forma tem ocorrido as interações de ensino e aprendizagem.

Os dados foram baseados na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Onde foi realizada uma pré-análise dos relatos com a intenção de reconhecer características gerais do material a ser analisado. No segundo momento fizemos a exploração do material e o tratamento dos resultados. A partir dessa leitura delimitou-se um corpus de análise e as categorias relacionadas à contribuição do estágio na formação docente, apresentadas a seguir: importância dos Estágios Supervisionados na formação docente e dificuldades encontradas na realização dos estágios.

6. O QUE RELATAM OS/AS LICENCIANDOS/AS SOBRE O ENSINO DE FÍSICA NO PERÍODO DO ESTÁGIO?

O estágio curricular obrigatório aqui analisado foi vivenciado por 14 estudantes da licenciatura em física no período de fevereiro a maio de 2021. Entre estes/as estudantes foram 5 mulheres e 9 homens. Das instituições que foram lócus do estágio 5 eram da esfera estadual, uma da esfera federal e 4 da esfera privada. Quatro destas estão localizadas no interior e seis estão na capital.

Para manter a ética do trabalho e conhecermos os relatos dos/as licenciadas sobre o Ensino de física vivenciado durante o período do

Estágio Supervisionado em tempos pandêmicos, destacando os aspectos relacionados ao ensino dos conteúdos, nomeamos o/a estudante pela letra E seguido de um número, portanto, temos do E1 até E14. No quadro abaixo descreveremos os/as discentes, a esfera da escola onde atuou e a localização de realização do estágio.

Quadro 01: Apresentação do código dos estudantes, esfera da escola onde atuou e localização

Código do/a estudante	Esfera da escola	Localização
E1 e E9	Federal	Capital de PE
E2, E7, E12 e E13	Privada	Capital de PE
E3	Privada	Interior
E4, E5, E6, E10 e E14	Estadual	Capital de PE
E8 e E11	Estadual	Interior

A partir deste quadro percebemos que o estágio no período aqui acompreendido foi vivenciado em sua maioria em instituições públicas (9 pessoas) e na capital de PE (11 pessoas). Enquanto que 5 pessoas realizaram em instituções privadas, sendo a maioria escola da capital e apenas uma no interior. Vale realçar que E1 e E9 realizaram o estágio na mesma instituição, assim como E4 e E6; e, E12 e E13. Para este trabalho selecionamos discutir sobre a vivência dos/as estagiários/as na rede pública estadual.

Importante destacar que não foi fácil o acesso para estagiar na escola, por ser um momento onde a pandemia estava em alta, e por precaução as escolas não estavam recebendo os/as estagiários estágiarias de forma presencial. Assim como, o estágio pela oferecido pela instituição de ensino superior só permitia o estágio de forma remota.

Em seguida, destacaremos trechos dos relatórios apresentados pelos/as discentes sobre o ensino de física no período remoto, quanto a abordagem dos conteúdos, categorizamos em: 1) ferramentas/materiais utilizados nas aulas, 2) metodologias utilizadas e 3) dificuldades do ensino de física em formato remoto.

Quanto ferramentas/materiais utilizados nas aulas, embora tenha se assumido o formato virtual é possível perceber pelos relatórios que a plataforma mais utilizada entre as escolas é o Google Meet, vídeos aulas gravadas, sala de aula virtual, whatssap e e-mail. Vejamos os relatos de E8, E5 e E6:

> *E8: "Para as atividades realizadas de forma remota, os estudantes recebiam vídeos explicativos sobre o assunto e exercícios, além de se reunirem no Google Meet para realizar a observação das aulas em que eram apresentados slides e também simuladores online para auxiliar na compreensão do conteúdo."*
>
> *E10: "Lembrando que o corrente relatório está sendo feito durante uma pandemia, então todas as aulas foram feitas de forma remota com o auxílio da plataforma Google Meet. A professora utilizou de recursos como vídeos e apresentações em slides."*
>
> *E6: "Atualmente, por conta da pandemia do coronavírus, as aulas estão sedo ministradas todas on line e os meios de comunicação utilizados são: Google meet, Classroom, Whatsapp e e-mail."*

Nestas falas fica nítido as ferramentas citadas, o uso do Google Meet como a principal plataforma para aulas online pode se dar pelo fato das instituições terem adquirido o pacotes do ***Google Suite for Education1***. Podemos perceber que estas estratégias como aponta Joye; Moreira e Rocha (2020) não é recriado um novo modelo educacional, mas fornecer acesso temporário aos conteúdos e apoios educacionais de uma maneira a minimizar os efeitos do isolamento social nesse processo.

Também podemos observar que os relatos enfatizam ainda enfatizam a principal metodologia que vem sendo utilizada é o ensino tradicional, nos trechos: ***"eram apresentados slides", "A professora utilizou de recursos como vídeos e apresentações em slides."***. Como aponta Moreira (2017), o ensino de física no século XXI, continua centrado no docente, não no aluno; buscando depositar conhecimentos na cabeça do aluno); não incentiva uma aprendizagem significativa. Não adianta conhecer a ferramenta, se as estratégias não modificadas. Chama atenção na fala de E8 quando diz que ***"também simuladores online para auxiliar na compreensão do conteúdo",*** pois como aponta Cordeiro (2020), o avanço das tecnologias digitais de informação possibilitou a criação de ferramentas

1 Conjunto de produtos bem completo do Google que oferece soluções corporativas como documentos, planilhas e e-mails para facilitar o dia a dia das empresas. A plataforma integra processos e informações na nuvem e pode ser contratada por meio de uma assinatura mensal. Alguns de seus diferenciais em relação às ferramentas gratuitas mais conhecidas e já oferecidas pela empresa são: e-mail personalizado, armazenamento ilimitado no Drive, recursos editáveis que incluem agendas compartilhadas, controles administrativos avançados, entre outros.

que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, e que se apresenta como uma nova metodologia de ensino, possibilitando a interação digital dos educandos com os conteúdos. Moreira (2017) que é importante introduzir as TICs no processo de apredizagem de conceitos físicos.

Ao falar das difilcudandes vivenciadas nas aulas de física no ensino remoto menicionaram o seguinte:

> *E5: No modo online os estudantes demonstraram pouca interação entre si e com o professor nas aulas, o que dificulta bastante saber se os alunos estão acompanhando ou não os conteúdos dados em aula. Outro fator preocupante é o fato de em uma aula online com 4 turmas do colégio participando, apenas comparecer cerca de 20 a 30 alunos na reunião do Google Meet.*
>
> *E11: "Outro ponto que me chamou atenção foi a pouca quantidade de estudantes presentes nas aulas, isso porque elas ocorreram em turmas conjuntas, com no máximo duas turmas, e mesmo assim a demanda foi pouca."*
>
> *E4: "As aulas remotas são um desafio enorme não apenas para os professores, mas também pelos alunos. Se notou bastante dificuldade com disciplina. Em todas as turmas a experiência foi muito parecida. Foi entristecedor ver os conceitos mais introdutórios da cadeira serem aprendidos com tamanha defasagem. A realidade é dura."*

A partir das falas de E5, E11 e E4, é nítido que o maior promblema do ensino remoto está na falta de intereção seja entre o/a professor/a e os/as estudantes. Além desta questão,, outra que despeta nossa atenção é não presença destes/as alunos na sala de aula virtual.

Este fato pode estar associado ao fato que Fernandes Silva e Silva (2020) uma vez que o acesso as aulas remotas exigem as ferramentas digitais e redes de acesso, as quais estão fora do alcance de uma boa parte dos estudantes, principalmente da rede pública. O que escancarou ainda mais a desigualdade social e a necessidade da elaboração de políticas que supram a carência destes estudantes, no que concerne a adesão destas ferramentas e acesso, sobretudo enquanto perdurar a pandemia.

E4 e E5 também mencionam quesões importantes que vale destacar com relação a dificuldade de acompanhamento da aprendizagem destes estudantes e também da percepção que muitos estudantes que estão presentes têm dificuldade com a física. Pezzini e Szymanski (2015) destaca que, atualmente, há um grande desinteresse por parte de muitos alunos, por qualquer atividade escolar e por isto ficam apáticos diante de

qualquer iniciativa dos/as professores/as. Na física isso ainda se agrava porque como é vista parace não fazer sentido, e no ensino remoto isto ainda é pontecializado porque os estudantes só conseguem interagir mais pelo chat, não abrem seus microfones e não levados a usar ferramentas que promovam a interação.

E4 também relata um coisa importante: "***Foi entristecedor ver os conceitos mais introdutórios da cadeira serem aprendidos com tamanha defasagem. A realidade é dura.",*** pois quando pensamos que o Estágio Supervisionado é um momento importante na formação docente, este também pode levar os/as estagiários a situações que os desanimem em seguir na carreira. Pimenta e Lima (2004) realçam que este e um momento de fortalecer ou não os laços com da identidade docente. Nesse sentido, Ciampa (1998), enfatiza que cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal, ou seja, as experiências vividas podem contribuir para a identidade de futuros/as professores/as que queremos nos tornar.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do estágio obrigatório no ensino remoto, devido a pandemia do coronavírus, denuncia que as universidade e o campo educacional precisaram se reinventar. Os/as professores precisaram se familiarizar com novas tecnologias e aplicá-las além de mero suporte, mas sim como o meio oficial para a relação de ensino-apredizagem.

As principais ferramentas utilizadas para aulas síncronas é o Google Meet, outras redes e estratégias também são utilizadas como aporte para passar os conteúdos como aulas gravadas, e WhatsApp. Embora os docentes das escolas tenham se desdobrado para despertar a atenção dos estudantes. O ensino de física ainda sofre com um modelo tradicional e a aplicação de metodologias ativas ou outras formas de ensino são tratadas muitas vezes como uma forma impossível, como se não fosse possível aplicar esses métodos pois os alunos não participam das aulas, por inúmeros fatores e os que participam não interagem nas aulas.

Apesar dos desafios vivenciados ao longo deste estágio, é inegável que contribuiu de forma efetiva para que o/a professor/a em formação. Futuramente ao assumirem uma sala de aula e tendo ele próprio vivido a experiência com eles, espera-se que a isso o torne mais sensível, aos educandos, no período de readaptação à sala de aula na pós-pandemia. Tais estagiários puderam assim vivenciar na prática o que declarou Paulo

Freire “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Para além da formação inicial, este estuda aponta para um investimento em estudos futuros, para apronfudar a vivência destes estagiários no cotidiano escola, as relações entre orientador-supervisor-estagiário. Se faz necessária a criação de políticas públicas que garatam o acesso a internet de qualidade tanto por parte dos/as professores/as, quanto dos/as estudantes.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. A. R.; ANDRADE, M. F. R. O trabalho de orientação dos estágios frente aos diferentes cenários educacionais. Disponível em: https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no2/10.pdf . Acesso em: 02 de out. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 De Dezembro De 2005**. Regulamenta o art. 80 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC, 2002.

Ciampa, A. C. (1998). Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido na modernidade. **Interações,** v. 3, n. 6, p. 87-101, 1998.

CORDEIRO, K. M. A. O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. 2020. Disponível em: http://oscardien.myoscar.fr/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf. Acesso em: 01 Out. 2020.

COSTA, L. G.; BARROS, M. A. **O ENSINO DA FÍSICA NO BRASIL: PROBLEMAS E DESAFIOS**. 2015. 10 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ensino de Ciência, Uem e Ifsc, Paraná, 2015.

FERNANDES SILVA, E.; SILVA, M. A. da. Para onde vai o direito à educação em tempos de pandemia? **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, Especial II – p. 188-206, jun./out., 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HILGENHEGER, N. **JOHANN HERBART-** Norbert Hilgenheger; tradução e organização: José Eustáquio Romão. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p.1-29, 2020.

MELLO, R. **Dificuldades e possibilidades relatadas no estágio supervisionado em ciências.** Universidade Federal da Fronteira Sul, Realeza- PR. 2015.

MIRANDA, K. K. C. O. **Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos**. 2020. 12 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ensino de Ciência, VII Congresso Nacional da Educação, Macéio, 2020.

MOREIRA, M. A. GRANDES DESAFIOS PARA O ENSINO DA FÍSICA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA. **Revista do Professor de Física**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 1–13, 2017. DOI: 10.26512/rpf.v1i1.7074. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/rpf/article/view/7074. Acesso em: 10 out. 2021.

PEZZINI, C. C.; SZYMANSKI, M. L. S. **Falta de desejo de aprender:** Causas e Consequências. 2015.

PICONEZ, S. **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.

SOUZA, E.; FERREIRA, L. Ensino Remoto Emergencial e o Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura no Cenário da Pandemia Covid 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v.13, n. 32, e-14290, jan./dez.2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.1429>

INOVAÇÃO EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DO PAUDALHO: IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA MUNICIPAL

ÉDIPO LUCAS SOARES BARBOSA
Mestrando do Curso de BIOQUÍMICA E FISIOLOGIA da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE,edipo-lucas@hotmail.com;

WILLIAME ANDRADE DE FREITAS
Graduado pelo Curso de PEDAGOGIA da Universidade Estadual de Pernambuco - UPE,w.andradef@hotmail.com;

LUCIANA CRISTINA VILARIM DA SILVA
Pós-Graduada pelo Curso de LÍNGUA PORTUGUESA da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE,lcvilarim@gmail.com;

ANÍSIO FRANCISCO SOARES
Doutor pelo INSA-Lyon / França. Docente da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, anisiofsoares@gmail.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

No momento histórico em que estamos inseridos, é fundamental difundir a Iniciação Científica na Educação Básica, atingindo diretamente esse sujeito nativo digital, possibilitando-lhe utilizar-se de recentes descobertas durante o processo científico, que possam ser aproveitadas em benefício da sociedade, com soluções de qualidade aplicáveis ao contexto social. Assim, entende-se que os alunos, durante o período de escolarização, precisam ter oportunidade de contatos com a pesquisa de maneira mais sistematizada, apropriando-se cada vez mais da linguagem científica.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988, em sua Seção III do Capítulo IV versa sobre o tema da Ciência e Tecnologia. Em seu Art. 218 cita que o Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação, declarando que:

> § 1º - A pesquisa científica básica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso da ciência, tecnologia e inovação.
>
> § 2º - A pesquisa tecnológica voltar-se-á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional.
>
> § 3º - O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa, tecnologia e inovação,
>
> inclusive por meio do apoio às atividades de extensão tecnológica, e concederá aos que delas se ocupem, meios e condições especiais de trabalho. (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, consideramos que os alunos que têm a oportunidade de participar de programas voltados à pesquisa na Educação Básica, têm oportunidades de colocar em prática o resultado do trabalho científico e tecnológico deixando de lado a passividade cognitiva. Para Chassot (2000), alfabetização científica são os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo que o torna capaz de fazer uma leitura do mundo em que vive. Gressler (2003) defende que os princípios da pesquisa científica devem ser cultivados já nas séries iniciais e ir sendo aprimorados ao longo da vida estudantil. Desta forma, a prática pedagógica de iniciação científica em apresentação tem como objetivo propor um olhar diferenciado sobre o trabalho na sala de aula, enquanto ambiente de pesquisa e construção do

conhecimento, sintonizado com as múltiplas questões da realidade que cercam os estudantes, na perspectiva da formação de consciência crítica e cidadã.

Desta forma, a prática pedagógica de iniciação científica em questão tem como objetivo propor um olhar diferenciado sobre o trabalho na sala de aula, enquanto ambiente de pesquisa e construção do conhecimento, sintonizado com as múltiplas questões da realidade que cercam os estudantes, na perspectiva da formação de consciência crítica e cidadã. Sendo assim, juntamente aos saberes escolares tradicionalmente vinculados a este nível de ensino, a iniciação científica passa a ocupar lugar interdisciplinar, articulando saberes provenientes de diferentes campos do conhecimento e funcionando como objeto de investigação de nossos estudantes.

Apesar de ser uma prática inquestionavelmente eficiente para despertar o interesse dos estudantes para a aprendizagem, encontram-se ainda poucos registros de relatos de aplicação prática dessa metodologia na educação básica (QUEIROZ & ALMEIDA, 2004; MASSI & QUEIROZ, 2010). Com isso, objetivou-se descrever como se deu a implantação do Programa de Iniciação Científica no Município do Paudalho.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O Programa de Iniciação Científica Municipal – PICM, tem por objetivo fomentar a vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes da Rede Municipal de Educação, mediante sua participação em atividades de pesquisa científica ou tecnológica, orientadas por docentes qualificados da Rede Municipal de Ensino, bem como estimular no(a) estudante o desenvolvimento do pensamento científico, tecnológico e artístico-cultural, levando em consideração o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem. São priorizados projetos que busquem problemáticas voltadas ao cotidiano, como reciclagem, ciências exatas, gamificações, educação ambiental, coleta seletiva, robótica, combate ao mosquito ***Aedes Aegypti***, entre outros. É lançado anualmente, desde 2019, um Edital de Abertura de Inscrições pela Secretaria Municipal de Educação, através da Gerência de Desenvolvimento da Educação (GDE), visando à seleção de estudantes do Ensino Fundamental dos Anos Finais ao Programa de Iniciação Científica Municipal – PICM, onde são encaminhadas as propostas de trabalhos, e avaliados por uma Comissão de Avaliação e Acompanhamento – (CAA) do PICM.

Os discentes selecionados são acompanhados por um professor orientador, que necessariamente precisa estar vinculado à Secretaria Municipal de Educação, além de possuir formação mínima em nível de graduação na área de pesquisa correlata e desempenhar atividades de docência no âmbito educacional com perfil científico equivalente. Cabe a esse professor orientador, dar todo o suporte ao aluno e acompanhá-lo durante todo o desenvolvimento do projeto, atuando como um mediador daquilo que está sendo produzido, dando total liberdade para expressão, criação e protagonismo do estudante. A proposta escolar de iniciação científica, não apresenta uma dinâmica metodológica rígida, fechada em si mesma.

A cada ano letivo, em função do contínuo processo de avaliação de desenvolvimento pedagógico, rearranjos são realizados, a fim de melhorar a qualidade das práticas que vêm sendo desenvolvidas. Os estudantes também precisam atender a alguns critérios básicos para participar do programa, como, por exemplo, estar matriculados na Rede Municipal de Ensino, do 6° ao 9° ano, ter disponibilidade de 12 horas semanais, incluindo atividades presenciais e à distância na sua área de pesquisa e demonstrar interesse pela pesquisa/ação. A partir do momento em que esse aluno é selecionado, cabe a ele colocar em prática o plano de trabalho, elaborar relatórios das atividades desenvolvidas e apresentar ao professor orientador os resultados das pesquisas. Como forma de estimular o interesse pela proposta apresentada, os alunos selecionados recebem uma bolsa por quotas no valor de R$100,00 (cem reais) fornecida pela Gestão Municipal, que é paga mensalmente para cada bolsista durante a vigência do respectivo Edital.

3. RESULTADOS

Atualmente, possuímos 8 (oito) instituições participando efetivamente do programa. No ano de 2019, tivemos 54 projetos aprovados, em 2020, conseguimos expandir esse número, chegando a 100 projetos selecionados, porém, devido ao ano pandêmico, os mesmos foram suspensos. Retomamos as atividades um ano após à parada das aulas. Para o ano de 2021, estamos contando com 59 projetos aprovados e em desenvolvimento. A redução se deu principalmente pela mudança no quadro dos professores do município, deixando muitos projetos sem potenciais orientadores. Vale ressaltar, que também oportunizamos a divulgação do conhecimento que é produzido nas escolas, em eventos que estão em

consonância com a agenda da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNTC).

Contamos também com o amparo da legislação municipal, onde o prefeito do Paudalho, no uso de suas atribuições legais, conferiu pelo Art. 50, § 3º e § 7º, a Lei Orgânica Municipal 887/2018, que institui o Programa de Iniciação Científica Municipal – PICM, tendo como objetivos: despertar a vocação científica, incentivando talentos potenciais entre os estudantes, estimulando, nos estudantes, o desenvolvimento do comportamento curioso e senso crítico e intensificando a sede por conhecimento na busca por respostas.

É consenso entre professores e estudantes, em seus lugares de orientadores e pesquisadores, que a experiência de iniciação científica possibilita uma relação totalmente diferenciada com a escola e os saberes que circulam nela e fora dela. Por fim, reiteramos, portanto, a importância da Iniciação Científica e a necessidade de que esta seja aprofundada desde o Ensino Fundamental, para oportunizar aos alunos conhecer e vivenciar processos da ciência, como também contribuir satisfatoriamente para sua compreensão e entendimento com relação ao dia a dia da sociedade em que vivem. Temos certeza de que os alunos do município do Paudalho terão um diferencial e chegarão com uma bagagem ainda mais robusta ao Ensino Médio. Vale salientar que o contato que tiveram com essa forma de estudar e as situações-problema a que foram levados a lidar, os ajudarão na tomada de decisões que os seguirão durante toda sua jornada estudantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

CHASSOT, A. Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação. Ijuí: editora Unijuí, 2000.

GRESSLER, L. A. Introdução à pesquisa: projetos e relatórios. São Paulo: edições Loyola, 2003.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 173-197, 2010.

EXPERIÊNCIA DE ENSINO REMOTO NO ÂMBITO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

LEANDRO OTAVIO DA SILVA
Graduando do Curso de Licenciatura em Química do IFPE – Campus Ipojuca, los@discente.ifpe.edu.br ;

DÉBORAH KAROLAYNNE DO NASCIMENTO DE PAULA SOUZA
Graduando do Curso de Licenciatura em Química do IFPE – Campus Ipojuca, dknps@discente.ifpe.edu.br;

SIMONE DE MELO OLIVEIRA
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, docente do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, simonemelo@ipojuca.ifpe.edu.br.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado, doravante SUP, indispensável na formação docente, é o momento mais importante e crucial na formação do estudante de Licenciatura, pois é lá que teoria e prática se unem (TARDIF, 2002). Assim, o Estágio Supervisionado é um campo de aprendizado, de formação da identidade docente, e que tem como um dos objetivos aproximar o licenciando da realidade na qual atuará (PIMENTA; LIMA, 2008). É no SUP onde o estudante de licenciatura adquire novas posturas, saberes, constrói seu perfil profissional e descobre seu papel perante a sociedade. Com isso, o SUP não deve ser considerado como uma atividade isolada ou de cumprimento de carga horária, mas um espaço de formação do estudante de licenciatura (PICONEZ, 2012). A autora ainda acrescenta, que o "ser professor" é uma construção constante que inicia nas próprias experiências, sejam elas boas, ou não, em outras palavras, a forma como se vê a profissão influenciará diretamente na forma como exercerá à docência. Considerando o contexto atual, os cursos de Licenciatura precisaram se reinventar a fim de que o SUP continuasse acontecendo, uma vez que as aulas presenciais nas escolas do estado de Pernambuco, ***lócus*** do SUP, foram suspensas em cumprimento ao decreto estadual de n° 48.809/2020, como forma de conter o avanço do novo coronavírus (PERNAMBUCO, 2020). mesmo que de forma remota, o presente trabalho busca relatar a experiência vivida na criação de um minicurso, na disciplina de Estágio Supervisionado III, do 7° período, do curso de Licenciatura em Química do IFPE - Campus Ipojuca.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A atividade se deu na criação de um minicurso no Google Classroom com conteúdos do Ensino Médio, ministrado por dois professores-estagiários. Esta foi pensada para uma turma do 2º ano, que teve por título Introdução à Cinética Química Qualitativa (FELTRE, 2004), e teve como objetivo principal abordar os conteúdos com contextualização, aproximando a Química da vivência do dia a dia desses discentes. Assegurando essa ideia, o Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 relata a importância da contextualização e a relação com o cotidiano, pois o conhecimento de química possui uma relação com o dia a dia estudante, sendo possível o desenvolver habilidades como pensamento crítico e problematizar as temáticas sociais. (BRASIL, 2011) A carga horária total do minicurso foi de

20h/a, com a proposição e realização de atividades diversas, que incluíam a elaboração de resumos, leituras de artigos, resoluções de questões e atividades práticas sobre Cinética Química Qualitativa, conteúdo que envolve a parte teórica da Cinética, que foram previamente planejadas em uma matriz de (FILATRO, 2008).

Em seguida, foi criada uma sala de aula virtual no ***Google Classroom***, e enviado convite aos demais cursistas da turma de SUP III para que participassem como estudantes nas salas virtuais dos demais estagiários. No mural, os professores estagiários deram as boas-vindas aos estudantes e informaram sobre a primeira aula, chamada de aula inaugural, que aconteceu por meio do ***Google Meet,*** onde os mesmos se apresentaram e discutiram o contrato didático. A partir da discussão, o contrato didático sofreu ajustes a fim de atender da melhor forma os estudantes, pois, segundo Luckesi (2002), o professor precisa conhecer a realidade dos estudantes como também o contexto em que eles estão inseridos, a fim de encontrar as melhores estratégias didáticas e pedagógicas. Ao criar a sala no Google Classroom, planejar aulas, realizar regências, corrigir atividades, conhecer ensino remoto como futuros docentes, permitiu aos professores-estagiário vivenciar uma experiência singular.

3. RESULTADOS

Pôde-se concluir, que sob a ótica de estagiários sujeitos ativos deste processo, o Estágio Supervisionado Curricular promoveu adequações para ser vivenciado nos ambientes virtuais do contexto de ensino remoto, minimizando os desafios e prováveis prejuízos para os futuros docentes, caso não tivesse sido viabilizada sua oferta no atual contexto. Foi possível interagir com estudantes, tirar dúvidas, auxiliá-los na realização das atividades em horários diferentes das aulas, contribuindo para um melhor aprendizado, como também nos foi oportunizado colocar em prática os conceitos teóricos vivenciados no curso, por meio de planejamento de aulas e regências remotas.

A atividade contribuiu para a nossa formação, pois possibilitou um maior conhecimento e domínio no uso das tecnologias digitais, recursos necessários na atualidade (MORAN, 2009). Segundo comentários dos cursistas, a atividade de produção e vivência de um minicurso foi bastante rica, pois possibilitou-nos abranger conteúdos em um curto período de tempo, e uma vez ocorrendo no formato remoto, foi possível conciliar esta atividade com outros afazeres, sendo possível iniciar e concluir com aproveitamento.

4. REFERENCIAS

BRASIL, **Guia de Livros Didáticos PNLD 2012.** 2011. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio> Acesso em: 29 de Set 2021.

FELTRE, Ricardo. **Química.** v.2, 6. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

FILATRO, Andréa. **Design instrucional na prática.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

GOOGLE, **Google Classroom.** Disponível em: <https://classroom.google.com> Acesso em: 29 de Set 2021.

GOOGLE, **Google Meet.** Disponível em: <https://meet.google.com> Acesso em: 29 de Set 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos: **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** Estudos e Proposições. 14º Ed. Editora Cortez, São Paulo, 2002.

MORAN, J.M. **Vídeos são instrumentos de comunicação e de produção**. Entrevista ao Jornal do Professor. 2009. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/videos.pdf.> Acesso em: 27 Set 2021.

PERNAMBUCO. **Decreto n° 48.809**, de 14 de março de 2020. Disponível em: https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=48809&-complemento=0&ano=2020&tipo=&url=. Acesso em: 29 de Set 2021.

PICONEZ, S. C. Et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** São Paulo: Papirus Editora, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

A IMPORTÂNCIA DA MULHER NA CIÊNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

MARIA JULIANA MENDES DA SILVA
Graduanda do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, julianamendes0501@gmai.com;

JOSÉ AYRON LIRA DOS ANJOS
Doutor pelo Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal Federal de Pernambuco- UFPE, jose.ayron@ufpe,br.

ISSN: 2176-8153

1.INTRODUÇÃO

O cenário atual da educação em ciência traz a preocupação em reconhecer e destacar a participação das mulheres na construção e solidificação da ciência. De acordo com Rambaldi e Probst (2017, p.125) "As mulheres nunca estiveram ausentes da história, ainda que a historiografia tradicional, durante décadas, as tenha excluído." Infelizmente ao longo da história sempre houve resistência em prover oportunidades e reconhecimento às mulheres envolvidas em atividades científicas. Pinto e Soares (2021, apud Bandeira, 2008) destacam que as lutas para a inserção e protagonismo das mulheres em carreiras científicas são um retrato da relação social humana, historicamente constituída. Os autores compreendem que esforços na busca da igualdade só serão possíveis a partir da ruptura com essa cultura e que um caminho seria o fomento de relatos e discussões sobre o papel da mulher nas ciências e no desenvolvimento de tecnologias organizadas a partir de abordagens disciplinares no ensino de ciências.

A finalidade dessa experiência é associar a História da Ciência ao ensino de conteúdos, pois as mulheres ainda hoje são tratadas de forma desigual em relação aos homens. Buscando mostrar o valor e dar visibilidade a mulheres que colaboraram com o avanço do conhecimento científico e tecnológico propusemos uma abordagem pautada na História das Ciências que levem a reflexão sobre essa contribuição e o porquê do pouco reconhecimento.

Sendo assim, iniciou-se a abordagem a partir de uma aula teve como intuito refletir e discutir a importância da mulher na ciência, trazendo contribuições históricas e atuais para nossa realidade, principalmente no ensino de Ciências.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A aula foi desenvolvida com turmas de 6º e 7º anos do ensino fundamental II, em uma escola particular do agreste de pernambuco, disciplina de Ciências. Foi elaborada e desenvolvida com o tema: A importância da mulher na ciência. Foi organizada por base nos três momentos pedagógicos: a Problematização Inicial, a Organização e a Aplicação do Conhecimento, propostos por Delizoicov e Angotti (1990).

Inicialmente a pesquisadora apresentou-se como discente do curso de Licenciatura em Química pela UFPE falando sobre a área de formação

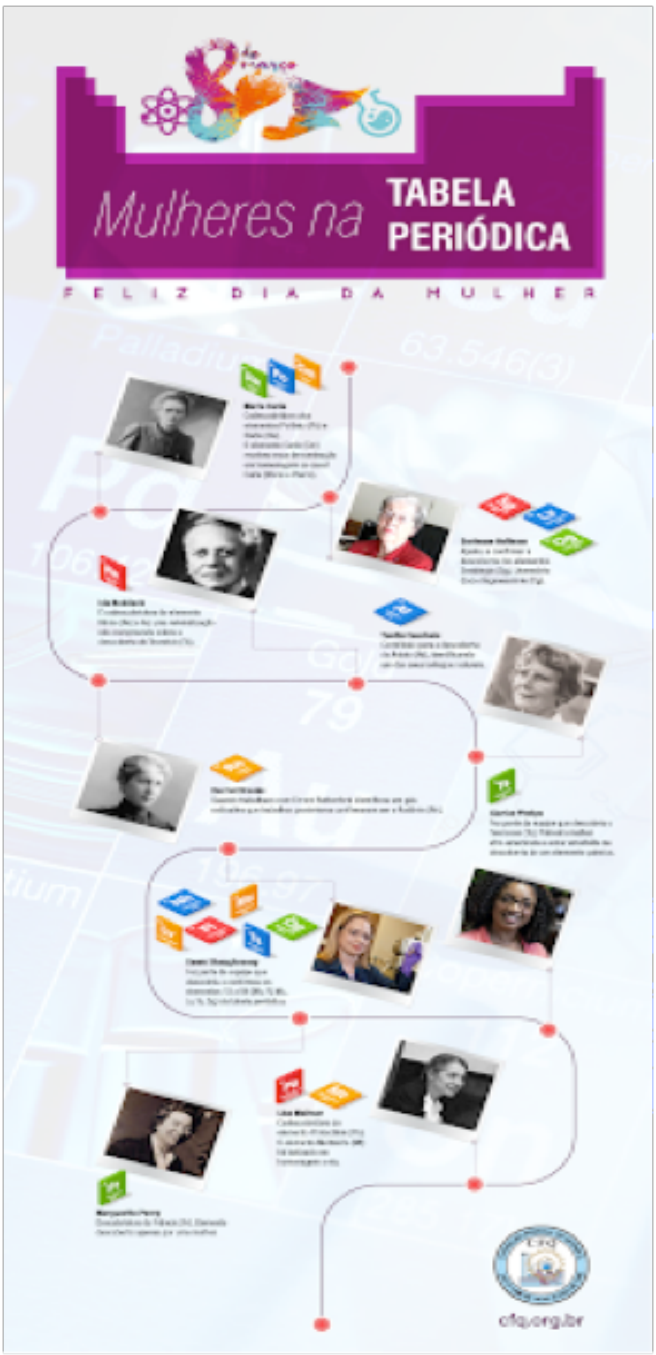
e experiências pessoais. Em seguida discutiu-se a importância da mulher na sociedade e como cientista, identificando os conhecimentos prévios dos alunos sobre isso o que os levou a discutir curiosidades do profissional Químico e a abrangência das áreas de atuação, remetendo-os a curiosidade pela área.

Após a discussão inicial, foi retratado o papel fundamental de mulheres cientistas na descoberta de elementos químicos, enfatizando os desafios e dificuldades enfrentado por elas. Adicionalmente comparou-se a produção científica dos homens, refletindo-se o porquê da maioria das descobertas dos elementos químicos que compõe a Tabela Periódica são conquistas científicas masculinas.

Foi apresentada uma imagem da Tabela Periódica discutindo o que é um elemento químico analisando-se a estrutura, a organização e se eles conheciam algum elemento. Buscando sistematizar os conhecimentos que os alunos traziam, eles identificaram elementos químicos como o hidrogênio, oxigênio, nitrogênio, ferro, comuns em seu dia a dia. Assim discutiu-se e identificou-se curiosidades e a importância da tabela periódica e explicando a forma como os elementos químicos se organizam. Em seguida apresentou-se nove cientistas utilizando uma imagem (Figura 1), no qual discutimos rapidamente as descobertas, enfatizando sua importância.

Foi refletido que apesar de pouca visibilidade, as mulheres mudaram o mundo com seu trabalho científico, e proveram uma alternativa a imagem comumente atribuída ao cientista, regularmente relacionado a homens como Isaac Newton, Charles Darwin, etc. Destacamos que além, destes homens, diversas mulheres dedicaram sua vida fizeram consideráveis descobertas, como Marie Sklodowska Curie. Pioneira nos estudos sobre a Radioatividade com seu esposo, Pierre Curie, descobriu dois elementos químicos: o polônio e o rádio. Sendo a primeira mulher laureada com um Prêmio Nobel e a primeira pessoa a receber o prêmio em Física e em Química respectivamente em 1903 e 1911. Assim foi apresentado que existem trajetórias inspiradoras de pesquisadoras promovendo expressivas contribuições científicas nas mais diversas áreas do conhecimento. São muitos nomes importantes na química, física, matemática, biologia, agronomia, tecnologia e tantas outras que estão se destacando hoje em dia como o caso de mulheres cientistas que tem se destacado no descobrimento de novas técnicas de combate ao Covid-19.

Figura 1: Nove cientistas que ajudaram na montagem do mais importante documento da Química



- Marie Curie: Codescobridora dos elementos Polônio (Po) e Rádio (Ra). O elemento Curio (Cm) recebeu essa denominação em homenagem ao casal Curie (Marie e Pierre).
- Darleane Hoffman: Ajudou a confirmar a descoberta dos elementos Seabórgio (Sg), Livermório (Lv) e Organessônio (Og).
- Ida Noddack: É codescobridora do elemento Rênio (Re) e fez uma reinvindicação não comprovada sobre a descoberta do Tecnécio (Tc).
- Yvette Cauchois: Contribuiu para a descoberta do Ástato (At), identificando um dos seus isótopos naturais.
- Clarice Phelps: Fez parte da equipe que descobriu o Tennesso (Ts). Primeira mulher afro-americana a estar envolvida na descoberta de um elemento químico.
- Harriet Brooks: Quando trabalhava com Ernest Rutherford identificou um gás radioativo que trabalhos posteriores confirmaram ser o Radônio (Rn).
- Dawn Shaughnessy: Fez parte da equipe que descobriu e confirmou os elementos 113 a 118 (Nh, Fl, Mc, Lv, Ts, Og) da tabela periódica.
- Lise Meitner: Codescobridora do elemento Protactínio (Pa). O elemento Meltnério (Mt) foi batizado em homenagem a ela.
- Marguerite Perey: Descobridora do Frâncio, elemento descoberto apenas por uma mulher.

Fonte: http://cfq.org.br/noticia/cientistas-mulheres-tiveram-papel-fundamental-na-descoberta-de-elementos-quimicos/

No terceiro momento, a fim de fazer com que os alunos discutissem o papel e a realidade da mulher na ciência, foram apresentadas três afirmações deveriam ser classificadas como falsas ou verdadeiras: 1ª afirmação: Mulheres eram excluídas dos encontros científicos e não tinham perspectiva de crescimento na carreira, 2ª afirmação: Mulheres são maioria entre reitores, nas bolsas de pesquisa mais prestigiadas, e na academia brasileira de ciências e 3ª afirmação: Enquanto mulheres brancas lutavam pelos direitos de estudar e de trabalhar fora de casa, mulheres negras trabalhavam nas casas das brancas. Com isso, remetendo à importância e a valorização da mulher na sociedade, na história e na ciência.

RESULTADOS

Desse modo, observa-se como os alunos interagiram e mostraram conhecimentos sobre a importância da valorização da mulher e a relevância dela na ciência e em todos os espaços, trazendo contribuições e curiosidades significativas para o conhecimento histórico e científico.

O tema desperta discussões reflexivas de alunos do ensino fundamental, em que mostram domínio do assunto através de uma aula reflexiva que facilita ainda mais a compreensão e aumentando a interação em sala de aula. Destacamos a importância de possibilitar essa discussão a toda a turma para propiciar uma formação cidadã mais crítica. Pois segundo Djamila Ribeiro em seu livro "O que é lugar de fala?" (2017) é fundamental que a reflexão sobre essa problemática não permaneça circunscrita a quem é atingido diretamente por ela, mas ampliar a discussão para que a partir disso o outro pense na sua própria posição social e as implicações que isso traz aos outros (RIBEIRO, 2017). Nesse sentido a abordagem se mostrou relevante em conscientizar alunas e alunos acerca do grave problema da sociedade que remete ao silenciamento feminino nas ciências. Oliveira (2019) pontua que o silêncio feminino se faz presente na sociedade a partir da subordinação das mulheres pelo homem branco, heterossexual ao longo da história em que a opressão e exploração das mulheres se apresentam na relação gênero-sexo, masculino e feminino culturalmente produzidos. Apresentar a partir de relatos históricos mostrou-se potencialmente efetivo em fomentar uma forma diferente de pensar as ciências e o papel de homens e mulheres na história da ciência.

REFERÊNCIAS

RAMBALDI, Amália K.; PROBST, Melissa. As mulheres representadas nos livros didáticos: história do brasil. In. Revista Interfaces Científicas, Aracaju, v. 5, n3, p.123 – 134, Jun. 2017.

PINTO, P. G.; SOARES, M. H. F. B. Possíveis relações dos conteúdos de Química, Física e Biologia com os poderes das Super-Heroínas, Química Nova na Escola, Vol. XX, N° YY, 2021.

VELHO, L. Prefácio. In: SANTOS, L. W.; ICHIKAWA, E. Y.; CARGANO, D. F. (Org.). Ciência, tecnologia e gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento. Londrina: IAPAR, 2006. p. xiii-xviii.

CHASSOT, Attico I. A Ciência é masculina? É sim, senhora! 4. ed. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2003.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A.A. Metodologia do ensino de ciências. São Paulo: Cortez, 1990.

CFQ. Cientistas mulheres tiveram papel fundamental na descoberta de elementos químicos.2020. Disponível:http://cfq.org.br/noticia/cientistas-mulheres-tiveram-papel-fundamental-na-descoberta-de-elementos-quimicos/

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala?. Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p. (Feminismos Plurais)

OLIVEIRA, L. A. C. A NOÇÃO DE INTERSECCIONALIDADE NA OBRA “QUEM TEM MEDO DO FEMINISMO NEGRO? Anais Seminário Interlinhas, Fábrica de Letras, 2019.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLOGIAS ATIVAS NA PERSPECTIVA DO ENGAJAMENTO ESTUDANTIL

JANAÍNA SIQUEIRA SANTOS SALES RIBEIRO
Graduada pelo Curso de Ciências Biológicas – Bacharelado Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e Especialista em Neuropsicopedagogia, Faculdade Metropolitana, São Paulo, janaboto@gmail.com;

JOÃO JUNIOR JOAQUIM DA SILVA
Graduando pelo Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, joaojr760@gmail.com;

SIMONE RODRIGUES LAUREANO
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e Mestra em Educação Matemática e Tecnologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, educamony@gmail.com;

MARIA LUCIANA DE MELO SILVA COSTA
Graduada pelo Curso de Ciências Biológicas pela AESA/CESA de Arcoverde/PE e Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva pela Faculdade SIGNORELLI. Mlucianamelo.lm@gmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, muito tem se discutido sobre as metodologias ativas de aprendizagem e de seus benefícios para a construção de conhecimento. Nesta direção, inúmeros professores têm se movimentado para inovar e propor um ensino mais dinâmico e atrativo, para um perfil de alunos que responde cada vez menos as práticas pedagógicas tradicionais (CACHAPUZ, 2000). Estas práticas, geralmente, não têm favorecido o desenvolvimento crítico dos discentes por não levarem em consideração seus conhecimentos e vivências cotidianas tão importantes para aquisição de novos conceitos. Freire (2009) sugere que a educação bancária tradicional não contribui para o desenvolvimento crítico dos educandos, uma vez que não é pedido que os estudantes compreendam o conteúdo e sim que o memorizem.

Portanto, é imprescindível que, ao se utilizar as metodologias ativas para enriquecer o processo de aprendizagem, tenha-se clareza e intencionalidade por trás das atividades propostas, bem como a explicitação dos objetivos e da mecânica de realização das atividades. Em concordância com Moran (2018), Filatro e Cavalcanti (2018), as metodologias ativas da aprendizagem estão fortemente relacionadas com o protagonismo estudantil, onde o estudante assume uma posição ativa e reflexiva acerca de sua aprendizagem. Mediante a urgência de uma renovação das práticas e metodologias de ensino, visando acompanhar o processo constante de transformação da sociedade e com o objetivo de melhorar os resultados de desempenho dos estudantes, é imprescindível promover oportunidades de aprendizagem mais significativas a partir de cenários educativos, criativos, interativos com diferentes estilos de aprendizagens que estimulem e envolvam os alunos de forma a propiciar um ambiente para o engajamento estudantil. Para Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), o engajamento estudantil é delimitado por três dimensões: cognitiva, comportamental e afetiva, no entanto, Veiga (2013) aponta para a dimensão agêntica. Desta forma, neste relato apresentamos duas práticas pedagógicas propostas no ensino básico, com o objetivo de, através das metodologias ativas promover o engajamento estudantil.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O USO DO MEMORIAL DO ALUNO COMO FERRAMENTA ENGAJADORA DENTRO DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Este relato de experiência segue ainda em construção, e está sendo vivenciado com cerca de 20 educandos da EJA no Projeto Travessia Médio, na EREM Gonçalo Antunes Bezerra, no município de Alagoinha/PE. O relato envolve o período pandêmico desde o início das aulas remotas, como também no retorno das aulas presenciais, tendo em vista um importante fator o afastamento destes educandos por quase dois anos do chão da escola, cerca de 75% desse tempo foi vivenciado de forma remota.

Diante do cenário, em que os estudantes da EJA sofrem as consequências capitalistas e excludentes da nossa sociedade, a proposta é oferecer oportunidades para o protagonismo estudantil, sendo ator de um papel importante no desenvolvimento sustentável de sua comunidade. Este indivíduo que já pode trazer consigo uma baixa autoestima, sente-se desmotivado e pode não conseguir integrar-se a turma. A desenvoltura do professor, nesses processos de engajamento, pode ser crucial para o aluno não se sentir desestimulado e incapaz de concluir a educação básica, como destaca Freire (1999):

> há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. (p. 39 - 40).

Neste sentido, o Memorial do Aluno apresenta-se como um instrumento de Metodologia Ativa, trazendo a possibilidade do educando edificar uma autorreflexão crítica que perpassa por diferentes momentos no processo de ensino aprendizagem, estimulando ao protagonismo do educando, onde ele participa ativamente sob uma ótica individual e coletiva de sua aprendizagem, como cita Freire (1999), “a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo.” (p. 43).

Por ocasião da suspensão das aulas presenciais devido à covid-19, estes educandos em aulas remotas foram convidados a registrarem seus medos, descobertas, emoções, dificuldades e facilidades por eles vividos durante as aulas online e se estendendo até o retorno das aulas presenciais. Para tanto, eles deveriam utilizar qualquer tipo de caderno, relatar através de pequenos textos, imagens, poemas, cordéis e outros, seus desafios para prosseguir nas aula, conseguir desenvolver suas habilidades e assimilar os conteúdos, construindo em vários momentos espontâneos ou indicados pelo professor um "álbum de sua vivência escolar". Em algumas situações perguntas sugestivas e instigadoras são lançadas como gatilhos disparadores para motivar e gerar interesse destes educandos. No período do retorno às aulas presenciais, o Memorial do Aluno continuou sendo usado e apresentou-se como uma ponte da inter-relação destes e com seus pares, ao passo que eles não se conheciam presencialmente, contribuindo para o engajamento do aluno.

O USO DO LÚDICO E JOGOS DIDÁTICOS COMO FERRAMENTAS DIDÁTICAS PARA PERCEPÇÃO DA QUÍMICA EM NOSSO COTIDIANO.

Nesse outro relato , apresentamos uma prática pedagógica desenvolvida com alunos do sexto ano do ensino fundamental, em outra comunidade escolar, no município de Jaboatão dos Guararapes/PE. O relato abordou os conceitos iniciais de química dentro da disciplina de Ciências como: átomo, molécula, substâncias simples, compostas, misturas homogêneas e heterogêneas, equações químicas, fórmulas químicas, reagentes e produtos trabalhados por meio da inserção do lúdico, através do ensino investigativo ao ensino didático, que segundo Cunha "o jogo didático ganha espaço como instrumento motivador para a aprendizagem de conhecimentos químicos, à medida que propõe estímulo ao interesse do estudante" (2004, p. 92), ou seja, o jogo didático auxilia na construção do conhecimento, consiste em função didática e ou educativa em sala de aula além de lúdica. Inicialmente, foi utilizado massa de modelar para construção dos modelos de átomos e moléculas, em seguida com jujubas os discentes construíram substâncias simples e compostas, sendo a partir dessas criações formulados os conceitos de cada um deles. Em laboratório foram realizadas diversas experiências onde os alunos puderam vivenciar as diferenças entre misturas homogêneas e heterogêneas, bem como compreender e experimentar algumas reações químicas, diferenciando

os reagentes e produtos, bem como escrevendo as equações e fórmulas químicas. Foram desenvolvidos jogos online na plataforma Wordwall com todos os conceitos trabalhados, onde os discentes trocaram ideias, interagiram entre si nos pequenos grupos, trabalharam os conceitos construídos em formato de brincadeira. Finalmente os alunos foram convidados a visitar diferentes espaços da escola com o objetivo de fotografar os ambientes e identificar as substâncias químicas ali presentes, através dessa percepção fotográfica deles, também em seus relatos orais destacaram o papel da química em nosso cotidiano.

3. RESULTADOS

Na prática pedagógica que fez uso do Memorial do aluno como uma ferramenta ativa capaz de engajar, protagonizar e tornar o aluno ativamente construtor de sua aprendizagem, podemos observar que alguns estudantes tiveram todo cuidado de colocar registros fotográficos, desenhos com colagem ou feitos a mão para se expressarem, outros se limitaram apenas a apresentar a sua relação com o conteúdo, sem esboçar emoções ou utilizar algum outro recurso. Desta forma, respeitando as individualidades, as diferenças e limitações de cada um, projetando o aluno a uma autoavaliação que favoreça seu progresso escolar.

Na outra prática pedagógica que promoveu a luidicidade na trilha utilizando como ferramenta os jogos didáticos podemos perceber que a interação (engajamento emocional), estimula a construção do conhecimento em conjunto, onde o professor é o mediador, orientando as propostas de atividades, não sendo uma atividade totalmente livre e descomprometida com os jogos, mas uma atividade intencional e que não exime a responsabilidade em compartilhar os conhecimentos científicos do educador.

As construções de modelos com massa de modelar e jujubas e os jogos didáticos propostos em grupo possibilitaram além da aquisição de conhecimentos, outras habilidades como mudanças comportamentais (engajamento comportamental) que geram um pensamento crítico (engajamento agêntico), que reflete na sua vida social, formação da personalidade do aluno e na socialização com as pessoas à sua volta (engajamento emocional), respeitar o mesmo, os colegas e a seguir regras de convivência, deste modo, favorecendo o desenvolvimento do aluno como ser humano. Os alunos envolveram-se nas propostas desenvolvidas, com muita criatividade e elaborando argumentos para os resultados

apresentados a cada etapa (engajamento cognitivo). É fundamental que o professor busque continuamente inovar suas práticas pedagógicas, proporcionando métodos mais consistentes, inovadores, possibilitando a vivência dos conteúdos dentro do cotidiano, envolvendo e engajando os discentes em cada parte do processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CACHAPUZ, A. F. **Perspectivas de ensino**. 1.ed. Porto: Centro de Estudos de Educação em Ciência, 2000.

CUNHA, M. B. Jogos de química: desenvolvendo habilidades e socializando o grupo. In: Encontro Nacional de Ensino de Química, 12, 2004. **Resumos ENEQ** – 028. Goiânia, 2004.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018.

FREDRICKS, J. A; BLUMENFELD, P. C; PARIS, A. H. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence**. Review of Educational Research**, 74(1), 59–109, mar.2004. Disponível em: https://doi.org/10.3102/00346543074001059. Acesso: ago. 2021.

FREIRE, P. **Considerações em torno do ato de estudar.** 2009.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018.

SILVA, C; RIBAS, A; VEIGA, F. H. Escala quadridimensional de envolvimento dos alunos na escola (E4D-EAE): Análise fatorial confirmatória e consistência interna. **Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação-Motivação para o Desempenho Académico/Students´ Engagement in School**: Perspectives of Psychology and Education-Motivation for Academic Performance, p. 35-46, 2016.

VEIGA, F. H. Envolvimento dos alunos na escola: elaboração de uma nova escala de avaliação**. International Journal of Developmental and Educational Psychology**, 2013

DIVERSIDADE BIOLÓGICA E CULTURAL NOS MANGUES DO RECIFE

MOISÉS MONTEIRO DE MELO NETO
Doutor em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2011). Atualmente é professor da UNEAL (Universidade Estadual de Alagoas) e da UPE (Universidade Estadual de Pernambuco). moises.melo@upe.br

JANAÍNA SIQUEIRA SANTOS SALES RIBEIRO
Graduada pelo Curso de Ciências Biológicas – Bacharelado Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e Especialista em Neuropsicopedagogia, Faculdade Metropolitana, São Paulo, janaboto@gmail.com.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Biologia e arte se entrelaçam na base do Movimento Mangue. O Grande Recife, estuário, rios com água salobra, nas suas margens encontram-se os manguezais, comunidades de planos tropicais ou subtropicais inundadas, nos movimentos dos mares, na troca de matéria orgânica entre a água doce e a água salgada, em ecossistemas dos mais produtivos do mundo. Estima-se que duas mil espécies de microrganismos e animais vertebrados e invertebrados estejam associadas à vegetação do mangue. Os estuários fornecem áreas de desova e criação para dois terços da produção anual de pescados do mundo inteiro. Pelo menos oitenta espécies comercialmente importantes dependem dos alagadiços costeiros. Não é por acaso que os mangues são considerados um elo básico da cadeia alimentar marinha. Apesar das muriçocas, mosquitos e mutucas, inimigos das donas-de-casa, para os cientistas os mangues são tidos como os símbolos de fertilidade, diversidade e riqueza.

> ***Manguetown*** - **A cidade:** A planície costeira onde a cidade do Recife foi fundada, é cortada por seis rios. Após a expulsão dos holandeses, no século XVII, a (ex) cidade "maurícia" passou a crescer desordenadamente às custas do aterramento indiscriminado e destruição dos manguezais. [...] Em meados de 91, começou a ser articulado em vários pontos da cidade um núcleo de pesquisa e produção de ideias pop. O objetivo é engendrar um "circuito energético", capaz de conectar as boas vibrações dos mangues à rede mundial de circulação de conceitos pop. Imagem símbolo, uma antena parabólica enfiada na lama. ((trecho do ***manifesto*** do Manguebeat: ***Caranguejos com Cérebro***. Mangue - O conceito, por Fred Zeroquatro, em release enviado à imprensa no início dos anos 90 e no encarte do primeiro CD de Chico com a Nação Zumbi (CSNZ,1994).

Os mocambos abrigam restos humanos em metamorfose e logo serão parte da "andada" do eu-lírico homem/caranguejo; e as pontes do Recife surgem como metáfora do hibridismo. Vejamos um exemplo nesta letra de Science, ***Antene-se***, do CD ***Da Lama ao Caos***:

> É só uma cabeça equilibrada em cima do corpo / Escutando o som das vitrolas, que vem dos mocambos / Entulhados à beira do Capibaribe / Na quarta pior cidade do mundo / Recife, cidade do mangue / Incrustada na lama dos manguezais / Onde estão os homens-caranguejos / Minha

> corda costuma sair de andada / No meio da rua em cima das pontes / Procurando antenar boas vibrações / Procurando antenar boa diversão / Sou, sou, sou, sou mangueboy! / Recife, cidade do mangue / Onde a lama é insurreição [...] É só equilibrar sua cabeça em cima do corpo / Procure antenar boas vibrações / Procure antenar boa diversão (CSNZ, 1994).

Como vemos na letra acima, Chico lançava uma visão positiva ("boas vibrações") por sobre o caos da cidade ("quarta pior cidade do mundo"), em busca de uma nova ética, que exigia reorganização. Em "uma cabeça equilibrada em cima dos ombros [...] onde a lama é a insurreição", o poeta enxerga a cidade a partir do mocambo e propõe uma articulação, um referencial poético novo no sistema do consumo cultural, tão voltado para os produtos do eixo Rio–São Paulo/EUA.

Chico fundiu simbolismo e naturalismo (*"*Eu vi, eu vi, a minha boneca vodu*"* - ***em Cidadão do Mundo***, ou ainda: "Recife cidade do mangue / Incrustada na lama dos manguezais / Onde estão os homens-caranguejo", em ***Antene-se).*** Em vida, ele lançou apenas dois CDs: ***Da Lama Ao Caos*** (1994) e ***Afrociberdelia*** (1996), ambos com boa recepção no Brasil e no exterior. Juntou gêneros típicos de Pernambuco: coco, caboclinho, canção praieira e, claro, maracatu e ciranda, mixando-os ao rap, funk e rock; a palavra diversidade, um termo que explica inclusive, o porquê da escolha de ***Mangue*** como rótulo/ marca para a cena. É a riqueza biológica dos manguezais que vai servir como metáfora para essa música que se pretendia livre, solta e diversificada.

Chico leu o romance ***Homens e Caranguejos***, de Josué de Castro, que trata de uma grande comunidade nos mangues de Afogados, bairro do Recife. Ele ultrapassou o brilho do lugar comum e derrubou preconceitos, transformou o cotidiano dos ***mangues*** em obra de arte. Citado nas letras de Science e em depoimentos que o poeta registrou na mídia, o cientista e professor Josué de Castro, recifense morto em 1973, é o autor do romance ***Homens e Caranguejos*** (1966), que foi lido por Chico com avidez enquanto ele formulava o conceito Mangue. Esse romance descreve o cotidiano de uma comunidade erguida num manguezal do bairro de Afogados, Recife na primeira metade do século XX. São pescadores de caranguejos, pessoas que tiram do mangue seu sustento. Suas casas construídas com o massapé, madeira e palha do local, e sua principal alimentação, os caranguejos. Até as crianças eram criadas tomando mingau

feito com o caldo (o "leite da lama") desses bichos, que "fervilhavam" nas margens do Capibaribe.

> *Seres humanos feitos de carne de caranguejo, pensando e sentindo como caranguejos. Seres anfíbios – habitantes da terra e da água, meio homem e meio bichos [...] parados como os caranguejos na beira da água ou caminhando para trás como caminham os caranguejos [...] habitantes dos mangues [...] dificilmente conseguiriam sair do ciclo do caranguejo, a não ser soltando para a morte e, assim, afundando-se para sempre dentro da lama [...] essa fossa pantanosa onde aguarda o Recife (CASTRO, 2001, p. 10-11).*

Dentro desse contexto, apresentamos uma prática pedagógica onde foram desenvolvidas ações trabalhando a percepção ambiental e cultural dos discentes acerca dos manguezais, um celeiro de rica diversidade.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Este relato de experiência foi vivenciado numa comunidade escolar da rede privada de ensino, localizada em Jaboatão dos Guararapes/PE. O relato envolve uma oficina em educação ambiental, trabalhada com alunos do ensino fundamental anos finais, onde os mesmos foram sensibilizados a perceberem os manguezais como esse celeiro da biodiversidade e cultural.A partir de uma releitura da obra de Chico Science e do movimento manguebeat.

Uma aprendizagem significativa em Ciências da Natureza não deve se restringir ao cunho biológico dos problemas ambientais, mas expandir as abordagens para aspectos artístico-culturais e político-econômicos trabalhados, enfatizando conexões e articulações entre ciências naturais e sociais. Na oficina os alunos tiveram a oportunidade de conhecer os manguezais, toda sua diversidade biológica e cultural, através de apresentações construídas por eles no Jamboard, vídeos, apresentações fotográficas e esquetes teatrais. As turmas foram divididas em grupos de trabalho no início da oficina e foi realizada uma apresentação sobre o movimento Manguebeat e, em seguida, a proposta de construção de um produto final da oficina onde cada grupo escolheu o formato.

Conscientizar para conservação dos ecossistemas não necessariamente deve implicar na valorização da experiência. É necessário para o processo educativo não só a aquisição de informações, mas também uma

aprendizagem ativa, que leve à construção de novos valores. Aqui o papel do educador é de articulador do conhecimento.Embora haja uma ligação direta dos manguezais com a qualidade do ambiente e com a economia costeira, o conhecimento sobre este ecossistema é pouco difundido. Por este e outros motivos, os manguezais sofrem intensamente com as atividades antrópicas (SCHAEFFER-NOVELLI, 1989).

3. RESULTADOS

O uso de metodologias ativas onde o discente seja um protagonista de sua aprendizagem, associado às inúmeras possibilidades da tecnologia tem sido frequente nas práticas pedagógicas atuais. Uma intervenção artística a partir de esquetes, fotografias e edições de vídeos dá aos estudantes uma percepção diferente de conhecimento e permite abertura a novos modos de expor suas interpretações. Todo o conhecimento humano é gerado a partir de sua percepção de mundo, não há educação sem que haja encontro com as realidades valiosas, com o mundo que inspira, na natureza humana, razão, imaginação e emoção. proporcionando uma visão mais sensível e holística.

A conscientização não depende exclusivamente da fluência de conteúdos, mas também está relacionada à valorização das expressões de vivências pessoais, envolvendo a riqueza cultural do movimento manguebeat, associada à importância biológica, social e humana dos manguezais, berçários dos mares e sustento de muitas comunidades ribeirinhas. Os produtos finais dos alunos comprovaram as conexões feitas por eles entre essas vivências pessoais e os conceitos ecológicos em ações de educação ambiental. Os trabalhos desenvolvidos na oficina valorizaram a expressão dos educandos na construção de significados plenos sobre os assuntos abordados, aproximando as realidades e traduzindo relações sociais, culturais e biológicas envolvidas no processo.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Josué de. **Homens e caranguejos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001

MELO NETO, Moisés Monteiro. **Chico Science: A rapsódia afrociberdélica**. Recife: Editora Comunicarte, 2000.

SCHAEFFER-NOVELLI, Y**. Perfil dos ecossistemas litorâneos brasileiros, com especial ênfase sobre o ecossistema manguezal**. São Paulo: Instituto Oceanográfico da Universidade de São Paulo, 16p., 1989.

GRAVAÇÕES EM COMPACT DISC

CHICO SCIENCE & NAÇÃO ZUMBI. **Da Lama ao Caos**. Rio de Janeiro: Sony Music, 1994. 1 disco laser. Gravação de som.

CHICO SCIENCE & NAÇÃO ZUMBI. **Afrociberdelia**. Rio de Janeiro: Sony Music, 1996. 1 disco laser. Gravação de som.

A CRIAÇÃO DE UMA OFICINA PEDAGÓGICA: UMA DIDÁTICA TRANSDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO AEROESPACIAL

MARIA EDUARDA DUCA
Graduando do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, autorprincipal@email.com;

MARINA E SILVA LIMA
Graduando do Curso de Geografia da Universidade Federal Pernambuco - UFPE, coautor1@email.com;

FÁBIO ANTÔNIO MOTA FONSECA SILVA
Graduando do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Pernambuco- UFPE, coautor2@email.com;

RHAFAEL DOS SANTOS GOMES
Graduando do Curso de Matemática da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, coautor3@email.com;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A exploração e indústria espacial no Brasil cresce de forma significativa desde os anos 60, sendo possível desenvolver incontáveis avanços tecnológicos aplicados em áreas que beneficiam a sociedade. Com isso, torna-se imprescindível levar esses elementos de forma pedagógica e inovadora para as escolas, sendo a educação uma ponte para proporcionar aos estudantes e futuros profissionais, uma visão empírica desses conhecimentos (REIS e GARCIA, 2006).

Logo, é de suma importância compreender que metodologias inovadoras tem grande potencial para estimular os estudantes a se desenvolverem e descobrirem novas fontes de conhecimento, além de propiciar inspiração para si próprios e para as comunidades ao seu redor. Permitindo assim ampliar o espaço de discussão e aprendizagem para fora da sala de aula, retirando as restrições do aluno. Transformado-o de apenas um ser passivo no processo educacional, para um ente ativo e participante do processo. Em que possibilita que tal indivíduo consiga novas oportunidades para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Acarretando em decorrência o progresso de seu país, através da curiosidade, proatividade e criatividade.

Partindo dessa premissa, se faz proveitoso elaborar estudos na área educacional, em que, pretendam investir em metodologias ativas para pôr em prática a disseminação dessas informações da atualidade de forma inclusiva e de baixo custo. Loureda e Araújo (2008) explanam que a implementação científica no ambiente escolar é de suma importância, para tentar alavancar o interesse para com a ciência, especialmente no setor Aeroespacial, no qual, decorre de uma grande expansão nos últimos anos.

Como é determinado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o uso da cultura digital está pré-estabelecido nas competências gerais 4 e 5. Nesse âmbito, a equipe de Educação do projeto de extensão Asa Branca Aerospace da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, objetiva desenvolver uma atividade de forma didática e transdisciplinar, através de Metodologias Ativas (MA). Para assim, semear esses conhecimentos científicos que são necessários para estimular o interesse dos estudantes em relação ao ensino de ciências espaciais em seu território.

2. METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa será orientada pelo viés da abordagem qualitativa com natureza básica, seguindo-se os procedimentos do objetivo de uma pesquisa exploratória que segundo Gil (2002):

> Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, ·tomam-se necessários seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. (GIL, 2002, p. 43)

O procedimento utilizado foi o de ampla pesquisa bibliográfica e documental feita entre os meses de fevereiro e abril de 2021, foram selecionados documentos entre os anos de 2001 a 2018 que abordassem noções conceituais e técnicas da Ciência Aeroespacial e de áreas afins. Expondo a importância de suas tecnologias, de forma transdisciplinar, com ênfase nas disciplinas de Ciências da Natureza, baseada em Gil (2002).

1. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

O resultado dessa exploração e busca pelo desenvolvimento foi uma atividade transdisciplinar na área da educação aeroespacial, uma oficina pedagógica intitulada “O Céu é Apenas o Começo”, na qual pretende-se abordar elementos da tríade dos conhecimentos: Tecnologia, Natureza e Humanidades dentro do campo das Ciências Aeroespaciais. Com a finalidade de agregar positivamente ao processo de ensino-aprendizagem das disciplinas durante o desenvolvimento do estudante, justamente por possibilitar o envolvimento com múltiplas áreas de conhecimento. Além de explanar as projeções aeroespaciais do Brasil e principalmente do estado de Pernambuco, visando despertar interesse dos educandos para carreira na área Espacial e colaborar para a evolução e expansão do país.

A oficina foi idealizada para estudantes do Ensino Médio da Região Metropolitana do Recife, com o intuito inicial de aplicação em dois encontros com duas horas de duração cada. No primeiro momento, realiza-se uma explanação sobre a área aeroespacial no Brasil, com ênfase na sua história. E no segundo momento, uma apresentação dos métodos de como construir, preparar e lançar a nave. No terceiro momento, o

processo de manufatura do que lhes foi apresentado. Por isso, é importante evidenciar que essa etapa é utilizada como critério de avaliação dos participantes. Durante todas as etapas, serão levadas em consideração algumas fases para a avaliação dos integrantes durante a dinâmica, como: a estética e funcionamento do modelo; apresentação dos conteúdos científicos que explicam a possibilidade desse e outros foguetes; e a montagem e decolagem da aeronave. Ademais, a tabulação dos resultados será em forma de fichas que possam fomentar um futuro estudo de caso, após a aplicação da oficina.

Diante da ampla pesquisa bibliográfica executada, e através da elaboração da metodologia, pretende-se observar que a prática transdisciplinar pode ser examinada por meio de oficinas pedagógicas, a fim de levar uma melhor compreensão de conceitos e consequências acerca da exploração espacial, promovendo discussões em relação ao prestígio para a área de desenvolvimento tecnológico. Utilizando-o para tal, materiais de baixo custo, aliado a dinâmicas com poucas possibilidades de erros, para que não exista a possibilidade de propiciar risco a integridade física e psicológica dos participantes.

Palavras-chave: Educação aeroespacial; Oficina Pedagógica; Transdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

LOUREDA, Oswaldo Barbosa; ARAÚJO, Jéssyca B. Sobral. **Educação através de elementos aeroespaciais**. Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia - RELEA: São Carlos, 2008. Disponível em: https://www.relea.ufscar.br/index.php/relea/article/view/122. Acesso em: 25 abr. 2021.

REIS, Norma Teresinha Oliveira; GARCIA, Nilson Marcos Dias. **Educação espacial no ensino fundamental: uma proposta de trabalho com o princípio da ação e reação**. Revista Brasileira de Ensino de Física: São Paulo, 2006. Disponível em: a13v28n3.pdf (scielo.br). Acesso em: 28 abr. 2021.

GT 13
CIÊNCIAS DA NATUREZA E EDUCAÇÃO

A KORA E O KHALAN NA VOZ POETICA DE MULHERES AFRODESCENDENTES

FERNANDA LUIZA DE SOUZA FARIAS

EMERSON FERREIRA GOMES

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A atividade proposta foi motivada com o intuito de apresentar aos educandos a possibilidade de estudar ondas sonoras apresentando instrumentos de matriz africana como a Kora e o Khalan Os instrumentos formam escolhidos uma vez que a Kora é um instrumento musical presente na tradição de quase 150 povos africanos (CARVALHO, 2015). A sequência didática teve o intuito de desenvolver uma das competências gerais da BNCC (Base Nacional Curricular Comum), descrita a seguir:

> "Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural". (BRASIL, 2018).

Para essa pesquisa nos valemos de estudos considerando o apagamento das produções cientificas e culturais dos povos de matriz africana. Refletir de maneira argumentativa que a concepção moderna de ciências, que, em última instância, define direcionamentos teóricos, pedagógicos e epistêmicos da educação em ciências, é, toda ela baseada num sistema complexo em que as pessoas brancas (europeias) são tratadas como condição humana e universal, enquanto o ser negro "o outro" precisa de uma explicação científica para estar no mundo (ROSA, 2020).

2. METODOLOGIA

Para que os alunos façam parte da reflexão sobre os saberes que constituem sua aprendizagem a pesquisa que o projeto tem o intuito de desenvolver é uma pesquisa qualitativa. A escolha foi feita por se tratar de um estudo qualitativo, visto que a escola é o ambiente natural para os alunos e para mim (CRESWEL,2009). Essa abordagem pretende fazer questionamentos sobre o processo de ensino aprendizagem que sempre é pautado em saberes eurocentrados no ensino de física.

É preciso educar a juventude mostrando narrativas diversas e decoloniais dos diferentes marcos civilizatórios que nos constituíram. Basta de uma narrativa histórica eurocêntrica que reduz a existência ancestral de outros povos ao abismo do esquecimento (PINHEIROS, 2019).

O objetivo é apresentar instrumentos africanos no ensino de ciência nas aulas eletivas para que os alunos se apropriem das manifestações

artísticas dos povos de matriz africana. Considerando essa prática musical uma forma de resistência e reinvenção indenitário-diaspórica, para discutir sobre os desafios e a relevância da inserção da música africana na escola básica, como fator de promoção da alteridade e fortalecimento das identidades, além de refletir sobre as possíveis razões da invizibilização e desconhecimento desses repertórios e musicalidades em nossa educação musical (NASCIMENTO, 2019)

Os instrumentos apresentados para contextualizar esses saberes no ensino de física são geralmente europeus como a flauta e o violino. A apresentação apenas desses instrumentos reduz os saberes constituídos pela humanidade. A sequência parte do poema da escritora Cristiane Sobral – Canto a mãe África, para sensibilizar os alunos para o aprendizado. A partir do poema que apresenta os instrumentos em seus elementos é possível apresentar um vídeo com conteúdo musical dos instrumentos e posteriormente dar início ao estudo de ondas sonoras.

Abaixo é apresentado o poema da escritora Cristiane Sobral que pode ser lido por um dos estudantes.

Canto para mãe África

Mãe grande
Ouve minha voz decolonial
África dos doutores de Tumbuctu
África do Império Ashanti
África das amazonas de Daomé
África cuja música não é feita somente de tambores
África de sofisticados instrumentos
Como o Khalan e o Kora
África berço da humanidade
Mãe detentora de nossas raízes
Eu te saúdo! (SOBRAL, 2017)

Em seguida foi apresentado um vídeo de dois instrumentos, o violino e a Kora. Todos os alunos conheciam o violino, mas nem um deles haviam ouvido falar sobre a Kora.

Para finalizar a aula, foi lançado uma pergunta norteadora, escrita da seguinte maneira: Considerando que a kora e o violino são instrumentos musicais que emitem ondas sonoras, que elementos sociais, históricos, culturais e étnicos faz com que valorizemos o violino, mas nem si quer conheçamos a existência da kora?

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

A discussão fez com que os alunos refletissem sobre o apagamento dos saberes africanos a partir dos elementos textuais do poema que cita os doutores de Tumbctu, cidade do Mali. Quanto a construção científica produzida pela humanidade, o saber da humanidade considerada é o do homem branco e eurocentrado já que nos processos de escravização e colonização, os povos escravizados não são considerados produtores de conhecimento. Nessa perspectiva a produção científica produzida por corpos negros é embranquecida desvalorizadas ou absorvidas.

Como produto foi proposto aos alunos a construção de poemas inspirados nas leituras da produção literária de mulheres afrodescendentes e na apresentação dos instrumentos de matriz africana. Os poemas compõem uma produção literária dos alunos a partir dos estudos propostos. Palavras- chaves: Kora, educação afrocentrada, ondas sonoras.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **BNCC**: Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 julho 20.

CARVALHO, Wellington Marçal DE TODAS AS HARPAS À KORA: MALI E ISLÂNDIA NO GLASTONBURY FESTIVAL. **Anais do SEFiM-Interdisciplinar de Música, Filosofia e Educação**, v. 1, n. 1, 2015.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa-: Escolhendo entre Cinco Abordagens**. Penso Editora, 2014.

MARIS, Wellyda. Africanidades. **Informativo FACED**, v. 1, n. 1, p. 15-19, 2019.

NASCIMENTO, Ailton Mario. "DJEMBEREM": A CASA DOS SABERES MUSICAIS. In: **XXIV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**. 2019.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 329-344, 2019. Disponível em: https://

periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/13139. Acesso em: 29 ago. 2021

ROSA, Katemari; ALVES-BRITO, Alan; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Pós-verdade para quem? Fatos produzidos por uma ciência racista. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 37, n. 3, p. 1440-1468, 2020.

SOBRAL, Cristiane**. Terra negra.** Rio de Janeiro: Malê, 2017.

INVESTIGAÇÃO ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DE AÇÕES PEDAGÓGICAS À LUZ DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP): CONCEPÇÕES DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

GABRIELA PINHEIRO GOMES DE OLIVEIRA
Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, gabrielapinheirog7@gmail.com;

PRISCILA APARECIDA DOS SANTOS CORDEIRO
Mestranda pelo Curso de Pós-Graduação em Ensino das Ciências e Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, priscila.jesusemaria@gmail.com;

JANAÍNA DE ALBUQUERE COUTO
Docente do Departamento de Morfologia e Fisiologia Animal (DMFA) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências e Matemática (PPGEC) da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, janaina.couto@ufrpe.com.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A Bioquímica é uma área da Biologia que trata de processos microscópicos atrelados ao universo macroscópico. O processo de ensino-aprendizagem de Bioquímica vem sendo discutido em diversas pesquisas nos últimos anos, isso se decorre das dificuldades de abstração que a disciplina apresenta por possuir uma natureza conteudista e complexa que aborda o universo das moléculas (BRAYNER-LOPES, 2015), bem como por estar atrelada a práticas pedagógicas que verticalizam, fragmentam e descontextualizam o conteúdo específico (SÁ, 2007).

É necessário que as disciplinas sejam mais abrangentes, contextualizadas e multidisciplinares, como proposto por Morin (2007) para uma aprendizagem mais significativa. Buscando corroborar com este pensamento, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) segundo Moran (2018) é uma Metodologia Ativa que possibilita o trabalho em equipe, estímulo da criticidade, autonomia e exercício da criatividade já que trabalha com a solução de problemas em contextos relacionados ao cotidiano dos estudantes e que ultrapassam as barreiras da sala de aula.

Conforme Behrens (2014) por possibilitar o perfil de um estudante mais autônomo e protagonista, fazendo com que se apropriem do objeto de estudo e apliquem o conhecimento construído em seu cotidiano, esta metodologia atende às necessidades da realidade atual.

Logo, o objetivo do nosso trabalho foi identificar a percepção dos sujeitos do estudo acerca da proposta metodológica aplicada, no que concerne às contribuições e dificuldades da ABP.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (MINAYO, 2004), realizada numa turma do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Instituição de Ensino Superior, a qual foi composta por 54 (cinquenta e quatro) discentes. Na turma em questão foi feito o acompanhamento por meio de presença nas aulas, registro das atividades através de anotações em caderno de campo e coleta do material produzido na intervenção. Os estudantes concordaram em participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e para guiar o tratamento das informações obtidas através do questionário, foram utilizadas as premissas da análise de conteúdo de Bardin (2011).

3. RESULTADOS

Ao término da sequência pedagógica à luz da ABP, foi aplicado o Questionário de Verificação Posterior à Ação (QVP) buscando identificar a percepção dos discentes acerca da proposta metodológica aplicada, investigando as possibilidades e as limitações. As respostas dos estudantes foram agrupadas em duas categorias de análise: Potencialidades e Limitações. Os estudantes tiveram o anonimato preservado, sendo identificados como L1 (Licenciando 1) e sucessivamente. As respostas que concernem à categoria de Potencialidades do uso da ABP são corroboradas por estudos realizados por Diesel, Baldez e Martins (2017) defendem que o conhecimento trabalhado em sala de aula deve estar articulado com a realidade dos estudantes, possuindo possibilidades reais de aplicação prática e por Moran (2018) aponta a aprendizagem por investigação como capaz de mobilizar as competências intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais dos discentes. Como exemplo a resposta de L21 que respondeu “Os meus conceitos bioquímicos foram aplicados na contextualização sobre o quadro da obesidade infantil”.

As respostas com caráter de Limitações em relação ao uso da metodologia ABP, como a percepção de L1 que afirma: “choque de realidade em que os alunos estão acostumados com os métodos tradicionais, gerando certa dificuldade de compreensão teórica”, são entendidas já que para a compreensão do paradigma sistêmico-complexo é necessário um pensar mais abrangente, multidimensional, contextualizado e multidisciplinar (MORIN, 2007; BEHRENS, 2007). Assim Garcês, Santos e Oliveira (2018) ressaltam que boa parte das dificuldades dos alunos vem do conteúdo complexo que a disciplina apresenta e o grande grau de detalhamento de informações em seu conteúdo específico.

Assim, pôde-se verificar que ABP contribuiu para a contextualização dos processos bioquímicos e uma aprendizagem mais dinâmica,a construção do conhecimento de forma a aplicá-lo em seu cotidiano e para o avanço de métodos de ensino inovadores, que protagonizam o papel do aluno e lhe dão autonomia na sua aprendizagem. Em estudo realizado por Casanova e Alves (2017), a ABP se constituiu uma boa alternativa metodológica, propiciando ao aluno que se envolva emocionalmente com o projeto, fazendo com que aquilo apresente sentido para ele e torne aquela experiência relevante, logo, o estudante se sente engajado e interessado em aprender e refletir sobre o conteúdo.

4. CONCLUSÕES

Com base nos dados obtidos nesta pesquisa, foi possível constatar que a ABP se configurou como uma proposta válida para a construção de conhecimentos em domínios complexos, sendo um instrumento pedagógico facilitador no processo de ensino-aprendizagem no que envolve a construção de conceitos bioquímicos. No que tange as limitações, os estudantes apontaram a dificuldade em superar o paradigma tradicional e de atuaram de forma autônoma na construção do próprio aprendizado.
Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Projetos; Ensino-Aprendizagem; Bioquímica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, p. 229, 2011.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BEHRENS, M. A.; OLIARI, A. L. T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. **Revista diálogo educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, 2007.

BEHRENS, M. A Metodologia de projetos: Aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa. **Coleção Agrinho**, 2014.

BRAYNER-LOPES, F. M. **Formação de docentes universitários: num complexo de interações paradigmáticas.** 2015, 260f. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) -Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2015.

CASANOVA, M. P.; ALVES, J. M. **Teatro e Ciências: a aprendizagem como produção de sentidos subjetivos.** XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC. Florianópolis, 2017.

CRESWUELL, J.W. **Projeto de Pesquisa:** método qualitativo, quantitativo e misto. 2 ed. Porto Alegre: Artimed, 2007.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

GARCÊS, B. P.; DE OLIVEIRA SANTOS, K.; DE OLIVEIRA, C. A. Aprendizagem baseada em projetos no ensino de bioquímica metabólica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. esp 1, p. 526, 2018.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018.

MORIN, E. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SÁ, R. G. B. **Um estudo sobre a evolução conceitual de respiração.** 2007. 161f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

8º epePE

EIXO TEMÁTICO

GT 14

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

COORDENAÇÃO

Carlos Monteiro (UFPE)
Liliane Carvalho (UFPE)
Robson Eugênio (UPE)

ISSN: 2176-8153

MÉDIA ARITMÉTICA E LETRAMENTO ESTATÍSTICO NOS ANOS FINAIS: UMA REVISÃO NOS ANAIS DO ENEM E PERIÓDICO CAPES*

WANESSA MAYARA SILVA DA ROCHA
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (Edumatec), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife/PE, wanessa.mayara@ufpe.br

LILIANE MARIA TEIXEIRA LIMA DE CARVALHO
Professor Associado, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (Edumatec), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife/PE, liliane.lima@ufpe.br

* Estudo financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo é parte de um estudo de mestrado e apresenta uma Revisão Sistemática da Literatura, que objetivou investigar e analisar o que vem sendo discutido nos artigos nos anais XI, XII e XIII do ENEM e nos Periódicos da Capes (2009 a 2020) sobre o conceito de média aritmética na perspectiva do letramento estatístico nos anos finais do Ensino Fundamental. Utilizamos protocolos de buscas específicos para cada base de dados. Encontramos inicialmente 538 resultados, sendo 78 artigos nos anais do ENEM e os demais nos Periódicos da Capes. Todavia, apesar dos resultados encontrados ao longo da revisão mostrarem aspectos relevantes sobre a média, apenas 05 atenderam ao nosso objetivo de pesquisa e compuseram o corpus da pesquisa. As análises dos artigos revelam abordagens que possibilitam a compreensão do conceito de média na perspectiva do letramento estatístico. Entretanto, para uma necessária articulação dos componentes do conhecimento e disposicional do letramento estatístico, pontua-se a necessidade de discutir e explorar mais sobre esse tema em processos de formação inicial e continuada de professores.

Palavras-chave: Revisão Sistemática da Literatura; Média Aritmética; Educação Estatística; Letramento Estatístico.

1. INTRODUÇÃO

A média aritmética consiste em uma medida de tendência central utilizada na Estatística para descrever características de um conjunto de dados. Na Educação Estatística ela é concebida como "ponto de equilíbrio dos desvios dos valores da distribuição" ou o "valor que equivale ao centro de massa de um conjunto de dados" (NOVAES; COUTINHO, 2009, p. 80).

Alusões à média podem ser encontradas em diversas situações diárias, como por exemplo, "média de gols", "média de preços" e "rendimento médio". Destacamos, porém, a sua utilização em notícias sobre a pandemia Covid –19 veiculadas em noticiários de televisão e na internet, que discutem a ideia de média móvel para comparar a tendência de número de casos e de óbitos em dados sequenciais. Notícias como essas têm impacto na vida das pessoas podendo determinar algumas decisões e posicionamentos delas na sociedade.

No entanto, em algumas situações essas notícias podem contribuir para confundir os(as) leitores, levando-os(as) para disseminar desinformações ou mesmo extrair conclusões distorcidas. Em contextos de leitura (GAL, 2002), voltadas para situações sociais, é comum encontrar notícias sobre a média em gráficos estatísticos sendo esta representação a notícia em si. É possível também encontrar alusões sobre a média incluídas em textos mais longos no âmbito de uma reportagem. Em tempos de comunicação instantânea e da rapidez com que as pessoas tiram conclusões alguns leitores podem, por exemplo, compartilhar os dados sem fazer a leitura na íntegra do texto da notícia. Essas diferentes situações vão requerer dos(as) leitores diferentes habilidades de letramento estatístico.

À vista disso, muitos cidadãos por não ter o conhecimento básico de Estatística podem cair em armadilhas, através de palavras, números, símbolos e discursos. Essas armadilhas podem prender os cidadãos mediante os noticiários, que ganham credibilidade e são difíceis de ser contestados por eles. Muitos cidadãos nem chegam a questionar a veracidade das informações ou quando chegam a fazê-lo, grande parte não possui conhecimentos estatísticos suficientes para contra-argumentar (CARZOLA; CASTRO, 2008).

Desse modo, é necessário que os(as) estudantes tenham a compreensão não apenas dos aspectos técnicos sobre a média, mas, sobretudo, que se posicionem de forma crítica acerca dos noticiários e situações

cotidianas que envolvem esse conceito estatístico antes de tomar decisões e/ou compartilhar informações que têm impacto social e pessoal. Essa forma de abordagem da média situa-se para além do conhecimento em si, requerendo um Letramento Estatístico (LE) dos(as) estudantes.

De acordo com Gal (2002) o LE pode contribuir na vida das pessoas e na sociedade de diversas maneiras, auxiliando-as para uma consciência crítica sobre tendências e fenômenos de importância social e nas suas escolhas diárias, considerando como já mencionado, que podemos encontrar a Estatística em diversos contextos sociais (ex., crescimento populacional, produção industrial, imposto, o caso da Covid 19).

É de suma importância, portanto, a abordagem ao conceito de média aritmética na perspectiva do LE na Educação Básica, como também, em cursos de Licenciatura em Matemática, pois, essa abordagem crítica não é dada de forma pronta, sendo necessário desenvolver a sua noção ao longo da escolarização básica e superior e também em processos de formação continuada.

O objetivo do artigo consiste em investigar e analisar o que vem sendo discutido nos artigos nos anais XI, XII e XIII do Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) e nos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (2009 a 2020) sobre o conceito de média aritmética na perspectiva do letramento estatístico nos anos finais do Ensino Fundamental.

2. MÉDIA ARITMÉTICA E LETRAMENTO ESTATÍSTICO

No Brasil, os conteúdos básicos da estatística foram incluídos no Ensino Fundamental a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (1997, 1998, 2000), precisamente no quarto bloco “Tratamento da Informação”. Em seguida, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2015, 2018) reafirmou a inclusão desses conceitos na unidade temática “Probabilidade e Estatística”, reportando a necessidade de um trabalho metodológico com realização de pesquisa amostral na realidade social desde o 1º ano (anos iniciais) até o 9º ano (anos finais), bem como, no desenvolvimento de habilidades e competências para a formação cidadã dos estudantes, tornando-os capazes de ler o mundo de forma crítica (CAZORLA; UTSUMI; SANTANA, 2020).

A BNCC, na referida unidade temática, destaca a importância de todos os cidadãos desenvolverem habilidades para coletar, organizar,

representar, interpretar e analisar dados presentes em situações-problema da vida cotidiana nos mais diversos contextos para que assim, eles possam ter seus julgamentos e conclusões bem fundamentados e tomar posicionamentos e decisões adequados (BRASIL, 2018). Ainda segundo este documento, espera-se que os alunos no Ensino Fundamental anos finais construam seus conhecimentos sobre as medidas de tendência central, incluindo a noção de média aritmética. Desse modo, a partir do 7° ano espera-se que o estudante compreenda o significado de média como indicador da tendência de uma pesquisa, calcule seu valor e relacione-o, intuitivamente, com a amplitude do conjunto de dados. Para o 8° ano espera-se que os estudantes sejam capazes de obter os valores de medidas de tendência central de uma pesquisa estatística (média, moda e mediana) com a compreensão de seus significados, relacionando-os com a dispersão de dados, indicada pela amplitude. No 9° ano espera-se que os estudantes possam escolher e construir o gráfico mais adequado (colunas, setores, linhas), com ou sem uso de planilhas eletrônicas, para apresentar um determinado conjunto de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central (BRASIL, 2018).

Observamos que do ponto de vista das recomendações curriculares, a BNCC aborda os aspectos técnicos sobre o conceito de média como medida de tendência central e que perpassa todos os anos de escolarização do Ensino Fundamental anos finais, sendo mais explicitada a partir do 7° ano. Desse modo, espera-se que a média deva ser ensinada gradualmente durante o Ensino Fundamental anos finais considerando-se suas propriedades e significados.

Sobre as propriedades da média aritmética, Strauss e Bichler (1988) listaram setes propriedades, sendo elas: a média está entre o maior e menor valor; a soma dos desvios da média resulta zero; a média é influenciada por valores diferentes dela; a média não coincide necessariamente com os valores operacionalizados; a média pode ser um valor que não se baseia em dados reais; no cálculo da média o valor zero é considerado; o valor da média representa e se aproxima dos dados que foram calculados. Essas propriedades são fundamentais e abrangem três aspectos: o aspecto estatístico (primeira, segunda e terceira propriedade), aspecto abstrato (quarta, quinta e sexta propriedade) e aspecto representativo (sétima propriedade).

Com relação aos significados, a média deve ser ensinada a partir de um modelo em espiral, conforme apontado por Batanero (2000). Para esta pesquisadora, o significado das medidas de tendência central, tal

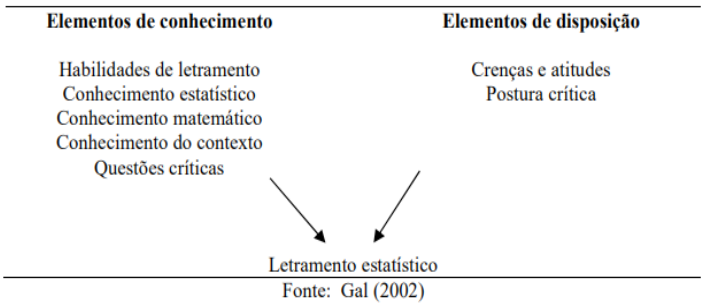
como a média, tem um caráter complexo, constituído por cinco tipos de elementos, são eles: elementos extensivos (imanência do objeto); elementos atuantes (práticas para resolução de problemas); elementos ostensivos (representações do objeto abstrato); elementos intensivos (definições, propriedades e relações com outros conceitos) e elementos de validação (teste das propriedades).

Nessa direção, além dos aspectos técnicos (procedimentos matemáticos) e dos elementos que compõem o significado da média é preciso apresentar contextos que possibilitem e auxiliem no desenvolvimento do conhecimento sobre média pelos estudantes.

O contexto é um elemento muito importante na perspectiva do LE, todavia, outros componentes são igualmente relevantes conforme modelo proposto por Gal (2002). Para esse pesquisador, o LE resulta de articulações entre componentes de conhecimento (cognitivo) e disposicional (atitudinal). Essa abordagem, portanto, envolve não apenas aspectos relacionados ao desenvolvimento do conhecimento técnico sobre o conhecimento estatístico a respeito da média ou sobre o cálculo matemático da média, mas também dimensões relacionadas ao pensamento crítico, tendo a variedade de contextos como fontes de significações. A Figura 1 apresenta a organização do modelo de Gal (2002).

Figura 1: Letramento estatístico de Gal

Tabela 1 - Modelo do letramento estatístico de Gal



Fonte: Gal (2002)

Fonte: Adaptado de Gal (2002).

Um aspecto fundamental na abordagem ao letramento estatístico é a utilização de dados reais como recurso para promover nos estudantes o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, tanto no âmbito do conhecimento estatístico como da participação social. Para Gal (2002)

o contexto seria o motivador das perguntas que tornam possível o vínculo com os dados estatísticos, além disso, ele é multivariado e envolto em incertezas. Nesse sentido, na perspectiva do LE não basta saber calcular a média, é preciso vincular esse conhecimento ao contexto do problema, fazendo inferências e ponderações sobre o contexto discutido.

Segundo Cazorla, Utsumi e Santana (2020) a BNCC reporta a necessidade de um trabalho metodológico com realização de pesquisa amostral na realidade social desde o 1º ano (anos iniciais) até o 9º (anos finais), requerendo o desenvolvimento de habilidades e competências para a formação cidadã dos estudantes, tornando-os capazes de ler o mundo de forma crítica.

De acordo com Costa e Cazorla (2017) o LE é indispensável para que os cidadãos possam intervir de forma consciente na realidade, sendo capazes de questioná-la, utilizando diferentes fontes de informações e interpretando-as de forma reflexiva e criativa. Marcolino (2020) também enfatiza ser importante o trabalho sobre média aritmética envolto em situações-problemas reais, pois essa forma de abordagem pode contribuir para reflexões sistematizadas sobre as articulações necessárias para o LE.

3. METODOLOGIA

Com o objetivo de investigar e analisar o que vem sendo discutido nos artigos nos anais XI, XII e XIII do Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) e nos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (2009 a 2020) sobre o conceito de média aritmética na perspectiva do letramento estatístico nos anos finais do Ensino Fundamental, realizamos uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL).

De acordo com Gomes e Caminha (2014) a RSL ou síntese criteriosa busca resumir e apresentar dados existentes, refinar hipóteses, estimar tamanhos de amostragem, servindo de base para trabalhos futuros. Desse modo, a RSL toma como base estratégias de busca e critérios de seleção (inclusão e exclusão), visando uma maior qualidade e confiabilidade dos resultados. “Assim, revisões bem estruturadas podem auxiliar na atualização e construção de novas diretrizes para atuação profissional ou ida a campo em busca de soluções para artigos originais.” (GOMES; CAMINHA, 2014, p. 397).

Este artigo, portanto, apresenta os resultados de uma parte da Revisão Sistemática da Literatura (RSL) de um trabalho de dissertação em

andamento que vem sendo realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (Edumatec) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A escolha pelo ENEM se deu pela relevância desse evento para a área da Educação Matemática e pelo fato dele congregar pesquisadores e estudantes de diversas regiões do Brasil, sendo um evento promovido a cada três anos pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Sendo assim, centramos a nossa pesquisa nos artigos (Comunicação Científica) dos anais do XI, XII e XIII do ENEM, que ocorreram, respectivamente, em 2013, 2016 e 2019.

A escolha pelo Portal de Periódicos da Capes se deu por ser esta uma biblioteca virtual que abrange, de forma atualizada, produções científicas nacionais e internacionais (Produções científicas em inglês, alemão, francês etc.) organizadas e de qualidade, em que, reunimos estudos dos últimos 10 anos (2009 a 2020).

Ressaltamos que primeiro realizamos a busca nos anais do ENEM e em seguida nos Periódicos da Capes, seguindo protocolos específicos devido às particularidades de cada base, entretanto, ambas as buscas se encaminharam pelo mesmo objetivo de pesquisa e etapas subsequentes de seleção de artigos, sendo elas: 1. Lançamento das palavras-chave conforme o protocolo (quadro 1 e 2) e base de dados. Organizamos os descritores conforme termos que abrangem a multiplicidade de discussão sobre o tema com base no objetivo; 2. Seleção de trabalhos a partir do título, conforme o enfoque da pesquisa analisada; 3. Seleção de artigos a partir da leitura dos resumos e considerações finais; 4. Leitura dos artigos selecionados na íntegra, na intenção de encontrarmos discussões, abordagens e possibilidades didáticas que envolvem a média na perspectiva do LE.

Nos artigos, analisamos os enfoques e abordagens da média na perspectiva do LE. De modo geral, em conformidade com os protocolos de busca específicos para cada base de dados explicitadas, encontramos inicialmente 538 resultados, sendo 78 artigos nos anais do ENEM e os demais nos Periódicos da Capes, pela qual selecionamos 03 artigos do ENEM e 02 do Portal de Periódicos da Capes, por atenderem ao objetivo dessa pesquisa. Notamos que muitos dos trabalhos encontrados inicialmente exploram a média por perspectiva que não envolve o LE, e muitos trabalhos que discutem sobre o LE não fazem menção a média ou não centralizam no Ensino Fundamental anos finais. Sendo assim, somente

05 artigos compuseram o corpus desse estudo e serão tratados com mais detalhes em seguida nos subtópicos 3.1 e 3.2.

3.1 SELEÇÃO DE ARTIGOS NOS ANAIS DO ENEM

Para a busca nos anais do ENEM[1] XI e XII utilizamos as teclas de atalho Ctrl + F, que concebem um espaço para digitar as palavras-chave. Os anais do ENEM XIII por apresentarem a função "pesquisar" facilitou a nossa busca direta pelo "título".

Ao realizar a busca pelo título, tínhamos disponível as opções "contém" ou "é", mas optamos pelos mecanismos de busca, "títulos" e "contém", para reunir o máximo de estudos possível. No Quadro 1 apresentamos o nosso protocolo de busca no ENEM.

Quadro 1: Protocolo de busca de artigos nos anais do XI, XII e XIII do ENEM

Questão de pesquisa	O que os artigos (Comunicação Científica) nos anais do ENEM vêm discutindo acerca da média aritmética na perspectiva do Letramento Estatístico?
Objetivo	Identificar e analisar o conceito de média pela perspectiva do Letramento Estatístico em comunicações científicas nos anais do XI, XII e XIII ENEM (2013, 2016 e 2019).
Palavras-chave (descritores)	"Estatistic" (Termos abrangidos: Estatística, Estatistic ou Letramento Estatístico); "Média".
Critérios de Exclusão	Repetição; artigos que fogem da temática (que não discutem sobre média e/ou Letramento Estatístico); estudos que não contemplem os anos finais do Ensino Fundamental.
Critérios de validade metodológica	Verificação dos critérios de exclusão e caminhos utilizados para busca.

Fonte: Acervo da pesquisa (2021).

Considerando o protocolo descrito no quadro 1, nos anais do XI ENEM nos deparamos com 20 artigos com o descritor "Estatistic" e nenhum com termo "Média". Com base nos critérios de exclusão e etapas de seleção, não selecionamos nenhum estudo desses anais para

compor as análises.

Nos anais do XII ENEM encontramos 17 artigos, sendo 15 a partir do descritor "Estatístic" e 02 com o uso da "Média". Desses artigos, aplicando

1 http://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/anais/enem

os critérios de exclusão, escolhemos somente 01 artigo para ser lido na íntegra.

Nos anais do XIII ENEM, encontramos 41 resultados, sendo 40 artigos com a palavra-chave "Estatístic" e 1 artigo com o descritor "Média", selecionando apenas 02 artigos desse total. Durante a busca nesses anais percebemos que 6 dos 40 artigos achados a partir do termo 'Estatístic" traz a expressão "Letramento Estatístico" em seus títulos, porém, nenhum deles estudam a média com enfoque no LE.

Nos anais investigados do ENEM nos deparamos com trabalhos que citam o LE no corpo do texto, no entanto, não tomam essa perspectiva como embasamento teórico e metodológico e/ou nem a retoma na discussão e análise de dados, isto é, não apresentam situações didáticas envolvendo o LE. Além disso, não fazem alusão com a média aritmética e nem se concentram nos anos finais do Ensino Fundamental. Desse modo, apenas 03 estudos foram selecionados por atender os requisitos estabelecidos no protocolo, pelas quais foram lidos e analisados criticamente na íntegra, conforme mostra o quadro 3.

Quadro 3: Comunicações Científicas selecionadas dos Anais XI, XII e XIII do ENEM

Anais do ENEM	Título	Autores
XII (2016)	Um estudo sobre estatística na formação continuada de professores: experiência com a curva normal	Macedo; Pietropaolo; Carvalho
XIII (2019)	Professores explicitam seus saberes acerca das propriedades da média ao início de uma formação continuada	Alves et al.
	Atividade de estatística - leilão do menor lance	Justo; Magalhães

Fonte: Dados adaptados dos Anais XI, XII e XIII do ENEM (acervo da pesquisa, 2021).

Ressaltamos que os artigos que foram ou não selecionados desse evento são de grande importância para a Educação Estatística, em que as discussões contribuem para o ensino e aprendizagem de estatística e corroboram como embasamento científico para outros estudos, como este que discorremos.

3.2 SELEÇÃO DE ARTIGOS NOS PERIÓDICOS DA CAPES

Para a busca nos periódicos da Capes[2], conectamos ao acesso remoto CAFe (Comunidade Acadêmica Federada) que foi possível em virtude ao vínculo de uma das autoras como aluna de Pós-Graduação (Stricto Sensu) da Universidade Federal de Pernambuco, que é uma das instituições de ensino coligada com o referido portal, através da Rede Nacional de Pesquisa (RNP). No Quadro 2 apresentamos o nosso protocolo de busca nos periódicos da Capes.

Quadro 2: Protocolo de busca de artigos científicos nos Periódicos da Capes

Questão de pesquisa	**O que os artigos do Portal de Periódicos da Capes vêm discutindo acerca da média aritmética na perspectiva do Letramento Estatístico?**
Objetivo	Identificar e analisar o conceito de média pela perspectiva do Letramento Estatístico nos anos Finais do Ensino Fundamental em publicações nos periódicos da Capes,
Palavras-chave (descritores)	"Média" and "Letramento Estatístico"; "Letramento Estatístico" and "Ensino"; "Letramento Estatístico" and "Anos Finais"; "Estatística" and "Média Aritmética"; "Estatística" and "Anos Finais"; "Letramento Estatístico" and "Medidas de Tendência Central".
Período	Últimos 10 anos (2009 a 2021)
Critérios de exclusão	Repetição; artigos científicos que fogem da temática (que não discutem sobre média e Letramento Estatístico); estudos que não contemplem os anos finais do Ensino Fundamental.
Critérios de validade metodológica	Verificação dos critérios de exclusão e caminhos utilizados para busca.

Fonte: Acervo da pesquisa (2021).

Em seguida, definimos o campo de pesquisa, "buscar assunto", e na sequência, "pesquisa avançada", em que optamos por artigos de periódicos revisados por pares dos últimos 10 anos, sem definir o idioma. Em cada filtro de busca associamos dois descritores a partir do operador lógico booleano "and". Além disso, essas palavras-chave foram digitadas utilizando o marcador de escrita aspas duplas.

Considerando o protocolo (quadro 2), a princípio nos deparamos com um total de 460 artigos, distribuídos em 37 resultados com a associação dos descritores "Média" and "Letramento estatístico"; 21 com

2 https://www.periodicos.capes.gov.br

"Letramento Estatístico" and "Ensino"; 07 com "Letramento Estatístico" and "Anos Finais"; 313 com "Estatística" and "Média Aritmética"; 77 com "Estatística" and "Anos Finais"; 05 com "Letramento Estatístico" and "Medidas de Tendência Central".

Em seguida, em cada seção de busca lemos os títulos, selecionamos ao todo 45 artigos, sendo 4 resultados com a associação dos descritores "Média" and "Letramento estatístico"; 09 com "Letramento Estatístico" and "Ensino"; 05 com "Letramento Estatístico" and "Anos Finais"; 12 com "Estatística" and "Média Aritmética"; 10 com "Estatística" and "Anos Finais"; 05 com "Letramento Estatístico" and "Medidas de Tendência Central". Por fim, lemos os resumos e conclusões, e após esses procedimentos restaram apenas 02 artigos, conforme mostra o quadro 4.

Quadro 4: artigos selecionados no Portal de Periódicos da Capes

TÍTULO	AUTORES
A Estatística nos Anos Finais do Ensino Fundamental: contribuições de uma sequência de ensino contextualizada	Walichinski; Junior (2013).
O Ensino de Conceitos Estatísticos: Uma Proposta com o uso de Planilha Eletrônica a Partir da Análise do Índice de Massa Corporal.	Ferreira; Sarges; Lacerda (2019).

Fonte: Acervo da Pesquisa (2021).

Pontuamos, que os artigos que não foram selecionados desse portal são de grande importância para a Educação Estatística, cujas discussões contribuem para o ensino e aprendizagem de estatística e corroboram como embasamento científico para outros estudos, como esse.

4. DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesse tópico apresentamos a discussão dos artigos selecionados nos anais do ENEM e nos periódicos da Capes e utilizamos como estratégia a ordem cronológica (ano dos artigos) dessas produções. Esses artigos foram selecionados por apresentarem uma projeção do que vem sendo discutido nas pesquisas científicas sobre a média aritmética na perspectiva do LE nos anos finais do Ensino Fundamental.

Walichinski e Junior (2013) analisaram as contribuições de uma sequência de ensino baseada em dados reais para a abordagem de estatística por estudantes do 7° ano. Participaram da pesquisa 27 estudantes de uma turma de 7º ano no Ensino Fundamental anos finais de uma escola pública estadual. Foram trabalhados conteúdos envolvendo

representação tabular, gráfica e medidas de tendência central (moda, média e mediana). Os dados da pesquisa foram compostos de anotações de observações feitas pela pesquisadora, atividades escritas, fotografias e transcrição de áudios.

A sequência didática, fundamentada em recomendações feitas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) e nas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná – DCE (PARANÁ, 2008), foi constituída por quatro etapas distribuídas em sete aulas de cinquenta minutos. Na 1ª etapa (coleta de dados) os estudantes pesquisaram e anotaram em planilhas as características da sua turma escolar (respeitando o anonimato), como gênero (masculino ou feminino), idade, o peso (massa), Índice de Massa Corporal (IMC), número de calçado, número de irmãos, esporte favorito, disciplina predileta e o gosto pela Matemática. Os alunos se sentiram muito motivados em realizar essa atividade, levantando possíveis hipóteses.

Por meio da planilha preenchida no primeiro momento, na 2ª etapa (representação tabular dos dados coletados), os estudantes foram orientados a produzir tabelas a mão utilizando folhas de papel e lápis. Na 3ª etapa (representação gráfica dos dados coletados) foi trabalhado a construção de diferentes tipos de gráficos, além de interpretação e leitura, identificando a natureza das variáveis utilizadas. E, por fim, a 4ª etapa (exploração das medidas de tendência central) também tomou como base os dados coletados no primeiro momento e a média aritmética foi explorada a partir dos dados obtidos com as variáveis idade, número de irmãos, peso e altura. Para auxiliar no cálculo da média e explorar os significados envolvidos, os alunos utilizaram uma calculadora.

De acordo com Walichinski e Junior (2013) as atividades desenvolvidas com a manipulação de dados reais, possibilitaram o desenvolvimento do letramento e pensamento estatístico dos alunos, tornando familiar conceitos básicos desse campo de conhecimento, como as representações gráficas, tabulares, medidas de tendência central, inclusive a média aritmética. Com isso, essas autoras notaram a importância de abordar atividades levando em conta o contexto dos estudantes, facilitando o manejo e entendimento das medidas de tendência central e construção das competências estatísticas (letramento, pensamento e raciocínio estatísticos).

Embora o foco do artigo de Walichinski e Junior (2013) não centralizar no conceito de média aritmética, pois foram discutidos outros conceitos estatísticos, apresenta resultados importantes e que colocam

em evidência que o trabalho com a média em meio a dados reais contribui para que os(as) estudantes sintam-se motivados e entusiasmados para realizar as atividades. Além disso, a abordagem proporcionou uma melhor interação alunos-professor e alunos-alunos, bem como, a aquisição de conhecimentos de alguns conceitos básicos da estatística.

Macedo, Pietropaolo e Carvalho (2016) expuseram reflexões sobre um processo formativo (sequência didática) desenvolvido com 14 professores que atuam na rede pública do estado de São Paulo nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, destacando a importância das medidas de tendência central (média, mediana e moda) para as atividades propostas. A intenção dessa formação continuada foi discutir com esses professores sobre a necessidade de promover o desenvolvimento do LE dos estudantes, para que eles questionem de forma crítica dados divulgados pelas mídias.

Nessa formação continuada, inicialmente, foi realizado um diagnóstico com o intuito de identificar os conhecimentos e possíveis dificuldades que esses professores tinham na compreensão sobre o conceito de curva normal, assumindo um papel de aprendentes e refletindo sobre a sua prática docente. Em seguida, os pesquisadores lançaram problematizações e discussões sobre esse conceito estatístico ocasião em que foi trabalhado com os professores os conceitos de média aritmética, mediana e moda. Para trabalhar a média foi problematizado o salário desses professores, discutindo-se sobre uma reportagem que apresentava que em média o salário do professor era cerca de R$ 4.000,00. Os participantes da pesquisa evidenciaram negligências em relação ao ensino da média, destacando que é necessário analisar as informações divulgadas de forma crítica e profundamente, necessitando que a população seja letrada estatisticamente, para questionar sobre esses dados que são divulgados.

Para Macedo, Pietropaolo e Carvalho (2016), o conceito de média aritmética relacionado com o de desvio padrão pode permitir estimativas de eventos, por exemplo, em eventos recorrentes de pesquisas eleitorais no país, em que é questionado se é possível prever/estimar o resultado de uma determinada eleição. Sendo assim, trabalhar sobre curva normal pode permitir que o professor ressignifique conceitos estatísticos importantes como a média e o desvio padrão.

Nesse sentido, a mencionada formação continuada possibilitou que os professores vivenciassem discussões que os levassem a compreender como os seus alunos poderiam construir os seus conhecimentos sobre o conceito curva normal, a partir de explorações das medidas de tendência

central (média, mediana e moda) e desvio padrão. Outra reflexão importante foi a leitura compartilhada de textos envolvendo os significados dos conceitos média e desvio padrão e o LE, conforme as orientações curriculares do Estado de São Paulo. Esses autores encontraram durante a realização da sequência didática incompreensões dos professores em suas bases de conhecimento para o ensino de conceitos estatísticos. Diante disso, a formação oportunizou reflexões sobre as práticas docentes desses professores, possibilitando ainda, uma aproximação escola e universidade. Os professores participantes pontuaram a necessidade de outras intervenções, na busca de se aprofundarem orientações curriculares enfatizando o LE.

Ferreira, Sarges e Lacerda (2019) realizaram uma intervenção pedagógica com 28 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. A intervenção ocorreu no laboratório de informática da Universidade Federal do Pará, em que foi dividida em três encontros. No 1º encontro (coleta e organização de dados), os estudantes assistiram dois vídeos sobre obesidade e tiveram a oportunidade de analisar o Índice de Massa Corporal (IMC). Sendo assim, os estudantes em duplas, manipularam livremente uma balança digital, fitas métricas e uma calculadora, medindo o peso, altura, IMC do colega, apresentando também, a classificação desse IMC. Os dados coletados foram dispostos em uma tabela.

No 2º encontro (planilha eletrônica no laboratório) os autores dividiram a turma em dois grandes grupos, devido a quantidade de computadores. Os alunos teriam que transcrever os dados da tabela organizada na primeira etapa da intervenção para planilhas eletrônicas, tendo explicação e auxílio quanto ao manuseio das ferramentas eletrônicas. Em seguida, aumentaram uma coluna na planilha eletrônica, para o cálculo do IMC, sendo desafiados a criar uma fórmula para esse cálculo, bem como, da média aritmética do IMC da turma, plotando gráficos de colunas com o nome e o IMC dos componentes dessa turma escolar e, também, produziram tabelas, dessa vez com título de classificação, frequência acumulada, relativa e absoluta. No terceiro encontro ocorreu a socialização dos momentos anteriores, posteriormente foi discutido e mostrado através do projetor os gráficos e tabelas construídas a partir das planilhas eletrônicas.

Diante da intervenção, Ferreira, Sarges e Lacerda (2019), perceberam que os alunos apresentaram várias dificuldades, pela qual destacamos o desafio que eles tiveram na criação e inserção da fórmula para realizarem

o cálculo do IMC e da média na planilha eletrônica. Foi necessário intervir, pois os alunos chegaram bem próximos dos ideais de resolução da atividade que foi proposta. Dessa maneira, os alunos compararam as tabelas construídas no primeiro encontro com as tabelas do segundo encontro, notando que o uso das planilhas eletrônicas permite que os cálculos sejam realizados de forma mais rápida, do que manualmente, pois quando eles fizeram manualmente cometeram alguns erros e demoraram para consertá-los.

Embora a ênfase do estudo fosse no uso da planilha eletrônica os estudantes desenvolveram conhecimentos de alguns conceitos estatísticos, tal como a média aritmética, apresentando indícios da realização da inferência estatística. No LE conforme modelo de Gal (2002), o trabalho com a média a partir desse recurso tecnológico contribuiu para transformar o pensamento estatístico dos alunos, tornando-os reflexivos, capazes de discutir, criticar e expor as suas interpretações das informações presentes nas atividades. E apesar do artigo não se concentrar na média aritmética, traz várias situações significantes de manipulações e comparações desse conceito, pontuando, que abordagens como essa, podem potencializar o desenvolvimento do LE dos estudantes.

O estudo de Alves et al. (2019) foi fruto da aplicação de uma primeira sessão de um processo formativo, em que 14 professores que atuam no Ensino Fundamental e Médio responderam a um questionário contendo 8 questões. No artigo, porém, apenas uma dessas questões foi analisada, estando relacionada a compreensão que eles possuíam sobre média antes da realização do curso formativo. Foi evidenciado que esses professores eram todos licenciados em Matemática, com atuação média docente de 15 anos, tendo experiência com o ensino da média na Educação Básica. Deste modo, a referida questão (situação-problema) possibilitou que os autores tivessem uma visão sobre a formação pessoal e profissional dos professores investigados, mostrando que eles sabiam sobre os aspectos técnicos do cálculo de média, entretanto, demonstraram limitações no domínio das propriedades desse conceito.

Sendo assim, através desse estudo preliminar, Alves et al. (2016) puderam notar as temáticas relevantes para a formação continuada, como, por exemplo, as diversas categorias de conhecimentos de média e os elementos de desenvolvimento do LE.

A pesquisa de Justo e Magalhães (2019) evidenciou a importância de trabalhar os conceitos estatísticos desde o início da Educação Básica, por meio de atividades diversificadas. Os autores apresentaram discussões

sobre aspectos metodológicos do jogo "Leilão do menor lance" e suas possibilidades de contribuição para o LE dos estudantes do Ensino fundamental anos finais em relação à média e outros conceitos estatísticos e probabilísticos. Esse jogo possibilita estimar palpites sobre o valor da medida estatística média e mediana através de observações feitas em gráficos de pontos. Depois dos palpites, a resposta correta (valor real) é apresentada, calculando o lance de cada jogador. O vencedor é aquele que sugerir o menor lance, em que esse lance é obtido através da diferença entre o valor absoluto, o palpite e o valor real da média ou mediana.

Esse jogo foi aplicado tanto no ensino superior, em um curso de Licenciatura em Matemática no primeiro semestre 2017, como também, na educação básica, a alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que estão no último ciclo do Ensino Fundamental de uma escola Municipal em São Paulo – SP. Nessa segunda aplicação, a professora que lecionava a disciplina na Educação Básica aplicou o jogo durante quatro aulas com os estudantes organizados em duplas e a pesquisadora ficou observando o desenvolvimento dessa atividade e a reação dos estudantes.

No fim da aplicação, os estudantes da EJA responderam um questionário avaliativo sobre as suas considerações acerca da atividade e 75% deles apontaram que o jogo é interessante, reconhecendo a sua contribuição no processo de aprendizagem sobre média e mediana, pois a cada palpite/estimativa eles evoluíam um pouco, até mesmo na compreensão do jogo e nos cálculos realizados durante as estimativas.

Notamos também por meio dos resultados dessa pesquisa, que as dificuldades não foram apenas encontradas no processo de aprendizagem dos alunos, mas também foram apresentadas pelos professores, que precisam conhecer e compreender os cincos elementos que compõem o significado da média conforme destacadas por Batanero (2000), da mesma maneira que, os elementos do LE descritos por Gal (2002).

5. CONCLUSÃO

Este artigo apresenta um recorte de uma Revisão Sistemática da Literatura de um trabalho de dissertação em andamento do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica. O objetivo do artigo consiste em investigar e analisar o que vem sendo discutido nos artigos nos anais XI, XII e XIII do Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) e nos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (2009 a 2020) sobre o conceito de média

aritmética na perspectiva do letramento estatístico nos anos finais do Ensino Fundamental.

Identificamos que muitos dos trabalhos encontrados na primeira busca em ambas as bases de dados exploram a média por outras perspectivas, teorias e, outros que discutem sobre o LE não fazem menção a média ou não centralizam no Ensino Fundamental anos finais, apesar de serem de suma importância para a Educação Estatística, servindo de embasamento para outras pesquisas científicas, como é o caso dessa.

Os artigos selecionados apresentam situações-didáticas que foram adotadas para o ensino da média aritmética e de outros conceitos como desvio padrão e as medidas de tendência central moda e mediana. E também, os autores dos artigos consideraram que tais situações podem proporcionar o LE dos estudantes em relação à média, explicitando a importância de trabalhar esse conceito a partir de reflexões críticas. Ressaltamos a importância desses trabalhos e destacamos que o letramento estatístico precisa ser parte de um planejamento intencional no processo de ensino para os estudantes possam realizar as articulações necessárias dos elementos do conhecimento e elementos disposicionais conforme o modelo de Gal (2002).

Do ponto de vista curricular, essa é uma construção paulatina ao longo da Educação Básica e mesmo que o termo LE não seja mencionado explicitamente na BNCC, percebemos que esse documento possibilita um trabalho metodológico que contribui para o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos e estatísticos básicos.

No entanto, pensar a média aritmética através de dados reais não garante o desenvolvimento do LE sobre esse conceito, pois conforme destacado por Gal (2002) existe uma diferença entre usar dados reais e vincular a instrução a contextos significativos. Além disso, o modelo requer que os estudantes sejam leitores de contextos significativos, leitores do mundo de forma adequada, situando-se para além dos dados. Nesse sentido, o modelo de LE de Gal (2002) impulsiona a construção da criticidade e ações mais conscientes dentro dos contextos explorados, a fim das pessoas poderem desarmar as armadilhas que às vezes são postas no contexto de uso de dados estatísticos pela mídia impressa, conforme, Carzola e Castro (2020) argumentam.

Em vista disso, as intervenções apresentadas nos trabalhos analisados se atentaram mais em elencar as dificuldades e incompreensões trazidas pelos alunos e professores acerca desse conceito e das suas

propriedades e elementos do seu significado, apontando a importância de uma abordagem na ótica do LE, mas sem explorar as suas dimensões.

Sendo assim, concluímos que é necessário realizar novas pesquisas e intervenções, com a intenção de trazer ao contexto escolar reflexões sobre a média pela perspectiva do LE, explorando as articulações entre elementos do conhecimento e disposicionais.

REFERÊNCIAS

BATANERO, C. Significado y comprensión de las medidas de posición central. Departamento de Didáctica de la Matemática, Universidad de Granada. **UNO:** Revista de didática de las matematicas, no 25, (Ejemplar dedicado a: Contrucción de conocimientos matemáticos para el siglo XXI), 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CAZORLA, I. M.; CASTRO, F. C. O papel da estatística na leitura do mundo: o letramento estatístico. **Publicitário UEPG Ci. Hum; Ci. Soc; Ling; Letras e Artes.** Ponta Grossa, 16, 2008.

CAZORLA, I.; UTSUMI, M.; SANTANA, E. R. S. Desempenho em estatística de estudantes do ensino fundamental, no contexto do D-Estat. **Zetetiké**, v. 28, 2020, p. 1-25.

COSTA, Marleide Campos Santos; CAZORLA, Irene Maurício. A estatística na promoção da interdisciplinaridade: Um dos caminhos possíveis. In: ENCONTRO PERNAMBUCANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 7, 2017, Garanhuns. **Anais...** VII EPEM. Garanhuns: 2017.

GAL, I. Adult statistical literacy: Meanings, components, responsibilities. **International Statistical Review**, v. 1, n. 70, p. 1-25, 2002.

GAL, I. Understanding statistical literacy: About knowledge of contexts and models. In: Contreras, J. M.; Gea, M. M.; López-Martín, M. M.; Molina-Portillo, E. (Eds.). **Actas del Tercer Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística.** 2019. Disponível em: www.ugr.es/local/fqm126/civeest.html&gt. Acesso em 23 ago. 2021.

GOMES, I. S. CAMINHA, I. O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 395-411, jan/mar de 2014.

FERREIRA, R. S.; SARGES, A. B.; LACERDA, A. G. O Ensino de Conceitos Estatísticos: Uma Proposta com o uso de Planilha Eletrônica a Partir da Análise do Índice de Massa Corporal. **RCT-Revista de Ciência e Tecnologia**, V. 5, N. 9, 2019.

JUSTO, A. O. R. P.; MAGALHÃES, M. N. Atividade de estatística - leilão do menor lance. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13, 2016, São Paulo. **Anais...** Cuiabá, capital do Mato Grosso, portal do Pantanal, 2019. Disponível em: https://sbemmatogrosso.com.br/xiiienem/anais.php.

MACEDO, R. C. PIETROPAOLO, R. C. Um estudo sobre estatística na formação continuada de professores: experiência com a curva normal. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12, 2016, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 2016. Disponível em: http://www.sbem-brasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6030_3327_ID.pdf

NOVAES, D. V.; COUTINHO, C. Q. S. Estatística para Educação Profissional. São Paulo: Atlas, 2009. PERNAMBUCO, **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**: parâmetros curriculares de Matemática para o Ensino Fundamental e Médio. Recife: Secretaria de Educação, 2012.

QUEIROZ, T.; MONTEIRO, C.; CARVALHO, L.; FRANÇOIS, K. Interpretation of statistical data: the importance of affective expressions. **Statistics Education Research Journal**, v. 16, n. 1, p. 163-180, 2017.

STRAUSS, S; BICHLER. E. The development of children's concepts of the arithmetic average. **Journal for Research in Mathematics Education**, vol. 19, 1988.

WALICHINSKI, D.; SANTOS, G. A Estatística nos Anos Finais do Ensino Fundamental: contribuições de uma sequência de ensino contextualizada. **Alexandria:** Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 6, n. 2. UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, 2013.

NÚMEROS NATURAIS E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES: UMA PROPOSTA PARA UMA APRENDIZAGEM ATIVA

FELIPE MIRANDA MOTA
Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM/UFAL); Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática e da Física (FESL); Graduado em Matemática (UPE); docente da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco.

JACIARA DE ABREU SANTOS
Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM/UFAL); Especialista em Educação do Campo (UFAL); Graduada em Pedagogia (UNEAL); docente nos municípios de São José da Tapera e Poço das Trincheiras, Sertão de Alagoas.

CLÁUDIA DE OLIVEIRA LOZADA
Doutora em Educação (USP); Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática (UNICSUL); docente e pesquisadora do Instituto de Matemática (IM/UFAL).

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente estudo, é parte constituinte de um trabalho desenvolvido em uma disciplina de um Curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, e objetiva apresentar e discutir uma proposta de atividade matemática para o 5° do Ensino Fundamental, fundamentada no que expõe a BNCC (BRASIL, 2018) sobre o desenvolvimento de competências e habilidades. Para criação e exploração da proposta, consideramos a sugestão de Ensino Híbrido, utilizando a Rotação por Estações e a Resolução de Problemas. Para tal, operamos com uma metodologia de abordagem qualitativa, sob aspectos propositivos e exploratórios. Diante da proposta de atividade, contemplando os Números Naturais, acreditamos que é algo muito propício para o momento em que estamos vivendo – ainda com o ensino híbrido em muitas escolas devido à pandemia da Covid-19-, e que os estudantes conseguirão desenvolver algumas habilidades apresentadas para esse nível escola, colocando-o como sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Vale mencionar, que toda proposta apresenta limitações, diante disso, salientamos que o professor responsável pode fazer adequações frente ao seu contexto social e escolar.

Palavras-chave: Rotação por Estações; Resolução de Problemas; Ensino Híbrido; Números Naturais.

1. INTRODUÇÃO

Os métodos de ensino de um modo geral vêm, nos últimos anos, sofrendo grandes transformações. Com a chegada da Covid-19 no ano de 2020, foram intensificadas ainda mais mudanças, pois foi necessário o afastamento das salas de aulas físicas, para um espaço ainda desconhecido por muitos: o espaço virtual. Com isso, o planejamento do docente passou a sofrer transformações e teve que ser adequado à realidade existente.

Diante disso, o Ministério da Educação (MEC) homologou a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), em que foi colocado que as instituições de ensino públicas e privadas do Brasil poderiam oferecer o ensino remoto enquanto durasse a pandemia (BRASIL, 2020). Diante do exposto, é visível que a utilização das tecnologias digitais se fizeram bem presentes, pois passaram a ser um dos principais recursos nessa modalidade de ensino.

Como consequência dessas mudanças, os hábitos também mudaram e mais que nunca foi preciso apostar em metodologias que visem à autonomia do estudante no processo de ensinar e aprender. Assim, podemos citar as Metodologias Ativas, que se caracterizam por colocar o discente no centro dos processos de aprendizagem e construção do conhecimento e o professor como mediador, promovendo a ampliação dos processos de problematização e reflexão. Surgem com isso, também, as propostas metodológicas de ensino híbrido, que casam práticas de ensino presencial com as de ensino a distância (LENGERT; BLEICHER; MINUZI, 2020).

Sobre as Metodologias Ativas, Alkilany (2017) explica que elas estão inseridas no contexto da aprendizagem ativa, que proporciona aos alunos um grau de controle das atividades propostas pelo professor, o que os permite participar mais ativamente e os torna protagonistas do processo de aprendizagem, pois estão mais envolvidos em mobilizar seus processos cognitivos e realizar as atividades. O autor ainda pontua que na aprendizagem ativa, os alunos têm que se adaptar à diversidade de conhecimentos e fontes de informação, como a internet, e muitas vezes trabalhar de forma colaborativa.

Além do exposto, Alkilany (2017) ainda enfatiza que na aprendizagem ativa o professor deve acompanhar todo o processo de aprendizagem, disponibilizando recursos didáticos diversos para o ambiente de aprendizagem e fazendo as mediações necessárias, sempre proporcionando o feedback acerca das atividades executadas pelos alunos. No caso de Matemática, Alkilany (2017) afirma que por natureza, a Matemática

requer uma aprendizagem ativa para o surgimento de discussões, resolução de problemas e trabalho em grupo, no sentido de envolver os alunos em um nível superior de pensamento, como síntese, análise e avaliação.

Swan (2005) citado por Alkilany (2017), elenca os principais papéis que o professor deverá assumir ao conduzir uma aprendizagem ativa na sala de aula utilizando metodologias ativas: orientar os alunos a fazer o uso construtivo do conhecimento prévio; trazer desafios para os alunos resolverem; permitir que os alunos trabalhem de forma colaborativa; motivar os alunos a discutir as resoluções e formas de raciocínio que desencadearam as resoluções das atividades; motivar os alunos a trocarem ideias e terem conversas matemáticas sobre os conhecimentos, procedimentos e estratégias e a refletirem sobre os conceitos que foram desenvolvidos; fazer perguntas para motivar os alunos e estimular que utilizem o raciocínio; permitir que os alunos avaliem seu próprio desempenho e eliminar o medo do fracasso na execução das atividades, mostrando que se aprende também com os erros e que integram o processo de aprendizagem.

Destarte, considerando as Metodologias Ativas e o ensino híbrido, um modelo de ensino que vem sendo discutido é a Rotação por Estações, que representa um tipo de circuito dentro da sala de aula. Somando a isso, a resolução de problemas, considerada uma ferramenta importante no ensino de Matemática, aparece como uma proposta que ajuda na mobilização cognitiva do sujeito na busca de conhecimentos anteriores para que chegue à solução de um problema ou situação-problema, contribuindo para a tomada de decisão, em que há momentos de reflexão (PROENÇA, 2021) e que ajuda na descentralização de um ensino baseado na figura do professor, uma vez o discente age de maneira ativa na construção do seu conhecimento.

Diante do exposto, embasados em ponderações de autores que discutem essas temáticas, e no questionamento ***como utilizar a resolução de problemas na unidade temática de Números Naturais na Rotação por Estação no Ensino Híbrido considerando a linguagem matemática diante do cenário pandêmico?,*** este estudo tem por objetivo apresentar e discutir uma proposta de atividade matemática, considerando o modelo de ensino Rotação por Estação no Ensino Híbrido e a utilização da resolução de problemas, esboçando, ainda, pontos relativos à linguagem matemática na unidade temática de Números Naturais, visto que alguns autores enfatizam que a complexidade no entendimento da linguagem matemática está no fato de ela não ter ambiguidades e ser baseada em representações gerais e abstratas, que acarretam na desmotivação dos estudantes (SANTOS, 2005).

Desse modo, a maneira como são proporcionadas aos estudantes as situações diversas de ensino e aprendizagem da Matemática poderá influenciar na aquisição do seu conhecimento e, para tanto, a Rotação por Estações, pode ser uma alternativa para melhorar a dinâmica das aulas e o processo de construção do conhecimento matemático, como veremos adiante.

Assim, para uma melhor compreensão do leitor, resolvemos organizar o presente estudo da seguinte maneira: um tópico que trata das Metodologias Ativas, a Rotação por Estação, a Resolução de Problemas e a Linguagem Matemática; seguindo para a Metodologia do estudo; em seguida, a Proposta e Discussão da atividade; por fim, as Considerações Finais e Referências.

2. METODOLOGIAS ATIVAS, ROTAÇÃO POR ESTAÇÃO, RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E A LINGUAGEM MATEMÁTICA

Moreira (2011) menciona, para o cenário atual do processo educativo, a necessidade do abandono do ensino centrado apenas na figura do professor - ele que escreve e fala, que dita como os alunos devem fazer, no lugar de apenas mediar e dar subsídios quando necessário - e ainda coloca que tal abandono pode acontecer por meio da promoção da aprendizagem centrada no estudante. O autor também chama atenção para o advento da internet e relata que, com a divulgação de cursos e materiais pedagógicos, a aprendizagem pode acontecer de diferentes modos e para diferentes pessoas.

Com isso, Moran (2017), com a sua proposta de um ensino baseado nas Metodologias Ativas, assenta que estas estão baseadas em não colocarem o estudante como sujeito passivo nas situações de aprendizagem, mas sim como um protagonista na construção do seu conhecimento. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que o professor organize os momentos de ensino e aprendizagem de tal forma que os alunos possam se envolver de maneira mais proativa. O professor deve tornar-se um gestor/orientador, mostrando diferentes caminhos para construção do conhecimento e utilizando-se de etapas previstas e imprevistas (GUIMARÃES; JUNQUEIRA, 2020).

Segundo Guimarães e Junqueira (2020), com a incorporação das Metodologias Ativas nas situações de ensino e aprendizagem, pode-se contribuir com o rompimento da problemática do desinteresse dos estudantes nas aulas de Matemática. Por esse viés, trazendo para o momento

que estamos vivendo - muitas escolas funcionando de modo híbrido -, Moran (2015) expõe que nele tudo pode ser misturado - ensino presencial e virtual acontecendo ao mesmo tempo - e que podem ser preparados momentos diversificados de aprendizagem. Ainda segundo Moran (2015), o Ensino Híbrido proporciona aos discentes, na parte virtual, o controle dos seus afazeres - atividades -, sua autonomia e, em contrapartida, na parte que é presencial, proporciona a tomada de decisões, ajudando no ativismo do processo de aprendizagem.

Corroborando com isso, Bacich, Tanzi Neto e Trevisane (2015) esboçam que, no Ensino Híbrido, há a mistura de dois modos de ensino - virtual e presencial. Para os autores, no primeiro, o aluno desenvolve habilidades de estudar sozinho e aproveita as ferramentas virtuais diversas, organizando-as para construir seu conhecimento. No segundo, recomenda-se o estudo em equipe, valorizando a interação entre os discentes e o aprendizado coletivo e colaborativo. No entanto, é pertinente apontar que o espaço virtual também pode ser aproveitado para o estudo coletivo.

Dentre alguns modelos de inovação sustentada para a educação no Ensino Híbrido, é destacada a Rotação por Estações (GUIMARÃES; JUNQUEIRA, 2020). Para Bacich, Tanzi Neto e Trevinase (2015), no modelo de Rotação por Estações, os discentes são organizados em equipes - pequenas -, que realizam simultaneamente tarefas distintas e estas podem ocorrer presencialmente ou virtualmente. De acordo com Guimarães e Junqueira (2020), além do trabalho em equipe, é preciso promover também momentos em que os estudantes atuem de maneira individual. É importante salientar que as tarefas distintas dos estudantes devem estar relacionadas e não acontecerem de maneira aleatória e desconexa.

Dito isso, como já elucidado no início da redação deste texto, utilizamos a proposta de Ensino Híbrido, baseada no método de Rotação por Estações, para propor e discutir uma tarefa matemática, utilizando a resolução de problemas e fatores que estão relacionados à linguagem matemática. A resolução de problemas no ensino de Matemática é tema de discussão por vários pesquisadores (POLYA, 2006, MORAIS; ONUCHIC, 2014; ALLEVATO; ONUCHIC, 2014). Tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998), quanto na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), muito também é assentado a respeito da resolução de problemas no ensino de Matemática.

Nos PCNs (BRASIL, 1998), já era evidenciado que a resolução de problemas é um meio de ampliação do conhecimento do estudante e também ajuda no fortalecimento da capacidade para coordenar informações. Na BNCC (BRASIL, 2018), é pontuado que o ensino de Matemática tem por

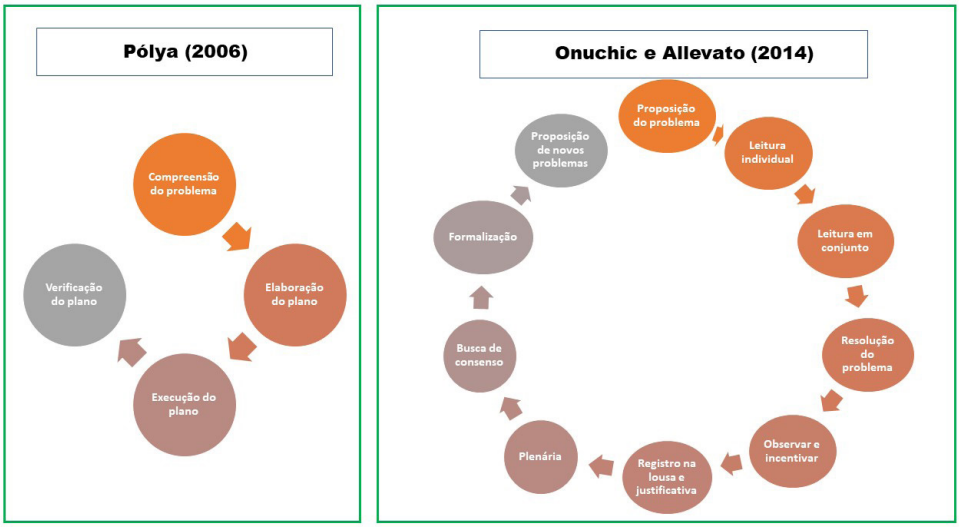
finalidade a promoção de oportunidades de aprendizagem em que os estudantes utilizem o que é estudado para resolver problemas, que montem procedimentos e empreguem conceitos para chegar a uma solução.

Diante isso, é esboçado por Morais e Onuchic (2014) que a discussão sobre a resolução de problemas no ensino de Matemática surge com a necessidade de extinguir um ensino marcado pela memorização e repetição dos fatos sem sua devida compreensão e que isso vai ao encontro do que já colocamos em outros parágrafos - que não cabe mais um ensino baseado apenas no professor, mas que o estudante tem que ser sujeito ativo nesse processo.

Por considerarmos que os tópicos - Metodologias Ativas, Rotação por Estações e resolução de problemas - abordados nesta redação possuem pontos em comum e visam a descentralização de um ensino metódico, colocando o aluno como protagonista na construção do seu conhecimento, resolvemos propor e discutir uma tarefa matemática.

Dessarte, Polya (2006) destaca quatro etapas para o processo de resolução de problemas em si. No entanto, Allevato e Onuchic (2014) expõem a metodologia ensino-aprendizagem-avaliação via resolução de problemas, dado que pontuam que os elementos desta palavra composta funcionam em conjunto no processo de ensino e aprendizagem.

Figura 1 - Etapas da Resolução de Problemas de acordo com Polya (2006) e da metodologia ensino-aprendizagem-avaliação via Resolução de Problemas de acordo com Allevato e Onuchic(2014)



Fonte: Elaboração dos autores (2021)

Para que o aluno passe por essas etapas elucidadas, é preciso que antes entenda o problema, ou seja, é necessária à sua compreensão; e, para que isso aconteça, o aluno necessita do conhecimento da linguagem matemática. Para Polya (2006), a primeira etapa consiste na compreensão do problema, para seguir para a construção de estratégias que resultará na elaboração de um plano, seguindo por sua execução e, por fim, sua verificação.

Para Allevato e Onuchic (2014), há pelo menos dez etapas para resolução de problemas, considerando o ensino-aprendizagem-avaliação: primeiramente, o professor propõe o problema - a proposição também pode ser feita pelos estudantes-; orienta a leitura individual e depois em conjunto - ponto que se assemelha à Rotação por Estação no trabalho em equipe; ao seguir para a resolução do problema, o professor vai observando e incentivando o processo construtivo dos estudantes; em seguida, os alunos registram os seus processos na lousa e fazem a justificação do conhecimento construído - mais uma vez destacamos o papel da linguagem nesse processo; após isso, haverá uma plenária, ou seja, discussão acerca de qual maneira é a mais pertinente para a resolução do problema; chegando a um consenso, o professor entra na formalização da resolução do problema e segue para a proposição e resolução de novos problemas.

Diante de todas essas etapas, para uma boa execução na resolução de problemas, tudo partirá da interpretação do problema escrito. Com isso, Vallilo (2016, p. 6) afirma que "percebe-se o quanto é difícil interpretar um problema escrito em Língua Portuguesa utilizando o raciocínio matemático e reconhecendo os conteúdos envolvidos" e isso ratifica o que colocamos na introdução deste estudo, ao assentarmos que a linguagem matemática muitas vezes não permite ambiguidade e que é baseada em representações abstratas e muito gerais, o que acaba dificultando e eliminando a motivação por parte do estudante (SANTOS, 2005).

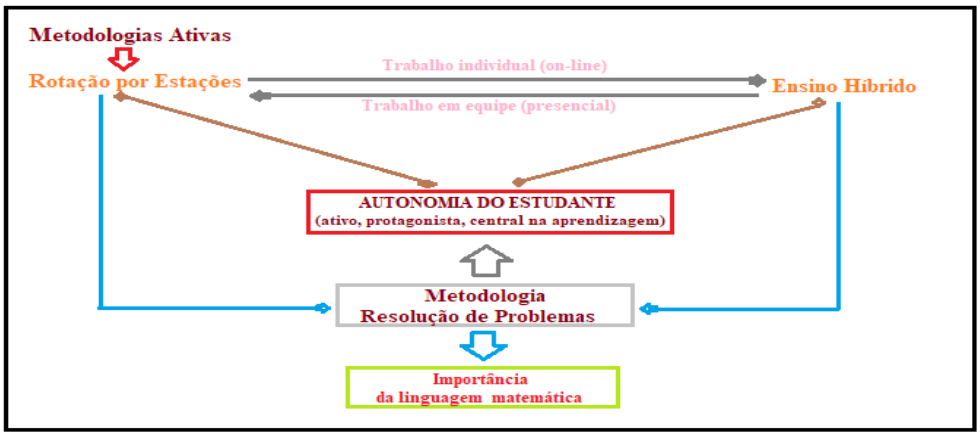
À vista disso, Pimm (1987) esboça que a linguagem matemática está presente em toda aula da Matemática e que é utilizada durante a ação comunicativa entre professores e estudantes. O autor ainda expõe que, para ajudar no entendimento dessa linguagem matemática, é importante que os alunos mostrem suas ideias a outros, uma vez que isso ajuda no aperfeiçoamento dos seus pensamentos (PIMM, 1987).

Desse modo, trazendo o que foi exposto sobre a linguagem matemática para a resolução de problemas, para que os estudantes não apresentem tantas dificuldades na interpretação de problema, é preciso

que este problema esteja bem escrito e numa linguagem cabível para os estudantes (POLYA, 2006). A linguagem matemática fará parte de todo o processo na resolução de problemas, desde a interpretação do problema - compreensão - até a sua validação/formalização, seja utilizando as etapas de Polya (2006) ou de Allevato e Onuchic (2014).

Para facilitar o entendimento do leitor, resolvemos, por meio de uma figura, relacionar os tópicos utilizados nesta redação, evidenciando que todos revelam a importância da autonomia do estudante na construção do seu conhecimento, o trabalho individual e em equipe.

Figura 2 - Correlações entre os tópicos abordados no estudo



Fonte: Elaboração dos autores (2021)

Feito tais ponderações e relações, no tópico seguinte apresentamos a metodologia do nosso estudo.

3. METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo do estudo, consideramos que a pesquisa tem uma abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), com um caráter exploratório e propositivo, dado que nosso foco é a proposta de uma atividade. Para elaboração da atividade, consideramos o que expõe a BNCC (BRASIL, 2018), com a finalidade de contemplar algumas habilidades e o objeto do conhecimento. A atividade aqui proposta, terá como foco o 5° ano do Ensino Fundamental e, como já elucidado, para sua aplicação estamos utilizando a resolução de problemas na Rotação por Estações na perspectiva do Ensino Híbrido.

4. PROPOSTA E DISCUSSÃO DA ATIVIDADE

A BNCC (BRASIL, 2018) expõe que o conhecimento da Matemática é necessário a todos os discentes da Educação Básica, seja por sua aplicação nas práticas sociais, seja pela construção/formação de indivíduos críticos atuantes na sociedade. Com isso, salientamos a importância de o ensino de Matemática estar baseado em situações reais, não fazendo uso de memorização e repetição sem sua devida compreensão. No entanto, para que isso aconteça, é preciso que as situações de ensino e aprendizagem estejam organizadas de maneiras favoráveis. Ainda é exposto que o ensino de Matemática deve ter compromisso com o letramento matemático, ou seja, deve proporcionar aos estudantes situações em que formulem, empreguem e interpretem uma variedade de contextos, por isso a importância de se aludir como foco neste estudo, também, a linguagem matemática (BRASIL, 2018).

No intuito de desenvolver uma proposta que possa atender ao ensino híbrido e que objetive o desenvolvimento dos alunos de forma ativa, a proposta foi pensada levando em consideração o ensino na forma híbrida, e o modelo de Rotação por Estações planejado para versar entre os componentes que estão presentes na sala de aula física e na forma virtual.

Nesse sentido, ter-se-á um total de quatro estações montadas, todas levarão em consideração a unidade temática "Números Naturais" e cada estação será desenvolvido um conteúdo, da seguinte forma: **Estação 1** – Sequência numérica/Ordenação e Comparação; **Estação 2** – Composição e decomposição; **Estação 3** – Reta numérica. Ademais, o enfoque será também dado a resolução de problemas como metodologia de aprendizagem, a aproximação com a leitura e a interpretação das questões postas.

As habilidades a serem desenvolvidas durantes as tarefas propostas nas três Estações são, respectivamente: (EF05MA01) Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem das centenas de milhar com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal e (EF05MA02) Ler, escrever e ordenar números racionais na forma decimal com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal, utilizando, como recursos, a composição e decomposição e a reta numérica (BRASIL, 2018, p. 295).

Cada estação será composta por 6 alunos (no máximo) que vão desenvolver a atividade em colaboração, levando em consideração que

as estações vão ser subdivididas entre aqueles que estão na aula fisicamente e quem está virtualmente, sendo que todos passarão por todas as estações, da seguinte forma:

Quadro 1 - Estação 1

<table>
<tr><th>Na sala física</th><th>Na sala virtual</th></tr>
<tr><td>A atividade nessa estação é: sequenciar os números até 20 na ordem crescente e também na decrescente. Após a sequenciação, quando os números estiverem organizados em ambas as sequências, a professora vai pedir para que os alunos realizem algumas outras tarefas:
- Retirem das sequências os números que estão antes do 10;
- Retire das sequências o número que está entre o 15 e o 17;
- Circule com uma argola o número menor das sequências.</td><td>Os estudantes farão a mesma atividade da sala física, porém com material adaptado.
Os grupos poderão montar subgrupos no WhatsApp, para se comunicarem entre si no momento da realização.
A atividade nessa estação é: sequenciar os números até 20 na ordem crescente e também na decrescente. Após a sequenciação, quando os números estiverem organizados em ambas as sequências, a professora vai pedir para que os alunos realizem algumas outras tarefas:
- Retirem das sequências os números que estão antes do 10;
- Retire das sequências o número que está entre o 15 e o 17;
- Circule com uma argola o número menor das sequências.</td></tr>
<tr><th>Materiais disponíveis</th><th>Materiais disponíveis</th></tr>
<tr><td>Duas carteiras juntas (para mais espaço) e 5 cadeiras para os componentes da estação. Em cima da “mesa” estará dispostos:
- Fichas de 0 à 20 para organização em ordem crescente;
- Ficha de) à 20 para organização em ordem decrescente;
- Ficha grande com os passos da atividade, sequenciada na ordem de realização.</td><td>Fichas impressas para recorte de 0 à 20 para organizar em ordem crescente;
Fichas impressas para recorte de 0 à 20 para organizar em ordem decrescente;
- Argolas para circular feitas de rolo de papel higiênico;
- Passo a passo postado pela professora na sala virtual.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Problemas em questão:
(Resolução de problemas orais, verbalizados pela professora e os alunos)</th></tr>
<tr><td colspan="2">- O que é ordem crescente?
- Como posso organizar os números numa sequência crescente? Começa pelo menor ou pelo maior?
- Organizem os números em ordem crescente;
- Agora organizem em ordem decrescente;
- Quando a sequência é decrescente, o número perde a grandeza que tem?
- Vocês acham que montaram as sequências corretas? Por quê?</td></tr>
</table>

Fonte: Elaboração dos autores (2021)

Nessa primeira estação, os alunos serão mediados com mais frequência pelo professor, os problemas serão de ordem prática e também verbal, com mediação do professor, no intuito mais de promover uma reflexão sobre as ações. No primeiro momento, o professor vai trazer a parte de pensar sobre o próprio conteúdo, depois os alunos vão analisar como resolver o problema de ordenação, o grupo vai analisar como colocar as fichas na ordem, solucionar e por fim vão analisar se está correto e expor a análise (POLYA, 2006).

Vejamos o Quadro 2, que traz as atividades que deverão ser realizadas na sala física e na sala virtual:

Quadro 2 - Estação 2

Na sala física	**Na sala virtual**
A atividade nessa estação se dará fazendo o uso do material dourado de madeira, onde os alunos vão ler alguns probleminhas matemáticos e vão solucioná-los fazendo uso desse material.	A Atividade nessa estação se dará fazendo o uso do material dourado impresso, que deverá ser colado em papelão e recortado, assim os alunos vão ler os problemas matemáticos postados na sala virtual e vão solucionar usando o material.
Materiais disponíveis	**Materiais disponíveis**
- Material dourado de madeira; - Ficha grande com passo a passo e problemas a serem solucionados.	- Material dourado impresso; - Passo a passo e problemas a serem solucionados postados na sala virtual, pela professora.
Problemas em questão: (Resolução de problemas)	
- Em uma chácara tinha duas dezenas de galinhas, uma dezena e 3 unidades de patos e 8 unidades de vacas. Faça a representação da quantidade de animais com o material dourado. - Em uma cidade tinha 8 dezenas de prédios. Depois demoliram 1 dezena e 5 unidades. Quantos sobraram? Façam todas as representações com material dourado. - Numa floricultura tem para vender: uma dezena de rosas, 6 unidades de margaridas e duas dezenas de cravos.	

Fonte: Elaboração dos autores (2021)

Na estação 2, os alunos assumirão mais autonomia e serão mais ativos no desenvolvimento da solução dos problemas postos e terão que fazer uso da leitura - que vai variar entre a individual e a em conjunto (ONUCHIC; ALLEVATO, 2014) - e da interpretação dos problemas em prol da resolução. Nesse sentido, terão que seguir os passos que Polya (2006) aponta, compreensão, elaboração, execução e verificação do plano de resolução dos problemas, mesmo que em alguns momentos o professor faça a mediação das ações na busca por mais reflexões e posterior autonomia do aluno.

Quadro 3 - Estação 3

Na sala física	Na sala virtual
Nessa estação os alunos vão assistir um vídeo (Matemática: reta numérica) disponível no YouTube. Após assistir, os alunos vão seguir o passo a passo, montar a reta numérica e solucionar os desafios propostos.	Nessa estação os alunos vão assistir um vídeo (Matemática: reta numérica) disponível no YouTube. Após, assistir os alunos vão seguir o passo a passo, montar a reta numérica e solucionar os desafios propostos.
Materiais disponíveis	**Materiais disponíveis**
- Notebook (para visualização do vídeo); - Desenho de reta impressa para ser recortada e montada; - Números impressos de 0 à 10 para posicionar na reta; - Desenhos de crianças com nomes para posicionar na reta de acordo com as questões postas; Ficha com passo a passo e problemas a serem solucionados.	- Link do vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=xfftTzFCfOI) postado na sala virtual; - Desenho de reta impressa para ser recortada e montada; - Números impressos de 0 à 10 para posicionar na reta; - Desenhos de crianças com nomes para posicionar na reta de acordo com as questões postas; Passo a passo e problemas a serem solucionados, postados na sala virtual.
Problemas em questão: (Resolução de problemas)	
- Organizem os números na ordem crescente; - Cole Ana na quinta posição da reta; - Cole Bruno na primeira colocação; - Cole Clara depois de Bruno; - Júnior está entre Ana e Manoel; - Clara está atrás de Junior.	

Fonte: Elaboração dos autores (2021)

Nessa estação os alunos também terão um nível de autonomia grande, uma vez que, o ponto de partida é o vídeo. Após a compreensão advinda do vídeo, o grupo vai ler os problemas a serem solucionados. Posteriormente a equipe vai se articular para organizar a reta numérica e depois solucionar as outras questões que dependem da montagem da mesma.

Vale salientar, que em todas as estações colocadas os estudantes podem passar pelas etapas da resolução de problemas expostas tanto por Polya (2006), como por Alevatto e Onuchic (2014), no entanto, essas etapas não fixas e infalíveis. Cabe ao professor durante todo o processo, fazer a mediação do que os estudantes podem fazer, apontando algumas das etapas elucidadas: agora vamos ler o problema, tentem montar um plano para sua solução, vamos fazer a verificação dos planos, incentivando e apreciando pequenos progressos.

Quanto a avaliação, durante a aplicação desta atividade, ela pode se dá de maneira formativa (ZABALA, 1998), considerando fatores iniciais – desde os conhecimentos prévios dos estudantes -, até a avalição final, momento em que se verifica se houve a construção do conhecimento. Para uma avaliação mais consistente, principalmente na fase final de verificação da aprendizagem, sugere-se uma rubrica de avaliação, de acordo com o quadro abaixo, no sentido de analisar se os alunos atendem as competências dadas dentro do conteúdo desenvolvido e as/algumas habilidades necessárias.

Nesse sentido, pretende-se usar uma rubrica de avaliação para que se pondere melhor e de forma mais adequado o que foi desenvolvido nesse processo de aprendizagem no desenvolvimento das tarefas e atividades dentro das estações propostas. Por conseguinte, priorizamos a avaliação via rubrica uma vez que buscamos objetividade, transparência, caráter associativo, padronizado, levando em consideração um olhar mais holístico (BIAGIOTTI, 2005) para o trabalho de avaliar, a fim de ter a avaliação como instrumento de contribuição para a aprendizagem e não de punição, levando em consideração o alcance da aprendizagem básica que corresponda as habilidades apontadas nessa proposta. Assim, organizamos o quadro abaixo:

Quadro 4: Rubrica avaliativa

Critérios para pontuação	O grupo consegue sequenciar usando diversas estratégias.	O grupo consegue ordenar e criar a reta corretamente na ordem crescente, sem falhar números.	O grupo consegue ordenar crescente e decrescentemente, mostrando ter compreensão sobre conceito de número.	O grupo ler e interpreta os problemas de forma que levem à resolução.	Colaboração entre os membros do grupo
Pontuação	2,5 pontos	2,5 pontos	2 pontos	2 pontos	1 ponto
Total: 10 pontos					

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

Mesmo diante dessa proposta avaliativa, faz-se necessário apontar a relevância da avaliação coletiva, partindo do pressuposto da aprendizagem ativa, do trabalho em conjunto, as formas de colaboração e autodidata dos grupos. Com isso, levando em consideração o desenvolvimento das tarefas nos moldes presencial e remoto, ao mesmo tempo,

a avaliação em conjunto é um elemento que ajuda o professor, dado a "euforia" durante a realização. Não obstante, é necessário também que o professor tenha um conhecimento aprofundado sobre a turma e a capacidade de observar fatores individuais, para que possa repensar ações direcionadas para alunos com dificuldades específicas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À vista do que foi elucidado, acreditamos que conseguimos alcançar nosso objetivo, dado que montamos uma proposta de atividade, elucidando a Rotação por Estações, numa perspectiva de Ensino Híbrido e, ainda, o uso da resolução de problemas, com o intuito de contribuir para uma aprendizagem eficaz, colocando o estudante como sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Salientamos, que diante das estações evidenciadas, muito contribuirá para a aquisição do conhecimento dos estudantes, uma vez que a proposta parte de um nível fácil de dificuldade para um nível mais avançado. Acreditamos, que em toda e qualquer situação de aprendizagem deve existir um ritmo – sequenciamento – de atividades, para que assim o discente torne-se mais confiante no seu desenvolvimento. Vale mencionar, que considerando o atual cenário educacional, o trabalho com a Rotação por Estação pode, ainda, surtir uma série de dificuldades, tanto para os estudantes, como para os professores e que a proposta aqui discutida e apresentada pode ser readequada de acordo com o perfil dos estudantes e o contexto da escola em que será desenvolvida.

REFERÊNCIAS

ALLEVATO, N. S. G.; ONUCHIC, L. de La R. Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática: por que através da Resolução de Problemas? In: ONUCHIC, L. de la R; ALLEVATO, N. S. G; NOGUTI, F. C. H; JUSTULIN, A. M. (Orgs.). **Resolução de problemas**: teoria e prática. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

ALKILANY, A. The impact of the use of active learning strategies in the development of mathematical thinking among students and the trend towards mathematics. **Journal of Education and Practice**, v.8, n.36, p. 12-18, 2017.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BIAGIOTTI, Luiz Cláudio Medeiros. (2005) **Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações.** Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4406681/mod_resource/content/1/Rubricas%20na%20EaD_introduc%CC%A7a%CC%83o.pdf. Acesso em 18 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. (Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental). Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

_____. Parecer CNE/CP Nº: 5/2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp-005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 12 de junho de 2021.

DANTE, L. R. **Formulação e resolução de problemas de matemática**: teoria e prática. São Paulo: Ática, 2009.

DANTE, L. R. **Formulação e resolução de problemas de matemática**: teoria e prática. São Paulo: Ática, 2009.

GUIMARÃES, D. S.; JUNQUEIRA, S. M. S. Rotação por estações no trabalho com equações do 2° grau: uma experiência na perspectiva do ensino híbrido. **Educação Matemática Pesquisa**: São Paulo, v. 22, n. 1, p.708-730, 2020.

LENGERT, C. BLEICHER, S. MINUZI, N. A. O modelo de rotação por estações adaptado para uso em webconferência na educação básica. **Revista Pleiade:** Foz do Iguaçu, v. 14, n. 30, p. 23-35, jan.-jun., 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, R. dos S; ONUCHIC, L. de la R. Uma abordagem histórica da resolução de problemas. 2014. In: ONUCHIC, L. de la R; ALLEVATO, N. S. G; NOGUTI, F. C. H; JUSTULIN, A. M. (Orgs.). **Resolução de problemas**: teoria e prática. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C.; MORALES, O. (Org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Vol. II. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33.

_____. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. S. YAEGASHI et al. (Org.). **Novas Tecnologias Digitais**: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, p. 23-35, 2017.

MOREIRA, M. A. Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. **Ensino, Saúde e Ambiente**: Niterói, v.4, n.1, 2011.

PIMM, D. Pupils' mathematical talk. In: **Speaking Mathematically**: Communication in Mathematics Classrooms. London and New York: Routledge , 1987, p. 22- 49.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas:** um novo aspecto do método matemático. Tradução e adaptação: Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Inter ciência, 2006.

PROENÇA, M. C. Resolução de Problemas: uma proposta de organização do ensino para a aprendizagem de conceitos matemáticos. **Revista de Educação Matemática**: São Paulo, v. 18, p. 1-14, fev. 2021.

SANTOS, V. M. Linguagens e comunicação na aula de matemática. In: NACARATO, A. M. e LOPES, C. E (Org.). **Escritas e Leituras na Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 117-125.

VALLILO, S. A. M. O estudo da Linguagem Matemática na sala de aula: uma abordagem através da Resolução de Problemas. **XX EBRAPEM**: Curitiba, 2016.

ZABALA, A. A avaliação. In: A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA EM AULAS DE MATEMÁTICA-EXPERIÊNCIA DOCENTE EM FORMAÇÃO

MARIA DÉBORA DE LIMA SOUZA
Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE. Mestranda pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Email:limasouzauag@outlook.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

A escola é um espaço onde os educandos criam o hábito de se comunicarem e participarem da vida social e cultural, que emerge da sociedade. Esse ambiente de intensa interação preconiza oportunizar as crianças o desenvolvimento e atuação tanto na individualidade quanto na coletividade. Nesse sentido o trabalho nasceu da análise das regências desenvolvidas durante o processo formativo na Residência Pedagógica, onde as atividades foram realizadas em uma turma do 4° ano do ensino fundamental em uma escola pública. Desse modo tivemos como o objetivo analisar as vivencias desenvolvidas sob a prática pedagógica da leitura e escrita em aulas de Matemática. A pesquisa foi caracterizada como do tipo ação segundo (THIOLLENT, 1985) e dividida em três etapas. Com base no desenvolvimento das aulas foi possivel perceber que o uso da literatura nas aulas desenvolvidas possibilitou aos alunos perceberem que a Matemática não encontra-se presente somente no livro didático usado em sala de aula.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Literatura; Matemática.

INTRODUÇÃO

Visando o desenvolvimento de um ser mais ativo nos processos de construção do conhecimento, este que é o papel da instituição escolar, configurando-se como um local onde os educandos criam o hábito de se comunicarem e participarem da vida social e cultural, que emerge da sociedade. Esse ambiente de intensa interação preconiza oportunizar as crianças o desenvolvimento e atuação tanto na individualidade quanto na coletividade.

No sentindo de contribuir com essse espaco de formação buscando ampliar a relação entre teoria e prática do aluno de graduação nos cursos de licenciatura, temos de acordo com Batista (2014, p. 63), que:

> Nenhuma formação ocorre de forma isolada, tampouco definitiva em um espaço de diferenças, quem forma se forma e re-forma ao formar[...] não só os indivíduos se formam entre si, mas também se formam a partir da própria prática, desde que reflitam sobre a mesma, reconhecendo que subjaz a ela uma teoria, uma visão de mundo, uma ideário, uma crença.

A integração do aluno de graduação na instituição de ensino básica possibilita ao mesmo conhecer como esse espaço de formação é organizado, além de permitir uma aprendizagem prática sobre a realidade dessas escolas e uma visão mais realista sobre como são as dinâmicas encontradas no campo profissional.

Em relação a prática docente, esta mesmo sendo realizada durante a formação no Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal Rursalde Pernambuco- Unidade Acadêmica de Garanhuns UFRPE/UAG, atual Universidade Federal do Agreste de Pernambuco- UFAPE, por meio das experiências vivenciadas possibilita conforme Zabalza (2014, p. 98), "completar as aprendizagens disciplinares e enriquecê-las mediante a possibilidade de aplicá-las em contextos profissionais reais" propiciando assim uma melhor compreensão acerca das aprendizagens academicas, tendo em vista que com estas vivências o educando/residente em processo formativo terá a chance de se relacionar com o mundo do trabalho, com as diferentes realidades apresentadas na sala de aula.

Nesse sentido, lecionar requer a compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem só se torna verdadeiramente significativo quando os educadores se apropriam de um fazer educacional que manifeste sua total convicção "[...] de que ensinar não é transferir conhecimento, mas

criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 12). É somente através de uma educação emancipatória que o indivíduo poderá então assumir o papel de sujeito histórico que é, envolvendo-se cada vez mais com disposição ao questionamento, reflexão e transformação da realidade.

Assim, o docente frente sua formação terá "a possibilidade de um olhar mais centrado e profundo sobre a complexidade que se instaura em torno do processo de ensino aprendizagem que se desenvolve na realidade educacional" (GIROTTO e CASTRO, 2013, p. 179). Para que isso ocorra de forma rica, as Instituições de Ensino Superior –IES, possuem como objetivo proporcionar ao educando vivências que estimulem a relação entre teoria e prática, tendo em vista que uma complementa a outra e devem estar presente na vida do educando, porém, para que isso ocorra se faz necessário uma articulação de parceria entre IES e redes públicas de ensino.

A prática possibilita compreender com maior exatidão a importância e a responsabilidade com a formação do educando, sua atuação permite que o estudante vivencie a realidade e coloque em prática as aprendizagens conquistadas na IES, nesse ponto como afirma Zabalza (2014, p. 97) "integra-se no campo profissional como um momento e um recurso importante na formação de nossos estudantes," neste período de constante relação entre processo formativo e educação básica o discente tem seus horizontes ampliados e fortalecidos. Ainda sobre essa importância, Zabalza (2014, p. 98) traz a afirmação de que, "o período de práticas é especialmente propício para abordar todo o espectro de conhecimentos e competências que pretendemos que nossos estudantes alcancem," com isso é garantido que o estudante de graduação saia com uma maior bagagem de conhecimento e prática, o que fará toda diferença quando o mesmo entrar no espaço escolar como professor e não mais como um aluno em processo de formação. Esse contato permite ao discente a busca pelo conhecimento e por todo contexto que rodeia o espaço escolar, incluindo vivências e relações entre os alunos, familiares e corpo docente da escola campo.

No sentido de fortalecer a relação entre teoria e prática do aluno de graduação dos cursos de licenciatura, temos de acordo com Pimenta (2005, 26), que:

> [...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria

> é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (p. 26).

A integração entre as mesmas possibilita ao aluno testar suas ideias e perceber se estas comtemplam o que se propõe para que os alunos desenvolvam suas capacidades de aprendizagem, a prática mediante as regências, além de permitir um conhecimento de si próprio, possibilita uma visão mais realista sobre como são as dinâmicas encontradas no campo educacional, ou seja, busca aprimorar os conhecimentos e capacidades, melhorar a convivência e o trabalho em grupo, adquirir referência do mundo do trabalho, essas situações confrontadas no Programa deverão levar os garduandos a serem melhor organizados para dessa forma terem maior capacidade de assimilação e aprendizagem, estas de ínfima importância para sua carreira profissional e pessoal.

Nesse sentido, o presente trabalho nasceu da análise das regências desenvolvidas durante o processo formativo, no Programa Residência Pedagógica da UFRPE/UAG, realizado no período de agosto 2018 a janeiro de 2020, as atividades foram realizadas em uma turma do 4° ano do ensino fundamental em uma escola pública, localizada no agreste pernambucano. Desse modo tivemos como o objetivo analisar as vivencias desenvolvidas sob a prática pedagógica da leitura e escrita em aulas de Matemática.

METODOLOGIA

Para realização desta pesquisa se fez necessário caracterizar a mesma como sendo pesquisa-ação, onde esta pode ser definida como (Thiollent, 1985, p. 14):

> Um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Ou seja, como aluna/residente em formação adentrei ao espaço escolar para observar e conhecer as diferentes realidades do ambiente

de estudo e suas relações existentes, com base nesse processo foram analisadas as melhores formas de agir mediante planejamento para modificar ou apontar soluções, estas, referentes as dificuldades apresentadas pelos educandos em relação a disciplina de Matemática.

A abordagem adotada foi a qualitativa pois esta "preocupa-se, portanto com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais" (MINAYO, 2001, p. 58). Essa pesquisa está sendo assim apresentada, por ter me permitido um maior contato com o espaço escolar pesquisado, onde busquei compreender como se dá o processo da dinâmica escolar e o ensino/ aprendizagem da Matemática e as dificuldades que os alunos ainda apresentavam em relação a compreensão dessa ciência tão fundamental na vida escolar, como também fora dela.

Nesse sentido busquei realizar atividades que buscassem romper com indícios de um ensino tradicional, trazendo outros elementos para que a partir deles se formassem as aulas planejadas com os professores da IES. Dessa forma seguiram-se nove meses de regência buscando modificar a dinâmica da sala de aula, e perante as atividades desenvolvidas irei relatar um pouco do processo de desenvolvimento de tais situações.

REFERENCIAL TEORICO

Com base no processo formativo dos educandos da educação básica é sabido que muitos desenvolvem uma aversão a matemática, isso devido a forma como a mesma é apresentada na sala de aula. Buscando expor práticas pedagógicas diferenciadas, procurei relacionar o ensino da Matemática com pequenas histórias (literatura), onde antes de iniciar cada novo assunto primeiramente reunia todos os alunos para a leitura de um livro, para que esta fosse a introdução do novo conteúdo. Nesse contexto busquei contribuir com o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos tendo em vista que:

> A leitura de textos que tenham como objeto conceitos e procedimentos matemáticos, história da Matemática ou reflexões sobre a Matemática, seus problemas, seus métodos, seus desafios podem, porém, muito mais do que orientar a execução de determinada técnica, agregar elementos que não só favoreçam a constituição de significados dos conteúdos matemáticos, mas também colaborem para a produção de sentidos da própria

> Matemática e de sua aprendizagem pelo aluno. (FONSECA E CARDOSO, 2005, p. 66)

Nesse sentido temos a leitura como elemento contribuinte para uma aprendizagem significativa, tendo em vista que a mesma proporciona ao educando momento de interação com outros textos e conteúdos por ele já conhecido. Esse resgate de reflexões colabora para que a aprendizagem ganhe mais sentido diante o que se pretende ensinar, essas práticas de leitura são diferenciadas pois nem sempre o ensino desta disciplina envolve essa metodologia, assim como afirmam Fonseca e Cardoso (2005 p.66):

> De fato, nas aulas de matemática, as oportunidades de leitura não são tão frequentes quanto poderiam, pois os professores tendem a promover muito mais atividades de 'produção matemática' entendida como resolução de exercícios. Práticas de leitura não apenas de textos, mesmo que teóricos, de matemática, como também de descrição ou explicação escrita de procedimentos são, muitas vezes, preteridas em benefício das explicações dos macetes e das receitas.

Esse fragmento remete a compreender que nem sempre os professores adotam a literatura como um ponto importante a ser trabalhado nas aulas de Matemática dificultando o ensino, pois a leitura apresenta a oportunidade do aluno estabelecer relação com o texto e seus conhecimentos prévios, nos dias atuais é necessário que os educandos desenvolvam a linguagem matemática, e a percebam em diferentes contextos.

Nesse sentido, Hahn, Hollas e Andreis, afirmam que:

> As relações entre Literatura e a Matemática, se corretamente articuladas, podem ser compreendidas como possibilidades para vincular o contexto cultural e social às aulas, fazendo uma ponte entre o concreto e o abstrato, aspecto fundamental para a contextualização de conteúdos matemáticos, podendo, inclusive, proporcionar ao estudante a capacidade de análise crítica sobre o mundo que o cerca, além de desenvolver a capacidade de argumentação, expressão e sistematização. (HAHN et al., 2012, p. 19).

Diante do exposto é possível perceber que a matemática está para além dos livros didáticos e perante as necessidades do mundo

contemporâneo, devemos portanto levar nossos alunos a perceberem a mesma diante outros contextos que não somente o da escola, haja vista que esta ciência encontra-se presente em nosso cotidiano de diversas formas, e nesse sentido. O uso da literatura segundo Smole (1997, p. 12) se justifica pelo fato de:

> Integrar literatura nas aulas de matemática representa uma substancial mudança no ensino tradicional da matemática, pois, em atividades deste tipo, os alunos não aprendem primeiro a matemática para depois aplicar na história, mas exploram a matemática e a história ao mesmo tempo.

No contexto de utilizar textos em aula de matemática temos ainda o que Silva (2011, p. 109) propõe sobre essa questão ao dizer que "o ato de Ler é uma necessidade concreta para a aquisição de significados e, consequentemente, de experiência nas sociedades onde a escrita se faz presente." Com base nessa fala podemos presumir que, se faz necessário que o professor promova a inserção da leitura nas aulas de Matemática, haja vista que a leitura é uma prática de uso social, e assim carece de ser trabalhada em sala de aula de modo a levar os alunos a perceberem sentido e ligações com suas vivências, e esse ponto pode ser abordado em outras disciplinas.

Nesse sentido a leitura nas aulas de Matemática devem propiciar momentos de reflexão sobre seu uso, sua linguagem própria e estimulo para que consigam associar a leitura a outros contextos como fonte de uma aprendizagem mais significativa, pois ainda segundo Silva (2012, p. 05) "a Literatura Infantil é um instrumento para estimular a imaginação e a criatividade da criança, na medida em que promove situações para isso, como a brincadeira do faz de conta, demonstrando cenas de uma história contada, ou o ato de brincar espontaneamente."

DESCRIÇÃO E ANALISE DAS ATIVIDADES

As regências foram desenvolvidas em uma escola de educação básica municipal localizada no agreste pernambucano, sob a ótica da leitura e da escrita Matemática. Estas foram devidamente planejadas conforme a necessidade apresentada pelos estudantes, onde o foco foi a Matemática,como ja citado antes, tendo em vista que muitos alunos apresentavam dificuldades no uso social dessa ciência indispensável no nosso cotidiano. Em relação aos objetivos do planejamento procuramos

alinhar aos propostos pela Base Nacional Comum Curricular -BNCC, tendo em vista que este é o documento orientador da educação brasileira.

Nesse sentido o trabalho foi dividido em três etapas, primeiramente tivemos a preparação na IES, para que pudéssemos definir as ações e estratégias frente ao planejamento e as necessidades apresentadas pelos educandos, em segundo momento fomos a escola para realizar o processo de ambientação para conhecer e compreender a dinâmica escolar de modo a contribuir com a aprendizagem dos educandos.

Diante as observações realizadas em sala de aula visando compreender as práticas da professora e comportamentos dos alunos, busquei desenvolver na terceira etapa as atividades de um modo diferente do usado pela professora da turma, o que ocasionou um pouco de dificuldades no início, pois os alunos não possuíam o hábito de trabalhar com textos nas aulas de Matemática. Esse fator necessita ser revisto nas escolas, pois segundo Silva (2012, p. 03), "em casa ou na sala de aula, mesmo antes de compreender o código escrito, ela precisa ser estimulada com livros e histórias que desenvolvam sua imaginação, emoções e linguagens." Com a falta de estímulos de leitura as crianças perdem oportunidades impares de desenvolverem habilidades necessárias a compreensão dos conteúdos escolares e de fatos sociais por ela vivenciado.

De início, sempre com a supervisão da professora da turma realizei uma sondagem para identificar melhor como estava os conhecimentos matemáticos dos referidos alunos, processo este que visou conhecer como eles se comportavam diante de questões de leitura em aulas de Matemática, onde busquei mostrar para os educandos que esta disciplina é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, e que em diferentes momentos históricos ela esteve presente, sendo assim uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos, tecnológicos e cotidianos além de ser um alicerce para descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.

Nesse contexto alinhei elementos Matemáticos a literatura, pois dessa forma os estudantes poderiam ter a oportunidade de refletir "sobre os elementos, os aspectos, as ideias, os conceitos matemáticos e as outras áreas do conhecimento, bem como sobre as diferentes visões de mundo presentes na literatura" (SOUZA E OLIVEIRA, 2010, p. 958-959). Com base no repertório de reflexão e análise de situações que os livros de literatura apresentam busquei estimular a fala dos alunos de modo que expusessem em quais as situações os números são utilizados

por eles, alguns tiveram dificuldades em lembrar algum momento do dia em que usaram a Matemática, possivelmente por falta de um ensino contextualizado onde se ensina ao educando somente a Matemática escolar. O primeiro livro trabalhado foi "como surgiram os números" onde este aborda a história da necessidade que o homem sentiu em contar seus produtos na antiguidade, e que de lá pra cá ouve uma evolução no sistema de escrita matemática.

Com base na percepção e sentimentos dos educandos em relação a disciplina sugeri que construíssemos uma "árvore matemática". Nessa atividade os alunos escreveram frases sobre o que sentiam, cada cor representava uma situação diferente. Diante dessa atividade pude notar que as frases apresentavam uma certa negatividade em relação a disciplina, poucos foram os alunos que expuseram algo positivo sobre a área e seu uso, assim como também sobre a importância de estuda-la.

No nesse sentido de levar os educandos a perceberem que ela faz parte do nosso cotidiano em praticamente todos os momentos, desenvolvi todas as aulas com base em livros de literatura que envolviam conteúdos matemáticos. Em alguns momentos foi necessário realizar produções textuais que envolvessem algum assunto ou elemento matemático, sobre essa prática temos que segundo Smole e Diniz (2001, p.2) "escrever em matemática ajuda o aluno a aprender o que está sendo estudado. Além disso, a escrita auxilia o resgate da memória, e muitas discussões orais poderiam ficar perdidas se não as tivéssemos registrado em forma de texto." Essa atividade serviu para compreender os contextos onde se usaria a disciplina e seus elementos além de analisar a escrita dos alunos.

Segundo Carneiro e Passos (2007, p.2) "[...] a literatura infantil nas aulas de matemática é uma das possibilidades para tornar essa disciplina mais interessante e motivadora, o que possibilita diminuir os elevados índices de insucesso matemático nos alunos." Além de contribuir com o desenvolvimento do senso crítico, da compreensão de mundo, e do desenvolvimento da linguagem matemática tão necessária atualmente.

Nas aulas ainda foram trabalhadas produções de cartazes, onde os alunos foram divididos em grupos, cada equipe ficou com um tema selecionou e recortou notícias de jornais e revistas em que apareciam contextos matemáticos em seus diferentes usos, como por exemplo: contar, medir, ordenar ou ainda codificar, nesse ponto foi importante anotar as datas e a fonte de onde a informação foram retiradas, com as notícias recortadas cada grupo organizou a construção de cartazes envolvendo

relações com o meio ambiente, saúde, trabalho, consumo de produtos, violência e outros temaS que os grupos escolheram mediante informação encontrada.

Os cartazes foram apresentados na sala de aula para os colegas, além de promover um trabalho colaborativo esta atividade buscou levar os alunos a refletir sobre o uso da matemática em diferentes contextos, trabalhar a oralidade e trazer alunos mais tímidos a participarem, o que reforça o ponto de vista de Nacarato et al. (2015, p. 103) ao afirmar que "essa prática abre espaço para a comunicação nas aulas de matemática, até então caracterizadas pelo silêncio e pela realização de atividades que promovem o método mecânico de cálculos."

Nesse sentido o trabalho com leitura escrita nas aulas de matemática deve ser um ponto pertinente, pois estas atividades possuem o poder de estimular a dinâmica da sala de aula e trazer o aluno a participação, além de promover a percepção de que a matemática pode ser encontrada em outras conjunções.

Com base nessa importância temos o que Roedel (2016, p.03) aponta sobre seu uso:

> A utilização da leitura nas aulas de matemática abre possibilidades ao professor de trabalhar diversos conteúdos de maneira contextualizada, ampla, e com uma linguagem mais fácil de ser entendida, ligando os conceitos matemáticos e a realidade, mostrando de forma prática a utilização da matemática na vida de cada um.

De fato o uso da literatura nas aulas desenvolvidas possibilitou aos alunos perceberem que a mesma não encontra-se presente somente no livro didático usado em sala de aula, e que ela pode ser trabalhada de outras formas, envolvendo não só leitura, mas também produções textuais, entre outros, desenvolvimento de habilidades requeridas em outras disciplinas, apresentações, participação, trabalho em equipe, entre outros fatores as aulas de matemática devem buscar contribuir para que tenhamos menos alunos sem compreender porque precisam estudar uma matemática desconexa de outros elementos e contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusão, sobre o processo formativo no Programa Residencia Pedagógica e as observações do espaço escolar, percebi as dificuldades

que os alunos apresentavam em relação a disciplina escolhida para realizar as devidas intervenções, assim como a complexidade que se instaura no ato de lecionar, e dessa forma essa oportunidade foi rica para que quando deixemos o ambiente de ensino superior pudéssemos adentrar as salas com uma nova concepção de educação, e com novas bases e concepções sobre a realidade da educação básica.

A prática também possibilitou a inserção do discente num ambiente de pesquisa, onde ele venha a se tornar professor pesquisador, já que esta é uma proposta atual no desenvolvimento de uma educação com mais possibilidades de sucesso e conhecimento. E esse ponto é uma porta aberta ao olhar do estudante para que amplie seus horizontes e desenvolva hábitos que o levem a ter uma melhor atuação na sala de aula, onde participe das transformação e trocas de conhecimentos, haja vista que o professor não é detentor de toda informação, o aluno traz consigo muito a contribuir mediante sua vivência, e essas trocas fazem ele perceber que os acontecimentos de sua realidade possui ligação com o contexto da escola.

Com base nas atividades desenvolvidas, pude perceber o quanto é difícil mudar uma rotina e trazer novas formas de ensinar, a prática da leitura e da escrita não era usada pela professora com os alunos e isso trouxe resistência por parte deles, essa concepção de aula remetia a outra disciplina, porÉm, conforme a presença de conteúdos elementos matemáticos os mesmos aos poucos foram percebendo que existem outras formas de se trabalhar, e que ela não esta presente somente nos livros didáticos.

Portanto, apoio a prática pedagógica que utiliza a literatura como ferramenta indispensável para construção de uma aprendizagem menos fragmentada, que leve os educandos a perceberem que as disciplinas se interligam em algum momento, assim como também encontram-se presente em nossas relações sociais. Trabalhar com leitura e produção escrita em aulas de matemática, fortalecem o aprendizado e contribuem para o sucesso de desenvolvimento do aluno em outras áreas do conhecimento.

Com base nesta experiência deixo como válido o uso da literatura nas aulas de Matemática, assim como a importancia do Programa Residência Pedagógica na formação dos estudantes de graduação, pois a mesma trouxe colaborações muito necessárias a minha formação profissional docente, a percepção do mundo que se encontra dentro da sala de aula abre portas a um novo olhar sobre a educação, e transforma a visão

do educando durante seu processo formativo, o que contribue positivamente para sua atuação futura.

Desse modo reforço a necessidade de continuação do PRP nas IES como fator impar na construção de novos saberes, como também a necessidade de mais estudos na área do ensino da Matemática a partir de literaturas, assim como o desejo de que educadores busquem novas maneiras de ensinar, mostrem a seus alunos a importância do ensino da Matemática e não só dela, saiam um pouco do uso diário do livro didático, não quero dizer que ele seja vilão, mais que outros materiais podem ser explorados.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Aline Cleide. **A mediação do diálogo e da reflexão na formação continuada na escola:** dimensões do trabalho do coordenador pedagógico. In: LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de; et al (Org.). Desafios da formação docente: 20 anos de Pedagogia em Cruzeiro do Sul. São Paulo: All Print, 2014.

CARNEIRO, R. F.; PASSOS, CLB. **Matemática e literatura infantil:** uma possibilidade para quebrar a armadilha do desconhecimento matemático. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL-COLE, 2007. p. 1-10.

FONSECA, Maria da Conceição Fonseca e CARDOSO, Cleusa de Abreu. **Educação Matemática e letramento**: textos para ensinar Matemática, Matemática para ler o texto. In: NACARATO, Adair Mendes e LOPES, Celi Espasandin. Escritas e Leituras na Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 63 - 76.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROTTO, C. G. G. S; CASTRO, R. M. **O estágio curricular e a didática na formação de professores:** desafios e possibilidades. Educação Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 177-190, jan./abr. 2013.

MINAYO, M. C. S.(Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: vozes, 2001.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental:** tecendo fios do ensinar e do aprender. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

HAHN, Clairiane Terezinha; HOLLAS, Justiani; ANDREIS, Rosemari Ferrari. **Matemática e Literatura**: Novas concepções pedagógicas na construção significativa de conhecimentos matemáticos. Revemat: R. Eletr. de Edu. Matem. ISSN 1981-1322. Florianópolis, v. 07, n. 1, p.18-31, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/viewFile/1981-1322.2012v7n1p18/22373

PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito.3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROEDEL, Tatiana. **A Importância da Leitura e da Literatura no Ensino da Matemática.** Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2016. Disponível em: http://www.ebrapem2016.ufpr.br/wpcontent/uploads/2016/04/gd1_tatiana_roedel.pdf

SMOLE, Kátia C. Stocco; CÂNDIDO, Patrícia T.; STANCANELLI, Renata. **Matemática e literatura infantil**. 2. Ed. Belo Horizonte: Lê, 1997.

SMOLE, Kátia e DINIZ, Maria J. **Ler, escrever e resolver problemas- habilidades matemáticas**. Porto Alegre. Artmed, 2001.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de.. **Articulação entre literatura infantil e matemática**: intervenções docentes. **BOLEMA:** boletim de educação matemática, Rio Claro, v. 23, n. 37, p. 955-975, dez. 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291221915006

SILVA, M. J. M: **a literatura infantil como recurso para aquisição da linguagem da criança**. Campinas, Junqueira & Marin Editores, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2844p.pdf

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

ISSN: 2176-8153

ENSINO DE MATEMÁTICA NAS ESCOLAS DO CAMPO DO IPOJUCA-PE: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS PARA O CONTEXTO PRESENCIAL E O QUE FAZEM OS PROFESSORES NO CONTEXTO REMOTO

JULIANA DE CÁSSIA GOMES DA SILVA
Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, juliana.cassiagomes@ufpe.br;

FATIMA MARIA LEITE CRUZ
Doutora pelo Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, fatima.cruz@ufpe.br.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este trabalho traz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento. Abordamos fatos históricos e epistemológicos da Educação do Campo e como estão sendo construídos os processos de Ensino e da Aprendizagem da matemática em tempos remotos por professores e estudantes das áreas do campo do município do Ipojuca-PE. O estudo objetiva analisar e compreender as práticas do ensino de matemática construídas pelos professores dos anos iniciais do Ipojuca nas escolas do campo e suas implicações no desempenho escolar dos estudantes no contexto remoto. Em uma das etapas realizamos a Revisão Sistemática da literatura-RSL, na intenção de trazermos à tona construtos teóricos realizados nos últimos cinco anos, com o objetivo de compreender os diálogos construídos por outros estudiosos e suas concepções. O recorte teve os termos de busca *Educação do Campo e Ensino da Matemática na Educação do Campo*. Os construtos históricos e epistemológicos sobre os termos de busca são extremamente relevantes e alicerçam a base teórica da pesquisa.

Palavras-chave: Educação do Campo; Ensino da Matemática; RSL-Revisão Sistemática da Literatura.

1. INTRODUÇÃO

Quando buscamos delinear reflexões sobre aspectos que tangem a educação escolar e, sobretudo, a Educação do Campo, recaímos sobre desafios atitudinais que se encontram, aparentemente, velados no contexto e no cotidiano das escolas do campo, porém, permeados de representações, preconceitos e estereótipos sociais. Os espaços de mediação educacional são, portanto, envolvidos por tensões sociais e culturais, advindos das práticas grupais. O que torna os membros destes grupos compartilhadores de sentidos e de significados que são comunicados nas relações e interações entre os protagonistas da ação educativa.

Desta forma, a escola é entendida por seu cenário complexo e interdisciplinar que busca cumprir sua função social de mediação e produção do conhecimento sistematizado capacitando os sujeitos com competências, habilidades e valores imprescindíveis à atuação cidadã. Nestas relações, os professores, além dos conteúdos escolares das áreas do conhecimento, creditam também nas interações com os alunos e demais segmentos da escola, elementos das suas experiências de vida, sentidos compartilhados no senso comum do contexto cultural em que se inserem.

Trazer a Educação no Campo, em particular, para dialogar com o desempenho escolar de alunos da educação básica é reconhecer seu currículo como um espaço de conquistas sociais. As escolas no campo, tendo como base as diretrizes da Educação do Campo, remetem a uma perspectiva de mudança de vida e a mobilidade social pela educação que, por muito tempo, é apresentada como oportunidade oferecida pelas políticas educacionais. Como afirma Caldart (2019),

> O Movimento Sem Terra (MST) tem convidado as educadoras e os educadores das escolas de assentamentos e acampamentos para que sua cotidiana resistência ativa contra o desmonte neoliberal do próprio sentido da educação se entrelace organicamente com a construção da Reforma Agrária Popular (RAP) e especialmente da Agroecologia. Esse entrelaçamento integra o novo ciclo evolutivo da Pedagogia do Movimento. E ajuda a revivificar a função social das escolas do campo. (p. 3).

A professora e autora Caldart (2020), em um ***live*** no YouTube sobre a função social das escolas do campo, diz: “Não somos contra ao ensino a distância, somos contra como ela se organiza em seus atendimentos

e como isso pode afetar a relação de ensino e aprendizagem que se dá por discussões efetivas que só ganham significado no espaço escolar" (TV FONEC, 2020a).

O que temos então, mais do que nunca neste momento pandêmico, é a necessidade por relações democráticas que beneficiem todos os sujeitos que compõem à sociedade, principalmente, nas esferas das necessidades básicas constituintes pela Lei, como as voltadas para a saúde, educação, segurança e demais. Sendo a educação um dos aportes do desenvolvimento humano, o seu acesso e permanência são, portanto, fundamentais. Como relata Freire,

> A educação para e pela cidadania democrática não é algo que possa ser restringido à escola e aos atores escolares. [...] Trata-se de uma invenção social que exige um saber político, gestando-se na prática de por ela lutar, a que se junta a prática de sobre ela refletir. (1996, p. 146).

Os construtos legais que permeiam a Educação do Campo determinam uma educação baseada na realidade local para desenvolver a autonomia e o protagonismo dos campesinos. Está ligada ao respeito da identidade do campesinato, ressaltando uma educação com parâmetros inclusivos, não diferentes da educação na cidade. A despeito dessa orientação, as escolas do campo e da cidade do município do Ipojuca, nosso campo de estudo, apresentam realidades estruturais distintas, sejam de ordem física, sejam de aspectos pedagógicos, o que repercute no desempenho dos estudantes.

Sobre este último aspecto, destacamos que o desempenho escolar está atrelado a questões estruturais, econômicas, sociais e pedagógicas das escolas e estudantes. Acompanhar os objetivos propostos por avaliação de larga escala, como o SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica, não significa estarmos ou não representados pela qualidade do ensino proposto. Segundo os estudos de Silva et al (2020),

> O desempenho dos alunos é um fator importante para que o governo e a sociedade possam acompanhar e avaliar se o modelo utilizado para o sistema de ensino está alcançando os objetivos propostos, em termos de qualidade. (INEP, 2020a, p. 4-5).

A avaliação de larga escala para a Educação Básica no nosso país é realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (INEP). Este produz avaliações que monitoram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A avaliação em larga escala tem como objetivo, através dos resultados, criar políticas públicas que venham a amparar com qualidade o ensino e a aprendizagem. Como afirma Lima et al (2019),

> Ao se conhecer esses fatores e verificar o efeito que eles exercem sobre o desempenho é possível propor políticas que visem melhorar a eficácia das ações escolares e, principalmente, da atuação dos professores, o que pode gerar impactos positivos nos resultados de desempenho das avaliações em larga escala. (p. 3).

Para tanto, investigando a prática de ensino e a formulação das políticas de ensino a pesquisa de doutorado em andamento, busca responder às seguintes perguntas de pesquisa: O que de fato facilita e dificulta o ensino de matemática? A avaliação em larga escala corresponde ao sucesso no desempenho escolar?

Sendo assim, delineamos como o estudo da tese: Os fatores que são implicados no sucesso em matemática e na permanência escolar dos alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais, nas escolas no campo em Ipojuca-PE.

Mais especificamente, iremos analisar o ensino de matemática formulado pelos documentos oficiais da rede municipal de Ipojuca; identificar o ensino de matemática na prática de professores que atuam nas escolas do campo no município de Ipojuca; observar nas práticas de ensino de matemática dos professores dos anos iniciais, no contexto remoto, as repercussões na aprendizagem escolar; investigar as relações do ensino de matemática com a aprendizagem dos estudantes nos contextos presencial e remoto; cotejar as implicações da mediação e a avaliação de larga escala no processo de ensino de matemática.

Como percurso metodológico fizemos inicialmente uma Revisão Sistemática da Literatura- RSL, sobre o que vem sendo produzido nos últimos 5 (cinco) anos, período que compreende de 01/2016 à 12/2020, sobre o conteúdo e objeto da pesquisa, através dos repositórios de periódicos Capes, Scielo e Scopus usando os descritores: Educação do Campo; Educação (Ensino) Matemática ***and*** ensino fundamental anos iniciais; Educação (Ensino) da Matemática ***and*** Educação do campo; Desempenho Escolar; Desempenho Escolar ***and*** Matemática; Avaliação de larga escala;

Avaliação de larga escala *and* Educação do Campo, Avaliação de larga escala *and* Ensino da Matemática.

Nos estudos encontrados em artigos científicos, buscamos responder: Quais arcabouços teóricos sustentam as pesquisas em Educação do Campo, Ensino da Matemática e Desempenho Escolar?

1.1 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA DA ÁREA

A abordagem de pesquisa que realizamos é compreendida como um processamento de Revisão Sistemática da Literatura-RSL, baseada em critérios, estratégias, fichamentos, seleção, extração, avaliação, síntese e dissertação dos resultados. Logo, Galvão e Ricarte (2019), apontam que a RSL é bem divergente de uma revisão de literatura de conveniência, pois trata-se,

> De uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto. Está focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo. (p. 58).

Como afirma Macêdo,

> A Revisão Sistemática da Literatura é uma abordagem de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica mediante utilização de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação. (2019, p. 86).

Definimos como base de dados de busca as plataformas de periódicos Capes, Scielo e Scopus. Para alcançar os resultados, tomamos como critérios o intervalo de tempo de 01/2016 até 12/2020, e a definição por artigos publicados em periódicos com publicações nos idiomas: inglês, português e espanhol. Priorizamos os artigos em português, mas sem desprezar outras línguas e a relevância em seus estudos realizados. Os

termos de busca foram: *Educação do campo, Ensino da Matemática na Educação do campo, Ensino da Matemática nos anos iniciais, Desempenho escolar, Desempenho escolar na matemática, Avaliação de Larga Escala, Avaliação de Larga na Educação do Campo e Avaliação de Larga Escala no Ensino de Matemática.* Conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Descritores e conectores utilizados nas buscas da RSL

DESCRITORES	CONECTORES
Educação do Campo	-
Ensino da Matemática	AND Educação do Campo
Ensino da Matemática	AND Anos Iniciais
Desempenho escolar	-
Desempenho escolar	AND Matemática
Avaliação de larga escala	-
Avaliação de larga escala	AND Educação do Campo
Avaliação de larga escala	AND Ensino da Matemática

Neste trabalho iremos trazer o recorte dos termos de busca Educação do Campo e Ensino da Matemática na Educação do Campo.

Com esse quadro de descritores e conectores, lançamos mão das bases de periódicos:

- Capes: O portal Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é um repositório de trabalho científico com mais de 37 mil títulos completos nacionais e internacionais. Nossa busca foi através do **Acesso remoto ao Portal de Periódicos da Capes via Comunidade Acadêmica Federada (CAFe)**, um serviço de gestão de identidade que reúne instituições de ensino e pesquisa brasileiras através da integração de suas bases de dados.
- SciELO: A base de dados Scientific Electronic Library Online consiste em uma biblioteca eletrônica que dá acesso a uma vasta coleção de periódicos e seus textos completos em formato de artigos científicos.
- Scopus: É um banco de dados que possui resumos e citações da literatura revisada por pares, a nível nacional e internacional em diversas áreas da ciência. É disponibilizado pela ELSEVIER.

Partindo das singularidades de cada base de periódicos, apresentaremos as escolhas dos critérios metodológicos da RSL que definiram o preenchimento do protocolo de busca de cada base de dados:

- PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES:
  - Disponível em: http://www.periodicos.capes.gov.br/;
  - Critérios de busca: por assunto;
  - Período: últimos 05 anos;
  - Data inicial: 01/01/2016;
  - Data final: 31/12/2020;
  - Tipo de material: artigos;
  - Qualquer: idioma;
  - Conector: AND.

- SCIELO:
  - Disponível em: http://www.scielo.org/;
  - Critérios de busca: por assunto;
  - Ano de publicação: 2016-2020;
  - Tipo de literatura: artigo;
  - Idioma: todos;
  - Conector: AND.

- SCOPUS:
  - Disponível: https://www.scopus.com/;
  - Critérios: por assunto;
  - Faixa da publicação: a partir de: 2016 para: 2020;
  - Tipo de documento: artigos;
  - Descritores: Pesquisa dentro do artigo, resumo e palavras-chave ("colocar aspas");
  - Idioma: Qualquer;
  - Conector: AND.

Após a inserção dos termos e filtros elencados acima, foram feitas leituras de resumos dos artigos encontrados para encontrar aportes que melhor se aproximassem do objeto de pesquisa. Todos os materiais selecionados formaram base de dados em pastas arquivadas por nome dos termos de busca. Contudo, foi feita uma revisão de dados para descarte de alguns materiais, considerando em primeiro momento os seguintes critérios:

- Descarte de resultados idênticos;
- Artigos que a princípio contribuiriam para os fundamentos epistemológicos do estado da arte do objeto de pesquisa;
- Leitura dos resumos para localização de objetivos.

Tivemos a princípio os dados números destacados na tabela abaixo:

Tabela 1 - Quantitativo de periódicos achados e selecionados em primeira leitura nas bases de dados. Referências em periódicos considerando o período de 01/2016-12/2020.

DELIMITAÇÃO TEMPORAL	CAPES		SCIELO		SCOPUS		
TERMOS DE BUSCAS	Achados gerais	Achados selecionados	Achados gerais	Achados selecionados	Achados gerais	Achados selecionados	Total de artigos utilizados na RSL
Educação do campo	260	**37**	53	**12**	30	**05**	**54**
Educação (Ensino) da Matemática *and* Educação do campo	19	**06**	01	**01**	01	**01**	**08**

Em segundo momento, para melhor seleção dos materiais foram feitas leituras dos artigos e publicações encontrados nos periódicos, na íntegra, norteadas pelos seguintes questionamentos:

- Quais os objetivos?
- Quais métodos da pesquisa?
- Quais conceitos epistemológicos?
- Quais os resultados alcançados nas pesquisas?

Por fim, foram selecionados os artigos que a princípio contribuiriam para os fundamentos epistemológicos do estado da arte. Os demais materiais ficaram arquivados por conteúdo para possível uso na fundamentação teórica e na análise dos dados. Em sendo assim dentro destes últimos critérios alcançamos os números destacados na tabela a seguir:

Tabela 2 - Quantitativo de periódicos selecionados em segunda leitura dos artigos e novos critérios de exclusão. Referências em periódicos considerando o período de 01/2016-12/2020 a partir de novos critérios de seleção.

DELIMITAÇÃO TEMPORAL	CAPES		SCIELO		SCOPUS		
TERMOS DE BUSCAS	Artigos arquivados em seleção primária	Artigos selecionados para RSL	Artigos arquivados em seleção primária	Artigos selecionados para RSL	Artigos arquivados em seleção primária	Artigos selecionados para RSL	Total de artigos utilizados na RSL
Educação do campo	37	**04**	12	**04**	05	**01**	**09**
Educação (Ensino) da Matemática *and* Educação do campo	06	**04**	01	**01**	01	**00**	**05**

2. CONSTRUINDO DIÁLOGOS COM A RSL - REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRESSUPOSTOS E TENSIONAMENTOS

A partir da Revisão Sistemática da Literatura em artigos pesquisados nas plataformas de periódicos, encontramos históricos e relatos conceituais da ***Educação do Campo***, bem como as lutas que alicerçam a prática pedagógica neste contexto e apresentam a Pedagogia da Alternância. Para tanto, utilizamos: Chamon (2016), Gonçalves (2016)**,** Silva e Passador (2016), Santos (2017), Viero e Medeiros (2018), Socorro et al (2019), Farias e Faleiro (2020), Silva (2020) e Souza et al (2020).

Para a Educação do Campo adotamos a perspectiva de que é um construto epistemológico baseado em lutas e emancipação dos sujeitos, dialogando com estudos sobre a resistência em assegurar seus valores éticos, morais, socioculturais e políticos.

Os artigos utilizados neste tópico são registros de estudos das unidades de ensino superior do Sul e Sudeste do Brasil. Entre os métodos temos a revisão bibliográfica e análise documental. Os objetivos conversam entre o percurso histórico, estrutural, educacional e epistemológico da Educação do Campo. Os autores buscaram esclarecer como foram construídos os percursos para educação do campo deixando claro a garantia do direito através de lutas e movimentos sociais, tencionados pelo capitalismo e políticas públicas excludentes.

Como apontam os aportes históricos, traçados nos estudos de Souza et al, que abordou a educação do campo analisando a construção discursiva, os povos do campo sempre foram destituídos de direitos, estereotipados como mão de obra barata, como os ruralistas, agricultores e camponeses, assim também chamados, e por muito tempo no Brasil foram estratificados do seu espaço original para dar conta do progresso capitalista que compreendia o processo de industrialização do país (SOUZA et al, 2020).

Fragilizados também pelo golpe militar de 1964, que fez entender o povo camponês como servo da comunidade urbana, já que os construtos legais antecedentes à época determinava que o homem do campo deveria subsistir à demanda agrária do país como previa a Constituição Federal de 1934. Nas nuances descritas acima pelos estudos de Viero e Medeiros (2018) sobre a história da educação do campo, concluímos

que estes registros são legítimos do processo de colonização, na qual os latifundiários, denominados 'donos da terra', utilizavam de mão de obra escrava para atendimento da monocultura e ampliação das suas riquezas. Com o fim da escravidão, a terra por si só não se figurava mantenedora das necessidades alimentares e lucrativas do vasto império. E então, surge a educação rural com cartilhas de instrumentalização tecnicista de mão de obra.

Vale salientar que no período da educação rural do império, não se falava em sistema de lutas agrárias e movimentos sociais sem terra, pois as escolas rurais eram construídas e não funcionavam. E quando funcionavam era nos moldes das escolas urbanas, o que enfatizava a desvalorização histórico-cultural do lugar. Como aponta Silva (2020) em seus estudos: "Educação rural para aos povos do campo é a expressão das concepções políticas do Estado, ignorando os interesses dos povos do campo e promovendo uma educação a esses povos a partir de uma concepção de mundo urbanocêntrica" (p. 3).

Contrapondo a todas estas roupagens sociopolíticas, a Educação do Campo surge através das lutas sociais, mobilizadas por famílias que faziam parte do Movimento Sem Terra (MST) organizados em acampamentos, estes, símbolos de resistência e denúncia do descaso das políticas públicas. Logo, "os movimentos sociais foram engrossados pelos trabalhadores rurais prejudicados pelas medidas tomadas pelo governo militar e a luta pela terra e pela reforma agrária foi intensificada" (SOUZA et al, 2020, p. 4).

As famílias, preocupadas em garantir o conhecimento sistematizado como proposta de um futuro mais promissor para os seus filhos, solicitam escolas do campo, uma vez que os assentamentos eram distantes das demais instituições escolares, que por sua vez predominavam nas áreas urbanas. Para Caldart, "as famílias sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos)" (2003, p. 62).

Nesta perspectiva, o MST traça movimentos em luta pelo acesso e permanência dos camponeses nas escolas, propondo também um ensino com aspectos pedagógicos entrelaçados à cultura do campo, desconstruindo o assistencialismo urbanocentrista. Na busca de relacionar a construção da visão de educação com a história dos movimentos sociais, Caldart disserta vários pontos importantes para reflexão:

> O MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nesta perspectiva. (CALDART, 2003, p. 62).

Para tanto, a concepção predominante para a autora e que defendemos neste estudo também a partir da contextualização da história de educação do campo, por Santos é que:

> A educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. Inúmeras vezes tratada como política compensatória. Suas demandas e especificidades raramente têm sido objeto de pesquisa no espaço acadêmico ou na formulação de currículos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Neste cenário de exclusão, a educação para os povos do campo é trabalhada a partir de discursos, identidades, perfis e currículos, marcados essencialmente, por conotações urbanas. (SANTOS, 2017, p. 212-213).

Ao iniciar as lutas por escolarização no campo, as famílias sem-terra passaram a visualizar uma nova problemática, pois percebiam que a falta de acesso à educação não era uma questão exclusiva do movimento, mas de uma camada popular que já vivia em áreas rurais, desta forma a luta passa a popularizar a Educação pelo Campo, no viés de conscientização dos povos do campo de que é possível fazer educação sem perder a essência dos saberes adquiridos por eles na convivência entre os sujeitos e no manuseio da terra. Arroyo (2020), ao abrir o debate sobre Educação do Campo e os sujeitos coletivos de direitos, expressa que: "a pedagogia e a política na educação do campo são memórias sociais de lutas de uma pedagogia em movimento. Pedagogia que se afirma em políticas coletivas de sujeitos concretos. Falar de educação do campo é falar de tradição" (TV FONEC, 2020b).

Com isso, determinamos na pesquisa a adoção da expressão ***Educação do Campo***, com assertivas que estamos falando não só de seus partícipes, os povos do campo, trabalhadores do campo, mas de pessoas politicamente enraizadas à cultura do lugar onde vivem e que,

> têm direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais assumida na perspectiva de continuação da 'luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, que não deve ser tratada nem como serviço nem como política compensatória e muito menos como mercadoria'. (CALDART, 2012, p. 266).

A proposta de uma educação voltada à emancipação do sujeito de forma a levá-lo a transformar sua realidade ou redirecionar os caminhos tornando-o protagonista da própria vida, não é apenas garantir o acesso e permanência na escola. É também lutar por um espaço educacional que se comprometa a mediar aspectos pedagógicos que possam ser contextualizados. Para isso, as famílias das áreas do campo devem se sentir partícipes dessa construção, aspecto, não obstante, de um projeto pedagógico. Conforme aponta Arroyo (2020), "a educação é um ato coletivo. E os movimentos sociais afirmam matrizes pedagógicas e colocam a educação onde elas realmente acontecem. A pedagogia da terra é a matriz da educação do campo" (TV FONEC, 2020b).

Diante do exposto, Caldart afirma que,

> Falar de Educação do Campo é falar de práticas que reconhecem a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. Propondo um confronto nas identidades campo e cidade suas relações sociais capitalistas. (2012, p. 264).

Pensemos então, nas escolas do campo como um espaço de qualificação, uma vez que as famílias acreditem nelas como uma instituição de apreensão de saberes, pois compreendem que, através dela, os seus filhos poderão ampliar os conhecimentos, os quais as atividades do campo cada vez mais exigem.

Os profissionais da educação são responsáveis por mediar a relação família- escola incentivando ações que articulem a participação dessas famílias nas atividades escolares, de maneira a trazer para dentro da escola as experiências de trabalho vivenciadas nas práticas rurais, posteriormente sistematizadas em sala de aula através da didática docente. Assim,

> Da mesma forma, os educadores e as educadoras comprometidos com ideais pedagógicos humanizadores e libertários, precisam se dispor a ajudar os sujeitos do movimento social a fazer a leitura pedagógica de suas próprias ações para que isto se transforme em matéria-prima para a constituição do ambiente educativo da escola (CALDART, 2003, p. 72).

A função social das escolas do campo integrantes das redes estaduais de ensino está vinculada aos processos vivos ligados a agroecologia camponesa que é a perspectiva mais adequada ao trabalho no planejamento pedagógico das tarefas da escola do campo, conforme delibera a LDB, 9394/96:

> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
>
> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
>
> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
>
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Ainda, nos levantamentos de Silva (2020), ao analisar acerca da educação do campo no contexto das lutas do Movimento Nacional da Educação do Campo, podemos resumir que, na década de 1990, os movimentos relativos a essa modalidade de ensino se intensificaram, através de conselhos, fóruns e conferências que subsidiaram conquistas. Entre as iniciativas, temos o PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; o PRONACAMPO - Programa Nacional da Educação Do Campo; a inclusão de Licenciatura em Educação do Campo em algumas instituições; e resoluções com diretrizes complementares para a Educação do Campo. Neste sentido, os Fóruns Nacionais de Educação do Campo (FONEC) têm o objetivo de analisar criticamente e de forma constante as políticas públicas para a Educação do Campo, como estas são implementadas e implantadas, fazendo controle e acompanhamento das ações e quando necessário elaborando proposições de outras políticas públicas de Educação do Campo (SILVA, 2020).

Para tanto, muitas foram as legislações criadas para atender as diretrizes educacionais específicas da Educação do Campo. E entre estas podemos enfatizar o Decreto n. 7. 352 de 4 de novembro de 2010:

> Art. 2o São princípios da educação do campo:
>
> - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
>
> - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
>
> - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
>
> - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (…)

Quando falamos de adequações educacionais para as escolas do campo estamos abrindo discussão sobre a Pedagogia da Alternância que se designa como uma congruência entre o processo do ensino e da aprendizagem e as práticas produtivas que ocorrem no campo por meio das famílias camponesas. As escolas do campo na perspectiva da Pedagogia da Alternância são uma ação afirmativa à inclusão social. Então, compreendemos que,

> Na proposta de educação de escolas de alternância, compreende-se que há elementos fundamentais para a estruturação das práticas, denominados instrumentos metodológicos que são: Plano de Formação (PF), Plano de Estudo (PE), Socialização da Pesquisa ou colocação em comum do PE, Visitas às Famílias, Caderno da Realidade (caderno da vida), Viagem de Estudo – que orientam a integração entre a família e a escola e desta com a comunidade e o meio socioprodutivo no processo de aprendizagem dos educandos. (VIERO e MEDEIROS, 2018, p. 100).

Podemos concluir então que a proposta de implementação de uma Pedagogia da Alternância requer um cenário participativo, a valorização da agroecologia como viés de rompimento do sistema capitalista

depreciador e fomentador do agronegócio, e diálogos de natureza humanitária. Caldart (2020), no debate sobre função social das escolas do campo, aponta que "quem trabalha no campo tem condições de dialogar por meio de seus aportes históricos e tem força material para enxergar mudanças no motor do sistema capitalista, que propõe sistema homogêneo de mediação de saberes" (TV FONEC, 2020a).

2.2 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Buscando o descritor *Educação Matemática na Educação do Campo* foram feitos recortes nos estudos de Lima e Lima (2016a; 2016b), Pereira e Silva (2016), Morais e Cavalcanti (2018) e Silva et al (2019). Nestes estudos encontramos percursos metodológicos, como pesquisa documental, revisão bibliográfica, entrevistas semiestruturas e observações das práticas. Os mesmos são pesquisas de instituições universitárias do Nordeste do Brasil. Os autores trazem a compreensão a necessidade do ensino da matemática nas escolas do campo ser congruente com as vivências do campesinato. Os estudiosos ancoram suas assertivas na teoria da Matemática Critica e Etnomátemática.

Em um tópico anterior dissertamos sobre alguns princípios legais da educação do campo e como está sendo construído seu repertório com perspectivas culturais, sociais e políticas. A educação do campo em resumo não se urbaniza, não desprestigia a identidade dos sujeitos e o que eles têm como saberes práticos (vivência). Pelo contrário, sua proposta é propiciar propostas pedagógicas que representem a identidade da população camponesa incluindo-os socialmente com todas as competências e habilidades que já possuem.

As escolas do campo de fato ainda lutam por equidade educativa sem homogeneidade dos processos. Alguns estudiosos do tema afirmam que as práticas educativas da escola do campo são ancoradas em crenças do "lugar do atraso", por não acompanhar a modernização globalizante. Lima e Lima (2013), ao falar sobre esta questão reiteram que: "Na direção contrária, a Educação do Campo critica o projeto de campo amplamente adotado no país e ancora-se na concepção de campo como lugar de pertencimento, produção de cultura e de trabalho do povo camponês" (p. 3).

Pensando sobre estas práticas, faremos um corte neste tópico para refletirmos sobre os processos pedagógicos no ato de ensinar e aprender matemática e o que dizem alguns autores sobre este assunto. Ao se tratar de educação matemática nas escolas do campo é necessário pensar

nas competências de um profissional que planeje suas ações didáticas pensando nas práticas sociais. Ou seja, não apenas em uma matemática na reprodução de conteúdos, mas uma matemática contextualizada e significativa, portanto, favorecendo que seja inclusiva, como é proposto pela educação matemática crítica de Skovsmose. Vejamos,

> A Educação Matemática Crítica se contrapõe a esta lógica perversa e preconiza o ensino por meio da problematização e da criticidade, visando à transformação e à inclusão dos diversos grupos sociais. (LIMA e LIMA, 2013, p. 4).

Como apontam os estudos de Pereira e Silva sobre a inserção do cotidiano do campo nas aulas de matemática, é preciso quebrar o rigor educacional no processo do ensino da matemática e dos demais componentes curriculares na educação do campo, respeitando a diversidade cultural e promovendo valores baseados nas histórias dos sujeitos que estão vivenciando a prática pedagógica. Tem que ser o ensino dinâmico, vivo e social (PEREIRA e SILVA, 2016). Nesta perspectiva os autores trazem a Etnomatemática e sua relação com a educação do campo. E esta relação se estabelece porque,

> A Etnomatemática procura identificar práticas utilizadas por diferentes contextos culturais buscando explicar, conhecer e entender o seu mundo e a sua realidade. Pode-se dizer que a Etnomatemática é um caminho a ser seguido juntamente com as práticas de ensino, que se comprometem em possibilitar um esclarecimento em como fazer matemática. (PEREIRA e SILVA, 2016, p. 37).

A Etnomatemática contextualiza o ensino da matemática à realidade do aluno, as mesmas são organizadas e orientadas a partir do conhecimento de mundo dos sujeitos para quem foi planejada. Com isso a Etnomatemática valoriza as diferenças, não por características de não ser padrão, mas diferenças que engrandecem o fazer e o saber matemático. De fato, se estabelece nas relações de troca de experiências e expertises.

Partindo da afirmativa acima, os estudos e Lima e Lima sobre os elementos de uma relação entre o ensino de matemática e as atividades produtivas reforçam que a educação matemática no contexto da educação do campo se firma na contramão da matemática dos conteúdos rígidos, universais e verdadeiros, passando a ser uma matemática de práticas sociais, políticas e culturais em sua dinâmica de ensino, que mesmo assim não deixa de ser composta de saberes científicos compartilhados

(LIMA e LIMA, 2016b). Para tanto, os professores que ensinam matemática precisam lançar mão de um conhecimento curricular multicultural que valorize a criatividade e a criticidade nos processos do ensino e da aprendizagem. Nos estudos de Morais e Cavalcanti (2018), que fizeram um mapeamento virtual debruçando um olhar sobre estudos realizados acerca da Educação do Campo no município de Belo Jardim-PE, eles dissertam sobre esta possibilidade:

> Cabe considerar o currículo numa abordagem multicultural crítica, como um sistema cultural amplo de produção e reprodução de valores culturais plurais, como lugar de representações sociais de poder-saber, mas também como campo de elaboração de significados, conflitos e discursos de emancipação. (p. 97).

E mais,

> É nessa perspectiva multicultural que compreendemos a Educação Matemática nos contextos da Educação do Campo. Em outras palavras, reconhecemos no programa etnomatemático desenvolvido por Ubiratan D□Ambrósio um exemplo de subversão epistemológica contra a hegemônica do eurocentrismo que ressignifica tanto os saberes matemáticos quanto as práticas dos sujeitos. (MORAIS e CAVALCANTI, 2018, p. 98).

Apesar deste discurso há docentes que ainda não associam os conteúdos de matemática com a realidade vivenciada pelos alunos, detendo-se apenas ao livro didático, o que dificulta o entendimento da disciplina, fazendo com que os alunos a considerem difícil. Sem falar que o livro didático utilizado na educação do campo possui distorções nas suas explicações, pois considera em sua maioria aspectos da área urbana (FARIAS et al, 2014). Fica claro, contudo, que o trabalho desenvolvido nas escolas do campo deve atender não só as necessidades do sujeito no pressuposto de garantir a educação, mas também atender as demandas de um contexto com sentidos culturais, econômicos e sociais singulares, aos quais as famílias lutaram e lutam para conquistar.

Talvez falte o entendimento da educação matemática como uma disciplina interdisciplinar com uma prática da Pedagogia da Alternância, instrumentalizada nos saberes práticos do povo camponês. Há profissionais que reconhecem esta lacuna e justificam sobre o processo de formação inicial, complementar e continuada. Na verdade, os professores

que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental da educação do campo, no que diz respeito às dificuldades nas práticas pedagógicas, estão para além das questões que imbricam as dimensões formativas, mas também se encontram, muitas vezes, a mercê de uma estrutura educacional denominada de salas multisseriadas.

Neste sentido, Silva et al (2019), ao realizar estudos sobre a identidade formativa dos professores das escolas do campo, definem que: "As classes multisseriadas são formadas por alunos de diferentes idades e anos escolares em uma mesma sala de aula. A unidocência diz respeito ao único professor que é responsável pela atuação pedagógica de uma classe multisseriada" (p. 1108). Concluímos que, há uma solicitação permanente pelos autores de que as práticas pedagógicas do ensino da matemática na Educação do Campo, sejam articuladas com a realidade. O que muitas vezes não ocorre por diversos motivos.

As autoras Lima e Lima (2016b) deixam claro esta afirmação em seus estudos sobre os conteúdos matemáticos e as realidades dos alunos camponeses. Que articulações são realizadas pelos professores que atuam em escolas do campo, e que: "A análise das atividades registradas pelos alunos em seus cadernos mostra que o trabalho de articulação realizada pelos professores entre os conteúdos matemáticos e a realidade dos alunos é quase inexistente" (p. 138).

Diante dos resultados obtidos nesses estudos podemos considerar várias nuances que colaboram com o contexto da Educação do Campo e o Ensino da Matemática no mesmo contexto. Podemos aprender que a Educação do Campo é historicamente construída por lutas sociais advinda das minorias pertencentes as áreas do campo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campesinato carrega em sua história marcas estereotipadas de ordem econômica, social e educacional. Quanto a este último aspecto, há pressupostos epistemológicos pautados de maneira equivocada nas ações educativas. Não obstante a isso, os povos do campo são tensionados a lutar por uma educação de qualidade como se este fator não fosse cabível e um direito.

A Educação do Campo vem com várias propostas. Uma delas é a preservação da identidade como aspecto de garantia de direitos e isto deve ser vivenciado dentro das propostas pedagógicas das escolas do campo. Dentro deste discurso educativo, o Ensino da Matemática destaca-se por

estar atrelado às vivências do campesinato. A Matemática do Campo é crítica e reflexiva, problematizada com realidade e em uma relação de troca.

Além do estudo acadêmico nos posicionamos na defesa de que o ensino de matemática no contexto da Educação do Campo precisa ser respeitado na sua característica emancipatória e do protagonismo camponês. Portanto, não deve estar atrelado a um currículo conservador e, nem está a favor, de uma proposta pedagógica urbanocentrista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 nov. 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em 21 de agosto de 2017.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 20 dez. 1996.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. ISSN 1645-1384.

CALDART, R. S. Agroecologia nas Escolas de Educação Básica: fortalecendo a resistência ativa! *In:* VIII Encontro Estadual de Educadoras e Educadores de Assentamentos de Reforma Agrária do MST-RS, 2019, Nova Santa Rita (RS). **Texto de Exposição.** Disponível em: <https://www.biodiversidadla.org/Documentos/Agroecologia-nas-Escolas-de-Educacao-Basica-fortalecendo-a-resistencia-ativa>.

CALDART, R. S. Educação do campo. *In:* R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano & G. Frigotto (Orgs.). **Dicionário de educação do campo**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CHAMON, E. M. As dimensões da Educação do Campo. **Educação**, Santa Maria (RS), v. 41, n. 1, p. 183-196, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644417979>.

FARIAS, M. N.; FALEIRO W. EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO NO BRASIL: COLONIALIDADE/MODERNIDADE E URBANOCENTRISMO. **EDUR - Educação em Revista**, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698216229>.

FARIAS, M. R. B. et al. Ensinar e Aprender matemática em uma escola do Campo: o que dizem alunos e professora. **Contexto & Educação**, ano 29, n. 93, maio/ago. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, M. C. RICARTE, I. REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: CONCEITUAÇÃO, PRODUÇÃO E PUBLICAÇÃO. **LOGEION**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, set. 2019/fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>.

LIMA, A. S; LIMA I. M. EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: Desafios e possibilidades de uma articulação. **Em teia**, v. 4, n. 3, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/2218>.

LIMA, A. S; LIMA I. M. ELEMENTOS DE UMA RELAÇÃO ENTRE O ENSINO DE MATEMÁTICA E AS ATIVIDADES PRODUTIVAS CAMPONESAS. **Entrelaçando**, Edição Especial n. 10, ano V, 2016. ISSN 2179 8443.

LIMA, A. S; LIMA I. M. Os Conteúdos Matemáticos e as Realidades dos Alunos Camponeses: que articulações são realizadas pelos professores que atuam em escolas do campo? **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 9, n. 19, 2016. Disponível em: <https://intermeio.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/1370>.

LIMA, Naira et al. ASSOCIAÇÃO DO ÍNDICE DE ATITUDES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DO ESTADO DO ESPÍRITO. **Educação em Revista**, v. 35, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698198087>.

MACÊDO, M. C. A qualidade da educação matemática na formação inicial de professores em cursos de pedagogia. Orientador: Carlos Eduardo

Ferreira Monteiro. 2019. 266f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

MORAIS M. F; CAVALCANTI J. D. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. **Caminhos da Educação Matemática em Revis**ta (Online), v. 8, n. 1, 2018. ISSN 2358-4750.

MOURA-SILVA M. G.; GONÇALVES M. G.; ASSUNÇÃO C. A. A identidade formativa do professor de Matemática de escolas rurais. **Ciência & Educação** (Bauru). v. 25, n. 4, p. 1101-1117, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320190040016>.

PEREIRA, F; SILVA K. P. EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO DA MATEMÁTICA: uma relação possível. **Ensino & Multidisciplinaridade**, São Luís, v. 2, n. 1, p. 32-50, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufma.br/ens-multidisciplinaridade/article/view/4869>.

SANTOS, R. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: O protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, v. 18, n. 51, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2017.24758>.

SILVA I; SILVA M. T; LIMA N. Fatores preditivos de desempenho escolar em avaliações do SAEB. **Research Society and Development**, v. 9, n. 10, out. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.9423>.

SILVA, A. L. B. A educação do campo no contexto da luta do movimento social. **Revista Brasileira De História Da Educação**, v. 20, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/48413>.

SILVA, G. A.; PASSADOR, J. L. Educação do campo: Aproximações conceituais e evolução histórica no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 78, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24>.

SILVA, I. V.; SILVA. M. T; LIMA N. D. Fatores preditivos de desempenho escolar em avaliações do SAEB: influência da gestão escolar. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.9423>.

SOCORRO, P. E et al. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO DE AMÉRICA LATINA. **Educação em Revista**, v. 35. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698196116>.

SOUZA, J.; OSTERMANN, F.; REZENDE, F. EDUCAÇÃO DO CAMPO NA VOZ DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. **Pesquisa em Educação em Ciências**, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/21172020210107>.

TV FONEC; ARROYO, M. **Educação do campo e os sujeitos coletivos de direitos**. YouTube, 13 ago. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/FqDAaEyBEbs>.

TV FONEC; CALDART R. S. **A função social das escolas do campo**. YouTube, 21 mai. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/oOr53f4LvjU>.

VIERO, J. et al. **Princípios e concepções da educação do campo.** 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, UAB, 2018.

CONVERSÃO E TRATAMENTO DE REGISTROS DE REPRESENTAÇÕES SEMIÓTICAS: RESOLUÇÕES DE SITUAÇÕES-PROBLEMA COM CONVERSÃO DE EXPRESSÕES NUMÉRICAS

MARIANA DO NASCIMENTO SILVA

JULIANA AZEVEDO MONTENEGRO

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo teve como objetivo analisar como 77 participantes do 5º ano do Ensino Fundamental do município de Itapissuma, Região Metropolitana do Recife, desenvolveram a ***conversão*** das situações-problema com enunciados em linguagem natural para algoritmos e o seu ***tratamento*** para expressões numéricas. Como embasamento teórico foi utilizado a Teoria dos Registros de Representações Semióticas desenvolvida por Raymond Duval (1995). Para a coleta dos dados foi aplicado um teste de sondagem de confecção própria contendo 6 (seis) situações-problema que envolviam as quatro operações matemáticas. Os estudantes realizavam a ***conversão*** do enunciado para algoritmos e, em seguida, deveriam realizar o ***tratamento*** desses algoritmos em expressões numéricas. Por meio da análise dos resultados obtidos foi possível concluir que, os alunos apresentaram dificuldades em realizar a ***conversão*** da resolução do enunciado em um cálculo matemático, mas, principalmente, em realizar o ***tratamento*** desses cálculos em Expressões Numéricas.

Palavras-chave: Representações Semióticas; Conversão; Tratamento; Resoluções de problemas; Expressões numéricas.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como base fundamental a Teoria do Registro da Representação Semiótica – TRRS – desenvolvida por Raymond Duval (1993). Este autor entende que um indivíduo só é capaz de compreender um determinado conceito sobre um objeto matemático, quando este consegue representar o mesmo objeto matemático em pelo menos duas formas distintas. Vale ressaltar que não podemos jamais confundir o objeto matemático com as suas representações, mas que só é possível 'vê-los' através das representações que fazemos.

O ***tratamento*** e a ***conversão*** fazem parte da TRRS (1993). O primeiro através da resolução de uma expressão numérica, ou seja, a expressão numérica resulta num valor numérico, pois configura-se a transformação dentro de um mesmo registro. Já na ***conversão*** o indivíduo transforma o enunciado de uma situação-problema na sua resolução em um registro numérico, sendo portanto, registros de natureza diferentes. Vale ressaltar que ambas são independentes, não precisa de uma etapa para existir a outra.

Os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho tiveram caráter de pesquisa qualitativa exploratória, pois para a coleta de dados se fez necessário a aplicação de um teste de sondagem em quatro turmas do 5º ano do Ensino Fundamental do Município de Itapissuma/PE, localizada na Região Metropolitana do Recife.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 TEORIA DO REGISTRO DA REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA

A TRRS teoria de Raymond Duval (1993) traz grandes contribuições para a Educação Matemática, pois através da sua utilização na sala de aula é possível auxiliar e consolidar a aprendizagem dos principais conceitos matemáticos.

Segundo Duval (1993) os objetos representados das outras áreas do conhecimento científico, como: botânica, Astronomia, Física e Química vão além da imaginação, eles são palpáveis, visíveis e "real" através do manuseio dos inúmeros instrumentos específicos (telescópios, microscópio) é possível visualizá-los. Porém para termos acesso aos objetos matemáticos é necessário utilizarmos suas representações e para isso é preciso pelo menos um registro de sua representação, podendo ser uma

linguagem matemática, como registro do sistema de números em forma de equação ou gráficos.

Apesar disso, o autor destaca que não podemos confundir jamais o objeto matemático com suas representações, pois um único objeto pode ser representado de diversas formas. Os registros das representações semióticas são a externalização das representações mentais de um dado objeto matemático. "(...) É o objeto representado que importa e não as suas diversas representações semióticas possíveis" (DELEDIEQ & LASSAVEL, 1979 ***apud*** DUVAL, 1993, p. 268).

> É preciso que o objeto não seja confundido com suas representações e que seja reconhecido em cada uma de suas representações possíveis. É nestas duas condições que uma representação funciona verdadeiramente como representação, quer dizer, ela dá acesso ao objeto representado (DUVAL, 1993, p.270).

Sendo assim, um objeto matemático pode ser um número, uma função, já a sua representação será as diversas formas de representar e exteriorizar suas formas, seja um gráfico, um ponto ou uma reta.

Para que possamos caracterizar um sistema de representação semiótico é preciso que as próximas três atividades cognitivas estejam presentes:

a. A ***representação identificável***: é preciso que o indivíduo identifique o registro, que seja possível o reconhecimento do conceito do objeto representado, acima de tudo que o conceito esteja de forma identificável ao indivíduo, ou seja, em língua natural.
b. O ***tratamento***: É a representação da transformação do registro de onde ela foi formada. "[...] O cálculo é um tratamento interno ao registro de uma escrita simbólica de algarismos e letras [...]" (DUVAL, 2009, p.57 ***apud*** MONTENEGRO, 2018, p.66).
c. A ***conversão***: É a transformação de uma representação de um objeto matemático em outra representação do mesmo objeto. Exteriorizar um objeto matemático através de uma representação e transformar essa representação em outra sem perder o significado original do mesmo objeto matemático. Podemos dizer que 0,5 pode ser representado por ½, ou 50%. Dessa forma o conceito de ***metade*** na matemática está representado de três formas distintas. Porém para que este número seja representado de forma diferente é preciso que a conversão respeite as regras

de ***tratamento*** de cada forma de representação. Contudo a conversão é independente do tratamento.

Sendo asssim e de acordo com a TRRS (1993) a representação do sistema semiótico passa por três atividades cognitivas: A ***representação identificável***, o ***tratamento*** e a ***conversão***.

A atividade de conversão pode ter critérios congruentes ou não congruentes. Para Duval uma conversão é congruente quando satisfaz três critérios:

1. Correspondência semântica, ou correspondência uma a uma entre elementos significantes;
2. Unicidade semântica terminal;
3. Ordem que compõe cada uma das representações.

Se alguma conversão não satisfizer algum desses critérios ela será não congruente. Para que atenda ao nível de congruência a passagem de uma representação para outra deve ficar evidente caso não, ela será não congruente.

Nem sempre fica evidente a passagem da conversão de uma representação para outra do mesmo objeto, quando são evidentes os alunos conseguem transformar com maior facilidade a representação. Quando o indivíduo sente dificuldade em transformar a representação em outra ou não consegue por não ser tão evidente a conversão, pode se caracterizar com diferentes níveis de não congruência entre os diferentes registros de representação.

Para complementarmos a base teórica desta pesquisa veremos a seguir a abordagem de resoluções de problemas matemáticos e alguns dos mais citados autores que discorrem sobre a problemática.

2.2 RESOLUÇÕES DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS

O que são resoluções de problemas? Quais medidas cabíveis são necessárias para chegar ao êxito de tais resoluções? Ao pesquisar sobre o conteúdo, Resolução de Problemas, o autor que mais é citado em pesquisas e mundo acadêmico, é o George Polya, com sua obra: A arte de resolver problemas (1995).

A pesquisa elaborada por Polya (2006) sobre a resolução de problemas matemáticos teve objetivo “propiciar uma educação matemática

mais significativa, pela qual os alunos e professores pudessem demonstrar a criatividade" (POLYA 2006 *apud* COELHO, p. 5).

> É na resolução de problemas onde o professor precisa trabalhar de forma significativa para o desenvolvimento da inteligência do aluno levando-o a pensar e trabalhar efetivamente na resolução, para que realmente aprenda, investigando e construindo o conhecimento. (POLYA 2006 *apud* COELHO, 2014 p. 6).

De acordo com pesquisas e opiniões de estudiosos da educação é possível notar a importância do papel do professor em sala de aula para a construção do saber do aluno. É através das metodologias utilizadas no dia a dia com o aluno e como cada conteúdo é abordado que o conhecimento fará sentido para o indivíduo, transformando-o. Para que este conteúdo seja internalizado de forma correta é preciso que atividades propostas pelo docentes façam sentido e sejam adaptadas no uso do dia a dia.

> Ensinar a resolver problemas não consiste somente em dotar os alunos de habilidades e estratégias eficazes, mas também em criar neles o hábito e a atitude de enfrentar a aprendizagem como um problema para o qual deve ser encontrada uma resposta. Não é uma questão de somente ensinar a resolver problemas, mas também de ensinar a propor problemas para si mesmo, a transformar a realidade em um problema que mereça ser questionado e estudado (POZO, 1998, p.14-15).

Para que haja solução adequada de um problema seja qual for sua natureza é preciso que siga uma determinada ordem e que essa ordem seja compreendida como determinada situação-problema exige. Utilizar situações cotidianas dos alunos em sala de aula para ensinar a resoluções de situações-problemas facilitam o aprendizado.

Para Smole e Diniz (2001) a resolução de problemas vai muito além de apenas resumir o conceito em utilização de métodos adequados utilizados pelos professores para que os alunos consigam aprender. Após análises e estudos dos mais variados conceitos utilizados pelas pesquisas dos teóricos desde a década de 1970 com Polya até a década de 1990 juntamente com professores e alunos chegaram à concepção de que resolução de problemas é uma perspectiva metodológica.

Segundo as autoras Smole e Diniz (2001) resolução de problemas é uma perspectiva metodológica.

> Resolução de problemas corresponde a um modo de organizar o ensino o qual envolve mais aspectos puramente metodológicos, incluindo uma postura frente ao que é ensinar e, consequentemente, do que significa aprender. (...) conjunto de orientações didáticas (SMOLE e DINIZ, 2001, p.88).

De acordo com as autoras as resoluções de problemas devem ser vistas também como situações-problema em que o indivíduo antes de resolver a determinada situação precisa possuir conhecimentos prévios dos quais deverão ser utilizados assim também como saber decidir a maneira correta de utilização desses conhecimentos para chegar ao êxito da questão.

Sendo assim as autoras chegam à conclusão de que existem dois tipos de problemas propostos para os alunos. Os problemas intitulados de situações-problema que tem como objetivo fazer com os alunos elaborem uma estratégia para chegar à incógnita da questão, e os problemas convencionais que tem como características parágrafos curtos, os dados para a solução estão explícitos no contexto das frases são resolvidos apenas por uma aplicação.

Neste sentido Smole e Diniz (2001) corroboram que quando o professor só utiliza em sala de aula os problemas convencionais para ensinar o aluno estes terão maior fragilidade, dificuldade e insegurança ao se deparar com questões mais complexas que envolvam um maior raciocínio, consequentemente não conseguiram resolver a situação restando assim apenas esperar a resposta do professor ou do colega.

No próximo tópico veremos a contextualização do conteúdo sobre expressões numéricas nas resoluções de situações-problema.

2.3 RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES-PROBLEMA COM EXPRESSÕES NUMÉRICAS

Os números estão presentes no nosso dia a dia de maneira que fazem parte do nosso cotidiano, basta apenas pararmos para observarmos nossas ações, como: ir ao mercado, dar o troco corretamente, dividir em parte iguais um objeto ou um valor, comprar uma roupa e entre outras situações do dia a dia. Este comportamento não é algo recente na sociedade como um todo, mas sim, vem de tempos primórdios, dos nossos ancestrais, existindo comprovadamente registros históricos dos mais diversos povos que habitaram há anos a terra, tais como: egípcios, maias, persas, e entre outros. Cada civilização possuiu um estilo típico de

registrar seus símbolos, mas todos com um único objetivo, a necessidade de registrar elementos e coisas.

Sabemos que conforme o tempo foi passando as técnicas para contabilização foram se aperfeiçoando conforme a utilidade e necessidade de cada povo, até chegarmos aos dias atuais foi preciso à universalização dessas determinadas técnicas. Conhecidas atualmente, como: fórmulas, equações, frações, funções e entre outras. Cada uma com seu tratamento específico e sendo utilizada para a situação mais apropriada.

Ao estudarmos nossa história e consequentemente analisar a evolução humana chegamos à conclusão de que independemente da sociedade, onde elas se encontrem quais tipos costumes e cultura, estilo de vida e entre outras características, os números sempre fizeram parte do cotidiano do ser humano e consequentemente possuíram um significado importantíssimo como todo, ao ponto de vista que seu surgimento partiu da necessidade de registrar coisas e objetos como foi diti anteriormente.

Não foram encontrados autores e livros que aprofundem o estudo da contextualização de Expressões Numéricas nos anos iniciais, principalmente estudos que abordem o ciclo do 5º ano do Ensino Fundamental, apenas pesquisas com outro enfoque nas classes de 6° ano, 9º ano e séries do Ensino Médio.

Apesar de tudo entendemos que as Expressões Numéricas fazem parte do conteúdo escolar durante todo o período de escolarização básica do ensino. Elas servem para expressar certas situações e para que o aluno possa compreender de fato o conteúdo é necessária a utilização de forma correta de contextualização.

O que é uma expressão numérica? Podemos dizer que "é uma forma de expressar, traduzir ou descrever matematicamente uma situação" (RAMOS, 2008, p.21). Situações estas que envolvem adição, subtração, multiplicação e divisão, utilizando sinais de associação ou não, parênteses, colchetes e chaves respectivamente (), [], {}, com potenciação ou radiciação representada de formas mais simples as mais complexas.

Para resolver uma expressão numérica corretamente é preciso seguir rigorosamente uma ordem. As adições e subtrações são resolvidas conforme aparecem na questão da esquerda para direita, porém se na mesma expressão ou problema vier multiplicações e divisões estas terão prioridades sobre as demais.

Exemplo: 5 + 3 – 7 = Primeiro resolve-se a adição, depois a subtração para chegar ao resultado final. Mas se na expressão numérica vier 5 + 3 x 4 – 2 =; Primeiro resolve-se a multiplicação 3 x 4, depois a adição e

subtração. Porém, se a adição ou subtração estiver dentro de parênteses estas terão prioridades sobre as demais. Exemplo: 3 x (4 – 1) + 3 =; Então aqui será diferente, primeiro resolve o que estar dentro de parênteses, consequentemente a multiplicação, por fim a subtração. "O êxito na resolução de uma expressão numérica está ligado ao domínio das regras de prioridade dos sinais de associação e da ordem na realização dos cálculos além, é claro, da destreza do aluno em operar com os números". (PARMEGIANI, 2011, p.2).

Vale frisar que, conforme o aluno for avançando de ciclo/ano/série e contato diversos métodos de ensino ele terá mais propriedade sobre as regras das expressões numéricas, pois é através do contato de diversas formas de resolução que o amadurecimento da aprendizagem chegará.

3. MÉTODO

3.1 OBJETIVO DA PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa foi *analisar* as Representações Semióticas utilizadas pelos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental nas resoluções de situações-problema. Os objetivos específicos foram:

- *Analisar* como os indivíduos realizam a transformação de conversão do enunciado das situações-problema em algoritmos matemáticos.
- *Identificar* as dificuldades enfrentadas pelos alunos para indicar as Expressões Numéricas correspondentes a partir da realização da transformação de ***tramento*** dos cálculos realizados na resolução de situações-problema.

3.2 METODOLOGIA

Como já foi dito anteriormente, os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho tiveram caráter de pesquisa qualitativa exploratória, assim como também dados qualitativos, pois para a coleta de dados foi necessário a confecção e aplicação de um teste de sondagem contendo seis situações-problemas das mais variadas operações matemáticas. "A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo". (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.11-12).

O teste de sondagem de autoria própria foi desenvolvido com seis situações-problema distintas envolvendo as quatro operações matemáticas. Cada situação problema incluia dois itens. O item a) foi desenvolvido para que os indivíduos desenvolvessem a resolução da situação-problema, utilização do enunciado (***representação identificável***) e transformasse em operações matemáticas correspondentes (***conversão***); No item b) foi pedido para que eles realizassem o tratamento do cálculo utilizado na resolução em uma Expressão Numérica (***tratamento***).

A aplicação do teste de sondagem foi feita durante o 2° semestre do ano de 2019 e foi concluída no mesmo período, com 77 (setenta e sete) indivíduos de quatro turmas distintas do 5º ano do Ensino Fundamental do município de Itapissuma/PE.

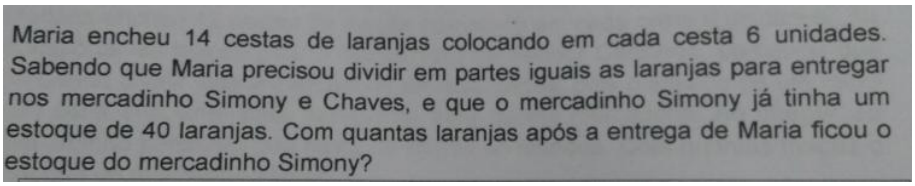
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na análise do teste de sondagem um dos objetivos foi identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos indivíduos para resolver as situações-problema e a observação da utilização de forma adequada da ***conversão*** do enunciado em linguagem natrural para a resolução por meio da linguagem simbólica matemática: os cálculos. Em seguida, o tratamento desses cálculos em expressões numéricas.

Ao fazer a análise das respostas dadas pelos alunos foi distribuído uma pontuação por acerto. Foi direcionado 12,00 como pontuação máxima para quem respondeu o teste conforme os comandos. Cada situação-problema foi subdivida em duas perguntas, a primeira pergunta referente a transformação de conversão do enunciado em língua natural para uma linguagem simbólica matemática valendo 1,0 ponto para acerto total; A segunda pergunta foi pedida de forma implícita para que o indivíduo realizasse uma transformação de ***tratamento*** do registro numérico em uma Expressão Numérica, valendo 1,0 para acerto total. Ainda foram utilizados os seguintes critérios: 1,0 ponto para acerto total; 0,5 ponto para acerto parcial – Ex.: Armou corretamente todas as operações matemáticas, porém não conseguiu realizar o ***tratamento*** exato dessas operações. E 0,3 ponto para quem armou pelo menos mais de uma operação matemática correspondente a situação-problema – Ex.: Imaginemos que para a resolução de uma determinada situação-problema o indivíduo precisasse usar Adição, Subtração e Multiplicação, mas só utilizou adição e a subtração.

Em seguida é possível observar na Figura 1 o exemplo de uma situação-problema utilizada no teste de sondagem, para que fique concretizado como foi proposta a atividade.

Figura 1: Enunciado da 1ª Situação-problema do teste de sondagem.



Fonte: A autora.

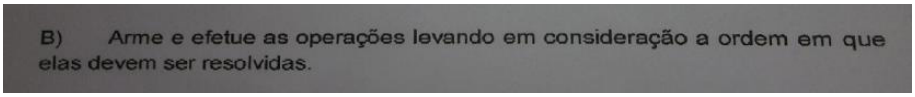
Como foi explicado anteriormente o enunciado da questão está em uma ***representação identificável*** conforme a TRRS de Duval (1993), porém ao utilizar as operações matemáticas correspondentes os indivíduos realizam uma transformação de conversão do enunciado em língua natural em outro tipo de representação, como é o caso da linguagem matemática.

Os alunos precisaram utilizar três operações matemáticas nesta ordem: multiplicação, divisão e adição. Vejamos:

1º Passo: 14 x 6 = 84; 2º Passo: 84 ÷ 2 = 42; 3º Passo: 42 + 40 = 82

O segundo comando da questão foi realizar o ***tratamento*** do cálculo matemético em uma Expressão Numérica. Transformar os algoritmos das quatro operações em expressão numérica se caracteriza como uma transformação de ***tratamento*** uma vez que permanece na mesma linguagem simbólica matemática.

Figura 2: 2ª pergunta de cada situação-problema.



Fonte: A autora.

Nesta segunda questão da situação-problema o intuito foi para que os indivíduos armassem e efetuassem a Expressão Matemática que correspondia a situação-problema. Vejamos:

1º passo: Transformar os algoritmos realizados para responder a situação na expressão numérica: 14 x 6 ÷ 2 + 40 =

2º passo: Resolve-se as multiplicações e divisões presentes na Expressão Numéricas: 14 x 6 ÷ 2 =

3º passo: Resolve-se as adições e subtrações presentes na Expressão Numérica: 42 + 40 = 82

A resposta correspondente a situação-problema é 82 (oitenta e dois).

Este método foi repetido durante todas as 6 (seis) situações presentes no teste. Vale ressaltar que, cada situação-problema apresentou operações matemáticas distintas para sua resolução. Como foi o caso da 1ª questão: multiplicação, divisão e adição. Já para a resolução da 2ª questão foram utilizados a divisão, a multiplicação, a adição e a subtração sem a utilização de parênteses.

Abaixo Tabela 1 confeccionada com respectiva operações matemáticas utilizadas em cada situação-problema e expressões numéricas correspondente a resolução de situação utilizada no teste de sondagem.

Tabela 1: Situações-problema, operações matemáticas utilizadas e resolução correspondente a cada situação.

Situação-problema	Operações matemáticas utilizadas	Resolução da situação-problema
1ª Situação- problema	Multiplicação, divisão e adição	14 x 6 ÷ 2 + 40
2ª Situação- problema	Divisão, multiplicação, subtração e adição	60 ÷ 5 x 10 – 25 + 75
3ª Situação- problema	Multiplicação, divisão e subtração	10 x 6 ÷ 2 – 7
4ª Situação- problema	Multiplicação, subtração e divisão com a utilização do sinal de associação ( )	(4 x 20 – 8) ÷ 4
5ª Situação- problema	Multiplicação, adição e divisão com a utilização do sinal de associação ( )	(150 + 150 x 2) ÷ 5
6ª Situação- problema	Subtração, adição, divisão e multiplicação com a utilização do sinal de associação ( )	(62 – 2 + 4) ÷ 8 x 2

Fonte: A autora.

A Tabela 1 foi confeccionada com base nas situações-problema criadas para o teste de sondagem. Vale salientar que cada situação foi confeccionada de forma diferente, mas todas com situações vivenciadas no cotidiano. A 2ª e a 6ª situação para sua resolução utilizou-se das quatro operações matemáticas, porém a 2ª sem a necessidade da utilização do sinal de associação, os parênteses ( ) já a 6ª situação para resolvê-la precisa obrigatoriedade de utilizar o sinal de associação. Como já foi explicado anteriormente para armar e efetuar uma expressão numérica é necessário conhecer as suas devidas regras. As operações matemáticas

de multiplicação e divisão resolve-se primeiro na ordem que vierem, posteriormente adição e subtração, porém se estas últimas estiverem entre sinais de associação tem prioridade sobre as demais. É possível notar que o mínimo de operações utilizadas por questão foram 3, ou multiplicação, divisão e subtração; ou multiplicação, adição e divisão. Como já foi citado anteriormente algumas situações-problema na sua transformação em expressões numéricas precisou-se utilizadas do sinal de associação.

A seguir na Tabela 2 é possível observar a média geral de todo o teste valendo de 0,0 – 12,0. Assim como o percentual de acertos de ***conversão*** que é a transformação do enunciado em língua natural em algoritmos de adição, subtração, multiplicação e/ou divisão e o ***tratamento*** desses algoritmos em Expressão Numérica.

Tabela 2: Média geral de acertos no teste e o percentual de *conversão* e *tratamento*

Média Geral, Percentual de acertos por tratamento e conversão adequados				
Participantes	**Percentual de conversão de todo o teste**	**Percentual do tratamento de todo o teste**	**Média Geral (0,0 – 12,0)**	**Percentual de Acertos de todo o teste**
77 indivíduos	45,45%	20,77%	3,75	31,25%

Fonte: A autora.

Considerando os dados observados na Tabela 2 o percentual de acerto na ***conversão***, transformação do enunciado de língua natural em linguagem matemática, ficou em 45,45% sendo assim, conclui-se que quase a metade dos indivíduos conseguiram entender o enunciado da questão. Já o percentual do ***tratamento*** foi relativamente baixo levando em consideração a letra a) de cada questão, pois os acertos ficaram em torno de 20,77%. Vale salientar que, consideramos acertos parciais já que quase nenhum participante conseguiu pontuação máxima na transformação da resolução do problema em expressão numérica. Chamamos a atenção para o fato de que consideramos a segunda pergunta um ***tratamento***, pois, aparentemente, os alunos realizam a expressão numérica com base na resolução do cálculo matemático feito na primeira pergunta.

É possível perceber com esses dados que a maior dificuldade foi a transformação de ***tratamento*** do algoritmo em uma expressão numérica, talvez porque não domina o conteúdo ou a pergunta da questão não ficou clara. A média geral do teste ficou em 3,75, ou seja, 31,25% de acerto, uma vez que o total possível seria de 12,0 pontos. Essa média

baixa de acertos indica que esses estudantes do 5º ano ainda permanecem com dúvidas relacionadas à resolução de problemas envolvendo as quatro operações fundamentais, principalmente, situações-problemas envolvendo expressões numéricas.

A Tabela 3 a seguir foi confeccionada com base nos acertos por questão, subdividas entre **conversão e tratamento.**

Tabela 3: Médias de *conversão* e *tratamento* por situação-problema.

Média por situações-problemas dividida em tratamento e conversão		
	Média por pergunta Conversão 0,0 – 1,0	Média por pergunta Tratamento 0,0 – 1,0
1ª situação-problema envolvendo: Multiplicação, divisão e adição	0,42	0,20
2ª situação-problema envolvendo: Divisão, multiplicação, subtração e adição	0,46	0,20
3ª situação-problema envolvendo: Multiplicação, divisão e subtração	0,69	0,19
4ª situação-problema envolvendo: Multiplicação, subtração e divisão com utilização de parênteses	0,43	0,13
5ª situação-problema envolvendo: Multiplicação, adição e divisão com utilização de parênteses	0,51	0,15
6ª situação-problema envolvendo: Divisão, subtração, adição e multiplicação com utilização de parênteses	0,31	0,13

Fonte: A autora.

Nesta Tabela 3 as médias foram divididas em blocos. Como foi dito anteriormente, cada situação foi subdividida em duas perguntas. A primeira para transformar o enunciado em cálculo matemático e a segunda transformar os algoritmos utilizados para resolução da situação em Expressão Numérica.

A 3ª situação-problema foi a que teve a maior média em comparação com as demais ficando com 0,69 de um total de 1,0. Vejamos seu enunciado a seguir:

Figura 3: Enunciado da 3ª situação-problema do teste de sondagem.

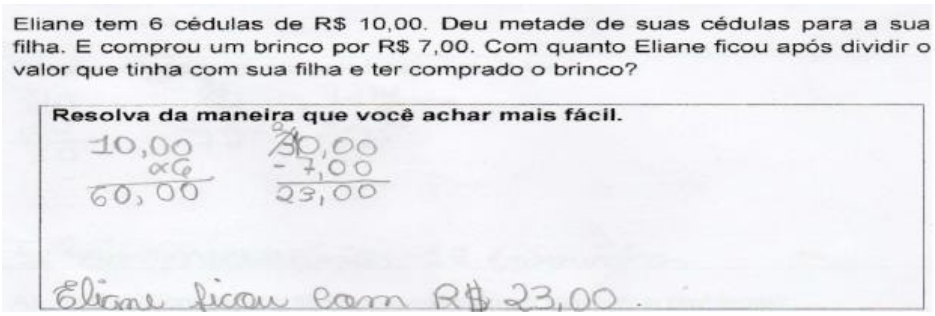
Eliane tem 6 cédulas de R$ 10,00. Deu metade de suas cédulas para a sua filha. E comprou um brinco por R$ 7,00. Com quanto Eliane ficou após dividir o valor que tinha com sua filha e ter comprado o brinco?

Fonte: A autora.

Esta foi a situação-problema que mais teve índice de acertos. A média foi 0,69. Pelo enunciado da questão é possível notar que ela pediu para que os indivíduos utilizassem as seguintes operações matemáticas respectivamente nesta ordem: multiplicação, divisão e subtração, sem a necessidade da utilização de parênteses. Esta transformação do enunciado em língua natural para as operações matemáticas correspondentes configura-se na TRRS (1993) como a etapa de ***conversão.***

O 1º passo é multiplicar a quantidade de cédulas pelo seu valor, 6 x 10; O 2º passo da questão é dividir o valor encontrado por duas partes iguais, 60 ÷ 2; e o 3º e último passo é subtrair o valor encontrado anteriormente com valor que Eliane gastou ficando assim, 30 – 7 =. Sendo assim, esta foi a questão em que houve o maior percentual de acertos, levando em consideram também acertos parciais.Vejamos algumas resoluções feitas pelos participantes:

Figura 4: Resolução da 3ª situação-problema desenvolvida pelo Participante 1. *Tratamento* do enunciado em cálculos matemáticos.



Fonte: A autora.

O participante 1, conseguiu transformar corretamente o enunciado da 3ª situação-problema do teste de sondagem, utilizando procedimento próprio da matemática, os algoritmos da multiplicação e da subtração. Ele realizou a ***conversão*** corretamente, que é a transformação da língua natural, o enunciado, em uma representação do objeto, sem modificar o sentido original do objeto. Ainda é possível notar que ele não utilizou o segundo passo da transformação do enunciado para o algoritmo de divisão, então se presume que o mesmo realizou um cálculo mental. Para a resolução do participante 1 foi atribuído 1,0 pontos.

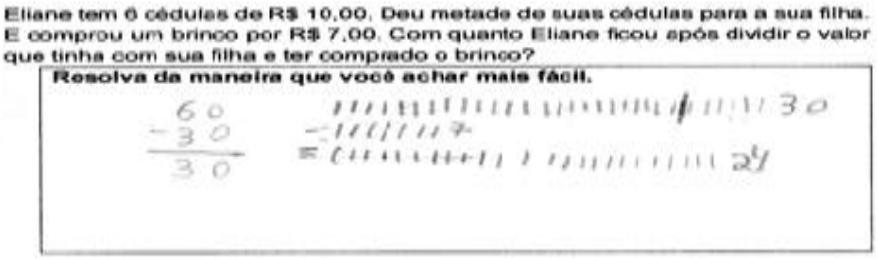
Vejamos como o PCN de matemática aborda ao tratar sobre os procedimentos de cálculo mental e suas contribuições:

> O cálculo mental apoia-se no fato de que existem diferentes maneiras de calcular e pode-se escolher a que melhor adapta a uma determinada situação, em função dos números e das operações envolvidas. Assim, cada situação de cálculo constitui-se um problema aberto que pode ser solucionado de diferentes maneiras, recorrendo-se a procedimentos originais para chegar ao resultado (BRASILIA, 1997, p. 76).

Como fica claro nos Parâmetros Curriculares Nacional de Matemática é possível que exista diversas formas de se calcular um problema, e o individuo deve escolher a melhor forma para chegar ao seu objetivo, sendo assim o cálculo mental é uma das mais diversas formas de se calcular.

Vejamos mais uma representação utilizada para realizar a conversão do enunciado em ***algoritmo.***

Figura 5: Resolução da 3ª situação-problema desenvolvida pelo Participante2.
***Tratamento* do enunciado em cálculos matemáticos.**



Fonte: A autora.

Segundo Selva, uma das estratégias para a resolução de questão é desenhar, a figura do participante 2 acima mostra um desenho de agrupamentos. Acredita-se que ele utilizou primeiramente a estratégia do cálculo mental depois fez a decomposição do numeral 30 (trinta), utilizando 30 (trinta) "tracinhos", subtraindo sete "tracinhos" e chegando ao numeral 24. O resultado final do aluno foi diferente do esperado, mas é perceptível notar sua estratégia correta de resolução, apesar de não ter sido feita pelo sistema padrão, a utilização das operações matemáticas. Acredita-se que este participante ainda esteja se apropriando das regras das quatro operações matemáticas e que não consegue efetuar utilizando os procedimentos formais. Vale ressaltar que para a avaliação da resolução do participante 2 foi atribuído 0,5 pontos.

A situação-problema que obteve o menor número de acertos na utilização da transformação de conversão do enunciado em língua natural para a linguagem própria da matemática foi a 6ª situação-problema com média de *conversão* em torno de 0,31 – 1,0. Vejamos a seguir o seu enunciado:

Figura 6: Enunciado da 6ª situação-problema do teste de sondagem.

Lucas tem 62 bombons e quer dar 8 bombons para cada um de seus amigos. Antes de dar os bombons aos seus amigos ele comeu dois e em seguida, ao colocar a mão no bolso, encontrou mais 4 bombons. Se Lucas quisesse dar os bombons ao dobro da quantidade de amigos que ele tem, quantos amigos de Lucas receberiam bombons?

Resolva da maneira que você achar mais fácil.

Fonte: A autora.

Para a resolução do enunciado desta questão foi necessário que os participantes utilizassem as quatro operações matemáticas com a utilização de parênteses. Resolução a seguir:

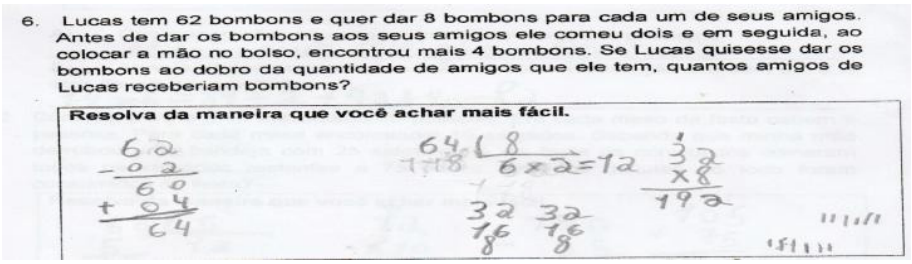
1º passo: Armar a expressão numérica: (62 – 2 + 4) ÷ 8 x 2 -;

2º passo: Resolver os termos que estão entre parênteses para posteriormente resolver a multiplicação e divisão.

64 ÷8 x 2 = 16

Vejamos a seguir a resolução do 3º participante:

Figura 7: Resolução da 6ª situação-problema desenvolvida pelo Participante 3. *Tratamento* do enunciado em cálculos matemáticos.



Fonte: A autora.

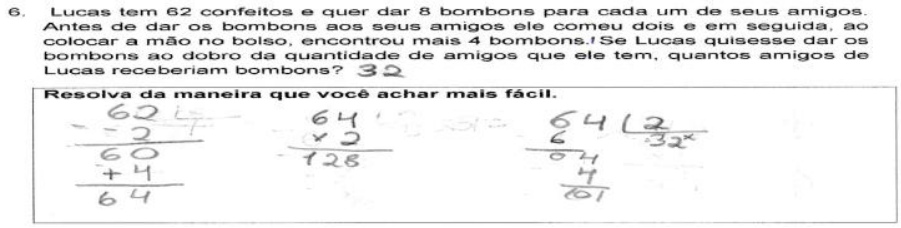
O 3º participante transformou o enunciado de língua natural, em linguagem matemática, armando e efetuando corretamente a subtração e adição. A estratégia utilizada para efetuar a divisão de 64 bombons por 8 bombons por amigo para tentar encontrar a quantidade de amigos ele

utilizou a decomposição do numeral 64, como consta registrado abaixo da divisão. Após a decomposição contou a quantidade de partes que teve após decompor obtivendo como resultado 6, resposta considerada incorreta, pois o mesmo esqueceu de somar o numeral 2, que assim daria a resposta esperada.

O participante 3 percorreu quase todas etapas previstas, apesar do erro cometido na operação de divisão, é possível considerar que ele entendeu a lógica da situação e conseguiu representar o enunciado através dos algoritmos. Para a resposta dele foi atribuído 0,5 pontos.

Vejamos mais uma resolução da 6ª situação-problema, desta vez feita pelo Participante 4.

Figura 8: Resolução da 6ª situação-problema desenvolvida pelo participante 4. *Tratamento* do enunciado em cálculos matemáticos.



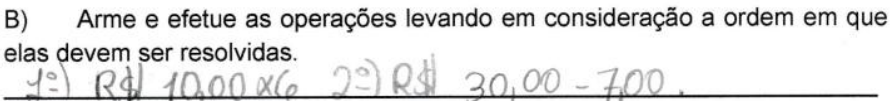
Fonte: A autora.

A resolução feita pelo Participante 4 acima podemos concluir que ele conseguiu transformar o enunciado de língua natural em linguagem própria da matemática, os cálculos numéricos, porém o mesmo efetua corretamente apenas as duas primeiras operações matemáticas, a subtração e a adição. Posteriormente ao tentar efetuar a 3ª operação correspondente a divisão da quantidade bombons que enunciado disse que Lucas tinha pela quantidade que ele queria dar por amigos, percebe-se que o participante se confunde, ao invés de dividir por 8 a quantidade de bombons, ele divide por 2, que seria o dobro de amigos que Lucas queria achar ao final. Ao tentar multiplicar pelo dobro da quantidade de amigos possíveis ele utilizou a quantidade total de bombons que Lucas tinha e não a quantidade desconhecida de amigos. Para esta resolução foi distribuído 0,5 pontos.

Ao analisarmos os ***tratamentos*** utilizadas pelos participantes na execução da 2ª pergunta de cada situação-problema percebemos que a maioria deles não conseguiram transformá-las corretamente. As maiores

médias por questão de *conversão* ficaram com 1ª e 2ª situações-problema com respectivamente 0,20. Vejamos a seguir duas tentativas de *conversão* de participantes diferentes para representar os cálculos numéricos em Expressão Numérica da 2ª situação-problema:

Figura 9: Conversão utilizada pelo 1º participante para transformar o cálculo numérico em Expressão Numérica.

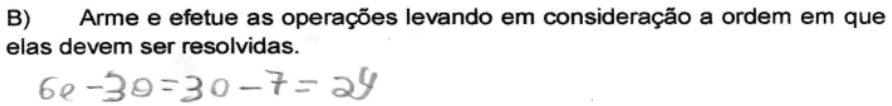


Fonte: A autora.

Para que de fato a resposta do participante 1 estivesse correta, era preciso levar em conta as propriedades e regras próprias de Expressão Numérica, a exemplo: utilização correta dos termos e ordens que devem ser efetuadas as operações. Sendo assim, não podemos configurar como uma representação de Expressão Numérica, pois ele apenas colocou em ordem as operações utilizadas para desenvolver o enunciado da questão, em contrapartida não estava explícito no enunciado o termo expressão numérica, o que pode ter influenciado nos erros dos estudantes.

A seguir possível conversão utilizada pelo Participante 2.

Figura 10: Conversão utilizada pelo Participante 2 para representar os cálculos numéricos em Expressão Numérica.



Fonte: A autora.

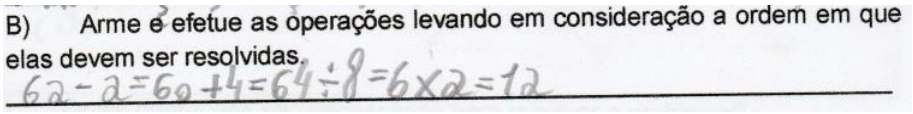
Considera-se que o Participante 2 não conseguiu realizar o *tratamento* da operação realizada em Expressão Numérica, ou ainda, não conseguiu *converter* o enunciado em uma expressão numérica, visto que o termo correto da expressão seria 6 x 10 : 2 – 7, e não 60 – 30 = 30 – 7= 24. De acordo com regras próprias do conceito de expressões numéricas não é correto utilizar o sinal de igualdade antes de colocar todos os termos das expressões, isso porque, 60 – 30 não é igual a 30 – 7. Sendo assim ele não conseguiu pontuar e não foi considerado como acerto parcial.

Podemos concluir que os participantes talvez não conseguiram interpretar conforme a pergunta pedia para que eles transformassem o enunciado anterior em uma Expressão Numérica. Foram levantadas várias possibilidades, como: não compreensão do enunciado; O enunciado não pode ter ficado muito claro; não se apropriaram do conceito de Expressões Numéricas e suas regras.

A 4ª e 6ª situações-problema foram as que tiverem menor média, com respectivamente 0,13 ambas. Vale ressaltar que em todas as tentativas de ***tratamento*** foi possível perceber a dificuldade dos participantes em desenvolver a questão.

A seguir duas tentativas de ***tratamentos*** do algoritmo em expressão numérica utilizadas pelo Participante 3 e 4 na 6ª situação-problema.

Figura 11: *Tratamento* utilizado pelo Participante 3 para representar os cálculos numéricos em Expressão Numérica da 6ª situação-problema.

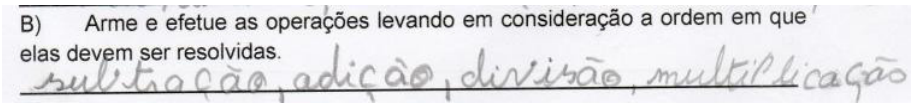


Fonte: A autora.

Ao tentar realizar o ***tratamento*** da resolução encontrada pela 6ª situação-problema em expressão numérica, o Participante 3 utilizou as respostas das efetuações feitas anteriormente, para adicionar o segundo termo de cada operação ele utilizou equivocadamente o sinal de igualdade a cada representação de operações. Ele apenas indicou as operações realizadas, não indicando a expressão numérica visto que, a estratégia utilizada não condiz com as regras próprias do conteúdo. Sendo assim a resposta dada pelo Particpante 3 foi considerada como acerto parcial, apesar dele não ter armado e efetuado conforme as regras de expressão numérica.

A seguir é possível observar que o Participante 4 indicou quais operações foram realizadas para resolver o enunciado, não realizando o tratamento dos algoritmos em Expressão Numérica para a 6ª situação-problema.

Figura 12: Resposta dada pelo Participante 4 para realizar o tratamento do cálculo numérico em Expressão Numérica.



Fonte: A autora.

Não pode ser considerada como um correto ***tratamento*** a resposta dada pelo Participante 4, pois ele só fez escrever o nome das operações matemáticas utilizadas na pergunta anterior. Sendo assim, não foi atribuído nenhuma pontuação ao Participante 4.

A seguir veremos as considerações finais de acordo com a aplicação do teste de sondagem da pesquisa realizada com 77 participantes do 5º ano do Ensino Fundamental no ano de 2019 a luz da TRRS (1993) que embasa esse presente estudo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luz da TRRS (1993) e análise do teste de sondagem aplicado com 77 participantes do 5º ano do Ensino Fundamental no 2° semestre do ano de 2019. A pesquisa foi realizada com participantes do 5° ano, porque esta é a fase de transição de ensino, onde após concluírem o ensino fundamental I os alunos progridem para uma nova fase de escolarização, bem como é quando o conteúdo de Expressões Numéricas é introduzido e ensinado nas escolas.

Com base nos dados anteriores da média geral, média de ***conversão*** e ***tratamento***, foi possível concluir que os participantes possuíram dificuldades em todo o teste de sondagem, tanto em relação a ***conversão*** utilizada para a transformar o enunciado das situações-problema em linguagem matemática apropriada, assim como no ***tratamento*** utilizado para transformar as resoluções das situações (algoritmos) em Expressões Numéricas.

Em torno de 45,45% dos participantes conseguiram interpretar de forma correta o enunciado de cada situação, respondendo satisfatoriamente a letra a) da situação-problema, mesmo utilizando estratégias próprias de resolução. Muitos não utilizaram as operações matemáticas esperadas para as questões, mas obtiveram êxito encontrando o resultado final, onde configura-se a ***conversão*** de linguagem natural

(enunciado) para o cálculo numérico (algoritmo). Porém, na letra b) de cada questão notou-se a maior dificuldade do teste para os participantes. A maioria dos 77 participantes da pesquisa não conseguiram utilizar corretamente o ***tratamento*** para transformar a resolução de cada situação-problema em expressão numérica como já foi dito anteriormente consideramos acertos parciais para chegar a média final. Algumas hipóteses foram levantadas para este desempenho, como: a dificuldade de interpretar o enunciado da questão; A existência da possibilidade de não compreender as regras próprias do conteúdo; ou não terem estudado sobre o assunto.

As situações-problema escolhidas para o teste foram confeccionadas a partir dos conteúdos programáticos disponibilizados pela BNCC e PCN de matemática de acordo com o 5º ano. O objetivo da utilização das situações foi proporcionar aos participantes para resolverem as questões através de cálculos adequados e posteriormente transformar estes cálculos em Expressão Numérica.

Na BNCC e no PCN de Matemática não existe um eixo temático específico que aborde expressamente o conteúdo de Expressões Numéricas, mas ao extraírmos as principais informações do enunciado e transformarmos em expressão numérica estamos fazendo a ***conversão*** do enunciado da situação de linguagem natural em linguagem matemática. Através do domínio das regras de Expressão Numérica os alunos poderão se apropriar do seu conceito, visto que este conteúdo poderá ser considerado como a base para outros assuntos estudados à frente, como: Equações de 1° e 2° graus, Funções e Frações.

O ensino da Matemática assim como seus conteúdos muitas vezes são vistos como algo sem contexto, sem sentido e nexo e a grande parte dos indivíduos não conseguem encontrar ligação entre os conteúdos estudados e o seu cotidiano. Através deste trabalho foi possível identificar que a maioria dos estudantes que participaram desta pesquisa demonstraram dificuldades na resolução do teste e geralmente essa maioria enfrentam essas barreiras durante todo processo de escolarização básica, principalmente na disciplina de matemática. O nível de conteúdo básico dos estudantes que participaram desta pesquisa está muito a ***quem*** do esperado, seja pela base de ensino, currículo ou parâmetro, principalmente quando se trata da utilização das quatro operações matemáticas.

A sociedade está em constante mudança e a escola é uma instituição feita para ela, cada dia que se passa acaba se afastando cada vez mais do seu objetivo principal, servir a sociedade. O professor como sujeito

mais próximo do aluno na sala de aula poderá adaptar alguns métodos de ensino ajustando os conteúdos através de exercícios com base na TRRS (1993), utilizando diferentes abordagens ele estará ajudando o educando a amadurecer seu raciocínio semiótico.

Sabemos que a utilização correta de ***conversões e tratamentos*** não é tarefa de fácil assimilação, pois é preciso o estímulo através da utilização de diferentes exercícios e diferentes representações, necessitando de um tempo considerável para que o consiga construir um raciocínio semiótico configurando a TRRS (1993). As representações semióticas só podem ser registradas se existir a externalização das representações mentais, se o indivíduo não consegue identificar a ***conversão*** entre diferentes representações de um mesmo objeto matemático, possivelmente ele ainda não aprendeu o conceito sobre aquele objeto, tão pouco poderá reconhecer aquele objeto em mais de uma representação.

O enunciado da situação-problema é um tipo de registro semiótico, o cálculo utilizado para responder à questão é a ***conversão*** do registro em língua natural para um registro matemático adequado: o algoritmo, e a transformação das operações matemáticas utilizadas em Expressão Numérica é um ***tratamento*** dentro do mesmo registro numérico.

Esta pesquisa é um curto passo de uma larga abordagem que poderá servir de discussão para outros trabalhos, assim como estudos de outras questões sobre como o processo do ensino e aprendizagem do 5° ano do ensino fundamental na disciplina de matemática, que conteúdos estão enfatizados e quais conteúdos estão sendo deixados de lado.

REFERÊNCIAS

BRASÍLIA. Mec. Secretaria de Educação Fundamental (org.). **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br › arquivos › pdf › livro03. Acesso em: 13 set. 2021

REGISTROS DE REPRESENTAÇÕES SEMIÓTICA E FUNCIONAMENTO COGNITIVO DO PENSAMENTO. Florianópolis: Revemat, v. 7, n. 2, 2012. Tradução MériclesThadeuMorettiDisponívelem:https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2012v7n2p266. Acesso em: 16 set. 2021.

ENTREVISTA: RAYMOND DUVAL E A TEORIA DOS REGISTROS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA. Campo Mourão: Revista Paranaense

de Educação Matemática, v. 2, n. 3, 2013. José Luiz Magalhães de Freitas, Veridiana Rezende. Disponível em: http://revista.unespar.edu.br/index.php/rpem/article/view/401. Acesso em: 13 set. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ABORDAGENS QUALITATIVAS**. São Paulo: Epu, 1986. 44 p.

MONTENEGRO, Juliana. **Identificação, Conversão e Tratamento de Registros de representações Semióticas auxiliando a Aprendizagem de situações combinatórias**. 2018. 248 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Edumatec, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

PARMEGIANI, Roselice. **CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DAS EXPRESSÕES NUMÉRICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**: gt 01 educação matemática no ensino fundamental: anos iniciais e anos finais. Universidade de Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2011. Relato de Experiência.

POZO, Juan Ignacio. **A solução de problemas**: aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RAMOS, Luzia Faraco. **O que fazer primeiro?**: expressões numéricas. 18. ed. São Paulo: Ática, 2008. 58 p.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001

PERSPECTIVAS PARA O LETRAMENTO ESTATÍSTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O CICLO INVESTIGATIVO

FLÁVIA LUÍZA DE LIRA
Mestra em Educação Matemática e Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco - PE, prof.flavialuiza@gmail.com;

SILVIO CÉSAR BARBOSA
Graduado em Pedagogia e Licenciatura em História pelo Centro Universitário Internacional UNINTER - PE, silviocesar308@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Estatística é a ciência que trabalha com dados e com diferentes formas de representação. É necessário que o cidadão esteja letrado estatisticamente para compreender os elementos que são representados, para não cair em armadilhas e tomar decisões equivocadas. O trabalho com a Estatística precisa ser iniciado desde os primeiros anos de escola, numa perspectiva investigativa. Nosso objetivo com essa pesquisa é analisar a relevância do trabalho com Estatística por meio do ciclo investigativo, no Ensino Fundamental. A metodologia é qualitativa do tipo bibliográfica e documental. Realizamos buscas em bancos de dados, anais de eventos e na BNCC. As pesquisas revelaram que a participação dos professores em grupos de estudos, contribuíram para o trabalho com a Estatística na escola, a relevância da abordagem da Estatística ser a partir do Ciclo Investigativo e o papel mediador do professor para o desenvolvimento do letramento estatístico. A BNCC apresenta uma proposta desafiadora para o ensino de Estatística, porém os estados e municípios precisam enfatizar a cultura local ao elaborarem seus currículos.

Palavras-chave: Letramento Estatístico; Ensino Fundamental; Ciclo Investigativo.

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo é fruto de um Trabalho de Conclusão de Cusro dos autores, que cursaram Pedagogia Plena como segunda licenciatura, por sentirem essa necessidade em sua atuação profissional. O tema também tem sido pesquisado pela primeira autora em sua dissetação, sendo que em outra etapa da Educação Básica.

A Estatística está presente em nosso cotidiano e podemos refletir no quanto ela é importante em nossas vidas para tomarmos decisões. Nesse período de pandemia devido a COVID-19, a população tem se deparado com muitas informações circulando nas redes sociais, representadas por meio de diferentes tipos de gráficos. Essas informações com dados estatísticos, muitas vezes são mal interpretadas, conduzindo a leituras e decisões equivocadas (CAZORLA; CASTRO, 2008). A Estatística é a ciência que trabalha com dados e com diferentes formas de representação desses dados (CAZORLA, I.; MAGINA, S.; GITIRANA, V.; GUIMARÃES, G., 2017), no entanto, é necessário que o cidadão esteja letrado estatisticamente para compreender os elementos que ali são representados.

Para Gal (2002) uma pessoa está letrada estatisticamente quando é capaz de compreender e analisar criticamente informações estatísticas que circulam no cotidiano. Porém, para que isso aconteça, é necessário que esse tema seja trabalhado desde os primeiros anos de vida escolar. É interessante que a Estatística seja abordada na escola envolvendo os estudantes em pesquisas com temas significativos para eles, de maneira que se mantenham engajados em todas as etapas da pesquisa (SILVA, 2013; SANTANA; CAZORLA, 2020; LIRA, 2020). A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) também ressalta a relevância da temática a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mas será que é possível trabalhar com a Estatística nos primeiros anos de vida escolar, de maneira que os estudantes se envolvam? A partir dessa problemática, nosso objetivo é analisar a relevância do trabalho com Estatística por meio do ciclo investigativo, no Ensino Fundamental. Como objetivos específicos buscamos: refletir sobre pesquisas a respeito da Estatística, realizadas com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, compreender a abordagem da Base Nacional Comum Curricular quanto ao ensino de Estatística para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nosso percurso metodológico será realizado a partir da análise bibliográfica, na qual buscaremos pesquisas no banco de dados da Capes e nos anais do XIII Encontro Nacional de Educação Matemática que aconteceu em 2019, e em autores que abordam o tema. Também será uma pesquisa

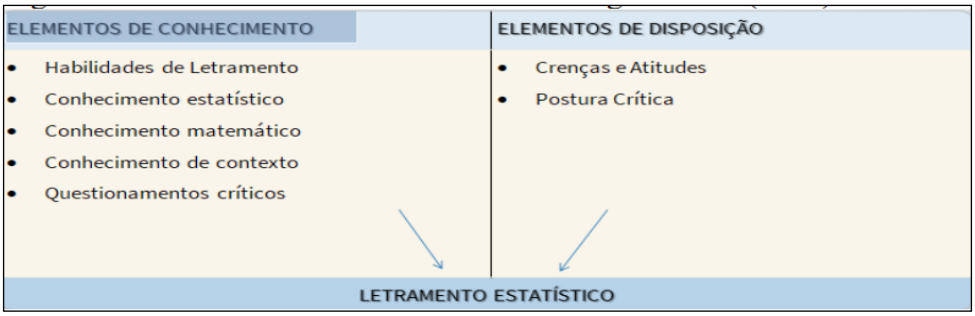
baseada na análise documental, pois analisaremos a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017) que é o documento atual pelo qual os estados e os municípios precisam se orientar para organização de seus currículos.

Na próxima seção apresentaremos uma fundamentação teórica sobre o Letramento Estatístico na perspectiva do Ciclo Investigativo. Na sequência, apresentamos nossos procedimentos metodológicos, nossas análises refletindo sobre algumas pesquisas que abordam a relevância do letramento estatístico nos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma análise da BNCC condizente ao tema. Concluímos com nossas considerações finais.

2 LETRAMENTO ESTATÍSTICO

Segundo Gal (2002) letramento estatístico é a capacidade de compreender e analisar de forma crítica dados estatísticos que circulam no cotidiano, assim como a capacidade de comunicar suas percepções a respeito desses dados. O referido autor sugere um modelo de letramento estatístico no qual é necessário mobilizar elementos do conhecimento (habilidades de letramento, conhecimento estatístico, conhecimento matemático, conhecimento de contexto e questões críticas) e elementos de disposição (postura crítica e crenças e atitudes) para interpretar os dados estatísticos. Vejamos na Figura 1 o modelo proposto pelo autor.

Figura 1- Modelo de Letramento Estatístico segundo Gal (2002)



Fonte: Gal (2002, p. 4)

De acordo com Gal (2002), os elementos de conhecimento e de disposição são dinâmicos e agem conjuntamente, ou seja, para compreender informações estatísticas não basta apenas ter conhecimento de

Estatística. Esses elementos, quando acionados, possibilitam um entendimento real a respeito das mensagens estatísticas que circulam dentro e fora da escola. Assim, o trabalho com a Estatística na escola, precisa ser realizado a partir de temas do interesse dos estudantes, possibilitando debates e o envolvimento de todos para a tomada de decisão diante dos dados.

Autores como Gitirana (2014) e Lopes (2012) ressaltam que a pesquisa é o elemento estruturador para o ensino de Estatística, portanto os estudantes precisam ser envolvidos em pesquisas com temas de seu interesse para vivenciarem etapas do ciclo investigativo da pesquisa. Santana e Cazorla (2020) salientam que o ciclo investigativo se refere a vivência de etapas relacionadas que incluem a problematização, planejamento e execução da pesquisa. Durante a execução da pesquisa são realizados o levantamento das hipóteses dos estudantes a respeito do problema que irão pesquisar, a coleta dos dados, a classificação e tratamento desses dados, e a comunicação dos resultados da pesquisa. As referidas autoras, baseadas nas pesquisas de Wild e Pfannkuch (1999) a respeito do Ciclo Investigativo, elaboraram o esquema que apresentamos na Figura 2.

Figura 2- Ciclo Investigativo



Fonte: Santana e Cazorla (2020, p. 5)

Cada uma das etapas do ciclo investigativo precisa ser vivenciada com reflexão constante junto aos estudantes, possibilitando o desenvolvimento do letramento estatístico. Para as autoras, as ações vivenciadas no Ciclo Investigativo podem ser comparadas com ações de uma pesquisa

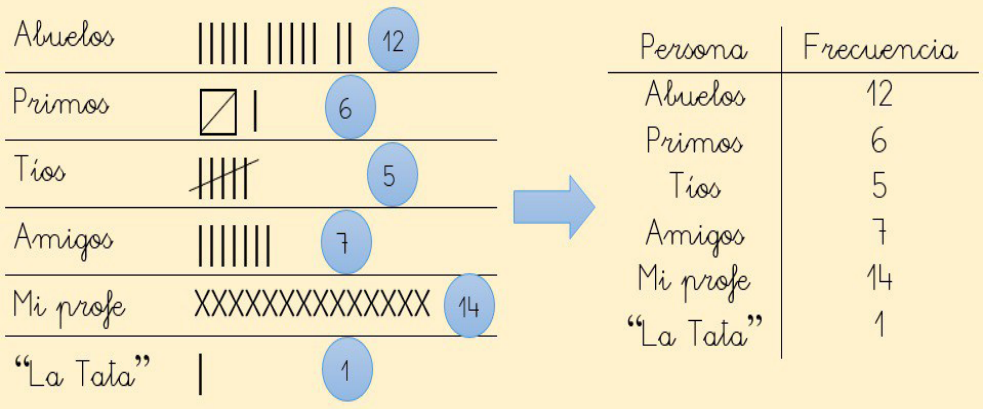
científica. Elas discutem cada uma dessas etapas e a respeito da escolha do problema a ser pesquisado, elas ressaltam:

> Para se definir o Problema ou fenômeno a ser investigado, o professor pode discutir com os estudantes uma temática que seja do âmbito local ou global – epidemias, aumento de preços, poluição do meio ambiente –, ou mesmo dentro de um conteúdo de outra disciplina, como por exemplo, ciências, geografia, história – germinação das sementes, índice de massa corpórea, distribuição populacional, ciclo da seca. Essas são possibilidades, dentre muitas outras problemáticas, que podem surgir da realidade da comunidade escolar. (SANTANA, CAZORLA, 2020, p. 5)

Dessa forma, como mencionado pelas autoras, o problema de pesquisa precisa ser discutido com os estudantes possibilitando sempre o envolvimento deles. A participação dos estudantes deve permear a vivência de todas as etapas do Ciclo Investigativo.

Os autores Alsina, et al. (2020) apresentam possibilidades do contexto da Pandemia do COVID-19 para trabalhar com dados estatísticos, esclarecendo a relevância de se vivenciar pesquisas, pois assim os estudantes compreenderão os dados a partir de contextos reais. Uma das sugestões que os autores mencionam é o trabalho a partir do questionamento: "Com quem você conversou por videoconferência durante o confinamento?". Os estudantes poderiam marcar risquinhos em uma tabela, para em seguida transformarem em frequências. Vejamos a atividade sugerida pelos autores na Figura 3:

Figura 3: Tabela sugerida para realização de pesquisa com os estudantes



Fonte: Alsina, et al. (2020, p. 115)

Segundo os autores, essa sugestão de tabela de contagem seria para a organização inicial dos dados, que posteriormente seriam transformadas em tabelas de frequência na qual os risquinhos da contagem seriam substituídos por numerais. Além dessa sugestão, os autores apresentam outras propostas, dentre as quais está a organização de gráficos de barras com blocos de montar, pesquisa sobre o tempo, dentre outras possibilidades para envolver os estudantes na aprendizagem de conceitos sobre Estatística.

Corroboramos com os autores mencionados quanto a relevância do ensino de Estatística na perspectiva da pesquisa, para assim possibilitar que os estudantes estejam desenvolvendo elementos para estarem letrados estatisticamente.

3. METODOLOGIA

Nossa pesquisa teve como objetivo geral analisar a relevância do trabalho com Estatística por meio do ciclo investigativo, no Ensino Fundamental. Como objetivos específicos propomos: refletir sobre pesquisas a respeito da Estatística, realizadas com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, compreender a abordagem da Base Nacional Comum Curricular quanto ao ensino de Estatística para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para atender aos objetivos realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica e documental. De acordo com Minayo (2002) uma pesquisa qualitativa é aquela que se preocupa com as ciências sociais, que trata de questões que não podem ser quantificadas, "a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas." (MINAYO, 2002, p. 22).

Nossas buscas foram realizadas em bancos de dados e em fontes documentais. Devido ao período de pandemia que estamos vivendo, optamos por esse caminho metodológico, assim como por proporcionar algumas vantagens destacadas por Gil (2017). O autor menciona que a realização de uma pesquisa bibliográfica nos traz vantagens, visto que possibilita aos pesquisadores "a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente." (GIL, 2017. p.50). A respeito da pesquisa documental, o referido autor também salienta que,

> A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2017, p. 51).

Dessa forma, nossa pesquisa é do tipo bibliográfica e documental, visto que nos utilizamos de autores e de documentos para alcançar os objetivos propostos em nossa pesquisa. Quanto aos procedimentos, foram realizados em dois momentos.

Primeiramente buscamos artigos no banco de dados do portal de periódicos da CAPES, por ser um banco que apresenta uma diversidade ampla de artigos publicados nacionalmente e internacionalmente, e nos anais do mais recente Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM que aconteceu em 2019, por ser um evento que apresenta pesquisas específicas da Educação Matemática. Quanto aos documentos, elegemos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) por ser o documento que é a base para a organização dos currículos das redes estaduais e municipais.

Na sequência, selecionamos os artigos que iríamos priorizar para a leitura na íntegra, por meio da leitura dos que mais se relacionavam com a abordagem de nossa pesquisa. Também nesse momento, realizamos uma leitura preliminar da BNCC no que se refere ao ensino de Matemática.

Concluímos realizando a análise dos artigos que havíamos elencado, relacionado com nosso objetivo de pesquisa. Assim como, aprofundamos nossa leitura da BNCC no âmbito da Matemática, focando nosso olhar para os aspectos que remetiam ao ensino de Estatística.

No próximo tópico analisaremos os resultados desses dados em duas partes: Perspectivas de pesquisas quanto ao Letramento Estatístico e Ensino de Estatística na Base Nacional Comum Curricular.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 PERSPECTIVAS DE PESQUISAS QUANTO AO LETRAMENTO ESTATÍSTICO

Realizamos uma busca no Portal de Periódicos da CAPES, usando os termos “Letramento Estatístico” e “Ensino Fundamental” e refinando para

os últimos dez anos. Vinte e cinco artigos apareceram na busca e após exclusão dos que não estavam relacionados com o Ensino Fundamental I, selecionamos para leitura na íntegra os artigos de Grando, Nacarato e Lopes (2014) intitulado "Narrativa de Aula de uma Professora sobre a Investigação Estatística" e o artigo "Desenvolvimento profissional de professores potencializado pelo contexto colaborativo para ensinar e aprender estatística" de Conti, Carvalho e Carvalho (2016). Na busca nos anais do XIII ENEM de 2019, usamos o termo "Estatística" e o termo "gráficos" também encontramos vários trabalhos. No entanto, selecionamos apenas três para leitura na íntegra, pois estavam mais relacionados com nosso tema. Os trabalhos selecionados foram "Narrando a produção de gráficos de setores das crianças: o pensamento estatístico em questão" de Buehring e Grando (2019), "Literatura infantil e aprendizagem de estatística" de Silva, Andrade e Guimarães (2019) e "Educação estatística no Ensino Fundamental: interfaces entre pesquisas e sala de aula" de Guimarães (2019).

A pesquisa de Grando, Nacarato e Lopes (2014) analisa a narrativa da aula de investigação estatística, de uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental que participa de um grupo que desenvolve pesquisa colaborativa. Quanto ao Letramento Estatístico, a perspectiva das autoras é de valorização da cultura infantil como contexto para as investigações estatísticas, pois consideram que os dados são vistos como números em um contexto. A narrativa da professora inicia com uma atividade que faz parte de sua rotina por meio do uso do calendário escolar, no qual ela aborda, além de outros aspectos, o mês de aniversário das crianças da turma. Em seguida ela faz uma pesquisa com as crianças a respeito da data do aniversário de cada uma e constroem um gráfico de colunas. Dentre outras atividades, a professora também constrói com as crianças um gráfico de setores com os dados da pesquisa. Os encontros e debates que aconteciam no grupo de pesquisa possibilitaram muitas aprendizagens. As autoras ressaltam que,

> Cabe destacar que a professora teve o cuidado de trabalhar com um contexto que faz parte do cotidiano das crianças, os aniversários, o que evidencia seu conhecimento sobre a necessidade de elas atribuírem significados ao estudo que realizam, bem como sua compreensão sobre a importância, para a vida de seus alunos, de uma aproximação do letramento estatístico. (GRANDO; NACARATO E LOPES, 2014, p. 999).

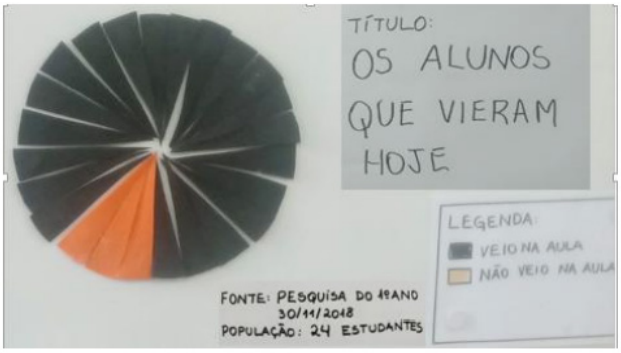
Segundo as autoras, a professora buscava transformar suas práticas para superar lacunas deixadas pela formação inicial, por isso ingressou no grupo de pesquisa e, por meio da mediação dos participantes do grupo, foi possível produzir conhecimentos estatísticos e trabalhar com esses conhecimentos na escola.

As autoras Conti, Carvalho e Carvalho (2016) buscaram compreender o processo de desenvolvimento profissional na perspectiva do letramento estatístico, em contexto colaborativo, mostrando aspectos do desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim como a pesquisa de Grando, Nacarato e Lopes (2014), a pesquisa de Conti, Carvalho e Carvalho (2016) ocorreu em um grupo de estudos, o Estatisticando, no qual os professores se tornaram investigadores de sua própria prática. Trata-se de um estudo de caso que detalha o desenvolvimento profissional de uma das professoras que participava do grupo de estudo, em sua primeira experiência no trabalho com a construção de gráficos.

Para as autoras, as atividades que foram vivenciadas no grupo de estudos, consideravam o espaço escolar também como um espaço no qual os professores podiam colocar em prática seu desenvolvimento profissional com relação aos temas estudados. A respeito do grupo de estudos, as pesquisadoras consideraram que foi proporcionado um relacionamento de forma colaborativa. A pesquisa revela que os debates contribuíram para o desenvolvimento profissional das participantes, que se tornaram mais confiantes para trabalhar com Estatística em sala de aula.

No artigo de Buehring e Grando (2019) é abordado momentos em que a professora trabalhou com questões diversas, referentes ao uso de gráfico, em sua rotina de sala de aula com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. O objetivo da pesquisa foi evidenciar a importância de entender sobre "como" se dá o pensamento estatístico infantil. A primeira autora, que era a professora da turma, desenvolveu atividades diversificadas com as crianças para trabalhar elementos de Estatística. Uma das atividades que ela vivenciou com a turma foi a construção coletiva de um gráfico de setores, no qual cada criança presente na aula pegava uma fatia da "pizza" e montavam o gráfico. Ao final, a professora refletia com as crianças e acrescentava as fatias referentes as crianças que haviam faltado naquele dia. É importante destacar, que a professora trabalhava sempre discutindo com as crianças e, juntamente com elas, acrescentou os demais elementos visualizados na Figura 4.

Figura 4 – Gráfico dos alunos presentes e ausentes na aula



Fonte: Buehring e Grando (2019, p. 6)

É notório o envolvimento das crianças na narrativa da professora, pois ela utiliza textos e situações do interesse da turma. As autoras concluem que apesar do conceito de gráficos de setores estar em construção, as crianças são capazes de pensar e raciocinar sobre a Estatística.

A pesquisa de Silva, Andrade e Guimarães (2019), foi realizada com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas de um município de Pernambuco. O objetivo foi investigar se as professoras desenvolviam processos de ensino e aprendizagem de conceitos estatísticos envolvendo a literatura infantil de forma interdisciplinar. Para isso, elas selecionaram por meio de uma entrevista, quatro professoras que afirmaram usar os livros de literatura infantil de forma interdisciplinar.

> … essas professoras evidenciaram que é possível integrar literatura infantil nas aulas de estatísticas, mostrando que essa conexão favorece aprendizagens mais significativas, autônoma, lúdica e interativa, despertando nos alunos a imaginação e o prazer em aprender. Ficou evidente a motivação dos alunos para participar das atividades que envolviam a literatura e a estatística e sua consequente aprendizagem (SILVA; ANDRADE E GUIMARÃES, 2019, p. 11).

Após assistirem as aulas das professoras, as autoras constataram que foi possível integrar literatura infantil nas aulas e relacionarem com conhecimentos de Estatística, possibilitando aprendizagem de forma lúdica e significativa. Elas perceberam que os estudantes estavam motivados ao participarem das atividades que lhes eram propostas a partir da leitura do livro de literatura infantil.

Guimarães (2019) buscou refletir sobre a contribuição da pesquisa na sala de aula e da sala de aula para a pesquisa, articulando teoria e prática. A autora apresentou dois estudos relacionados ao Ciclo Investigativo da pesquisa, que foram desenvolvidos com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ela ressalta que,

> O desenvolvimento do Letramento Estatístico do estudante está relacionado com a aprendizagem de uma postura investigativa e, para isso, conhecer as fases do ciclo investigativo é imprescindível, assim como as relações entre as mesmas, o que requer uma exploração dos dados que se tem (GUIMARÃES, 2019, p. 3).

A autora ressalta a importância do trabalho investigativo com os estudantes e nos dois estudos apresentados foram enfatizadas etapas do ciclo investigativo. Ela salienta que a pesquisa proporciona aprendizagem de maneira autônoma possibilitando reflexão crítica. No entanto, a mediação do professor é preponderante para que os estudantes possam refletir sobre dados reais. Quanto ao que o professor pode realizar em sala de aula, Guimarães (2019) destaca:

> Em primeiro lugar estimular os alunos a levantarem hipóteses sobre os mais variados temas de interesse deles. Levá-los a analisar dados estatísticos reais e confrontarem com suas hipóteses. Provocar os alunos a elaborarem conclusões, tendo sempre a compreensão de que a estatística é a ciência da incerteza, sempre existirá maior ou menor probabilidade dos dados serem os mesmos com outra amostra (GUIMARÃES, 2019, p. 12 e 13).

O ensino de conceitos de Estatística a partir de uma pesquisa, conduz os estudantes a se envolverem em todas as etapas do Ciclo Investigativo numa perspectiva reflexiva. Porém, os professores precisam participar de formação continuada a respeito da temática, para assim trabalhar com os estudantes na escola.

Nossas buscas nesses bancos de dados revelaram pesquisas interessantes que abordavam o Letramento Estatístico enfatizando práticas significativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como a importância das discussões que aconteceram em grupos de estudo, que possibilitaram experências em sala de aula com os estudantes.

4.2 ENSINO DE ESTATÍSTICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) no que se refere a proposta de organização curricular para o ensino de Matemática a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, está organizada em cinco unidades temáticas que são correlacionadas. As unidades temáticas são: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística. No âmbito da Estatística, que é o foco do nosso trabalho, a BNCC ressalta que,

> …os primeiros passos envolvem o trabalho com a coleta e a organização de dados de uma pesquisa de interesse dos alunos. O planejamento de como fazer a pesquisa ajuda a compreender o papel da estatística no cotidiano dos alunos. Assim, a leitura, a interpretação e a construção de tabelas e gráficos têm papel fundamental… (BRASIL, 2017, p. 270 e 271).

O planejamento do professor para trabalhar com a Estatística, precisa surgir de temas da curiosidade dos estudantes, o que irá tornar a aprendizagem mais significativa e dará elementos para uma pesquisa (LOPES, 2012; GITIRANA, 2014, LIRA, 2020). Segundo a BNCC, a leitura de tabelas e gráficos, assim como a coleta e organização de informações serão introduzidas a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, no qual uma das habilidades a ser alcançada é "(EF01MA22) Realizar pesquisa, envolvendo até duas variáveis categóricas de seu interesse e universo de até 30 elementos, e organizar dados por meio de representações pessoais." (BRASIL, 2017, p. 277). Como podemos observar no texto da BNCC, os dados precisam estar inseridos em uma pesquisa.

Nesse documento, os conceitos relacionados a Estatística são introduzidos de forma gradativa ano a ano, proporcionando aos estudantes um aprofundamento e consolidação dos conceitos. Vejamos duas habilidades que são propostas para os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

> (EF05MA24) Interpretar dados estatísticos apresentados em textos, tabelas e gráficos (colunas ou linhas), referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito, e produzir textos com o objetivo de sintetizar conclusões.

> (EF05MA25) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas, organizar dados coletados por meio de tabelas, gráficos de colunas, pictóricos e de linhas, com e sem uso de tecnologias digitais, e apresentar texto escrito sobre a finalidade da pesquisa e a síntese dos resultados (BRASIL, 2017, p. 293).

Observamos que para o último ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os professores são orientados a trabalhar com a interpretação de informações estatísticas apresentadas de formas diferentes. Assim como com o desenvolvimento de pesquisas envolvendo diferentes etapas do Ciclo Investigativo, com diferentes tipos de gráficos e com elaboração de texto escrito para apresentar os resultados da pesquisa realizada.

Durante a vivência de uma pesquisa, ocorrerá articulação entre as unidades temáticas da Matemática e com as outras áreas do conhecimento, pois como a Estatística precisa ser trabalhada a partir de temas do cotidiano ou que estejam presentes no currículo, envolve diversos aspectos que podem tornar a aprendizagem mais expressiva e promover o letramento estatístico desde os anos iniciais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo foi analisar a relevância do trabalho com Estatística por meio do ciclo investigativo, no Ensino Fundamental. Compreendemos que uma pessoa letrada estatisticamente poderá atuar de maneira crítica na sociedade e tomar decisões mais fundamentadas, pois não será enganada por informações que lhes são apresentadas conduzindo a leituras enganosas e a tomadas de decisões equivocadas.

Os estudos que exibimos revelaram a importância da participação das professoras em grupos de estudos, o que possibilitou um trabalho com a Estatística em sala de aula, articulado ao planejamento do professor. Seja nas atividades de rotina (como na chamada por meio de um gráfico de setor), seja a partir de um livro de literatura infantil, a partir de temas presentes no currículo ou ainda de temas que sejam levantados pelos estudantes.

No entanto, é primordial que os professores ao iniciarem o trabalho com o Ciclo Investigativo da pesquisa na escola, abordem temas que suscitem a curiosidade dos estudantes, levando em consideração que para o desenvolvimento de pesquisas, são necessários temas que façam parte

do universo deles. A mediação do professor é preponderante, pois apenas realizar atividades referentes a gráficos não é suficiente para tornar cidadãos letrados estatisticamente.

Compreendemos que a Base Nacional Comum Curricular apresenta propostas desafiadoras para a abordagem da Estatística na escola. No entanto, é necessário que os estados e municípios, ao elaborarem seus currículos e nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, sejam enfatizados a valorização da cultura local, para que o professor esteja livre para abordar as temáticas do interesse de seu grupo e de sua região.

Reafirmamos a relevância do ensino de Estatística a partir de temas do interesse dos estudantes, vivenciando etapas do ciclo investigativo. Pois proporcionará o engajamento dos estudantes do início ao fim da pesquisa e a compreensão das informações estatísticas que circulam no cotidiano. Além de atuarem de forma crítica na sociedade e tomarem decisões coerentes diante de dados apresentados.

A realização dessa pesquisa foi bastante significativa para nós, pois contribuiu para nosso crescimento acadêmico e profissional. Recomendamos que novos estudos sejam realizados a respeito do Letramento Estatístico. Estudos de campo com professores e com estudantes, que viabilizem uma participação ativa desse público, além de favorecer uma leitura crítica dos dados vistos no cotidiano e na tomada de decisão.

REFERÊNCIAS

ALSINA, Á.; VÁSQUEZ, C.; RODRÍGUEZ, L. M.; MUÑIZ, L. J. R. ¿Cómo promover la alfabetización estadística y probabilística en contexto? Estrategias y recursos a partir de la COVID-19 para Educación Primaria. **Épsilon** - Revista de Educación Matemática nº 104, 99-128, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 20jul. 2020.

BUEHRING, R. S.; GRANDO, R. C. Narrando a produção de gráficos de setores das crianças: o pensamento estatístico em questão. **XIII ENEM**, Anais do XIII Encontro Nacional de Educação Matemática, Cuiabá/MT, 2019.

CAZORLA, I.; CASTRO, F. C. Papel da Estatística na leitura do mundo: o letramento estatístico. **Publicatio** UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, 16 (1), p. 45-53, 2008.

CAZORLA, I.; MAGINA, S.; GITIRANA, V.; GUIMARÃES, G. **Estatística para os anos iniciais do ensino fundamental.** Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM, 2017.

CONTI, K. C.; CARVALHO, D. L.; CARVALHO, C. F**.** Desenvolvimento profissional de professores potencializado pelo contexto colaborativo para ensinar e aprender estatística. **Revista Eletrônica de Educação**, v.10, n.2, p.155-171, 2016.

GAL, I. Adults statistical literacy: meanings, components, responsibilities. **International Statistical Review**, The Hague, v. 70, n. 1, p. 1-25, abr, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. Atlas - São Paulo- SP. 2008.

GITIRANA, V. Classificação e categorização. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Estatística**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Caderno 7, 2014.

GRANDO, R. C.; NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. Narrativa de Aula de uma Professora sobre a Investigação Estatística. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 985-1002, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

GUIMARÃES, G. Educação estatística no Ensino Fundamental: interfaces entre pesquisas e sala de aula**. XIII ENEM**, Anais do XIII Encontro Nacional de Educação Matemática, Cuiabá/MT, 2019.

LIRA, F. L. **Letramento Estatístico na Educação Infantil:** analisando possibilidades pedagógicas para o trabalho docente. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

LOPES, C., A Educação Estocástica na Infância. **Revista Eletrônica de Educação**, v.6, n. 1, pp. 160-174, mai. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTANA, E.; CAZORLA, I. O Ciclo Investigativo no ensino de conceitos estatísticos. **Revemop**, Ouro Preto, Brasil, v. 2, e202018, p. 1-22, 2020.

SILVA, E. M. C. **Como são propostas pesquisas nos livros didáticos de Matemática e Ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Dissertação da Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SILVA, I. C. B.; ANDRADE, A. R. S.; GUIMARÃES, G. L. Literatura infantil e aprendizagem de Estatística. **XIII ENEM**, Anais do XIII Encontro Nacional de Educação Matemática, Cuiabá/MT, 2019.

WILD, C.; PFANNKUCH, M. Statistical thinking in empirical enquiry. International Statical Review., 67(3), 223-265, 1999.

SITUAÇÕES QUE ENVOLVEM A EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR: SONDAGEM COM ESTUDANTES DE 5º ANO

LAÍS THALITA BEZERRA DOS SANTOS
Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica/EDUMATEC – UFPE.

CRISTIANE AZEVÊDO DOS SANTOS PESSOA
Professora e pesquisadora da Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica/EDUMATEC – UFPE. Orientadora do estudo do qual este artigo é recorte.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente artigo é recorte de um estudo de doutorado em desenvolvimento, e apresenta o objetivo de sondar quais aspectos são levados em consideração por estudantes do 5º ano ao serem colocados diante de situações que envolvem a Educação Financeira Escolar (EFE), anteriormente a um processo interventivo. Participaram do estudo referente a este recorte 18 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Recife – PE, que responderam a sete situações envolvendo temáticas de EFE. Como resultados, observamos que os estudantes investigados apresentam certas compreensões referentes à EFE mesmo que anteriormente a um processo interventivo. De todo modo, apresentam aspectos, em suas colocações, que ressaltam a importância de que haja um trabalho sistemático com a temática em sala de aula, de modo a melhor refletir sobre a EFE. Destacamos, desse modo, a importância de que haja uma discussão sistemática com estudantes, desde os anos iniciais, sobre temáticas relacionadas à temática.

Palavras-chave: Educação Financeira Escolar; Sondagem; Educação Matemática Crítica; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

1. INTRODUÇÃO

"Comprar ou não comprar? Preciso realmente de determinado produto ou é apenas um desejo que quero realizar? Que decisão tomar?".

Quantos de nós já nos percebemos diante de tais indagações? Quando crianças, nossos familiares conversavam conosco sobre tais decisões a serem tomadas? E na escola, recebemos orientações sobre como lidar com o dinheiro ou sobre quais aspectos levar em consideração ao tomar uma decisão que envolve as finanças? Muito provavelmente, você respondeu "não" para os nossos dois últimos questionamentos.

A Educação Financeira Escolar (EF) é um tema relativamente recente nas escolas, tendo em vista que foi inserido, de forma obrigatória, a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Apesar disso, desde 2010 há um maior olhar para essa temática nas escolas, a partir da criação da Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF (BRASIL, 2010). Diante de tal afirmação, cabe-nos pensar: como a EF chegou ao universo escolar? Por quais motivos? Qual a sua importância?

Refletindo sobre como a EF chegou ao Brasil, é importante destacarmos o fato de que o Brasil é um parceiro-chave da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e tem a intenção de tornar-se um país-membro. Para tal, é importante que ele cumpra determinações de tal organização. É a partir de tal interesse que o Brasil cria, em 2010, a supracitada ENEF (BRASIL, 2010).

Defendemos a discussão da EFE em uma perspectiva crítica e reflexiva, tendo como aporte teórico as ideias preconizadas pela Educação Matemática Crítica (EMC), e acreditamos que o trabalho com temáticas que envolvem a EFE, em uma perspectiva crítica e dialógica, pode dar condições aos estudantes de, ao se depararem com situações financeiras ao longo da vida, melhor refletirem e analisarem as situações antes de tomarem as suas decisões. Temos a consciência de que existem outros fatores envolvidos em uma situação que envolve finanças, como a urgência que permeia a aquisição do bem, as condições financeiras, os desejos, entre outros fatores, mas reiteramos que a discussão sobre a EFE pode auxiliar os estudantes a levarem todos esses aspectos em consideração diante das situações com as quais se depararem ao longo de suas vidas.

Como já exposto, o presente artigo é recorte de um estudo maior, de doutorado, e objetiva sondar quais aspectos são levados em consideração por estudantes do 5º ano ao serem colocados diante de situações

que envolvem a EFE, anteriormente a um processo interventivo. Para iniciar nosso diálogo, apresentaremos, a seguir, alguns estudos sobre EFE.

2. A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Corroboramos com a definição de EF apresentada por Silva e Powell, que refletem acerca da temática como sendo:

> um conjunto de informações através do qual os estudantes são introduzidos no universo do dinheiro e estimulados a produzir uma compreensão sobre finanças e economia, através de um processo de ensino que os torne aptos a analisar, fazer julgamentos fundamentados, tomar decisões e ter posições críticas sobre questões financeiras que envolvem sua vida pessoal, familiar e da sociedade em que vivem (SILVA; POWELL, 2013, p. 12).

Defendemos uma EFE que vá além do "instrumentalizar os estudantes" na identificação dos melhores produtos financeiros a serem selecionados, por exemplo. Pensamos na discussão da temática em perspectiva ampla, que dê condições aos estudantes de refletirem sobre diversas situações envolvendo consumo, relações de compra e venda, reflexões ambientais que possam vir a auxiliar na manutenção do planeta em que vivemos, que propiciem momentos de diálogo e de reflexão sobre uma diversidade de aspectos importantes de serem levados em consideração no momento em que se toma uma decisão relacionada às finanças.

Pessoa (2016) realizou estudo no qual investigou o que tem sido produzido em mestrados e doutorados no Brasil de 2013 a 2016 e destacou a forte relação existente entre os estudos encontrados e a Matemática. Corroboramos com essa estreita relação entre a EF e a Matemática, mas consideramos importante destacar a percepção que temos de que a temática é interdisciplinar, podendo ser trabalhada sob a ótica de todas as outras disciplinas da grade curricular dos estudantes. Na disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, podemos trabalhar textos relacionados à EF que discutem temáticas como desejos versus necessidades, consumo consciente, consumismo, dentre diversas outras que viabilizam ao professor da disciplina fazer a discussão em pauta. Em História, é possível discutir, por exemplo, o valor do dinheiro no decorrer do tempo, as diversas moedas que o nosso país já teve, a história da inflação, as cédulas e

moedas de outros países, etc. Em Ciências, discussões sobre o descarte dos resíduos sólidos, sobre o fato de que não existe "jogar fora", uma vez que tudo o que descartamos permanece em nosso planeta, a escolha por embalagens mais sustentáveis, entre outros. A partir de tais explanações, podemos perceber a diversidade de possibilidades que os professores possuem, em sala de aula, para discutir a EF na perspectiva das disciplinas em que atuam.

Fazemos a defesa de que a EF promova uma tomada de consciência dos estudantes diante de situações que envolvam finanças, a instrumentalização para que as opções sejam analisadas sob diferentes aspectos, de modo que a melhor decisão, para a pessoa que a toma, seja escolhida.

Souza (2019) traz importante discussão quando diz que:

> Neste cenário de consumismo, gestado pelo marketing midiático, muitos consumidores se transformam em marionetes do marqueteiro e sob esta influência compram sem planejamento prévio, fazendo uso do controle mental de seus gastos, em uma contabilidade em que impera o imediatismo: comprar quando a parcela cabe no orçamento, quando há limite no cartão de crédito, no cheque especial etc. Desse modo, a mercê do consumismo, a pessoa é incentivada a comprar, pois o governo libera o crédito das mãos das grandes empresas e a mídia abre sua fábrica de sonhos na qual todos os "desejos" podem se tornar realidade já que há crédito para isso (SOUZA, 2019, p. 31).

Destacamos o papel da escola enquanto instituição na qual os estudantes, desde a mais tenra idade, tenham a possibilidade de entrar em contato com discussões referentes ao consumismo, inclusive sobre esse imediatismo, sobre a importância do planejamento e de refletir antes de efetuar uma compra. Além disso, primordialmente, sobre a sociedade capitalista na qual estamos inseridos, sobre a forte influência que a mídia busca exercer na mente dos indivíduos, estimulando-os a comprar, sobre os desejos, que não podem ser negados, e sobre a relação de satisfação que muitas vezes é inerente ao ato de comprar. Todos esses aspectos estão inseridos nas discussões importantes de serem propiciadas aos estudantes em sala de aula.

3. MÉTODO

Como já citado anteriormente, o presente artigo é recorte de um estudo maior, em desenvolvimento, de doutorado, apresentando o

objetivo de sondar quais aspectos são levados em consideração por estudantes do 5º ano ao serem colocados diante de situações que envolvem a EFE, anteriormente a um processo interventivo.

Participaram do estudo 18 estudantes de 5º ano no Ensino Fundamental de uma escola pública da Região Metropolitana de Recife, em Pernambuco. A escolha pelo 5º ano se justifica porque, na BNCC (2017), esse é o ano escolar em que aparece, pela primeira vez, o trabalho explícito com a EFE. Além disso, esse ano, representando o encerramento dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é aquele no qual acreditamos encontrar crianças com um maior nível de apropriação da leitura e da escrita, em relação aos anos anteriores, bem como uma maior maturidade para compreensão e participação.

Realizamos uma sondagem inicial composta por sete situações, subdivididas em alguns itens, como será mais adiante explicitado. As atividades utilizadas nessa pesquisa foram adaptadas de Santos, Assis, Montenegro e Pessoa (2020), que desenvolveram um estudo de sondagem sobre temáticas referentes à EFE com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental. As atividades inicialmente elaboradas por Santos, Assis, Montenegro e Pessoa (2020) tomaram como base as temáticas levantadas por Santos (2017) como sendo importantes na discussão sobre EF nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São elas: 1) Atitudes ao comprar; 2) Influência das propagandas/mídia; 3) Guardar para adquirir bens ou produtos; 4) Desejos versus necessidades; 5) Economia Doméstica; 6) Uso do dinheiro; 7) Valor do dinheiro; 8) Tomada de decisão; 9) Produtos financeiros; 10)Sustentabilidade e 11) Consumismo.

Na pesquisa de Santos, Assis, Montenegro e Pessoa (2020), havia uma atividade para cada uma das temáticas mencionadas. Para este estudo, a fim de tornar a sondagem mais objetiva, reunimos temáticas que se aproximavam em uma única atividade. Além disso, fizemos o acréscimo de atividades envolvendo a sondagem dos temas lucro e juros, que são temáticas importantes na discussão sobre EF nos anos iniciais e que não haviam sido incluídas no levantamento feito por Santos (2017). Desse modo, levando em consideração a junção de temáticas próximas em uma mesma atividade e a inserção de duas novas discussões, montamos uma sondagem inicial composta por sete questões.

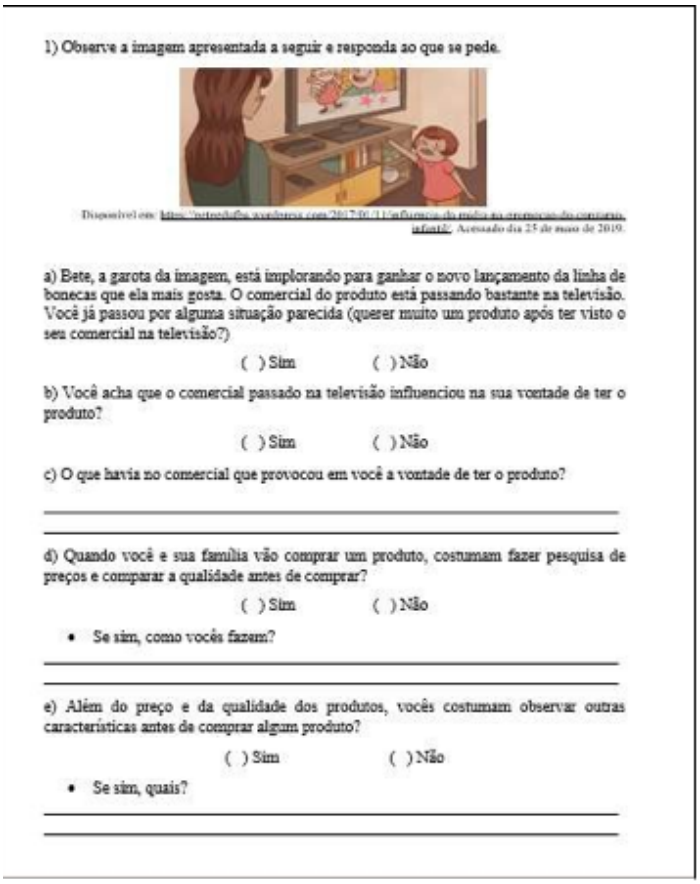
A seguir, apresentamos a sondagem inicial proposta aos estudantes do 5º ano participantes do estudo.

3.1 A SONDAGEM INICIAL

A partir das respostas dos estudantes às situações mais adiante propostas, pretendemos identificar como eles refletem sobre situações que envolvem a EFE anteriormente a um processo interventivo. Além disso, a sondagem nos permitirá perceber em quais temáticas os estudantes possuem uma maior compreensão, bem como aquelas que precisam ser mais trabalhadas.

Na Figura 1, a partir de um contexto de comercial de brinquedo que estava passando na televisão, objetivamos sondar com os estudantes as percepções que eles possuíam sobre as temáticas Atitudes ao comprar e Influência das propagandas/mídia.

Figura 1: Atividade 1 - Atitudes ao comprar e Influência das propagandas/ mídia



1) Observe a imagem apresentada a seguir e responda ao que se pede.

Disponível em: https://pt.slideshare.net/slideshow/a-influencia-da-midia-no-consumo-do-consumo-infantil/. Acessado dia 25 de maio de 2019.

a) Bete, a garota da imagem, está implorando para ganhar o novo lançamento da linha de bonecas que ela mais gosta. O comercial do produto está passando bastante na televisão. Você já passou por alguma situação parecida (querer muito um produto após ter visto o seu comercial na televisão?)

( ) Sim ( ) Não

b) Você acha que o comercial passado na televisão influenciou na sua vontade de ter o produto?

( ) Sim ( ) Não

c) O que havia no comercial que provocou em você a vontade de ter o produto?

d) Quando você e sua família vão comprar um produto, costumam fazer pesquisa de preços e comparar a qualidade antes de comprar?

( ) Sim ( ) Não

- Se sim, como vocês fazem?

e) Além do preço e da qualidade dos produtos, vocês costumam observar outras características antes de comprar algum produto?

( ) Sim ( ) Não

- Se sim, quais?

Fonte: As autoras.

Na Atividade 2, por sua vez, buscávamos sondar com os estudantes as percepções que eles possuíam sobre as temáticas Guardar para adquirir bens ou produtos, desejos versus necessidades e consumismo.

Figura 2: Atividade 2 - Guardar para adquirir bens ou produtos, Desejos versus necessidades e Consumismo



2) Leia o diálogo a seguir, entre Maria e sua irmã Helena.

– MARIA, EU **PRECISO** COMPRAR UM CARIMBO MALUCO E UM IOIÔ QUE CANTA. VOCÊ PODE EMPRESTAR UM POUCO DE DINHEIRO PRA MIM?

– A GENTE TEM UMA CAIXA CHEIA DE CARIMBOS NA PRATELEIRA DE CIMA – MARIA ESTAVA SE DIVERTINDO COM COLAGENS.

– MAS ESSE CARIMBO É DIFERENTE. EU VOU VIVER TÃO MAIS FELIZ COM ELE! – HELENA SUSPIROU.

Fonte: GUIMARÃES, Telma. A Economia de Maria. Editora do Brasil, 2010.

a) Em sua opinião, Helena precisava do carimbo que queria comprar? Explique.

b) Você acha que Helena teria ficado realmente muito mais feliz se tivesse comprado o ioiô e o carimbo?

( ) Sim ( ) Não

- Por quê?

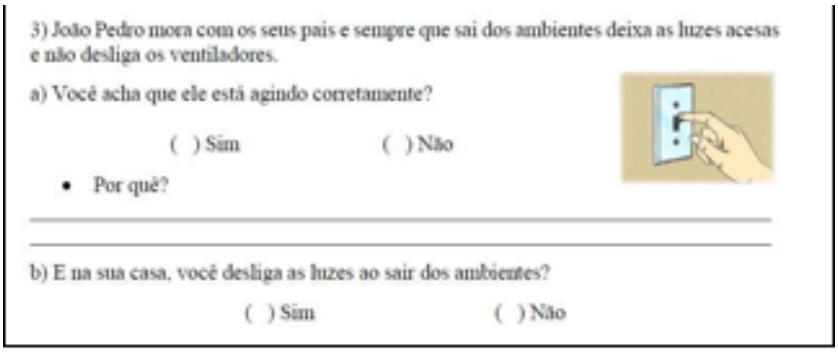
c) As meninas da história se chamam Maria e Helena. Helena não consegue juntar nenhum dinheiro, pois gasta tudo o que recebe durante o mês. Maria é diferente, ela se preocupa em guardar alguma quantia, pois assim consegue comprar algum produto mais caro que deseja ou ter alguma reserva para uma situação emergencial. Em relação ao uso do dinheiro, suas atitudes parecem mais com as de Maria ou com a de Helena?

d) Você acha a sua atitude em relação ao uso do dinheiro correta? Por quê?

Fonte: As autoras.

Na Figura 3 explicitamos a Atividade 3, que sondava com os estudantes as temáticas Economia Doméstica e Sustentabilidade.

Figura 3: Atividade 3, discutindo Economia doméstica e Sustentabilidade


3) João Pedro mora com os seus pais e sempre que sai dos ambientes deixa as luzes acesas e não desliga os ventiladores.

a) Você acha que ele está agindo corretamente?

( ) Sim ( ) Não

- Por quê?

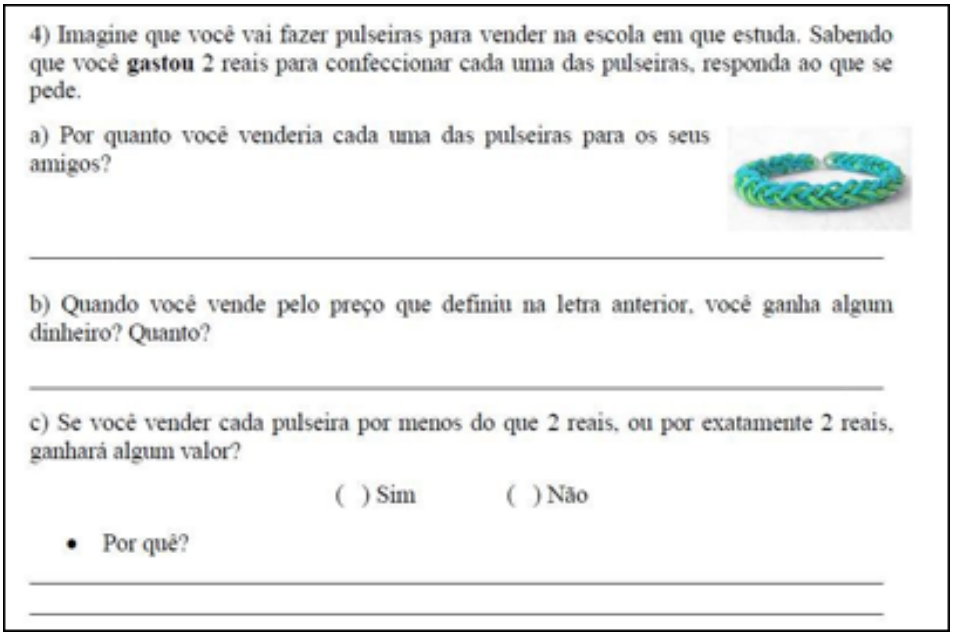
b) E na sua casa, você desliga as luzes ao sair dos ambientes?

( ) Sim ( ) Não

Fonte: As autoras.

Na Figura 4 apresentamos a Atividade 4, na qual sondamos com os estudantes a Ideia de Lucro que eles possuíam.

Figura 4: Atividade 4 - Ideia de lucro


4) Imagine que você vai fazer pulseiras para vender na escola em que estuda. Sabendo que você **gastou** 2 reais para confeccionar cada uma das pulseiras, responda ao que se pede.

a) Por quanto você venderia cada uma das pulseiras para os seus amigos?

b) Quando você vende pelo preço que definiu na letra anterior, você ganha algum dinheiro? Quanto?

c) Se você vender cada pulseira por menos do que 2 reais, ou por exatamente 2 reais, ganhará algum valor?

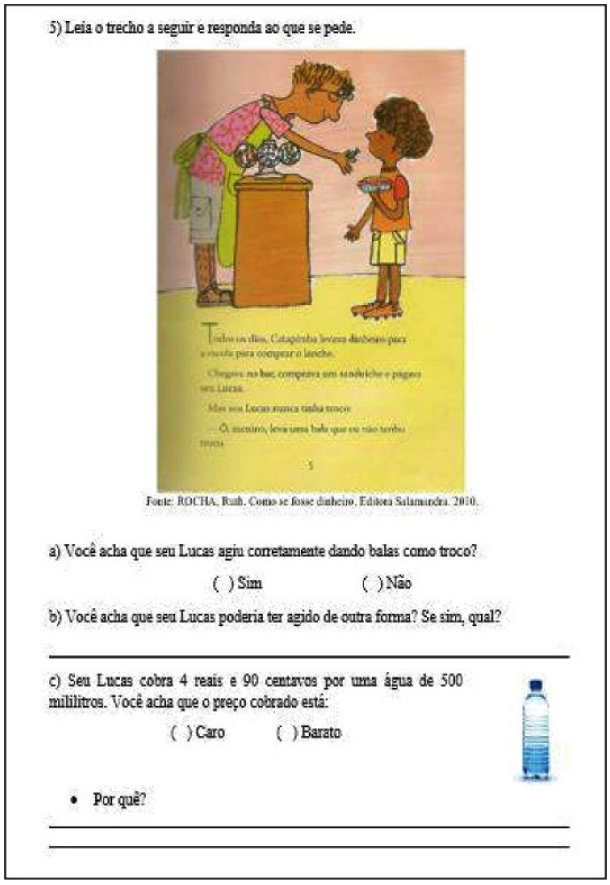
( ) Sim ( ) Não

- Por quê?

Fonte: As autoras.

Na Figura 5 apresentamos a Atividade 5, na qual sondamos com os estudantes astemáticas Valor e Uso do dinheiro.

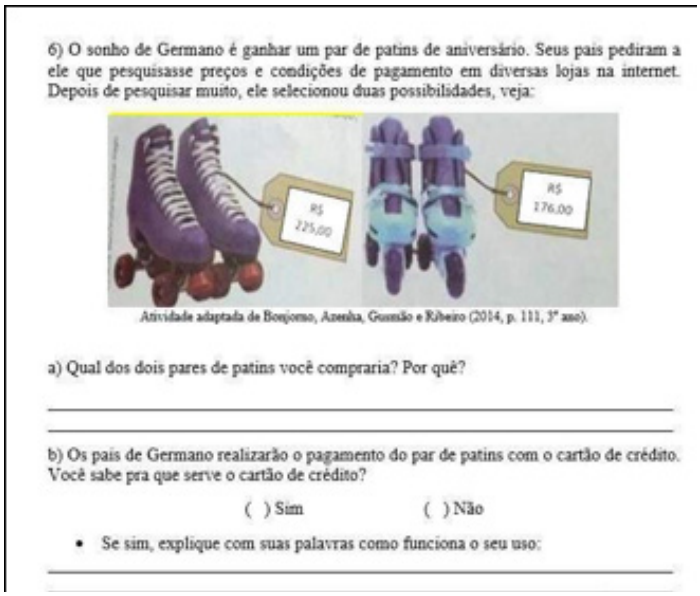
Figura 5: Atividade 5 - Valor e Uso do dinheiro



Fonte: As autoras.

Na Figura 6, por sua vez, apresentamos a Atividade 6, na qual sondamos com os estudantes as ideias que eles possuíam sobre as temáticas Tomada de decisão e Produtos financeiros.

Figura 6: Atividade 6, discutindo Tomada de decisão e produtos financeiros



6) O sonho de Germano é ganhar um par de patins de aniversário. Seus pais pediram a ele que pesquisasse preços e condições de pagamento em diversas lojas na internet. Depois de pesquisar muito, ele selecionou duas possibilidades, veja:

Atividade adaptada de Bonjorno, Azenha, Guzmão e Ribeiro (2014, p. 111, 3º ano).

a) Qual dos dois pares de patins você compraria? Por quê?

b) Os pais de Germano realizarão o pagamento do par de patins com o cartão de crédito. Você sabe pra que serve o cartão de crédito?

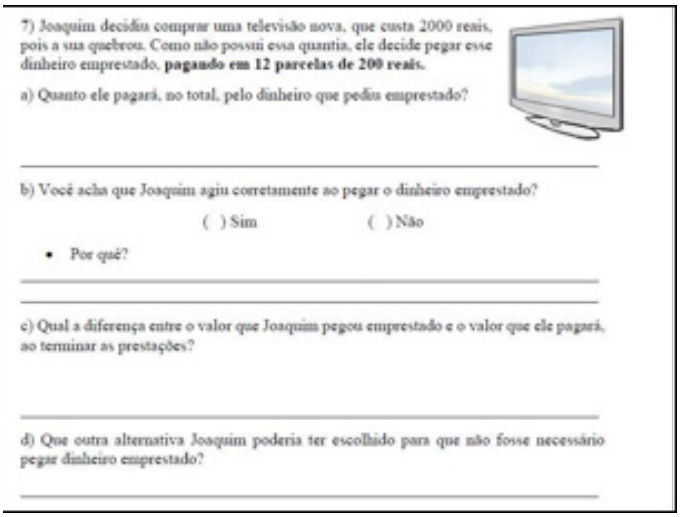
( ) Sim ( ) Não

- Se sim, explique com suas palavras como funciona o seu uso:

Fonte: As autoras.

Finalizando as temáticas que compuseram a sondagem inicial, apresentamos, na Figura 7, a seguir, a atividade que buscava identificar possíveis compreensões sobre juros apresentadas pelos estudantes participantes da investigação.

Figura 7: Atividade 7 – A Ideia de juros



7) Joaquim decidiu comprar uma televisão nova, que custa 2000 reais, pois a sua quebrou. Como não possui essa quantia, ele decide pegar esse dinheiro emprestado, **pagando em 12 parcelas de 200 reais.**

a) Quanto ele pagará, no total, pelo dinheiro que pediu emprestado?

b) Você acha que Joaquim agiu corretamente ao pegar o dinheiro emprestado?

( ) Sim ( ) Não

- Por quê?

c) Qual a diferença entre o valor que Joaquim pegou emprestado e o valor que ele pagará, ao terminar as prestações?

d) Que outra alternativa Joaquim poderia ter escolhido para que não fosse necessário pegar dinheiro emprestado?

Fonte: As autoras.

Após apresentarmos as atividades utilizadas para a sondagem inicial, apresentaremos os resultados encontrados com o grupo de estudantes investigados.

4. ASPECTOS QUE ESTUDANTES DO 5º ANO LEVAM EM CONSIDERAÇÃO DIANTE DE SITUAÇÕES QUE ENVOLVEM A EF

Nessa seção, trataremos das situações apresentadas aos estudantes, acompanhadas das respostas por eles apresentadas e das compreensões que parecem possuir referentes às temáticas de EF que foram sondadas.

Na Atividade 1 tínhamos o intuito de perceber como os estudantes lidam com a influência das propagandas e da mídia, tendo em vista o forte poder que os meios de comunicação exercem diante de crianças e adultos. Durante muito tempo, inclusive, havia comerciais planejados diretamente para o público infantil, veiculados nos intervalos dos desenhos animados. Com a Resolução nº 163, de 2014, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), houve a proibição desse tipo de propaganda, que incentivava o consumo através da influência que exercia em crianças. Toda e qualquer publicidade dirigida ao público infantil passa a ser considerada ilegal.

No que se refere à situação apresentada, dos 18 estudantes investigados, 11 afirmaram nunca ter passado por alguma situação parecida com a da personagem da situação proposta, a de querer muito um produto após ter visto o seu comercial na televisão. Consideramos importante ressaltar que, embora as crianças digam que nunca foram influenciadas, sabemos que estas influências nem sempre não percebidas e que essa é a intenção das propagandas, a de gerar desejos sem que o consumidor perceba que foi manipulado ou influenciado.

Daqueles que dizem já ter sentido vontade de ter um produto após ter visto o seu comercial (7), seis dizem que o comercial passado na televisão influenciou na vontade de ter o produto, enquanto um diz que não houve influência do comercial. Entendemos, desse modo, que a maioria (6) parece compreender que foi influenciada pelo comercial, enquanto um, mesmo tendo sentido a vontade, não apresenta a percepção de que foi o comercial o responsável pelo sentimento por ele apresentado.

Quando questionados sobre o que havia no comercial que provocou a vontade de ter o produto, os estudantes elencaram os produtos apresentados, como boneca, roupas para bonecas, patins, celular, itens do

Now United e "fidget toys". Um dos estudantes não elencou o produto do comercial, mas disse que ele era "muito legal e divertido". Os produtos que não possuímos são, de fato, muitas vezes encantadores. Quando passamos a possuí-los, logo perdem o seu valor e novos itens passam a ser por nós desejados. Bauman (2008), nesse sentido, discute que "a maioria dos bens valiosos perde seu brilho e sua atração com rapidez e, se houver atraso, eles podem se tornar adequados apenas para o depósito de lixo, antes mesmo de serem desfrutados" (BAUMAN, 2008, p. 45).

Destacamos a importância de que a temática Influência das propagandas/mídia seja discutida com os estudantes, trabalhando, de forma adequada à faixa etária do grupo, estratégias que são utilizadas pela mídia para incentivar a compra, como, por exemplo, o posicionamento dos produtos nos supermercados, que é pensado de modo a influenciar a compra de mercadorias, as marcas que custam mais e que são mais facilmente vistas pelos consumidores, o local que é fechado e possui música ambiente, de modo que os indivíduos não percebam a passagem do tempo e realizem suas compras com tranquilidade. Essas e outras atitudes são estudadas para favorecer um contexto mais propício para a compra de produtos e precisam ser discutidas com os estudantes.

Além da sondagem sobre a temática Influência das propagandas/mídia, essa situação também abordava a compreensão dos estudantes sobre Atitudes ao comprar. Buscando identificar atitudes de consumo apresentadas pelascriançasparticipantes da pesquisa,apresentamos o questionamento da letra "d" da primeira questão da sondagem inicial: "Quando você e sua família vão comprar um produto, costumam fazer pesquisa de preços e comparar a qualidade antes de comprar?". Para esta pergunta, 12 dos 18 estudantes investigados disseram realizar pesquisa de preços e comparar a qualidade antes de comprar. Quando questionamos sobre o modo como fazem, elencaram: pesquisa de preços para identificar o mais barato, seja em lojas, aplicativos ou em sites da internet, olhar se o item está quebradoe verificar o tamanho da roupa e olhar bem o produto para saber se a qualidade é boa. Perguntamos também aos estudantes se além do preço e da qualidade dos produtos, eles costumavam observar outras características antes de efetuar uma compra e a metade dos estudantes pesquisados, nove, afirmaram que sim. Quando perguntamos quais características eram observadas, pergunta que deveria ser respondida apenas pelos que responderam afirmativamente ao questionamento anterior, dois deles falaram da data de validade, um afirmou observar se está quebrado, um repetiu o que já havia sido

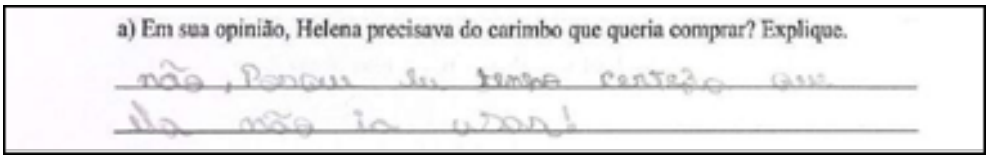
mencionado na pergunta anterior (observar qual era o mais barato), uma criança falou em verificar se realmente era de confiança, três elencaram quais eram os itens de desejo, não respondendo ao que foi questionado e uma criança afirmou "não saber".

Desse modo percebemos a necessidade de discutir de forma mais aprofundada as atitudes ao comprar, que possibilitam realizar a possível compra com mais consciência, analisando questões que envolvem, inclusive, a sustentabilidade, com análise do material com que são feitas as embalagens e escolha pela mais sustentável, até a observação do valor nutricional dos alimentos, optando por escolhas mais saudáveis sempre que possível. Pensar se os produtos atendem apenas a desejos ou a necessidades também estão inseridas nas atitudes que precisamos ter ao efetuar uma compra.

Com a segunda atividade proposta, tínhamos o objetivo de sondar as compreensões dos estudantes sobre as temáticas Guardar para adquirir bens ou produtos, Desejos versus necessidades e Consumismo. A partir de um diálogo entre as personagens, as irmãs Maria e Helena, questionamos aos estudantes: "Em sua opinião, Helena precisava do carimbo que queria comprar? Explique". Onze dos estudantes afirmaram que a garota não precisava do carimbo que tanto desejava, enquanto sete dizem que sim, ela precisava. Um dos estudantes respondeu apenas "não saber explicar".

Dentre os estudantes que afirmaram que ela não precisava do carimbo, sete crianças afirmaram que ela já possuía vários, uma disse que não valia a pena comprar, uma disse que ela só queria gastar dinheiro e uma disse que tinha certeza que ela não iria usar. Para exemplificar, apresentamos a resposta apresentada pela Estudante 7.

Figura 8: Extrato do protocolo de sondagem inicial respondido pela Estudante 7



Fonte: Dados da pesquisa.

De fato, conforme explicitado pela Estudante 7, na Figura 8, acima, são muito comuns situações nas quais as pessoas adquirem produtos pelo

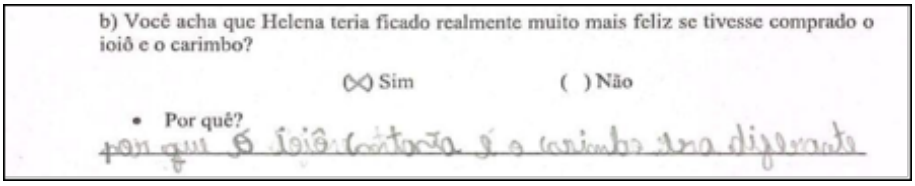
impulso da compra, mas, por não haver necessidade, com pouco tempo encostam-no, passando outros produtos a ocupar o lugar de "objeto de desejo".

No que se refere aos estudantes que afirmaram que ela precisava (sete), por sua vez, dois justificaram repetindo que "ela precisava", um justificou que era muito legal, uma criança afirmou que a garota ficaria muito feliz e que poderia brincar com a sua prima e três não souberam explicar.

Mais uma vez, apoiamo-nos em Bauman (2008) para discutir a alegria passageira proporcionada por determinados bens adquiridos. Uma garota que já possuía tantos carimbos, tinha necessidade de possuir mais algum? Por quantos dias o novo carimbo adquirido seria atrativo? Quando seria substituído por um novo objeto de desejo e acumulado junto aos demais, na "caixa cheia de carimbos da prateleira de cima"? Ainda que tratando-se de uma situação fictícia, a discussão proposta remete-nos a muitas vivências do cotidiano nas quais, por vezes, temos atitudes semelhantes à de Helena.

Na letra "b" dessa mesma situação, perguntamos aos estudantes se eles achavam que Helena teria ficado realmente muito mais feliz se tivesse comprado o ioiô e o carimbo, e 11 dos estudantes afirmaram que sim, apresentando justificativas como: "ela ficaria feliz demais"; "ela queria muito brincar com ele"; "porque deve ser legal"; "porque o ioiô cantava e o carimbo era diferente", como podemos observar na Figura 9, a seguir, que apresenta a resposta dada pela Estudante 11.

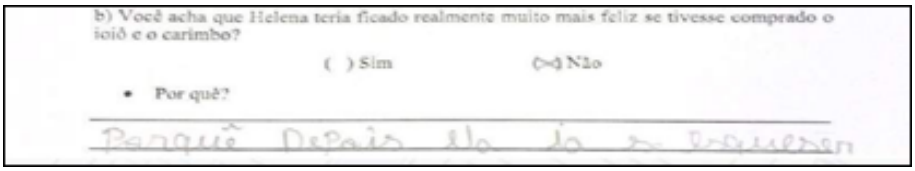
Figura 9: Extrato do protocolo de sondagem inicial respondido pela Estudante 11



Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre os sete que disseram que a garota não ficaria realmente mais feliz, foram apresentadas justificativas como "ela não vai usar", "depois ela iria esquecer", "ela perceberia que ele era igual aos outros" e "porque ela não precisava". Para exemplificar, apresentamos a resposta apresentada pela Estudante 8, na Figura 10, a seguir.

Figura 10: Extrato do protocolo de sondagem inicial respondido pela Estudante 8



Fonte: Dados da pesquisa.

Desse modo, a partir dos resultados encontrados, percebemos que algumas das crianças investigadas (sete) não apresentam clareza entre os conceitos de desejo e de necessidade, sendo importante propiciar tal discussão durante o momento interventivo que será desenvolvido.

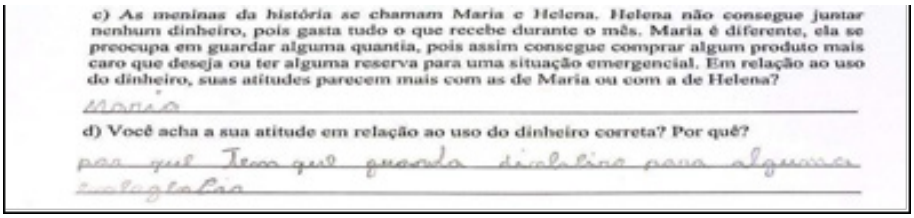
Buscando sondar as compreensões dos estudantes sobre "Guardar para adquirir bens ou produtos", perguntamos aos estudantes se eles possuíam comportamento mais parecido com o de Maria, que se preocupa em guardar dinheiro, ou com o de Helena, que gasta tudo que recebe durante o mês. Para esta pergunta, 13 dos estudantes investigados afirmaram parecer mais com Maria (comportamento mais poupador), enquanto cinco disseram parecer com Helena (comportamento mais gastador). Consideramos importante que uma grande quantidade de estudantes, em relação ao total de participantes, afirme possuir o perfil de se preocupar em guardar algum dinheiro.

Chamamos a atenção para o fato de que, quando discutimos a importância de guardar alguma quantia, não estamos nos referindo, necessariamente, a guardar para consumir futuramente. É importante que os estudantes construam a compreensão sobre a importância de guardar, também, para situações emergenciais que podem vir a acontecer.

Selecionamos duas das respostas apresentas, que serão a seguir apresentadas, para discussão, a das Estudantes 14 e 7, respectivamente.

A Estudante 14, para justificar a sua atitude em relação ao dinheiro, apresenta como argumento a necessidade de guardar dinheiro para alguma emergência, como podemos observar na Figura 11, a seguir.

Figura 11: Extrato do protocolo de sondagem inicial respondido pela Estudante 14


c) As meninas da história se chamam Maria e Helena. Helena não consegue juntar nenhum dinheiro, pois gasta tudo o que recebe durante o mês. Maria é diferente, ela se preocupa em guardar alguma quantia, pois assim consegue comprar algum produto mais caro que deseja ou ter alguma reserva para uma situação emergencial. Em relação ao uso do dinheiro, suas atitudes parecem mais com as de Maria ou com a de Helena?

Maria

d) Você acha a sua atitude em relação ao uso do dinheiro correta? Por quê?

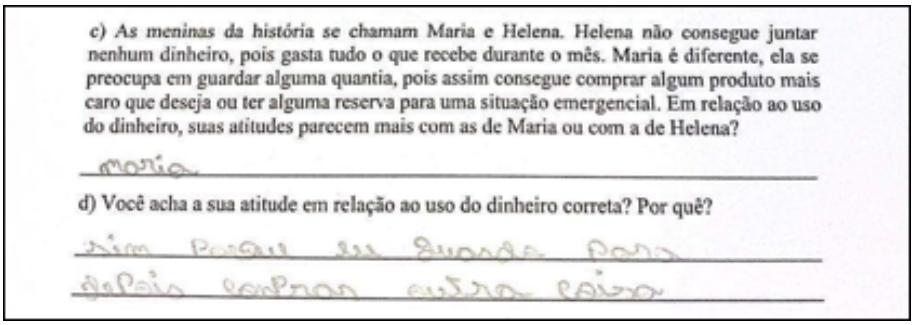
por que Tem que guarda dinheiro para alguma emergencia

Fonte: Dados da pesquisa.

Consideramos importante a percepção apresentada pela Estudante 14, ainda que antes da realização de um processo interventivo, sobre a importância de guardar dinheiro para alguma situação emergencial que possa vir a acontecer.

A Estudante 7, por sua vez, apresenta a explicação apresentada na Figura 12, a seguir, para justificar que a sua atitude em relação ao dinheiro está correta.

Figura 12: Extrato do protocolo de sondagem inicial respondido pela Estudante 7


c) As meninas da história se chamam Maria e Helena. Helena não consegue juntar nenhum dinheiro, pois gasta tudo o que recebe durante o mês. Maria é diferente, ela se preocupa em guardar alguma quantia, pois assim consegue comprar algum produto mais caro que deseja ou ter alguma reserva para uma situação emergencial. Em relação ao uso do dinheiro, suas atitudes parecem mais com as de Maria ou com a de Helena?

Maria

d) Você acha a sua atitude em relação ao uso do dinheiro correta? Por quê?

sim Porque ela guarda para depois comprar outra coisa

Fonte: Dados da pesquisa.

A Estudante 7, como podemos observar na Figura 12, acima apresentada, diz apresentar perfil semelhante ao de Maria (perfil poupador), mas apresenta como justificativa o "guardar para depois comprar outra coisa".

É importante dialogar com os estudantes de modo geral sobre o ato de "poupar hoje para comprar amanhã". Como já discutimos anteriormente, os sonhos existem e devem sim ser realizados, mas o único propósito de se preocupar em guardar algum dinheiro é juntar uma quantia maior que

possa ser gasta no futuro? É preciso refletir com os estudantes sobre a necessidade de construção de uma reserva de emergência.

Na situação 3 proposta, objetivávamos sondar as temáticas Economia Doméstica e Sustentabilidade, tendo em vista o fato de que, pensar no cuidado do ambiente doméstico em que vivemos, até a reflexão maior sobre o que causamos ao planeta em que vivemos faz parte da EFE.

No presente estudo, a atividade que sondava essas duas temáticas com os estudantes apresentava uma situação em que um garoto, sempre que saia dos ambientes, deixava as luzes acesas e não desligava os ventiladores. Após o contexto, questionamos a cada um dos estudantes: "Você acha que ele está agindo corretamente?".

Dos 18 estudantes participantes da sondagem inicial, apenas dois disseram que sim, o garoto estava agindo corretamente, apresentando argumentos como: "porque paga energia" e "porque pode gastar energia", parecendo não entender a problemática de que não devemos gastar mais do que o necessário e que, quando gastamos energia excessivamente, não só pagaremos mais caro no final do mês como também haverá um dano ao planeta em que vivemos, cujos recursos naturais precisam ser preservados.

As 16 crianças que responderam que o garoto estava agindo de forma errada apresentaram justificativas como o fato de ser necessário economizar energia e o alto valor da conta no final do mês. Só uma das 16 crianças disse não saber explicar o porquê.

Quando questionados sobre o comportamento que possuíam em suas casas, com a pergunta: "E na sua casa, você desliga as luzes ao sair dos ambientes?", apenas um dos estudantes disse que não, enquanto 17 afirmaram que sim, possuem esse cuidado.

Desse modo, a maior parte dos estudantes parece compreender a importância de ter cuidados relacionados ao ambiente doméstico em que vivem, apresentando justificativas relacionadas às finanças, à economia de dinheiro. Assim, no processo interventivo, faz-se necessário enfatizar aspectos ambientais que também fazem parte dessa discussão, tendo em vista a importância de que tais reflexões sejam propiciadas em sala de aula, de modo que os estudantes adquiram tais percepções e passem a ter mais cuidado em suas atitudes cotidianas.

Na quarta situação apresentada aos estudantes, visávamos discutir a ideia de lucro, que é tão importante que seja discutida desde os anos iniciais, auxiliando os estudantes a lidar com as injustiças sociais vigentes na sociedade em que vivemos.

Compreender o que significa o "lucro" capacita os estudantes para lidar com situações de identificação de juros exorbitantes em situações de compra e venda, ou ainda a construção da percepção de que há diversas formas de lucrar. Quando compramos um produto por um valor mais barato do que ele realmente é, por exemplo, houve uma situação de lucro, mesmo que eu não tenha vendido nenhum produto.

Na letra "a" da situação proposta, perguntamos aos estudantes por quanto eles venderiam cada uma das pulseiras para os amigos, e encontramos três tipos de situações: 1) crianças que afirmariam vender por menos do que o valor gasto para confeccionar as pulseiras; 2) crianças que disseram que venderiam as pulseiras por exatamente 2 reais; 3) crianças que apresentaram valores maiores do que 2 reais para a venda da pulseira, como podemos ver no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Respostas apresentadas pelos estudantes na situação 4 da sondagem inicial, sobre o valor de venda das pulseiras

Valor da pulseira	Disseram que ganhariam algo?	Quantidade de crianças
Menos do que 2 reais	Sim	6
Exatamente 2 reais	Sim, exatamente 2 reais	5
Mais do que 2 reais	Sim	7

Fonte: As autoras.

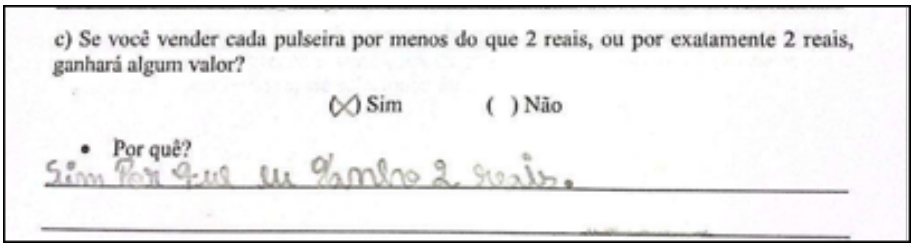
A partir das respostas dos estudantes pesquisados, compreendemos que a maior parte deles (11) parece não compreender a importância de se vender algum produto por mais do que foi gasto para produzi-lo, uma vez que cinco estudantes afirmam que venderiam por exatamente dois reais e seis estudantes dizem que venderiam por menos do que dois reais. Além disso, é importante refletir que mesmo os estudantes que venderiam por menos do que dois reais afirmaram que ganhariam alguma quantia.

Parece não haver a percepção, por parte deles, de que o valor gasto para confecção de cada uma das pulseiras foi de dois reais, o que impossibilitaria a venda dela por esse valor, se houvesse o objetivo de lucrar alguma quantia.

No que se refere aos estudantes que afirmaram vender a pulseira por mais do que dois reais, que foram sete, três afirmaram o valor correto do lucro, enquanto três afirmaram um valor de lucro incorreto e um dos estudantes afirmou que não ganharia nenhuma quantia.

Na letra C da situação 4, questionamos aos estudantes se eles ganhariam algum valor vendendo a pulseira por menos do que dois reais, ou por exatamente dois reais, ao que 12 estudantes responderam que "sim", apresentando justificativas que não explicavam o que foi questionado, uma vez que vendendo por exatamente dois reais, ou por menos do que esse valor, não haveria lucro. Para exemplificar, apresentamos a resposta da Estudante 15, na Figura 14, a seguir.

Figura 13: Extrato do protocolo de sondagem inicial respondido pela Estudante 15


c) Se você vender cada pulseira por menos do que 2 reais, ou por exatamente 2 reais, ganhará algum valor?

(X) Sim ( ) Não

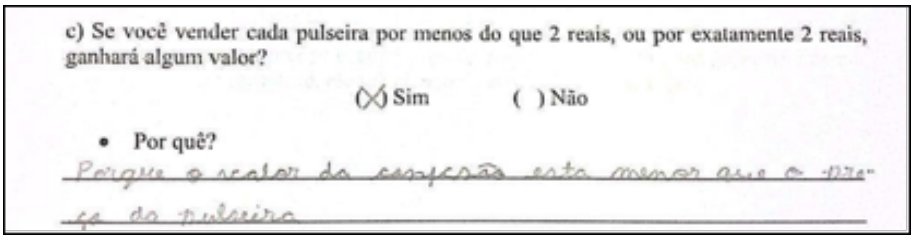
- Por quê?

Sim Porque eu ganho 2 reais.

Fonte: Dados da pesquisa.

Chamou-nos atenção, ainda, a resposta apresentada pela Estudante 4, que apesar de ter respondido "sim" à pergunta feita, apresentou a seguinte justificativa:

Figura 15: Extrato do protocolo de sondagem inicial respondido pela Estudante 4


c) Se você vender cada pulseira por menos do que 2 reais, ou por exatamente 2 reais, ganhará algum valor?

(X) Sim ( ) Não

- Por quê?

Porque o valor da compra esta menor que o preço da pulseira

Fonte: Dados da pesquisa.

Acreditamos, desse modo, que essa estudante pode ter se confundido na hora de marcar o "sim" ou "não", pois ela parece apresentar clareza sobre o que é o lucro, uma vez que, além de ter respondido corretamente a esse item da situação proposta, apresentou na letra anterior um valor de venda adequado para a existência do lucro (R$ 3,50) e o lucro

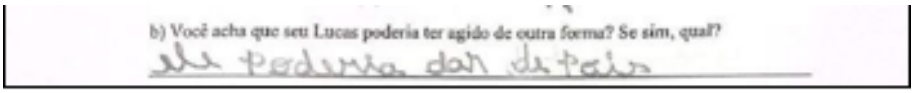
também correto (R$ 1,50), sendo a única que respondeu corretamente a toda a questão (com exceção do "sim" por ela assinalado).

A partir da situação proposta e dos resultados encontrados, chamamos a atenção para a importância de que tal temática seja trabalhada com os estudantes no momento interventivo, tendo em vista a existência de 11, dentre os 18 estudantes analisados, que não conseguem identificar que o valor de venda de um produto precisa ser maior que o valor que foi gasto para produzi-lo, conforme anteriormente discutido, bem como a dificuldade para identificar o valor do lucro, que muitas vezes é confundido com o preço da venda do produto.

Na situação 5, buscávamos sondar com os estudantes as temáticas Valor e Uso do dinheiro. Conforme foi no método apresentado, nessa situação nós apresentamos uma situação na qual uma criança foi comprar um lanche e o vendedor não tinha troco, oferecendo balas em substituição ao dinheiro que deveria devolver. Então, perguntamos se o vendedor da história, chamado Seu Lucas, poderia ter agido de outra forma e, se sim, que forma seria essa.

Dentre os 18 estudantes, 15 afirmaram que o vendedor não agiu corretamente, enquanto três afirmaram que sim. Dentre os 15 estudantes que afirmaram que o vendedor não agiu corretamente, quando questionamos de que outra forma Seu Lucas poderia ter agido, dois disseram que ele não poderia ter agido de outra forma, um disse que não sabia, nove ofereceram respostas que se referiam a tentar trocar o dinheiro ou dar o troco depois, dois disseram que ele poderia ter dado mais coisas (além da bala) e um afirmou que ele poderia dizer que não tinha troco. Como exemplo de resposta fornecida pelos estudantes, apresentamos a Figura 16, a seguir.

Figura 16: Extrato do protocolo de sondagem inicial respondido pela Estudante 9



Fonte: Dados da pesquisa.

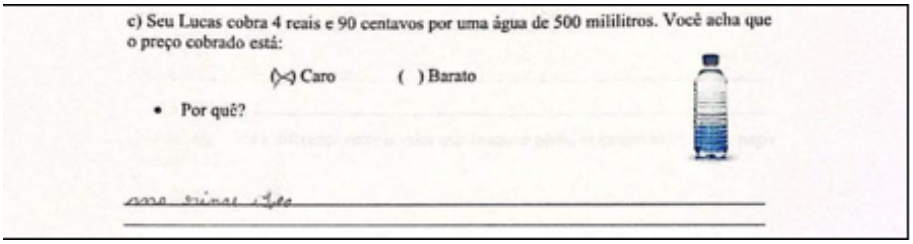
De fato, fornecer o troco em outro momento seria uma das opções viáveis a serem adotadas pelo vendedor. Faz-se importante discutir com os estudantes essas e outras possibilidades diante de uma situação como a apresentada. É importante conscientizá-los de que a prática de fornecer

balas em substituição ao troco é ilegal, além de instrui-los sobre o modo como podem se comportar ao passar por situação parecida.

Na letra C dessa mesma questão, apresentamos aos estudantes o valor de uma água de 500 mililitros vendida por Seu lucas: 4 reais e 90 centavos. Questionamos: você acha que o preço cobrado está caro ou barato? Por quê?

Foram oito os estudantes que afirmaram que o preço cobrado estava caro, enquanto 10 afirmaram que estava barato. Dentre os que afirmaram que o valor cobrado estava caro, as justificativas tomaram como referência o fato de ser pouca água, sendo esse valor correspondente ao de comprar um garrafão de 20 litros, e o fato de que no sinal essa mesma água é comprada por preços que variam de 1 a 2 reais. Como exemplo, apresentamos a resposta fornecida pela Estudante 6, como podemos ver na Figura 17, a seguir.

Figura 1714: Extrato do protocolo de sondagem inicial respondido pela Estudante 6



Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dos resultados encontrados, consideramos relevante a quantidade de estudantes que perceberam que Seu Lucas havia agido de forma inadequada (15), bem como destacamos os nove estudantes que ofereceram como possibilidade a de Seu Lucas trocar o dinheiro para dar o troco correto aos estudantes. Apesar disso, há um grupo de crianças que precisa melhor discutir tais questões, compreendendo e refletindo sobre essa prática corriqueira e inadequada que ocorre em muitos estabelecimentos comerciais.

Na situação 6, objetivávamos discutir com os estudantes as temáticas Produtos Financeiros e Tomada de decisão. É importante destacarmos, diante da situação proposta, apresentada no método, que os estudantes poderiam levar em consideração, no momento de responder ao que

foi perguntado, aspectos matemáticos ou não-matemáticos a serem observados.

Dentre os estudantes, prevaleceram os aspectos matemáticos: 15 indicaram que comprariam o segundo patins, que custava 176 reais, apresentando justificativas relacionadas ao preço do produto. Os três estudantes que deixaram prevalecer os aspectos não-matemáticos apresentaram justificativas relacionadas a ser o mais bonito ou afirmando que juntariam dinheiro para comprar. Um dos estudantes não soube explicar o motivo pelo qual escolheu os patins de 225 reais.

Consideramos importante explicitar que não há "certo" ou "errado" no que se refere às escolhas dos patins, mas sim aspectos diferentes que podem ser levados em consideração quando uma decisão vai ser tomada. É preciso dialogar com os estudantes na perspectiva de mostrar a eles esses diversos aspectos, mas deixando que tomem a decisão, que é individual.

Para sondar as compreensões dos estudantes sobre Produtos financeiros, especificamente sobre o uso do cartão de crédito, perguntamos a eles se sabiam para que serve o cartão de crédito e, se sim, solicitamos que explicassem como funciona o seu uso. Foram oito os estudantes que afirmaram saber como funciona o cartão de crédito, explicando que ele serve para "pagar as coisas" quando não se tem dinheiro de papel e que se deve colocar o cartão na máquina e "digitar a senha".

Percebemos, desse modo, que mesmo dentre os oito estudantes que afirmaram saber como funciona o cartão de crédito, as respostas apresentadas foram vagas e superficiais. Ressaltamos, desse modo, a importância de realizar tais discussões em sala de aula, uma vez que a facilidade de acesso ao cartão de crédito dentre a população de modo geral é bastante alta e que, não sabendo utilizá-lo corretamente, podem ser gerados altos índices de endividamento, com comprometimento da renda familiar mensal.

Na última situação proposta objetivávamos discutir a Ideia de juros. Para discutir a temática, utilizamos uma situação que faz partede uma realidade bastante comum, a compra de um aparelho eletrônico. O valor do produto de R$ 2.000,00 e as 12 parcelas de R$ 200,00 foram propositalmente atribuídos, uma vez que, em muitas situações, percebemos essa apresentação nas vitrines das lojas, de modo que o consumidor possa vir a se equivocar, e considerar que o parcelamento está sendo feito sem juros. Para responder corretamente ao questionamento feito, os estudantes precisavam levar em consideração que o parcelamento estava

sendo feito em 12 parcelas, e não em dez, havendo sim a cobrança de juros.

Para a situação apresentada, tivemos alguns tipos de resposta: 1) crianças que afirmaram que Joaquim pagaria exatamente 2000 reais, 4 estudantes; crianças que repetiram o que estava posto no enunciado, apresentando respostas como: "ele pagará 12 parcelas de 200 reais", foram três; 3) crianças que apresentaram quantias que não condiziam com o resultado correto da operação, tanto para mais como para menos, foram 9; 4) uma que afirmou "não saber" e, por

fim, 5) uma criança que respondeu corretamente ao que estava sendo perguntado, apresentando 2200 reais como quantia a ser paga pelo empréstimo.

Percebemos, desse modo, o baixo quantitativo de respostas corretas, chamando a atenção para a importância de que que tal conceito seja trabalhado com os estudantes. Nessa situação especificamente, fazia-se importante o domínio de operações matemáticas, sejam de adição ou de multiplicação, sendo esse outro fator a ser discutido com os estudantes, a compreensão de ideias matemáticas. Em muitas situações relacionadas às finanças faz-se importante saber desenvolver cálculos, quando os aspectos matemáticos, já discutidos, são levados em consideração.

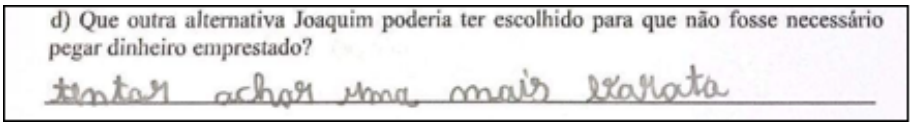
Na letra "b" dessa questão, perguntamos aos estudantes se eles achavam que Joaquim havia agido corretamente ao pegar o dinheiro emprestado, ao que oito responderam que "sim" e dez estudantes responderam que "não".

Dentre os estudantes que responderam que "sim", ele agiu corretamente, as justificativas relacionaram-se ao fato dele não possuir o dinheiro para efetuar a compra à vista e ao fato dele querer a televisão.

Na letra "c" dessa situação, perguntamos aos estudantes o que significava a diferença entre o valor que Joaquim pediu emprestado e o valor pago por ele, buscando verificar se algum dos estudantes mencionava, mesmo que com outras palavras, a ideia de juros, o que não ocorreu com nenhum dos 18 estudantes investigados.

Na letra "d", por sua vez, perguntamos que outra alternativa Joaquim poderia ter escolhido, para que não fosse necessário pegar o dinheiro emprestado. Dois dos estudantes apresentaram como sugestão tentar achar uma televisão mais barata, como podemos ver na Figura 18, a seguir.

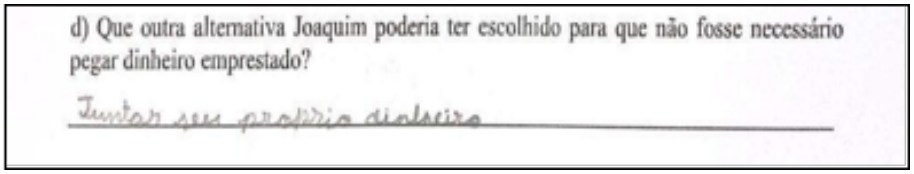
Figura 18: Extrato do protocolo de sondagem inicial respondido pela Estudante 18



Fonte: Dados da pesquisa.

Seis estudantes, por sua vez, apresentaram como solução o ato de juntar o dinheiro, conforme exemplificamos na Figura 19, a seguir.

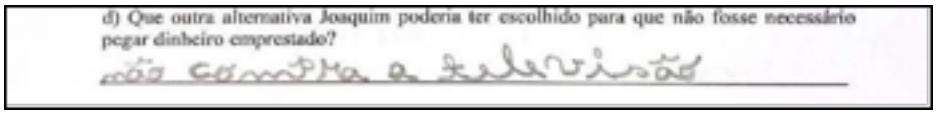
Figura 1915: Extrato do protocolo de sondagem inicial respondido pela Estudante 4



Fonte: Dados da pesquisa.

Dois estudantes apresentaram a opção de não comprar a televisão, conforme podemos ver a seguir.

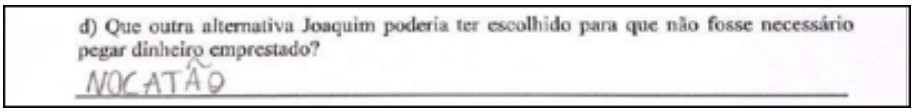
Figura 20: Extrato do protocolo de sondagem inicial respondido pela Estudante 9



Fonte: Dados da pesquisa.

Dois apresentaram a ideia de efetuar a compra no cartão de crédito, como podemos observar a seguir.

Figura 21: Extrato do protocolo de sondagem inicial apresentado pelo Estudante 17



Fonte: Dados da pesquisa.

Três apresentaram respostas como “ele não tinha o dinheiro”, “não” e “nenhuma” e três afirmaram não saber.

A partir das situações até aqui apresentadas e discutidas, conseguimos ter uma maior compreensão sobre como os estudantes participantes da sondagem inicial, que participarão do processo interventivo, pensam sobre temáticas referentes à EF.

Consideramos importante enfatizar que, conforme já discutido, o objetivo da sondagem inicial proposta não é o de “medir” os conhecimentos que os estudantes possuem, tendo em vista que a EF foi recentemente introduzida na BNCC (BRASIL, 2017) como temática a ser discutida nos anos iniciais. As escolas ainda estão se organizando para a introdução do tema. O objetivo dessa sondagem inicial foi, de fato, compreender como estudantes de 5º ano do Ensino Fundamental refletem sobre temáticas referentes à EF anteriormente a um processo interventivo, identificando em quais aspectos possuem mais facilidades e mais dificuldades, de modo que a construção do processo interventivo seja feita a partir do que eles apresentam como necessidades de intervenção.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O presente artigo sonda compreensões apresentadas por estudantes no que se refere a temáticas de EFE. Como considerações, apontamos que, no que se refere à temática Influência das propagandas/mídia, a maioria (11 dos 18 estudantes pesquisados) diz nunca ter sido influenciada a querer um produto após ter visto um comercial passado na televisão. Quando questionados sobre as atitudes que têm ao efetuar uma compra, a metade disse ter outras atitudes, para além de comparar os preços e a qualidade dos produtos.

No que se refere à atividade que sondava as temáticas Guardar para adquirir bens ou produtos, Desejos versus necessidades e Consumismo, 11 crianças identificam que a personagem não precisava do carimbo que queria comprar, 11 estudantes afirmam, em contrapartida, que ela ficaria muito mais feliz se tivesse comprado o carimbo. Consideramos importante, desse modo, discutir com os estudantes a perspectiva apresentada por Bauman (2008) da felicidade passageira propiciada por determinados produtos, que logo são deixados de lado.

Ainda em relação à temática Guardar para adquirir bens ou produtos, treze dos estudantes investigados dizem apresentar um comportamento mais poupador, sendo esse um dos aspectos positivos a ser destacado.

No que se refere à situação que sondava as temáticas Economia Doméstica e Sustentabilidade, 16 dos estudantes identificam que a criança está agindo de forma errada ao deixar as luzes acesas sem necessidade, com justificativas relacionadas ao gasto de dinheiro. Faz-se necessário, desse modo, enfatizar aspectos ambientais que também fazem parte dessa discussão.

No que se refere à ideia de lucro, a maior parte dos estudantes (11) parece não compreender a importância de se vender algum produto por mais do que foi gasto para produzi- lo.

Nas tomadas de decisão, por sua vez, prevalecem os aspectos matemáticos, fazendo-se importante dialogar com os estudantes, também, sobre as aspectos não-matemáticos que podem ser levados em consideração em uma situação de escolha.

No que se refere à ideia de juros, há pouca compreensão por parte dos estudantes, sendo esse outro aspecto que precisa ser melhor discutido em um processo interventivo.

Destacamos, desse modo, a partir dos aspectos apresentados pelos estudantes investigados, a necessidade de uma discussão sistemática sobre a EF, com a maior reflexão sobre temáticas diversas relacionadas ao tema, que podem contribuir nas situações relacionadas às finanças ao longo da vida de cada um dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Vida para Consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Ed Zahar.2008.

BRASIL. BRASIL: **Implementando a Estratégia Nacional de Educação Financeira**. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL.**Resolução n.º 163**, de 13 de março de 2014, dispõe sobre a abusiva prática dodirecionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança, Brasília, SEDH/CONANDA, 2006.

PESSOA, C. Educação Financeira: o que se tem produzido em mestrados e doutorados defendidos entre 2013 e 2016 no Brasil? In: CARVALHÊDO,

J.; CARVALHO, M. V.; ARAUJO, F. (orgs.) **Produção de conhecimentos na Pós-graduação em educação no nordeste do Brasil**: realidades e possibilidades. Teresina: EDUPI, 2016.

SANTOS, L. Educação Financeira em livros didáticos de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental: quais as atividades sugeridas nos livros dos alunos e as orientações presentes nos manuais dos professores? **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Pernambuco - Recife, 2017.

SANTOS, L; ASSIS, A.; MONTENEGRO, J.; PESSOA, C. Estudantes dos Anos Iniciais Refletindo Sobre Educação Financeira. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática** - RIPEM, 2021.

SILVA, A.; POWELL, A. Um programa de Educação Financeira para a Matemática escolar da Educação Básica. **Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática** – XI ENEM. Curitiba, 2013.

SOUZA, S. Educação Financeira: olhar sobre a prática do professor que ensina matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós- graduação em docência em Educação, Ciências e Matemática. Universidade Federal do Pará, 2019.

EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS ANOS INICIAIS: UMA BUSCA EM ANAIS DO ENEM E SIPEM*

GERLAINE HENRIQUE DA COSTA
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (Edumatec), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife/PE, gerlaine.costa@ufpe.br

LILIANE MARIA TEIXEIRA LIMA DE CARVALHO
Professor Associado, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (Edumatec), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife/PE, liliane.lima@ufpe.br

* Estudo financiado pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco – FACEPE.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Neste artigo apresentamos uma pesquisa cujo objetivo foi identificar e analisar publicações dos anais do Encontro Nacional de Educação Nacional (ENEM) e do Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM) que abordam o Ensino de Estatística no âmbito da Educação do Campo em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de recorte de um estudo de mestrado em desenvolvimento. A metodologia consistiu em abordagem qualitativa e com tipologia de Revisão Sistemática da Literatura – RSL. Verificou-se nos estudos analisados que tanto professores quanto alunos vinculados a escolas do campo são capazes de desenvolver conhecimentos de Estatística relacionados ao seu cotidiano. Esses conhecimentos foram fundamentais para que os participantes pudessem compreender, por exemplo, informações contidas em representações gráficas. A RSL coloca em evidência a importância de serem realizados mais estudos que articulem essas temáticas. Além disso, também aponta à necessidade de ampliar o escopo das buscas em outras bases de dados.

Palavras-chave: Ensino de Estatística; Educação do Campo; Ensino Fundamental; Anos iniciais.

1. INTRODUÇÃO

Enquanto Política de Estado no Brasil, a Educação do Campo foi uma conquista resultante de mobilizações de movimentos sociais e sindicais do campo pelo empenho na busca de garantias de direito à terra, bem como à educação (MOLINA; FREITAS, 2011). Assim, essa forma de Educação encontra-se relacionada desde a sua origem com o "protagonismo de sujeitos que não haviam antes ocupado a cena educacional brasileira: os trabalhadores rurais" (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 18).

O Decreto N° 7.352 de 2010 (BRASIL, 2010) considera como população do Campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

A Educação do Campo, portanto, abrange os processos culturais, as formas de socialização e os vínculos de trabalho vivenciados pelos camponeses em suas lutas diárias com o intuito de preservar suas identidades como elementos fundamentais no desenvolvimento de sua formação (MOLINA; FREITAS, 2011).

Acerca das práticas de ensino da Educação Matemática no contexto da Educação do Campo, particularmente sobre o Ensino de Estatística destacamos a necessidade de proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos alicerçados na valorização da realidade dos contextos socioculturais das populações do Campo, situando-as em atividades didáticas significativas. Visto que, "os conteúdos estatísticos têm repercussão nas práticas sociais dos educandos camponeses" (ALCÂNTARA; MONTEIRO; LIMA, 2014, p. 92).

Nesse contexto de vivência da Estatística no âmbito da Educação do Campo, enfatizamos a importância do processo de desenvolvimento da formação estatística dos(as) camponeses, pois "por trás de dados estatísticos amplamente difundidos pelos meios de comunicação sobre as populações camponesas estão pessoas, famílias e comunidades, trabalhadores do Campo" (ALCÂNTARA; MONTEIRO; LIMA, 2014, p. 84) que têm o direito de entender e analisar os as informações divulgadas em seus territórios.

Assim, é importante salientar que no ensino de Estatística a exploração do entendimento de teorias e conceitos situam-se para além da prática de estratégias padronizadas, sendo necessário articulá-las com os aspectos socioculturais de vida dos sujeitos do campo, pois são necessárias para que o cidadão analise e compreenda distintas conjunturas sociais (ALCÂNTARA;

MONTEIRO; LIMA, 2014). Além disso, Pereira e Santos Junior (2014) apontam que o ensino de Estatística deve ser focado no desenvolvimento de habilidades críticas. E ainda, Carvalho, Oliveira e Monteiro (2019, p.17) nos chamam atenção sobre a perspectiva do ensino crítico se pautar na "compreensão e reflexão de que a Educação Estatística tem uma função social".

Nesse ponto de vista de valorizar e promover o pensamento crítico dos estudantes camponeses no âmbito do ensino de Estatística, é importante os docentes desenvolverem uma abordagem didática "por meio de temas que interessem e façam parte do cotidiano dos estudantes tendo em vista o desenvolvimento de competências críticas dos sujeitos" (CARVALHO; OLIVEIRA; MONTEIRO, 2019, p. 17).

Dessa maneira, é relevante analisar como a literatura tem abordado a Educação Estatística nos contextos da Educação do Campo. No estudo que discorremos neste artigo, que é parte de uma dissertação de mestrado que vem sendo elaborada pela primeira autora e orientada pela segunda, investigamos o estado da arte em dois principais eventos de Educação Matemática: o Encontro Nacional de Educação Nacional (ENEM) e o Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM). Como questão norteadora da pesquisa destacamos: como publicações em anais do ENEM e do SIPEM abordam o Ensino de Estatística no âmbito da Educação do Campo em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Para investigar esse problema realizamos uma revisão sistemática da literatura nesses eventos. O objetivo geral da pesquisa portanto, foi identificar e analisar publicações nos anais do Encontro Nacional de Educação Nacional (ENEM) e do Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM) que abordam o Ensino de Estatística no âmbito da Educação do Campo em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além dessa introdução, discutimos em seguida aspectos relacionados à concepção da Educação do Campo e, na sequência, discutimos sobre resultados de estudos que abordam o Ensino de Estatística nos contextos da Educação do Campo. Na sequência, explanamos os caminhos metodológicos percorridos, os resultados obtidos e pontuamos nossas considerações finais.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

No que se refere à Educação do Campo, especificamente, sobre o estudo de sua concepção, é relevante mencionar que existe a necessidade

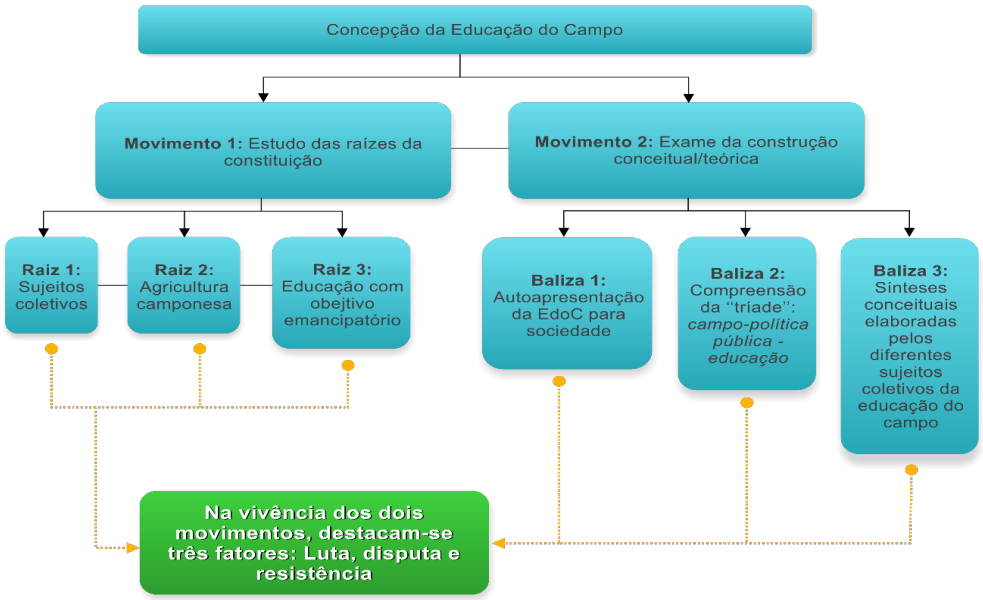
de entender seus fundamentos pela identificação de suas raízes de composição (CALDART, 2019), uma vez que "elas nos permitem apreender as finalidades para as quais foi criada" (CALDART, 2019, p. 58).

Caldart (2019) nos esclarece que os princípios da Educação do Campo estão fortemente relacionados com o estudo do seu processo histórico baseado em suas origens e no desenvolvimento emancipatório dos sujeitos coletivos da sociedade. E ainda, a autora salienta que as características teóricas sobre a Educação do Campo, elaboradas com o transcorrer do tempo, contribuem na composição de seu embasamento.

Além disso, a referida autora defende que vivenciar o fortalecimento da Educação do Campo é mantê-la conectada às suas origens de composição. Contudo, isso não significa que com o decorrer do tempo a Educação do Campo permanecerá da mesma forma que foi criada inicialmente, pois, "trata-se de assumir uma determinada intencionalidade ao participar da sua vida prática: transformá-la e preservá-la desde seus próprios fundamentos, a partir da análise do movimento das contradições da realidade que a funda" (CALDART, 2019, p. 58).

Assim, de acordo com as abordagens de Caldart (2019), sobre os principais fatores que compõem a concepção da Educação do Campo elaboramos um esquema resumo que apresentamos na Figura 1.

Figura 1- Esquema resumo sobre a Concepção da Educação do Campo



Fonte: Elaborado pelas autoras de acordo com as abordagens de Caldart (2019)

De acordo com exposto no esquema resumo, percebemos que a concepção da Educação do Campo possui relação com a conexão entre 2 (dois) movimentos: 1) envolve o estudo de suas raízes de constituição, ou seja, corresponde a ação de refletir sobre suas origens buscando resgatar e compreender seu processo histórico; 2) abrange o exame de sua construção conceitual/teórica, isto é, significa a atitude de entender o conjunto de fatores que contribuem para seu desenvolvimento.

A respeito do primeiro movimento podemos notar que ele é composto pela vinculação entre três raízes: 1) inclui os sujeitos coletivos que vivem e trabalham no campo buscando lutar pelos seus direitos; 2) abrange a agricultura camponesa fortemente relacionada com a raiz anterior, pois "na raiz da EdoC está o campesinato ou estão os trabalhadores(as) da agricultura camponesa. São agricultores que lutam pela terra para poder continuar sendo agricultores, camponeses" (CALDART, 2019, p. 62); e 3) envolve a educação com o objetivo emancipatório, isto é, a educação pode aperfeiçoar a formação humana dos sujeitos. Isso porque "a grande finalidade da educação, onde quer que aconteça, é o desenvolvimento mais pleno do ser humano e sua inserção crítica, criativa e transformadora na sociedade em que vive" (CALDART, 2019, p. 69).

Sobre o segundo movimento podemos perceber que ele é constituído por três balizas: 1) a autoapresentação da Educação do Campo para a sociedade, que envolve apresentação da Educação do Campo para os diversos grupos sociais, com uma denominação que expressa o pertencimento dos camponeses em sua concepção; 2) compreensão da tríade: campo, política pública e educação, a qual possui o intuito de "entrelaçar questão agrária, política educacional e concepções de educação em cada realidade concreta, não isolando a questão da educação de suas determinações sociais, que precisam ser compreendidas no geral e na especificidade do campo" (CALDART, 2019, p. 73); e 3) sínteses conceituais elaboradas pelos diferentes sujeitos coletivos da Educação do Campo, as quais são sínteses teóricas construídas com o transcorrer do tempo pelos distintos sujeitos coletivos através do "diálogo entre sua identidade (de luta, trabalho, cultura) e os fundamentos constituídos pela unidade política e as ações em comum" (CALDART, 2019, p. 74). Esses constituem, portanto, os elementos demarcadores do movimento de construção conceitual e teórica da Educação do Campo.

Diante da vivência desses dois movimentos relacionados às raízes e balizas da Educação do Campo podemos destacar alguns fatores que os unem e nesse sentido, a título de exemplo podemos mencionar: (I) luta,

pois os diferentes sujeitos coletivos da Educação do Campo lutam pela garantia e efetivação dos seus direitos em seu dia a dia; (II) disputa, em razão, por exemplo, do agronegócio querer tomar o espaço da agricultura camponesa; e (III) resistência, uma vez que os camponeses persistem em fortalecer sua identidade camponesa.

No que concerne aos fatores destacados por Caldart (2019), podemos ressaltar outras abordagens dentro do contexto da Educação do Campo. É o caso do aspecto da luta que do ponto de vista de Lima (2018, p. 40), esta é defendida pela Educação do Campo como meio para transformar o "modelo de campo instituído no país para atender aos interesses do agronegócio". Por sua vez, Molina e Freitas (2011) destacam a importância da luta por marcos legais praticada pelo movimento da Educação do Campo. Arroyo (2012) por sua vez menciona a respeito da luta pelo reconhecimento da pluralidade dos sujeitos coletivos, enquanto Oliveira e Campos (2012) apontam para aspectos da luta no âmbito político pelos direitos humanos no território do campo no Brasil, bem como a luta em oposição ao fechamento das Escolas do Campo.

As diversas perspectivas de luta destacadas por esses autores coloca em evidência que o contexto da Educação do Campo é marcado por disputas e resistência. A dimensão da disputa, segundo Fernandes (2013, p. 172) "está na essência do conceito de território, que contém como princípios: soberania, totalidade, multidimensionalidade, pluriescalaridade, intencionalidade e conflitualidade". Caldart (2009) nos aponta sobre a disputa na inserção da Educação do Campo no âmbito educacional e social, enquanto Souza e Ghedini (2020, p. 145), fazem referência a respeito da disputa entre os projetos societários que são inseridos nas escolas. Frigotto (2012) também faz menção sobre a disputa no surgimento de um projeto socialista que promova a libertação da sociedade das dominações capitalistas.

Acerca do aspecto da resistência, Fernandes (2012, p. 26) aponta que esta consiste em meio para "garantir a existência do acampamento" do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST. Correia (2012), por sua vez, aborda o significado da resistência como um espaço para serem adquiridos novos direitos e Arroyo (2012), aponta sobre a resistência dos sujeitos coletivos nas maneiras de controle do trabalho.

Assim, podemos compreender a Educação do Campo como um movimento mobilizado pelos sujeitos coletivos do campo através das dimensões da luta, disputa e resistência que contribui para a formação humana dos camponeses. Esses aspectos é que vão possibilitar sua

libertação diante dos paradigmas impostos pela sociedade, bem como seu empoderamento na transformação de seus territórios em espaços que proporcionem uma melhor qualidade de vida por meio da reivindicação de políticas públicas que assegurem seus direitos no âmbito individual e coletivo.

2.2 ALGUNS ESTUDOS SOBRE O ENSINO DE ESTATÍSTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Sobre estudos relacionados com o Ensino de Estatística no cenário da Educação do Campo, podemos mencionar algumas pesquisas como a de Pereira e Santos Junior (2014) que objetivou apresentar contribuições para o Ensino de Estatística baseado na realidade de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola do campo, localizada na cidade de Imbituva-PR. Foi uma pesquisa de cunho qualitativo em que foram usados para a coleta de dados os instrumentos como: diário de campo, observação e atividades elaboradas pelos estudantes. Nesse estudo, as autoras apontam que a prática pedagógica baseada nas vivências das plantações agrícolas reconheceu a função do agricultor como sujeito fundamental da Educação do Campo. Além disso, elas verificaram um comprometimento positivo dos estudantes na efetivação das atividades propostas, pois de acordo com as pesquisadoras, eles as realizaram com cuidado e compreensão, buscando apresentar de maneira concreta os dados estatísticos.

Carvalho, Oliveira e Monteiro (2019) relatam uma investigação envolvendo viabilidades do Letramento Estatístico no âmbito intercultural do povo Xukuru do Ororubá, da qual participaram professores que lecionam em escolas indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os pesquisadores apontaram que as docentes progrediram em seus entendimentos e no desenvolvimento do trabalho pedagógico em relação ao Ensino de Estatística nas concepções do ciclo investigativo. Além disso, nas atividades desenvolvidas pelas professoras com seus estudantes, os pesquisadores verificaram que os educandos utilizaram distintas representações gráficas para sistematizar os dados coletados na pesquisa realizada envolvendo a temática fontes de água.

Por outro lado, é essencial especificar algumas lacunas existentes no Ensino de Matemática e Estatística no âmbito da Educação do Campo, pois investigações como a de Monteiro, Carvalho e François (2014), que discutem dados de uma pesquisa, a qual eles solicitaram que professores

de escolas do campo avaliem o uso de recursos e suas performances quando eles ensinam matemática, os pesquisadores destacaram que os professores avaliam de maneira positiva suas performances enquanto docentes, contudo, não identificam diferenças entre ensinar na cidade e no campo. Assim, os pesquisadores concluíram que os sujeitos do estudo não tinham conhecimento das particularidades das escolas do campo.

No que se refere às lacunas presentes, especificamente, no Ensino de Estatística em escolas do campo, identificamos a pesquisa de Souza e Monteiro (2020), os quais relatam um estudo com três docentes que lecionavam em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas localizadas em distritos rurais de uma cidade de Pernambuco. Os pesquisadores verificaram que os participantes da pesquisa demonstraram ter algumas dificuldades na compreensão sobre as concepções teóricas e práticas em relação à Educação do Campo. Evidenciaram também que os participantes do estudo apresentaram algumas dificuldades na interpretação de gráficos estatísticos relacionados com o cenário do campo. Dessa forma, os autores apontam para a existência de ambientes formativos que podem contribuir à prática pedagógica voltada para o Ensino de Estatística do ponto de vista do letramento estatístico, consolidando o ensino nos contextos da Educação do Campo.

Esses estudos mencionados colocam em evidência a importância de serem desenvolvidas práticas pedagógicas envolvendo o Ensino de Estatística no âmbito da Educação do Campo que oportunizem os(as) estudantes camponeses(as) desenvolverem habilidades de compreensão, reflexão e análise crítica das informações a partir da realidade e de suas experiências cotidianas envolvendo leitura e interpretação de dados estatísticos.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa foi alicerçada em uma abordagem de cunho qualitativo e possui como perspectiva metodológica central a tipologia de Revisão Sistemática da Literatura- RSL. Nesse tipo de revisão é relevante a definição de "critérios rigorosos de validade científica e metodológica e que o resultado seja o reflexo de um trabalho de mapeamento e seleção criteriosa e explícita de fontes bibliográficas" (RAMOS; FARIA; FARIA, 2014, p. 33).

No âmbito da RSL, realizamos um levantamento nos anais das quatro últimas edições do Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) nos anos de 2010, 2013, 2016 e 2019 e das três últimas edições do

Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM) nos anos de 2012, 2015 e 2018. As referidas bases de dados foram selecionadas por envolverem estudos relacionados com a Educação Matemática e por serem eventos de grande relevância no contexto nacional (ENEM) e internacional (SIPEM) e por congregarem pesquisadores e estudantes de pós-graduação da área da Educação Matemática.

A busca e identificação dos artigos publicados para nossa investigação iniciou-se pelo acesso ao site da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM): http://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/anais. Neste site no ícone da barra do menu intitulado de "Anais" clicamos inicialmente no subitem do ícone nomeado ENEM e em seguida no ícone nomeado SIPEM. Na busca pelo ENEM realizamos a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos artigos das seguintes edições: X ENEM (2010), XI ENEM (2013), XII ENEM (2016) e XIII (2019). Na busca pelo SIPEM também realizamos a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos artigos das seguintes edições: V SIPEM (2012), VI SIPEM (2015) e VII SIPEM (2018).

No Quadro 1 apresentamos nosso protocolo de pesquisa utilizado na busca realizada nos anais desses eventos, ENEM e SIPEM.

Quadro 1- Protocolo de pesquisa nos anais do ENEM e SIPEM

PESQUISA	DESCRIÇÃO
Objetivo	Identificar e analisar publicações dos anais do Encontro Nacional de Educação Nacional (ENEM) e do Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM) que abordam o Ensino de Estatística no âmbito da Educação do Campo em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Descritores	"Educação do Campo", "Educação Popular", "Escola do Campo", "Escola Rural", "Indígenas", "Quilombolas", "Agricultores", "Assentados", "Acampados", "Extrativistas", "Pescadores", "Ribeirinhos", "Estatística", "Tabelas", "Gráficos", Classificação" e "Amostra".
Período	Últimos 10 anos (2009 a 2019) – últimas quatro edições do ENEM (X em 2010, XI em 2013, XII em 2016 e XIII em 2019) e três edições do SIPEM (V em 2012, VI em 2015 e VII em 2018).
Critérios de exclusão	Tipo de publicação, ano de publicação, artigos escritos em língua estrangeira, temática (artigos que não apresentam centralidade com a Estatística e Educação do Campo) e nível de ensino (artigos que não tenham relação com os anos iniciais do Ensino Fundamental).
Critérios de validade metodológica	Verificação dos critérios de exclusão.

Fonte: As autoras (2020)

No contexto de elaboração do protocolo de pesquisa apresentado é relevante informar que os descritores de busca para a Educação do Campo foram selecionados através de dois referenciais: o primeiro referencial foi o Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, que envolve a regulamentação da política da Educação do Campo. Assim, desse decreto foram escolhidos os seguintes termos e substantivos: "Educação do Campo", "Escola do Campo", "Agricultores", "Extrativistas", "Pescadores", "Ribeirinhos", "Assentados", "Acampados" e "Quilombolas"; e o segundo foi o Dicionário da Educação no Campo organizado por Caldart et al. (2012), em que selecionamos as seguintes expressões e substantivo: "Educação Popular", "Escola Rural" e "Indígenas".

A respeito dos descritores da Educação Estatística é importante destacar que elegemos termos fortementes relevantes no contexto da Estatística que envolvem aspectos como: representação gráfica (tabelas e gráficos), raciocínio lógico (classificação) e subconjunto da população (amostra).

2.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a aplicação dos filtros e critérios de exclusão citados no Quadro 1, foram selecionados para leitura na íntegra somente dois estudos, conforme apresentamos no Quadro 2.

Quadro 2– Quantitativo de artigos selecionados por edição do ENEM e SIPEM

Edição/evento/ano	Total de artigos publicados em cada edição do evento	Total de artigos selecionados	Porcentagem de artigos selecionados em relação ao total de artigos
X ENEM 2010	1.310	02	0,15%
XI ENEM 2013	1.764	0	0%
XII ENEM 2016	1.658	0	0%
XIII ENEM 2019	1.586	0	0%
V SIPEM 2012	154	0	0%
VI SIPEM 2015	169	0	0%
VII SIPEM 2018	226	0	0%
Total	6.867	02	0,03%

Fonte: As autoras (2020)

Percebe-se no Quadro 2, que dentre 6.867 artigos, apenas dois abordam a Educação do Campo e o Ensino de Estatística incluindo

investigações com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em termos percentuais, essa quantidade representa aproximadamente 0,03% do total dos estudos publicados. Esse quantitativo é mínimo o que reforça a importância de serem realizados mais estudos que articulem a Educação Estatística nos contextos da Educação do Campo. As particularidades dos artigos selecionados encontram-se apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3- Artigos selecionados para o estudo nos anais do nos anais do ENEM

Edição/evento	Título	Autor(es)	Instituição
X ENEM 2010	Alunos de Escolas Rurais Interpretando Gráficos através do Software Tinkerplots.	Iane Maria Pereira Alves e Carlos Eduardo Ferreira Monteiro.	Universidade Federal de Pernambuco-UFPE
	Inserindo o uso do Computador em Escolas Rurais: uma experiência de interpretação de gráficos por professores.	Andreika Asseker, Carlos Eduardo Ferreira Monteiro e Iranete Lima.	Universidade Federal de Pernambuco-UFPE

Fonte: As autoras (2020)

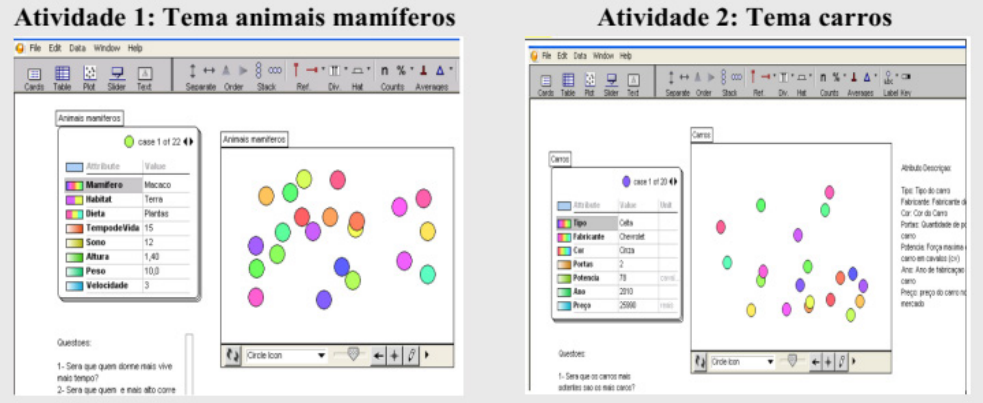
Alves e Monteiro (2010) relatam um estudo que objetivou investigar a inferência de estudantes de escolas rurais sobre a interpretação de gráficos em um software de análise de dados (TinkerPlots). A pesquisa foi realizada numa instituição pública municipal situada na região Agreste do estado de Pernambuco, e teve por participantes dois educandos do quinto ano do Ensino Fundamental. A coleta de dados aconteceu por meio de um encontro individual em que os estudantes responderam duas atividades organizadas no software TinkerPlots (Figura 2).

A atividades à esquerda na Figura 2 envolve um gráfico com a temática de animais mamíferos, enquanto a segunda atividade abrange o gráfico com o tema de carros. Esses gráficos foram interpretados pelos estudantes a partir de questões postas pelos pesquisadores.

Os autores analisaram as respostas dos estudantes na interpretação desses gráficos e identificaram que os mesmos realizaram mais inferências na atividade que envolvia mamíferos. Um aspecto que chamou a atenção dos pesquisadores foi a potencialidade dos estudantes campesinos para realizar atividades de interpretação de gráficos, sendo performance deles equivalente ao daqueles alunos que estudam em escolas localizadas no território urbano. Eles também notaram que o ensino de estatística, por

meio de recursos tecnológicos, os quais exploram cores ou animação, foi capaz de contribuir para as inferências requeridas na interpretação de gráficos, bem como para potencializar a percepção dos estudantes sobre outros conhecimentos relevantes relacionados com a Estatística.

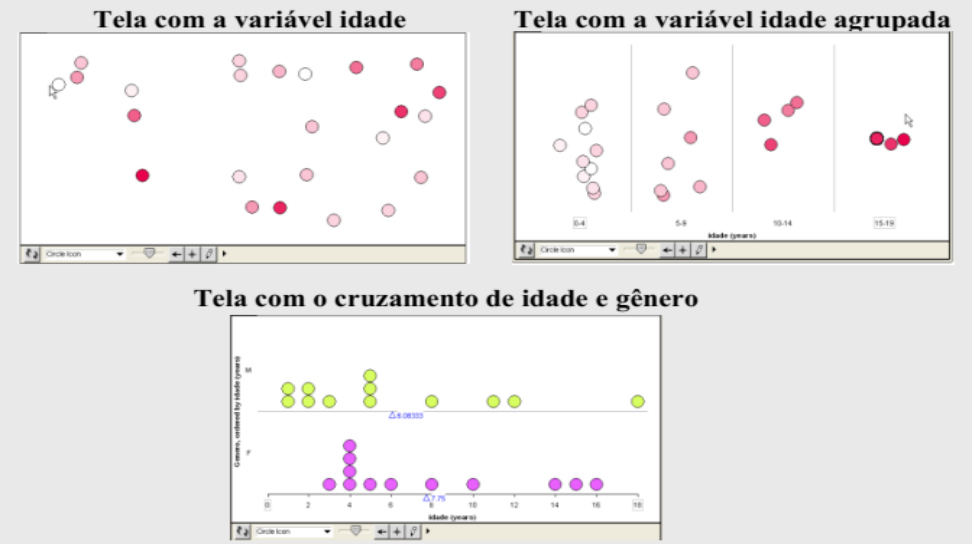
Figura 2- Atividades com gráficos no TinkerPlots com a temática de animais mamíferos e carros.



Fonte: Compilação de imagens elaboradas pelas autoras (2020) a partir do estudo de Alves e Monteiro (2010)

A pesquisa de Asseker, Monteiro e Lima (2010) objetivou investigar a utilização do software Tinkeplots por docentes de escolas rurais e participaram do estudo duas professoras que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas rurais de uma cidade do Agreste de Pernambuco. A coleta de informações aconteceu pela realização de entrevistas videogravadas, em que tanto os diálogos e imagens das docentes quanto todas as atividades vivenciadas com o software que surgiram no monitor do computador foram registrados. Este estudo analisou uma atividade sobre gráficos fundamentada em um banco de informações do software que tinha como temática gatos com problematizações que envolviam várias questões como por exemplo "Se os gatos eram mais velhos que as gatas" (ASSEKER; MONTEIRO; LIMA, 2010, p. 5). A Figura 3 apresenta as representações gráficas do banco de dados do software com suas respectivas variáveis.

Figura 3- Telas com representações gráficas do banco de dados do software Tinkeplots



Fonte: Compilação de imagens elaborada pelas autoras (2020) a partir de imagens coletadas no estudo de Asseker, Monteiro e Lima (2010)

Sobre os primeiros contatos com os recursos tecnológicos e, consequentemente, com o software, os autores identificaram que as docentes demonstraram destreza em compreender a proposta do software, bem como em manusear o computador e seus dispositivos.

No que concerne à variável idade, por meio das falas das docentes, os pesquisadores verificaram que a função gradiente do software propiciou uma oportunidade de diferenciação entre os pontos das extremidades, os quais representam os gatos mais velhos e mais novos, e também conhecimentos de relações entre os dados, como por exemplo, o quantitativo maior entre os felinos mais novos e velhos.

Em relação à variável agrupada, os autores perceberam que as docentes identificaram modificação na representação apresentada, bem como descreveram novas maneiras de associar e estruturar as informações conforme os períodos de idades dos gatos. Além do mais, eles verificaram que uma das docentes percebeu que esse tipo de representação possui semelhança com o gráfico de barras.

A respeito da variável cruzamento de idade e gênero, os autores relatam que essa representação foi construída por uma das docentes, a qual

utilizou outras ferramentas do software, além das sugeridas pela pesquisadora aplicadora da atividade. Nessa representação, eles verificaram que as modificações e as alternativas de funções do software propiciam uma maior análise em relação às assertivas da docente, porque, segundo o que foi constatado, a mesma realizou indagações e testou hipóteses em relação a própria representação gráfica construída.

De acordo com os autores, a manipulação de informações e a oportunidade de elaborar gráficos distintos para verificar hipóteses e evidenciar explicações cooperam para um olhar mais detalhado tanto para as informações do gráfico quanto para a percepção da representação gráfica na forma de informação. Além disso, essa interação com a tecnologia propiciou que as docentes participantes da pesquisa procurassem argumentações em suas vivências diárias para fundamentar suas afirmações.

No estudo de Alves e Monteiro (2010), os autores, sinalizam acerca da necessidade de refletirmos sobre a importância de reconhecermos o potencial dos estudantes camponeses para desenvolver a compreensão do conhecimento de tópicos de Estatística. Esse pensamento é ratificado por outros estudos, uma vez que tanto na pesquisa de Pereira e Santos Junior (2014) quanto na investigação de Carvalho, Oliveira e Monteiro (2019) os estudantes camponeses demonstraram ter desenvolvido suas competências sobre os conhecimentos envolvendo Estatística. A pesquisa de Alves e Monteiro também colocam em evidência a importância da realização de atividades mediadas pelo uso de software voltados para análise de dados e o uso da tecnologia no currículo de escolas campesinas.

Na pesquisa de Asseker, Monteiro e Lima (2010), verificamos a relevância proporcionar a autonomia das participantes do estudo, pois uma das docentes construindo sua própria representação gráfica no software demonstrou ter refletido criticamente sobre a atividade realizada, visto que ela fez testagem de hipóteses e elaborou questionamentos. Além disso, percebemos que essa atitude de contribuir para o desenvolvimento do posicionamento crítico da docente é corroborada por Caldart (2019), pois a autora defende que a função da educação é aprimorar a formação humana, sendo esse aspecto fundamental no ensino de Estatística nos contextos da Educação do Campo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou identificar e analisar publicações dos anais do Encontro Nacional de Educação Nacional (ENEM) e do Seminário

Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM) que abordam o Ensino de Estatística no âmbito da Educação do Campo em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os estudos analisados evidenciaram que tanto professores que lecionam em escolas do campo quanto estudantes são capazes de desenvolver seus próprios conhecimentos por meio dos recursos tecnológicos no que se refere à utilização do software Tinkeplots. Além disto, verificamos que os conhecimentos diários dos mesmos contribuiu para que eles pudessem compreender as informações contidas nas representações gráficas.

Dessa maneira, as análises demonstram que existem possibilidades do Ensino de Estatística no contexto da Educação do Campo em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental que considerem o cotidiano dos estudantes e que são necessários mais estudos que articulem essas duas temáticas nesse nível de escolaridade.

A RSL também aponta à necessidade de ampliar o escopo das buscas em outras bases de dados, como, por exemplo, o Portal de Periódicos da Capes. Nesse sentido, o protocolo estabelecido na presente revisão sistemática precisará ser ampliado para incluir mais estudos.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Luciana Rufino de; MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira; LIMA, Iranete Maria da Silva. A formação de educadores do ProJovem Campo - Saberes da Terra e o ensino de conteúdos estatísticos. **Boletim Gepem** (Online), Seropédica, n. 65, p. 80-94, jul./dez. 2014.

ALVES, Iane Maria Pereira; MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira. Alunos de Escolas Rurais Interpretando Gráficos através do Software Tinkerplots. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA-ENEM, 10, 2010, Salvador. Educação Matemática, cultura e diversidade. **Anais**... Salvador: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2010.

ARROYO. Miguel G. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 231-238.

ASSEKER, Andreika; MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira; LIMA, Iranete. Inserindo o uso do Computador em Escolas Rurais: uma experiência de interpretação de gráficos por professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA-ENEM, 10, 2010, Salvador. Educação Matemática, cultura e diversidade. **Anais**... Salvador: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2010.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 7.352, de 5 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília**, DF, 1-2 5 nov., 2010. Seção 1, nº. 212.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: Notas para uma análise de Percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1. p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. (Orgs.). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil**. 1. ed. v. 9, Belo Horizonte -MG: Autêntica Editora, 2019, p. 55-77 (Coleção caminhos da educação do campo).

CARVALHO, Liliane Maria Teixeira Lima de; OLIVEIRA, Sérgia Andréa Pereira de; MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira. Possibilidades da Educação Estatística como forma de análise crítica da realidade na escola indígena. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 2, p. 1-20, maio/ago. 2019.

CORREIA, Marcus Orione Gonçalves. Defesa de Direitos. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 189-192.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Acampamento. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 23-27.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico**. 2013. 2v. Tese (Livre-docência) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade Ciências e Tecnologia, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

Lima, Aldinete Silvino de. **A relação entre conteúdos matemáticos e o campesinato na formação de professores de matemática em cursos de licenciatura em educação do campo**. 2018. 215 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira; CARVALHO, Liliane Maria Teixeira Lima de. de; FRANÇOIS, Karen. What field school teachers say about the teaching of mathematics: A study in the Northeast of Brazil. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, San Juan de Pasto, v. 7, n. 1, p. 4-18, jan./abr. 2014.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 239- 246.

PEREIRA, Luciana Boemer Cesar; SANTOS JUNIOR, Guataçara dos. ENSINO DE ESTATÍSTICA NA ESCOLA DO CAMPO: contribuições do ensino por meio da realidade de educandos de um 6º ano do Ensino Fundamental. **EM TEIA**, Recife, v. 5, n.1, p. 1-25, jan./abr. 2014.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo M.; FARIA, Ádila. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr. 2014.

SOUZA, Josilane Maria Gonçalves de; MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira. Compreensões sobre gráficos por professores de escolas no campo. **Zetetiké**, Campinas, v. 28, p. 1-20. 2020.

SOUZA, Maria Antônia de; GHEDINI, Cecília Maria. PEDAGOGIA SOCIALISTA, EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO: Problematizando a escola pública no/do campo. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, v. 7, n.12, p.130-155, jan./abr. 2020.

UMA ANÁLISE DOS JOGOS SOBRE EQUAÇÕES DO 1º GRAU PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS

FELIPE ALEXANDRE DE LIMA LIRA
Mestrando do PPGEC, Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, felipe.mat.2013@gmail.com.

ELISÂNGELA BASTOS DE MÉLO ESPÍNDOLA
Doutora em Educação. Professora do PPGEC, Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, elisangela.melo@ufrpe.br.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar os jogos propostos em livros didáticos para o estudo de Equação do 1º Grau. O trabalho é fundamentado na Teoria Antropológica do Didático, em particular, sobre as noções de praxeologia matemática e didática. Realizamos uma pesquisa em onze livros didáticos de Matemática, do 7º ano, de coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2020. Dentre os resultados, expomos os tipos de tarefas, de técnicas e de tecnologias identificadas em quatro jogos: Jogo das Equações Equivalentes; Jogo das Equações; Quebra-cabeça das Equações (Coleção Télaris) e Jogo das Equações (Coleção Araribá).
Palavras-chave: Livro didático. Equação do 1º grau; Jogos Matemáticos.

ISSN: 2176-8153

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós Graduação no Ensino de Ciências – PPGEC da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, financiada pela Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco – FACEPE.

Propomos analisar os jogos acerca de Equação do 1º grau presentes no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) vigente à luz da Teoria Antropológica do didático (CHEVALLARD, 1998). Destacamos que várias pesquisas sobre Equação do 1º grau nos livros didáticos utilizam essa teoria como base de análise. Por exemplo: Barboza (2017) buscou analisar, comparativamente, as praxeologias, em documentos oficiais, no livro didático e do professor, referentes ao ensino de equações polinomiais do 1º grau, investigando as relações de conformidade entre eles.

Araújo (2009) buscou caracterizar e comparar as transposições didáticas realizadas na França e no Brasil sobre o ensino de equações do 1º grau com uma incógnita. Nogueira (2008) investigou a introdução formal da Álgebra nos livros didáticos do 7º ano do Ensino Fundamental. Nessas pesquisas, não identificamos uma análise específica sobre os recursos didáticos presentes nos LD para o estudo de Equação do 1º grau, em particular sobre os jogos.

De forma que almejamos também tomar como suporte teórico a TAD, para o estudo do tema Equação do 1º grau, contudo delimitando seu estudo apenas no que concerne aos jogos propostos nos LD.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA ANTROPOLÓGICA DO DIDÁTICO

Segundo Chevallard (2018, p. 35), a TAD "define a didática como a ciência das condições e restrições da difusão social das praxeologias. Assim a didática da matemática é a ciência das condições e restrições da difusão social das praxeologias matemáticas". Na TAD, "uma restrição é uma condição observada, de uma certa posição institucional a um certo instante, como não modificável, imutável (relativamente e provisoriamente); da mesma forma, uma condição é uma restrição modificável neste mesmo sentido" (idem, p. 36). Chevallard (2018, p. 36) explica que:

> Na verdade, a didática tem-se centrado em primeiro lugar no didático criado na classe, e ainda mais especificamente pelo professor. Este foco do campo de estudo tem conduzido muito cedo, no quadro da Teoria da Transposição Didática – primeiro estado histórico da TAD – a destacar as condições de atuação não criadas pelo Professor, as condições que são para ele, muitas vezes, restrições (que ele sabe ou ele ignora) e, mais amplamente, as condições criadas em outros níveis do que chamamos escala de níveis de (co) determinação didática (CHEVALLARD, 2018, p. 36).

A TAD conforme Chevallard (1998), postula que toda a atividade humana regularmente realizada, pode ser descrita por um modelo designado como uma praxeologia. E como consequência disto, aprender ou ensinar matemática enquanto ações humanas podem ser descritas segundo um modelo praxeológico matemático ou didático.

Sobre a praxeologia matemática, temos que uma praxeologia ou organização matemática é composta pelo sistema [T, τ, θ, Θ], no qual se tem um tipo de tarefa T, uma técnica τ que permite realizar uma tarefa do tipo T, uma tecnologia θ que fornece um discurso racional (logos) sobre as técnicas e, enfim, a teoria Θ pela qual se fundamenta a tecnologia, e o papel dessa última em relação às técnicas. Nesse sentido, uma praxeologia matemática, 19 constituída por [T, τ, θ, Θ], está relacionada a um bloco prático-técnico [T, τ] – ao saber-fazer, e a um bloco tecnológico-teórico [θ, Θ] – ao saber, resultado da articulação entre a tecnologia e a teoria.

Quanto à praxeologia didática (Quadro 1), esta é proposta em seis momentos didáticos.

Quadro 1 - Momentos didáticos na TAD

Momento didático	Descrição
Primeiro momento didático	Primeiro encontro com a Organização Matemática (OM) estudada que está sendo posta em jogo no cenário didático
Segundo momento didático	Exploração do tipo de tarefas T e de elaboração de uma técnica t relativa a esse tipo de tarefas
Terceiro momento didático	Constituição do ambiente tecnológico-teórico relativo à técnica.
Quarto momento didático	Trabalho da técnica
Quinto momento didático	Institucionalização
Sexto momento didático	Avaliação das relações pessoais e avaliação da relação institucional

Fonte: Barbosa (2017, p 51).

Ressaltamos que os momentos didáticos (Quadro 1) não devem ser considerados como estanques quanto a sua cronologia. Ou seja, os momentos didáticos não são, necessariamente, etapas que não podem ser alteradas ou cuja ordem não pode ser modificada.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada em onze LD do 7º ano do Ensino Fundamental de coleções aprovadas no PNLD (2020). A saber: 1. Teláris; 2. Matemática Essencial; 3. Trilhas da Matemática; 4. Matemática, Compreensão e Prática; 5. Araribá Mais; 6. Geração Alpha; 7. Apoema; 8. A conquista da Matemática; 9. Realidade e Tecnologia; 10. Matemática Bianchini e 11. Convergências. Os LD consultados foram aqueles destinados ao professor. Dessa forma, buscamos identificar a ocorrência de jogos voltados para o tema Equação do 1º Grau, nas orientações apresentadas pelos autores no manual do professor; bem como nas atividades propostas aos alunos.

A partir da leitura no manual do professor de cada um dos LD do 7º ano do EF, constatamos que em cinco das onze coleções analisadas, evidenciam-se discussões acerca do papel do uso de jogos para o ensino de Matemática: Matemática Essencial; Trilhas da Matemática; Teláris; Realidade e Tecnologia e Matemática Bianchini.

Das onze coleções analisadas, duas delas apresentam jogos para o estudo de Equação do 1º Grau: Teláris e Araribá Mais Matemática. De forma que delimitamos a análise sobre as concepções dos autores acerca do uso de jogos matemáticos, no manual do LD do professor, apenas destas duas coleções.

Acerca dos jogos sobre Equação do 1º grau, apresentados nas coleções; Teláris; Trilhas da Matemática; Araribá Mais Matemática empreendemoms a análise praxeológica matemática e didática desses jogos. Para tanto nos inspiramos na analise sobre o jogo corrida 625 (Quadro 2). Proposta por Farias, Carvalho e Souza (2018).

Quadro 2 – Análise da corrida ao 625

Tipos da situação	Tipo de tarefa	Tipo de técnica	Tipo de discurso tecnológico-teórico
Adidática. Pois a intenção de ensinar não está revelada ao respondente.	Chegar ao 625, ou seja, tarefa do tipo encontrar o valor procurado, 625.	Técnica por tentativa, aplicando a multiplicação de fatores iguais.	Definição de potenciação.

Fonte: Farias, Carvalho e Souza (2015, p. 101).

No nosso caso, para cada jogo sobre Equação do 1º grau, identificado nos LD, buscamos analisar o tipo de tarefa, de técnica e de tecnologia.

RESULTADOS

3.1 COLEÇÃO TELÁRIS

Sobre o LD da Coleção Teláris podemos verificar que nas orientações metodológicas para um trabalho significativo com os alunos, Dante (2018, VIII), destaca a importância de "incentivar cada aluno a pensar, raciocinar, criar, relacionar ideias, descobrir e ter autonomia de pensamento". Nesta direção, adverte que é preciso criar oportunidades e condições na sala de aula para os alunos descobrirem e expressarem as próprias descobertas. Por exemplo, por meio de jogos, dentre outros recursos.

No tópico específico sobre jogo, afirma-se que: "Por meio de atividades lúdicas e desafiadoras, incentiva-se o importante trabalho cooperativo em duplas ou em pequenos grupos" (DANTE, 2018, p. XIX). Além disto chama-se a atenção para o fato que os alunos da faixa etária que estudam nos anos finais do EF, "ainda aprendem muito brincando, interagindo com os colegas e se desenvolvendo integralmente". Sugere-se assim, que o professor:

> Organize-os em grupos e incentive-os a jogar de acordo com os conceitos e os procedimentos matemáticos envolvidos no jogo. Durante as partidas, a interação entre os participantes produz aprendizagem - muitas vezes, o que não aprendeu em uma aula ou em uma lição do livro é assimilado no momento lúdico. Ao acompanhar os grupos ou as duplas nos momentos das partidas, analise as dificuldades que cada um tem e, posteriormente, busque saná-las (DANTE, 2018, p. XIX).

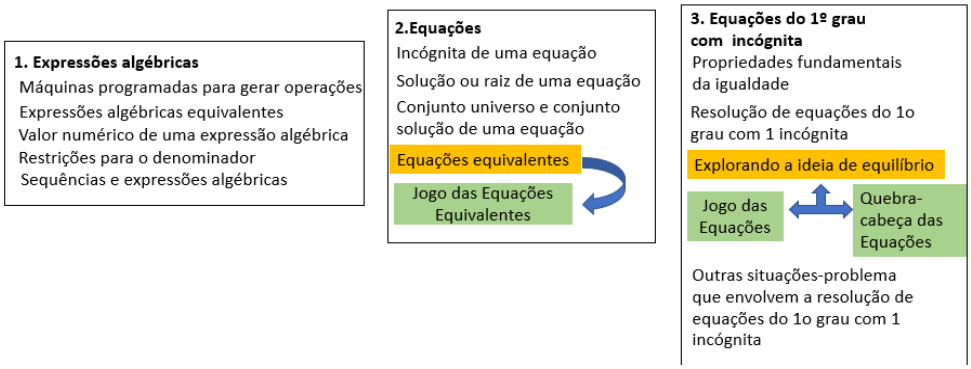
Nesta coleção ocorre a indicação de jogos, divertimentos e quebra-cabeças como recursos didáticos auxiliares ao estudo de temas matemáticos. É dito que: "Por meio desses recursos, os alunos aprendem Matemática brincando. Em um jogo, cada aluno desempenha papel ativo na construção do conhecimento, desenvolvendo raciocínio e autonomia, além de interagir com os colegas" (DANTE, 2018, p. XXXII).

Além disso, sugere-se que o professor organize um espaço do tipo laboratório de Matemática ou sala ambiente de Matemática, ou até mesmo um cantinho da Matemática para o uso de jogos, tais como: damas,

xadrez, matrix, dominó, bingo e outros jogos - que permitam explorar conceitos matemáticos, incluindo aqueles inventados pelos alunos. "O uso de jogos no ensino pode favorecer o desenvolvimento de inúmeras habilidades e competências, inclusive socioemocionais" (DANTE, 2018, p. 112).

Em particular, na coleção Teláris, os jogos sobre Equação do 1º grau foram propostos no Capítulo 4 - Expressões algébricas e Equação do 1º grau (Figura 1), especificamente no tópico 2 sobre Equações Equivalentes (Jogo das Equações Equivalentes) e no tópico 3 "Explorando a ideia de equilíbrio (Jogo das Equações e Quebra-cabeça das Equações).

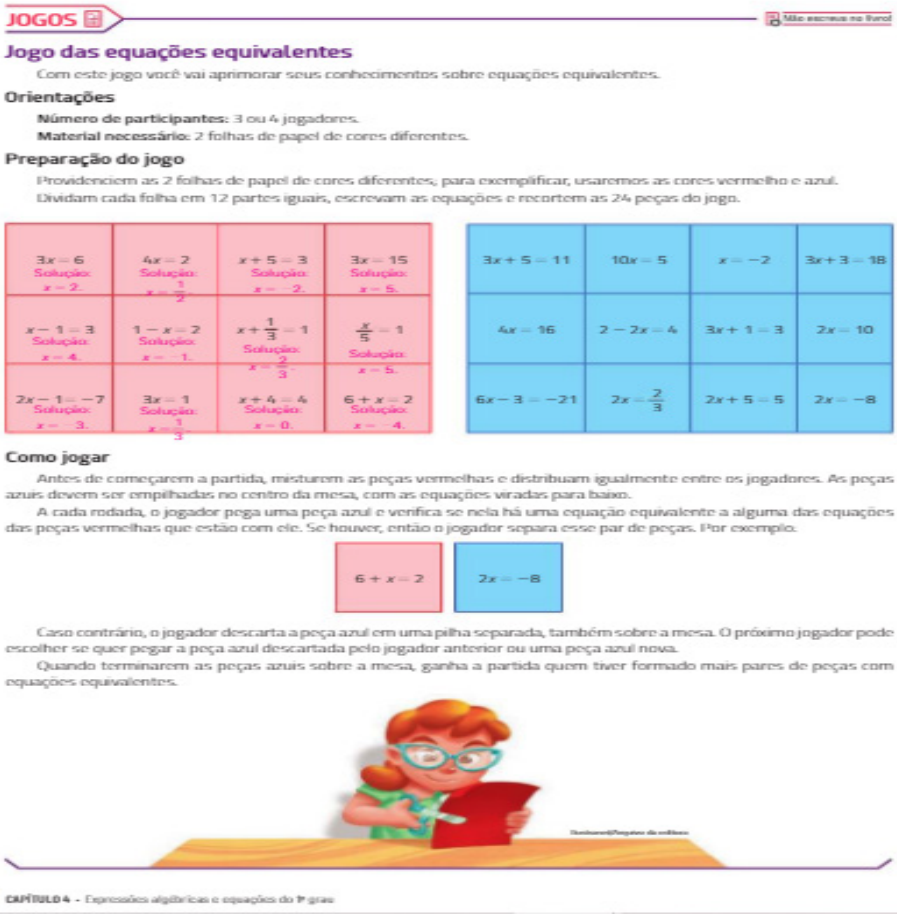
Figura 1: Organização do Capítulo 4 – Expressões algébricas e Equação do 1º grau



Fonte: Dante (2018).

Ressaltamos que o Jogo das Equações Equivalentes está disponível no LD do aluno, enquanto o Jogo das Equações e Quebra-cabeça das Equações se encontra apenas no LD do professor. Apresentamos a seguir cada um desses jogos.

Figura 2: Jogo das Equações Equivalentes



JOGOS

Não escreva no livro!

Jogo das equações equivalentes

Com este jogo você vai aprimorar seus conhecimentos sobre equações equivalentes.

Orientações

Número de participantes: 3 ou 4 jogadores.

Material necessário: 2 folhas de papel de cores diferentes.

Preparação do jogo

Providenciem as 2 folhas de papel de cores diferentes, para exemplificar, usaremos as cores vermelho e azul.

Dividam cada folha em 12 partes iguais, escrevam as equações e recortem as 24 peças do jogo.

$3x = 6$ Solução: $x = 2$.	$4x = 2$ Solução: $x = \frac{1}{2}$.	$x + 5 = 3$ Solução: $x = -2$.	$3x = 15$ Solução: $x = 5$.
$x - 1 = 3$ Solução: $x = 4$.	$1 - x = 2$ Solução: $x = -1$.	$x + \frac{1}{3} = 1$ Solução: $x = \frac{2}{3}$.	$\frac{x}{5} = 1$ Solução: $x = 5$.
$2x - 1 = -7$ Solução: $x = -3$.	$3x = 1$ Solução: $x = \frac{1}{3}$.	$x + 4 = 4$ Solução: $x = 0$.	$6 + x = 2$ Solução: $x = -4$.

$3x + 5 = 11$	$10x = 5$	$x = -2$	$3x + 3 = 18$
$4x = 16$	$2 - 2x = 4$	$3x + 1 = 3$	$2x = 10$
$6x - 3 = -21$	$2x = \frac{2}{3}$	$2x + 5 = 5$	$2x = -8$

Como jogar

Antes de começarem a partida, misturem as peças vermelhas e distribuam igualmente entre os jogadores. As peças azuis devem ser empilhadas no centro da mesa, com as equações viradas para baixo.

A cada rodada, o jogador pega uma peça azul e verifica se nela há uma equação equivalente a alguma das equações das peças vermelhas que estão com ele. Se houver, então o jogador separa esse par de peças. Por exemplo.

$6 + x = 2$ | $2x = -8$

Caso contrário, o jogador descarta a peça azul em uma pilha separada, também sobre a mesa. O próximo jogador pode escolher se quer pegar a peça azul descartada pelo jogador anterior ou uma peça azul nova.

Quando terminarem as peças azuis sobre a mesa, ganha a partida quem tiver formado mais pares de peças com equações equivalentes.

112 CAPÍTULO 4 - Expressões algébricas e equações do 1º grau

Fonte: Dante (2018, p.112).

Podemos perceber dois tipos de tarefas no Jogo das Equações Equivalentes (Figura 2):

T1 - Resolver equações do 1º grau e T2 - Identificar equações do 1º grau equivalentes entre si. Sobre T1 - identificamos, 24 subtipos de tarefas: T1.1 - Resolver equação do 1º grau na forma ax +b = c. E, 12 para T2, considerando os pares de equações.

Quadro 3 - Bloco prático-técnico do Jogo das Equações Equivalentes - LD da coleção Teláris.

Tarefas	Técnica
T_1 - Resolver equações do 1º grau $T_{1.1}$ - Resolver equação do 1º grau na forma ax +b = c.	τ_1- Testar a igualdade por tentativa e erro.
T_2 - Identificar equações do 1º grau equivalentes entre si.	τ_2- Aplicar t1. Relacionar as equações do 1º grau que apresentam a mesma solução ou raiz.

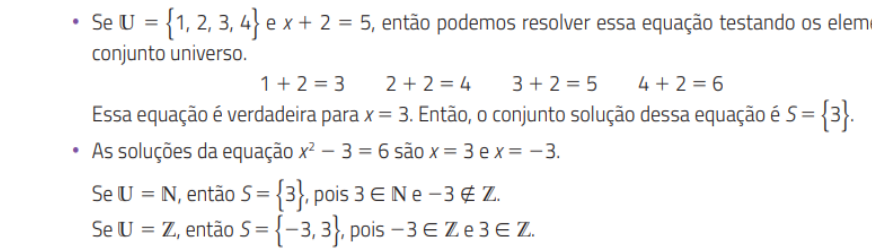
Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A técnica esperada para a resolução de T1.1 no Jogo das Equações Equivalentes, τ1 - Testar a igualdade por tentativa e erro, como explana Barbosa (2017, p. 85), "consiste em resolver a equação, verificando-se a igualdade por meio de tentativas e aproximações, substituindo-se a incógnita por valores numéricos, isto é, transformam-se expressões algébricas em expressões aritméticas". A tecnologia que justifica τ1, segundo Barbosa (2017, p.92) é "Propriedades gerais da igualdade (θPGI) ou lei do cancelamento":

Se $a + b = a + c \leftrightarrow b = c$.

Se $a \cdot b = a \cdot c \leftrightarrow b = c$, com $a \neq 0$.

Figura 3 – Tecnologia associada à τ1 no Jogo das Equações Equivalentes - LD da coleção Teláris.



- Se $\mathbb{U} = \{1, 2, 3, 4\}$ e $x + 2 = 5$, então podemos resolver essa equação testando os elementos do conjunto universo.

  $1 + 2 = 3 \qquad 2 + 2 = 4 \qquad 3 + 2 = 5 \qquad 4 + 2 = 6$

  Essa equação é verdadeira para $x = 3$. Então, o conjunto solução dessa equação é $S = \{3\}$.
- As soluções da equação $x^2 - 3 = 6$ são $x = 3$ e $x = -3$.

  Se $\mathbb{U} = \mathbb{N}$, então $S = \{3\}$, pois $3 \in \mathbb{N}$ e $-3 \notin \mathbb{Z}$.

  Se $\mathbb{U} = \mathbb{Z}$, então $S = \{-3, 3\}$, pois $-3 \in \mathbb{Z}$ e $3 \in \mathbb{Z}$.

Fonte: Dante (2018, p. 111).

Sobre a tecnologia (θPGI) que justifica τ2, podemos ver na Figura 4 como o autor a apresenta.

Figura 4: Tecnologia associada à τ2 no Jogo das Equações Equivalentes - LD da coleção Teláris.

Equações equivalentes

Equações equivalentes são aquelas que têm o mesmo conjunto solução em um mesmo conjunto universo.

Veja os exemplos.

- Se $\mathbb{U} = \{1, 2, 3, 4, 5\}$, então as equações $x + 1 = 5$ e $x - 3 = 1$ são equivalentes, pois têm o mesmo conjunto solução $S = \{4\}$.
- Se $\mathbb{U} = \mathbb{N}$, então as equações $2x + x = 9$ e $x + 1 = 4$ são equivalentes, pois têm o mesmo conjunto solução $S = \{3\}$.
- Se $\mathbb{U} = \mathbb{N}$, então as equações $x + 7 = 8$ e $x - 4 = 1$ não são equivalentes, pois $x + 7 = 8$ tem conjunto solução $S = \{1\}$ e $x - 4 = 1$ tem conjunto solução $S = \{5\}$. Ou seja, os conjuntos solução delas são diferentes para um mesmo conjunto universo.

Fonte: Dante (2018, p. 111).

Do ponto de vista da praxeologia didática, o Jogo das Equações Equivalentes se apresenta no LD, em torno do quarto momento didático - Trabalho com a técnica, como podemos identificar nas orientações do autor específicas para este jogo: "Revise o conteúdo e exponha as regras do jogo e os objetivos desta aula. É importante que os alunos percebam que o jogo pode favorecer a formação deles, pois utilizam os próprios conhecimentos para argumentar, propor soluções e auxiliar os colegas" (DANTE, 2018, p. 112). Além disto, este autor orienta que: "Pode-se até combinar a data em que essa abordagem acontecerá, explicando aos alunos que precisam se preparar, treinando os cálculos e os procedimentos para que possam contribuir no momento da interação" (idem).

Figura 5 – Jogo das Equações

Sugestão de jogo: Jogo das equações

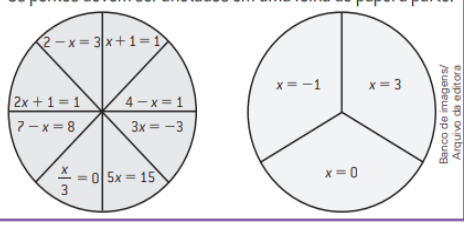
Número de participantes: 2 ou mais jogadores.

Modo de jogar

Em cada rodada, todos os participantes giram um clipe com auxílio de um lápis, nas 2 roletas. Quando algum participante obtiver uma equação na roleta da esquerda e a solução dela na roleta da direita, ele marca 1 ponto.

Vence a partida quem marcar 5 pontos primeiro.

Os pontos devem ser anotados em uma folha de papel à parte.



Fonte: Dante (2018, p. 117).

No Jogo das Equações (Figura 5), para T1 - identificamos, 8 subtipos de tarefas: T1.1 - Resolver equação do 1º grau na forma ax +b = c.

Quadro 4 - Bloco prático-técnico em torno do Jogo das Equações - LD da coleção Teláris.

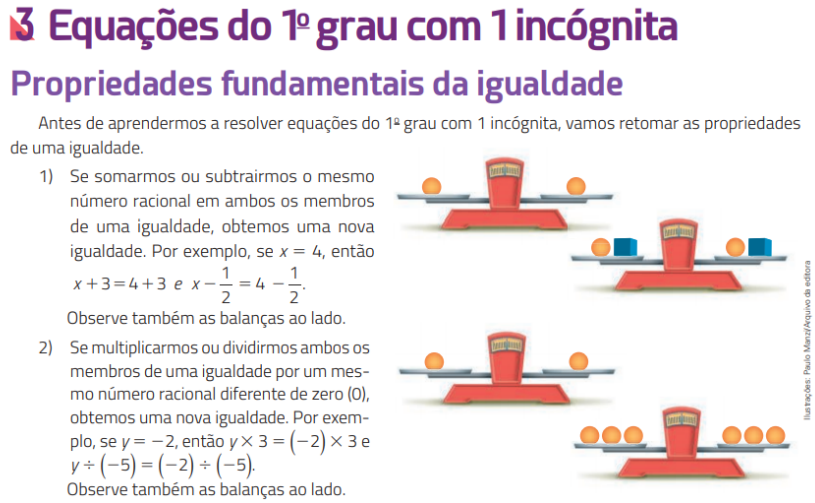
Tarefas	Técnica
T1 - Resolver equações do 1º grau $T_{1.1}$ - Resolver equação do 1º grau na forma ax +b = c.	τ3 – Neutralização de termos ou coeficientes. τ4 – Transposição de termos ou coeficientes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A propósito do Jogo das Equações (Quadro 4), identificamos a técnica τ3 - Neutralização de termos ou coeficientes "que se caracteriza por isolar a incógnita, efetuando a mesma operação nos dois membros da equação" (ARAÚJO, 2011, p.3). Na Figura 6, podemos perceber como o autor do LD, apresenta a tecnologia associada à τ3: Princípios de equivalência entre equações, isto é, entre equações com as mesmas soluções ou raízes (θPPE).

> Princípio aditivo: quando aos dois membros de uma equação adiciona-se (ou deles subtrai-se) a mesma quantidade, obtém-se uma nova equação equivalente à primeira.
>
> Princípio multiplicativo: quando se multiplicam (ou se dividem) os membros de uma equação pela mesma quantidade (diferente de zero), obtém-se uma equação equivalente à primeira (ARAÚJO, 2011, p.92).

Figura 6 - Tecnologia associada à τ3 em torno do Jogo das Equações - LD da coleção Teláris



3 Equações do 1º grau com 1 incógnita

Propriedades fundamentais da igualdade

Antes de aprendermos a resolver equações do 1º grau com 1 incógnita, vamos retomar as propriedades de uma igualdade.

1) Se somarmos ou subtrairmos o mesmo número racional em ambos os membros de uma igualdade, obtemos uma nova igualdade. Por exemplo, se $x = 4$, então $x + 3 = 4 + 3$ e $x - \frac{1}{2} = 4 - \frac{1}{2}$.
Observe também as balanças ao lado.

2) Se multiplicarmos ou dividirmos ambos os membros de uma igualdade por um mesmo número racional diferente de zero (0), obtemos uma nova igualdade. Por exemplo, se $y = -2$, então $y \times 3 = (-2) \times 3$ e $y \div (-5) = (-2) \div (-5)$.
Observe também as balanças ao lado.

Ilustrações: Paulo Manzi/Arquivo da editora

Fonte: Dante (2018, p.113).

Ainda sobre o Jogo das Equações, entendemos ser possível a aplicação da técnica τ4 - Transpor termos ou coeficientes "que se caracteriza por isolar a incógnita, transpondo termos constantes ou coeficientes para o outro membro da igualdade, invertendo as operações" (ARAÚJO, 2011, p.3). A técnica τ4 se alicerça na seguinte tecnologia "Propriedades das operações inversas em R (conjunto dos números reais) ou leis da transposição de termos (θPOI)" (ARAÚJO, 2011, p.3):

Se a, b e c são números reais tais que a + b = c, então a = b – c.

Se a, b e c são números reais tais que a · b = c, então a = c ÷ b, b ≠ 0.

Haja vista pela seguinte orientação ao professor (Figura 7): "Apresente também os exemplos do livro e peça que resolvam as equações das 2 maneiras" (DANTE, 2018, p.114).

Figura 7: Tecnologia associada à τ4 em torno do Jogo das Equações - LD da coleção Teláris

Analise os exemplos.

- Pensei em um número natural, somei 45 a ele e obtive 121. Em qual número pensei?
  Representando o número por x, temos a equação $x + 45 = 121$, que queremos resolver.

Resolução

1ª maneira

Subtraindo 45 em ambos os membros da igualdade, ela não se altera e obtemos:

$x + 45 - 45 = 121 - 45$

$x + 0 = 121 - 45$

$x = 76$

2ª maneira

Vamos usar a operação inversa. A operação inversa de somar 45 é subtrair 45.

$x = 121 - 45$ (É uma equação equivalente a $x + 45 = 121$.)

$x = 76$

Verificação

$x + 45 = 121$

$76 + 45 = 121$

$121 = 121$ (verdadeiro)

Resposta: O número pensado é 76.

Fonte: Dante (2018, p.113).

Do ponto de vista da praxeologia didática em torno do uso do Jogo das Equações, indica-se nas orientações ao professor que: "Se possível, apresente o jogo sugerido ao lado para que os alunos possam resolver mais algumas equações enquanto se divertem" (DANTE, 2018, p.117- grifo nosso). O que nos remete ao quarto momento didático - Trabalho com a técnica.

Figura 8: Jogo das Quebra-cabeça das Equações

Durante o jogo, as peças deverão ser colocadas no tabuleiro de modo que cada equação tenha a solução de frente para ela, como nos exemplos ao lado.



Banco de imagens/ Arquivo da editora

Como jogar

Misturem todas as peças viradas para baixo, distribuam-nas igualmente entre os participantes e decidam a ordem em que os participantes vão jogar.

O primeiro jogador coloca uma peça com equação em uma das posições indicadas nos exemplos dados.

Daí em diante, cada participante faz uma destas 3 ações, pela ordem: coloca uma peça com solução de frente para uma equação que já está no tabuleiro ou coloca uma peça com equação que não fique de frente para outra equação ou passa a vez.

Atenção: uma peça com solução não poderá ser colocada se a equação correspondente não estiver no tabuleiro.

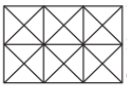
Ganha o jogo quem colocar primeiro todas as próprias peças no tabuleiro.

Sugestão de jogo: Quebra-cabeça das equações

Número de participantes: 2, 3 ou 4 jogadores.

Preparando o jogo

Construam, em papel-cartão ou sulfite, 2 quadros como o representado ao lado, com as dimensões descritas a seguir. 1º quadro, que servirá de tabuleiro: retangular de medidas de comprimento de 16,5 cm por 11 cm, dividido em 6 quadrados com lados de medidas de comprimento de 5,5 cm. Cada quadrado é dividido em 4 triângulos iguais.



Banco de imagens/ Arquivo da editora

2º quadro: retangular de medidas de comprimento de 15 cm por 10 cm, dividido em 6 quadrados com lados de medidas de comprimento de 5 cm. Cada quadrado é dividido em 4 triângulos iguais. Nesse, os 24 triângulos devem ser recortados e neles escritas as 12 equações e as 12 soluções indicadas abaixo:

Equações				Soluções			
$x+2=3$	$2x+1=5$	$3x=-6$	$3x=2$	$x=3$	$x=0$	$x=\frac{1}{3}$	$x=-2$
$6x=3$	$2x+5=5$	$2-x=3$	$x-2=1$	$x=5$	$x=1$	$x=-1$	$x=2$
$3x=1$	$5x=20$	$x-1=4$	$x+3=0$	$x=-3$	$x=\frac{2}{3}$	$x=4$	$x=\frac{1}{2}$

Fonte: Dante (2018, p.119-120).

Especificamente, sobre o Jogo Quebra-cabeça das Equações (Figura 8) identificamos sobre T1, doze subtipos de tarefas: T1.1 - Resolver equação do 1º grau na forma ax +b = c. De modo semelhante ao que foi apresentado no Quadro x, as técnicas associadas a T1, são τ3 – Neutralização de termos ou coeficientes e τ4 – Transposição de termos ou coeficientes, baseadas respectivamente nas tecnologias θPPE e θPOI.

O Jogo Quebra-cabeça das Equações também se remete ao quarto momento didático - Trabalho com a técnica. Vale ressaltar que esse jogo foi proposto nas orientações ao professor, semelhante ao que ocorreu no jogo das Equações – "para que os alunos possam resolver mais algumas equações enquanto se divertem" (DANTE, 2018, p.117).

3.2 COLEÇÃO ARARIBÁ MAIS MATEMÁTICA

Gay e Silva (2018, p.XI), indicam que as atividades com "jogos complementam o processo de ensino-aprendizagem". Além disso, é dito que a coleção apresenta "diversas atividades diferenciadas, algumas para serem desenvolvidas em grupo, como por exemplo, jogos, materiais concretos, instrumentos de medição e necessitam um planejamento antecipado, para melhor explorá-las com os estudantes" (idem, p.107).

Na coleção Araribá Mais Matemática, identificamos um jogo sobre Equação do 1º grau, apresentado no manual do LD do professor, em "Sugestão de Atividades e Jogos". Nesta coleção, o uso desse jogo é indicado para o uso no Capítulo 7, sem indicar um tópico específico.

Figura 9: Organização do Capítulo 7 –Equações e Inequações do 1º grau

Capitulo 7. Equações e Inequações do 1º grau

1. **Igualdade**
2. **Equação**

Raiz de uma equação .
Conjunto universo e conjunto solução de uma equação.

3. **Equações equivalentes**
4. **Equação do 1º grau com uma incógnita**

Equações e resolução de Problemas

5. **Desigualdade**

Princípios de equivalência das Desigualdades

6. **Inequação do 1º grau com uma Incógnita.**

Fonte: Gay e Silva (2018).

Figura 10: Jogo de Equações

Jogo de equações

Material necessário

- Duas folhas de cartolina, uma branca e outra amarela, por equipe.
- Canetas hidrográficas.

Participantes

- Equipes com quatro alunos.

Objetivo

- Agrupar o maior número de pares de cartas.

Regras

- Cada grupo deverá confeccionar 20 cartas brancas e 20 cartas amarelas com as cartolinas. O grupo deverá inventar equações do 1º grau e escrever uma equação em cada carta branca. A solução correspondente a cada equação deverá ser escrita em uma carta amarela. Para que sejam resolvidas por meio de cálculo mental, as equações criadas não podem ser complexas.
- Depois de confeccionadas, as cartas deverão ser trocadas com outro grupo.
- Para iniciar o jogo, cada grupo deverá embaralhar as cartas, separando as amarelas em um monte. Esse monte terá as faces com as soluções viradas para baixo e ficará no centro da mesa.
- As cartas brancas deverão ser distribuídas igualmente entre os componentes do grupo. Cada aluno observará as equações descritas nas cartas brancas, mas não deixará os demais componentes do grupo observarem suas cartas.
- Uma a uma, as cartas amarelas serão viradas no centro da mesa. Os jogadores vão observar suas cartas e verificar se há alguma equação cuja solução seja a indicada pela carta amarela exposta. Caso isso ocorra, o jogador deverá pegar a carta amarela e formar o par equação-solução, separando-o em um monte.
- Se houver dois jogadores com equações que tenham a mesma solução indicada na carta virada, ficará com a carta amarela quem a pegar primeiro.
- Ganhará a rodada o jogador que formar primeiro os cinco pares equação-solução.

Observação

- Caso haja tempo, pode-se montar um torneio em que os vencedores de cada partida se enfrentem até que se defina o grande campeão da turma.

Modelo para confecção das cartas

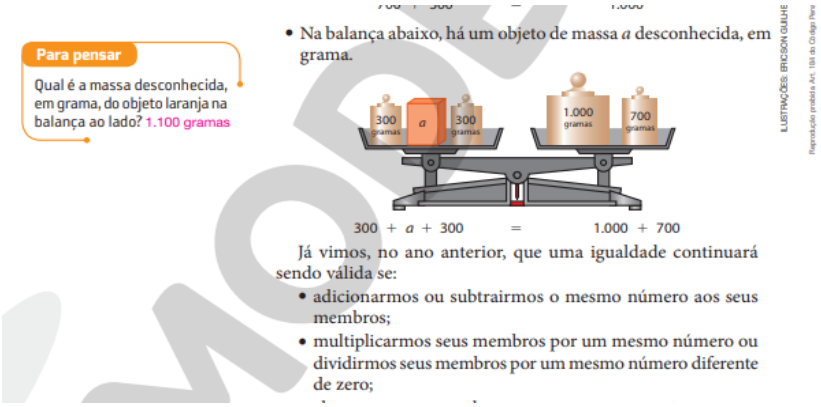
Branca (equação)	Amarela (solução)	Branca (equação)	Amarela (solução)
$x + 3 = 7$	A solução é o número 4.	$3k + 7 = 16$	A solução é o número 3.
$2x + 5 = 13$	A solução é o número 4.	$e + 10 = 13$	A solução é o número 3.
$5x + 20 = 30$	A solução é o número 2.	$8t - 2 = 54$	A solução é o número 7.
$y + 3 = 5$	A solução é o número 2.	$5w + 6 = 41$	A solução é o número 7.
$2z + 6 = 28$	A solução é o número 11.	$3x + 6 = 6$	A solução é o número 0.
$2w + 4 = 26$	A solução é o número 11.	$\frac{3}{4w} = 0$	A solução é o número 0.
$2s - 23 = -21$	A solução é o número 1.	$\frac{1}{2f} - 5 = 13$	A solução é o número 36.
$3k + 7 = 10$	A solução é o número 1.	$\frac{1}{3}j - 6 = 6$	A solução é o número 36.
$2y - 9 = 1$	A solução é o número 5.	$5t + 4 = -6$	A solução é o número -2.
$6q - 23 = 7$	A solução é o número 5.	$4j + 12 = 4$	A solução é o número -2.

Fonte: Gay e Silva (2018, LI).

A proposta de levar cada aluno a confeccionar as cartas do jogo aparece em aberto para o professor decidir se ele utiliza o jogo desta forma ou se ele segue as sugestões do modelo para confecção de cartas (Figura 10).

Com base no modelo proposto para confecção de cartas, especificamente, sobre o Jogo de Equações identificamos 20 subtipos de tarefas T1.1 - Resolver equação do 1º grau na forma ax +b = c. A técnica esperada para sua resolução é τ3 – Neutralização de termos ou coeficientes, justificada pela tecnologia θPPE.

Figura 11: Tecnologia associada à τ3 em torno do Jogo de Equações- LD da coleção Araribá



Para pensar

Qual é a massa desconhecida, em grama, do objeto laranja na balança ao lado? 1.100 gramas

• Na balança abaixo, há um objeto de massa *a* desconhecida, em grama.

ILUSTRAÇÕES: ERICSON GUILHE

$300 + a + 300 = 1.000 + 700$

Já vimos, no ano anterior, que uma igualdade continuará sendo válida se:

• adicionarmos ou subtrairmos o mesmo número aos seus membros;

• multiplicarmos seus membros por um mesmo número ou dividirmos seus membros por um mesmo número diferente de zero;

Fonte: Gay e Silva (2018, p.170).

Destacamos que os autores da coleção Araribá Mais Matemática propõem sugestões de questionamentos aos alunos e variantes para o Jogo de Equações. Este fato foi observado apenas nesta coleção.

> Para pensar
>
> • Se houver um conjunto de cartas com equações que tenham a mesma solução, a rodada terá um vencedor? Justifique.
>
> • Há alguma estratégia que ajudaria um componente do grupo a ganhar o jogo? Explique.
>
> Variantes do jogo
>
> • Linguagem textual e linguagem algébrica
>
> Pode-se pedir aos alunos que escrevam afirmações contendo variáveis nas cartas brancas e expressões algébricas correspondentes às afirmações nas cartas amarelas. Dessa forma, será explorada a habilidade de tradução da linguagem textual para a linguagem algébrica.
>
> • Jogo da memória
>
> É possível, também, embaralhar todas as cartas e dispô-las viradas para baixo, em uma mesa. Em duplas, cada aluno virará duas cartas e, se forem cartas correspondentes, guardará o par (GAY; SILVA, 2018, p. LII).

Diante dos itens mencionados acima "Para Pensar" e "Variantes" e o fato de o Jogo de Equações não ser situado em um tópico específico do Capítulo 7 –Equações e Inequações do 1º grau no LD do aluno, podemos

inferir que seria o caso de considerar seu uso para o segundo momento didático - Exploração do tipo de tarefas T e de elaboração de uma técnica τ relativa a esse tipo de tarefas e quarto momento didático - Trabalho da técnica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se encontra em andamento, podemos identificar acerca dos jogos propostos nos LD para o estudo do tema Equações do 1º Grau, no atual PNLD que: 2/4 de cartas, 1 /4 de quebra-cabeça e 1/4 do tipo jogo de azar (ex. roleta). Como prosseguimento da pesquisa, dentre outros objetivos, pretendemos entrevistar os professores sobre a possibilidade de uso desses jogos em sala de aula e acompanhar esse uso em turmas do 7º ano do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A.J. Estudo sobre o ensino de equações do 1º grau, na França e no Brasil, à luz da Teoria Antropológica do Didático. In: CIAEM-IACME, XIII, 2011, Recife. **Anais**...Recife: UFPE, 2011. Brasil, 2011. p. 1-14. Disponível: https://xiii.ciaem-redumate.org/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/viewFile/661/134. Acesso em: 20 jan. 2020.

ARAÚJO, A.J. **O ensino de álgebra no Brasil e na França**: estudo sobre o ensino de equações do 1o grau à luz da teoria antropológica do didático. 2009. 290 f. Tese (Programa de Pós- Graduação em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

BARBOSA, E. J. T. **Praxeologia do Professor**: análise comparativa com os documentos oficiais e do livro didático no ensino de equações polinomiais do primeiro grau. 2017. 252 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017.

CHEVALLARD, Y. **Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathematiques**: l'approche anthropologique, 1998. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=27. Acesso em 29 mar. 2021

CHEVALLARD, Y. A teoria antropológica do didático face ao professor de matemática. In:

ALMOULOUD, S.; FARIAS, L.M.S.; HENRIQUES, A. **A teoria antropológica do didático**: princípios e fundamentos. Curitiba: CRV, 2018. p. 31- 50.

DANTE, L. R. **Teláris Matemática**. 3. ed. 7º ano Ensino Fundamental. São Paulo: Ática, 2018.

FARIAS, L.M.; CARVALHO, E.F.; SOUZA, E.S. Reconstrução de praxeologias matemáticas: percurso para desenvolvimento da atividade matemática. In: ALMOULOUD, S.; FARIAS, L.M.S.; HENRIQUES, A. **A teoria antropológica do didático**: princípios e fundamentos. Curitiba: CRV, 2018. p. 181- 201.

GAY, M. R.G.; SILVA, W.R. **Araribá Mais Matemática**. 7º ano Ensino Fundamental. São Paulo: Moderna, 2018.

ANÁLISE E REFLEXÕES SOBRE AS TAREFAS DE PROBABILIDADE CONTIDAS NO MATERIAL DIDÁTICO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO PARA O ENSINO MÉDIO

LEANDRO APARECIDO ALVES CUSTÓDIO

PAULO CÉSAR OLIVEIRA

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar o conceito de probabilidade por meio da diversidade de registros de representação semiótica dispostos no enunciado das tarefas (Situações de Aprendizagem) contidas no segundo volume do Caderno do Professor para a segunda série do ensino médio e, suas possíveis contribuições para o desenvolvimento do letramento probabilístico. O estudo fundamentou-se na Teoria dos Registros de Representações Semióticas de Raymond Duval e no Letramento Probabilístico de Iddo Gal. Buscou-se responder as seguintes questões de investigação: Quais e como são articulados os registros de representação semiótica nas situações de aprendizagem propostas no Caderno do professor? Tais registros contribuem para o desenvolvimento do letramento probabilístico? Para o cumprimento dos propósitos do nosso trabalho, recorremos à pesquisa bibliográfica e documental e com base em nossos aportes teóricos, analisamos o conteúdo de quatro situações de aprendizagem. Entre os diversos registros de representação semiótica, o diagrama de árvore foi pouco explorado nas tarefas propostas. As tarefas relativas à análise combinatória, não apresentaram contribuições ao desenvolvimento do letramento probabilístico, devido a ausência de conexões internas entre o processo de contagem e o cálculo das probabilidades.

Palavras-chave: Educação Pública. Educação Estatística. Letramento. Semiótica.

INTRODUÇÃO

A elaboração e implantação do documento relativo à Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) propiciou a ampliação dos blocos temáticos já contemplados na Proposta Curricular anterior (números, geometria, medidas), introduzindo um quarto bloco, denominado 'Tratamento da Informação'; o qual completou a atualização curricular nesse documento e abriu espaço para a incorporação crítica das tecnologias no ensino.

> É importante salientar que o campo do tratamento da informação estende-se para além das fronteiras da organização e análise de dados, como geralmente é abordado no Ensino Fundamental. Numa perspectiva curricular que se estenda ao Ensino Médio, podem compor esse eixo o estudo das matrizes, amplamente usado na programação de computadores, o planejamento de uma pesquisa estatística que utilize técnicas de elaboração de questionários e amostragem, a investigação de temas de estatística descritiva e de inferência estatística, o estudo de estratégias de contagem e do cálculo de probabilidade etc. (SÃO PAULO, 2008, p.47)

O atual Currículo do Estado de São Paulo publicado inicialmente em 2010 e revisado em 2012, contém um texto muito semelhante à Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008); exceto pelo reagrupamento de conteúdos devido à retirada do bloco temático denominado Tratamento da Informação. Argumenta-se neste Currículo (SÃO PAULO, 2012) que tem sido frequente rotular conteúdos de estatística descritiva como Tratamento da Informação. De acordo com Cobello e Oliveira (2015, p.9), é pertinente questionar "qual o rótulo que deve ser dado aos conteúdos de estatística inferencial?"

No atual documento curricular do Estado de São Paulo ratifica-se o reconhecimento pelo destaque dado aos conteúdos de estatística descritiva, porém, considera-se "necessário evidenciar aqui o fato de que todos os conteúdos estudados na escola básica, em todas as disciplinas, podem ser classificados como 'Tratamento da Informação'" (SÃO PAULO, 2012, p.36). Neste sentido, não há um porquê de agrupar um determinado conjunto de conteúdos da disciplina de Matemática em um bloco temático com a referida denominação, já que *a* "transformação da informação em conhecimento, é a meta comum de todas as disciplinas escolares e, em

cada disciplina, de todos os conteúdos a serem ensinados" (SÃO PAULO, 2012, p.36).

Cobello e Oliveira (2015) argumentaram que o fato de justificar que os conteúdos estudados na escola básica, em todas as disciplinas, podem ser classificados como tratamento da informação, descaracteriza o papel de sua existência contemplado na Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008); pelo fato de que no contexto escolar há conteúdos cuja aprendizagem se desenvolve numa perspectiva determinística e outros, cuja natureza é aleatória. Neste sentido, será que a formação do aluno como cidadão não pode ficar comprometida, ocorrendo apenas pela visão determinista de mundo?

Em função do reconhecimento das possibilidades formativas e transformadoras presentes no trato desses conhecimentos, a literatura acadêmica nomeou a Educação Estatística para além de um ensino em estatística e probabilidade.

Lopes (2010) em seu ensaio teórico, subsidiado pelas pesquisas realizadas, pelas práticas apresentadas na literatura e por nossas experiências na formação inicial e contínua de professores, uma Educação Estatística para ser praticada nas aulas de matemática, é desejável que as tarefas de sala de aula envolvam a proposta de problemas estatísticos, a realização de projetos de investigação estatística, a realização de experimentos e de confronto com simulações para exercitar a tomada de decisão. Ao desenvolver um projeto de investigação estatística a pessoa mobiliza conhecimentos sobre combinatória, probabilidade e estatística, pois, define o tema, elabora a questão de investigação, determina a metodologia para coleta de dados, explora os dados e realiza a interpretação dos resultados.

Ainda, segundo Lopes (2010), a Educação estatística não apenas auxilia na leitura e interpretação de dados, mas fornece uma habilidade para que uma pessoa possa analisar/relacionar criticamente os dados apresentados, questionando/ponderando até mesmo sua veracidade.

Canaveze (2013) alertou que o olhar sobre as diferentes visões de mundo é importante, pois o contexto escolar do desenvolvimento da maior parte dos conteúdos da Educação Básica (aritmética, álgebra e geometria) proporciona ao aluno uma educação formal determinista. No entanto, a escala do menos ao muito provável é algo associado à linguagem do cotidiano, atrelada a uma visão aleatória de mundo; a qual deve ser contemplada na educação formal de nossos alunos.

Nessa investigação o foco foram as tarefas contidas no Caderno do Professor. Analisamos o quão a diversidade de registros de representação semiótica contribuiu no desenvolvimento do letramento probabilístico.

OS REGISTROS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA

A semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno suscetível de produção de significado e sentido (SANTAELLA, 1983).

No caso da matemática, a linguagem extrapola o uso da língua materna, principalmente via registros escritos, pois nos comunicamos também por meio de gráficos, tabelas, simbologias algébricas, entre outras formas de registros de representação semiótica.

Duval (2009) afirma que não é possível estudar os fenômenos relativos ao conhecimento sem recorrer à noção de representação. Em termos de registros de representação semiótica, temos o signo que é relacionado com um objeto concreto, para especificidade matemática, o símbolo (signo) representa o objeto abstrato por meio da ação do sujeito do conhecimento (significante ou conceito). Em relação ao objeto e sua representação: "não se pode ter compreensão em matemática, se nós não distinguimos um objeto de sua representação¨ (DUVAL, 2009, p. 14).

Se considerarmos o conceito de probabilidade na condição de objeto, podemos representá-lo sob diversos enfoques: clássico, frequentista, subjetivo e axiomático. Por exemplo, no enfoque clássico, a probabilidade é definida como a razão entre o número de casos favoráveis em relação ao número total de casos possíveis, desde que todos os resultados sejam admitidos como igualmente prováveis de ocorrer (GODINO, BATANERO, CAÑIZARES, 1996). No contexto frequentista, na qual a probabilidade é definida a partir do cálculo das frequências relativas de ocorrências de sucessos provenientes de repetidos experimentos, nas mesmas condições. A principal característica deste enfoque é que o valor matemático da probabilidade emerge do processo de experimentação (GODINO, BATANERO, CAÑIZARES, 1996).

Cada forma de apresentar um registro de representação semiótica possui um conteúdo diferente estabelecido pelo sistema no qual ele foi produzido, nos exemplos dados, o sistema está vinculado ao enfoque ilustrado. A apreensão das características diferentes só terá sucesso quando o indivíduo que aprende for capaz de efetuar distintas

transformações nos registros (tratamento e conversão), bem como coordená-los adequadamente.

Para Duval (2009), os registros de representação são formas de representar um objeto matemático, e ainda o sistema que podemos representar um objeto matemático, o autor denomina: registro semiótico. O acesso ao objeto matemático, segundo ao autor, deve ser enfatizado por meio de duas transformações de representação semiótica, e essas são profundamente diferentes: os tratamentos e as conversões.

> Os tratamentos são transformações de representações dentro de um mesmo registro, por exemplo: efetuar um cálculo ficando estritamente no mesmo sistema de escrita ou de representação. As conversões são transformações de representação que consistem em mudança de registro conservando os mesmos objetos denotados: por exemplo, reconhecer a escrita algébrica de uma equação em sua representação gráfica (DUVAL, 2003, p.16).

No caso do nosso objeto de estudo, a probabilidade, Canaveze (2013) e Oliveira (2014) utilizaram os seguintes registros para efetuar e coordenar as conversões: registro da língua natural materna (conteúdos dos enunciados ou abordagem de termos probabilísticos), registro figural (tabela de dupla entrada ou de contingência, além do diagrama de árvore) e registro simbólico na forma algébrica (uso de fórmulas) ou numérico (razão para quantificar a probabilidade).

O LETRAMENTO PROBABILÍSTICO

Historicamente, Soares (2004) situa-nos que, em meados dos anos de 1980, se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, da literacia em Portugal, entre outros, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização.

No Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, no entanto, é importante o reconhecimento de que a alfabetização e o letramento têm diferentes dimensões, o que em termos de aprendizagem inicial da língua escrita, exige múltiplas metodologias.

Em termos de processo de ensino, Soares (2004, p.15) associa o letramento como "imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação

com diferentes tipos e gêneros de material escrito". Já a alfabetização envolve a

> consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES (2004, p.15)).

Na nossa pesquisa não temos a pretensão de apresentar uma discussão sobre as múltiplas facetas envolvendo os termos letramento e alfabetização como foi muito bem tratado por Soares (2004). Nosso objetivo foi avaliar o conceito de probabilidade por meio da diversidade de registros de representação semiótica dispostos no enunciado das tarefas (situações de aprendizagem) contidas no Caderno do Professor e, suas possíveis contribuições para o desenvolvimento do letramento probabilístico.

Com relação ao letramento probabilístico, Gal (2005, 2012) afirmou que os estudantes devem se familiarizar com as diferentes formas de cálculo da probabilidade de um evento, para que, desta maneira, possam entender as afirmações probabilísticas feitas por outras pessoas, gerar estimativas sobre a probabilidade de eventos e ter condições de se comunicar.

Nestas condições, para avaliar se um aluno atingiu o letramento probabilístico, Gal (2005) propôs um modelo composto por elementos cognitivos e de disposição (atitudes do estudante em relação ao conhecimento: criticidade, crenças e atitudes e sentimentos pessoais). Em nossa pesquisa valorizamos apenas a análise dos elementos cognitivos, destacados no quadro 1:

Quadro 1. Elementos Cognitivos do modelo de Iddo Gal

Grandes Ideias: variação, aleatoriedade, independência, previsibilidade e incerteza.
Cálculos Probabilísticos: formas de encontrar ou estimar a probabilidade de eventos.
Linguagem: Os termos e os métodos utilizados para comunicar resultados probabilísticos.
Contexto: compreensão do papel e dos significados de mensagens probabilísticas em diferentes contextos.
Questões críticas: reflexões sobre assuntos no contexto de Probabilidade.

Fonte: Gal (2005, p.51, tradução nossa)

ANÁLISE DO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO (CESP)

Em termos educacionais, o CESP tem como objetivo nortear a ação do docente no que tange o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes. Considera-se que junto com a língua materna, a disciplina Matemática partilha fraternalmente a função do desenvolvimento do raciocínio lógico, a capacidade de expressão, compreensão, argumentação, abstração, entre outras.

Diferente dos documentos curriculares em âmbito nacional (BRASIL, 2002, 2006), os conteúdos de estatística, combinatória e probabilidade no CESP não são agrupados em um bloco temático específico, mas são distribuídos nos blocos temáticos Números, Geometria, Relações (SÃO PAULO, 2012).

O Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012) contém um quadro de conteúdos e habilidades por ano ou série, de acordo com o segmento escolar, levando em conta quatro bimestres. No Ensino Fundamental (Ciclo II), os conteúdos de estatística (leitura e construção de gráficos e tabelas, medidas de tendência central e construção de gráficos de setores) não são distribuídos de modo a promover o raciocínio estatístico, bem como o estabelecimento de conexões com os conteúdos de probabilidade e combinatória.

No Ensino Médio, o tema probabilidade volta a ser trabalhado somente no 3º bimestre da 2ª série, com o conteúdo 'análise combinatória e probabilidade', a partir dos tópicos "princípios multiplicativo e aditivo; probabilidade simples; arranjos, combinações e permutações; probabilidade da união e/ou intersecção de eventos; probabilidade condicional e distribuição binomial de probabilidades". Apenas neste período letivo, o CESP estabeleceu conexão entre o raciocínio combinatório e probabilístico, ao almejar como habilidade o cálculo de "probabilidades de eventos em diferentes situações-problema, recorrendo a raciocínios combinatórios gerais, sem a necessidade de aplicação de fórmulas específicas" (SÃO PAULO, 2012, p.68).

No texto do Currículo do Estado de São Paulo não há explicação sobre o que significa resolver problemas, em especial, que envolvam ideias simples de probabilidade. Apenas explicita que "problematizar é explicitar perguntas bem formuladas a respeito de determinado tema. E, uma vez formuladas as perguntas, para respondê-las, é necessário discernir o que é relevante e o que não é relevante no caminho para a resposta" (SÃO PAULO, 2012, p.46-47).

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Delimitamos nosso objeto de pesquisa como sendo as tarefas contidas no segundo volume do Caderno do Professor para a segunda série do Ensino Médio. Nosso interesse é analisar se essa conexão entre a análise combinatória e probabilidade leva em conta a multiplicidade de registros de representação semiótica, quando pensamos nas diferentes formas de cálculo das probabilidades. A mobilização e coordenação de tais registros contribuem para o desenvolvimento do letramento probabilístico, para que, desta maneira, os alunos possam entender as afirmações probabilísticas feitas por outras pessoas, gerar estimativas sobre a probabilidade de eventos e ter condições de se comunicar?

Analisar o referido volume do Caderno do Professor conduziu-nos ao desenvolvimento de uma qualitativa na modalidade de pesquisa documental que, de acordo com Gil (2012), se assemelha muito à pesquisa bibliográfica. A diferença entre as duas modalidades está justamente na natureza das fontes.

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2012, p.51).

A seguir apresentamos o Caderno do Professor, mais especificamente, o segundo volume utilizado na 2ª série do Ensino Médio.

O CADERNO DO PROFESSOR E AS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM SOBRE PROBABILIDADE

Em 2012 ocorreu a primeira edição atualizada do Currículo do Estado de São Paulo e como consequência, houve alteração na formatação dos Cadernos do Professor e do aluno, passando a ser dois volumes para cada ano do Ensino Fundamental II, bem como para as séries correspondentes ao Ensino Médio.

O Caderno do Professor é considerado um material complementar ao Currículo Oficial de nosso Estado e seu objetivo é apresentar orientações didático-pedagógicas por meio de oito Situações de Aprendizagem em cada um dos seus volumes.

As quatro primeiras Situações de Aprendizagem (S1, S2, S3 e S4) relativas à segunda série do Ensino Médio, diz respeito ao estudo da probabilidade e análise combinatória, conforme apresentamos no quadro 2:

Quadro 2: Conteúdo das situações de aprendizagem (S1 a S4)

	Título	Objetivo
S1	Probabilidade e proporcionalidade: no inicio era o jogo	Explorar a noção teórica de Probabilidade por intermédio de jogos pedagógicos
S2	Análise combinatória: raciocínios aditivo e multiplicativo	Resolução de situações-problema que envolvam simultaneamente raciocínio combinatório e cálculo de probabilidades
S3	Probabilidades e raciocínio combinatório	Problemas que envolvam o cálculo de probabilidades sob dois aspectos: a independência de dois ou mais eventos para os quais se quer calcular a Probabilidade e as diferentes possibilidades de ordenação para ocorrência simultânea.
S4	Probabilidades e raciocínio combinatório: o Binômio de Newton e o Triângulo de Pascal	Cálculo de Probabilidade e o raciocínio combinatório envolvendo o Binômio de Newton e o Triângulo de Pascal.

Fonte: adaptado de Oliveira (2010, p.64)

A seguir descrevemos como foi composto as tarefas de cada Situação de Aprendizagem. Concomitantemente, apresentamos a avaliação do conteúdo de cada uma das tarefas com base nas categorias de análise pautada nos diferentes registros de representação semiótica, bem como nos elementos cognitivos que constituem o letramento probabilístico.

ANÁLISE DA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM (S1)

Essa Situação de Aprendizagem é composta por 11 tarefas, sendo que a formulação do enunciado das duas primeiras tarefas levou em conta o fato histórico que impulsionou o desenvolvimento do estudo das probabilidades. Mais especificamente, foi resgatado que

> a origem organizada do estudo da probabilidade remonta à correspondência trocada entre os matemáticos Blaise Pascal e Pierre de Fermat, que viveram no século XVII, na qual discutiam as chances associadas aos jogos de azar, notadamente aos jogos envolvendo baralhos (SÃO PAULO, 2014-2017, p.13).

A explicação sobre a forma como se discutiam tais jogos gerou duas tarefas iniciais. Levar em conta a premissa de que "o desenvolvimento da teoria sobre o cálculo de probabilidades esteve diretamente associado aos jogos de azar" (SÃO PAULO, 2014-2017, p.13), mostra-nos um comprometimento no desenvolvimento do letramento; dada a necessidade

de compreensão do papel e dos significados de mensagens probabilísticas em diferentes contextos.

O material disponibiliza uma terceira tarefa envolvendo o processo de experimentação no lançamento de dois dados com o objetivo de posteriormente tratar a concepção clássica de probabilidade, aquela cujo cálculo é estabelecido pela razão entre a parte e o todo. Segue enunciado e instruções sobre o material para o exercício da realização de um experimento aleatório:

> Nesta atividade, sua sorte estará em jogo e, principalmente, sua habilidade em calcular com rapidez a probabilidade de ocorrência de alguns eventos relacionados ao lançamento de dois dados.
>
> Material do jogo: Dois dados: um deles com as faces contendo os números ímpares pintados de azul e os pares, de vermelho; e o outro com as faces contendo os números pares pintados de azul e os ímpares, de vermelho (SÃO PAULO, 2014-2017, p.18-19).

Na sequência do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014 - 2017), encontramos situação-problemas para o cálculo de probabilidades (problemas 4 a 10). Elaboramos o quadro 3 sobre o conteúdo destes problemas, cuja solução envolveu o enfoque clássico da Probabilidade, porém, sem destacar a condição da equiprobabilidade.

Quadro 3: Informações sobre os problemas 4 ao 8

Nº	Registro de entrada	Objeto	Considerações
4	figural (tabela de dupla entrada)	Peças geométricas com cores e formatos distintos	Há cálculos envolvendo eventos complementares (item 'c' ao 'f'), porém, não é abordado no Caderno do Professor.
5, 6	figural (tabela de dupla entrada)	Distribuição de alunos por série do Ensino Médio	Os cálculos solicitados contém um custo cognitivo maior. No problema 5, é necessário que o aluno preste a atenção que o total de alunos mencionado na tabela são valores parciais.
7, 8	Língua natural	Percentual de alunos de uma escola por sexo e faixa etária	É esperado que o aluno faça uma conversão de registros, mobilizando o registro na língua natural para o registro figural (tabela de dupla entrada). Para obter a resposta esperada é importante trabalhar com os registros numéricos, a partir do cálculo da proporcionalidade.

Fonte: arquivo do pesquisador

Ressaltamos que os problemas 9 e 10 contém duas questões, relacionadas diretamente aos problemas 4 e 5, respectivamente.

Mais precisamente, em relação ao problema 8, solicita-se o cálculo da probabilidade condicional, porém, sem recorrer ao seu formalismo algébrico, conforme enunciado adaptado a seguir:

> Dos 300 alunos de uma escola, 45% são meninas e apenas 20% delas têm idade acima de 16 anos. Já entre os meninos, a porcentagem de alunos maiores de 16 anos é 40%. Considere o caso do sorteio de uma pessoa que, sabe-se de antemão, terá idade acima de 16 anos. Nessa condição: **a)** qual é a probabilidade de que seja sorteada uma menina?
> b) qual é a probabilidade de ser um menino?
> c) qual é a probabilidade de sortear um menino e ele ter 16 anos de idade ou menos? (SÃO PAULO, 2014-2017, p.22-23)

Em nível de custo cognitivo, conforme a teoria dos registros de representação semiótica, é necessário que o aluno preste a atenção que no cálculo da razão entre a parte e o todo para calcular a probabilidade, o todo em questão é o total parcial para cada intervalo de idade, de acordo com a tabela 1:

Tabela 1: Tabela de dupla entrada do problema 7

Idade	Meninos	Meninas	Total
Acima de 16 anos	(40%) 66	(20%) 27	93
16 anos ou menos	(60%) 99	(80%) 108	207
Total	(55%) 165	(45%) 135	300

Fonte: Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014-2017, p.23)

Para finalizarmos a análise dessa Situação de Aprendizagem enfatizamos que nesse conjunto de problemas (4 ao 10) não é abordado o conceito de aleatoriedade, sobre o qual destaca-se que experimentos são aqueles que, se repetidos sob as mesmas condições, não necessariamente produzem resultados iguais. Mais uma vez, temos em mãos um conjunto

de problemas deficitários para o desenvolvimento do letramento probabilístico, quando pensamos o quão é importante os alunos realizarem experimentos aleatórios que propiciam um conjunto de resultados cuja análise permitiria confrontar com os conceitos aqui destacados.

No Caderno do Professor sugerimos a inclusão de orientações que estimulassem os docentes a formular problemas ou escolher alguns deles propostos, para serem submetidos a um processo de experimentação. Tal proposta tem um forte apelo potencial para gerar resultados como aqueles apontados pela investigação de Caberlim (2015): associação da ideia de razão com a concepção clássica de probabilidade, bem como sua articulação com a concepção frequentista de probabilidade; em uma experiência aleatória há a delimitação do espaço amostral.

ANÁLISE DA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM (S2)

O conteúdo dessa situação de aprendizagem envolve a resolução de situações-problema da análise combinatória. No Currículo do Estado de São Paulo o raciocínio combinatório deve estabelecer conexões com o conceito de probabilidade ao recomendar o uso de "raciocínios combinatórios gerais, sem a necessidade de aplicação de fórmulas específicas" (SÃO PAULO, 2012, p.68).

No Caderno do Professor a primeira situação de aprendizagem envolveu o cálculo de probabilidade simples, sem a necessidade do raciocínio combinatório. No entanto, na segunda situação de aprendizagem, propõe-se como competências e habilidades a identificação em diferentes agrupamentos sobre a necessidade de ordenação ou não dos seus elementos, com o objetivo de calcular e associar um valor de probabilidade para o problema dado.

Na segunda situação de aprendizagem são propostos 38 problemas de análise combinatória que "envolvem a contagem de casos em situações de agrupamentos de determinado número de elementos" (SÃO PAULO, 2014-2017, p.24). De acordo com esse material, 100% dos problemas que envolvem agrupamentos são resolvidos por intermédio de operações entre números naturais. As operações exigem "a mobilização de estratégias de raciocínio semelhantes, quase sempre envolvendo uma das principais ideias da operação de multiplicação, a saber, o raciocínio combinatório" (SÃO PAULO, 2014-2017, p.25).

Em relação às estratégias didáticas, considera-se que um ensino de análise combinatória e probabilidade que abandona a ideia da

representação da solução por meio do diagrama de árvores e priorizam a classificação dos problemas (permutações, arranjos e combinações),

> deixa de favorecer a diversidade de estratégias de resolução e, consequentemente, de percursos de aprendizagem, uma vez que a representação da solução do problema por intermédio de desenhos, diagramas e/ou tabelas é um dos comportamentos heurísticos reconhecidos como um dos mais importantes a serem mobilizados pelos estudantes quando enfrentam situações que são de fato problemas (SÃO PAULO, 2014-2017, p.25).

Dos 38 problemas propostos apenas dois envolvem o cálculo de probabilidade. As questões são oriundas de uma mesma situação redigida a partir de um desenho envolvendo

> 12 pessoas sentadas em uma arquibancada. Na fileira de trás estão 5 homens e uma mulher. Na fileira da frente estão 4 homens e duas mulheres. Entre as pessoas deste grupo, duas, da fileira da frente, usam óculos, e duas, da fileira de trás, também (SÃO PAULO, 2014-2017, p.42).

No problema 37 "Uma das pessoas sentadas será sorteada ao acaso. Qual é a probabilidade de que seja sorteado um homem da fileira da frente?" A resolução não envolve o raciocínio combinatório, apenas a razão entre o número de homens sentados na fileira da frente (4) em relação ao total de pessoas (12) (SÃO PAULO, 2014-2017, p.43).

No problema 38 "Se forem sorteadas duas pessoas, uma da fileira da frente e outra da fileira de trás, qual é a probabilidade de que sejam sorteadas duas pessoas de óculos?" A resolução envolve dois eventos independentes, cuja probabilidade é 2/6x2/6 = 1/9.

O diagrama de árvore foi utilizado em quatro situações. No problema 1, o diagrama foi utilizado para promover a escrita da multiplicação indicando o total de possibilidades de uma menina combinar quatro saias e cinco blusas diferentes. Em termos de letramento probabilístico, este tipo de problema convencional não traz contribuições ao aprendizado, pois suscita uma questão crítica: todas as combinações atendem o gosto da menina?

Nos outros casos adotaram a "representação das resoluções por intermédio das árvores ilustra os dois principais tipos de raciocínio envolvidos na totalidade dos problemas de análise combinatória: o raciocínio aditivo e o raciocínio multiplicativo" (SÃO PAULO, 2014-2017, p. 28). Um

exemplo clássico envolveu a contagem do número de anagramas. Em outra situação, foi abordada "a representação de uma parte da árvore de possibilidades para o seguinte problema: quantos grupos ordenáveis (filas) de 3 elementos podemos formar com 7 pessoas?" (SÃO PAULO, 2014-2017, p. 34).

No problema (número 21) envolvendo o uso do diagrama de árvore, o mesmo constituiu uma solução alternativa: "Há 10 bolas em uma caixa, todas iguais com exceção da cor, sendo 4 bolas brancas e 6 bolas pretas. Quantos conjuntos de 4 bolas podem ser formados sendo duas brancas e duas pretas?" (SÃO PAULO, 2014-2017, p.35-36).

> Nesse tipo de problema, em que mais de uma categoria está presente no grupo (homem/mulher, bola branca/ bola preta etc.), é importante calcular a quantidade de agrupamentos de cada categoria para, depois, mostrar aos alunos que a quantidade total, envolvendo todas as categorias, pode ser obtida pelo produto das quantidades parciais. Nesses casos, para eliminar dúvidas, sugerimos que o professor recorra novamente à árvore (SÃO PAULO, 2014-2017, p.36).

Após a resolução do problema 26, as orientações didáticas apresentadas induzem às relações algébricas para agrupamentos ordenáveis e não ordenáveis. Na formulação do problema 27, não é fornecido o número total de pessoas. O objetivo é que para um valor 'n', seja possível a utilização do fatorial:

> Em uma sala há n pessoas, com as quais formaremos grupos, ordenáveis ou não. De quantas maneiras diferentes poderemos formar o grupo se ele tiver:
> a) apenas 1 elemento? b) 2 elementos? c) 3 elementos?
> d) 4 elementos? e) p elementos, p<n? (SÃO PAULO, 2014-2017, p.39).

A premissa inicial "sobre a ineficácia da aplicação de fórmulas de cálculo para um grande número de problemas de agrupamentos" (SÃO PAULO, 2014-2017, p.29) foi modificada a partir do problema 27. Para este problema, por exemplo, passou-se adotar a expressão "sem maiores formalizações algébricas"; como forma de justificar a indução "do raciocínio dos alunos para a relação entre os arranjos simples e as combinações, isto é, "(SÃO PAULO, 2014-2017, p.35).

Essa mudança de metodologia aplicada até o problema 36 foi acompanhada do seguinte alerta:

> enfatizamos que o estímulo à clássica categorização dos problemas em tipos – permutações, arranjos e combinações – e, consequentemente, o uso de fórmulas matemáticas, não devem ser tomados como preocupação central nesse momento da resolução de problemas. (SÃO PAULO, 2014-2017, p.43)

Em termos de registros de representação semiótica, a resolução desse conjunto de problemas de análise combinatória mobilizou e coordenou registro de língua natural (enunciado e respostas dos problemas), registros numéricos (aplicação do princípio aditivo e multiplicativo com ou sem a utilização do fatorial), registro algébrico (aplicação de fórmulas pertinentes aos agrupamentos) e registro figural (diagrama de árvores).

No que diz respeito ao letramento probabilístico, os problemas praticamente não trouxeram contribuições ao seu desenvolvimento, exceto pelos dois problemas (37 e 38) que envolveram o cálculo das probabilidades associado às noções básicas de combinatória. Em termos de linguagem, as palavras chance e possibilidade foram as mais utilizadas; o que tem ocorrido desde a primeira situação de aprendizagem.

ANÁLISE DA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM (S3)

O conjunto de dez problemas propostos não valorizou o diagrama de árvore como forma de registro figural em suas resoluções. Apresentamos em nosso aporte teórico, bem como na revisão bibliográfica, o estudo de Oliveira (2014), que tratou o fenômeno de congruência articulando a fórmula da probabilidade condicional com o desenvolvimento uma estrutura de árvore de probabilidades na versão completa. Na proposta dessa autora, houve a facilidade do acesso às probabilidades simples, condicionais e principalmente as da intersecção.

Os organizadores do Caderno do Professor não utilizaram nas resoluções a fórmula convencional da probabilidade condicional. O objetivo das soluções foi "caracterizar a necessidade de mobilizar raciocínio combinatório; identificar as semelhanças e as diferenças entre os diversos casos de probabilidade, no que diz respeito à ordenação ou não dos elementos que compõem os eventos" (SÃO PAULO, 2014-2017, p.44).

Em termos de probabilidade, o texto não explicita o que quer dizer com as diferenças entre os diversos casos de probabilidade. Avaliamos que mais uma vez o enfoque probabilístico foi o clássico, pautado no raciocínio proporcional e multiplicativo.

No que diz respeito ao letramento probabilístico essa situação de aprendizagem contribui com três problemas (5 ao 7) envolvendo discussões sobre o jogo de loteria oficial Mega-Sena. As orientações didáticas contribuem significativamente para o desenvolvimento desse letramento, principalmente quanto ao elemento contexto; por envolver uma situação real.

ANÁLISE DA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM (S4)

Essa situação de aprendizagem intitulada "Probabilidade e raciocínio combinatório: o binômio de Newton e o triângulo de Pascal", foi elaborada a partir da "resolução de problemas exemplares contextualizados" (SÃO PAULO, 2014-2017, p.52).

Esse bloco de atividades tem como objeto levar o aluno a interpretar o resultado da probabilidade de ocorrência de um evento em **n** repetições de um mesmo experimento nas mesmas condições; sabendo que há apenas duas possibilidades, sucesso e fracasso. "Daí o termo **binômio** que tem como um dos exemplos mais comuns o lançamento de uma moeda certo número de vezes" (SÃO PAULO, 2014-2017, p.52).

Além da moeda (problema 1), outros objetos com simetria geométrica foram utilizados: dado cúbico (problema 2, 3 e 4), bola (problema 6), baralho com 52 cartas (problema 14), dado na forma de tetraedro regular (problema 11), comparação entre o dado cúbico e a moeda (problema 7).

Em relação a este conjunto de problemas encontramos as expressões 'moeda comum' (problema 1) e 'baralho normal' (problema 14). Tais expressões são comumente associadas com a palavra 'honesto', o que implica em pensarmos em eventos equiprováveis, cujas probabilidades são calculadas com base na concepção clássica: a probabilidade de cada face da moeda honesta é ½ e de cada carta do baralho honesto é 1/52. Os demais problemas já mencionados levam em conta a probabilidade teórica (concepção clássica ou de Laplace) como base para os cálculos necessários.

O problema 5 contém um enunciado envolvendo dois eventos: sucesso (o televisor apresenta problema) e fracasso (o televisor funciona corretamente), cujo enunciado apresentamos a seguir:

> Estatisticamente, 1 em cada 10 televisores de determinada marca apresenta problemas de funcionamento. Uma loja de eletrodomésticos acaba de comprar 6 desses televisores para revender. Supondo que todos sejam vendidos, qual é a probabilidade de a loja receber reclamações de: **a)** nenhum comprador? **b)** apenas de 1 comprador? **c)** apenas de 2 compradores? **d)** 3 compradores? **e)** 4 compradores? **f)** 5 compradores? **g)** todos os compradores? (SÃO PAULO, 2014-2017, p.54).

A resolução presente nesse material para este problema envolveu

> os coeficientes binomiais, cuja abordagem metodológica sugerida para o professor faz referência ao fato de que esses coeficientes na forma , passam a significar a quantidade de ordenações possíveis entre o número de resultados esperados (p) e o de não esperados (n – p), e podem, assim, ser apresentados sem sobressaltos (SÃO PAULO, 2014-2017, p.54).

Em termos de registros de representação semiótica, foi mobilizado até esse problema a conversão do registro da língua natural para o registro numérico, cujo tratamento deste último registro envolveu a notação de fatorial.

Nos problemas 6, 7, 8, 10 até 12, a conversão da língua natural levou em conta implicitamente o registro algébrico envolvendo a generalização da "expressão do termo geral do binômio sem, todavia, amarrá-la diretamente à resolução de problemas" (SÃO PAULO, 2014-2017, p.54).

No problema 9 a resolução pautou-se no conceito de probabilidade binomial levando em conta a chance do aluno ser sorteado (sucesso) e seu complemento (fracasso). O enunciado desse problema é: "Quatro prêmios iguais serão sorteados entre os 20 alunos de uma classe e há a possibilidade de qualquer aluno ser sorteado mais de uma vez. Qual é a probabilidade de Haroldo ser sorteado apenas no 2º sorteio?" (SÃO PAULO, 2014-2017, p.57).

Detectamos erros conceituais no problema 12, cujo enunciado apresentamos abaixo:

> Utilize um gráfico de barras para representar todas as probabilidades envolvidas em 8 lançamentos seguidos de uma moeda, com a observação da ocorrência do evento cara na face superior (SÃO PAULO, 2014-2017, p. 58).

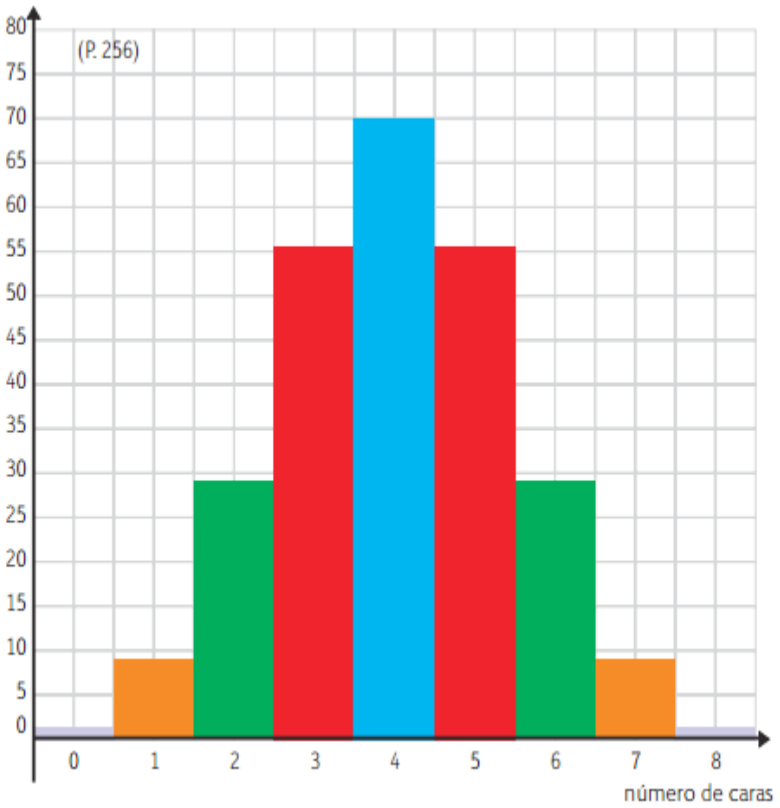
A solução sugerida pelo Caderno do Professor foi dividida em duas etapas, sendo a primeira o cálculo por meio dos coeficientes binomiais e posteriormente a construção do gráfico de barras. Em relação aos cálculos probabilísticos,

> As frequências dos números de caras, que poderão ser observadas em 8 lançamentos de uma moeda, coincidem com os números da linha 8 do triângulo de Pascal. Assim por exemplo, a probabilidade de que apareça em 5 dos 8 lançamentos é: P(5 caras em 8 lançamentos) = , dividindo por 256 cada um dos termos da linha 8 do triângulo de Pascal, teremos todas as probabilidades possíveis para esse experimento (SÃO PAULO, 2014-2017, p. 58).

Assim como em todas as tarefas presentes nessa situação de aprendizagem, não há orientação quanto à realização do experimento aleatório, o qual propiciaria a abordagem das frequências da quantidade de caras e coroas em oito lançamentos de uma mesma moeda. O que se verifica na resollução é a associação teórica das frequências com a oitava linha do triângulo de Pascal, a qual o professor precisa estimular o alunos a identificar os referidos números e verificar que a soma é 256, ou seja, 1+8+28+56+70+56+28+8+1 = 256.

Feito este percurso, em termos de registros de representação semiótica, há uma conversão do registro de língua natural (enunciado) para um registro figural (construção do Triângulo de Pascal), que por sua vez converte no registro algébrico (aplicação da fórmula para os cálculos da probabilidade na distribuição binomial). A úlrima conversão partiu do registro algébrico para o registro gráfico (SÃO PAULO, 2014-2017, p 58), o qual apresentamos a seguir:

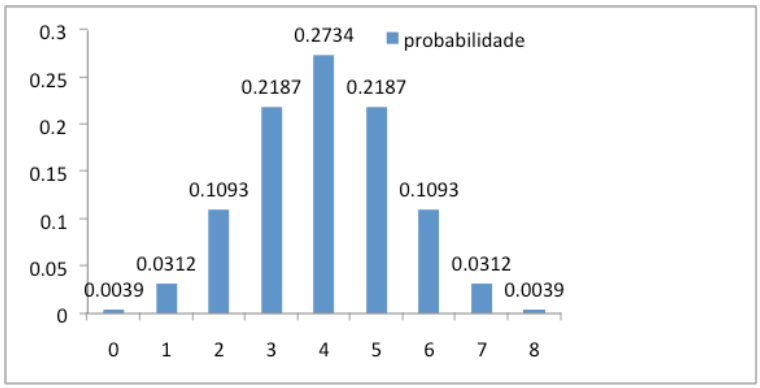
Gráfico 1: Histograma



Fonte: (SÃO PAULO, 2014-2017, p. 58)

No entanto, quando observamos esse gráfico encontramos erros conceituais. O 'gráfico 1' apresentado no Caderno do Professor, contém colunas justapostas que é correto quando associado a uma variável aleatória contínua. No caso de uma distribuição binomial a variável aleatória é discreta, cuja representação gráfica correta seria associar para cada valor do número de caras (variável x) a respectiva probabilidade (P(x)) produzindo, assim, o gráfico 2:

Gráfico 2: Representação gráfica da tarefa 12



Fonte: adaptado de Oliveira (2010)

Nos problemas 13 e 14, o conteúdo da resolução envolveu o raciocinio combinatório desprovido da Probabilidade. Foi abordado o princípio multiplicativo em duas situações envolvendo formas distintas de agrupamentos.

Todas as tarefas propostas nesta situação de aprendizagem possuem a mesma estrutura, ou seja, o enunciado está na forma textual. As atividades matemáticas empregadas nas resoluções vão demandar a mobilização dos conhecimentos apreendidos anteriormente, principalmente referente ao raciocínio combinatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos respostas para duas questões de investigação. A primeira que diz respeito sobre os registros de representação semiótica mobilizados e coordenados nas diversas tarefas contidas nas Situações de Aprendizagem (S1 a S4) propostas no Caderno do professor. De modo geral, a resolução das tarefas demandou a conversão do registro na língua natural para o registro numérico. Esta limitação quanto ao uso de outros registros de representação semiótica como o registro figural na forma do diagrama de árvore, foi decorrente da ausência de conexões entre o raciocínio combinatório e probabilístico.

O privilégio pela concepção clássica de probabilidade inibe a realização de processos de experimentação probabilística, o qual poderia instigar o confronto e a análise do cálculo de probabilidades decorrentes das diferentes concepções probabilísticas. A realização do experimento

promove a necessidade do aluno em raciocinar sobre as condições de tratar a aleatoriedade, o que demanda estratégias para a apresentação e interpretação dos resultados obtidos, os quais culminam no cálculo da probabilidade a partir das frequências.

A restrição na mobilização de registros de representação semiótica comprometeu o desenvolvimento do letramento estatístico, no que diz respeito aos elementos cognitivos. A ausência de tarefas que poderiam exigir o tratamento do registro de língua natural em tarefas envolvendo o uso do vocabulário próprio da probabilidade (chance, aleatório, provável, entre outros termos) comprometeu a aquisição da linguagem probabilística.

O contexto foi outro elemento cognitivo do desenvolvimento do letramento que foi pouco abordado, exceto pelo tratamento histórico da probabilidade que gerou algumas das tarefas contidas na Situação de Aprendizagem (S1).

O uso do registro gráfico no estudo da probabilidade é um recurso de representação semiótica que pode promover conexões com a estatística e a análise combinatória, promovendo o exercício do letramento estatístico na leitura e interpretação das informações obtidas em pesquisas estatísticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+:** Ensino médio -orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 2002.141p.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC, 135p., 2006, v.2.

CABERLIM, Cristiane Candido Luz. **Letramento probabilístico no ensino médio:** um estudo de invariantes operatórios mobilizados por alunos. 2015. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

CANAVEZE, Leila. **O ensino-aprendizagem de probabilidade em uma escola pública de Sorocaba/SP**. 2013. 209f. Dissertação (Mestrado

Profissional em Ensino de Ciências Exatas). Sorocaba: Universidade Federal de São Carlos, 2014.

COBELLO, Lucas Soares; OLIVEIRA, Paulo César. História e análise do currículo de matemática na escola básica no Estado de São Paulo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 4., 2015, Ilhéus. **Anais...** 12p. Ilhéus: UESC, 2015. CD-ROM.

DUVAL, Raymond. **Semiósis e pensamento humano:** registro semiótico e aprendizagens intelectuais. Tradução de Lênio Fernandes Levy e Marisa Rosâni Abreu da Silveira. São Paulo: Editora Livraria da Física, fascículo I, 2009.

GAL, Iddo. Developing probability literacy: Needs and pressures stemmings from framewoks of adult competencies an mathematics curricula. In: INTERNATIONAL CONGRESS ON MATHEMATICAL EDUCATION, 12., 2012, Seoul. **Anais...** Seoul: COEX, 2012.

GAL, Iddo. Towards 'probability literacy' for all citizens. In: Graham A. Jones (ed.). **Exploring probability in school:** Challenges for teaching and learning. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2005, p. 43-71.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GODINO, Juan Diaz, BATANERO, Carmen; CAÑIZARES, Maria Jesus. **Azar y Probabilidad.** España: Editorial Síntesis, 1996.

LOPES, Celi Espasandin. A educação estatística no currículo de matemática: um ensaio teórico. In: Reunião Anual da ANPED, 33ª, 2010, Caxambu. **Anais...** 15p. Rio de Janeiro: Anped, 2010. GT 19.

OLIVEIRA, Fábio Francisco de. **Probabilidade condicional:** proposta de um experimento de ensino envolvendo registros de representações semióticas. 2014. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). São Paulo: Universidade Anhanguera de São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Priscila Glauce de. **Probabilidade:** concepções construídas e mobilizadas por alunos do Ensino Médio à luz da teoria das concepções

(CKc). 2010. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

SANTAELLA, L**. O que é Semiótica.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Proposta curricular do Estado de São Paulo**: Matemática. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008. 64p.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo:** Matemática e suas tecnologias – Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio. Coordenação de área: Nilson José Machado. 1ª ed. atual. São Paulo, SEE, 2012. 72p.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo** - **Caderno do Professor:** 2ª série do Ensino Médio, Matemática. São Paulo: SEE, 2014-2017, v.2.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, p.5-17, jan-abr. 2004.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA DE JOVENS E ADULTOS: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA

ARLAM DIELCIO PONTES DA SILVA[1]
Doutorando em Educação Matemática e Tecnológica. Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, arllan_dielcio@hotmail.com, http://orcid.org/0000-0003-0574-3818;

CRISTIANE AZEVÊDO DOS SANTOS PESSOA
Doutora em Educação. Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, cristianepessoa74@gmail.com, http://orcid.org/0000-0002-5434-8999.

* Este texto é um recorte do estudo de doutorado financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Neste texto apresentamos um recorte com a descrição preliminar de uma revisão bibliográfica de literatura que foi realizada no Portal de Periódico CAPES, considerando o período de 2010 a 2020. Nosso objetivo é identificar tendências de estudos pautados na Educação Financeira Escolar para estuantes da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação Matemática Crítica. Encontramos como principais resultados evidências de temas importantes que são do cotidiano desse público de estudantes e que podem ser trabalhados em aulas de Educação Financeira sob o olhar das preocupações teóricas do Ole Skovsmose.

Palavras-chave: Educação Financeira Escolar; Educação de Jovens e Adultos; Educação Matemática Crítica.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Financeira (EF) vem ganhando espaço no cenário escolar a partir da publicação da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) sob o decreto nº 7.397/2010 e posteriormente com sua implementação oficial na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017, 2018), na qual é tratada como tema transversal e recebe um caráter interdisciplinar. A ENEF passou por modificações com o decreto nº 10.393/2020 que, dentre as diversas perdas, podemos destacar a ausência da sociedade civil nas decisões e encaminhamentos de políticas.

Destacamos esse ponto para salientarmos a importância da presença da Educação Financeira Escolar (EFE) nas salas de aula, em especial das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que são os sujeitos de nosso estudo. Diferente das crianças e adolescentes em idade escolar que frequentam o ensino regular para a sua faixa etária, os estudantes da EJA já possuem responsabilidades financeiras da vida adulta.

Para atender a essa necessidade, em especial às demandas de uma educação que preocupa-se com os interesses da sociedade e não de uma minoria dominante, é que realizamos uma pesquisa bibliográfica de literatura no Portal de Periódico CAPES no período de 2010 a 2020 para identificar as tendências de estudos de Educação Financeira Escolar para a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação Matemática Crítica- EMC (SKOSVMOSE, 2014). É importante entendermos o que vem sendo produzido em termos de conhecimentos a partir das produções científicas acerca da EFE para a EJA na perspectiva da EMC, pois assim podemos mapear tendências e lacunas a respeito desse fenômeno e direcionamos investigações para ampliar a construção de conhecimentos da área e da temática na modalidade.

Com isso, apresentamos a seguir uma breve discussão sobre a Educação Matemática Critica, a Educação Financeira Escolar e a Educação de Jovens e Adultos, seguido da metodologia adotada para a coleta de dados que são descritos posteriormente, findando com as considerações finais.

2. EDUCAÇÃO FINANCEIRA CRÍTICA PARA JOVENS E ADULTOS

Para compreendermos a EJA é preciso considerarmos as especificidades dessa modalidade de ensino, para tanto, concordamos com SOEK

(2009, p. 29) que é preciso que a escola, para esses sujeitos, assuma o papel de "formar cidadãos capazes de lutar por seus direitos e de se apropriar dos conhecimentos mediados pela escola para se aprimorar no mundo do trabalho e na prática social". Assim sendo, é indispensável que a escola prepare esses sujeitos para o exercício da cidadania, dando-lhes condições críticas de participação ativa na sociedade.

Resgatando as perdas sociais advindas da nova ENEF, a educação e seus agentes precisam, além de um posicionamento contrário, dedicar esforços para proporcionar uma EFE crítica e reflexiva, para minimizar os prejuízos sociais que se sucederão ao longo do tempo. Assim sendo, apoiamo-nos na definição de Silva e Powell (2013), quando afirmam que a EF é

> Um conjunto de informações através do qual os estudantes são introduzidos no universo do dinheiro e estimulados a produzir uma compreensão sobre finanças e economia, através de um processo de ensino, que os torne aptos a analisar, fazer julgamentos fundamentados, tomar decisões e ter posições críticas sobre questões financeiras que envolvam sua vida pessoa, familiar e da sociedade em que vivem (SILVA E POWELL, 2013, p. 13).

O trabalho pedagógico com a temática deve levar em consideração uma formação ampla dos estudantes, para que através da EFE os sujeitos tornem-se responsáveis e corresponsáveis nas suas decisões financeiras, partindo da compreensão de que todos estão inseridos no ambiente financeiro, seja de forma ativa ou passiva. Desta forma, a

> Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma forma de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma "educação" para a "domesticação", para a alienação, e uma educação para a liberdade. "Educação" para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (FREIRE, 1967, p. 36).

A sensibilidade das palavras de Freire (1967) nos instiga a refletir sobre a objetificação das pessoas por meio da oferta de uma educação simplória e superficial, que não se preocupa de fato com a emancipação individual, mas com as demandas dominantes. Com isso, destacamos a importância da EFE, posta como uma temática que possibilita uma formação ampla quando trabalhada de forma crítica e reflexiva, em particular com estudantes da EJA.

A EFE é transversal e multidisciplinar, entretanto, nos atemos à sua especificidade em aulas de Matemática, uma vez que é uma das principais áreas do conhecimento a desenvolver atividades com ela, em particular com os conteúdos mais específicos da Matemática Financeira. Porém, cabe destacar que a temática possibilita aos estudantes reflexões de maneira crítica "não apenas voltadas às questões matemáticas, mas também situações não-matemáticas, como interesses pessoais, psicológicos, culturais, necessidade e desejos" (SILVA, 2018, p. 46).

Para atender a uma EFE inclusiva, integradora e diversa, que potencialize e proporcione a emancipação dos estudantes, em particular da EJA, apoiamo-nos nas preocupações da EMC (SKOVSMOSE, 2014), em especial aos ***backgrounds*** e ***foregrounds***.

Para investigar o ***foreground*** de um sujeito é preciso também conhecer seu ***background,*** que pode ser considerado como sendo as experiências que ele vivenciou, tanto nos espaços escolares como nos demais âmbitos de sua vida (pessoal, familiar, profissional, etc.). Entretanto, Skovsmose (2014) não limita o ***background*** exclusivamente como sendo as experiências do sujeito, mas também a forma como ele interpreta essas experiências.

Os ***foregrounds*** podem ser pensamos no contexto educacional como a maneria com a qual os indivíduos planejam seu futuro, no sentido de aspirações de mudanças a partir da educação, ou seja, quando a escolarização possibilita aos estudantes uma conscientização da sua postura e localização no mundo e a partir disso ele pode alterar o que seria um futuro pré-estabelecido para ele.

Para Skovsmose (2014) "o foreground de um jovem pode se mostrar exuberante numa dada situação e apagado em outra. Foregrounds podem conter combinações improváveis e inesperadas de sonhos, realismo e frustrações" (p. 36). Estas ideias corroboram com Freire (1967) quando ele destaca que a partir de reflexões os sujeitos são levados "ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras" (p.36).

Quando pensamos nos ***backgrounds*** e ***foregrounds,*** devemos nos preocupar em potencializá-los na medida em que os estudantes possam percorrer esse caminho libertário proposto por Freire (1967), em que há uma movimentação do posicionamento da interpretação de suas experiências e planejamento de suas ações, pois esse público de estudantes da EJA já lidam rotineiramente com situações financeiras e, "é esperado

que eles já possuam ***backgrounds*** consolidados influenciando na formação de seus ***foregrounds***, [...] abordar a temática de maneria clara e crítico-reflexiva fará esses sujeitos se libertarem dos atores sociais, políticos, econômicos e culturais opressores" (SILVA; CARVALHO; PESSOA; 2021, p. 11).

3. METODOLOGIA

Adotamos como abordagem para este estudo a pesquisa bibliográfica que, de acordo com Gil (2002), é realizada baseando-se em textos de livros e artigos científicos. Por se tratar de um recorte de um estudo maior[1], concentramo-nos, neste texto, no levantamento de artigos científicos encontrados no Portal de Periódico CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no intervalo de 2010 a 2020.

> A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito ampla do que aquela que poderia ser pesquisada diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema da pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. [...] A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos (GIL, 2002, p. 45).

Desta forma, buscamos encontrar evidências de tendências de estudos que pautam-se na Educação Financeira Escolar para estudantes da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação Matemática Crítica (SKOVSMOSE, 2014).

Na busca realizada no banco de dados da CAPES, utilizamos como descritor principal os termos: "EJA" e "Educação de Jovens e Adultos" sempre associados aos descritores secundários, "Educação Financeira"; "Educação Matemática Crítica"; "Foreground"; "Consumo"; "Planejamento Financeiro" e "Skosvmose". Com uma busca preliminar encontramos um total de 6.172 artigos científicos, entretanto, refinando a busca para a pesquisa pelos termos exatos, foi gerado um resultado com 257 artigos

1 Recorte da Revisão Sistemática de Literatura da Tese de Doutorando em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (UFPE).

científicos, ficando após a leitura prévia dos resumos, palavras-chave e metodologia, uma seleção de 17 textos que, de alguma forma, contribuem para o nosso estudo.

É importante frisar que durante a leitura dos resumos, palavras-chave e metodologia utilizamos como critérios de exclusão os seguintes elementos: i) textos que fossem duplicados, ou seja, encontrados em mais de uma busca quando associados descritores diferentes; ii) textos que fugiam da temática/área, ou seja, que não fossem de Educação/Ensino de Matemática [salvo situações específicas que contribuíssem com a construção de conhecimentos na temática/área]; iii) tipo de publicação que não fosse artigo científico, uma vez que a busca por outros gêneros, como dissertações e teses, ocorre em outra etapa do estudo no banco de dados da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações); iv) textos que tratavam de nível/modalidade da Educação de Jovens e Adultos, como: PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica), PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos).

Assim sendo, este artigo apresenta os aspectos mais relevantes encontrados nessa amostra de 17 artigos científicos encontrados na base de dados Portal de Periódico Capes no recorte temporal de 2010 a 2020. Entretanto, para que fosse possível uma melhor apreciação da temática nesses estudos, optamos por consultar, além da metodologia, os principais resultados de cada texto, além da leitura prévia de seus resumos e palavras-chave, conforme apresentamos na próxima seção.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Organizamos os dados obtidos nos 17 textos selecionados em quadros com informações sobre o objeto matemático, categoria e subcategoria dos procedimentos metodológicos e temas da Educação Financeira e aspectos da Educação Matemática Crítica, inspirado no tratamento de dados utilizados por Pontes, Finck e Nunes (2017) em seu estudo. A identificação dos 17 artigos científicos selecionados, feita por meio dos números 1 ao 17, está apresentada no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Identificação das pesquisas selecionadas no Portal de Periódico CAPES.

Identificação/Ano/Instituição			Autor(es)	Título	Objetivo
Endereço eletrônico do texto					
01	2011	USF - Universidade São Francisco (SP)	José Eduardo Neves Silva; Adair Mendes Nacarato	(Re)Significando a Matemática Escolar por meio da resolução de problemas em sala de aula da EJA.	Analisar como um ambiente de diálogo em sala de aula possibilita que os saberes matemáticos dos alunos da EJA sejam (re)significados.
https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/5321					
*02	2012	UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (RJ)	Lidiane Borges Barbosa; Marcela Santana Bastos Boechat	Perfil da automedicação em estudantes do município de Laranjal/MG.	Avaliar a ocorrência da automedicação em estudantes da Escola Estadual Coronel Francisco Gama, situada no município de Laranjal/MG e os motivos que levam a tal prática.
https://www.actabiomedica.com.br/index.php/acta/article/view/40					
*03	2012	UNIVERSO - Universidade Salgado de Oliveira (RJ)	Luciana Mourão; Maria Cristina Ferreira; Anderson Macedo de Jesus	A avaliação do Programa Bolsa Família: um estudo quasi-experimental no Estado do Rio de Janeiro.	Avaliar um programa de distribuição de renda no Brasil (programa bolsa família, FGP) usando um quasi-experimento em favelas na região metropolitana do Rio de Janeiro.
https://www.scielo.br/j/prc/a/9ZgwckFRGbjw6dQhNpJmBgr/?lang=en					
04	2013	USP - Universidade de São Paulo (SP)	Renata Cristina Geromel Meneghetti	Educação Matemática e Economia Solidária: uma aproximação por meio da Etnomatemática.	Investigar, do ponto de vista teórico, aproximações possíveis entre a Educação Matemática e a Economia Solidária.
https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/55					
*05	2013	UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto (MG)	Camilo Adalton Mariano da Silva; Luciana Marques; Élido Bonomo; Olívia Bezerra; Margareth Corrêa; Letícia Passos; Anelise Souza; Betannya Barros; Débora Souza; Joana Reis; Noemi Andrade	O Programa Nacional de Alimentação Escolar sob a ótica dos alunos da rede estadual de ensino de Minas Gerais, Brasil.	Analisar o Programa de Alimentação Escolar sob a ótica dos alunos atendidos na rede estadual de ensino de Minas Gerais e, por conseguinte, o papel do Estado dentro deste programa, de modo a subsidiar melhorias e adequar o seu atendimento às características dos beneficiários.
https://www.scielo.br/j/csc/a/6VBs7C9Gyrhnn8hN7SyYz7D/?lang=pt					

Identificação/Ano/Instituição			Autor(es)	Título	Objetivo
Endereço eletrônico do texto					
*06	2013	UFG - Universidade Federal de Goiás (GO)	Luciene Maria de Souza; Karine Martins; Mariana Cordeiro; Estelamaris Monego; Simoni Silva; Veruska Alexandre	Alimentação escolar nas comunidades quilombolas: desafios e potencialidades.	Discutir os desafios e as potencialidades da alimentação escolar nas comunidades quilombolas e relatar a experiência do Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição Escolar da Universidade Federal de Goiás e Região Centro -Oeste junto ao PNAE quilombola no estado de Goiás.
https://www.scielo.br/j/csc/a/qJqs6t9skFds6CmYBKk873z/?lang=pt					
07	2014	PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SP)	Gilberto Januario; Adriana Vargas Freitas; Katia Lima	Pesquisas e Documentos Curriculares no âmbito da Educação Matemática de Jovens e Adultos.	Identificar e analisar currículos de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e contribuir com reflexões para que estes currículos atendam às necessidades de aprendizagem dessa modalidade de ensino.
https://www.scielo.br/j/bolema/a/LcQY6fTzdhXtwyrhPpPFDKq/?lang=pt					
08	2014	UFJF - Universidade Federal de Juíz de Fora (MG)	Marco Aurélio Kistemann Júnior; Romulo Campos Lins	Enquanto isso na Sociedade de Consumo Líquido-Moderna: a produção de significado e a tomada de decisão de indivíduos-consumidores.	Investigar a dinâmica dos processos de produção de significados e tomadas de decisão de indivíduos-consumidores, buscando compreender como estes sujeitos, situados numa sociedade líquido-moderna, tomam essas decisões referentes ao consumo.
https://www.scielo.br/j/bolema/a/vSKxNHbrZ75FJLJkC6mXsPs/?lang=pt					
*09	2014	UFCG - Universidade Federal de Campina Grande (PB)	Hosana Suelen Justino Rodrigues; Jesus Izquierdo	Da vida doméstica ao trabalho formal: uma análise do processo de inserção de donas de casa no mercado de trabalho.	Identificar as formas através das quais ocorrem processos de mudanças na vida de um grupo de donas de casa, uma vez que se inseriram no mercado de trabalho e começaram a fragmentar seu tempo em suas práticas entre o que denominamos a casa e a rua: o trabalho remunerado e a sua condição de dona de casa.

Identificação/Ano/Instituição			Autor(es)	Título	Objetivo
Endereço eletrônico do texto					
https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/22548					
*10	2015	UFC - Universidade Federal do Ceará (CE)	Zoraia Úrsula Silva de Alencar-Linard; Ahmad Saeed-Khan; Patrícia Verônica Pinheiro-Sales Lima	Perceções dos impactos ambientais da indústria de cerâmica no município de Crato estado do Ceará, Brasil.	Analisar os impactos socioambientais causados pela indústria cerâmica vermelha, mediante a perspectiva dos trabalhadores e das pessoas residentes no entorno das fábricas.
https://est.cmq.edu.mx/index.php/est/article/view/596					
11	2015	USP - Universidade de São Paulo (SP)	Renata Cristina Geromel Meneghetti; Rita de Cássia Zacheo Barrofaldi	Práticas efetivas em Educação Matemática no contexto de um banco comunitário.	Ensinar e desenvolver atividades matemáticas de forma contextualizada, visando atender a demandas específicas na implementação de Empreendimentos em Economia Solidária (EES).
https://www.scielo.br/j/bolema/a/bRwQJBtmWFbMSQnjzjsqq9h/?lang=pt					
*12	2016	IFPR - Instituto Federal do Paraná (PR)	Renata de Souza Panarari-Antunes; Gabriel Souza; Suellen Klososki; José Barbosa Dias Júnior; Felipe Figueira	Análise do "Programa Mulheres Mil" no IFPR, Campus Paranavaí: a transformação social de mulheres em busca da igualdade de gênero.	Analisar a eficácia deste programa [Programa Mulheres Mil] e a transformação social de mulheres em estado de vulnerabilidade social da cidade de Paranavaí [PR].
https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2418					
*13	2017	UFES - Universidade Federal do Espírito Santo (ES)	Fátima Nader Simões Cerqueira	Bonecas Pintadas: o papel do brinquedo para a diversidade étnico-racial.	Relatar uma experiência vivida em 2015, no decorrer de atividades realizadas durante as aulas de Arte, com a participação de duas turmas de Ensino Médio e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em escola pública situada no bairro Ilha das Caieiras, em Vitória, Espírito Santo, Brasil.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28301/2/ULFBA_MatPrima_V5N1_p.152-159.pdf					
*14	2017	ULBRA - Universidade Luterana do Brasil (RS)	Fernanda Carneiro Leão Gonçalves; Rossano André Dal-Farra	Educação em saúde: um estudo sobre o consumo de bebidas alcoólicas por alunos de EJA na região metropolitana de Porto Alegre.	Abordar a questão da inclusão de práticas educativas relacionadas ao consumo de bebidas alcoólicas neste âmbito de ensino [Educação em Saúde na EJA] envolvendo as dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais.

Identificação/Ano/Instituição			Autor(es)	Título	Objetivo
Endereço eletrônico do texto					
https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724618362017214					
15	2020	UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (SP)	Régis Forner; Ana Paula dos Santos Malheiros	Constituição da práxis docente no contexto da modelagem matemática.	Discutir possíveis contribuições à formação de professores, nos moldes traçados pelo legado de Paulo Freire, a partir da proposição e da constituição de um Espaço Colaborativo de Formação em Modelagem.
https://www.scielo.br/j/bolema/a/J8bCFRSYtvthm8HjfWWyDYt/?lang=pt					
*16	2020	UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná (PR)	Antonio Paulo Guillen Hurtado; Carlos Cesar Garcia Freitas	A importância da Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos.	Analisar a importância da EF [Educação Financeira] na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir das funções básicas dessa modalidade de ensino, suas particularidades e interesses próprios de seus alunos, bem como discutir as relações entre elas.
http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/52731					
17	2020	UFMG - Universidade Federal de Ouro Preto (MG)	Rodrigo Carlos Pinheiro; Milton Rosa	Promovendo a Educação Financeira de alunos surdos bilíngues fundamentada na perspectiva Etnomatemática e na cultura surda.	Discutir as contribuições da Etnomatemática para a promoção da Educação Financeira de alunos surdos bilíngues.
https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/47849					
* Texto publicado fora da área de Educação/Ensino de Matemática.					

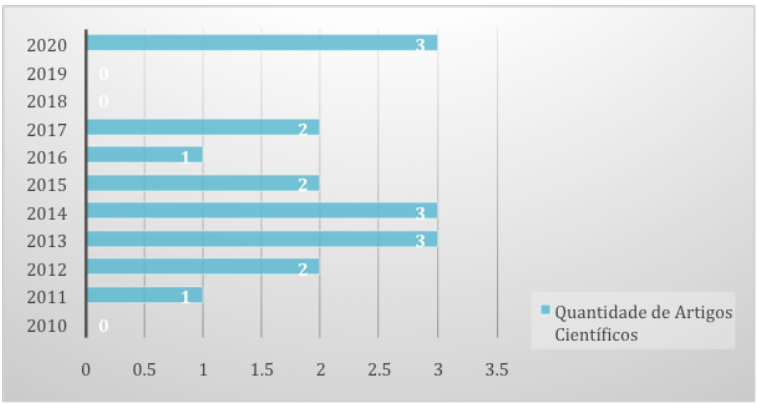
FONTE: Dados da pesquisa.

Com base no Quadro 1 podemos perceber que a maioria dos textos (10 dos 17 textos) encontram-se com um asterisco, indicando tratar-se de textos publicados fora da área de Educação/Ensino de Matemática. Esse material foi considerado como possuindo uma importante contribuição com a temática de nosso estudo, uma vez que colaboram para a ampliação da nossa percepção quanto à diversidade e multiplicidade de assuntos que ao serem abordados estão inspirando as reflexões do público da EJA quanto à EFE.

Optamos por apresentar no Quadro 1, de forma detalhada, além da identificação, o ano de publicação, a localização de realização dos

estudos, os autores, o título e o objetivo. Com isso, podemos perceber dois aspectos importantes: primeiro, a baixa quantidade de publicações por ano, conforme o Gráfico 1a seguir, que pode nos indicar uma lacuna em pesquisas que relacionam a EFE à EJA.

GRÁFICO 1: Quantidade de publicações encontradas no Portal de Periódico Capes.



FONTE: Dados da pesquisa.

O segundo aspecto que merece atenção é a prevalência dessa amostra de estudos estar concentrada na região Sudeste do Brasil (11 estudos na região Sudeste, 03 na região Sul, 02 na região Nordeste, 01 na região Centro-Oeste e 00 na região Norte). É válido considerar que se trata da região mais populosa, entretanto, se considerarmos os relatórios do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) para as taxas de analfabetismo no Brasil, e ainda, se considerarmos que as taxas de analfabetismo podem ser vinculadas às demandas dos sujeitos que estão fora da escola ou em turmas não regulares, no que concerne à sua faixa etária, podemos perceber ao observar a Tabela 1 que segue, que a maioria dessas pessoas encontram-se nas regiões Norte e Nordeste.

TABELA 1: Taxa de analfabetismo, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões (%).

Taxa de analfabetismo	Taxa de analfabetismo (%)													
	15 anos ou mais							60 anos ou mais						
	2016	2017	2018	2019	Variação			2016	2017	2018	2019	Variação		
					2018/ 2019	2017/ 2018	2016/ 2019					2018/ 2019	2017/ 2018	2016/ 2019
Brasil	**7,19**	**6,92**	**6,77**	**6,60**	↓	↓	↓	**20,36**	**19,21**	**18,59**	**18,00**	↓	↓	↓
Norte	8,51	8,00	7,98	7,60	↓	↓	↓	29,95	27,39	27,02	25,50	↓	↓	↓
Nordeste	14,79	14,48	13,87	13,90	↑	↓	↓	39,78	38,65	36,87	37,20	↑	↓	↓
Sudeste	3,76	3,51	3,47	3,30	↓	↓	↓	11,64	10,57	10,33	9,70	↓	↓	↓
Sul	3,61	3,52	3,63	3,30	↓	→	↓	11,31	10,86	10,80	9,50	↓	→	↓
Centro-Oeste	5,71	5,23	5,40	4,90	↓	→	↓	21,18	18,96	18,27	16,60	↓	↓	↓

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019.
Notas: As setas indicam variação significativa, quando direcionadas para cima (crescimento) ou para baixo (declínio), ou variação não significativa, quando direcionadas para a direita (estabilidade), ao nível de confiança de 95%.

FONTE: IBGE, 2019.

Assim sendo, devemos refletir se as ações, estudos e pesquisas de EFE para estudantes da EJA estão considerando a diversidade do Brasil, tendo em vista que as necessidades são múltiplas e condizem com realidades distintas. Desta forma, percebemos a necessidade de ampliação de estudos e pesquisas com a temática, para que mais sujeitos possam ser alcançados com ações educativas, e que essas ações considerem suas necessidades e especificidades, que contemplam seus ***backgrounds*** e ***foregrounds*** (SKOVSMOSE, 2014), se pensarmos nas condições educacionais, econômicas e culturais que cada região promove para sua população.

Considerando que, conforme Silva (2018), a EFE deve levar em consideração aspectos e elementos matemáticos e não-matemáticos, apresentamos a seguir no Quadro 2 as escolhas de objetos matemáticos, feita pelos autores dos textos (Quadro 1), para o trabalho e reflexões sobre a Educação Financeira.

Na primeira coluna do quadro temos os objetos matemáticos utilizados nos estudos dos autores e na segunda coluna apresentamos a identificação numérica do texto de acordo com a identificação da pesquisa feita no Quadro 1. Na última linha do Quadro 2 estão sendo indicado os textos que não fizeram uso de objeto matemático, mas que estão na nossa amostra por terem trabalhado com a EFE ou com a EMC.

QUADRO 2: Objetos matemáticos dos textos selecionados no Portal de Periódico Capes.

OBJETO MATEMÁTICO	IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA
Estimativa	(01)
Estatística	(01)
Sistema de medidas	(01), (11)
Porcentagem	(01), (08), (11), (15), (17)
Ângulo	(04)
Operações fundamentais	(08), (11), (17)
Valor numérico	(08), (11)
Juros	(08), (15)
Média aritmética	(11)
Regra de três	(11)
Planilha eletrônica	(11)
Progressão (P.A.) (P.G.)	(15)
Modelagem	(15)
Sistema monetário	(17)
Não especifica	(02), (03), (05), (06), (07), (09), (10), (12), (13), (14), (16)

FONTE: Dados da pesquisa.

Conforme lemos o Quadro 2, observamos que existe uma maior frequência de estudos relacionados a conteúdos de porcentagem e operações fundamentais ao se pesquisar EFE na EJA. É importante ressaltarmos que a maioria dos textos não especifica o trabalho com a temática mediado por nenhum objeto matemático, entretanto, conforme já mencionado, a EFE assumida como tema transversal e interdisciplinar (BRASIL, 2018) pode e deve ser abordada também sem a mediação de objetos matemáticos, para garantir a sua integralidade.

Outra característica que chama a atenção no Quadro 2 é o fato de o conteúdo sistema monetário ser o objeto matemático apenas em um dos estudos selecionados. Esse dado nos leva a refletir que aos poucos o trabalho com a EFE pode estar desvinculando a exclusividade ou preferência do trabalho relacionado ao sistema monetário, conforme foi observado por Silva, Pessoa e Carvalho (2019) na percepção de professores que associavam diretamente a EFE a este conteúdo, sistema monetário.

No Quadro 3 elencamos os procedimentos metodológicos qua foram adotados pelos textos selecionados para apreciação de nosso estudo. Para tanto, criamos três categorias: i) Ensino e Aprendizagem: que se referem aos procedimentos que eram realizados pelos estudantes,

quando sujeitos do estudo; ii) Pesquisa de campo: que se refere aos procedimentos adotados pelos autores dos textos, em geral quando não havia a participação ativa dos sujeitos; iii) Pesquisa literária: quando os textos faziam estudos sem sujeitos.

QUADRO 3: Categorias e subcategorias de procedimentos metodológicos utilizados nos textos selecionados no Portal de Periódico Capes.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA
Ensino e Aprendizagem	Resolução de problemas	(01)
	Pesquisa de campo (estudante)	(01), (13)
Pesquisa de campo (autor)	Questionário	(02), (03), (05), (12), (17)
	Entrevista	(08), (10), (11), (12), (13), (14), (15), (17)
	Observação	(11), (13), (14), (15), (17)
	Curso de formação	(15)
	Aplicar atividade	(17)
	Experimental	(03)
Pesquisa Literária	Bibliográfica	(04), (07), (16)
	Documental	(07), (17)
Não especifica	(06), (09)	

FONTE: Dados da pesquisa.

Com os dados do Quadro 3, no que se refere às pesquisas literárias (bibliográficas e documentais), vemos a necessidade da realização de estudos como este, que tenha como objetivo observar na literatura o seu estado do conhecimento, uma vez que isso contribui para um direcionamento de novos estudos para as lacunas existentes.

A seguir, apresentamos o Quadro 4, que tem como cerne a organização dos dados identificando nos textos selecionados quais os aspectos, a partir do nosso olhar acadêmico e de pesquisadores, direcionam os estudos para o trabalho com a Educação Financeira Escolar.

QUADRO 4: Temas da Educação Financeira dos textos selecionados no Portal de Periódico Capes.

TEMAS DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA	IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	TEMAS DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA	IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA
Inflação e impostos	(01), (08), (17)	Empoderamento	(09), (12)
*Porcentagem	(01), (11), (15), (17)	Autocuidado	(09)
Perfil econômico	(01), (11), (12)	Profissionalização	(09), (10), (12)
**Saúde pública	(02), (14)	Impactos socioambientais	(10), (17)
Consumo	(02), (08), (13), (14), (15), (16)	Baixa escolarização/evasão	(10), (12)
Propagandas	(02), (08), (16)	Poluição e resíduos	(10), (13)
Persuasão	(02)	Compra e venda	(11), (17)
***Distribuição de renda	(03), (05), (12)	Qualidade de vida	(12), (16)
****Economia solidária	(04), (11), (16)	Vulnerabilidade social	(12), (13), (16)
Ed. Alimentar e nutricional	(05), (06)	Drogas lícitas e ilícitas	(12), (13)
*****Políticas públicas	(05), (06), (10), (12)	Criminalidade	(12)
Geração de renda/trabalho	(06), (09), (10), (16)	Múltipla jornada	(12)
Tomada de decisão	(08), (15), (16), (17)	Diversidade étnico-racial	(13)
*Juros	(08), (15)	******Padrão opressor	(13)
Compras/pagamentos	(08), (11), (17)	Violência no trânsito	(14)
Habilidades financeira	(08)	Finanças pessoais	(16), (17)
Produtos financeiros	(08), (11), (16), (17)	Esfera individual e coletiva	(16)
Dívida	(08), (15)	Letramento financeiro	(16), (17)
Desejo e necessidade	(08), (15), (16)	Empreendedorismo	(16), (17)
Relações sociais e culturais	(08), (09), (13), (16)	História da moeda	(17)
Mercado de trabalho	(09), (12), (16), (17)	*Sistema monetário	(17)
Remuneração e gênero	(09)	Inclusão	(17)
Lucro	(09), (11), (17)	Não especifica	(07)
Violência doméstica	(09), (14)		

* Esses temas de EFE também foram classificados como objeto matemático no Quadro 2.
** Automedicação, venda livre de fármacos, difícil acesso aos serviços de saúde.
*** Bolsa Família.
**** Geração de renda, cooperativa, empreendimentos.
***** Programa Nacional de Alimentação Escolar, Legislação Trabalhista, Legislação Ambiental, Programa Mulheres Mil.
****** Preconceito, produção e consumo de itens com referências americanas e europeias (cosméticos, brinquedos etc.).

FONTE: Dados da pesquisa.

No Quadro 4 temos um total de 46 temas que foram abordados nos 17 textos selecionados. Alguns temas vão de encontro aos que foram

destacados no estudo de Santos (2017). De um modo geral, podemos dizer que se trata de temas comuns para todos os níveis/modalidades de ensino, como por exemplo: consumo/consumismo, propagandas, tomada de decisão, produtos financeiros, desejo e necessidade e sustentabilidade.

Para tanto, convidamos para uma leitura deste quadro observando os temas que são de maior relação com o público da EJA, porém, é importante destacar dois pontos, primeiro que esses temas estão alocados neste quadro a partir do nosso olhar acadêmico para a temática, uma vez que em alguns dos textos o tema foi abordado numa perspectiva não proposital de EFE, ou seja, o objetivo principal não era trabalhar a temática; segundo, este quadro apresentado não está finalizado, desta forma, se trata de dados iniciais a respeito dos aspectos de EFE que foram abordados na EJA no período de tempo estudado.

Não vamos aprofundar quanto aos temas encontrados que são de maior direcionamento para este público, vamos identificá-los para que análises e novos estudos possam ser realizados a partir dessa listagem. Assim sendo, queremos destacar como exemplos: saúde pública, distribuição de renda, economia solidária, políticas públicas, mercado de trabalho, remuneração e gênero, violência doméstica, empoderamento, autocuidado, profissionalização, baixa escolaridade/evasão, vulnerabilidade social, drogas lícitas e ilícitas, criminalidade, múltipla jornada, diversidade étnico-racial e padrão opressor.

De um modo geral, esses temas são assuntos que detém situações que em parte são corriqueiras na vida cotidiana dos Jovens e Adultos em escolarização. Diferentes experiências e interpretações de ***background*** podem ser levantados com a abordagem desses temas com esse público, em consequência, podemos inferir, que trabalhar EFE a partir de temas como esses pode contribuir para um movimento potencializador dos ***foregrounds*** desse público de estudantes (SKOVSMOSE, 2014).

A seguir temos o Quadro 5 que apresenta os aspectos da EMC que encontramos nos textos selecionados para nossa apreciação. É importante destacar que não foram todos os textos que tratavam diretamente da teoria do Ole Skovsmose, entretanto, sob nossa lente acadêmica de pesquisadores da mesma, pudemos encontrar elementos que indicam o trabalho com características da teoria, mesmo que não fosse feito uso de seus conceitos, como por exemplo, textos que utilizam como aporte teórico a Etnomatemática (D'AMBROSIO, 1993).

QUADRO 5: Aspectos da Educação Matemática Crítica dos textos selecionados no Portal de Periódico Capes.

ASPECTOS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA	IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA
Diálogo	(01), (11), (15), (17)
Zona de risco/possibilidades	(01), (15)
Lista de exercícios	(01)
Ideologia da certeza	(01)
Cenários para investigação	(01), (07), (08)
Convite	(01), (15)
Posição de fronteira	(01), (12)
Foreground	(03), (07), (12), (16)
Matemacia	(03), (08)
Potencialização	(03), (16)
Guetização	(03), (16)
*Dimensão política	(04), (07), (08), (11), (12), (16), (17)
Não especifica	(02), (05), (06), (13), (14)
* Democracia, cultura, responsabilidade social, cidadania.	

FONTE: Dados da pesquisa.

Conforme o Quadro 5, nos 17 textos selecionados encontramos 12 aspectos da EMC. Dentre essas preocupações, como são chamadas por Skovsmose (2014), temos quatro estudos que dialogam com o nosso, no sentido de direcionar as reflexões para os ***foregrounds*** dos Jovens e Adultos. Entretanto, a identificação desses ***foregrounds*** aconteceu a partir das reflexões feitas com a leitura dos textos.

Um dos aspectos que tem maior destaque é o que estamos chamando de dimensão política, nele sintetizamos as preocupações da teoria destacadas pelo Skovsmose (2014) como sendo a preocupação de uma Educação Matemática democrática, que se preocupa com o respeito a cultura, que tem uma responsabilidade social não apenas com a vida dos estudantes, mas com a comunidade como um todo e que tenha a preocupação com a formação cidadã dos sujeitos, pensando em seu empoderamento e participação em todos os âmbitos da sociedade.

Diante do exposto, percebemos a importância de direcionarmos estudos e reflexões de Educação Financeira Escolar, sobretudo na perspectiva

da Educação Matemática Critica, para atender as necessidades dos estudantes Jovens e Adultos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, a partir dos dados descritos e das reflexões realizadas, percebemos que a modalidade de ensino da EJA requer que pensemos a EFE de formas diversas ao que estamos acostumados a observar nos demais níveis/modalidades de ensino.

Esse público de estudantes possui diferentes ***backgrounds*** relacionados ao dinheiro e suas demandas por terem um contato maior com situações distintas, ou seja, diferente das crianças do Ensino Fundamental que detém experiências mais subjetivas, os Jovens e Adultos em escolarização, na maioria das vezes possui renda e já estão inseridos no mercado financeiro e de trabalho.

Quando nos referimos às situações distintas pelas quais os Jovens e Adultos passam, resgatamos os temas que identificamos como sendo direcionados para esse público. Tomando como exemplo a violência doméstica, podemos inferir que a dependência emocional ou financeira da mulher em relação aos seus parceiros, pode causar-lhes interpretações deturpadas de seus ***backgrounds*** e consequentemente estimular nelas ***foregrounds*** limitantes, que podem ser modificados a partir da inserção desse tema em sala de aula, uma vez que a vítima passa a ter acesso a diferentes reflexões que não àquela de submissão.

Um outro exemplo, com o tema remuneração e gênero, incluir discussões como essa com esse público pode auxiliar na reinterpretação de seus ***backgrounds*** e na movimentação de seus ***foregrounds***, uma vez que lançar uma lente para problemas sociais reais e que fazem parte do cotidiano desses sujeitos responde à uma das funções escolares que eles buscam, preparar-lhes criticamente para as demandas em sociedade, sejam elas econômicas, políticas, culturais ou sociais.

Devemos destacar que não se trata de uma receita ou uma causa e consequência, ou seja, que trabalhar temas de Educação Financeira Escolar com Jovens e Adultos em escolarização irá libertá-los de suas condições. Os exemplos postos nos convidam a refletir sobre as possibilidades de inclusão de múltiplos temas nas aulas de Educação Financeira Escolar com esse público, pois a diversidade de temas que apresentamos, quando atrelada ao olhar da Educação Matemática Crítica, direciona uma gama de possibilidades de agregar esses sujeitos a uma formação ampla e contextualizada.

REFERÊNCIAS

ALENCAR-LINARD, Zoraia Úrsula Silva de; SAEED-KHAN, Ahmad; LIMA, Patrícia Verônica Pinheiro Sales. Percepções dos impactos ambientais da indústria de cerâmica no município de Crato estado do ceará, Brasil. In: **Economía, Sociedad y Territorio**. v. 15, n. 48, pp. 397-423, 2015.

BARBOSA, Lidiane Borges; BOECHAT, Marcela Santana Bastos. Perfil da automedicação em estudantes do município de Laranjal/MG. In: **ACTA: Biomedicina Brasileira**. v. 3, n. 1, jun., pp. 98-109, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** versão final. MEC, Brasília, 2018.

BRASIL. Estratégia Nacional de Educação Financeira. **Decreto nº 7.397/2010**. Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7397.htm. Acesso em: setembro 2021.

BRASIL. Nova Estratégia Nacional de Educação Financeira. **Decreto nº 10.393/2020.** Brasília. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10393.htm. Acesso em: setembro 2021.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Brasília. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: setembro 2021.

CERQUEIRA, Fátima Nader Simões. Bonecas pintadas: o papel do brinquedo para a diversidade étnico-racial. In: **Revista Matéria-Prima**. v. 5(1), pp. 152-159, 2017.

D'AMBROSIO. Ubiratan. Etnomatemática**:** um programa. In: **Educação Matemática em Revista.** nº 01, jul./dez. pp. 5-11, 1993.

FORNER, Régis; MALHEIROS, Ana Paula dos Santos. Constituição da práxis docente no contexto da modelagem matemática. In: **Bolema**. v. 34, n. 67, ago., pp. 501-521, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** ed. 4ª, São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Fernanda Carneiro Leão; DAL-FARRA, Rossano André. Educação em saúde: um estudo sobre o consumo de bebidas alcoólicas por alunos de EJA na região metropolitana de Porto Alegre. In: **PerCursos**. v. 18, n. 36, jan./abri., pp. 214-232, 2017.

HURTADO, Antonio Paulo Guillen; FREITAS, Carlos Cesar Garcia. A importância da educação financeira na educação de jovens e adultos. In: **Revista Educação Popular**. v. 19, n. 3, set./dez., pp. 56-76, 2020.

JANUARIO, Gilberto; FREITAS, Adriano Vargas; LIMA, Katia. Pesquisas e documentos curriculares no âmbito da educação matemática de jovens e adultos. In: **Bolema**. v. 28, n. 49, ago., pp. 536-556, 2014.

KISTMANN JR, Marco Aurélio; LINS, Romulo Campos. Enquanto isso na sociedade de consumidores líquido-moderna: a produção de significados e a tomada de decisão de indivíduos consumidores. In: **Bolema**. v. 28, n. 50, dez., pp. 1303-1326, 2014.

MENEGHETTI, Renata Cristina Geromel; BARRAFALDI, Rita de Cássia Zacheo. Práticas efetivas em educação matemática no contexto de um banco comunitário. In: **Bolema**. v. 29, n. 53, dez., pp. 809-827, 2015.

MENEGHETTI, Renata Cristina Geromel. Educação matemática e economia solidária: uma aproximação por meio da Etnomatemática. In: **Revista Latinoamericana de Etnomatemática.** v. 6, n. 1, fev./jul. pp. 40-66, 2013.

MOURÃO, Luciana; FERREIRA, Maria Cristina; JESUS, Anderson Macedo de. A avaliação do programa bolsa família: um estudo quasi-experimental no Estado do Rio de Janeiro. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 25(4), pp. 719-729, 2012.

PANARIR-ANTUNES, Renata Souza; ***et. al.*** Análise do "programa mulheres mil" no IFPR, campus Paranavaí: a transformação social de mulheres em busca da igualdade de gênero. In: **Holos**. v. 1, pp. 153-160, 2016.

PINHEIRO, Rodrigo Carlos; ROSA, Milton. Promovendo a educação financeira de alunos surdos bilíngues fundamentada na perspectiva Etnomatemática e na cultura surda. In: **Educação Matemática Pesquisa**. v. 22, n. 2, pp. 360-389, 2020.

PONTES, Helaine Maria de Souza; FINCK, Celia Brandt; NUNES, Ana Luiza Ruschel. O estado da arte da teoria dos registros de representação semiótica na educação matemática. In: **Educação Matemática Pesquisa.** v. 19, n. 1, pp. 297-325, 2017.

RODRIGUES, Hosana Suelen Justino; IZQUIERDO, Jesus. Da vida doméstica ao trabalho formal: uma análise do processo de inserção de donas de casa no mercado de trabalho. In: **Revista Ártemis**. v. 18, n. 1, jul./dez., pp. 228-238, 2014.

SANTOS, Laís Thalita Bezerra dos. Educação Financeira em livros didáticos de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental: quais as atividades sugeridas nos livros dos alunos e as orientações presentes nos manuais dos professores? **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017.

SILVA, Arlam Dielcio Pontes da. Atividades de educação financeira em livro didático de matemática: como professores colocam em prática? **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018.

SILVA, Arlam Dielcio Pontes da; CARVALHO, Liliane Maria Teixeira Lima de; PESSOA, Cristiane Azevêdo dos Santos. *Foregrounds* e Educação Financeira Escolar de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. In: **Pesquisa e Ensino.** v. 2, pp. 1-20, 2021. Disponível em:https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/791/1024. Acesso em: agosto 2021.

SILVA, Camilo Adailton Mariano da; ***et. al.*** O programa nacional de alimentação escolar sob a ótica dos alunos da rede estadual de ensino de Minas Gerais, Brasil. In: **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 18(4), pp. 963-969, 2013.

SILVA, José Eduardo Neves; NACARATO, Adair Mendes. (Re)Significando a matemática escolar por meio da resolução de problemas em sala de aula da EJA. In: **Educação Matemática Pesquisa**. v. 13, n. 2, pp. 117-140, 2011.

SILVA, Amarildo; POWELL, Arthur. Um Programa de Educação Financeira para a Matemática Escolar da Educação Básica. In: XI Encontro Nacional de Educação Matemática. **Anais do XI ENEM**. Curitiba, 2013.

SILVA, Arlam Dielcio Pontes da; PESSOA, Cristiane Azevêdo dos Santos; CARVALHO, Liliane Maria Teixeira Lima de. Educação Financeira em aulas de matemática: "o que eu vejo é o sistema monetário!". In: XIII Encontro Nacional de Educação Matemática. **Anais do XIII ENEM**. Cuiabá, 2019. Disponível em: https://www.sbemmatogrosso.com.br/eventos/index.php/enem/2019/paper/view/1358/1379. Acesso em: agosto 2021.

SKOVSMOSE, Ole. **Um convite à Educação Matemática Crítica.** Tradução de Orlando de Andrade Figueiredo. Campinas – SP: Papirus, 2014.

SOEK, Ana Maria. **Mediação Pedagógica na Alfabetização de Jovens e Adultos.** Curitiba: Positivo, 2009.

SOUZA, Lucilene Maria de; ***et. al.*** Alimentação escolar nas comunidades quilombolas: desafios e potencialidades. In: **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 18(4), pp. 987-992, 2013.

RECURSOS DE PROFESSORES DE ESCOLAS DO CAMPO PARA ENSINAR ESTATÍSTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LETÍCIA KARINA DA SILVA SANTOS
Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, leticia.karina@ufpe.br.

IRANETE MARIA DA SILVA LIMA
Doutora em Matemática e Informática. Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, iranete.lima@ufpe.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Apresentamos uma pesquisa de Iniciação Científica que objetivou mapear recursos utilizados por professores de escolas do campo para ensinar conteúdos estatísticos e suas formas de utilização. Para tanto, fundamentou-se na Educação Estatística, na Educação do Campo e na Abordagem Documental do Didático para classificar os recursos em materiais e não-materiais. Entrevistamos dezessete professores de escolas de três municípios do Agreste Pernambucano. Identificamos em suas repostas ***recursos materiais*** como livros didáticos, notícias da mídia e gráficos estatísticos e, sobretudo, vídeos, aplicativos e plataformas digitais. Relacionamos estas escolhas ao fato de onze professores terem sido entrevistados durante as aulas remotas, em razão da pandemia da Covid-19. Entre os ***não-materiais*** identificamos recursos como: linguagem, pesquisas estatísticas, aspectos do cotidiano e das realidades dos alunos. Cinco professores revelaram a preocupação de modificar os recursos disponíveis para estabelecer relações entre os conteúdos estatísticos e as realidades dos alunos do campo.

Palavras-chave: Abordagem Documental do Didático; Educação do Campo; Educação Estatística; Recursos.

INTRODUÇÃO

A pesquisa de Iniciação Científica integrou o projeto, em andamento, intitulado "O Sistema de Documentação de Professores que Ensinam Matemática em Escolas do Campo", aprovado pelo Edital Universal do CNPq, que tem por principal objetivo caracterizar o sistema de documentação do professor[1] que ensina Matemática no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas do campo, por meio de uma formação reflexiva investigativa e da análise dos ambientes de aprendizagem por eles propostos. Em nossa pesquisa buscamos, em particular, mapear recursos utilizados por professores de escolas do campo para ensinar conteúdos estatísticos e suas formas de utilização. Para alcançar este objetivo se fez necessário: identificar os recursos didáticos escolhidos e/ou construídos pelos professores de escolas do campo para ensinar conteúdos estatísticos; e analisar as formas que os professores utilizam os recursos didáticos para ensinar conteúdos estatísticos.

A pesquisa se ancorou nos princípios da Educação do Campo (CALDART et al. 2012), na Abordagem Documental do Didático (TROUCHE, 2018) e na Educação Estatística (SANTOS; BARBOSA; LOPES, 2020). Esses domínios vêm sendo utilizados nos últimos anos nas pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa em Educação Matemática nos contextos da Educação do Campo (GPEMCE) e no Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC) da Universidade Federal de Pernambuco, aos quais a pesquisa está associada.

A pesquisa representa a continuidade de estudos como o da Iniciação Científica de Medeiros e Lima (2019) que buscou investigar como o letramento estatístico é trabalhado em livros didáticos de Matemática adotados por escolas do campo de um Município do Agreste Pernambucano para os anos finais do Ensino Fundamental. Os resultados desta pesquisa mostraram que os conteúdos estatísticos estão presentes nas coleções de livros didáticos analisados, embora as atividades estatísticas apresentem uma relação mínima com a Educação do Campo. Santos e Lima (2020), nessa mesma direção, buscaram compreender como a Educação Estatística é trabalhada em livros didáticos destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo documental cujo ***corpus***

1 Reconhecemos a relevância das discussões sobre as questões de gênero, bem como das pesquisas científicas desenvolvidas neste domínio. Assim, quando grafamos os termos "professor", "aluno" ... incluímos todos os gêneros e a eles nos referimos.

de análise foi constituído por três coleções de livros didáticos adotados por escolas do campo de três Municípios do Agreste Pernambucano, como também uma das coleções do último Guia do Livro Didático do PNLD-Campo (BRASIL, 2012, 2015). Os resultados obtidos apontam para a necessidade de as coleções de livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental, dentre outros recursos utilizados pelos professores, contemplarem as especificidades do campesinato brasileiro, uma vez que são construídas para serem utilizadas, também, por professores e alunos das escolas do campo.

Nas seções que seguem faremos uma breve apresentação dos três domínios que fundamentam a pesquisa, em seguida traremos os procedimentos metodológicos adotados e os principais achados da pesquisa.

1. EDUCAÇÃO DO CAMPO

Em seu processo histórico, o Movimento da Educação do Campo se fortaleceu na luta política e social dos camponeses e camponesas por uma Educação que valorize seus saberes, culturas, produções e trabalho e os relacione com os processos educativos escolares.

Para Caldart et al (2012, p, 264) "a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro". A educação pensada desta maneira visa proporcionar aos sujeitos educativos um ensino que lhes permita relacionar os conteúdos escolares com a cultura, os valores e os modos de vida e de produção. A escola do campo integra esta perspectiva de educação, como parte de um projeto maior de transformação social liderada pela classe trabalhadora do campo, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas dos movimentos sociais do campo e na construção de uma sociedade sem desigualdades.

Molina e Sá (2012) acentuam que os povos do campo têm direito a uma educação de qualidade socialmente referenciada, isto é, que articule os conhecimentos escolares e científicos com a realidade cultural dos sujeitos do campo, pois, esta relação proporciona aos alunos uma autonomia na construção de sua criticidade que é necessária para a compreensão dos conteúdos ensinados de maneira significativa. No entanto, esta articulação ainda é um desafio para os professores, desde a delimitação dos objetivos das aulas, passando pelas escolhas metodológicas que

incluem os recursos didáticos que são utilizados para ensinar visando a emancipação humana.

Para Lima e Lima (2017), a Educação do Campo preconiza a relação entre a escola e o campo, não se limitando apenas ao espaço geográfico, pois envolve as dimensões ***material*** e ***imaterial***. Assim, atrelado ao referido contexto escolar, outros recursos podem emergir tanto dos alunos como da comunidade, por exemplo, as especificidades socioculturais das comunidades nas quais os alunos residem, considerando que há tradições culturais e modos de produção que influenciam suas vidas. A relação entre o ensino escolar e as práticas sociais também estão intrinsecamente relacionadas à Educação Estatística e ao ensino de conteúdos estatísticos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

2. EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA

A Educação Estatística segundo Cazorla et al (2017, p.15), "está centrada no estudo da compreensão de como as pessoas aprendem Estatística envolvendo os aspectos cognitivos e afetivos e o desenvolvimento de abordagens didáticas e de materiais de ensino." Neste contexto, busca entender como está ocorrendo o desenvolvimento do ensino -aprendizagem em relação à Estatística. Os estudos de Borba et al (2011) retratam que os conteúdos estatísticos no ensino básico ainda são pouco trabalhados em relação a outros campos da Matemática, principalmente, pela crença de a Estatística ser considerada de difícil compreensão para ser ensinada desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, como acentuam Francisco e Lima (2018), as pessoas estão em constante contato com uma ampla disseminação de dados e informações que requerem a habilidade de interpretação para serem entendidas e, para tanto, é essencial que os conteúdos estatísticos sejam trabalhados desde os primeiros anos da educação básica. Para além das fórmulas e cálculos, os alunos necessitam compreender, organizar e interpretar dados para que possam atuar na sociedade como sujeitos críticos que confrontam as certezas e as ideias por um entendimento mais amplo e reflexivo de sua realidade.

Cazorla (2002) já ressaltava que os dados veiculados por meio da mídia podem influenciar na hora das tomadas de decisões e que sem o conhecimento necessário os cidadãos podem se tornar mais suscetíveis a interpretação e a tomadas de decisões que não coincidem com a realidade ou com as reais necessidades da sociedade.

Os documentos oficiais de orientação para os professores da educação básica, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, recomendam que os conteúdos estatísticos devem ser trabalhados de maneira a estimular "os alunos a fazer perguntas, a estabelecer relações, a construir justificativas e a desenvolver o espírito de investigação." (BRASIL, 1997, p. 49). Ensinar nesta perspectiva pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, capazes de ler o mundo e fazer reflexões sobre os dados estatísticos divulgados pelas mídias e que representam as realidades sociais. Como afirmam Santos et al (2020, p. 586) "o mundo que nos cerca é repleto de informações e situações que nos levam a recorrer à estatística para resolver os problemas relacionados às diferentes áreas do conhecimento ou para inferir criticamente a seu respeito.". Sendo assim, o ensino de conteúdos estatísticos torna-se relevante para a sociedade como um todo.

Para Campos (2007) o pensamento estatístico é crucial, pois proporciona ao aluno a habilidade de exploração dos dados de forma a gerar questionamentos e especulações sem deixar de considerar como fundamental o trabalho com questões que possuem significado e contexto, ou seja, deve-se evitar propor atividades que busquem por um resultado puramente numérico. E é com o objetivo de dar sentido aos fenômenos por meio de uma leitura de mundo mais completa que Cazorla e Castro (2008) ressaltam a relevância da formação do professor voltada para uma postura e prática mais reflexiva do ensino da estatística, pois, o objetivo é formar alunos que sejam leitores e construtores de seu mundo e não sujeitos que perpetuam entre tantos outros as diferenças sociais, culturais, políticas, religiosas e econômicas.

Nessa perspectiva, compreendemos que o ensino de estatística tem grande relevância para o contexto da Educação do Campo justamente por poder proporcionar aos sujeitos do campo uma leitura mais crítica das informações presentes em suas realidades e assim tomarem as decisões em defesa do bem-estar de sua coletividade. A escola, certamente, exerce papel relevante no desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, sobretudo, por meio da proposição de situações didáticas pelos professores no processo de ensino. Para tanto, pressupõe-se o uso de recursos apropriados para esta finalidade. Tais recursos estão no centro de interesse da nossa pesquisa.

3. ABORDAGEM DOCUMENTAL DO DIDÁTICO

A abordagem documental do didático "[...] leva em conta o conjunto de recursos, antigos, recentes ou novos que entram em jogo no trabalho do professor" (TROUCHE, 2018, p.19). Ela propicia análises acerca da interação professor-recursos no processo de documentação e, principalmente, sobre as escolhas didáticas dos professores.

Segundo Adler (2000) a noção de recursos vai muito além de objetos materiais e que possuir mais recursos não necessariamente proporciona melhores práticas educativas, pois, o fato de as escolas e professores terem melhores condições financeiras não garante a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. A autora ressalta que os recursos podem ser utilizados por diferentes professores e de diferentes formas. A autora propõe a seguinte categorização de recursos:

Quadro 1 - Categorização de Recursos no Ensino de Matemática

Tipos de recursos	Exemplos
Cultural e social	**Linguagem** (linguagem utilizada na comunicação e diálogos durante o ensino)
	Tempo (calendário escolar, tempo de aula, quadro de horário e tarefas para casa)
Humano	**Pessoa** (base de conhecimento do professor)
	Processo (qualificação do professor)
Material	**Tecnologias** (quadro, computadores, calculadoras, copiadoras.)
	Materiais matemáticos escolares (livros didáticos, outros textos e software de computador)
	Objetos matemáticos (provas, linhas numéricas e quadrados mágicos)
	Objetos do dia a dia (dinheiro, jornais e histórias)

Fonte: Baseado em Adler (2000, p. 212-213).

O pesquisador Luc Trouche e colaboradores (GUEUDET; TROUCHE 2015, TROUCHE 2018) retomam os estudos de Adler (2000) e utilizam a palavra ***Re-source*** para desenvolver a ***Abordagem Documental do Didático (ADD)***. Essa abordagem representa também uma continuidade da ***Abordagem Instrumental*** (RABARDEL, 1995), que busca "entender os efeitos da integração de um novo artefato na atividade de um aluno ou professor." (TROUCHE, 2018, p.18). A ADD parte do princípio que o professor, seleciona, escolhe, modifica e constrói os recursos que podem lhe auxiliar no ensino dos conteúdos pretendidos, constituindo assim a gênese documental. Gueudet e Trouche (2015, p. 8) afirmam:

"acreditamos que o professor, em seu trabalho documental, dispõe de um conjunto de recursos de diversas naturezas, que darão origem, para uma determinada classe de situações, durante um processo de gênese documental, a um documento.".

Na nossa pesquisa, nos ancoramos nos princípios da ADD, da Educação do Campo e da Educação Estatística para pensar acerca dos recursos que professores de escolas do campo utilizam para ensinar conteúdos estatísticos. Partimos do pressuposto que os alunos do campo são sujeitos sociais, cujos saberes derivam de suas relações com os contextos sociais, políticos, culturais, entre outros, que constituem seus territórios. É papel, portanto, da escola relacionar tais saberes com os saberes escolares como meio de favorecer o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico.

Assim, em um exercício de aproximar a ADD aos princípios da Educação do Campo, e considerando a categorização de recursos proposta por Adler (2000), adotamos a seguinte classificação: ***materiais*** e ***não-materiais***. Exemplos de ***recursos materiais*** podem ser as tecnologias, os materiais matemáticos escolares, livros didáticos, programas escolares, objetos matemáticos e objetos do dia a dia. Os ***recursos não-materiais*** abrangem os humanos, sociais e culturais (Cf. Quadro 1), entre outros. Exemplos deles podem ser interações verbais ou não verbais, a linguagem utilizada em sala de aula, a verbalização e as conversas entre os alunos e o professor, a linguagem escrita e a linguagem gestual e conhecimentos relacionados às realidades dos alunos. O tempo também pode ser considerado um ***recurso não-material*** se considerarmos a sua relação com o planejamento das aulas e o desenvolvimento das atividades na sala de aula ou fora dela. Esse recurso e outros que são característicos da vida do campo tendem a ser mais explícitos quando o ensino é baseado na Pedagogia da Alternância (GIMONET, 2007), adotada na Educação do Campo. Neste caso, os períodos de plantio, de colheita, por exemplo, podem incidir na organização da escola.

Assim, buscamos mapear os recursos dos participantes da pesquisa para ensinar conteúdos estatísticos.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para encontrar elementos de respostas ao nosso questionamento, delimitamos, inicialmente, o campo de investigação que abrange três municípios do Agreste Pernambucano: Caruaru, por ser o município sede do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE; Bezerros e Riacho das Almas,

em razão de receptibilidade e acessibilidade por termos realizado a primeira pesquisa de Iniciação Cientifica no biênio de 2018/2019. Realizamos um primeiro contato com os municípios por meio de conversas informais com as coordenações de Educação do Campo para obtermos informações sobre as escolas do campo sediadas em cada um deles e ter acesso aos professores. Desse modo, selecionamos 9 escolas do campo, distribuídas igualmente entre os três municípios.

Em seguida, entramos em contato com os gestores das escolas para apresentar a pesquisa e solicitar autorização para a realização de entrevistas com os professores. Nessa fase, firmamos o compromisso em utilizar os dados obtidos exclusivamente para os fins científicos, manter o anonimato dos professores, o sigilo e a responsabilidade de não utilizar as informações em prejuízo das pessoas e das comunidades. Uma vez obtida a permissão dos gestores das escolas, submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que, após atender as considerações do parecer consubstanciado, foi aprovado para a execução no início de 2020.

Inicialmente, previmos a realização de entrevistas presenciais nas escolas com os 31 professores que naquele momento ensinavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas do campo. Segundo Laville e Dionne (1999), as entrevistas semiestruturadas devem trazer algumas perguntas abertas, com uma ordem preestabelecida, mas que permitam ao entrevistador intervir e acrescentar questionamentos que contribuam para um maior esclarecimento e que propiciem o surgimento de respostas com maior profundidade. Entendemos, portanto, a relevância de entrevistar os professores nas escolas para termos acesso aos recursos que eles dispunham para ensinar os conteúdos estatísticos.

No entanto, após entrevistar 6 professores, adveio a pandemia causada pela Covid-19 e a necessidade de distanciamento social recomendado pelas autoridades sanitárias. Por esta razão, foi necessário reorganizar os procedimentos metodológicos da pesquisa para que as entrevistas com os professores fossem realizadas remotamente, por meio da plataforma ***Google Meet***[2]**.** Desta forma, tivemos acesso aos contatos de 18 professores e destes 11 aceitaram participar da pesquisa remotamente, perfazendo assim o total de 17 entrevistados. Para mantermos o anonimato dos professores, nominamo-los da seguinte maneira: Professor A,

2 Créditos atribuídos ao Google: https://www.google.com.br/drive/apps.html. Acesso em: 04 out. 2021.

Professor B, Professor C e assim sucessivamente. Esses professores estavam destituídos por escolas e municípios da seguinte maneira:

Quadro 2: Professores entrevistados por escola e Município

Municípios	Escolas	Professores
Bezerros	Escola 1	A, B, C e D
	Escola 2	E
Caruaru	Escola 3	F, G, H, I, J e K
Riacho das Almas	Escola 4	L, M e N
	Escola 5	O e P
	Escola 6	K

Fonte: Acervo da pesquisa

Vale destacar que os professores A, B, C, L, M e N foram entrevistados presencialmente e os demais, por via remota.

Para analisar os dados obtidos, com vistas a mapear os recursos produzidos e utilizados pelos professores entrevistados para ensinar conteúdos estatísticos, utilizamos as seguintes categorias analíticas: ***recursos materiais*** e ***recursos não-materiais***, tendo em vista que elas contemplam tanto os aspectos sociais, quanto os culturais que podem ter relação com os princípios da Educação do Campo que norteiam nossa pesquisa. Cabe ressaltar, no entanto, que consideramos apenas os recursos que foram explicitados pelos professores em suas respostas.

5. PRINCIPAIS RESULTADOS DA PESQUISA

Organizamos os resultados obtidos em duas partes: ***recursos didáticos escolhidos e/ou construídos pelos professores de escolas do campo para ensinar conteúdos estatísticos*** e ***formas de utilização dos recursos para ensinar conteúdos estatísticos***. Antes, porém, apresentamos os dados obtidos sobre o perfil de formação acadêmica dos professores entrevistados.

Os 6 professores do município de Bezerros são licenciados em Pedagogia e apenas um professor não cursou uma especialização lato sensu. 5 dos 6 professores do município de Caruaru cursaram a Licenciatura em Pedagogia e 1 estava cursando esta licenciatura no momento da entrevista, 3 cursaram uma especialização lato sensu e 1 estava cursando o mestrado em Educação. No Município de Riacho das

Almas 5 professores são licenciados em Pedagogia, dentre os quais 4 cursaram uma especialização lato sensu, 1 cursava uma especialização na época da entrevista. O sexto professor deste município cursou Ciências Sociais na graduação e realizou uma especialização lato sensu em Epistemologia, História e Cultura dos Povos Indígenas.

5.1 RECURSOS DIDÁTICOS IDENTIFICADOS NAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES

A) MUNICÍPIO DE BEZERROS

Quadro 3: Recursos dos professores de Bezerros

Professor	Recurso materiais	Recursos não-materiais
A	*Gráficos*	*Pesquisas estatísticas*
B	*Rede de Internet* *Livro didático* *Papel, caneta* *Atividades extras* *Registros nos cadernos dos alunos.*	*Não identificados*
C	*Rede de Internet* *Jogos* *Lousa*	*Não identificados*
D	*Plano de ação da escola* *Notícias na mídia* *Rede de internet* *Slides* *Livro didático*	*Aspectos do cotidiano dos estudantes*
E	*Rede de Internet* *Aplicativos como o WhatsApp* *Vídeos* *Blocos de atividades* *Slides* *cartazes* *Tarefas de casa*	*Pesquisas estatísticas*

Fonte: acervo da pesquisa

Os professores desse município citaram diversos recursos para ensinar conteúdos estatísticos, em maioria, materiais. Os extratos da entrevista com o *Professor B* exemplificam esses resultados:

> *Pesquisadora*: Para ensinar estes conteúdos, que recursos você utiliza no planejamento e nas aulas?
>
> *Professor B*: os recursos didáticos são materiais que a escola oferece como papel, caneta e eu tento usar partes

> do livro didático e também acho importante o aluno ter o registro que pode ser realizado no caderno em uma atividade extra ou até mesmo no próprio livro.
>
> ***Pesquisadora***: Como você tem acesso aos recursos que utiliza nas aulas de estatística e que não estão disponíveis na escola?
>
> ***Professor B***: se os recursos não estiverem disponíveis na escola podemos utilizar a internet, pois, hoje o mundo da tecnologia está aí e nos ajuda muito principalmente porque você encontra tudo o que pesquisar.

A resposta deste professor traz exemplos de recursos materiais como o registro das aulas que os alunos fazem nos cadernos e atividades que nomina de "extra". Ele também destaca a importância do uso da internet quando não há disponibilidade de outros recursos na escola. Considerando que o professor foi entrevistado presencialmente, antes da pandemia, sua resposta dá indícios de que o uso da rede de internet faz parte do seu sistema de recursos.

Para exemplificar os recursos ***não-materiais*** apresentamos um extrato da reposta do ***Professor D***:

> ***Professor D***: Seguimos muito o plano de ação da escola para fazer os planejamentos das aulas e os recursos utilizados para ensinar estatística são os conteúdos do dia a dia dos alunos para que eles conheçam as coisas que estão acontecendo ao seu redor, por exemplo, podemos utilizar alguma notícia com dados estatísticos como uma maneira de reaproveitar e relacionar com outras matérias.

O professor destaca "conteúdos do dia a dia dos alunos" como recurso para ensinar estatística. Com essa escolha, ele busca estabelecer relações entre o ensino escolar com os acontecimentos do cotidiano dos alunos, como também com "outras matérias", que parece ser as áreas de conhecimento trabalhadas na escola.

Nesta mesma perspectiva, o Professor ***E*** relatou que envolve a realização de pesquisas na organização do trabalho escolar. As pesquisas são desenvolvidas por meio da internet ou "na própria sala de aula e as vezes têm trabalho e tarefas de casa que dá para fazer pesquisando na própria família, fazendo levantamento de dados e produção de gráficos e tabelas" (***Professor E***). O professor utiliza-se, portanto, de pesquisas estatísticas como recurso para aproximar o ensino escolar aos saberes do cotidiano dos alunos.

Consideramos as escolhas feitas pelos professores D e E relevantes porque, como afirmam Cazorla et al (2017, p.17), podem favorecer "o desenvolvimento do pensamento estatístico, a vivência de um trabalho interdisciplinar e possibilita abordar temas transversais [...].".

B)MUNICÍPIO DE CARUARU

Quadro 4: Recursos dos professores de Caruaru

Professor	Recurso Material	Recursos não-materiais
F	*Plataforma Simplifica* *Canal da TV Câmera,* *Apostilas* *Fitas, palitos, cartolina e lápis de colorir*	*Aspectos da realidade dos alunos*
G	*Plataforma Simplifica* *Canal da TV Câmara* *Apostilas* *Rede da internet* *Pesquisas* *Vídeos* *Gráficos*	*Não identificados*
H	*Plataforma Simplifica* *Canal da TV Câmara* *Apostilas* *Cartolina e papeis coloridos*	*Não identificados*
I	*Plataforma Simplifica* *Canal da TV Câmara* *Apostilas* *Cartolina*	*Aspectos do dia a dia dos alunos*
J	*Gráficos* *Tarefas de casa*	*Não identificados*
K	*Plataforma Simplifica* *Canal da TV Câmara* *Rede de Internet* *Apostilas* *lousa, livros didáticos* *Rede de Internet* *Conta de energia elétrica* *Tarefas de casa*	*Linguagem*

Fonte: acervo da pesquisa

Identificamos nas respostas desses professores mais recursos materiais que não-materiais, entre os quais destacamos o uso da Rede da Internet, da Plataforma Simplifica e do canal da TV câmara. Cabe ressaltar que os professores destes municípios foram entrevistados por via

remota durante a pandemia, e isto pode explicar a escolha de recursos que favorecem o ensino remoto.

Três dentre os seis professores explicitaram a utilização de recursos que classificamos como não-materiais: aspectos da realidade dos alunos, Aspectos do dia a dia dos alunos e a linguagem. Os professores *F* e I argumentaram da seguinte maneira:

> *Professor F*: Como trabalhamos no campo onde as realidades são distintas e no qual não adianta eu fazer um planejamento que vai atingir a um aluno e a outro não, portanto, eu procuro saber sobre o contexto do dia a dia dos alunos e procuro incluir no planejamento algo que seja muito da realidade deles. Nós realizamos um trabalho com os alunos sobre a dengue porque estava tendo alguns casos, inclusive uma aluna minha estava na UTI com dengue hemorrágica e muitos alunos da comunidade reclamavam bastante sobre o surto de casos. Então fizemos um gráfico para que eles pudessem fazer o percentual de alunos da sala e de pessoas da comunidade com dengue. Foi muito interessante porque foi algo da vivência deles e um aprendizado concreto.
>
> *Professor I*: nós tentamos trabalhar trazendo o contexto do dia a dia dos alunos para a sala de aula. Este ano, por exemplo, realizamos um trabalho com produção de gráfico sobre qual o meio de transporte que eles utilizam para ir à escola, ou seja, se vai de carro, bicicleta, transporte escolar ou de outras formas

Observa-se que esses professores buscam aproximar o ensino de conteúdos estatísticos com os contextos das realidades de seus alunos. Para tanto, o *Professor F* considera as diferenças entre as realidades no campo quando planeja suas aulas de modo a atender as necessidades de cada aluno. Ele cita o exemplo de como utilizou-se de gráficos estatísticos para realizar um trabalho sobre a dengue estava acometendo pessoas da realidade. O *Professor I* também parte de uma situação real, o transporte utilizado pelos alunos para irem à escola, para produzir gráficos estatísticos.

O Professor K explicita que utiliza a linguagem como recurso para ensinar estatística, como mostra o seguinte trecho da sua resposta:

> *Professor K*: Por incrível que pareça eu tive um feedback muito positivo com a turma do ano passado porque os alunos gostavam muito de matemática e eu não sei se é

> o material ou a forma como eu me preocupo com a linguagem utilizada em sala de aula, pois, eu relaciono o conteúdo com a realidade dos alunos que trabalham muito com costura ou no campo cuidando de animais e isso nos professores podemos levar como exemplo para sala de aula. A linguagem com a qual você trabalha facilita muito.

Esse relato aponta para a preocupação do professor em trabalhar, para além de recursos materiais, a linguagem como recurso para relacionar a realidade dos alunos camponeses e com as atividades produtivas do lugar, a exemplo, da costura e o cuidado de animais.

C) MUNICÍPIO DE RIACHO DAS ALMAS

Quadro 5: Recursos utilizados pelos professores de Riacho das Almas

Professor	Recurso material	Recursos não-materiais
L	*Gráficos e calendários*	*Não identificados*
M	*Cartazes, livros didáticos*	*Pesquisas estatísticas*
N	*Rede de internet* *Livro didático,* *Fotocópias* *Lousa*	*Aspectos das realidades dos alunos*
O	*Material emborrachado* *Livro didático* *Fotocópias* *Imagens de gráficos* *Cartolinas*	*Pesquisas estatísticas*
P	*Rede de Internet* *Computador* *Folhetos informativos* *Fotocópias,* *Vídeos* *Aplicativo WhatsApp.*	*Gêneros textuais*
Q	*Rede de Internet,* *Calendários* *Produção textual,* *Vídeos* *Aplicativo WhatsApp*	*Tempo para planejar as atividades* *Aspectos do cotidiano dos alunos* *Pesquisas estatísticas*

Fonte: acervo da pesquisa

Os professores desse município, a exemplo dos anteriores, citaram *recursos materiais e recursos não-materiais*. Com relação a estes últimos, como se pode observar no *Quadro 5*, destaca-se a presença de recursos

como pesquisas estatísticas, gêneros textuais e tempo para planejar as atividades.

Como ilustrativo das respostas obtidas, apresentamos um extrato da entrevista com o *Professor Q*:

> *Professor Q:* O município escolheu o WhatsApp para ensinar neste período de pandemia e isso é triste porque não estamos trabalhando por nenhum outro canal e não são todos os meus alunos que têm acesso à internet e dessa forma eu preciso imprimir as atividades e mandar para estes alunos, mas eu não tenho retorno dessas atividades e eles não têm explicação de nada. Eu até faço uns vídeos, mas por WhatsApp está sendo monólogos e é terrível ensinar dessa maneira quando eu gosto do diálogo e de colocar os alunos para pensar. É desafiador. Você usa todo o seu privado e pessoal para trabalhar e lidar com tudo o que está acontecendo. Eu vejo que os alunos lidam com a informática e as telecomunicações de uma maneira muito lúdica e de puro entretenimento, pois, não estão preparados para usar as ferramentas para aprender. Ainda é cedo e não sei se vão mudar as estratégias e pensar em mais alguma alternativa, [...].

O professor evidencia a produção de vídeos e a utilização do aplicativo WhatsApp para ensinar, mas destaca o desafio da ausência de diálogo que decorre do ensino remoto por estes meios. Para ele, embora os alunos estejam familiarizados com a utilização das tecnologias digitais, não estariam "preparados" para utilizá-las como recurso nas aulas. Desse modo, considerando a novidade do ensino remoto, se pondera sobre a necessidade de mudar as estratégias de ensino para superar tais desafios.

5.2 FORMAS DE UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS PARA ENSINAR CONTEÚDOS ESTATÍSTICOS

Os resultados obtidos em relação aos recursos para o ensino de conteúdos estatísticos mostram que os dezessete professores citaram *recursos materiais* e, entre eles, dez citaram recursos que classificamos como *não-materiais*. Professores de Riacho das Almas buscavam relacionar o ensino desses conteúdos com a realidade dos alunos, como mostra os extratos a seguir:

Pesquisadora: Como você utiliza estes recursos para ensinar estatística? Pode exemplificar?

Professor O: No livro didático nem sempre vem com nosso contexto, pois as vezes é apresentado um conteúdo com exemplos muito distantes da realidade dos alunos o que dificulta para que eles entendam o assunto. Então eu descarto muito estas atividades e levo outras que contextualizem com o local e realidade deles para ficar de mais fácil compreensão para os alunos. Na hora de trazer os gráficos eu gosto muito de pedir para que eles levem fotografias 3x4 e em um cartaz vamos montando o gráfico ao separar os alunos de acordo com os meses do ano em que faz aniversário ou o seu animal preferido e depois montamos perguntas direcionadas para a descoberta de informações através da leitura dos dados.

Professor Q: Eu gosto de utilizar a própria vida dos alunos e o seu dia-a-dia, ou seja, de trazer a questão do roçado, o quanto planta e colhe e até mesmo o próprio entorno da escola. Na questão da estatística eu fiz um calendário do qual eu utilizo para colocar o clima do dia, se foi ensolarado ou de chuva, nublado e então vamos marcando isso no calendário a cada dia e depois eu vou introduzindo o trabalho de contabilização dos dados, a construção de tabelas e gráficos. É interessante porque os alunos aprendem na prática e é uma coisa que eu vejo que funciona e ler qualquer gráfico fica até mais fácil porque eles já vão praticando, fazendo e tendo a noção de que um gráfico ele nasce de uma pesquisa. Também coloco eles para pesquisarem nas salas sobre a brincadeira ou a comida preferida, quando chega em agosto temos a questão das lendas e os personagens mais preferidos da escola, então eu vou utilizando o meio mesmo, a vida deles e o cotidiano.

O *Professor O* revela sua preocupação em modificar as atividades propostas nos livros didáticos para aproximá-las do cotidiano dos alunos das escolas do campo. Nessa mesma direção, o *Professor Q*, trabalha com os seus alunos a construção de um calendário que lhe permite abordar assuntos como o clima por meio da construção de tabelas e gráficos e de dados estatísticos registrados. Ele busca, dessa maneira, aproximar o ensino da estatística com as realidades dos alunos e com conteúdos da Geografia, a exemplo do clima. De fato, como afirma Campos (2007, p. 52), o ensino deve motivar os alunos a "[...] aprender a usar a estatística como evidência nos argumentos encontrados em sua vida diária como trabalhadores, consumidores e cidadãos. Ensinar estatística com base em assuntos do dia a dia tende a melhorar a base de argumentação dos estudantes".

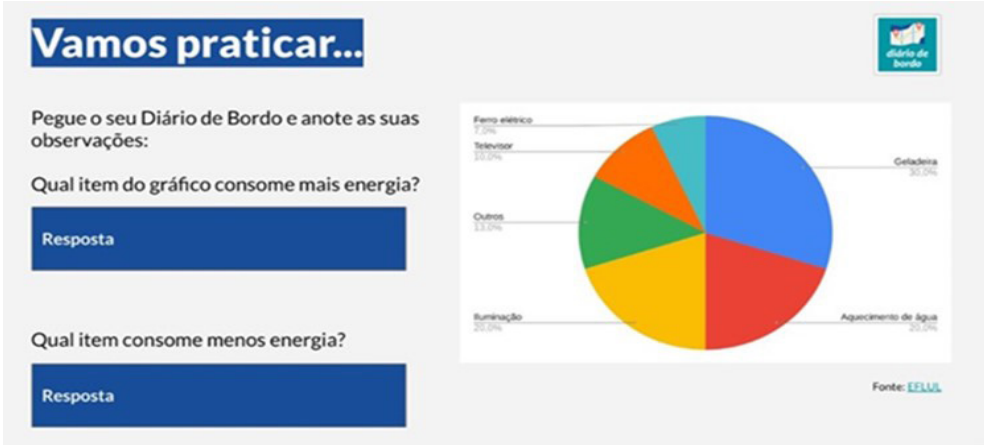
Apresentamos, a seguir, um extrato das respostas do *Professor G* que ensinava em uma escola do campo de Caruaru:

> *Professor G*: Atualmente as aulas estão sendo um pouco complicadas porque nós estamos nos virando em mil e estamos trabalhando mais do que se estivéssemos em sala. Na questão dos recursos estamos utilizando a Plataforma do Simplifica que foi disponibilizada pela prefeitura, uma apostila e o canal da TV Câmara e estes recursos já possuem os conteúdos digamos que prontos e nós precisamos adaptá-los à nossa realidade porque muitas vezes nós achamos que o conteúdo principalmente deste simplifica não tem muita relação com o município ou com a escola do campo. Então nós vamos adaptando estas ferramentas que o município nos disponibiliza.

Nota-se a preocupação e cuidado deste professor em realizar modificações nos recursos que foram disponibilizados pelo município para planejar suas aulas no ensino remoto, tendo em vista a falta de relação que ele reconhece haver com a realidade de seus alunos.

O *Professor K* também citou os recursos disponibilizados pelo município e disponibilizou uma apostila da *Plataforma Simplifica* para ensinar gráficos estatísticos no quinto ano do Ensino Fundamental. A apostila traz uma breve discussão sobre o consumo responsável de energia elétrica, visando trabalhar os tipos de gráfico: barra, linha e de setores. Algumas atividades são propostas, como mostra a figura a seguir:

Figura 1: Atividade sobre o consumo de energia elétrica





Fonte: Acevo do Professor K com base na Plataforma Simplifica, 5º ano[3]

O *Professor K* se propôs a modificar o recurso e, para isto, utilizar atividades que havia trabalhado no ano letivo anterior sobre o consumo de energia, em que solicitou aos alunos contas de consumo de energia elétrica de suas residências. Os alunos deveriam analisar o consumo mensal e destacar os meses que as famílias tiveram o maior e o menor consumo. Para ele, para realizar a análise seria necessário aos alunos tratar os dados contidos nas contas e utilizar tabela e gráficos estatísticos. Assim, para além do livro didático e da internet, esse professor utiliza a conta de energia elétrica como recurso para ensinar conteúdos estatísticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de Iniciação Científica consistiu em mapear os recursos utilizados por dezessete professores de escolas do campo de três Municípios do Agreste Pernambucano para ensinar os conteúdos estatísticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como identificar algumas formas de utilização. Para tanto, tomando como referência a Abordagem Documental do Didático e os princípios da Educação do Campo, classificamos os recursos que identificamos nas respostas dos professores em ***materiais*** e ***não-materiais***.

Em suas respostas, os professores citaram ***recursos materiais*** como papel, caneta, livros didáticos, lousa, registros dos alunos nos cadernos,

3 Disponível em: https://www.amplifica.me/simplifica/. Acesso em: 22 out. 2020.

jogos, notícias da mídia, gráficos estatísticos, cartazes, redes internet, aplicativos digitais, vídeos e o Canal da TV Câmara. Entre esses recursos destacam-se as tecnologias digitais da informação e comunicação, cuja escolha pelos professores associamos ao ensino remoto no período da pandemia da Covid 19. Como recursos não-materiais identificamos a linguagem, o tempo de planejamento das aulas, pesquisas estatísticas, os gêneros textuais e aspectos do cotidiano e das realidades dos alunos. Estes recursos permitem a expressão dos princípios da Educação do campo, considerando que os professores ensinavam em escolas do campo. Quanto à forma de utilização dos recursos, cinco professores revelaram a preocupação de modificar os recursos escolhidos de modo a favorecer o estabelecimento de relações com as realidades dos alunos.

Desse modo, fica evidenciada a relevância dos resultados da pesquisa, em particular, para o projeto em andamento, no qual a pesquisa se insere. Entendemos também que eles podem contribuir para uma melhor compreensão de como os conteúdos estatísticos são ensinados nos contextos da Educação do Campo, no nível de escolaridade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disto, eles podem contribuir para uma maior compreensão do processo de escolha e utilização dos recursos pelos professores e, bem como para a produção dos referidos recursos por escolas, instituições formadoras e conceptores de recursos didáticos, principalmente, para as escolas do campo.

Contudo, é preciso considerar que os resultados foram obtidos a partir das respostas dos professores e que as aulas não foram observadas presencial ou remotamente. Dos resultados da pesquisa emergem, assim, elementos significativos sobre como os professores concebem e planejam o ensino de conteúdos estatísticos por meio de aulas remotas; aspectos que merecem ser melhor pesquisados em futuras investigações.

REFERÊNCIAS

ADLER, J. **Conceptualising resources as a theme for teacher Education.** Journal for Mathematics Teacher Education, v.3, n. 3, p. 205-224, 2000.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD Campo 2013: Guia de Livros. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD Campo 2016: Guia de Livros. Brasília: Ministério da Educação. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática, ensino de primeira** à **quarta séries**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BORBA, R.; MONTEIRO, C.; GUIMARÃES, G.; COUTINHO C.; KATAOKA, V. Y. Educação Estatística no ensino básico: currículo, pesquisa e prática em sala de aula. **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana** – vol. 2 - número 2 – 2011

CALDART, C.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMPOS, C. R. **A Educação Estatística: uma investigação acerca dos aspectos relevantes à didática da estatística em cursos de graduação**. 242f. Tese de doutorado. Rio Claro- SP: Universidade Estadual Paulista. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Campus de Rio Claro. 2007.

CAZORLA, I. M. **A relação entre a habilidade viso-pictórica e o domínio de conceitos estatísticos na leitura de gráficos** – Campinas, SP, 2002.

CAZORLA, I. M.; CASTRO, F.C. **O Papel da Estatística na Leitura do Mundo: O Letramento Estatístico**. Ponta Grossa, Paraná, v. 16, n.1, p.45-53, jun. 2008.

CAZORLA, I. M.; MAGINA, S.; GITIRANA, V.; GUIMARÃES, G. **Estatística para os anos iniciais do Ensino Fundamental** [livro eletrônico], 1. Ed. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM, 2017. (Biblioteca do Educador - Coleção SBEM).

FRANCISCO, V. R.; LIMA, I. M. S. Interpretação de gráficos estatísticos por alunos do ensino médio na Educação de Jovens e Adultos – EJA. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 9, n. 2, p. 147-166, 28 maio 2018.

GIMONET, J. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GUEUDET, G. TROUCHE, L. **Ressources en ligne et travail collectif enseignant : accompagner les évolutions de pratique**. Congrès Actualité de la Recherche en Education, Sep. 2010, Genève, Suisse. pp.1-10. ffhal-00591222f

GUEUDET, G. TROUCHE, L. Do trabalho documental dos professores: gêneses, coletivos, comunidades: o caso da Matemática. **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana** – vol. 6 - número 3 – 2015.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. MONTEIRO, H., SETTINERI, F. 1ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, A. S; LIMA, I. M. S. Formação de Professores de Matemática na Licenciatura em Educação do Campo: um olhar sobre as pesquisas. **Rematec**, v. 1, n. 25, 2017.

MEDEIROS, D. J.; LIMA, I. M. S. Letramento Estatístico em livros didáticos adotados por escolas do campo do Agreste Pernambucano: uma análise à luz da Educação Matemática Crítica. In: **XIII Encontro Nacional de Educação Matemática**, 2019, Cuiabá. Educação Matemática e Diversidade Cultural, 2019.

MOLINA, M. C; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MUNARIM, A.; LOCKS, G. A. Educação do Campo: contextos e desafios desta política pública. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, 15 (1): p.77-89, 2012.

RABARDEL, P. **Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains**. Paris: Armand Colin, 1995.

SANTOS, S. S.; BARBOSA G. C.; LOPES, C. E.; Trajetórias e Perspectivas da Educação Estatística a partir dos trabalhos apresentados no SIPEM. **Educ. Matem. Pesq**., São Paulo, v. 22, n. 1 pp. 584-609, 2020.

SANTOS, L. K. S.; LIMA, I. M.S. A Educação Estatística nos contextos da Educação do Campo: um estudo de livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Anais do XXVII CONIC, XI CONITI, VIII ENIC.** Recife: PROPESQ-UFPE, 2020, p. 695.

TROUCHE, L. **Compreender o trabalho dos professores através de sua interação com os recursos de seu ensino - uma história de trajetórias**. Educação Matemática, Sociedade Mexicana de Pesquisa Gation and Dissemination of Mathematics Education AC, 2018, 30 (3), pp. 9-40.

REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: POSSIBILIDADES DIDÁTICAS E DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM UM CONTEXTO PANDÊMICO

MICAELA MARIA DOS SANTOS
Mestranda do Programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru/PE, micaelam.santos18@gmail.com

WANESSA MAYARA SILVA DA ROCHA
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (Edumatec), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife/PE, wanessa.mayara12@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O artigo apresenta resultados de uma investigação realizadas em pesquisas científicas acerca de possibilidades didáticas e desafios no processo de inclusão de alunos surdos nas aulas de Matemática no contexto de pandemia da Covid 19. Sabe-se que a pandemia da Covid 19 ocasionou várias transformações no âmbito educacional, em que devido ao distanciamento social, as salas de aulas passaram a ser as casas de cada aluno e professor, em busca de dá continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, através das aulas remotas, com criatividade, oportunidade e desafios. Desse modo, realizamos uma busca de trabalhos científicos na plataforma Google Acadêmico, precisamente no ano de 2020 e 2021, conduzindo-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, relativamente aos procedimentos metodológicos se caracterizou por uma Revisão Sistemática da Literatura. Os trabalhos eleitos denotaram a necessidade de produzir recursos didáticos para as aulas de matemática para um cenário virtual e, os alunos surdos continuam não tendo a atenção necessária, sendo segregados.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Surdos. Aulas de Matemática. Tempos Pandêmicos.

1. INTRODUÇÃO

No contexto de sala de aula, como nos demais departamentos da escola, todos os alunos devem se sentirem acolhidos, de maneira que sejam respeitadas as diferentes formas de aprender, potencialidades e limitações, segundo uma perspectiva inclusiva. Assim, o professor é uma peça fundamental nesse cenário, pela qual necessita criar e levar situações didáticas de ensino para sala de aula, de maneira que todos os alunos se sintam incluídos no planejamento de aula.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), precisamente o regimento de n. 9. 394/96, a educação é um direito de todos, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, visando o desenvolvimento dos alunos, tanto em seu cumprimento da cidadania, bem como em sua qualificação profissional para o mercado de trabalho (BRASIL.1996. p. 8).

Com isso, os alunos com Necessidade Educacional Especial (NEE) devem gozar desse direito, inclusive os surdos, os quais tem como foco nossa pesquisa. Entretanto, essa educação deve ser perpassada por ideais inclusivos, em que os estudantes ouvintes e surdos sejam englobados no planejamento de aula e interajam entre si na construção de conhecimentos científicos de determinados conteúdos matemáticos e demais disciplinas, para que ocorra sempre a interação do professor com o aluno e do aluno com aluno.

Levando em consideração ao atual contexto que estamos enfrentando, devido à pandemia da covid 19, em que no ano de 2020 e início de 2021, foram adotadas aulas e atividades remotas de emergência e recentemente aulas pela perspectiva híbrida, a fim de não atrasar os estudos, por conseguinte, não perder o ano letivo, e principalmente evitar um prejuízo maior na educação. Sendo assim, os professores precisaram se reinventar e aprender formas de utilizar recursos tecnológicos para atender essas demandas do "novo normal", para que de alguma formar conseguisse atingir o objetivo de levar o conhecimento para os alunos e o mais importante estar presente no dia-dia desses estudantes, como sempre foi.

> Uma medida importante para colaborar com o isolamento social entendendo que, a escola é um espaço onde o contato é inevitável. A suspensão não encontrou uma resposta coordenada a nível nacional, todos os estados adotaram atividades remotas usando qual seja: plataformas virtuais,

> sites, Teleaulas e até por meio do WhatsApp (TAMAYO; SILVA, 2020, p. 31).

As aulas/atividade remotas é suma importância no contexto que estávamos vivendo, pois, a falta do contato físico com os colegas e professores em sala de aula, em muitos podia ser considerada como um impedimento para expressar seus sentimentos e até mesmo uma comunicação. Então nesse momento a tecnologia era uma das principais ferramentas para solução dos problemas, e em alguns casos a falta desses recursos era mais um problema, pois a queles estudantes que não tinham acesso a tecnologia como celular, notebook e internet. Ficavam sem essas aulas ou atividades remotas, e sem esse contato virtual com os professores e colegas, acarretavam problemas no ensino e aprendizagem, assim como, psicológico e emocional.

Sabemos que a desigualdade social é bem marcante na sociedade brasileira, esse foi um dos grandes pontos a ficarem cada vez mais visíveis nesse momento, outro ponto que repercutiu foi a dificuldade de exercer a docência, conciliando a vida pessoal e profissional, assim como foi difícil para os alunos se adaptarem a essa nova rotina. Mas o ponto que queremos destacar é o quanto afetou a inclusão e o desenvolvimento desses alunos com deficiência. Neta, Nascimento e Falcão, trazem alguns pontos em que foram afetados.

> Destacamos que, no caso específico da educação dos alunos com deficiência, a mediação à distância, o afastamento do espaço escolar, a ausência de práticas pedagógicas individualizadas, a descontinuidade nos processos terapêuticos, a falta de interação entre os alunos, e a própria alteração na rotina das famílias tendem a evidenciar ainda mais os problemas que a educação inclusiva enfrenta atualmente. (p. 28, 2020).

É importante discutirmos sobre esses pontos pois nos mostra o quanto as pessoas com deficiência estão ocupando seu lugar na sociedade, é perceptível o aumento de trabalhos e pesquisas que abordam esse tema e o quanto as pessoas estão preocupadas em contribuir de alguma forma, para que de fato tenhamos uma inclusão e não uma exclusão. Por isso, Guedes e Gomes (2020) evidenciam que os estudos durante a pandemia da Covid 19 Brasil e no mundo, intensificaram discussões reflexivas e críticas das práticas de ensino (GUEDES; GOMES, 2020, p. 53). Sendo assim, compreendemos que a educação inclusiva é um caminho que deve ser refletido constantemente. Nesse novo contexto educacional

como vem pensando a educação inclusiva? Como os alunos surdos foram incluídos nas aulas de matemática? Como ocorreu o processo de inclusão nesse cenário? Será que eles foram excluídos? Esses questionamentos impulsionaram essa presente pesquisa.

Nesse sentido, esse artigo teve o objetivo de investigar em pesquisas científicas e desafios no processo de inclusão de alunos surdos nas aulas de Matemática no contexto pandemia da Covid 19. Sendo assim, a pesquisa buscou responder a seguinte pergunta: "Que possibilidades didáticas e desafios a literatura apresenta no processo de inclusão de alunos surdos nas aulas de Matemática no contexto pandêmico?"

2. DISCUSSÕES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NAS AULAS DE MATEMÁTICA

A inclusão de alunos surdos nas escolas regulares é marcada por fortes lutas e, mais ainda, para que essa efetivação aconteça verazmente, pois, a matrícula deles é apenas o primeiro passo de grandes desafios, em que as instituições de ensino precisam se adequar as demandas surgidas no cenário educacional. Tendo em vista que a educação é um direito de todos, pela qual devem gozar de um ensino de/com qualidade, de maneira que eles consigam construir conhecimentos matemáticos, bem como das demais disciplinas escolares.

Lima (2010) evidencia que, a construção de uma educação pela perspectiva inclusiva no ensino regular da rede pública, por exemplo, começa a partir do reconhecimento das diferenças, com as necessidades educacionais especiais, na busca de enfrentar os desafios contemporâneos, advindo de um mundo globalizado. É necessário que se coloquemos no lugar do outro, respeitando e compreendendo as diferenças e trabalhando em cima delas, para que todos tenham uma educação de qualidade, e assim, asseguremos o direito desses estudantes com necessidades especiais em escolas regulares.

Porém, é percebido que muitos surdos são colocados no contexto escolar e muitos professores ficam perdidos, por não terem o acompanhamento da escola adequado ou não ter um profissional de apoio, como é o caso dos intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Sendo assim, nesse caso, não podemos descrever esse processo como inclusão, denotando que os alunos apenas são segregados e ficam no contexto escolar, muitas vezes, sem fazer nada, sem interagir nas aulas com os colegas e professor. Todavia, compreende-se que os professores devem

procurar formas de inclusão, não podem ficar de mãos atadas, mesmo que seja uma missão desafiadora.

Santos (2018) elenca que é um grande desafio incluir alunos surdos em salas de aulas regulares de forma efetiva, pois existem várias barreiras que dificultam essa efetivação, por exemplo, a falta de capacitação para professores, de acessibilidade, de recursos didáticos etc.

Nesse sentido, os professores devem criar planejamentos inclusivos, trazer metodologias que permitam que todos os alunos participem ativamente do processo de ensino e aprendizagem, pois o momento de interação entre os alunos surdos e ouvintes é muito importante também para efetivação da inclusão, mesmo diante dos pulsantes desafios. Além disso, buscar formações e estudos que tenham como foco a inclusão desses alunos. E mesmo que tenha o rico auxílio do intérprete é necessário outros recursos visuais. Santos (2018, p. 18) destaca que:

> A Língua de Sinais é utilizada para trabalhar os conceitos e conteúdos abordados pelos professores, muitas vezes com auxílios de intérpretes, pois muitos dos docentes atuantes de escolas regulares não possuem o domínio da Língua de Sinais. É considerada como uma língua viso-gestual, que favorece a comunicação entre a sociedade, além de ser fundamental para a transmissão e evolução da cultura dos surdos. Mas devemos levar em consideração que os conteúdos não podem ser apresentados apenas em Libras, é preciso apresentar recursos visuais e de utilizar a escrita, por parte do professor, esse como mediador deve estar preparado para enfrentar os desafios diários.

Desse modo, o professor é o mediador entre o surdo e o intérprete, na qual deve desenvolver recursos didáticos inclusivos ou adaptar os que já possuem no campo da matemática, como, por exemplo, jogos, materiais manipuláveis, brincadeiras, tecnologias digitais etc. Santos (2018, p. 45) destacou o seguinte:

> É por esse motivo que percebemos o quanto o uso de recursos didáticos como o Material Manipulável se faz de suma importância na aprendizagem desses alunos, de tal forma que a construção do conhecimento matemático se dá de maneira mais significativa, prática e dinâmica, quando o professor utiliza novos meios metodológicos para o ensino e aprendizagem dos mesmos. De tal forma que contribuam em determinados conteúdos que estão sendo abordado.

E diante da pandemia da Covid 19 muitos professores tiveram que se reinventar, buscando novas formas e recursos de fazer educação, em que, com "A suspensão das aulas, sem dúvida foi uma das medidas mais importantes tomadas no início do aumento de infectados comunitários pelo "Covid-19" no Brasil. (TAMAYO; SILVA, 2020, p. 31). Todavia, segundo Cavalcante e Jiménez (2020, p. 8):

> Após profundo estudo teórico sobre a inclusão do aluno com deficiência no novo formato de ensino que ocorreu devido a pandemia da corona vírus, concluímos que as ações desenvolvidas para esse público não condizem com as propostas estabelecidas pelas leis brasileiras de inclusão. No decorrer desse estudo ficaram notórias a falta de ações governamentais em favor da inclusão no mais novo contexto educacional de aulas remotas.

Portanto, é necessário ações governamentais para fortalecer a efetivação da inclusão, não adianta ter apenas as leis, decretos e normativas, pois o importante é a implementação delas no contexto escolar e nos demais contextos da sociedade, de modo que os alunos surdos se sintam incluídos em todas as ações de forma ativa. Desse modo, o professor nesse processo é desafiado a ir em busca de possibilidades didáticas e, outros simplesmente ignoram, tendo em vista que, isso é uma forma de propagar preconceitos, discriminações.

3. METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa. Conforme Lakatos e Marconi (2009) esse tipo de abordagem se preocupa com a interpretação de aspectos de forma mais intensa, tendo o pesquisador como peça fundamental nesse cenário interpretativo, na qual descreve a complexidade do comportamento humano, na perspectiva de atribuir uma compreensão mais significativa do tema abordado.

Em termos de procedimentos metodológicos o estudo se caracteriza por uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL). "Assim, revisões bem estruturadas podem auxiliar na atualização e construção de novas diretrizes para atuação profissional ou ida a campo em busca de soluções para artigos originais.". (GOMES; CAMINHA, 2014, p. 397).

Desse modo, para uma revisão bem estruturada e organizada é necessário ter critérios de inclusão e/ou exclusão na busca dos dados que irão compor a pesquisa, conduzindo-se por um problema de pesquisa bem delineado.

Para o levantamento de dados, abrimos o Google Acadêmico (https://scholar.google.com.br), lançando esses dois grupos de palavras-chave: 1. "Matemática", "Covid", "Surdos", "Inclusão", "Remota"; 2. "Matemática", "Surdos", "Covid", "Inclusão". Dessa maneira, lançamos na base de dados primeiro o grupo 1 e posteriormente o grupo 2. Essa base de dados foi escolhida devido a riqueza de materiais científicos que ela abrange, como também, essas palavras-chave foram organizadas por considerarmos que englobam a discussão em questão. Na primeira busca foi deparado com 479 resultados, em aproximadamente 0,06 segundos, precisamente trabalhos de 2020 e 2021, estabelecendo o ícone de pesquisas no idioma Língua Portuguesa. Na segunda busca foi encontrado 672 resultados, em aproximadamente 0,03 segundos, com os mesmos requisitos da primeira busca.

Na busca de responder ao problema de pesquisa, "Que possibilidades didáticas e desafios a literatura apresenta no processo de inclusão de alunos surdos nas aulas de Matemática no contexto pandêmico?", fizemos um refinamento do número inicialmente (479 resultados) encontrado na primeira busca, em que selecionamos 19 trabalhos conforme o título e a pequena descrição apresentada na tela ao acessar a referida plataforma. Do mesmo modo fizemos com a segunda busca (672 resultados), em que restaram 5.

Em seguida, foram lidos os resumos e considerações finais dos textos selecionados em ambas as buscas, para fazer um novo refinamento de dados. Sendo assim, 04 artigos foram selecionados, sendo 03 da primeira busca e 01 da segunda busca. Como mostra o quadro 1.

Quadro: Pesquisas científicas eleitas para compor a discussão de dados

Busca	Autor e Ano	Título	Tipo de estudo
1º busca	Vasconcelos (2020)	O desafio da acessibilidade de alunos surdo na perspectiva do ensino remoto	Artigo
	Junior (2020)	O ensino remoto de matemática em escolas bilingues para surdos do rio grande do Sul: relatos de professores durante o isolamento social	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
	Conde; Camizão; Victor (2020)	Pandemia e atividades remotas: possibilidades e desafios para a educação especial	Artigo
2º busca	Lebedeff; Grutzmann (2020)	Inclusão escolar, ensino de matemática e pandemia: algumas considerações	Artigo

Fonte: Acervo da pesquisa (2021).

De modo geral, apesar de todas as discussões inicialmente (479 – primeira busca e 672 – segunda busca) encontradas sejam pertinentes, percebemos que a maioria dessas pesquisas trazem outras áreas de estudo, outras disciplinas escolares, discussões em tempos pré-pandemia, ou seja, a maioria não centralizam no debate levantado pelo objetivo e, que essa quantidade (6) que foi selecionada denota a necessidade de pesquisar mais sobre a educação matemática inclusiva e os alunos surdos no contexto pandêmico, e criar/adaptar recursos didáticos ou utilizar de recursos tecnológicos por meio de uma intervenção pedagógica, em prol de trazer resultados que sirvam de base para outros professores da educação básica e superior, que sentem desafios com o "novo" normal.

4. DISCUSSÃO DOS DADOS

Vasconcelos (2020) realizou uma pesquisa bibliográfica com o intuito de refletir sobre os desafios da acessibilidade do ensino remoto para surdos no periódico pandêmico, em que, ele constatou que professores e intérpretes de Libras, assim como os demais profissionais da educação, se sentiram desafiados, todavia, precisam buscar formas de levar conhecimentos da melhor forma para estudantes surdos.

O estudo de Junior (2020) discutiu sobre o ensino remoto de matemática em escolas bilingues para surdos. Para tanto ele entrevistou 03 docentes da referida disciplina, constatando que essas professoras estavam preocupadas em relação a Língua brasileira de sinais – Libras, cultura e identidade de surdos. No contexto de aulas remotas, as professoras investigadas elencaram que as dificuldades eram em torno da ausência de equipamentos tecnológicos de qualidade e conectados a internet e, o caminho metodológico utilizado mesmo diante dessas dificuldades foi o vídeo, possibilitando uma comunicação com os surdos.

Esse autor ao concluir a sua pesquisa refletiu sobre a importância de desenvolver pesquisas no universo da Libras, em busca do desenvolvimento de possibilidades didáticas, como materiais concretos, como jogos matemáticos inclusivos.

Conde, Camizão e Victor (2020) analisaram atividades didáticas em contexto de aulas não presenciais, assim como eles mencionaram, em busca de apresentar implicações no atendimento educacional especializado. Eles fizeram uma análise documental da plataforma conectados da vila. Essa plataforma é da cidade Vila Velha, Vitória-ES. Em meio a análise

documental perceberam que existem pouquíssimos avanços na proposta educacional da mencionada cidade para os tempos pandêmicos.

Além disso, para as aulas não presenciais esses autores elencaram que devem levar em consideração os fatores socioculturais e especificidades de cada aluno, dispondo de aulas dinâmicas e atrativas. Porém, eles perceberam indefinição das atribuições do professor de AEE, uma desarticulação entre o planejamento, trabalho dos professores regentes e as demandas em torno da aprendizagem dos alunos. Além disso, esses autores deixaram evidente que a proposta nesse município para os alunos com necessidade educacional especial foi diferente da dos demais alunos no município de Vila Velha.

O artigo de Lebedeff e Grutzmann (2020) teve como objetivo problematizar o conceito matemática inclusiva antes e durante a pandemia, utilizando de memórias docentes dessas pesquisadoras. Essas autoras trouxeram que os vídeos passaram a ser em libras com inserção de áudio e legenda, para promover a inclusão. Elas destacaram que durante a pandemia nem os docentes e nem os discentes estavam preparados para esse "novo" normal.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou responder a seguinte pergunta de pesquisa "Que possibilidades didáticas e desafios a literatura apresenta no processo de inclusão de alunos surdos nas aulas de Matemática no contexto pandêmico?". De modo geral, percebemos que o número de discussões sobre esse tema é reduzido, sendo poucos trabalhos publicados que apresentam essas contribuições para o ensino e aprendizagem desses alunos surdos, todavia, em meio as leituras notamos a necessidade de se produzir pesquisas científicas sobre esse tema, tendo em vista que, os alunos surdos inseridos nos contextos de aulas regulares podem ter se sentindo excluídos nas aulas de Matemática.

Com isso, os textos eleitos apenas trouxeram sobre os desafios e elencaram a importância de buscar possibilidades didáticas para inclusão de alunos surdos nas aulas de matemática. E, dentre as possibilidades que os trabalhos apresentaram reduziram-se a jogos matemáticos e a videoaula com interpretação em libras, pelas quais são considerados ricos recursos didáticos para inclusão, em que todos interagem em um único contexto, ou seja, interagem alunos com ou sem necessidades educacionais especiais, inclusive os surdos.

Desse modo, essa pesquisa impulsiona a realizar futuras iniciativas, dessa vez, produzir ou adaptar recursos didáticos que incluam esses alunos surdos nas aulas de matemática e, que implemente de fato a verdadeira inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).** Publicado pelo Diário Oficial da União, Brasília. 20 de dez. 1996. Lei n.9.394/96.

CAVALCANTE. M. S. A.; JIMÉNEZ, L. O**.** Educação inclusiva em tempos de pandemia. **Anais...** CONEDU: Maceió, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA10_ID3458_07092020200610.pdf. Acesso em: 06 de ago. 2021.

CONDE, P.; CAMIZÃO, A. C. VICTOR, S. L. Pandemia e atividades remotas: possibilidades e desafios para a educação especial. **Revista Cocar**. V.14 N.30 set./dez./2020 p.1-16.

DOS SANTOS, M. M. **Ensino de matemática para alunos surdos e a utilização do Manipulável frac-soma para o aprendizado de frações nos anos finais do ensino fundamental anos finais do ensino fundamental.** TCC, Caruaru, 2018, 59f.

GOMES, I. S. CAMINHA, I. O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 395-411, jan/mar de 2014.

JUNIOR, M. OLIVEIRO**. O ensino remoto de matemática em escolas bilingues para surdos do Rio Grande do Sul:** relatos de professores durante o isolamento social. TCC, Porto Alegre, 2020.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de. A**. Metodologia cientifica**. 5 Ed. São Paulo: Altas, 2009.

LEBEDEFF, T. B.; GRUTZMANN, T. P. Inclusão escolar, ensino de matemática e pandemia: algumas considerações. **REBECM**, v. 3. N. 3, 2020.

LIMA, V. A. P. **A inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares da rede pública de educação: uma questão linguística**. Rio de Janeiro-RJ 2010

NETA, Adelaide de Sousa Oliveira; DO NASCIMENTO, Romária de Menezes; FALCÃO, Giovana Maria Belém. A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. Interacções, v. 16, n. 54, p. 25-48, 2020.

TAMAYO, C.; SILVA, M. T. da (2020). Desafios e possibilidades para a Educação (Matemática) em tempos de "Covid-19" numa escola em crise. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 13, n. 1, p. 29-48, 2020.

VASCONCELOS, I. L. O desafio da acessibilidade de alunos surdo na perspectiva do ensino remoto. **Anais**... IV CINTEDI, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72518. Acesso em: 06 de ago. de 2021.

O ESTUDO DE AULA EM PRÁTICA: CONTRIBUTOS AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

RENAN JOSÉ VITAL DO NASCIMENTO
Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco - PE, renan.jose2009@gmail.com;

JULIANA MARTINS
Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp/Rio Claro, juliana.martins2@ufrpe.br;

CLEIDE OLIVEIRA RODRIGUES
Doutoranda em Didática da Matemática do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – PT, cleidelar@gmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este relato apresenta reflexões sobre as potencialidades do ***estudo de aula*** vivenciadas no contexto do processo de formação inicial de licenciandos em matemática, especificamente na disciplina estágio supervisionado obrigatório II (ESO II).

O estudo de aula é um processo formativo baseado na colaboração e na reflexão como princípios norteadores da prática docente (RICHIT, PONTE & TOMKELSKI, 2020). Os participantes envolvidos em um estudo de aula trabalham colaborativamente em torno de cinco ações que se complementam: identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos, planejamento, aula de investigação, discussão pós-aula e reflexão pós-aula.

As ações que constituem o estudo de aula contribuem na aproximação entre os principais personagens envolvidos com o estágio, isto é, o futuro professor, o professor da escola e o professor da universidade para aprender, numa relação dialógica, sobre a prática docente (YOSHIDA e JACKSON, 2011).

Como um dos eixos principais do estudo de aula, nas ***práticas colaborativas*** os participantes planejam, executam e avaliam ações com o objetivo de promover aprendizagens dos alunos (da escola), esse modo de trabalho possibilita uma contínua troca de experiências entre os sujeitos. Dessa forma, a colaboração tem forte contribuição na investigação da própria prática docente, exercendo um papel importante na formação do futuro professor de Matemática por meio de constantes ***reflexões*** sobre o lecionar.

O envolvimento do futuro professor no planejamento colaborativo representa um desafio, mas, também uma oportunidade de interação com profissionais experientes, podendo melhorar sua compreensão sobre a aprendizagem dos alunos. Para Boavida e Ponte (2002), a colaboração possibilita estratégias fundamentais para os indivíduos lidarem com problemas que se configuram de difícil solução e que não podem ser enfrentados de forma individual.

O estudo de aula possibilita que o futuro professor envolvido nesse processo formativo tenha a oportunidade de estudar materiais curriculares, documentos oficiais e as produções científicas das áreas de Educação e Educação Matemática, dimensões necessárias ao desenvolvimento do seu conhecimento didático matemático. Esse conhecimento está relacionado ao conhecimento dos alunos e de suas aprendizagens,

conhecimentos da matemática para o ensino, conhecimento do currículo e conhecimento da prática educativa (PONTE, 2012).

A experiência aqui relatada diz respeito à vivência em um ciclo de estudo de aula ocorrido durante a disciplina de ESO II do curso de licenciatura em matemática (noturno), da UFRPE.

O estágio, nesse processo, configura-se como um espaço de produção do conhecimento que favorece a pesquisa e agrega valores na formação do licenciando que podem atender às demandas da realidade do ensino e da aprendizagem da Matemática, sendo um "solo fértil" para aplicação do estudo de aula.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O presente relato discute a contribuição do processo formativo do estudo de aula para a promoção da prática colaborativa e reflexiva na disciplina de ESO II. Foram sujeitos do processo: oito futuros professores, uma professora orientadora, dois professores da escola e uma pesquisadora de doutorado, que por meio da observação, recolheu dados para sua pesquisa de doutorado.

A disciplina de ESO II conta com uma carga horária de 60 horas/aulas distribuídas em 15 encontros semanais que foram planejados para contemplar um ciclo de estudo de aula. Devido à pandemia provocada pelo Covid-19, todas as atividades aconteceram de forma remota, com gravação das aulas em vídeo.

Inicialmente, buscou-se entender como o estudo de aula vem sendo desenvolvido em diferentes países, no intuito de compreender as potencialidades, adaptações e desafios desse processo formativo, inclusive na formação inicial. Depois disso, um dos professores da escola participou da aula e contribuiu para a identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Do seu relato apareceram várias dificuldades de aprendizagem dos alunos, entre elas com relação às operações básicas que causam mais impactos, principalmente quando são alunos do Ensino Médio. Além de outras dificuldades, a professora relatou a falta de domínio dos alunos nos algoritmos da divisão.

Na segunda fase do ciclo do estudo de aula, as atividades foram organizadas para o planejamento da aula de investigação. Nesta fase, nós, futuros professores estudamos como os PCNS (1997) e a BNCC (2017) trata os conteúdos de divisão nos anos finais do ensino fundamental e médio. Também estudamos e apresentamos seminários sobre como esses

conteúdos são vistos em pesquisas da área de Educação Matemática, no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem desses conteúdos em diversos níveis e modalidades. Como parte do planejamento, tratamos de entender, elaborar, adaptar e resolver tarefas exploratórias (àquelas que apresentam uma estrutura aberta, possibilitam mais de uma estratégia de resolução pelo aluno, promovem a construção de conceitos), como recursos didáticos ao ensino e a aprendizagem de divisão.

Nesse momento cada futuro professor elaborou ou adaptou uma tarefa e discutiu com o grupo as potencialidades e as limitações da tarefa escolhida. Este momento de colaboração foi muito importante, porque entendemos a necessidade da análise da tarefa a se propor ao aluno, refletindo sobre as diferentes estratégias de resolução e, principalmente, antecipando suas dificuldades. Essa atividade mostrou-se também desafiadora, pois cada licenciando pensava de uma forma diferente, assumindo a sua tarefa como a mais apropriada para a aula de investigação. Este foi um dos momentos em que observamos que trabalhar colaborativamente também tem suas dificuldades.

Após concluído o planejamento da aula de investigação, essas foram realizadas nas turmas de sexto e sétimo anos, de uma escola pública federal de Recife – PE. Tendo que atender às demandas provocadas pelo ensino remoto na realidade dos professores da escola e da nossa turma, decidimos realizar uma aula de investigação na turma de sexto ano e outra aula no sétimo ano. Cada aula foi realizada por um futuro professor e os demais observaram, assim como é proposto no estudo de aula.

A fase da discussão pós-aula aconteceu logo após a realização da aula de investigação e também teve a participação do professor da escola. Por fim, cada licenciando escolheu uma temática de seu interesse para compor um texto que serviu para avaliação e conclusão da disciplina de ESO II.

RESULTADOS

Consideramos que o desenvolvimento do estudo de aula no estágio supervisionado é desafiador, pois requer que os participantes tenham clareza da natureza colaborativa e reflexiva das etapas envolvidas. Porém, quando há esse entendimento, o engajamento dos participantes é mais efetivo, facilitando a percepção das potencialidades decorridas desse processo formativo.

No nosso caso, envolver licenciandos em matemática no processo formativo do estudo de aula, exigiu uma aproximação com professores

em serviço e, consequentemente, com a escola, o que é extremamente necessário ao estágio. Nos momentos em que os professores conseguiram participar das aulas de ESO II, estas tornaram-se mais dinâmicas, ricas em trocas de experiência e contribuíram para uma reflexão das crenças dos futuros professores sobre a prática docente.

Outro ganho possibilitado ao longo da disciplina foi um maior envolvimento com o conteúdo escolhido a partir do estudo dos materiais curriculares, permitindo aprendizagens significativas no âmbito do conhecimento didático da matemática.

Destacamos que em todo o processo, o que contribuiu para a tomada das decisões foi o diálogo aberto entre todos os envolvidos, reforçando a importância da natureza colaborativa do estudo de aula. As discussões pós-aula contaram com a importante participação dos professores da escola, nesse momento eles fizeram importantes considerações à prática docente dos futuros professores.

Diante de todo o exposto, as atividades desenvolvidas na disciplina de ESO II à luz do processo formativo do estudo de aula, foram de grande valia para a nossa formação, porque tivemos a oportunidade de trabalhar colaborativamente e em constante reflexão sobre a prática docente. Além disso, pudemos pesquisar os principais problemas referentes à divisão e quais as orientações didáticas para o ensino e a aprendizagem desse conteúdo sempre com o propósito de relacionar teoria e prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular Brasília: SEB, 2017.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. ***Parâmetros Curriculares Nacionais***: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, Matemática. Brasília, 1997.

BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro da. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. GTI, 2002. 14 pp. In GTI (Org), ***Reflectir e investigar sobre a prática profissional.*** Lisboa: APM. p. 43-55, 2002.

PONTE, João Pedro da Ponte. Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de Matemáticas. In N. Planas (Ed.). Teoría, crítica y prática de la educación matemática. Barcelona: Graó, p. 83-98, 2012.

RICHIT, Adriana; PONTE, João Pedro da Ponte; TOMKELSKI, Mauri Luís. Desenvolvimento da prática colaborativa com professores dos anos iniciais em um estudo de aula. Educar em Revista, Curitiba, v. 36, p. 1-24, 2020.

YOSHIDA, M.; JACKSON, W. C. Response to part V: Ideas for Developing Mathematical pedagogical knowledge through lesson study. In: Hart, L. C., Alston, A. S. & Murata, A. Lesson study research and practice in mathematics education: Learning together. In ***Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education: Learning Together***, New York: Springer, p. 85-102, 2011.

A AULA PRÁTICA NO ENSINO DE MATEMÁTICA: O CÁLCULO DAS ALTURAS DAS PALMEIRAS-IMPERIAIS PARA COMPREENSÃO DO TEOREMA DE TALES

RICARDO MAURÍCIO DA SILVA
Prof.º Especialista em Ensino e Matemática da Rede estadual do estado de Pernambuco - SEE/PE, ricardoautorlivros@gmail.com;

JANIARA ALMEIDA PINHEIRO LIMA
Prof.ª Mestra em Geografia da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco – SEE/PE, Pesquisadora dos Grupos GEOCONCEITO e GPECI - LEGEP/UFPE, janiara8890@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

É notória a dificuldade de aprendizagem de conceitos e propriedades relativas à Matemática por parte dos estudantes. Tal dificuldade se agravou em decorrência da pandemia da Covid-19, pois, muitos dos discentes passaram cerca de um ano ou mais, longe das aulas presenciais e sem ter acesso às aulas *online*.

Desse modo, com o retorno das aulas presenciais, a aula prática no ensino de Matemática tem sido uma importante ferramenta didática, pois, contribui com o propósito de estimular os estudantes a desenvolverem o raciocínio matemático, relacionando às teorias ao seu cotidiano. Nesse sentido, é importante ressaltar que "os métodos de ensino e o currículo escolar devem atender às necessidades dos alunos, estando de acordo com a realidade por eles vivida" (ALMEIDA, 2006, p.10).

Nesse contexto, Peruzzi e Fofonka (2021, p.1), enunciam que a aula prática é

> um importante recurso metodológico facilitador do processo de ensino-aprendizagem [...]. Através da experimentação, alia teoria à prática e possibilita o desenvolvimento da pesquisa e da problematização em sala de aula, despertando a curiosidade e o interesse do aluno. Transforma o estudante em sujeito da aprendizagem, possibilitando que o mesmo desenvolva habilidades e competências específicas.

Concordando com as autoras, é notável que aulas que transcendem o espaço físico da sala de aula e colocam os estudantes em movimento, conectando-se com seu em redor e com os espaços de convivência, ajudam a construir um significado a partir de suas expertises e dialogam com o que Moreira (1999) enuncia como aprendizagem significativa.

É importante destacar que, considerando a realidade escolar e a Matemática, "as atividades experimentais constituem uma relevante ferramenta que permite ao professor constatar e problematizar o conhecimento prévio dos seus alunos, estimular a pesquisa, a investigação e a busca da solução de problemas" (PERUZZI e FOFONKA, 2020, p.2).

Foi com o intuito de explorar as potencialidades das atividades práticas, reconhecidas pelas autoras supracitadas e Ronqui et al (2009), que se escolheu a aula prática para abordar o conteúdo da Geometria Plana referente ao Teorema de Tales.

É sabido que esse teorema foi concebido por Tales de Mileto, que segundo Silva (2019) é considerado o "Pai da Geometria Descritiva". Foi através de sua percepção acerca da relação entre a incidência paralela dos raios solares sobre a Terra e as sombras de objetos projetadas por eles que a medição da altura da pirâmide de Quéops no Egito, pode ser realizada utilizando a proporcionalidade (Holanda e Silva, 2020).

Dessa forma, explorar esse conceito medindo a sombra das Palmeiras-imperiais, assim como Tales fez com a sombra da pirâmide, foi uma maneira interessante de instigar a curiosidade epistemológica (FREIRE, 2007) dos estudantes e trazer para o dia a dia os conteúdos da Matemática.

Usando essa base histórico-epistemológica da Matemática, foi proposta a intervenção didático-pedagógica acerca do Teorema de Tales, em uma aula prática na Escola Técnica Estadual (ETE) Alfredo Freyre, localizada no bairro de Água Fria, Recife-PE. O objetivo principal foi compreender o Teorema de Tales a partir do calculo das alturas das Palmeiras-imperiais presentes no pátio da escola, por meio de aula prática.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A atividade foi realizada em uma turma da 2ª série do Ensino Médio da Escola Técnica Estadual (ETE) Professor Alfredo Freyre, durante uma aula da disciplina Eletiva de Matemática, que ocorre duas vezes por semana.

No primeiro momento, foi solicitado aos discentes, que se dirigissem para uma área totalmente aberta que existe dentro da escola e próxima à sala de aula deles, onde há quatro Palmeiras-imperiais, com uma distância média de dois metros entre elas (Figura 1). Em seguida, foi solicitado que observassem com atenção as características das Palmeira-imperiais (formato, espessura do tronco, altura em relação à sala de aula). Na sequência, foi perguntado de forma problematizadora se eles conseguiriam determinar a altura das Palmeiras-imperiais sem subir nelas. As respostas mais imediatas foram: *"é impossível, só subindo na Palmeira!"*.

Figura 1: Palmeiras – imperiais do pátio da escola.



Fonte: Ricardo Silva, 2021.

Aproveitando o momento foi contada um pouco da história do Matemático grego Tales de Mileto, onde relatou-se sobre sua famosa façanha de calcular, a altura da pirâmide de Quéops, no Egito, por volta do século V a.C., sem a necessidade de subir nela, utilizando de poucos instrumentos de medição e a sombra da pirâmide projetada pelo Sol, método este que poderia ser utilizado naquele momento para calcular a altura das Palmeiras-imperiais da escola. *"Essa eu quero ver"*, disseram alguns dos educandos.

Nesta etapa da aula, foi entregue um cabo de vassoura aos estudantes e solicitou-se que eles o fixassem no chão, de forma que permanecesse fixo, ereto e verticalmente ao chão. Em seguida, foi pedido que os discentes medissem a altura e a sombra do cabo de vassoura (Figura 2), para isso, utilizaram uma fita métrica de 150 cm de comprimento.

Figura 2: Medição da altura e sombra do cabo de vassoura pelos estudantes



Fonte: Ricardo Silva, 2021.

Enquanto alguns estudantes mediam a altura do cabo de vassoura e a sua sombra, outros anotavam as medidas no caderno, fazendo um desenho ou uma espécie de croqui. Logo no início das medições surgiu uma discussão entre os estudantes, pois, alguns utilizaram por engano o lado da fita métrica que correspondia a unidade de medida de polegadas (pol), ao invés de utilizar a de centímetros (cm) e as medições entre um grupo e outro estavam divergindo muito.

Superados esses entraves, foi requisitado que os estudantes escolhessem uma das Palmeiras-imperiais, em especial, aquela que estivesse com sua sombra projetada pelo Sol bem definida. Após algumas discussões os estudantes escolheram a Palmeira-imperial, mediram sua sombra (Figura 3) e acrescentaram seu desenho no croqui, colocando um "x" na altura da Palmeira, pois, este era o grande mistério a ser desvendado.

Figura 3: Medição da sombra da Palmeira-imperial pelos estudantes



Fonte: Ricardo Silva, 2021.

Ao comparar as medidas efetuadas tanto do cabo de vassoura como da Palmeira-imperial, e aplicando a ideia da proporcionalidade triangular proposta por Tales, os estudantes chegaram, enfim, à medida da altura da Palmeira-imperial que foi de aproximadamente 12,95 metros.

3. RESULTADOS

Como resultados podem ser elencados algumas situações de construção do pensamento matemático e superação de dificuldades. As dificuldades em realizar a atividade proposta, orbitava inicialmente, acerca do desconhecimento do uso de elementos considerados relativamente básicos, como a fita métrica.

Assim, diante da necessidade de usar esse recurso durante a medição das sombras no experimento, os estudantes conseguiram alcançar entendimento acerca da diferença entre polegadas e centímetros, entender como se usa uma fita métrica e chegar ao objetivo principal que era medir a altura da Palmeira-imperial presente num dos pátios da escola, aplicando o Teorema de Tales e compreendendo seus princípios a partir da prática.

Foi possível notar também que é preciso trazer o currículo para a realidade do estudante, contextualizando, dando sentido, refletindo sobre a prática e permitindo construir o raciocínio matemático através do erro e da tentativa, e ao mesmo tempo superando as dificuldades frente a Matemática.

Notou-se, por fim, que a aula prática contribuiu para o re-entrosamento dos estudantes, motivando-os para a construção de um letramento matemático que, mesmo estando no Ensino Médio, ainda carece de desenvolvimento, especialmente para compreensão da Matemática no cotidiano, para resolução de problemas e formação cidadã.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. S. Dificuldades de aprendizagem em Matemática e a percepção dos professores em relação a fatores associados ao insucesso nesta área. 2006. Disponível em:<https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/bitstream/10869/1766/1/Cinthia%20Soares%20de%20Almeida.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a pratica educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HOLANDA, C. C.; SILVA, J. S.Uma abordagem sobre o Teorema de Tales. **Revista Multidebates**, v.4, n.4 Palmas-TO, outubro de 2020. ISSN: 2594-4568. Disponível em:< http://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/256/243>. Acesso em: 14 set. 2021.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa.** Brasília: Editora da UnB, 1999. Revisado em 2012.

PERUZZI, S. L.; FOFONKA, L. A importância da aula prática para a construção significativa do conhecimento: a visão dos professores das ciências da natureza. **Revista Educação Ambiental em Ação.** ISSN: 1678-0701. v.XX, n.76 · Set.-Nov./2021, p.1-6. Disponível em:< http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1754 >. Acesso em: 14 set. 2021.

RONQUI, L.; SOUZA, M. R.; FREITAS, F. J. C. A importância das atividades práticas na área de biologia. **Revista científica da Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal** – FACIMED. 2009. Cacoal – RO. Disponível

em:< http://www.facimed.edu.br/site/revista/pdfs/8ffe7dd07b3dd05b-4628519d0e554f12.pdf>. Acesso em: 15 set 2021.

SILVA, M. N. P. **Aplicações do teorema de Tales.** Brasil Escola. 2019. Disponível em:<https:// brasilescola.uol.com.br/matematica/aplicacoes-teorema-tales.htm>. Acesso em: 15 set. 2021.

LITERATURA DE CORDEL NO ENSINO DA MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DAS AULAS REMOTAS

MARIA JOSÉ ALMEIDA DO NASCIMENTO
Mestre em Educação (UFPE), professora de Matemática da rede municipal de Goiana/PE-mjan.almeida.almeida@gmail.com

ROZINEIDE ORLANDO DA SILVA
Especialista em Ensino da Matemática, professora de Matemática da rede municipal de Goiana/PE-22rozineideorlando@gmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Ao nos debruçarmos sobre o processo de aprendizagem da Matemática no ensino básico, muitas questões nos inquietam. Estimular um maior engajamento dos alunos durante as aulas é uma dessas questões. Por sua vez, mesmo diante dos avanços nas discussões e estudos que verçam sobre a questão levantada, e que têm culminado em referenciais que auxiliam professores de todo o país, sabemos que são muitos os hiatos a serem superados a fim de alcançarmos melhores resultados na aprendizagem da Matemática. É preciso planejarmos aulas mais envolventes e que despertem os estudantes, contribuindo para que esses sujeitos se coloquem como protagonistas no processo de aprendizagem. Contudo, sabemos que isso não é algo simples, diante de dificuldades diversas, e que se agigantaram quando fomos surpreendidos pela pandemia no início do ano de 2020[1].

Nos primeiros meses de 2020, as escolas se viram impossibilitadas de desenvolver suas atividades de forma presencial, pois rapidamente uma nova doença, letal em muitos casos e de grande contágio, propagou-se por todos os lugares do planeta, resultando em mudanças bruscas na dinâmica de condução de nossos cotidianos. Por outro lado, se essas mudanças refletiam as muitas dificuldades com as quais passamos a lidar, elas também nos despertaram para novas possibilidades na percepção de mundo. Nesse cenário, incorporamos novos hábitos na realização de nossas atividades diárias, e o suporte tecnológico possibilitou muitas experiências que passaram, então, a acontecer à distância. Os desafios para a concretização dessas experiências forem enormes.

Inquietados pela urgência de fazer acontecer aulas mais envolventes, e distantes das escolas, docentes das várias etapas e modalidades de ensino de todo o país refletiram suas práticas, compreendendo a urgência de usar estratégias metodológicas que resultassem num maior engajamento dos estudantes num período tão desafiador. Nesse sentido, relatamos a seguir a experiência de aulas remotas de Matemática no Ensino Fundamental introduzidas com literatura de cordel.

1 Pandemia do novo coronavírus, com os primeiros casos relatados na China, em dezembro de 2019.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

No ano de 2020, nosso tempo de convívio com os estudantes foi bastante curto considerando que as aulas presenciais foram interrompidas em março. Nos meses seguintes, os alunos da rede municipal receberam em suas casas atividades escolares impressas. No início do ano de 2021, por sua vez, as aulas remotas foram iniciadas no município[2], com aulas gravadas voltadas para as diversas disciplinas, etapas e modalidades de ensino.

2.1 E AGORA , O QUE FAZER?

No planejamento da gravação de aulas de Matemática para os 6º e 7º Anos, fomos desafiadas a refletir sobre a forma como trabalharíamos as habilidades matemáticas a serem construídas pelo público alvo das mencionadas turmas. Como envolver os alunos a partir de aulas gravadas que seriam posteriormente aprofundadas nos contatos via whatsapp? Como despertá-los no contato inicial com o objeto do conhecimento?

2.3 ENSINANDO MATEMÁTICA COM POESIA

As interrogações nos impulsionaram a buscar estratégias que reverberassem em aulas mais atrativas, com alunos mais engajados, num cenário marcado pelo distanciamento social. Nesse sentido, decidimos introduzir as aulas com cordel[3].

A literatura destaca o papel do cordel na alfabetização de um número expressivo de indivíduos no Brasil (GALVÃO, 2002). Silva (2013), por sua vez, apresenta o cordel como um recurso didático importante no ensino de história no ensino Fundamental. Sobre a literatura de cordel, Meneses (2019), num texto que discorre sobre o reconhecimento do cordel como patrimônio cultural imaterial brasileiro em 2018, enfatiza a dimensão expressiva dessa arte na sua força como meio de comunicação. O autor ainda destaca o cordel como arte da palavra poética, um tradutor de mundos. Com respaldo nessa concepção de força e de comunicação,

2 O município de Goiana/PE está localizado a aproximadamente 60 km de Recife.

3 Já tinhamos usado a literatura de cordel num dos blocos das atividades impressas para os 8º e 9º Anos no ano de 2020.

planejamos e usamos o recurso do cordel como uma relevante estratégia didática em nossas aulas.

RESULTADOS

A utilização da literatura de cordel como estratégia didática apresentou resultados significantes em relação à interação dos alunos durante as aulas. Por se tratar de um texto de estrutura simples, com rimas, de fácil compreensão, o cordel foi lido pelos alunos com facilidade, estimulando-os a outras leituras e a desconstruir o mito da Matemática como uma área do conhecimento complicada. Os alunos se mostraram mais participativos, mais engajados nas aulas e mais dispostos a "falar de Matemática". Destacamos os relatos de duas alunas, Aluna X e Aluna Y, em relação à aula que explora o conceito de ângulo, introduzida com o cordel "Matemática em Cordel" do qual destacamos uma estrofe.

Em nossas vidas, os ângulos
Vão estar sempre presentes
Nos diversos objetos,
Nas construções diferentes.
No teto com a parede
E nas retas concorrentes.

A Aluna X esceveu: "Eu aprendi o que é ângulo. Quando ele é igual a noventa graus é reto. Quando é menor que noventa é agudo e quando é maior que 90º é obtuso. Aprender de forma diferente, de uma forma engraçada aprender matemática no cordel é muito legal. Eu gostei muito da aula diferente da professora". A Aluna Y registrou: "Quando assiti pelo Face a aula da minha professora achei muito legal, estudar matemática pelo zapp é mais ou menos difícil, com o cordel eu entendi de uma maneira diferente a aula sobre ângulos, foi divertido encontrar a professora e falar sobre o cordel na nossa aula".

Em relação ao impacto do uso do cordel sobre a reflexão e a prática de outros professores de Matemática do município, percebemos um interesse dos mesmos no uso do cordel em suas aulas, como também em discutir suas próprias experiências a partir de outras estratégias didáticas que visam um maior engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. Os depoimentos selecionados, de três docentes, Professor A, Professor B e Professor C, expressam a repercussão do cordel. O

professor A afirmou: “No período em que eu estava ministrando as aulas de forma remota, acompanhei as aulas da professora e cordelista. Achei tão interessante a maneira como foram expostos os assuntos de Matemática, transformados em versos de cordel. Uma forma divertida e de fácil compreensão, então resolvi utilizar para revisar os assuntos que são do 7º Ano com minhas turmas do 8º Ano, pois durante a pandemia muitos de nossos alunos não tinham acesso à internet. Sendo assim, precisamos inovar na forma de transmitir os conteúdos, buscando novas maneiras para que os estudantes aprendam”. Já a Professora B enfatizou: “Usar esse tipo de texto nas aulas de Matemática é uma estrtégia bastante interessante para despertar os alunos, tornando o momento mais agradável e lúdico, e também estimulando à leitura e à oralidade. Por ser um texto literário popular, o cordel ajuda na compreensão dos assuntos, podendo ser usado em qualquer conteúdo matemático”. Por fim, a Professora C destacou: “Durante o período em que as aulas estavam sendo ministradas de forma remota, pude acompanhar as aulas da professora cordelista. Eu pessoalmente achei muito bacana e inovadora a ideia de introduzir o cordel em uma aula de Matemática, visto que ajuda bastante os alunos a interagir com o conteúdo trabalhado. Eu já tinha visto alguns professores utilizando músicas, mas cordel realmente foi algo muito novo e interessante para mim. Eu, com certeza, utilizarei as aulas gravadas pela professora cordelista quando eu estiver ministrando os conteúdos abordados nas vídeos aulas gravadas pela mesma”.

Concluímos que a literatura de cordel, com seus textos convidativos e de fácil compreensão, mostrou-se uma estratégia didática interessante para ser utilizada nas aulas de Matemática, trazendo contribuições no que se refere ao desenvolvimento das habilidades matemáticas planejadas pelo professor em seu papel de mediador. Também enfatizamos a relevância do uso do cordel com fins didáticos no desenvolvimento da linguagem escrita e oral dos estudantes. Por fim, gostaríamos de salientar a importância de buscarmos formas de envolver nossos alunos no processo de aprendizagem, tornando as aulas em momentos mais instigantes e que contribuam para a formação de indivíduos mais críticos e criativos.

REFERÊNCIAS

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade, memória e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização – o

caso do cordel (1930-1950). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 115-142, dez 2002.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A literatura de cordel como patrimônio cultural. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 72, p. 225-244, abr 2019.

SILVA, Fábio Ricardo. Linguagens alternativas e ensino de história: o uso dos folhetos de cordel na sala de aula. **XXVII Simpósio Nacional de História**, Natal, RN, 22 a 26 de julho de 2013.

O ESTUDO DE AULA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ALGUMAS REFLEXÕES

MARIA EDUARDA NUNES DE OLIVEIRA
Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, eduarda.noliveira@ufrpe.br;

VINÍCIUS SOARES DE SOUZA SILVA
Graduando do Curso de Licenciatura em matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, vinicius_soares23@outlook.com;

CLEIDE OLIVEIRA RODRIGUES
Professora do Departamento de Educação da UFRPE e Douroranda do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – PT, cleidelar@gmail.com.;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este relato de experiência apresenta reflexões sobre as potencialidades e os desafios de um ciclo de estudo de aula desenvolvido na disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório II (ESO II) em Matemática. As quatro disciplinas que compõem o ESO da Universidade Federal Rural de Pernambuco têm como objetivo envolver os futuros professores numa relação teórica e prática de modo a estudar, analisar e refletir sobre as diversas dimensões que compõem o ambiente escolar e a prática docente.

Desse modo, concordamos com Andrade (2020) quando se refere ao Estágio Supervisionado com seu papel integrador em que oferece oportunidades de ampliar, discutir, refletir e utilizar conhecimentos na busca por responder às necessidades e os desafios da realidade escolar, objetivando estabelecer uma relação dialógica entre teoria e prática.

Diante disso, conjecturamos ser o estudo de aula um processo processo formativo pode contribuir para promover a teoria e prática e aproximar a universidade à escola.

O estudo de aula é um processo que envolve um grupo de professores que juntos discutem dificuldades de aprendizagens dos alunos e elaboram um objetivo para uma aula de investigação, com foco em um conteúdo específico; planeja ações, baseando-se em materiais curriculares; um membro do grupo leciona um aula, enquanto outros observam e produzem registros; e, por fim, se encontram para uma discussão e reflexão das aprendizagens dos alunos como efeitos significativo na reflexão da prática docente.

Uma característica importante do planejamento no estudo de aula é que os integrantes elaboram, adaptam, resolvem tarefas e preveem as estratégias utilizadas pelos alunos ao responder a tarefa e preveem também as dificuldades dos alunos ao resolver a tarefa.

Neste contexto, o estudo de aula contribui para o estágio porque cria um espaço de produção do conhecimento, favorece a pesquisa e promove a prática colaborativa.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Este relato visa socializar a dinâmica do estudo de aula desenvolvido na disciplina de ESO II. Essa experiência contou com a participação de 16 futuros professores, a professora formadora, quatro professores

da escola básica e uma pesquisadora (terceira autora). Todos os encontros de ESO II aconteceram em ambiente remoto e foram planejados de acordo com cinco etapas do estudo de aula.

Para a identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos a aula contou com a participação de três professores que nos indicaram contribuir com as aprendizagens dos alunos nos conteúdos de Álgebra, em particular, equações do 1º grau.

No planejamento as estratégias foram diversas: i) analisamos e apresentamos sínteses de pesquisas realizadas sobre o tema; ii) estudamos os diferentes tipos de tarefas matemáticas (Ponte, 2005); e, iii) voltamos nossa atenção para as tarefas exploratórias para compreender o que as constitui; iv) cada futuro professor elaborou ou adaptou uma tarefa, sendo essa tarefa analisada por outro colega e submetida a opinião do grupo, com foco nos objetivos. Depois, trabalhamos em pequenos grupos e elaboramos planos de aula, que foi apresentado, discutido e sintetizado em um único plano de aula para as três aulas de investigação. O plano de aula contemplou a duração esperada para cada atividade, as dificuldades dos alunos, as possíveis respostas dos alunos, os objetivos e a avaliação de cada etapa da aula.

Após a elaboração do plano de aula a turma foi dividida em três grupos, onde um membro de cada grupo selecionou uma aula de investigação e os demais observaram. Para a discussão pós-aula todos os participantes se reuniram para analisar os indicativos de aprendizagem dos alunos, a forma como a aula foi desenvolvida e consequentemente seus efeitos nas aprendizagens do futuro professor.

A reflexão pós-aula foi parte da avaliação da disciplina. Neste momento, cada futuro professor apresentou uma síntese do processo vivenciado na disciplina e elaborou um relato de experiência com o propósito de contribuir com o futuro professor em publicações na área de Educação Matemática.

3. RESULTADOS

Ao envolver determinado grupo em estudo de aula é necessário que todos compreendam quais os princípios, as potencialidades e os desafios desse processo formativo. Por isso, a necessidade do grupo em analisar nas pesquisas a viabilidade de adaptar a sua realidade. Essa compreensão foi o que motivou nosso grupo a perceber as potencialidades e os

desafios do estudo de aula no estágio supervisionado em Matemática (UTIMURA, BORELLI e CURI, 2020; RICHIT e PONTE, 2020).

No que respeita à aproximação com os professores da escola, observamos que o estudo de aula promoveu esse encontro, pois não temos conhecimento dos professores da escola comparecerem para colaborar com a aula de estágio. Nas três aulas do estágio em que os professores compareceram tivemos a oportunidade de refletir sobre questões relacionadas à escola, aos alunos e suas aprendizagens e à prática docente.

Nas leituras realizadas sobre o ensino e a aprendizagem da Álgebra (ALMEIDA e SANTOS, 2019; FREITAS, 2002; PONTE e VELEZ, 2011) observamos que uma das dificuldade dos professores é apresentar álgebra aos alunos de modo que não pareça apenas como um conjunto de regras e técnicas dissociadas da realidade. Nesse sentido, consideramos desafiador a experiência em que apresenta questões que trabalham o conteúdo e se aproximam do cotidiano, de itens ou situações que os alunos já têm familiaridade. Por outro lado, conhecer as diferenças e potencialidades das tarefas para a promoção das aprendizagens dos alunos foi um outro ponto de destaque do planejamento.

A aula em que estudamos sobre os tipos de tarefas: exercícios, problemas, exploração e investigação (Ponte, 2005) foi bastante exigente, porque, além de elaborar uma tarefa, era necessário analisar e criticar a tarefa elaborada pelo colega, de modo reconhecer (ou não) a tarefa como exploratória e que atendesse ao objetivo da aula: contribuir com desenvolvimento do raciocínio algébrico dos alunos envolvendo equações do primeiro grau através de tarefas exploratórias.

Outro ponto relevante foi a elaboração do plano de aula. Para isso, a turma foi dividida em grupos, cada um, com quatro futuros professores. Depois da produção em equipe, a turma elaborou um plano de aula único. Consideramos que este momento não promoveu uma prática colaborativa, pois alguns futuros professores não compareceram ou não participaram de forma efetiva da elaboração do plano aula o que causou algumas mudanças e incertezas na prática de ensino durante a aula de investigação. O grupo 2 mudou a ordem de apresentação das questões. Entendemos que isso provocou mudanças que descaracterizou o plano de aula elaborado, pois a ordem das questões tinha o objetivo de construir o pensamento algébrico sem ter que valorizar a formalização da linguagem algébrica.

Destacamos que esse foi um dos pontos que mais chamou atenção dos futuros professores, dos professores e da investigadora na discussão

pós-aula. Isso mostrou que cabe discutir o conhecimento didático da matemática de futuros professores a partir de crenças que permeiam o imaginário dos futuros professores sobre o ensino e aprendizagem da Matemática.

Concluímos lembrando que todas as aulas aconteceram em ambiente remoto, que de algum modo não favorece a relação professor-aluno e aluno-aluno. Nesse sentido, as tarefas exploratórias, que em sua essência são realizadas por grupos de alunos, foram realizadas individualmente, o que proporcionou uma falta de participação e interação dos alunos durante a aula de investigação. Dessa forma, entendemos que a principal limitação para o estudo de aula foi o modelo de ensino online, já que presencialmente teríamos melhores oportunidades de observar as aprendizagens dos alunos, pois estaríamos vendo como eles reagiriam a cada etapa da aula, quais os registros dariam a questões da tarefa e que interações seriam construídas nos grupos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosana C. Rodrigues. **Prática de ensino e estágio supervisionado no processo de formação dos professores**. Revista Ciranda, 4(1), 125–143, 2020. Disponível em: https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/1579/3211 . Acesso em: 20 set. 2021.

ALMEIDA, Jadilson Ramos; SANTOS, Marcelo Câmara. **Níveis de desenvolvimento do pensamento algébrico de estudantes dos anos finais do ensino fundamental: o caso dos problemas de partilha**. *Educ. Matem. Pesq.,* São Paulo, v.21, n.3, p. 167-187, 2019.

FREITAS, Marcos Agostinho. **Equação do 1º grau: métodos de resolução e análise de erros no ensino médio**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2011.

Ponte, J. P. (2005). **Gestão curricular em Matemática**. In: GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular.* Lisboa: APM. 11 – 34.

PONTE, João Pedro da Ponte; VELEZ, Isabel. **Representações em tarefas algébricas no 2º ano de escolaridade**. Boletim GEPEM. Nº 59, p. 53-68, 2011.

RICHIT, Adriana; PONTE, João Pedro da Ponte; TOMKELSKI, Mauri Luís. **Desenvolvimento da prática colaborativa com professores dos anos iniciais em um estudo de aula**. Educar em Revista, Curitiba, v. 36, p. 1-24, 2020.

UTIMURA, Grace Zaggia; BORELLI, Suzete de Souza; CURI, Edda. **Lesson Study (Estudo de Aula) em diferentes países: uso, etapas, potencialidades e desafios.** Educação Matemática Debate, Montes Claros (MG), Brasil. v. 4, e 202007, p. 1-16, 2020.

PROBABILIDADE LÚDICA E INTERDISCIPLINAR: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

EWELLEN TENORIO DE LIMA
Professora de Matemática na rede estadual da Paraíba. Licenciada em Matemática (UPE), mestra e doutoranda em Educação Matemática e Tecnológica (UFPE). ewellentlima@gmail.com.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A Probabilidade é a área da Matemática que "cria, desenvolve e em geral pesquisa modelos que podem ser utilizados para estudar experimentos ou fenômenos aleatórios" (MORGADO ***et al.***, 1991, p. 119). É inegável a grande aplicação da Probabilidade no cotidiano e em áreas diversas do conhecimento, pois permite responder perguntas como '***Esse jogo é justo?***', '***Ao lançar um dado/moeda, quais resultados posso obter? Existe algum resultado mais provável?***', '***É possível ganhar na loteria? Qual é minha chance?*** e está por trás até mesmo da previsão do tempo e da análise de eficácia de tratamentos médicos e de seus efeitos colaterais. Em função disso, Godino, Batanero e Cañizares (1991) reforçam que, quando "adequadamente compreendida, a probabilidade proporciona uma excelente oportunidade para mostrar aos estudantes como matematizar, como aplicar a matemática para resolver problemas reais" (p. 12).

Fischbein (1975), Bryant e Nunes (2012) e Campos e Carvalho (2016), ressaltam, também, a importância do estudo da Probabilidade ao longo da escolarização, tendo-se em vista que os estudantes possam desenvolver seus raciocínios probabilísticos e construir um amplo entendimento de conceitos como os de aleatoriedade e espaço amostral, essenciais ao cálculo de probabilidades. Corroborando defesas nesse sentido, os currículos nacionais têm dedicado cada vez mais espaço ao trabalho com a Probabilidade. Nas orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) esta área da Matemática ganha destaque na Unidade Temática intitulada ***Probabilidade e Estatística***, que perpassa todos os anos que compõem a Educação Básica. Merece destaque o fato de que são indicados Objetos do Conhecimento a serem explorados e Habilidades a serem desenvolvidas em todos os anos do Ensino Fundamental. Por esse motivo, este documento indica que, no Ensino Médio, o trabalho com a Probabilidade deve ser aprofundado – esta etapa da escolarização é, ainda, tradicionalmente marcada pela formalização de conceitos dessa área da Matemática. O que ocorre na prática, no entanto, é a constatação de que muitos estudantes chegam ao Ensino Médio sem possuir conhecimentos básicos importantes de Probabilidade, o que constitui um grande desafio aos professores que se veêm incubidos da tarefa de, em um curto período, explorar uma grande gama de conceitos probabilísticos.

Neste contexto, relata-se uma experiência referente a um momento de *Introdução à Probabilidade* junto a turmas do Ensino Médio, pensando, especialmente, na importância da promoção de situações que permitam que os conhecimentos prévios dos estudantes sejam sondados. Objetivo este que só pode ser alcançado a partir da participação ativa dos estudantes, isto é, da explicitação de suas compreensões, dúvidas e dificuldades.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência aqui relatada foi desenvolvida junto a três turmas de 3ª série do Ensino Médio de uma escola cidadã integral localizada no agreste da Paraíba. As ações englobam as duas primeiras semanas referentes ao trabalho com o tema, no primeiro bimestre do ano corrente – logo após a conclusão do trabalho com Combinatória.

Dado o contexto pandêmico, foi adotado o ensino remoto desde o segundo bimestre de 2020 e escola em questão segue com atividades exclusivamente à distância. Assim, a experiência relatada diz respeito aos momentos síncronos e assíncronos que constituíram as semanas supracitadas. Tais momentos envolveram, ainda, canais de comunicação e metodologias diversas, como explicitado nos parágrafos que seguem.

Os momentos síncronos consistiram em dois encontros de 2h/a cada, conduzidos via Google Meet, dos quais participaram, simultaneamente, estudantes das três turmas de 3ª série citadas. Esses momentos síncronos foram audiogravados para facilitar a análise dos dados e também foi feito o registro das mensagens publicadas no chat online.

Por sua vez, os momentos assíncronos incluíram a disponibilização de materiais de apoio diversos via Google Classroom, WhatsApp e site da professora: vídeo aulas do Youtube, seção do livro didático adotado, slides utilizados nas aulas ao vivo, atividades de fixação de aprendizagem (Google Forms), listas extras contendo questões do ENEM e o arquivo completo do livro cuja leitura foi iniciada em aula.

A primeira atividade desenvolvida no momento síncrono da primeira semana se deu a partir do jogo *Travessia do rio* (BRASIL, 2014). Foram apresentadas as regras do jogo (Figura 1), foi definido que participariam três estudantes por vez (um de cada turma) e que a professora faria o lançamento dos dados.

Figura 1: Travessia do rio – regras acordadas

Vamos jogar?

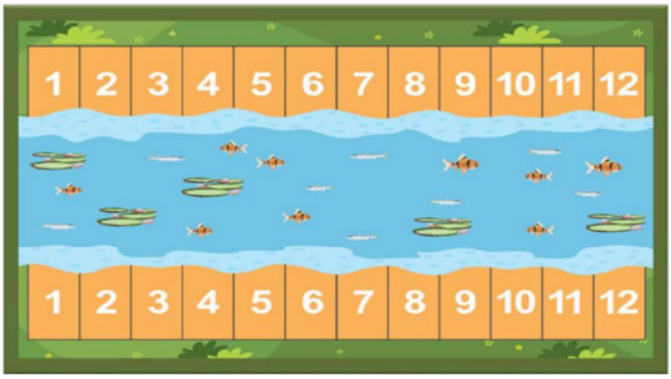
A TRAVESSIA DO RIO:

- Três jogadores
- Dois dados lançados simultaneamente
- Cada jogador escolherá 1 número (sua aposta)
- A soma dos dados indica o número que ganha ponto na rodada
- Se o número sorteado na rodada não tiver sido escolhido, nada acontece
- A travessia é feita quando 5 pontos são atingidos
- Vence quem atravessar seu número primeiro!

Fonte: A autora

Foram realizadas três partidas. Na primeira delas, os estudantes representantes de cada turma escolheram os números 7, 8 e 9. Na segunda, os números 5, 9 e 6. E na última rodada, os números 7, 10 e 11. A Figura 2, apresenta o registro realizado durante a aula, referente aos resultados de cada partida e seus respectivos vencedores.

Figura 2: Resultados do jogo



VENCEDORES:
- Leonardo, 3º C (**7**)
- Emilly Vitória, 3º E (**6**)
- Paulo Vitor, 3º C (**7**)

NÚMERO	PONTOS POR RODADA		
	I	II	III
1			
2		1	1
3	1	1	3
4		3	5
5	3	1	2
6	4	5	5
7	5	3	5
8		3	3
9	1	2	4
10	2	7	1
11	2	2	2
12		1	1

Fonte: A autora

Inicialmente, foi possível perceber que os estudantes escolheram seus números sem pensar muito. Contudo, a partir dos resultados observados em cada partida, começou a haver certa tendência, por parte dos estudantes em geral, a acreditar que os números centrais iriam ganhar novamente. Na escolha dos número na última partida, destacou-se o seguinte diálogo:

Vitor: Confia no 7!
Elaine: Vai que é tua KKKK
Paulo Vitor: Vai ser o 7 de novo. Vou ganhar!

Após muita empolgação durante a vivência do jogo (e reclamações daqueles que se intitulavam 'azarados') foi feito um momento de debate, no qual foram levantadas provocações para que os estudantes pudessem, entre si, analisar os resultados observados e tirar conclusões a partir deles, conforme ilustrado na transcrição a seguir, que apresenta um recorte do diálogo.

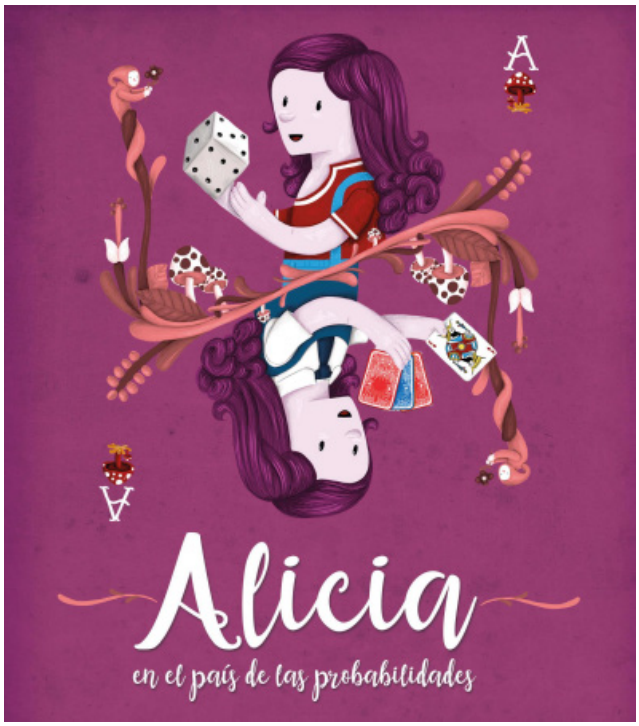
Professora: E aí? Quais são as teorias de vocês?
Jaiane: Quando o número não é escolhido por mim, ganha. É sempre assim kkkk
Elaine: Com números baixos demais e altos demais é mais difícil ganhar
Professora: Todos concordam?
Jaiane: Não sei... por que teve uma vez que o 10 ganhou
Professora: Existe algum número que não foi sorteado nenhuma vez nas rodadas?
Vitor: Só o 1. Não tem como sair o 1
Professora: E por que será que isso acontece?
Kassia: São dois dados, o menor número do dado é 1. Mas como vai somar, o 2 é o número mínimo
Emilly: Números altos são difíceis de sair também
Jaiane: Por isso escolhi o 11. Gosto de desafios
Elaine: É muito difícil o 12, porque tem que ser números iguais dos dois dados. 6 e 6
Professora: Jaiane lembrou que o 10 ganhou uma vez, vocês lembram quais valores foram sorteados?
Italo: 6 e 4
Elaine: 5 e 5
Vinicius: 8 e 2
Italo: Não! Só tem até 6, Vinicius
Elaine: Vai até o 6 em cada dado
Vinicius: Eita kkkk
Jaiane: Professora, pensando assim então é melhor escolher 5, 6 e 7
Leonardo: É... eu ganhei com o 7 e Paulo também
Professora: E como é possível chegar no 7?
Emilly: Tem um monte de formas: 1 e 6, 6 e 1, 2 e 5, 5 e 2, 3 e 4, 4 e 3
Paulo: E Jaiane só tinha duas possibilidades 6,5 e 5,6
Jaiane: Coitada de mim!
Manuela: Quanto mais possibilidades de sair o número que você escolheu, melhor então!
Jaiane: A gente foi muito trouxa. Na hora que nem pensamos nisso
Manuela: A vontade de ganhar foi maior que o raciocínio
Elaine: Por incrível que pareça eu tô entendendo!
Professora: Vocês estão arrasando! Estou só observando aqui, mas agora quero perguntar mais... Depois de tudo isso que vocês falaram, existe alguma estratégia pra ganhar? Ou é pura sorte e vocês escolheriam qualquer número em uma próxima?

Mateus: Eu escolheria os números medianos
Paulo: Acho que tem um pouco de sorte, mas também tem a questão dos números que tem mais chances de sair
Elaine: Só escolher os números do meio
Paulo: Como o 7, ele tem 6 chances de sair
Kassia: Nossa, era isso!
Elaine: Nunca parei pra pensar nisso, que não é sorte e sim probabilidade
Jaiane: Agora entendo porque nunca ganho
Leonardo: A estratégia é pensar antes. Tipo, com o número 9: 3 e 6, 4 e 5, 5 e 4, 6 e 3. Só 4 possibilidades
Emilly: NOSSA ENTENDI
Manuela: Já amei o assunto!
Juliana: Se quiser trazer um jogo toda aula a gente agradece
Professora: Por fim... vocês acham que é garantido então? Escolher os números centrais e ganhar?
Elaine: Não... É um pouquinho de sorte também. Sair os números certos pra somar e dar o seu número
Juliana: No jogo de hoje não foi sorte, a professora manipulou. Minha turma não ganhou nenhuma! Af
Professora: Que calúnia! A culpa não é minha. É da Matemática!
Jaiane: E é isso, galera. É sobre isso... sorte e probabilidade! Mais que amigas, FRIENDS

Este momento de reflexão possibilitou que os estudantes evidenciassem, já nessa primeira atividade, muitas de suas compreensões, testassem hipóteses e argumentassem entre si. Eles chegaram a conclusões de suma importância sobre o jogo ser justo ou não e tal análise se baseou no levantamento de partes do espaço amostral envolvido no jogo em questão.

Visando complementar essas discussões e instigar ainda mais a exploração de ideias dos estudantes, no momento seguinte da aula, que concluiu o encontro síncrono da primeira semana, foi feita a leitura do primeiro capítulo do livro ***Alice en el país de las probabilidades*** (BRITO ***et al.***, 2018). Tal leitura, além de explorar o lado lúdico e interdisciplina na aula de Matemática, embasou a sistematização do quadro de possibilidades referente ao lançamento de dois dados, que seria retomado e aprofundado na aula síncrona da semana seguinte, visto que a situação probabilística presente no capítulo lido é análoga ao jogo vivenciado (soma do resultado do lançamento de dois dados) e possui relação, ainda, com a Combinatória – temática já abordada anteriormente naquele bimestre.

Figura 3: Capa do livro *Alicia en el país de las probabilidades*



Fonte: Brito et al. (2018)

Todos os materiais utilizados durante as aulas síncronas e aqueles disponibilizados enquanto suporte para o estudo do conteúdo, equivalendo à carga horária assíncrona de Matemática, foram postados no site da docente e podem ser acessados nos links correspondentes à aula 1[1] e à aula 2[2].

3. RESULTADOS

A experiência aqui relatada teve o objetivo de introduzir o trabalho com a Probabilidade explorando os conhecimentos prévios dos estudantes sobre aleatoriedade, espaço amostral e comparação de probabilidades a partir de atividades lúdicas que os incentivassem a interagir,

1 https://sites.google.com/professor.pb.gov.br/professoraewellenlima/matemática/mat-1ºbim-sem5

2 https://sites.google.com/professor.pb.gov.br/professoraewellenlima/matemática/mat-1ºbim-sem6

explorar concepções, testar hipóteses e, assim, evidenciar suas dificuldades. Esta participação ativa por parte dos estudante tem se mostrado um grande desafio durante o ensino remoto e a exploração de metodologias e atividades atrativas tem sido uma busca continua dos professores.

A experiência se mostrou extremamente rica e leve, sendo muito bem aceita pelos estudantes, que participaram intensamente das aulas. As ações vivenciadas trouxeram como resultado informações que guiaram a professora no trabalho com os conteúdos programáticos posteriores, visando o nivelamento de conhecimentos necessários para uma aprendizagem ampla e significativa.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** jogos na alfabetização matemática. Brasília: MEC, 2014.

BRITO, C.; GUÍÑEZ, F.; SALINAS, R.; GÁLVEZ, G.; PEET, T.; MARTÍNEZ, S. **Alicia en el país de las probabilidades**. Centro de Modelamiento Matemático. Universidad de Chile, 2018.

BRYANT, P.; NUNES, T. **Children's understanding of probability**: a literature review. Nuffield Foundation. 2012.

CAMPOS, T.; CARVALHO, J. I. Probabilidade nos anos iniciais da educação básica: contribuições de um programa de ensino. **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**– Em Teia, Recife, PE, v. 7, n. 1, 2016.

FISCHBEIN, E. **The intuitive sources of probabilistic thinking in children.** Dordrecht, 1975.

GODINO, J.; BATANERO, C.; CAÑIZARES, M. J. **Azar y probabilidad**. Madrid: Síntesis, 1991.

MORGADO, A.; PITOMBEIRA DE CARVALHO, J. B.; PINTO DE CARVALHO, P.; FERNANDEZ, P. **Análise combinatória e probabilidade**. Rio de Janeiro: Graftex, 1991.

MONITORIA DE ENSINO: EXPLORANDO O LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA - LEM, COM O AUXÍLIO DO SOFTWARE GEOGEBRA

HÁVILA SAID SILVA EVANGELISTA
Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática 5° Semestre da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus X, havilasaid@gmail.com;

CÉLIA BARROS NUNES
Doutora em Educação Matemática pela UNESP, Rio Claro, São Paulo. Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus X, celiabns@gmail.com.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/ Campus X, possui como componente curricular do curso, a disciplina de Laboratório de Ensino da Matemática I, que foi ofertada para a turma do 2° semestre 2019.2, matriculados no turno noturno.

Com o intuito de apoiar o docente responsável por ministrar a disciplina, foi disponibilizada uma bolsa de monitoria de ensino. Por meio da experiência entre o Professor e monitor, há uma troca de conhecimentos que propicia a vivência de momentos definidos para o planejamento das aulas, seleção de material didático, orientação aos alunos e períodos de esclarecimento das dúvidas.

A disciplina monitorada tem como enfoque os conteúdos relacionados à importância do Laboratório de Matemática - LEM na formação do futuro professor, conexões e representações Matemáticas, o uso de materiais manipuláveis como recurso didático, visão dinâmica da congruência de figuras e a construção de isometrias com o auxílio de softwares matemáticos.

A metodologia de ensino proposta girava em torno da explanação do conteúdo de forma oral e com a lousa conciliando com resoluções de atividades e sugestões de livros como recurso de apoio. O projeto teve como objetivo geral: Promover aos alunos da disciplina de Laboratório de Ensino da Matemática I e o aluno monitor um ambiente de estudo, pesquisa e desenvolvimento de ações quer seja na utilização da tecnologia na sala de aula; na utilização de materiais manipuláveis, realizando a aproximação entre a teoria e a prática. Os objetivos específicos consistem em: Oportunizar aos alunos do curso de Licenciatura em Matemática momentos para que possam problematizar e trabalhar com materiais manipuláveis em uma sala projetada para esse fim; e Possibilitar o acesso a materiais de ensino para uma melhor compreensão da Matemática.

O LEM é um ambiente propício para investigações matemáticas com o propósito de descobrir alguns princípios matemáticos, de forma a produzir situações significativas para o aluno. Com a implementação do projeto de monitoria de ensino, os principais enfoques baseiam-se em viabilizar estudos nas mais recentes tendências da educação matemática, de modo a propiciar aos futuros professores uma formação mais sólida, contribuindo de forma significativa para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da matemática.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A monitoria de ensino com a orientação da professora Dra. Célia Barros Nunes, iniciou-se no dia 10 de outubro de 2019, concluindo em 10 de março de 2020, para iniciar o trabalho de monitoria foi realizada uma reunião entre a orientadora e a monitora, a fim de definir como seria o andamento das práticas didáticas no decorrer do semestre.

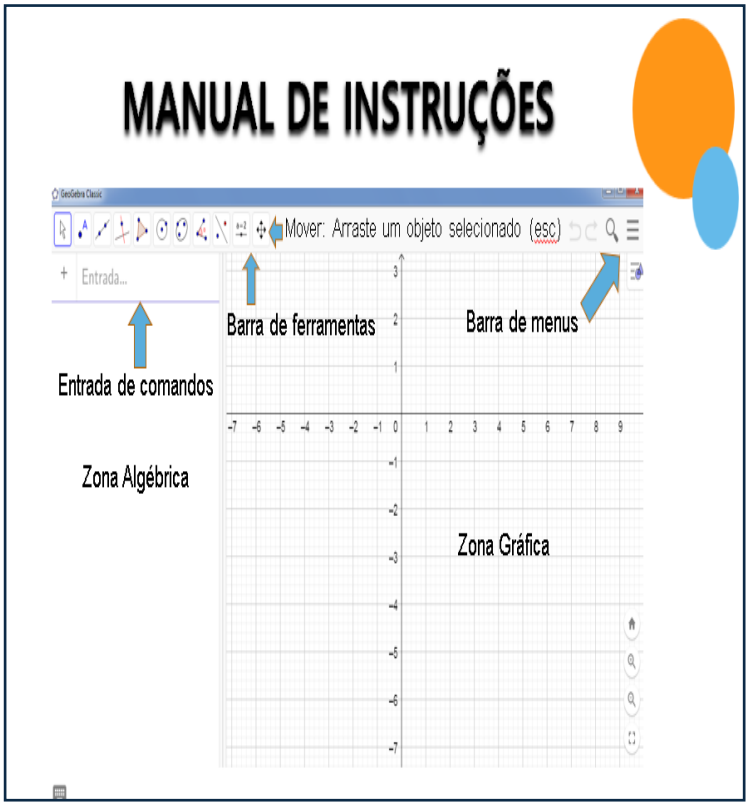
A apresentação do LEM aos alunos como ambiente de pesquisa e conhecimento matemático foi de suma importância, além de propor a leitura dos livros dos autores Cortez (1994) e Passos (2006), que aborda o laboratório de Matemática como um componente crucial para a formação docente. A professora orientadora propôs aos alunos, dividir entre grupos para apresentarem pontos relevantes ao estudo do LEM. O intuito principal baseia-se em integrar os mesmos, para melhor aproveitamento do espaço destinado aos futuros frutos de pesquisa.

O programa utilizado para a execução das aulas de transformações isométricas será o Geogebra, sendo ele um software de Matemática dinâmica que junta geometria, álgebra e cálculo, tendo como criador Hohenwarter (2001).

Variadas atividades eram desenvolvidas no LEM, entre a monitora junto com os alunos, sendo momentos de árdua troca de conhecimentos e novos aprendizados, como por exemplo, a apresentação do manual do software GeoGebra elaborado pela monitora para melhor compreensão dos alunos acerca do tema.

O manual do software Geogebra, foi dividido em três partes, iniciando pelos conceitos e funcionalidades, seguido do manual de instrução e finalizando com a apresentação das janelas de funções do programa permitindo uma prévia exploração dos recursos. Conforme apresenta a Imagem 1.

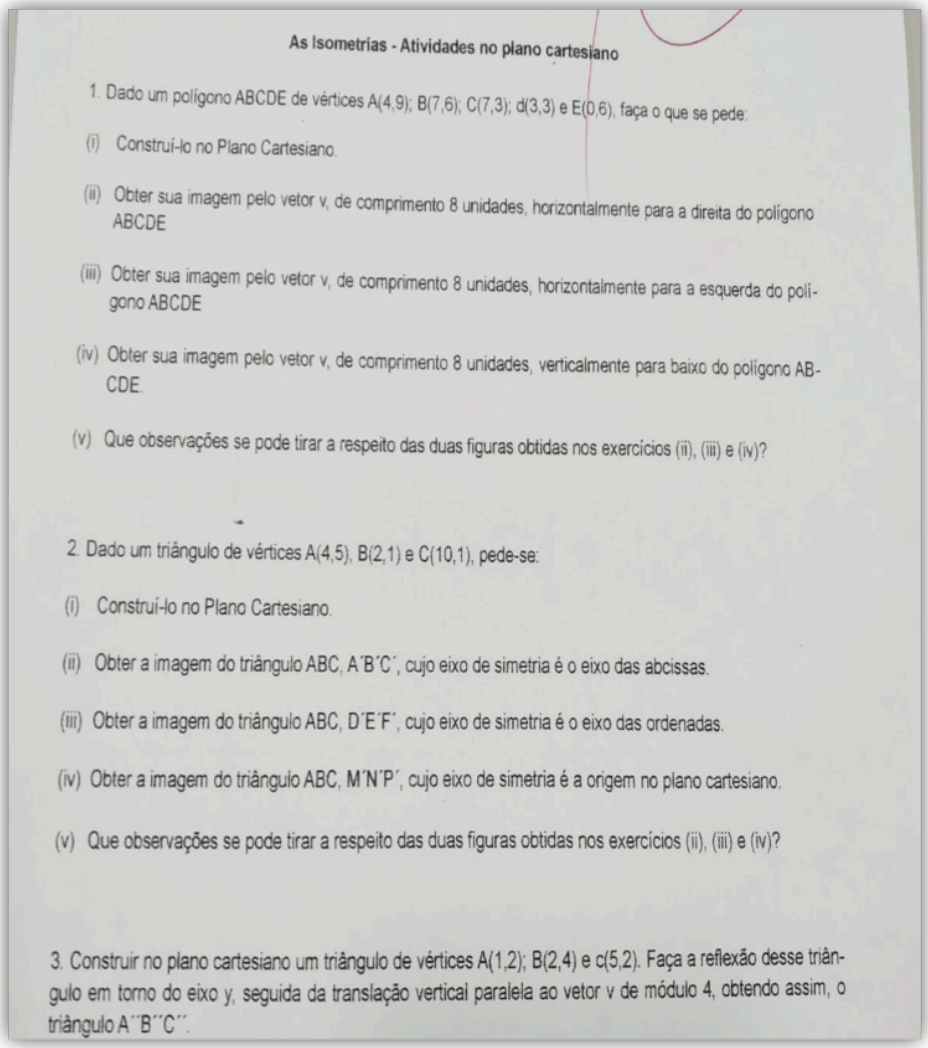
Imagem 1: Manual de Instrução do Software Geogebra.



Fonte: Produzido pelas autoras (2019).

A atividade das isometrias é dividida em três questões, que tem como objetivo realizar construções dos polígonos utilizando pontos cartesianos. Como podemos observar na imagem 2.

Imagem 2: Atividade proposta sobre as isometrias – Atividades no plano cartesiano.



As Isometrias - Atividades no plano cartesiano

1. Dado um polígono ABCDE de vértices A(4,9); B(7,6); C(7,3); d(3,3) e E(0,6), faça o que se pede:

(i) Construí-lo no Plano Cartesiano.

(ii) Obter sua imagem pelo vetor v, de comprimento 8 unidades, horizontalmente para a direita do polígono ABCDE

(iii) Obter sua imagem pelo vetor v, de comprimento 8 unidades, horizontalmente para a esquerda do polígono ABCDE

(iv) Obter sua imagem pelo vetor v, de comprimento 8 unidades, verticalmente para baixo do polígono ABCDE.

(v) Que observações se pode tirar a respeito das duas figuras obtidas nos exercícios (ii), (iii) e (iv)?

2. Dado um triângulo de vértices A(4,5), B(2,1) e C(10,1), pede-se:

(i) Construí-lo no Plano Cartesiano.

(ii) Obter a imagem do triângulo ABC, A´B´C´, cujo eixo de simetria é o eixo das abcissas.

(iii) Obter a imagem do triângulo ABC, D´E´F´, cujo eixo de simetria é o eixo das ordenadas.

(iv) Obter a imagem do triângulo ABC, M´N´P´, cujo eixo de simetria é a origem no plano cartesiano.

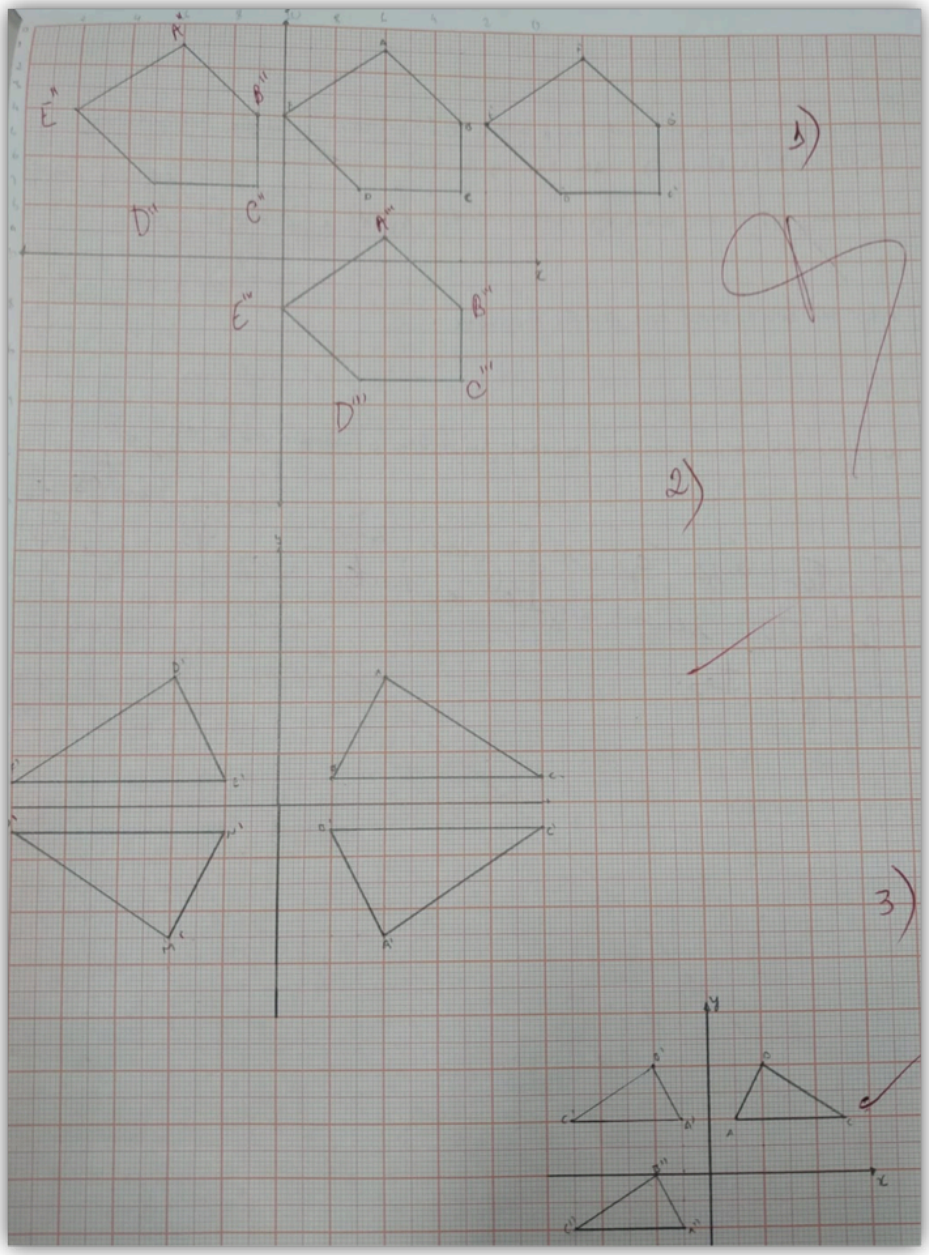
(v) Que observações se pode tirar a respeito das duas figuras obtidas nos exercícios (ii), (iii) e (iv)?

3. Construir no plano cartesiano um triângulo de vértices A(1,2); B(2,4) e c(5,2). Faça a reflexão desse triângulo em torno do eixo y, seguida da translação vertical paralela ao vetor v de módulo 4, obtendo assim, o triângulo A´´B´´C´´.

Fonte: Produzido pelas autoras (2019).

Com base, na atividade acima, as respostas recebidas pelos discentes no ambiente papel e lápis, considerando o plano cartesiano foram as seguintes, conforme apresenta a imagem 3.

Imagem 3: Respostas dos alunos referente a atividade proposta sobre as transformações isométricas.

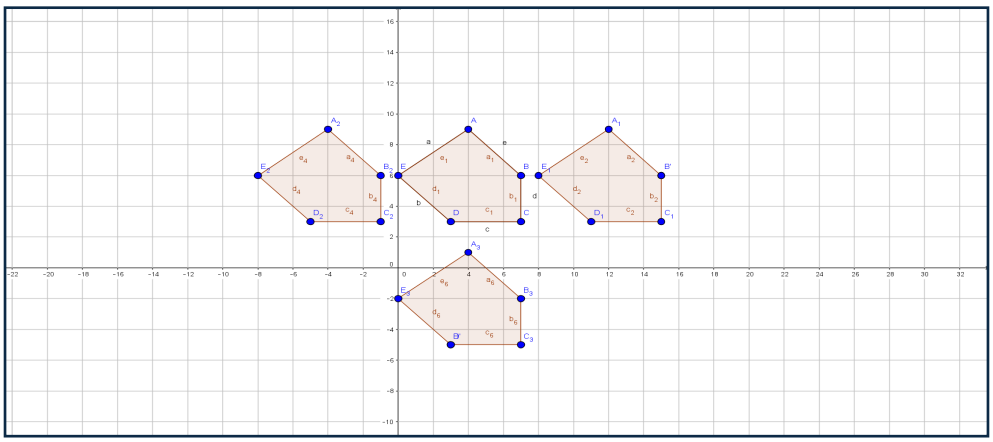


Fonte: Produzido pelos alunos do 2° Semestre (2019).

De acordo com as imagens acima, a maioria dos alunos compreenderam a proposta da atividade, sendo que na primeira questão, a transformação realizada representa o movimento de translação (todos os pontos de uma figura sofrem o mesmo deslocamento, segundo um **vetor** com um determinado comprimento, direção e sentido), já na segunda e terceira questão tratam-se de uma reflexão (os pontos de uma figura são transformados noutros à mesma distância dessa reta, ficando esta perpendicular ao segmento de reta por eles formado).

É possivel observar também por meio do software Geogebra a imagem dos desenhos com uma qualidade perfeita reproduzida pelo mesmo exercício proposto, podendo-se analisar as transformações isométricas pela imagem 4.

Imagem 4: Representação dos desenhos propostos no exercício.



Fonte: Produzido pelos alunos do 2° Semestre (2019).

A cada realização dos desenhos os discentes tinham como missão comentar as transformações observadas ao longo do cumprimento da atividade. As observações dos estudantes, serão identificadas a seguir como Aluno: 1, 2, e 3.

Aluno 1 (Comentário da Questão 1): As imagens continuam iguais, porém com posições diferentes, ou seja, todas as imagens tem afastamento de 8 unidades e possuem medidas iguais.

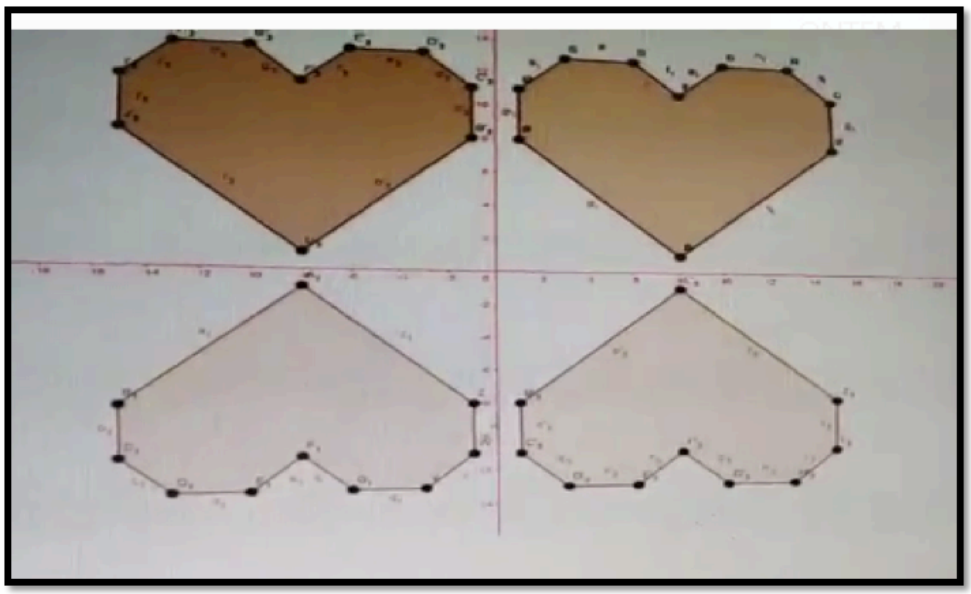
Aluno 2 (Comentário da Questão 2): O triângulo do 2º e 4º quadrante são reflexões do triângulo ABC e o triângulo do 3º quadrante obteve sua reflexão em relação ao ponto de origem D.

Aluno 3 (Comentário da Questão 3): O triângulo ABC é a origem, triângulo A'B'C' é a reflexão do triângulo ABC cujo sua simetria é o eixo das ordenadas e o triângulo A"B''D'' é a transição do triângulo A'B'C' sendo seu modulo 4.

Teve alguns alunos que não fizeram ou apresentaram comentários incompletos e até mesmo se esqueceram de identificar os eixos do plano cartesiano.

Além da implementação da atividade, foi proposta a criação de figuras como coração, estrelas, entre outras ideias, utilizando as transformações isométricas. Com base nesta ideia, podemos analisar as criações dos estudantes por meio da imagem 5.

Imagem 5: A construção do coração utilizando a reflexão.



Fonte: Produzido pelos alunos do 2° Semestre (2019).

Durante as aulas, a professora orientadora incentivava os discentes a realização das atividades e a monitora executava o acompanhamento didático, caso os alunos tivessem alguma dúvida. Dessa forma, uma relação de troca de aprendizagem era realizada entre todos os envolvidos. Apresentar possibilidades de ensino aos graduandos do curso de licenciatura é uma forma de ampliar os horizontes das metodologias que serão utilizadas pelos mesmos, nascendo por meio desta disciplina a

responsabilidade de colaborar com a formação docente dos alunos do curso de Matemática.

3. RESULTADOS

É com o exercício desse trabalho que podemos visualizar através de outro ângulo como diferentes metodologias influenciam na aprendizagem do aluno e o incentivam a procurar outras formas que apresentem também grande valia para a aprendizagem, como exemplo, o uso dos softwares matemáticos em sala de aula. Por meio destes recursos, os alunos exploravam o

assunto de transformações isométricas e observavam como era possível implementá-los em aulas, uma vez que como estão se graduando em um curso de licenciatura o uso desses recursos se torna cada vez mais necessários, tendo em vista o crescente avanço tecnológico e informacional.

Durante o período de realização da monitoria foi possível observar como as interações entre professor e aluno e com os discentes entre si, se constroem e de que forma influenciam na aprendizagem da turma, sendo muito gratificante como monitora ter a oportunidade de acompanhar essa evolução, uma vez que, esse tipo de experiência agrega grandes contribuições para a formação acadêmica e profissional.

REFERÊNCIAS

Hohenwarter, Markus (2001). **Sofware Geogebra.** Disponível em: https://www.geogebra.org/?lang=pt **.** Acesso em: 08 de outubro de 2021.

Cortez, 1994. LORENZATO, S. (org). **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

PASSOS, C.L.B**. Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática.** In: LORENZATO, S. (org): O laboratório de ensino de Matemática na Formação de Professores. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 77-91.

RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DOS ANOS FINAIS*

MARIA GABRIELA DE FIGUEIREDO FURTADO
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (Edumatec), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife/PE, maria.mgff@ufpe.br

CARLOS EDUARDO FERREIRA MONTEIRO
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (Edumatec), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife/PE, carlos.fmonteiro@ufpe.br

* Estudo financiado pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE)

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Compreendendo o relevante papel que assume a educação e a escola como ambiente de socialização e construção de valores no que diz respeito à formação dos educandos para o exercício da cidadania, a inserção da temática das Relaçoes Étnico-Raciais articulada ao ensino de Matemática nas escolas, em especial na Educação Básica, pode auxiliar a sociedade no combate de práticas discriminatórias, visto que, é atraves da educação que se tem transformação social. Destaca-se que "a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política [...]" (BRASIL, 2004, p. 7).

O marco legal da Lei 10.639/03 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2003), tendo por objetivo principal o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura afro-brasileira, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas na nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas. A preocupação com um processo de ensino que insira aspectos da cultura afro-brasileira e africana para todos os estudantes do país é de suma importância, "[...] uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática" (BRASIL, 2004, p. 17).

Um crescente número de educadores e pesquisadores têm discutido no âmbito da Educação Matemática a necessidade de valorizar, investigar e desenvolver as Matemáticas de diversos grupos sociais como uma maneira de ressignificar conhecimentos e culturas que são marginalizadas. D'Ambrósio (2011) destaca que o reconhecimento de práticas matemáticas e da cultura africana tem sido objeto de relevantes estudos, porém ainda permanente a carência de materiais/recursos que oportunize o docente explorar essas práticas em sala de aula.

Desse modo, ações pedagógicas voltadas para a aplicabilidade da Lei 10.639/03 caracterizam-se em uma mudança em diversos aspectos, tendo como objetivo principal superar as desigualdades que afetaram/afetam ao longo da história determinados grupos sociais, por ser considerada uma medida que visa garantir o direito à diversidade Étnico-Racial no contexto educacional, buscando romper com o paradigma posto socialmente sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e

práticas escolares e, assim, afirmar a história, a memória e a identidade desses povos. Neste resumo expandido discute-se aspectos de uma pesquisa de mestrado acadêmico em andamento, a qual tem como objetivo principal analisar o ensino de Matemática por professores dos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas de Brejo Santo-CE, considerando a Lei 10.639/03 das relações étnico racial.

2. METODOLOGIA

A abordagem da pesquisa configura-se como qualitativa de natureza exploratória. Na etapa inicial do desenvolvimento do projeto esta sendo feita uma revisão da literatura e discussão de teóricos que possam fundamentar o estudo da temática. O estudo de campo será desenvolvido com professores que ensinam Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas do município de Brejo Santo-CE.

A participação será voluntária. Inicialmente serão produzidas informações a partir de um número ampliado de professores através da aplicação de um questionário eletrônico, utilizando o google formulário. O questionário é um dos instrumentos para coleta de dados, ao se usar essa técnica, é possível adquirir uma forma mais sistemática das informações coletadas em relação aos participantes e a análise dos aspectos subjetivos e objetivos da investigação.

As perguntas do questionário estarão diretamente vinculadas com o objetivo de identificar o entendimento de professores que ensinam Matemática nos anos finais em escolas públicas sobre a Lei 10.639/03 e sua implementação nas aulas de Matemática. No questionário terá uma pergunta, indagando se os professores gostaria de envolver-se numa segunda etapa da pesquisa. Nessa segunda etapa da pesquisa pretende-se desenvolver quatro encontros formativos, tendo em vista que os professores que participarão da pesquisa têm formações mensais no referido município, então os encontros formativos serão durante essas formações.

Os encontros serão organizados de tal maneira que os professores possam ter oportunidade de conhecer diferentes recursos didáticos, como jogos de origem africana, situações problemas pautadas com as relações étnico-raciais, suas possibilidades de abordagens pedagógicas associadas a conteúdos matemáticos e as discussões das relações étnico -raciais, bem como às práticas educacionais de resgate e valorização da cultura africana e afro-brasileira.

O intuito dos encontros também é promover reflexões sobre as propostas do currículo escolar para a educação das relações étnico raciais em especial o currículo da matemática, assim como um diálogo sobre a representatividade negra presente no livro didático utilizado pelos professores.

A abordagem metodológica terá caráter cooperativo em que serão estabelecidos diálogos entre pesquisadores e participantes. A construção da sistematização escrita do processo de formação também terá como fator importante que efetivará uma dimensão do protagonismo dos professores, uma vez que serão também autores de um conjunto de atividades de ensino de matemática articuladas a lei. Os encontros serão registrados em vídeo, se for autorizado pelos participantes. Será também elaborado um diário de campo com as observações da pesquisadora que participará dos encontros de formação.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Como se trata de uma pesquisa em andamento ainda não temos resultados de análises de dados empíricos. Todavia, espera-se que este estudo possa produzir evidências de abordagens de ensino que resgate e valorize a cultura afro-brasileira, agregada aos conhecimentos matemáticos escolares, tanto para os discentes, quanto os docentes, com o intuito de evidenciar a importância de diversos recursos didáticos, não somente relacionados ao ensino e aprendizagem da Matemática de forma lúdica, mas como um mediador para explorar e valorizar a cultura africana inserida no currículo da Educação Básica conforme a Lei 10.639/2003. Lei que propõe a integração do ensino da História e das culturas da África, dos africanos e dos afro-brasileiros, e suas contribuições para as sociedades. Explorando as tendências metodológicas da Educação Matemática e o estudo de africanidades, buscando contribuir assim positivamente com o desenvolvimento da educação, uma vez que, abordaremos temas relevantes para a formação do cidadão. Pretendemos também elaborar um conjunto de atividades de ensino em colaboração com os professores participantes articulando o ensino de Matemática e as relações étnico raciais.

Palavras-chave: Ensino de Matemática; Relações étnico raciais ; Professores de Matemática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Parecer CNE/CP3/2004.

_____. Resolução n° 1, de 17 de junho de 2004. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2004.

D' AMBROSIO, U. **Etnomatemática- elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

AS CONTRIBUIÇÕES DE DOIS LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE ESTATÍSTICA EM UMA TURMA DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

WEDJA LEANDRA PEREIRA FERREIRA
Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, lwedja@mail.com;

SANDRA DA SILVA SANTOS
Professora Doutora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, sandrinhasss@uol.com.br.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A complexa sociedade moderna está cada vez mais imersa nas diversas informações e a Estatística, com os seus conceitos e métodos para, organizar, coletar, interpretar e analisar dados, tornou-se uma forte aliada neste desafio de transformar a informação tal qual se encontra nos dados analisados que permitem ler e compreender uma realidade.

O letramento estatístico requer que o individuo seja capaz de utilizar ideias estatísticas e atribuir um significado, ou seja ser capaz de fazer interpretações a partir de um conjunto de dados, de representações de dados ou de um resumo de dados.

Neste resumo discutem-se aspectos de uma pesquisa de monografia concluida a qual teve por objetivo analisar as contribuições de dois livros didáticos, utilizados por uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, na aprendizagem de conteúdos estatísticos na perspectiva da Alfabetização e letramento estatístico.

Deram suporte a pesquisa textos de Lopes (1998), Soares e Pinto (2012) e os documentos Oficiais para a Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e utilizamos a entrevista semiaberta, dois livros didáticos utilizados pela professora e a aplicação de um exercicio avaliativo como principais dados da pesquisa. Convém ressaltar que, a mesma utiliza dois livros didáticos: um proposto pelo MEC e aprovado pelo PNLD, e o outro trata-se de um livro escolhido pela Prefeitura da Cidade para aprimorar as avaliações externas, tanto federais como estaduais e municipais.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho compreende uma pesquisa qualitativa, segundo Walichinski e Santos (2013, p. 34) "A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes".

Participaram da pesquisa os alunos do 3º ano do EF e sua professora da rede Municipal, localizada em Paulista-PE. E foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos para o avanço do estudo:

1. Entrevista semiestruturada gravada e transcrita com a docente para conhecermos seu domínio sobre o ensino e aprendizagem de estatística nos anos iniciais;

2. Análise dos dois livros didáticos de Matemática utilizados pela turma;
3. Aplicação de um exercício avaliativo com os alunos.

Esta pesquisa foi desenvolvida com o fito de responder a seguinte questão: Quais as contribuições e fragilidades dos livros didáticos para o processo de ensino e aprendizagem de estatística em uma turma do 3º ano do EF respeitando as competências esperadas pelos documentos oficiais? Eis os livros adotados e seus respectivos autores:

- Matemática: Ápis (Luiz Roberto Dante- 2017);
- Matemática: Acerta Brasil (Thiago Brentano-2019).

Para efeito de análise serão chamados de livro didático principal e livro complementar respectivamnete. Buscou-se analisar como os conteúdos estatísticos são abordados nos dois livros em questão, quais as orientações didático-pedagógicas para o docente e se atende às orientações propostas pelos documentos curriculares oficiais.

3. RESULTADOS E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O presente tópico se propõe a fazer o fechamento do estudo e apresentar as conclusões possíveis a partir da análise dos resultados. Identificamos que a docente não tinha afinidade com a Matemática, mesmo dizendo se esforçar para ensinar as quatro operações básicas também afirma não ter tempo para propor algo mais elaborado, como uma pesquisa estatística alegando que seus alunos não iriam gostar.

Na opinião de Lopes (2008,p.68) para que o ensino de Estatística auxilie na aprendizagem é importante que proporcione aos alunos o confronto com problemas variados do cotidiano dando sentido ao conceito estudado. Experiências diferentes de aprendizagem possibilitam aprendizagens diferentes, como defende os Parâmetros de Pernambuco (2012).

As dificuldades e lacunas na formação da docente a respeito dessa temática poderiam ser minimizadas com boas propostas e orientações nos livros didáticos adotados. Contudo, ao analisarmos os livros, identificamos que ambos tinham funções diferentes na sala de aula e contemplavam os conteúdos de Estatística também de forma diferente. Conforme orienta os documentos oficiais eis alguns dos objetos de conhecimento esperados para serem trabalhados no 3º do EF: Leitura e Representação de

dados em tabelas de dupla entrada; Leitura e Representação de dados em tabelas simples; Leitura e Representação de dados em gráficos de coluna; Pesquisa com coleta de dados e representação de resultados. Vale destacar que, ambos os livros baseiam-se pela Base Nacional Comum Curricular (2018).

No livro didático principal, não há uma unidade específica destinada à Estatística. Mas, no manual do professor o autor explica que os conteúdos desta área estariam interligados aos demais conteúdos. Observamos que essa escolha do autor comprometeu a abordagem dos conteúdos de estatística, reduzindo a apenas 12 exercícios propostos em todo o livro. Além disso, somente 2 exercícios sugerem uma pesquisa estatística, o que consideramos fundamental o estudante vivenciar as etapas de uma pesquisa estatística.

O livro complementar, embora tivesse um capítulo dedicado à estatística, o mesmo contemplava apenas 5 exercícios. Embora o objetivo do livro fosse preparar os alunos para as avaliações externas, o tema foi abordado de forma incipiente e diferenciada dos demais capítulos. Nesse livro, a atividade já conduzia o que o estudante deveria fazer. Segundo Soares e Pinto (2012, p.4) os problemas conhecidos como convencionais são objetivos, e de fácil compreensão, a qual não desperta nos alunos o interesse pelo desafio, logo a etapa de coleta e organização dos dados, acabou sendo negligenciada.

A partir da análise do exercício avaliativo e das atividades nos dois livros foi possível inferir que, possivelmente os estudantes adquiriram uma aprendizagem superficial ao término do ano letivo. Ao compararmos notou-se que 7 dos 19 alunos não conheciam alguns conceitos básicos da Estatística (título, eixos, legenda, variável categórica, população, amostra, etc) e também não conseguiam realizar a transposição dos dados em tabelas simples para um gráfico.

Logo, se ambos os livros tivessem proposto mais atividades que incentivassem a capacidade do letramento estatístico, teríamos enfim, alunos indo para o 4º ano capazes de organizar dados, fazer inferências, críticos e capazes de compreender alguns conceitos estatísticos que já fazem parte no exercício de sua cidadania.

Palavras-chave: Estatística; Tratamento da informação; Matemática; Livro didático.

REFERÊNCIAS

BRASIL.**Base Nacional Comum Curricular**(BNCC).Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME,2017.Disponível<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>Acesso em 22 de set.2021.

LOPES,Celi Espasandin. **O Ensino da Estatística e da Probabilidade na Educação Básica e a Formação dos Professores**. Campinas, vol. 28, n. 74, p. 57-73, jan. /abr. 2008.

PERNAMBUCO.**Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco:**Currículo de Matemática para o Ensino Fundamental e Médio. SEE–PE.2012.

SOARES,Maria Teresa Carneiro Soares e PINTO.Neuza Bertoni Pinto. **Metodologia da resolução de problemas.**ANPED-GT19.Disponível em<http://www.ufrrj.br/emanped/> Acesso em 17 set.2021.

WALICHINSKI,Danieli. JUNIOR,Guataçara Dos Santos.**A Estatística nos Anos Finais do Ensino Fundamental:contribuições de uma sequência de ensino contextualizada. -** ALEXANDRIA Revista De Educação Em Ciência E Tecnologia, V.6,N.2,P.81-111,ISSN: 1982-5153,junho 2013.

O DIÁLOGO COMO POTENCIALIZADOR DO LETRAMENTO ESTATÍSTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

ANDERSON HENRIQUE COSTA BARROS
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, andersonhcb2007@gmail.com;

CARLOS EDUARDO FERREIRA MONTEIRO
Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, carlos.fmonteiro@ufpe.br;

ALDINETE SILVINO DE LIMA
Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, limaaldinete@gmail.com.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste resumo é apresentar elementos de um projeto de doutorado que investiga potencialidades do letramento estatístico no âmbito de um curso de Licenciatura em Educação do Campo. A pesquisa se fundamenta elementos teóricos da Educação Matemática Crítica (EMC), em particular sobre o conceito de diálogo segundo Alrø e Skovsmose (2010), da Educação do Campo (CALDART, 2008, 2012) e do Letramento Estatístico (LE) conforme o modelo de Gal (2002).

A Educação do Campo emerge da luta dos movimentos sociais e trabalhadores do campo que reivindicam a terra e a educação como direito do camponês. Ela é pensada com os povos do campo e tem por finalidade a construção de um projeto de educação que valoriza os saberes populares, os aspectos culturais dos territórios campesinos pautada na luta coletiva por terras produtivas e que considera a agroecologia como pilar na formação dos sujeitos para a emancipação humana e soberania popular (CALDART, 2008, 2012).

A constituição da Educação do Campo está fundamentada no entendimento de que o campo é um lugar de produção de conhecimento estabelecido em uma relação inerente da escola/universidade com a comunidade dos educandos através da Pedagogia da Alternância que proporciona a aprendizagem em diferentes tempos e espaços formativos para a transformação social dos sujeitos campesinos.

A transformação social e a emancipação dos sujeitos do campo perpassam por um processo formativo capaz de promover a criticidade nos alunos(as) para a compreensão de situações políticas e sociais que permeiam principalmente o contexto do campesinato para posterior tomada de decisões. A formação crítica destes educandos deve perpassar por todas as áreas do conhecimento, principalmente durante o ensino de estatística, uma vez que dependem da leitura, interpretação e posicionamento crítico diante de informações estatísticas divulgadas pela mídia que impactam a realidade camponesa.

Deste modo, a formação de professores durante o ensino de estatística precisa considerar o que Gal (2002) considera como um adulto letrado estatisticamente aquele que consegue entender fenômenos e tendências de relevância social (racismo, equidade, pobreza, dentre outros) e pessoal, tendo condições de posicionar-se criticamente diante das informações, uma vez que Gal considera que o letramento estatístico

está relacionado à conhecimentos e processos que possibilitam com que uma pessoa realize interpretações de informações estatísticas e possam comunicar seus argumentos de análise.

Quadro 1 – Modelo de letramento estatístico de Gal

Elementos de Conhecimento	Elementos de Disposição
Habilidades de letramento Conhecimento estatístico Conhecimento matemático Conhecimento do contexto Questões Críticas	Crenças e Atitudes Postura Crítica
LETRAMENTO ESTATÍSTICO	

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Gal (2002)

Conforme é apresentado no Quadro 1, o modelo de letramento estatístico é constituído por componentes cognitivos do letramento estatístico que tratam da compreensão dos conteúdos da matemática e estatística necessários para o entendimento da informação e o componente disposicional que configura a ação do sujeito diante da informação.

O(a) professor(a) tem um papel fundamental no desenvolvimento do letramento estatístico dos estudantes em sala de aula, e para isso precisam estabelecer contato com alunos mediante um convite para que ocorra o diálogo conforme propõem Alrø e Skovsmose (2010) "Diálogo é uma forma humilde e respeitosa de cooperar com o outro numa relação de confiança mútua" (p. 120). Assim, o diálogo se estabelece como uma ferramenta necessária para o desenvolvimento do letramento estatístico dos estudantes uma vez que é uma forma de comunicação entre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a) que exige ***investigação*** (abandonar a comodidade da certeza e deixar-se levar pela pesquisa), ***correr risco*** (o(a) docente começa uma investigação sem concepções estabelecidas com possibilidade de situações imprevistas ocorram), e ***promover igualdade*** (em um diálogo não há hierarquia na relação entre os participantes).

2. METODOLOGIA

Este resumo enfoca a análise de Projetos Políticos de Curso (PPC) da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) como documento estruturador que fundamenta o ensino na perspectiva do diálogo para a promoção do letramento estatístico.

Selecionamos cinco cursos de graduação de Licenciatura em Educação do Campo com a terminalidade Matemática, Ciências da Natureza e/ou Matemática de cada Região do País para analisar os PPC que possuem elementos que fundamentam a formação do professor na perspectiva do diálogo para a promoção do letramento estatístico. Mais especificamente selecionamos cursos que possuem a disciplina e/ou ementa de disciplina com conteúdo de estatística descritiva. Os cursos selecionados são da Universidade Federal do Pará – Ciências Naturais ou Matemática, Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Matemática, Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Matemática e/ou Ciências da Natureza, Universidade Federal de Santa Catarina – Ciências da Natureza e Matemática e Universidade de Brasília – Matemática.

Analisamos os PPC dos cursos selecionados identificando possibilidades de relações entre os conceitos de diálogo, letramento estatístico e Educação do Campo que poderiam ser estabelecidas no ensino de Estatística a partir os objetivos do curso e sua organização curricular com base na ementa da disciplina. As análises também procuraram identificar possíveis elementos que constituem o processo formativo em uma perspectiva crítica e emancipatória.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

A partir das análises estabelecidas pode-se evidenciar que os PPC dos cursos possuem elementos em seus objetivos que ressaltam a importância do diálogo entre os saberes de diferentes áreas do conhecimento permeada pelos conhecimentos locais e científicos para o exercício da docência. Os referidos documentos possuem indicações sobre a valorização do modo de vida e cultura própria do povo do campo, ou seja, o diálogo entre escola e a vida no campo parecem ser tratados como fundamentais para a formação de sujeitos críticos.

As ementas das disciplinas dos cursos sugerem uma perspectiva educacional que permite aos licenciandos a aprender os principais conceitos de Estatística descritiva visando a compreensão de fenômenos para a análise de problemas reais e posterior tomada de decisão. Foram também identificadas nas ementas propostas de ensino de Estatística que possibilitam a abordagem dos conceitos elementares de Estatística a partir de temas contemporâneos o que pode promover o engajamento social do educando.

Assim, durante a formação do educador do campo é fundamental que o(a) professor(a) estabeleça o diálogo com os sujeitos a partir do seu contexto campesino para a promoção do conhecimento estatístico dos alunos para potencializar e preparar o futuro adulto para a vida em sociedade.

Palavras-chave: Educação do Campo; Letramento Estatístico; Educação Matemática Crítica; Diálogo.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C.A. (Org.). **Educação do Campo:** campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA, 2008.

CALDART, R. S. **Educação do Campo**. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

GAL, I. **Adult's statistical literacy: meanings, components, responsabilities**. International Statistical Review, v. 70, n. 1, p. 1-25, 2002. 2002.

ALRØ, H.; SKOVSMOSE, O. **Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática**. Tradução de Orlando de Andrade Figueiredo. Campinas, 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

8º epePE

EIXO TEMÁTICO

GT 15

POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

COORDENAÇÃO

Ana Lúcia Borba de Arruda (UFPE)
Luis Henrique Romani (Fundaj)
Waldênia Leão (UPE).

ISSN: 2176-8153

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OLHAR SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA E A PANDEMIA DA COVID-19

THOMAS PORFÍRIO OLIVEIRA LIMA
Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.
Email: thomas.porfirio@ufpe.br

ANA LÚCIA BORBA DE ARRUDA
[2] Professora permanente da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, vinculada ao departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional (DAEPE) E-mail: anaborba@hotmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre o processo de internacionalização da educação superior na modalidade internacionalização em casa (IaH), apresentando as perspectivas conceituais deste modelo e como a pandemia da COVID-19 acelerou as discussões sobre a temática. Para tanto nos valemos da pesquisa bibliográfica dissertando sobre o processo de internacionalização como política educacional e como os ***rankings*** acadêmicos internacionais sustentam a lógica da mercantilização da educação superior. Apresenta-se um alerta para que a virtualização dos processos de internacionalização, no tocante à mobilidade estudantil, não aumente as desigualdades educacionais da educação superior que o próprio momento pandêmico já acentua. Por fim, conclui-se que as tecnologias da informação e comunicação (TICs) são um campo vasto de possibilidades para o desenvolvimento das atividades universitárias internacionais, mas pontua que este modelo de mobilidade acadêmica não deve ser mais um dos elementos utilizados para ampliar a lógica da educação superior como mercadoria.

Palavras-Chave: Educação Superior. Internacionalização virtual em casa. COVID-19. TICs.

INTRODUÇÃO

A situação pandêmica iniciada no mundo inteiro em 2020, impôs medidas de isolamento e distanciamento social para evitar infecções pelo novo coronavírus, neste momento as formas de contato deixam de ser presenciais e migram, em várias situações, para as plataformas digitais. No campo educacional não é diferente, as escolas e universidades precisaram ligeiramente adequar a sala de aula ao espaço virtual, mas não só a sala de aula, neste período as conferências, congressos e as outras atividades acadêmicas transformaram-se em videoconferências, ***lives*** e atividades virtuais. O contexto que emerge aponta que as tecnologias de informação e comunicação (TICs) são alternativas de enorme potencial para disseminação do conhecimento e aproximação de pessoas de várias partes do mundo. Neste sentido, a modalidade de internacionalização virtual da educação superior ganha mais espaço na discussão acerca da consolidação de uma política de internacionalização da educação superior.

A internacionalização da educação superior se configura como uma possibilidade de construção das estratégias e modalidades para universalização do conhecimento em escala mundial e aponta como as universidades cooperam mutuamente nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão para formação universal do ser humano. Conceitualmente se constitui a partir da discussão das universidades mundiais em torno da formação do sujeito universal, da busca pela excelência na cooperação científica para a promoção da interação entre países, também, no meio político, pela convivência internacional compreendendo as necessidades do mundo cada vez mais globalizado e em desenvolvimento tecnológico com a evolução das tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Estudos em âmbito internacional e nacional acerca do processo de internacionalização da educação superior apontam diferentes modalidades de internacionalização (KNIGHT, 2008; SANTOS e FILHO, 2011) essas se constituem principalmente a partir da constante mudança que este tema vai adquirindo no desenvolvimento de pesquisas e experiências no mundo. Para Knight (2020) esta constante mudança é a principal característica da internacionalização da educação superior, pois precisa se "adaptar aos principais problemas e eventos do mundo, como, por exemplo, tensões e reviravoltas políticas, desastres ambientais, problemas de migrantes e de refugiados, riscos para a saúde como o vírus da zika e a COVID-19, e tumultos econômicos" (p.7).

As diferentes concepções vão indicar a que se sustenta e como é visto o processo de internacionalização pelas instituições e pelos governos, ou seja, que visões as universidades vão consolidando em torno das dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão para o processo de internacionalização e como este processo coopera para o desenvolvimento de pesquisas e de conhecimentos científicos, entre outros aspectos impostos pelas características sociais, políticas, culturais, linguísticas, econômicas e educacionais de cada país e as coalizões que são feitas neste campo.

Neste contexto, a internacionalização da educação superior além de ser transformada pelos aspectos da globalização (KNIGHT, 2008), também vai acompanhar os avanços das tecnologias de informação e comunicação (TICs) que possibilitam novas perspectivas de mobilidade acadêmica, a exemplo da internacionalização em casa - ***at home*** (IaH) que abre novas alternativas de experiências internacionais e interculturais na educação superior por meio de plataformas virtuais.

Este texto propõe uma reflexão sobre o processo de internacionalização em casa (IaH), assim como, a pandemia da COVID-19 acelera a virtualização do processo educacional e alerta para que tenhamos um futuro, pós pandêmico, democrático, público e com investimento na política de internacionalização da educação superior.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTEXTUALIZANDO O DEBATE

Atualmente a internacionalização da educação superior trata-se de debate de grande importância no âmbito acadêmico para o desenvolvimento de pesquisas e trocas de experiências internacionais, interculturais e linguísticas, por outro lado, a internacionalização pode ser utilizada como artifício para fins de interesses políticos e econômico que mantém a lógica hegemônica, reflexo da globalização do final do século passado. Neste sentido, o livro "A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento" de autoria de Fernando Seabra Santos e Naomar de Almeida Filho, publicado em 2011, nos ajuda a compreender a internacionalização da educação superior como parte do processo de expansão das universidades, mas também, como elemento de desenvolvimento econômico e financeiro a longo prazo dos países que optam por ela.

O contexto de expansão das universidades brasileiras, pode ser compreendido em dois momentos, conforme aponta Arruda (2011):

> o primeiro vai de 1964 a 1994, tendo como marco a reforma universitária, o segundo vai de 1994 a 2010 que aponta para uma reconfiguração da educação superior que possibilita visualizar alguns movimentos, tendências e desafios no que concerne em especial ao processo de expansão e democratização desse nível de ensino. (p. 65).

A autora caracteriza a evolução da educação superior no Brasil como estratégia para compreendermos as tendências e descontinuidades das políticas de expansão das universidades e, ao mesmo tempo, sugere que é fundamental que a expansão assegure o acesso, a permanência e a conclusão do curso, sobretudo a estudantes pobres e em desvantagem educacional, que historicamente são excluídos da universidade, "desprivatizando, por um lado, e, democratizando, por outro, o campo da educação superior" (ARRUDA, 2011 p.75).

Entretanto, é importante ressaltar que estudos no campo da democratização da educação superior (ROMANELLI 1995, OLIVEIRA et al 2008) atrelado à diversas lutas e pressão popular, principalmente do movimento estudantil em torno da expansão universitária, resultaram na criação de políticas de inclusão e permanência na universidade, exemplo do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que instituiu o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico e da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, que institui 50% das vagas nas universidades e institutos federais a estudantes de escolas públicas, negros e negras e pessoas com deficiência, ambos criados no governo da presidenta Dilma Vana Rousseff.

No mundo, o processo de globalização concebeu mudanças no conceito e na função da universidade ao mesmo tempo em que promoveu um aumento nos fluxos de tecnologia, conhecimento, pessoas, valores e ideias (FINARDI, 2015) em detrimento do espaço, do clima, das fronteiras e da cidadania, ao qual nem todos os países e pessoas podem usufruir dos efeitos dessa globalização, conforme aponta o relatório da Organização das Nações Unidas - ONU (1999). Esse processo tem efeito direto sobre a realidade social, econômica e financeira dos países do Sul (América do Sul, África e Caribe).

No contexto de coalizão em torno da educação superior, percebe-se que a internacionalização vai emergir também do processo de globalização, assim, as diferentes concepções da internacionalização se dão pelas

constantes mudanças que o mundo globalizado passa (KNIGHT, 2020) e igualmente pelas demandas e interesses dos países hegemônicos que, por meio da educação superior, mantém seus padrões de ensino, de produção científica e se beneficiam deste processo infundindo nos países periféricos seus valores para sustentar a dominação intelectual, cultural e financeira (LEITE; GENRO 2012).

O livro "Internacionalização da Educação Superior: conceitos, tendências e desafios" de Jane Knigth (2020), traz uma clara discussão das razões que movem a internacionalização universitária, para ela "as razões são a força motriz para o motivo pela qual uma instituição, país, região (ou qualquer outro ator) desejam se envolver com a internacionalização e investir nela" (p. 29). No Brasil, um marco no processo de internacionalização da educação superior foi o Programa Ciências Sem Fronteiras (CsF), lançado em 26 de julho de 2011, também na gestão da presidenta Dilma Vana Rousseff.

Para Fagundes, Luce e Silveira (2019),

> O CsF foi, até 2016, o mais volumoso investimento do governo brasileiro em intercâmbio e mobilidade acadêmica. Outorgou 92.880 bolsas de estudos, sendo 73.353 para graduação sanduíche no exterior - seu maior investimento – em 19 países, conforme o site oficial do Programa. (p. 4)

Para eles, O governo brasileiro à época visava estabelecer uma "inédita política pública para a internacionalização da educação superior brasileiro, ao mesmo tempo em que era um construto social e científico" (p. 06), entretanto, Santos e Filho (2011) pontuam

> Quando se lançam grandes programas de mobilidade internacional e se reclama dos parceiros uma atitude de respeito, de equilíbrio e de alguma reciprocidade, esta reflexão faz sentido para se compreender, ou não, a coerência da decisão de optar pelas "30 melhores Universidades do mundo", regra que restringe à mobilidade a meia dúzia de países altamente desenvolvidos quando, na prática, isso inviabiliza o diálogo equilibrado entre sistemas e obriga a impor medidas de segurança, tais como cláusulas de mobilidade sandwich ou de regresso obrigatório à origem. Na ânsia de se mostrar em interação com os melhores e à altura deles, esta atitude de provinciano deslumbramento desvaloriza os países e as universidades com os quais, todos sabemos, o Brasil vai ter que contar se

> quiser levar a cabo o seu ambicioso Programa. (SANTOS e FILHO, 2011 p.153)

Observa-se que os critérios de ranqueamento - criado pelos países do Norte - colocam obstáculos para que programas dos países do Sul, como o CsF, não se sustentem por muito tempo. Finardi (2015) nos mostra que os países do Sul não ocupam posições altas nos ***rankings*** por serem "atrasados", mas porque a globalização tem efeito direto no desenvolvimento e expansão universitária destes países e ainda mais, a internacionalização para esses países é pensada na lógica dos países hegemônicos, é uma problemática a ser considerada nessa discussão, pois remete sempre a esse contexto de desigualdade imposto pela colonização e pela política neoliberal.

> quando elaborados a partir de critérios transparentes, os rankings podem servir como meio de prestações de contas para a sociedade (***accountability***); estimular o desenvolvimento de competências por parte das instituições universitárias; subsidiar as decisões da gestão universitária em relação à cooperação internacional; complementar o trabalho de avaliação de qualidade feito pelas agências de avaliação e acreditação; bem como gerar um debate acerca dos elementos que efetivamente configuram a qualidade no campo da educação superior (LEAL, STALLIVIERI e MORAES, 2018 p. 56)

Contudo, diferente desta perspectiva, a disputa universitária por meios do ranqueamento deriva do processo da globalização, consequentemente também da própria internacionalização e busca benefícios por intermédio da educação superior. Nesse meio a educação superior passa a ser vista como produto a ser comercializado. Mas a disputa é desleal, principalmente no tocante aos países mais pobres, os ***rankings,*** pensados nesta lógica, além de colocar obstáculos para um processo de internacionalização linear em todo mundo, sustentam a hegemonia universitária dos países desenvolvidos. Neste sentido, as autoras ainda enfatizam:

> "Deve -se considerar, ainda, as limitações inerentes às metodologias adotadas por tais ferramentas [***rankings***], que, controversas e subjetivas estão intrinsecamente conectadas à comercialização da educação superior, e, portanto, podem induzir a concepções errôneas acerca das instituições avaliadas ***apud*** (PÉREZ- ESPARELLS; GARCÍA, 2009), reforçando o capitalismo acadêmico ***apud***

> (VIEIRA; LIMA, 2016; KIM, 2017) e as geografias desiguais de educação superior " (LEAL, STALLIVIERI e MORAES, 2018 p. 57).

FINARDI (2015) aponta que nas discussões em torno da educação superior e da política de internacionalização, tende-se enxergar a globalização como "processo negativo" e a internacionalização como "processo positivo", porém, é fato que a globalização interfere no processo de internacionalização, mesmo porque existe uma estreita relação nestes conceitos, e este antagonismo entre positivo e negativo desconsidera que a ideia de universidade como produto a ser comercializado se aproxima cada vez mais da internacionalização.

Para MAIA (2020) "as IES que almejam ter posição estratégica no processo de formação de seus estudantes e na produção do conhecimento precisam reconhecer o valor da internacionalização'' (p.142), assim pode-se afirmar que mesmo diante das questões em torno da internacionalização da educação superior e com a falta de investimento público para a mobilidade física, que já antecede a pandemia, é possível que as universidades brasileiras institucionalize a política de internacionalização em casa (IaH) como modalidade alcançável, mas também trazendo a internacionalização virtual como estratégia para se manter no cenário acadêmico internacional.

INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA IAH: UM ALERTA QUE JAMAIS PODE DEIXAR DE SER FEITO.

Mesmo antes da pandemia da COVID-19 a evolução das tecnologias de informação e comunicação (TICs), promove constantes transformações nas perspectivas educacionais. Com o início da pandemia, visivelmente percebe-se que o mundo está internacionalmente conectado pelos meios virtuais e pelas redes sociais e que o espaço virtual reúne possibilidades incontáveis para desenvolvimento de ações internacionais. No campo da internacionalização da educação superior pode-se argumentar que a internet não conhece fronteiras, por isso possibilita trocas de experiências internacionais, interculturais e linguísticas sem mesmo sair de casa.

A internacionalização em casa ***at home*** (IaH), intercâmbio virtual ou aprendizagem internacional on-line colaborativa (***Collaborative Online International Learning*** - COIL) para LIMA; BASTOS; VARVAKIS (2020) "são termos recentes [...] que refletem o crescente vínculo entre TIC, mídia social e internacionalização" (p. 04) estes autores argumentam que a

Internacionalização em casa "conecta alunos no campus com colegas em outros países através de programas de intercâmbio virtual" (p.12) e as TICs possibilitam a "redução da distância geográfica e complementa a educação transnacional no campus com uma experiência internacional autêntica" (p.12). A virtualização dos processos de internacionalização emerge do discurso da inovação e tecnologização, que nos moldes da globalização estes discursos provocam questões que devem ser consideradas. Júnior e Finardi (2020) refletem sobre "equidade de acesso a esse mundo, cada vez mais virtual" (p.256). Neste artigo os autores apontam a telecolaboração como a modalidade de internacionalização por meio das TICs

> a telecolaboração tem o potencial para promover a reflexão, o entendimento, as críticas, a igualdade e a transformação, em vez de perpetuar as desigualdades e impulsionar as agendas orientadas pelo mercado. Para estudantes com restrições financeiras, a telecolaboração lhes oferece exposição direta a outras culturas, perspectivas, valores e ideologias. Nesse sentido, a internacionalização apoiada pela telecolaboração apoia uma agenda de justiça social de inclusão e participação de populações marginalizadas ou excluídas (JÚNIOR; FINARDI, 2020, p. 270).

É inegável que as TICs promovem rápidas conexões internacionais, contribui para a formação superior e expande as possibilidades de desenvolvimento das atividades acadêmicas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, sobretudo neste momento pandêmico, Maia (2020) aponta que nas universidades que focam apenas na mobilidade física os impactos da pandemia, acarretará diminuições expressivas de curto e médio prazo nas atividades de internacionalização nestas IES. Nesta perspectiva, a Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI) promove o programa de Internacionalização em Casa (IaC) BRAVE

- ***Brazilian Virtual Exchange e*** defende que por meio deste programa as IES brasileiras fomentem ações de internacionalização virtual em seus campus.

A sociedade da inovação, tecnologização e da globalização, por meio da transformação digital, cobra respostas rápidas a questões que pautam a modernização dos sistemas de ensino, mas também, provoca despertamentos aos interesses comerciais em torno da educação superior e

expande as possibilidades de coalizões no campo da internacionalização. Para Lima, Bastos, Varvakis (2020)

> na educação superior, a transformação digital pode ser entendida como o processo de utilização de tecnologias digitais para modificar ou criar novos processos de ensino e aprendizagem, cultura e experiências de comunidades existentes para atender às mudanças nos requisitos da educação e da sociedade. (p. 12)

Os autores defendem que investir na internacionalização em casa ***at home*** (IaH) é importante e estratégico para dar oportunidade de acesso a "experiências internacionais a estudantes não tradicionais e as partes desfavorecidas da população" (p.13). Mas há um alerta a ser feito nesta discussão: estudantes ricos e a pesquisa financiada pela iniciativa privada continuarão seguindo a modalidade física de mobilidade estudantil. Ora, pode-se compreender estratégico que, em tese, estudantes ricos e pobres tenham acesso à modalidade virtual e somente os estudantes ricos ou pesquisas financiadas pela iniciativa privada continuem acessando o intercâmbio físico? Certamente não.

Hudzik (2011) aponta que a internacionalização da educação superior é um imperativo institucional e não somente uma possibilidade desejada (p. 10), todavia, Finardi (2015) propõe pensar de forma crítica a internacionalização, sobretudo no Brasil, pois este imperativo pode ser um imperialismo novo, sutil e benevolente dos países hegemônicos que procuram impor e manter seus padrões acadêmicos aos países periféricos (LEITE; GENRO, 2012) sustentando a subalternidade dos países do sul, assim, o processo de globalização consolida o sistema de dominação e desigualdades sociais (CASTRO, 2021).

A estrutura neoliberal entende que o processo da educação superior pode ser visto como algo a ser comercializado, consequentemente, a internacionalização deste nível de ensino interessa ao mercado internacional. A globalização não é um novo paradigma de sociedade, ao contrário, a globalização submeteu o mundo a uma nova ordem econômica e no campo educacional aponta a ideia da universidade empreendedora (Idem), desta maneira as estruturas colonialistas se apegam as possibilidades e as transformam num emaranhado de problemas sociais.

No âmbito destas discussões se consolidam ao menos duas questões em torno da internacionalização, ***a primeira*** diz respeito à formação universal do ser humano, da educação internacional como direito, da troca de

experiências linguísticas, culturais e científicas e, a ***segunda*** diz respeito à mercantilização da educação superior para que a internacionalização sirva aos interesses do mercado financeiro como reflexo da globalização que não beneficia todos os países do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil a internacionalização é vista apenas como processo de mobilidade ou intercâmbio acadêmico, mas Finardi (2015) nos aciona a pensar a internacionalização como possibilidade de melhorar a missão tripartite das universidades, apontando a descolonização dos nossos currículos, do ensino, da pesquisa e da extensão universitária. Descolonizar o processo de internacionalização das universidades sul-americanas implica valorizar o conhecimento local e combater a lógica mercadológica que atravessa a educação superior. Por isso nos moldes da globalização hegemônica, pensar a internacionalização da educação superior nos acende o alerta em todas as discussões que são feitas neste campo.

A pandemia da COVID-19 traz consequências ainda não mensuradas no que diz respeito ao aumento das desigualdades educacionais. Na educação superior as universidades precisaram ligeiramente se organizar e aderir ao ensino remoto, que mostra a possibilidade de acesso rápido às aulas e as atividades acadêmicas. Porém, este momento sanitário não pode ser subterfúgio de modo a acelerar a implementação desta modalidade no âmbito da internacionalização da educação superior, precisa-se debater cada vez mais equidade, financiamento, planejamento e sobretudo democratizar o acesso à internacionalização universitária em todas as áreas do conhecimento.

Evidentemente, a participação em ações de internacionalização no processo de formação superior, seja na graduação ou na pós graduação, proporciona ao estudante experiências de mundo e de transformação do pensamento e da prática no exercício profissional e a IaH é uma possibilidade de inclusão e promoção destas experiências, portanto, é imprescindível que as ações de mobilidade acadêmica em casa ***at home*** e as trocas virtuais, se deem na perspectiva da equidade global, que não seja utilizada para fins de interesses do mercado e que os estudantes que passam por esta modalidade, compreendam o valor do respeito às diferentes culturas, pois, concordando com o que apontam Santos e Filho (2011), um "estudante aberto ao internacional" (p. 146) não será apenas multilíngue, conhecedor de outras culturas ou morar no exterior, mas,

mais ainda que este estudante revele disposição ao respeito às diferenças, espírito de tolerância e consiga atingir conhecimento concreto dos valores e da cultura do outro.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Lúcia Borba Ana; Macedo Gomes, Alfredo. Expansão da educação superior: uma análise do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI) na Universidade Federal de Pernambuco. 2011. ***Tese*** (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

CASTRO, Lucia Rabello de. Políticas de internacionalização no ensino superior desafios descoloniais para as ciências humanas e sociais. Revista Psicología Política, ISSN-e 1519-549X, Vol. 21, Nº. 50, 2021, págs. 39-56. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8039468. Acesso em 18 de set. 2021

FAGUNDES, Caterine; LUCE, Maria Beatriz; SILVEIRA, Paloma Dias. A qualidade da mobilidade de estudantes de graduação no "Ciências sem Fronteiras". Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 904-927, out/dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/JyRQcQffdL6Kz5XGdN6gkbS/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 16 de setembro 2021

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F.; MENDES, A. R. Pensando a internacionalização (crítica) do ensino superior brasileiro. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 6, p. e 020031, 2019. DOI: 10.20396/riesup.v6i0.8655312. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8655312. Acesso em: 18 de set. 2021

HUDZIK, John K. Comprehensive internationalization: from concept to action. Washington: NAFSA, 2011.

JÚNIOR, Carlos Alberto HILDEBLANDO; FINARDI, Kyria Rebeca. Telecolaboração e internacionalização do ensino superior: reflexões a partir da pandemia covid-19. Revista Intercâmbio, v.XLV: 254-278, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

KNIGHT, Jane. Ensino superior em turbulência: o mundo em mudança da internacionalização Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

KNIGTH, Jane. Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios. Editora Oikos, 2020, DOI: http://oikoseditora.com.br/obra/index/id/109 ISBN 978-65-86578-51-5. Acesso em 18 de set. 2021

LEAL, F. G.; STALLIVIERI, L.; MORAES, M. C. B. Indicadores de internacionalização: o que os Rankings Acadêmicos medem?. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 52–73, 2018. DOI: 10.22348/riesup.v4i1.8650638. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650638. Acesso em: 6 out. 2021.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz. Avaliação e internacionalização da educação superior: Quo vadis América Latina? Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 17, n. 3, p. 763- 785, 2012.

LIMA, Cláudio de; BASTOS Rogério Cid, VARVAKIS Gregório. Plataformas digitais de aprendizagem: uma revisão integrativa para apoiar a internacionalização do ensino superior. EDUR • Educação em Revista. 2020; 36: e232826 DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698232826. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/V6vYwQZS3Tx3NNzDNJsPsvP/?lang=pt. Acesso em 19 de set. 2021

MAIA, Maria Leonor Alves. Breve panorama da internacionalização da educação superior brasileira pós-pandemia: o tempo é hoje. **REGIT**, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 141-147, nov. 2020. ISSN 2359-1145. Disponível em: <http://www.revista.fatecitaqua.edu.br/index.php/regit/article/view/REGIT14-D10>. Acesso em: 16 set. 2021.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de - **A quarta missão da universidade:** internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Coimbra: [s.n.]. 237 p. ISBN 978-989-26-0573-9(PDF).

ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DE ESTUDANTES COTISTAS DO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO, CAMPUS ARCOVERDE

LUCAS MANOEL DA SILVA COUTO
Graduando do Curso de Direito da Universidade de Pernambuco. Integrante do G-pense! - Grupo de Pesquisa sobre Contemporaneidade, Subjetividades e Novas Epistemologias (UPE/CNPq). lucas.couto@upe.br;

FERNANDO DA SILVA CARDOSO
Professor Adjunto Nível I do Curso de Direito (Campus Arcoverde) e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco. Coordenador Setorial de Pesquisa e Pós-graduação e Membro do Comitê de Ética em Pesquisa - UPE Multicampi. Líder do G-pense! - Grupo de Pesquisa sobre Contemporaneidade, Subjetividades e Novas Epistemologias (UPE/CNPq). fernando.cardoso@upe.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente trabalho decorre de um estudo de caso realizado com estudantes cotistas do curso de Direito da Universidade de Pernambuco, Campus Arcoverde. Os achados destacam as principais nuances envolvendo a política de cotas no ensino superior público e, a partir da aplicação de um ***survey*** destinado a estudantes cotistas do referido curso, são problematizados aspectos relacionados ao acesso e à permanência na referida universidade. Os resultados obtidos estão organizados em duas seções, a primeira voltada para o perfil dos(as) estudantes cotistas e de suas famílias e a segunda sistematiza as nuances envolvendo a permanência dos(as) cotistas na graduação. Os dados foram problematizados à luz da bibliografia eleita, e destacam a política de cotas para além da garantia de acesso, mas também acerca da permanência de estudantes cotistas na graduação.

Palavras-chave: Estudantes cotistas. Universidade Pública. Política de cotas.

1. INTRODUÇÃO

Nas duas primeiras décadas dos anos dois mil o ensino superior brasileiro passou por uma série de transformações em decorrência de políticas públicas voltadas para a interiorização e a expansão de vagas, de cursos e de Instituições de Ensino Superior (IES). A nível federal tiveram destaque o Programa Universidade para todos (Prouni), com a oferta de bolsas integrais e parciais, e o Fundo de financiamento ao estudante do ensino superior (FIES), ambos voltados para o acesso de estudantes de classes populares em cursos de graduação privados. No ensino superior público houve a uniformização do acesso às universidades e institutos federais, através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Seleção Unificado (SISU). Além do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que promoveu a criação e a ampliação de novos campus universitários e de novas universidades e institutos federais em diferentes regiões do país (TREVISOL; NIEROTKA, 2016).

Tais programas permitiram a expansão do ensino superior gratuito em macrorregiões de estados que até então não contavam com instituições públicas universitárias. No estado de Pernambuco, por exemplo, tem-se a criação do Campus do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no município de Caruaru, no ano de 2006 (UFPE, 2005), e a fundação da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), em 2018, com sede na cidade de Garanhuns, (BRASIL, 2018). São exemplos de uma política pública voltada para a interiorização do ensino superior, que contribuirá, a longo prazo, com o desenvolvimento de messoregiões, a partir da formação de estudantes, em diferentes campos do saber, que poderão se graduar e atuar profissionalmente nas suas respectivas regiões, não mais tendo que se deslocar para as capitais, consideradas, até então, locais dos únicos polos educacionais.

Além do processo de expansão e interiorização, destaca-se a Lei Federal nº 12.711, sancionada em 2012, popularmente conhecida como a Lei de Cotas (BRASIL, 2012). O dispositivo legal é fruto de uma luta histórica travada, desde o final do século XX, por movimentos sociais, grupos acadêmicos, diretórios estudantis e lideranças políticas, sendo objeto de debates públicos acalorados entre os contrários e favoráveis à implementação das cotas nas IES brasileiras (AMARAL; MELLO, 2013). No decorrer da luta, alguns projetos de lei sobre tal matéria foram apresentados no Congresso Nacional e instituições de ensino, a exemplo da Universidade

Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), implantaram, de forma autônoma, reserva de vagas para minorias étnico-raciais, em 2002 e 2003, respectivamente.

Com a Lei de Cotas determina-se que instituições federais de ensino superior reservem a cada concurso seletivo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas de graduação para estudantes oriundos(as) de escolas públicas. Tais vagas devem ser distribuídas seguindo os critérios de renda, por conseguinte, para pessoas negras, indígenas e com deficiência. A distribuição deve ocorrer de forma proporcional à quantidade das pessoas em relação à população total da Unidade da Federação onde a universidade está localizada, considerado o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2012). Assim, a referida lei permitiu a uniformização da reserva de vagas nas universidades federais do país, tendo em vista que muitas já possuíam algum tipo de política afirmativa, com a finalidade de garantir que grupos sociais historicamente excluídos do espaço universitário tenham acesso ao ensino superior público e gratuito.

As universidades estaduais, por sua vez, continuam a ter seus processos seletivos regulados por leis estaduais e/ou resoluções dos próprios conselhos universitários, conforme previsão legal. A Universidade de Pernambuco (UPE), que conta com onze campus universitários, estando presente em todas as macrorregiões do estado, prevê, através da Resolução nº 006 de 2007 do Conselho Universitário (CONSUN) a reserva de vinte por cento das vagas dos cursos de graduação para alunos(as) oriundos(as) da rede pública de ensino (UPE, 2007). Ressaltado o referido quadro, neste trabalho, que se constitui como um desdobramento de um projeto de iniciação científica financiado pelo CNPq, busca-se refletir sobre a contribuição da política de cotas, a partir de um estudo de caso realizado no curso de Direito do Campus Arcoverde da UPE.

O Campus Arcoverde da UPE está localizado na cidade considerada 'Portal do Sertão' de Pernambuco e foi criado em 2011 (xxx) enquanto consequência direta da política de interiorização do ensino superior público. O curso de Direito, por sua vez, figura entre aqueles de maior prestígio e ascensão social, consequentemente, um dos mais disputados (SILVA, 2014). Portanto, compreender a trajetória e a influência do sistema de cotas para estudantes deste curso em um Campus situado no interior pernambucano contribui para indagar em que medida pessoas de classes populares estão sendo incluídas em um ambiente predominantemente elitista e, principalmente, destacar como tal inclusão acontece.

Nesse viés, a investigação vai de encontro **à** ideia de que não basta apenas garantir o acesso, mas também é preciso atentar para a permanência do(a) estudante cotista, já que o objetivo da política de cotas vai além de reserva vagas para grupos sociais e economicamente excluídos do espaço universitário, visa que tais pessoas sejam profissionais formados(as), e, por conseguinte, contribuam com a minimização das desigualdades.

O estudo de caso foi instrumentalizado por meio de um questionário aplicado através da plataforma ***Google Forms*** e organizado em seções; a primeira voltada a informações do(a) estudante, outra relacionada às nuances envolvendo o curso de Direito e, por último, uma seção ligada a aspectos mais abrangentes, a fim de o(a) estudante avaliar entre 1 (péssimo ou inexistente) e 5 (excelente ou muito expressivo) determinadas assertivas. O ***survey*** aplicado possibilitou obtenção de informações sobre características e ações do grupo de pessoas (FREITAS et al., 2000) alvo do estudo, por meio de um instrumento de pesquisa delimitado a priori e de fácil acesso às(aos) participantes da pesquisa. Após a análise das documentações referentes ao processo de ingresso no referente curso de Direito, constatou-se que, no período letivo de 2020.2, havia 31 (trinta e um) estudantes que ingressaram no bacharelado através da política de cotas.

Posteriormente, no início do mês de julho de 2021, os respectivos estudantes foram contatados virtualmente e receberam o questionário, com o pedido para colaborarem com a presente pesquisa. Ao fim, 84% (oitenta e quatro por cento) do respectivo número bacharelandos(as) participaram da pesquisa[1].

Em síntese, o presente estudo fez uso da abordagem quali-quantitativa, unindo a riqueza de dados com a significação da dinâmica social pesquisada. Assim, os dados obtidos através de perguntas abertas e fechadas do questionário foram interpretados e contextualizados à luz das pesquisas bibliográficas realizadas. Os resultados e discussões estão organizados em uma primeira seção voltada para o perfil dos(as) estudantes cotistas e uma segunda seção que problematiza as nuances que envolvem a permanência das(os) estudantes cotistas no curso em estudo.

1 Ressalta-se que, na semana em que fora aplicado o questionário, Severino Magalhães, um dos estudantes cotistas do curso de Direito, infelizmente, faleceu em decorrência da Covid-19, usamos este espaço para homenageá-lo.

2. O QUE SIGNIFICA INCLUIR? O PERFIL DOS(AS) ESTUDANTES COTISTAS DO CURSO DE DIREITO DA UPE, CAMPUS ARCOVERDE, E DE SUAS FAMÍLIAS

As universidades brasileiras, ao longo da história, foram ocupadas pelas elites detentoras do capital social, econômico e cultural, em que jovens de famílias das classes alta e média são estimulados a se graduarem nos cursos de maior prestígio social e nas melhores instituições – as públicas. Em contrapartida, as classes populares foram excluídas de tais espaços de construção de saber e de formação de profissionais nos diferentes campos de atuação. Nesse sentido, Nierotka e Trevisol afirmam que "as instituições de ensino superior (IES) refletem, como espelhos, as desigualdades e a distribuição desigual do poder na sociedade" (2016, p. 23). Tal desigualdade tornou-se pauta não só no meio universitário, mas alcançou contornos políticos e públicos com o objetivo de encontrar meios que possibilitassem a democratização do acesso ao ensino superior público no Brasil.

A política de cotas emerge, então, como uma proposta política a ser implementada nas universidades brasileiras. Em resumo, as cotas consistem na reserva de um percentual das vagas de um processo seletivo a um determinado grupo social, geralmente, um grupo que apresenta baixa representatividade nas posições pretendidas pelos(as) concorrentes (BAYMA, 2012). No caso das universidades pretendeu-se, com a adoção das cotas, diversificar o perfil discente, contribuindo com a inserção de estudantes pobres, oriundos(as) sobretudo de escolas públicas, negros(as), indígenas e com deficiência. Nesse contexto, pesquisas acadêmicas revelam que as cotas vêm causando uma mudança profunda e jamais vista no perfil discente de diferentes IES do Brasil, elevando os índices de pluralidade e diversidade, a exemplo do realizado na Universidade Federal da Bahia (CAVALCANTI, et al., 2019).

A UPE, ao adotar cotas para os(as) estudantes oriundos(as) de escolas públicas, também passou por mudanças no perfil do seu corpo discente (ANDRADE, 2012). No presente estudo de caso, por exemplo, constatou-se que 61% (sessenta e um por cento) dos(as) estudantes cotistas do curso de Direito do Campus Arcoverde possuem uma renda familiar per capita menor que R$1.000,00 (mil reais), são estudantes da classe pobre e da classe média baixa, que não teriam condições de custear a mensalidade do curso de Direito em uma instituição privada, tendo em vista o

valor médio de mercado. Os achados revelam, dessa forma, que a política adotada pela UPE possibilitou o acesso à universidade para os jovens das camadas populares, consistindo, assim, em uma instituição pública a serviço da sociedade, ampliando os compromissos éticos e políticos que a universidade possui.

Conforme a política adotada pela UPE, os(as) cotistas são oriundos(as) de escolas públicas. Os dados revelam que há uma diversidade quanto à procedência escolar: 61% (sessenta e um por cento) cursaram o ensino médio na rede estadual de ensino, no modelo integral; já 11% (onze por cento) estudaram em escolas técnicas estaduais. Os(as) demais estudantes concluíram o ensino básico em escola estadual regular ou semi-integral, em escola de aplicação, ou municipal regular. A procedência majoritária de escolas estaduais entre os(as) cotistas traduz as iniciativas do Governo de Pernambuco, na primeira e segunda década dos anos dois mil, que contemplaram a consolidação do modelo de educação integral no ensino médio, tendo como pilar o Programa de Educação Integral (PEI), com a criação de escolas de referência (EREM) e de escolas técnicas (ETE) (BENITTES, 2014).

Infere-se, portanto, a importância da qualidade da educação básica para que o acesso ao ensino superior se torne democrático, como articula Bayma (2012, p. 342):

> [...] a política de cotas terá cumprido com sua finalidade quando houver melhora efetiva na educação básica de qualidade e o espaço universitário transformar-se em locus não só de formação acadêmica, mas também de formação de líderes que representem a diversidade de grupos sociais e sejam sensíveis aos benefícios para a sociedade advindos do pluralismo de ideias.

A pesquisadora atrela a efetividade da política de cotas no ensino superior com a melhora efetiva na educação básica, articulando que a democratização e diversidade no espaço acadêmico não é uma simples tarefa a ser alcançada, mas sim que deve fazer parte de um rol de políticas no campo educacional, em seus diferentes níveis de ensino (BAYMA, 2012).

Quando questionados(as) sobre os efeitos da formação básica em escola pública, considerando as melhorias na rede pernambucana de ensino, no rendimento da graduação em Direito da UPE campus Arcoverde, constata-se que cerca de 30% (trinta por cento) das(os) entrevistadas(os) afirmaram como positiva ou excelente a educação pública e

que tal formação possibilita um bom proveito do curso de graduação. O fato de 70% (setenta por cento)

considerar como razoável e/ou ruim os efeitos da educação básica pública revelam que a rede estadual de ensino pernambucana precisa, ainda, avançar em muitos aspectos. Apesar das melhorias nos últimos anos, muito deve e precisa ser feito, em face da garantia da qualidade do ensino e da contribuição para o ingresso e permanência de estudantes pernambucanos(as) no ensino superior, principalmente nas universidades públicas – historicamente, as mais concorridas.

Ademais, no que concerne o ingresso na graduação, uma questão essencial para compreender o universo dos(as) estudantes cotistas é a forma como se preparam para o vestibular. Se participaram de algum curso preparatório, seja privado ou popular, ou se apenas os estudos do ensino básico foram suficientes para a aprovação e, por conseguinte, o acesso ao ensino superior público e gratuito. Tradicionalmente, existem os cursos ministrados em instituições particulares, os quais condensam o conteúdo programático dos níveis de ensinos anteriores, e os cursinhos alternativos (também conhecidos como 'cursinhos populares' ou 'comunitários'), que objetivam preparar estudantes em situação de desvantagem socioeconômica para a realização de vestibulares (GUARNIEIRI; MELO-SILVA, 2010).

De modo majoritário, nos cursinhos alternativos há elevadas expectativas de resultados, mas há a necessidade de implementar ações concretas que viabilizem o ingresso na graduação, como a escassa oferta de recursos humanos e financeiros, que influencia, por exemplo, na atuação ou não de professores formados nas áreas do saber que lecionam e/ou na compra ou não de materiais de estudo. Nos cursinhos tradicionais, por sua vez, o foco é na preparação efetiva para os exames de seleção, em que os(as) estudantes são treinados(as), de forma constante, em situações que simulam os vestibulares, recebem aulas com os conteúdos mais recorrentes nos exames de professores(as) especialistas em suas áreas de ensino, além do apoio psicológico e da preparação para a escolha da carreira a seguir.

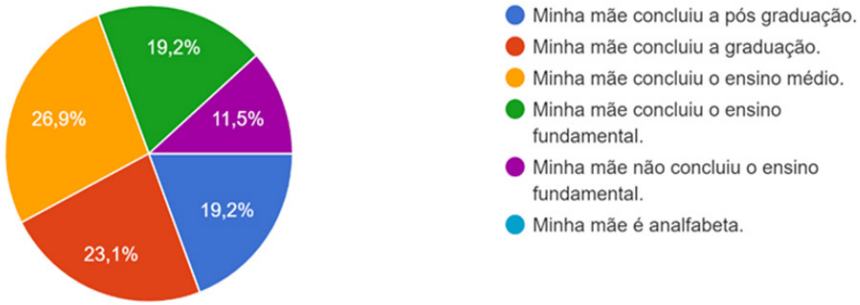
Sobre tal questão, no presente estudo de caso, cerca de 30% (trinta por cento) dos(as) entrevistados(as) afirmaram ter feito curso pré-vestibular privado, enquanto 70% (setenta por cento) estudaram de forma autônoma, em paralelo ao ensino médio, e/ou foram alunos de cursos preparatórios de natureza popular e/ou pública. Compreende-se, assim, que há uma similaridade dos resultados sobre a preparação para o vestibular

com os dados sobre a renda ***per capita*** da família dos(as) estudantes cotistas, apresentados anteriormente. O que denota a ligação entre os recursos financeiros e a preparação para o vestibular, já que é a renda da família que possibilitará a frequência do(a) estudante em um curso preparatório privado ou popular. Sendo necessário atentar que os cursos de pré-vestibular da rede privada demandam recursos financeiros que não condizem com a realidade econômica da maioria das famílias brasileiras.

Outrossim, considerando o acesso a materiais de estudos, a simulação de exames preparatórios, o apoio psicológico e pedagógico, percebe-se que "as condições econômicas do(a) estudante acabam por refletir na sua preparação para o vestibular, pois implicam no acesso ou não de recursos que vão além dos fornecidos pela escola" (COUTO; CARDOSO, 2020, p. 472). Ressalta-se, portanto, a importância dos cursinhos alternativos, a exemplo do curso pré-vestibular ofertado pela UPE, o PREVUPE, para os(as) estudantes das classes populares, impedidos financeiramente de custear as despesas decorrentes dos cursos preparatórios tradicionais. Ainda é válido ressaltar a relevância dos cursos populares nas cidades interioranas, tendo em vista que os tradicionais estão concentrados nos grandes centros urbanos.

Na construção do estado da arte que orienta o projeto de pesquisa do qual este trabalho é proveniente, notou-se que é uniforme nos estudos de caso realizados em diferentes universidades do Brasil a análise da escolaridade dos pais e das mães dos(as) estudantes cotistas. Segundo Souza: "quando a escolaridade dos pais é baixa, o reduzido capital cultural interfere negativamente nos resultados escolares do filho" (2012, p. 708). Há, também, uma influência decisiva no processo de vestibular, em que os pais e mães orientam seus filhos e suas filhas sobre qual carreira seguir, em qual instituição cursar e prestam apoio nos processos preparatórios. No entanto, se o universo educacional é algo distante dos pais e mães, tal influência torna-se difícil de ocorrer.

Assim sendo, questionou-se às(aos) participantes do presente estudo sobre a escolaridade dos seus pais e de suas mães. Tem-se que 42% (quarenta e dois por cento) dos(as) responsáveis não concluiu o ensino fundamental, já 19% (dezenove por cento) deles(as) concluiu o ensino fundamental. O ensino médio, por sua vez, foi concluído por 27% (vinte e sete por cento) dos pais e mães dos(as) entrevistados(as), e a graduação no ensino superior foi realidade para 12% (doze por cento) dos(as) responsáveis. Sobre a escolaridade das mães obteve-se o seguinte resultado:



Os dados servem, em tese, como um parâmetro na análise de possíveis mudanças no perfil educacional das famílias brasileiras. Neste caso, verificou-se que o ensino superior foi realidade para uma minoria dos pais, cerca de 12% (doze por cento) destes. Entre as mães o índice é de 42% (quarenta e dois por cento), considerando o grupo que concluiu a graduação e o grupo que pós graduou. Dessa maneira, é possível mensurar os efeitos das diferentes políticas públicas no campo da educação implantadas nas duas últimas décadas, já que para a maioria dos(as) estudantes cotistas a universidade não faz parte da realidade educacional dos seus pais e mães. Vale evidenciar que a mudança trazida pela política de cotas é lenta e gradual, exigindo mais de uma geração de estudantes cotistas para que perfis até então distantes do ensino superior tornem-se frequentes, e, por conseguinte, superem-se as desigualdades do acesso e a universidade pública tenha seu acesso democratizado (SOUZA, 2012).

Ainda sobre a questão familiar, cerca de 77% (setenta e sete por cento) dos(as) participantes afirmaram que são os(as) primeiros(as) ou um(a) dos(as) primeiros(as) membros(as) de sua família a cursarem uma graduação, ou seja, a universidade para suas famílias não é algo comum. Ressalta-se que a demanda pelas carreiras mais prestigiadas, como a jurídica, está associada a uma formação sólida, no âmbito familiar e educacional, e a uma maior disponibilidade de recursos provenientes da família que possibilitem oportunidades, a exemplo do acesso a livros e cursos formativos (SOUZA, 2012),.

Logo, o fato de 77% (setenta e sete por cento) dos(as) estudantes cotistas serem provenientes de famílias que não conviveram com o cotidiano da universidade, traduz, segundo Santos, a 'revolução silenciosa' que está em curso no Brasil (BRITO, 2018). É uma revolução que acontece em todo o país, afinal os estudos demonstram que um novo perfil

discente vem se formando nas diferentes IES, a exemplo da Universidade Federal de Rondônia (UNIR):

> Desse modo, os resultados encontrados acenam que a UNIR, com a aplicação da Lei de Cotas, tem efetivado a educação comoum direito fundamental, assim como tem, na medida do possível e das suas competências, desempenhado sua função social, com oferecimento de educação socialmente justa e com equidade, e, por conseguinte, utilizado a educação como instrumento de inclusão e diversidade cultural (ZUIN; BASTOS, 2019, p. 121).

Esse novo perfil, certamente, passará a atuar nas mais variadas profissões, podendo ocupar cargos que, até então, eram inimagináveis para as classes populares. Em resumo, "as cotas representam a abertura de uma nova avenida de possibilidades" (MACHADO; MALGALDI, 2016, p. 284). E são possibilidades que estão se concretizando de forma silenciosa, já que, na medida do possível, diferentes classes populares estão acessando as universidades públicas. Por consequente, as turmas com o percentual maior de cotistas estão se formando e estes(as) passarão a ocupar postos não apenas no mercado de trabalho e estarão, ainda, contribuindo com a formação política de outros sujeitos, quebrando paradigmas ao levarem as classes populares para os espaços de conhecimento e de poder.

3. PERPECTIVAS SOBRE A PERMANÊNCIA DOS(AS) ESTUDANTES COTISTAS DO CURSO DE DIREITO DA UPE, CAMPUS ARCOVERDE

Para que a 'revolução silenciosa' aconteça não basta que estudantes de classes populares acessem os cursos de graduação. O acesso é parte da abertura de possibilidades, sendo necessário que se os(as) cotistas transitem e permaneçam nestes espaços, ou seja, que se formem e, por conseguinte, passem a atuar em seus respectivos campos do saber. Tem-se, assim, um segundo eixo essencial da política de cotas, se o primeiro está voltado para o acesso, considerando a trajetória educacional do(a) estudante que culmina em seu processo de vestibular, o segundo eixo volta-se para a permanência do(a) cotista na graduação.

A problemática é uma das peças chave dos debates sobre a implantação da política de cotas, desde o fim do século XX. Os contrários à reserva de vagas alegavam (e ainda alegam) que estudantes cotistas logo desistiriam das graduações, devido a fatores ligados a déficits na educação

básica, que não permitiriam as notas mínimas necessárias para aprovação nas disciplinas do ensino superior (BITTAR; ALMEIDA, 2006). Desta forma, é mantida, inclusive nos dias atuais, uma linha de argumentação que culminava em um possível alto índice de desistência entre cotistas ao longo dos cursos de graduação, deixando um vácuo nas turmas que causaria prejuízos ao poder público, já que as vagas remanescentes não poderiam ser substituídas, se considerado o percurso da graduação.

Tal argumento é acompanhado pela assertiva de que "a busca pela inclusão não pode ser desculpa para a queda na qualidade do ensino, considerando as deficiências advindas das etapas anteriores de formação [...]" (SANTANA, 2010, p. 742). Especula-se, nesse contexto, que as universidades públicas poderiam, com a entrada de cotistas, perder o título de melhores universidades do país. Todavia, no calor do debate público e nacional que culminou na Lei nº 12.711 de 2012, a Lei de Cotas, os dados de pesquisas demonstram que, nas instituições onde foi implantado algum tipo de reserva de vagas, não há queda na qualidade de ensino, nem mesmo um aumento relevante nos índices médios de desistência entre os discentes (AMARAL; MELO, 2013; SOUZA, 2012).

As pesquisas revelavam, no entanto, novas problemáticas que se apresentam como desafios a serem solucionados nas instituições universitárias e alertar que:

> [...] para que surtam resultados efetivos torna-se imperiosa a reestruturação do ensino superior, buscando conceitos e práticas pedagógicas que comportem tratamentos diferenciados para alcançar a igualdade material desejada. Não basta publicar edital de processo seletivo que reserve percentual de cotas, trata-se da construção de uma política que implicará a reformulação de conceitos impregnados na comunidade acadêmica e que são reflexo de um contexto histórico anterior (SANTANA, 2010, p. 754).

Anunciava-se que o sistema de cotas tornaria necessário uma reforma nas universidades públicas do país. Questões como a necessidade de apoio financeiro para os(as) discentes (1), a elitização dos horários dos cursos (2), o apoio pedagógico e psicológico (3), tornram-se pautas da discussão sobre a política afirmativa e, ainda hoje, implicam em reflexões e apontamentos em prol da permanência dos estudantes cotistas no ensino superior.

Nesse contexto, propomo-nos a tratar dessas pautas na perspectiva do presente estudo de caso. Como primeiro tópico, a necessidade de apoio financeiro, relembrando o índice apresentado no início da seção anterior de que 61% (sessenta e um por cento) dos(as) cotistas do curso de Direito do Campus Arcoverde possuem uma renda familiar per capita menor de R$1.000,00 (mil reais). Atrelado a esse índice passamos a destacar que 77% dos(as) cotistas tiveram que se mudar de suas respectivas cidades e passaram a residir no município de Arcoverde, resultando em despesas decorrentes da nova moradia, como aluguel e tarifa energética, acompanhadas dos custos com alimentação e transporte, que fazem parte do rol de custos necessários para a mínima estadia do(a) estudante na cidade sede do Campus universitário.

Para além dessas despesas, existem aquelas relacionadas à graduação, a exemplo da compra de livros e da participação em eventos cientítificos e/ou formativos. São despesas que divergem com a renda familiar da maioria dos(as) estudantes cotistas. Tem-se, assim, um novo desafio, o de se manter financeiramente em um curso de bacharelado público e gratuito. Tal desafio é pauta dos movimentos estudantis, dos diretórios acadêmicos que, ao longo dos anos, lutam pela manutenção e ampliação de oferta de bolsas de pesquisa e extensão, a exemplo das bolsas de iniciação científica – como a que possibilitou a construção deste estudo - e de auxílios estudantis, a exemplo de auxílio transporte e alimentação. Vale ressaltar que “as atividades de pesquisa e extensão, essenciais no ensino superior, e que exigem uma dedicação maior do estudante, servem, muitas vezes, como sustento do(a) estudante cotista, já que podem possibilitar alguma remuneração” (COUTO; CARDOSO, 2020, p. 473).

Quando questionados(as) sobre bolsas e auxílios financeiros, 65% dos(as) entrevistados afirmaram ser razoável ou pouca expressiva a oferta desses auxílios financeiros no curso de Direito da UPE Arcoverde. Já sobre a forma como se mantêm financeiramente no referido bacharelado, 89% dos(as) entrevistados afirmam depender, total ou parcialmente, dos pais e/ou de membros de suas famílias. São dados que revelam que a maior parte dos(as) estudantes não possuem meios de se auto sustentarem financeiramente e tentam, na medida do possível, serem alcançados por auxílios e bolsas, no âmbito acadêmico, que ‘diminuam’ a dependência para com os pais e mães, atentado, mais uma vez, para o dado sobre a renda familiar per capita destes(as) estudantes, como já mencionado.

O segundo ponto trata da elitização dos horários dos cursos de graduação, sobretudo em bacharelados como o de Medicina e Direito, tidos como o de maior prestígio social, que, normalmente, são ofertados em turno integral. O curso de Direito da UPE, Campus Arcoverde, segundo o seu plano pedagógico, e consoante ao cenário das universidades públicas brasileiras, funciona na modalidade integral. Os(as) alunos(as) têm que se dedicar de forma exclusiva às atividades relacionadas ao bacharelado, envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão. Contudo, a integralidade do curso impede, por exemplo, que os(as) estudantes conciliem o curso superior com um trabalho remunerado. Isso implica, dessa forma, no desafio de manter os(as) estudantes cotistas, considerando sua renda familiar, no referido bacharelado. Em uma leitura crítica, "os horários de funcionamento dos cursos têm um efeito de seleção social" (BARBOSA, 2015, p. 268), já que excluem os estudantes que precisam trabalhar para sobreviver. Reflete-se, assim, sobre o perfil econômico de estudantes que consegue se manter – financeiramente – no bacharelado em Direito da UPE Campus Arcoverde.

Um último ponto envolvendo a permanência dos(as) estudantes cotistas é o apoio pedagógico e psicológico. Na esfera pedagógica, os argumentos contrários à política de cotas, com base na baixa qualidade do ensino básico público, perderam força com os dados de pesquisas acadêmicas de acompanhamento da política afirmativa (CAVALCANTI et al., 2019; JUCÁ et al., 2019). No presente estudo, como destacado anteriormente, os(as) cotistas são oriundos(as), predominantemente, de escolas da rede estadual de ensino, e cerca de 70% dos(as) entrevistados(as) consideraram como razoável e/ou ruim os efeitos da educação básica pública.

Tal resultado permite mensurar os efeitos que déficits, provenientes das desigualdades sociais, em algumas instituições de ensino básico públicas, podem ocasionar na aprendizagem, no ensino superior, e reforçam a importância da oferta de atividades extracurriculares, como monitorias e cursos formativos, que podem auxiliar a suprir estas dificuldades. Já no âmbito psicológico, o debate é voltado para as situações de discriminação e preconceito que poderiam ocorrer contra os(as) estudantes cotistas, já que seriam o grupo minoritário no universo acadêmico (GUARNIERI; MELLO-SILVA, 2010). No entanto, felizmente, nenhum dos participantes desta pesquisa afirmou ter vivenciado alguma situação discriminatória e/ou vexatória pelo fato de ser cotista.

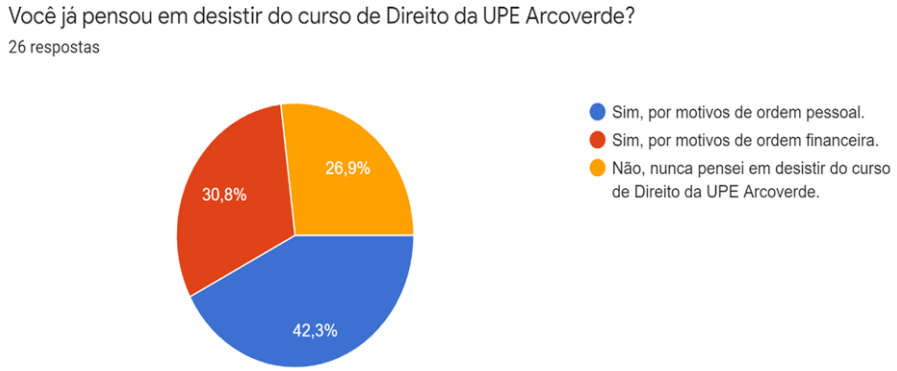
Após atentar-se aos pontos chaves que envolviam o debate sobre a permanência dos(as) estudantes cotistas em paralelo aos dados obtidos

no presente estudo de caso, destaca-se dada problemática altamente contemporânea: os efeitos da pandemia de Covid-19 no processo educativo, que é tema de uma série de pesquisas, debates e políticas públicas. A UPE, no que lhe concerne, fez parte do primeiro grupo de IES pernambucanas que suspendeu as atividades presenciais em 15 de março de 2020, retomando o período interrompido apenas em fevereiro de 2021, no formato híbrido, conforme a Resolução nº 093 de 2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (UPE, 2020b). Ressalta-se que, em setembro de 2020, a instituição deu início a um período letivo suplementar, denominado de 2020.3, com a oferta, majoritariamente, de disciplinas eletivas como forma de não desconsiderar o cotidiano de estudantes que não possuíam recursos tecnológicos para participar do ensino remoto (UPE, 2020a).

Nesse contexto, a UPE implantou uma política de inclusão digital, tendo destaque o edital para aquisição de equipamentos para estudantes da graduação na modalidade presencial. O edital consistiu na oferta de 500 (quinhentas) bolsas no valor de R$1.000,00 (mil reais) para graduandos(as) de baixa renda da instituição, devidamente comprovada, adquirirem aparelhos eletrônicos, a exemplo de computador, e, assim, pudessem participar do ensino remoto. Todavia, nenhum dos(as) entrevistados foi assistido por tal edital. Destaca-se que a oferta das bolsas foi uma reivindicação do movimento estudantil da instituição, (alguma notícia de protestos ou algo do tipo) que inclusive pleiteou um novo edital, que foi lançado em 23 de agosto de 2021, com a finalidade de alcançar 500 (quinhentos) estudantes dos cursos de graduação, seguindo os requisitos no edital anterior.

Ainda nesse quesito, 19,2% dos(as) participantes da pesquisa afirmaram que não possuíam aparelhos eletrônicos compatíveis com as necessidades do ensino remoto e tiveram que comprar durante a pandemia. Enquanto 7,7% afirmou que não possui aparelhos e dependem do empréstimo de terceiros, já que não tiveram condições financeiras de comprar durante o período pandêmico. São dados que refletem o contexto inesperado, em que a UPE, enquanto instituição que envolve um público estudantil plural, não estava preparada para as necessidades impostas pela pandemia. O fato de retomar o período letivo 2020.1, praticamente, um ano depois de sua interrupção, traduzem, de certa forma, os desafios decorrentes da pandemia à Universidade de Pernambuco.

Por último, questionou-se aos(as) participantes da pesquisa sobre a possibilidade de desistirem do bacharelado em Direito:



O resultado referente à desistência por motivo de ordem financeira é relevante e reforça as repercussões de problemáticas postas anteriormente; a dependência financeira de familiares, a renda baixa/média das famílias, os custos decorrentes do bacharelado e a elitização do horário. Ademais, é um dado que demonstra a necessidade de debater e refletir sobre a atual política de cotas adotada pela UPE, uma espécie de auto avaliação, no sentido de:

> Identificando a raiz desses problemas, a instituição poderá buscar melhorias pontuais no ensino-aprendizagem e oferecer igualdade de oportunidades, para que o sistema de cotas não fique restrito apenas ao acesso, mas também alcance sucesso na permanência e êxito desses estudantes do ensino público superior (JUCÁ et al., 2019, p. 127).

Tem-se, diante dos resultados desta pesquisa, problemáticas que tangeciam diversos estudos acadêmicos, debates e políticas públicas. É necessário mapear tais problemas que tardam a 'revolução silenciosa' e que impedem a ascenção formativa no ensino superior. Nesse viés de auto avaliação, pediu-se aos(às) entrevistados(as) para ponderarem a política de cotas da UPE, quando cerca de 42% afirmaram ser razoável, já 19% consideram ruim, enquanto 39% avaliam como boa ou excelente.

Outro resultado essencial acerca da avaliação requisitada, é que cerca de 89% dos(as) participantes alegam ser extremamente necessário que a UPE adote uma política afirmativa voltada para as minorias étnico-raciais. São resultados que apontam a necessidade de aprimoramento da política de cotas vigente na UPE, a partir de um projeto construído com a comunidade acadêmica, incluindo o corpo discente e a comunidade. Ademais, essa necessidade de aprimoramento contínuo abre caminho

para a compreensão de que a política de cotas está inserida em um contexto de avanços, de disputas e resistências, sonretudo quando se trata do olhar de grupos sociais antagônicos articulam os pontos favoráveis e contrários (TREVISOL; NIEROTKA, 2016). A nível federal, a Lei de Cotas prevê em seu artigo sétimo que a política seja revisada em 2022 (BRASIL, 2022). No que concerne à UPE, felizmente, tem-se um avanço, a partir da Resolução nº 021 de 2021 do Conselho Universitário da instituição, em que a reserva de vagas nos processos de ingresso para estudantes oriundos de escolas públicas passará a ser de 30% (UPE, 2021).

Por fim, é nesse contexto mascado por diversas dicotômias, para além da reserva de vagas, que o desafio para a permanência de estudantes cotistas é disposto. Ultrapassa-se, em tese, o debate sobre a adoção ou não da reserva de vagas para minorias sociais com a Lei de cotas. Dez anos depois é preciso voltar o olhar para a efetividade, as problemáticas e as nuances que serão consideradas na continuidade da política afirmativa. Para tal, se faz necessário possibilitar a escuta dos sujeitos alcançados pelas cotas, quais os desafios que possuem e o que deve/pode ser feito para que as próximas gerações de cotistas não convivam com as mesmas dificuldades.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou apresentar os principais resultados de um estudo de caso realizado com estudantes cotistas do curso de Direito da Universidade de Pernambuco, Campus Arcoverde, relevando, a partir do recorte proposto, contribuir com o acompanhamento da política de cotas adotada pela UPE.

Destaca-se, a partir dos achados, que está ocorrendo uma mundaça no perfil discente da instituição. Os dados referentes às condições econômicas e a escolaridade dos pais e mães demonstram que a maioria dos(as) estudantes cotistas do referido curso não fazem parte de famílias em que a graduação é algo comum. São estudantes que fazem parte da nova geração de brasileiros e brasileiras de classes populares que estão acessando o ensino superior público, e, posteriormente, no exercício profissional, acessarão outros espaços de poder.

A presença nesses espaços trará possibilidades para as gerações futuras, uma perspectivademocrática, plural e equânime, distante dos índices de desigualdade que ainda caracterizam a universidade pública brasileira. Trata-se de uma revolução que precisa de aprimoramentos para

que continue a produzir efeitos, o fato de a UPE aumentar o percentual de reserva de vagas para 30%, como posto anteriormente, revela que a instituição caminha rumo à efetivação da política de cotas. É um caminhar contínuo que urge de monitoramento e de outras políticas públicas como a de assitência estudantil e ampliação de subsídios a partir das bolsas de pesquisa e extensão.

Em suma, a reflexão do estudo de caso com a bibligorafia eleita possibilitou uma análise ampla da política de cotas, considerando as diferentes nuances, com destaque às mais recorrentes nos questionário, a exemplo das condições financeiras e a elitização dos horários, que influenciam na permancência do(a) estudante cotista na graduação. Isso posto, reitera-se a contribuição das pesquisas acadêmicas para com o monitoramento e aprimoramento da política de cotas em prol da superação de desigualdades históricas que excluem inúmeros(as) brasileiros(as) da universidade pública.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Shirlena Campos de Souza; MELLO, Marcelo Pereira de. Políticas públicas de acesso ao ensino superior: avançando na análise da política de cotas com a utilização do ENEM/SISU na UENF; **Revista Científica Internacional**, v. 1, n. 25, p. 33-60, abr./jun. 2013. DOI: 106020/1679-9840/2503.

ANDRADE, Francisco Jatobá de. **Classe, raça e ação afirmativa:** a política de inclusão social numa universidade pública de Pernambuco. 2012. 387 fls. Tese (Doutorado em Sociologia), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. DOI:10.11606/T.8.2012.tde-09112012-122850.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Destinos, escolhas e a democratização do ensino superior. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 256-282, set./dez. 2015. DOI: http://dx.doi.org/10.5007/2175-7984.2015v14n31p256.

BAYMA, Fátima. Reflexões sobre a constitucionalidade das cotas raciais em Universidades Públicas no Brasil: referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 325-346, jun. 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000200006.

BENITTES, Valéria Lima Andrioni. **A política de ensino médio no estado de Pernambuco:** um protótipo de gestão da educação em tempo integral. 2014. 120 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea), Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Caruaru.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina E. Maciel de. Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 28, p. 141-159, dez. 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200010.

BRASIL. LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de agosto de 2012.

BRASIL, LEI Nº 13.651, DE 11 DE ABRIL DE 2018. Cria a Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar), por desmembramento da Universidade Federal do Piauí (UFPI), e cria a Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (Ufape), por desmembramento da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). **Diário Oficial da União,** Brasília, 11 de abril de 2018.

BRITO, Débora. **Cotas foram revolução silenciosa no Brasil, afirma especialista.** Agência Brasil, 27 maio 2018. Coluna Educação. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista. Acesso em: 11 set. 2021.

CAVALCANTI, Ivanessa Thaiane do Nascimento; et al. Desempenho acadêmico e o sistema de cotas no ensino superior: evidência empírica com dados da Universidade Federal da

Bahia. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 24, n. 1, p. 305-327, maio 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/s1414-407720190001000016.

COUTO, Lucas Manoel da Silva; CARDOSO, Fernando da Silva. Cotas, acesso e permanência em universidades públicas do Nordeste do Brasil: Uma revisão de literatura. ***Anais...*** Semana Científica do Agreste Pernambuco, Anais

2020, Garanhuns, PE, Universidade de Pernambuco, v. 2, p. 471-474, ISSN 2675-3731.

FREITAS, Henrique; OLIVEIRA, Mirian; SACCOL, Amarolinda Zanela; MOSCAROLA, Jean. O método de pesquisa survey. São Paulo: **Revista de Administração da USP, RAUSP**, v. 35, n. 3, jul./set., 2000, p. 105-112.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Perspectivas de estudantes em situação de vestibular sobre as cotas universitárias. **Psicol. & Soc**., Florianópolis, v. 22, n. 3, P. 486-498, set./dez. 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000300009.

JUCÁ, Sandro César Silveira; et al. Acesso, permanência e êxito no ensino superior: análise do desempenho acadêmico e da evasão de estudantes no IFCE. **Revista Thema**, v. 16, n. 1, p. 115-128, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.15536/thema.16.2019.115-128.1170.

MACHADO, Carla Silva; MAGALDI, Carolina Alves. Sistema de cotas, trajetórias educacionais e assistência estudantil: por uma educação inclusiva. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 273-285, 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.14244/198271991567.

SANTANA, Elaine Barbosa. As políticas públicas de ação afirmativa na educação e sua compatibilidade com o princípio da isonomia: acesso às universidades por meio de cotas para afrodescendentes. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, vol. 18, n. 69, p. 737–759, out./dez. 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000400005.

SILVA, Fabson Calixto da. **Ação afirmativa, tensões e relações raciais na educação**: repercussão em torno da política de cotas da Universidade Federal de Alagoas. 2019. fls.? Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

SOUZA, Alberto de Mello e. Desempenho dos candidatos no vestibular e o sistema de cotas na UERJ. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 701-724, out./dez. 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000400005.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. Conselho Universitário. Resolução nº 006/2007. **Altera a Resolução CONSUN nº 10/2004, que estabelece sistema especial de vagas para estudantes egressos de escolas públicas nas unidades de ensino que compõem a Universidade de Pernambuco.** Recife, 2007.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. Conselho Universitário. Resolução nº 058/2020. **Dispõe sobre a autorização, em caráter excepcional, do ensino remoto e a adoção de período letivo suplementar, bem como de outras atividades de ensino não presenciais, como soluções transitórias para o ensino de graduação na UPE, em função dos efeitos da pandemia da covid-19, e dá outras providências.** Recife, 2020a.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. Conselho Universitário. Resolução nº 093/2020. **Dispõe sobre o estabelecimento do calendário acadêmico da UPE para o ano letivo de**

2020, a ser vivenciado no ano civil de 2021, e a retomada das atividades do ensino de graduação presencial em razão da pandemia da covid-19. Recife, 2020b.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. Conselho Universitário. Resolução nº 021/2021. **Altera as Resoluções CONSUN nº 015/2010 e nº 017-A/2013, que estabelecem sistema especial de vagas para estudantes egressos de escolas públicas nas Unidades de Educação que compõem a Universidade de Pernambuco.** Recife, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Conselho Universitário. Resolução nº 03/2005. **Cria o Centro Acadêmico do Agreste e dá outras providências.** Recife, 2005.

TREVISOL, Joviles Vitório; NIEROTKA, Rosileia Lucia. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 19, n. 1, pág. 22-32, jun 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/1414-49802016.00100003.

OBJEÇÕES, DESEJOS E INQUIETUDES: DESAFIOS DE ESTUDANTES SURDOS/AS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

ANTÔNIO CARLOS CARDOSO
Mestrando - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)/UFPE; Professor da Língua Brasileira de Sinais (Libras)/Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais - antonio.ccardoso@ufpe.br

JOSÉ RONIERO DIODATO
Mestrando - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu)/UFPE; Pedagogo; Tradutor/Intérprete de Libras -UFPE – Centro de Educação – joseroniero@gmail.com

ALFREDO MACEDO GOMES
Doutor – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)/UFPE – alfredomgomes@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O ingresso de pessoas surdas nas universidades públicas tornou-se recorrente ao longo dos últimos anos. O objetivo desse trabalho é analisar os entraves no acesso e permanência de estudantes surdos nos cursos de graduação e pós-graduação. O problema de pesquisa gira em torno das objeções, desejos e inquietudes que perpassam o caminho do discente surdo ao longo de sua jornada acadêmica: o que esse público necessita é contemplado a partir de suas peculiaridades linguísticas? De caráter qualitativo, realizamos entrevistas semiestruturadas, em língua de sinais, com estudantes surdos matriculados em universidades públicas da Paraíba, Pernambuco e Bahia. Embora, seja garantida a acessibilidade durante as aulas, os resultados apontaram sobre a relevância da sistematização de uma equipe de profissionais para tradução de textos acadêmicos. Discutir sobre políticas de acessibilidade no ensino superior, é ir de encontro aos anseios do público surdo de modo que suas experiências visuais se tornem significativas e façam valer seus direitos enquanto estudantes da graduação e pós-graduação.

Palavras-chave: Estudante Surdo. Acessibilidade. Inclusão Educacional. Ensino Superior. Pós-Graduação.

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

...destacamos os últimos cinco anos.

Temos acompanhado o ingresso de Pessoas com Deficiência (PCDs) nos cursos de graduação e pós-graduação nas universidades públicas brasileiras. Conforme dados do último sendo de 2010, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apenas 6,7% das pessoas com deficiência possuem ensino superior completo. Ressaltamos a inconsistência de informações sobre o ingresso de PCDs na pós-graduação, no entanto, faremos alusão a algumas instituições públicas que registram o atendimento a esse público.

Nossa compreensão de pessoa com deficiência, vai de encontro à Convenção Sobre os Direitos da Pessoas com Deficiência, ao definir em seu artigo 1º que "são aquelas pessoas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial" (BRASIL, 2007). Entre autistas, cegos, deficientes físicos e surdos que ingressaram no ensino superior, nesse artigo, discutiremos os aspectos relacionados apenas a pessoa surda, especificamente no que diz respeito às questões políticas, educacionais e consequentemente seu ingresso nas universidades públicas. Embora a pessoa surda seja considerada Pessoa com Deficiência (PCD) conforme os marcos legais, nesse estudo, a surdez será compreendida enquanto identidade (PERLIN, 2010).

Face ao exposto, este artigo versará em torno das objeções, desejos e inquietudes que perpassaram (e a inda perpassam) o caminho do estudante surdo ao longo de sua jornada acadêmica: quais os entraves no acesso e permanência do estudante surdo nos cursos de graduação e pós-graduação das universidades públicas? O que esse público necessita é contemplado a partir de suas peculiaridades linguísticas?

A partir de nossas experiências enquanto estudantes e intérprete do Curso de Mestrado em Educação (durante o primeiro semestre de 2019/2020), sentimos a necessidade de investigar e discutir sobre os desafios do estudante surdo em seu ingresso e permanência nos cursos de graduação e pós-graduação. Sendo assim, nosso objetivo é analisar os entraves no acesso e permanência dos discentes surdos nos referidos cursos.

Com propósito de contemplar nossas inquietações e fomentar o debate sobre o tema abordado, discutiremos sobre os conceitos de inclusão (SASSAKI, 2006); a Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 1994); a Lei Brasileira de Inclusão-LBI (BRASIL, 2015); aspectos da cultura

e identidade surda (PERLIN, 2010), (STROBEL, 2008); as peculiaridades linguísticas da pessoa surda (QUADROS, 1997); a trajetória educacional da pessoa surda (GOLDFELD, 2002), (LACERDA, 2009); (QUADROS, 2006); os aspectos legais da Libras com base na Lei 10.436 (BRASIL, 2002) e o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005); por fim, discutiremos sobre a Lei de Acessibilidade (BRASIL, 2002) e sua aplicabilidade no âmbito acadêmico.

Procuramos estabelecer relações entre as peculiaridades do sujeito surdo e suas vivências desafiadoras, no que se refere a acessibilidade em instituições de ensino superior. Para tanto, optamos por uma pesquisa qualitativa, realizada através de entrevistas semiestruturadas, em língua de sinais, com estudantes surdos dos cursos de graduação e pós-graduação, matriculados em universidades públicas dos Estados da Paraíba, Pernambuco e Bahia.

Nosso intuito é contrapor o que dispõe sobre os aparatos legais, desde as políticas educacionais, o que se estabelece sobre a Língua Brasileira de Sinais e a realidade de estudantes surdos universitários, às práticas inclusivas no ensino superior.

Um dos resultados da pesquisa, que originou as discussões sobre acessibilidade, é o quantitativo de Técnicos Tradutores/Intérpretes de Libras/Português (TILSP) contratados pelas instituições. Embora, seja garantida a acessibilidade durante as aulas, há uma escassez de profissionais em outros espaços, bem como, para a tradução dos materiais utilizados durante as aulas. Como proposta de um dos entrevistados, a sistematização de uma equipe especializada apenas em tradução, é um fator relevante para o acesso dos estudantes surdos aos textos acadêmicos, como artigos, livros dentre outros trabalhados realizados ao longo das disciplinas.

No cerne de nossas discussões a busca pelo preenchimento de lacunas, outrora, verticalizadas, é incessante. Pensar em políticas de acessibilidade no ensino superior, é ir de encontro aos anseios do público surdo de modo que suas experiências se tornem significativas e façam valer seus direitos enquanto estudantes da graduação e pós-graduação.

OS/AS SURDOS/AS ENQUANTO SUJEITOS DE IDENTIDADE E CULTURA

A sociedade é constituída por diversos indivíduos e suas respectivas culturas. Enquanto sujeitos culturais reconhecem-se a partir de uma identidade, seja enquanto homem/mulher, negro/negra, ouvinte/surdo,

dentre outros. Sobre a identidade, compreendemos como a forma do sujeito se reconhecer enquanto partícipe das relações sociais, sejam por questões de etnia, religião, sexo, faixa etária ou até mesmo o reconhecimento do indivíduo a partir de suas características físicas, psicológicas e ideológicas. Nesse contexto enfatizamos a pessoa surda e suas peculiaridades culturais e identitárias.

Enquanto sujeito cultural, o surdo compreende o mundo e o modifica no intuito de torná-lo acessível e habitável, delineando-o às suas percepções visuais, contribuindo para a definição das identidades das comunidades surdas (STROBEL, 2008). O que a autora chama atenção é o fator linguístico, as ideias, as crenças e hábitos desta comunidade. No que se refere a identidade surda PERLIN (2010), contribui para compreensão sobre a surdez como um aspecto identitário e não mais como deficiência. Nessa relação entre cultura e identidade surda, a educação se torna um fator relevante na contribuição para o engajamento e sentimento de pertencimento em âmbito social.

Essa relação entre educação, cultura e identidade surda, leva-nos a refletir sobre o tipo de educação que é ofertada numa determinada sociedade, como por exemplo, a educação indígena. Os valores culturais, linguísticos, modos de viver, pensar e agir fazem parte da formação desses sujeitos. Nesse contexto, a educação dos surdos não poderia ser diferente, afinal são indivíduos pertencentes de uma língua, de uma cultura, a Cultura Surda (GOLDFELD, 2002). Nessa direção, Quadros (2006, p. 24) diz que "essa língua, esta cultura representa papeis e valores sociais". Além disso, para Strobel,

> Cultura Surda é o jeito de o sujeito entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das 'almas' das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo (STROBEL, 2008 p. 24).

Por estarem inseridos numa sociedade ouvinte e interagindo com duas culturas, os surdos são considerados sujeitos "biculturais" (GOLDFELD, 2002), carregados de valores e princípios, possuidores de uma língua própria, a Libras. Por outro lado, embora o surdo transite entre estas duas culturas, segundo Veiga Neto, ao problematizar o sentido de cultura e educação, não significa, "necessariamente tomar a cultura como uma instância epistemologicamente superior às instâncias

sociais, como a política, a econômica, a educacional; significa, sim, tomá-la como atravessando tudo aquilo que é do social" (NETO, 2003 p. 5), em outras palavras, uma cultura não se sobrepõe sobre a outra, no entanto, é imposto ao surdo, em âmbito educacional, uma formação pautada no oralismo[1]. Entra em pauta as relações de poder (FOUCAULT, 1978), em forma de ouvintismo (SKLIAR, 2001). Em outras palavras, são os ouvintes que determinam o tipo de educação que deverá ser imposta às pessoas surdas, fato que contribui para o fracasso escolar deste sujeito.

Nesse ínterim entre relações de poder, ouvintismo, cultura e educação, a língua é o fator relevante de nossa discussão. Para que haja uma efetiva interação e troca de conhecimento entre os seres humanos, é pertinente a utilização de uma língua, seja ela oral-auditiva ou visual-espacial, afinal "as diferentes sociedades criam especificidades linguísticas diferentes, de acordo com suas necessidades" (GOLDFELD 2002, p. 51). Esta mesma autora afirma que a língua é o instrumento que concerne ao sujeito a ideologia de sua comunidade permitindo-lhe atuar em seu meio social, apropriando-se de sua cultura e tornando-se um ator social crítico e autônomo no sentido de expor suas ideias.

É a partir do reconhecimento da Libras como língua, da Comunidade Surda (BRASIL, 2002), que se inicia o processo de empoderamento do sujeito surdo, e o faz lutar por uma educação que valorize sua cultura, respeite suas peculiaridades linguísticas e o torne protagonista de sua formação com ênfase nas línguas de sinais. Sobre essa temática, o próximo tópico nos dará subsídio para compreensão da trajetória educacional e política da educação das pessoas surdas.

TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DO SURDO

Fatos históricos nos revelam que o indivíduo surdo era julgado como um ser primitivo, sem condições de ser educado, ficando à margem da sociedade. Esta concepção protelou até o século XV (GOLDFELD, 2002), e descrevia o sujeito surdo como um indivíduo incapaz de se relacionar com as pessoas ouvintes. Pregava-se uma ideologia clínica e aplicava-se uma pedagogia corretiva (SKLIAR, 2001). Por se definir como uma doença,

1 Oralismo: metodologia de ensino que tinha como objetivo a oralização. Os surdos eram obrigados a oralizar as palavras e tinham, por vezes, as mãos amarradas. "O oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral" (SACKS, 2010 p. 35).

buscava-se uma solução para "cura" da surdez ou algo que pudesse corrigir a "dificuldade" do sujeito surdo de se desenvolver em meio aos ouvintes e aprender a língua portuguesa.

Para Skliar (2001), havia uma necessidade de que os sujeitos surdos passassem a agir como se fossem ouvintes. O "ouvintinismo", termo utilizado por este autor, revelava uma educação opressora que obrigava o indivíduo surdo a atuar como os ouvintes, tanto em seu modo de ser, como o fato de levar o sujeito surdo a traçar os mesmos caminhos para o processo de ensino aprendizagem que os ouvintes.

Diante de toda essa discussão histórica sobre valorização da língua de sinais e a educação da pessoa surda; desde a segregação dos sujeitos ao não reconhecimento de sua língua; até mesmo a criação de salas especiais com o objetivo de enquadrá-los aos parâmetros regulares educacionais para alunos ouvintes, serão apontadas as Filosofias Educacionais (GOLDFELD, 2002) que perpassaram as gerações até os dias atuais.

Sobre estas concepções trazidas pela autora, após cem longos anos de proibição da língua de sinais, a educação dos surdos era pautada no Oralismo, método que estimulava os alunos surdos a se comunicarem de forma oral. Naquele período, os surdos foram proibidos de realizar qualquer sinal, mesmo em prol da comunicação. Com o passar dos anos, percebeu-se o fracasso desse método na educação dos surdos. Surge, portanto, a Comunicação Total. Através desse mecanismo ainda se utilizava da oralidade, mas também de outros recursos como imagens, escrita e gestos, e nele foi retomado o uso dos sinais. Assim como no Oralismo, essa metodologia não obteve êxito. Por fim, o Bilinguismo, método que predomina até os dias atuais (ou pelo menos deveria predominar), após muita luta da comunidade surda, ganhou espaço tornando-se a proposta ideal para educação de surdos (QUADROS, 1997).

Mas, em que resultou o fomento da educação bilíngue? E em questões de acessibilidade no meio acadêmico, os surdos são contemplados? Esses e outros questionamentos serão discutidos a partir da temática da acessibilidade enquanto porta de entrada no ensino superior por estudantes surdos.

ACESSIBILIDADE: PORTA DE ENTRADA PARA O ENSINO SUPERIOR

O ingresso de pessoas com deficiência nas universidades públicas, é uma realidade que presenciamos a cada conclusão do Exame Nacional

do Ensino Médio (ENEM), processo seletivo (que substitui o antigo vestibular) para o ingresso no ensino superior. Atualmente, além de ser uma "porta de entrada" (grifos nossos) para instituições públicas, o ENEM também garante bolsas parciais ou integrais em instituições privadas, através do Programa Universidade para Todos (ProUni). Além deste Exame, as pessoas com deficiência possuem um quantitativo de vagas específicas, direito conquistado, garantido a partir da Lei de Cotas nº 13.409 (BRASIL, 2016).

Conforme portal do Ministério da Educação (MEC), desde sua implantação em 1998, o ENEM tinha o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes que concluíram o ensino médio. No entanto, desde o ano de 2004 passou a ser utilizado como ingresso em várias instituições de ensino superior. Neste sentido, quanto a acessibilidade comunicacional para as pessoas surdas, esta avaliação não era traduzida para Libras entre os anos de 1998 e 2000, uma vez que a acessibilidade, na época, ainda não era garantida por Lei. Ressaltamos, após anos de lutas da comunidade surda brasileira, que atualmente este exame (o ENEM) possui acessibilidade (prova traduzida para Libras).

Para assegurar a acessibilidade alguns fatos históricos marcaram a conquista do direito ao acesso à informação, conforme a Lei 10.098 de dezembro de 2000

> que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras[2] de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (BRASIL, 2000).

Como vimos, em detrimento desta nova lei, os estabelecimentos se viram obrigados a garantir a acessibilidade, não apenas as pessoas surdas, mas para todas as PCD. Mediante a exigência do acesso das Pessoas com Deficiência ao consumo de serviços direcionados à população, lançamos

2 Embora o termo "pessoa portadora de deficiência" conste na Lei, esta terminologia foi abolida por todos os segmentos das Pessoas com Deficiência (PCD), pois de acordo com o Dicionário Michaelis, o termo portador refere-se a quem ou quem se encarrega de levar bagagem; ou porta algum objeto. Sendo assim, corroboramos Sassaki (2006), as PCD não carregam a deficiência e/ou se livram dela quando quiserem, trata-se de uma condição física ou sensorial.

nosso olhar para o âmbito educacional e as questões relacionadas a inclusão de pessoas surdas.

Enquanto processo de inclusão corroboramos com Sassaki (2006), ao afirmar que trata-se de um paradigma de sociedade que representa os sistemas sociais comuns e como se adequam a diversidade humana. Esta adequação não se refere apenas às PCD, mas em toda sua conjuntura dentre elas a etnia raça, língua, deficiência, dentre outros, tendo as próprias pessoas como protagonistas na produção e consumação das ações adequadas ao público específico.

A inclusão, a partir de uma perspectiva legal, visa promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, conforme promulga a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 (BRASIL, 2015).

Não obstante, levantamos o seguinte questionamento: como garantir acessibilidade comunicacional nas instituições educacionais, sendo hoje a Língua Brasileira de Sinais (Libras) reconhecida como língua - Lei 10.436 (BRASIL, 2002)? Como a garantia, inclusive, do profissional tradutor/Intérprete de Libras/Português no âmbito educacional a partir do Decreto nº 5.626/05? Para melhor entendermos os marcos legais, é relevante compreendermos também como é a convivência do sujeito surdo no espaço acadêmico.

O SURDO NO ESPAÇO ACADÊMICO

Com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), Lei 10.436, como "meio legal de comunicação e expressão" (BRASIL, 2002), a comunidade surda brasileira vem galgando à acessibilidade comunicacional, inclusive nos espaços acadêmicos. Mas ainda temos muito que avançar no acesso às informações que, para comunidade Surda, são privadas devido a falta de materiais e ações acessíveis em Libras.

A nova Lei Brasileira da Inclusão (BRASIL, 2015), trata acerca da acessibilidade e precisa ser garantido esse direito para comunidade surda acadêmica. Não podemos deixar de mencionar as conquistas alcançadas, especialmente após a regulamentação do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) que inclui a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação docente (graduação) e nos cursos de fonoaudiologia.

A formação de docentes para o ensino de Libras, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, deve ser oferecida no curso de pedagogia ou curso normal superior, em que a Libras e a Língua

Portuguesa, na modalidade escrita, sejam línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. Tal como expresso:

> admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação oferecida no nível médio na modalidade normal, que viabiliza a educação bilíngues pessoas surdas terão prioridades nos cursos de formação previstos pelo Decreto 5626 (BRASIL, 2005).

Para que os Surdos tenham acesso à comunicação, à informação e à educação, está previsto que as instituições de ensino superior garantam o atendimento especializado e o acesso aos conteúdos curriculares, como também às informações necessárias nos processos seletivos e nas atividades em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil à educação superior.

Acerca do da formação do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa, em nível médio, de acordo com a Lei 12.319/2010, artigo 4º

> deve ser realizada por meio de cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou; cursos de extensão universitária; cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação (BRASIL, 2010).

Esta formação, conforme Parágrafo único, também "pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma instituição credenciada" (BRASIL, 2010). As instituições federais de educação básica e de educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação dos surdos. Esse profissional atuará nos processos seletivos para cursos da instituição de ensino, e, em sala de aula, no acesso aos conhecimentos e conteúdos curriculares, bem como em todas as atividades didático-pedagógicas; e, no apoio às atividades fins da instituição de ensino, sendo este profissional de grande importância no processo da inclusão das pessoas surdas no âmbito acadêmico.

Para garantir a qualidade de ensino para os alunos Surdos, o Decreto 5626/2005 prescreve as orientações dos direitos à educação:

> É de responsabilidade das instituições federais da educação básica garantir a inclusão dos alunos Surdos, organizar escolas ou classes de bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de Educação Bilíngue, abertas aos alunos Surdos e ouvintes, com professores ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos Surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa (BRASIL 2005, p. 2).

O artigo 24, do mesmo Decreto, prevê, também, que os cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação à distância, devem dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa e subtitulação por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), que regulamenta a Lei de acessibilidade nº 10.098 (BRASIL, 2000). Contudo, antes de exercer tal atividade, no caso das pessoas surdas, o professor deverá ter fluência na língua de sinais, ou, na falta desta, deverá contar com um intérprete.

A discussão sobre o surdo no espaço acadêmico, seja como professor ou estudante de graduação ou pós-graduação não se encerram nesse tópico. A partir das análises do material coletado, problematizaremos sobre o acesso e permanência desses sujeitos no ensino superior.

MÃOS QUE FALAM: "VENDO" E "OUVINDO" A VOZ DO(A) SURDO(O)

Com objetivo de analisar os entraves no acesso e permanência do estudante surdo nos cursos de graduação e pós-graduação, optamos por uma investigação qualitativa por considerar que os procedimentos para coleta, tratamento e análise dos dados são construídos pelo próprio objeto a ser pesquisado (BAUER; GASKELL, 2005); (CHIZZOTTI, 1997).

A coleta de dados foi constituída a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas através de vídeos, pois como os sujeitos das entrevistas são surdos e usuários da Libras, consideramos a melhor ferramenta para coletar as informações. As análises das entrevistas, de acordo com Duarte

(2004), foram feitas logo que finalizamos a coleta, pois enquanto pesquisadores tivemos uma escrita mais fidedigna com a experiência contada, podendo ligar as expressões faciais e a ênfase na sinalização em Libras, uma realidade próxima.

No segundo momento exploramos o material coletado na tentativa de um elo entre os dados e as categorias estabelecidas, tendo como suporte a fundamentação teórica. Por fim, os dados foram tratados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1987).

Como mencionado anteriormente, os participantes da pesquisa são todos surdos(as), dentre eles(as) duas mulheres e dois homens; estudantes de graduação e pós-graduação em instituições públicas federais. Identificaremos os entrevistados pela letra "S" acrescido de um número (relacionado a ordem das entrevistas), conforme o quadro 1 em que apresentamos o perfil dos acadêmicos entrevistados.

Quadro 1 – perfil dos(as) entrevistados(as)

Dados/ Entrevistados	S1	S2	S3	S4
Idade	31	47	43	28
Sexo	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino
Profissão	Professora de Libras na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB	Professora de Libras na UFPE	Professor de Libras na UFPB	Design
Formação Inicial	Graduação em Letras Libras	Graduação em Letras Libras	Graduação em Letras Libras	Graduação em Design
Curso atual	Mestrado em Ensino	Mestrado em Linguística	Mestrado em Linguística	Graduação em Letras Libras
Instituição de Ensino	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB	Universidade Federal de Pernambuco-UFPE	Universidade Federal da Paraíba-UFPB	Universidade Federal de Pernambuco-UFPE

Fonte: desenvolvido pelos autores (2019).

Para análise das entrevistas organizamos os dados em três categorias, a primeira diz respeito ao ***ingresso dos estudantes surdos nas universidades federais***. Perguntamos como ocorreu o ingresso nas universidades (seja na graduação ou pós-graduação), se houve acessibilidade comunicacional no processo seletivo.

> S1 – O processo de inscrição ocorreu sem problemas. Fiz a prova em Libras. Durante a entrevista tivemos a presença do Tradutor/Intérprete de Libras.
>
> S2 –Não foi fácil porque a Libras é minha primeira língua. Fiz a prova em minha segunda língua-L2 (português), como forma de rascunho e depois sinalizei a mesma prova em vídeo. O programa não aceitou a Libras como segunda, então foi preciso fazer a prova de idiomas (escolhi espanhol).
>
> S3 – Na seleção fiz a prova em língua de sinais. O programa é acessível. A prova em Libras facilitou o processo, pois os textos em língua portuguesa são longos e eu tenho dúvidas porque é escrito, diferente da Libras, minha primeira língua-L1, que é uma língua visual.
>
> S4 – Entrei na universidade através de vestibular interno com prova em língua portuguesa (respeitando como segunda língua) e entrevista em Libras.

Conforme a fala dos entrevistados, é notória a existência de acessibilidade em todas as instituições em estudo. A atuação dos Tradutores/Intérpretes de Língua de Sinais/Português (TILSP), está garantida no Capítulo IV da Lei Brasileira de Inclusão-LBI (BRASIL, 2015), sobre o do direito à educação, dado que coaduna com os depoimentos de S1 e S4. Nas falas de S2 e S3, há um destaque para a língua portuguesa. Embora exijam prova escrita, como vimos, ambos os programas de pós-graduação aceitam também a prova em Libras, fato que vai de encontro as especificidades linguísticas dos estudantes surdos (QUADROS, 1997); (LODI; LACERDA, 2009).

A segunda categoria está relacionada a ***permanência nas universidades, o acesso aos conteúdos das disciplinas e a difusão da Libras.*** Perguntamos como ocorrem as aulas em relação os serviços de acessibilidade, tradução de materiais e se há comunicação entre os discentes e a comunidade acadêmica.

> S1 – Há intérpretes durante as aulas, mas o problema é que eles não têm formação em nível superior, prejudicando a qualidade da interpretação. Pagamos por fora. Outro problema que penas alguns professores aceitam as provas em nossa L1 e não se comunicam com a gente.
>
> S2 – Durante as aulas tem acessibilidade através do intérprete de Libras, mas é desorganizado. Num semestre tiraram férias e substituíram por estagiários e eu não concordo no curso de mestrado.

S4 – Tem intérpretes nas aulas, mas as vezes faltam sem aviso prévio, prejudicando o andamento das aulas. Também não traduzem os textos das disciplinas.

Um aspecto comum entre as respostas dos entrevistados nos chamou atenção no que se refere a formação dos TILSP. Embora a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) determine no Capítulo IV, segundo parágrafo, inciso segundo que a formação do TILSP, para atuação em cursos de graduação e pós-graduação, seja em nível superior, as falas revelam uma lacuna a ser preenchida nessa direção, pois alguns dos profissionais que atuam nestas instituições não possuem formação suficiente para atuação na pós-graduação.

Sobre a tradução de material didático, também foi visto como um fator a melhorar, pois embora os entrevistados não tenham se aprofundado na resposta, percebemos que os serviços dos TILSP, têm se limitado apenas para acessibilidade em sala de aula. Concebemos, portanto, que é a partir da leitura que o sujeito surdo poderá expor suas ideias e manifestar seu pensamento crítico, de acordo com Goldfeld (2002), dessa forma sem o acesso aos textos acadêmicos, o sujeito surdo ficará privado do conhecimento científico.

Em relação a comunicação com a comunidade acadêmica, apenas S1 afirma que os professores não se comunicam com ela. Acreditamos que esse fato ocorra devido a falta de conhecimento da Libras, por parte do corpo docente. Os demais servidores como técnicos, coordenadores, dentre outros, não foram citados sobre a comunicação com os estudantes surdos.

Na terceira categoria organizamos as ***sugestões dos entrevistados sobre as mudanças no atendimento da pessoa surda em suas atividades acadêmicas***. Solicitamos que propusessem/fizessem algum comentário sobre/para melhoria dos programas e da qualidade das aulas.

> S2 – Que haja melhor articulação entre de todos os professores de Libras da UFPE (entre surdos e ouvintes e surdos com os próprios surdos) e união dos mestrandos também, pois eles não se encontram e trabalham e estudam cada um em seu centro. Outra coisa é lutar pelos nossos direitos como tradução de textos da língua portuguesa para Libras.
>
> S4 – É preciso que haja Intérpretes de Libras em todos os setores, pois durante o curso ficamos limitados em cursar outras disciplinas eletivas em outros centos. Existe uma grande burocracia para nos matricularmos fora do horário

> do nosso curso. É preciso aumentar o quadro de intérpretes para tradução de textos.

Entra em evidência, pela segunda vez, a questão da comunicação, no entanto, a fala de S2 evidencia a falta de articulação entre os próprios professores surdos, além das barreiras, muitas vezes encontradas, entre professores ouvintes e surdos. Percebemos, dentro do próprio segmento, a existência de lacunas a serem preenchidas. Há um "grito" de esperança pelo fortalecimento das políticas de acessibilidades nas instituições de ensino. A limitação em cursar outras disciplinas em outros centros, estão evidentes nas falas dos sujeitos. Apesar de ter sido unânime as opiniões dos entrevistados sobre os serviços de tradução, as falas de S2 e S4, contemplam os demais participantes desta pesquisa e representam os cursos de graduação e pós-graduação, respectivamente.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Não pretendemos encerrar aqui nossas análises e discussões sobre o acesso do surdo no âmbito acadêmico, pretendemos ir em busca do preenchimento de lacunas, outrora, verticalizadas. Pensar em políticas de acessibilidade no ensino superior, é ir de encontro aos anseios do público surdo de modo que suas experiências visuais se tornem significativas e façam valer seus direitos enquanto estudantes da graduação e pós-graduação.

O acesso dos surdos nas instituições de ensino superior, no Brasil, é uma realidade cada vez mais evidente. O que nos saltam aos olhos é pensar e repensar sobre a permanência desses sujeitos, em meio as objeções, inquietudes e falta de acesso a literatura acadêmica. E por que não reafirmar: a falta de acessibilidade? Deste modo, de acordo com a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada, far-se-á jus ao lema do segmento da Pessoa Com Deficiência, "Nada sobre nós, sem nós" (RESENDE; VITAL, 2008). É nesse âmago de luta que os surdos buscam seu lugar de fala no âmbito educacional, desde a educação básica à pós-graduação.

Embora vivamos em tempos sombrios de ameaças à educação e autonomia universitária, grandes conquistas têm sido alcançadas pelos sujeitos surdos. O que nos resta é permanecer à espreita; unir forças através de nossas pesquisas no intuito de ganharmos espaços nas produções acadêmicas, em língua de sinais, e promover o acesso de todos os sujeitos ao conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1987.

BAUER, M., & Gaskell, G. **Qualitative researching with text, image, and sound**. London: Sage. (Eds.). (2008).

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade**: Implicações educativas. Foz do Iguaçu: 2003. Disponível em: http://entreamigos.org.br/sites/defaut/files/textos/Aprendendo%20na%20Diversdade20%20Implica%C3%A7%C3%B5es%20Educativas.pdf . Acesso em: 24 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 23 set. 2019.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Portal do MEC**. Brasília, 2019. Disponível em http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791. Acesso em 10 out. 2019.

_____. **Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre a vaga de pessoas com deficiência no ensino superior. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em 09 set. 2019

_____. **Lei nº 3.146 de 06 de julho de 2015 -** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 09 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1. Acesso em 09 out. 2019.

_____. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em 08 out. 2019.

_____. **Lei 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 09 out. 2019.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Presidência da República Secretaria Especial dos Direitos Humanos Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE. Brasília, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 out. 2019.

_____. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei10436.pdf

_____. **Lei nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Lei 10.048/2000 e a 10.098/2000 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 10 out. 2019.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em 09 out. 2019.

_____. **Lei da Acessibilidade (Lei nº 10.098)**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em 09 out. 2019

_____. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

Dicionário Michaelis. Disponível em http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&-f=0&t=0&palavra=portador. Acesso em 01 de ago. de 2019

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Ed. 15. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionaista. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

LODI, A. B.; LACERDA, C. B. F. de. **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

NETO, Alfredo Veiga. Cultura, culturas e educação. In: **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 23, p. 5-15, 2003

PRIOSTE, C.; RAIÇA, D.; MACHADO, M. L. G. **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. 1. ed. São Paulo: Avercamp, v. 1, 2006.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 51-73.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P**. Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

RESENDE, Ana de Paula Crosara; VITAL, Flávia Maria de Paiva (Org). **Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Brasília, 2008. Disponível em https://www.oab.org.br/arquivos/a-convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-comentada-812070948.pdf. Acesso em 10 out. 2019.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. Editora Companhia das Letras, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7ª Edição. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2001, 2ª ed.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. 118p.: il.

EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NA REGIÃO NORDESTE A PARTIR DOS ANOS 2000: UM OLHAR PARA OS PEQUENOS E MÉDIOS MUNICÍPIOS.

PROFª.DRA. MONICA APARECIDA TOME PEREIRA
Estatística-Demógrafa, Colegiado de Psicologia, UNIVASF, Petrolina/PE, monica.tome@univasf.edu.br

LUCIVANDO COSTA BARROS
Estudante do Curso de Psicologia, Bolsista FACEPE, UNIVASF, Petrolina-PE, vandobarrossep@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O aumento da oferta de vagas no Ensino Superior, na Região Nordeste foi bastante expressivo ao longo tempo. Contudo, a partir do ano de 2000, com a criação da primeira universidade federal, a Universidade Federal do Vale do São Francisco, em 2020 - após várias décadas da última (1967) criada, inicia-se uma nova era com a implantação de campus universitários em municípios de pequeno e médio porte, em regiões distantes das litornâneas. Tais fatores estimulam a lançarmos os olhares para locais poucos relacionados com a dinâmica imposta de um campus de uma universidade federal. Nesta perspectiva, este trabalho traz um ensaio para este locus, a partir de diferentes base de dados oficiais.

Palavras-chave: Universidade federal; Expansão do ensino superior, Região Nordeste; Pequenos e médios municípios; UNIVASF;

1. INTRODUÇÃO

O surgimento de novas Universidades Federais (UF) na Região Nordeste ocasionou a intensificação do processo de democratização do ensino superior (Arruda, 2010). Essa expansão do ensino superior reverbera em estudos de áreas distintas, passando pelos efeitos tanto nos indicadores municipais (Casqueiro ***et al***, 2020) (Niquito ***et al***, 2018) quanto educacionais (Barros, 2015), abordando o papel das UF para o desenvolvimento do país (Bizerril, 2018) e até a alteração na dinâmica urbana dos municípios com novos ***campi*** (Máximo, 2020) entre outros. Nessa análise, faz-se pertinente o estudo sobre esse fenômeno acerca das universidades novíssimas nordestinas tendo em vista a necessidade de correlacionar os fatores circunscritos das UF as dinâmicas sociais.

Nesse sentido, atentar-se sobre essa configuração é importante para a compreensão das questões envolvidas na conjuntura brasileira, tendo em vista, a magnitude da abrangência dos efeitos de um campus de uma UF, nos municípios pequenos e médios no interior da Região Nordeste. Ao falar sobre expansão do ensino superior, é imprescindível pontuar a importância do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e o Programa expandir (Programa de Expansão da Educação Superior Pública) nesse processo de estruturação e expansão das instituições públicas de ensino (IPS).

O Reuni está para além de um processo de apoio e incentivo as universidades com inserção de verba, refere-se a um reflexo de políticas públicas, que assim como outras tomadas nesse período, são possíveis de crítica, contudo seus efeitos são mensuráveis e estruturantes no contexto brasileiro.

Dessa maneira, o presente trabalho tem como objetivo identificar os efeitos socioeconômicos, a partir da instalação de campus de Universidades Federais (UF), nos pequenos e médios municípios no interior da Região Nordeste, no período de 2000 a 2020.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem quantitativa, tendo como objeto as Universidades Federais criadas a partir do ano 2000, com o recorte espacial, o interior da Região Nordeste, com campus em pequenos e médios municípios, baseada em dados secundários coletados a partir de bases oficiais.

A escala espacial escolhida é formada pelos municípios pequenos e médios no interior da Região Nordeste. Em grande medida, pelo processo de urbanização que essas localidades apresentaram, intensificadas nas últimas duas décadas e pelas as dificuldades quanto à capacidade financeira e estrutural dessas localidades, balizada pela dependência orçamentária dos recursos dos governos estaduais e federal. Estes dois elementos atrelados as alterações nas taxas de crescimento populacional destas localidades, que em parte, é acrescida pela vinda de estudantes e servidores (muitos com suas famílias) e os serviços atrelados originados pela implantação de novos cursos, inevitavelmente, acarreta em mobilidade populacional entre os municípios vizinhos ou até de outras regiões do país, a depender das especificidades dos cursos criados.

A escolha do interior da Região Nordeste baseia-se na importância em dar visibilidade as instituições públicas de ensino federal, fora das capitais e regiões litorâneas, sempre muito destacadas e recebedoras de iniciativas quanto a Políticas Públicas.

O recorte temporal determinado contempla o período de 2000 até 2020, quando se trata das Universidades Federais criadas neste período que são 9, sendo 3 até 2010 – as novas e 6 até 2020 – novíssimas. A **região nordeste** possui 30% das 69 Universidades Federais do País e tem 9 das 20 (45%) das Universidades Federais com menos de 20 anos de criação (novas e novíssimas). Cabe lembrar que temos as Instituições Federais que são constituídas pelos Institutos e as Universidades Federais - o primeiro atua na educação básica e no ensino superior – e para não haver grande oscilações ou confundimento no quesito organização acadêmica, além de terem carreira docente diferentes – decidiu-se pelo recorte somente pelas Universidades Federais;

Os dados utilizados para descrever alguns efeitos da criação das universidades novas e novíssimas no interior da Região Nordeste foram coletados a partir de bases oficiais:

- E-MEC - Sistema de Regulação do Ensino Superior; utilizando descritores tais quais as categorias administrativas, organização acadêmica e o tipo de credenciamento voltados para as IES na Região Nordeste.
- Dados Censitários – Censos Demográficos de 2000 e 2010; fez-se uso dos números da população total nos respectivos anos e sua subdivisão entre localização sendo: rural ou urbano.
- Relatórios de ingressantes da Universidade Federal do Vale do São Francisco; utilizando dados de gráficos.

3. DESENVOLVIMENTO

O número de matrículas em instituições de ensino superior mais que dobrou entre o período 2001 a 2010 (BARROS, 2015) (Tabela 1). E considerando as instituições públicas federais, estaduais e municipais há uma maior oportunidade de acesso ao ensino superior pela população brasileira (Barros, 2015) (Máximo, 2020). Com destaque para o aumento do

> [...] número de cursos superiores em universidades federais, que vinha apresentando tímido aumento até o começo dos anos 2000, ganhou um salto significativo a partir de 2007, indo de 2.450 cursos de graduação em 2004 para 5.879 em 2014. Esse aumento de quase 140% em menos de uma década significou, consequentemente, o aumento do número de vagas. Se, em 2008, havia 643.101 estudantes matriculados, em 2014 esse número já somava 1.083.586, um crescimento de quase 70% da população universitária federal em apenas seis anos. (BRASIL, 2012, 2014, ***apud*** MÁXIMO, 2020, p. 4)

Dentre as Instituições Públicas, as federais apresentaram a maior expansão (Gráfico 1). Em 1991, somente na esfera federal eram 320.135 e em 19 anos são ofertadas mais de 938.000 vagas.

Contudo, mesmo não sendo o foco deste trabalho, não se pode deixar de destacar, a importância das instituições privadas, que dão conta, de grande parte da oferta de matrículas no ensino superior.

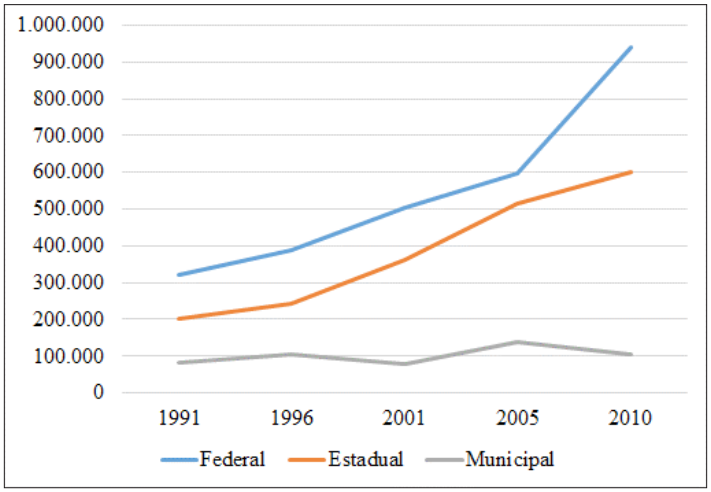
Tabela1: Distribuição do número de matrículas nos Curso de Graduação das Instituições Privadas e Públicas, e especificamente das Instituições Públicas Federais, Estaduais e Municipiais, nos anos de 1991, 1996, 2001, 2005 e 2010.

Ano	Públicas e Privadas	Pública			
		Federal	Estadual	Municipal	Total
1991	**1.565.056**	**320.135**	202.315	83.286	605.736
1996	**1.868.529**	388.987	243.101	103.339	735.427
2001	**3.036.113**	504.797	360.537	79.250	944.584
2005	**4.567.798**	595.327	514.726	136.651	1.246.704
2010	**6.379.299**	**938.656**	601.112	103.530	1.643.298

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior 2019; Tabela elaborada pelo Inep/DEED/Adaptado

A partir da Tabela 1, tem que a participação das matrículas em instituições privadas registram em 1991, 61% e vai para 74%, em 2010 (Tabela 1). Ressalta-se que as algumas políticas públicas de financiamento e oferta de bolsas para estudantes em instituições privadas (como O PROUNI – Programa Universidade Para Todos e o FIES– Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior) favoreceram fortemente, na expansão da oferta de vagas, nas instituições privadas.

Gráfico 1: Distribuição do número de matrículas nos Curso de Graduação das Instituições Instituições Públicas Federais, Estaduais e Municipiais, nos anos de 1991, 1996, 2001, 2005 e 2010.



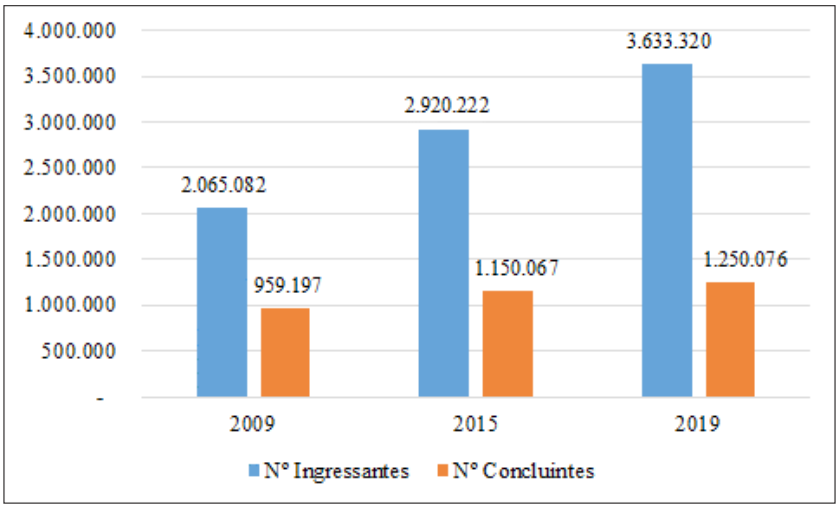
Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior 2019; Tabela elaborada pelo Inep/DEED/Adaptado

Especificamente no âmbito do Ensino Público Federal, o número de matrículas saiu de 483.050, em 2000, para 1.335.254 em 2019 (MEC, 2019), registrando um aumento de 176,4%.

Além do aumento do número de matrículas, observa-se que o quantitativo de concluíntes das instituições federais é um fator de grande relevância. Não somente pela melhoria no nível educação da população, como também por todos os aportes conquistados ao logo da trajetoria acadêmica que reverbera para a toda a socieadade pelas competências e habilidades que foram desenvolvidas durante a realização do curso escolhido.

Considerando o número de ingressantes (Gráfico 02), e o tempo para a formação plena dos discentes, tem-se um potencial bastante interessante, para os próximos anos quanto aos concluíntes. Lembrando que os concluintes do ano avaliado, tiveram seu ingresso há, pelo menos, 4 anos. Cabe salientar, que a evasão e o descompasso acadêmico são fatores importantes que impactam negativamente no número de concluíntes no ensino superior. Este é um fenômeno que não foi tratado neste trabalho.

Gráfico 2: Distribuição do número de ingressantes e concluíntes, na instituões de ensino superior, públicas e privadas, nos Curso de Graduação das Instituições, nos anos de 2009, 2015 e 2019.



Fonte: Dados do Censo de Educação Superior 2019; elaborado pelos autores.

Ao analisar o número de concluintes, nas universidades federais observa-se que em 2009 houve 93.510 concluintes em Universidades Federais no Brasil, já em 2019 teve-se 149.673, (Tabela 2). O que ilustra a crescente encontrada nesse período de desenvolvimento.

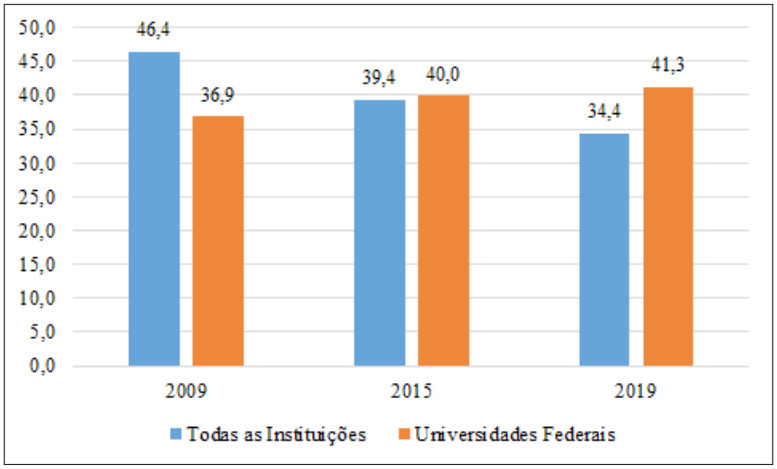
Tabela 2: Distribuição do número de ingressantes e concluíntes, na instituões de ensino superior, públicas e privadas, nos Curso de Graduação das Universidasdes Federais (UF), nos anos de 2009, 2015 e 2019.

Ano	Nº Ingressantes UF	Nº Concluintes UF
2009	253.642	93.510
2015	336.093	134.447
2019	362.558	149.673

Fonte: Dados do Censo de Educação Superior 2019; elaborado pelos autores.

Ao avaliar a taxa de concluintes em relação aos ingressantes, observa-se (Grafico 3) que em 2009, tem-se uma taxa de 46,4 concluintes para cada 100 ingressantes e em 2019, 34,4 concluintes para cada 100 ingressantes, considerando todas as instituições de ensino superior, já nas Universidades Federais as taxas saem de 36,9 concluites para cada 100 ingressantes, para 41,3 concluintes para cada 100 ingressantes. Indicando que, a efetividade quanto a conclusão, diante dos ingressantes pode se apresentar mais alta que as instituições como um todo.

Grafico 03: Taxas de razão dos concluintes e ingressantes (nºde concluintes/ nº de ingressantes *100), para todas as instituições de ensino superior, e para as universidades federais no periodo de 2009, 2015 e 2019.



Fonte: Dados do Censo de Educação Superior 2019; elaborado pelos autores.

É pertinente pontuar que o aumento de ingressantes e concluintes, não só permitiu o acesso de um maior contingente de estudantes no ensino superior, mas a contribui para a melhoria nas atividades econômica e sociais das localidades onde as instituições de ensino superior se instalam.

Notadamente, o processo de expansão teve uma estratégia que contemplou novos municípios de 5 de 9 estados que constituem a Região Nordeste, considerando a inserção de novos ***campi*** e unidades educacionais em 37 municípios desses estados (Tabela 3).

Tem-se que 32% dos municipios apresentam no máximo 50 mil habitantes e 62% apresentam no máximo 100.000 habitantes, ou seja, municípios pequenos, que recebem não somente os discentes que

ingressam em curso superior, mas também, podem ampliam as atividades de serviços (imobiliários, alimentação,...).

Tabela 3: Distribuição do número de habitantes, nos municipios contemplados com *campi* das Universidades Federais criadas, a partir de 2000, na Região Nordeste.

Número de habitantes	Quantidade de municípios
10.001 a 30.000	4
30.001 a 50.000	8
50.001 a 80.000	10
80.001 a 100.000	1
100.001 a 250.000	11
250.001 a 300.000	1
Acima de 300.000	2
Total	**37**

Uma característica observada quanto aos municipíos que receberam um campus de uma Universidade Federal, na Região Nordeste a partir de 2000, é que são municípos com grande parte de sua população localizada nas áreas rurais, aqui destaca-se Barra-BA. O município com maior número total de habitantes é Feira de Santana-BA, com mais 500 mil pessoas no último censo do IBGE (2010). Os menores municípios nesse quesito referem-se Acarape-CE e Sumé-PB com menos de 20mil habitantes.

Zambello (2013) também reúne dados que reafirmam essa expansão no período entre 2002 a 2010 na Região Nordeste. Assim de acordo com Zambello (2013, p. 263)

> […] a região Nordeste (33.587 em 2002 para 68.082 em 2010), por exemplo, teve mais do que o dobro de vagas criadas no período, enquanto que a região sudeste ficou abaixo dessa porcentagem (32.509 em 2002 para 62.235 em 2010). Percebemos então que apesar da região nordeste já apresentar vantagem em relação aos números absolutos de vagas no início do período, essa vantagem aumenta no fim do período analisado.

Os efeitos nos indicadores municipais são estudados através de análises voltadas ao contexto socioeconómico. Entretanto, é necessário pontuar que esses estudos estão enviesados numa perspectiva quantitativa, o que a priori pode significar impactos diminutos como aponta Casqueiro ***et al*** (2020). De maneira similar Niquito ***et al*** (2018) percebe

que há efeitos em curto prazo, mas sem significância na renda ***per capita***. Em contraste Ferreira e Santos (2018, p.105) apontam que

> A implantação de uma universidade pública em determinada comunidade implica diversos impactos econômicos no seu entorno. A força desse impacto vai depender de diversos fatores, com destaque para o tamanho da instituição de ensino, os cursos que serão oferecidos, as características econômicas de sua região de influência, dentre outros.

Nesse sentido, os autores abordam o impacto direto pelos gastos tanto de discentes quanto docentes em um município da Região Sudeste obtendo dados significativos tendo em vista o estudo sobre a ampliação do campi já existente. Sobre essa dinâmica de investimento é considerável a comparação com outros tipos de planos desenvolvimentistas. Os autores argumentam que

> [...] na comparação com outros tipos de investimento, como por exemplo, em novas indústrias, a ampliação/implantação dos campi universitários tem um impacto ambiental significativamente menor, além das diversas externalidades positivas que a universidade pública gera para a economia local. (FERREIRA e SANTOS, 2018, p.106)

Nesta mesma perspectiva, Brüne e Bidarra (2015, p.556) abordam a questão de maneira similar ao concluírem que

> [...] produzem efeitos econômicos imediatos, materializados no incentivo ao dinamismo das economias dos municípios de Palotina e Toledo. Ainda que os efeitos do aumento do emprego e da renda tenham potencial de espraiamento para o território do entorno, esses efeitos se mostraram mais intensos no local, por se tratar de pequenos e médios municípios, localizados em uma região interiorana.

É percetível, portanto, que estes autores dialogam com seus enfoques. O espaço acadêmico pode ser considerado como aponta Brüne e Bidarra (2015, p.557): "[...] uma fonte de dinamismo para as economias locais e um ponto de inflexão na direção do desenvolvimento local e regional".

Nesse panorama Barbosa ***et al*** (2016, p.17) situa que a

> […] expansão das universidades federais foi capaz de elevar o PIB per capita e a renda per capita sobretudo dos municípios com economia e população maiores e que receberam campus há mais tempo, o que indica que os novos campi geraram benefícios de longo prazo, possivelmente relacionados à acumulação de capital humano e ao desenvolvimento tecnológico.

Outras pesquisas foram contruídas nos últimos anos. A relação do REUNI com os indicadores socioeconómicos construída por De Paula ***et al*** (2020) é extremamente assertiva ao considerar que o panorama envolve diversas variáveis, sendo elas a população, ITBI, IPTU, Taxas, ISSQN, Receitas Orçamentárias, Receitas Correntes, Receitas Tributárias e Receitas de Capital. Estes concluem que

> Os resultados corroboraram com Niquito et al. (2018), que constataram a melhoria na renda domiciliar per capita das famílias; redução da taxa de fecundidade; efeitos sobre a renda domiciliar per capita média, o nível de escolaridade das pessoas adultas, taxa de fecundidade total e desigualdade de renda após a instalação do campus universitário em municípios afetados pela expansão das IFES. (p.118)

Por outro olhar Oliveira (2014) discorre sobre a importância das Universidades como polo de desenvolvimento regional/local. Assim, a o autor afirma que

> São as universidades, hoje, motores de um desenvolvimento e crescimento econômico em muitos casos tardio para alguns lugares distantes no território. Estamos diante de uma forma nova de gerar riquezas: o conhecimento capaz de gerar inovações. Ou seja, o desenvolvimento não é mais pautado apenas na capacidade de recursos minerais que um território possui, mas também no seu capital humano, único capaz de gerar novos produtos inovadores, pautados na informação. (OLIVEIRA, 2014, p.11).

Outros impactos mensuráveis referem-se a nova reorganização existente nos pequenos e médios municípios que foram agremiados com ***campi*** de Universidades Federais. A dinâmica urbana está diretamente ligada aos processos socais e políticos, e, nesse sentido, com a incidência de novas instituições é notadamente novos rearranjos dessa logística urbanística. Máximo (2020) assegura que as construções de espaços físicos destinados ao ensino superior alteram limites, isto é, a relação socio

espacial da UF concede aos espaços públicos uma dinamização nos processos. Suas afirmativas estão associadas a fatos empíricos no processo de expansão do ensino superior no estado do Ceará.

Os fatos por ele estudados referem-se à flexibilização da legislação urbanística para suportar os campi, assim como o aumento da demanda por mobilidade urbana tanto por docentes quanto por discentes, técnicos administrativos e funcionários terceirizados da instituição. Somado a isso, observa-se o incremento do comercio e dos serviços que são voltados a comunidade acadêmica, porém atuam diretamente aos indivíduos fora do âmbito. Ainda vale destacar a existência da dinamização do mercado imobiliário local com construções de edifícios ou mudanças de espaços físicos para agregar os novos residentes.

Essas mudanças ocorridas nos pequenos e médios municípios são significativas em e assumem papel pouco estudado na literatura da expansão das Universidades Federais. Essas modificações persistem de certa forma por estarem ligadas indiretamente a manutenção das UF, haja vista que para seu funcionamento as IES necessitam de aparo necessário não só imaterial (recursos financeiros) como também recursos humanos. Assim conforme Máximo (2020, p.15)

> […] a implantação desses complexos educacionais está associada a alterações no espaço intraurbano. Conforme visto, ocorre um relativo aumento populacional, ainda que parcialmente sazonal, resultado da atração de alunos e servidores dessas instituições de ensino, que passam a movimentar o setor de comércio e serviços com demandas específicas voltadas para as atividades institucionais ou individuais. Tal população incrementa também o mercado imobiliário local por meio da procura por terrenos em loteamentos ou por imóveis residenciais para locação. Observa-se ainda o aumento da demanda por mobilidade, seja urbana, para o acesso ao campus ou outras atividades cotidianas, seja regional, na medida em que os campi passam a atender a estudantes de municípios próximos. Há ainda, por parte desse novo público, impacto nas redes de infraestrutura e nos serviços urbanos.

Vale destacar que estes pequenos e médios municípios nordestinos estão conectados a infraestrutura rural, isto é, a configuração urbana destes municípios esta intrinsecamente relacionada a aspectos tanto estruturais quanto culturais de uma matriz ruralista. Nessa análise, é percetível que haja precarização visando aspectos desenvolvimentistas.

Nesse sentido a autora Wanderley (2001) especifica no seu estudo sobre o estado de Pernambuco, assim ela declara que

> […] apesar de significativa, a urbanização pernambucana parece frágil, ao não conseguir, a exemplo de outras regiões, disseminar em seu interior aglomerados urbanos de certo porte, que possam funcionar como pólos dinamizadores regionais. (WANDERLEY, 2001, p. 9)

Essa repercussão é nitidamente importante ao debate sobre a expansão das Universidades Federais visto que o estudo que se faz presente pontua justamente as relações que transitam diversas áreas de estudos, ***a priori,*** distintas, mas com a possibilidade de relacioná-las de modo que se tornam fatores de coesão do arcabouço proposto. Assim, a estrutura urbana basilar encontrada nos municípios em Pernambuco, possível de aplicação aos demais estados da Região Nordeste, abarca uma dinâmica ruralista e voltada a deslocamento para eixos de maior centralidade econômica. Essa conjuntura geral é proeminentemente de fundamentação de agricultura, que revela uma estrita ligação com domínios rurais.

Tal processo relacionado a implementação das UF coincide com os pressupostos desenvolvimentistas para reunir material humano suficiente que permita uma nova estruturação. Pode-se inferir que os novos campi em pequenos e médios municípios está atrelado a dinamiza e além disso coloca em cheque isolamento e precariedade social. Pontos esses que Wanderley (2001) coloca como necessários de superação nessa conjuntura que não difere em números absolutos dos encontrados atualmente.

O perfil dos ingressantes nas UF durante o período analisado consiste em um material pertinente a discussão. As origens étnicas socio espaciais permitem o encontro em certa medida ao campo da expansão. Senkevics e Mello (2019) contribuem nessa abordagem em sua pesquisa exploratória sobre o perfil discente das UF e como isso mudou após a Lei de Cotas criada em 2012 pela Lei Nº12.711. Apesar de não ser o foco desse estudo, a Lei de Cotas permitiu acesso a diversos estudantes PPI (Pretos, pardos e indígenas) de baixa renda.

Assim, os autores fazem um levantamento sobre o perfil existente e conclui que o crescimento da participação de pessoas PPI na Região Nordeste 11% percentuais, o maior no Brasil em termos absolutos pós o ano de 2012. A inserção desses indivíduos representa um outro, que é extenso e minucioso, debate sobre desigualdade social brasileira.

Com isso, Senkevics e Mello (2019, p.12) afirmam que houve aumento da participação de todos os grupos comtemplados assim como aumento de indivíduos advindos de escola pública independente cor ou raça pela Lei de Cotas. Essa constatação é ímpar ao âmbito da expansão das Universidades Federais.

Dentre as universidades federais criadas, a partir de 2000, destaca-se a Universidade Federal do Vale do São Francisco, como a primeira criada ainda em 2002, com o início das atividades acadêmicas em 2004, ela marca uma nova era de novas e novíssimas universidades federais, com grande relevância, especialmente para a Região Nordeste, sempre assistida por universidades federais localizadas, predominantemente, nas áreas litorâneas.

Na UNIVASF encontrasse uma dinâmica uma geral parecida com outras instituições, tendo seu primeiro vestibular no ano de 2004, com 11 cursos disponíveis para ingresso (Arqueologia, engenharias de produção, elétrica, agrícola, civil e mecânica; zootecnia, administração enfermagem, medicina e psicologia). Atentar-se aos estados dos inscritos é o momento inicial dessa discussão acerca da origem dos estudantes. Assim, cerca de 82% dos candidatos eram provenientes dos estados da Bahia (BA), Pernambuco (PE) e Piauí (PI). Nesse sentido, mais de 80% dos aprovados eram dos estados da BA e PE. Outros 11% eram de outros estados, exceto PI com 3%, da Região Nordeste. São números significativos ao colocar que a instituição veio a ser constituída justamente para atender os anseios desses estados. Essa representatividade reafirma os pressupostos da expansão e ampliação. Pode-se ir além nesse debate pois cerca de 48,5% dos ingressantes eram residentes do polo Petrolina -PE/ Juazeiro-BA.

Ainda vale destacar que essa política inclusiva e afirmativa na região do vale do são francisco permaneceu haja vista os dados do processo seletivo de 2016, 12 anos depois do primeiro vestibular, esse processo seletivo foi através do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Os dados referentes a este ano são semelhantes aos de 2004, isso se evidencia devido que os estados da BA e PE comportam cerca 84% dos inscritos daquele ano. Em relação a Região Nordeste comportou por sua vez aproximadamente 92% dos inscritos. Somado a isso, cerca de 88% dos estudantes aprovados eram dos estados BA, PE e PI, de modo que o Nordeste foi responsável por cerca de 92% dos aprovados. Em relação a autodeclaração os dados representam avanços notáveis na inserção de jovens e adultos no ensino superior. Consoante a isso, cerca de 57% dos aprovados se

autodeclararam serem pardos e 14% pretos, assim sendo a maioria dos ingressantes daquele ano com um total de 71%.

Dessa maneira, é visível que a implementação da UNIVASF, que é uma instituição multicampi, foi um marco na região nordestina cumprindo suas demandas sociais, de modo a agregar no polo Petrolina-PE/Juazeiro-BA uma possibilidade de desenvolvimento regional.

Vale destacar os efeitos sob a sociedade com ações e programas desenvolvidos para as necessidades dos indivíduos da comunidade. Nessa perspectiva, por exemplo identifica-se na UNIVASF programas diversos. Entre eles destaca-se o PEV (Projeto Escola Verde) esse que tem como objetivo central

> […] promover ações no sentido de minimizar os problemas identificados, a partir da participação das comunidades escolares. Trata-se de uma Pesquisa Aplicada, do tipo Pesquisa-Ação, de caráter qualiquantitativo, que está sendo desenvolvida nas escolas de ensino fundamental, médio e superior da região do Vale do São Francisco. As atividades de pesquisa servem de embasamento e direcionamento das ações extensivas. (PROJETO, 2021)

Dessa maneira esse projeto promovido pela instituição em apoio com outros órgãos visa ações como seminários e oficinas visando a capacitação dos professores de escola pública na temática de preservação ambiental bem como desenvolvimento sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Região Nordeste agrega ao todo 20 Universidades Federais, sendo 9 destas tem sido criada a partir dos anos 2000. As federalizações se deram por processos distintos, todavia em sua maioria alavancados pelo Reuni. É necessário destacar que algumas dessas tiveram a sua constituição apoiada em ***campi*** de universidades já existentes como é o caso da UFAPE que foi constituída a partir dos campus da UFPE.

Esse processo de desmembramento é significativo a medida que revela uma perspectiva governamental de uma lógica própria de pouco investimento real (Camargo e Araújo, 2018). Entretanto, ainda sim foi um marco para os municípios, sobretudo para os quais não tinham nenhuma instituição. Esses receberam todo o aparato necessário para a implementação em fases, desde a construção do ***campi*** sede até a realização da aula magna. Situação vista na UNIVASF.

Essa matriz desenvolvimentista e integralista proposta pelo Reuni é percebida com a UNILAB. Instituição essa concebida para reunir não só aspectos do maior número de vagas em dois estados do Nordeste como também a visibilidade da internalização da cultura afro-brasileira.

A política de expansão também está presente no aumento do número de *campi,* essa especificidade *multicampi* tornar-se basilar devido a possibilidade de maior abrangência nas regiões dos municípios e integralização (Bizerril, 2020).

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Ana Lúcia Borba de. Políticas da educação superior no Brasil: expansão e democratização: um debate contemporâneo.**Espaço do Currículo**, v. 3, n. 2, p. 501-510, 2011.

BARBOSA, Marcelo Ponte et al. Avaliação do impacto da política de expansão das universidades federais sobre as economias municipais. In: **ANPECASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS CENTROS DE PÓSGRADUAÇÃO EM ECONOMIA [BRAZILIAN ASSOCIATION OF GRADUATE PROGRAMS IN ECONOMICS]. Anais do XLIII Encontro Nacional de Economia [Proceedings of the 43rd Brazilian Economics Meeting]**. 2016.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 361-390, 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO | MEC E INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA | INEP E DIRETORIA DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS | DEED. . **RESUMO TÉCNICO DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2019**. Brasília-Df, 2021. 120 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 11 set. 2021.

BRÜNE, Sabrina; BIDARRA, Zelimar Soares. Instituições de ensino superior e desenvolvimento: impactos econômicos de curto prazo de universidades federais do oeste paranaense. **RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 12, n. 28, 2015.

BIZERRIL, Marcelo Ximenes A. A expansão das universidades federais brasileiras e sua potencial contribuição ao desenvolvimento do país. In: **CONFERÊNCIA FORGES**, 8., 2018, Lisboa.

BIZERRIL, Marcelo Ximenes Aguiar. O processo de expansão e interiorização das universidades federais brasileiras e seus desdobramentos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 53, 2020. Doi: http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13456

CAMARGO, A. M. M. DE; ARAÚJO, I. M. <b>Expansão e interiorização das universidades federais no período de 2003 a 2014: perspectivas governamentais em debate. **Acta Scientiarum. Education**, v. 40, n. 1, p. e37659, 2 fev. 2018.

CASQUEIRO, Mayara Lima; IRFFI, Guilherme; SILVA, Cristiano da Costa da. A expansão das Universidades Federais e os seus efeitos de curto prazo sobre os Indicadores Municipais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, p. 155-177, 2020.

DE PAULA, Camila Henriques; MARTIN, Débora Gonzaga; ABRANTES, Luiz Antonio. O IMPACTO DO REUNI NOS INDICADORES SOCIOECONÔMICOS DOS MUNICÍPIOS DE MINAS GERAIS BENEFICIADOS COM A EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo-ReAT**, v. 14, n. 2, p. 105-124, 2020.

FERREIRA, André; SANTOS, Edson Almeida. Expansão da universidade pública e o seu impacto na economia local: microevidências da ampliação dos campi da UFF em Volta Redonda. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 14, n. 1, 2018.

MÁXIMO, Rérisson. Efeitos territoriais de políticas educacionais: a recente expansão e interiorização do ensino federal em cidades não metropolitanas no Ceará. **urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 12, 2020. Doi: https://doi.org/10.1590/2175-3369.012.e2019008

NIQUITO, Thais Waideman; RIBEIRO, Felipe Garcia; PORTUGAL, Marcelo Savino. Impacto da criação das novas universidades federais sobre as economias locais. **Planejamento e políticas públicas**, n. 51, 2018.

OLIVEIRA Jr. A. A universidade como polo de desenvolvimento local/regional. **Caderno de Geografia** 2014; 24:1-12.

PROJETO Escola Verde. 2021. Disponível em: https://escolaverde.org/site/. Acesso em: 11 set. 2021.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas?. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 184-208, abr./jun. 2019. https://doi.org/10.1590/198053145980

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Urbanização e ruralidade: relações entre a pequena cidade e o mundo rural: estudo preliminar sobre os pequenos municípios em Pernambuco. **Revista Nordeste: regionalismo e inserção global**, v. 1, p. 05-32, 2001.

ZAMBELLO, A. V. Universidades Federais Brasileiras e o Impacto Regional do REUNI. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, *[S. l.]*, v. 3, n. 2, p. 246-267, 2013. DOI: 10.11606/issn.2237-1095.v3i2p246-267. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rgpp/article/view/98575. Acesso em: 15 set. 2021.

O USO DO "ESTADO DA ARTE" E A LINHA DE PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL, PLANEJAMENTO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO - PPGE/UFPE*

SARAH MARIA ROMUALDO DE MENEZES*
Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, sarahromualdo9@gmail.com;

ANA LÚCIA FELIX DOS SANTOS

DOUTORA PELO CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE,

ANA.FSANTOS@UFPE.BR;

1 Essa pesquisa foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O artigo teve como objetivo principal analisar o uso da estratégia de pesquisa "estado da arte" na produção de estudos sobre política educacional realizados na Linha de Pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação do PPGE/UFPE, com o marco temporal de 2011 a 2020. Utilizando uma abordagem qualitativa, realizou-se o levantamento de todas as dissertações e teses produzidas nesse período, o que redundou na identificação de cento e vinte produções. O mapeamento desses estudos revelou que a estratégia "estado da arte" foi realizada em dezesseis das cento e vinte produções. A análise apontou que os usos dessa estratégia na Linha podem ser agrupados em três categorias: a de identificar os enfoques do conhecimento produzido na área; a de aprofundar os conhecimentos acerca de um tema; a de se aproximar do campo de pesquisa. Também foi possível constatar a inexistência do uso de um padrão metodológico por parte dos pesquisadores. Por fim, constata-se a importância do uso dessa estratégia por parte dos pesquisadores, dada a relevância das informações obtidas para as pesquisas desenvolvidas.

Palavras-chave: Estado da Arte; Linha de Pesquisa; Política Educacional.

1. INTRODUÇÃO

Os estudos do tipo "estado da arte" têm sido utilizados de diferentes maneiras nas pesquisas no campo da educação. Por exemplo, muitas vezes o pesquisador opta por utilizar um estudo de revisão como o método da pesquisa, quando o objetivo principal do estudo é mapear o estado do conhecimento em determinada temática. Por outro lado, essa estratégia pode ser utilizada pelos pesquisadores como meio de aproximação com o campo da pesquisa. Às vezes os resultados desses estudos se transformam em capítulos de teses ou dissertações, outras vezes se constituem em elementos para problematizar o objeto de estudo, entre outras possibilidades.

Esse é um movimento que é possível de ser identificado nos estudos sobre a política educacional. Assim, a preocupação da pesquisa se voltou para compreender melhor como esse movimento acontece no âmbito das pesquisas sobre a temática, possuindo como campo empírico os estudos desenvolvidos na Linha de Pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE (PPGE-UFPE).

Essa Linha de Pesquisa tem uma tradição forte dentro do Programa citado, já que o PPGE no seu início possuía como área de concentração "planejamento educacional". No entanto, o desenho e a descrição atual que a Linha tem hoje remontam a 1996, quando o programa passou a ser estruturado em linhas de pesquisa, conforme orientação da CAPES (AZEVEDO; SANTOS, 2009). A Linha de Pesquisa conta hoje com 14 pesquisadores, que orientam um grande grupo de estudantes, entre mestrandos e doutorandos.

Azevedo e Santos (2009), assim como Stremel (2016) indicam que tal Linha e seus pesquisadores têm contribuído significativamente com a produção na área, especialmente na Região Nordeste do Brasil. Partindo do reconhecimento de suas contribuições com a produção na área, apontado pelas autoras, e ainda considerando a complexidade, importância e amplitude da Linha, entende-se a relevância de desenvolver esse estudo tomando essa Linha como campo empírico.

Como destaca Santos (2008), os estudos de estado da arte se constituem como importantes alicerces para as pesquisas no campo educacional. Além de possibilitarem aos pesquisadores uma visão detalhada acerca das produções de determinado campo de pesquisa, podendo contribuir significativamente para a produção de conhecimento na área, pois

os resultados desses estudos propiciam dados importantes para os pesquisadores da área. No entanto, esses estudos nem sempre são utilizados com um único objetivo ou de forma correta, assim se compreende a relevância de analisar o seu uso nas pesquisas que são foco da Linha.

A partir desse contexto, esse artigo busca analisar como os pesquisadores da Linha e os seus estudantes utilizam a estratégia de "estado da arte" no desenvolvimento dos seus estudos. Com quais objetivos? Há uma orientação metodológica padronizada?

2 METODOLOGIA

A pesquisa em questão que possui natureza qualitativa, conforme Minayo (2016), foi desenvolvida em três etapas. A primeira, a revisão de literatura, teve como objetivo principal fortalecer o entendimento teórico-metodológico, foi versada autores como Noronha e Ferreira (2000), Azevedo e Aguiar (2001), Cury (2002), Romanowski e Ens (2006), Santos (2008), Azevedo e Santos (2009), Mainardes e Tello (2016) e Stremel (2016) entre outros.

A segunda etapa realizada, o levantamento empírico, teve como objetivo a aproximação com o espaço empírico da pesquisa. Nesse contexto, realizou-se o mapeamento da Linha de Pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação do PPGE/UFPE. Para tal, foi utilizado como recurso de busca o site do PPGE/UFPE[1], o site Attena[2] que é o repositório digital da UFPE e o Currículo Lattes dos docentes da Linha[3].

A última etapa, a análise de dados, realizada à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), ocorreu a partir dos subsídios levantados na primeira e na segunda fase do estudo. A análise em questão foi desenvolvida versada em autores como Brandão (1986), Noronha e Ferreira (2000), Ferreira (2002), Romanowski (2002), Romanowski e Ens (2006), Picheth (2007), Romanowski e Vosgerau (2014), com o objetivo de analisar a estruturação e o uso da estratégia de pesquisa "estado da arte" nas pesquisas produzidas no interior dessa Linha de Pesquisa.

1 Programa de Pós-graduação em Educação: https://www.ufpe.br/ppgedu/.

2 Attena - Repositório Digital da Universidade Federal de Pernambuco: https://attena.ufpe.br/.

3 O levantamento de dados foi realizado até dezembro de 2020.

3. POLÍTICA EDUCACIONAL COMO CAMPO DE ESTUDOS E PESQUISAS E AS PESQUISAS DO TIPO ESTADO DA ARTE

As políticas educacionais, são aqui entendidas como medidas planejadas e/ou implementadas no âmbito educacional, a fim de intervir nos processos educacionais desenvolvidos e/ou atender às demandas do meio, assim como são norteadas por diferentes concepções e teorias. No Brasil, segundo Azevedo (2001, p. 19),

> a questão educacional emerge como um tema socialmente problematizado no bojo da própria estruturação do Estado-Nação. Articulando-se à singularidade do processo que forjou a emancipação política brasileira, essa questão será, desde logo, condicionada pelas marcas conservadoras inerentes a esse processo.

As políticas educacionais brasileiras começam a surgir de forma mais ampla a proporção que a educação começa a se constituir como um setor. "A problemática educacional emerge com vigor em meio à efervescência que tomava conta do país a partir da Primeira Guerra Mundial" (AZEVEDO, 2001, p. 25), iniciam-se movimentos voltados para a busca da escolarização das massas, universalização do ensino primário e uma cobrança do poder tanto no estabelecimento de uma política nacional de educação, quanto na perspectiva de proporcionar fundos para o setor.

> A regulação nacional do setor teve início no bojo das transformações operadas no país a partir dos anos 30 suscitando o processo da industrialização brasileira. Estabeleceram-se, então, as normas que iriam determinar o funcionamento homogeneizado dos níveis de ensino e a formação dos agentes do sistema (AZEVEDO, 2001, p. 31).

Nesse momento começam a ser estabelecidas as diretrizes e normas que possibilitaram a regulação do Estado, no âmbito nacional, sobre o setor educacional (AZEVEDO, 2001). É oportuno lembrar, que as políticas educacionais vão sendo norteadas e planejadas conforme os interesses e os movimentos políticos vivenciados pelo país, não podendo desassociá-las do sistema econômico e social instaurado no mesmo. Dessa forma, os projetos e as prioridades do sistema educacional se constituem e se modificam.

Esse processo lento e desordenado vivenciado pelo sistema educacional brasileiro, que inclui momentos de avanços, retrocessos e de

retomada de direitos, implica diretamente na forma como o sistema educacional brasileiro se constitui. À proporção que "a política social, aí compreendida a educacional, é um complexo contraditório de condições históricas que implicam em um movimento de ida e volta entre as forças sociais em disputa" (CURY, 2002, p. 152). Assim, surgem diversas demandas com relação a efetivação de uma universalização, inclusão e democratização do ensino.

Como afirma Cury (2002, p. 147):

> As políticas da educação vêm se constituindo hoje em um terreno pródigo de iniciativas quer no campo dos suportes materiais, quer no campo de propostas institucionais, quer no setor propriamente pedagógico. Elas abrangem, pois, desde a sala de aula até os planos de educação de largo espectro.

Nesse contexto, é válido mencionar que o campo da política educacional é "fortemente influenciado pelas especificidades conferidas pela sua própria área temática: os condicionantes advindos da política educacional em execução e, portanto, decorrente da ação do Estado" (AZEVEDO, 1997 ***apud*** SANTOS, 2008, p. 116). Essa ação, efetivada em projetos e programas voltados para a área da educação, "que se encarrega, em última instância, de fazer emergir múltiplos objetos em que se transmuda a sua temática e dos quais vão se ocupar os pesquisadores que para esse campo de pesquisa convergem" (AZEVEDO; AGUIAR, 2001, p. 50, ***apud*** SANTOS, 2008, p. 116-117).

Nessa perspectiva,

> podemos inferir que o campo da pesquisa em política educacional, assim como outros campos científicos, está marcado por escolhas, ordenações, seleções e demais atos que configuram a existência e as formas de organização de um campo de pesquisa e, direta ou indiretamente, trazem as marcas das relações de força e de poder próprias desse espaço (SANTOS, 2008, p. 116).

A preocupação com a temática da política educacional faz parte de um processo dialético de percepção da realidade social que pressupõe uma vinculação concreta entre o que se produz cientificamente e o que se produz nas práticas das políticas públicas, entendidas como ações do Estado. Esse é um movimento que se fortalece ano a ano no Brasil, conforme é possível observar na pesquisa realizada por Stremel (2016).

Um dado que revela a importância da política educacional como tema de pesquisa é a existência de linhas de pesquisa que envolvem o estudo dessa temática em grande parte dos programas de pós-graduação brasileiros. Stremel (2016), identificou, no ano de 2012, a existência de 93 linhas de pesquisa versando sobre a temática. Aliado a isso, no campo das produções acadêmicas sobre política educacional, os estudos de Azevedo e Aguiar (2001), Azevedo e Santos (2009), Mainardes e Tello (2016), Stremel (2016) entre outros, revelam esse como um campo fértil e em consolidação para as pesquisas na área de educação. Os estudos desses autores apresentam que a produção sobre política educacional tem uma maior expressão nos resultados das pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação, no cerne das linhas de pesquisa. Desse modo, ao olhar para o campo acadêmico da política educacional, reconhece-se a importância da realização de estudos do tipo estado da arte no campo em questão.

Segundo Brandão (1985, ***apud*** ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41) "um estado da arte pode constituir-se em levantamentos do que se conhece sobre determinada área, desenvolvimento de protótipos de análises de pesquisas, avaliação da situação da produção do conhecimento da área focalizada". Ou seja, são estudos que levantam, mapeiam e analisam as produções acadêmicas de um determinado campo de conhecimento.

Rocha (1999, ***apud*** ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41), destaca que esses estudos também podem:

> estabelecer relação com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes e apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento e constituindo-se orientações de práticas pedagógicas para a definição dos parâmetros de formação de profissionais para atuarem na área.

Soares e Maciel (1999, ***apud*** ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41) afirmam que as pesquisas de estado da arte também podem investigar e identificar os enfoques e perspectivas adotadas nas produções de determinada área, assim como verificar indicativos para esclarecer e solucionar problemáticas. Ou seja, nessa tipologia de pesquisa é realizado um estudo das produções de "determinada área [...] fornecendo o estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada" (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 191 ***apud*** ROMANOWSKI; VOSGERAU, 2014, p. 171).

Assim, essa estratégia de pesquisa pode ser utilizada pelos pesquisadores como meio de aproximação com o campo de pesquisa, revisão e/ou caracterização das produções de uma determinada área, aprofundamento do conhecimento acerca de um campo, entre outros. Em função disso, entende-se a imprescindibilidade dessa tipologia de pesquisa para as mais diversas áreas de conhecimento. Pois, em suas possibilidades de usos, pode propiciar ao pesquisador uma visão ampla e/ou uma categorização do que já foi produzido na área. Permitindo aos pesquisadores uma melhor percepção das produções, além dos dados sobre a sua evolução, as características e os enfoques, tornando possível verificar as lacunas existentes (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Em concordância com Romanowski e Ens (2006), Santos (2008) destaca que os estudos de estado da arte se constituem como importantes alicerces para a análise e evolução da pesquisa no campo educacional, assim como no campo das pesquisas da área de política educacional. Onde, nesse campo do conhecimento, essa tipologia de pesquisa não apenas se faz presente, mas também se constitui como um "indício revelador da relevância que o tema vem ganhando na área científica" (SANTOS, 2008, p. 114), em outras palavras, por meio desses estudos é possível identificar o destaque que a temática da política educacional vem recebendo no meio acadêmico.

Logo, pode-se afirmar que o estado da arte é um tipo de estudo necessário para o campo da educação, especificamente para a área da política educacional, enquanto uma área que está em constante movimento e produção. Assim, esse estudo se voltou para a produção do conhecimento da Linha de Pesquisa em Política educacional, Planejamento e Gestão da Educação, a partir do entendimento que essa possui uma tradição nos estudos com a temática da política educacional e já possui uma trajetória que a identifica como uma Linha de Pesquisa consolidada.

4. O MAPEAMENTO DA LINHA DE PESQUISA POLÍTICA EDUCACIONAL, PLANEJAMENTO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO (PPGE-UFPE)

A Linha de Pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação é uma das mais antigas e consolidadas do PPGE-UFPE. A Linha possui uma forte tradição no programa, ao passo que no início do PPGE a sua área de concentração era o "planejamento educacional", assim agrupando em seu cerne, desde o início do Programa, estudos que privilegiavam a temática da política educacional.

Conforme a sua ementa, a Linha de Pesquisa "compreende estudos que buscam apreender a atuação do Estado e das distintas esferas governamentais no setor da educação e suas repercussões no planejamento e na gestão dos diferentes níveis dos sistemas de ensino e nas formas de manifestação em planos, programas e projetos" (PPGE/UFPE - https://www.ufpe.br/ppgedu). Em adendo é válido ressaltar que essa Linha,

aborda as questões de formulação, implementação e gestão da política educacional nas distintas esferas governamentais, buscando apreender a atuação do Estado e de outros atores no planejamento e gestão dos diferentes níveis dos sistemas de ensino e nas formas de manifestação em planos, programas e projetos. São temas de interesse as repercussões da reforma do Estado na regulação da Educação, os processos de descentralização e de privatização, a atuação de setores da sociedade civil na gestão das políticas, a gestão escolar e a avaliação de programas e projetos específicos (BRASIL, 2006, p. 4 ***apud*** SANTOS, 2008, p. 133).

No levantamento de dados realizado, contabilizou-se que a Linha atualmente é composta por quatorze pesquisadores. E, utilizando informações destacadas do Currículo Lattes desses docentes-pesquisadores como base de pesquisa, realizou-se o levantamento quantitativo de todas as orientações e produções realizadas no interior da Linha de Pesquisa nos últimos 10 anos, como apresenta o quadro a seguir:

Quadro 1 - Quantitativo de produções e orientações da Linha de Pesquisa Política educacional, Planejamento e Gestão da Educação (2011 a 2020)

TIPOLOGIA	ANDAMENTO	CONCLUÍDAS	TOTAL
Dissertações	33	78	111
Teses	48	42	90
Iniciação Científica	14	103	117
Trabalho de conclusão de curso	3	127	130
Orientações de outra natureza	1	41	42
Supervisão de pós-doutorado	2	4	6
Projetos de pesquisa	22	31	53
Monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização	0	77	77
Total	**123**	**503**	**626**

Fonte: Elaboração própria[4]

4 O levantamento de dados foi realizado até dezembro de 2020.

Com base nos dados acima levantados, é possível dizer que essa Linha de Pesquisa é um campo de produção acadêmica ativo e fértil. Esse que, como ilustra o quadro, vem contribuindo significativamente com as produções na área da Educação, especificamente no campo temático da política educacional. A produção da Linha abrange a orientação de teses, dissertações, iniciação científica, TCCs, dentre outros, o que revela que seus pesquisadores se voltam para o trabalho de orientação não apenas na pós-graduação, mas também com alunos de graduação.

É importante destacar, também, que os projetos de pesquisa muitas vezes envolvem mais de um pesquisador da Linha, o que revela a busca de um trabalho coletivo. Esse trabalho coletivo é relevante para o fortalecimento dos estudos na área, já que possibilita maior interação entre os pesquisadores da Linha, como destaca Santos (2008).

Considerando o objetivo principal do presente artigo e visando uma melhor caracterização da Linha, realizou-se o levantamento quantitativo anual das dissertações e teses concluídas nos últimos dez anos, como indica o quadro a seguir:

Quadro 2 - Quantitativo de dissertações e teses da linha de pesquisa Política educacional, Planejamento e Gestão da Educação (2011 a 2020)

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL DAS PRODUÇÕES
2011	6	4	10
2012	6	3	9
2013	11	2	13
2014	7	1	8
2015	10	7	17
2016	11	4	15
2017	13	8	21
2018	4	8	12
2019	8	4	12
2020	2	1	3
Total	**78**	**42**	**120**

Fonte: Elaboração própria

O corpus de dados levantado indica que não há uma estabilidade na quantidade de trabalhos produzidos durante o recorte temporal estabelecido. Sendo possível verificar um quantitativo maior de produções no ano de 2017, onde totalizam-se 21 (vinte e uma) produções,

subsequentemente o ano de 2015 aparece em segundo lugar com a totalidade de 17 (dezessete) produções.

Conforme a leitura dos resumos, também foi possível constatar que as dissertações e teses investigadas contemplam uma gama de temáticas variadas. Sobre as dissertações, os temas que mais aparecem são: gestão escolar e educacional; políticas e programas educacionais; políticas para educação superior; educação profissional. Com relação às teses, os temas mais incidentes são: política educacional, responsabilização e qualidade da educação; programas e projetos educacionais; planejamento e a gestão educacional e escolar.

Os dados acima destacados, que revelam o desenho e a organização geral da Linha de Pesquisa estudada, possibilitaram um maior conhecimento do campo empírico da pesquisa. Com esse panorama, organizou-se a análise sobre os usos da estratégia do tipo estado da arte pelos estudantes pesquisadores (mestrandos e doutorandos**)** no interior dessa Linha.

5 A ESTRATÉGIA DOS ESTUDOS DO TIPO ESTADO DA ARTE NA LINHA DE PESQUISA POLÍTICA EDUCACIONAL, PLANEJAMENTO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO (PPGE-UFPE)

O objetivo geral deste artigo é identificar e analisar os usos do estado da arte nas produções da Linha de Pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação-PPGE/UFPE. Diante do quadro de levantamento, que aponta para uma grande produção na Linha (dissertações e teses**)**, e do tempo de pesquisa, foi necessário estabelecer um recorte quantitativo de produções a serem analisadas.

Inicialmente a proposta consistiu em analisar um quantitativo de 20 produções, sendo 10 teses e 10 dissertações, que comporiam o corpus final de análise. Nesse cenário, os critérios iniciais estabelecidos foram: realizar a análise de dez teses e dez dissertações entre as concluídas nos últimos dez anos e considerar o parâmetro de escolher aleatoriamente uma tese e uma dissertação para cada ano, utilizando o descritor "estado da arte" para a pesquisa.

No entanto, por meio do levantamento das produções que afirmam desenvolver essa estratégia em sua pesquisa, contabilizou-se três teses, sendo duas do mesmo ano, e treze dissertações, em que algumas são do mesmo ano. Conforme ilustra o quadro a seguir:

Quadro 3 - Quantitativo de produções que realizam a estratégia estado da arte na linha de pesquisa Política educacional, Planejamento e Gestão da Educação (2011-2020)

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
2011	1	0	1
2012	0	0	0
2013	0	0	0
2014	0	0	0
2015	4	1	5
2016	1	0	1
2017	2	0	2
2018	1	2	3
2019	3	0	3
2020	1	0	1
Total	**13**	**3**	**16**

Fonte: Elaboração própria

Então optou-se por analisar as três teses e sete das treze dissertações, utilizando o critério inicial de escolher uma produção por ano e considerando o tempo de pesquisa. Pois, ao iniciar a análise, foi possível constatar que essa realizada de forma detalhada demandaria um tempo maior de pesquisa. Desse modo, a análise foi construída considerando o quantitativo de dez produções.

Nesse ponto, faz-se importante ressaltar que a realização do estado da arte por parte dos pesquisadores da Linha não aparece tanto nas pesquisas quanto na suposição inicial. Uma vez que, de acordo com o levantamento, das cento e vinte produções (teses e dissertações) concluídas na Linha, no período de 2011 a 2020, apenas dezesseis afirmam realizar um estado da arte em seus estudos.

Os trabalhos foram analisados de acordo com o que a literatura indica como um "estado da arte", com o intuito de identificar se esses estudos se caracterizam de fato como essa metodologia e/ou se apresentam alguns dos elementos que a compõem. Nessa etapa, utilizou-se como base de análise autores como Brandão (1986), Noronha e Ferreira (2000), Ferreira (2002)**,** Romanowski (2002), Romanowski e Ens (2006), Picheth (2007), Romanowski e Vosgerau (2014). Os estudos desses autores apontam que em um estudo do tipo estado da arte, deve-se realizar o procedimento de delimitar um campo de pesquisa, a temática, a periodização, a base de dados, os descritores, os critérios de escolha do material,

assim como realizar o levantamento das produções, as sínteses, a análise das produções e apresentar os resultados da pesquisa.

No que tange a delimitação do campo/área de pesquisa e da temática, todos os trabalhos analisados apresentaram esses dados. A exemplo, pode-se mencionar o trecho onde Oliveira (2015, p. 21), explicita que o seu "estudo tem interesse em problematizar questões referentes às juventudes", explicitando que essa temática escolhida é constantemente desconsiderada pelas políticas e pensadores da área. Também, pode-se citar o trabalho de Silva (2018b) que aborda a temática de política de avaliação educacional.

Conforme Picheth (2007), como o volume de produção levantado em um estado da arte pode possuir um grande quantitativo, além da definição do campo e do tema pesquisado, é usual que o pesquisador estabeleça o período de pesquisa. Em consonância, é possível mencionar Ferreira (2002) que aponta para a periodização do levantamento em um estado da arte como um elemento intrínseco a essa tipologia de pesquisa.

Nesse contexto, cabe frisar que das dez produções analisadas, seis autores demarcam a periodização da pesquisa. Dessas, três realizaram o levantamento considerando um tempo igual ou superior a dez anos, como no trabalho de Silva (2018a) onde é estabelecido um recorte temporal do período de 2000 a 2016, e três realizaram a pesquisa considerando um tempo inferior a dez anos, como identificado no trecho em que Nascimento (2019, p. 27) afirma que o estado da arte realizado em sua pesquisa compreendeu "o período entre 2012 e 2017". Com base nos dados levantados, observou-se que o número de trabalhos que apresenta a periodização é superior a metade das pesquisas investigadas, todavia entende-se enquanto um número abaixo do esperado dada a relevância desse elemento para a estrutura e qualidade desse tipo de pesquisa.

Para os estudos do tipo estado da arte, um fator bastante importante é o critério que os autores utilizam para determinar a inclusão ou exclusão dos materiais para estudo (FERREIRA, 2002). O que se pode ver nos trabalhos aqui em análise é que os critérios de inclusão variaram um pouco, abrangendo: o tema, o formato do texto (tese, dissertação, artigo, comunicações em anais de eventos, catálogo de teses), a temporalidade, a classificação dos periódicos, anais de eventos importantes, a localização do material em base de dados (***Scielo***, Biblioteca Digital da UFPE etc.).

Nesse ponto, destaca-se um dos trabalhos analisados que utiliza o termo critérios e o faz de forma bastante estruturada, pois no trecho em que o autor explicita que adotou como critérios está assim exposto:

"área Geográfica: Pernambuco/Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); tempo considerado: 1972 a 1985; atividade Humana: Gestão do ensino superior; pessoas envolvidas: ex-alunos e ex-coordenadora do curso de Educação física do Estado de Pernambuco" (SILVA, 2017, p. 16). No entanto, é possível subentender nas demais pesquisas esse elemento de forma implícita, como na pesquisa de Cabral (2015, p. 19) em que é ressaltada a escolha de "trabalhos cuja temática também possui algumas similitudes com a nossa".

Nesse aspecto, na maioria dos trabalhos que foram analisados foi possível observar combinações de critérios de inclusão: tema, formato de texto e temporalidade. Sendo o maior destaque o uso da temática enquanto critério de escolha, visto que em todos os trabalhos, mesmo nos que não evidenciam diretamente, é possível identificar o seu uso como parâmetro. Outro critério que surge como destaque é a temporalidade, visto que dos dez trabalhos analisados, seis deles colocaram uma delimitação temporal.

O uso de descritores, entendido por Romanowski (2002) enquanto um elemento essencial para direcionar as buscas na construção de um estado da arte, também foi um recurso encontrado nos trabalhos, mas numa quantidade menor em relação ao grupo total. Apenas dois trabalhos utilizaram especificamente o termo 'descritores' para informar como chegaram a selecionar o material de pesquisa e um trabalho, o de Santos (2020), apresenta o termo "palavras-chave" ao afirmar que utilizou os descritores "REUNI", "ensino superior", "educação superior" e "trabalho docente" para direcionar as buscas realizadas.

Todavia, mesmo sem a evidência clara, no que tange os outros sete trabalhos, é possível identificar que a temática foi o foco principal para escolha das produções. Como exemplo, é possível apresentar o trecho em que um pesquisador afirma que: "De um total de 30 trabalhos analisados sobre o tema, selecionamos 12 por suas temáticas se aproximarem mais do nosso objeto" (MUNIZ, 2016, p. 21).

A escolha de uma (ou mais) base de dados se constitui enquanto um elemento importante dessa tipologia de pesquisa, pois delimita onde que foi pesquisado e aponta o perímetro que foi considerado para a realização daquele estado da arte. Durante a leitura dos trabalhos foi identificado que das dez pesquisas analisadas, oito delas apresentaram a fonte da literatura pesquisada. E que, dessas oito, seis delas privilegiam mais de um banco de dados, como no trabalho de Cabral (2015, p. 19) quando destaca-se que a revisão de literatura foi realizada "a partir de algumas fontes

de pesquisa, tais como os sites do ***Scielo***, BDTD/NACIONAL, Periódicos da CAPES, BDTD/UFPE, Repositório Institucional da UFPE.". Embora seja um número significativo, faz-se necessário voltar o olhar para a existência de uma falta dessa informação dentro de duas dissertações, pois isso fragiliza a pesquisa desenvolvida e os dados apresentados, à medida que não fica claro como foi estruturado o estado da arte realizado.

Aliado a discussão sobre a(s) base(s) de dados, outro elemento interessante para destacar é a busca dos pesquisadores por trabalhos publicados em anais de eventos nacionais, com destaque para os eventos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), ambos por sua importância para a área de educação. Além disso, o repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), dois bancos de dados igualmente conceituados e reconhecidos, também aparecem como destaques na escolha dos pesquisadores ao determinarem a escolha da sua fonte de pesquisa. Estabelecendo assim, o grupo de bancos de dados que mais são mencionados nos trabalhos analisados.

No que corresponde ao levantamento das produções, todos os autores realizaram o procedimento, entretanto quatro dos dez trabalhos analisados não apresentaram o quantitativo das produções e/ou o formato dos textos utilizados na construção do estado da arte. Dos seis trabalhos que mencionam esse dado, dois apresentam o número de trabalhos revisados superior a dez e inferior a vinte, um superior a vinte e inferior a cinquenta, como ilustra o exemplo a seguir, onde Gomes (2018, p.30), evidencia que em sua busca para o desenvolvimento do estudo "foram localizadas 5 teses e 35 dissertações, que tinham como objeto de estudo o ProEMI". Enquanto, os outros três trabalhos apresentam uma revisão superior a cinquenta pesquisas analisadas.

Apesar de poucos trabalhos não informarem a quantidade de material analisado, é necessário voltar a atenção para a falta desse detalhamento em algumas das produções. Porque considerando o estado da arte enquanto um tipo de estudo que possui como objetivo realizar levantamentos do conhecimento produzido em determinada área (BRANDÃO, 1986 ***apud*** ROMANOWSKI; ENS, 2006), entende-se a importância da apresentação dessas informações para a estruturação da pesquisa. Ao passo que, o leitor e/ou pesquisador precisa saber o panorama quantitativo, isto é, o quão amplamente ou minimamente aquilo está sendo abordado,

dessa forma a inexistência desses dados tende a debilitar a qualidade da pesquisa.

Também é relevante frisar que, através da análise, ficou perceptível que todos os pesquisadores utilizaram essa tipologia de pesquisa como uma parte de seu estudo. Em outras palavras, os estados da arte integram as pesquisas da Linha ocupando um capítulo ou fragmento das produções investigadas, mas a sua realização não era o enfoque principal dos estudos. Aliado a isso, é válido mencionar que dos dez estudos analisados, apenas três apresentam todos os elementos (campo de pesquisa, temática, periodização, base de dados, descritores, critérios, levantamento das produções, sínteses, análise das produções e os resultados) que constituem um estado da arte, sendo possível constatar que não há uma homogeneidade metodológica na construção dos estados da arte.

Por fim, faz-se necessário destacar as sínteses, análises e os resultados que são elementos fundamentais em um estudo do tipo estado da arte. Esses elementos foram identificados em todos os trabalhos aqui analisados. Por exemplo, Santos (2020, p. 31) apresenta um quadro detalhado das sínteses e análises das produções, como no trecho onde indica que "através de uma análise marxista, o autor defende que existiu precarização do trabalho docente. Apontando uma valorização do produtivismo e quantitativo do que qualitativo".

Em adendo, de acordo com as análises e os resultados apresentados na literatura revisada ficou evidente que, em alusão a Noronha e Ferreira (2000 ***apud*** ROMANOWSKI; VOSGERAU, 2014), é possível afirmar que nessas pesquisas evidenciam-se as ênfases, à proporção que a maioria dos pesquisadores da linha buscam investigar os enfoques e as tendências do conhecimento produzido na área. Por exemplo, quando em um dos trabalhos analisados o autor (SILVA, 2018a, p. 26) apresenta como resultado que os estudos analisados em sua maioria se preocuparam com "a questão da participação dos sujeitos no processo de elaboração", enquanto outros estudos "procuraram ver o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação dos planos e mostraram que isso não está acontecendo".

Realizando assim a apresentação dos enfoques identificados nas produções da área investigada. E, assim como, no trecho exemplificado, também foi possível constatar que os outros autores também analisam e apresentam os enfoques e as tendências das produções desenvolvidas em suas respectivas temáticas/áreas de pesquisa. Também, pode-se mencionar o trabalho de Muniz (2016, p. 23), onde o autor apresenta como resultado a compreensão de que as constatações que resultaram

dos estudos analisados "apontam para a necessidade de compreendermos melhor a realidade dos jovens que passam pelo Projovem Urbano".

Desse modo, pode-se conceber que os pesquisadores da Linha também utilizam essa estratégia como forma de aprofundar o conhecimento sobre um tema ou área, assim como se aproximar do campo de pesquisa. À medida que, aparecem justificativas para a escolha da estratégia aliadas ao entendimento de que o estado da Arte "serve fundamentalmente para situar o pesquisador, dando-lhe um panorama geral da área" (ALVEZ-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 181 ***apud*** SILVA, 2018a, p. 19).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mapeamento e levantamento das produções da Linha de Pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE (PPGE-UFPE), propiciou informações importantes para a caracterização da Linha e análise das produções. Com base no tratamento dos dados, a realização dos estudos do tipo estado da arte durante as suas pesquisas integra 13.3% das teses e dissertações concluídas nos últimos dez anos. Sendo possível concluir que as pesquisas do tipo estado da arte não foram amplamente utilizadas pelos pesquisadores da Linha durante os estudos desenvolvidos nos últimos dez anos.

Com relação aos elementos constituintes dessa tipologia de pesquisa, enquanto a apresentação da delimitação do campo, da área de pesquisa, dos critérios, assim como a socialização das sínteses, análises e resultados é unanimidade entre os pesquisadores, alguns dos dados que compõem os estudos do tipo estado da arte nem sempre são apresentados nas produções que realizam essa estratégia, como: a periodização, a definição da base de dados, a apresentação do quantitativo do levantamento e os descritores.

Por exemplo, a periodização aparece em 60% das pesquisas analisadas, onde metade desses utilizou a marca temporal igual ou superior a dez anos e a outra metade inferior a dez anos. Por sua vez, a definição da base de dados utilizada é mencionada em 80% dos trabalhos e a análise dos dados aponta para a escolha do uso de bancos de dados reconhecidos e consolidados por parte dos pesquisadores.

Com relação ao quantitativo de produções levantadas, 60% das pesquisas apresentam esses dados, onde é possível destacar a realização de um levantamento superior a cinquenta pesquisas. Em contrapartida, o

uso do termo "descritores" ou "palavras-chaves" para o levantamento das produções não são elementos plenamente utilizados pelos pesquisados, visto que são evidenciados explicitamente em apenas 30% dos trabalhos analisados. Contudo, no que tange essa questão, mesmo sem dados concretos nos que não evidenciam diretamente os descritores, é possível inferir através da leitura que a temática aparece como o maior descritor escolhido.

Com relação aos usos do estado da arte, constatou-se que essa estratégia de pesquisa foi utilizada nas produções da Linha como meio de conhecer a temática estudada, compreender o campo de pesquisa e/ou identificar os enfoques das produções na área pelos pesquisadores. Não se estabelecendo como o objetivo principal das pesquisas desenvolvidas no período investigado.

Também é válido destacar que apenas 30% dos trabalhos apresentam todos os elementos que constituem um estado da arte. Assim, foi possível constatar um distanciamento entre a literatura produzida sobre a tipologia de pesquisa e a constituição dos estados da arte no interior da Linha de Pesquisa, o que aponta para a inexistência do uso de um padrão metodológico quando do uso dessa estratégia. Esse dado se constitui enquanto uma informação relevante, não apenas sobre as produções atuais, mas para as futuras produções da Linha, pois compreende-se que esse distanciamento pode fragilizar os resultados das pesquisas desenvolvidas.

Além disso, faz-se importante destacar a importância do uso da estratégia do tipo estado da arte nas pesquisas analisadas. Pois, através da análise dos resultados dessas produções, foi possível concluir que as informações adquiridas pelos estados da arte construídos proporcionaram aos pesquisadores da Linha dados e conclusões importantes para as pesquisas desenvolvidas, bem como para a área de pesquisa em política educacional.

7. REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. de. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria; AGUIAR, Márcia Angela da Silva. (orgs.). **Gestão da educação***:* impasses, perspectivas e compromissos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.17-42.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. da S. A produção do conhecimento sobre política educacional no Brasil: um olhar a partir da Anped. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XII, n. 77, p. 49-70, dez. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Wcd8Kv98FVH H6TzLTrvWDmd/?lang=pt. Acesso em: 30 set. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CABRAL, Carla Cristina de Moura. **Os cenários de continuidade presentes na política de gestão escolar na rede estadual de Pernambuco**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife: Editora Universitária UFPE, 2015.

CURY, Carlos Jamil. Políticas da educação: um convite ao tema. In: FÁVERO, Osmar & SEMERARO, Giovani (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/. Acesso em: 10 set. 2020.

GOMES, Maria das Graças Correia. **Expressões concretas do programa ensino médio inovador (PROEMI) nas escolas públicas estaduais da Mata Sul de Pernambuco**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife: Editora Universitária UFPE, 2018.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A pesquisa no Campo da Política Educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 24 (75), p. 1-17, 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2331. Acesso em: 25 set. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MUNIZ, Iremar José. **Política de formação integrada para a juventude: um estudo sobre as repercussões do projovem urbano (2008-2013)**.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife: Editora Universitária UFPE, 2016.

NASCIMENTO, Thamyrys Fernanda Cândido de Lima. **Ensino médio integral ou integrado e a gestão por resultados:** entre a mercadorização do ensino e a educação pública de qualidade. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife: Editora Universitária UFPE, 2019.

OLIVEIRA, Mariana Lins de. **Políticas de juventude, governo da vida e educação**: uma aproximação às ações de re(x)istência de jovens moradores das periferias na Paraíba. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife: Editora Universitária UFPE, 2015.

PICHETH, F. M. **Pearte**: um ambiente colaborativo para a formação do pesquisador que atua no ensino superior por meio da participação em pesquisas do tipo estado da arte. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/ pesquisa-em-ensino- pos. 0242-posensino/ romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006. Acesso em: 17 set. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/376975948/ VOSGERAU-ROMANOWSKI-2014-pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. **A pós-graduação em educação e o tratamento do tema política educacional**: uma análise da produção do conhecimento no Nordeste do Brasil. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife: Editora Universitária UFPE, 2008.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico**. Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 42 set./dez. 2009. Disponível em: https:// www.scielo.br/j/rbedu/a/9gS5G9MGJfFn 9C6fwMtx7vp/? lang =pt. Acesso em: 15 out. 2020.

SANTOS, Yego Viana Amorim de Almeida. **Trabalho docente no contexto da expansão da educação superior**: o caso do programa REUNI na Universidade Federal de Pernambuco. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife: Editora Universitária UFPE, 2020.

SILVA, Alex Vieira da. **O plano municipal de educação e sua repercussão em escolas públicas de Recife e Olinda**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife: Editora Universitária UFPE, 2018a.

SILVA, Ciclene Alves da. **Qualidade da educação básica e IDEB***:* entre o dito e o feito no município de Mossoró/RN**.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife: Editora Universitária UFPE, 2018b.

SILVA, Tamires Oliveira da. **Memória da gestão do ensino superior**: visitando o curso de Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco (1972 a 1985). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife: Editora Universitária UFPE, 2017.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa –PR, 2016.

GT 15
POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A EXPERIÊNCIA DO NOTÓRIO SABER EM CULTURA POPULAR NA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

RAPHAEL DE FRANÇA E SILVA

FLÁVIA MAYANNA TIMÓTEO GALINDO ROMA DE SENA

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Em 2020, a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade de Pernambuco lançou o Edital Extensão 03/2020, referente à inscrição pública para seleção e concessão do título de Notório Saber em Cultura Popular, cumprindo a Resolução CONSUN 023/2019, que regulamentou a outorga do título.

Naquele momento, a UPE institucionalizou o saber popular e tradicional como conhecimento de mérito, oportunizando o diálogo com as comunidades externas, a partir das suas manifestações próprias e habituais. Ao reconhecer e admitir tais saberes, a UPE se colocou na linha de frente dos estudos freirianos e de(s)coloniais, que pretendem a educação como uma ação renovadora, reelaborada constantemente a partir do cotidiano das populações e dos povos, de seus fazeres e perspectivas. Ao mesmo tempo, garante a participação do/a mestre/a feito/a fora da academia, tornado transmissor/educador da arte-conhecimento singular e insubstituível.

Ao criar o título de Notório Saber, diferentemente do título de *Honoris Causa*, a UPE demonstra, para além do pioneirismo, a necessidade de afirmar a política preservacionista. Por essa ação, destaca-se e se torna um marco no compromisso de valorar e legitimar a Cultura Popular e comunidades tradicionais, garantir suas práticas sociais em movimentos educativos, reconhecer as/os mestras/es, as/os artistas populares, as artesãs e os artesãos do estado de Pernambuco como preservadores/as das tradições e manifestações que informam o saber do povo.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Desde a sua abertura até 5 de fevereiro de 2021, o Edital 03/2020 recebeu seis inscrições individuais da Sociedade Civil e vinte e seis inscrições de Patrimônios Vivos feitas pela Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco – Fundarpe. Desde o projeto do Edital até a organização das atividades executivas, o trabalho foi assumido e orientado pela Coordenação de Cultura, com apoio na execução de guarda da memória da Coordenação de Mídias da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e uma estudante extensionista da UPE.

Todas as inscrições para o Edital foram feitas de modo remoto, através do SEI ou recebidas pelo e-mail proec.notoriosaber@upe.br, criado, exclusivamente para tal. Todas as inscrições foram acompanhadas de

materiais que serviram para avaliação das candidaturas: às candidaturas com título de Patrimônio Vivo, inscritas pela Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco – Fundarpe, exigiu-se o dossiê digital e a declaração de anuência do/a candidato/a; às candidaturas sem título de Patrimônio Vivo, nomeadas Sociedade Civil, exigiu-se o histórico ou memorial de vida, a documentação de reconhecimento emitido por organizações culturais da sociedade civil (opcional), a declaração de anuência e o parecer circunstancial homologado no CGA de qualquer unidade da UPE, sendo de inteira responsabilidade dos/as inscritos/as primar pelo conhecimento da sua vida artística, para seu reconhecimento. Essa documentação reunida serviu para que as comissões de avaliação julgassem as candidaturas.

As comissões e as atividades que desenvolveriam para esse Edital foram definidas por resolução que regulamentou "os critérios para a formação e o funcionamento de Comissão de Especialistas a ser designada pela Câmara de Extensão e Cultura a fim de emitir parecer de mérito ao Título" (Resolução CONSUN N° 020/2020).

Como previu a Resolução, a PROEC Cultura convidou vários nomes para compor duas comissões, escolhidos a partir de critérios de conhecimento do tema Cultura Popular, reconhecimento e inserção nos meios acadêmico e cultural, nacional e pernambucano (Fig 1). Garantiu-se a independência das Comissões que dividiram os trabalhos de julgamentos das candidaturas, que consistiam em: conhecer os documentos relacionados ao Edital; participar dos encontros de trabalho; receber o material de avaliação; avaliar os/as candidatos/as conforme critérios estabelecidos; preencher o documento de avaliação proposto pela PROEC, e elaborar o parecer final.

Fig. 1: Lista dos nomes das Comissões de Especialistas (Portaria do Reitor nº 687/2021) – Documento público no site da UPE

COORDENAÇÃO GERAL DAS COMISSÕES ESPECIALIZDAS (ad hoc)					
MATRÍCULA	NOME	CARGO	FUNÇÃO	INSTITUIÇÃO	LOTAÇÃO
11095-7	Andréa Bandeira Silva de Farias	Professor Universitário/ Adjunto M03 I F	Presidente	UPE/FENSG/PROEC/ Coordenação de Cultura	FENSG

COMISSÃO ESPECIALIZADA - I					
MATRÍCULA	NOME	CARGO	FUNÇÃO	INSTITUIÇÃO	LOTAÇÃO
8634-7	Magdalena Maria de Almeida	Professor Universitário/ Adjunto M03 I G	Presidente - Coordenadora Comissão I -	UPE /Núcleo de Diversidade e Identidades Sociais - NDIS	UPE Campus Mata Norte
13437-6	Carlos André Silva de Moura	Professor Universitário/ Adjunto M03 I C	Membro Parecerista (*ad hoc*)	UPE Campus Mata Norte	UPE Campus Mata Norte
-	Isabel Cristina Martins Guillen	Professor	Membro Parecerista (*ad hoc*)	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE Programa de Pós-Graduação em História)	-

12231-9	Sandra Simone Moraes de Araújo	Professor Universitário/ Adjunto M03 II A	Membro Parecerista (*ad hoc*)	UPE Campus Mata Norte	UPE Campus Mata Norte
-	Sylvia Costa Couceiro	Professor	Membro Parecerista (*ad hoc*)	Fundação Joaquim Nabuco / Diretoria de Memória, Cultura e Arte/ Centro de Estudos de História Brasileira	-

COMISSÃO ESPECIALIZADA - II					
MATRÍCULA	**NOME**	**CARGO**	**FUNÇÃO**	**INSTITUIÇÃO**	**LOTAÇÃO**
12904-6	Anderson Vicente da Silva	Professor Universitário/ Adjunto M03 I D	Presidente - Coordenador Comissão II -	UPE/FENSG	FENSG
-	Anna Paula dos Santos Andrade	-	Membro Parecerista (*ad hoc*)	Produtora Cultural	-
-	Drance Elias da Silva	-	Membro Parecerista (*ad hoc*)	Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião)	-
11246-1	Paulo Emílio Macêdo Pinto	Professor Universitário/ Adjunto M03 I F	Membro Parecerista (*ad hoc*)	UPE / Petrolina /Núcleo de Diversidade e Identidades Sociais - NDIS	UPE Campus Petrolina
14992-6	Thiago Alves Dias	Professor Universitário/ Adjunto M03 I A	Membro Parecerista (*ad hoc*)	UPE / Petrolina	UPE Campus Petrolina

As comissões iniciaram suas atividades em 24 de março e entregaram os relatórios finais com seus pareceres, informando o resultado da seleção, em 30 de abril de 2021, cumprindo o calendário. O resultado foi homologado pela Câmara do PROEC e publicitado (fig. 2).

Fig. 2: Julgamento das candidaturas – Inscrições deferidas (Resolução CONSUN 016/2021) – Documento público no site da UPE

Resultado final da avaliação dos processos submetidos ao Edital PROEC 03/2020, para concessão do Título de Notório Saber em Cultura Popular

INSCRIÇÕES DEFERIDAS	
NOME ARTÍSTICO Nome Civil	CATEGORIA **e Área de atuação na Cultura Popular**
COSTA LEITE José Costa Leite	POESIA POPULAR **Literatura de Cordel / Xilogravura**
CRISTINA ANDRADE Maria Cristina Andrade	DANÇA **Ciranda / Pastoril / Ursos de Carnaval**
DEDÉ MONTEIRO (JOSÉ RUFINO) José Rufino da Costa Neto	POESIA POPULAR **Literatura de Cordel**
DIDI DO PAGODE Valdemir de Souza Ferreira	MÚSICA **Samba / Pagode**
DONA MENININHA DO ALFENIM Maria Belarmina	DOÇARIA **Alfenim**
DONA PRAZERES Maria dos Prazeres de Souza	SAÚDE POPULAR **Parteira Tradicional**
GALO PRETO Tomaz Aquino Leão	MÚSICA **Coco de Roda / Embolada**
GONZAGA DE GARANHUNS Luiz Gonzaga de Lima	POESIA POPULAR **Literatura de Cordel / Reisado**
ÍNDIA MORENA Margarida Pereira de Alcântara	ARTES CÊNICAS **Circo**
J.BORGES José Francisco Borges	POESIA POPULAR **Literatura de Cordel / Xilogravura**

Governo do Estado de Pernambuco

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE
Av. Governador Agamenon Magalhães, s/n – Recife/PE
Site: www.upe.br/CNPJ: 11.022.593/0001-91
CEP: 50.100-010 Fone: (081)3183-3674

REITORIA DA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

JOÃO ELIAS ESPINDOLA João Elias Espindola	ARTESANATO TÊXTIL **Renda Renascença**
LIA DE ITAMARACÁ Maria Madalena Correia do Nascimento	MÚSICA **Ciranda**
LÚCIA DOS PRAZERES Maria Lúcia Gomes dos Prazeres	EDUCAÇÃO **Saber Popular e Poética**
LULA VASSOUREIRO Amaro Arnaldo do Nascimento	ARTESANATO **Adereços de Carnaval (Máscaras de Papangu)**
MAESTRO DUDA José Ursicino da Silva	MÚSICA **Frevo, Música Clássica**
MAESTRO FORMIGA Ademir de Souza Araújo	MÚSICA **Regente – Frevo**
MARIA AMÉLIA Maria Amélia da Silva	ARTESANATO **Cerâmica**
MESTRA ANA LÚCIA Ana Lúcia Nunes	DANÇA **Coco, Pastoril (Festas Juninas)**
MESTRE ASSIS CALIXTO Francisco de Assis Calixto Montenegro	MÚSICA **Samba de Coco**
MESTRE IVAN MARINHO Ivan Marinho de Barros Filho	**Bacamarteiro**
MESTRE JORGE FERREIRA Jorge Augusto Estevão Ferreira	**Capoeira Angola e Instrumentos musicais da Capoeira**
MESTRE MANOELZINHO SALUSTIANO Manoel Salustiano Soares Filho	**Maracatu de Baque Solto**
MESTRE NADO Aguinaldo da Silva	ARTESANATO **Cerâmica / Instrumentos Musicais de Barro**
MESTRE SAÚBA José Antônio da Silva	ARTE PLÁSTICA **Brinquedo Populares / Teatro de bonecos**
MESTRE ZÉ DE BIBI José Evangelista de Carvalho	**Cavalo Marinho**

Todas as atividades foram cumpridas de forma remota, inclusive as reuniões entre a coordenação geral e as comissões e, internamente, nas comissões e entre seus/suas integrantes. Paralelamente aos trabalhos desenvolvidos pelas Comissões, a Coordenação Geral cumpriu o papel de cuidar dos trâmites administrativos necessários para o reconhecimento institucional das Comissões, respondeu dúvidas apresentadas pelas Coordenações das Comissões, fez reuniões inicial e final de trabalho etc. Como assegurado em edital, "os casos omissos, não previstos neste edital, serão julgados pela PROEC" (Edital PROEC 03/2020) e, por isso, a Coordenação Geral reúne em si as decisões apresentadas pelas Comissões e os confirma como resultado da PROEC, garantindo com isso, ainda, a inviolabilidade dos/as integrantes das Comissões.

O resultado das comissões foi acompanhado de dois pareceres que são importantes estudos analíticos do estado da arte e da cultura pernambucana.

Além de divulgar o resultado no site, a UPE, para finalizar o processo dentro dos ritos acadêmicos que o título exige, realizou a entrega dos Títulos de Notório Saber em cultura Popular às vinte e cinco candidaturas

homologadas, no dia 12 de agosto de 2021, nas dependências da FcAP/UPE, com o comparecimento de Mestras e Mestres, de autoridades de estado e da Sociedade Civil, de integrantes do corpo docente da UPE e de integrantes da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Fig. 3). Mestres e Mestras que não puderam comparecer ao evento, receberam seus Títulos em domicílio e participaram ao vivo, virtualmente, através de transmissão *on-line*.

Fig. 3: Imagem do acervo da PROEC



O evento, pela sua importância acadêmica, institucional, cultural e para a sociedade pernambucana, foi divulgado no canal UPE nas redes, no site do Portal da Cultura Pernambucana[1], no site do Portal Unicap[2], no Portal da Prefeitura de Garanhuns (Fig.4)[3], além de ser notícia nas rádios e televisionado no NETV da Rede Globo[4].

1 "Patrimônios Vivos do Estado recebem títulos de Notório Saber em Cultura Popular na UPE: Iniciativa inédita conta com apoio da Secult-PE e Fundarpe e possibilitará maior participação de mestres e mestras populares em processos formais de docência". Disponível em: http://www.cultura.pe.gov.br/canal/patrimonio/patrimonios-vivos-do-estado-recebem-titulos-de-notorio-saber-em-cultura-popular-na-universidade-de-pernambuco/

2 "Aluna da Unicap recebe título de Notório Saber da UPE". Disponível em: https://portal.unicap.br/-/aluna-da-unicap-recebe-titulo-de-notorio-saber-da-upe

3 "Gonzaga de Garanhuns recebe o Título de Notório Saber em Cultura Popular". Disponível em: https://garanhuns.pe.gov.br/gonzaga-de-garanhuns-recebe-o-titulo-de-notorio-saber-em-cultura-popular/

4 "UPE entrega título de Notório Saber em Cultura Popular a 25 patrimônios vivos de PE". Exibido em 12/09/21. Disponível em https://globoplay.globo.com/v/9763126/

Fig. 4: Mestre do Reisado, Luiz Gonzaga de Lima, Gonzaga de Garanhuns – Imagem do acervo do Portal da Prefeitura de Garanhuns



A Coordenação de Cultura e a Coordenação de Mídias da PROEC fizerem a guarda da memória do evento construindo um acervo de fotografias e entrevistas com os/as Notórios-Saber, realizada no momento do evento (Fig. 5).

Fig. 5: Lia de Itamaracá entrevistada pela Imprensa com o apoio da equipe de Mídias da PROEC – Imagem do acervo da PROEC



A outorga do Título de Notório Saber em Cultura Popular demonstra, desde a sua concepção, sua importância ímpar, não apenas para cada qual dos mestres e das mestras de saberes populares riquíssimos e guardas das memórias das artes e da cultura pernambucana, sim para cada pernambucano e pernambucana, ancestrais, em vida e para as gerações futuras. Estamos aqui para reconhecer o papel histórico desempenhado por cada mestre e por cada mestra que, com suas artes, seja na música do frevo, do samba, do pagode, do erudito ao popular, na modelagem do barro, dos quatro elementos da vida, na dança da ciranda, do coco, da embolada, na arte da capoeira angola, na criação de máscaras do papangu, nos folguedos e brinquedos, no teatro do maracatu de baque solto-virado, do bacamarte, na tessitura de tramas em linha, na renda que renasce, no traço marcante da xilogravura, na arte de escrevinhar as vidas, na poesia do cordel, na arte do parto que traz a vida, que alimenta com o doce do alfenim, na arte que com arte educa, educa para o reconhecimento de quem somos, educa para o dom da vida.

3. RESULTADOS

Quando a UPE regulamentou a outorga do Notório Saber em Cultura Popular, institucionalizou o saber do povo como conhecimento de mérito e o diálogo com a comunidade, a partir das suas manifestações próprias e habituais; assumiu a educação como uma ação renovadora, reelaborada no cotidiano das populações, de seus fazeres e perspectivas, ao mesmo tempo em que realiza a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, produzindo saber e educando junto com a comunidade, a partir da singularidade de conhecimentos que foram construídos no âmbito de práticas sociais históricas, marcadas pela oralidade e, por isso, sua insubs-ti-tui-bi-li-dade, possibilitando que a nossa geração reconheça a sua ancestralidade e o transmita para as gerações futuras que se educarão na pluralidade de saberes com arte. Por tudo isso, o Edital faz jus à nova edição.

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: A EXPERIÊNCIA DO SEGUNDAS FEMINISTAS NO ESTAGIO SUPERVISIONADO

INDIARA LAUNA TEODORO SILVA LIMA
Graduanda no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco, indiara.launa@upe.br

ANDRÉA BANDEIRA SILVA DE FARIAS
Professora Adjunta no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco, andrea.bandeira@upe.br

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O Segundas Feministas é uma extensão no formato ***podcast*** de entrevistas com mulheres que fazem história, nas diversas acepções do termo: a equipe é formada por historiadoras e cientistas sociais com interesse em história; as entrevistadas são historiadoras, professoras de história no ensino básico ou superior, ativistas de movimentos sociais, feministas e, portanto, sujeitas de história. Aprovado no Edital 01/2020 PFA PROEC/UPE, o projeto prevê a publicação de um programa semanal, todas as segundas-feiras, a partir da primeira semana de julho de 2020. Hoje, o projeto vem cumprindo seus objetivos coadunado às diretrizes do MEC para a extensão universitária e ao PPC do Curso de Licenciatura em Ciência Sociais (UPE), possibilitando curricularização da extensão e a sua creditação nos componentes curriculares de Gênero e Ciências Sociais (60h/a.) e Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Sociais III e IV (Educação não-formal, 100h/a). Entre as vivências que o projeto possibilitou, apresenta-se a experiência narrada em primeira pessoa da estudante Indiara Laura Teodoro Silva Lima, do curso de Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco, campus Recife/FENSG e integrante do NUPECS:

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Foi através da professora Andréa Bandeira que tive contato com o ***Podcast Segundas Feministas***, pois o mesmo se alinha aos objetivos do Projeto de Extensão Gênero na Sala de Aula, ao qual faço parte sob orientação da mesma docente, e oferecia possibilidade de realizar as atividades de forma remota, o que foi uma necessidade no período de isolamento social. A partir da vivência no projeto, pude creditar as disciplinas obrigatórias de Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Sociais III e IV (Educação não-formal,100h/a). E compreendendo esse período de extensão como fundamental para minha formação como professora e pesquisadora, alio-me a Paulo Freire[1] quando o centenário educador orienta para a "ação-reflexão", tecendo algumas considerações sobre as interfaces das mídias digitais como recursos formativos para a ampliação

1 (FREIRE, 1979)

e divulgação dos Estudos de Gênero, em espaços formais e não-formais de educação.

Com metodologias da educomunicação e do uso de TICs, o projeto ***Segundas Feministas*** visa educar para o relevante papel social das mulheres e para o direito integral à cidadania através do conhecimento histórico e social, considerando as interseccionalidades de raça, classe e sexualidades. Assim, os objetivos do projeto estão centrados na articulação do ensino e pesquisa para a divulgação de conteúdos sobre História das Mulheres, Estudos de Gênero e Epistemologias Feministas de forma ampla, incentivando a capacitação para o uso de recursos remotos e digitais em sala de aula, bem como o planejamento e execução de projetos de extensão que incluam seu público como geradores/provocadores no uso de novas tecnologias.

A produção de conteúdos ***podcast*** é realizada em algumas etapas, as quais pude contribuir diretamente, sendo elas: pesquisa bibliográfica da produção intelectual e/ou da atuação em movimentos populares e sociais da entrevistada; sistematização em roteiros; gravação das rodas de conversas; edição e publicação dos materiais de áudio nas plataformas digitais de distribuição; divulgação nas redes sociais do projeto. Tais etapas são fundamentais para o caráter de educomunicação fomentado pelo programa, considerando que o diálogo entre a educação e a comunicação de forma acessível e em rede favorece a elaboração de ações pedagógicas significativas, criando um ecossistema de iniciativas para facilitar o diálogo social por meio da adoção consciente de "técnicas utilizadas pelos meios de comunicação e tecnologia, encontradas principalmente nas mídias (Rádio, TV, internet) juntamente com a área da Educação"[2]. Essa articulação contém um perfil propício para a criação de espaços sociais mediados pelo digital, que tornam docentes/comunicadores em "informadores em relação", conferindo a cada sujeito atingido pela comunicação o papel de operacionalizador do conhecimento adquirido.

Assentados no caráter pedagógico, os episódios ***podcast*** produzidos no ***Segundas Feministas*** vem consolidando seu impacto tanto nos ambientes de educação não-formal como no de educação formal, sendo utilizados como materiais complementares em disciplinas na educação básica e ensino superior, além de estar encaminhando-se para efetuar o registro como Produto de Inovação Tecnológica na plataforma CAPES,

2 (SOARES, 2011, p. 47)

podendo ser citados como referência em trabalhos acadêmicos. O que demonstra que, mesmo em um cenário inesperado e inédito de colaboração remota, o projeto vem conseguindo agregar ao debate em torno das questões relacionadas ao Gênero na reelaboração das práticas pedagógicas, que ganha novas formas oportunizadas pelo contexto de popularização de mídias remotas para o ensino, bem como ao caráter pertinente à criação e difusão de informação em rede, na medida que esses recursos são acessados e formados pelos aprendentes que compõem o público alvo cotidianamente.

O campo fértil que a proposta encontrou para ser realizada se justifica, da mesma forma, pela conjuntura em que a procura por esses recursos digitais e remotos se acentuaram, tornando-se de forma abrupta uma necessidade no cotidiano dos profissionais da educação. E mesmo não encontrando um cenário ideal – visto a tragédia da pandemia de covid-19 no Brasil, a precarização das políticas de investimento na educação e o crescimento de pânicos morais disseminados por setores conservadores – a experiência de produção em ***podcast*** para divulgação das temáticas de história, gênero e feminismos vem manifestando as possibilidades da vivência extensionista como espaço de aprendizado, elaboração e compartilhamento de saberes. Demonstrando resultados efetivos, em conexão com pesquisas que já abordam o uso e as contribuições das mídias digitais pela capacidade que o espaço virtual dispõe de agregar e compartilhar conhecimento como práxis, principalmente pela quebra das barreiras geográficas e culturais, transformando-se em mais um ambiente integrado nas estratégias de ensino-aprendizagem e colaborando com o processo de longa história de lutas para a consolidação dos Estudos de Gênero na educação.

A concretização dessas perspectivas tem potencial de forma coletiva e através do comprometimento com a transformação social, originando-se no conhecimento crítico da realidade concreta que possibilita a construção de alternativas para a revisão desse real[3]. E a partir da intermediação da linguagem digital, a experiência orienta para o valor emancipatório que a abordagem em redes agrega para os agentes que compõem e são atingidos pelo programa, incorporando de forma interativa uma nova literatura sócio-histórica das mulheres em direção ao diálogo e à conscientização como peças chave de uma educação voltada para a autonomia

3 (SAUL, 2008)

dos aprendentes como sujeitos de história, propondo aqui as potências dos materiais *podcast* enquanto recursos didático-dialógico.

3. RESULTADOS

O Segundas Feministas nasceu da necessidade imperiosa de publicitar o conhecimento científico produzido na área da História, dos Estudos de Gênero e das Epistemologias Feministas, considerando um olhar interseccional para essas temáticas. Neste ensejo, o projeto reflete a integralização do ensino, pesquisa e extensão para o melhor aproveitamento dos saberes produzidos na universidade em diálogo com a comunidade externa, contribuindo com crescimento formativo de seus discentes, além dos ganhos conquistados nas parcerias com outras instituições de ensino superior e associações profissionais, como a ANPUH. Como resultado efetivo do Segundas Feministas, a experiência narrada pela graduanda Indiara Launa Teodoro da Silva Lima aponta para a pertinência de creditação das disciplinas Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Sociais III e IV (Educação não-formal, 100h/a), aprovado pelo NDE do curso, porque as ações concretizadas promovem a atuação pedagógica em ambiente não escolar dentro da extensão universitária, ensaiando o relevante papel da Educação Não-formal ao produzir conhecimento de modo didático-dialógico, uma vez que o projeto se caracteriza pela pesquisa, sistematização e publicidade do conhecimento científico. Assim, o relato abre portas para as potencialidades da Extensão Universitária como possibilidade de integrar ao trabalho docente uma nova proposta pedagógica para a escola básica e o ensino superior, tanto na educação formal quanto não-formal, decorrentes das transformações sociais acumuladas em décadas sobre as temáticas de gênero e do estimulo à produção de materiais didáticos e educativos, digitais e remotos, de interesse amplo e público.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SAUL, Ana Maria. Referenciais Freireanos para a prática da avaliação. *In*: Revista de Educação PUC-Campinas, n. 25, p. 17-24, nov 2008.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

O CENTENÁRIO PAULO FREIRE NA EXPERIÊNCIA DO LEITURA LIVRE

FLÁVIA MAYANNA TIMÓTEO GALINDO ROMA DE SENA
Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco, flavia.roma@upe.br

ANDRÉA BANDEIRA SILVA DE FARIAS
Professora Adjunta no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco e Coordenadora de Cultura, andrea.bandeira@upe.br

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O Leitura Livre é um projeto em formato de ***podcast*** que surgiu na Universidade de Pernambuco, em parceria com o Núcleo de Pesquisa de Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco, em 2021, ano em que comemoramos o Centenário de Paulo Freire, o Patrono da Educação Brasileira, e é um resultado da ação extensionista do Programa de Oficinas de Conteúdos em ***Podcast***. Foi inscrito e aprovado no Edital de Extensão 04/2021 da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade de Pernambuco, referente às atividades de extensão e cultura comemorativas ao centenário de Paulo Freire.

Este é um programa que tem como objetivo apresentar o debate acerca das obras de Freire, devido a importância do autor, de seus pensamentos, de suas obras e de sua luta pela Educação. O Leitura Livre é destinado a qualquer pessoa leitora que tenha interesse em conhecer o educador e contará com cinco episódios onde ele e três de suas obras (Extensão e Comunicação, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia) serão apresentados e debatidos.

O programa está sendo realizado em formato de ***podcast,*** visto que esta ferramenta vem se popularizando devido ao fácil acesso e ao baixo custo de produção, fazendo com que diversos públicos tenham acesso a conteúdos divulgados por esse canal de comunicação digital.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O Projeto de extensão Leitura Livre, se constitui em programas de ***podcasts*** lançados semanalmente nas redes sociais, de forma gratuita.

A escolha dos livros se deu pela importância, contribuição e popularidade que adquiriram ao longo dos anos, e durante o processo de produção é realizada uma pesquisa sobre a história dessas obras e um fichamento sobre eles, para que seja elaborado um roteiro e os episódios sejam gravados e editados através da plataforma do ***Audacity***, onde também são realizadas, de forma ***on-line***, as edições. Os produtos finais são encaminhados para publicação nas plataformas digitais de distribuição (***SoundCloud***, ***Anchor***, ***Podbien*** e ***Spotify***) da Universidade de Pernambuco e, serem divulgadas nas redes sociais do projeto (***Instagram*** e ***WhatsApp***).

Paulo Freire é um grande educador brasileiro que entende que as práticas educativas devem ser ações coletivas, realizadas junto com os/as aprendentes, de forma horizontal, incentivando a reflexão, a criatividade,

a criticidade e a certeza de que somos sujeitos/as que aprendem durante toda a vida, com nossas experiências e a partir delas. Assim, faz-se necessário conhecer e difundir suas ideias para que estas não fiquem restritas somente a docentes e discentes universitários, porque a educação interessa a todas as pessoas.

Para difundir o ***podcast*** e demais informações sobre Paulo Freire e o centenário, utilizamos a plataforma do ***Instagram*** (fig. 1), o https://www.instagram.com/leituralivre.nupecs. A página conta com 28 seguidores e já foram realizadas postagens e interações. Este ***podcast,*** uma vez que foi aprovado no Edital de Extensão 04/2021 da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade de Pernambuco, vai ser publicitado no canal de mídias da Universidade de Pernambuco, o canal UPE nas redes, além de que para difundi-lo criada a página do Leitura Livre no ***Instagram***.

Fig. 1: Página do Leitura Livre no *Instagram*, imagem do acervo deste projeto.



Todas as postagens são pensadas e produzidas por uma integrante da equipe que também fica responsável por administrar a página. Já a identidade visual (fig. 2) foi produzida com o apoio de um designer gráfico.

Fig. 2: Identidade visual do projeto assinada pelo *designer* DeLourenco, imagem do acervo deste projeto.

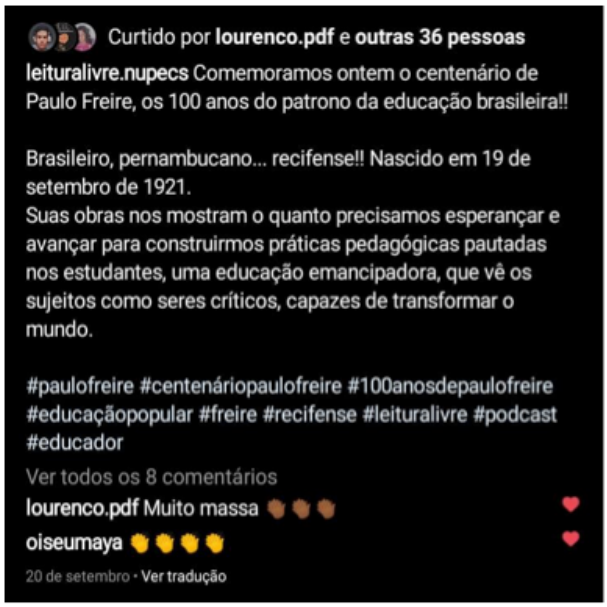


A primeira postagem da página foi em comemoração ao centenário (fig. 3) e os/as seguidores/as interagiram, compartilharam e comentaram (fig. 4).

Fig. 3: Postagem em comemoração ao Centenário Paulo Freire, imagem do acervo deste projeto.



Fig. 4: Interação dos/as seguidores/as na postagem realizada em comemoração ao Centenário Paulo Freire, imagem do acervo deste projeto.





3. RESULTADOS

Este *podcast* tem como objetivo difundir o pensamento do educador e incentivar a leitura de suas obras para todas as pessoas leitoras interessadas em conhecê-lo melhor. É de extrema importância a produção de conteúdos na área de educação, em especial sobre Paulo Freire, que em 2012 recebeu o título de patrono da educação brasileira. Principalmente devido ao cenário atual em que o Brasil vivencia uma crise política e econômica, onde a educação e seus defensores sofrem constantes ataques por parte do atual governo.

Este projeto é fruto dos aprendizados e das experiências vividas proporcionadas pela Universidade de Pernambuco, através de componentes curriculares do curso de Licenciatura em Ciências Sociais como PEPE (Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão) e de espaços de prática docente, como os Estágios Obrigatórios e o Programa de Residência Pedagógica da CAPES, que além de reforçarem a indissociabilidade existente entre os eixos de Ensino, Pesquisa e Extensão, fazendo com que os conhecimentos acadêmicos estejam para além dos limites estabelecidos pela universidade, também são um espaço prático que mostra o quanto o fazer docente deve ser baseado na emancipação e autonomia dos/as sujeitos/as inseridos/as neste processo.

Durante o trabalho, também foram aprendidas técnicas de produção e difusão de *podcast* e *social media*, fruto dos aprendizados do Programa de Oficinas de Conteúdos em *Podcast*, projeto de extensão realizado através da Universidade de Pernambuco.

A produção e difusão do Leitura Livre reforçam a importância de práticas educativas baseadas nos ideais freireanos de liberdade, o/a educador/a deve assumir seu papel de instigar a criticidade e a criatividade, e encarar esse processo de forma humanizadora e não mecânica.

4. REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

A EXPERIÊNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

MIZARAYANE TAYANE SIQUEIRA SALES
Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco, mizrayane.tayane@upe.br

EMILAYNE MARIA VIANA DA CRUZ
Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco, emilayne.maria@upe.br

FLÁVIA MAYANNA TIMÓTEO GALINDO ROMA DE SENA
Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco, flavia.roma@upe.br

ANDERSON ANDERSON VICENTE DA SILVA
Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco, Cientista Social, Antropólogo, Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino das Ciências Sociais (GEPECS/UPE), Docente orientador de Residência Pedagógica/ Ciências Sociais/CAPES-UPE e Coordenador Pedagógico - PMO, anderson.silva@upe.br

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica da CAPES iniciou em 03 de outubro de 2020, durante a pandemia da Covid-19, no formato de aulas remotas. A Residência Pedagógica tem como um dos objetivos instruir o acadêmico no exercício da docência. Durante esse período, os residentes devem observar o campo de atuação profissional, o modo como o/a professor/a supervisor/a está ministrando suas aulas, a abordagem dos conteúdos, a forma de aplicar as atividades e avaliações, além de observar, também, a participação do/as estudantes, para depois começar o processo de regência escolar.

Diante deste cenário pandêmico, um dos obstáculos a serem superados que foram percebidos durante as aulas ***online*** foi o processo de adaptação para que esses momentos fossem produtivos para os/as alunos/as, visto que neste formato há a dificuldade de estar em contato direto com os/as demais sujeitos/as e de conhecê-los/as.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência proporcionada pela Residência Pedagógica, foi realizada no Colégio de Aplicação da UFPE, localizado na cidade do Recife, esta é uma escola de Ensino Fundamental e Médio, realizado durante o período de outubro de 2020 a abril de 2021, e devido a pandemia, as observações e regências escolares ocorram de forma online, através da plataforma adotada pela Instituição de Ensino, o *Google Classroom*.

Devido a o cenário atual, a forma de ingressar no CAP, que é através de um pequeno vestibular que acontece todos os anos, no ano de 2021 se deu através de um sorteio. Uma questão que está sendo bastante discutida pelos pais e responsáveis, que investem em cursinhos para suas e seus filhos/as.

No formato presencial, o Colégio é semi-integral para os alunos dos 1º e 2º anos do Ensino Médio, já os 3º anos, em contrapartida, tinham apenas aulas pelas manhãs, por conta das demandas de estudos de preparação para as provas de vestibular. Um dos fatores que contribuem para a integração dos/as alunos/as é que ao ingressar na instituição no 6º ano, permanecem na mesma turma até o final (dificilmente são retidos), fazendo com que passem mais tempo com seus e suas colegas de classe do que com a própria família. Isso faz com que haja mais uniformidade, sintonia e união das turmas.

As aulas ministradas pelos residentes visavam instigar a reflexão por parte dos/as estudantes. Sempre priorizando por ouví-los, e compreender as suas concepções acerca dos assuntos vistos em sala de aula, colocando-os como "peça" central no processo de ensino-aprendizagem, reflexo não apenas da formação acadêmica como também das próprias observações e vivências obtidas durante esse processo.

Segundo Paulo Freire (2003, p.72, apud COSTA, 2015, p.76): "[...] o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade", no Colégio de Aplicação, foi percebido que durante as aulas de Sociologia, há uma relação horizontal e baseada no diálogo, não apenas entre os/as professores/as e estudantes, como também entre os/as residentes e estudantes, indo contra aos princípios do que Freire chama de Educação Bancária, onde esses/as indivíduos/as são vistos/as não como pessoas e sim como recipientes vazios para despejo de conteúdos.

Uma das principais dificuldades encontradas neste formato de ensino, foram as câmeras desligadas, muitos/as estudantes não abriam as câmeras, dificultando conhecê-los/as e observar seus interesse e expressões e a comunicação, apesar de ser importante, toma outras proporções nesse período, não saber com quem se está falando torna o processo mais difícil. Sua participação em sala de aula, também é algo que chama atenção e varia muito de acordo com a série. As regências nas turmas de 2º ano costumavam participar mais do que as turmas de 3º ano, devido ao cansaço e à pressão que os/as estudantes do último ano do Ensino Médio sentem, por conta das demandas excessivas causadas pelas provas de vestibular, como o ENEM. Esse foi um dos fatores que contribuíram para que as aulas ocorressem de forma mais dinâmicas; sempre eram utilizadas charges, tirinhas, vídeos e imagens, o que também contribuía para que a participação e o debate fluíssem, instigando a criticidade e o diálogo que são fundamentais para a Instituição de Ensino, inclusive nos Conselhos de Classe, onde eles/as têm espaço e voz para colocar suas opiniões e questionamentos.

Os planejamentos de aula, realizados pelos/as residentes, eram realizados através do ***Google Meet*** ou do ***Whatsapp***, juntamente com o/a preceptor/a, e considerava as demandas e necessidades dos/as estudantes, levando em consideração os objetivos a serem alcançados. Libâneo (2013, p.245) afirma que o planejamento escolar é:

> "[...] uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e

> coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino".

O estágio é o momento mais importante para o/a universitário/a, porque é através dele que o/a discente faz a conexão entre a teoria e a prática, e a residência proporciona essa conexão, fazendo com que as atividades se tornem relevantes principalmente em relação à atuação dos/as professores/as. Os programas de regência permitem que os/as alunos/as de graduação façam os seus primeiros passos em sala de aula,supervisionados de um preceptor/a e orientador/a.

No colégio, há um debate em relação a carga horária das disciplinas, pois enquanto Sociologia conta com apenas uma aula por semana para as turmas de 1° e 2° anos, e a cada 15 dias para os 3° anos, matérias como matemática e português contam com uma carga horária mais ampla.

3. RESULTADOS

Diante das vivências proporcionadas pelo Programa de Residência Pedagógica, foi possível analisar a importância do ensino da Sociologia. O Colégio de Aplicação da UFPE facilitou as atividades, proporcionando reuniões com diversas orientações, mesmo sendo o espaço fora da sala de aula presencial, sendo de extrema importância e contribuição para a formação docente, pois mostra de forma prática (o que é visto de forma teórica no espaço acadêmico) como a educação básica funciona, o que acaba ampliando os olhares e experiências; é oportunizado as vivências de sala de aula, desde planejamentos de aula, até as particularidades de um Conselho de Classe.

A residência, incita uma reflexão do fazer pedagógico, sendo um campo prático que aproxima do fazer docente. Lecionar é um processo árduo e humanizador, que exige delicadeza e muita responsabilidade, e que está em constante transformação. É necessário conhecer a realidade do/a estudante para que se tenha um diálogo recíproco.

REFERÊNCIAS

COSTA, José Junio Souza da. A Educação segundo Paulo Freire: Uma primeira análise Filosófica. Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia, V. 7, n. 18, p. 72-88, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 143 p.

RELATO DE EXPERIÊNCIA REFERENTE AO PROJETO DE LEI CRIADO POR ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO

JOSILEIDE VERAS DE SOUSA
Graduanda do Curso de Ciências Sociais, com habilitação em políticas públicas, da Universidade Federal de Goiás – UFG, josileideveras@outlook.com ;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Sou natural de Pedro Afonso – Tocantins, tenho vinte e oito anos, vivi por dez anos em uma Instituição de Acolhimento a Crianças e Adolescentes (IACA)[1] em situação de vulnerabilidade social. Ao alcançar a maioridade me mudei para o Distrito Federal, e, posteriormente, para Goiânia – Goiás, em busca de emprego. Em 2016, ingressei na Universidade Federal de Goiás (UFG), para estudar Ciências Sociais, com habilitação em Políticas Públicas. No ano de 2017 iniciei estágio na Assembleia Legislativa do Estado de Goiás (ALEGO). E foi nessa situação que notei algo: a maioria dos cargos e funções de decisão e assessoramento eram ocupadas por pessoas brancas, situação que se mantém. Havia presença de pessoas negras. Contudo, elas estavam restritas às funções de limpeza e manutenção. Na ALEGO existe um projeto que se chama Estagiário Cidadão, no qual notei que havia 450 vagas de estágio, porém, além de serem ocupadas predominantemente por pessoas brancas, para completar não especificava reserva de vagas para estudantes negros. Muito menos indígenas e quilombolas.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Cheguei a levar essa problemática para a Faculdade de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Goiás (UFG). Conversei com vários professores, no entanto, recebi atenção praticamente somente do professor Dr. Francisco Tavares e da professora Dra. Suzane de Alencar. Com a qual eu estava cursando uma disciplina que tratava da temática afroindígena, no ano 2018. Diante dessa demanda que levei, a professora prontamente organizou um seminário visando que o tema de estágio e ações afirmativas fosse discutido. Após o término do seminário, as discussões continuaram de maneira bastante informal, em salas de aula, nos corredores da faculdade, via Whatsapp e com alguns colegas, que se prontificavam a discutir o assunto. A maioria desses colegas eram pertencentes a comunidades tradicionais quilombolas ou indígenas, e nesses

1 Os termos asilo e orfanatos, embora de uso popular, deixaram de ser adotados pelas instituições e políticas públicas, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Desse modo, para denominar o que no passado era chamado de "orfanato" utiliza-se Instituição de Acolhimento a Crianças e Adolescentes (IACA).

diálogos compartilhavam comigo suas trajetórias e desafios de permanência na universidade, sobretudo pela imensa dificuldade em conseguir estágios.

Essa realidade que meus colegas compartilharam comigo me instigaram a pesquisar mais ainda sobre a temática. Com isso, constatei que o desemprego no Brasil no ano de 2020 foi principalmente sentido pela população negra, sendo que a taxa de desemprego de pretos ficou em 17,8% e de pardos 15,4%, de acordo com o IBGE e o Portal de Notícias G1. No estado de Goiás, os dados referentes ao ano de 2017 mostram que o índice de desemprego é maior para a população de mulheres negras e, se aprofunda ao passo que há a inconclusão do ensino médio.

Com relação à parcela da população negra que consegue acessar e permanecer no ensino superior, em 2019 foi apresentado, pela UFG que 54% dos seus graduandos se identificaram como negros. Contudo, isso não significa que estejam empregados ou executando a função para a qual estudam. Conquanto, após tantas pesquisas que desenvolvi durante os últimos dois anos junto a Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAF-UFG) e nos projetos de pesquisa e extensão que participei, somente agora que me senti segura para escrever e apresentar um projeto que regulamentasse os programas de estágios, reservando vagas para estudantes negros, indígenas e quilombolas, no estado de Goiás.

O Programa Estagiário Cidadão da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás não especifica cotas para grupos socialmente vulneráveis, como negros (pretos e pardos), indígenas e quilombolas, para compor quadro de estagiários. Impedindo assim que pessoas pertencentes a esses grupos coloquem em prática seus conhecimentos adquiridos durante sua formação acadêmica. Construí a proposta da reserva de 50% das vagas de estágio, não somente para pessoas negras (pretas e pardas), mas também para indígenas e quilombolas, tanto nos programas de estágio da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás (ALEGO), como nos demais programas de estágio da União, do Poder Executivo do Estado de Goiás, do Ministério Público de Goiás, Tribunal de Justiça de Goiás, Tribunal de Contas de Goiás, Tribunal Eleitoral, Tribunal do Trabalho, Tribunal Militar de Goiás, das autarquias, fundações públicas, empresas públicas, sociedades de economia mista e órgãos da administração municipal.

E sendo estagiária da CAAF-UFG, assim que conclui, apresentei a proposta em uma das nossas reuniões. Pedro Cruz, que também trabalha na CAAF comigo e é presidente da Comissão de Heteroidentificação, organizou uma reunião com a Deputada Estadual Delegada Adriana Accorsi.

Após ouvir a proposta de regulamentação da política pública, a deputada ficou muito animada e se ofereceu para apresentar à ALEGO como um projeto de lei ordinária estadual.

3. RESULTADOS

Atualmente, já foi atribuído um número e oficialmente se tornou o Projeto de Lei nº298, que dispõe sobre a reserva de vagas de estágio para pessoas negras (pretas e pardas), indígenas e quilombolas, nos programas de estágio no âmbito do poder público do estado de Goiás e está em tramitação na Assembleia Legislativa. Tendo sido aprovada preliminarmente pela mesa diretora, que verifica a constitucionalidade do projeto de lei. Já foi também aprovado pela Comissão de Justiça e Redação, teve um parecer favorável por parte da relatoria e agora está na fase em que aguarda as votações parlamentares, que ocorrerão em dois momentos. Por fim, adicionamos o fator temporal da lei, prevendo que no prazo de 10 anos, a contar da data de publicação, será promovida a revisão dessa ação afirmativa.

Importante ressaltar que as oportunidades me foram essenciais, não somente as de acesso ao ensino superior, mas também as que possibilitaram que eu pudesse colocar os aprendizados em prática. Meu curso é sobre políticas públicas, e uma das etapas de que aprendemos é a formulação dessas. Para que eu pudesse identificar o problema da falta de pessoas negras, quilombolas e indígenas em cargos de poder, não somente nos de limpeza e manutenção, foi necessário que existisse em minha vida a oportunidade de viver o cotidiano daquele espaço, na condição de pelo menos estagiária. Oportunidades que são escassas para populações historicamente marginalizadas, como negros, indígenas e quilombolas.

(DES)CONSTRUINDO UMA PESQUISA: NOTAS SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA NUM OBJETO EM TRANSFORMAÇÃO

JACKSON BARBOSA DA COSTA
Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, jackson.costa@ifsertao-pe.edu.br.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este ensaio tem como propósito refletir sobre os atravessamentos da pandemia na construção de uma pesquisa de doutorado em educação na Universidade Federal da Bahia (UFBA), que toma por objeto as experiências escolares de estudantes das classes populares numa Instituição Federal de Ensino. Trata-se de uma pesquisa empírica de cunho qualitativo que busca compreender as agruras de estudantes em suas trajetórias escolares, em seus atravessamentos de classe, raça, gênero e sexualidade.

Em geral, se já é comum para este segmentos o acesso a uma educação pública precária, percursos escolares acidentados, evasão escolar e outras dificuldades que os colocam diuturnamente à prova, o que dizer dessas experiências no período pandêmico? Como o ensino remoto emergencial tem afetado a produção dessas experiências entre os estudantes? De que forma o contexto tem agravado as desigualdades na educação entre a população pobre, negra, feminina e LGBTQIA+? Como compreender um objeto em mutação? Que tipo de artifícios metodológicos podem ajudar a sair desse impasse? São essas e outras questões buscamos discutir nesse texto, em caráter introdutório.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Essa pesquisa teve início com a elaboração do projeto em fins de 2019, contexto em que nem imaginávamos que seríamos atingidos por uma pandemia de proporções colossais. Na ocasião, a proposta era compreender os casos de estudantes das classes populares que ingressavam numa universidade pública concorrida, denominadas equivocadamente por alguns autores como sucesso escolar. A ideia era investigar suas trajetória escolares até o ingresso nas universidades e analisar como as experiências eram produzidas nesses espaços, tido como um lugar que abre novas janelas de oportunidades, mas também de sofrimentos e dificuldades. Sabemos que o ingresso nas universidades sempre foi um privilégio de classe, historicamente interdito às classes populares, tendência que passou a se modificar nas últimas décadas, através de uma série de políticas educacionais de acesso e permanência[1].

1 Dentre os principais exemplos citados por Senkevics e Carvalho (2020) estão: políticas como a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni e o Sistema de

Para se ter uma ideia, as vagas ofertadas em cursos de graduação presenciais nas universidades federais brasileiras cresceu 260% entre 2003 e 2017, foram criadas 23 novas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) entre 2005 e 2018 e o número de campi cresceu 176%, com destaque para a região nordeste[2]. O ensino profissionalizante também se expandiu com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) em 2008: se ao longo de seus 96 anos de existência o sistema federal havia construído apenas 140 unidades de ensino, com a criação da RFEPCT, esse número saltou para 644 campi, organizados em 38 IFs em 2016 (POZZER; NEUHOLD, 2019). O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) dedicou recursos crescentes para as IFES até 2016, saindo de R$ 125 milhões em 2008 para pouco mais de 1 bilhão em 2016[3]. Como consequência, esses espaços passaram a ser mais ocupados por estudantes negros, pobres, nordestinos, LGBT+ e oriundos de escolas públicas, representando de modo mais equilibrado a diversidade étnica, racial, regional, socioeconômica e de gênero existentes na sociedade brasileira.

O objeto em questão resulta, portanto, dos desdobramentos desse contexto, em que a possibilidade de estudantes das classes populares romperem com os lugares a eles impostos tornou-se uma possibilidade mais real. Entretanto, nem tudo são flores. A reviravolta política, que se inicia efetivamente com o golpe jurídico, midiático e parlamentar em 2016 já indicava o que estava por vir. O cenário hoje é de retrocessos, conservadorismo, ultra-neoliberalismo, que ameaçam o próprio estado democrático de direito. No âmbito educacional, o direito à educação é duramente atingido, ameaçando as parcas políticas de inclusão e permanência, tão importantes para romper o ciclo do fracasso escolar, historicamente reservado às classes populares. Tudo isso agravado pelo

Seleção Unificada - SiSU; e, na rede privada, a expansão dos financiamentos estudantis, como o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES e o Programa Universidade para Todos - Prouni; 3) a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); 4) a criação de políticas de ação afirmativa, como a lei de cotas, em 2012; e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2008.

2 Dados apresentados na V Pesquisa do perfil socioeconômico dos estudantes de graduação das universidades federais, elaborados pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) em parceira com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) em 2018.

3 Dados apresentados na V Pesquisa do perfil socioeconômico dos estudantes de graduação das universidades federais, elaborados pelo FONAPRACE em parceria com a ANDIFES em 2018.

quadro pandêmico da COVID-19 a partir de 2020, que tem acentuado ainda mais as desigualdades sociais brasileiras. Quais as implicações desses acontecimentos rumo a uma (des)construção do objeto de pesquisa? Como lidar com os desafios metodológicos impostos pelo atual cenário?

3. RESULTADOS

São perguntas ainda em aberto, mas que podemos intuir alguns (des)caminhos. O fato é que o atual cenário aponta para a velha cultura ou projeto do fracasso escolar reservado às minorias sociológicas marginalizadas, cujo direito à educação é constantemente negado. Quando retornarem às atividades presenciais, os estudantes que chegarem às universidades, vão se deparar com uma realidade muito mais dura do que há alguns anos atrás: verão prédios abandonados, laboratórios sucateados e parcos investimentos científicos. Por isso, é urgente discutir políticas públicas que viabilizem o enfrentamento do impacto da pandemia na educação superior e o sucateamento das universidades públicas, em curso desde 2016[4].

O que está em jogo é o velho projeto político em que a educação superior era coisa exclusiva da elite brasileira, o que compromete a própria experiência desses estudantes nesses espaços, seu acesso e permanência. Ainda cabe a célebre frase dita por Darcy Riberio de que a crise na educação brasileira não é simplesmente uma crise, mas um projeto. Portanto, se já era difícil para esse estudantes alcançar e se manter nesses espaços, o que dizer sem o amparo das políticas de Estado.

Se as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em sua vida acadêmica é um denominador comum, elas costumam atingir mais duramente estudantes em situação de vulnerabilidade. Dentre as maiores dificuldades que afetam o desempenho acadêmico estão: 1) falta de disciplina de estudo (28,4%), dificuldades financeiras (24,7%), carga excessiva de trabalhos estudantis (23,7%), problemas emocionais (23,7%) e tempo de deslocamento até a universidade (18,9%)[5]. Como podemos observar,

4 Apontamento feitos a partir de Cida Bento em coluna no jornal Folha de São Paulo. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/colunas/cida-bento/2021/07/a-cultura-do-fracasso-escolar.shtml#:~:text=O%20estudo%20indica%20ainda%20que,620%20mil%20abandonaram%20a%20escola. Acesso em: 24 de agosto de 2021.

5 Dados apresentados na V Pesquisa do perfil socioeconômico dos estudantes de graduação das universidades federais, elaborados pelo FONAPRACE em parceria com a ANDIFES em 2018.

algumas delas estão diretamente ligadas às condições de vulnerabilidade dos estudantes, como as dificuldades financeiras, a necessidade do trabalho e o tempo de deslocamento até às universidades. Daí a importância de políticas como o PNAES por minimizar esses efeitos e contemplar boa parte das dificuldades mencionadas pelos estudantes. E o que falar do ensino remoto? Como ele tem afetado as experiências desses alunos?

O ensino remoto emergencial[6] foi instituído como uma modalidade virtual alternativa ao ensino presencial, em virtude da pandemia. Pesquisas apontam para um aprofundamento das desigualdades educacionais, que atingem a todos, mas que costuma atingir mais alguns segmentos em especial. O Geledés - Instituto da Mulher Negra realizou a pesquisa intitulada ***O direito à educação das meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades (2021)*** em escolas públicas das periferias de São Paulo, com recorte de raça/cor e gênero[7].

A pesquisa apontou para o aprofundamento das desigualdades entre pessoas brancas e não brancas, em especial as meninas negras já tão vulnerabilizadas no contexto pré-pandemia, através de uma série de problemas relacionados ao acesso, permanência e a realização dos percursos educativos. No que diz respeito à acessibilidade, 77,1% das famílias com acesso à internet acessam por celular próprio, com uma conexão muitas vezes precária e aparelho compartilhado. O computador é utilizado por 63,6% das famílias brancas e apenas 23,81% das famílias negras; 38,64% não tem espaço apropriado para estudar e apenas 58,5% das meninas negras está realizando as tarefas escolares, isso quando têm acesso ao material didático pedagógico. Com relação ao aprendizado, 27,4% das famílias negras alegam que seus filhos não conseguem aprender e 53,42% às vezes, já para as famílias brancas esse percentual é de 9% e 63,6%. respectivamente[8].

6 O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi instituído pelo Ministério da Educação por meio da Portaria Nº 544 de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, inicialmente prevista até 31 de dezembro de 2020. Posteriormente foi homologada pelo MEC o parecer nº19 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estendeu o prazo até 31 de dezembro de 2021.

7 Disponível em: https://www.geledes.org.br/a-educacao-de-meninas-negras-em-tempos-de-pandemia-o-aprofundamento-das-desigualdades-2/. Acesso em: 24 de agosto de 2021.

8 Dados da pesquisa intitulada "O direito à educação das meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades" realizada pelo Geledés Instituto da Mulher Negra. A pesquisa completa pode ser acessada através do link: https://www.geledes.org.br/a-educacao-de-meninas-negras-em-tempos-de-pandemia-o-aprofundamento-das-desigualdades-2/.

Para melhor compreender esses e outros processos atualmente em curso rumo à (des)construção do nosso objeto de pesquisa, recorremos ao conceito de intersercionalidade. De forma simplificada, o conceito é uma sensibilidade analítica, que "visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado" (AKOTIRENE,2019, p.19). Assim, buscamos referenciais teóricos e metodológicos que nos instrumentalizem a captar as experiências e vivências destes estudantes em seus diferentes atravessamentos. Com isso, esperamos tensionar o olhar dos participantes, evidenciar experiências normalmente invisibilizadas e apontar formas de resistência, nos quadros de uma pesquisa socialmente engajada com claro compromisso ético político.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR – ANDIFES. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - FONAPRACE. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) das IFES – 2018**. Uberlândia, 2019.

BENTO, Cida. **A cultura do fracasso escolar**. Folha de São Paulo, 21 de julho de 2021. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/colunas/cida-bento/2021/07/a-cultura-do-fracasso-escolar.shtml#:~:text=O%20estudo%20indica%20ainda%20que,620%20mil%20abandonaram%20a%20escola. Acesso em: 24 de agosto de 2021.

GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **Ifonográfico – a educação de meninas negras em tempos de pandemia:** o aprofundamento das desigualdades.13 de julho de 2021. Disponível em: https://www.geledes.org.br/a-educacao-de-meninas-negras-em-tempos-de-pandemia-o-aprofundamento-das-desigualdades-2/. Acesso em: 24 de agosto de 2021.

NEUHOLD, R. Dos R.; POZZER, M. R. O (Orgs.). **O contexto da educação profissional técnica na América Latina e os dez anos dos Institutos Federais (2008-2018)**. Maceió, AL: Café com Sociologia, 2019.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHO, M. P. de. **Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude**. Estudos Avançados 34 (99), p.333-351, 2020.

INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA E MOBILIDADE VIRTUAL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

JULIANE FERNANDA KUHN DE CASTRO
Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, juliane.k@unochapeco.edu.br;

ROSANE NATALINA MENEGHETTI SILVEIRA
Professora do Curso de Letras, Escola de Humanidades, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó, rosanems@unochapeco.edu.br.

ISSN: 2176-8153

INTRODUÇÃO

A internacionalização das Instituições de Ensino Superior trata-se de um conjunto de atividades como mobilidade e intercâmbio de estudantes e docentes, educação a distância, programas de cooperação entre instituições de ensino superior estrangeiras e adaptação curricular. Considerando as discussões sobre o futuro da educação, observa-se que na escola as relações humanas deverão ter uma importância determinante, devem constituir um espaço de integração social plurilíngue e pluricultural, onde os alunos aprendem a aprender diferentes línguas, ao mesmo tempo em que aprendem os conteúdos mais diversos e atuais. Segundo o CAPES-Print (2017), há uma busca por fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional. Desta forma, pode-se ver a internacionalização como um meio para que a educação superior forme cidadãos e profissionais com perspectiva global, que estejam preparados para lidar com problemas globais. Para tanto, a inserção dos alunos do ensino superior em atividades que demandem interação com indivíduos de outras nacionalidades é fundamental, sendo o estímulo à participação de ações conjuntas em rede, fortalecendo a cooperação acadêmica entre instituições nacionais e internacionais um dos principais fundamentos.

METODOLOGIA

Neste trabalho procura-se observar como as políticas de internacionalização e mobilidade acadêmica da Unochapecó inserem a universidade na busca pela formação global ensejada pela internacionalização.

RESULTADOS

Em seu Regulamento de Internacionalização a Unochapecó prevê "Promover experiências internacionais para a comunidade acadêmica e a formação do cidadão global", estando, desta forma, em conformidade com as discussões empreendidas neste âmbito. Este e outros objetivos são implementados através de alguns programas, como: Programa de Mobilidade Acadêmica (caracteriza-se pela participação de docentes, alunos e técnicos-administrativos oriundos da Unochapecó e das instituições de ensino superior estrangeiras conveniadas à Unochapecó para a realização de mobilidade acadêmica na graduação e pós-graduação

lato sensu e stricto sensu ou experiência profissional); Programa de Estágio Internacional (atividade obrigatória e/ou optativa de estágio como ato educativo supervisionado, desenvolvido em situações reais no ambiente de trabalho, que visa, por meio do aprendizado de habilidades e competências próprias da atividade profissional, a preparação dos estudantes para o desenvolvimento de sua vida profissional, social, cultural e cidadã, desenvolvidas pela Unochapecó, ou outras instituições de ensino superior, centros de pesquisa, instituições de natureza acadêmica e/ou científicas estrangeiras, que, por seu conteúdo, local de execução e/ou recursos humanos envolvidos, suscitem o apoio da Assessoria de Relações Nacionais e Internacionais (ARNI)); Programa de Dupla Titulação; Programa de extensão acadêmica ou profissional no exterior (atividades realizadas no exterior não enquadradas nos artigos anteriores, tais como visitas ou viagens de estudo para conhecer organizações, entidades, empresas, organismos internacionais, bem como participar de cursos de curta duração ministrados por instituições estrangeiras na modalidade presencial, híbrida ou virtual coordenados pela Unochapecó ou em parceria com instituição estrangeira). Todos os programas coordenados pela ARNI, desde 2010, a qual busca apoiar e subsidiar a implementação de acordos de cooperação técnica, científica e cultural, viabilizando o intercâmbio e a mobilidade de estudantes de graduação e pós-graduação, professores e técnicos-administrativos da Unochapecó, proporcionando, dessa forma, a formação acadêmica, a oportunidade de qualificarem seu currículo e de expandirem sua experiência cultural.

CONCLUSÃO

Pode-se afirmar a internacionalização como a quarta missão das universidades (além do ensino, pesquisa e extensão), procurando desenvolver uma educação transnacional, fomentada, dentre outros meios, por oferta de disciplinas em língua estrangeira exposição do aluno à diversidade de línguas e culturas. Há uma série de componentes que podem ser utilizados para implementação de políticas de internacionalização, sendo que, observa-se na Unochapecó um esforço para a expansão destas e a inserção de toda a comunidade acadêmica nestas ações.

Palavras-chave: internacionalização do ensino superior; cooperação acadêmica internacional; mobilidade acadêmica internacional.

REFERÊNCIAS

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Internacionalização – **Capes-PrInt.** EDITAL nº. 41/2017. 2017.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo de. Internacionalização da educação superior no Brasil: programas de indução à mobilidade estudantil. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, SP, v.2, n.1, p.118-137, jan./abr. 2016.

BRASIL. Diretoria de Relações Internacionais. **Guia para Plano Estratégico de Internacionalização Institucional**: Pós-Graduação Stricto Sensu. jun. 2022.

GOROVITZ, Sabine; UNTERNBÄUMEN, Enrique Huelva (Org.). **Políticas e tendências de internacionalização do ensino superior no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021.

UNOCHAPECÓ. Resolução Nº 054/C.GESTOR/2020. **Aprova a alteração do Regulamento de Internacionalização da Unochapecó**. Chapecó - SC, 01 de outubro de 2020.

_____. COMITÊ GESTOR – PARECER. **Parecer Nº 058/C.GESTOR/2021**. Alteração da Política de Internacionalização. Chapecó - SC, 2021.

RANGEL, Maria Luiza Nogueira. O Movimento da Educação Superior, internacionalização: Tendências e desafios. **Braz. J. of Develop**., Curitiba, v. 6, n. 2, p.7874-7881, feb. 2020.

8º epePE

EIXO TEMÁTICO

GT 16

ARTES/EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO

Ana Paula Abrahamian de Souza (UFRPE)
Edneida Cavalcanti (Fundaj)
Fabiana Souto Lima Vidal (UFPE)

ISSN: 2176-8153

O ENSINO DE DANÇA NO BRASIL: EM QUAL REALIDADE NOS ENCONTRAMOS HOJE?

ALEXSANDER BARBOZZA DA SILVA
Artista da Dança Pernambucana, Licenciade em Dança pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Especialiste em Arte/Educação pela Faculdade Venda Nova Imigrante (FAVENI), Mestrande no Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (PPGDança/UFBA) e Professore de Dança/Arte do Colégio da Polícia Militar (Recife). Tenho me dedicado a pesquisas sobre a História do Ensino de Dança Escolar Brasileiro, Currículo e Formação de Professores em Dança - abarbozza@outlook.com

PROFA. DRA. RITA AQUINO
Artista de dança e professora da Escola de Dança da UFBA, PPGDança e PRODAN. Doutora em Artes Cênicas, Mestre e Especialista em Dança pela UFBA. Líder do Grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces - aquino.rita@gmail.com.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este estudo dançante/educativo tem como objetivo apontar tendências do Ensino de Dança no contexto escolar brasileiro na atualidade. Deste modo, cabe ressaltar que estas reflexões foram construídas durante nosso período na graduação e especialização, posteriormente ampliadas com a nossa inserção no Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (PPGDança/UFBA), por intermédio das disciplinas e atividades realizadas no mencionado programa. Sendo assim, organizamos o referido trabalho em três ensaios expressivos, que foram intitulados como: (1) O Ensino de Dança Racionalista; (2) A Dança e seu ensino Empirista e (3) Os processos de ensino-aprendizagem em Dança Interacionista. Foi possível identificar a presença das diferentes concepções filosóficas na atualidade, como resultado, torna-se fundamental a reflexão de como os processos de ensino-aprendizagem em Dança podem dialogar com as questões emergentes dos corpos nos dias de hoje.

Palavras-chave: Ensino de Dança Escolar; Concepções filosóficas; Dança/Educação.

A TÍTULO DE INTRODUÇÃO: "EI PESSOAL, VAMOS FORMAR UM CÍRCULO PARA INICIARMOS A AULA?

É pensando criticamente a prática de hoje
ou de ontem que se pode melhorar a
próxima prática. (FREIRE, 2020, p.40)

Acreditamos que as formulações do educador e recifense Paulo Freire (1921-1997) são extremamente oportunas para preconizar o que este texto se propõe a realizar: refletir criticamente acerca das correntes sócio filosóficas que regem as diversas propostas de ensino-aprendizagem em Dança na atualidade brasileira. Sendo assim, vale ressaltar que não é nosso interesse elaborar outras propostas de Ensino de Dança e nem catalogar as existentes. Mas, analisar a construção histórica e filosófica destas proposições de aprendizagem em Dança, percebendo como elas coexistem no mesmo interstício, na perspectiva de compreender as correlações estruturam o Ensino de Dança no contexto escolar brasileira na atualidade.

Posto isso, é nossa vontade identificar os caminhos trilhados pelos processos de ensino-aprendizagem em Dança percebendo os limites e fragilidades, com efeito, oportunizando o deslocamento da realidade posta. Para que, assim, consigamos avistar as possibilidades do futuro que estamos construindo.

Nesta perspectiva, as professoras Adriana de Farias Gehres e Ana Paula Abrahamian de Souza nas referidas obras *Corpo-Dança-Educação: na contemporaneidade ou na construção de corpos fractais* (2008) e *Corpos que dançam dentro e fora da escola: discursos pela interculturalidade na dança no ensino* (2010), indicam-nos que a Dança e seu ensino se encontram alicerçados em três correntes filosóficas, são elas: Racionalista/Objetivista; Empirista/Subjetivista e Interacionista.

Essas concepções filosóficas nos permitem entender que a Dança e seu ensino são saberes situados em contextos sociais, culturais e políticos. Por este fato, as formas de ensino-aprendizagem dessa linguagem artística mudam de acordo com os anseios da sociedade, contextualizados no tempo e no espaço.

Consideramos que este escrito pode servir como mola propulsora nas reflexões da formação inicial de professores em Dança, juntamente com os artistas-docentes que atuam na área, proporcionando percepção e aprofundamento teórico nas concepções que cercam os fazeres

dançantes/educativos. Deste modo, poderá servir também como base para elaboração de outras propostas de Ensino de Dança.

Portanto, este estudo dançante/educativo se encontra estruturado em três ensaios expressivos: (1) O Ensino de Dança Racionalista; (2) A Dança e seu ensino Empirista; e (3) Os processos de ensino-aprendizagem em Dança Interacionista. Por fim, apresentaremos nossas considerações no âmbito deste trabalho.

I. ENSAIO EXPRESSIVO: O ENSINO DE DANÇA RACIONALISTA

Ao nos referirmos às teorias racionalistas, a professora Chauí em sua obra ***Convite à Filosofia*** (1995) nos sinaliza que esses pressupostos já eram demonstrados por Platão (427-347 a.C) por meio do conceito **Inatismo**, os quais foram retomados posteriormente na modernidade pelas ponderações do filósofo francês René Descartes (1596-1650), um dos grandes responsáveis pelas projeções Racionalistas/Objetivistas.

Em suma, os escritos de Descartes indicavam o racionalismo como único caminho para chegar à verdade. Nesta perspectiva, o filósofo francês defendia que as pessoas nascem com ideias/intuições racionais[1], porém que precisavam ser educadas pela razão. Com efeito, Descartes organiza o método cartesiano, estruturado em quatro etapas: (1) A evidência; (2) Análise - Divisão; (3) A Síntese - Ordem e a (4) Enumeração - Revisão (BATTISTI, 2010).

As artistas-docentes Gehres (2008) e Souza (2010), nos mostram que estas teorias filosóficas influenciam a Dança e seu ensino, organizando-as em dois modelos: Tradicional e Científico (Dança como Movimento e Dança como Arte). Este primeiro, encontra-se assentado nos ideais da Arte Iluminista, acreditando assim, que a obra é um objeto a ser contemplado.

Por isso, teve seu início longe dos "sistemas públicos de escolarização desenvolvendo-se, geralmente, em cursos e academias privadas reservadas aos abastados" (GEHRES, 2008, p.21). Nessa perspectiva ocidental, a Dança e seu ensino estavam reservados à elite, fazendo parte exclusivamente das atividades complementares para formação de burgueses e nobres. No que tange aos processos de ensino-aprendizagem

1 Por intermédio das obras ***Discurso do Método*** (1973) e ***Meditações Metafísicas*** (2000), Descartes argumentava que o espírito humano possui três tipos de ideias que se diferenciam segundo sua origem: Ideias Adventícias; Ideias Fictícias e as Ideias Inatas.

desta linguagem artística, eram construídos por meio do ensino de técnicas, tendo como finalidades a formação de bailarinos/dançarinos (Dança Clássica/Dança de Salão) e o adestramento dos corpos femininos.

O segundo, por sua vez, se subdivide nas ideias do Ensino de Dança como Movimento e como Arte. De acordo com as autoras, essas propostas surgem em torno das observações pedagógicas da Dança, desenvolvidas especialmente entre os diálogos das instituições de Ensino Superior com as da Educação Básica. A Dança como movimento, "enfatiza os aspectos anatomo-fisio-psico-cinesiológico do movimento, expressos nos comportamentos observáveis do homem/mulher que dançam" (GEHRES, 2008, p. 21).

Nesta estrutura, os processos de ensino-aprendizagem em Dança são compartimentalizados e direcionados exclusivamente ao desenvolvimento de habilidades e capacidades motoras. Para Souza (2010), essa convicção se aproxima das práticas realizadas por profissionais de Educação Física.

Por outro lado, os fazeres envolvidos pelas premissas da Dança como Arte, são organizados na execução, criação e apreciação. De certo modo, para Gehres (2008) esses processos são bem aceitos pelos programas governamentais e da educação, consequentemente a Dança e seu ensino são contemplados no currículo, alicerçadas desse modelo.

Corroborando com esta afirmação, no texto ***Concepções do Ensino de Dança na BNCC do Ensino Médio: Avanço, Permanências ou Retrocessos?*** (BARBOZZA; VITAL; AQUINO, no prelo), percebemos que a Base Nacional apresenta uma hegemonia do modelo racionalista (científico), exposto anteriormente. Para esses artistas-docentes, este fato se configura como um retrocesso para a luta do Ensino de Dança escolar em nosso país, visto que o documento não contempla as demandas de nosso tempo-espaço.

A Dança e seu ensino, desde os ***Parâmetros Curriculares Nacionais*** (PCN's, 1997) e agora na Base Nacional, continuam sendo abordados nos componentes curriculares Arte e Educação Física. Paradoxalmente, em um único documento (BNCC) são fomentados processos de ensino-aprendizagem em Dança racionalista, numa perspectiva da Dança como Movimento e como Arte. Nesse sentido, trabalhar na perspectiva de criar traduções dos documentos para um diálogo mais efetivo com as realidades locais pode ser uma estratégia para romper com essa inconsistência curricular.

Convém salientar que, no momento atual, estes processos racionalistas na Dança e seu ensino ocorrem de forma latente em diferentes

espaços educativos, sejam formais, não formais e informais. Em nosso entendimento, a presença dessa noção de forma ingênua pode sinalizar um ato petrificante nas possibilidades emancipadoras dos processos de ensino-aprendizagem desta linguagem artística. Principalmente, porque restringir os estudantes a uma educação em Dança acrítica impossibilita o diálogo com as questões socioculturais que envolvem os fazeres dançantes/educativos.

A seguir apresentaremos como foi construídos os processos de ensino-aprendizagem empiristas e quais ponderações filosóficas abarcam essas concepções.

II. ENSAIO EXPRESSIVO: A DANÇA E O ENSINO EMPIRISTA

Como citamos anteriormente, neste ensaio expressivo iremos pontuar acerca das correntes filosóficas empiristas, como elas contribuem para as reflexões do Ensino de Dança empirista e quais são suas contribuições em solo brasileiro.

Segundo Chauí (1995), os princípios empiristas surgem em confronto aos ideais racionalistas defendidos por Platão e depois por Descartes. Por outro lado, para a autora é possível identificarmos rastros empiristas no raciocínio do filósofo Aristóteles (384-322 a.C.) e que na modernidade ganha outras conotações com os escritos dos filósofos inglês John Locke (1632-1704) e do britânico David Hume (1711-1776), este último conhecido como o teórico do empirismo radical.

Em resumo, esses pensadores acreditavam que os seres humanos nascem como uma ***"tábula rasa",*** isto é, como uma folha em branco, e que por intermédio das experiências, das sensações (por meio dos sentidos) com o mundo, encontrariam caminhos para construção do conhecimento.

Conforme Gehres (2008), estas definições filosóficas se desenvolvem na Dança e em seu ensino por meio das premissas revolucionárias da dançarina norte-americana Isadora Duncan (1877-1927) e do professor-pesquisador austro-húngaro Rudolf Laban (1879-1958), juntamente com a reformas educacionais tendo como noção os apontamentos do filósofo John Dewey (1859-1952). Estas compreensões chegam ao Brasil no início da década de 1940, centralizando de início na região sudeste, a qual foi sendo consolidada por diferentes artistas-docentes brasileiras e estrangeiras.

Em grande medida, os processos de ensino-aprendizagem em Dança ocorriam pelos estímulos dos sentidos, da improvisação e de seus elementos (peso, espaços, formas etc.). Nota-se ainda que essas práticas tinham como cerne evidenciar a contribuição do Ensino de Dança para formação de pessoas conscientes de seu corpo, expressivas e criativas.

Cabe destacar que os processos de Ensino de Dança empiristas, em solo brasileiro, foram de extrema importância para nos revelar o papel e importância desta linguagem nas instituições de Educação Básica. Outro ponto interessante é que a formação inicial de professores em Dança teve sua construção também nos pressupostos empiristas da Dança e seu ensino.

Todavia, esses ideais ainda se mantêm em supremacia na atualidade, um exemplo disso, é que estamos estudando Laban na formação docente, sem reconhecer o contexto onde suas ideias foram construídas, assimilando suas contribuições para pensar os processos de aprendizagem em Dança em nosso país. Sem sombras de dúvidas, reconhecemos a contribuição do professor austro-húngaro para o campo da Dança e sobretudo para o ensino desta linguagem artística.

Em nossas análises historiográficas, acompanhamos os escritos de Marques intitulado ***Corpo, Dança e Educação Contemporânea*** (1998), identificando que as práticas de Ensino da Dança dispostas nestas concepções filosóficas compreendem o corpo de forma universal e extremamente capacitista. Porém, elas nos permitiram romper com alguns paradigmas acerca do ensino desta linguagem artística, como: (1) vislumbramos o viés educativo da Dança; (2) que existem outras formas de se ensinar esta linguagem artística, além da técnica; (3) modificar a mentalidade arraigada que a Dança é uma forma de expressão para as mulheres (neste momento, referia-se à concepção de gênero associado ao sexo biológico).

Aproveitando o momento oportuno, é importante pontuar que as propostas de Dança desenvolvidas por Maria Fux se encontram vinculadas a estas premissas. No entanto, alguns episódios na vida desta artista-docente argentina levaram a abarcar em seus processos de ensino-aprendizagem, os corpos com e sem deficiência. Para melhor aprofundamento da temática aqui apontada, ***Maria Fux e suas Propostas de Ensino da Dança para Educação Formal*** (BARBOZZA, DAMASCENO, no prelo).

Apesar disso, acreditamos que é importante pontuarmos a contribuição do filósofo prussiano Immanuel Kant (1724-1804), que desenvolveu

a teoria do criticismo, configurando-se como um pensamento elaborado a partir da fricção dos escritos racionalistas e empiristas. Seus pressupostos foram extremamente importantes, visto que chegou a romper com a disputa de pensamentos entre os teóricos racionalistas e empiristas. Para Kant, a experiência e a razão andam juntos, como ações que se completam. O referido tema é abordado de forma aprofundada em seu livro ***A crítica da Razão Pura.***

Logo abaixo, indicaremos como os estudos interacionistas se desenvolveram, suas ideias e proposições para o Ensino de Dança no Brasil. Com efeito, percebendo quais caminhos conseguimos descortinar a partir deles.

III. ENSAIO EXPRESSIVO: OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM DANÇA INTERACIONISTA

Conforme apontamos acima, nesse ensaio expressivo iremos abordar as teorias interacionistas que surgem com a tentativa de romper com as concepções filosóficas modernistas, as quais foram exibidas nos ensaios anteriores. Nesta perspectiva, Gehres (2008) nos mostra que a construção dessa linha de pensamento se deu a partir da incorporação dos pressupostos da Dança e seu ensino, com os elementos propostos pelos estudos pós-modernos: o fim das metanarrativas, oposição ao universalismo, a valorização da diferença cultural e a denúncia das microfísicas do poder.

Em conformidade a esse raciocínio, no trabalho de Souza (2010) constatamos que em grande escala o Ensino de Dança interacionista se deteve em ampliar as ideias defendidas por Laban. Como consequência, Gehres (2008) aponta a contribuição e propostas das artistas-docentes Valery Preston-Dunlop (1988), Taylor-Shapiro (1998a, 1998b, 1996), Susan Stinson (1998, 1995) e a brasileira Isabel Marques (2003, 1999, 1996), como indicativos da corrente interacionista.

Desta maneira, as produções de Marques nos estimulam a alcançar reflexões profícuas acerca da complexidade que envolvem os processos de ensino-aprendizagem em Dança, expondo tendências de como romper com as concepções modernas.

Ao criar um diálogo entre os pressupostos de Laban e Paulo Freire, Marques nos conduz a um caminho sem volta, o qual, evidencia a contribuição e importância deste conhecimento na/para formação de

pessoas, que se posicionam de forma crítica ao se deparar com episódios de violências sociais. A princípio, chegou a elaborar a proposta **Textos e Contextos da Dança** (MARQUES, 1999) e, posteriormente, ampliou os pensamentos e desenvolveu o **Caleidoscópio do Ensino de Dança** (MARQUES, 2010).

Em síntese, poderíamos dizer que estas propostas têm como base pensar em processos de Ensino de Dança a partir do contexto do estudante e suas relações com o mundo. Em sua obra ***Interações: Crianças, Danças e Escola*** (MARQUES, 2012), a autora nos expõe a necessidade de pensarmos critérios para as escolhas de repertórios, com base nas seguintes perguntas: (1) O que esse repertório/dança permite que as crianças aprendam acerca da Arte?; (2) Sobre si mesma e a respeito do outro?; e, por fim, (3) Ao dançarem esse repertório, o que elas/eles aprenderam sobre o mundo?

Ainda que o livro indicado acima seja direcionado para crianças e a construção de corpos lúdicos e cênicos, em diálogo com a cena social. Suas sinalizações reflexivas apontam para construção de um Ensino de Dança consciente do seu papel social e consistente em suas teorias.

Apesar disso, parece-nos que os estudos de Marques são interpretados em grande medida pelos/pelas artistas-docentes como conhecimento predominantemente teórico, inviabilizando assim o viés co-imbricado de teoria e prática em suas propostas dançantes/educativas. Em nosso entendimento, é provável também que os escritos de Marques tenham destaque pela abrangência de suas produções, mas faz-se necessário aprofundamento em relação a sofisticação e criticidade de seus estudos. Por este fato, a formação inicial de professores em Dança - a BNCC - e as propostas de aprendizagem dessa linguagem artística, encontram-se distantes dos pressupostos indicados por esta autora.

Pode-se notar que as proposições de Marques chegam na formação inicial e continuada de professores, elas estão como referência em diferentes artigos, monografias, dissertações e teses. No entanto, pouco se é falado como poderíamos materializar suas propostas de Ensino de Dança nas escolas, ou pensando como elas podem servir como bússola para elaboração dos currículo de Dança. De certo modo, acreditamos que de alguma forma temos receio de rompermos de vez com os princípios do racionalismo/empirismo, que já estamos acomodados neles há tanto tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o exposto fica perceptível identificarmos as divergências teóricas do Ensino de Dança em nosso país, especificamente em nosso período, uma vez que conseguimos identificar a presença das concepções filosóficas (Racionalista; Empirista e Interacionista) na Dança e seu ensino, na atualidade. A aparição dessas correntes na realidade sem um aprofundamento necessário, pode nos levar a paralisar, regredir e principalmente, nos impedir de refletir processos de ensino-aprendizagem em Dança que dialoguem com as questões que estão emergentes nos dias de hoje em nosso país.

Em nosso entendimento, é necessário avançarmos em relação às correntes modernas na direção do reconhecimento e valorização dos marcadores sociais de gênero, classe social, sexualidade, raça e se baseia em um pensamento capacitista, que universaliza os corpos. Na conjuntura política em que vivemos no país é inadmissível pensarmos em processos de Ensino de Dança que não considerem esses tópicos, pois eles são essenciais para pensarmos em uma educação através da Dança politizada, emancipadora, transgressora e revolucionária.

Outro ponto para refletirmos é que a existência ingênua dessas concepções filosóficas no mesmo lapso temporal, cria uma realidade que impossibilita idealizar um futuro para os processos de ensino-aprendizagem em Dança. Visto que, a sensação é como se os/as artistas-docentes em Dança tivessem andando por três caminhos diferentes, porém todos esses caminhos formam um único círculo. Enquanto não decidirmos fissurar esse círculo, estaremos no mesmo lugar, pensando da mesma forma, elaborando currículos e propostas em Dança engendrados em um tempo, que não é o presente e nem o passado.

Sem sombras de dúvidas, reconhecemos o surgimento de diferentes iniciativas que nos possibilitam vislumbrar caminhos de ruptura, visto que as mesmas se encontram distante desse círculo. Por esta razão não ganham a visibilidade necessária, todavia, a existência dessas iniciativas nos proporciona perceber o que existe para além desse circuito, isto é, outras formas de fazer-pensar a Dança e seu ensino.

Uma das formas de fissurar o círculo seria aprofundarmos nos estudos de Marques, já que eles podem nos servir como bússola indicando-nos direções de como romper com os discursos racionalistas/empiristas da Dança e seu ensino. Contudo, acreditamos que as investigações dos estudos de Marques precisam andar juntos com as pautas e teorias dos

movimentos - grupos sociais. Assim, conseguiremos pensar em uma educação em Dança que viabilize a transgressão da branquitude, as narrativas da elite econômica, da cishetéronormatividade, do patriarcado, sexismo, da exclusão das pessoas com deficiência e da ideologia gordofóbica.

Nesta direção, decidimos finalizar o nosso trabalho com as seguintes perguntas: Que Ensino de Dança desejamos no futuro? Como pensar em estratégias pedagógicas em Dança que afirmem a presença dos corpos das mulheres, dos negros/negras, das gays, das travestis, que acolha a realidade da classe trabalhadora e das pessoas com deficiência?

REFERÊNCIAS

BATTISTI, César Augusto. **O Método de Análise Cartesiano e seu Fundamento**. Revista Scientiae Studia, São Paulo, v. 8, n. 4, p. 571-96, 2010.

BARBOZZA, Alexsander; DAMASCENO, Letícia. **Maria Fux e suas Propostas de Ensino da Dança para Educação Formal**, no prelo.

BARBOZZA, Alexsander; VITAL, Bárbara N; AQUINO, Rita F. de. **Concepções do Ensino de Dança na BNCC do Ensino Médio: Avanço, Permanências ou Retrocessos?**, no prelo.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. Editora: Ática, 1995.

FERREIRA, Vitor Vieira. **Utopia e Distopia no século XXI e Pós-modernismo**. PAPÉIS: Revista do Programa de Pós-graduação em estudos de linguagens - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), vol. 19, n. 18, p. 64 -82. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66ªed – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GEHRES, Adriana F. **Corpo-Dança-Educação: na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais**. Instituto Piaget: Lisboa, 2008.

MARQUES, Isabel Azevedo. **A Dança no Contexto: Uma Proposta para educação contemporânea**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Paulo (USP), 1996.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Corpo, Dança e Educação Contemporânea**. Revista Pro-posições: Campinas, 1998.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Ensino de Dança Hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Linguagens da Dança: Arte e Ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Interações: Crianças, Danças e Escola**. São Paulo: Editora Blucher, 2012.

PRESTON-DUNLOP, Valery. **A handbook for Dance in Education**. London: Logman, 1998.

SOUZA, A. P. A. de. **Corpos que dançam dentro e fora da escola: discursos pela interculturalidade na dança no ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE). 2010.

STINSON, Susan. Seeking a feminist pedagogy for children's dance. In: SHAPIRO, Sherry. **Dance, Power and difference: Critical and feminist perspectives on dance education**. Champaign: Human Kinetics, 1998.

STINSON, Susan. **Uma pedagogia feminista para dança da criança**. Proposições. Vol. 6, 3 (18), p. 77-89: Campinas, 1995

TAYLOR-SHAPIRO, Sherry. **Dance, Power and Difference**:critical and feminist perspectives on dance education. Champaign: Human Kinetics, 1998.

TAYLOR-SHAPIRO, Sherry. **Toward transformative teachers: critical and feminist perspectives in dance education**. Pro-posições, n. 9, p. 35-45: Campinas,1996.

TALONE, Vittorio da Gamma. **Distopias presentes, passasdas e futuras: os monstros da sociedade**. Sociologias, Porto Alegre, ano 20, n 49, p. 368-380. 2018.

GT 16
ARTES/EDUCAÇÃO

CARACTERIZAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO ENSINO INFANTIL: A MÚSICA COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

SARAH TSINY BRANDÃO DA SILVA

CARLAS RENATA PRISSILA COSTA FERREIRA

MARIA CECÍLIA PATRICIO

MARLISSON JACINTO CINTRA ALVES

ISSN: 2176-8153

RESUMO

A música desenvolve na educação um papel importante, tendo em vista que muitas crianças ainda não dominam a fala, mas quando trabalhamos a música dentro dos conteúdos ela associa ao que foi apresentado em sala. Ela permite uma forma de linguagem acessível a todos e pode ser muito bem aceita e desenvolvida enquanto arte e linguagem expressiva. Desse modo, contribui para o desenvolvimento integral da criança nas suas dimensões afetiva, motor e social. Tanto pode ser trabalhada como objetivo principal, quanto como interdisciplinar ou transdisciplinar. Portanto, o objetivo deste estudo é caracterizar profissionais do Ensino infantil que utilizam a música como instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem, para compreender as concepções quanto importância da música na educação infantil na Região metropolitana do Recife-PE. Realizou-se como procedimento metodológico uma pesquisa quantitativa onde foram entrevistados estudante de curso de pedagogia concluinte de uma instituição de curso superior e pedagogos que atuam ou atuaram na rede publica ou privada de ensino. Observou-se que a música pode se tornar a protagonista da aula, e ao mesmo tempo fazer do aluno o protagonista do seu processo de aprendizagem, e dessa forma contribuir significativamente como ferramenta facilitadora para no aprendizado de estudantes do ensino infantil, e também contribui para a otimização das atividades exercidas diariamente pelo educador, possibilitando múltiplas ferramentas de interação, trazendo para os estudantes uma melhor relação professor/aluno e vice versa.

Palavras-chave: Aprendizagem. Musicalidade. Criança. Lúdico.

1. INTRODUÇÃO

A música vem sendo um facilitador nas escolas, por ser uma forma de linguagem que o aluno precisa conhecer, pois desperta e transmite sensações no desenvolvimento psíquico, motor e afetivo. Segundo Del Bem (2002) a música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não-verbal e os sentimentos se emoções, a sensibilidade, do intelecto, o corpo e a personalidade [...] a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas inclui a "sensibilidade", a "motricidade", o "raciocínio" além da "transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura".

No ano de 2012 em que as escolas privadas e públicas em todo o Brasil incluíram a música como uma estrutura curricular, a exigência surgiu com a Lei 11.769/08, que determinou a musicalização como obrigatoriedade na educação básica, não com o objetivo de formar músicos, mas auxiliar no despertar, nas sensações para o desenvolvimento cognitivo. Porém, apesar de haver a lei estabelecida, ela não é efetivamente cumprida e infelizmente não há políticas públicas firmadas, para que haja uma boa execução desse trabalho em sala de aula. A grande dificuldade é a formação desses professores, pois apesar da metodologia ser própria para cada professor o fato de, inserir a música no processo de ensino é por completo opção do mediador, pois nas escolas tanto públicas como privadas não há suporte para esse tipo de iniciativa.

Integrar a música à educação infantil implica que o professor deva assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. Considerando-se que a maioria dos professores de educação infantil não tem uma formação específica em música, sugere-se que cada profissional faça um continuo trabalho pessoal consigo mesmo. (BRASIL, 1998) .Para Brito (2003) trazer a música para o nosso ambiente de trabalho exige, prioritariamente, uma formação musical pessoal e também atenção e disposição para ouvir e observar o modo como bebês e crianças percebem e se expressam musicalmente em cada fase de seu desenvolvimento, sempre com o apoio de pesquisas e estudos teóricos que fundamentam o trabalho. Por isso, o professor precisa ter um certo conhecimento para poder trabalhar a musicalidade em sala de aula, para que com isso haja um olhar mais acolhedor com as crianças, nas práticas que sejam colocadas no coletivo, no planejamento de outras atividades mais diversificadas que oportunizem o conhecimento.

De acordo com Teca de Alencar (2018), mestre e doutora em comunicação e semiótica pela PUC de São Paulo, e uma das influentes educadoras musicais brasileiras dos dias de hoje, a musicalização na educação infantil é uma proposta ao alcance da formação integral da criança. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem.

Deste modo vale considerar que a escola tem seu papel importante para a sociedade onde todas as crianças têm e devem ter a oportunidade de obter relações e vários conhecimentos, então ao trabalhar música na educação infantil os professores poderão obter uma boa experiência com seus alunos, pois há uma infinidade de estilos musicais que auxiliam nos conteúdos dados em sala de aula. Para Bellochio (2003), "o educador musical precisa fazer/pensar música e ter condições de repensá-la com base em situações experienciadas e internalizadas no cotidiano de sua prática educativa".

E dentro dessa variedade o professor pode buscar os gostos musicais dos estudantes, ou que façam parte do seu cotidiano, músicas infantis, histórias cantadas, MPB, cantigas da cultura brasileira, músicas culturais que são oriundas da região que a escola e o estudante estão inseridos, etc. É notório como nosso Estado é rico em diversidade cultural e a música é uma dessas culturalidades, que está a serviço de toda a população pernambucana, onde podemos utilizar, por exemplo o frevo, o maracatu, coco e outros estilos que podemos trazer para a realidade desses alunos e a partir daí tentar construir uma visão mais valorosa e sensível da cultura que perpassa de geração em geração.

A música tem um forte caráter pedagógico que auxilia no desenvolvimento cognitivo, físicos, históricos, conceituais e sociológicos, com tudo isso ao considerar ferramenta ou método, a musicalização, é vista como excelente recurso didático para o desenvolvimento pleno de jovens e crianças, tendo uma ótima condução do ensino regular, e não apensa isso, mas a convivenvia social e afetiva se torna muito mais fácil e a aproximação é eficaz. Para Weigel (1988), esses aspectos do desenvolvimento estão intimamente relacionados e exercem influência uns sobre os outros, a ponto de não ser possível estimular o desenvolvimento de um deles sem que, ao mesmo tempo, os outros sejam igualmente afetados (WEIGEL, 1988).

É recomendado para crianças que estão na educação infantil que os conteúdos relacionados ao fazer musical devem ser trabalhados em

situações lúdicas, como já mencionado, fazendo parte do contexto global das atividades, pois quando as crianças se encontram em um ambiente afetivo no qual o professor está atento às suas necessidades, falando, cantando e brincando com e para elas, adquirem a capacidade de atenção, tornando-se capazes de ouvir os sons do entorno podem aprender com facilidade as músicas mesmo que sua reprodução não seja perfeita. Dessa forma observa-se a necessidade de se trabalhar e introduzir a música no contexto escolar.

Visto que o processo de educação pode se configurar um processo complexo e intrigante a musicalização como meio facilitador pode trazer um melhor aproveitamento dos conteúdos programáticos, essa forma de ensino auxilia a compreensão e apropriação dos conteúdos em sala de aula pelo professor. É de extrema importância que os professores envolva a música como instrumento de aprendizagem e esse se faça envolver os alunos com o processo de ensino, trazendo uma maior facilidade na aquisição dos conhecimentos cognitivos, lembrando que a música envolve muitas outras vertentes do processo de aprendizagem.

Portanto, o objetivo deste estudo é caracterizar profissionais do Ensino infantil que utilizam a música como instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem, para compreender as concepções quanto importância da música na educação infantil na Região metropolitana do Recife-PE.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Para atingir este objetivo, após a definição do tema de estudo foi realizada uma pesquisa, a fim de coletar a bibliografia necessária para apoiar a investigação. Os materiais selecionados nessa etapa foram basicamente, livros, artigos em periódicos de grande importância, utilizados para subsidiar a estruturação da argumentação teórica e a elaboração do questionário. Portanto, analisou-se a caracterização de profissionais do ensino infantil e sua relação com a música como instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem, focando não só o acesso, mas também a permanência e desenvolvimento das crianças que apresentem nas instituições de ensino atentando para a valorização metodologias ativas. O estudo ancorou-se numa abordagem quantitativa, com a qual o objetivo foi caracterizar e descrever os indicadores e as tendências

observáveis do perfil de 23 profissionais pedagogos e estudantes do Curso de Pedagogia do 8° período de uma instituição de ensino superior em Olinda-PE, durante o semestre 2020.2, momento em que no Brasil vivemos mudanças no ensino devido ao período de isolamento social causado pela Pandemia (COVID-19).

O levantamento de dados e opiniões foram realizados no Google Forms, um dos aplicativos que faz parte do Google Drive. O formulário foi construído e foi disponibilizado através de um endereço eletrônico ou via rede social (Whatsapp, Instagram, ...dentre outros), e quando preenchido pelos respondentes, as respostas apareceram imediatamente na página do Google Forms do usuário que os criou (autora da obra), tanto nas planilhas quanto no formato de gráficos. Essa foi uma das principais vantagens no seu uso à visualização dos dados coletados. As respostas aparecem organizadas em uma tabela, onde cada coluna corresponde às resoluções de uma questão e cada linha corresponde a um respondente. Essa planilha pode ser exportada em diversos formatos, inclusive como uma planilha Excel. Após a coleta dos dados foi realizado o tratamento e a análise estatística das informações para caracterizar os profissionais do ensino infantil e sua relação com a música como instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem (critérios de gênero, faixa etária, local onde reside, tempo de experiência da educação infantil e questões específicas ao objeto de estudo) utilizando planilhas do programa Excel 2010.

Quanto aos procedimentos de análise, os resultados foram analisados concomitantemente com a discussão teórica e organizados a partir da análise das entrevistas realizadas itens de: Concepções sobre processo de ensino aprendizagem, Reflexões sobre as experiências vivenciadas nos processo-ensino aprendizagem com o uso da música. As referidas categorias foram construídas conforme os dados coletados, sempre tendo em vista os objetivos do estudo e buscando construir novos conhecimentos.

2.2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre os entrevistados deste estudo com profissionais de Pedagogia e estudantes de pedagogia concluintes (8º período), e observou-se que 73,9% foram estudantes, e 17,4% profissionais pedagogos, e uma porcentagem de 8,7% referidos a outros cursos mas que atuam na educação infantil. Verificou-se que os profissionais entrevistados eram todos do sexo feminino, onde 39,1% informaram uma idade entre 25 a

34 anos, e os outros 39,1 entre 35 a 44 anos. Este resultado reforça a percepção que foi obtida pelo Censo Escolar 2018, divulgado em janeiro pelo Ministério da Educação, que apontou que cerca de 80% dos 2,2 milhões de docentes da educação básica brasileira são do sexo feminino. Desse total, metade tem 40 anos de idade ou mais.

Uma pesquisa de abrangência nacional, cujo trabalho de campo foi realizado no ano de 2002, promovida pela Organização das Nações unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com o objetivo de realizar um levantamento do perfil dos professores brasileiros do ensino fundamental e médio, em escolas públicas e privadas da área urbana, trouxe informações relevantes para o entendimento dos fatores socioeconômicos, culturais, psicológicos e estruturais que permeiam o universo da profissão docente no Brasil. Os resultados sociodemográficos e culturais apontaram que: a maioria dos professores brasileiros (81,3%) é formada de mulheres, encontrando-se estas, em sua grande parte, atuando no ensino fundamental; a faixa etária dos professores, no Brasil, concentra-se entre os 26 a 35 anos e entre os 36 e 45 anos; a maioria dos professores trabalha em escola pública (82,2%). Historicamente, é possível argumentar que, a partir do século XIX, a docência com crianças pequenas, e nas primeiras décadas do século XX, o curso de Pedagogia, foram se constituindo como preponderantemente femininos (FARIA FILHO; MACEDO, 2004), tendo em vista as representações culturais que associam o cuidado e a educação de crianças às mulheres (VIANNA, 2002; LOURO, 2011).

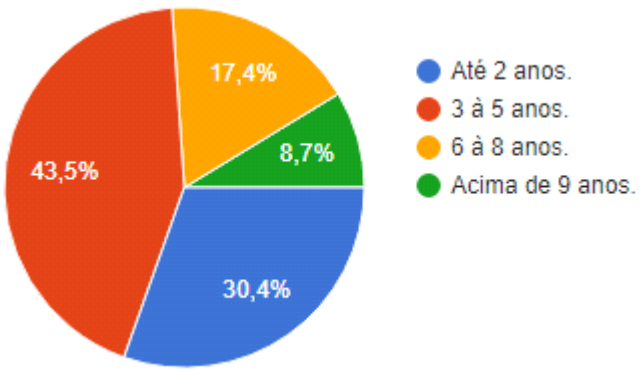
Observou-se que 65,2% dos entrevistados residiam em Paulista e 26,1% em Olinda, isso pode ser justificado pelo fato dos entrevistados a buscarem residir próximo ao atuação profissional ou próximo da instituição de ensino na qual estão concluindo o curso, localizada em Olinda. Em estudo sobre a procura pelos cursos de formação de professores, Valle (2006) indica que ela está relacionada à subjetividade dos sujeitos, valores altruísticos e de realização pessoal, a imagem que os mesmos têm de si, bem como às experiências vividas no cotidiano. Para a autora, a vocação, o amor pelas crianças, pelo saber e profissão somados a vontade de consolidar uma independência financeira são os fatores mais apontados pelas mulheres para escolha do curso de Pedagogia. Esses elementos também justificam a feminização do magistério das séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil. A escolha por esses cursos está, também, associada à possibilidade de transformação da realidade.

Shimizu et al. (2008), apontaram como motivos para escolha do curso de Pedagogia o prazer de ensinar, lidar e relacionar-se com crianças. Os

estudantes de pedagogia, no entanto, não desconsideravam os aspectos relacionados à desvalorização como falta de reconhecimento financeiro social, desrespeito à categoria profissional e poucas perspectivas de futuro. No que diz respeito especificamente aos profissionais que atuam nas salas de aula da Educação Infantil, pesquisas comprovam que no Brasil a maioria não possui qualificação profissional, portanto, não é professor. Esta função é desempenhada por outros profissionais: babás, educadores, recreacionistas, monitores, atendentes, técnico educacional, estagiários, etc. Embora estes profissionais desempenhem a função de docência, devido a falta de formação específica, podem desqualificar o processo de ensino aprendizado ofertado pelas instituições de Educação Infantil.

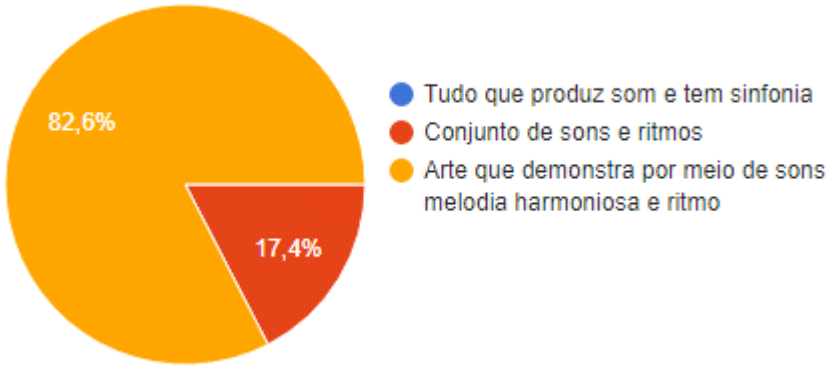
Entretanto, a formação inicial do professor deve ser complementada pela formação continuada em serviço, que atenda a real necessidade desses profissionais, possibilitando que estes ampliem seus conhecimentos, reflitam sobre suas ações e, consequentemente, redimensionem sua prática para que o trabalho se efetive, garantindo assim a qualidade do atendimento, do aprendizado e do desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos. Observou-se que tempo de experiência dos entrevistados possuem com ensino na Educação Infantil levando-se em consideração também tempos de estágios e obtivemos o seguinte quantitativo: 43,5% apresentaram de 3 à 5 anos de experiência como professor; 30,4% tinham experiência até 2 anos, podendo haver grandes possibilidades de serem estudantes que cumpriram seus estágios ao longo do curso. 17,4% informaram que atuaram entre 6 à 8 anos e por fim; 8,7% atuaram acima de 9 anos, como mostra na Figura 1. Verificou-se que 82,6% trabalham na Rede Privada e 17,4% na Rede Pública de ensino.

Figura 1. Experiência no Ensino Infantil.



Referente às perguntas específicas do estudo sobre musica como instrumento facilitador da aprendizagem, observou-se que os estudantes e profissionais de pedagogia destacaram sobre a pergunta : "O que você entende por música?" - 82,6% diz que é a arte que demonstra por meio de sons, melodia harmoniosa e ritmo; e, 17,4% acredita ser um conjunto de sons e ritmos (Figura 2). No âmbito escolar infelizmente a música não é utilizada de forma abrangente, que seja possível utilizar todos os seus recursos, pois os professores em sua grande maioria não compreendem o real significado da música para a Educação Infantil e conseguimos chegar a essa conclusão quando percebemos a forma como a música é utilizada nas escolas.

Figura 2. O que você entende por música?



A BNCC (2017) ressalta a importância de "conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras". Neste caso há a necessidade de inserir um bom repertório musical e cultural afim de ajudar a formar bons ouvinte e seres mais sensíveis, crianças expressivas, dar a oportunidade de conhecer diferentes culturas, ritmos e gêneros e estabelecer uma ponte entre o lúdico e o aprendizado efetivo.

A partir da enrevistas observou-se que a maioria dos profissionais de ensino infantil não tem especialização para trabalhar com música em sala de aula, um total de 95,7%; e apenas 4,3% destacou que fez curso de poucas horas. Isso mostra que ainda assim não tendo nenhum curso específico, trabalham a música da forma como sabem e se dispõe a pesquisar

de novas formas de metodologia para trabalhar com as crianças, na tentativa de melhorar a forma de trabalho e aquisição de conteúdos.

Sabendo que no cotidiano escolar observamos que existem algumas dificuldades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem: algumas relacionadas às crianças e outras, ao professor. E voltamos nossa atenção para a questão da aprendizagem e dos processos relacionados que podem ajudar na compreensão de conceitos e apropriação de conteúdos e vemos na música um instrumento que pode contribuir nesse processo. A importância da música como disciplina é um assunto relevante desde a antiguidade, pois a formação musical oferece o auxílio ideal para o desenvolvimento psíquico e emocional de crianças e jovens, porém aqui queremos ressaltar o uso da mesma em sala de aula para melhor aproveitamento dos conteúdos programáticos.

Em 2008, a partir de um movimento denominado "Quero Música na escola" , que uniu diversas entidades, músicos profissionais, educadores musicais e pesquisadores da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), foi aprovada a Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008) , a qual instituiu a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte na educação básica. Além de discussões e reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas, a Lei 11.769/08 gerou discussões a respeito de quem será o profissional que atuará com o ensino de música. Figueiredo (2010) aponta que, apesar da lei não defender a presença de um educador musical na escola, deveria haver a presença de profissionais específicos para atuarem com as diferentes áreas do conhecimento. O autor ressalta, porém, que é "importante deixar claro que estas considerações são feitas para os profissionais que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, sendo que os anos iniciais são, na maioria dos casos, responsabilidade dos professores pedagogos" (FIGUEIREDO, 2010).

Penso, então, que o professor que atua em séries iniciais do ensino fundamental "deve" trabalhar com música no cotidiano de suas atividades, com possibilidades e limites, sob pena de perder-se o espaço garantido na forma da Lei e a sua representação mediadora no processo de desenvolvimento de seus alunos. (BELLOCHIO, 2000). Apesar de já terem se passado 20 anos, as palavras de Bellochio se mantêm atuais, tendo em vista a aprovação de uma nova lei envolvendo o ensino de música e a realidade observada nas escolas, ou seja, "ainda verificamos uma ausência significativa de ações específicas que garantam o cumprimento da lei,

oportunizando a todos os brasileiros que passam pela escola, experiências musicais em seu processo formativo escolar" (FIGUEIREDO, 2013).

Para que esta ausência de ações seja diminuída, o autor aborda a questão da prática pedagógico-musical realizada pelo pedagogo e da importância da formação musical nos cursos de Pedagogia. Não se pode ignorar o papel dos professores pedagogos, que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, no estabelecimento de ações que envolvem a música na escola. A literatura mostra a necessidade de mais formação musical nos cursos de pedagogia e seria fundamental que este assunto fosse assumido de fato pelos cursos que formam professores para os anos iniciais da escola. (FIGUEIREDO, 2013).

Porém, a existência de disciplinas relacionadas à música ainda não é uma realidade de todos os cursos de Pedagogia, como podemos perceber em pesquisas como as de Figueiredo (2004), Aquino (2007), Furquim (2009), dentre outras. Como pesquisadores da área apontam, grande parte dos professores unidocentes não teve contato com a educação musical durante sua escolarização. Assim, se torna importante que, além dos conhecimentos musicais construídos durante a graduação (no caso de haver essa formação musical durante o ensino superior), esses professores busquem aprofundar seus conhecimentos e habilidades por meio da formação continuada.

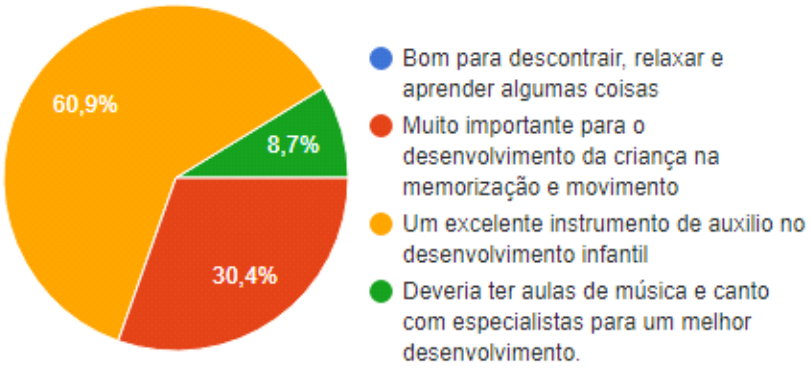
Verificou-se que ~71% dos entrevistados (pedagogos e estudantes de Pedagogia) vê a música na Educação Infantil como "um excelente instrumento de auxilio no desenvolvimento infantil" (Figura 3); e 30,4% acredita ser "muito importante para o desenvolvimento da criança na memorização e movimento" o que não deixa de ser, sabemos que esses são um dos muitos benefícios que a música trás ao ser humano em também sua fase de aprendizagem, contribuindo para a sua evolução e servindo de aliada para o docente.

Embora, destes 8,7% acreditarem que deveria ter aulas de música e canto com especialistas para um melhor desenvolvimento. E falando de desenvolvimento infantil, compreende-se que é um processo de evolução, de crescimento de uma determinada pessoa/criança seja na esfera cognitiva, comportamental, física, psíquica, social e etc., e é esse tipo de desenvolvimento que a música oportuniza ao ser humano.

O RCNEI (1998) fala que deve se pensar na aprendizagem, pois o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda,

realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos, etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Nesta perspectiva a música desempenha um papel importante não somente para o cognitivo, mas também em seus aspectos motores e emocionais. E como é explicado esse esse processo de ensino? Esse processo se dá com atividades de escuta e percepção, de movimentos, propostas que vão captar a atenção do educando, atividades que o dão o direito de participar ativamente das aulas, histórias interativas envolvendo esquema corporal, etc.

Figura 3. Qual a visão de pedagogos e estudantes de pedagogia sobre da música no Ensino infantil?



Para Gilioli (2008) destaca que a música na Educação Infantil auxilia no desenvolvimento psicomotor, contribui no processo de socialização e aproxima a criança da arte. Sobre achar interessante o trabalho com a música 78,3% disse que "sim, é muito importante para o desenvolvimento da criança. Entretanto, 21,7% também descrevem que "sim, mas com profissionais capacitados", pois acreditam ter o diferencial em tocar algum instrumento. Desse modo, compreende-se que esses quase 22% possuem uma visão "tradicional" da música e do poder expressivo que ela tem, de que a música pode ser trabalhada como conteúdo principal, e também como conteúdo interdisciplinar, agregando-a a outras disciplinas e atividades. E a construção do saber é um caminho continuo, assim quanto mais cedo for estimulado, mais reflexos positivos terá na vida do ser humano. A música possui grande importância no desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

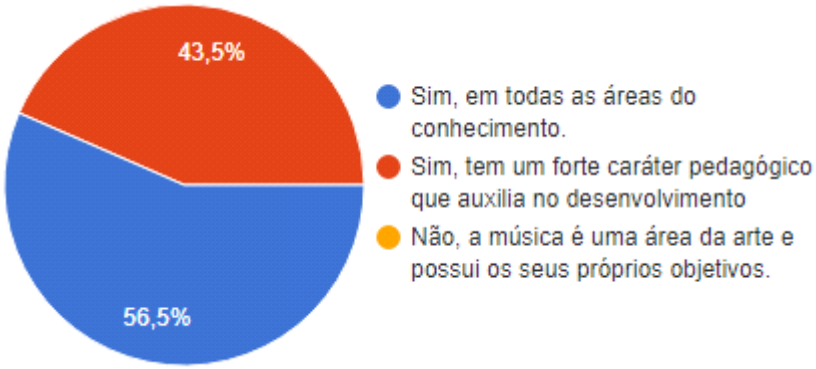
E identificou-se que estes profissionais e percebem, que "sim é possível integrar a música a qualquer disciplina, porém, é preciso saber fazer essa integração de forma correta". É necessário que a música para ser trabalhada precise ter um alinhamento com o conteúdo, e que ele seja proposto de uma forma pontual, com propósitos, e não simplesmente utilizar-se da música como entretenimento, que também não há problema, porém, é possível explorar essa metodologia de uma maneira bem produtiva.

E em especial no âmbito escolar, a música deve ser entendida como linguagem artística, importante para a educação e formação humana dos alunos. A música na escola auxilia no desenvolvimento cultural e psicomotor da criança e lhe proporciona contato com a arte. Propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente. (SNYDERS, 1992) . Essa prática pedagógica tem seu início nos primeiros anos escolares, na educação infantil, e prossegue durante a formação acadêmica do ser humano.

Segundo a percepção dos entrevistados acredita-se que a música é um instrumento facilitador e motivador no processo de formação do homem, tendo um poder educativo quando empregada com prudência e sabedoria, por meio do conhecimento dos seus efeitos sobre a alma humana. Ela facilita a integração, a inclusão social e o equilíbrio. E o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo, segundo Bréscia (2003).

Quando perguntou-se aos estudantes e professores se a música pode ser um facilitador da aprendizagem, 56,5% disseram que "sim, em todas as áreas do conhecimento", e 43,5% que "sim, tem um forte caráter pedagógico que auxilia no desenvolvimento", vide Figura 4. Neste caso, temos uma unanimidade no que se refere a música sendo um facilitador sim, que propicia um melhor desenvolvimento, um aprendizado mais rápido e eficaz, e que a integração e interação que ela propõe no mundo infantil são capazes de promover satisfação tanto do educador, quanto do educando.

Figura 4. A música pode ser considerada um instrumento facilitador para aprendizagem?



E nesse momento é bom ressaltar a importância do momento lúdico para essa faixa etária, viabilizando brincadeiras musicais, trazer a tona também a musicalização intuitiva, ou seja, a percepção de sons e ritmos, a valorização da cultura, onde tudo isso irá trazer ao aluno um riquíssimo conhcecimento, pois sabemos que nessa idade as crianças aprendem brincando. Segundo a LDBEN de 1996, a Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDBEN 9.394/96, título V, capítulo II, seção II, art. 29). Portanto, a música na Educação Infantil auxilia no desenvolvimento psicomotor, contribui no processo de socialização e aproxima a criança da arte (GILIOLI, 2008). Neste caso, observou-se que houveram mudanças significativas na estrutura da educação infantil pois, segundo a BNCC (2017) "a expressão educação "pré-escolar", utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal".

E nessa educação formal a música foi por muito tempo, inclusive ainda esta sendo, colocada em segundo plano, na perspectiva educacional, ou ainda sendo muito pouco aproveitada. Ela pode se tornar a protagonista da aula, e ao mesmo tempo fazer do aluno o protagonista do seu processo de aprendizagem, e dessa forma contribuir significativamente para a evolução desses estudantes.

Diante do quão interessante é o trabalho com a música, muitos acreditam ser de fato importante para o desenvolvimento da criança, mas em contra partida, observou-se uma linha de pensamento rígida no que se refere a necessidade de profissionais capacitados para a efetividade dessa prática, os que tenham um "diferencial em tocar algum instrumento". Porém, ainda nessa sondagem viu-se que grande parte dos profissionais não possuem especialização de música, o que de fato é verídico, pois, na sua maioria são os educadores que se dispõe a trabalhar com essa proposta e que fazem por livre escolha, com a ideia de assumir uma educação mais próxima do educando, mais palpável e interativa. Essa perspectiva nos possibilita ter uma ampla visão de como dinâmico é, essa prática, e de como as crianças se expressam e participam das aulas de forma mais ativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, foi possível a partir deste estudo caracterizar profissionais do Ensino infantil, como a maioria do sexo feminino por uma questão histórica, social e filosófica, que utilizam a música como instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem, onde entendeu-se que é um excelente instrumento de auxilio no desenvolvimento infantil, e acredita ser muito importante para o desenvolvimento da criança na memorização, movimento, etc. Bem como, compreender as concepções quanto a importância da música na educação infantil, suas diversas funções e os ganhos educacionais por ela obtidos, com a intenção de colaborar e favorecer o desenvolvimento das crianças, visando também um melhor resultado no trabalho docente e buscando extinguir o sentido de atividade mecânica e de pouca produtividade.

A música, que contribui para o melhoramento das atividades exercidas diariamente pelo educador, possibilita múltiplas ferramentas de interação, trazendo para os estudantes uma melhor relação professor/aluno e vice versa. Quando conseguimos compreender a concepção de infância, compreendemos também a importância da música na educação infantil. Assim, considera-se a inclusão da música no precesso de ensino -aprendizagem é uma grande estratégia que proporciona novas relações de ensino, possibilita à criança o processo da afetividade, contribui para a expressão oral, expressão corporal, para a memorização, a socialização e o despertar para um novo olhar linguístico.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Annielly da Silva. A música como instrumento facilitador da aprendizagem na Educação Infantil. Paraíba: Guabiraba, 2012.

BATISTA, Deuzely Fernandes. Música na Educação Infantil: Práticas docentes em uma instituição pública de ensino de Arraias-TO. Tocantins: Arraias, 2019.

BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (2017).

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

_Currículo de Pernambuco, ensino infantil, séries iniciais. Disponivel em https://www.educacao.pe.gov.br

DECKERT, Marta. Desenvolvimento Cognitivo Musical através de Jogos e Brincadeiras. Paraná: Curitiba, 2005

FELICIANO, Sarynna Ziretta. A música na Educação Infantil. São Paulo: Lins, 2012. Habowski, Conte, 2019.

JORDÃO, Gisele. ALLUCCI, Renata. MOLINA, Sergio. MIRITELLO, Adriana. A Música na Escola. São Paulo, 2012.

LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2006.

NERCOLINI, Isabel. A música na educação infantil: A contribuição da música para o desenvolvimento de crianças entre 0 e 5 anos.

PORTAL MONOGRAFIAS BRASIL ESCOLA https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/a-contribuicao-da-musica-para-desenvolvimento-e-aprendizagem-da-crianca. Acessado em 24 de Maio de 2020.

PORTAL EDUCAÇÃO http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf”vos/pdf/volume3.pdf . Acessado em 08 de Junho de 2020.

PORTAL ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL http://www.abemeducacaomusical.com.br/ . Acessado em 21 de Maio de 2020.

RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil) (1998) 3v.

SELENT, Ana Carla. KOSCHECK, Arcelita. A música no processo de aprendizagem na Educação Infantil. 2019 - (gestaouniversitaria.com.br)

STAVRACAS, Isa. O papel da música na educação infantil. São Paulo, 2008.

WEIGEL, 1988. Apud http://educacaointegral.mec.gov.br/educacao-infantil%20acessado%20em%2028/09/2020 as 15:04h em 28.10.2020.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICO-FORMATIVA COM CRIANÇAS DE 6 A 8 ANOS EM PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19

GIULIA DE SOUZA NEVES GOMES PINTO
Graduada pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, giulia.arteduc@gmail.com;

ANA PAULA ABRAHAMIAN DE SOUZA
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, anapaula.souza@ufrpe.br.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O artigo apresenta um relato de experiência de uma pesquisa que teve como objetivo compreender a potência da Arte/Educação em experiências estéticas, com crianças de 6 a 8 anos, num espaço não formal de Educação, durante a pandemia da COVID-19, sendo necessário, acima de tudo, agir. Além disso, foram utilizados recursos artísticos para a captura dos significados da experiência e para a construção de uma exposição. A partir da análise da intervenção, foi possível observar a Arte enquanto campo epistemológico através das ações e conhecimentos adquiridos pelas crianças, sendo um mecanismo essencial para o desenvolvimento crítico, social e político do indivíduo.

Palavras-chave: Arte/Educação. Experiências estéticas. Espaço não formal de Educação.

INTRODUÇÃO

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca [...]. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSA, 2014, p.18).

> Viver em sociedade tem sido um desafio para todas as pessoas do planeta. Isso porque, vivemos num mundo em que a quantidade de informação vem crescendo desenfreadamente e, então, as pessoas que não acompanham essa corrida, são deixadas para trás de algo ou alguém. As crianças não estão fora dessa corrida, e são cada dia mais expostas a essa realidade. Portanto, é importante refletir sobre a "falta de tempo" dessas crianças para experimentar sensações e aprendizagens causa no seu desenvolvimento integral.

Somado à essa problemática, fomos surpreendidos em 2020 com o vírus da COVID-19 que vem nos colocando para dentro de nossas casas e impedindo de viver o mundo fora delas, o que faz com que as crianças tenham ainda menos contato com brincadeiras e momentos de socialização com outras crianças e em outros espaços.

Foi nesse tempo-espaço em que este trabalho se desenvolveu: numa pandemia que assolou todo o planeta e tem ceifado a vida de crianças, jovens, adultos e idosos; escolas fechadas e crianças em casa. Diante da junção de interesses pessoais e acadêmicos encontro-me enxergando a Arte, não como um instrumento de outros conhecimentos, mas como um campo de conhecimento que desenvolve aprendizagens significativas na vida de um aluno e traz o tempo que lhe fora retirado para fruir experiências.

Vidal, Magalhães e Silva (2015) mencionam o documento ***Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*** (BRASIL, 2007) que ratifica a importância da Arte (e do seu ensino) possibilitando aos estudantes o acesso a todas as linguagens artísticas em toda a Educação Básica.

> A escola, ao proporcionar o acesso às quatro linguagens artísticas, numa perspectiva crítica e sistematizada dos conteúdos curriculares, proporcionará o avanço de forma qualitativa, do conhecer Arte; consequentemente, abre espaço para outras formas de ler o mundo,

> de compreender a si mesmo e de compreender os outros (MAGALHÃES, VIDAL e SILVA, 2015, p. 8).

Outros documentos ratificam a importância da Arte nos processos de ensino e de aprendizagem das crianças no Ensino Fundamental, a exemplo da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 e das orientações contidas no documento "Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa: a heterogeneidade em sala de aula e ***os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização***", que destaca nos "***Direitos Gerais de Aprendizagem: Arte***" (2015) a importância de ***Introduzir***, ***Aprofundar*** e ***Consolidar*** no ciclo de alfabetização as vivências com experiências educativas nas linguagens das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

No bojo dos documentos legais destacados, surge uma problemática: apesar do Brasil já ter um conjunto de documentos que embasam a importância da Arte para os processos de desenvolvimento da criança, na materialidade das salas de aula o que observamos é o silenciamento deste campo de conhecimento, seja por falta de professores especialistas, seja pela própria dinâmica do currículo, que tende a potencializar as disciplinas para o desenvolvimento da leitura, escrita e educação matemática, silenciando o campo epistêmico da Arte. Outra problemática importante a se destacar é a falta de oportunidades de experiências estéticas que extrapolem os muros da escola, a exemplo das experiências estéticas potencializadas no ambiente de uma praça pública.

Pactuamos a noção de "experiência", a partir de Jorge Larrosa (2014), sendo aquelas vivências que nos provocam, que nos atravessam, nos mobilizando a pensar e a refletir sobre nós, sobre o outro e sobre o mundo que nos cerca. Queremos dizer com isso, que precisamos oportunizar às crianças experiências em diferentes espaços, modos de fazer e de circular a Arte.

Entendendo que existem diferentes Pedagogias Culturais, que acontecem em espaços não-escolares, mas que possuem intencionalidades e que "[...] designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas [...]" (GOHN, 2015, p.16), que estimulam reflexões em seus diversos âmbitos, tais como: artístico, político, pessoal, histórico etc., é importante que esses espaços atinjam a população como um todo, criando horizontes de diálogos e experiências com os processos escolarizados formais.

A pesquisa que deu forma a este artigo teve como objetivo geral: compreender as experiências estéticas de crianças na faixa etária entre

6 e 8 anos em um espaço público da cidade de Olinda-PE - cidade que possui espaços potencializadores de produção de visualidades. Como objetivos específicos procuramos : refletir sobre a importância da Arte para crianças com a faixa etária entre 6 e 8 anos; compreender as possibilidades artísticas e educativas fora dos ambientes escolarizados em período da pandemia provocada pelo COVID-19; oportunizar uma experiência estético-formativa no campo da Arte, por meios de objetos não estruturados[1], num ambiente público; e, como forma de sintetizar os conhecimentos adquiridos e difundir essa pesquisa ao público: Produzir um material artístico/pedagógico, através das experiências vividas pelas crianças, para futura exposição.

Por visualizar que, apesar da Arte/Educação ser um campo que mobiliza muitos estudiosos há muitos anos a fim de defendê-la e de torná-la um campo epistêmico em grande maioria, ainda é um espaço pouco valorizado. É uma área que necessita ainda mais pesquisas que sigam mostrando sua relevância no desenvolvimento integral do indivíduo, respeitando seus direitos de aprendizagens, e que também sejam pesquisas que ajam, que mostrem nas práticas o que pode acontecer numa aula de Arte que una conhecimentos previstos da educação formal e da não formal, potencializando seus espaços.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA (NO ENSINO FUNDAMENTAL)

> Sempre me encomendam textos ou palestras com o Ululo "A Importância da Arte na Escola". Para os que trabalham com arte é tão óbvia a importância da arte na vida e, portanto, em qualquer forma de institucionalização da vida, como a escola, que fico tentada a dizer apenas: Se a arte não fosse importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo (BARBOSA, 1991, p.27).

É relevante evidenciar que a Arte, e o seu ensino, carrega consigo uma trajetória de muitas mudanças em sua concepção, e existem várias formas de enxergá-la, portanto, mesmo na contemporaneidade, a arte não possui uma definição fixa, nem acabada. Pelo contrário, nela, não

1 São objetos colocados para serem reinventados e usados das formas não convencionais, com a intenção da criança explorar sua criatividade e o olhar para as formas dos objetos.

existe certo e errado, existe o mais ou menos significativo e adequado (BARBOSA, 2005). Então, seguindo por essa linha, entende-se que o Ensino da Arte não carrega uma verdade absoluta consigo e uma fórmula pronta, mas, podemos afirmar, que carrega um poder de ampliar olhares, o que termina por ensinar, na sua subjetividade, que é essencial a existência da criticidade no processo educativo do aluno.

Segundo Paulo Freire (1996) a criticidade é uma superação da ingenuidade, pois, à medida que o aluno desenvolve seu senso crítico, superando a sua curiosidade ingênua, ele está mais perto de seus achados. Então, ele relaciona a curiosidade ingênua ao saber do senso comum e a criticidade à curiosidade epistemológica, o que, para Freire (1996) essa curiosidade não muda de essência, mas sim, de qualidade. Portanto, o aluno quando é instigado a ser crítico, passa a estar mais próximo do que possa ser a sua verdade, não deixando de conhecer as outras verdades existentes.

É dessa forma que o Ensino das Artes passa a ser defendido, pois ele traz consigo uma gama de conhecimentos e manifestações culturais de diversos tempos e espaços, acarretando em pontos de vista histórico, social e político, o que, com isso, o aluno pode vir a ter um maior entendimento de costumes e valores da sua própria cultura e das demais existentes.

A vista disso, a formação das crianças é potencializada a partir do momento em que esse ensino é realizado de forma efetiva, ou seja, fazendo o aluno aprender conhecimentos artísticos que perpassam a história, a sociedade, a política, enfim, a vida como um todo. Pois, como é defendido no documento Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2015)

> O objetivo principal da educação escolar é dar acesso às diversas formas de conhecimentos, ou seja, é dar acesso à cultura (PENNA, 1995). Portanto, possibilitar o conhecimento das linguagens artísticas no espaço escolar, ainda nos anos iniciais, no ciclo de alfabetização, é uma necessidade para a formação intelectual e mais humanizada das crianças (MAGALHÃES, VIDAL e SILVA, 2015, p. 8).

Então, entende-se que o campo da Arte, em todos os processos educativos promove aprendizagens múltiplas para o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade. É, assim, um campo de conhecimento imprescindível para as experiências infantis, pois além de adentrar em sua própria cultura e conhecer culturas distintas, é com uma diversidade

de experiências estéticas que a criança vai produzindo diferentes repertórios e subjetividades, ampliando seu olhar para si mesma, para o outro e para o mundo que a cerca. É exercitando a imaginação e a criatividade, explorando seu corpo e sua mente, que o aluno pensa, critica, expressa e se comunica.

> A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura (BRASIL, 2017, p.193).

ENTENDENDO OS PROCESSOS EDUCATIVOS FORA DA ESCOLA

> Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (BRANDÃO, p. s/n, 1985).

Partilhando do mesmo pensamento de Brandão (1985) de que a educação não se encontra apenas no espaço escolar e não se faz apenas no encontro entre conteúdo e estudante, discutiremos sobre como é coerente e potente encontrá-la em diversos espaços, de diversas formas e com diferentes objetivos.

Após o fim da segunda Guerra Mundial, a educação passou por uma "crise educacional" por alguns fatores, que foram eles: a sobrecarga no sistema escolar, o fato da escola não cumprir com o papel em relação a promoção social, sendo sua eficácia questionada na formação de recursos humanos, para as novas demandas que surgiram em consequência de uma transformação industrial que vinha acontecendo rapidamente. Diante disso, fez-se necessário que houvesse novos planejamentos para a área de educação, e foi, a partir disso, que as experiências não escolares passaram a ser valorizadas, dando espaço para a terminologia formal/

não formal/informal, que vem sendo utilizada desde então para nomear e dividir os tipos de educação existentes (FÁVERO, 2007).

Resumidamente, a formal, é a educação que é exercitada no território escolar, regulamentada por leis e organizada segundo diretrizes nacionais, de forma que, mesmo que as escolas sigam metodologias diferentes, a base institucional será a mesma. Os conteúdos nesses espaços são pragmáticos e historicamente sistematizados, tendo como agente mediador a figura do(a) professor(a) (GOHN, 2006).

Na informal, os indivíduos socializam, desenvolvem hábitos, atitudes, comportamentos, formas de se expressar, de expressar o uso da linguagem e modos de pensar através de valores e crenças dos grupos que frequentam, ou seja, sua família, seus vizinhos, amigos, grupos religiosos, dentre outros que façam parte do seu processo de socialização. É uma educação não organizada previamente, pelo contrário, é adquirida de forma espontânea com as suas relações (GOHN, 2006).

Já a educação não formal, tem como seu principal objetivo habilitar o desenvolvimento do indivíduo no mundo, tornando-o cidadão. "A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc ..." (GOHN, 2006, p.30). Portanto, o agente que media essas informações é o outro, seja ele professor ou não, desde que, indispensavelmente, exista intencionalidade na ação, elemento crucial na sua diferenciação.

Essa educação acontece em espaços educativos que façam sentido na vida e trajetória do grupo ou do indivíduo, fora dos ambientes escolarizados. Locais que possam haver processos interativos e trocas de experiências, com a presença sendo muito mais que física, mas somada a vontade de aprender e de trocar saberes.

É comum que haja confusão nesses conceitos, por acreditarmos que a escola deve não só ensinar conteúdos pragmáticos para uma prova, mas também desenvolver senso crítico, político, social e cultural; também, conhecer hábitos, manifestar emoções em suas expressões, dentre outros. E, de fato, na escola adquirimos muito mais que conteúdos, mas porque, hoje, todos esses tipos de educação caminham em conjunto, diferentemente de séculos passados.

> A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. [...]. À educação cabe fornecer,

> de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (DELORS, 1999, p.89).

Nessa perspectiva, o que vemos é que a educação formal sozinha não dá conta de abranger todas essas aprendizagens que defendemos que cabe à educação prover. Então, cabe fortalecer e acrescentar ainda mais as parcerias com os outros espaços educativos existentes na cidade de cada indivíduo. Ou seja, museus, galerias, praças, sítios históricos, dentre uma vasta opção de locais, todos com suas potencialidades de ensino.

FORMAÇÃO ESTÉTICA PARA CRIANÇAS

É automático que quando falamos de experiências estéticas logo nos remetemos a experiências com algum segmento da arte que, consequentemente, nos remetemos à arte como aquela ideia clássica, erudita, aquela que só um grupo privilegiado na sociedade tem livre acesso. Mas não é a verdade. Não que a arte clássica e muito menos a arte em si, não seja um forte aliado à formação estética, porque ela é, mas ela não é a única a fazer parte disso.

Pesquisadores como Fabiana Vidal e Rossano Silva, que dentro de documentos oficiais como o PNAIC, com o capítulo Afinal, o que é essa formação estética? Já vem debatendo sobre o assunto quando diz que

> Geralmente, entre nós circula a ideia de que Estética é algo exclusivo do campo da arte, reservado para poucos privilegiados, seres iluminados por uma aura divina, capazes de entender e decifrar este "enigma". Esse modo de compreensão, frequentemente aceito, limita a compreensão da dimensão estética que compreende a cultura apenas como a "alta cultura" ou "cultura erudita", entre muitas outras denominações que entendem a produção cultural como um privilégio de uma classe dominante ou de especialistas (VIDAL e SILVA, 2015, p. 71).

Esse tipo de ideia, de que a estética é para aqueles privilegiados que "compreendem" a arte clássica, afasta cada vez mais um público que muito tem a ganhar com esse segmento, através das experiências. Isso porque, a estética não está relacionada apenas ao que é belo e harmonioso, mas, sim, a um lugar de pertencimento por estar na cultura popular, nas mídias, nas manifestações, no cotidiano, dentre outros locais diretamente relacionados à população (VIDAL e SILVA, 2015, p. 71).

Além dos documentos oficiais, o conceito de estética também vem sendo discutido por autores como Frigério (2007), por exemplo, quando ele diz que

> A palavra estética remete igualmente, na linguagem comum, a um corpus filosófico, a uma historicização da arte, a métodos e objetos relacionados com o estudo do sensível, remete a uma teoria sobre o belo e a produção de uma disciplina que aparece como tal em 1750 com o trabalho a que Baumgarten batizara com esse nome. Estética, como Grülp, conservam uma certa indeterminação; é essa indeterminação a que nos interessa. (FRIGÉRIO, 2007, p. 29, apud, LOPONTE, 2017, p.431)

Dessa forma, é possível perceber que o conceito de estética que mais vem se propagando pela sociedade é aquele que mais limita, sendo o contrário do que ela pode, de fato, proporcionar, que é um conhecimento múltiplo. Dentre os conceitos que mais limitam, o mais grave, segundo Frigério (2007) é "a que instalava e sustentava uma suposta clivagem entre o sensível e o inteligível" (FRIGÉRIO, 2007, apud, LOPONTE, 2017, p.431). Ou seja, se o conhecimento estético é sensível, ele não é um conhecimento inteligente.

Relacionando com o campo da Arte, essa ligação entre sensível e não inteligível faz com que cresça ainda mais o estereótipo e a desvalorização do ensino da Arte como campo epistêmico, visto que, para a grande maioria as aulas de Arte são ligadas unicamente ao emocional do aluno, e se só ensina o emocional, não ensina conteúdo.

Com isso, o que quero dizer é que a relação com estética possui processos muito mais amplos com a Arte e também com outros segmentos, que também provoca "[...] a ética e os modos de nos conduzirmos no mundo, a política, as relações com os outros e conosco mesmos, os contágios entre arte e vida, os modos de interpretação do mundo em que vivemos" (LOPONTE, 2017, p.432).

Dessa forma, partilhando da ideia de que o ensino para crianças vai além de conteúdos fechados a provas e sem nenhuma relação com a vida e os processos do indivíduo, a inclusão da formação estética num currículo escolar, nos espaços de educação não formal e até no conjunto de objetivos dos dois tipos de educação, torna o ensino ainda mais potente. Pois, como vimos em discussão, a estética sensibiliza mais que o olhar, mas a percepção.

MÃOS QUE FAZEM

Entrelaçando ao mesmo pensamento que Loris Malaguzzi (1999) quando diz que a criança é feita de cem, cem pensamentos, cem modos de pensar, falar e agir.... Iniciei a trajetória metodológica deste trabalho refletindo sobre as nuances do fazer artístico, e, como há potência existente quando são oportunizadas experiências estéticas sensíveis para crianças, em espaços não escolarizados. Sendo um incentivo importante para que a Arte seja reconhecida como um campo de conhecimento com objeto epistêmico próprio, com linguagens específicas, e, dentro do campo educativo, precisa ser visto com objetivos, saberes e direitos de aprendizagem característicos. Assim como os outros conhecimentos existentes no processo escolar.

Na pesquisa, os termos Arte, Educação e espaços não formais se inter-relacionam na perspectiva de compreender que a educação através da Arte pode (e deve) exceder o âmbito pessoal, subjetivo e emocional do aluno, para, então, abranger e problematizar a realidade sócio-político-cultural dos mesmos em toda sua diversidade e complexidade, como é defendido por Marques (2001). Não sendo necessário desamarrá-las.

À vista disso, diante da realidade em que as crianças estavam inseridas por causa da pandemia do COVID-19, surgiu a ideia de colocar em prática, com todos os cuidados necessários, todos esses conceitos e ideais defendidos. Tendo como propósito da experiência ser um respiro intencional e com conteúdo diante da angústia que nos acompanhou no ano de 2020.

Então, foram escolhidas 4 crianças que variam entre 6 e 8 anos e que frequentam escolas diferentes, e o espaço optado foi a praça do Carmo, situada na cidade de Olinda. Por se tratar de uma praça muito arborizada e com um contato direto com a natureza, escolhemos obras de artistas que trabalhassem em diferentes formatos, mas que tivessem a natureza e os elementos não estruturados como seu objeto de Arte.

Portanto, para dar conta dos objetivos traçados, nos alinhamos com a perspectiva da pesquisa-ação, por entender que os objetivos desta pesquisa pressupõem um projeto de intervenção para que, a partir dele, pudéssemos observar e estudar experiências estéticas adquiridas pelas crianças num espaço não formal de Educação.

Dessa forma, esse trabalho buscou analisar, estudar e observar, mas, acima de tudo, agir, inserindo pessoas em um espaço visto como silenciado para a educação, mostrando-lhes as potências que puderam

ser colhidas no decorrer de uma experiência. E, então, concordando com Thiollent (2002) quando afirma que

> Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os investigadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas têm algo a 'dizer' e a 'fazer'. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados (THIOLLENT, 2002, p.16).

Para contemplar os demais objetivos deste trabalho foram utilizados instrumentos metodológicos que seguem a linha qualitativa de pesquisa. Como, por exemplo, análises teóricas, a realização da observação não participante, como também, em alguns momentos, a observação participante. Pois, entendemos que, neles, a observação participante nos permita olhar mais profundo para a experiência que propusemos para aquele grupo, observando as subjetividades ali existentes.

Entendendo que um dos nossos objetivos foi oportunizar uma intervenção artística, por meios de objetos não estruturados, na praça do Carmo, em Olinda-PE, foram escolhidas duas artistas brasileiras, Lia Menna Barreto e Anais Karenin, que possuem obras relacionadas a natureza.

Para a análise da intervenção, utilizamos os instrumentos da videografia e da fotografia para capturar a experiência estética que foi realizada no espaço público pelas crianças, e as produções realizadas por eles, por acreditar que se transformam em formas significativas na busca da multiplicação de saberes.

Todas as etapas da experiência e todos os momentos particulares que cada criança criou e vivenciou foram capturados pela lente e pelo olhar da fotógrafa e artista Gabriela Ribeiro, que conseguiu transmitir, através de suas fotografias e do documentário dirigido, a delicadeza e a potência que foi a tarde do dia 12 de novembro de 2020.

Por fim, por entender que o objeto de estudo é interdisciplinar, por tratar de saberes e linguagens que perpassam o campo formal e não formal, e, também, por buscar unir a pedagogia e o universo artístico, acreditamos ser de grande valia que esta pesquisa encerre com uma exposição dos vídeos e das fotografias capturadas no dia da intervenção. Contemplando, então, o último objetivo da pesquisa que foi a produção de um material artístico/pedagógico para uma exposição.

DIÁLOGO ENTRE A TEORIA E A EXPERIÊNCIA: UM OLHAR PARA AS MIUDEZAS

O ano de 2020 nos surpreendeu com um vírus que, além de fazer mal fisicamente ao nosso corpo e matar muitas pessoas, nos trouxe medo do contato, insegurança pelo novo, anseio pelos próximos dias e fez com que passássemos muitos dias sem contato com a vida fora das nossas casas. Ou seja, tudo aquilo que acreditamos fazer parte diretamente do desenvolvimento de uma criança, como o contato com a natureza e com outras crianças, por exemplo, fora retirado delas por meses.

Diante desse fato, é importante evidenciar que toda a intervenção foi pensada, construída e executada seguindo todos os protocolos de segurança necessários para combater a disseminação da COVID-19, e respeitando as normas estabelecidas pelo Governo do Estado de Pernambuco no dia em que aconteceu a vivência.

Posto isso, acredito ser de grande valia iniciar esse relato ressaltando que em vários momentos pude observar eminentemente fatores discutidos em sala de aula durante a minha graduação, sendo colocada a refletir enquanto agia. E foi, sem dúvidas, uma das mais importantes e potentes experiências pedagógicas vividas ao longo do curso de Pedagogia. Isso porque, foi possível unir não só a teoria e a prática, mas, sim, a práxis e o par experiência/sentido, como Jorge Larrosa (2014) nos convida a utilizar. Uma possibilidade de um fazer mais existencial mais estético, sem ser esteticista. (LARROSA, 2014). E, então, os convido a refletir ao longo do texto a partir dessa união entre teoria, prática e experiência, através das miudezas.

Perante o exposto, expresso que a intervenção iniciou antes mesmo das crianças chegarem, iniciou na escolha. Na escolha do espaço, por ser uma área aberta e em total contato com a natureza; na escolha das e em quantas crianças, pois não poderia deixar de ser seguro diante da realidade vivida; na escolha das artistas e suas obras, por serem artistas que levam a natureza como inspiração e como material artístico; nos materiais que foram utilizados e na preparação do espaço. Tudo intencionalmente pensado e colocado para que a experiência fizesse sentido.

As crianças foram chegando e fomos juntas sentindo e observando os cantos que fazem a composição da praça, lembrando como era a sensação de estar em natureza, para, então, sentarmos no espaço organizado.

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes [...] (LARROSA, 2014, p.25).

E foi o que aconteceu. Seguimos a ideia de experiência por Larrosa (2014) e demos espaço para que ela acontecesse e trilhasse o caminho que percorreríamos.

O que as crianças fizeram durante o isolamento social foi o que deu início a nossa conversa, para que eles fossem se sentindo à vontade, falando sobre seus sentimentos e sobre o que fizeram para se ocupar, quando a sua casa era o único espaço possível para brincar e experimentar. E não foi surpresa que as respostas foram parecidas e as brincadeiras também, com exceção de uma delas que teve a oportunidade de ficar isolada numa casa de veraneio da família que tem um mangue como quintal, o que fez com que ela não perdesse tanto o contato com a natureza durante a pandemia como os outros.

Seguida dessa pauta, dialogamos um pouco sobre como eram as aulas de Arte de cada um, o que também não foi surpresa que as respostas foram muito parecidas e desanimadoras. Os relatos se baseavam em pinturas livres num papel branco sem intenção ou reproduções de algum objeto dado e as famosas atividades em datas comemorativas, o que nos remete a forma como Fernando Azevedo (2010) traduziu a época em que a Abordagem Triangular (AT) surgiu no meio da Arte/educação e nos causa preocupação com o fato de após tantos anos e pesquisas na área, ainda existir, em grande maioria, aulas de Arte sem nenhum sentido e sem a reconhecer como um conhecimento.

> [...] a Abordagem Triangular surgiu em um tempo de pasteurização da ideia de livre expressão reforçada pela representação do arte/educador como mago das técnicas, estimulador da sensibilidade, em outras palavras: era apenas uma figura que "decorava" as festas escolares e comemorava o dia do folclore; aquele que elegia os talentosos estudantes fazedores de arte e os destacam; aquele que, aos olhos 33 dos colegas de matemática, língua portuguesa, história e geografia, era visto como menos importante, pois a Arte não era pensada nem como conhecimento nem como cultura e sim, como mera atividade que

> não exigia esforço intelectual – era fundamentada apenas em uma vaga ideia de criatividade (AZEVEDO, 2010, p.84).

Esse diálogo foi o mote para iniciarmos a leitura das obras. Foram 6 fotografias de obras contemporâneas, em tamanho A3, 3 da artista Lia Menna Barreto, que é uma artista plástica carioca, que demonstra interesse por bonecas, carrinhos, brinquedos de animais, flores artificiais e plantas reais, fazendo esses interesses se interligarem em suas obras de arte. "A artista elege esses símbolos da infância e do afeto e, por meio de operações formais de desmontagem e montagem, os recoloca em um outro plano de representação" (Itaú Cultural, 2017). E, também, 3 fotografias de obras de Anais Karenin, artista e pesquisadora paulista que

> seu trabalho discute a relação com a natureza e seus contrastes com materiais artificiais, atuando nas fronteiras entre seres animados e inanimados. A partir de instalações, esculturas, objetos, sons e performances, a artista estabelece relações simbióticas entre elementos distintos, levantando os paradoxos culturais na definição do que é ou não vida, do que tem ou não espírito. Suas obras enfrentam a condição da efemeridade e da impermanência do tempo (Anais Karenin)[2].

Todas foram, primeiramente, compartilhadas entre eles para que todos pudessem observar detalhadamente cada obra e que pudesse ser observado as reações deles enquanto as visualizavam. E elas foram variadas: sentiram medo de uma obra em que a artista Lia usou uma cabeça de uma boneca como um vaso para uma planta, estranharam quando ela utilizou vários recortes de bonecas e criou uma cortina com eles e se encantaram com as obras de Anais.

Após esse momento de escuta e acolhimento dos primeiros sentimentos pelas obras vistas, agora, foram mostradas a eles seguido de questionamentos. Esses questionamentos variaram entre os elementos que faziam a composição das obras, sobre os materiais utilizados pelas artistas e se esses materiais eram artísticos, e se aquelas fotografias mostradas eram, de fato, para eles, uma obra de arte.

Assim como as reações, as respostas foram diversas. Nem todos concordaram que aquilo mostrado era Arte, porque para alguns, aquilo era "feio demais para ser Arte". O que não traz em questão sobre a resposta

2 Disponível em: < https://anaiskarenin.com/about >

estar certa ou errada, mas, nos leva a refletir sobre a formação estética dessas crianças e sobre o conceito de Arte que elas carregam, de ser aquilo que é belo ou que remete ao antigo e intocável.

> [...] a dimensão estética, ou seja, a forma como nós experimentamos as diversas manifestações sensíveis, seja uma obra de arte, uma comida típica, uma música regional, são tecidas por nossa cultura. Muitos desses códigos já estão em nosso cotidiano e são apreendidos em nossa cultura familiar e social; outros, entretanto, precisam ser vivenciados por meio de uma formação estética e cultural que pode ser mediada pela escola, por meio do ensino que considere Arte como conhecimento, e também pelas experiências que vivenciamos ao conhecer outras instituições culturais como museus, galerias, centros de artesanato, centros culturais e históricos, salas de concerto, teatros, entre outras (VIDAL e SILVA, 2015, p.71).

Diante dessa fala, fica mais evidente a relação entre as respostas das crianças sobre as obras, com as aulas de Arte detalhadas por elas anteriormente. Achar uma obra feia, estranha ou sentir-se agoniado com ela, não está errado, mas o fato de negá-la ser uma obra de Arte por não causar sensações boas, faz refletir sobre as experiências estéticas oferecidas para essas crianças e defender, mais uma vez, a importância dessa diversificação. Pois, ao entender que

> [...] as experiências são aquelas vivências que nos provocam, nos desacomodam, nos fazem pensar e refletir, nos tiram da passividade, nos atravessam e nos humanizam. Se defendemos, ao longo deste Caderno, uma visão ampliada para pensar Arte, estamos querendo dizer com isso que as experiências estabelecidas por meio do contato com diferentes campos, espaços, modos de circulação e apresentação da Arte – nos espaços institucionalizados ou não – com os diferentes modos de pensar e produzir Arte são, portanto, experiências estéticas que contribuem não apenas para nossa cognição, mas também para a nossa humanização (VIDAL e SILVA, 2015, p.71).

À medida em que íamos conversando, observando as obras e o ambiente, as crianças foram estabelecendo relações entre os elementos presentes nas obras de arte e os elementos que faziam a composição da praça, e externando opiniões sobre o que aquelas artistas queriam expor

com “aquelas coisas de cabeça de boneca misturado com plantas” e com “aquelas plantas amarradas e penduradas”.

Em todos esses momentos é notório perceber a presença dos eixos da AT de Ana Mae, que são três ações que se entrelaçam à ponto de não existir ordem correta, nem simetria. Podendo oferecer ao estudante e ao professor a liberdade de ir e vir a cada ação, sem que haja quebra no desenvolvimento do conhecimento.

Em seguida, as crianças foram olhando os materiais organizados, e foram mexendo, questionando de que forma eles usariam aqueles materiais para “fazer coisas de arte”, e entre eles mesmos foram surgindo as respostas e ligações com as artistas mostradas anteriormente, com algumas mediações minhas. Esse momento foi trilhado para que houvesse poucas intervenções adultas, e que as crianças pudessem sentir no tempo delas, experimentar, se frustrar com alguns materiais, se encontrar em outros. Que pudessem, acima de tudo, pacientemente se deixar tocar por algo, ou esperar que algo acontecesse, escutar a outra criança, mas também as suas vontades.

Imagem 1 - Experimentando e refletindo



Foto: Gabriela Ribeiro, 2020.

Após as experimentações dos objetos, foi dada a ideia de explorar mais a praça e seus elementos, pensando o que é ou não é natureza, já que as artistas exploravam essa reflexão em suas obras. Fomos atrás de analisar e recolher elementos do espaço que estávamos: folhas secas, sementes de árvores, gravetos, pedras, grama, areia... E pensar que unindo aos objetos levados, surgiria uma grande intervenção na praça, assim como as obras vistas.

Imagem 2 - Explorando



Foto: Gabriela Ribeiro, 2020.

Foram, então, surgindo ideias de amarrações, de pinturas, de objetos misturados, tudo atrelado ao local e ao que tínhamos visto com Lia e Anais.

Dessa forma, fica evidente a real presença dos três pilares da AT na experiência proposta: as crianças realizaram a ***leitura*** não só das obras de arte, mas de todo o entorno delas e de tudo o que fazia a composição daquele espaço; ***contextualizaram***, pois estabeleceram relações entre todos os elementos propostos para elas; e ***fizeram***, criando uma intervenção na praça que se relacionava com todo o tema abordado durante a experiência, fazendo referências às artistas, mas que tinha muito mais

delas e do que elas pensaram/aprenderam do que de qualquer outra pessoa. Porém, é importante frisar, que o fazer não se encontra só na intervenção final delas, mas em todos os fazeres e achados durante a experiência. Uma vez que, segundo Barbosa (1998, p.39), "O erro mais grave é o de restringir o fazer artístico, parte integrante da triangulação, à realização de obras."

Como forma de finalizar a experiência foi representado, pelas crianças, uma exposição da intervenção realizada nas árvores da praça. Nessa exposição foram relatadas as inspirações de cada um para o fazer. Foi o momento em que se tornou mais potente, como os três pilares da AT podem se fazer presente em uma única vez, sem que haja separação ou hierarquização nos momentos, pois as crianças estavam lendo suas obras de arte, contextualizando-as com toda a experiência acontecida naquela tarde e realizando a exposição que elas mesmo montaram e pensaram.

Imagem 3 - Pelas mãos das crianças



Foto: Gabriela Ribeiro, 2020.

Imagem 4 - Apresentação da obra de Arte



Foto: Gabriela Ribeiro, 2020.

No final da exposição, ao observar tantas aprendizagens exercidas e adquiridas pelas crianças, fomos afetadas pela fala final de uma das crianças que fez um apelo para que os seres humanos cuidassem da natureza porque é ela que nos dá vida. O que demonstrou impecavelmente como o ensino da Arte, quando feito de forma inteira e respeitosa, gera grandes frutos de aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acolher o momento da pandemia de COVID-19 para o trabalho que deu origem a este artigo, foi, acima de tudo, desafiador. Não existe nenhum sentido romântico, porque esse período foi recheado de muitos sentimentos amedrontadores, mas não é correto omitir que, por causa das imposições que foram colocadas à nós nesse período, esse estudo seguiu um caminho mais verdadeiro e isso foi um mergulho em processos tanto pessoais como formativos.

Ao longo do artigo foram discutidos alguns pilares pertencentes a esses processos, como a Arte, os espaços não formais, experiências

estéticas e a Educação. As discussões desses pilares articulados com autores pesquisadores de cada área e com documentos oficiais para a Educação foram utilizadas para que fosse possível refletir sobre os objetivos traçados pela pesquisa. E, também, como base para que a ação planejada pudesse ter sido realizada da forma mais íntegra e respeitosa possível.

Durante a intervenção realizada com as crianças foi possível observar muitos movimentos discutidos ao longo deste trabalho e fatores que já foram discutidos no período de formação. Foi possível perceber, na tarde da experiência, diversos conhecimentos atitudinais, conceituais e procedimentais adquiridos por elas, fazendo notar e reafirmar o que vem sendo defendido por pesquisas na área de Arte/Educação: a Arte tem uma potência de ensino tão importante como todas as disciplinas existentes no processo escolar, sem que haja hierarquia ou apenas a utilização dela enquanto instrumento.

Durante a intervenção foram proporcionados momentos de diálogo, e dentre os assuntos conversados, um deles foi sobre as aulas de Arte que eles tinham em suas escolas, e foi percebido nos relatos que as aulas eram parecidas, priorizando a cópia, dando ênfase em estereótipos criados em datas comemorativas ou, então, utilizadas para que as crianças produzissem sem intencionalidades ou mediações. Dessa forma, a problemática surgida no início da pesquisa, ainda ecoava: por que as aulas de Arte ainda continuam, em grande maioria, utilizando de momentos não intencionais e sem priorizar os conhecimentos existentes nessa área de ensino?

De fato, a forma como ela vem sendo utilizada, como as crianças relataram, é muito mais confortável, mas não é nada perto do que ela pode, e deve, ser. Por isso, percebi que a área da Arte/Educação, mesmo já havendo muitas pesquisas e achados, ainda é um lugar de pouca ação. A importância da Arte como conhecimento necessita ser mais ampliada em pesquisas que ajam, e mostrem na prática que é possível que as aprendizagens sejam adquiridas de forma íntegra.

A medida em que a intervenção ia acontecendo e as crianças iam externando os conhecimentos que estavam adquirindo, foi possível perceber conteúdos de diversas áreas de ensino, como ciências, por exemplo, quando elas falaram sobre a importância da preservação da natureza. O que mostra que os espaços não formais de Educação possuem potencialidades de aprendizagens múltiplas, e que eles, em conjunto com a escola,

o processo formal de Educação, é uma possibilidade muito rica para o desenvolvimento integral da criança.

Portanto, essa pesquisa nos mostra que a Arte, os espaços não formais, as experiências e a Educação, quando caminham juntas e de forma inteira, respeitando os direitos de aprendizagens das crianças, é um mecanismo essencial para a vida de um educando, partindo do pressuposto de que a educação é uma via de construção de conhecimentos para todos os âmbitos de um indivíduo, transformando-o em um sujeito crítico, político e social.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. Abordagem Triangular: Bússola para os navegantes destemidos dos mares da Arte/Educação. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais.** Ana Mae Barbosa (org.) - São Paulo: Cortez, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação. São Paulo, 1985. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992579/mod_resource/content/1/O%20que%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 28/01/2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A arte no ciclo de alfabetização. Caderno 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. In**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Brasília-DF. MEC: UNESCO, 1999.

FÁVERO, Osmar. Educação Não Formal: contextos, percursos e sujeitos. Educ. Soc., Campinas, v.28, n.99, p. 614-617, maio/ago. 2007. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a17v2899.pdf >. Acesso em: 28/01/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Paulo Freire. - São Paulo: Paz e terra, 1996. Coleção Leitura.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal no campo das Artes**. São Paulo: Cortez, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 429-452, abr./jul. 2017.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos; VIDAL, Fabiana Souto Lima; SILVA, Rossano. **Ensino da Arte na contemporaneidade: Alguns pressupostos e fundamentos.** In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A arte no ciclo de alfabetização. Caderno 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. P, 8-20.

MALAGUZZI, Loris. **História, idéias e filosofias básicas**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As Cem Linguagens da Criança; a. abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre; Artmed, 1999. P. 59-104.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos** / Isabel A. Marques. - 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

FOLCLORE COM FLAUTA DOCE: QUEM VAI QUERER?

JEVISON CESÁRIO SANTA CRUZ
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UF, Jevison_maestro@hotmail.com;

MARIA DO ROSÁRIO ALVES LEITE
Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UF, rosarioaleite@hotmail.com;

LUIS FELIPE FERREIRA DE SOUZA
Graduando em Psicologia Fafire, Recife - PE, luisfelipe07@outlook.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A história da educação musical no Brasil, especificamente na década de 30 do século XX, nos remete a processos de interdependência entre a música e o folclore, uma vez que para aperfeiçoamento do método de musicalização nas escolas do país, o maestro Heitor Villa Lobos viajou por diferentes estados brasileiros, a fim de compreender um pouco sobre a cultura popular caracteristica de cada região e assim utilizá-la no ensino musical, a exemplo do educador musical Zóltan Kodály o qual desenvolveu sua obra baseado no folclóre hungáro (LOUREIRO, 2003).

Na prática da educação musical e de vivências no ambiente escolar, um instrumento que pode ser utilizado é a flauta doce, como defende Mendes (2010, p. 4): "o aluno desenvolve, além da habilidade musical, a auto estima, a criatividade e a comunicação". Outrossim, a flauta doce traz atenuantes que facilitam sua aquisição, como: ser popular; ser um instrumento pequeno; caber dentro da bolsa escolar e ter baixo preço de mercado.

Por ser um instrumento relativamente fácil, o estudante através de seu dedilhado pode executar melodias, comparar as notas musicais com a voz humana devido a sua similiariedade e ser introduzido na prática instrumental em conjunto. Entretanto, com relação ao repertório a ser tocado, podemos reparar que quando o estudante chega à determinada idade, apresenta alguma ressistência à prática de músicas folclóricas, por considerá-las infantis. Daí surge uma questão a ser discutida: como utilizar melodias folclóricas na sala de aula, uma vez que há um preconceito explícito por parte de alguns alunos de determinada faixa etária?

Como forma de refleir sobre essa postura diante da riqueza musical do folclore brasileiro foi que o projeto "Folclore com Flauta Doce: quem vai querer? ", intentou como objetivo geral reproduzir através da flauta doce melodias folclóricas, que trouxessem em sua estrutura notas musicais que se aproximassem dos sons graves. Dessa maneira, a exploração desses sons contribuiriam no estudo do instrumento nas aulas de música. Logo, uma vez que as notas médio graves do instrumento necessitavam ser treinadas, as músicas folclóricas por fazerem parte da memória dos estudantes, se mostravam mais adequadas para o aprendizado do que estava sendo proposto.

Desta feita, como aporte metodológico utilizamos o caderno de história e prática musical da flauta doce encontrado em Direne (2014)

e utilizado como orientador do ensino de arte nas escolas públicas na capital de Curitiba. Por conseguinte, para a prática de conjunto utilizamos acompanhamento rítmo através do uso de ostinatos (MATEIRO; ILARI, 2011).

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O projeto intitulado "Folclore com flauta doce: quem vai querer?", destinado a uma turma de 5° ano do ensino fundamental, foi realizado numa escola da rede privada de ensino situada no bairro do Vasco da Gama, zona norte do Recife/PE. Com essa proposta de trabalho considerou-se como objetivos específicos: relembrar canções e articulá-las ao estudo da flauta doce; identificar sons médio graves; registrar a produção musical da turma. Com início no mês de Junho do corrente ano, foi concluído no mês de agosto, somando ao todo sete encontros. Aqueles momentos deram-se uma vez na semana sempre às quartas feiras e tiveram a duração de 40 minutos, totalizando 4 horas e 40 minutos de prática de repertório com a flauta doce. Sublinha-se que os docentes já tinham algum conhecimento do instrumento, uma vez que também é utilizado pelo professor de música da escola.

Como já sinalizado no objetivo geral, o repertório selecionado proporcionou à prática de notas médio graves na flauta doce soprano, com dedilhado aos moldes barroco, pois segundo Cuervo (2009, p. 26), esse modelo apresenta"[...] parâmetros baseados em registros históricos de fabricação artesanal, afinação e digitação". Nessa flauta doce, as notas que mais se aproximam dos sons graves são o Dó 3 e o Ré 3, posições estas que requerem do estudante um pouco mais de dedicação, a fim de que possa extrair um som agradável, para isso, o controle de ar dispensado no tubo e o cuidado com os dedos para se evitar algum tipo de abertura indesejada nos orifícios, são condições necessárias para o êxito.

Assim, escolhemos em parceria com os estudantes as seguintes melodias folclórias: 1) Atirei o pau no gato, 2) Marcha Soldado e 3) Ciranda cirandinha, todas na tonalidade de Dó Maior. É importante destacar a importância da turma de 20 alunos na escolha do repertório, evidentemente que imbricados aos objetivos traçados. De acordo com Freire (1996) o diálogo entre docente e discentes deve ser encarado como essencial no desenvolvimento da prática pedagógica, ou seja, cabe ao professor transformar a sala de aula num ambiente democrático.
Ainda nessa perpectiva Cuervo e Pedrini (2010, p. 56) comentam:

> [...] que o repertório possui papel estruturante no planejamento pedagógico-musical, e que precisamos construir uma relação equilibrada entre as preferências musicais dos alunos e a ampliação dessas preferências através da ludicidade e do estudo dinâmico [...].

Como não poderia ser diferente, ***a priori***, os estudantes apresentaram dificuldades na execução das notas musicais supracitadas, Dó 3 e Ré 3, contudo como um dos estudantes falou: "é só uma questão de jeito"! Assim, ***a posteriori,*** conforme as aulas iam sendo desenvolvidas, os mesmos encontraram a melhor maneira de fazer as notas soarem adequadamente. Sobre a dinâmica das aulas, os estudantes receberam uma ficha preparada pelo professor responsável pelo projeto, contendo o repertório previamente acordado, como também às posições das notas a serem utilizadas, às quais ainda não eram conhecidas pelos mesmos.

Como forma de mostrar avanços no aprendizado das melodias, durante o tempo de aula, cada estudante exibia ao professor, individualmente, suas construções; uma vez que a turma sendo pequena, propriciava essa atenção particular. Cada melodia necessitou de duas aulas para que pudesse ser executada pela turma, no entanto, no decorrer do projeto, sentiu-se a necessidade de inserir um acompanhemtno percussivo para embelezar as melodias tocadas pelas flautas. Dessa feita em comum acordo, alguns estudantes reversaram-se no uso de clavas, prato e tambor, grande parte construídos com material reciclável, assim, democraticamente todos desempenharam funções importantes no desenvolvimento do projeto.

Por fim, no sétimo encontro pode-se realizar a culminância do projeto com os alunos tocando em conjunto, porém mantendo o distanciamento social necessário. Nessa dinâmica, foi gravado um pequeno vídeo e endereçado à coordenação pedagógica da unidade escolar,via aplicativo de mensagens, para que a mesma encaminhasse aos pais ou responsáveis pelos estudantes a produção artística de suas crianças.

3. RESULTADOS

Através do projeto "Folclore com flauta doce: quem vai querer?"observou-se que os estudantes obtiveram os seguintes resultados: Conheceram e praticaram diferentes posições de notas no instrumento musical; lograram êxito na retirada de sons médio graves do instrumento, considerados difíceis para iniciantes, até porque em alguns casos

os estudantes só praticam o instrumento no horário da aula; relembraram canções folclóricas, que não são ouvidas com frequência; decidiram, de comum acordo, os melhores rumos para a execução e conclusão do projeto, o que em música se caratceriza como prática de conjunto.

Portanto, a experiência mostrou-se exitosa, uma vez que, além de valorizar o uso da flauta doce no ambiente escolar, sugeriu que a mesma pode ser utilizada em diferentes projetos que dialoguem com a música, considerando a criatividade e necessidades do professor frente a suas propostas.

REFERÊNCIAS

CUERVO, Luciane da Costa. **Musicalidade na Performance com a flauta doce**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CUERVO, Luciane; PEDRINI, Juliana. Flauteando e Criando: experiências e reflexões sobre criatividade na aula de música. Música na Educação Básica. **Associação Brasileira de Educação Musical**. Porto Alegre, v. 2, n. 2, set. 2010.

DIRENE, Regina Célia Pfutzenreuter. Caderno de história e prática musical da flauta Doce. *In:***Os desafios da escola pública paranaense na Perspectiva do professor PDE - Produções Didático-Pedagógicas**. Paraná: Curitiba, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-curitibai_arte_pdp_regina_celia_pfutzenreuter_direne.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz Senoi. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011.

MENDES, Rosicléia Lopes Rodrigues; SILVA, Susie Barreto. A prática da flauta doce na escola como instrumento educativo. Disponível em: https://www.webartigos.com/artigos/a-pratica-da-flauta-doce-na-escola-como-instrumento-educativo/36663/ Acesso em: 30 de ago. 2021.

ESTUÁRIO DE VÁRZEA DO UNA: ONDE A BELEZA SE FAZ RESISTÊNCIA

LARISSA HAYANNYELLY COSTA BATISTA
Pós-Graduanda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI) da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE, larissa-h.2@outlook.com;

GILVANEIDE FERREIRA DE OLIVEIRA
Docente do curso de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernabmbuco- UFRPE, gilvaneide.oliveira@ufrpe.br

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A região da Mata Sul pernambucana pode ser caracterizada a partir de duas óticas: a primeira observa o histórico de extrativismo de cana de açúcar, colonialismo, escravidão, servidão, patriarcado e demais mazelas destinadas as regiões carentes historicamente de políticas públicas. A segunda ótica, além de observar, exalta a resistência, as riquezas culturais, costumes locais, dos bens naturais provenientes do mar, terra, floresta, água doce e manguezal, além das atividades de sustento, das quais podemos citar como principais a agricultura, pesca, mariscagem, turismo e comércio em geral.

São José da Coroa Grande ou Puiraçu, proveniente do Tupi antigo (po'yra, —miçanga/coroa + usu —grande, dando sentido a coroa grande), o nome dado pelos povos originários da região, os Caetés, remete aos grandes bancos de areias que se formam quando a maré está baixa[1]. O município relativamente pequeno é a última cidade do litoral sul de Pernambuco e comporta quatro assentamentos e dois distritos, são eles: Várzea do Una (campo de estudo) e Abreu do Una, totalizando uma população estimada de 20.005 mil habitantes[2].

A cidade faz divisa com o estado de Alagoas, é cortada por dois rios, ao norte temos o Rio Una, do Tupi (y-una = o rio preto) e ao sul temos o Rio Persinunga, do Tupi (piraçununga = onde o peixe rumoreja, produz ruído surdo, sussurra macio). Possui uma restinga considerável nas partes isoladas da praia, que estão em monitoramento periódico como Área de Proteção Ambiental (APA dos Corais) pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. A cidade possui muitas nascentes de água doce, entretanto enfrenta problemas advindos da especulação imobiliária, da monocultura e latifúndio que ocupa muitos hectares de terras com cana de açúcar, trazendo impactos para a água e o solo, além dos prejudiciais resultados de queimadas bimestrais, mostrando o quanto a história é recente.

Várzea do Una é o maior distrito da cidade de São José da Coroa Grande e possui de acordo com o último senso realizado pela prefeitura em fevereiro de 2021, cerca de 858 habitantes. O distrito possui duas escolas municipais e uma estadual, um museu, um estaleiro histórico que

1 NAVARRO, E. A. **Dicionário de tupi antigo:** a língua indígena clássica do Brasil. São Paulo. Global. 2013. p. 596.

2 IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, Censo Demográfico, 2010.

confecciona e conserta barcos da região, um pequeno posto de saúde, comércios locais, muitos pontos turísticos, restaurantes e receptivos. Uma das atrações turísticas de várzea do Una, é ela mesmo, sendo a mesma um estuário repleto de paisagens diversas.

Os estuários são corpos de água limitados pelos quais ocorre a diluição da água salgada pela água doce proveniente da drenagem continental, em outras palavras, é a parte de desague e encontro do rio com o mar aberto[3]. Geralmente essas regiões são bem ricas e possui uma diversidade de plantas e animais terrestres e marinhos enorme, um verdadeiro berçário.

Existem muitos lugares que não são fáceis de descrever em palavras, é neste sentido que o presente relato de experiência surge, tendo como objetivo externalizar parte das belezas existentes no estuário de Várzea do Una - PE. Surge também como forma de compartilhar registros fotográficos pessoais e sensíveis ao contexto, contidos no projeto de dissertação em andamento (que envolve as categorias ensino de ciências e educação de município pesqueiro), dos quais tocam na realidade, e mostra que mesmo com cansaço dos enfrentamentos diários contra a exploração no nosso território, podemos exaltar o que conseguimos ainda proteger e chamar de lar. E é neste processo de mostrar, que tentamos garantir a memória do que não queremos perder em detrimento dos "desenvolvimentos" e "avanços" para trás.

2. ARTE É: CAPTAR A BELEZA POR TRÁS DA DURA, E NADA DOCE, HISTÓRIA

Às margens da PE – 60, a partir da região sul de Ipojuca, pouco antes do engenho tapera, já conseguimos ver monoculturas de cana de açúcar que se estendem como um único organismo até cruzar boa parte do território Alagoano, ou seja, dessa região de Ipojuca até a divisa de estados PE-AL, são cerca de 68 quilometros de estradas com imensas plantações de cana de açúcar que só acabam para dar espaço as pequenas cidades, pequenas indústrias, e pequenas porções de mata preservada. Para quem não é habituado com o cenário digno de filmes que remetem ao Brasil colônia, uma das coisas que vem em mente é o poder do latifúndio. Podemos imaginar o cenário a partir das três figuras a seguir.

3 CAMERON, W. M. & PRITCHARD, D. W. (1963) Estuaries. In: HILL, M. N. ed. The sea, Vol. 2. New York, John Wiley & Sons, p.306-324.

Figura 1. Azul.

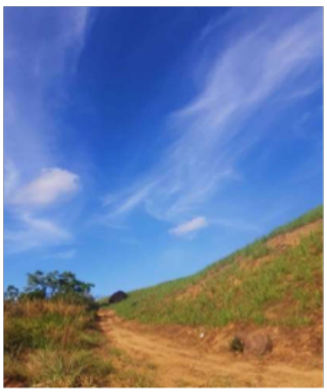


Figura 2. Verde.

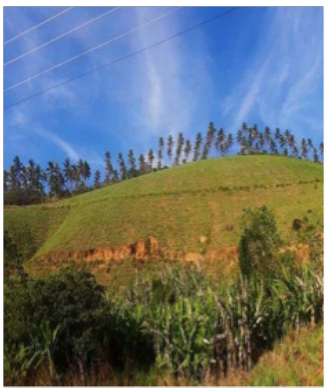
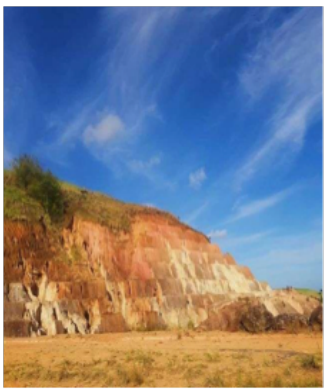


Figura 3. Amarelo, assim se for(çou)mou a mata sul canavieira.



Fonte: A autora, 2018.

As três figuras, embora pareça apenas uma, ilustram partes de diferentes cidades da região da Mata Sul e foram tiradas dentro de um carro em movimento, reforçando a perspectiva de transitação na PE- 60. A Figura 1. Azul, foi tirada próximo a cidade de Serinhaém, do Tupi (*cirinhaen* = o vaso, canal ou viveiro dos siris)[4]. A Figura 2. Verde, ao norte de Barreiros (o nome provem das escavações feitas no solo, que era de barro vermelho, pelos porcos *Caititus*, muito abundantes no lugar), bem próximo a Reserva Biológica de Saltinho (Tamandaré)[5]. Já a figura 3. Amarelo, assim se for(**çou)mou a zona da mata sul canavieira, foi tirada em são josé da coroa grande, as características do solo, que hoje comercializado, não esconde a doçura da capa por muitos anos utilizada.**

A série de figuras a seguir envolve a natureza contida no estuário de Várzea do una.

4 SANTOS, M. do C. F. e FERREIRA, B. P. A influência do tupi na linguagem popular referente ao meio ambiente do litoral sul de pernambuco, Brasil.

5 Segundo Santos e Ferreira, existem duas traduções: 1- É uma corruptela de amoindaré. Que significa o repovoador. Na tradição dos índios tupis, existia a crença de que Tamandaré era um pajé (chefe espiritual), a quem Tupã (nome que os índios davam ao trovão, e que passou, mais tarde, a designar Deus) revelara o seu propósito de exterminar os homens. Assim, quando houve o cataclismo que inundou a Terra, Tamoindaré foi o escolhido por Tupã para repovoar toda a área afetada, assim, o abrigou numa arca gigantesca com sua família e diversas espécies. 2- É uma corruptela de tamanduaré. O que se assemelha ao tamanduá, o que sobe às árvores como o tamanduá, o que faz o papel do tamanduá; nome do Noé dos selvagens na sua lenda do dilúvio.

Figura 4. Ilhota.



Figura 5. Jangada camuflada



Figura 6. Amolando o facão



Fonte: A autora, 2017.

As três figuras foram tiradas durante o campeonato de Surf local no mês dos ventos, agosto de 2017. Às margens do rio Una, em uma abertura entre o mangue (Ilhota), podemos observar ao fundo um imenso banco de areia que na verdade é uma grande faixa de restinga protegida pela APA dos Corais, utilizada pelos animais para reprodução. Mata muito importante para reprodução dos animais quanto o próprio mangue, local registrado nas próximas figuras.

Figura 7. Fundura.

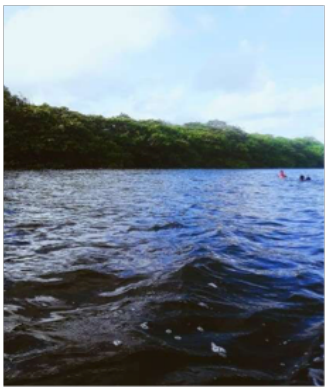


Figura 8. Caminho do estaleiro

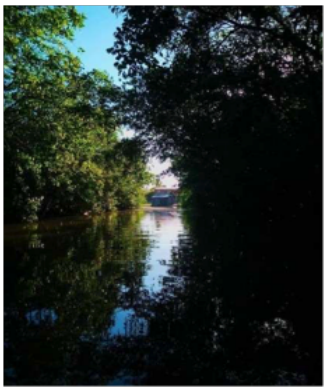
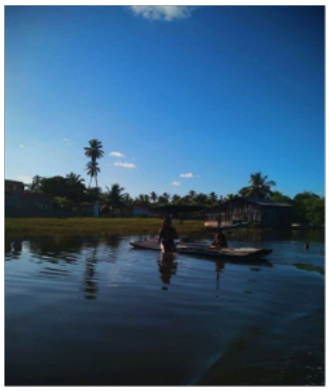


Figura 9. Meninas banhando



Fonte: A autora, 2019.

A Figura 7. Fundura registra a foto de meninos brincando no rio Una tentando tocar o chão fundo. A Figura 8. **é** o caminho estreito e lindo que

fazemos dentro do rio para chegar no estaleiro. A figura 9. **é** ainda mais próximo do estaleiro e captura duas meninas tomando banho.

Figura 10. Pescador.

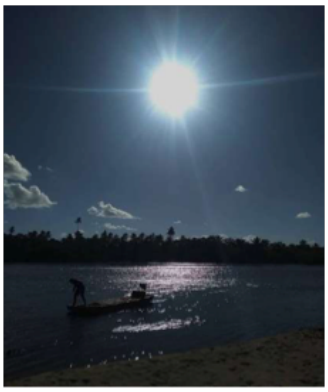
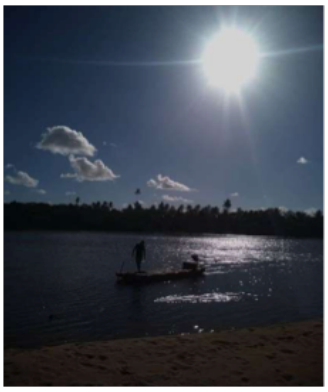


Figura 11. Contraste da pesca



Figura 12. Pescador



Fonte: A autora, 2019.

As Figuras 10 e 12 acima retratam a perspectiva oposta das figuras 4 e 6, pois foram registradas estando na restinga apontando para a área da Ilhota. Ja a figura 11 retrata o inverso da figura 5 com uma jangada nada camuflada. E é ainda sobre camuflagem, que a ultima sequencia de fotos é apresentada a seguir.

Figura 13. Caranguejos.



Figura 11. No manguezal.



Figura 12. Camuflados.



Fonte: A autora, 2019

É possível com muito esforço observar os caranguejos camuflados da figura 13 e 15, o primeiro retirado no estuário, o segundo na praia. A

figura 14 é a famosa ponte do manguezal da Várzea do Una onde os turistas tiram fotos e conseguem aceso a pedra grande, outro cartão postal que infelizmente não vai compor o presente relato.

RESULTADOS

A experiência de se (re)conhecer registrando o lugar que mora por meio de fotografias é uma forma de ambientalizar o leitor com o contexto, compartilhando o ponto de vista, o sentimento de quem vive rodeado de riquezas naturais, que apesar das adversidades históricas, exalta as belezas, enxerga na diversidade do lugar, que vê a importância de uma economia com um turismo que não explore o lugar. O trabalho desenvolvido faz parte de um trabalho maior, que tem interesse em conhecer a escola e a educação, e essa curiosidade tem as potencialidades do lugar como combustível.

Nesse sentido, é importante concluir que quando desenvolvemos trabalhos desta natureza, estamos na verdade, compartilhando, externalizando parte dos elementos e belezas existentes no lugar admirado. Relatos como esses são construídos de forma inter e transdisciplinar, pois embora não seja possível trazer todos os elementos que se corelacionam com esse trabalho de texto e imagem, podemos ver o quanto podemos capturar (formações rochosas em geografia, biomas diversos, história do lugar, ciências do solo aos ceus, envolvendo as águas e as transformações proporcionadas por todos esses elementos)

AFETO(A)ÇÕES DE UM CORPO NA FENDA: A ESTÉTICA DO (DES)CAMINHO COMO POSSIBILIDADE PARA O DESLOCAMENTO SENSÍVEL DO PESQUISAR EM EDUCAÇÃO

MARIA RITA BARBOSA PIANCÓ PAVÃO
Mestranda em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, rita.pianco@ufpe.br;

MÁRIO DE FARIA CARVALHO
Doutor em Sciences Sociales, Université René Descartes, Paris V. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, mariofariacarvalho@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Acolho esta proposta pela natureza poética e epistêmica que configura a ***experiência***. Não posso estar alheia ao desejo, ao chamamento que me faz querer ressaltar sobre questões relacionadas ao fazer-pesquisa neste formato, profundamente narrativo de mim e dos acontecimentos que me atravessam. Reluto para assumir que ainda tentei esboçar algo em uma outra modalidade de escrita, talvez pela ardilosidade em querer aprofundar a subversão provocada pelas metáforas, mas muito provavelmente pela arrogância científica à qual tento, ainda hoje, me desvencilhar.

Não poderia haver estilo melhor do que o ***relato*** para contar das experimentações às quais estou entregue ao longo da experiência da pesquisa na Educação. Pesquisar como gesto, fazer criativo, ritual catártico e de (in)corporação. Eu, que nunca me soube artista, tenho feito da minha escrita relato da expansão conceitual e vivencial da ***arte***[1], provocada pela inquietude em falar com as outras sem que as sensibilidades estejam presentes. As escolhas teóricas, metodológicas e estéticas retornam sempre a tal desejo ético, fragmentado em múltiplas experiências que se confundem e que se entranham.

Nomeei a experiência narrada neste relato de ***inter-invenção***. É a apresentação visual de alguns pequenos-grandes acontecimentos que têm me afetado durante as dinâmicas de (des)encontro motivadas pela pesquisa. Parida no lugar no qual me situo, procuro conceder outros sentidos às saídas forçadas em tempos de pandemia, à escrita que não consegue seguir depois do luto – nem contê-lo -, aos fios que (in)conscientemente laço nas experiências de mulheres que estão para além de mim, em espaço-tempos outros.

A proposta recupera elementos teórico-metodológicos pensados por autoras[2] que me são, igualmente, encontros durante o processo de escrita. A figura do ***flâneur***, utilizada por Walter Benjamin (2009), como representação metafórica do andarilho, e relida por Rita Irwin e Alexandra

1 Em meus últimos escritos, incluindo o texto da dissertação em processo, tenho tentado me aproximar das experiências de mulheres ***arpilleristas*** chilenas durante a ditadura militar de maneira atenta às afeto(a)ções do encontro. A arte tem me valido não como objeto, mas como experiência – inclusive de mim mesma – capaz de acessar as memórias e as subjetividades.

2 O estilo de escrita que utilizo procura flexionar as palavras de forma que prevaleça o feminino. Nesses momentos, sugiro que seja feita a articulação com a palavra oculta ***pessoa***.

Cutcher (2018), no método do ***flaneurial walking***, assume a centralidade, cujo sentido se concebe na articulação com as reflexões sobre criação e forma, em Fayga Ostrower (2014); estetização da existência e sensibilidades em Michel Maffesoli (1996); imagem e imaginário em Gilbert Durand (2014); e sobre memória e experiência no próprio Benjamin (2019).

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Não sei falar sobre a minha experiência como pesquisadora sem mencionar o ***choque*** de me sentir cindida. Como expressão da subjetividade que, oportuna ou tardiamente, se manifestou, o sentimento de pesquisadora não se deu no encontro com a pesquisa-possibilidade. Já há algum tempo cultuava a palavra escrita, mas foi da antropofagia de engolir a palavra para vê-la no mundo e de engolir o mundo para regurgita-lo na palavra escrita que adveio o efeito subjetividade.

A experiência de que falo coincide com o ingresso no Mestrado em Educação Contemporânea, para mim a concretude do efeito subjetividade de pesquisadora, ao mesmo tempo em que se deu durante a prolongada emergência da pandemia de Covid-19. Eis o ***choque***, a tomada de consciência do eu-pesquisadora durante a angústia, inicialmente pelo que a pandemia não revelava, posteriormente pela presença impiedosa e constante das mortes e do luto.

Para quem precisa sair todos os dias, a promessa de proteção possível no isolamento não existe. Convivi e tenho convivido com o terror da exposição; as andanças soam como um quase-movimento, um estágio intermediário entre o desejo e o não desejo do movimento. Como haveria de ser, tais sensações reverberaram no meu processo de escrita como a sensação de fim que leva ao não-começo. Nunca foi tão difícil tomar nota do que faria sentido no relato do encontro com as ***arpilleristas***. Pensava a pesquisa e as colocava nesse outro lugar, de angústia pelo e do não-começo.

O movimento que, no fundo, desejava fazer era, justamente, o oposto, de andança por entre as memórias que me levaram ao encontro com essas mulheres. Como estar em movimento quando o gesto da andança foi agourado? Conceder novo sentido foi um exercício intermediado pela articulação de componentes teórico-metodológicos afetos às sensibilidades. Através deles, pude pensar na possibilidade de intervir no espaço físico, onde se dava o não-começo, para provocar o movimento

em espiral que, somado ao vai-e-vem do quase-movimento, dava forma aos caminhos mentais anamnéticos.

Figura 1 - Inter-invenção i



Fonte: a autora, 2021

Em *inter-invenção i,* procurei interferir no espaço percorrido por mim todos os dias, nas idas e vindas entre o trabalho e a casa. Para relatar brevemente a experiência, resgato algumas memórias registradas no caderno que me acompanha durante a pesquisa. No dia anterior ao da intervenção, dia 30 de junho deste ano, me preocupei em tirar fotos de detalhes captados pelo olhar atento que, pela primeira vez, me preocupava em ter pelo caminho. Selecionei três fotos, ocasionalmente interligadas: de uma pequena fissura no chão, que tornava o piso disforme; de uma abertura -brecha no troco de uma árvore; e do céu azul, parcialmente oculto pelos galhos enormes de uma outra árvore, disposta em ascenção. Utilizei a primeira para compor a *inter-invenção* acima.

Lembro que, depois de muito tempo olhando para o papel vegetal posto sobre a fotografia e ouvindo músicas no modo aleatório, identifiquei a *fenda* no centro. Nos meus textos, a *fenda* tem aparecido como

forma-episteme sugerida por mim para nomear a estética do encontro, cujas dobras apontam para as aproximações das mulheres *arpilleristas* com as minhas memórias e experiências. Todos os demais elementos da imagem partiram dessa forma-episteme primeira, recuperada em cada um deles.

Percebi que os meus pés estavam posicionados sobre a fissura no chão de maneira semelhante aos de uma pessoa que se encontra na beira de um abismo e que olha para baixo. O meu abismo é o mar de sangue preenchido pelas vidas das – na época, pois hoje os números são assustadoramente maiores – mais de quinhentas mil pessoas mortas em decorrência do descaso governamental com a pandemia da Covid-19 no Brasil. Na fenda, o luto da *arpillerista* se confunde com o meu; mulher de preto que dança, cuja face é a sua lágrima – de sangue dos que se foram – e cuja mão se confunde com a mancha branca que, simbolicamente, se tornou tecido. Em *inter-invenção i*, resgato as dançarinas de *La Cueca Sola* como possibilidade de luto, dança apropriada e ressignificada pelas *arpilleristas*, ao mesmo tempo, enquanto denúncia e súplica pela nomeação dos mortos.

Enquanto um dos meus pés está costurado à fenda, o outro quer sair voando, fugir do mar de sangue que está abaixo. Curiosamente, o desejo tomou a forma da ave de rapina, pássaro que desce ao chão para devorar as carcaças. A transposição mística da pequena brecha, a imersão na pequenez que contém a experiência cósmica do encontro convive, na imagem, com a simbologia do monstro devorador. A morte não atinge a ave de rapina, pois ela já o pássaro mortuário por excelência, a própria morte em vida.

RESULTADOS

Pensada enquanto proposta pessoal de retomada, a *inter-invenção* disputa o movimento pelas vias da experimentação artística que impulsiona a criação. Atrelada ao ato de pesquisar, procura aprofundar os encontros e (in)corpora as sensibilidades que deslocam a escrita do lugar intocável tradicionalmente atribuído aos saberes absolutos.

Continuo a passar todos os dias pelo mesmo local. Na maioria deles, sigo o caminho com a vista altiva. São poucos os dias em que baixo o olhar e percebo, de soslaio, as rachaduras do piso. Elas continuam lá, indiferentes às passadas rápidas do meu quase-movimento. Porém, são esses poucos momentos que sugerem algo: a imagem capturada antes da

intervenção não mais existe; nas poucas vezes em que identifico o local, ele se preenche pelas cores e formas que me põem em movimento pleno – e breve -, pois recuperam a dimensão anamnésica constituída durante a experimentação.

É desse breve momento, fulgaz, de movimento provocado que retiro as minhas considerações: a experimentação artística cria uma terceira zona espaciotemporal, a dos ***entrelugares***, do corpo presente e em constante fuga. Ao assumir essa possibilidade nas pesquisas em Educação, sou provocada a pensar sobre as potencialidades de um fazer pedagógico criativo, promovente de experiências (trans)formadoras, atuante na profundidade das aparências. A abstração das memórias contemplada na concretude da forma possibilita, de plurais e localizadas maneiras, tomar consciência dos processos e agir sobre eles, criar.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **O Anjo da História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

MAFFESOLI, Michel. **No Fundo das Aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RASCUNHANDO MAPAS, SONHANDO ENCONTROS: PRÁTICAS DE CRIAÇÃO EM TEATRO NOS TEMPOS DE TECNOVÍVIO

RAPHAEL BERNARDO DOS SANTOS
Mestrando do Curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, raphaelbernardo001@hotmail.com;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este texto consiste em apresentar um relato de experiência da oficina "Encontro de Ilhas: táticas de criações relacionais em meios digitais", realizada em setembro de 2020, viabilizada graças ao edital emergencial "Cultura em rede", do Sesc Pernambuco. A metodologia de abordagem do processo constituiu-se como um laboratório de estudos e experiências sobre táticas de criação em teatro por meio de ferramentas digitais, tomando como princípio a Estética Relacional, voltado para atores, atrizes e performers interessados em encontrar possibilidades de criação em meio ao isolamento social, resultando na construção da experiência cênico-digital "Mapa das ilhas desconhecidas".

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Com o desejo de fomentar um espaço de investigação e criação teatral colaborativo, diante do cenário pandêmico, essa experiência nasce do impulso de traçar táticas de criação, produzindo caminhos que pudessem desenvolver trabalhos possíveis de serem vividos, construindo encontros entre artistas e espectadores em situações de isolamento social.

A Estética Relacional, pensamento rascunhado pelo teórico Francês Nicolas Bourriaud nos anos de 1990, tem como princípio o estudo de trabalhos artísticos que proponham a invenção de relações entre sujeitos. Nesse sentido, as criações relacionais estão mais interessadas em estabelecer comunicação, do que expor um objeto artístico a ser contemplado (BOURRIAUD, 2009). Bourriaud concentra sua análise, sobretudo, dentro do campo das artes visuais, mas não é preciso muito esforço para deslocar duas ideias para campos mais estendidos das artes. Podemos pensar que o teatro é, em essência, uma arte relacional, visto que sua ação só se concretiza no momento de encontro entre o artista e o espectador. Apesar disso, o autor chega a citar que o teatro não é capaz de criar uma arte relacional, pois para ele o encontro proporcionado pelo teatro produz imagens unívocas, sem diálogo com o público. Podemos concordar que o simples encontro entre o atuante e espectador não garantem um diálogo, uma relação dialógica, mas o teatro passa longe de ser uma arte com relações apenas unívocas.

O interesse inicial estava em pesquisar possibilidades de criação no trabalho de atuação em diálogo com as ideias da Estética Relacional. Diante da crise de saúde pública, instaurada pela pandemia de COVID-19

no início do ano de 2020 (BRASIL, 2020), foi preciso repensar caminhos. O estado de isolamento social que iniciamos – e onde ainda permanecemos - impulsionou para que os artistas da cena buscassem novas possibilidades de construção de trabalho criativo. Nosso ofício, que é de natureza relacional, exige uma experiência de convívio, mas como instaurar convívio sem as presenças físicas, em um momento onde o isolamento social se faz necessário pelo bem da saúde pública? Desde o início da quarentena, essa questão permeou o cotidiano individualmente de artistas e coletivos. Vivemos um momento insólito, que nos leva a redefinir limites e repensar conceitos. Para que pudesse (sobre)viver e criar, nesse momento, o artista da cena precisou empreender um mergulho criativo em busca de encontrar novos meios para a construção de encontros com seu público.

Para repensar os caminhos, passamos a apoiamo-nos sobre o conceito de tecnovívio (DUBATTI, 2016), quando há uma mediação tecnológica sobre a expectação artística que desterritorializa o encontro entre artistas e público em um mesmo espaço, para repensar as possibilidades do ator e da atriz em estabelecer encontros de partilha de poiesis por meios digitais.

Através de um processo de formação, nossos objetivos eram: Introduzir os artistas participantes no universo específico dos conceitos básicos da Estética Relacional; apresentar um panorama de experiências de criações relacionais em diálogo com instrumentos de comunicação digital; investigar o uso de plataformas digitais na criação teatral; desenvolver processualmente dispositivos relacionais individuais de criação; e apresentar uma mini mostra digital, compartilhando criações gestadas pelos artistas participantes no processo do curso.

Para elaborar a metodologia de construção desse processo, investimos na ideia de laboratório, que pode ser pensada de duas formas: "como um espaço de criação e experimentação dentro do processo criativo, e no sentido de workshop, oficina" (FERREIRA, 2016).

O laboratório foi realizado totalmente de forma remota, fazendo uso de meios de comunicação digitais, como o aplicativo de mensagens instantâneas, WhatsApp, e o aplicativo de vídeo chamada e reuniões, Google Meet, com o intuito de construir um processo em diálogo, a partir de uma pedagogia digital crítica, ampliando possibilidades de comunicação e acessibilidade, fazendo com que os artistas participantes pudessem pensar e criar por intermédio de diferentes plataformas.

A carga horária total de 20 horas foi distribuída ao longo de duas semanas, com 14 horas de ações síncronas e 6 horas de atividades assíncronas, divididas em momentos de explanações teóricas, orientações individuais e em grupo, mais os momentos de debates em grupo, criações de experimentos poéticos relacionais individuais e coletivos.

Os participantes recebiam diariamente instruções de jogos e programas performativos que serviam de estímulos para as criações dos dispositivos relacionais. Essas criações, gestadas nos momentos individuais e assíncronos, eram partilhados nos momentos síncronos do laboratório, onde eram friccionados pelas outras produções dos alunos -artistas, transformando-se no processo, dando novas formas, abrindo possibilidades de criação de um trabalho dialógico.

O diálogo principal com o grupo se deu através da plataforma WhatsApp. Este instrumento facilitou a comunicação, visto o seu alto grau de acessibilidade. O seu uso também foi proposto como uma possibilidade de experimentar a construção de procedimentos artísticos em uma plataforma de comunicação cotidiana, reinventando desse modo possibilidades de uso.

Todos os artistas participantes do curso foram inseridos em três grupos do aplicativo WhatsApp: Grupo 1 (ENVIOS) – Nesse grupo, os artistas recebiam as instruções diárias de trabalho, por ele o condutor do processo enviava os pré-textos de criação a cada dia; Grupo 2 (VESTÍGIOS) – Por esse grupo, os artistas podiam compartilhar suas reações aos pré-textos de criação enviados, através de textos, fotografias, vídeos ou quaisquer outros meios digitais; e Grupo 3 (DEBATES) – Com horários pré-estabelecidos, por esse grupo eram compartilhados debates diariamente acerca de algum tópico de criação. Essa estrutura de comunicação foi inspirada a partir da experiência da oficina “Pequenas performances no cotidiano”, conduzida pela professora Thaise Nardim, da Universidade Federal do Tocantins.

RESULTADOS

Como resultado desse processo, os artistas participantes constroem uma experiência cênico-digital chamada “Mapa das ilhas desconhecidas”, uma jornada formulada em um percurso que atravessa os aplicativos WhatsApp, Google Meet e Instagram.

Para construir o universo de nossa criação, partimos da obra do escritor português José Saramago, “O conto da Ilha desconhecida” (2010).

Não tínhamos o objetivo de alcançar a construção de um trabalho que adaptasse o texto para a cena, nem mesmo ser fiel a uma linha fabular da história. Nossa pretensão era a construção de uma ideia de reação ao texto, como trabalhado por Paulina Caon (2012), onde busca-se desenvolver um estudo sobre o texto, fazendo ligações múltiplas com vários outros estímulos, gerando uma cena que é uma resposta ao mergulho dado. Nossa ideia era desenvolver uma metáfora cênica a partir de pontos que são apresentados no texto e que dialogavam com nosso momento pandêmico: solidão, busca, o desejo de encontro e a sensação de ser ilha.

Partindo da ideia de criação de um ambiente de convívio por meio digital, "Mapa das ilhas desconhecidas" foi uma experiência cênico-digital que colocou realidades em diálogo – uma realidade social e uma realidade narrativa – para criar um ambiente de jogo de realidade alternada, um terreno liminar, entre a ficção e o real.

Através da construção de uma estrutura de narrativa interativa, o público era convocado a participar, decidir e intervir em uma criação que tomava como espaço de jogo três ambientes: WhatsApp, Instagram e Google Meet. Fazendo uso das diferentes modalidades de textos que essas plataformas disponibilizavam, uma linha narrativa básica era proposta pelos atores e atrizes por meio de textos, vídeos e fotos, ganhando novos caminhos a cada sessão, diante das intervenções construídas pelos "espect-atores".

REFERÊNCIAS

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. **Coronavírus (COVID-19)**. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/> Acesso em: 20 de nov. de 2020.

CAON, Paulina Maria. O disfarce do ovo – reação como procedimento de criação para a cena contemporânea. São Paulo: **Revista Sala Preta**, vol. 12, n. 2, dez 2012, p. 78-85

DUBATTI, Jorge. **O teatro dos mortos**: introdução a uma filosofia do teatro. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

FERREIRA, Melissa. **Isto não é um ator**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

CURTA ESPANHOL: A ORALIDADE DO ESPANHOL ATRAVÉS DE CURTAS-METRAGENS

FABIANA FERNANDES DE SANTANA
Graduanda do Curso de Letras Português – Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, fabiana.santana@ufpe.br

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Com o objetivo de desenvolver a capacidade de compreensão e de fala da Língua Espanhola (LE) de forma lúdica e criativa, o ***Curta Espanhol*** foi criado com a fim de promover a produção de curtas-metragens, oralizados em espanhol, baseados em séries e filmes conhecidos pelos alunos.

Este relato de experiência irá retratar um sequência didática que realizei e ainda realizo envolvendo as turmas do 8º ano do Ensino Fundamental até o 2º ano do Ensino Médio, do Viver Colégio e Curso, na disciplina de Língua Espanhola. Essa atividade tem sido posta em prática há cinco anos, com o intuito de ser a culminância do final do ano letivo.

Tentando fugir do ensino tradicional de LE na Educação Básica, onde o foco da metodologia está na aprendizagem de aspectos gramaticais e vocabulário, o ***Curta Espanhol*** foi criado com o intuito de desenvolver e aperfeiçoar nos alunos a capacidade de entender e se fazer entendido através da fala, utilizando a sétima arte como um recurso didático e lúdico.

No Curta Espanhol, o professor deixa de ser o centro das atenções e os holofotes são virados em direção aos alunos que passam a ser os protagonistas dos seus próprios curtas-metragens, interpretando e dialogando através da LE.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O ensino de LE na Educação Básica ainda está preso no modelo tradicional, onde o foco é o ensino de estruturas sintáticas e vocabulário, sem a preocupação com o desenvolvimento da capacidade comunicativa. Segundo Camargo (2004), o ensino da língua espanhola é ***assimétrico***, onde o professor é detentor do saber e o aluno um mero receptor, que necessita memorizar conjugações verbais, estudar estruturas sintáticas isoladas e adquirir o máximo de vocábulos possível, além de que, os textos literários são os exemplos de um falar mais adequado.

É neste contexto que grande parte dos livros didáticos de LE são produzidos. Com este método hierarquizado de ensino, ao final do ano, não era possível perceber um real aprendizado no saber falar e compreender em Espanhol por parte dos alunos.

Pensando em fugir desse formato tradicional de ensino e em transformar meus alunos nos verdadeiros protagonistas da LE, observando o

interesse deles por séries e filmes e como se envolviam nas histórias trazidas por esses dois gêneros, surgiu a ideia da recriação, de forma reduzida, dessas séries e filmes usando a Língua Espanhola como mecanismo de fala e produção.

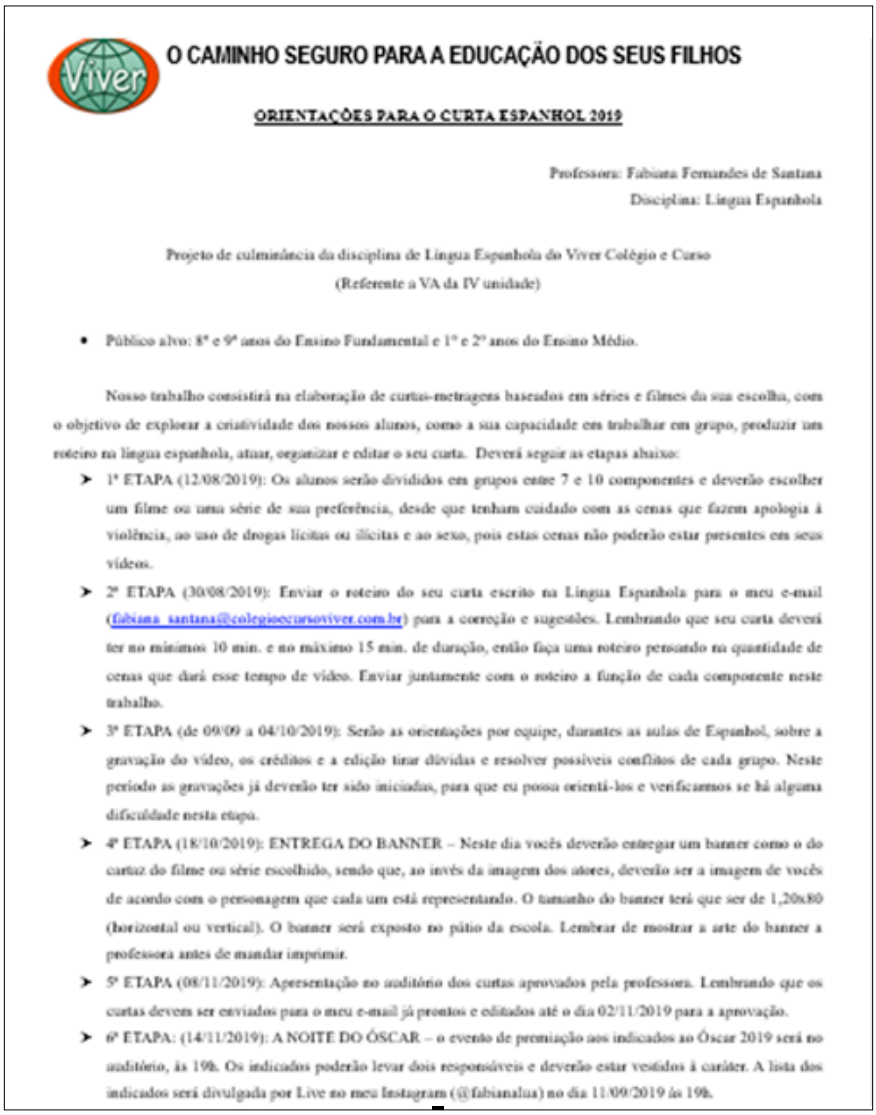
A arte e a cultura são elementos essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem da LE. No que diz respeito aos adolescentes, a sétima arte os envolve mais profundamente, pois mergulham dentro da história que está sendo retratada gerando diversas emoções e interesses. Pensando nisso, quis utilizar do cinema para desenvolver nos estudantes um interesse maior pela LE. Como afirma Napolitano (2003, p.11-12), "trabalhar com o cinema na sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte".

Outro ponto que é notório em sala de aula é o grande interesse dos alunos por artefatos digitais, como o smartphone, que, muitas vezes, desvia a sua atenção da aula para o aparelho, pois este passa a ser mais interessante que o livro didático e o modelo de aula tradicional. Busquei então usar este artefato como uma ferramenta a favor da aprendizagem, pois de acordo com Moraes e Lima (2019), a construção de novos cenários e a condução de novas práticas são resultados das marcas deixadas por estas ferramentas culturais mediadoras no contexto sociocultural e nos processos cognitivos que resultam em diversas experiências.

Com base nessas inquietações, foi criado o projeto Curta Espanhol, que se trata de uma sequência didática desenvolvida ao longo de 4 meses e dividida em 6 etapas, com o intuito de ser o trabalho de culminância do ano letivo da disciplina.

Na primeira etapa, os alunos são divididos em grupos de 7 a 10 componentes e escolhem, em conjunto, qual filme ou série pretendem se basear para a criação do curta-metragem. Após a divisão dos grupos, é passado para os alunos o cronograma (figura 1) com as datas limites de entrega de cada etapa, as quais eles precisam cumprir à risca para conseguir que o produto final do seu trabalho seja alcançado com êxito.

Figura 1: orientações entregues e explicadas aos alunos



O CAMINHO SEGURO PARA A EDUCAÇÃO DOS SEUS FILHOS

ORIENTAÇÕES PARA O CURTA ESPANHOL 2019

Professora: Fabiana Fernandes de Santana
Disciplina: Língua Espanhola

Projeto de culminância da disciplina de Língua Espanhola do Viver Colégio e Curso
(Referente a VA da IV unidade)

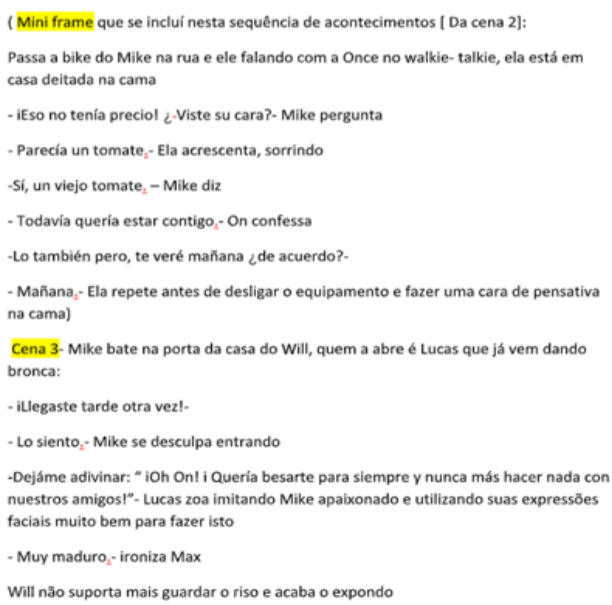
- Público alvo: 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio.

Nosso trabalho consistirá na elaboração de curtas-metragens baseados em séries e filmes da sua escolha, com o objetivo de explorar a criatividade dos nossos alunos, como a sua capacidade em trabalhar em grupo, produzir um roteiro na língua espanhola, atuar, organizar e editar o seu curta. Deverá seguir as etapas abaixo:

- 1ª ETAPA (12/08/2019): Os alunos serão divididos em grupos entre 7 e 10 componentes e deverão escolher um filme ou uma série de sua preferência, desde que tenham cuidado com as cenas que fazem apologia à violência, ao uso de drogas lícitas ou ilícitas e ao sexo, pois estas cenas não poderão estar presentes em seus vídeos.
- 2ª ETAPA (30/08/2019): Enviar o roteiro do seu curta escrito na Língua Espanhola para o meu e-mail (fabiana_santana@colegioecursoviver.com.br) para a correção e sugestões. Lembrando que seu curta deverá ter no mínimos 10 min. e no máximo 15 min. de duração, então faça uma roteiro pensando na quantidade de cenas que dará esse tempo de vídeo. Enviar juntamente com o roteiro a função de cada componente neste trabalho.
- 3ª ETAPA (de 09/09 a 04/10/2019): Serão as orientações por equipe, durantes as aulas de Espanhol, sobre a gravação do vídeo, os créditos e a edição tirar dúvidas e resolver possíveis conflitos de cada grupo. Neste período as gravações já deverão ter sido iniciadas, para que eu possa orientá-los e verificarmos se há alguma dificuldade nesta etapa.
- 4ª ETAPA (18/10/2019): ENTREGA DO BANNER – Neste dia vocês deverão entregar um banner como o do cartaz do filme ou série escolhido, sendo que, ao invés da imagem dos atores, deverão ser a imagem de vocês de acordo com o personagem que cada um está representando. O tamanho do banner terá que ser de 1,20x80 (horizontal ou vertical). O banner será exposto no pátio da escola. Lembrar de mostrar a arte do banner a professora antes de mandar imprimir.
- 5ª ETAPA (08/11/2019): Apresentação no auditório dos curtas aprovados pela professora. Lembrando que os curtas devem ser enviados para o meu e-mail já prontos e editados até o dia 02/11/2019 para a aprovação.
- 6ª ETAPA: (14/11/2019): A NOITE DO ÓSCAR – o evento de premiação aos indicados ao Óscar 2019 será no auditório, às 19h. Os indicados poderão levar dois responsáveis e deverão estar vestidos à caráter. A lista dos indicados será divulgada por Live no meu Instagram (@fabianalua) no dia 11/09/2019 às 19h.

Na segunda etapa, os alunos tem um prazo de 2 semanas após a divisão dos grupos para enviar para o e-mail do professor o roteiro (figura 2) escrito em Língua Espanhola do seu curta que deverá ter duração mínima de 10 minutos e máxima de 15. Após o envio, o professor faz as correções e observações necessárias e reenvia para o grupo o roteiro corrigido para que possam começar as gravações das cenas. A equipe também precisa enviar, juntamente com o roteiro, as funções de cada membro do grupo, informando quem é o roteirista, o figurinista, o cenógrafo, o editor, o sonoplasta e os atores do seu curta.

Figura 2: Parte do roteiro do curta Stranger Sthings de um grupo do 9º ano com as correções realizadas pelo professor.



(Mini frame que se incluí nesta sequência de acontecimentos [Da cena 2]:

Passa a bike do Mike na rua e ele falando com a Once no walkie- talkie, ela está em casa deitada na cama

- ¡Eso no tenía precio! ¿-Viste su cara?- Mike pergunta

- Parecía un tomate,- Ela acrescenta, sorrindo

-Sí, un viejo tomate. – Mike diz

- Todavía quería estar contigo,- On confessa

-Lo también pero, te veré mañana ¿de acuerdo?-

- Mañana,- Ela repete antes de desligar o equipamento e fazer uma cara de pensativa na cama)

Cena 3- Mike bate na porta da casa do Will, quem a abre é Lucas que já vem dando bronca:

- ¡Llegaste tarde otra vez!-

- Lo siento,- Mike se desculpa entrando

-Dejáme adivinar: " ¡Oh On! ¡ Quería besarte para siempre y nunca más hacer nada con nuestros amigos!"- Lucas zoa imitando Mike apaixonado e utilizando suas expressões faciais muito bem para fazer isto

- Muy maduro,- ironiza Max

Will não suporta mais guardar o riso e acaba o expondo

A terceira etapa é o momento destinado às orientações específicas para cada grupo. São destinadas 8 aulas no período de 4 semanas para as orientações de como realizarem a gravação. São levantadas orientações sobre iluminação, cenário, figurino, interpretação e sonoplastia, assim como também são momentos para resolver pequenos desentendimentos ou possíveis problemas surgidos durante a elaboração do trabalho de cada equipe. É dada a orientação para evitar de serem colocadas, nos vídeos, cenas que façam apologia à violência, às drogas lícitas ou ilícitas e ao sexo. Nestes encontros, também trabalhamos alguma dificuldade de pronúncia nas falas de cada personagem com relação a Língua Espanhola.

Na quarta etapa, temos a orientação para a produção e entrega dos cartazes de cada curta. Os estudantes são orientados a fazerem banners (figuras 3 e 4) baseados nos cartazes originais dos filmes e séries escolhidos, porém com suas fotos, para que sejam expostos no pátio da escola como se fosse um hall de um cinema, mostrando quais curtas serão exibidos no dia da apresentação no auditório da escola. Essa exibição provoca uma expectativa em assistir os curtas, não só nos alunos envolvidos no projeto, como também nas turmas que não estão participando, mas poderão assistir aos vídeos no dia da exibição, o que causa um engajamento e uma dedicação maior na produção e na qualidade do trabalhos.

Figura 3: Banner de um grupo do 2º ano do Ensino Médio



Figura 4: Banner de um grupo do 1º ano do Ensino Médio



A quinta etapa é destinada à exibição dos vídeos no auditório, os quais foram enviados previamente para o e-mail do professor para avaliação e aprovação dos mesmos. As turmas do 6º ano ao 3º ano vão assistir a todos os curtas como um grande evento de cinema, o que gera um momento de grande euforia e aprendizado.

Além dos alunos, assiste aos curtas uma banca avaliadora, composta por professores, que julga os elementos cinematográficos de cada vídeo para futura premiação, a qual acontece 1 semana depois e será descrita na próxima etapa.

A sexta etapa é a mais aguardada pelos estudantes, pois é a noite de premiação dos curtas. É realizado um evento como a noite do Óscar no auditório da escola. Três dias antes é divulgado, através de uma Live no Instagram, os 5 indicados de cada categoria a ser premiada na noite do Óscar. Essas indicações são realizadas com base nos critérios avaliados pela banca no dia da exibição. Os indicados vão acompanhados com seus responsáveis no dia do evento, onde é exibido pequenos trechos de cada categoria e os vencedores são premiados com um réplica da estatueta do Óscar. Neste evento, também há apresentações musicais realizadas pelos próprios alunos para que se assemelhe ao máximo ao evento original e dar uma clima de magia à noite de premiação (figuras 5 e 6).

Figura 5: Premiação do Óscar de melhor Curta Espanho 2019



Figura 6: Apresentações musicais feitas pelos próprios alunos na noite do Óscar 2019



RESULTADOS

Tendo em vista que o método de ensino e de avaliação tradicional empregado nas escolas para o ensino de Língua Espanhola não consegue promover com eficiência a capacidade da oralidade neste idioma em nossos alunos, pois a preocupação maior está no aprendizado de formas gramaticais e na aquisição de vocabulário, foi perceptível que o Curta Espanhol pôde promover um grande desenvolvimento na capacidade de comunicação, um melhora consistente na pronúncia do idioma e uma melhor aquisição de expressões idiomáticas típicas da Língua Espanhola.

Também foi possível observar que alunos que têm dificuldade com tipos de avaliações tradicionais, conseguiram bons resultados na parte oral, com emprego de conjugações verbais corretas e o uso correto da concordância nominal e verbal em suas falas nos vídeos apresentados.

Outro fator importante, foi que os alunos aprenderam a trabalhar com ferramentas digitais durante a edição dos vídeos, o que irá ajuda-los futuramente com outros trabalhos, inclusive em outras disciplinas.

Descobrimos, também, que alunos que eram bastante introvertidos e tímidos na sala de aula se revelaram bastante talentosos e desinibidos nos curtas, e após as apresentações passaram a ser mais sociáveis e

participativos nas aulas, melhorando não só o rendimento escolar, mas a interação com os colegas de turma.

Sendo assim, percebemos que atividades onde a criatividade e a ludicidade estão sendo empregadas pode sim ajudar tanto no desenvolvimento cognitivo, como no aumento do interesse e no rendimento do estudante, não só na disciplina envolvida, mas também em todas as demais.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, M. L. O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história. Trabalhos em Linguística Aplicada [online]. 2004, v. 43, n. 1, p. 139-149. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132004000100011>. Acesso em 27 Set. 2021.

FOLETTO DE MORAES, D. A.; LIMA, C.M. Os artefatos digitais como ferramentas mediadoras das atividades cognitivas dos estudantes: possibilidades para novos cenários de aprendizagem. Educar em Revista, n. 78, p. 243-262, nov./dez. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155062213014> Acesso em 27 Set. 2021.

NAPOLITANO, M. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003, p.11-12.

SOBRE O SILENCIAMENTO DAS MULHERES NA ARTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

BRUNO FERNANDES ALVES
Professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRPE/Sede
brunoalves65@gmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O silenciamento da produção feminina nas artes visuais é um fato histórico, assim como o de toda produção estética que não atenda a critérios hegemônicos estabelecidos, a saber: branca, heteronormativa e eurocêntrica, como pode ser constatado no resultado do projeto "A História da _rte", realizado pelo artista plástico Bruno Moreschi e pelos pesquisadores Amália dos Santos e Gabriel Pereira, que analisou 11 livros adotados como bibliografia em um curso de artes visuais de uma instituição de ensino superior. O resultado da análise observou que

> (...) de um total de 2.443 artistas, apenas 215 (8,8%) são mulheres, 22 (0,9%) são negras/negros e 645 (26,3%) são não europeus. Dos 645 não europeus, apenas 246 são não estadunidenses. Em relação às técnicas utilizadas, 1.566 são pintores (MORESCHI, SANTOS PEREIRA, 2016, p. 2).

Michelle Perrot, em "Minha História das Mulheres" (2007, p. 13), traça um percurso histórico da invisibilidade das mulheres em diversas áreas do conhecimento, afirmando que "Escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas. Mas por que esse silêncio? Ou antes: será que as mulheres têm uma história?". Sobre a presença feminina na produção estética do mundo, ela afirma

> Escrever foi difícil. Pintar, esculpir, compor música, criar arte foi ainda mais difícil. Isso por questões de princípio: a imagem e a música são formas de criação do mundo. Principalmente a música, linguagem dos deuses. As mulheres são impróprias para isso. Como poderiam participar dessa colocação em forma, dessa orquestração do universo? As mulheres podem apenas copiar, traduzir, interpretar. (PERROT, 2007, p. 98)

A História da Arte, enquanto disciplina presente na minha formação de arte-educador, perpetuou esses silenciamentos a partir dos discursos hegemônicos anteriormente citados presentes nas bibliografias adotadas. A partir desse reconhecimento e da reflexão crítica sobre a minha prática docente foi doloroso constatar que esses discursos foram incorporados às minhas falas.

É justamente nesse momento de autoreflexão do professor que a prática docente pode ser transformada, conforme nos diz Paulo Freire:

> Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e maior comunicabilidade exercer em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, que quanto mais me assumo como estou assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 2004, p. 22).

Nesse sentido, este relato de experiência tem como objetivo apresentar uma prática realizada durante a disciplina optativa "Arte e Cultura Visual", ministrada no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco no período letivo 2020/1, ocorrido entre abril e julho de 2021. A disciplina faz parte do novo Projeto Pedagógico de Curso aprovado em 2019 e implementado a partir do primeiro semestre de 2020. Apesar de integrar o novo currículo, discentes do currículo anterior podem cursar a disciplina.

"Arte e Cultura Visual" tem 45 horas-aula e tem como objetivo geral "conhecer o percurso histórico e as transformações das artes visuais na sociedade"; como objetivos específicos, "compreender as relações enter arte, sociedade e cultura; compreender os processos contemporâneos de produção artística e vivenciar processos criativos". Em seu conteúdo programático, são discutidos temas como arte e sociedade de consumo, arte e tecnologia, arte e identidade e arte e estética urbana.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Fig. 1: Cartaz do movimento Guerrilla Girls.



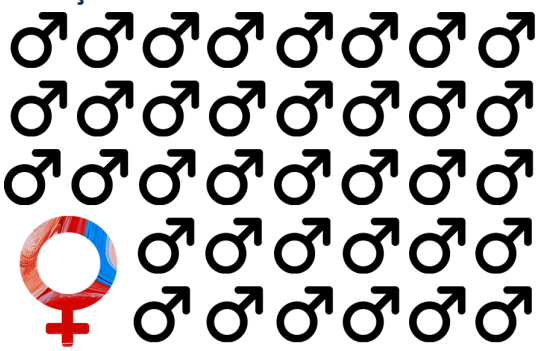
Fonte: https://www.guerrillagirls.com/

"O silenciamento das mulheres na Arte" foi um dos conteúdos trabalhados na disciplina[1] e para o debate foram disponibilizados textos para leitura e apresentação de algumas imagens na aula. A figura 1 apresenta a versão em português do cartaz do movimento Guerrilla Girls, coletivo formado por ativistas feministas que discutem, em suas ações, sobre a igualdade de gênero e raça na produção estética visual, e foi essa imagem que abriu as discussões sobre o tema.

A partir dessa imagem e do texto que a compõe iniciamos um debate sobre a produção feminina nas artes visuais. Uma pergunta feita na primeira aula ficou praticamente sem resposta na ocasião: qual artista visual você conhece além daquelas que constam nos livros didáticos, nos de história da arte ou no senso comum, como Frida Khalo, Tarsila do Amaral e Anita Malfatti? Na aula seguinte as discentes trouxeram o resultado de suas pesquisas sobre outras artistas femininas.

O trabalho final da disciplina foi a elaboração de um cartaz que abordasse algum dos conteúdos debatidos nas aulas e que dialogasse com alguma estratégia de comunicação visual. Apesar da diversidade temática, 90% dos grupos escolheram produzir cartazes sobre arte feminina, cujas imagens evidenciaram temas correlatos como questões de aceitação da diversidade dos corpos femininos, da identidade cultural negra, da força criativa da mulher e, em alguns casos, representações de si e de sua subjetividade. A seguir, alguns dos trabalhos que foram apresentados:

Fig. 2: Produção discente "A Mulher na História da Arte"



1 Outros conteúdos foram: elementos da linguagem visual, estratégias de comunicação visual, arte africana, arte latino-americana, arte e sociedade de consumo e arte em movimento (cinema e afins).

Fig. 3: produção discente. "Corpo é História"



3. RESULTADOS

A reflexão crítica sobre a prática docente, especificamente relativa ao ensino de arte, se faz necessária para que os discursos hegemônicos sejam substituídos por uma práxis pós-colonialista, que venha a questionar os conteúdos estabelecidos por décadas nos currículos escolares acerca do silenciamento da produção estética de segmentos minoritários da sociedade.

Apesar da diversidade de temáticas disponíveis para elaboração do trabalho final da disciplina, os grupos, em sua maioria, escolheram falar da condição periférica da mulher no universo da arte a partir de uma produção estética que destacou as potencialidades da criação feminina, como podemos constatar nos exemplos anexados no corpo deste trabalho. Essa escolha evidencia a lacuna que essas discentes tiveram em sua formação escolar acerca desse conteúdo, o que pode ser confirmado a partir das falas das mesmas nas justificativas que acompanharam os cartazes.

Da mesma forma, o resultado dos trabalhos enfatiza a importância de que os discentes das licenciaturas em Pedagogia tenham diversas vivências estéticas no seu processo formativo para que eles possam, em primeiro lugar, se reconhecer enquanto sujeitos plenos de potencias criativas que desmistificam o senso comum, ainda existente, de que fazer arte é para poucos escolhidos e, em segundo lugar, construírem

um repertório estético/prático que permita um diálogo com seus futuros alunos, crianças transbordando de imaginação criativa e, por vezes, fora das caixinhas convencionais.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MORESCHI, B.; SANTOS, A.; MOREIRA, G. **A História da _rte.** 2016. São Paulo: Itaú Cultural – Rumos. Disponível no endereço eletrônico www.historiada-rte.org

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I EM ARTES REALIZADO EM COLÉGIO ESTADUAL EM JUAZEIRO-BA

LORENA SANTIAGO SIMAS
Graduada pelo Curso de Comunicação Social- Jornalismo em Multimeios pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e mestra em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos também pela UNEB, lorena@irpaa.org.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado exigido pelos cursos de licenciatura e formação pedagógica possibilita que o estudante conheça os espaços educativos e tenha contato com a realidade dos estudantes e da instituição, além de ter contato com o docente já formado. Proporcionando ao estagiário conhecer a realidade escolar, contribuindo com a sua formação acadêmica, pois passa a conhecer um pouco da área profissional.

Desse modo, a experiência do estágio supervisionado promove o desenvolvimento na área profissional, preparando o estagiário para o mercado de trabalho; facilita compreender a inter-relação entre teoria e prática, refletindo sobre elas; e amplia o universo cultural dos aprendizes (SCALABRIN; MOLINARI, 2013). Além disso, o aprendizado se torna mais eficiente por meio da experiência, uma vez que, a prática possibilita a assimilação do conhecimento de forma mais fácil. Também é interessante destacar, que o docente constrói seu saber e sua prática cotidianamente para que possa evoluir profissionalmente, e colaborar para que o aluno receba os ensinamentos necessários para se tornar um cidadão consciente e atuante (SCALABRIN; MOLINARI, 2013).

Scalabrin e Molinari (2013) relatam ainda, que o estágio supervisionado é importante, porque o estagiário passa a entender que professor e aluno precisam estar em sintonia, falar a mesma linguagem. Para isso, é preciso contextualizar os conteúdos à realidade vivenciada por eles, pois assim, facilita a compreensão dos estudantes acerca de diversas temáticas.

A experiência do estágio também pode apresentar algumas dificuldades como: falta de infraestrutura, de material didático e paradidático, alunos que correm na sala de aula, falam alto, brigam e brincam, faltam por diversos motivos, e que têm dificuldades para aprender (SCALABRIN; MOLINARI, 2013). Além disso, podemos afirmar que o estágio supervisionado tem como objetivos: possibilitar que o aluno observe a prática docente; e promover interação entre os ensinamentos acadêmicos e a dinâmica dos espaços escolares (teoria e prática), de modo que o estudante conheça de perto a profissão que irá exercer.

Assim, a partir do exposto, o objetivo deste relato é mostrar a experiência do Estágio Supervisionado I na disciplina de Artes no ensino fundamental, realizado em um Colégio Estadual localizado no Centro da cidade de Juazeiro-BA. O estágio com duração de 40h faz parte da

grade curricular do curso de Formação Pedagógica em Artes Visuais ofertada pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). Descrevemos um pouco da experiência, a seguir.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Este relato de experiência se caracteriza como uma compreensão singular da realidade vivenciada durante o período de Estágio Supervisionado I realizado na disciplina de Artes com o 9º ano do ensino fundamental II, entre setembro e dezembro de 2018. Na experiência, utilizamos como metodologia, a observação não participante, que permite a obtenção de determinados dados da realidade, onde o observador deve além de ver e ouvir, examinar os fatos que deseja estudar.

Dessa forma, o estágio se apresentou como "[...] um momento de aprendizagem, abrangendo observação, problematização e reflexão a respeito do exercício docente" (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p. 7). Uma vez que, a observação nos possibilitou atentar para a metodologia de ensino utilizada pelo professor, as atividades aplicadas aos estudantes, o comportamento desses na sala de aula, e a relação estabelecida com a Arte.

Apesar de não me envolver nas atividades de sala, o professor sempre se mostrou muito solícito, disposto a trocar experiências, auxiliando na minha formação, situação esta que, se faz essencial, pois o compartilhamento de ideias aumenta a bagagem que o futuro professor vai reunindo pelo caminho, colaborando para melhor desempenho de sua atuação (SCALABRIN; MOLINARI, 2013). Em relação ao material utilizado, me apropriei de um diário de campo, para documentar o percurso percorrido durante o estágio, registrando dados obtidos durante a observação. Assim, pude analisar posteriormente, as anotações com calma e atenção.

A experiência do Estágio Supervisionado I me proporcionou conhecer um pouco sobre a atuação docente, mais especificamente, na disciplina de Artes. Nesse processo, notei que a disciplina é desvalorizada no ambiente escolar em relação às outras disciplinas, tanto pelos estudantes quanto pelo ministrante, que neste caso, não tem licenciatura em Artes, mas sim, em História, e assumiu a disciplina de Artes apenas para completar sua carga horária no Colégio.

Além do professor não ter formação em Artes, não realizou um planejamento das aulas com os conteúdos que devem ser estudados no 9º ano do ensino fundamental, afirmamos isso, pois ao perguntar sobre o

plano de aula da disciplina, o professor disse que não recebeu nenhuma ementa da escola, então não seguiu nenhum planejamento. Outro fator que reflete a despreocupação com o ensino de Artes, é que os estudantes não recebem nenhum material didático e/ou paradidático, dificultando ainda mais o processo de ensino aprendizagem.

Assim, a partir de algumas dificuldades apontadas, relato a seguir, como ocorreram algumas aulas de Artes no 9º ano do ensino fundamental II:

Durante uma conversa com o professor, ele relatou que durante o primeiro período trabalhou o tema teatro com os estudantes, mas apenas na teoria, sem realizar atividades práticas com a turma. Já, durante o segundo semestre, o qual acompanhamos, o docente apresentou escritores, poetas e pintoras como: Euclides da Cunha (1866-1909); Oswaldo de Andrade (1890- 1954); Mario de Andrade (1893- 1945); e Tarsila do Amaral (1886- 1973).

Em todas as aulas, o professor seguiu a mesma metodologia, copiava o assunto no quadro negro, utilizando giz de lousa, apresentando quem foi o personagem e citando o nome de algumas obras que produziu. Enquanto isso, alguns estudantes copiavam o conteúdo, mexiam no aparelho celular e conversavam com os colegas.

Após a escrita no quadro, o professor explicou o conteúdo, mas ninguém prestou atenção, nem mesmo os que copiaram o conteúdo, mas o docente seguia a sua fala sem se preocupar se os estudantes estavam prestando atenção ou não. Notamos então, que o docente já não se preocupava se o estudante se interessava pela aula ou não, apenas faz a sua parte e espera que os alunos façam a deles.

Seguido da explicação, o docente passa uma atividade sobre o assunto abordado, um exércicio bem simples, onde o aluno encontra todas as respostas exatas no texto copiado no quadro negro, sem precisar raciocinar e refletir sobre a temática. A atividade vale 2,0 pontos, percebemos que o docente tenta utilizar os estímulos do Behavorismo, tentando direcionar os estudantes ao comportamento desejado, sem muito sucesso, pois os alunos refletem o desinteresse em aprender.

Percebemos que a metodologia utilizada pelo professor é monótona e pouco atrativa, pois em uma disciplina de Artes não apresenta nada visual ou palpável para os estudantes terem um contato próximo com a produção artística, e quem sabe assim, passarem a se interessar por ela. É necessário que o professor contextualize os conteúdos de arte, de modo que, o estudante se reconheça e entenda a importância de se

estudar determinada temática, proporcionando uma aprendizagem de qualidade, propositiva e emancipadora.

É interessante destacar também que no último dia de aula, pois nas próximas semanas seriam aplicadas as provas finais, e posteriormente, as de recuperação, o docente no lugar de fazer a revisão para a prova de artes, utilizou a aula para revisar os conteúdos de geografia para os alunos realizarem a última prova do semestre, e alegou que geografia é mais difícil que artes. Evidenciamos assim, mais uma vez, a desvalorização e marginalização da disciplina e dos conteúdos de artes.

Percebemos várias dificuldades presentes na instituição, que ocasionam problemas no processo de ensino aprendizagem, como a falta de equipamento tecnológico, falta de material didático e paradidático, falta de estímulo dos professores, falta de interesse e respeito dos educandos, etc.. E, também notamos que a arte não se faz presente no Colégio, pois nem nos corredores da instituição vemos alguma produção artística como em outros ambientes escolares.

3. RESULTADOS

A experiência do Estágio Supervisionado I me proporcionou conhecimento sobre a rotina escolar, sobre as dificuldades enfrentadas diariamente pelos professores que não tem acesso aos materiais necessários para executar uma aula que tenha significado para os estudantes; e que são forçados a ministrarem disciplinas que não se identificam, apenas para cumprir carga horária, prejudicando a eles, pois trabalham sem prazer; e aos alunos que acabam não tendo acesso aos conteúdos que deveriam ter. Percebi também, que a Arte precisa conquistar o seu espaço diante o ambiente escolar, mostrando a sua importância para a sociedade, e revelando a sua imensidão de possibilidades. Compreendi que a disciplina de Artes possui um potencial enorme para contribuir com a formação do cidadão, para ampliação da leitura de mundo, transformando a realidade social.

REFERÊNCIAS

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. In: **Revista Unar**, v.7, n. 1, 2013. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf. Acesso em: 26 dez. 2018.

LITERAPIA: O EFEITO HUMANIZADOR E TERAPÊUTICO DOS TEXTOS LITERÁRIOS

RICARDO LUIZ DE SOUZA
Professor de Língua Espanhola do Instituto Federal Sertão Pernambucano/ Campus Santa Maria da Boa Vista. Especialista em Tradução-Espanhol (UGF). Mestre em Letras (UFRR) com foco na Literatura Afro-colombiana. ricardo.souza@ifsertao-pe.edu.br

TALINE DE ALMEIDA SILVA
Aluna-voluntária do projeto PIpBEX do Instituto Federal Sertão Pernambucano/Campus Santa Maria da Boa Vista.

ÉRIKA VANESSA SOARES FREIRE
Psicóloga/Setor Psicossocial e colaboradora do projeto PIpBEX do Instituto Federal Sertão Pernambucano/Campus Santa Maria da Boa Vista.

ISSN: 2176-8153

INTRODUÇÃO

É inegável que a leitura estimula e contribui de maneira incomensurável e significativa para as questões éticas e práticas da vida. Assim, pensando nesses inúmeros benefícios, esta pesquisa procura explorar os efeitos que ajudam a melhorar o convívio humano e ampliar os diálogos plurissignificativos que se formam a partir das leituras de textos literários.

Sabe-se desde sempre que ler é um hábito saudável. Traz bons resultados e, se bem administrado, funciona como um remédio sem contraindicação para mente e alma numa dinâmica que, na maioria das vezes, sensibiliza e gratifica o leitor.

Este projeto de extensão visa por meio de leituras compartilhadas explorar o potencial terapêutico da literatura, cujos efeitos fomentam uma experiência estética, afetiva, reflexiva e formativa.

Sendo a literatura com seus diversos gêneros uma forma de arte, cuja essência é a palavra, ela remete a contextos históricos onde tempo, cultura e tradições expressam valores universais que provocam, educam e despertam emoções na medida em que nos identificamos com o que lemos e com as circunstâncias em que os textos se inserem, as quais promovem o desenvolvimento da empatia, favorecem autoconhecimento e despertam a humanização.

Com o apoio da linguagem ficcional, simbólica e metafórica, e guiada pela carga estética das narrativas, estabelecendo um diálogo pautado na inter-relação entre a visão humanista da ***Biblioterapia*** e seus fundamentos, esta proposta de pesquisa apoia-se nos efeitos percebidos a partir dos textos literários que contribuem para a transformação pessoal e cuidado emocional dos participantes durante as vivencias biblioterapêuticas.

Muitos teóricos, a exemplo da Professora Dra. Clarice Caldin, afirmam que, há milênios as histórias tratam, curam e agem como terapia sem ser remédio, promovendo bem-estar e harmonização por meio das palavras. Segunda ela, "a intuição da capacidade terapêutica do livro remonta às antigas civilizações egípcia, grega e romana, que consideravam suas bibliotecas um espaço sagrado, repositório de textos, cuja leitura possibilitaria um alívio das enfermidades e, assim, medicina e literatura sempre foram parceiras no cuidado com o ser" (CALDIN, 2009, p.11).

Seja como for, as palavras têm incrível poder, especialmente o poder de cura (AMARAL, 2020, pag. 8). Por meio da catarse, identificação e

introspecção, as histórias nos provocam ações e reações frente às complexidades do mundo e da vida.

Deste modo, e com base nessa relação entre leitor e a leitura, oferece-se ao público-alvo uma prática que incentiva a leitura, desperta a criatividade e promove o bem-estar ao sugerir novas experiências por meio das narrativas literárias.

Palavras-chaves: Leitura. Literatura. Potencial Terapêutico.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Totalmente adaptável ao mundo virtual, viável e autossustentável, este projeto de leitura compartilhada com viés terapêutico tem promovido uma série de benefícios que auxiliam também no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e todos os envolvidos, principalmente na (re) construção do conhecimento e reflexões por meio das narrativas.

Os encontros contam com a colaboração de uma psicóloga da instituição, cuja contribuição tem sido fundamental para o planejamento das ações e seleção dos temas, pois é de vital importância considerar o estado emocional de todos os participantes durante os encontros.

Intitulado carinhosamente de "Momentos de Literapia", os encontros virtuais de leitura compartilhada têm acontecido uma vez ao mês, sempre às quartas-feiras, e conta com a participação virtual de até trinta pessoas, entre alunos do IF Sertão Pernambucano e demais interessados de diferentes cidades e estados do Brasil, já que há a facilidade de transmissão e acesso ao ambiente virtual. Com bastante antecedência, a divulgação e convite para os "Momentos de Literapia" têm sido feitos por meio do site da instituição e redes sociais, além do interesse espontâneo dos que já participaram e continuam participando e divulgando.

Cada encontro tem duração de uma hora e meia e são mediados por temas selecionados previamente pelo idealizador e coordenador do projeto juntamente com sua equipe de colaboradores que são a psicóloga da instituição e alunas voluntárias.

Nos dias dos encontros, são lidos textos literários de autores renomados, quase sempre contos, que dialogam com valores humanos e, após cada leitura, parte-se para uma conversa, cujo objetivo é sempre abrir espaço de fala sobre impressões e sensações geradas a partir da escuta das narrativas.

Conversas expositivas, debates e outras dinâmicas também permeiam os encontros, pois a intenção é ampliar a percepção de mundo,

estimular o papel do ouvinte e leitor enquanto sujeito-crítico na construção da sua própria identidade em constante transformação e relação com a sociedade.

É parte dos objetivos desses encontros mobilizar leitores, ouvintes ou espectadores e, para que isso ocorra, antes da leitura dos textos selecionados, começa-se com palavras de boas-vindas aos participantes e um breve exercício de respiração acompanhado de música ambiente para melhor qualidade da escuta, atrair atenção e concentração da leitura, tornando o momento mais acolhedor e propicio para a identificação com as histórias.

As dinâmicas propostas nos encontros visam ao maior entrosamento dos participantes. Parte-se da ideia de que acalmar a mente e preparar o ambiente ajuda a estar mais atento a uma leitura guiada com voz e entonação controladas para melhor qualidade das rodas de leitura e escuta.

Ressalto que pela própria natureza do projeto, ou seja, fomentar a humanização por meio da literatura, a proposta inicial destas ações havia sido pensada para momentos presenciais, entretanto, por motivo de segurança e proteção contra o covid-19, os encontros têm acontecido de forma virtual desde o seu nascedouro em 2020, o que nada compromete sua viabilidade e êxito.

Encontros presenciais estão previstos tão rápido aconteça a autorização na nossa instituição, e há grande interesse de se formar parcerias com bibliotecários e outros espaços de rodas de leitura compartilhada, tendo como principal intuito atrair mais participantes para vivenciar uma experiência subjetiva, coletiva e estético-reflexiva a partir das narrativas.

RESULTADOS

Desde o inicio do projeto, a expectativa com relação aos encontros gira e girou em torno do compartilhamento de ideias e emoções, participação efetiva e socialização de sentimentos e reflexões, e tudo mediado pela linguagem simbólica, metafórica e pelo ato afetuoso de ler para quem tem interesse de ouvir histórias, um hábito antigo e necessário para o desenvolvimento da cultura.

O maior desejo é que o projeto continue reverberando e rendendo bons frutos para a aluna-voluntária, os demais colaboradores e participantes, e que todos possam desenvolver o senso crítico enquanto ouvintes e leitores de narrativas literárias, para além de usufruir dos benefícios que as histórias contadas possam lhes proporcionar, tais como

melhor entendimento das emoções, estimular a criatividade e despertar interesse pelo ato de ler literatura. A literatura inspira por buscas de respostas aos fenômenos que nos rodeiam no dia a dia. Ler aprimora, transforma, amplia nossas capacidades e visão de mundo.

O ato de ler para o outro, premissa maior deste projeto, é um lindo gesto de atenção e afeto dos ***Momentos de Literapia***. E como nos recorda a especialista em Biblioterapia Carla Sousa, "Na Biblioterapia, a mediação da literatura anda de mãos dadas com os afetos, (...) e afeto é tudo aquilo que entra em nós e nos mobiliza de alguma forma".

REFERÊNCIAS

CALDIN, Clarire Fortkamp. **Leitura e Terapia**. Tese (Doutorado em Literatura) – Curso de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

AMARAL, Alexandre Coimbra. **Cartas de um terapeuta para seus momentos de crise**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2020.

SOUSA, Carla. **Biblioterapia e mediação afetuosa da literatura**. Florianópolis, SC: Ed. Da Autora, 2021.

ARTE VISUAL COLORIDO A VIDA: A PINTURA EM TELA COMO POSSIBILIDADE PARA O RESGATE DA AUTOESTIMA DOS ESTUDANTES EM TEMPO DE PANDEMIA

MARIA DOS PRAZERES FERREIRA LIMA DE MACEDO
Especialização em Gestão Escolar da Escola de Gestores da Educação Básica do MEC, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, mpmacerdo@hotmail.com

HELENA APARECIDA DA SILVA
Graduada pelo Curso de Arte da FUNDEC- Unifadra Dracena - SP, profhelenaparecida@gmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A arte visual é um conjunto sensorial-de-ideias que surge no produto artístico enquanto está sendo feito e depois de pronto ao ser apresentado e apreciado pelo outro. Por meio da arte visual expressamos significados, criatividade e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura. Segundo a Educamundo (2017), isto ocorre porque este fazer artístico "auxilia no desenvolvimento de diversas habilidades, dentre elas: Foco e concentração; Criatividade; Disciplina; Percepção; Senso crítico; Improvisação; Comunicação; Integração social; Imaginação".

A pintura faz parte do Eixo Arte Visual, da disciplina Arte e, assim como os demais Eixos (dança, música e teatro) libera a subjetividade do indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento de uma personalidade integrada e harmoniosa na sociedade.

A pintura em tela é a representação visual das cores e permite ao estudante a ampliação de sua sensibilidade, do pensamento artístico e da percepção estética, da autoestima e saúde mental, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as obras.

Quando conceituamos a pintura em tela, percebemos o envolvimento de sentimentos e emoções, o que de acordo com Maturana, não possuem a mesma conotação; uma vez que, são os sentimentos que expressam emoções, como alegria, tristeza, raiva, entre outros. Já as emoções, fazem parte dos sistemas vivos e são indispensáveis à vida social. No entanto, ambas estão interligadas e são caracterizadas como fundamento básico que constitui todas as ações do ser humano.

Corroborando o conceito sobre pintura em tela, o ator Jim Carrey (2017) revela que através da arte foi salvo da depressão e afirma num mini documentário (lançado em agosto de 2017, na Plataforma Vimeo) que, a pintura é libertadora, pois o liberta do futuro, do passado, do arrependimento e da preocupação.

No atual cenário de isolamento social, em que fomos acometidos pela pandemia da covid-19, a pintura em tela tornou-se um antídoto para o resgate da autoestima dos estudantes, do mesmo modo que, a música tornou-se antídoto para a surdez de Beethoven e a escrita intimista que auxiliou Anne Frank em seu refúgio, transformou-se como base para peças teatrais. (SCARINGI, 2021). Isto porque, a pintura é um fazer que mobiliza o ser humano integralmente, propõe o estimulo e o desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas, tendo como fonte de humanização, a incorporação das três vertentes das teorias críticas

em artes: arte como forma de conhecimento, arte como ideologia e arte como trabalho criador.

Diante deste contexto, ratificamos o que nos aponta Maturana (2001, p. 130), "[...] se queremos compreender qualquer atividade humana, devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais ações são desejadas naquela emoção". A arte pintura em tela possibilita a percepção das emoções expressadas na obra, pois os traços, as formas e as cores 'falam' muito sobre o seu artista/autor da obra, permitindo ao outro a realização de análises e releituras diversas.

Portanto, neste texto, objetiva-se refletir sobre a arte visual como possibilidade para o resgate da autoestima dos estudantes, destacando a pintura em tela como método indispensável neste processo de cura.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

No início do ano de 2021, na EREM Profª Mª Wilza Barros de Miranda, em Petrolina-PE, ao voltarmos às aulas presenciais, em escala de rodízio de turmas, alguns dos estudantes do Ensino Médio, retornaram com a autoestima baixa, não interagiam com os colegas e não tinham perspectiva de sonhos. E foi percebido que, tais situações eram consequências do período que passaram em isolamento social, como podemos evidenciar nos excertos que serão abordados no dorso do texto: o número 1, extraído da fala da professora de Arte e Eletiva; o 2 e o 3, dos estudantes I. M. e A. C., respectivamente.

Excerto 1: *"Em meio a esta pandemia, eu vi a dificuldade deles de voltar a este 'novo normal' [...]*. E*les voltaram tímidos, com autoestima baixa, sem confiança em si mesmo[...]E começaram a si fechar, parecendo uma conchinha".*

Excerto 2: "*No início desse ano, foi percebido que alguns estudantes [...] estavam com a autoestima baixa e* não interagiam com os colegas*[...] e eu estava entre estes estudantes."*

Diante desta realidade, surgiu na Disciplina Eletiva, o Projeto "Arte Visual: Colorindo a vida", cujas etapas do Projeto aconteceram na modalidade presencial e remota, durante o 1º semestre letivo, utilizando a pintura em tela como produto para o resgate da autoestima dos estudantes.

Na primeira etapa, um grupo de WhatsApp foi criado e foram postados vídeos sobre Pop Arte e alguns artistas: Romero Brito, Luciana Severo

e Eduardo Lima. Posteriormente, pelo Google Meet, foram trabalhados alguns conhecimentos de elementos básicos das linguagens das artes visuais e suas manifestações artísticas; bem como, a liberdade das cores e a libertação da linguagem da Pop Arte, objetivando acionar os conhecimentos prévios e instigar os estudantes a apreciarem obras de artes.

Figura 1: Foto própria

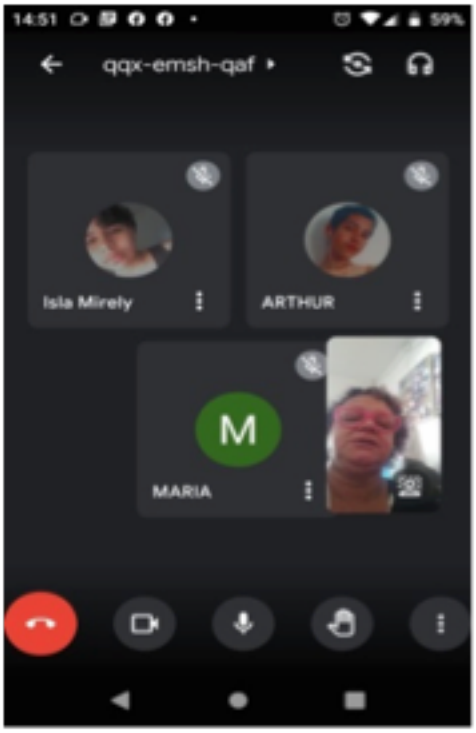


Na segunda etapa, através do grupo de Whatsapp, os estudantes foram orientados a realizarem pesquisas de outros artistas da Pop Arte. Em seguida, escolheram um desses para apresentá-lo no grande grupo.

O objetivo foi incentivar a construção de um pensamento crítico, desenvolvendo a autonomia desses.

Na Terceira etapa, numa roda de conversa virtual, através do Google Meet, os estudantes expuseram o artista escolhido e o motivo da sua escolha. Nesta aula, objetivou-se trabalhar a oralidade e o respeito ao próximo.

Figura 2: Arquivo da professora



Na quarta etapa, os estudantes apresentaram uma das obras do artista escolhido e a sua apreciação (cores, traços, formas e etc), observando que toda arte expressa sentimentos, emoções e criatividade.

Na quinta etapa, os estudantes fizeram a releitura das obras escolhidas e com o auxílio da professora, pintaram as telas. Nestas aulas, objetivou-se resgatar a autoestima, através dos traços, formas e cores; bem como, mostrar que todos são capazes de produzir uma obra de arte. Basta começar!

Figura 3: Arquivo da professora



Figura 4: Arquivo da professora



Figura 5: Arquivo da professora



Excerto 3: *"Fazer parte deste trabalho me deixou muito feliz e com isso elevou muito a minha autoestima, pensando que poderia fazer dos meus sentimentos a minha própria arte.[...]Tenho certeza de que a arte vai está sempre presente na minha vida depois de tudo isso que a gente fez juntos."*

Na última etapa do projeto, as obras de artes produzidas fizeram parte de uma exposição na Escola, objetivando a valorização dos trabalhos feitos, como também, da interação entre os colegas e a empatia.

Figura 6: Arquivo da professora



Excerto 2: *"Quando eu entrei nesta Eletiva eu não tinha expectativas muito boas, pensei que eu não conseguiria um bom resultado em relação as telas [...], porém eu não só consegui pintar os meus quadros, como também, consegui ajudar os meus colegas da Eletiva, coisas que até então eu não me sentia capaz de fazer [...]"*

3. RESULTADOS

A arte revela sonhos, transmite emoções e transforma pessoas. A pintura em tela é a expressão dessa conjuntura, por esta razão, existem países que investem muito na produção artística, por reconhecem sua importância na construção social.

O Projeto Arte Visual:Colorindo a Vida foi desenvolvido sob esta perspectiva de construção social, com foco no resgate da autoestima dos jovens que foram acometidos pelo isolamento, causado pela pandemia da COVID-19. O trabalho envolveu 40 estudantes, entre 15 e 17 anos, incluindo uma jovem com deficiência intelectual e com agitação psicomotora.

Destarte, obteve-se como produto final a pintura de 50 telas que retrataram sentimentos e emoções, possibilitando a troca de experiência, a apreciação, a empatia e o respeito; assim como, a melhoria tanto da aprendizagem quanto da autoestima de mais de 60% dos estudantes envolvidos.

REFERÊNCIAS

Artes na educação: conheça os motivos de se aprender artes na escola. **Educamundo**, 2017. Disponível em: https://www.educamundo.com.br/blog/curso-online-arte-na-escola. Acesso em: 05/10/2021.

MATURANA, H.; VARELA F.J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Athena, 2001.

NUNES, BRUNELLA. Em mini documentário, Jim Carrey conta como a arte o salva da depressão. **Razões para acreditar,** 2018. Disponível em: https://razoesparaacreditar.com/jim carrey-arte-salva-depressao/. Acesso em: 02/10/2021.

SCARINGI, Vanessa Cristina et al.. **Arte em tempos de pandemia: reflexões acerca do ensino e da aprendizagem da dança em ambiente virtual**. E-book: Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos - Volume 03... Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 424-441. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74371>. Acesso em: 01/10/2021.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CONCEITO DE ARTES COMPARTILHADAS POR ALUNOS/AS LICENCIANDOS/AS EM PEDAGOGIA

FELIPE BARBOSA DOS SANTOS
Pedagogo, bacharelando do Curso de Ciências Sociais na Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, , felipe.fb929@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Refletir sobre a prática do ensino de artes nos anos iniciais da educação básica nos remete a pensar sobre o processo de formação inicial de professores e professoras que atuarão nos espaços educativos. Considerando que este percurso, em sua maioria, é trilhado por pedagogos e não docentes formados em artes, nos deparamos com a necessidade de fomentar discussões sobre como os/as licenciandos/as em pedagogia concebem o conceito de arte.

Ao defender que cada discente chega ao ensino superior dotado/a de conhecimentos e representações sociais específicas, objetivamos compreender quais são as representações sociais do conceito de artes compartilhadas por licenciandos/as do curso de pedagogia.

O presente estudo é fruto de experiências vivenciadas com um turma do 6° período do curso de pedagogia de uma faculdade privada da cidade de Vitória de Santo Antão - PE, no período letivo de 2021.1. Esta pesquisa caracteriza-se por sua abordagem exploratória e natureza quantitativa. No tocante aos resultados iniciais da pesquisa, precebe-se que as palavras evocadas refletem as experiências dos discentes durante a educação básica em suas atividades na disciplina de artes.

2. METODOLOGIA

O referido estudo caracteriza-se por sua natureza exploratória e desdobramento quantitativo. Segundo Gil, a pesquisa exploratória "têm como principal finalidade esclarecer conceitos e ideias" (2008, p. 27), proporcionando uma visualização geral, de tipo aproximativo, sobre um determinado fato. A coleta de dados orientou-se pela aplicação do teste de Associação Livre de Palavras Hierarquizadas.

O questionário aplicado pelo Google Forms, organizou-se em três vertentes: (i) identificação do perfil dos licenciandos/as em pedagogia, (ii) apresentação dos termos indutores, solicitação de evocações e justificativas e (iii) sondagem de similaridade das palavras evocadas. Abric (2005) acredita que a associação livre nos possibilita obter acesso ao universo semântico subjacente ou tácito.

Na tentativa de reconhecer as palavras mais evocadas pelos discentes fizemos uso da ferramenta IRAMUTEQ para construir uma nuvem de palavras organizadas em sentido semântico.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Os debates alinhados a formação inicial de professores não são recentes no cenário brasileiro, desde a década de 80 esta temática ganhou foco no campo educativo. Estes debates atrelam-se à diferentes áreas do currículo da educação básica e do ensino superior. Ao refletirmos acerca da necessidade do ensino de artes nos anos iniciais da educação básica, nos deparamos com uma situação corriqueira, pouco se visualiza professores de artes no âmbito nos anos iniciais.

Este entorno é assumido por pedagogos/as, polivalentes, que são incumbidos de trabalhar com todas as disciplinas. Diante deste pressuposto, percebemos a necessidade do estudo das metodologias do ensino de artes no processo da formação inicial dos futuros docentes. Ao tratar da formação de professores, Souza (2009) elucida que esta é resultado de uma práxis pedagógica que não se conforma em uma única instituição, mas sim de diversas experiências formativas ao longo de sua vida.

Logo, é possível afirmar que os saberes disciplinares, curriculares e experienciais trazem consigo reflexos não só da vivência no espaço universitário como também das formas de conhecimento originados do campo empírico. É neste campo que iremos perceber o surgimento das representações sociais, entendidas como "uma forma de conhecimento prático" (JODELET, 1989, p.43) constituídas e partilhadas no meio social.

Moscovici (2010), precursor desta teoria, argumenta que as representações sociais são corpos organizados de conhecimentos que orientam as práticas sociais e justificam suas condutas. O mesmo postula as mesmas como "umas das vias de apreensão do mundo concreto" (MOSCOVICI, 1978, p. 44) que acabam penetrando e influenciando a mente de cada ser humano.

Buscando compreender quais eram as representações sociais que os licenciandos/as do curso de pedagogia tinham acerca do conceito de artes, em seu processo de formação inicial, foi aplicado na primeira aula do período letivo 2021.1, um questionário onde os mesmos iriam indicar o que compreendiam por artes e esboçar um certo quantitativo de palavras que representassem para os mesmos o conceito de artes. O estudo procedeu com 38 licenciandos/as (sendo 33 mulheres e 05 homens), na faixa etária entre 22 a 58 anos.

A reflexão acerca dos dados configurou-se em duas partes, a primeira teve como ponto de partida as evocações realizadas por cada interlocutor/a ao se defrontarem um o termo indutor (artes). A segunda

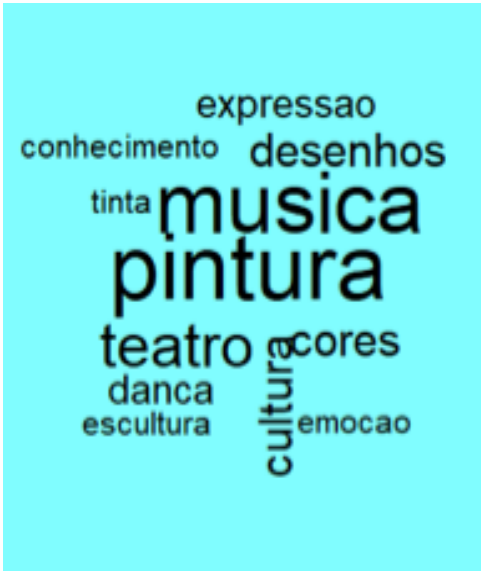
diz respeito às representações compartilhadas daqueles. Na figura 01, abaixo, podemos perceber as palavras mais evocadas pelos sujeitos do estudo, enquanto na figura 02, observaremos a nuvem de palavras, organizadas de acordo com os sentidos semânticos.

Figura 01

Palavras evocadas pelos/as licenciandos/as	
Pintura	11
Música	10
Teatro	07
Cultura	05
Desenhos	05
Cores	05
Dança	04
Expressão	04
Tinta	03
escultura	03
Emoção	03
conhecimento	03

Fonte: Próprio autor

Figura 02



Fonte: Iramuteq

Percebe-se que a maioria das palavras evocadas pelos discentes, a princípio, refletem suas próprias vivências durante a infância, como por exemplo o termo "Pintura e Música". Ao justificarem suas respostas, os mesmos destacavam práticas experienciadas durante os anos iniciais do ciclo de alfabetização. Palavras como "Expressão", "Emoção" e "Conhecimento" surgem nas evocações trazendo ideias alinhadas ao fazer arte, ao processo apreciação e contextualização propostos pela abordagem triangular, fundamentada pela pesquisadora Ana Mae Barbosa.

O termo "Teatro" ganha ênfase não só pela forma de expressão das sensações proposta pela dramaturgia, mas também por uma ideia de arte erudita que, por vezes, é privilégio de poucos. As palavras "Desenhos", "Cores", "Tinta" e "Escultura" alinham-se não só a terminadas vivências, como também à ideia de expressão, de criatividade, liberdade, vida. O termo "Dança", assim como "Cultura" atrelam-se a forma de expressão cultural de cada grupo, de cada povo, que herda de seus ancestrais simbolismos que conformam nosso multiculturalismo nacional.

Ao tratar da nuvem de palavras, organizadas de acordo com os sentidos semânticos, percebemos que as palavras "Expressão", "Emoção" e "Conhecimento" encontram-se um pouco a margem do núcleo das palavras, porém interligando-se com as demais que atrelam-se ao núcleo. Tal ação nos faz retomar o diálogo sobre o processo de formação destes/as licenciandos/as nos anos iniciais da educação básica e refletirmos não só como foi configurado os conhecimentos acerca da linguagem artística, mas também sobre o perigo de ministrarmos esta disciplina sem levar em consideração o processo de apreciação, contextualização e o fazer artístico.

Palavras-chave: Licenciandos/as em pedagogia; Representação social; Artes.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J-C. La recherche du noyau central et la zone muette des représentations sociales. In: ABRIC, J-C. (org.). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érés, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (org.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

_____. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SOUZA, J. F. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

GT 16
ARTES/EDUCAÇÃO

(RE) INVENTANDO O NORDESTE: A XILOGRAVURA COMO RECURSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CARLOS HENRIQUE BATISTA SANTOS SILVA

GEORGIA WILLIANE LOPES DA SILVA

ANNE KARINE DA SILVA DOS SANTOS

JEFFERSON EVANIO DA SILVA

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Essa proposta, inicialmente elaborada como parte integrante de uma série de trabalhos desenvolvidos numa disciplina pedagógica do curso de Licenciatura em História pretendeu formular uma intervenção no campo do ensino de história que dialogue com os artefatos culturais, especialmente, a xilogravura. O projeto pretende pensar alternativas para o ensino de história que também dialoguem com as abordagens das mídias digitais, possibilitando a criação de acervos artísticos com o objetivo de problematizar, junto aos estudantes do Ensino Médio, como o nordeste brasileiro é representado em obras de xilogravura, especialmente entre artistas do chamado "interior", isto é, que aspectos da cultura nordestina seriam enfatizados ou abordados na pintura?

Segundo Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2012), os campos artísticos podem ser problematizadas enquanto formações discursivas produtoras de sentido, ou seja, enquanto espaços de produção e circulação de certos enunciados que se repetem e passam a dar visibilidade e (inventar) o nordeste. Apartir da xilogravura de J. Borges, importante artista no campo da xilogravura da cidade de Bezerros – PE, iremos analisar algumas de suas telas como forma de instigar a curiosidade analítica das estudantes. A análise preliminar desses artefatos culturais tem por objetivo demonstrar como certos enunciados que construíram nossa compreensão do que é o nordeste também circulam no campo da arte.

Do ponto de vista propriamente pedagógico, as propostas curriculares têm negligenciado o tratamento da história regional/local, produzindo uma lacuna formativa importante na construção da consciência histórica dos educandos da Educação Básica. Esse projeto, portanto, visa "preencher" essa lacuna dialogando com as Tecnologias da Informação, da Comunicação e da Arte. O currículo, também é preciso acrescentar, é aquilo que define nossa identidade, é, tal como a arte, um discurso que nos posiciona no mundo e nos diz o que podemos ser, dizer, calar e fazer (LOPES;MACEDO, 2011). Nesta direção, nossa proposta consiste em articular a análise da representação xilográfica de J. Borges e, a partir dela, pensar estratégias de didatização deste gênero artístico na Educação Básica. Consideramos, pois, que tão importante quanto analisar a arte, é ensejar a criação de novas representações de mundo.

2. METODOLOGIA

A xilogravura é uma das práticas mais antigas empregadas pelo homem nordestino para demarcar sua passagem pelo mundo. A inscrição de imagens por meio da utilização da madeira, do papel, da prensa e das cores é um recurso empregado pelos artistas para representar a sua realidade social, histórica e cultural. Produção originalmente popular, trata-se de uma arte assinada por mãos calejadas, resultado das marcas que também deixam, nos corpos dos artistas, as enxada, foices e estrovengas. Grande parte desses artistas são oriundos do mundo rural, são trabalhadores/artesãos e artistas autodidatas que construíram um tipo específico de saber fundado em sua própria experiência de vida. Esses elementos parecem integrar parte da biografia de J. Borges, importante artista da cidade de Bezerros – PE, cuja obra atingiu públicos nacionais e internacionais sendo popularizada também por Ariano Suassuna.

Essa técnica consiste em esculpir na madeira e depois o desenho é passado para o papel, ou seja, as partes altas que receberão a tinta é que irão imprimir a imagem no papel. Na xilogravura, encontramos vários dos enunciados que ajudaram a construir a imagem que temos do nordeste. Como podemos ver nas artes a seguir:

Figura 3 – O morro dos Milagres



Fonte: https://www.instagram.com/p/CQ_MlB6D7q1/?utm_medium=copy_link

Imagem 4 - Forró sertanejo



Fonte: https://www.instagram.com/p/CUI7tL5JA9w/

Nas palavras de Borges que acompanham a primeira obra: ***"Milagres acontecem todos os dias, na vida de quem crê!".*** O nordestino seria um povo de fé que olha para o céu azul com a esperança de que a chuva molhe os cortes que seca imprime ao solo. A representação xilográfica do artista parece reificar uma representação que percorre várias formações discursivas, tal como ressaltado por Júnior (2012), isto é, a personalidade profundamente mística e religiosa do nordestino, a força do messianismo e a relação simbólica estabelecida entre o homem e a natureza. Sentimento de ligação profundo que J. Borges parace estender também para as mulheres representadas como sujeitos dessa religiosidade nordestina. Na segunda xilogravura, o artista retrata como a música (forró) une as pessoas, isto é, como ela funciona como elemento estético em torno do qual se constróem certos laços sociais entre os indivíduos. Fé e música, perigrinação e dança. De um lado, as secas e o sofrimento, do outro, pássaros e sanfonas a anunciar a chegada da boa nova.

Como didatizar a própria xilogravura permitindo que as estudantes da Educação Básica fabriquem novas imagens sobre o espaço? Como se percebe, a técnica envolvida na produção da arte xolográfica implica o domínio de certo saber procedimental que, na escola, pode encontrar algums desafios importantes. Neste sentido, decidimos pensar as possibilidades de utilização do ***paint*** e o resultado se mostrou satisfatório, no sentido de que o uso desta ferramenta demonstrou a possibilidade não só da "reprodução" de uma arte de referência, mas a criação de novos artefatos culturais. A técnica a ser experimentada por professores e alunos é razoavelmente simples. Usa-se o aplicativo ***paint,*** no computador, ou no celular, abre-se o aplicativo e utiliza-se as formas geométricas a

partir das quais começamos a montar as figuras como se fosse um "quebra cabeça" até se encaixarem no "modelo" que você quer (criar). Depois de montadas, faz-se a pintura de acordo com o desejo do autor.

Nesse processo, o resultado seria o equivalente ao decalque que a madeira deixaria no papel. De maneira geral, o resultado da atividade desempenhada foi positivo. Para evidenciar este experimento em torno do objeto de investigação desse estudo, foram produzidas imagens do processo criativo.

Figura 1



Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 2



Fonte: Elaborado pelos autores

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

A xilografia é um gênero artístico importante para problematizarmos a circulação de certos enunciados que inventaram o nordeste. Nesta proposta, é também lida como uma técnica capaz de articular a curiosidade artística das estudantes aos recursos digitais. Podendo ser utilizada por crianças e jovens, desde que a escola disponha das condições materiais necessárias para tal efeito. Não podemos negar a existência das desigualdades digitais, especialmente na rede pública, que foram violentamente reveladas no contexto da educação remota. E, não obstante, encaramos esta proposta como a possibilidade de fazer da arte também o lugar de uma denúncia. É que o nordeste não é feito apenas de cactos, secas, fé e forró. Existem outras questões que fazem parte do imaginário das jovens nordestinas e acreditamos que a educação deverá criar as condições para que os próprios sujeitos falem. Eles podem ser os artistas de um novo nordeste e nos ensinar a pensar outros mundos.

Palavras-chave: Educação, Arte, Xilogravura

REFERÊNCIAS

BORJES,José. **O morro dos Milagres**. Disponpivel em https://www.instagram.com/p/CQ_MlB6D7q1/?utm_medium=copy_link. Acesso em 22 de setembro de 2021.

_____, **Forró sertanejo**. Disponível em https://www.instagram.com/p/CUI7tL5JA9w/ Acesso em 22 de setembro de 2021.

JÚNIOR, Durval Munis de Albuquerque. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

PEDAGOGIAS CULTURAIS DE GÊNERO: ARTE, FEMINISMO E SUBVERSÃO

JÉSSICA RIBEIRO DE OLIVEIRA
Mestranda do Curso de Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA, E-Mail: jessica.ribeiroo@ufpe.br.

MÁRIO DE FARIA CARVALHO
Doutor em Sciences Sociales - Université René Descartes, mario.fcarvalho@ufpe.br.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A escrita deste trabalho se apresenta a partir das teorizações desenvolvidas no bojo dos Estudos Culturais em Educação, procurando mobilizar o termo pedagogias culturais a partir de Neste sentido, acreditamos que os artefatos que circulam na cultura inscritas nas mais variadas formas de consumo, de maneira geral, influem na vida das pessoas, implicando modos de ser, agir e estar no mundo.

O presente trabalho pretende olhar para o termo das pedagogias culturais como uma tentativa de resistência, que possa em algum momento subverter a lógica branca-heterossexual-européia-cristã-moderna que nos é imposta. É neste sentido que pensamos possibilidades de refletir a partir da obra "Diva" da artista pernambucana Juliana Notari, olhando a obra como uma pedagogia potente que é capaz de incitar reflexões ao pensamento. Neste sentido, nos questionamos como a obra de Notari provoca mobilizações que reflete o modo como nos educamos para uma identificação de gênero, a partir do que a obra representa? Assim trazemos como objetivo do presente estudo, que nasce de inspirações provocadas a partir de uma pesquisa de mestrado em andamento[1], e busca compreender que saberes de gênero a obra supracitada suscita em quem consome o artefato.

2. METODOLOGIA

Neste momento, vale destacar que os Estudos Culturais, base teórica e metodológica que orientará este estudo, terá como um de seus métodos a análise cultural para o tratamento dos dados. Assim, analisaremos este artefato tomando como referência os estudos sobre cultura encontrados no campo dos Estudos Culturais com enfoque nos estudos de gênero e pedagogias culturais (WORTMANN, 2007). A análise cultural, traz em sua prática de análise uma diversidade de caminhos investigativos, podendo-se fazer uso de diversos instrumentos para investigação das práticas sociais existentes no objeto que se pretende analisar. Nos inspirando nas palavras de Wortmann (2007) trata-se de uma "colcha de

1 A pesquisa de mestrado que encontra-se em desenvolvimento na linha de pesquisa Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - Campus Acadêmico do Agreste, e recebe financiamento da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).

retalhos". Portanto vale salientar que esta pesquisa não possui um único caminho de investigação dos dados, tampouco possui um método fixo.

3. RESULTADOS E CONCLUSÕES

Iniciamos esta seção apresentando resultados parciais desta análise que, como já exposto anteriormente, nasce inspirada numa pesquisa de dissertação de mestrado. A vista disso, apresentaremos brevemente alguns achados que nos inquietam de modo preliminar.

Assim, concebemos a escultura "Diva" como um artefato da cultura, estes se encontram dentro e fora da escola e são capazes de forjar nossas existências de maneiras cruciais, com intencionalidades em dizer sobre nossos corpos, como estes devem agir (SILVA, 2005). Esses materiais culturais, e também pedagógicos, têm efeitos na fabricação de corpos de homens e mulheres desde a tenra idade. Imagens que circulam na cultura são percebidas aqui como pedagogias potentes que mobilizam a produção de corpos generificados (SCHWENGBER e JOHANN, 2016). Tais pedagogias muitas vezes ajudam a propagar uma narrativa que reforça padrões de masculinidades e feminilidades a partir de um nexo binário e inflexível dos gêneros a partir de uma lógica dominante heteressexual compulsória.

Percebemos então a obra de Notari como uma pedagogia cultural de gênero importante no debate feminista contemporâneo, com finalidades políticas identitárias, que faz possibilitar o debate em torno de qual é o lugar da mulher no mundo, sobretudo nas artes e na educação. Entenderemos aqui o contexto da educação de maneira ampla, como já dito, que abraça espaços não escolares, não institucionalizados, com potências educativas inimagináveis.

Imagem 1 - Diva de Juliana Notari



Fonte: CrioArt[2]

Assim, a escultura provoca debates que estão nas entranhas das dores do feminino, por representar talvez um símbolo que é tabu, símbolo de vergonha, que não pode ser tocado, tampouco mencionado. Genitálias de corpos tidos como femininos são vistos como impuros, indignos e por isso causa repulsa e vergonha. Ao expor a ferida-vulva-ferida Notari, junto com Diva, instala discussões em torno do que nos move no mundo, nossas afetações, fazendo refletir por que a ferida está aberta, quem abriu essa ferida e se precisamos curá-la.

Diante do exposto, trago algumas conclusões iniciais do que tencionamos problematizar em torno da obra de mulheres artistas, não somente de Juliana Notari, mas refletindo com várias outras mulheres potentes. Como já dito, esse trabalho é fruto das reflexões e dos descaminhos que vimos tentando trilhar na pesquisa de mestrado. Buscando fazer interlocuções com várias artistas, buscando sempre um olhar de resistência dentro desses artefatos. Buscando potencializar a arte produzida por mulheres, sempre com um olhar de resistência, que busca subverter a ordem. Um grito político que rasga e rompe com as estruturas

2 Diva de Juliana Notari. Disponível em: https://www.crio.art/juliana-notari-trata-da-violencia-no-corpo-da-mulher-com-a-escultura-diva/ Acesso em: 14 de agosto de 2021.

dominantes que lançam mulheres ao esquecimento (BARBOSA, 2019), (GIUNTA, 2020).

Para além das "polêmicas" que Notari fez suscitar com sua obra, Diva representa uma ferida no que se refere ao espaço das mulheres na arte, mas também fazendo refletir sobre as posições das mulheres na vida cotidiana de maneira geral. Uma vulva gigante, de mais de 30 metros. Diva é na verdade muito mais que uma vulva, a obra de Notari trata de diferenças de gênero, das relações de violência que mulheres passam diariamente tanto na esfera pública, quanto na ordem privada, dentro de seus lares, ou fora deles.

A vulva-ferida projetada por Notari, foi pensada para incomodar os olhares mais conservadores. No entanto, com ou sem polêmicas, Diva que pode ser vulva e é também ferida, faz levantar o debate em torno dela mesma, gerando discussões que levam ao debate político sobre o por que gera tanto incômodo ver algo que representa possivelmente genitálias ditas como femininas, enquanto a cidade do Recife, Pernambuco, contém uma das mais conhecidas obras fálicas do mundo da arte contemporânea. Os falos de Brennand estão por todo lado da cidade do Recife, no entanto é a vulva-ferida que assusta com sua potência causando não só estranhamento, mas levando ao debate em torno dos corpos das mulheres, o que por muito tempo foi um tabu, e ainda é, passa a ser discutido ainda como algo que deve ser silenciado, negado existência, mas também faz dialogar o por que desse estranhamento, ou por que devemos silenciar. As questões que precisamos responder é se Diva faz produzir novas feridas, se ao expor a ferida produzimos outras, em nós e nas outras.

Palavras-chave: Pedagogias Culturais; Mulheres Artistas; Feminismo; Resistência.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Mulheres: arte, artesanato, design. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Vitória (Orgs.). **Mulheres não devem ficar em silêncio:** arte, design, educação. São Paulo: Cortez, 2019.

GIUNTA, Andrea. **Feminismo y Arte Latinoamericano:** historias de artistas que emanciparon el cuerpo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Argentina, 2020.

SCHWENGBER, M. S. V.; JOHANN, M. R. Mona Lisa transfigurada: a objetificação do corpo feminino. In: CAMOZZATO, V. C.; CARVALHO, R. S. de.; ANDRADE, P. D. de. (org.). **Pedagogias Culturais: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade.** Curitiba: Apppris, 2016, p.137-151.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises Culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação, 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p.71-90.

8º epePE

EIXO TEMÁTICO

GT 17

APRENDIZAGENS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

COORDENAÇÃO

Fabiana Wanderley (UFRPE)
Maria do Rosário de Fátima Brandão de Amorim (UFRPE)

ISSN: 2176-8153

A EDUCAÇÃO DA PESSOA CEGA E COM BAIXA VISÃO NO ENSINO MÉDIO EM SUA INTERFACE COM A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA (2008)

RENATO PEREIRA DA SILVA JÚNIOR
Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: renato.junior@ufpe.br;

CLARISSA MARTINS DE ARAÚJO
Professora Doutora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: clarissa.araujo@ufpe.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo emerge do estado do conhecimento, onde buscamos compreender, com base na Política de Educação Especial da Perspectiva Inclusiva (2008) o lugar da educação da pessoa com cegueira e baixa visão no Ensino Médio. Focamos, especificamente, na prática docente e como estas atendem as necessidades educacionais desse alunado. Dialogamos com Borges (2016) e Lima (2018), que tratam dos pressupostos da educação da pessoa com cegueira e baixa visão, bem como com Mantoan (2003, 2019) e Mendes (2006, 2019), que contribuem para o processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência. Além da Política de 2008, recorremos as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a cartilha O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, que norteiam a institucionalização de políticas para a Educação Especial e trazem sua interface com o Ensino Médio. Entendemos que há uma instabilidade sobre o que preconiza a inclusão da pessoa com cegueira e baixa visão, visto a predominância pedagógica de ações isoladas pelos professores nas escolas.

Palavras-chave: Cegueira; Baixa Visão; Inclusão; Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), emergem intensas discussões da qual a temática assume preponderância sobre a iminente necessidade de superação da exclusão educacional, em detrimento de uma construção pedagógica que consiga a inclusão escolar da pessoa com deficiência. Nesse cenário tomamos como delimitação os discentes com deficiência visual, nas especificidades da cegueira e baixa visão.

Lima (2018), esclarece que há inúmeras definições que permeiam o espectro da deficiência visual. A primeira seria a divisão em dois grupos: cegueira e baixa visão (também é frequentemente usado o termo visão subnormal). A partir daí, pode-se apreciar as definições sob a perspectiva legal:

> Cegueira: A acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. Baixa visão (ou visão subnormal): a acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. O comprometimento varia de uma baixa visão leve até uma profunda. (LIMA, 2018, p. 3)

Ainda segundo a pesquisadora, para o ambiente educacional não interessam descrições quantitativas. É preciso atentar para as funcionalidades práticas trazidas por cada aluno a partir do resíduo visual apresentado, ou de sua total ausência e, a partir daí, entender as potencialidades a serem exploradas. Lima (2018, p. 4) esclarece que "há estudantes com o diagnóstico clínico de baixa visão, porém com desempenho funcional de pessoa cega, ou seja, necessita de adaptações ambientais e educacionais iguais às de um estudante cego". Nesse sentido, no ambiente educacional, o código de leitura e escrita Braille pode ser usado como critério para definição, conforme destaca a autora a seguir:

> **Na cegueira** ocorre uma perda total ou a presença de um resíduo mínimo de visão que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita. **Baixa Visão** (ou Visão Subnormal): Há um comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, mesmo após tratamento ou correção com óculos comuns, porém as

> pessoas com baixa visão possuem resíduos visuais em tal quantidade que lhes permite ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos ópticos especiais. (LIMA, 2018, p. 4, grifo nosso).

Para Borges (2016), apesar de ser importante ter um norteamento de como acolher a pessoa com deficiência visual no ambiente educacional, o importante é que cada docente entenda que as demandas dos alunos nunca serão literalmente iguais, "seja[m] dirigida[s] a alunos com deficiência visual ou normovisuais, considerando que ambos os grupos apresentam particularidades específicas" (BORGES, 2016, p. 78-79).

Temos vivência profissional com discentes cegos e com baixa visão, visto que, ao menos uma década, trabalhamos como professor braillista. Decorridos esses anos, várias inquietações foram surgindo, a saber o entendimento, com base na Política de Educação Especial da Perspectiva Inclusiva (2008), do lugar da educação da pessoa com cegueira e baixa visão no Ensino Médio.

No presente estudo trazemos nossas reflexões sobre o tema em foco com base em referenciais teóricos presentes em periódicos especializados, como Bezerra (2021), Lima (2018), Masini (2004), dentre outros, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (Capes) e repositórios de programas de pós-graduação, como, por exemplo, as dissertações e teses de Borges (2016), Gurgel (2015), Soares (2011), Albuquerque (2014), bem como em referências das pesquisadoras como Mantoan (2003, 2019) e Mendes (2006, 2019), que, assim como os demais, contribuem para o processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência.

Entendemos que para desvelar o lugar da educação das pessoas cegas e com baixa visão, nessa interface com a Política de Educação Especial da Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), seria importante também nos aproximarmos das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), da cartilha intitulada ***O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*** (MPF/SEESP, 2004) e outros documentos que norteiam a institucionalização da Educação Especial e que evidenciem, ou não, suas interfaces com o ensino médio.

A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS CEGAS E COM BAIXA VISÃO NO ENSINO MÉDIO

Começaremos nossas explanações trazendo o conceito de deficiência. Optamos por externar o conceito trazido pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) pela representatividade do documento e por estabelecer, pelo menos por enquanto, o que entendemos como mais apropriado. Nesse sentido:

> Pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL/LBI, 2015, art. 2º)

Iniciamos expondo esse conceito, porque entendemos de alguma maneira que ele busca extrair os impedimentos da especificidade da pessoa com deficiência, colocando o foco nas barreiras, ou seja, "qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social [...]" (BRASIL/LBI, 2015, art. 3º, IV). A partir do conceito de deficiência da LBI, a deficiência visual está enquadrada como deficiência sensorial "e abrange desde a cegueira total, em que não há percepção da luz, até a baixa visão (visão subnormal)" (GIL, 2000, p.6).

Tratando sobre as características da deficiência visual, Borges (2016) afirma que podem ser hereditária ou adquirida quando ocorrida até os cinco anos de idade e ressalta que a compreensão das características da visão (cegueira ou baixa visão; hereditária ou adquirida) é muito relevante para fins educacionais, "pois dependendo do tipo de deficiência as necessidades educacionais são variáveis, desde o uso dos recursos pedagógicos à elaboração de estratégias docentes para o estímulo à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos"[...] (BORGES, 2016, p. 76).

Embora essa informação tenha relevância e deva ser considerada perante uma pessoa com deficiência visual, é importante ressaltar que ela não define a pessoa e que outros fatores precisam ser considerados, principalmente, quando envolver o contexto educacional. Nesse sentido é prudente se atentar a quais "as causas, o contexto de vida, enfim, as inúmeras subjetividades envolvidas, evitando o tratamento homogêneo entre os alunos apenas por possuírem deficiência visual [...]" (BORGES, 2016, p. 78).

A inserção do discente público-alvo da Educação Especial, consequentemente, dos com cegueira e baixa visão, nas salas de aula comuns podem ser percebidas na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no artigo 8º, que assim determina,

> [...] as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes: [...] IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial.

E no artigo 18, §1º, inciso IV, a Resolução propõe "atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Embora a orientação seja ações educacionais coletivas, identificamos estudos no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (Capes), que não compreendem a ***Inclusão enquanto ação vinculada do ensino comum e AEE***. Dentre os trabalhos vimos que eles têm um entendimento contrário ao considerado na presente categoria, sendo estes, seis dissertações: Palmeira (2012), Aragão (2012), Coimbra (2012), Silva (2012), Neto (2016) e Silva (2019); uma tese: Gross (2015).

Sobre esse resultado, a hipótese que inferimos é que há uma compreensão equivocada sobre o que é preconizado sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva. É sabido que o pressuposto da política é possibilitar que o aluno com deficiência acesse a sala de aula comum para interagir com seus pares e trocar aprendizados. Entender que a interação é pertinente entre os alunos, mas não entre os professores do ensino comum e do AEE, é para nós, no mínimo, um equívoco. A falta de interação entre os professores também é constatada por Albuquerque (2014), quando a autora explana a situação enquanto um resquício do processo histórico. Segundo a pesquisadora:

> Tais relações apresentam características de uma fase história da Educação Especial em que as classes especiais faziam parte de um cenário isolado do contexto geral da escola, carregado de estigmas e preconceitos em relação à educação dos alunos com deficiência e às salas regulares. (ALBUQUERQUE, 2014, p. 221-222).

Esses estudos focaram em ***Disciplinas curriculares***, entre elas seis dissertações: ***Química*** - Costa (2016) e Silva (2019); ***Matemática*** – Palmeira (2012), Machado (2014); ***Geografia*** – Oliveira (2008); ***Educação Física*** – Neto (2016); uma tese: ***Artes Visuais*** – Gross (2015).

Os resultados nos mostram que as pesquisas presentes na categoria ***Foco da Pesquisa*** há uma tendência de estudos que se limitam a analisar a estratégia de ensino com base em disciplinas que compõem o currículo do Ensino Médio. Entre os 11 estudos analisados, 7 fazem esse caminho. A constatação nos leva a entender que de alguma maneira esses estudos buscam contribuir com a inserção das pessoas com cegueira ou baixa visão na sala de aula comum. Todavia, é imprescindível assumir uma prática pedagógica inclusiva que evidencie "[...] que inclusão não se faz, apenas, com as modificações ou acréscimo de um artefato material" (ALBUQUERQUE, 2014, p. 238).

Ao nos debruçarmos na cartilha ***O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular***, do Ministério Público Federal (MPF), com apoio da SEESP (MPF/SEESP, 2004), vimos que ela contempla entre seus tópicos os ***Requisitos a serem observados para o atendimento escolar a pessoas com deficiência***. Quando nos detemos, em específico, nos alunos com deficiência visual, nota-se que:

> [...] a escola deve providenciar para o aluno, após a sua matrícula, o material didático necessário, como regletes, soroban, além do ensino do código Braile e de noções sobre orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma e social. Deve também conhecer e aprender a utilizar ferramentas de comunicação, que por sintetizadores de voz possibilitam aos cegos escrever e ler, via computadores. (MPF, 2004, p. 26).

Voltando-nos as orientações que concerne o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ressaltamos o papel relevante da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Dentre suas determinações, chamamos atenção aos dois artigos a seguir, visto que esclarecem não apenas a função do AEE, como em qual espaço e momento ele deve ocorrer. A saber:

> Art. 2º [...] tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que

> eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem;
>
> Art. 5º [...] é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização [...];

O AEE, ao ser prioritariamente ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), pressupõe que a escola disponibiliza o "espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos" (Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10, I). Para os alunos com cegueira ou baixa visão, indica-se a SRM II, que "contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual" (BRASIL, [2010], p. 12).

Os equipamentos dispostos nas SRM tipo II podem ser utilizados por todos os professores, primordialmente, a partir da parceria firmada entre o professor do ensino regular e do AEE. De forma conjunta, eles devem entender as especificidades e necessidades de cada aluno e traçar um plano pedagógico, fomentando os conteúdos curriculares que compõem a série/modalidade de ensino no qual o estudante está inserido. Existem vários recursos que podem ser utilizados no atendimento educacional de discentes com cegueira ou baixa visão, por exemplo:

> Quando tratamos da inclusão escolar de alunos com deficiência visual, não podemos prescindir de uma série de recursos, suportes e especificidades curriculares dentre outros aspectos que esse grupo demanda, tais como: Estimulação Precoce, Orientação e Mobilidade, Atividades da Vida Diária, Sistema Braille, Sorobã, Escrita Cursiva, Recurso ópticos e não ópticos Representações Gráficas, Táteis e em Relevo, Recursos Tecnológicos, Recursos de Informática, Programas Leitores de Tela e com Síntese de Voz, Livros em Braille e Digital, Audiolivro, dentre outros. (RODRIGUES, 2010, p. 64)

Todavia é pertinente entender que existem diferenças com relação às especificidades, havendo orientações adequadas para alunos com cegueira ou com baixa visão. Para tanto, é necessário entender que "os recursos didáticos para pessoas cegas servem de mediadores no processo de aprendizagem e para as pessoas com baixa visão esses recursos ajudam a melhorar o seu desempenho visual" (SOARES, 2011, p 28). Na prática escolar, a informação trazida por Soares (2011) pode ser entendida da seguinte forma: para os discentes com cegueira, pressupõe-se a

utilização de recursos e adaptações que enfatizem a leitura tátil e sonora, os dois sentidos remanescentes mais utilizados neste caso. Já para os discentes com baixa visão, os destaques estão sobre os recursos ópticos que ampliem as possibilidades da acuidade visual.

Esclarecemos que os conteúdos que emergem dos recursos pedagógicos com vistas ao atendimento da pessoa cega ou com baixa visão dentro do ambiente escolar são extremamente amplos, exigindo do docente vasto conhecimento sobre a área da Tiflologia. Ressaltamos que a explanação dos conteúdos é, previamente, de responsabilidade do docente do AEE e os recursos aqui apresentados estão em consonância com as indicações que contemplam a SRM II, anteriormente citada. Pode-se indicar ao discente com cegueira: grafia braille para Língua Portuguesa; grafia química braille para uso no Brasil; grafia braille para informática; código matemático unificado para a Língua Portuguesa – CMU; estenografia braille para a Língua Portuguesa (RODRIGUES, 2010; SOARES, 2011; SOARES, 2014; BORGES, 2016). Desses recursos, deriva-se grande quantidade de conteúdo, cabendo ao docente entender quais devem ser trabalhados a partir da necessidade de cada discente.

Sobre os discentes com baixa visão, pode-se entender como primeiro passo para o atendimento educacional compreender a capacidade visual do aluno. Para Lázaro (2009), é preciso fazer uma avaliação funcional com equipe multidisciplinar integrada por profissionais com formação e experiência em baixa visão, de modo a entender as características da visão e quais suas funcionalidades perante o discente.

Assim os recursos e/ou adaptações mais comuns que podem ser utilizados em ambiente escolar, com vistas a educação do discente com baixa visão, são, segundo Soares (2011): lupa (esse recurso poder ser do tipo eletrônico ou manual com formato circular ou horizontal; a função principal é o aumento de caracteres); ***software*** de ampliação de textos (com a mesma função de ampliação da lupa; a diferença está em ser utilizado através de computador aumentando o que está projetado na tela); controle da iluminação (o importante é estar atento à forma como essa luz ajusta-se ao material que será observado de modo que não venha a ter reflexo sobre os olhos do discente) e o contraste (o contraste também tem foco na luz, com base em duas tonalidades completamente opostas - a fonte na cor preta, o fundo seja branco; fonte em cor branca com fundo preto).

São inúmeros os recursos e adaptações possíveis que podem e devem ser utilizados como facilitadores para a educação da pessoa com

cegueira ou baixa visão. Para além dos explanados anteriormente, ainda poderíamos citar os recursos crescentes de tecnologia assistiva e de audiodescrição, entre tantos recursos. Soares (2014, p. 19) infere que esses alunos:

> [...] têm direito ao acesso a saberes, recursos adaptados e metodologias específicas para seu desenvolvimento escolar e social, tais como: atendimento com professores especializados; acesso à Tecnologia Assistiva e materiais didáticos e pedagógicos adaptados (como transcrição em relevo através do Sistema Braille para os/as estudantes com cegueira; ampliação para fontes adequadas à condição visual do aluno com baixa visão; utilização de contrastes; construção de mapas táteis; descrição de imagens; adaptações de tabelas e gráficos; uso do computador por meio dos programas leitores de tela ou lupas ampliadoras, etc.).

Ao buscarmos a educação em nível médio direcionada aos discentes com cegueira ou baixa visão, não conseguimos identificar referências diretas nas políticas nacionais (BRASIL, 2001, 2008; MPF, 2004). Contudo, a Educação Especial na perspectiva inclusiva com interface no Ensino Médio é contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conforme observado a seguir:

> Como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, a Educação Especial deve estar prevista no projeto político-pedagógico da instituição de ensino. O Ensino Médio de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação segue, pois, os princípios e orientações expressos nos atos normativos da Educação Especial, o que implica assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino. (BRASIL, 2011, p. 160).

Um movimento claro nesse sentido e em consonância com as demandas que vinham sendo almejadas para a Educação Especial, pode ser percebido no Plano Nacional da Educação – PNE (2014), que é regulamentado pela Lei nº 13.005/2014, que estabelece 20 metas, a serem efetivadas até 2023. Em relação direta com as pessoas com deficiência, público-alvo da Educação Especial, encontramos a meta 4, que propõe:

> [...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

Embora não destacando os discentes com cegueira e baixa visão, as informações nos levam a compreender que mudanças significativas foram alcançadas a partir da reformulação e aquisição dos princípios inclusivistas. Corroborando esse entendimento, encontramos informações no Censo da Educação Básica de 2020 que externam que "o número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento

de 34,7% em relação a 2016". Além disso, percebemos que o Ensino Médio tem grande relevância nesses números, uma vez que em percentuais essa é a etapa de ensino com crescimento mais significativo no comparativo 2016-2020. Conforme aponta o documento, "a maior proporção de alunos incluídos é observada no ensino médio, com inclusão de 99,3%" (BRASIL/INEP/MEC, 2021, p. 34-35). Com base nesses números, é possível evidenciar que, pelo menos do ponto de vista do acesso, os encaminhamentos estão sendo exitosos.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: PONTOS E CONTRA-PONTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS INCLUSIVAS

A partir da década de 1990, a educação brasileira passa por inúmeras transformações, que repercutiram na educação como um todo e em particular na Educação Especial. Melo (2014) diz que ainda nos anos de 1990 houve avanços nas discussões iniciadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (1990), e na Declaração de Salamanca, Espanha (1994). À luz da compreensão de Caiado (2006), os eventos foram indispensáveis para anunciar, propagar e consolidar o lema Educação para Todos, com avanços significativos no campo discursivo.

A partir dessas mudanças se passou a refletir sobre novas ideologias sociais, adentrando, consequentemente, na educação como forma de

disseminação e consolidação dos princípios que institucionalizaram, dentre outros documentos, a Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008).

Com a instituição dessa política, os discentes, independentemente de suas características, passam a ter acesso incondicional aos diversos ambientes que compõem a escola. Para Soares (2011), essa mudança de paradigma pressupõe a ideia de ofertar a todas as pessoas, através de um sistema de ensino regular, uma proposta educacional capaz de qualificar todos. Contudo, no contexto da inclusão escolar da pessoa com deficiência, o principal embate se traduz na inserção do aluno com deficiência na sala de aula comum. Masini (2004) esclarece que,

> [...] há discordância quanto à inclusão indiscriminada, na qual, sem qualquer avaliação prévia, a criança com deficiência é matriculada na escola regular, sem análise de suas condições e das necessidades requeridas para seu atendimento, quer do ponto de vista de recursos humanos, quer do ponto de vista das adaptações físicas e materiais. (MASINI, 2004, p. 31).

As críticas colocadas ao movimento da inclusão escolar têm como respaldo uma radicalização sobre a inserção escolar, que não consegue acolher todos, principalmente, aqueles que têm deficiência severa. As preocupações expostas com relação a inclusão indiscriminada dão conta da falta de uma maior criticidade sobre esse processo. De acordo com Mendes (2006, p. 402), "Politicamente, o movimento pela inclusão escolar requer certos cuidados e definições mais precisas, caso contrário [...], corremos o sério risco de perseverar na retórica".

Embora reconhecendo que a Educação Especial no Brasil adquiriu ganhos significativos com a Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), principalmente com a relação ao acesso escolar, Mendes (2006), coloca que há um movimento de radicalização, quando a orientação traz de forma muito objetiva que a matrícula de alunos com deficiência deve ser feita, quase que de forma compulsória, na escola regular, para que o aluno seja inserido na sala comum. A percepção de compulsão está no pressuposto de que qualquer outra forma de escolarização da pessoa com deficiência significa um erro. Sobre esse aspecto, Bezerra (2021, p.4) afirma que "a matrícula de todos os estudantes na escola comum, dita inclusiva, foi entendida como compulsória, cerceando outras formas de escolarização, como aquelas desenvolvidas pelas chamadas escolas especiais", o que pode incorrer em alguns equívocos

quanto ao papel que outras instituições podem ter no acompanhamento das pessoas com deficiência.

Para Mendes (2019), a cartilha ***O Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular***, do Ministério Público Federal (MPF), com apoio da SEESP (MPF/SEESP, 2004), traz um novo entendimento sobre o termo ***preferencialmente.*** Segundo a autora, a partir do documento esse termo "foi reinterpretado como um advérbio a ser atribuído ao AEE e não mais para a matrícula em classe comum de escolas regulares que passou a ser defendida como compulsória e não preferencial" (MENDES, 2019, p. 9). Ainda de acordo com a mesma, é a partir desse documento que é consolidada a impossibilidade de o AEE, em nenhuma hipótese, substituir o ensino comum. Contudo, questiona se é prudente ou não ser substitutivo ao ensino ofertado na sala de aula comum, principalmente, em casos específicos de alunos com deficiência severa.

Para Bezerra (2021, p.7), o problema da referida política de 2008 "[...] foi a redução do conceito de AEE ao mero trabalho realizado nas SRM, de forma divorciada do trabalho desenvolvido na classe comum e pautado em um modelo gerencial de recursos materiais e humanos". Nessa mesma direção, Ullrich (2019, p. 6) afirma que "[...] que há duas educações – a dos alunos comuns e a dos alunos especiais, bem como seus diferentes tipos de professores, os comuns e os especialistas – mesmo que haja apenas uma escola". Vale ressaltar que tais divergências conceituais não negam o direito do público-alvo da Educação Especial nas salas de aula regular, mas ponderam a forma indiscriminada como a inclusão vem sendo feita. Mendes (2019, p. 18) alerta apenas ao fato que,

> [...] uma pequena parcela desta população não se beneficiará do ensino ministrado em tal contexto, dado que precisam de programas alternativos, incluindo currículos muito mais flexíveis que possam acomodar condições sociais, comportamentais, emocionais, cognitivas, de saúde e necessidades de formação profissional do aluno, que são muito peculiares. E se todos os países ainda mantêm este tipo de provisão, não há razões para o Brasil querer extirpar tais instituições de sua história.

Na defesa da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) temos Mantoan. A percepção da pesquisadora diverge das apresentadas anteriormente, quando ela defende que a inclusão "prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular"

(MANTOAN, 2003, p. 16). Na mesma publicação ela nos alerta que "não adianta, contudo, admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir" (MANTOAN, 2003, p. 31).

Ao refletir sobre o processo da educação inclusiva da pessoa com deficiência, entendemos, a partir de (MANTOAN, 2003), que é preciso encarar a realidade tal como ela posta, saindo da utopia da escola ideal, uma vez que não existe uma "normalidade", não existem padrões a serem seguidos capazes de comportar todas as peculiaridades humanas. Não conceber esse cenário no processo escolar é continuar com uma escola excludente, por melhores e maiores que sejam os implementos na direção da perspectiva inclusiva. Nesse sentido, a autora faz as seguintes indagações:

> A escola real, ou seja, aquela que não queremos encarar, coloca-nos, entre muitas outras, estas questões de base, que insisto em apontar: muda a escola ou mudam os alunos, para se ajustarem às suas velhas exigências? Ensino especializado para todas as crianças ou ensino especial para algumas? Professores que se aperfeiçoam para exercer suas funções, atendendo às peculiaridades de todos os alunos, ou professores especializados para ensinar aos que não aprendem e aos que não sabem ensinar? (MANTOAN, 2003, 32-33)

Sistematizando as ideias acima expostas, por um lado temos Mendes (2019) que refuta partes da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, ao enfatizar que, a partir da sua postura compulsória, ela não consegue acolher na totalidade o seu público-alvo, com destaque para as pessoas com deficiência severas, o que a leva a propor a readmissão de instituições especializadas, classes especiais e salas de recursos, através de uma reorganização onde a missão seja escolarizar. Por outro lado, temos Mantoan (2019) que defende que o atendimento educacional da pessoa com deficiência, sob a perspectiva da educação inclusiva de 2008, é o caminho mais promissor por ter consolidado o acesso desse público a escola regular, o primeiro passo à construção de uma escola inclusiva. A pesquisadora ressalta que, paulatinamente, praticadas as reflexões necessárias aos aprimoramentos da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), pode-se ir além da escola para se alcançar uma sociedade inclusiva.

Gurgel (2015, p. 94) salienta em seus estudos o quão é imprescindível para a educação da pessoa com deficiência o "trabalho coletivo [...] com o objetivo de colaborar com o trabalho em conjunto, com a valorização do eu e do próximo, e assim focalizando o grupo como forma de interação social necessária ao desenvolvimento integral dos indivíduos". Para que a prática pedagógica seja inclusiva, esses valores não podem se restringir a um grupo ou segmento específico, mas envolver todos que fazem parte da instituição, através de ações coletivas que se ressignificam na "prática docente, na prática discente, na prática gestora", bem como na própria produção do conhecimento assumido por essa coletividade (SOUZA, 2012, p. 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há pelo menos duas contribuições distintas sobre os pressupostos e operacionalização do que é proposto na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008). Uma acolhe a necessidade de mudanças radicais no processo educacional que se inicia com o acesso incondicional de todos os discentes no ambiente escolar. Para tanto, defende a proposta de inclusão posta (2008), ao afirmar que este é o caminho correto, por ter conseguido consolidar a inserção do aluno com deficiência na sala de comum (MANTOAN, 2019).

Há também, a contribuição que, reconhece o acesso como parte exitosa da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Contudo, refuta a radicalidade, a forma compulsória, que é posta no acesso ao AEE, quando o restringe aos que estiverem regularmente matriculados na escola. E engendrado a esta percepção está no pressuposto de que qualquer outra forma de escolarização da pessoa com deficiência significa um erro (MENDES, 2019).

Nesse cenário, quando em específico aos discentes com cegueira e baixa visão, entendemos que há uma instabilidade que promove equívocos. Nas nossas análises é possível constatar que as pesquisas, em sua maioria, se voltam a especificidade da cegueira e estabelecem caminhos analíticos isolados, deixando o AEE, quando citado, em condição coadjuvante.

Entendemos que a inclusão é alinhamento de valores e percepções que resulta em intervenções pedagógicas na ação indissociável entre professores do ensino regular e do AEE. Prática pedagógica inclusiva voltada à pessoa com cegueira e baixa visão, quando em ambiente escolar, é uma

ação institucional partilhada que exige a imersão nos valores que subjetivam o segmento. Significa desconstruir preconceitos, discriminações e padrões. É ressignificar valores que exijam das escolas a compreensão do ser humano enquanto humano – diverso, peculiar, subjetivo. Inspirando em Mantoan (2003), é ultrapassar a prática das comparações e entender que o caminho não é promoção da igualdade, mas, sim, acolhimento das diferenças.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. R. D. **Prática Pedagógica Inclusiva**: um estudo de caso em escola com atendimento educacional especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes-PE. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

ARAGÃO, A. S. **Ensino de Química para Alunos Cegos**: desafios no ensino médio. 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

BEZERRA, G. F. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021, e24342 e-ISSN 2177-6059. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24342/16047. Acesso em: 5 fev. 2021.

BORGES, T. C. B. **Deficiência visual**: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf. Acesso em: 2 dez. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Senado Federal, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Senado Federal, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Senado Federal, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 14 de jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Documento Orientador Programa Implantação de Salas De Recursos Multifuncionais.** [2010]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 de jan. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Parecer CNE/CEB Nº 5/2011. *In*: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 144-193. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 de maio 2021.

BRASIL. **Lei n° 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/. Acesso em: 6 jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica/2020**: Resumo Técnico. Brasília:

Inep, 2021. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993007. Acesso em: 25 maio 2021.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. 2. ed. Campinas: Autores Associados: PUC, 2006. (Coleção Educação Contemporânea). Disponível em: http://www.deficienciavisual.pt/txt-aluno-deficientevisualescola.htm. Acesso em: 4 fev. 2021.

COIMBRA, F. C. C. L. **Aluno com deficiência visual**: perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do Instituto Federal do Pará - *Campus* Belém de 2009 a 2012. 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

GIL, M. (org.). Secretaria de Educação a Distância, BRASIL MEC. **Deficiência visual**, 2000.

GROSS, L. **Arte e Inclusão**: o Ensino da Arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

GURGEL, I. C. **Práticas Pedagógicas**: narrativas de experiências de professores de aluno com deficiência visual na escola municipal rural Antonia Eurli de Brito de Janduís/RN. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2015.

LÁZARO, R. C. G. **Quem poupa, tem! Representações sociais de baixa visão por professores do Instituto Benjamin Constant**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro 2009.

LIMA, E. C. **O Aluno Com Deficiência Visual**. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2018. Disponível em: https://trocandosaberes.com.br/wp-content/uploads/2019/02/Cartilha-O-aluno-com-defici%C3%AAncia-visual.pdf. Acesso em: 7 abr. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Hospedar o aluno**: dar acesso, permanência e participação. [2019] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=C_soyoRgilo. Acesso em: 15 maio 2021.

MASINI, E. A. F. S. Uma experiência de inclusão: providências, viabilização e resultados. **Educar**, Editora UFPR, Curitiba, n. 23, p. 29-43, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/vYvrkyfdvN77xFgcMRQ7YFH/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 4 maio 2021.

MELO, M. W. S. **Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 4 fev. 2021.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, p. 1-23, 2019. Disponível em: https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3167/2217. Acesso em: 5 fev. 2021.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Fundação Procurador Pedro Jorge de Mello E Silva. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. Brasília, DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM_2008_cartilha_acesso_alunos_com_deficiencia.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020.

NETO, A. O. S. **Educação física e capoeira como agentes de inclusão para alunos cegos**: um estudo de caso. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2016.

PALMEIRA, C. A. **Educação Matemática e Inclusão de alunos com deficiência visual**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2012.

RODRIGUES, E. S. **Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência Visual no Município de Ipatinga (MG)**: a perspectiva dos alunos e professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, C. V. D. **O trabalho Pedagógico para o Ensino de Espanhol para Alunos com Deficiência Visual**: um estudo na perspectiva histórico-cultural. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SILVA, L. V. **Inclusão escolar para alunos cegos**: Acessibilidade ao conceito de Substância em um Livro Didático de Química em Formato Daisy. 2019. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Bauru, 2019.

SOARES, A. C. S. **A Inclusão de Alunos com Deficiência Visual na Universidade Federal do Ceará**: ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores. 2011.Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SOARES, A. T. C. **Salas de Recursos Multifuncionais**: um estudo sobre o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência visual. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SOUZA. J. F. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

ULLRICH, W. B. Política de Educação Especial: sobre ambivalência, tensão e indeterminação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84860, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684860. Acesso em: 6 fev. 2021.

A INCLUSÃO PEDAGÓGICA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS?

RODRIGO OLIVEIRA DE LUCENA
Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFPE – Campus Olinda, rodrigopru@yahoo.com.br;

BERNARDINA SANTOS ARAÚJO DE SOUSA
Profª Drª e Orientadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFPE – Campus Olinda, bernardina.araujo@belojardim.ifpe.edu.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente artigo é fruto do recorte teórico de uma pesquisa de mestrado que contempla o a inclusão de pessoas com deficiência auditiva nas aulas música em espaços não-formais de educação. O objetivo é mostrar de forma breve a evolução do paradigma da integração à Inclusão a partir das leis promulgadas no Brasil desde quando a temática passou a fazer parte dos debates com maior enfoque (finais dos anos oitenta do século passado até os dias atuais). No decorrer das leituras das fontes, observou-se que o paradigma da integração era revestido de intenções voltadas ao corte de custos às pessoas com deficiências por parte do poder público, procurando aprimorá-los como força produtiva, bem como atribuindo à deficiência o caráter de enfermidade. No período que o partido dos trabalhadores governa o Estado Brasileiro, a legislação relativa à inclusão ganha volume e qualidade, o que não é visto a partir da assunção de Jair Bolsonaro (Sem partido) onde o descaso e verdadeiro desmonte são as marcas da forma de pensar e tratamento dado à causa da inclusão.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Pessoas com Deficiência

1. INTRODUÇÃO

A fim de que se possa tecer entendimentos sobre como as pessoas com deficiência acessaram instituições educativas, faz-se necessário demarcar o paradigma da Educação Especial como ponto de partida. No contexto de uma abordagem historiográfica, passa-se a afirmar que, inicialmente, no Brasil, por parte do poder público, a educação das pessoas com deficiências, teve como causa maior a possibilidade de aproveitamento desses sujeitos pelo sistema produtivo, atendendo à lógica capitalista.

Assim entende-se, que esse foi o primeiro lugar de construção de um parâmetro educativo que contemplasse o sujeito com deficiência, considerando haver consenso acerca da não adequação da pessoa com deficiência ao padrão de eficiência produtiva, estabelecido a partir de uma pseudo homogeneidade social, nesse contexto, os sujeitos inaptos à produção, geravam dispêndios aos cofres públicos.

Desse modo, compreende-se que o Estado percebeu a necessidade de proporcionar educação a este público com vistas a serem ***socialmente úteis***, proporcionando-lhes formação para os ofícios mais imediatos. (JANUZZI, 2012; MIRANDA, 2019).

Para o materialismo histórico, os excluídos por deficiência estão entre os, econômico e socialmente expropriados, ou seja, dividem a mesma conjuntura social e econômica que os pobres, negros/negras, índios/índias, idosos/idosas, pessoas homossexuais, toxicodependentes, desempregados/desempregadas, dentre outros. Desse modo, é mister, afirmar-se que pessoas com deficiências constituem, historicamente, significativa parte dos excluídos da produção da riqueza material e intelectual, da dignidade, da cidadania.

Defendendo a perspectiva de uma educação profissional inclusiva, pensada na direção das pessoas com deficiência, democrática em sua totalidade este trabalho representa um fragmento de um relatório de pesquisa de mestrado, em construção, tematizado a partir da inclusão de pessoas com deficiência em curso de música, ofertado em espaço educativo não-fomal.

O fragmento, ao qual esse trabalho se reporta, por meio da pesquisa documental, assim contribuindo para "[...] produzir novos conhecimentos" (KRIPKA;SCHELLER;BONOTTO, 2015, p.244) traz como objetivo: Analisar o que dispõem documentos institucionais, configurados no contexto das políticas públicas inclusivas, sobre a inclusão pedagógica de

pessoas com deficiências em um curso de música. Para atender a esse propósito, o esforço teórico se encaminhou na direção de uma revisão bibliográfica, tomando-se as Teorias Histórico-crítica e Histórico- cultural como principal base de estudo; um conjunto de documentos produzidos nos últimos trinta anos, contemplativos da inclusão de pessoas com deficiência, também foram analisados, neste trabalho investigativo.

2. DIÁLOGOS COM OS DOCUMENTOS

2.1. DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BREVE PANORAMA

O surgimento da Educação Especial no Brasil, remonta ao início no século XIX, sob fortes influências de experiências despontadas na Europa e na América do Norte-Americanas (MANTOAN 2021). No Brasil, o primeiro conceito de educação especial foi denominado de "Educação dos Excepcionais", contemplado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 4024/1961 (BRASIL, 1961). Posteriormente, a "educação de excepcionais" passou a ser entendida como uma linha de escolarização.

Em 1986, promoveu-se a mudança da nomenclatura de "alunos excepcionais" para "alunos com necessidades educacionais especiais". Dois anos após, com a promulgação da Constituição Federal em 1988, o Cap. III, Art. 208 determina que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]"atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

Apenas na década de noventa, a Educação Especial teve sua ação pedagógica norteada por alguns princípios específicos. Segundo Garcia e Michels (2011) estes princípios foram a normalização, integração, individualização, interdependência, construção do real, efetividade dos modelos de atendimento educacional, ajuste econômico com a dimensão humana e legitimidade.

Esse novo parâmetro se apoiava em várias concepções da sociedade civil, sobretudo àquelas advindas dos movimentos sociais, com base em manifestações das próprias pessoas com deficiências, seus familiares, estudiosos e simpatizantes da causa. Além disso, aqui no Brasil, ecoavam entendimentos propagados em outros países, a partir dos últimos anos do século XX essas ações sofreram gradativas transformações por

influência das mobilizações sociais, à época, acenando na direção uma política inclusiva que apontavam para uma perspectiva de educação que proporcionasse às pessoas com deficiência uma formação humana digna, alinhada às suas necessidades e condições.

Assim sendo, pode-se afirmar que a educação direcionada às pessoas com deficiências é iniciada sob a denominação de Educação Especial, paulatinamente, avançando no horizonte de um projeto de educação alinhado com o atendimento à diversidade. Evidentemente essa passagem teórico-conceitual e legal, não ocorreu sem consideráveis enfrentamentos das ambivalências e tensões que envolveram a defesa desses conceitos. Tais entendimentos também estavam atravessados pelas questões de classes. Nesse contexto foram produzidos importantes dispositivos normativos e teóricos relativos às concepções de educação especial e, posteriormente, educação inclusiva.

O contexto histórico referente à década de 1990 foi importante marco histórico, favorável à produção de documentos oriundos de fóruns internacionais, a exemplo da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (JOMTIEN, 1990) e a Declaração de Salamanca (SALAMANCA, 1994), ambos contemplativos de outras concepções de integração, colocados em direção opostas àqueles defendidos pela Educação Especial. Tal iniciativa apontava para um significativo avanço no entendimento sobre a acessibilidade, vista sob diferentes perspectivas.

As pressões dos movimentos sociais em defesa da escola democrática, pensada numa perspectiva emancipatória, a escola como lugar de todas e todos, é contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9.394 de 20/12/96 (BRASIL, 1996), quando esta dispõe em seu Capítulo V sobre a educação especial, definindo-a, no seu Art. 58º, como uma "modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que **apresentam necessidades especiais**" (MANTOAN, 2021, p.6 – grifo nosso).

No início de 2000 uma resolução instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Este documento assume a função de regulamentar os artigos da LDB 9394/96 que já instituíam a Educação Especial como modalidade educacional. Progressivamente, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 normatizou, no Brasil, as premissas inclusivas defendidas no debate internacional da década recentemente passada, com isso ganhando importância firmando ideias tidas como "[...] hegemônicas no campo da Educação Especial" (GARCIA; MICHELS, 2011, p.108).

Ainda, na supracitada resolução, a nomenclatura utilizada para o público de alunos com deficiências foi utilizada na forma de "alunos com necessidades especiais", bem como a "função de apoiar os serviços educacionais comuns", atribuída a educação especial, pôs em indagação a possibilidade do apoio pedagógico nas salas de aula comuns por parte do professor/a especializado aos professores/as regentes, nesse sentido, também apontava-se para a inclusão pedagógica, defendendo-se a participação de profissionais especializados, proporcionando suporte aos professores no que se refere à inclusão desses estudantes nas salas comuns, esse enfoque foi se direcionando às modificações das práticas pedagógicas de acordo com a demanda que a escola estava a receber. (MIRANDA, 2019).

As propostas pautadas para as práticas pedagógicas se referem, sobretudo, à utilização dos recursos e ferramentas que auxiliassem nos processos de ensino aprendizagem (*ibid*). Mas, para além dessa discussão, a fundamentação precisava estar comprometida com a ruptura de estereótipos padronizados, oferecendo uma formação de professores com fundamentações e princípios voltadas aos valores humanos e culturais, pensadas no contexto da emancipação e autonomia e do respeito incondicional à pessoa humana.

Nesta perspectiva expomos de forma breve o desenvolvimento da Educação Especial à Educação Inclusiva, procurando enfatizar esta última forma de inclusão deste público historicamente negligenciado pelo poder público, visto que esta concepção guarda em si os princípios de uma educação democrática, para todos, objetivo buscado por nós neste trabalho.

2.2 O DISCURSO NORMATIVO E AS (IM)POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.

No contexto da produção de documentos que integram ou subsidiam as Políticas Inclusivas para pessoas com deficiência, levando-se em consideração seus contextos de produção, será apresentado um quadro relacionando seu título, destacando seu contexto de produção temporal, oferecendo-se destaque ao tratamento discursivo dos documentos apresentados, sobre os conceitos de inclusão.

Quadro 1: Relação cronológica de documentos, respectivos contextos de produção e concepção sobre inclusão

Título do documento/ Ano da publicação	Contexto/Esfera de Produção/ Presidente do Brasil	Concepção sobre integração e ou Inclusão
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Federal/Promulgada em 5 de outubro de 1988. Início da Redemocratização do país.	O discurso do documento se mostra fundamentado na concepção de integração, portanto, a inclusão inexiste no discurso do referido documento
Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, 1990	Internacional/ Promulgada em 9 de março de 1990/Fernando Collor de Melo	Traz à luz as ideias das discussões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência objetivando transformações em caráter de negação ao paradigma da integração.
Estatuto da criança e do adolescente	Federal/13 de julho de 1990/Fernando Collor de Melo	Estabelece a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado, não configurando inclusão.
Declaração de Salamanca	Internacional/7-10 de junho de 1994/Fernando Collor de Mello	Traz à luz as ideias das discussões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência objetivando transformações em caráter de negação ao paradigma da integração
LDB 9394/1996	Federal/20 de dezembro de 1996/Fernando Henrique Cardoso	Mediador da Carta Magna, prevalece o paradigma da integração
Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Federal/11 de setembro de 2001/ Fernando Henrique Cardoso	Procura detalhar diretrizes para inclusão, no entanto a concepção não é contemplada.
Decreto nº 3956 de 8.10.2001: promulga a Convenção Interamericana para eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas Portadoras de Deficiência	Federal/ 8 de outubro de 2001/ Fernando Henrique Cardoso	O discurso gira em torno da prevenção, por parte dos Estados, da existência de pessoas com deficiências.
Lei federal de incentivo financeiro 10845/2004	Federal/ 5 de março de 2004/ Luiz Inácio Lula da Silva.	Universalização do atendimento especializado com vistas a superação gradativa deste tipo de atendimento pela inclusão de alunos nas classes comuns; Políticas Públicas orçamentárias de reforço de verbas públicas direcionadas à causa.

Título do documento/ Ano da publicação	Contexto/Esfera de Produção/ Presidente do Brasil	Concepção sobre integração e ou Inclusão
Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU)-2006	Internacional/ 30 de junho de 2006/ Luiz Inácio Lula da Silva.	Reforço de compromisso de políticas de Estado pela causa; Contributo da construção do referente documento.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) 2006	Federal/ 10 de dezembro de 2006/ Luiz Inácio Lula da Silva	Preocupação com a causa procurando transformação social por meio da educação.
Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação 2007	Federal/ 24 de Abril de 2007/ Luiz Inácio Lula da Silva.	Garantia de acesso e permanência das pessoas com deficiência na escola
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) 2008	Federal/ 7 de janeiro de 2008/ Luiz Inácio Lula da Silva	Inclusão como transversalidade nas etapas da educação, professores especialistas como suporte para que o paradigma da inclusão seja efetivado
Decreto nº 7611 - 2011	Federal/ 17 de novembro de 2011/ Luiz Inácio Lula da Silva.	Ênfase na criação de vínculos interpessoais entre os sujeitos da pratica pedagógica.
Resolução CNE/CEB nº 6 de 20 de setembro de 2012	Analisar posteriormente	Analisar posteriormente
Plano Nacional de Educação (PNE)	Federal/ 25 de junho de 2014/ Dilma Rousseff	Além da transversalidade nos níveis da educação procura ampliar o alcance a outros grupos de excluídos.
Lei Brasileira de Inclusão (13146/2015)	Federal/ 6 de julho de 2015/Dilma Rousseff	Sanções para quem negar acesso a cidadania às pessoas com deficiência
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2018)	Federal/ 30 de setembro de 2020/Jair Bolsonaro.	Retrocesso sobre todo constructo histórico do paradigma da inclusão.
Resolução CNE/CP nº 1 de 5 de janeiro de 2021	Analisar posteriormente	Analisar posteriormente

Fonte: Próprio autor.

Acerca dos documentos supracitados no quadro anterior, procederemos com os seguintes entendimentos: nos anos 80 do século passado, discussões a respeito da integração social proporcionaram maior impulso na luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Ainda que no âmbito formal, em menor teor no plano da materialidade, as mudanças sociais desta época nos diversos contextos puderam concorrer a um envolvimento legal mais significativo, o que pode ser visto sobre a Constituição

Federal de 1988, estabelecendo integração escolar recomendando que o atendimento aos estudantes com deficiência seja feito, preferencialmente, na rede regular de ensino" (MIRANDA, 2003).

Na década seguinte são iniciadas no Brasil as discussões a respeito do paradigma da inclusão. Essas discussões, também, são iniciadas no âmbito internacional por meio de documentos tais como: a ***Declaração Mundial sobre educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*** (JOMTIEN, 1990) e a ***Declaração de Salamanca***, na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (SALAMANCA, 1994).

Por outro lado, ao analisarmos os discursos dos referidos documentos, percebemos preocupações de ordem econômica, resultado do entendimento estreito, simplista e conveniente, de alguns gestores públicos, de que investimento em educação é gasto. Tratando-se a questão como custos e onerações aos cofres públicos, sobretudo aqueles que orientam às políticas inclusivas. Entendendo que para evitar estes gastos, deve-se tomar a educação como instrumento para uso objetivo de prevenção desta forma de condição humana que "pesa sobre os limitados recursos humanos e financeiros de cada país" (SALAMANCA, 1994, p.46).

Em 13 de julho de 1990 é promulgada a Lei nº 8069/1990, O Estatuto da Criança e do Adolescente, considerado o primeiro texto normativo a dispor sobre o assunto, determinando que o Estado assuma o papel de assegurar o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, às crianças e adolescentes com deficiência. No texto do artigo 5º da referida lei fica explícito formalmente a determinação de punição àqueles que atentarem por "omissão dos seus direitos fundamentais" (NAKAYAMA, 2007, p. 27).

Ainda nesta década, sob a influência direta da Declaração de Salamanca é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Mesmo que a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente tivessem disponibilizado sobre o assunto, a LDB, contemplando um capítulo inteiro à educação especial compreendendo os artigos no. 58 a 60 teve como objetivo determinado "regular acerca do direito à educação dos portadores de necessidades especiais [...] assumindo importância fundamental para estabelecer a forma em que se daria o exercício dos direitos garantidos pela Carta Magna e previstos na legislação infraconstitucional" (***ibid.*** p. 27).

Em observância aos textos dos referidos artigos da Lei supracitada, de forma breve e como objetivo deste texto, compreende-se a

necessidade de formação especializada dos professores para atuarem junto aos estudantes com deficiências. Ainda em contexto, percebe-se também a concepção limitada a respeito do trabalho, própria da concepção capitalista de produção relativa ao emprego, ***locus*** do complexo mundo do trabalho em sua essência ontológica, de formação humana e transformação do mundo.

Como materialização de nosso entendimento, os textos preconizam o tratamento especializado a estes estudantes para que se aprimorem objetivamente à ***competitividade*** da vida social e inserção na produção, visto como forma de efetiva integração na vida em sociedade.

Em continuação à breve visão panorâmica das leis e normativas a respeito da inclusão de pessoas com deficiência, saindo do âmbito dos anos noventa do século passado, caracterizado pela ideologia neoliberalista que marcou este recorte teórico, trazemos a RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2/2001, de 11/09/2001, que segundo Nakayama (2007, p. 29) "[...] estabeleceu regras minuciosas para a efetivação de Princípio da Inclusão.

Observando o texto supracitado, percebemos no discurso do artigo 3º a compreensão do que vem a ser a educação inclusiva, como sendo "[...] uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, **substituir** os serviços educacionais comuns [...]" (BRASIL, 2001 – grifo nosso). Na perspectiva de uma formação humana onde os sujeitos tenham a oportunidade de aprender uns com os outros nas relações que mantém na prática social, o termo acima em destaque emprega-se descontextualizado segundo o paradigma da inclusão.

Outra observação deve ser feita ao que preconiza o artigo 4º, que traz em seu discurso o compromisso em considerar as diferenças destes alunos em relação aos demais. Mas em seu inciso II: "a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas **diferenças e potencialidades**" (grifo nosso). As diferenças, próprio da totalidade social, e as potencialidades, próprios das capacidades do indivíduo segundo o contexto social o qual este se faz integrante, não mantém relação analítica do ponto de vista humano do entendimento da inclusão.

Da forma como se encontra estruturado o discurso do supracitado inciso, as diferenças representam limitações, e as potencialidades enformam a capacidade de ser produtivo. Ou seja, a concepção capitalista encontra-se profundamente enraizada na concepção do tratamento

humano, proporcionando o entendimento de que ser diferente é ser improdutivo e ter potencial é não ser diferente.

Dando prosseguimento à análise do documento, podemos identificar nos artigos 16 e 17 deste mesmo documento os objetivos exploratórios, nada inclusivos, por parte do poder público para com as pessoas com deficiências, quando se refere à terminalidade específica dos ciclos da educação básica para estes estudantes materializados em titulações/certificados que atestem as competências adquiridas e, com isso, o imediato encaminhamento à educação profissional, preparando-o para a produção.

Seguindo a linha cronológica dos documentos públicos a respeito da inclusão em nosso país, em 8 de outubro de 2001, foi instituído o Decreto nº 3956 que "[...] promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala, em 28 de maio de 1999." (NAKAYAMA, 2007, p.30).

Em observação ao referido texto, percebemos que a ***prevenção*** toma um lugar um tanto importante no seu discurso, aparecendo no caput do artigo II estabelecendo que a "[...] Convenção tem por objetivo ***prevenir*** e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena **integração** à sociedade (grifo nosso)".

No Artigo III, 2., (a) que trata do compromisso dos Estados Pares para com o alcance dos objetivos firmados na Convenção, priorizando trabalhar com a ***prevenção*** **de todas as formas de deficiências preveníveis** (BRASIL, 2001 – grifo nosso), somos levados a refletir sobre a causa da preocupação dos Estados Pares desta Convenção em prevenção das referentes deficiências preveníeis, pois é patente que "[...]toda sociedade possui indivíduos com algum tipo de deficiência" (PEREIRA et al, 1980 apud JANNUZZI, 2012, p.153) e, segundo Giroto; Poker e Omote (2012) a média de pessoas com deficiência em nível mundial se localiza no âmbito dos 10%, em nível de Brasil, 14%.

O conceito de prevenção adotado no discurso, inicialmente, nos leva a crer que existe uma preocupação em se prevenir qualquer forma de discriminação e/ou exclusão que, levada a cabo por meio de políticas sociais sérias, chegaríamos à eliminação destas discriminações. Mas como tivemos oportunidade de entender pelo texto do Artigo III da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas Portadoras de Deficiência anteriormente analisado, a

deficiência é considerada nociva, tomando caráter de doença/enfermidade, devendo ser prevenida.

De acordo com o discurso do documento, percebe-se a urgente preocupação em exercer o controle da reprodução humana em seu caráter biológico, ideal à formação de força produtiva, contrariando valores correspondentes ao respeito à pessoa humana quanto ao direito de sua dignidade, independentemente de suas condições físicas, psicológicas, de gênero ou quaisquer outras formas que causem motivo de exclusão no presente contexto capitalista de tratamento humano.

Continuando nossa breve cronologia no âmbito da primeira década dos anos 2000, a partir do primeiro mandato do governo do Partido dos Trabalhadores (2003), foi promulgada a lei 10.845 de 5 de março de 2004, Lei Federal de Incentivo Financeiro, potencializando um caráter de sensibilidade à causa por parte do governo da época, ainda com a visão do paradigma de Integração (MIRANDA, 2003) e reconhecendo a necessidade de progressiva ***inserção*** (Artigo 1º, incisos I e II)

> I - Garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;
>
> II - Garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.

Em 30/06/2006 o Brasil participou da Convenção da ONU sobre direitos das pessoas com deficiência. Participante desde a fase inicial do constructo deste documento internacional e signatário do referente documento, o Estado Brasileiro reforça a partir de então o compromisso de adoção de medidas administrativas e legislativas para assegurar os direitos reconhecidos na referente Convenção (NAKAYAMA, 2007).

Neste mesmo ano, foi instituído o PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), caracterizando por parte do Estado Brasileiro, uma preocupação com a efetiva execução das políticas públicas voltadas à dignidade das pessoas dos segmentos sociais historicamente excluídos e reconhecendo a educação como meio importante de difusão dos valores essenciais ao exercício da cidadania. Seu processo de formulação teve ampla participação dos diversos seguimentos sociais, objetivamente da educação, sociedade civil e Governo, neste último, também de âmbito Regional e Estadual (CARMELO NETO, 2019).

Em 24 de abril de 2007 foi decretado o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, onde no artigo 2º, IX foi estabelecido a garantia do "acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas" (BRASIL, 2007 apud CARMELO NETO, 2019, p. 38).

Em 2008 houve a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Este documento explicita como principais características os nomes dos colaboradores do referido documento (corpo de doutoras e doutores em educação considerados referências na educação especial e inclusão), o histórico de marcos legais referentes à educação especial e o paradigma da inclusão escolar, demonstrando a evolução deste paradigma no tocante às políticas afirmativas de períodos anteriores e o atual período de publicação deste documento. Para confirmação da compreensão, o documento mostra a evolução, em números, das matrículas de alunos com deficiência nas classes de ensino regular nas escolas e formação em nível superior para os professores que atuam na educação especial.

A educação especial neste documento é defendida como tema transversal aos níveis e modalidades de ensino, objetivando sua superação gradativa à inclusão, cumprindo a função de possibilitar por meio dos educadores especiais o suporte aos professores nas classes regulares no momento das aulas ou o aporte teórico prático aos professores destas referidas classes para lidarem junto aos alunos/as com deficiência.

Em 2011 foi promulgado o Decreto nº 7611 de 17 de novembro que em sua iniciativa procurou ampliar a oferta da educação especial e atendimento educacional especializado para os/as "[...]estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (CARMELO NETO, 2019, p. 38). Nossa observação vai para o inciso IV, do § 1º do Art.5º no qual explicita a necessidade de criação de vínculos interpessoais nas relações entre os agentes constituintes da instituição escolar.

Foi aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 o Plano Nacional de Educação. Garantindo mais avanços na educação especial. Além de diretrizes, determinou metas e estratégias "[...] visando atender as determinações definidas pelo artigo 214 da Constituição Federal de 1988" (***ibid.***). O PNE reforça o lugar de transversalidade da educação especial em vistas à prática da inclusão, bem como as considerações a respeito das especificidades da educação especial direcionada para outros

grupos minoritários historicamente excluídos de uma política de educação democrática de qualidade (escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas).

No ano de 2015 foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146) que determina em seu artigo 8º punição com reclusão de dois a cinco anos e multa para aqueles que de alguma forma embargarem (recusa, cobrança de valores adicionais, suspensão de atendimento, procrastinação, cancelamento) a matrícula e permanência de alunos/as com deficiências nas escolas de ensino regular, de natureza pública ou privada (CARMELO NETO, 2019).

Para finalizar nossa breve explanação de alguns marcos históricos importantes, voltados à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do ano de 2020 na gestão do atual presidente da República Jair Bolsonaro e de seu terceiro ministro da educação, em menos de dois anos de mandato até a data de promulgação desta política de "Educação Inclusiva", Milton Ribeiro. Compreendemos a pertinência em fazer algumas observações básicas nos seus componentes pré-textuais (Nota do Ministro, Apresentação, Introdução) com o fim de nos apropriarmos da concepção de educação inclusiva contida neste documento.

Com o intuito de nos facilitar o desenvolvimento de nosso raciocínio, procuramos associar brevemente algumas informações que pudemos coletar no presente documento que estamos submetendo a uma breve análise junto àquele que se encontra inserido neste nosso trabalho, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Observamos que ao longo de suas 124 páginas, o documento PNEEPEI-2020 (BRASIL, 2020) não explicita um possível corpo de especialistas em educação responsáveis pela colaboração e formulação do importante documento.

Informando imprecisamente o número de não beneficiados com o paradigma da inclusão escolar, sob fundamentos rasos direcionados a estudos sérios sobre a histórica negligência social e negação de direitos das pessoas com deficiência terem acesso a uma educação de qualidade, o Ministro da Educação no texto inicial intitulado "Nota do Ministro" explana como se estrutura sua concepção a respeito da educação especial, em respeito à inclusão.

Para iniciar: "Atualmente, urge reconhecer que muitos educandos não estão sendo beneficiados com a inclusão em classes regulares e que educandos, familiares, professores e gestores escolares clamam

por **alternativas.**"; "Um dos pressupostos norteadores desta Política Nacional é a valorização das singularidades e o inalienável e preponderante direito do estudante e das famílias no processo de decisão sobre a ***alternativa*** mais adequada para o atendimento educacional especializado." (BRASIL, 2020, p.6 – grifo nosso).

Dentre os benefícios que o Ministro da Educação manifesta em seu texto, além dos educacionais, proporcionados pelo estímulo ao retardamento e retrocesso direcionado ao processo evolutivo do paradigma da inclusão escolar na educação em nosso país, estão, na exata ordem em que se encontram escritos, avanços "[...] **econômicos,** científico, artístico, político e cultural" (***ibid.***, p.7- grifo nosso). Para finalizar, fica a máxima do descompromisso do governo para com a própria política que de sua parte foi formulada: "[...] **se bem atendidas em suas demandas**, poderão desenvolver suas potencialidades e tornar-se **tudo o que são capazes de ser**" (grifo nosso).

Seguindo ao texto da ***Apresentação***, texto de Ilda Ribeiro Peliz – Secretária de Modalidades Especializadas de Educação, valendo-se da interpretação de que "As leis brasileiras determinam que os sistemas educacionais devem oferecer, preferencialmente, escolas inclusivas, mas, não exclusivamente" somos tendencialmente conduzidos pelo argumento circunscrito ao âmbito formal de que somos "sabedores de que existem milhares de pessoas em idade escolar fora da escola, pelo fato de **apresentarem demandas que são mais adequadamente atendidas em escolas ou classes especializadas**" (BRASIL, 2020, p.10- grifo nosso).

Esforçam-se em definir que escolas especializadas "são também inclusivas", mas como tivemos oportunidade de saber, o papel inclusivo desempenhado pelas escolas especializadas tem sua importância fundamental em fins do século XIX para meados do século XX, onde boa parte deste público, na totalidade, e não para uma parte privilegiada de direitos, sobretudo os ***econômicos***, puderam ter a mínima iniciativa de ter acesso a uma instituição escolar, ainda vistos sob os olhos da medicina e não sob o olhar humano, cultural, moral e, sobretudo, social.

No texto da Introdução, em sua abertura já podemos conferir mais uma vez o discurso raso, embora sendo considerado pelo governo de Jair Bolsonaro como de "caráter inovador" da Política Nacional de Educação Especial 2020, preocupado "[...] em oferecer avanços na área da educação especial" (***ibid***). O texto tem lugar até para trocadilhos jocosos mal intencionados, debochados e desrespeitosos para com a seriedade depositada

nas lutas pelos direitos da educação deste público, tanto da parte dos próprios alunos/as como dos pesquisadores, pensadores e professores. Vejam por si: "Poder-se-ia ***até nomear*** 'educação especial inclusiva' pois nunca uma dessas dimensões pode ser utilizada para anular a outra" (***ibid.***, p.15).

As observações sobre concepções equivocadas a respeito da inclusão são inúmeras ao longo do texto, somado as percepções fragmentadas da responsabilidade do governo para com o pleno atendimento educacional aos/às estudantes deste público. Podemos citar a questão de opção por ***alternativas*** que restam na prestação dos serviços educacionais e o tipo de inclusão que um sistema educacional, [...] a seu bel prazer, [...] está disposto a garantir" (***ibid***).

Ainda na referida página descrita acima é disposto um quadro comparativo onde são explicitados as formas de abordagem por parte dos Defensores da Educação Especial e dos Defensores da Inclusão Total. Por meio de artigo de autor que, infelizmente traz pouca contextualização ou quase nenhuma com nossa realidade, o documento mostra de forma bastante polarizada as formas de abordagens dos dois grupos de defensores com termos tais como "***insistem*** na igualdade de atendimento" e "Acreditam na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da ***espécie humana***".

Assim sendo, pode-se afirmar que o modo individualista da concepção liberal, destaca que, (BRASIL, 2020, p.105):

> Há quem defenda que os educandos não pertencentes ao público da educação especial têm o direito de beneficiarem-se com o aprendizado proporcionado pela convivência com educandos autistas de nível severo ou grave, por exemplo. Esse "direito" não é maior que o direito constitucional dos educandos de receberem atendimento educacional apropriado para suas características, de modo a obterem ganhos mais importantes para seus projetos de vida que os ganhos com a socialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a concepção de uma Educação Democrática, todos os alunos, independentemente de suas condições físicas psicológicas ou de qualquer outra forma que lhe proporcione a exclusão que historicamente neste país vêm se submetendo, devem ser incluídos no contexto da sala de aula do ensino regular ou de qualquer outro espaço educativo.

As condições específicas dos alunos/as constituem nada mais nem menos que as particularidades dos sujeitos, tão óbvias num contexto de sociedade por vias da totalidade, e não de apenas uma parcela favorecida por suas condições físicas e psicológicas consideradas culturalmente ideais à lógica de produção e reprodução do modo social capitalista.

A história nos mostra a evolução no tratamento que esta parcela excluída dos planos de desenvolvimento do país vem sofrendo ao longo de suas vidas para terem acesso à educação, o bem mais básico de desenvolvimento e formação integrante das políticas públicas de Estado.

O constructo social, a partir das lutas dos movimentos dos estudantes e seus responsáveis, permite desenvolvimento cultural e, neste movimento, a evolução do pensamento crítico e a busca por mais humanização, o que pode ser percebido na materialização das leis, objeto deste nosso estudo. Assim, percebemos as mudanças quanto a forma de pensar, rompendo com formas preconceituosas de classificações baseadas no foco da deficiência e considerações médicas que propõem as diferenças como verdadeira forma de enfermidades.

A influência política dos partidos de esquerda, de visão progressista e democrática se fazem presentes na quantidade dos dispositivos legais que defendem a inclusão. Não somente a quantidade, mas acima de tudo a qualidade, com as mais diversas formas de estratégias, tais como a consciência da importância da educação para o alcance quantitativo e qualitativo da concepção valorativa das diferenças, sanções para aqueles que negarem acesso, em suas inúmeras formas, às pessoas com deficiências, entre outas formas mais.

Mas atualmente, um verdadeiro desmonte de todo este valoroso construto vem sendo feito por parte do atual governo Federal, com a questão da inclusão sendo lançada à própria sorte. A forma maldosa e leviana de tratamento deste assunto internacionalmente debatido, faz com que representantes deste governo em documento oficial analisado neste trabalho atestem que não se faz necessário discutir a teoria sobre o paradigma da inclusão, "Portanto, **faz-se urgente um esforço teórico** e político para conciliar posições extremas".

Os defensores da inclusão não propõem extremismo, só enxergam o extremo descaso social construído historicamente e, como humanos que são e sentem na pele a dor alheia, lutam para dar o direito que lhes foi alienado. A defesa da dignidade humana é um dever de todos, pois todo o edifício estatal que hoje temos oportunidade de usufruir é fruto de muita luta e a custo de vidas que foram ceifadas para o que hoje se

percebe materializado. Manter a dura crítica e ação contínua em prol dos excluídos é o dever de todo sujeito consciente de sua classe e que deseja um mundo melhor para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO [2007]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file. Acesso em 22 jan. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos [2001]. Disponível em: https://repositorio.observatoriodocuidado.org/bitstream/handle/handle/1695/Decreto%20N%203.956%2c%20de%208%20de%20outubro%20de%202001.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 14 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº. 6094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7611, 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia

para Assuntos Jurídicos [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 06 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº. 10.845, de 5 de março de 2004: **Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.845.htm. Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014: **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 25 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015: **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961: **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação. [2021] Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990**: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996: **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 04 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001: Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica [2001]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf. Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial [2008]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Brasília, DF: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação [2020]. Disponível em: Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf. Acesso em 15 jan. 2021.

CARMELO NETO, Artur. **O olhar dos professores sobre adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual: uma ação de formação continuada na escola.** Orientadora: Luci Regina Muzzeti. 2019. 167 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", Araraquara, 2019.

GARCIA, R.M.C; MICHELS, M.H. **A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.105-124, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

GIROTO, C.R.M; POKER, R.B.; OMOTE, S. (org.) **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI.** 3ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

JOMTIEN. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO [1990]. Disponível em: https://16minionuunesco2015.wordpress.com/2015/09/27/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos/. Acesso em 15 dez 2020.

KRIPKA, R. M. L.; Scheller, M; Bonotto, D. de Lara. **Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa.** Atas – Investigação Qualitativa na Educação. CIAQ: Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa. 2015. Disponível em: https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248 Acesso em 30 set. 2021.

MANTOAN, Maria Tersa Eglér. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar.** Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED. Unicamp. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1441311060.pdf Acesso em: 24 mar. 2021.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial**. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental, Unimep, 2003. Disponível em: https://docplayer.com.br/8634951-Historia-deficiencia-e-educacao-especial-1.html. Acesso em 28 jan. 2021.

MIRANDA, Fabiana Darc. **Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil.** Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva, Manaus, v.2, n.3, p.11-23, jan/jun., 2019.

NAKAYAMA, Antonia Maria. **Educação inclusiva: Princípios e representação.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PEREIRA, Olívia *et al.* **Educação Especial.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

SALAMANCA. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 10 de nov. 2019.

DISCALCULIA: QUANDO A MATEMÁTICA NÃO CONTA

MILENA CAMILA MACÊDO ANDRADE
Graduada pelo curso de Matemática da Universidade Estácio de Sá – RJ e Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Estácio de Sá – RJ, milena.macedo@ufpe.br;

THATIANA CAROLINA ANDRADE DE OLIVEIRA MACÊDO
Graduanda pelo curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá – RJ, thatianac.oliveira@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente artigo investiga a discalculia por meio de pesquisa bibliográfica - e objetiva relacionar a opinião de autoridades na área das dificuldades de aprendizagem em relação a matemática, apresentar aspectos importantes a respeito do transtorno da discalculia e abordar sobre suas características, sintomas e possíveis diagnósticos segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) e o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5). As discussões propostas neste artigo foram desenvolvidas sobre o que é aprendizagem e o que acontece quando existem falhas no processo de aprendizagem que são advindos do sistema nervoso central, que são os chamados Transtornos do Neurodesenvolvimento. Posteriormente discutir os enfrentamentos em relação aos conflitos encontrados pelo portador do transtorno da discalculia. Considerou-se ainda a importância de, a partir da definição, os tipos e as dificuldades encontradas pelos portadores, sugerir sobre possíveis intervenções em crianças discalcúlicas e refletir sobre a necessidade do preparo dos futuros professores e profissionais da educação para tratar do problema.

Palavras-chave: Discalculia. Matemática. Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo principal analisar a perspectiva e os conceitos, sob a ótica de diversos autores, da discalculia, que é uma condição específica e persistente na compreensão dos números, estando na extremidade do espectro da dificuldade em matemática, devido ao alto grau de severidade das dificuldades com sentido numérico.

A justificativa central da escolha do tema está baseada no fato de muitas crianças apresentarem dificuldades no aprendizado da matemática, e para algumas delas as dificuldades irem além de um pouco de frustração. Nestes casos, é necessário identificar a possibilidade de um transtorno especifico de aprendizagem com prejuízo na matemática, e para tal, é preciso conhecer profundamente as características e prognósticos do transtorno, o que, de acordo as pesquisas de diversos autores, entre eles, Inácio (2017), Machado (2015), Gonçalves (2014), Ataídes (2019) e Molina et al (2015), existe uma enorme defasagem de conhecimento sobre o assunto por parte dos profissionais da área de educação que acompanham as crianças na primeira infância.

A discalculia é difícil de ser identificada por meio de um único teste diagnóstico. O diagnóstico e a avaliação devem usar uma série de medidas, um protocolo de testes, para identificar quais fatores estão criando problemas para aquele indivíduo, pois outros transtornos como dislexia, processamento visual ou auditivo, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, entre outros, também podem afetar a capacidade da criança de atender às expectativas ao completar problemas matemáticos. Também é possível que crianças com discalculia tenham outras dificuldades de aprendizagem. A compreensão das dificuldades será melhor alcançada por meio de uma entrevista clínica individual para diagnóstico.

Nas escolhas teóricas a linha de argumentos transversalizaram por discussões em torno do conceito de aprendizagem e as dificuldades em seu processo, principalmente no que tange aos transtornos do neurodesenvolvimento, mais especificamente a discalculia, buscando apresentar aspectos importantes a respeito do seu conceito, características, sintomas e possíveis diagnósticos, sobretudo a partir do que é apresentado pela Organização mundial de saúde (OMS) e do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5).

Neste sentido iremos apresentar as discussões sobre a aprendizagem e o transtorno do neurodesenvolvimento, abordar sobre o conceito

de discalculia e suas características, em seguida será abordado sobre o diagnóstico, as estratégias de intervenção e por fim as considerações finais.

2. A APRENDIZAGEM E O TRANTORNO DO NEURODESENVOLVIMENTO

O conceito do termo aprendizagem varia conforme o autor e a linha de pesquisa que o norteia. Sem pormenorizar, a aprendizagem pode ser entendida como a capacidade de adquirir conhecimentos, valores, habilidades, através das experiências desenvolvidas por meio de fatores ambientais, emocionais e experimentais.

Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), ressaltam que o processo de aprendizagem acontece no sistema nervoso central, através de uma complexa rede de funções cognitivas, funcionais e neuroquímicas que transformam, quase que permanente, o sistema nervoso central. Considerando que o sistema nervoso central possui essa capacidade adaptativa, que é chamada de plasticidade cerebral, o ato de aprender é modulado por fatores intrínsecos (genéticos) e extrínsecos (experiência). Sendo assim, os distúrbios na aprendizagem podem ser entendidos como uma falha intrínseca e/ou extrínseca, desse processo de neurodesenvolvimento, acarretando o que é conhecido atualmente como Transtornos do Neurodesenvolvimento.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), define os Transtornos do Neurodesenvolvimento da seguinte maneira:

> Transtornos mentais, comportamentais e de neurodesenvolvimento são síndromes caracterizadas por distúrbios clinicamente significativos na cognição, regulação emocional ou comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento que fundamentam o funcionamento mental e comportamental. Esses distúrbios são geralmente associados a angústia ou prejuízo pessoal, familiar, social, educacional, ocupacional ou em outras áreas importantes do funcionamento (ICD-11, 2018).

Gimenez (2005) traz um problema que se refere a variedade de termos encontrada na literatura, apresentando diferentes terminologias para designar um indivíduo que não aprende da maneira típica. Sendo assim, é possível encontrar termos como transtorno de aprendizagem,

distúrbio de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, dificuldades na aprendizagem, problemas escolares, problemas de aprendizagem, problemas na aprendizagem, etc., e essa variedade deixa margem para erros no emprego do termo correto, podendo levar a rotulações e discriminação.

Diante do exposto, ressalta-se a importância da diferenciação dos termos Dificuldade de Aprendizagem e Transtorno Específico de Aprendizagem, e assim é possível clarear as terminologias para partir para o termo que intitula o capítulo.

Seabra (2020) traz que a Dificuldade de Aprendizagem, é uma questão pedagógica que pode ser enfrentada e superada através de métodos pedagógicos que façam sentido para àquele indivíduo em questão, visando proporcionar a este pleno desenvolvimento, independência e autonomia. Em contrapartida, o Transtorno Específico de Aprendizagem é de origem neurobiológica e necessita ser avaliado por uma equipe multidisciplinar para a conclusão de um diagnóstico. Segundo Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), os transtornos da aprendizagem tratam-se de uma inaptidão específica para a leitura, escrita e/ou a matemática.

Ainda segundo o DSM-5 (2014), os transtornos são definidos mediante os seguintes critérios de identificação:

a. A fim de avaliar o nível de desenvolvimento na aprendizagem deve-se utilizar provas padronizadas, e o resultado deve ser identificado consideravelmente inferior ao esperado para o indivíduo, observando a sua idade, escolaridade e o seu quociente de inteligência.
b. O nível de desempenho, se baixo, deve interferir no que se espera para o rendimento acadêmico e para as atividades cotidianas em relação a área afetada.
c. Para os casos onde existem déficits sensoriais, as dificuldades encontradas também devem superar substancialmente as esperadas habitualmente nas

3. A DISCALCULIA

3.1 CONCEITO DE DISCALCULIA

Segundo Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), é possível destacar que as habilidades matemáticas são inatas aos seres humanos e que, recém-nascidos são capazes de distinguir e quantificar mais um e menos um. Essas

habilidades foram estudadas em animais, como os chipanzés, e em comunidades primitivas. Ainda aponta para a visão piagetiana, que determina que as habilidades matemáticas são "construídas" a partir de funções cerebrais, como memória de curto e longo prazo, orientação espacial e raciocínio.

O transtorno caracterizado pelo detrimento das habilidades matemáticas, senso numérico, memorização de fatos aritméticos, precisão ou fluência de cálculo e precisão no raciocínio matemático, podendo ser indicados como leve, moderada e grave, conhecido como discalculia, foi conceituado pelo DSM-5 (2014), através da seguinte nota:

> Discalculia é um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades caracterizado por problemas no processamento de informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos ou fluentes. Se o termo discalculia for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades matemáticas, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades no raciocínio matemático ou na precisão na leitura de palavras. (APA, 2014, p. 67)

O Ph.D. Ladislav Korsc (1974), em seu artigo intitulado Developmental Dyscalculia publicado no Journal of Learning Disabilities, conceituou:

> Developmental discalculia is a structural disorder of mathematical abilities which has its origin in a genetic or congenital disorder of those parts of the brain that are the direct anatomico-physiological substrate of the maturation of the mathematical abilities adequate to age, without a simultaneous disorder of general mental functions[1] (KOSC, 1974, p. 47)

O artigo mencionado acima, trata-se de um estudo desenvolvido através de uma série de testes neurológicos feitos em 66 crianças suspeitas de serem portadoras de discalculia, mas que possuíam ***Q.I.*** tipicamente

1 "Discalculia do desenvolvimento é uma disfunção estrutural de habilidades matemáticas que tem sua origem numa deficiência genética ou congênita dessas partes do cérebro que são os substratos anátomo-fisiológicos diretos da maturação das habilidades matemáticas de acordo com a idade, sem uma disfunção simultânea de funções mentais gerais." (tradução das autoras)

normais, e resultou na observação de que 6% das crianças da população tida como normal, podem apresentar sintomas de discalculia.

Kosc (1974) explicou ainda que além da discalculia, que trata-se de um distúrbio estrutural da habilidade matemática, existe a ***Acalculia***, que seria uma falha completa da habilidade matemática, a ***Oligocalculia***, uma diminuição de todas as capacidades matemáticas iniciais do indivíduo, e a ***Paracalculia***, como sendo um distúrbio qualitativo distinto de habilidades matemáticas que ocorre na maioria dos casos dentro dos quadros de doenças mentais.

Ainda de acordo com os estudos realizados por Kosc (1974), existem seis tipos de discalculia: Discalculia Léxica (dificuldade na leitura de símbolos matemáticos), Discalculia Verbal (dificuldades em nomear quantidades matemáticas, números, termos e símbolos), Discalculia Gráfica (dificuldade na escrita de símbolos matemáticos), Discalculia Operacional (dificuldade na execução de operações e cálculos numéricos), Discalculia Practognóstica (dificuldade na enumeração, manipulação e comparação de objetos reais ou em imagens) e a Discalculia Ideognóstica (dificuldades nas operações mentais e no entendimento de conceitos matemáticos), porém ressalta-se que atualmente nenhum destes termos são usuais, tendo em vista que os critérios de conceitos dos transtornos de aprendizagem são oriundos do DSM-5 (2014), que incluiu a discalculia no Transtorno de Aprendizagem Específica, deixando o termo discalculia como alternativo, porém a fim de construir uma linha didática, considerou-se importante a inclusão neste artigo.

Segundo Haase (2011), a definição de discalculia se baseia em critérios comportamentais e de exclusão, não sendo possível ainda detectar a nível biológico indícios de tal transtorno. Ele diz ainda que a discalculia se caracteriza por dificuldades no processamento aritmético, com prejuízo no rendimento escolar e no desempenho de atividades rotineiras que faça uso dos números. Acrescenta-se que para a American Psychiatric Association (2018), a discalculia é um termo usado para descrever as dificuldades em aprender conceitos relacionados a números ou usar os símbolos e funções para realizar cálculos matemáticos. Problemas com matemática podem incluir dificuldades com senso numérico, memorização de fatos matemáticos, cálculos matemáticos, raciocínio matemático e resolução de problemas matemáticos.

Silva e Santos (2011), trazem que evidências genéticas, neuroanatômicas e epidemiológica indicam que a discalculia é uma desordem de origem neurobiológica, mas ressalta que fatores ambientais possam

potencializar sua manifestação. Destacando a influência dos fatores ambientais na discalculia, Kranz e Healy (2012), tomando pesquisas de diversos estudiosos como base, ressalta a influência das condições socioeconômicas da família sobre o desempenho matemático das crianças, porém não encontraram na literatura brasileira dados marcantes a este respeito, trazendo com isso a conclusão que, no Brasil, o conceito de discalculia compreende "um processo individual, que envolve aspectos neurobiológicos e neuropsicológicos do sujeito, inatos, congênitos".

3.2 CARACTERÍSTICAS E SINTOMAS DA DISCALCULIA

Dyscalculia.org é uma organização educacional sem fins lucrativos no estado de Michigan, que atende ao público com o site dyscalculia.org (1997), dedicada a promover a compreensão e o tratamento de deficiências de aprendizagem específicas em matemática, e ela traz informações sobre os sinais que podem ser usados para identificar uma possível discalculia em crianças, pois apresentam dificuldades nos seguintes pontos:

Quadro 1 - Dificuldades encontradas na discalculia infantil

DIFICULDADES ENCONTRADAS NA DISCALCULIA INFANTIL	
Noção de esquerda e direita	Procedimentos para aritmética
Noção de direcionalidade	Valor de lugar
Contar de forma confiável	Memória de fatos de adição e multiplicação
Associações número-quantidade	Memória das regras matemáticas
Memória de números e informações quantitativas	Aritmética mental
Memória de instruções	Cálculo
Memória de curto prazo	Visualização de quantidades
Memória de trabalho	Memória de rostos
Consciência do tempo	Memória visual, discriminação visual-espacial, interpretação, processamento e memória
Gerenciamento de tempo e agendas	Entender números e símbolos ao ler, ouvir, pensar (raciocinar), copiar, escrever e falar
Organização espacial e quantitativa	Pensar rápido e operar com confiança
Sequenciamento	Trabalhar em suas áreas deficitárias, podendo demonstrar agitação, angústia, ansiedade, raiva, esquiva e resistência

Fonte: adaptado de Dyscalculia.Org (1997)

Ainda segundo a Dyscalculia.Org (1997), as crianças tornam-se adultos discalcúlicos que apresentam os mesmos problemas, mas tornam-se melhores em esconder e administrar suas dificuldades, porém alguns deles ainda se destacam, como:

Quadro 2 - Dificuldades encontradas pelo adulto discalcúlico

CARACTÉRISTICAS ENCONTRADAS NA DISCALCULIA ADULTA	
Dificuldade com números e confusão ao ler, pensar, copiar, escrever, falar e lembrar de símbolos matemáticos	Raciocina matematicamente em voz alta para manter as ideias em mente
Memória não confiável de números, fatos matemáticos, regras e procedimentos	Apresenta dificuldade em imaginar abstrações, quantidades, layouts, relógios, rostos, números e figuras
Apesar de esforços excessivos, obtém resultados decepcionantes quando se trata de números	Dificuldade em processar mais de 4-5 itens visuais
Incapacidade de fazer cálculos mentais	Dificuldades de processamento visual-espacial
Uso dos dedos ou marcas para calcular	Experimenta a estática do cérebro com linhas numéricas, equações, números grandes, números decimais, gráficos e coordenadas, relógios, etc
Dificuldade para lidar com dinheiro e planejamentos financeiros	Precisa de pequenos padrões reconhecíveis
Dificuldade com contagem, cálculo de impostos, percentual, descontos e conversões	Dificuldade com digitação, tocar um instrumento, ler música à primeira vista, cartas e dominó com mais de 5 pontos
Dificuldade para saber o tempo, rastrear e gerenciar o tempo e pontualidade	Feedback prejudicado dos dedos (sentido do dedo)
Experimenta confusão espacial durante tarefas matemáticas, ao se deslocar dentro de edifícios e pela cidade, e durante sequências físicas (passos de dança, esportes, tocar música, jogar, seguir instruções físicas)	Sequenciamento motor ineficiente
Pode seguir padrões e concluir trabalhos matemáticos, mas esquece rapidamente	Memória de trabalho insuficiente para processamento simultâneo, demandas de tarefas compostas, retenção de informações seriais (por exemplo, contar, ouvir e seguir instruções, manter o controle durante o trabalho matemático)
Opera a partir da memória de curto prazo, mas carece de compreensão profunda	Memória sequencial imperfeita, especialmente quando distraído, e além de 5 itens

Fonte: adaptado de Dyscalculia.Org (1997)

A partir do que foi analisado, avaliamos que o transtorno específico de aprendizagem com prejuízo na matemática requer urgência em sua identificação, para que o processo de intervenção seja o mais efetivo possível, e o indivíduo não venha a desenvolver fobia a matemática. Uma equipe multidisciplinar pode trazer resultados bastante positivos para esse indivíduo discalcúlico, através de um programa de intervenção individual onde seja estudado as peculiaridades de cada caso a fim de potencializar as habilidades e desenvolver as dificuldades apresentadas.

3.3 O DIAGNÓSTICO DA DISCALCULIA

Considerando que a discalculia não apresenta condições fáceis de se chegar a um diagnóstico preciso, pois o processo envolve identificar diferentes habilidades em realizar cálculos primários, memorização de fatos matemáticos, a velocidade com que se processa estas informações e preservação delas na base de dados de conhecimentos do indivíduo. Além disso, a discalculia pode estar associada a outros transtornos e, também a outras dificuldades de aprendizagem, o que dificulta ainda mais o seu diagnóstico conciso.

O DSM-5 (2014) traz quatro critérios para o diagnóstico do Transtorno Específico da Aprendizagem com prejuízo na Matemática, especificados através das letras A, B, C e D, devem ser firmados por uma síntese clínica do histórico do indivíduo (desenvolvimento, médica, familiar, educacional), em relatórios escolares e em avaliação psicoeducacional, conforme quadro abaixo:

Quadro 4 - critérios para o diagnóstico do Transtorno Específico da Aprendizagem com prejuízo na Matemática

A	Dificuldades na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas, conforme indicado pela presença de ao menos um dos sintomas a seguir que tenha persistido por pelo menos 6 meses, apesar da provisão de intervenções dirigidas a essas dificuldades: • Dificuldades para dominar o senso numérico, fatos numéricos ou cálculo (p. ex., entende números, sua magnitude e relações de forma insatisfatória; conta com os dedos para adicionar números de um dígito em vez de lembrar o fato aritmético, como fazem os colegas; perde-se no meio de cálculos aritméticos e pode trocar as operações). • Dificuldades no raciocínio (p. ex., tem grave dificuldade em aplicar conceitos, fatos ou operações matemáticas para solucionar problemas quantitativos).

B	As habilidades acadêmicas afetadas estão substancial e quantitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo, causando interferência significativa no desempenho acadêmico ou profissional ou nas atividades cotidianas, confirmada por meio de medidas de desempenho padronizadas administradas individualmente e por avaliação clínica abrangente. Para indivíduos com 17 anos ou mais, história documentada das dificuldades de aprendizagem com prejuízo pode ser substituída por uma avaliação padronizada.
C	As dificuldades de aprendizagem iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo (p. ex., em testes cronometrados, em leitura ou escrita de textos complexos longos e com prazo curto, em alta sobrecarga de exigências acadêmicas).
D	As dificuldades de aprendizagem iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo (p. ex., em testes cronometrados, em leitura ou escrita de textos complexos longos e com prazo curto, em alta sobrecarga de exigências acadêmicas).

Fonte: adaptado do DSM-5 (2014)

Outros aspectos que dificultam a identificação da discalculia são apontador por Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), onde destacam que existem associações clínicas que podem ser associadas a discalculia, como: Epilepsia, Síndrome de Turner, Síndrome do X Frágil, Síndrome de Williams-Beuren, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), mas que são diagnósticos que devem ser excludentes ao buscar o diagnóstico de discalculia.

Para mapear a discalculia existem testes específicos como o ZAREKI-K, é o nome dado a bateria neuropsicológica de testes de processamento numérico e cálculo para crianças (do alemão Neuropsychologische Testbatterie für Zahlenverarbeitung und Rechnen Bei Kindern, Kindergartenversion) que segundo Molina et al (2015), tem como objetivo identificar e especificar o perfil das várias habilidades matemáticas básicas, necessárias para domínio do cálculo e da aritmética. Essa bateria neuropsicológica foi desenvolvida através de uma investigação do desempenho matemático de 334 crianças (51,2% meninas e 48,8% meninos) entre 5 e 6 anos de idade, em Zurique, na Suíça. Esse estudo pode trazer evidências sistematizadas sobre o desenvolvimento da cognição numérica em crianças em idade pré-escolar.

Através deste estudo, Molina et al (2015), constituiu a primeira pesquisa nacional utilizando o ZAREKI-K adaptado a língua portuguesa e cultura brasileira, com o objetivo de investigar a cognição numérica em

crianças brasileiras pré-escolares. Os autores utilizaram os seguintes objetivos específicos: (a) comparar o desempenho de crianças quanto ao sexo, idade e ambiente; (b) verificar possíveis relações entre subtestes da bateria e um instrumento preexistente para estudar seu construto teórico.

Dessa forma, o estudo do ZAREKI-K feito por Molina et al (2015) em crianças brasileiras, onde foram avaliadas 42 crianças balanceadas quanto a idade e ao sexo, com idade de 5 a 6 anos, sendo, 19 de regiões rurais e 23 de regiões urbanas do centro-oeste paulistano, pelos estudiosos já citados, apresentou-se como um instrumento promissor para a avaliação de habilidades matemáticas em crianças pré-escolares, entre 5 e 6 anos de idade. É mencionado ainda, a necessidade de novos estudos, por levar em consideração que a idade pré-escolar atualmente compreende os 4 e 5 anos de idade.

No entanto, Dias (2013) complementa, através de seus estudos, que é observado que as queixas trazidas em anamneses é referente a dislexia, ao transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e as dificuldades de aprendizagem em geral, mas não é frequente queixas a discalculia propriamente dita. E isso não significa obrigatoriamente que a discalculia seja um transtorno raro, mas que pode estar mascarada por outros transtornos que possuem um número maior de pesquisas, e isso torna cada vez mais difícil se chegar a um diagnóstico e tratamento.

Ainda de acordo com Dias (2013), a primeira percepção da possibilidade do transtorno da discalculia costuma vir dos professores, pois é o profissional que está em contato diário com o aluno, e que esse profissional precisa estar apto, possuindo conhecimento e percepção para identificar a possibilidade de um determinado aluno ser portador da discalculia, para que a identificação precoce possa beneficiar o portador. O autor cita ainda que, em sua pesquisa feita com 63 professores do ensino fundamental do 1º ao 9º ano, atuantes na área de educação no Rio de Janeiro, seja em escolas públicas ou particulares, independente de tempo de experiência na área e gênero, foi possível identificar que o tema não é suficientemente abordado na formação dos professores e que eles não dominam suas características, tornando-os inseguros para identificar um possível portador, bem como lidar com o transtorno.

3.4 ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO

Diante dos estudos apresentados, julgamos que o tratamento mais eficaz para a discalculia é o diagnóstico precoce, pois apenas através da

identificação do problema será possível efetuar os encaminhamentos adequados àquela criança para que ela possa utilizar as ferramentas que possui e se adaptar aos processos de aprendizagem coerentes com suas habilidades e dificuldades, diminuindo assim, os atrasos na educação e os problemas com a autoestima. Esse tratamento deverá ser feito em conjunto com os pais, a escola e uma equipe multidisciplinar desenvolvendo técnicas adequadas.

Segundo Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), uma intervenção bem sucedida em indivíduos discalcúlicos se dará quando for adquirido habilidades léxicas e sintáticas, como noção dos números elementares de 0 a 9 e a partir deles o conhecimento da produção de novos números, noções de quantidade, tamanho, ordem, espaço, etc., desenvolvimento do saber somar, diminuir, dividir e multiplicar e prática do raciocínio matemático. Só a partir dessas habilidades, será possível resolver mentalmente cálculos aritméticos. Além disso, deve ser trabalhado a percepção com figuras e formas para que se desenvolva o poder de relacionar com as experiências do dia a dia.

De acordo com Coelho (2013), o educador deve estar sempre criando atividades em que a criança possa observar, tocar, praticar, caso contrário ela terá mais dificuldade em fixar conceitos matemáticos em sua mente. Deverá ser permitido o uso de calculadora, tabuada, pois elas possuem dificuldades a nível de memória, e fazendo uso dessas ferramentas elas podem vir a desenvolver os raciocínios matemáticos com mais facilidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo deu-se a partir de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, feita através de pesquisa em materiais científicos que tratavam da temática dos transtornos do neurodesenvolvimento, com foco na discalculia. A pesquisa qualitativa ajuda a compreender eventos comportamentais utilizando-se de coleta de dados narrativos, a partir da base teórica, tornando possível a construção do conhecimento.

Através desta pesquisa, foi possível investigar os conceitos, características, sintomas e formas de intervenção na falha do processo de aprendizagem dado pela discalculia, porém encontrou-se uma barreira no número limitado de pesquisas e métodos de intervenções, haja vista que, além dos estudos sobre a discalculia serem considerados recentes, existi ainda uma percepção cultural de que o conhecimento matemático é difícil, normalizando as dificuldades em seu aprendizado.

Os autores aqui referenciados, indicam a considerável necessidade de preparar os profissionais atuantes na área de educação, principalmente aqueles dos primeiros anos escolares, a fim de que possam conhecer as características deste transtorno, identificar seus sinais, para assim, encaminhar as crianças para serem submetidas a avaliações feitas por uma equipe técnica multidisciplinar e desta forma evitar um diagnóstico pouco consistente e epidêmico.

Aos professores é imprescindível conhecerem as etapas típicas do desenvolvimento infantil, e como o indivíduo elabora a sua aprendizagem, além de entender a aprendizagem como sendo um processo individual, e através do conhecimento do que é típico, entender o que são as dificuldades de aprendizagem e saber diferenciá-las dos Transtornos do Neurodesenvolvimento. Devendo conhecer os métodos que se devem trabalhar com os sujeitos portadores destas condições, sendo capazes ainda de desenvolver estratégias de intervenções adequadas para que a criança possa desenvolver todo o seu potencial cognitivo.

O diagnóstico e as intervenções - a fim de reabilitar os sujeitos com transtornos de aprendizagem - são tarefas complexas, tendo em vista a heterogeneidade das comorbidades relacionadas aos Transtornos Específicos de Aprendizagem, o que torna indispensável, para avaliar cada caso de forma específica, o trabalho conjunto da escola, da família e de uma equipe multidisciplinar.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: dsm-5. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda, 2014. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al..

ATAÍDES, Maria Lopes. **Concepções e necessidades de formação de futuros professores sobre as dificuldades de aprendizagem**. 2019. 55 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

COELHO, Diana Tereso. **Dificuldades de aprendizagem específicas**: dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia. Lisboa: Areal Editores, 2013.

DIAS, Michelle de Almeida Horsae; PEREIRA, Mônica Medeiros de Britto; VAN BORSEL, Jonh. Avaliação do conhecimento sobre a discalculia entre

educadores. **Audiology - Communication Research**, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 93-100, jun. 2013. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s2317-64312013000200007.

GIMENEZ, Eloisa Hilsdorf Rocha. Dificuldade de aprendizagem ou distúrbio de aprendizagem? **Revista de Educação**, [**s. l**], v. 8, n. 8, p. 78-83, jul. 2005.

GONÇALVES, Thaís dos Santos; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro. Concepções de professoras de ensino fundamental sobre os transtornos de aprendizagem. **Revista Cefac**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 817-829, jun. 2021.

HAASE, Vitor Geraldi **et al**. O estatuto nosológico da discalculia do desenvolvimento. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL A EDUCAÇÃO MEDICALIZADA: DISLEXIA, TDAH E OUTROS SUPOSTOS TRANSTORNOS, 1., 2010, São Paulo. **Anais [...] .** Belo Horizonte: Laboratório de Neuropsicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal de Minas Gerais, 2011. p. 139-144.

HAMILTON-NEWMAN, Renee M.. **Dyscalculia.Org**. Disponível em: https://www.dyscalculia.org/. Acesso em: 13 maio 2021.

INÁCIO, Francislaine Flâmia; OLIVEIRA, Katya Luciane de; MARIANO, Maria Luzia Silva. Estilos intelectuais e estratégias de aprendizagem: percepção de professores do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, Londrina, v. 21, n. 3, p. 447-455, jun. 2021.

KOSC, Ladislav. Developmental Dyscalculia. **Journal Of Learning Disabilities**, Bratislava, v. 7, n. 3, p. 164-177, mar. 1974. SAGE Publications. http://dx.doi.org/10.1177/002221947400700309.

KRANZ, Cláudia Rosana; HEALY, Lulu. Pesquisas sobre discalculia no Brasil: uma reflexão a partir da perspectiva histórico-cultural. **International Journal For Studies In Mathematics Education.** Turquia, p. 1-15. jan. 2012.

KRANZ, Cláudia Rosana; HEALY, Lulu. Pesquisas sobre discalculia no Brasil: uma reflexão a partir da perspectiva histórico-cultural. **Rematec**: Revista de Matemática, Ensino e Cultura, [S.I.], v. 8, n. 1, p. 58-81, 2013.

MACHADO, Andréa Carla; BORGES, Karina Kelly; COSTA, Maria Piedade Resende da; ALMEIDA, Maria Amélia. Perfil dos professores do ensino

fundamental de uma rede pública sobre transtornos de aprendizagem. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 417-427, jun. 2021.

MOLINA, Juliana **et al**. Cognição numérica de crianças pré-escolares brasileiras pela ZAREKI-K. **Temas em Psicologia**, [S.L.], v. 23, n. 1, p. 123-135, 2015. Associação Brasileira de Psicologia. http://dx.doi.org/10.9788/tp2015.1-09.

ORGANIZATION, World Health. **ICD-11**. Disponível em: https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/334423054. Acesso em: 01 maio 2021.

PENESETTI, Deepak. **American Psychiatric Association**. 2018. Disponível em: https://www.psychiatry.org/patients-families/specific-learning-disorder/what-is-specific-learning-di. Acesso em: 09 maio 2021.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da Aprendizagem**: abordagem neurobiológica e disciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda, 2016.

SEABRA, Magno Alexon Bezerra. **Distúrbios e transtornos de aprendizagem**: aspectos teóricos, metodológicos e educacionais. Curitiba: Bagai, 2020.

SILVA, Paulo Adilson da; SANTOS, Flávia Heloísa dos. Discalculia do desenvolvimento: avaliação da representação numérica pela ZAREKI-R. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Assis, v. 27, n. 2, p. 169-177, jun. 2011.

GT 17
APRENDIZAGENS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

OS BENEFÍCIOS DA MUSICOTERAPIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA

HELIONEIDE PEREIRA NUNES DAS NEVES

MIRTES RIBEIRO DE LIRA

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo abordar as contribuições da musicoterapia para o desenvolvimento de crianças com Transtorno Espectro Autista. O desenvolvimento da comunição em crianças com TEA não é homogêneo assim como as manifestações do transtorno em cada individuo. Presentemente, estudos apontam que a possibilidade da linguagem verbal esteja relacionada com a hipersensibilidade auditiva apresentada em algumas crianças autistas, destacando que aqueles com maior sensibilidade auditiva tenham mais oportunidades de adquirir a linguagem verbal. A musicoterapia aplicada em indivíduos autistas tem como finalidade desenvolver habilidades sociais, cognitivas, motoras e de comunicação. Este estudo foi realizado com profissionais musicoterapeutas que atendem individuos com TEA. Conforme os resultados, embora ainda é pouco a atuação desses profissionais no atendimento de crianças autistas, foi evidenciado que a musicoterapia tem contribuído para o desenvolvimento não apenas da comunicação como nos demias aspectos de acordo com a necessidade de cada um.

Palavras-chaves: Musicoterapia. Transtorno do Espectro Autista. Linguagem verbal.

1. INTRODUÇÃO

A musicoterapia voltada para o autismo vem sendo tema de artigos científicos nacionais e internacionais e tem crescido a demanda destes profissionais na prática clinica desse público. A musicoterapia tem como finalidade desenvolver comunicação social, receptiva e expressiva, que são cruciais para o desenvolvimento e para a independência da pessoa com TEA também favorece mobilização, expressão, aprendizagem, organização dentre outros objetivos terapêuticos.

Assim como a música auxilia no processo terapêutico dos individuos com Transtorno Espectro Autista (TEA), estudos mostram que ao ser utilizada no ambiente escolar também favorece o desempenho cognitivo, afetivo e psicomotor desses estudantes. O trabalho junto com a música auxilia o desenvolvimento do raciocínio, aptidões, criatividade entre outros, por este motivo ela precisa ser inserida como atividade educacional dentro do âmbito escolar.

A Musicoterapia pode auxiliar os alunos com necessidades educativas especiais no desenvolvimento dos sinais de habilidades cognitivas, emocionais, e na linguagem. As músicas e ritmos ajudam na combinação do corpo e mente, sem falar que é um fator que muda o ambiente de ensino, estimula o aprendizado das tarefas e aflora emoções, reações, sensações e sentimentos. O musicoterapeuta é um profissional que trabalha com a expressão sonora da criança, lançando um olhar para envolvê-la no fazer musical aguça e propõe o convívio e a comunicação. Ao se envolver em atividades musicais em um determinado grupo o contexto terapêutico interacional é proposto para criança à oportunidade para desenvolver e aperfeiçoar suas habilidades em conjunto, reprodução, correspondência mútua, substituição de papéis, onde todas as interações levam o desenvolvimento da linguagem e de competências em relação as que são de comportamentos mais afetados pelo autismo.

Dentro desse contexto, propõe-se abordar as contribuições da musicoterapia para o desenvolvimento de crianças com Transtorno Espectro Autista privilegiando não apenas no espaço terapêutico como também no ambiente escolar.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRANSTORNO ESPECTRO AUTISMO

A palavra autismo é nomeada pela psiquiatria para definir os comportamentos das pessoas com autismo que é pessoa ao redor de si

mesma, ou seja, voltada para si. Esse termo tem sua origem na palavra grega outra que quer dizer por si mesmo (ORRÚ, 2007).

As primeiras publicações sobre o autismo ocorreram em 1943, quando a partir de 1940 o psiquiatra austríaco, Léo Kanner, se empenhou para analisar sobre o comportamento antissocial de algumas crianças. Em seus estudos ele descreveu 11 crianças e suas características com distúrbio de desenvolvimento do contato afetivo, o que prevalece é o comportamento estereotipado e comportamentos repetitivos, ecolalia de repetir sons e palavras de modo mecânico e inconsistente. Assim foi possível verificar que essas crianças eram incapaz de criar vínculos com as pessoas e apresentavam uma sequência de atrasos, mudanças na aquisição e no uso da linguagem e compulsão em manter o ambiente intocável e a limitação de atividades ritualizadas. Porém demonstrava ser agradável e inteligente e possuir habilidades especiais e memória excepcional.

Após alguns anos Kanner, em 1948, reviu suas ideias sobre autismo destacando que é custoso o relacionamento do autista com outras pessoas, obsessões por objetos se apegam a rotina, as mudanças na evolução da linguagem, o mutismo.

Ele destaca que era possível vê essas peculiaridades durante os dois primeiros anos de vida. Ao olhar com atenção não descartou o autismo poderia ser a revelação antecipada da esquizofrenia infantil (FERRARI, 2007). O referido autor ressaltava que o autismo era uma psicose por ausência de comprovação dos exames que foram realizados nas crianças, mas persistiu na consolidação a síndrome. Foi, Kanner quem descobriu a construção do conceito autista no século XX. Depois surgiram vários pesquisadores que estudaram e registraram suas hipóteses sobre a origem da síndrome.

Já o psicanalista Frances Tustin, em 1954, relacionou o autista como "crianças encapsuladas" a partir da suposição de que o desenvolvimento psicológico em alguma fase foi suspenso prematuramente da vida do bebê em consequência de um trauma oriundo da percepção sobre o afastamento do corpo da criança do corpo de sua mãe estimulando um experimento psíquico assustador.

Em uma de suas conferências, Tustin destacou que uma criança autista é uma criança amedrontada sem motivo determinado, apesar de aparentar ser passiva e indiferente, o autista combate contra suas angústias por meio seguro com ajuda de formas e objetos. Destacou ainda, uma abordagem educativa para as crianças com autismo, reportando a Montessori, Rudolff Stainer e Walden que puseram em vigor um método

educativo para os portadores da síndrome. Embora a origem autista ainda traz dúvidas e contraversões e até nos dias atuais esses questionamentos continuam efervescentes em muitos pesquisadores e estudiosos em vários países, é possível destacar historicamente algumas abordagens encontrada na literatura, são elas: Ritvo (1976) o autismo deriva de uma patologia restrita do sistema nervoso central; Ruther (1983) o autista tem atraso e desvio sociais não só como função do retardo mental, dificuldades de comunicação, comportamentos anormais, movimentos incomuns estereotipados e afetando os modose a linguagem se dá inicio antes dos 30 meses de idade; Gauderer (1997) entendeu o autismo como ausência de adequação do individuo ao ambiente inserido ou doença que não tem cura de origem orgânica com condições neurológicas; Rutter e Shopler (1992) relatam que o autismo não é uma única doença, mas um distúrbio de desenvolvimento complexo, nível comportamental com etiologias múltiplas e várias fases severas; Sacks (1995) discorda que o autismo e a esquizofrenia tenham ligação, como proposto nas investigações na época de 1940; Tustin (1984), atribui os quadros de Autismo Infantil a uma experiência traumática de nascimento psicológico, onde as vivências de não-eu decorreram sem que a criança tivesse "integração neuromental" para manejar a tensão determinada por essas experiências, podendo ser interpretada como a experiência de separação pode parecer uma mutilação física.

Diante desse cenário surgem duas vertentes do conceito de autismo. A primeira se baseia nas abordagens psicanalíticas de vários autores (MANNONI, 1977; BETTELHEIM, 1987; LEFORF e LEFORT, 2017; LAZNIK, 1994; JERUSALINSKY, 1993) e a segunda vertente desenvolvida com vigor na década de 1970 se sustenta no estudo da genética e demonstra denominação na produção de conhecimento sobre o autismo em países ocidentais, que concebe o autismo como distúrbio complicado do desenvolvimento neuropsicológico da criança uma patologia prescrita biológica que se apresenta déficits cognitivo, heterogênea em suas relações clinica e também etiológicas.

A abordagem recente se alicerça em pesquisas neurocieníificas sobre o autismo, revelando a existência do mau funcionamento em "neurônios- espelho" (RIZZOLATTI e CRAIGHERO, 2004) percebendo que eles aparentam estar envolvidos na interação social, e tendo disfunção neste sistema neural que pode ser explicado os sintomas notados em pessoas com autismo demonstram ausência de neurônios-espelho em varias áreas do cérebro.

Ainda que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresente causas multifatoriais novas pesquisas estão sendo realizada partindo da linha de raciocínio sobre os neurônios- espelho ligado ao autismo. Nos dias de hoje, muitos autores que seguiam a psicanálise não seguem uma mesma direção em relação às ideias de seus antecessores baseados na culpa dos pais; essas opiniões foram deixadas, mesmo que ainda se encontre em algum lugar na Europae na América Latina, pois até agora existem várias hipóteses sobre a origem do autismo.

Em se tratando dos critérios dignósticos mais aceitos, atualmente, o sistema em vigoré a 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), publicado em 2013. Outro sistema de codificação é a recém publicada 11ª versão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-11), elaborada pela Organização Mundial de Saúde (OMS). De acordo com a literatura, o recente CID-11 estabeleceu critérios diagnósticos do TEA semelhantes ao DSM-V. Também é proposto o agrupamento dos critérios relacionados à comunicação e à sociabilidade em uma única categoria e a inclusão de sintomas sensoriais.

3. A MUSICOTERAPIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS AUTISTAS

A Federação Mundial de Musicoterapia define musicoterapia como "a utilização da música e/ou seus elementos (som, ritmo, melodia e harmonia) por um musicoterapeuta qualificado, com um cliente ou grupo, num processo para facilitar, e promover a comunicação, relação, aprendizagem, mobilização, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, no sentido de alcançar necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas.

Assim, a Musicoterapia é um processo terapêutico que ajuda no crescimento cognitivo, comportamental e verbal do indivíduo. Dentre as principais aplicações da musicoterapia nos pacientes estão a necessidade de organização e estabelecimento de limites, o desenvolvimento de habilidades perceptivas e cognitivas, o estímulo a habilidades sensório-motoras, o aumento da atenção e orientação e diminuição da dor em pacientes hospitalares e estimulação precoce (GATTINO, 2015; SCHMIDT e OSTERMANN, 2010; THEURNICHT ***et al***, 2011).

No Brasil, a musicoterapia como área de conhecimento no campo psiquiátrico surgiu na década de 50 do século passado. E só em 1969

surgiu o primeiro programa de formação profissional com o Curso de Especialização para educadores de música na Faculdade de Artes do Paraná (FAP). E após três anos, 1972, foi criado o primeiro curso de graduação com quatro anos de duração no Rio de Janeiro pelo Conservatório Brasileiro de Música (CBM).

Entretanto, a profissão de musicoterapeuta só foi instituída pela Federação Mundial de Música em 1996. Para atuar como musicoterapeuta o profissional deve estar associado à Associação de Musicoterapia de seu Estado ou Região, a qual é vinculada à UBAM, União Brasileira das Associações de Musicoterapia, entidade de classe nacional.

Conforme Bruscia (2000) o musicoterapeuta trabalha com base em quatro metodologias: audição sonora e musical, execução ou re-criação musical, composição musical e improvisação musical.

Na audição sonora e musical o paciente ouve a música e responde a experiência silenciosa, verbalmente ou através de outra modalidade. Na execução ou re-criação o paciente executa, transforma e interpreta de qualquer parte ou do todo de um modelo musical existente, com ou sem uma audiência. Em relação a composição musical o terapeuta ajuda o paciente escrever canções, letras ou peças instrumentais ou a criar qualquer tipo de produto musical como vídeos com música ou áudios. Por fim, na improvisação musical o paciente faz música cantando ou tocando, criando uma melodia ou ritmo, uma canção ou uma peça musical de improviso (BRUSCIA, 2000).

Conforme ainda o autor supracitado a escolha das experiências musicais empregada no processo terapêutico vai depender do enfoque de cada terapeuta e de sua área de trabalho e o mais importante em qualquer expressão musical que a prioridade e a escolha estejam pautadas nos objetivos propostos para o tratamento (BRUSCIA, 2000).

Para a Fundação Mundial de Musicoterapia (1996) a Musicoterapia tem como objetivo "desenvolver potenciais e/ou estabelecer funções do indivíduo para que possa alcançar melhor integração intra e/ou interpessoal e, em, consequência, uma melhora qualidade de vida, por meio da prevenção e reabilitação."

Em se tratando da aplicabilidade da musicoterapia a literatura revela que esse processo terapêutico é aplicado desde 1960 em indivíduos autistas. Dentre vários estudos relacionados a melhora dos individuos autistas com a musicoterapia citamos os trabalhos de Goldstein (1964) na diminuição de crises comportamentais, de Nordoff e Robbins (1977)

na aquisição de melhora vocal; de Edgerton (1994) na melhora da comunicação; de Sposito e Cunha (2013) nos relacionamentos interpessoais, dentre outros.

Um dos estudos considerado de grande relevância é o de Samson ***et al*** (2010 apud GONÇALVES, GARCIA e SAKAI, 2018) na qual foi identificado que nos indivíduos autistas o córtex auditivo secundário (responsável pelo processamento da fala) é acometido e prejudicado e como a música é ativada no córtex auditivo primário, o qual é preservado nesses indivíduos é possível utilizar a musicoterapia para processar estímulos musicais, e com isso desenvolver objetivos essenciais (como a fala) por outra via no cérebro e trabalhar importantes dificuldades, tais como desenvolver comunicação social, desenvolver a comunicação receptiva, comunicação expressiva, prosódia, linguagem pragmática. Desse modo, o córtex auditivo primário passa a desempenhar esse processamento da fala em muitos casos de autismo.

Nesse contexto, os indivíduos autistas ao se envolverem em atividades musicais em um contexto terapêutico interacional será dada à oportunidade para desenvolver e aperfeiçoar suas habilidades em conjunto, reprodução, correspondência mútua, substituição de papéis, onde todas as interações podem levar ao desenvolvimento da linguagem e de habilidades que favoreceram a inclusão deles em qualquer espaço. Assim, a Musicoterapia voltada para crianças autistas vem proporcionar um espaço de útil, eficiente e significativo potencializando aspectos positivos e melhorando a qualidade de vida dessas pessoas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo foi realizado com dois profissionais Musicoterapeutas que trabalha com atendimento para comunidade autista e outras deficiências. Em Recife, o número desses profissionais atuantes ainda é bastante reduzido até por conta do espaço clínico a ser ofertado e muitos não tem acesso a esse tipo de serviço.

Foi aplicado um questionário via omline, por conta do isolamento social e os dados foram analisados a partir de 03 categorias, onde foram agrupadas as questões relacionadas entre si, são elas: (1) Especificidades da musicoterapia, envolvendo as questões 01, 02, 07 e 08; (2) Interação envolvendo as questões 04 e 05 e (3) Desenvolvimento e Aprendizagem, envolvendo as questões 03, 06 e 09.

Nesse contexto, iniciaremos a análise com o bloco de questões referentes à categoria 01 que trata das especificidades da musicoterapia para crianças autistas. Essa categoria envolve as questões descritas abaixo:

Categoria 01: Especificidades da Musicoterapia

1. Qual a importância da Musicoterapia para o desenvolvimento de crianças autistas?
2. O que é utilizado nas sessões de musicoterapia no atendimento de crianças autistas?
7. Existe idade específica para a criança autista participar das sessões de musicoterapia?
8. Existe algum diferencial da criança que participa das sessões de musicoterapia daquela que não participa?

Conforme as respostas, para os profissionais da área a musicoterapia atua na regulação, na diminuição de comportamento inadequado e estereotipado, ajuda na aquisição da fala, melhora da atenção e coordenação motora como também na promoção das habilidades de interação social e comunicação. Em relação ao que é utilizado nas sessões de musicoterapia foi identificado dois direcionamentos quanto à perspectiva musical. Enquanto uma profissional da musicoterapia destaca a utilização de instrumentos como percussão simples, boomrackrs, sucata, violão, ukalele, teclado, flautas, apito, pupas e o próprio corpo, a segunda profissional enfatiza a questão da música de forma geral, seja cantada, tocada ou falada e complementa que as preferências musicais dependem da necessidade de cada paciente. Isso significa que a musicoterapia trata-se de uma abordagem aberta na qual o musicoterapeuta deverá reconhecer o contexto e avaliar quais intervenções são adequadas e necessárias para alcançar o objetivo terapêutico traçado, seja utilizando instrumentos ou músicas cantadas e faladas.

Em relação à idade que uma criança deve ter para iniciar sessões de musicoterapia, ambas as profissionais responderam que não existe idade específica e que a musicoterapia pode ser realizada em qualquer idade, até em bebês recém-nascidos podem fazer.

Ao se tratar da existência diferencial entre participação ou nao da criança no processo terapêutico, houve discordância, pois, enquanto uma das profissionais defende que “não é possível avaliar está questão por se tratar de um espectro. Cada criança tem um nível diferente uma nuance. Nenhuma criança com TEA é igual à outra”, a segunda profissional destaca que já existem estudos nessa linha, e que foram apresentados resultados positivos naquelas que participam de sessões de musicoterapia, principalmente na comunicação.

Ratificando sobre o diferencial entre crianças autistas que fazem sessões daquelas que não fazem, trazemos um estudo desenvolvido por Covre (2015), onde a autora verificou quantitativamente o desenvolvimento de musicalidade, comunicação receptiva e comunicação expressiva de crianças autistas atendidas tanto na comunicação como na musicalidade, após as intervenções musicoterapeuticas, revelando as contribuições paralelas da Musicoterapia para o desenvolvimento da musicalidade e da comunicação.

A segunda categoria refere-se sobre a importância da interação durante a realização da musicoterapia, que tratou as questões 04 e 05 como segue abaixo:

Categoria: Interação

4. Como é a participação da criança autista nas sessões de musicoterapia?
5. Nas sessões de musicoterapia a criança autista interage com algum instrumento musical?

Em consonância com as respostas dada pelas participantes, a interação das crianças depende de cada caso, como são utilizadas as técnicas de abordagem se é pela escuta, improvisação entre outros.

As questões comportamentais e de hipersensibilidade auditivas que são fatores que precisam ser trabalhados estão inseridas neste contexto.

Mas, geralmente de acordo com Covre (2015), as crianças interagem com os instrumentos musicais e os resultados revelaram que a musicoterapia contribuiu para o desenvolvimento integral da comunicação das crianças que participaram do estudo. Também verificou que houve favorecimento a expressão pessoal em conjunto com a atividade musical, melhorando as dificuldades na linguagem e que nos momentos a comunicação expressiva e receptiva da musicalidade todas as crianças foram envolvidas.

A última categoria a ser analisada compõe das questões 03, 06 e 09, como estão descritas abaixo, envolvendo o desenvolvimento e aprendizagem relacionada à realização da musicoterapia.

Categoria 03: Desenvolvimento e aprendizagem

3. Há alguma especificidade nas sessões de musicoterapia para trabalhar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança autista? Ou as sessões tanto ajuda no desenvolvimento como no comportamento?
6. Quais os benefícios da Musicoterapia para o desenvolvimento da criança autista?
9. Como as sessões de musicoterapia podem ajudar a criança na aprendizagem da escola?

O desenvolvimento e aprendizagem são avaliados pelo musicoterapeuta a partir do instrumento que a criança terá melhor afinidade e criar um vínculo durante o tratamento.

No decorrer do tratamento de acordo com a musicoterapeuta, a música ativa áreas relacionadas ao raciocínio matemático, lógico e de linguagem que quando trabalhados de acordo com as necessidades de cada criança, através da atenção e comportamento. A musicoterapia favorece e melhora às habilidades, o desenvolvimento da aprendizagem como na fala, comportamento, coordenação motora básica e fina, ajuda na criatividade, expressões de sentimentos e emoções. E com a execução de um plano de ação que auxilia nas dificuldades de cada aluno de acordo com a necessidade de cada criança, favorecendo o seu desenvolvimento e aprendizado escolar.

De acordo com as necessidades de cada criança é trabalhada necessidade específica do paciente que trará benefício e desenvolvimento, aprendizado na área em que a criança tem dificuldade de aprender.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O autismo é uma sindrome multifatorial que se inicia na vida do bebê, na criança e adolescente e na fase adulta onde as afeta as principais áreas do desenvolvimento cognitivo, comunicaçãoe interação social são afetados. A musicoterapia vem atuando com novos metódos e estratégias para melhoria das pessoas com Transtorno Espectro Autista (TEA).

Diante dos benefícios da musicoterapia para comunidade autista em se tratando não só de uma só especifícidade, mas a musicoterapia tem ajudado as pessoas com autismo de acordo com a necessidade de cada um. No seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social de acordo com a dificuldade que cada um tem em se relaciona fora do seu mundo.

De acordo com os resultados observamos o quanto ainda é necessário discutir sobre esse processo terapêutico da musicoterapia para os indivíduos autistas quanto a sua contribuição para o desenvolvimento dos mesmos. Ressaltamos, o quanto essa temática é pouco explorada tanto quanto o número desses profissionais que atuam diretamente com crianças autistas e bastante reduzido e o quanto esse serviço é de grande importância no auxilio para o desenvolvimento dos vários aspectos encontrado no Transtorno do Espectro Autista quanto a sua complexidade.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, B. **A fortaleza vazia** (1967). São Paulo: Martins Fontes, 1987

BRUSCIA, K. **Definindo Musicoterapia**. Rio de Janeiro: Enelivros. 2000.

COVRE, J. F. **Contribuições da Musicoterapia para a comunicação de crianças com alterações da linguagem.** Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

EDGERTON, C. L. The effect of improvisational music therapy on the communicative behaviors of autistic children. **Journal of Music Therapy**, 31, (1), 31–62, 1994. Disponível em: https://doi.org/10.1093/jmt/31.1.31. Acesso em: 10 jan. 2021

FERRARI, P. Surgimento do conceito de autismo infantil. In: FERRARI, Pierre. Autismo infantil. São Paulo: Paulinas, p. 5-15, 2007.

GATTINO, G. S. **Musicoterapia e autismo**: teoria e prática – São Paulo: Memnon, 2015. GAUDERER, C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**. Corde, 1997.

GONÇALVES, C. S. G. A; GARCIA, P. M. e SAKAI, F. A **Musicoterapia e Transtorno do Espectro do Autismo: Dados, Princípios e Procedimentos da Teoria, da Prática e da Pesquisa Musicoterapêutica.** Comitê Executivo Estadual para Monitoramento das Demandas de Assistência à Saúde Suplementar do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná, 2018. Disponível em https://www.tjpr.jus.br/documents/12836924/0/Musicoterapia

JERUSALINSKY, A. Psicose e autismo na infância: uma questão de linguagem. **Psicose Boletim da Associação Psicanalítica de Porto Alegre,** 1993, ano 4, n° 9. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php? Acesso em: 10 jan. 2021.

LAZNIK, M.C. (org.). **O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas.** Salvador, BA: Ágalma, 1994.

LEFORT, R., e LEFORT, R. **A distinção do autismo**. Belo Horizonte, MG: Relicário Edições, 2017. Trabalho original publicado em 2003.

MANNONI, M. **Educação impossível.** Rio de Janeiro, RJ: Zahar*, 1977.*

NORDOFF, P. e ROBBINS, C. **Creative music therapy**. New York, NY: John Day Company, 1977.

RITVO, E. R. **Autism: Diagnossis, current research and management**. New York; Spectrum Publications, 1976.

RIZZOLATTI, G.; CRAIGHERO, L. The mirror-neuron system. **Annual Review of Neuroscience**, 27: 169-192, 2004. Disponível em https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.neuro. Acesso em: 18 jan 2021.

RUTTER, M. Cognitive déficits in pathogenesis of autism. **Journal of child psichology and psychiaty**, 1983. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/6630326/. Acesso em: 18 jan 2021.

RUTTER, M; SCHOPLER E. Classification of pervasive developmental disorders: some concepts and practical considerations. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 1992, 22:459-82. Disponível em https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1483971/. Acesso: 25 jan 2021.

SACKS, O. **Um Antropólogo em Marte**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

SCHMID, W.; OSTERMANN, T. Home-based music therapy-a systematic overview of settings and conditions for an innovative servisse in healthcare. BMC Health Services Research, 2010. Disponível em: https://www.hindawi.com/journals/ecam/2011/464759/. Acesso em: 15 jan. 2021.

SPOSITO, M. S.; CUNHA, R. Musicoterapia para Angel: Autismo, ritmo e um espaço-tempo de ser. **Revista Brasileira de Musicoterapia**, 14, 2013. Disponível em: https://www.revistademusicoterapia.mus.br/wp-content/uploads/2016/10/3. Acesso em: 18 jan. 2021

TREUNICHT, N. K., KINGSNORTH, S., LAMONT, A., MCKEEVER, P., MACARTHUR, C. The effectiveness of music in pediatric healthcare a systematic review of randomized controlled trials. Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine, 2011, 464-759. TUSTIN, F. **Estados autísticos em crianças**. Rio de Janeiro: Imago, 1984.

CURADORIA EDUCACIONAL: O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS

JOÃO PEDRO OLIVEIRA DO NASCIMENTO
Mestrando em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, oliveira.nascimento@ufpe.br;

ACÁSSIO PAIVA RODRIGUES
Mestrando em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, acassio.paiva@ufpe.br

LETÍCIA TEREZA DA SILVA
Mestranda em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, leticia.tereza@ufpe.br

JESSIKLÉCIA JOSINALVA DE SIQUEIRA
Mestranda em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, jessiklecia.siqueira@ufpe.br;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O gestor escolar vem sendo o responsável pela articulação e ressignificação da prática docente junto aos professores, garantindo a efetivação do ensino e da aprendizagem, mesmo que o ensino seja remoto ou por meios de rodízios.O objetivo do presente estudo é o de investigar a percepção dos gestores escolares a respeito da curadoria e da inclusão escolar de estudantes surdos, buscando compreender como se desenvolvem as práticas de inclusão escolar e seus impactos. Foi realizada entrevista com Gestores Escolares da Rede Municipal de Ensino de Caruaru-PE, que tivessem estudantes surdos matriculados, com questões direcionadas em Inclusão, Curadoria, Gestão Democrática e Projeto Político Pedagógico. Constatou-se que é possível articular, mediar e formar uma escola mais humana, que seja capaz de respeitar as diferenças e proporcionar uma educação de qualidade com equidade através da inovação pedagógica no papel de gestor-curador, embora a percepção dos gestores sobre a inclusão seja algo observado como de extrema importância a ser compreendido e melhor investigado.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Curadoria Educacional; Surdo; Inclusão; Projeto Político Pedagógico

1. INTRODUÇÃO

Estamos vivendo um momento atípico e histórico da humanidade. A população mundial tem enfrentado desde o início de 2020 uma pandemia que surpreendeu a todos. Durante a pandemia da Covid-19, muitos dos profissionais de áreas diversas, tiveram que se reinventar e adequar-se à realidade que estavam inseridos. Se fizeram necessárias sucessivas adaptações para que, com o tempo, as atividades pudessem ser realizadas com flexibilidade, não perdendo sua qualidade e profissionalismo na realização de várias tarefas.

Para Souza (2020) no período da pandemia, novas relações afetivas e profissionais foram criadas e ressignificadas, muitas pessoas passaram a trabalhar remotamente; famílias passaram a conviver cotidianamente com vários conflitos; pessoas ficaram afastadas de entes queridos para se proteger e proteger o outro; muitos continuaram nas suas atividades por serem essenciais, por não terem outra opção para se manter ou mesmo por não acreditarem que o vírus é real.

Nesse contexto, para que os docentes pudessem dar sentido às suas práticas pedagógicas em meio a pandemia, precisaram reelaborar novas perspectivas educacionais. Por outro lado, o gestor da escola vem sendo o responsável por articular e ressignificar essa prática docente junto aos professores, garantindo a efetivação do ensino e da aprendizagem, mesmo que de forma remota ou por meio de rodízios.

Segundo Freire e Diógenes (2020) uma gestão escolar democrática deve ter como princípio o compartilhamento de ideias e o envolvimento de todos os sujeitos que fazem parte da escola nos seus processos pedagógicos e de organização. O papel do gestor torna-se muito mais abrangente, pois lidar com esta realidade implica entender o funcionamento das ferramentas que ajudam a escola em diversos aspectos, através das informações relevantes do ensino, tanto de alunos quanto dos professores, visto que a pandemia evidenciou diversas fragilidades e exigiu o desenvolvimento de habilidades tanto tecnológicas quanto socioemocionais.

O professor é tido como o mediador do conhecimento, tendo em vista que a mediação é algo que ocorre na interação entre o docente e o aluno, sendo o conhecimento sua base (SILVA; HESSEL, 2021). A mediação demanda domínio da prática das relações humanas, sendo o mediador caracterizado como um educador que assume completamente a responsabilidade de seu trabalho educativo, além disso, o professor-mediador

envolve-se na formação integral dos educandos dentro dos limites éticos, considerando que o processo formativo é holístico, pois envolve todo o ser humano (LIMA; GUERREIRO, 2019).

Além da mediação do conhecimento, atualmente tem sido comumente utilizada a curadoria educacional. A curadoria é o momento em que são organizadas as informações inseridas nos espaços de convivência, ou seja, de vida comum, considerando ainda que esses espaços estão estruturados em algumas instituições, tais como as escolas, os meios de comunicação, em que aquele que é o responsável por selecionar e coordenar as atividades e que tem o espírito de ser curador (SIZANOSKY, 2020).

Nesse contexto, o curador é visto como aquele que cuida, escolhe, compartilha e ensina de acordo com suas experiências. Segundo a Unesco (2008), a curadoria deve ser ensinada ao aluno seguindo alguns termos como: buscar a resolução de problemas complexos, incentivar o aprendizado colaborativo, por intermédio de problemas e projetos, para que o aluno entenda que esse conhecimento os leva a confrontar com problemas do cotidiano e situações complexas, o docente deve prover questões-problema, apoiar projetos colaborativos e orientá-los. Os projetos colaborativos devem utilizar a rede para que os alunos cooperem entre si e o professor deve formar uma comunidade de aprendizagem com os alunos na sala de aula.

Para Vygotsky (1989), os problemas dos sujeitos com deficiência não são de cunho exclusivamente biológico, mas atingem também o social. Nesse cenário, mostra-se pertinente que os docentes busquem estratégias diferenciadas que possam contemplar a todos e a todas, de forma indistinta, transcendendo os limites da sala de aula na tentativa de construir novos conhecimentos.

Nesse cenário, mudanças centradas na inclusão dentro do âmbito escolar devem se empenhar em ações considerando o mundo à volta dos estudantes. Essas ações devem proporcionar atividades focadas nos alunos, favorecendo a construção de uma sociedade mais justa. Conforme Silva e Reis (2011, p. 10) “pensar a inclusão é fazer um movimento que busca repensar a escola para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação e segregação dê lugar à escola aberta a todos”.

Nessa conjuntura, diversas leis foram criadas, implementadas e/ou modificadas, com o propósito de garantir os direitos aos surdos, permitindo serem inseridos no âmbito escolar. Dentre os documentos legais

que abarcam essas garantias, estão a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e o Decreto nº 5.626/2005, que institui a LIBRAS como disciplina curricular.

Diante do exposto, qual o papel do gestor escolar na inclusão de estudantes surdos? Como as escolas articulam em seu Projeto Político-Pedagógico a inclusão desses estudantes? E de que forma, a curadoria pode ser uma aliada dos gestores escolares em práticas inclusivas?

Partindo desses pressupostos, o objetivo do presente estudo é o de investigar a percepção dos gestores escolares a respeito da curadoria e da inclusão escolar de estudantes surdos, buscando compreender como se desenvolvem as práticas de inclusão escolar e seus impactos.

2. INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A GESTÃO ESCOLAR

Atualmente, a inclusão de surdos no ambiente escolar tem sido tema gerador de muitas discussões em todo o país. Nesse contexto, Menezes e Oliveira (2016) destacam o papel da educação inclusiva de surdos, como necessária para possibilitar ao surdo as mesmas condições de aprendizagem para os ouvintes. Esse processo de inclusão tem implicado em um compromisso que a escola deve assumir para educar seus alunos, contemplando processo de inclusão.

Nessa conjuntura, os alunos devem ser inseridos dentro da escola, independente de sua origem social, cultural ou étnica. Para que isso aconteça, essa inclusão dos alunos surdos na escola, demandam muitas mudanças. Nesse cenário, os docentes buscam e necessitam de formações, capacitações e recursos para prepará-los, no entanto:

> [...] mesmo que os professores sejam bem preparados, mesmo que conheçam a cultura surda e a língua de sinais, ainda assim não é suficiente, pois não existe uma mesma língua compartilhada, circulando na sala de aula e na escola, condição indispensável para que os surdos tornem-se letrados (BOTELHO, 2005, p. 16).

Os docentes têm buscado cada vez mais, por possibilidades de auxiliar seus alunos surdos, fazendo uso de novas propostas e abordagens teórico-metodológicas. Conforme elucidado por Rizzo e Benites (2019), apesar do avanço, ainda existem muitas lacunas na prática docente, a

exemplo da grande grande dificuldade com a falta de intérpretes e de recursos.

A democratização da escola pública vem sendo pauta daqueles que buscam de forma coletiva, superar as adversidades e romper os paradigmas de rotinas escolares ultrapassadas e não-inclusivas. À luz destas evidências, parece-nos lícito afirmar que a figura do diretor é uma personagem central não apenas da vida escolar, mas também da produção científica relacionada com a administração e gestão escolar (DELGADO et. al, 2021).

Nessa premissa, entendem-se como as atribuições de um gestor democrático:

> Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional. (LÜCK, 2009, p.22).

A partir dessas atribuições, o gestor escolar deve adotar pressupostos de reorganização e alinhamento, com pautas que garantam uma educação de qualidade com equidade, respeitando as diferenças e favorecendo uma escola inclusiva baseada em currículos que se articulem com a trajetória histórica e cultural de cada estudante. Para Machado e Falsarella (2020), a educação, como direito de cidadania, implica na formação de pessoas críticas, conscientes de seus direitos e deveres, autônomas para definir seus projetos de vida e co-protagonistas na dinâmica do convívio social e na definição de projetos coletivos de desenvolvimento nos âmbitos público e privado.

Barbosa, Friedmann e Amaral (2021) relatam a importância do PPP (Projeto Político Pedagógico) como um documento norteador de uma instituição de ensino, que deve ser construído e remodelado sempre que se fizer necessário de maneira concisa e coerente com as políticas

públicas em vigência e as tendências pedagógicas em exercício por seus idealizadores. É de extrema importância ressaltar que os sujeitos envolvidos no processo de construção e reconstrução desse documento, optem por projetos que atendam os contextos e as especificidades de cada sujeito, que os professores e demais profissionais possam avaliar e reavaliar suas práticas e metodologias, buscando mais dinamismo e inovação no ambiente escolar.

3. CONTRIBUIÇÕES DA CURADORIA EDUCACIONAL PARA UMA GESTÃO INCLUSIVA

O termo curadoria é originado do latim "curator", possuindo como significado "aquele que tem cuidado, apreço e afeição", originando-se também das artes, literatura e do direito. É muito comum utilizarmos o termo para nos referir aos curadores que selecionam obras artísticas, realizando uma seleção, organização e avaliação das peças (BHASKAR, 2016).

Quando partimos para o contexto educacional, o termo professor-curador tem sido bastante utilizado para se referir a necessidade de um avanço na mediação e facilitação já realizada nas práticas pedagógicas de muitos docentes. O professor curador passa a desenvolver um papel de organizador e avaliador, compartilhando com seus estudantes informações previamente e intencionalmente selecionadas sobre um determinado assunto.

A curadoria no campo educacional pode se manifestar de diferentes formas, sendo relacionada com a função de cuidar, orientar, apontar caminhos, promover ações, autonomias e transformar diversas coisas, além de propagar, disseminar e envolver outras pessoas em redes de várias reflexões, que por sua vez permite buscar soluções de problemas que estejam no âmbito de interesse do aluno (GARCIA; CZESZAK, 2019). As autoras ainda citam que a existem diferentes olhares de curadoria, tendo em vista que se desenvolvem no contexto educacional, ou seja, em função de suas práticas, com a finalidade de tratar seus contextos e transformações, sendo discutidas diante do papel do professor-curador.

Por outro lado, o gestor e curador da informação nada mais é do que um co-empreendedor, e que de acordo com Dolabela (2003, apud SOUZA; OKADA; SILVA, 2014, p. 136), é "alguém que sonha e procura transformar a realidade". A partir dos dados desestruturados, o gestor da informação transforma-os em informação com valor para a realidade atual e assim gera novo conhecimento, o gestor e curador da informação

possui a capacidade de análise, organização e gerenciamento, apresentando uma visão holística, associada ao avanço tecnológico que auxilia a gestão do conhecimento. (ALEIXO, et al., 2020).

4. METODOLOGIA

Este trabalho é de natureza qualitativa, que para Minayo (2002) possui a capacidade de aproximar os resultados obtidos numa pesquisa com as ações e relações humanas, que não conseguem ser detectadas nem analisadas por meio de uma investigação meramente quantitativa. Além disso, a pesquisa se caracteriza como descritiva, pois descreve as características de um determinado grupo e identifica as relações entre as variáveis podendo, até, determinar a natureza dessas relações (GIL, 2008).

Os participantes serão 9 gestores da Rede Municipal de Ensino de Caruaru, sendo denominados de g1 a g9. A identidade dos participantes será mantida em sigilo, focando apenas nas respostas enviadas. Serão coletadas informações por meio de um formulário (Google Forms) sobre ação dos gestores nas suas respectivas escolas. As perguntas do questionário podem ser observadas nos Quadros 1 e 2, logo abaixo.

Quadro 1. Perguntas discursivas do Formulário de Entrevista com os Gestores Escolares

PERGUNTAS
Nome (opcional e não será divulgado)
E-mail (opcional e não será divulgado)
Qual escola você atua como gestor (a) escolar?
Há quanto tempo você desempenha a função de gestor (a) escolar nessa escola?
Você já ouviu falar em Curadoria Educacional? Você enxerga suas vivências como um gestor escolar-curador?
Qual sua concepção sobre o papel do gestor escolar como curador no processo de inclusão de estudantes surdos?
Qual o significado de uma Escola Inclusiva para você?
Você considera sua escola realmente inclusiva? Por quê?
Descreva algumas dificuldades encontradas para a inclusão dos estudantes surdos na sua escola.
O Plano Político Pedagógico (PPP) da sua escola contempla a inclusão dos estudantes surdos? De que forma?

Fonte: os autores

Em uma outra pergunta, que articula a prática do gestor com a curadoria, utilizamos a escala de Likert (1932) para realizar a análise da autoavaliação que os gestores atribuíram. Os tópicos de avaliação e o significado da escala podem ser observados no Quadro 2.

Quadro 2. Pergunta "Com relação às habilidades e competências da curadoria, como você se avaliaria de 1 a 5?"

	1 ruim	2 razoável	3 bom	4 muito bom	5 excelente
Aprender continuamente					
Ter domínio sobre Office ou G Suíte e outras ferramentas digitais					
Possuir afinidade e utilizar redes sociais dentro e fora das salas de aula					
Saber sobre e utilizar metodologias de gamificação					
Buscar parcerias e colaboração com outras pessoas/professores					
Estabelecer relação entre prática e pesquisa					
Exercitar a criatividade e estabelecer a autoconfiança					
Aceitar a possibilidade de erros e questionar a própria prática					
Estar aberto(a) a novos desafios					
Busca pela inovação (seja de ferramentas ou práticas)					

Fonte: Adaptado de Garcia e Czeszak (2019)

As respostas dos participantes da pesquisa foram analisadas de acordo com o que escreveram para cada pergunta. Para isso, selecionamos as respostas que nos possibilitaram levantar discussões acerca dos temas da pesquisa, realizando-as por meio da interpretação textual assim como da observação da frequência de respostas similares e seus possíveis significados.

5. RESULTADOS

Inicialmente, perguntamos aos participantes quanto tempo desempenham a função de gestor escolar para conseguir traçar um perfil destes gestores. Como resposta, observamos que possui uma grande variação

entre eles, alguns atuavam como gestor há quase 10 anos, enquanto outros estavam exercendo o cargo há apenas 1 ano ou, até mesmo, 3 meses.

Quando perguntamos sobre a curadoria "Você já ouviu falar em Curadoria Educacional? Você enxergar suas vivências como um gestor escolar-curador?", 04 gestores colocaram apenas "Sim" em suas respostas. Entretanto, o participante G5 aborda um pouco mais sobre a curadoria em sua gestão: "Sim, pois vejo a curadoria como um processo de avaliação e organização,onde existe o zelo e o cuidado com os conteúdos" juntamente com o participante G7 que diz que: "Sim. A curadoria educacional tende a cuidar e zelar pela qualidade e confiabilidade, na função de gestor busco recursos que facilitem a aquisição de conhecimento e inovação."

Tais afirmativas possuem muita relação com os pressupostos apresentados por estudiosos do tema que relacionam a curadoria à inovação, organização e seleção de informações e cuidado/zelo para com seus educandos. Uma vez que, atualmente, estamos tendo que lidar cotidianamente com o excesso de informação, os docentes necessitam de recursos que auxiliem nessa triagem e seleção das informações mais pertinentes e confiáveis, capazes de serem aliadas do processo de ensino-aprendizagem (TAVARES, et. al, 2021).

A escola, por ser uma instituição social e ativa no processo de democratização, necessita formar sua identidade e expressar sua intencionalidade diante de metas e compromisso com todos os sujeitos, conforme Guedes "o Projeto Político Pedagógico é uma ferramenta de planejamento própria desse tipo de gestão, pois nele estão inseridos seus princípios ao mesmo tempo em que se constitui elemento essencial para o planejamento participativo" (2020, p.6).

Dentre os questionamentos no formulário do ***google forms***, foi lançada a seguinte pergunta: O Projeto Político Pedagógico (PPP) da sua escola contempla a inclusão dos estudantes surdos? De que forma? A participante G3 enfatiza: "não totalmente, precisa ser revisto e adequado às novas demandas". Como fator determinante de uma escola, o PPP precisa ser construído coletivamente, visando uma comunicação permanente entre surdos e ouvintes em uma perspectiva que garanta o cumprimento de sua finalidade no processo educativo.

Uma outra participante (G4) apresentou uma afirmativa positiva."- Sim. Possibilitando aos estudantes surdos seus direitos, fortalecendo o diálogo em uma educação igualitária com todos e para todos". É nesse

caminhar que as políticas de inclusão da pessoa surda são esperadas dentro do PPP, que essa formação de valores sociais e humanos no espaço escolar promovam o avanço por práticas heterogêneas e inclusivas dentro das instituições de ensino.

Pensar em um Projeto Político Pedagógico que contemple a inclusão de estudantes surdos corrobora com Almeida (2015) ao afirmar que a inclusão do surdo é uma questão efervescente e que não se trata apenas do acesso à escola regular, mas requer um repensar das necessidades desse educando, que tem uma língua/cultura diferenciada e que, por ser minoria no espaço escolar, torna-se excluída do processo de ensino e aprendizagem.

Na questão 3, perguntamos aos gestores qual o significado de uma escola inclusiva para você? Ao responder o questionário, o G2 afirma que a escola inclusiva é "Uma escola que garante uma qualidade no ensino a todos os seus estudantes, valorizando e enaltecendo a diversidade, correspondente com a possibilidade e necessidade de cada indivíduo". Enquanto o G3, enfatiza que a escola inclusiva "Está relacionada à educação inclusiva que abrange a educação especial no contexto escolar, considerando a diversidade, cumprindo os marcos legais e desenvolvendo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades especiais".

Em uma análise comparativa as duas respostas evidenciam-se os reflexos de uma na outra o que demonstra a construção de entendimentos presentes nas falas dos gestores ao conceituarem a escola inclusiva. Autores como Deus, Silva e Malacarne (2021) destacam que a escola inclusiva possui uma função essencial na vida dos alunos, uma vez que este espaço proporciona o desenvolvimento cultural, social, intelectual e físico aos estudantes, pela promoção de valores sociais e culturais indispensáveis à formação do cidadão.

Pesquisas realizadas apontam que as atitudes e compreensões de toda a comunidade escolar, e principalmente dos professores (TEZANI, 2004; CARNEIRO, 2006; FERREIRA; SANTOS; VIANA, MELO; 2017) em relação aos alunos são componentes importantes para uma inclusão bem-sucedida de acordo com a necessidade dos mesmos.

Diante da concepção do G5 a escola inclusiva "não tem apenas a função de acolher e sim transformar a vida do deficiente, inserindo-o em atividades que construam saberes". Em seus estudos Papim, et al. (2018) citam que o professor deve desenvolver estratégias para realizar uma metodologia satisfatória que seja inclusiva, dessa forma é fundamental

que a escola participe ativamente da construção de um currículo flexível e adaptado à realidade do estudante, com diferentes tipos de ensino, seguindo as competências para a construção dos saberes desses estudantes.

Conforme Silva e Miguel (2020), para a construção de um currículo flexível é necessário:

> Adaptá-lo à realidade do estudante, não apenas para a permanência desses alunos em sala de aula, mas sobretudo para um avanço no potencial de aprendizado destes. Por outro lado, para os gestores desse processo de ensino-aprendizagem, representa um desafio desenvolver estratégias inclusivas e significativas que possam abranger essa modalidade de ensino. (p. 881).

O participante G6 enfatiza que para uma escola inclusiva "é necessário uma articulação de uma política educacional fortalecida ao diálogo, além da compreensão para uma escola inclusiva e integradora". Diante dessa concepção que o gestor traz, Deimling e Moscardini (2017) citam que o desafio das escolas de inclusão educacional é o consenso entre as políticas públicas e as adaptações do planejamento realizado no ambiente escolar.

Para Silva e Miguel (2020) é evidente que essa ideia remete a importância da interação dos envolvidos e a flexibilidade inerentes às práticas pedagógicas, tendo em vista que não devem receber nenhum tipo de tratamento exclusivo ou que venham em desencontro com a inclusão. O G7 relatou que é uma "escola que não enxerga diferenças, mas acolhe a todos, acreditando no protagonismo e no projeto de vida do estudante". Esta concepção corrobora a Comenius (2012) ao relatar que a escola inclusiva terá que desenvolver políticas práticas e culturas que respeitem as diferenças e a contribuição ativa dos estudantes para a construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, os autores Oliveira, Gonzaga e Lima (2015) destacam que a escola inclusiva deve acolher todos os alunos e se empenhar em identificar as dificuldades e limitações dos estudantes na sala de aula, que proponha alternativas para a obtenção do conhecimento.

As Políticas Públicas e Inclusivas para a Educação, representam um avanço e uma conquista imensurável, constatou-se o crescimento das matrículas dos estudantes com deficiência e a intensificação da luta pela permanência e pelo êxito desse público (GALASSO; SANTOS, 2021)

e através do Acordão nº 506/2013, ocorreu a elaboração dos Planos Estratégicos de Permanência e Êxito.

Em uma outra questão, os gestores foram indagados em relação às dificuldades encontradas para a inclusão dos estudantes surdos em sua escola. Dentre os nove respondentes, sete relataram identificar dificuldades em sua escola, seja por falta de recursos necessários, professores intérpretes ou espaço adequado. Esse fato é observado na fala do Gestor G5 "Tradutor e intérprete, comunicação dos alunos surdos com os alunos ouvintes; Comunicação professor x aluno surdo, domínio da libras, interação dos alunos surdos no momento da aula".

Observou-se, ainda, que dois gestores relataram não encontrar dificuldades para inserir alunos surdos em suas escolas, como constatado no relato do gestor G1, ao afirmar que: "Não temos. Pois contamos com uma sala bilíngue, onde a língua deles é libras, temos uma professora e 1 intérprete (...)". A resposta do gestor indica que a escola apresenta meios e recursos para receber alunos surdos. Apesar dos avanços e da implementação das salas bilíngues serem de extrema importância no processo de inclusão, é necessário que haja a superação de barreiras físicas e as adaptações curriculares. Corroborando a esta observação, Castro (2013) relata que nesses ambientes devem ser oferecidos apoio para vencer as barreiras da aprendizagem.

Esse fato também é observado na fala do gestor G6, ao indicar não identificar dificuldades para a inserção de alunos surdos na escola, mas admite que a escola deve ter recursos necessários para recebê-lo: "Não vejo dificuldade em receber o surdo, desde que tenha na escola um profissional de apoio, pois os professores em sua maioria não são preparados com a linguagem dos surdos".

Esse fato demonstra uma percepção de que é necessário haver a inserção e preparo de profissionais para atuar em salas de aulas sob o olhar do gestor. Nesse cenário, o processo de inclusão dos alunos vai muito além de uma estrutura física da escola , e sim como o mesmo será acolhido nesse ambiente.

Na questão onde precisavam se autoavaliar numa escala de 1 a 5 de acordo com as habilidades e competências de um professor-curador, as respostas foram bem diversas. Nas opções "Busca pela inovação (seja de ferramentas ou práticas)"; "Estar aberto(a) a novos desafios"; "Aceitar a possibilidade de erros e questionar a própria prática"; "Buscar parcerias e buscar colaboração com outras pessoas/professores" a maioria dos participantes apontou como 5, ou sejam conseguem realizar essas funções.

Por outro lado, quando se auto avaliam de acordo com a apropriação de recursos do Office, a maioria dos gestores (4 no total) apontam que não possuem conhecimento sobre os recursos. Na opção em que trazia a apropriação de metodologias ativas e utilização destas, a maioria dos participantes se auto avaliaram com 3, demonstrando um meio-termo. Tal resultado, também dialoga com a outra questão "Estabelecer relação entre a prática e a pesquisa", onde os gestores assinalaram, em sua maioria, 4, o que significa que se faz necessário mais práticas e ações que aproximem a escola da universidade e da pesquisa desenvolvida dentro dela.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de inclusão relatado por alguns gestores escolares, evidenciam concepções equivocadas dentro do espaço escolar. É notória uma necessidade de ressignificação de conhecimentos já pré-estabelecidos por profissionais que ocupam cargos de líderes em comunidades educativas.

Garantir o acesso, a permanência e o direito à aprendizagem dos estudantes surdos é fortalecer o sistema de ensino a partir de uma gestão democrática baseada em ações inclusivas próprias e engajadas com a participação direta de todos os sujeitos que fazem parte do ambiente escolar. Em consonância da liderança que exerce, seus reflexos de gestão neste sentido devem favorecer uma escola inclusiva que possa oportunizar novas práticas que apoiem o corpo docente como um todo.

É de extrema importância conhecer o trabalho da curadoria, ou seja, desenvolver planos de ensino que visem novas dimensões que estejam relacionadas com a prática pedagógica no contexto educacional. Dessa forma, é necessário que haja mais discussões sobre curadoria e suas implicações com a prática pedagógica nas escolas, bem como a importância do papel do professor-curador ao realizar e desenvolver atividades de acordo com as condições específicas de cada aluno assim como das suas implicações também na gestão escolar e democratização do acesso à aprendizagem e construção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, M. R.; FERNANDES, M. J. O.; COSTA, G.; RIBEIRO, H. S. O papel do gestor e curador da informação nos novos comportamentos informacionais. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.25, n. 3, 49-62, 2020.

ALMEIDA, W.G. **Educação de surdos**: formação, estratégias e prática docente. lhéus, BA: Editus, p.197.2015

BARBOSA, I.P.; FRIEDMANN, M.M.P.; AMARAL, R.G. Projeto Político Pedagógico: uma análise sobre a participação democrática na escola. **Revista Percurso** - NEMO Maringá, v. 12, n.2 , p. 157 - 177, 2020. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/57116. Acesso em 20.Set.2021.

BHASKAR, M. **Curation**: the power of selection in a world of excess. Piatkus. 1 ed, 368p, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005.

BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento da Educação dos Surdos**: Ideologias e práticas pedagógicas. 1 ed., 2 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. 2006. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2006.

COMENIUS, C. **Estratégias e práticas em sala de aula inclusiva**. 2012. Disponível em: https://docplayer.com.br/75856-estrategia-e-pratica-em-sala-de-aula-inclusiva.html. Acesso em:23 de set de 2021.

DELGADO, J.P.; CARVALHO, J.M.S.; MARTINS, P. Que fatores contribuem para o sucesso da gestão escolar? A perspectiva dos diretores. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 34 n.1, 2021. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18920. Acesso em 20. Set. 2021.

DEUS, A. F. E.; SILVA, V. S.; MALACARNE, V. O conceito de inclusão na educação infantil nas falas dos professores da educação infantil. **Revista Valore**, Volta Redonda, 6 (Edição Especial): 182-195, 2021.

DEIMLING, N. N. M.; MOSCARDINI, S. F. Inclusão escolar: política, marcos históricos, avanços e desafios. São Paulo, **Revista Política e Gestão Educacional**, 2017.

DOLABELA, F. **Pedagogia Empreendedora**: ensino de empreendedorismo na educação básica. 2003. Disponível em: http://fernandodolabela.wordpress.com/servicos-oferecidos/pedagogiaempreendedora/. Acesso em: 22 de set 2021.

FERREIRA, M. D.; SANTOS, M. F. A.; VIANA, M. R. G. S.; MELO, F. A. P. Percepções da comunidade escolar acerca da inclusão: o Instituto Federal de Alagoas em loco. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v 18, n 2, 2017.

GALASSO, B. J.B.; SANTOS, D. V. Trajetória da educação inclusiva no ensino médio integrado da rede federal: fatores de evasão e permanência. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-20, 2021.

GARCIA, M. S.S.; CZESZAK, W. Curadoria educacional. Práticas pedagógicas para tratar (o excesso) de informação e fake news em sala de aula. **Editora Senac**. São Paulo, p. 25-26, 2019.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, 22, 1-55. 1932.

LIMA, M. B. R. M.; GUERREIRO, E. M. B. R. Perfil do professor mediador: proposta de identificação. **Educação Santa Maria** v. 44, 2019.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.p. 228.

MACHADO, E.N.C.; FALSARELLA, A.M. Nova Gestão Pública, Educação e Gestão Escolar. – **Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara**, v. 24, n. 2, p. 372-389, 2020.

MENEZES, M. S. R. OLIVEIRA, A. Inclusão do aluno surdo na escola regular: desafios e oportunidades. **Anais III CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2016.

OLIVEIRA, V. L. C; GONZAGA, M. Z. LIMA, E.C.Z. Educação inclusiva: um ato de amor e afetividade. In: **Congresso Nacional de Educação**, Conedu, 2, 2015, Campina Grande, PB. Campina Grande: Realize, 2015.

PAPIM, A. A. P.; ARAÚJO, M. A.; PAIXÃO, K. M. G.; SILVA, G. F. **Inclusão Escolar**: perspectivas e práticas pedagógicas. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

RIZZO, J. G. S.; BENITES, K. Inclusão escolar do aluno surdo. **Revista: EaD & Tecnologias Digitais na Educação, Dourados**, v. 9, n. 7, p. 73-84, 2019. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/10810. Acesso em: 25 set. 2021.

SILVA, C. S. G.; HESSEL, A. M. D.G. A docência como curadoria: Experiências pedagógicas no uso de tecnologias educacional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n.1, p.107-126, 2021.

SILVA, D. C.; MIGUEL, J. R. Práticas Pedagógicas Inclusivas no Âmbito Escolar. Id on Line **Rev.Mult.Psic.,** vol.14, n.51, p. 880-894, 2020.

SILVA, R. C. F.; SEMIDI, C. B.; SOUZA, V. C. A. Concepções dos estudantes ingressantes no curso de Química da Universidade Federal de Viçosa sobre a importância de se trabalhar os conteúdos químicos em espaços não formais de ensino. **XVI Encontro Nacional de Ensino de Química** (XVI ENEQ) e X Encontro de Educação Química da Bahia (X Eduqui), 2012.

SIZANOSKY, L. H. S. N. Curadoria educacional. **Educação com (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos**. Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso - Maceió-Al, 2020.

SOUZA, K. P.; OKADA, A. SILVA, B. Competences for co-entrepreneurship: contribution to the understanding of the concept for Entrepreneurial

education. **International Congress on Education, Innovation and Learning Technologies Barcelona**, p. 134-146, 2014.

TAVARES, A.; SANTOS, K. E. E.; RIBEIRO, M.; YOUNES, S. D.; ANDREETTI, T. C. Curadoria: elemento importante na construção de projetos educacionais inovadores. In: **Aprendizagem digital: curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional**. Porto Alegre : Penso, p.61-80, 2021.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão**. São Carlos, 2004. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 207f

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Relatório: Padrões de Competências em TIC para professores. Trad. David, C. Paris: Unesco, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Obras completas – Tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

DIÁLOGOS ENTRE DESIGUALDADES SOCIAIS E DESIGUALDADES ESCOLARES: O CASO DE SANTO AMARO NO RECIFE-PE

LUCAS LEON VIEIRA DE SERPA BRANDÃO
Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco – PE, lucas.serpa@upe.br;

TARCIA REGINA DA SILVA
Doutora em Educação, Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco – PE, tarcia.silva@upe.br;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma monografia de conclusão de curso que teve como objeto de investigação os percursos socio-históricos da educação formal no bairro de Santo Amaro, elucidando as desigualdades sociais e escolares dos moradores estudantes do bairro. Durante a sua formação, que coincide com o período de colonização brasileira, a educação no bairro centra-se no modelo tecnicista, sem dialogar com a realidade e sem formar a população local para a compreensão da vida e/ou ascensão social. Diante disso, foi percebido um movimento de reprodução que instigou a presente investigação: como se estabelece o percurso educacional no bairro de Santo Amaro no que diz respeito à educação formal? Pretendeu-se articular os contextos de exclusão social aos contextos educacionais. O ponto de partida foram dos estudos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014) que subsidiaram e orientaram identificação. Buscou-se, com isso, enriquecer a discussão sobre os percursos da educação formal e contribuir com a produção de conhecimento da educação, em geral, e da sociologia da educação, em específico.

Palavras-chave: Desigualdades Escolares; Inclusão Social; Sociologia da Educação.

1. INTRODUÇÃO

A forma como nos relacionamos com a educação, revelam muito sobre nossa classe social, as pessoas que temos em nosso convívio, nossa trajetória, o lugar de onde viemos, oportunidades e, também, possibilidade e impossibilidades de vida. Todos nascemos e crescemos em determinados contextos sócio históricos, que modelam a forma como nos percebemos e nos colocamos no mundo. Para alguns de nós, o acesso ao ensino de ponta, o acesso as melhores escolas e universidades é prática corriqueira e não demanda oportunidades específicas, porém existem outros alguns de nós, que não dispõem do mesmo capital econômico e cultural, relegados a subalternização que a sociedade impõe, reféns de uma educação precarizada e impossibilitados de conduzir-se educacionalmente a novos ambientes educativos para adquirir novos conhecimentos pela própria negação e contradição que a educação carrega.

Essas constatações nos levaram a algumas inquietações: como se estabelece o percurso educacional no bairro de Santo Amaro no que diz respeito a educação formal? Qual o sentido que a educação vem tomando? Qual deve ser o sentido e a quem serve o ensino público no bairro?

Assim, esse trabalho se caracteriza como um estudo de caso, se destacando pela necessidade de identificar e compreender a singularidade posta pela realidade do bairro de Santo Amaro, sendo esta uma unidade de análise dentro de um amplo contexto, permitindo a evidência relacional com a história e com a sociedade, localizada e circunscrita de forma complexa e contextualizada.

2. METODOLOGIA

O presente artigo é resultado de uma pesquisa que teve como produto final uma monografia. A abordagem do trabalho é qualitativa, o que segundo Lüdke e André (2020) permite o contato, em ambiente natural, com a fonte direta dos dados pelo intensivo trabalho de campo. Assim, a preocupação com o processo é muito mais importante que o produto em si, pela verificação da manifestação das atividades e interações do cotidiano, e o estudo se desenvolve à medida que caminha e que novos dados se apresentam.

A perspectiva qualitativa nos permite conhecer processos sociais com maior profundidade e construir novas perspectivas, envolvendo a obtenção de dados descritivos e o contato direto com a fonte destes. Além disso, a pesquisa possui natureza exploratória, o que segundo Gil (2019) tem o propósito de proporcionar maior familiaridade com os problemas pesquisados, permitindo que se torne mais explícito, pois considera os mais variados aspectos do fenômeno estudo.

Como método, a pesquisa se enquadra como um estudo de caso. Porém, de início, com toda pesquisa científica e por exigência da composição de um estudo de caso, estabelecemos uma pesquisa bibliográfica, para investigar as experiências relacionadas aos problemas de forma a elucidar as questões obtidas durante o processo de acumulação e produção do conhecimento, principalmente os de ordem histórica, para delimitação e aprofundamento das problemáticas e contextos que envolvem os objetos pesquisados. Assim, como posto por Gil (2019), as pesquisas bibliográficas fornecem uma fundamentação teórica necessária ao trabalho e identificação do estágio atual a respeito do tema. Além disso, ainda para ele, a pesquisa bibliográfica permite cobrir uma fama maior de fenômenos, permitindo o confronto de informações para descobrir possíveis incoerências ou contradições.

Por seguinte, após o confronto com a pesquisa bibliográfica, se sucede, a pesquisa de estudo de caso a partir dos dados da realidade concreta e objetiva, que segundo Yin (2015) seria um estudo mais profundo de um ou poucos casos, de maneira que se permita detalhar e especificar o conhecimento acerca do objeto estudado. Dessa forma, o estudo de caso permitiu uma ampliação do que havia sido constatado e novos elementos e dimensões foram acrescentadas ao estudo, como o recorte socioeconômico, o recorte étnico-racial e o recorte socioespacial, a influência do nível educacional do/a chefe do núcleo familiar, que emergiram no decorrer da pesquisa. Nesse sentido, para Yin (2015) o estudo de caso, dentro das ciências sociais, traz um delineamento mais adequado para investigação de fenômenos onde os contextos não são percebidos facilmente.

Neste estudo, a pesquisa de estudo de caso acompanha o processo de compreensão das relações estabelecidas entre os moradores do bairro de Santo Amaro e a escola pública, por estar dentro de uma especificidade onde ainda não há produções teóricas. Dentro desse aspecto, de acordo com Gil (2013), que o estudo de caso nos proporciona uma visão mais condizente do problema, além de nos possibilitar a identificação de

possíveis fatores que influenciam ou por ele são influenciados. Ou seja, a pesquisa produz um par dialético, configura uma ação dialógica, entre a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso

Essa característica do estudo de caso, segundo Lüdke e André (2020), permite a concepção que nenhum estudo é acabado, mas uma construção constante que se refaz a medida que novas informações e contextos são descortinados. Caso do presente estudo, que de nenhuma forma pretende cessar as discussões e ampliações a respeito dos contextos e objetos analisados. Nesse contexto, nos preocupamos em revelar diferentes dimensões que evidenciam os componentes marcantes do espaço ao qual se insere os moradores e a educação a eles destinada.

Nesse processo tivemos a informação de aprovação de uma jovem moradora de Santo Amaro, em 1º lugar no curso de Educação Física da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco, ao qual conseguimos incluir no estudo e nos permitiu ampliar ainda mais a compreensão dos marcadores sociais que se fazem presente na trajetória desses jovens, principalmente no que diz respeito ao processo de inclusão social.

3. APONTAMENTOS SOCIAIS E HISTÓRICOS

No início deste trabalho optamos por trazer a história constitutiva do bairro de Santo Amaro para que a compreensão seja alargada à interpretação de Bourdieu e Passeron (2014) sobre o sistema de ensino e as relações objetivas que temos como foco, uma vez que baseado nos estudos destes, a condição de compreender as instituições educativas deve ser modificada pela compreensão da história de sua formação social, uma vez que esta é um limiar significativo também para a institucionalização do trabalho pedagógico. Além disso, ainda para Bourdieu e Passeron (2014), o surgimento de transformações sistemáticas permite compreender as características estruturais ligadas a institucionalização de determinadas práticas sociais ligadas ao trabalho pedagógico e neste caso, também, a constituição do sistema de ensino.

É nesse sentido que precisamos nos situar na história, percebendo a formação social do bairro. Geograficamente, o bairro de Santo Amaro está localizado ao norte da cidade do Recife, figurando como um dos mais antigos da cidade e remontando o processo histórico e social da própria formação do Estado de Pernambuco. Sua origem, anterior ao seu nome, revela a existência de uma salina, invadida por holandeses ainda

em 1630, sendo sucedida pela construção de um forte, chamado de Forte das Salinas, o que, segundo Gomes (2015), decorrente dessa invasão a cidade do Recife, causou um grande caos e deserções de pessoas escravizadas em vários engenhos de Pernambuco, que fugidas, formaram grandes aglomerados de moradia insalubres.

Ao refazer o percurso sócio histórico de construção e consolidação de um espaço, estamos obrigados a trazer à tona os recortes que sempre foram realizados e que, subjetiva e objetivamente, o personificam e caracterizam. Dessa forma não se pode negligenciar os recortes específicos, que desdobram diferentes segregações, por seguinte resvalando no acesso à educação e ao trabalho por uma parcela da população bem homogênea, do espaço tratado pois esse fundamenta as desigualdades trazidas para dentro da realidade concreta, das primeiras moradias – os mocambos - à leitura contemporânea e a representação social do bairro de Santo Amaro. Assim, é necessário fazer a articulação de questões raciais para compreendermos e desenharmos o contexto social ao qual se insere esta pesquisa.

Aqui podemos considerar o bairro de Santo Amaro como um imenso reduto de resistência, com uma extensa rede socioeconômica e uma organização social, cultural e material própria advinda do extenso processo escravista e situacional das pessoas negras escravizadas eram submetidas. Após a "abolição" (1988), ainda para Santos Gomes (2015) esses espaços tornaram-se isolados e invisibilizados, que depois passam a ser estigmatizados, marginalizados e tidos como perigosos – caso que acontece com o bairro de Santo Amaro até os dias atuais, tido como um bairro periférico, apesar de fazer parte do grande centro urbano da cidade.

Esse recorte nos permite enxergar uma outra complexidade que se abrange sobre o bairro. É através desse processo, ou seja, a relação dessas pessoas com a educação e com o trabalho, que também se estabelece uma divisão social muito mais perceptível. Nesse sentido, Fernandes (2013) acrescenta que a transição do trabalho escravo para o trabalho livre se deu sem assistência e garantias que protegessem a população negra, o Estado, ou qualquer outra instituição social, se eximiu da responsabilidade de manutenção e segurança dos libertos.

De modo geral, segundo Cord (2012), sendo o trabalho fator de distinção social no Recife, o trabalho físico esteve sempre associado à escravidão, e as pessoas negras libertas, entraram em uma nova zona de estigmatização. Enquanto as elites letradas atribuíam ao ócio uma

questão de valor cultural, preconizava a proletarização do trabalho manual, anteriormente executado por pessoas negras escravizadas.

E assim constituía-se mais uma categoria divisão social além do trabalho: o letramento. O acesso à educação, pela escassez de escolas primárias e secundárias, além da ausência de universidades, distinguia os letrados, formados, em sua maioria, em direito e medicina pela Universidade de Coimbra, como posto por Teixeira (1989), do restante da população brasileira. Do outro lado da cidade, o processo de escolarização para pretos e pardos, já nos anos iniciais do século XX, segundo Cord (2012), era voltado para instrução das artes mecânicas, por condução das elites letradas que queriam fortalecer a "civilidade" e a "moralidade" através dos ofícios manuais, contudo embutido nesse pensamento, estava a necessidade de urbanizar a cidade, e o emprego de pessoas negras nas obras públicas da cidade permitia esse avanço.

A partir do bairro de Santo Amaro, no Recife, percebe-se que a cidade se divide categoricamente em duas classes com duas características distintas, divididos ainda em duas subclasses, baseadas no nível de acesso e condicionamento ao processo educativo e o valor laborativo, alguns relegados ao tecnicismo manual, e outros agraciados com o poder de acessar as letras e as humanidade, sendo negros e brancos, respectivamente, ou o que Jinkings (2008) irá colocar como ***Homo faber e Homo sapiens*** – algo que não muito se distancia da realidade atual – e gera uma evidente exclusão estruturante tanto pelo categorização do trabalho e sua divisão social, quanto ao acesso – ou não - à educação e seu nível de qualificação.

Não é à toa, que dentro do aspecto educacional – finalidade de compreensão deste trabalho - para Foucault (2014), os sistemas de exclusão apoiem-se sobre o suporte institucional da pedagogia, o modo como o saber é repartido e distribuído, atribui uma gênese do poder. É nessa força, segundo o autor, que atua o mais concreto e material poder. Aspecto ao qual os sujeitos são condicionados e constrangidos por forças exteriores inconscientes. Sobre esse mesmo aspecto, Bourdieu (2002) revela tratar-se de uma violência simbólica organizada pelo acumulo de competências de natureza cultural – capital cultural -, de modo que suas obrigações e sanções sejam respeitadas, com suas relações de dominação e seus privilégios se perpetuem de modo que as condições de vida intoleráveis, se tornem aceitáveis e até mesmo naturais por vias puramente simbólicas de comunicação e conhecimento.

Assim a educação, por seguinte, o trabalho, colocam-se como fatores de controle e dominação dentro desta área da cidade, desde sua

formação. Os que ali moravam poderiam ser considerados pertencentes ao mais baixo nível de acesso a civilidade, e até mesmo de humanidade, é o mesmo que percebe Willis (1978) ao analisar as escolas e os estudantes das classes operárias da Inglaterra, nos permitindo refazer sua mesma constatação: indivíduos reais que se encontram na extremidade mais baixa da escala social dificilmente ascenderiam socialmente por estarem somente vivos, e muito menos por serem humanos (WILLIS, 1978, p. 12). Assim sendo, dentro da realidade descrita, permaneceram compulsoriamente obrigados na subalternização da vida e da existência.

Ou seja, não há como separar a construção social sem a identificação direta de uma desigualdade que se torna e é determinante para organização educacional, e sua desigualdade, que assola e se perpetua no bairro de Santo Amaro, o que torna mais complexa e ampla a análise.

O pensamento de Bourdieu (1983), contribui para que se observe que as estruturas da escola são geradoras de práticas e representações que podem ser reguladoras, mas sem necessariamente serem produtos de obediência as regras postas pelas classes dominantes. Essa constatação do autor direciona a entender que a construção coletiva da realidade é objeto de sua própria superação, fugindo do realismo da estrutura e permitindo que as condições materiais que existem nas condições de classe possam ser apreendidas e associadas para produção de um ***habitus*** que subverta a estrutura de distribuição de papéis e condições, chancelando o fim de uma subalternização imposta socialmente, por meio da dialética da interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade.

Contudo, desde a sua formação no bairro de Santo Amaro a escola proporciona a reprodução, não que, segundo Bourdieu (2000), essa seja a posição de conservar, mas de "contribuir para", que as desigualdades sociais estejam sendo perpetuadas, favorecendo que as classes trabalhadoras permaneçam na subalternidade e as classes favorecidas continuem obtendo privilégios, sejam eles de ordem cultural, social ou econômica. O movimento de acumulação desses capitais tem sido permanente de forma a fomentar tais desigualdades.

Dessa forma, a desigualdade social escreve uma desigualdade escolar que marca os sujeitos e determina seus percursos na educação formal, tanto em acesso, como permanência e apreensão sobre os dados da realidade, os condicionando a posições sociais que parecem ser intransponíveis ou não concebidas para seu ingresso, e as condições de subalternidade sejam condições necessárias e próprias da própria existência.

4. BREVE RELATO DA PESQUISA

No final do ano de 2019, realizamos a pesquisa de campo com o objetivo de compreender a atualidade dos percursos educacionais traçados pelos alunos moradores do bairro de Santo Amaro e quais características a educação pública vinha tomando dentro desta realidade, a partir de seus posicionamentos e compreensões. Utilizando com princípio o pensamento de Bourdieu (2012), que versa sobre a necessidade de se confrontar com a realidade, onde as evidências e as experiências encontram-se nesses espaços de ausência, essencialmente do Estado, para proceder uma análise das relações entre estruturas do espaço social e estruturas do espaço físico.

O que se descreve, muito tem a ver com a experiência de Paul Willis, no Reino Unido em 1978 e Pedro Abrantes, em Portugal, em 2010: a construção da instituição escola como uma estrutura que contribui e reproduz, ao longo do tempo, de forma ininterrupta, a manutenção de práticas educativas, culturais e sociais que garantam a permanência de determinados sujeitos em determinados estratos sociais. E isso é recorrente com a classe trabalhadora.

É necessário narrar, que já na finalização desta monografia um novo dado nos apareceu, ao qual optamos por incluir logo após a análise dos dados. Trata-se da história de Luiza*, estudante e moradora do bairro de Santo Amaro, que em 2021 foi aprovada em 1º lugar no curso de Licenciatura em Educação Física na Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco e nos concedeu entrevista permitindo ampliar a compreensão dos marcadores sociais de Santo Amaro e os percursos impostos no caminho educacional, ao qual é utilizada na construção do presente artigo.

5. RECORTES DA PESQUISA

Fatores socioespaciais, socioeconômicos e étnicos-raciais podem e devem ser considerados para compreensão do percurso educacional que se estabelece em Santo Amaro, uma vez que também “gritam” na hora de estabelecer as desigualdades fora da escola e dentro dela também. Assim, tais fatores são marcadores sociais que estabelecem condicionantes aos sujeitos. O que se percebe, de forma empírica, é que geração após geração – e não por culpa dos indivíduos, mas da contradição da própria estrutura educacional – os alunos se colocam de frente a uma educação

que não versa sobre a realidade, uma educação muitas vezes crítica, mas crítica-reprodutivista.

Oriundos de famílias pobres, de baixo poder aquisitivo, os alunos são embebidos sobretudo em suas condições materiais. A relação que se estabelece é pela necessidade de trabalho e geração de renda, e a educação, que deveria funcionar como um caminho destinado a diminuir ou encurtar as desigualdades sociais, funciona apenas como um espaço obrigatório, que pouco tem a ver com a realidade dos alunos e aparenta fornecer poucas vantagens sociais e econômicas.

Além disso, a organização da escola também pouco versa sobre a realidade dos alunos, sobre suas necessidades básicas e urgentes, trata muito mais em realizar a divisão social do trabalho, destinando uma educação precária para a formação de um corpo servil.

O distanciamento social, subjetivo e até mesmo imaginário destes alunos, ou deste bairro, ocorre, de certa forma, pela necessidade material da própria vida. Nesse sentido a reprodução escolar, ocorre, antes de tudo, pela divisão social do trabalho no seio da sociedade, destinando espaços formativos e papéis sócias a serem exercidos para uma elite letrada, e outros, diversos, para a classe trabalhadora, com trabalhos subalternizados e de natureza explorada, espaços não almejados. Nesse aspecto, é de salientar, sem dúvidas, que o sistema escolar se insere na sociedade, como um "braço" deste, contudo tem sido um "braço construtor" para as divisões sociais e fomentador das desigualdades sociais por não contribuir com subsídios suficientes para uma formação com capacidade de contribuição para superar as relações de dominação e exploração das classes.

É dentro destes recortes que Bourdieu (2012) destaca que os diferentes papéis desempenhados pelos sujeitos, ou as posições sociais que ocupam são determinantes para redução ou ampliação de sua miséria. Assim, as estruturas sociais se voltam quase sempre para os mais privilegiados enquanto para a classe menos abastadas, formada em sua maioria por trabalhadores informais e trabalhadores braçais, a mazela social se instala drasticamente e a escola não se torna instituição que carrega importância dentro deste contexto.

O trabalho, dessa forma, para essa população é o caminho mais seguro para a superação das adversidades, embora que muitos ficarão pelas vielas, becos, ruas e avenidas de Santo Amaro, não por falta de vontade – e não podemos cair na lenda da meritocracia. Outros tenderão a reproduzir as condições de vida e de classe ao qual estão inseridos. E

alguns, poucos, romperão com o ciclo de reprodução e terão a mobilidade social proporcionada.

Com isso a partir de Bourdieu e Passeron (2014), em suas críticas ao que se refere a ação pedagógica e o sistema de ensino como reafirmadores da desigualdade social, cultural e econômica que legitimam o padrão dominante, Paul Willis (1978) no que diz respeito a análise dos conjuntos sistemáticos que proporcionam educação e a escola para a classe trabalhadora em consonância a reprodução revestida de intenções e manutenção de práticas das classes dominantes, e com o arcabouço da crítica as análises dos autores, como Saviani (2012; 2018), identificamos que a pesquisa não se finda apenas na identificação, é necessário ir além da identificação da realidade, para a reunião de estudos que levem a transformação a partir das evidências de reprodução da estrutura escolar obtidas também pela pesquisa de estudo de caso.

6. RELATOS DE LUIZA

Ao pesquisar Santo Amaro nos deparamos com inúmeras privações que são ligadas as condições sociais dos sujeitos moradores do bairro. Condições essas que são determinantes para o modo de viver e ver o mundo, um modo de se colocar e portar uma espécie de óculos fixos que são impostos socialmente a essa população. Problemas de ordem estrutural marcam o cotidiano e marcam o bairro pela sua vulnerabilidade social.

Essa marcação social, se personifica na própria população, o que segundo Fialho ***et al*** (2015), é marginalizada pelos altos índices de violência e pela ausência de acessos a serviços básicos, marcando este espaço como comunidade ou favela. É necessário destacar também que o bairro de Santo Amaro é uma das maiores comunidades urbanas do Recife e em 2007 apresentava um dos maiores índices de violência e criminalidade entre os centros urbanos brasileiros (FIALHO ***et al***, 2015).

Não obstante, a própria composição étnica e social do bairro, advinda do seu processo histórico faz com que marcadores sociais se transformem em desigualdades sociais. A forma como esses marcadores sociais operam, determinam lugares, papéis e principalmente ditam privações aos sujeitos que nascem em Santo Amaro. Tais marcadores são aqui compreendidos isoladamente, contudo a realidade é que os sujeitos os portam de maneira aglutinada, fazendo que as desigualdades sociais sejam amplificadas.

Segundo Milton Santos (2013) esses sujeitos estão condenados a viver na mesma situação – fato que se percebe em Santo Amaro -, salvo se houver algum acidente no percurso e o ciclo de vulnerabilidade for rompido, de todo modo, para o autor, a vulnerabilidade social é uma herança para as classes mais baixas. Não se pode, de todo mundo, planificar essa questão e tentar achar uma explicação sem esboçar uma resolução as problemáticas que envolvem o bairro.

A marginalização dessa população, além de histórica, também é política. Complexa do ponto de vista sociológico, com questões muito mais amplas e com diferentes frentes. Envolvida em grandes pressões desde o seu processo de ocupação, fazendo com que a população desempenhe as relações sociais postas desde o nascimento.

Esse aspecto também sinaliza nos moradores e criam um imaginário sobre características pessoais a respeito de quem nasce no bairro, ligados desde a nível de instrução a características atribuídas as manifestações de mazelas sociais, na mesma proporção que gera uma expectativa sobre quem é de Santo Amaro, é nesse sentido que nos diz Luiza

> Luiza: Acho que a única diferença é o modo como as pessoas me tratam. Porque logo assim, no primeiro contato as pessoas ficam com estranhamento e um afastamento, tipo "mora em Santo Amaro, eita, não é coisa boa".

Como alternativa a subverter a marginalização, imposta socialmente, mas aqui, assim como para Paulo Freire (2014) afirmamos que esses sujeitos não vivem as margens, mas dentro da sociedade e (re) produzem, essa população é aproximada do trabalho de forma automática e naturalizada, muitas vezes ocupando cargos relegados a subalternidade. O trabalho aparenta ser o único caminho possível visível dentro da dura realidade de marginalização para alcançar a humanização, dessa forma é "normal" que aceitem cargos explorados e de baixa remuneração, por além da necessidade de existência, recair sobre estes a baixa escolaridade. A tese se afirma na fala de Luiza que nos traz

> Luiza: aí eu tava querendo desistir ***(dos estudos)*** e arrumar algum emprego qualquer pra poder trazer as coisas pra dentro de casa porque é isso que esperam da gente que trabalhe para ajudar a sustentar a casa.

Esse caminho impõe aos indivíduos, de forma inconsciente, a permanência no ciclo da pobreza. Nesse aspecto, não de forma descolada

da realidade, circula na rede mundial de computadores a afirmação de autor desconhecido: "quando se é pobre, o maior ato de rebeldia é ser estudioso", embora que para as classes mais baixas, existir talvez seja um ato que mais mexe as estruturas sociais.

Contudo, dentro da educação, para Bourdieu e Passeron (2018), as camadas desfavorecidas são sistematicamente eliminadas ao longo da trajetória escolar, caso este o de Luiza. Ainda para os autores, grupos socialmente favorecidos atingem o nível superior de estudo de forma mais sutil, demonstrando não apenas a desigualdade social, mas a manifestando dentro das instituições.

A exclusão sistemática que ocorre na educação é algo visto pelos moradores de Santo Amaro desde sua fundação. Do atraso a inauguração de uma escola pública, a "restruturação" das escolas públicas, ou até mesmo a ausência da matrícula na idade certa, determina que há uma imposição social, uma construção de novas barreiras sociais aos sujeitos moradores do bairro que dificultam ainda mais as jornadas educativas.

Não distante desta afirmação, Luiza quando questionada por se encontrar fora de faixa, nos narra o fato de ter começado a estudar como um erro institucional.

> Luiza: Comecei a estudar mais tarde. Por causa da minha idade. Quando foram me inscrever (pausa). É uma história toda louca (risos) porque quando foi me inscrever logo, aí eles disseram que era nova demais. Aí esperou o tempo certo porque eu completo ano em abril aí quando eu fui para lá, aí disseram: não, agora ela já passou da idade. Aí minha mãe teve que ir na GRE para poder falar (...)

Em contraponto, como nos traz Bourdieu e Passeron (2018), a possibilidade de um caminho escolar de excelência é uma herança do meio social. Assim, a realidade que se descreve é a construção de um caminho de naturalização e aceitação ou não a espaços possíveis. Ou um processo de aculturação, que se demonstra na relutância de dominar conhecimentos que culturalmente não são aceitos por ir de encontro com a própria cultura da comunidade, uma vez que a realidade do bairro demonstra uma outra dinâmica que não a via educacional.

Por outro lado, para alguns sujeitos, como para Luiza, estudar torna-se um significante de reconhecimento social. Luiza nos traz isso quando afirma

> Luiza: Eu acho que vai ter mais oportunidades pra mim. Porque agora só com ensino médio completo (silêncio) há um tempo atrás de ensino médio completo era: nossa você concluiu ensino médio, parabéns isso é tudo. O ensino superior ainda tava distante e o médio é considerado demais. Aí agora eu acho que com isso vai abrir novas portas e eu vou ter uma profissão, e sei lá, um tratamento diferente porque consegui concluir com o ensino superior.

Contribui também para esse cenário o acesso a bens e serviços ser precário na mesma magnitude que a ausência de uma educação considerada socialmente referenciada. Pesa ainda na realidade destes e destas jovens, a escolha forçada, termo cunhado por Bourdieu e Passeron (2018), que aqui neste trabalho optamos por denominar de fatores condicionantes. O pensamento bourdesiano contribui ainda para que percebamos que as aspirações subjetivas são moldadas pelas condições objetivas, ou, como pautamos: a necessidade de existência.

Soma-se para ampliação dessa discrepância as dificuldades encontradas durante a pandemia do novo coronavírus. Segundo Serpa Brandão (2020), a desigualdade social aumentou com a pandemia, e se a educação sofreu um imenso golpe, os sujeitos desfavorecidos sofreram ainda mais. Nos diz ele

> Dessa forma, a desigualdade social retoma o centro do debate e acende um alerta importante. Anuncia a precarização da vida futura, o desfavorecimento contínuo da humanização, manifesta as desvantagens das condições sociais, traduzindo assim a escola como estrutura infra social, ou seja, não está fora da sociedade, mas inserida e reprodutora por completo desta. Em outras palavras, reproduz em igual ou em maior proporção as desigualdades oriundas do seio social ao qual os sujeitos estão inseridos, apesar dos esforços contínuos para a visualização desta instituição como encaminhadora para uma efetiva mudança social (SERPA BRANDÃO, 2020, p. 2).

Pauta-se então que ir à escola, ou estar matriculado em alguma de forma protocolar, não é garantia de ensino, não é garantia de apropriação da realidade. Os estudantes de Santo Amaro receberam uma luta intensificada e ainda mais dolorosa. Alguns, desconhecidos, optaram por não desistir. E a história de Luiza nos inspira a pensar a educação em Santo Amaro como uma realidade dura que poderia ser facilitada. Luiza resolveu esperançar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos é trazida informações fidedignas da realidade que reveste o bairro de Santo Amaro, nos é revelada a trajetória material e subjetiva desses alunos fronte a desigualdade social vivenciada pelas famílias de Santo Amaro. Bem como revela que a escola esbarra em situações que interferem diretamente na própria realidade escolar, muitas vezes vindo a normalizar e naturalizar as relações sociais, sem questionar como as desigualdades sociais se tornam desigualdades escolares, e essa volta a se repetir em desigualdades sociais.

Também não podemos não considerar que a educação em Santo Amaro seja um projeto desligado dos projetos de construção da sociedade de forma geral, sociedade essa desigual, reproducionista de papéis sociais e locais de trabalho. Principalmente ao que se remete a produção de mão de obra e a ausência de mobilidade social com capacidade de melhorar as condições de vida e até mesmo do a estrutura do próprio bairro, da própria sociedade como um todo. Há, nesse sentido, uma continuidade de reprodução incessante de forma que as relações sociais sejam indicadores do agravamento da própria existência, existência essa subalternizada.

É fácil constatar que com as mudanças econômicas, sobretudo advindas do pensamento neoliberal, carregado pelas novas tecnologias, a escola passa a servir a determinadas causas de forma até mesmo inconsciente gerando um paralelo entre as mudanças que ocorrem na sociedade e para onde elas devem ser destinadas. Logo, o controle da educação volta-se ao controle do trabalho, colocando e expondo uma dinâmica de relações de classes pautada no próprio trabalho, com uma nova padronização pela especificidade dos trabalhos a serem executados. (APPLE, 2005)

Nesse aspecto, a estrutura social condiciona os setores da sociedade para atender as demandas do processo de trabalho. E com a educação não seria diferente. Opera-se então um sistema, também educacional, que não só crie relações de marginalização e exclusão, mas de estruturação para postos de trabalho com menor valor cultural, que garanta minimamente a sobrevivência e sobretudo que garante a reprodução da classe de modo a alimentar as engrenagens da estrutura social, permitindo a outros sujeitos que não estes a manutenção do ***status quo***.

E aqui fica claro que há uma dinâmica estrutural de causa e efeito que se desenvolve há séculos, e nesse momento específico ao próprio

processo de reformulação da educação básica no Brasil e a recessão democráticas que enfrentamos atônitos, com vistas a formação profissional e qualificação da mão de obra para enriquecer as mais ricos, embora que processo produtivo esteja sendo sustentado pelos subalternos. Nesse aspecto como posto por Del Pino (2011) "também temos que nos preocupar com a exclusão de um contingente extremamente considerável de trabalhadores e trabalhadoras do acesso ao trabalho, por um lado, e a precarização do trabalho de outra importante parcela da classe trabalhadora" (DEL PINO, 2011, p. 77).

Diante disso pensamos que se essa população reivindica o trabalho, que possam vivenciar a cidadania com uma educação prioritária, socialmente referenciada, que gere conhecimentos com capacidade de almejar postos de trabalhos socialmente humanizados, não de forma subalternizada, exploratória, alocando estes sujeitos em papéis sociais naturalizados, instransponíveis para essa população. É necessário pensar numa educação com capacidade de humanizar, permitindo uma compreensão de mundo onde os sujeitos se sintam desconfortáveis com as relações sociais que os circunscrevem.

Dentro deste contexto social Arroyo (2014) nos conduz a pensar em outras pedagogias. Pedagogia essa com a capacidade de levar em consideração que tais sujeitos estão ligados a processos históricos e sociais, a relações de classe e a grupos subalternizados, oprimidos pelas diferenças econômicos, socioespaciais, étnico-raciais, culturais. Sujeitos estes que devem se fazer presente na cena escolar e na produção de saberes. (ARROYO, 2014)

Ainda para o autor, esses grupos sociais marginalizados – como no caso do bairro de Santo Amaro – carregam consigo e para a escola, as vivências de como foram pensados e colocados dentro da ordem social, econômica e pedagógica, dentro de vivências de resistência e aprendizagem. Permite assim indagar que o foco central dos conhecimentos e processos devam contestar as ações dominantes, para que ações emancipatórias e superadoras da realidade sejam produzidas (ARROYO, 2014).

É dessa forma que a educação para a classe trabalhadora tem sido posta: de forma a promover a reprodução para a manutenção da ordem social, e a inviolabilidade da mudança social, que aparenta estar condenada as condições mais baixas de acesso aos bens culturais, sociais, socioespaciais, econômicos.

Não podemos nos furtar de constatar que, até mesmo de forma utópica, o fim da reprodução acontecerá quando o desenvolvimento dessa

população acontecer à proporção do acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade é garantido, e à medida que os sujeitos vão elaborando a realidade dentro do complexo desenvolvimento da sociedade, tendo não somente acesso à educação, mas também aos bens culturais, materiais e sociais.

Nesse sentido, a educação formal deve permitir o desenvolvimento individual e coletivo através do acesso ao conhecimento e reconhecimento das condições que os envolvem, permitindo uma leitura crítica da realidade de modo a permitir a reinvindicação como sujeitos históricos e não sujeitos condicionados as estruturas sociais ao qual estão imersos.

Não à toa, concluímos essa etapa da pesquisa com as mesmas considerações finais de Silva (2011)

> Por acreditar na democracia, na força da educação e no direito à igualdade; Por acreditar que existam profissionais sérios na área de educação, na construção de políticas públicas eficientes que são capazes de dialogar com os beneficiados considerando seus anseios, e em pesquisadores/as comprometidos/as com a visibilidade da questão racial, bem como, na reversão do quadro de desigualdades desse país, concluo, esta pesquisa afirmando que ainda resta um pouco de esperança para a população em estado de marginalidade avançada nos territórios de maioria afrodescendente. Espero ter apontado alguns destes caminhos (SILVA, p. 111, 2011).

Uma vez que já sabemos os caminhos, as desigualdades sociais que repercutem em desigualdades escolares e voltam a se repetir em desigualdades sociais, que possamos juntos, por meio da educação, reivindicar uma educação com possibilidades de inclusão e mudança no ciclo histórico que vem se repetindo em Santo Amaro há pelo menos dois séculos.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro (comp.). Entre a vida da escola e a escola da vida: diálogos com Aprendendo a Trabalhar de Paul Willis In: SANT'ANA, Ruth Bernardes de; Pedro Abrantes (org). **Aprendendo a Trabalhar: um encontro coletivo com a obra de Paul Willis**. Curitiba: CRV, 2013. p. 13-17.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: Crítica social do julgamento.** São Paulo: Edusp, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2.ed. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2002

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. 9.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura**. Santa Catarina: Editora UFSC, 2018.

CORD, Marcelo Mac. **Artífices da Cidadania: Mutualismo, educação e trabalho no Recife oitocentista.** Campinas: Ed. Unicamp, 2012.

DEL PINO, Mauro (comp.). Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILLI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez; CLACSO: 2014. p. 66-88.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: **o legado da raça branca**. São Paulo: Editora Globo, 2013.

FIALHO, Vânia *et al*. Espaços compartilhados e práticas vividas: cartografia social e espaços de mobilização do bairro de Santo Amaro - Recife/PE. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 212-241, jan. 2015. Semestral.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U, 2020.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de; ABRANTES, Pedro (comp.). Apresentação In: SANT'ANA, Ruth Bernardes de; Pedro Abrantes (org). **Aprendendo a Trabalhar: um encontro coletivo com a obra de Paul Willis**. Curitiba: CRV, 2013. p. 13-17.

SANTOS GOMES, Flávio dos. **Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil.** São Paulo: Ed. Claro Enigma, 2015.

SANTOS, Milton. **Pobreza Urbana.** São Paulo: Editora USP, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval**. Pedagogia Histórico-Crítica e a luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SERPA BRANDÃO, Lucas Leon Vieira de. A emergência da educação humanizadora em meio ao caos: contradições da educação remota na efetivação da inclusão social. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, 2020, Fortaleza. **Anais.** Campina Grande: Realize, 2020. p. 1-12.

SILVA, Tarcia Regina da. **A construção da identidade em território de maioria afrodescendente:** uma análise do programa lição de vida**.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 132. 2011.

SILVA, Tarcia Regina da. A construção da identidade negra em territórios de maioria afrodescendente. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 11, p. 1-12, nov. 2010.

SILVA, Tarcia Regina da; DIAS, Adelaide Alves. O racismo sob a forma de violência silenciosa e as contribuições da pedagogia institucional no seu enfrentamento. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 1, p. 72-92, jun. 2013.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

WILLIS, Paul (comp.). Prefácio. In: SANT'ANA, Ruth Bernardes de; Pedro Abrantes (org). **Aprendendo a Trabalhar: um encontro coletivo com a obra de Paul Willis**. Curitiba: CRV, 2013. p. 13-17.

WILLIS, Paul. **Aprendiendo a Trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera.** Madrid: Ediciones AKAL, 1978.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2015.

APLICAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL EM JABOATÃO DOS GUARARARES-PE

EDNEA RODRIGUES DE ALBUQUERQUE
Professora/técnica da SME/Jaboatão dos Guararapes/PE, ednearo27@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Esta pesquisa, realizada em Jaboatão dos Guararapes-PE, durante 4 semestres, analisou as práticas pedagógicas inclusivas e o processo de inclusão de estudantes com deficiência no Atendimento Educacional Especializado-AEE. Este recorte apresenta os resultados de políticas públicas com enfoque na estrutura fisica/organizacional de uma escola. A partir da legislação específica, adotou-se uma metodologia qualitativa, baseada na técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977). Os resultados revelaram avanços significativos: instalação e funcionamento do setor de AEE e das Salas de Recursos Multifuncionais; aquisição de material didático/pedagógico e uso de tecnologia assistiva. No entanto, persistem inúmeros obstáculos ao processo de inclusão plena dos estudantes com deficiência. As políticas públicas educacionais estabelecem diretrizes para viabilizar o processo de escolarização do aluno com deficiência, mas existe um hiato entre o discurso da inclusão e a realidade pesquisada. O avanço da democratização do ensino não tem garantido acesso e permanência do estudante com e sem algum tipo de deficiência.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Prática Pedagógica; Políticas Públicas.

1. INTRODUÇÃO

Na literatura especializada em Educação Especial, há registros relativos à evolução do atendimento aos alunos com deficiência, que revelam marcas de exclusão, segregação, integração e, também, prenúncios da inclusão. Na história da humanidade, percebe-se, em cada período histórico, o grau de marginalização ou de aceitação da sociedade em relação às pessoas, que rompem os padrões considerados normais.

Desse modo, o conjunto dos marcos legais brasileiros desde a Constituição Federal (1988) , o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), entre outros, reconhecem a transversalidade da educação especial para as modalidades e níveis de ensino, assim como, a implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas unidades de ensino, no espaço instituído como a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Trazendo um recorte mais específico da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), observa-se que o AEE passa a ser um dos objetivos principais para a efetivação da educação inclusiva. Em suas diretrizes, o AEE tem funções definidas com o objetivo de identificar, elaborar, organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que visam eliminar barreiras físicas e atitudinais, a fim de garantir a participação dos estudantes público da educação especial e suas necessidades específicas.

Neste sentido, surgiram os seguintes questionamentos: as práticas pedagógicas desenvolvidas na SRM por meio do Atendimento Educacional Especializado na Rede Pública de Ensino estariam apenas no discurso do politicamente correto, ou estariam materializando o direito de escolarização do estudante com deficiência para a suplementação e complementação da aprendizagem? Como o sistema municipal do Jaboatão dos Guararapes recepcionou e implementou a atual política de educação inclusiva? Com a intenção de encontrar respostas para estes questionamentos, tornou-se necessário enfocar algumas determinações/orientações das políticas públicas desta área.

2. POLÍTICA EDUCACIONAL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

As orientações postuladas na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) inspiram os sistemas públicos

de ensino a organizar e implantar o AEE como um serviço, que se constitui em um suporte nas instituições, com o objetivo de suplementar e complementar a aprendizagem do seu público: alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades.

Tendo em vista o direito à educação e à oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, tornam-se necessárias a sistematização e a organização dos serviços especializados com a finalidade de atender às diversas demandas dos alunos com deficiência matriculados na educação básica. Por conseguinte, é urgente a inclusão do aluno com deficiência na rede pública municipal, o que exige das instituições de ensino a implantação de mais um serviço especializado as salas de recursos multifuncionais que, no cenário educacional, atuam de forma propositiva. A ampliação das condições do atendimento especializado na Rede Municipal de Ensino contribui para que as condições dos processos de ensino e aprendizagem sejam legitimadas e, assim, o compromisso social e político com o desenvolvimento integral e escolar dos alunos com deficiência se tornam efetivo.

Em relação às questões específicas da inclusão do aluno com deficiência no Ensino Fundamental e Educação Infantil, a promoção de programas e de projetos para a formação inicial e continuada do docente tem se tornado uma premente necessidade. No município do Jaboatão dos Guararapes-PE, a preocupação em efetivar o AEE insere-se em uma premissa do Governo Federal em consonância com a política estadual, de acordo com as orientações postuladas nos documentos oficiais.

Assim, para garantir o AEE na rede de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Nº 9394/96, em seus Artigos 58, 59 e 60 do Capítulo V, anuncia a necessidade do apoio pedagógico aos alunos com deficiência. No entanto, não oferece detalhes sobre essa forma de apoio.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) esclarecem que o serviço educacional de apoio especializado diversificado deverá ser oferecido em escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando e pode ser desenvolvido:

> a) nas classes comuns, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;

> b) em salas de recursos, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001, p. 42).

De acordo com as bases legais em vigor, que fundamentam e sustentam a implantação de Centros de Atendimento Educacional Especializado, destacam-se: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), o Decreto Nº 6.571/2008, que dispõe sobre a política de financiamento e do atendimento educacional especializado; a Resolução CNE/CEB Nº 4/2009 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado - AEE, na Educação Básica; a Nota Técnica - SEESP/GAB/Nº9/2010 expressa as orientações para a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Há mais um documento, que expressa as orientações para a institucionalização da oferta do atendimento educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais: a Norma Técnica - SEESP/GAP/Nº 11/2010.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), as considerações sobre o AEE mostram a necessidade de disponibilizar programas de enriquecimento curricular, tais como: ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, técnicas e tecnologia assistiva. Especifica que [...] "O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2008, p. 21).

Reiteram-se os objetivos propostos na Política Nacional da Educação Especial (2008, p.19) para os sistemas de ensino, que firmam seus propósitos referentes ao acesso, à participação e à aprendizagem dos alunos com deficiência, pois garantem:

> [...] Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implantação das políticas públicas.

Em relação às formas de disponibilizar os serviços especializados, no que tange à função dos Centros de Atendimento Educacional Especializado, a Nota Técnica - MEC/SEESP/GAB/Nº. 9/2010, declara:

> I. A oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE, de forma não substitutiva à escolarização dos alunos público alvo da educação especial, no contra turno do ensino regular;
>
> II. A organização e a disponibilização de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais especificas destes alunos; e
>
> III. A interface com as escolas de ensino regular, promovendo os apoios necessários que favoreçam a participação e aprendizagem dos alunos nas classes comuns, em igualdade de condições com os demais alunos (BRASIL, 2010, p.2).

O Município do Jaboatão dos Guararapes iniciou a implantação do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), na Regional Jaboatão/Centro, no Centro de Reabilitação e Educação Especial (CREE). Instituição que, no período de 1996 a 2010, manteve a escolarização dos alunos com deficiência no modelo de classes especiais.

O AEE requer uma ampla variedade de recursos e serviços educacionais, visando atender a diversidade dos docentes e discentes nos estabelecimentos de ensino. Logo, a operacionalização pelos sistemas de ensino deve potencializar o serviço especializado previsto nos dispositivos das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001, p.42): "[...] são os serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais do educando."

Assim, o serviço de apoio pedagógico especializado requer um sistema colaborativo entre professores, que atuam em diferentes funções. Ou seja, aqueles que trabalham em classes comuns, salas de recursos, professores-intérpretes. Nesse caso, a modalidade de ensino Educação Especial passa a assumir uma dupla função: atender a todos os discentes com deficiência, que requerem atendimento educacional e apoiar os docentes sob cuja responsabilidade esses alunos se encontram.

O Decreto Nº 6.571/2008, que dispõe sobre a política de financiamento e do atendimento educacional especializado, reafirma a definição do AEE, uma que, em seu § 1º do Art. 1º considera que o serviço especializado assume um caráter complementar e suplementar na realização das atividades diferentes daquelas que são vivenciadas em sala de aula

regular, mantendo-se de forma articulada com a proposta pedagógica do ensino comum.

Por isso, convém ressaltar que a oferta do AEE na rede de ensino é dever dos órgãos públicos, mas opcional para os educandos. O atendimento deve ocorrer em outro turno, preferencialmente na própria escola em que o aluno está matriculado, ou ainda, em centro especializado que realize o atendimento educacional.

Nesta perspectiva, o Município do Jaboatão dos Guararapes-PE, em sua Rede de ensino, dispunha de três dos programas instituídos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), tais como: Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), Programa Escola Acessível, Programa Salas Multifuncionais e Programa ***Educação Inclusiva: direito à diversidade.***

O Programa ***Escola Acessível*** objetiva promover condições de acessibilidade no ambiente físico e nos recursos didáticos e pedagógicos e, também, facilitar a comunicação e a informação entre as escolas públicas de ensino regular. Procura, ainda, garantir a adequação arquitetônica: rampas, sanitários, vias de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora; aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia, bebedouros e mobiliários acessíveis.

No município, o Programa ***Escola Acessível***, iniciado em 2007, teve a seguinte configuração: Jaboatão/centro (três escolas); Cavaleiro (quatro escolas); Curado (uma escola); Muribeca (uma escola); Prazeres (duas escolas); Praias (duas escolas); Guararapes (uma escola), que perfazem um total de quatorze instituições.

Do total das quatorze instituições, apenas, em dez escolas, foram efetivados a construção de rampas e adaptação de banheiros. A promoção da acessibilidade enfrenta os seguintes empecilhos: condições patrimoniais dos prédios que são alugados; problemas no cadastro do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas ***on-line*** do Governo Federal na área da educação; ausência de um plano de ação por escola, com as metas para acessibilidade.

Convém reafirmar e ressaltar que o Programa Salas de Recursos Multifuncionais tem como finalidade apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos alunos com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular.

Nesse sentido, o Sistema Público Federal disponibilizou para as escolas públicas de ensino regular um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço do AEE. Coube ao Sistema Municipal a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico para implantação dos serviços nas salas multifuncionais ou centros especializados; organização dos equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como do professor para atuar no AEE.

3. METODOLOGIA

Levando em consideração os direcionamentos basilares oriundos das políticas públicas enfocadas acima, fez-se a opção metodológica desta pesquisa com ênfase na análise de documentos. De acordo com Ludke e André (1986), a análise documental constitui um instrumento indispensável à pesquisa qualitativa para complementar informações obtidas e para desvelar aspectos novos de um tema ou problema. O pesquisador poderá utilizar materiais que não receberam tratamento analítico e vive muito da crítica histórica.

Os documentos são registros escritos que oferecem informações em prol da compreensão de fatos e relações, isto é, possibilitam o conhecimento de ações e/ou situações vivenciadas em determinado período, reconstruindo seus antecedentes, uma vez que revelam aspectos de determinados grupos sociais em um tempo. Nesta pesquisa, utilizou-se a análise documental para se identificar como ocorreu a adesão e a implementação da atual política de educação inclusiva no sistema municipal do Jaboatão dos Guararapes-PE.

Para desenvolver esta pesquisa, tornou-se indispensável examinar e investigar diversos componentes da Rede de ensino municipal, portanto, além dos documentos nacionais, foram selecionados documentos referentes à política inclusiva local, tais como: "De Raízes a Frutos na busca de saber viver um programa de Ensino Democrático" 1989 – 1992 (1992); o Plano Municipal de Educação (2011-2020), a Proposta Curricular vigente no município (2011) e Projeto Político Administrativo-Pedagógico Escola Luz do Sol (2012)

Esse material foi lido e relido para se construir/reconstruir o processo de atendimento educacional às pessoas com deficiência no município,

com ênfase no modo como a política educacional inclusiva nacional foi implementada no município e como a Escola Luz do Sol incorporou as intenções e as proposições dessa política em sua proposta pedagógica.

Durante a análise, todas as questões propostas para esta pesquisa foram retomadas na tentativa de respondê-las. O ***corpus*** resultante dos documentos, registros das observações foram discutidos, seguindo a orientação de Bardin (1997) para análise do conteúdo. Entende-se que adotar esse suporte analítico implica em buscar, interpretar as informações, captando e refinando seus sentidos e significados. Conforme a autora, análise de conteúdo significa:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1997, p.37).

De acordo com Franco (2005, p.20), a análise de conteúdo inicia-se com observação do modo como a mensagem é expressa: de forma verbal, escrita ou imagética, mas sempre vinculada às condições, nas quais são produzidas pelos sujeitos. Para Franco: "[...] a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem".

Morais (1999, p.2) afirma que a análise de conteúdo "[...] constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias."

Triviños (1987) destaca algumas peculiaridades da análise de conteúdo: estuda as situações comunicativas entre os atores sociais, com ênfase no conteúdo das mensagens; possibilita a "inferência" decorrente das informações depreendidas do conteúdo das mensagens, ou que se levantam como resultado do estudo dos dados existentes nas comunicações. Além disso, permite o uso de múltiplas técnicas e recursos metodológicos tais como: codificação, classificação e categorização, elementos indispensáveis quando se busca apreender o dito e o não-dito de uma situação comunicativa.

Bardin (2004) apresenta três etapas do trabalho com essa técnica de tratamento de dados: a pré-análise, exploração do material e interpretação inferencial. A pré-análise exige sucessivas leituras do ***corpus***

recolhido para que o pesquisador possa sistematizar ideias, intuições e impressões iniciais de maneira a conduzir a uma visão do conjunto de material coletado. A exploração do material consiste em submeter o *corpus* aos seguintes procedimentos: codificação, classificação e categorização, visando alcançar os núcleos de sentido das mensagens. Através da interpretação inferencial procura-se desvelar os sentidos e significados inerentes ao conteúdo daquele quadro comunicacional. Nesse sentido, para proceder a análise, após a coleta das informações, foram registradas todas as observações e sínteses da leitura dos documentos.

O segundo momento foi dedicado à construção de quadros temáticos para explicitar e captar as unidades de sentido do *corpus*. De acordo Bardin (2004) com a captação e explicitação, ou interpretação, desses significados chega-se às categorias. Para a autora:

> [...] categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos unidades de registro, no caso da análise de conteúdo, sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2004, p. 146).

A categorização materializa as impressões do pesquisador frente do material obtido na coleta de informação, reflete sua forma de organizar e agrupar os dados, mediante sua criatividade e compreensão (SZYMANSKI, 2008). Em suma, a análise de conteúdo, nesta pesquisa, foi uma ferramenta necessária para compreender como se caracterizam as práticas pedagógicas inclusivas, no interior da Escola Luz do Sol.

4. RESULTADOS

A Escola Luz do Sol (nome ficctício) localizada na Sétima Regional - Guararapes funcionava em dois prédios: um principal (que era patrimonial) e um alugado. O acesso à escola era bastante diversificado: ônibus, metrô, transporte alternativo e carro. Ficava em rua asfaltada, bastante arborizada, contava com orelhões (telefones públicos), empresas comerciais, escolas particulares e igrejas de diversas denominações.

A escola dispunha de dois portões: o principal era utilizado por professores, funcionários e demais pessoas; o segundo estava localizado

em uma rua lateral, sem asfalto e sem calçada. O segundo portão dava acesso ao carro que transporta a merenda e aos demais funcionários da Prefeitura, que prestavam algum serviço à Escola. Por esta via lateral, era possível chegar ao prédio do Anexo, onde funcionava parte da Instituição, localizada em outra rua.

A rua principal era asfaltada, mas não existia calçada, havia, apenas, um espaço (com areia/barro) entre o asfalto e o muro da escola. Além disso, a parada de ônibus não era muito próxima da entrada da escola. Tais condições dificultavam os deslocamentos de todas as pessoas que transitavam pela escola.

Em relação ao bairro, convém informar que a maioria das casas residenciais eram de alvenaria, o que demonstrava pertencerem a uma população de classe média alta. De certa forma, era uma área que apresentava um entorno com um comércio bem desenvolvido, além do quartel do Corpo de Bombeiros, cartórios, a Câmara dos Vereadores, um *Shopping Center*, postos de gasolina e a sede da Prefeitura Municipal, contando ainda, com iluminação e saneamento. Pode-se chegar aos Montes Guararapes - uma das atrações turísticas da cidade - à Estrada da Batalha e a outras áreas da região metropolitana, através dos acessos locais.

A fundação da Escola Luz do Sol ocorreu em 13 de agosto de 1979 e sua denominação foi inspirada em uma pessoa, que atuava no quadro político da cidade e faleceu de forma trágica, pois apresentava denúncias das irregularidades existentes no comércio da região, especificamente, na administração das feiras livres. Assim, o então prefeito da cidade, sensibilizado pela coragem e pelos serviços prestados à comunidade, lhe prestou uma homenagem simbólica, inaugurando a instituição de ensino, à qual deu seu nome.

Inicialmente, a escola teve em seu projeto educacional ações voltadas para as séries iniciais, tornando-se depois uma instituição de grande porte, com o objetivo de atender às comunidades circunvizinhas e de outros bairros para garantir o direito à educação dos alunos nas classes dos anos iniciais e finais de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Face ao crescimento da população, foi necessário ampliar os espaços físicos da Instituição, o que exigiu do Município a aquisição de outro prédio para viabilizar a demanda da comunidade. Assim, a Escola Luz do Sol tem um Anexo, que funcionava no horário da tarde, nas instalações de um colégio particular do Município. É pertinente salientar que a unidade de ensino também se modernizou e utilizou a linguagem das

redes sociais através de ***blog*** e ***e-mail***. A partir de 2010, com a gestão do Governo Municipal (2009-2012), distribuiu ***notebooks*** aos professores e gestores na rede de ensino.

No ano em que a pesquisa foi desenvolvida, a instituição atendia a uma demanda de um mil e trezentos alunos, que estão matriculados em três turnos: manhã, tarde e noite. No período da manhã, das 7h30 às 11h30, funcionavam nove salas de aula destinadas aos anos iniciais de Ensino Fundamental, com trezentos e vinte (320) alunos. No período da tarde, das 13h30 às 17h30, atendia aos anos finais, de 5ª a 8ª séries, com quatrocentos e dez (410) alunos na sede e duzentos e trinta (230) alunos no anexo. No turno da noite, das 18h40 às 22h, existiam oito salas de aula, que atendiam aos anos finais de Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos, com duzentos e trinta (230) alunos.

Em relação ao número de alunos com deficiência, matriculados na sede e no Anexo da Escola, tinham-se um total de quinze educandos, com os seguintes tipos de deficiência: um com baixa visão; um com autismo; dois com Síndrome de Down; um deficiente físico; um auditivo; quatro com deficiências intelectuais e quatro com deficiências múltiplas. Desse total, treze alunos frequentavam e eram inclusos no Atendimento Educacional Especializado - AEE, na sala multifuncional, em horário diferente do da sala de aula no ensino regular.

Conforme análise do Projeto Político Administrativo- Pedagógico - PPAP (terminologia usada pelo Sistema de Ensino), a comunidade usuária dessa escola é constituída por uma população de baixo poder econômico, vinda do interior do estado de Pernambuco. Este processo migratório sinaliza a necessidade de realização de mudanças em referentes à qualidade de vida dessa população. As comunidades que fazem parte da escola são oriundas do Córrego da Batalha, Aritana e Ki-Boi e a população se constitui de comerciantes, empregadas domésticas e trabalhadores do comércio informal.

Segundo informações contidas no PPAP (2012), a comunidade demonstrava a seguinte expectativa em relação à escola: ensino de qualidade, ampliação do espaço físico, ampliação do número de matrículas, implantação do Ensino Médio e de curso de informática.

Ainda de acordo com o documento citado, as dificuldades pedagógicas são decorrentes de: ausência dos pais no acompanhamento escolar dos filhos; salas de aula com um grande número de alunos; dificuldades de leitura, compreensão e escrita de textos; professores desmotivados; dificuldade de aprendizagem na área de Matemática.

Quanto às dificuldades administrativas, poderiam ser, pelo menos, diminuídas com: melhoria na infraestrutura do espaço escolar; realização de eventos culturais e encontros pedagógicos; implantação dos horários para os encontros do Conselho de Integração Socioeducativo (CISE); envolvimento dos atores sociais na participação do Conselho Escolar.

A escola reafirma seus princípios educacionais, baseando-se na busca da superação da desigualdade social e no respeito ao ser humano e na construção do conhecimento, que contribua para a formação de cidadãos bem preparados e informados, capazes de refletirem de forma crítica sobre o mundo em que vivem e de darem sua contribuição para melhorá-lo. Considera, ainda, sua missão: assegurar o ensino de qualidade, desenvolvido em ambientes agradáveis, nos quais haja o respeito e a valorização do educando, de forma a garantir a sua permanência na Escola.

A escola tinha como objetivo geral promover um ensino de qualidade, que primava pela formação humana, pelo desenvolvimento social e cultural dos atores sociais, a partir de uma prática pedagógica sedimentada no conhecimento, no contexto histórico, nos direitos e deveres sociais dos cidadãos.

Os objetivos específicos elencados no Projeto Político Administrativo Pedagógico sinalizam: a promoção da melhoria da prática pedagógica por meio de incremento das atividades interdisciplinares; uma educação voltada às questões sociais e políticas; o envolvimento da família no acompanhamento dos alunos nas atividades escolares e eventos socioculturais. As referências colocadas pela escola, no sentido de promover a educação da pessoa com deficiência, três critérios merecem destaque.

O primeiro surge no início da ***apresentação do projeto,*** ao se anunciar que a escola oferta a Educação Básica ao aluno e oportuniza práticas de esportes, arte, música, xadrez e a participação em projetos como: laboratório de língua estrangeira, laboratório de informática, projeto de leitura integrado à biblioteca e atendimento educacional especializado. O segundo faz menção, no item do ***histórico escolar*** que se oferece à comunidade: laboratório de língua inglesa, sala de informática, biblioteca, sala de atendimento educacional especializado ao aluno com deficiência. O terceiro aspecto sobre a educação da pessoa com deficiência se apresenta nos ***objetivos específicos,*** expressos da seguinte forma: acolher o aluno com deficiência, com professor de apoio, incluindo-o no ensino regular; implementar a sala de recursos multifuncionais para melhor atendimento aos alunos com deficiência.

Diante do exposto, as estratégias para o atendimento à pessoa com deficiência erão bastante fragmentadas no Projeto Político Administrativo Pedagógico (PPAP), que era um documento elaborado pela Escola. No âmbito da legislação brasileira, nenhum documento fazia referências à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nas metas e nas estratégias, o AEE era, simplesmente, esquecido no bojo das discussões e das necessidades de efetivação e de ampliação do serviço educacional. Em suma, uma análise do projeto pedagógico da Escola Luz do Sol em relação à pessoa com deficiência anunciava alguns elementos, que foram analisados no decorrer do estudo das práticas.

Em 2011, a sala de recursos multifuncionais se organizou e iniciou seu trabalho com os atendimentos aos alunos com deficiência, matriculados na escola e em outras instituições da Rede Municipal de Ensino. A professora que atuava na sala era formada em Letras, com especialização em Educação Especial e Mestrado em Linguística, realizado em instituição pública. Ingressou na rede de ensino através de concurso público.

No registro de observação utilizado para registrar os materiais existentes, que são utilizados pela professora e discentes foi possível constatar, que alguns recursos para esse atendimento, que são oriundos do Ministério da Educação, foram extraviados na escola, especificamente da sala da gestão. Os recursos existentes nessa sala podem ser agrupados da seguinte forma: ***equipamentos e mobiliários; materiais e equipamentos específicos para deficiência visual; apoio para orientação e mobilidade; recursos audiovisuais; materiais didáticos pedagógicos.***

A escola dispunha dos seguintes ***equipamentos e mobiliários***: computador; um aparelho de tevê com agenda 29'; um DVD; um par de fones de ouvido; uma mesa redonda com quatro cadeiras; duas mesas para computador e impressora, quatro armários. No entanto, não existiam os instrumentos: impressora a laser; ***scanner***; toca-fita (gravador); notebook; adaptador de campainha; cadeira para digitador; quadro melanínico branco.

Quanto aos ***materiais e equipamentos específicos para deficiência visual*** existinham: uma punção; um soroban; quatro luvas individuais. E, na sala, não existinham instrumentos que eram considerados indispensáveis, por exemplo: regletes de mesa; guias de assinatura; bengalas; globo terrestre adaptado; impressora ***Braille*** de pequeno porte; máquinas de datilografia ***Braille***; lupa eletrônica.

Com relação ao material destinado para ***apoio para orientação e mobilidade,*** havia apenas uma cadeira de rodas. Além disso, não foram

encontrados na Instituição outros recursos, tais como: identificação nas portas em diferentes linguagens multicomunicação; identificação de funcionários; sinalização com setas para indicar os vários ambientes da unidade escolar; texturas nas paredes para direcionar aos espaços; piso podotátil de alerta e direção; paredes e chão em cores, contrastes adequados; pré-bengala; bengala longa e muletas.

No que se refere aos ***recursos audiovisuais,*** estavam disponíveis: um material de estudo apresentado em diferentes texturas, formas, temperaturas, contornos, alto relevo e pesos. Não existia o aparelho de amplificação sonora individual e a escola também não conta com intérprete de língua de sinais e o guia-intérprete.

A sala de recursos multifuncionais dispunha ainda de ***material didático pedagógico, em quantidade*** relevante para o uso com os alunos. Destacam-se: uma bandinha rítmica; um material dourado; dois esquemas corporais; uma memória de numerais; um tapete de alfabeto de encaixe; um software de comunicação alternativa; um sacolão criativo; cinco quebra-cabeças sobrepostos (sequência lógica); um dominó de associação de ideias; um dominó de frases. Porém não existiam os seguintes materiais: dominó de animais e frutas em língua de sinais; conjunto de lupas manuais; dominó com textura; plano inclinado para leitura.

Durante a pesquisa, foram identificados os seguintes recursos: quatro DVDs em libras; dois ventiladores de parede; uma barra de medidas; um dominó de formas geométricas; dois cubos de encaixe; um jogo chinês; um aparelho de ar condicionado (sem instalar); quatro abecedários visuais; um abecedário maiúsculo; um tapete EVA (letras); duas maletas de jogos de memória.

É relevante salientar que os materiais (não encontrados na sala de recursos multifuncionais) foram disponibilizados pelo MEC, portanto, pode-se afirmar que foram extraviados na unidade de ensino, antes da implementação do atendimento especializado aos educandos com deficiência.

Convém ressaltar, que nem todos os materiais que estavam na sala e os que foram extraviados faziam parte do projeto AEE idealizado pelo MEC. A configuração foi fruto do que já foi referido: a falta de manutenção do prédio escolar, particularmente da sala de aula. Ainda foi possível constatar outras irregularidades no local, por exemplo: pintura das paredes danificadas por infiltrações, não instalação do aparelho do ar-condicionado e a não reposição dos materiais que foram extraviados.

Em geral, as salas da Escola Luz do Sol - prédio Sede - possuiam problemas em relação ao mobiliário e à estrutura física do prédio. Havia, ainda, mais uma carência: não existia sala para as aulas de música, o que impossibilitava o funcionamento da banda de música marcial. Todas estas carências eram agravadas pela ausência de profissionais, devidamente, habilitados para atender este público específico.

O prédio Anexo, alugado pela Prefeitura, no qual funcionava parte da Escola, dispunha de estrutura física bem mais conservada que a da Sede. A estrutura inicial deste Anexo tem sua origem em um patrimônio particular, de uma pessoa com vínculo religioso. Por isso, são visíveis as marcas dessa arquitetura de cunho cristão, ao se adentrar no local.

No entanto, há pontos negativos que devem ser enfatizados, tais como: dificuldade de acesso, pois ficava distante da Sede, cerca de 200 metros e faltava manutenção nos espaços internos e externos. Por exemplo: os servidores **não podiam** utilizar o fogão, que existia na cozinha, **nem podiam** usar a geladeira e o filtro de água. Por determinação das gestoras da escola, os professores **não podiam** usar a sala que era destinada para eles.

Das nove salas que eram utilizadas pelo Município, seis estavam localizadas na parte superior do prédio. Desse total, três eram destinadas ao Ensino Fundamental - anos iniciais: uma sala para primeira série e duas salas para segunda série; uma sala para contar história e para apresentação de filmes; duas salas são destinadas para uma turma da quinta e outra para a sexta série.

Existiam seis banheiros, duas pias utilizadas por meninos e meninas, em situação regular de limpeza e higiene. Também os dois banheiros utilizados pelos professores estavam em bom estado de conservação. A quadra de esportes era coberta e estava sendo usada para a recreação do Ensino Fundamental - anos iniciais, entre outras atividades escolares de esportes. As salas de aula eram grandes, com telhas aparentes e piso em cimento rústico. Tinham ventiladores, armários, quadro branco, murais, basculantes, iluminação. Havia um espaço para os professores e a Coordenação, com bebedouro, um aparelho de ar condicionado, um armário. Outro espaço foi cedido para o Projovem Urbano, a fim de guardar materiais como livros e aparelhos de TV. Existia um bebedouro coletivo, exposto em uma área coberta da escola, próximo a um espaço para recreação.

Acrescenta-se, ainda, que para as crianças do Ensino Fundamental, anos iniciais, as salas de aula no piso superior inspiravam cuidados com o

acesso, pois a escada era muito inclinada e estava fora dos padrões das normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), NBR 9050 de 31.05.2004. As cadeiras não eram adequadas, as instalações elétricas eram precárias e havia falta de ventilação. Em suma, o prédio anexo da Escola Luz do Sol também apresentava dificuldades materiais e administrativas, embora em menor escala do que as do prédio Sede.

Para o início do ano letivo, a organização da Escola Luz do Sol implementou várias ações junto aos setores administrativo e pedagógico. Em nível administrativo, pôde-se constatar a renovação das matrículas para os educandos da própria instituição de ensino e outras demandas da comunidade. A secretaria da escola voltava-se para o atendimento aos pais ou responsáveis, a fim de atender as solicitações de transferências e histórico escolar dos discentes. O setor administrativo era responsável pelo encaminhamento dos pais à sala de recursos multifuncionais, para legitimar as matrículas dos alunos com deficiência no Atendimento Educacional Especializado.

No começo do ano letivo, a intenção do trabalho inicial na escola era conferir e aprofundar informações coletados no segundo semestre. Esta atividade nos pareceu simples, no entanto, se tornou muito trabalhosa. Coletar informações sobre o número de alunos com deficiência matriculados, como também outros dados relevantes em relação à prática inclusiva, exigia dos pesquisadores um exercício de paciência, humildade e dedicação. Percebia-se que nem tudo podia ser disponibilizado quando se s planejava. Afinal, eram muitos atores envolvidos nos espaços da escola e cada um com o seu perfil profissional e formação diferente.

Durante esta fase da pesquisa, um dado chamou a atenção, no que tange ao quantitativo de alunos com deficiência matriculados na escola. Ou seja, percebeu-se que a responsabilidade da renovação das matrículas não era só da secretaria escolar, mas da professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Este fato se confirmou quando se indagou sobre o quantitativo de alunos matriculados. Logo, foi preciso aguardar o retorno da professora do AEE para se iniciar o mapeamento dessas informações. Tudo indicava que a própria organização interna destes educandos, no âmbito da instituição, seja na sede ou no Anexo, estava centralizado no setor especializado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a legislação educacional e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) definem a Educação

Especial como modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, cujo princípio orientador é a inclusão.

À luz dessas considerações, a Secretaria Executiva de Educação, Núcleo de Educação Especial, adota como princípio basilar que todas as crianças, independentemente de sua etnia, gênero, classe social ou características individuais, têm o direito de estar, permanecer e aprender na escola de maneira exitosa. A convicção de que a educação é construída por indivíduos e coletividades, que criam e recriam seus espaços e suas culturas, fortalece os princípios norteadores da Educação e da Educação Especial.

Assumindo tal concepção, a escola pública é um espaço, que possibilita a cada pessoa fortalecer sua autonomia, a partir de vivências coletivas. Assim, os princípios da educação especial devem estar assentados na construção de um paradigma que rompa com o modelo de escola burocrática, da normalidade, distanciada das dinâmicas culturais, dos processos sociais e políticos, bem como dos direitos humanos.

As intencionalidades que vinham norteando a implementação das políticas públicas do município de Jaboatão dos Guararapes-PE para a Educação Especial objetivavam: assegurar a educação como um direito, articulado à garantia dos direitos fundamentais e afirmar a escola pública como espaço desse direito; reconhecer que a pessoa humana é um ser com potencialidade; considerar a política educacional no processo de aprendizagem nas escolas; valorizar as inovações e o uso das modernas tecnologias como instrumentos pedagógicos e de gestão; garantir, na escola pública, uma educação de qualidade social, com dignidade; considerar a cultura como a grande matriz do conhecimento; reconhecer e respeitar a diversidade étnico-racial, cultural, religiosa, de livre orientação sexual, de gênero e de pessoas com deficiência.

Os eixos que fomentavam as inter-relações entre o Governo Federal, Estadual e Municipal para a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, tinham o seguinte objetivo: incrementar o desenvolvimento das políticas públicas de educação no sentido de garantir o acesso à educação e permanência na escola com dignidade. Por conseguinte, deveriam ser asseguradas as condições básicas, necessárias à implementação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Corroborando com as ideias supracitadas, o Município do Jaboatão dos Guararapes, em sua proposta curricular, reafirmava que a educação deveria estar pautada na percepção crítica da sociedade, com seus

problemas, valores, objetivos e ideias. A proposta preconizava o estabelecimento de:

> [...] uma relação dialógica, no intuito de efetivar diretrizes educacionais pela socialização de suas convicções políticas, pelo compartilhar das tradições culturais e pela expressão de suas múltiplas formas de sentir, pensar e agir no mundo contribuindo, assim, com a formação de um espaço educativo no qual se respeite o direito de falar, opinar, ser solidário e participativo (JABOATÃO, 2011 b, p. 15).

Em relação à Educação Especial, a proposta curricular reiterava seus princípios, pressupondo a superação de uma formação desigual, segregativa e desumana. Considerava que a escola deve ser um lugar para a convivência democrática e construção da cidadania. Consequentemente, o conhecimento, a formação, as práticas pedagógicas e a avaliação fundiam-se para garantir o processo de humanização do sujeito capaz de intervir na realidade.

Considerando o período da pesquisa, pode-se, afirmar, que as aplicações das políticas públicas municipais no setor do atendimento educacional especializado se aproximam, em parte, dos princípios estabelecidos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEE) - 2001. Convém ressaltar, que a Educação Especial deve ser organizada nos Sistemas de Ensino sobre o tripé: direito de preservação da dignidade humana; busca de identidade; e exercício da cidadania. Desta forma, será possível superar a dicotomia existente entre a legislação e a realidade escolar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e atualizada. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, LDA, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico. 1988. (05/10/1988). Disponível em: < www.senado.gov.br/legislacao>. Acesso em: 22-maio-2012.

BRASIL. **Lei Nº. 9.394/96,** de 20/12/1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed>. Acesso em: 22-maio-2012.

BRASIL. **Lei Nº. 8.069/90**, de 13/ 6/1990, dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente. Disponível em: <http://www.dataprev.gov.br/sislex>. Acesso em: 22-maio- 2012.

BRASIL. **Decreto Nº 6.571/2008**, de 17/09/2008, da Presidência da República, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 22-maio-2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB**, Nº 4 de 02/10/ 2009, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne >. Acesso em: 12-jun-2014

BRASIL. **Resolução CNE/CEB**, Nº 2 de 11/09/2001, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC: SEESP, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br> Acesso em: 12- jun-2014.

BRASIL. **NOTA TÉCNICA / SEESP/GAB/Nº 11/2010**, de 07/05/2010, estabelece orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

BRASIL. **NOTA TÉCNICA / SEESP/GAB/Nº 9/2010**, de 09/04/ 2010, estabelece Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: <mec.gov.br//politicaeducespecial>. Acesso em: 13-jun-2012.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. MEC: SEESP, Brasília, 2007. Disponível em: <mec.gov.br//politicaeducespecial>. Acesso em: 13-jun-2012.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2 ed: Liber Livro, 2005.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. PREFEITURA MUNICIPAL.SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO. **Plano Municipal de Educação - Educação** (2011 – 2020), 2011.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. PREFEITURA MUNICIPAL.SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular – Educação.** JABOATÃO DOS GUARARAPES (PE): 2011.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. PREFEITURA MUNICIPAL SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**. De Raízes a Frutos**: na busca de saber viver um programa de Ensino Democrático de 1989 – 1992. Produção e Organização Oficina do Saber. Maio, 1992.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. PREFEITURA MUNICIPAL ESCOLA LUZ DO SOL. **Projeto Político Administrativo-Pedagógico**. Escola Luz do Sol, (Mimeo) 2012.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, R. Análise de conteúdo. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, **Revista Educação,** v. 22, n. 37, p. 7-32, Porto Alegre, 1999. Disponível em: < http://cliente.argo.com.brl>. Acesso em: 02-ago-2012.

SILVA, C. R.; GOBBI, B S. C.; SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como ferramenta para pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Universidade Federal de Lavras (UFLA), Revista Organizações Rurais & Agroindustriais,** v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005. Disponível em: <http://revista.dae.ufla.br>. Acesso em: 28-ago-2012

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

INCLUSÃO: PRODUZINDO JANELA NA LIBRAS COM APLICATIVOS PARA VIDEOAULAS

DÉBORAH KAROLAYNNE NASCIMENTO DE PAULA SOUZA
Graduanda do Curso de Licenciatura em Química do IFPE – Campus Ipojuca, dknps@discente.ifpe.edu.br;

LEANDRO OTAVIO DA SILVA
Graduando do Curso de Licenciatura em Química do IFPE – Campus Ipojuca, los@discente.ifpe.edu.br;

HÉRCULES SANTIAGO SILVA
Mestre do Curso de Licenciatura em Química do IFPE – Campus Ipojuca, hercsan@hotmail.com ;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com deficiência auditiva e surdos nas aulas de Química tem sido alvo de vários estudos, cabendo a comunidade escolar encontrar formas de garantir a permanência desse público nas salas de aula. De acordo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, ODS, um dos seus 17 objetivos é reduzir as desigualdades (ONU, [2020]). Há muita dificuldade na busca por materiais didáticos e paradidáticos relacionados ao ensino de Química para o público surdo, quando disponíveis, não são acessíveis a todos, ocasionando grandes dificuldades para estes estudantes (MENEZES, 2012). O vídeo contribui para o processo de ensino-aprendizagem, justamente pela forma como se apresenta, dinâmica, atrativa, com imagens que chamam a atenção do aluno, e por consequência, facilita a compreensão desde conceitos mais simples aos mais complexos (MORAN, 2009).

A videoaula é uma ferramenta que pode ser inserida no ensino de forma eficiente, pois necessita do ouvinte uma atitude de compreensão e imaginação, possibilitando o uso da percepção visual, lógica, emocional, racional, entre outros. Vasconcelos e Leão (2009) destacam que cabe ao professor compreender como o vídeo poderá contribuir com a aula, ele não é algo isolado ou sem uma finalidade específica, mas que faz parte da aula.

Os vídeos direcionados ao público surdo devem conter dispositivos que possibilitem a atração desses sujeitos, a fim de obter um maior rendimento no que tange a interpretação e a absorção do conhecimento transmitido.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Os estudantes com deficiência auditiva e surdos tem a grande dificuldade para encontrar videoaulas traduzida na Libras no ***Youtube***. Pensando nisso, resolvemos trazer a proposta de um minicurso de tradução de legendas das Libras para videoaulas presentes no ***Youtube*** que foi oferecido na Semana Nacional de Ciencia e Tecnologia (SNCT) realizada no IFPE-***Campus*** Ipojuca em outubro de 2018.

Em primeiro momento do curso, foi solicitado aos estudantes do Ensino Médio que se conectassem à rede de internet e instalassem os aplicativos: ***Hand Talk*** (tradutor da Libras), ***Moziben*** (gravador de tela) e o ***Kinemaster*** (editor de vídeos).

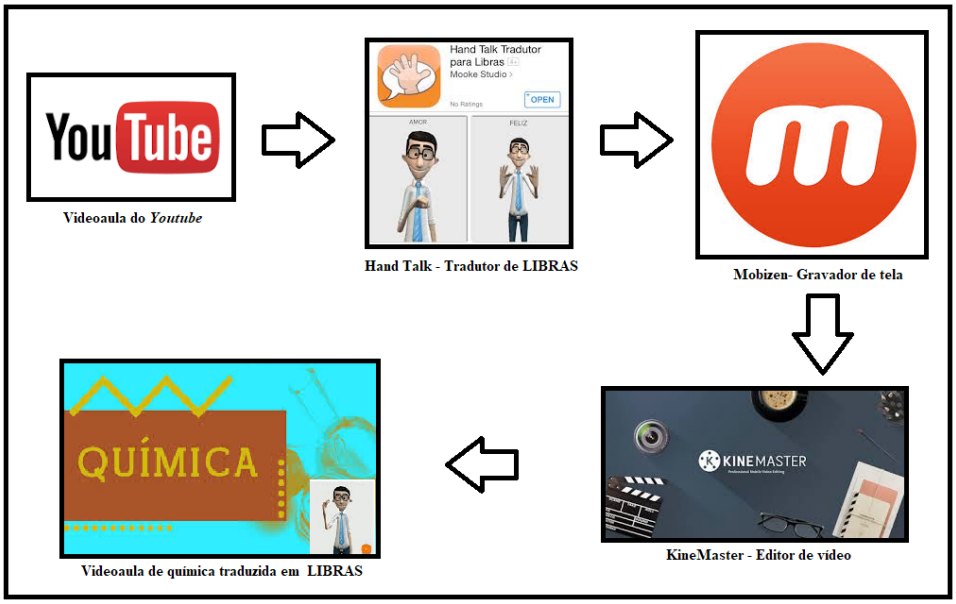
Na segunda etapa, foi demosntrado os aplicativos mencionados, informando aos participantes sobre seu uso, objetivos e funções.

Posteriormente, apresentou-se um vídeo com duração de 1 (um) minuto relacionado à Química, disponível no ***Youtube***, que foi utilizado para demonstração tradução das janelas na Libras. Após assistirem, os participantes ouviram e copiaram o texto do vídeo em uma folha a parte para que fosse possível a conversão.

Feito isso, utilizou-se o aplicativo ***Hand Talk***, onde os produzia as janelas na Libras. Nesta etapa, os participantes copiaram os textos e escreveram no aplicativo obtendo as primeiras produções. Dando continuidade, os participantes utilizaram o aplicativo ***Moziben*** para realizarem a gravação de tela, enquanto o aplicativo ***Hand Talk*** realizava a produzia as janelas na Libras, o ***Moziben*** gravava a tela.

Por fim, os participantes foram orientados a utilizar o aplicativo ***Kinemaster*** para juntar todas as janelas obtidas na etapa anterior. Onde, foi possível realizar o corte de tela e o ajuste das janelas. Também foi possível ajustar o tempo das janelas na Libras ao tempo do vídeo. Logo depois, os participantes inseriram as produções das janelas no vídeo de Química apresentado no início pelos palestrantes, formando único vídeo.

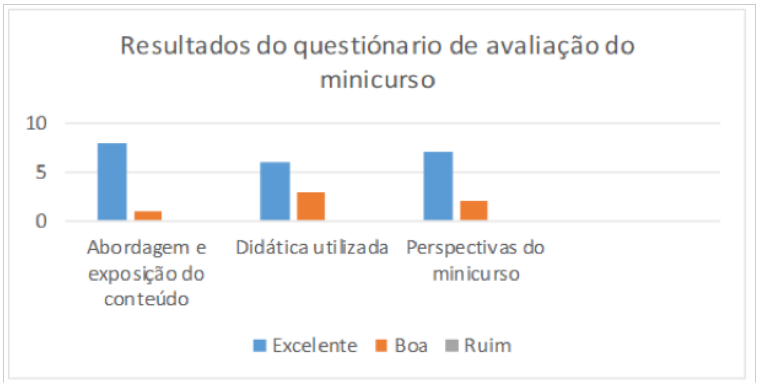
Imagem 1: Esquema de tradução de videoaula para LIBRAS. Fonte: Os autores



3. RESULTADOS

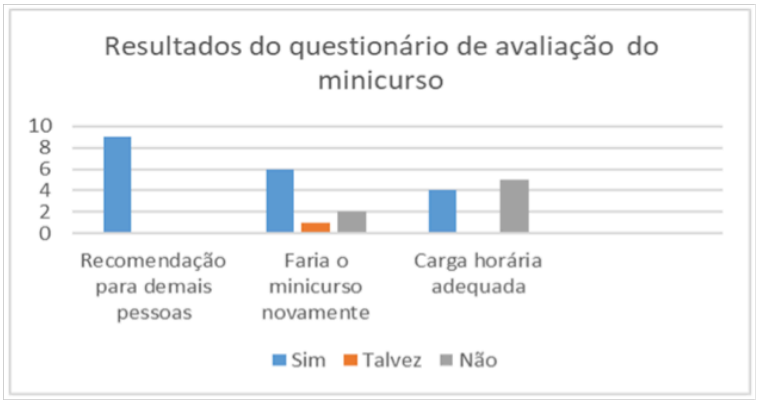
Ao término do minicurso, foi oferecido um questionário para os participantes com perguntas de múltipla escolha, e um espaço para críticas e sugestões, totalizando 9 participantes.

Gráfico 1: Resultados do minicurso



Fonte: Própria

Gráfico 2 : Resultados do minicurso



Fonte: Própria

No gráfico 1(um), pode-se observar que do total de participantes 88,8%, consideram a abordagem e exposição do conteúdo como excelente, pois, a proposta permite a inclusão dos surdos, tornando possível o acesso a vídeos do *Youtube*. Para 66,6% a didática utilizada foi considerada excelente, pois os ministrantes transmitiram clareza e objetividade

durante a exposição. E 77,7% relataram que as perspectivas do minicurso foram atendidas.

No gráfico 2(dois), 100% dos participantes recomendariam o minicurso para outras pessoas, uma vez que a temática abordada permite uma maior inclusão do público surdo a conteúdos audiovisuais. Já 66,6% fariam o curso novamente para praticar e aprimorar as técnicas aprendidas e 22,2% consideravam que aprenderam o suficiente. Dos presentes, 55,5% indicaram que o tempo de duração do curso foi insuficiente, pois tiveram dificuldade para a execução de todas as etapas, já 44,4% consideram o tempo ideal.

Durante o presente trabalho percebeu-se a importância de vídeos com janelas na Libras uma vez que a temática abordada permite uma maior inclusão do público surdo e outros usuários da Libras a conteúdos audiovisuais. Como também, não podemos deixar de ressaltar a importância dos avanços da tecnologia que auxiliam e podem auxiliar ainda mais as pessoas com deficiência auditiva e surdos.

REFERÊNCIAS

MENEZES, R. D. **Produção de um atlas com os sinais na LIBRAS das principais cidades de Pernambuco.** In: CONGRESSO NACIONAL DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA. Florianópolis, 2012.

MORAN, J.M. **Vídeos são instrumentos de comunicação e de produção.** Entrevista ao Jornal do Professor. 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=384> Acesso em: 29 set. 2021

ONU. Sobre o nosso trabalho para alcançar os objetivos de desenvolvimento sustentável no Brasil. [2020]. Disponível em: < https://brasil.un.org/pt-br/sdgs> Acesso em: 29 set. 2021.

VASCONCELOS, Flávia; LEÃO, Marcelo. **O vídeo como recurso didático para ensino de ciências: uma categorização inicial.** In: JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (JEPEX), 9, 2009. Anais [...]. Recife: 2009. Disponível em: <http://www.eventosufrpe.com.br/jepex2009/cd/resumos/r0315-1.pdf> Acesso em: 29 set. 2021

UM NOVO OLHAR PARA A PROMOÇÃO DE ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL: O USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NO CONTEXTO PANDÊMICO

DAYANA MESQUITA DOS SANTOS
Graduanda em pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Bolsista pelo Programa Institucional de Residência Pedagógica com ênfase nos Processos de alfabetização de crianças com Deficiência Intelectial. Contato: dayanamesk@hotmail.com.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

No contexto pandêmico atual, as práticas docentes precisaram ser substituídas pelo uso constante da tecnologia, que tem sido uma forte aliada no construto das práticas pedagógicas escolares, a fim de que as necessidades dos alunos sejam supridas.

Porém, muitos professores não tinham contato com as plataformas de ensino online como Zoom meeting e Google Sala de aula. Mendes (2020, p. 6) contribui quando relata que "grande parte dos professores brasileiros não tem conhecimento técnico ou pedagógico para implantação do ensino on-line", mas de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI):

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p.02).

Assim, o presente artigo apresenta dados de uma pesquisa qualitativa realizada pelo Programa Institucional de bolsas de Extensão Universitária (PIBEX), que abordou "O uso da Comunicação Alternativa (CA) para promoção da acessibilidade comunicacional em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)", por se perceber que essas crianças, no decorrer das atividades remotas oferecidas pela escola acabam por ficar à margem, seja não participando das atividades, propostas nos grupos de WhatsApp formados pela escola, ou até mesmo pela falta de conhecimento da instituição e dos professores de como incluir remotamente esse aluno. Assim, para auxiliar a diminuir esse impacto, buscamos promover o uso da Comunicação Alternativa (CA) para melhorar a qualidade de vida das crianças e de seu aprendizado, com o apoio da escola e das famílias.

A Comunicação Alternativa (CA) é uma das categorias da Tecnologia Assistiva que consiste na composição de todos os recursos e serviços que auxilia na ampliação das habilidades funcionais de pessoas com deficiência, proporcionando vida independente e inclusão (BERSCH, 2017), podendo ser de baixo ou alto custo.

Formada por recursos desenvolvidos para dar voz às pessoas com deficiência que não conseguem utilizar a fala para se comunicar, a CA

pode ser estruturada em cartões de comunicação com pictogramas, pranchas adaptadas, ideográficas, dentre outras, a depender da necessidade particular de cada usuários, utilizando símbolos, cores e outras estratégias alternativas para gerar melhor compreensão e aprendizado (BERSCH, 2017; REILY, 2004; PASSERINO E BEZ, 2015).

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

De início, nos apropriamos do campo teórico para conhecer as produções científicas atuais sobre a Educação Inclusiva, o TEA e a Comunicação Alternativa como uma das categorias de Tecnologia Assistiva nesse período remoto e suas possibilidades de utilização.

Nosso campo de estudo foi uma escola da rede pública de ensino do Recife, referência no atendimento a estudantes com deficiência. Para o desenvolvimento da pesquisa, os professores da sala de recursos selecionaram 10 famílias presentes na escola nas quais possuíam uma criança com deficiência matriculada entre 5 e 7 anos (1° e 2° ano do ensino fundamental) e a partir disso, o contato foi iniciado.

As conversas iniciais foram informais e apenas por WhatsApp sobre como a família e a criança estavam lidando com o contexto da pandemia, tanto socialmente quanto educacionalmente. Muitas famílias relataram uma maior dificuldade em acompanhar as atividades propostas pela escola, tanto por falta de tempo, já que muitas famílias dividem seu tempo entre trabalho e casa, e na maioria das vezes, o horário disponível para a realização dessas atividades é a noite, ou apenas nos fins de semana.

Além disso, relatos da mudança do comportamento da criança também foram muito frequentes já que a mudança repentina de rotina e a falta de um ambiente estruturado para estudar influenciam o emocional. Muitos tiveram suas terapias interrompidas, como fonoaudiólogos, terapias ocupacionais e psicopedagogos.

Os relatos das famílias constavam níveis de violência da criança, tanto consigo quanto com os outros, e falta de concentração para as atividades tanto de casa como da escola. Dessa forma, para podermos nos aprofundar na necessidade de cada criança, com base na orientação da nossa professora, realizamos avaliações fonoaudiológicas com os instrumentos: Avaliação da Comunicação no Transtorno do Espectro Autista (ACOTEA) e o Autism Treatment Evaluation Checklist (ATEC), que segundo MAGIA

et al., (2011) permite avaliar o efeito das intervenções, sendo recomendável sua aplicação antes e após as mesmas.

A partir das avaliações realizadas com as famílias, pudemos compreender melhor os aspectos socioafetivos e comportamentais de cada indivíduo. Embora os dados coletados a partir dos instrumentos citados acima, tenham sido esclarecedores com relação aos aspectos comportamentais, entramos em contato também com as professoras da sala regular de ensino para a realização de entrevistas semiestruturas que possibilitaram uma maior flexibilidade na condução do processo de obtenção das informações, opiniões e impressões dos educadores que atuam na escola. Para estreitar nosso contato, realizamos uma pequena palestra com a presença das famílias, via Google Meet, com a presença de uma terapeuta ocupacional para trazer a importância desses materiais e alguns exemplos de como podem ser utilizados.

Tal contato foi fundamental, embora algumas mães não tenham participado devido a problemas na sua conexão com a internet. A partir dos dados coletados, foram produzidos materiais estruturados de iniciação a práticas de alfabetização e letramento, agendas visuais para serem utilizadas em casa, pois pessoas com autismo assimilam melhor informações visuais do que verbais. Materiais esses, individuais e produzidos de acordo com cada especificidade. Cujo foram produzidos a partir de um sistema de pictogramas – o ARASAAC (Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa), utilizado por ser um site gratuito e frequentemente atualizado.

Além de uma prancha de comunicação baseada no uso do PECS Adaptado, que segundo WALTER (2000), pode ser usado no contexto escolar, em casa e por profissionais especializados e para passar à fase seguinte o aluno deverá cumprir todas as fases de treinamento descritas no programa e os objetivos finais de cada fase.

Pelo contexto atual, não foi possível seguir as fases de treinamento da prancha, mas de forma geral, as famílias observaram um desenvolvimento significativo na comunicação funcional, na interação e no comportamento da criança após o uso da prancha de comunicação. A entrega dos materiais foi feita de forma presencial em uma reunião solicitada pelo professor do AEE com a presença da professora orientadora e uma das pesquisadoras, para realizar uma pequena formação prática, no qual, além de buscar os materiais, os pais tiveram a oportunidade de ver na prática, como cada um pode ser utilizado.

Com isso, conseguimos identificar melhoras nos comportamentos das crianças com o desenvolvimento desses materiais que proporcionaram interação e autonomia com o meio de acordo com as necessidades da criança, tanto de modo geral, quanto com foco na estruturação domiciliar para o ensino remoto.

RESULTADOS

Assim, a pesquisa em pauta nos mostra que o trabalho no programa é de fundamental importância e pudemos perceber que a inclusão escolar é possível e que é importante utilizarmos artefatos culturais, unicamente humanos para ajudar no aprendizado e desenvolvimento de todas as crianças. Além disso, a própria mediação com o adulto já consiste em um processo de troca, em que o que está em potencial para se desenvolver, tem um meio propício para que ocorra.

A utilização da Comunicação Alternativa tem indicado resultados favoráveis na ampliação das habilidades comunicativas. Compreendemos o quão fundamental é minimizar as barreiras que impedem uma inclusão real e efetiva, a partir deste trabalho colaboramos para que as atitudes das crianças com TEA, antes vistas apenas como birra e falta de vontade de interagir, sejam compreendidas a partir das suas condições diferenciadas.

Esperamos que esta pesquisa contribua para a reflexão do contexto escolar inclusivo em tempos de pandemia, em relação às alunas e alunos com deficiência e que essa experiência e aprendizados sejam potencializadores da melhoria da qualidade de ensino em tempos futuros.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. Porto Alegre, 2017. Disponível em: < http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, p. 43, 2015.

MAGIA, I., Moss, J., Yates, R., Charman, T., Howlin, P. (2011). Is the Autism Treatment Evaluation Checklist a useful tool for monitoring progress in

children with autism spectrum disorders? Journal of Intellectual Disability Research, 55(3): 302–312.

MENDES, Rodrigo. Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19: Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. Instituto Rodrigo Mendes, 2020.

PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosangela (Org.). Comunicação Alternativa: Mediação para uma inclusão social a partir do Scala. Passo Fundo: Ed. Universitária de Passo Fundo, 2015.

REILY, Lucia. Escola Inclusiva: Linguagem e mediação (Série Educação Especial). Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

WALTER, C.C.F. Os efeitos da adaptação do PECS associada ao Curriculum funcional em pessoas com autismo infantil [dissertação]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos; 2000.

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA PUBLICADAS NO SCEM

MARIA CLARA MONTEL GOMES
Graduanda do Curso de Matemática da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, mariaclaramontel@unifesspa.edu.br.com;

REINALDO FEIO LIMA
Professor do Curso de Matemática da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, reinaldo.lima@unifesspa.edu.br;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentaremos o panorama e o mapeamento dos trabalhos produzidas no Seminário de Cognição e Educação Matemática (SCEM) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), entre os anos de 2017 a 2019 que desenvolveram pesquisas em torno da Educação Matemática Inclusiva. O corpus deste estudo ficou composto por oito trabalhos publicados nos anais. O objetivo deste trabalho é o de inventariar a produção acadêmica de pesquisas nos anais do SCEM relacionadas a Educação Matemática Inclusiva, possibilitando delimitar lacunas e tendências da área, contribuindo para o direcionamento de novos estudos.

2. METODOLOGIA

À luz do objetivo exposto anteriomente, optamos por um estudo bibliográfica com características qualitativa (GIL, 2010) e segue o delineamento metodológico de um Estado do Conhecimento. Como mencionado por Romanowski e Ens (2006), este tipo de delineamento visa abordar apenas um setor das publicações acadêmicas sobre o tema estudado, no entanto, o recorte temporal mostra-se válido por mapear e discutir certa produção acadêmica,

> [...] tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado e teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 46).

A partir dessa identificação, o estudo toma como lócus para coleta de dados o banco de dados dos anais da IX, X e XI edições do Seminário de Cognição e Educação Matemática. Esclaremos que não temos a pretensão de esgotar as análises da totalidade de estudos na área, mas realizar um balanço preeliminar sobre o conhecimento já elaborado nesses anais e apontar os enfoques e temas mais pesquisados e as lacunas existentes.

Para nortear o olhar sobre os trabalhos, realizamos o seguinte questionamento: Quais são os enfoques temáticos apontados pelos resultados dessas pesquisas? Buscando responder essa questão de

pesquisa, realizamos Estado do Conhecimento da quantidade de trabalhos em cinco etapas, descritas a seguir:

1ª etapa: descritores – foram realizados os Dowloud das três edições indicadas no site do evento entre 2017 a 2019. E posteriomente, leitura dos trabalhos que apresentassem familiaridade no título, resumo e com as palavras-chave: Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação Matemática Inclusiva. E também que atendessem aos critérios: pesquisas empíricas com professores e/ou estudantes; 2ª etapa: levantamento bibliográfico – mapeamento das pesquisas na que atendecem aos descritores da etapa 1ª; 3ª etapa: leitura flutuante dos trabalhos selecionados na etapa 2ª para construção de uma bibliografia anotada e sistematizada fazendo uso do Excel; 4ª etapa: leitura crítica do *corpus* a partir da identificação dos elementos: aportes teóricos, objetivos, abordagens metodológicas e resultados apresentados nos trabalhos; e 5ª etapa: análise e elaboração das conclusões apontando os enfoques e as lacunas nos trabalhos lidos.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O nosso corpus de análise constitui-se de oito trabalhos identificados nas tres edições do Seminário de Cognição e Educação Matemática. No Quadro 1 a seguir, apresentamos o panorama da quantidade de trabalhos publicados e selecionados. Destaca-se a pouca quantidade de estudos por ano, com uma variação de dois a quatro trabalhos.

Quadro 1 – Panorama dos trabalhos publicados e selecionados nos anais IX, X e XI SCEM

Evento/Edição	Trabalhos publicados	Trabalhos selecionados
SCEM/2017	85	4
SCEM/2018	66	2
SCEM/2019	90	2

Fonte: Elaboração dos autores (2021)

Em termos quantitativos, os dados numéricos representados no Quadro 1, permitem inferir que há uma baixa produção de trabalhos com foco na prática de ensino inclusivo, isto é, 3,3% do total são trabalhos oriundos da tendência da Educação Matemática Inclusiva. O cerne da reflexão aqui, se mostra em como as pesquisas sobre Educação Matemática

Inclusiva é imcipiente nas três edições do SCEM, o que necessita de uma experimentação de um olhar mais crítico dos postulados que embasam o ingresso e a permanecia dos estudantes deficientes na Educação Básica e Superior. Esse olhar mais crítico não deve ser exclusivo de educadores/pesquisadores da Educação Matemática, mas também se mostra na área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva como área de pesquisa no nosso país.

No Quadro 2, apresentamos os títulos e autores dos oitos trabalhos selecionados que embassam nossa próxima discussão.

Quadro 2 – Trabalhos publicados nos anais IX, X e XI SCEM[1]

Ano do evento	Código	Título do trabalho e seus autores
SCEM/2017	CC01	*Análise dos principais métodos de ensino de matemática para alunos surdos na unidade técnica Prof. Astério de Campos Belém/PA,* Ellen Adriana Nogueira Oliveira, Michel Brabo Siqueira e Silvio Santiago-Vieira.
	CC02	*Caminhos da formação de professores de matemática para educação de surdos,* Matheus Viana Mello, Daniela Silva e Silva Costa, Ana Luiza Tavares Lima e Silvio Santiago-Vieira.
	CC03	*Educação matemática e deficiência visual: algumas considerações acerca da importância do conceito de número para as realizações das quatro operações,* Ana Mara Coelho da Silva e Marcelo Marques de Araújo.
	CC04	*Ensino da matemática para alunos com deficiência intelectual através do lúdico – multiplano como proposta de intervenção,* Ronykys Morais Sodré e Jefferson Tayrone Alves Costa.
SCEM/2018	CC05	*BAIXA VISÃO: Aprendizagem da Matemática no Ambiente Escolar,* Florinda Ivana Oliveira Miranda, Ronald Cristovão de Souza Mascarenhas e Walber Christiano Lima da Costa.
	CC06	*O ensino de curvas para cegos com uso de sistema suplementar de comunicação,* Sandy da Conceição Dias, Pedro Franco de Sá e Antonio José de Barros Neto.
SCEM/2019	CC07	*Avaliação de sistema suplementar de comunicação para o ensino de matemática por estudantes cegas de Belém do Pará,* Sandy da Conceição Dias, Pedro Franco de Sá e Antonio José de Barros Neto.
	CC08	*O uso do dominó no ensino de álgebra para alunos com baixa visão no 7º ano do ensino fundamental,* Aldo Rodrigues dos Santos e Daniele Esteves Pereira Smith.

Fonte: Elaboração dos autores (2021)

1 Todos os trabalhos podem ser consultados em sua íntegra nos anais IX, X e XI SCEM, disponível em https://ccse.uepa.br/ppged/?page_id=1951

A partir dos dados representados acima, podemos inferir que as produções se concentram nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes, especificamente dos estudantes surdos, cegos, baixa visão e intelectual, o que demostra prática de ensino com sujeitos participantes apoiados pela Educação Especial. Essa nossa observação pode ser confirmada na representação do Quadro 3, que destacamos dois enfoques.

Quadro 3 – Agrupamento dos trabalhos nessas mensagens identificadas

Enfoques	Trabalhos desenvolvidos nesses enfoques	Sujeitos participantes nesses enfoques
Mensagem educação matemática comunicadas nos processos de ensino e de aprendizagem	CC01, CC03, CC04, CC05, CC06, CC07, CC08	Surdos Deficiência Visual Baixa Visão Deficiência Intelectual
Mensagem educação matemática comunicadas no contexto formativo	CC02	Professores

Fonte: Elaboração dos autores (2021)

O primeiro enfoque refere-se a **mensagem educação matemática comunicadas nos processos de ensino e de aprendizagem**, a partir de nossas interpretações das sete pesquisas realizadas, podemos inferir que são práticas de ensino inclusiva utilizadas em sala de aula com o intuito de desenvolver determinado conceito e/ou conteúdo matemática, que podem ajudar os estudantes no desenvolvimentos de suas habilidades em elaborar diferentes registros para solução da tarefa matemática. Em suma, os trabalhos permitem que todos os estudantes experimentem o "fazer matemática" na prática de sala de aula é ponto relevante nas setes pesquisas analisadas, de forma que os diferentes tipos de estratégias apresentadas pelos estudantes devem ser consideradas e analisados com vias a promover o feedeback de resultados para a turma.

O segundo enfoque refere-se a **mensagem educação matemática comunicadas no contexto formativo**, o trabalho CC02 foi único que se debruçou sobre a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. De modo geral, podemos inferir que a formação, seja inicial ou continuada necessita reconhecer e valorizar a experiência pessoal e também profissional do sujeito-professor em suas diversas instâncias. Para tal, o conhecimento do professor sobre o conteúdo matemática é essencial na hora de identificar os diferentes registros estratégicos que emergem em situações de ensino inclusivo. Para isso, precisa-se de uma

reformulação do currículo que venha desenvolver na formação continuada competências, habilidades e conhecimentos para que possam atuar em uma escola realmente inclusiva. Portanto, notam-se, ainda, lacunas no que se refere à formação de professores que possuem estudantes com deficiências em suas salas de aula.

Palavras-chave: Educação matemática inclusiva; Pesquisas acadêmicas; Estado do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p.37-50, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PERCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE A INCLUSÃO DE DISCENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM OLHAR A PARTIR DO MUNICÍPIO DE LIMOEIRO-PE

HANNA CHRISTINA DA SILVA
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco (PPGE/UPE-*Campus* Mata Norte). Autora: hanna.csilva@upe.br.

ADLENE SILVA ARANTES
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora adjunta Universidade de Pernambuco – UPE (*Campus* Mata Norte). Coautora: adlene.arantes@upe.br.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O objetivo do nosso estudo foi compreender as percepções dos profissionais da educação do município de Limoeiro-PE sobre a inclusão de discentes com Transtorno do Espectro Autista.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um conjunto de transtornos do neurodesenvolvimento infantil, caracterizado por dificuldades na interação social, comunicação, comportamentos repetitivos e interesses restritos, podendo apresentar também sensibilidades sensoriais (DSM –V, 2014, s/p.).

De acordo com os termos jurídicos, partindo de um recorte temporal de 2012 à 2020, existem três documentos principais que embasam as políticas públicas de inclusão para estudantes com autismo: foi sancionada a Lei nº 12.764/2012, denominada Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, atendendo aos princípios da Politica Nacional Educação Especial/Inclusiva. No ano seguinte, publicou-se no Brasil uma Nota Técnica Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE específica, orientando os sistemas de ensino quanto à inclusão dos/as alunos/as com autismo. Na atualidade, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) n° 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que visa a igualdade de direitos às pessoas com deficiência, obstruindo qualquer tipo de entrave que barre a inclusão delas, defendendo, assim, o direito à acessibilidade, à expressão, à movimentação com segurança, à informação e, ainda, ao convívio social.

O direito à educação, enquanto direito humano fundamental, tem sido tematizado ao longo da história por inúmeros documentos, movimentos e campanhas de afirmação e legitimação dos direitos da pessoa humana. É inegável que a assinatura de protocolos de intenções, declarações e acordos firmados internacionalmente, referentes à ampliação e a garantia do direito à educação, representa um importante avanço na perspectiva de reafirmar os direitos da pessoa humana à educação. Todavia, não podemos esquecer que, no Brasil, a educação tem a marca histórica da exclusão, identificada pela enorme desigualdade social que perpetua no país, desde a época de sua colonização até os dias atuais.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada com o uso de formulário do ***Google Forms.*** Os dados obtidos com o formulário oferecem um panorama geral sobre algumas concepções relacionadas à inclusão escolar dos/as educandos/as com Transtorno do Espectro Autista no munícipio de Limoeiro-PE. O referido município está localizado na Mesorregião do Agreste Pernambucano e na Microrregião do Médio Capibaribe, está situado a aproximadamente 80 km da capital Recife.

Optou-se por realizar a entrevista com uma diversidade de sujeitos, para permitir um amplo horizonte sobre o processo de inclusão no âmbito escolar. Foram eles: professoras, diretora, coordernadoras escolares de uma instituição da rede municipal de ensino e membros da Secretaria de Educação e Esportes (coordenadoras da área de Educação Especial/ Inclusiva).

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Para fins de análise, estabelecemos duas temáticas : ***a) Concepção sobre inclusão escolar.*** A análise sobre as concepções das docentes no processo de inclusão educacional de alunos/as com Transtorno Espectro Autista revela lacunas na formação inicial de professores/as, principalmente em relação ao conhecimento necessário para a escolarização do/a aluno/a com autismo. Destaque-se que a formação acadêmica deveria passar por disciplinas que contemplassem as políticas públicas de inclusão educacional, os tipos de deficiências, as questões da diversidade, as possibilidades e as limitações do/a professor/a diante da inclusão escolar , além de uma prática supervisionada que lhe favoreça o contato direto com a realidade escolar. Essas são as falas predominantes das profissionais retratados nessa investigação.

A coordenadora da educação especial/inclusiva (membro da seduc), numa concepção mais ampla, afirma: "- Educação escolar é possibilitar o acesso de modo igualitário, respeitando as especificidades de cada indivíduo. Sinto que os/as professores/as não estão preparados/as, seguros/as e receptivos/as para trabalhar de forma inclusiva."

b) Atuação das profissionais de Educação em relação aos estudantes com autismo: As respostas obtidas através desta temática de análise foram evasivas. As participantes demonstraram um mistura de sentimentos. Relataram que desempenham da melhor maneira possível

o seu papel como agente transformador. Entretanto, as dúvidas, falta de conhecimento, incertezas que ainda permeiam a inclusão educacional., bem como a impotência, as frustrações e, ainda, o desamparo dos/asprofessores/as, associado ao desafio de lidar com determinados comportamentos do/a aluno/a, parece indicar um descrédito em suas próprias capacidades para adotar práticas educacionais eficazes. No entanto , de forma geral, as participantes fazem uma avaliação positiva da postura que têm assumido diante da situação.

A diretora diz: " Acredito que ainda estamos aprendendo e que temos muito a ser aprendido. Na nossa escola, as professoras desempenham um excelente acompanhamento dos estudantes, mesmo que um/a deles/as **não tenham acompanhamento da familia."**

Para a Coordenadora (membra da SEDUC), esta questão faz parte da continuidade da estruturação de uma política efetiva. É um desafio e um passo de grande relevância a ser dado no percurso da inclusão escolar da pessoa com deficiência. Ela também relata: - "Que, para isto, será necess**á**rio uma sensibilização maior das pessoas envolvidas". A coordenadora sinalizou, ainda, que a Secretaria de Educação de Limoeiro tem se esforçado para dar condições para que os/as professores/as exerçam um bom trabalho diante da inclusão, assim como promovam situações que contribuam com o processo de ensino/aprendizagem dos/as discentes com autismo. Todavia, ela reconhece que esse trabalho não é fácil e tem uma caracteristicas desafiadora, com muitas limitações e dificuldades. Entretanto, diante de todos esses aspectos, considera que o seu trabalho tenha sido positivo e que ainda pode melhorar muito mais.

Ressalta-se, desse modo, a necessidade de cursos de formação e/ou capacitação para todos/as docentes, de uma estrutura e organização escolar focada em princípios inclusivos e a consolidação da tríade a família, escola e o poder público. À medida que os/as professores se sentirem acolhidos em suas dúvidas, apoiados/as em uma consolidação para construção suporte-t**écnico-metodológic**a das ações pedagógicas de inserção e permanência desses/as educandos/as nos espaços escolares, poderão incorporar novas estratégias e (re)construir suas práticas na direção da inclusão de todos/as alunos/as.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Inclusão Escolar; Transtorno Espectro Autista.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico] : DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al. 5. ed. Porto Alegre : Artmed, 2014. Disponpivel em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnosico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf .> Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília DF: 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei 13.146/2015 - **Estatuto da Pessoa com deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.> Acesso em: 15 set. 2021.

GT 17
APRENDIZAGENS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE PARA O ATENDIMENTO .AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

SHEYLA ALVES XAVIER
Pedagoga, Mestra em Educação e docente do curso de Pedagogia do Grupo Ser Educacional.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem o objetivo de apresentar a organização do sistema de da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife (PCR), delineando os serviços de apoio à escolarização dos alunos com deficiência. O conhecimento dessa realidade nos permitiu compreender como as práticas pedagógicas voltadas aos alunos com deficiência têm se constituído em instituições de ensino públicas. Esses dados foram provenientes de pesquisa maior que teve como objetivo caracterizar a prática de profissionais de apoio à alunos com deficiência matriculados em escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife.

A Política de Ensino da Rede Municipal de Recife (2015), assume estar alicerçada em uma concepção democrática de educação, apontando como principal objetivo valorizar as diferenças e oportunizar a participação efetiva de todos os alunos no processo educativo. Vale destacar que o referido documento institui, em sua organização, o Atendimento Educacional Especializado – AEE, em sintonia com as orientações presentes nas políticas nacionais e internacionais. De acordo com ele, o AEE prevê a oferta de [...] serviços e recursos da educação especial que busca assegurar condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, serviços e equipamentos, formas de comunicação e informação e nas demais atividades realizadas no contexto escolar (RECIFE, 2015, p. 200).

A Prefeitura da Cidade do Recife (PCR) também dispõe de um documento norteador da política educacional intitulado como Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares e Tecnologias na Educação (2015), cujo objetivo é apresentar orientações técnicas específicas e instruções normativas no que se refere à educação inclusiva. Apesar de trazer em sua discussão teórica os princípios da inclusão escolar como sendo o caminho para a oferta de uma educação de qualidade para todos os alunos, independente da sua raça, gênero, sexualidade, entre outros aspectos que os diversificam, este documento se aprofunda e prioriza o debate sobre a educação de pessoas com deficiência.

A Cidade do Recife é organizada em seis Regiões Político-Administrativas (RPAs), que abrigam 1.637.834 habitantes, segundo o IBGE (2018). A Cidade possui 309 unidades de ensino que estão sob a responsabilidade da Rede Municipal de Ensino do Recife. Essas escolas atendem 91.619 alunos na Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Educação de Jovens e Adultos, além dos programas

de correção de fluxo do ensino fundamental: “Acelera”, “Se Liga” e “Travessia”.

A partir de decretos e leis que norteiam as políticas públicas para pessoas com deficiência no município, chegamos à estrutura organizativa atual, onde a Educação Especial passa a ser de responsabilidade da Divisão de Educação Especial, estando ligada à Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica, da Secretaria de Educação do Recife

2. METODOLOGIA

Para conhecer a organização do sistema da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife foi realizada uma Análise Documental de formulários quantitativos e descritivos disponibilizados pela Secretaria de Educação da Cidade do Recife. Segundo os estudos de Ludke e André (1986) a análise documental permite fazer uma análise qualitativa de um fenômeno através de dados extraídos de documentos que ainda não foram tratados de forma científica.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Em 2018, a Rede Municipal de Ensino do Recife apresentava um baixo quantitativo de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), quando comparado ao número elevado de alunos com deficiência matriculados em suas escolas. Além disso, das 121 Salas de Recursos Multifuncionais disponíveis, 115 estão em Unidades Educacionais, 2 em espaços conveniados, 1 em unidade de ensino técnico e 3 em creches e CMEIS, o que, a princípio, acreditamos que não atende às necessidades educacionais desse alunado.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) prestado ao longo de todo o processo de escolarização, está articulado com a Política de Ensino da Rede e com o Projeto Político Pedagógico da unidade educacional. O AEE deve observar as peculiaridades de cada estudante, sua história de vida, sua individualidade, seus interesses, habilidades, dificuldades e diferenças, para poder elaborar um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que proporcione 85 sua participação efetiva e aprendizagem nas atividades escolares (RECIFE, 2015).

O compromisso com a educação desse público implica uma política de contratação de profissionais que venham reorganizar a estrutura de acesso e permanência dos alunos na Rede

Municipal do Recife. Com o contingente de professores de AEE existente nas escolas, como observado nos dados oficiais da PCR em 2018, é muito difícil para esses profissionais realizar um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que proporcione, de fato, a inclusão escolar desse alunado.

O PDI é uma estratégia pedagógica importante quando pensamos na diversidade dos alunos presentes nas salas de aula, pois uma escola que se compromete com o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos não pode ignorar as demandas específicas de cada um, de modo a garantir a equidade de oportunidades entre todos os alunos. Tannus-Valadão e Mendes nos dizem que o PDI tem uma grande importância na formação dos alunos com deficiência na escola, uma vez que ele

> [...] quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando o tipo de atividade e apontando qual apoio profissional é conveniente para um estudante público alvo da educação especial, de modo que, com isso, não haja limite, ao contrário, haja estímulo no processo de ensino-aprendizagem (TANNUS-VALADÃO; MENDES, 2018, p. 6).

Com relação ao Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), percebemos que a Política de Educação Inclusiva do Recife (2015) não se distancia das propostas de políticas dessa modalidade da educação em âmbito nacional. Nesse sentido, a Prefeitura do Recife se compromete em oferecer, além do AEE na SRM, outros recursos e 86 serviços para viabilizar a escolarização de alunos com deficiência, como os Núcleos de Atendimento Especializado, que visam o desenvolvimento de atividades pedagógicas junto aos alunos com altas habilidades/superdotação, os Núcleos de Educação para o Trabalho, que busca incentivar e preparar os estudantes para a inclusão profissional; o Núcleo de Surdocegueira e Deficiências Múltiplas, bem como o Programa de Transporte Escolar Inclusivo.

Sabemos que existem discrepâncias entre as propostas dos serviços acima declarado e o vivido pela comunidade escolar diariamente, sendo o principal desafio prover condições reais de desenvolvimento para todos os alunos, não só no campo administrativo, mas também no campo das práticas pedagógicas na escola.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Política Educacional

REFERÊNCIAS

TANNUS-VALADAO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado:** estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: . Acesso em: 22 abr. 2019.

RECIFE, Política de Ensino da Rede Municipal de. **Educação Inclusiva:** Múltiplos Olhares. Recife: Secretaria de Educação, 2015.

_____. Secretaria de Juventude e Qualificação Profissional. Instrução normativa nº 03, de 08 de janeiro de 2016**. Regulamenta os procedimentos de manutenção de bolsas e de emissão de Termos Aditivos ou de Adesão do Prouni Recife. Disponível em . Acesso em: 9 fev. 2018.**

A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE SURDOATLETAS EM PERNAMBUCO

NATHÁLIA MARIA RODRIGUES AZEVEDO
Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Nathalia.mrazevedo@ufpe.br;

JOSÉ HENRIQUE ARRUDA NASCIMENTO
Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, josehenrique.nascimento@ufpe.br;

GABRYELLA SILVA DO NASCIMENTO
Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, gabryella.silvanascimento@ufpe.br;

MARINA CAMILA SILVA DE LIMA
Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, marina.camila@hotmail.com.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que a prática esportiva é extremamente importante para os seres humanos, sobretudo para as pessoas com deficiência, pois tal prática acarreta inúmeros benefícios para o desenvolvimento físico, social e psicológico (SANTOS, 2011). Entretanto, tal prática sempre foi restritiva para grupos sociais marginalizados, como para pessoas com deficiência, em especial às pessoas surdas.

Em geral, a pessoa surda não desenvolve comunicação oral, portanto, enfrenta diversas barreiras na comunicação e barreiras atitudinais ao tentar se comunicar com pessoas ouvintes (STROBEL, 2009). Isso nos permite dizer que o aprendizado da prática esportiva também apresenta barreiras para as pessoas surdas, pois, em sua maioria, se comunicam através da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), diante disso, surge o interesse em entender se as aulas de Educação Física e os profissionais de Educação Física contribuem no processo de inclusão e formação.

As questões acima impulsionaram o desejo de aprofundar o estudo e norteiam esta pesquisa. Educação e esporte são fatores de inclusão social e fundamentais no processo de formação dos cidadãos, na busca de uma sociedade mais inclusiva, democrática e humana. Estudar esta temática justifica-se, entre outros motivos, pelo seu potencial em criar e/ou robustecer estratégias de intervenção e objetiva contribuir nos processos de reorientação e/ou fortalecimento de ações inclusivas, em Pernambuco, e também servirá de iniciativa para novos estudos abordarem de questões que ainda não estão sendo trabalhadas.

2. METODOLOGIA

O presente estudo utilizou como coleta de dados um formulário realizado no Google Forms, com a participação de 18 surdoatletas, delimitamos a faixa etária, a partir de 18 anos, ser surdoatleta e residir no estado de Pernambuco. Para alcançarmos o objetivo da pesquisa, desenvolvemos um formulário com 12 questões referentes a inclusão da pessoa surda, entre elas: “Qual importância do esporte em sua vida?” “A Educação Física durante seu período escolar foi importante na sua trajetória atlética?” “O papel do professor de Educação Física contribuiu para você se tornar atleta?”. Após coleta do trabalho, fizemos uma análise das respostas e, através de uma abordagem qualitativa, pautados em referências bibliográficas das áreas de Esportes e Inclusão, produzindo um relato

da situação atual desse público em Pernambuco. A análise foi articulada com outras pesquisas acadêmicas correlatas, para melhor aprofundar e compreender a situação dos surdoatletas, a história desse grupo social e perspectivas de ampliar a inclusão no esporte.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

O estudo demostrou a partir da análise dos depoimentos dos surdoatletas voluntários, que que há insuficiência de profissionais preparados para trabalhar com este público que dominem a Lingua Brasileira de Sinais. Também observamos em 66,7% dos relatos, o profissional de Educação Física e as aulas de Educação Física escolar influenciaram positivamente o processo de formação dos surdoatletas. Diante disso, afirmamos que as aulas de Educação Física escolar apresentam-se como um ambiente rico de possibilidades que contribuem no processo formativo e inclusivo da pessoa surda, por isso é necessária a preparação desses profissionais para atuarem com este público. Observamos também o reconhecimento dos surdoatletas ao que se refere à importância da prática esportiva e seus benefícios para a manutenção da saúde física e mental, utilizando como motivação, motivar outras pessoas surdas.

Palavras-chave: Inclusão; Educação; Surdoatleta; Educação Física.

REFERÊNCIAS

SANTOS, K. Formação continuada e necessidades formativas de professores na educação de surdos da rede pública da cidade do Rio de Janeiro. 2011 Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

STROBEL, Karin. História da Educação de Surdos. 2009. 49 f. Monografia (Especialização) - Curso de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

8º epePE

EIXO TEMÁTICO

GT 18

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO

Ângela Monteiro (UFPE)
Manoel Moraes Almeida (UNICAP)

ISSN: 2176-8153

CORPOS DÓCEIS: DIÁLOGOS SOBRE CONTROLE, SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS (UMA ANÁLISE DAS NORMAS DE CONVIVÊNCIA* DAS ESCOLAS INTEGRAIS DE ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO)

AVACI XAVIER
Graduado em História e Pedagogia. Mestre em Educação e Sociologia. Professor da Rede Estadual de Pernambuco, avacix@hotmail.com;

KARLA FABRÍCIO
Graduada em Letras. Mestra em Letras. Professora da Rede Estadual de Pernambuco, karlafabricio@hotmail.com.

1 Documento das escolas integrais de Pernambuco que regulamenta como os estudantes devem se comportar.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo versa sobre as normas de convivência de três escolas de referência da rede estadual de educação de Pernambuco. Para tal, foi realizada uma análise de conteúdo com uma abordagem metodológica qualitativa, a fim de identificar se ao propor tais normas, as instituições consideram os direitos humanos. Nesse estudo, temas como dispositivos[1] de poder, controle, sexualidade e direitos humanos são abordados. Para tal, dialogamos com os estudos de Rubin (1980), Louro (2000), Foucault (1997, 2000, 2007, 2014), Carneiro (2003), Ferrarezi (2014), Moreira e Candau (2003), Bardin (2016), entre outros. Os resultados obtidos apontam que as escolas acabam construindo um perfil de estudante "ideal": passivos, comedidos, cumpridores da ordem e que não sejam capazes de transgredir a norma. Os documentos analisados têm um caráter autoritário e limitador que coloca a escola como um espaço que fabrica corpos/sujeitos dóceis.

Palavras-chave: Escola. Normas de convivência. Dispositivo. Sexualidade. Direitos Humanos

1 Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. (Foucault, 2000, p. 244).

1. INTRODUÇÃO

As escolas em tempo integral ou Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) são instituições que surgiram no estado de Pernambuco a partir de 2008, no primeiro mandato do então governador Eduardo Campos. Estas, atualmente representam a maioria (440) das escolas de ensino médio da rede estadual. De 2008, aos nossos dias, já são 13 anos de uma política pública educacional vista, por uma parcela da população, como bem sucedida e que deu destaque nacional ao estado de Pernambuco.

Sabe-se que esse formato de escola está atrelado à reforma do Estado, a partir de um modelo neoliberal que objetiva tornar a administração pública mais "eficiente" e que seja capaz de oferecer serviços públicos de melhor "qualidade". Por conseguinte, é premissa da educação integral, que a escola considere o estudante em sua totalidade, priorizando o protagonismo juvenil. Em Pernambuco, o programa de Educação Integral foi criado pela Lei Complementar n° 125, de 10 de julho de 2008 (PERNAMBUCO, 2008). Com a implementação do referido Programa, os antigos Centros de Ensino Experimental foram transformados em Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM), seguindo os princípios do gerencialismo[2].

Dentro de um panorama organizacional que visa avanços educacionais, essas escolas apresentam uma dinâmica particular que lhes permitem estruturar seu regimento interno, projeto político pedagógico e criar as normas de convivência. Este último documento foi criado tomando como modelo os códigos de conduta dos antigos Centros de Ensino Experimental. Nesse contexto, cada instituição organizou suas normas, a fim de regulamentar e instituir ações no cotidiano escolar. Esses documentos estão em consonância com as normas internas apresentadas no regimento escolar de cada escola pesquisada.

Para parte da população, uma boa escola é aquela em que os alunos aprendem os saberes técnico-científicos, ao mesmo tempo em que se tornam cidadãos conscientes, obedientes e cumpridores do que os docentes lhes pedem. Segundo Ferrarezi (2014, p.24) durante muito tempo, "O bom aluno era o que entrava calado e saía da escola mais calado ainda

2 O termo "Gerencialismo" tem sido utilizado na literatura da área de ciências humanas para fazer referência à "Nova Gestão Pública" que, por sua vez, corresponde à versão em inglês *"New Public Management"*.

que cumpria rigorosamente todas as ordens emanadas do professor, que ficava na fila pela ordem de tamanho". Neste artigo, concebe-se a escola como um local que liberta, mas que também pode aprisionar pessoas, por isso, elegemos a seguinte questão para investigação:

As escolas integrais da rede estadual de educação, ao propor suas normas de convivência, consideram os direitos humanos?

Como justificativa para a realização desta pesquisa, acreditamos que a escola pública tem negligenciado a prática efetiva dos direitos humanos em suas ações, sendo assim, algumas minorias não se sentem acolhidas neste espaço. Tomou-se como hipótese que essa instituição/escola ainda é um lugar que reprime, silencia e nega a diferença.

Neste artigo, o objetivo geral foi analisar como as normas de convivência das escolas integrais de Pernambuco abordam dispositivos de poder, controle e sexualidade sobre o sujeito aprendente à luz dos direitos humanos.

Elencou-se também três objetivos específicos:

- Conhecer como as escolas de referência, a partir de suas normas de convivência, instituem dispositivos de controle sobre seus discentes;
- Identificar se/como as normas colaboram com a promoção do protagonismo estudantil;
- Verificar como essas escolas concebem a temática sexualidade sob a ótica dos direitos humanos.

Esse artigo tem relevância social ao trazer para cena o universo das EREM através das normas de convivência que regem tais instituições, refletindo sobre como essas normas podem repercutir na vida dos estudantes. Este artigo está em consonância com as ideias de Alves (2002) quando ele diz "escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo".

2 REFERENCIAL TEÓRICO - VOZES QUE SE SOMAM A NOSSA

A escola durante muito tempo foi a responsável por orientar os jovens nas suas decisões, apontando o caminho que eles deveriam seguir. Como fazia outrora, esta instituição ainda tenta manter o controle sobre seus estudantes. Atualmente, ainda vivencia um caráter padronizador, homogeneizador e monocultural na sua forma de fazer educação. Para Moreira

e Candau (2003, p. 161) "A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização". Quanto à sexualidade, Louro (2013) citando Foucault (1988) diz que "A sexualidade é um ***dispositivo histórico***". Ainda para esta autora os discursos sobre o sexo regulam, normatizam, instauram saberes e produzem "verdades" (CANDAU, 2013). A escola, infelizmente, não somente ignora a sexualidade como acaba oprimindo os comportamentos dos seus educandos.

Ferrarezi (2014, p. 12) diz que "O silêncio tem sido visto como virtude por milênios. Mas, certamente, o silêncio que é visto como virtude não é o silêncio que um homem impõe a outro". A escola, através de seus docentes, precisa ensinar seus discentes a falar, a opinar, a se descobrir como sujeitos ativos em uma organização que sendo cheia de vida, deve ensinar a arte do voo. Ainda citando Ferrarezi (2014, p.13) "O silêncio só é belo quando não é a expressão de um constrangimento. O silêncio da morte é terrível, porque não temos como evitá-lo. O silêncio do escravo que cala diante de seu senhor não é belo". A norma, a regra, quando posta de forma impositiva tolhe, corta e encarcera o ser humano. A escola precisa ofertar a diversidade no seu currículo como uma forma de incluir a todos.

Tomando por base as palavras de Santos (1995) o mundo é um "arco-íris de culturas" e, portanto, não pode ficar recluso ao ***daltonismo cultural*** ainda presente no cotidiano escolar. Para Candau (2008, p. 27) "Esse modo de se posicionar na sociedade faz com que não se reconheça as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias". Ainda é possível constatar o uso de dispositivos de controle por parte da escola para regular a juventude e seus corpos. Docilizar os estudantes por meio de normas e regras parece ser um instrumento que continua sendo utilizado pelas instituições. A escola, ao fazer uso de dispositivos arquitetônicos, regula, disciplina e deseja conter determinadas posturas. Segundo Foucault (1999, p.30) "O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio [...]" são dispositivos usados pelas instituições para docilizar os seus estudantes.

Docilizar a juventude que chega à escola ávida pela descoberta, pelo conhecimento de si, é algo que parece absurdo em uma sociedade permeada pela informação, pela tecnologia, pelos direitos humanos. Louro (2000, p.10) ao falar de suas lembranças de adolescente escreveu:

> Numa escola pública brasileira predominantemente feminina, os métodos foram outros, os resultados pretendidos eram diversos. Ali nos ensinavam a sermos dóceis,

> discretas, gentis, a obedecer, a pedir licença, a pedir desculpas. Certamente também nos ensinaram, como a Corrigan[3], as ciências, as letras, as artes que deveríamos manejar para sobreviver socialmente.

Semelhantemente ao que acontecia no passado (década de 1960) as escolas atuais, através de suas normas de convivência, buscam disciplinar seus estudantes impondo-lhes um controle, por vezes excessivo. Conforme Louro, a vestimenta é também uma outra forma de controlar os corpos,

> O uniforme — saia azul pregueada e blusa branca com um laço azul-marinho — era, ao mesmo tempo, cobiçado por ser distintivo da instituição e desvirtuado por pequenas transgressões. A saia, mantida num comprimento "decente" no interior da escola, era suspendida ao sair dali, enrolada na cintura de forma a conseguir um estilo "mini", mais condizente com a moda; (LOURO 2000, p. 12)

Nas escolas integrais, a vestimenta é um adereço obrigatório que o estudante deve usar. Conforme ocorria no passado, a escola ainda impõe o modelo da roupa, as cores, o comprimento. Para Louro (2000, p.12) "A preocupação com o uniforme, defendida pela escola como uma forma de democratizar os trajes de suas estudantes e poupar gastos com roupas, era reiterada cotidianamente, com implicações que transitavam pelos terrenos da higiene, da estética e da moral". Quando a preocupação com a roupa torna-se objeto de grande cuidado, pode-se inferir que esta também pode ser uma forma de anular a subjetividade dos jovens invisibilizando/oprimindo os gostos e/ou a sexualidade dos estudantes. Concordamos com Louro (2000, p. 21) quando ela diz que "O lugar do conhecimento, mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância".

Quando as instituições apresentam suas normas de convivência como manuais e/ou "códigos de leis", esses acabam oprimindo seus estudantes. Louro (2000, p.14) ao falar da figura masculina, relata também que "A masculinidade forjada nessa instituição particular almejava um homem controlado, capaz de evitar "explosões" ou manifestações impulsivas e arrebatadas. O homem "de verdade", nesse caso, deveria ser ponderado, provavelmente contido na expressão de seus sentimentos".

3 *Philip R. D. Corrigan*

É possível inferir que a escola atual também deseja controlar os corpos dos seus discentes formando indivíduos passivos/resilientes e que não devem apresentar seus desejos.

Sabe-se que as questões de gênero ainda são minimizadas pela escola, e que os dispositivos de controle refletem imensamente na vida dos estudantes. Esses são pontos, que de acordo com Hunt (2009, p. 26) nos ajudam a "aprender a sentir empatia pelos outros". Dessa maneira, entende-se ser relevante conhecer como a escola tem abordado esses assuntos nos documentos que regulam o cotidiano escolar.

É sabido que a educação básica centra-se ainda em uma visão binária numa perspectiva de heteronormatividade. Para Louro (2013, p. 18) "As 'Identidades sexuais e de gênero' se dão na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras". De certa maneira, alguns temas acabam ficando à margem do debate, é o caso da sexualidade que muitas vezes é invisibilizada e silenciada pela escola. Ao isolar essa temática, essa instituição acaba sendo conivente com antigas práticas repressivas. É possível compreender que a escola também é um espaço onde a sexualidade é construída, moldada e significada.

Regular os corpos, questionar as maneiras de se comportar e impor normas que docilizam os discentes têm sido um dos grandes embates entre instituições educativas e estudantes. Esses documentos reguladores são construídos dentro de um sistema ainda patriarcal, em que se pretende alcançar um nível organizacional semelhante aos das fábricas.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS – NOSSOS CAMINHOS

Essa pesquisa é uma análise de conteúdo das normas de convivência de três (EREM) Escolas de Referência em Ensino Médio. Essas funcionam em jornada integral com 45 aulas semanais. Optou-se por esse tipo de instituição porque os estudantes permanecem por mais tempo nesse ambiente. Das escolas analisadas, duas são remanescentes das primeiras escolas integrais implantadas no estado de Pernambuco em 2008. A terceira escola passou a fazer parte do programa integral no ano de 2014.

Segundo Laurence Bardin (2016), a análise de conteúdo tem, em geral, três etapas, a primeira é o que se chama de "pré-análise", na

qual o pesquisador deve analisar as características do texto; a etapa da "exploração do material a ser analisado", na qual se busca perceber as consequências das mensagens encontradas no texto pesquisado; e, por fim, a "interpretação propriamente dita" na qual serão tratados os dados, bem como descritas as partes relevantes, por meio de codificação apreendida nas unidades de registro e de contexto anteriormente formuladas.

Adotamos uma abordagem qualitativa por entender que essa nos possibilita considerar questões relacionadas às afetividades, às subjetividades, emoções e interações sociais, de modo a favorecer a construção de uma pesquisa com maior profundidade, pois por não ser fechada permite ao/a pesquisador/a o uso da criatividade e imaginação para propor enfoques outros em relação à cotidianidade da realidade social. Demo (2000, p. 152) afirma que esse tipo de pesquisa não se restringe a realizar enumerações, mensurar dados, medir eventos; Vale mencionar, ainda que a pesquisa qualitativa não se fecha "[...] à ditadura do método ou à demissão teórica que imagina dados evidentes".

Para a realização desse artigo entramos em contato com 3 gestores de escolas integrais, a fim de ter acesso às normas de convivência dessas instituições. Optamos por analisar as normas de convivência das EREM que seguem o horário totalmente integral (com 45 horas semanais). Em Pernambuco também existem outras escolas nesse formato, as semi-integrais de 35 horas e as escolas técnicas (ETE).

As normas de convivência das três escolas estão em consonância com os seus regimentos escolares. Tais normas são apresentadas aos alunos(as), bem como aos seus responsáveis, na primeira reunião anual. São essas normas que regulamentam as ações do cotidiano escolar, portanto, entende-se que conhecer como a diferença, a sexualidade e os dispositivos de poder, que estão presentes nesse documento, é importante para a formação dos estudantes.

Esta pesquisa flerta com o pós-estruturalismo, demandando um rompimento dos binários sociais estruturantes da educação. Sabe-se que a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. (LOURO, 2011, p. 62).

4. ANALISANDO OS DADOS – O QUE ENCONTRAMOS E SENTIMOS

Ao examinar as normas de convivência das escolas selecionadas, verificou-se que os termos diferença, sexualidade e inclusão aparecem de modo indireto nesses documentos. Sendo assim, elencamos cinco pontos para a análise: o silêncio, o uniforme, o uso da tecnologia, a disciplina e a sexualidade. Com relação ao primeiro tópico, verificou-se que em um dos documentos, o silêncio, apareceu com destaque. No segundo ponto, nos debruçamos sobre o fardamento escolar, no terceiro buscou-se compreender como as normas apresentavam o uso da tecnologia, no quarto, analisou-se como a disciplina na escola é regulada, no quinto ponto, verificou-se como a sexualidade é apresentada nos documentos.

4.1 O SILÊNCIO QUE OPRIME

A escola "calada" é uma instituição sem vida e que transpira uma violência simbólica, que ao crescer emudece os sujeitos. Quando a instituição prioriza regras, permanentemente, pressupõe-se que o silêncio é a melhor forma de se aprender a ler, escrever, falar e ouvir. Dessa maneira acaba silenciando não apenas as bocas, mas também as mentes, as esperanças, a capacidade de se opor às regras de uma escola silenciada (FERRAREZI, 2014). A escola que prioriza o silêncio impõe a opressão, mesmo sem perceber.

Nas normas de convivência da escola 1, o que mais nos chamou atenção foi a forma como o documento exaltou a importância do SILÊNCIO. Colocamos em negrito (grifo nosso) as partes que mais nos despertaram atenção, pois entende-se que o que deve imperar nos corredores é o som da vida, o cheiro da escola, os corpos que andam, as pernas que dançam, as mãos que se entrelaçam. Mesmo no horário de atividades pedagógicas, não se concebe a ausência de som, pois pessoas dialogam, trocam experiências, perguntam, respondem, cantam, são felizes... A seguir o fragmento comentado acima.

> **ESCOLA 1 - O silêncio deve imperar em corredores e outros locais comuns durante as atividades disciplinares**. Nas salas de aula as conversas deverão ser pertinentes ao estudo. *Não serão permitidos aparelhos eletroeletrônicos (telefone celular, mp3, câmeras fotográficas e congêneres), que atrapalham o andamento das*

> ***aulas, sendo os mesmos recolhidos, na insistência do seu uso, e devolvidos apenas aos pais ou responsáveis.*** (Parte em negrito, grifo nosso)

Entende-se que quando um documento exalta que o silêncio deve imperar pelos corredores da instituição, pode-se inferir que nessa escola pouco é o espaço para o diálogo, para a atividade pedagógica, mas grande é o espaço para o disciplinamento[4]. Para Freire (1996, p.27) "Ensinar exige humildade, tolerância [...]" principalmente por lidar com gente, que estuda, que se alegra, que tenta mas que nem sempre consegue. Uma instituição que não quer ouvir a voz dos seus discentes pelos corredores, suas opiniões e angústias, deve rever princípios e incentivar mais ativamente o pensamento crítico desses sujeitos. Para Ferrarezi (2014, p. 73) "Os alunos precisam aprender a utilizar sua fala com responsabilidade, como uma arma poderosa para a construção de saberes e de consecução de uma vida melhor para eles e de um mundo melhor para todos". Dessa forma, é preciso propor o diálogo, ensinar o estudante a falar, a externar suas opiniões e a questionar a opressão. Ferrarezi (2014, p. 72) diz ainda que,

> Numa escola que compreende isso, não há lugar para aluno calado. O silêncio da boca (aquele em que a gente pensa primeiro, quando fala em silêncio), não tem vez. Há a necessidade constante de expressar-se e, muito mais do que apenas expressar-se pela expressão individual. É preciso desenvolver a fala responsável na escola.

Infelizmente, o silêncio tem sido visto como virtude por milênios, nesse sentido, Carneiro (2003, p. 118) aponta para um silenciamento de minorias "[...] as vozes silenciadas e os corpos estigmatizados de mulheres vítimas de outras formas de opressão além do sexismo, continuaram no silêncio e na invisibilidade". A imposição do silêncio na escola (no sentido de não dar voz à juventude) pode refletir no futuro, na quietude gestada no seio familiar, quando o marido agride a esposa, quando a mulher negra se cala perante o patrão, quando os homossexuais são vitimados em casa/rua, quando o negro(a) é discriminado nos diversos espaços sociais ou quando a pessoa com deficiência não é vista como Pessoa. A

4 Ato de disciplinar. O termo disciplina segundo o dicionário Houaiss significa - Respeito a um regulamento; submissão ou respeito às regras, às normas, àqueles que são seus superiores etc.

opressão experimentada na escola pode refletir na formação de indivíduos calados, obedientes, com pouca opinião, receosos de expressar seus posicionamentos, de questionar as injustiças que possam vir a sofrer.

As escolas quando impõem uma homogeneidade padronizadora através da uniformização ou do silenciamento dos estudantes acabam impondo a esses sujeitos um autoritarismo que sufoca e angustia. Freire (1996, p. 38) diz que "Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo" dessa forma é necessário entender que, a educação ajuda os jovens a se orientar no mundo, a encontrar seu lugar, o que também afeta quem eles se tornam – sua formação como indivíduos e a aquisição de certa identidade.

Os outros dois documentos analisados não abordaram o tema silêncio com tanta ênfase. Porém, de modo implícito, é notório verificar que a sala de aula, ainda é apresentada como um lugar onde existe pouco espaço para o diálogo, em detrimento de um protagonismo docente típico das escolas tradicionais.

4.2 COM QUE ROUPA EU VOU? O UNIFORME ESCOLAR

A utilização do uniforme teve influência do exército, que já adotava esse estilo de vestimenta única para todos os seus membros. No Brasil, ele começou a ser utilizado por estudantes a partir de 1890, na Escola Normal, localizada na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro.

Quando foi criado, um de seus objetivos era representar a tradição da escola, com seu símbolo e cores. Os alunos, ao vestirem o uniforme, deviam manter um comportamento exemplar, zelar pelo nome e imagem do estabelecimento ao qual pertenciam, dentro e fora dele. Na atualidade, a maioria das escolas adota o uniforme. Muitos consideram prático, pois padroniza os corpos dos estudantes.

Sabe-se também que o fardamento escolar pode ser uma forma de esconder o corpo, negar a sexualidade e imprimir uma impressão de "igualdade" entre os pares. Conforme Dussel (2005), o uso dos uniformes escolares tem feito parte de políticas de regulação dos corpos, instauradas a partir do higienismo, que, por sua vez, promulgava a pureza moral e racial como ideal civilizatório. Foucault (2007, p. 96) diz que isso é "[...] centrado exclusivamente no enunciado da lei e no funcionamento da interdição. Todos os modos de dominação, submissão, sujeição se reduziriam, finalmente, ao efeito de obediência". Entende-se que impor um regulamento único, não significa igualdade, pois nega a diferença,

invisibiliza a subjetividade e os gostos por meio da força, que não violenta o físico, mas, afeta os desejos.

Nas três normas de convivência analisadas, foi possível observar que o dispositivo (uniforme) esteve presente de maneira obrigatória em todas. Para Foucault (2014, p. 134) "É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado". A imposição de um uniforme padrão, com modelo, cor e tamanho determina um não lugar à juventude.

> **ESCOLA 1 - A partir da data de seu recebimento, os estudantes só poderão entrar na Escola de Referência devidamente fardados.** Reconhecemos como itens de fardamento completo além da **camisa padronizada, calça jeans** ou de tecido nas **cores azul ou preta**, **saias longas, tênis**, sapatos, sapatilhas. (alpargatas, salvo exceções).
>
> **ESCOLA 2 -** O uniforme identifica o estudante. **O fardamento completo obrigatório** (camisa disponibilizada pelo governo do Estado), **calça azul ou preta**, exceto legging, **sem cortes, rasgões e tênis/sapato fechado** ou crocs. Exceto nos horários de ensaios de dança e do almoço. Não é permitido o uso de sandálias, alpargatas, bermudas, shorts, **saias curtas (acima do joelho), miniblusas,** ou qualquer vestuário inadequado ao ambiente escolar.
>
> **ESCOLA 3 -** É obrigatório o uso de fardamento completo dentro do ambiente escolar, inclusive nos intervalos: **camisa** (**sem riscos ou aplique**), **calça comprida (azul ou preta – sem cortes, rasgões ou customizações**) e **tênis**. É permitido o uso de saias longas (no joelho) por motivos religiosos; para a Educação Física é necessário: para as meninas, short de lycra no joelho e camiseta comprida e com mangas; para os meninos, short e **camisa tipo machão5**;

Nos três documentos analisados, constou-se que as escolas impõem o uso do uniforme, camisa, calça e tênis. Desses, apenas a camisa é disponibilizada pelo governo estadual, o que denota um tipo velado de exclusão. Mas as instituições vão além, ao solicitar/obrigar que os estudantes utilizem calça e tênis (não disponibilizados pelo governo), interferindo inclusive, nas cores (apenas preta ou azul). É possível verificar outro

5 Blusa que deixa os braços à mostra, dando um ar másculo para quem veste a peça.

dispositivo de controle, que é a proibição da costumização dos uniformes, tolhendo inclusive a criatividade discente, ou seja, o estudante não pode alterar o ***design*** do fardamento (escola 3).

Foucault (1997, p. 163) ao tratar do comportamento dos soldados diz "Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo — ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam". Esse corpo, outrora esculpido, é atualmente forjado pelas instituições para que acate, aceite e/ou se contraponham às normas.

Em uma das escolas, o uso da saia, por exemplo, só é permitido por motivos religiosos (escola 3). Nas demais, não há menção à religiosidade, no entanto, existe uma regulação quanto ao comprimento dessa indumentária (que deve ser no joelho). Para muitos, o uso do uniforme ajuda a identificar os estudantes em determinados espaços e acabam regulando de certa maneira, sua forma de agir, dentro e fora da escola. Dessa forma, os processos de normalizações produzem classificações e hierarquias atreladas com a necessidade de fazer exigências para que os indivíduos se adequem à norma. Por esse motivo, não há neutralidade nessa forma de produzir homogeneidade. A identificação dos desvios relativos à norma torna ainda mais fácil criar desigualdades em nome da democratização.

Nesse cenário de rigidez e controle dos corpos, voltamos a Foucault (1997, p. 163) quando ele diz que "A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis"". Sendo assim, nos questionamos: em que a vestimenta pode interferir na aprendizagem ou no desempenho escolar do estudante? Sabe-se que os documentos analisados são relevantes na escola, mas verificamos que esses apresentam muitas lacunas, uma vez que, pouco abordam questões como: pluralidade, respeito ao diferente, orientação sexual, equidade, inclusão, etc. As normas de convivência acabam assumindo um caráter regulador que aciona a compreensão de que o uso de uniformes escolares pode evitar a diferenciação dos/as estudantes no tocante à roupa que usam.

4.3 RECURSOS TECNOLÓGICOS - TELEFONE E/OU INTERNET É PROIBIDO?

A tecnologia digital é algo indispensável na atualidade. Precisamos, o tempo todo, de ferramentas digitais para realização das mais diversas atividades. Para Masschelein e Simons (2014, p.41) "As tecnologias da

educação escolar são técnicas que, por um lado, engajam os jovens e, por outro, apresentam o mundo; Uma tecnologia da educação escolar é ajustada para tornar possível o tempo livre". A pandemia do Coronavírus (2020/2021) é a maior prova disso, uma vez que, confinados em nossas casas, resignificamos a ideia de presença, ao continuarmos em contato com o mundo e agindo sobre ele. Isso só foi possível por meio do uso da tecnologia digital.

É extremamente equivocado que a escola continue minimizando a importância dos recursos tecnológicos. O aparelho celular assumiu um protagonismo muito grande na vida das pessoas, tornando-se um dispositivo que colabora na busca de saberes, no diálogo e também no lazer de grande parte da população. Assim, nos questionamos: será que, após o atual contexto (em que o uso de aparelhos digitais têm se tornado tão essencial) valeria a pena manter a proibição de seu uso no espaço escolar? Será que essas regulamentações/normas de convivência não precisariam ser revisadas?

Sabe-se que, o uso consciente dos dispositivos eletrônicos pode ser uma ferramenta capaz de ajudar na busca de informação, de conhecimentos negados e que muitas vezes ficam distantes da escola. A docilização trabalha a favor da manutenção de corpos submissos/subordinados a uma elite que é dona do poder, inclusive, o intelectual.

> **ESCOLA 1 - A internet só deverá ser utilizada para pesquisa das diversas áreas do conhecimento, quando solicitada pelos professores e sempre com supervisão do mesmo**; seja para a realização das atividades de informática; suporte na elaboração de trabalhos de qualquer disciplina.
>
> **Aparelhos celulares - apenas deverão ser utilizados com a supervisão dos professores regentes**, seja para pesquisa das diversas áreas do conhecimento quando solicitada pelos mesmos, **sendo proibido o seu uso em sala de aula que não seja com finalidade pedagógica, sob o risco de ser confiscado** e entregue aos pais ou responsáveis.
>
> **ESCOLA 2 -** Lei Nº 15.507 de 21/05/2015 – **fica proibido o uso de aparelhos celulares e equipamentos eletrônicos nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados**, no âmbito do estado de Pernambuco. Caso ocorra o descumprimento desta orientação, o estudo será encaminhado à gestão para as devidas providências.

> **ESCOLA 3 - Não será permitido o uso de celular dentro da escola** (Lei 15.507 de 21/05/2015). Caso isso ocorra, o celular será recolhido e entregue na secretaria para ser devolvido aos pais, conforme data estabelecida pelo conselho escolar.

Em 2015, foi aprovada a lei 15.507 de 21/05 que proibe o uso do celular na sala de aula, sendo assim, as escolas fazem o uso da norma para proibir a utilização da tecnologia na sala. As escolas dois e três, não permitem a utilização do celular pelos alunos, e apresentaram o texto da lei como uma maneira de ratificar a proibição. A escola 3, inclusive, é extremamente rígida quando impede que o aluno use o celular dentro da escola, sob ameaça de recolher o aparelho. Por outro lado, a escola um, apesar de proibir o uso da internet, faz uma importante ressalva, o emprego dessa, é liberado, quando em ação pedagógica. Vale salientar que essa lei também pode inibir/dificultar possíveis situações de assédios de alunos contra docentes e outros estudantes, haja vista os casos de perseguição política incentivadas por lideranças da extrema-direita na internet.

4.4 A DISCIPLINA QUE EDIFICA, NÃO É AQUELA QUE É IMPOSTA

Esse tópico é apresentado como uma forma de ratificar que a escola tem uma preocupação grande com o disciplinamento do corpo. No entanto, sabe-se que a disciplina é o princípio do êxito quando parte de um desejo pessoal. Para Masschelein e Simons (2014, p.40) "A prática e o estudo são impossíveis sem alguma forma de disciplina, ou seja, sem seguir ou obedecer a inúmeras regras". Partindo desse princípio, entende-se que a disciplina com um viéis positivo não é aquela unicamente em que regras são seguidas pelo bem das regras, mas, aquelas em que não exigem submissão e obediência pelo bem da obediência. Essas regras escolares devem focalizar a atenção, minimizar a distração e manter ou, evitar, o barulho quando necessário (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014).

Quase sempre liga-se disciplina à opressão, subjugação, repressão, controle e vigilância, complacência e obediência principalmente pela forma que é instituída na sociedade e porque não dizer, pela escola. Sendo

assim, uma escola, que segue a perspectiva da EDH[6], deve desenvolver uma pedagogia pautada em várias dimensões necessárias à formação cidadã: ciências, artes, cultura, história, ética, afetividade, entre outras. Assim, a escola é concebida como espaço sociocultural, lugar de convivência inclusiva, respeitosa e afetiva. O ambiente escolar deve proporcionar, também, uma convivência acolhedora, de autorresponsabilidade com o desempenho de cada estudante, de cada professor, consigo mesmo, bem como de cuidado com o outro, considerando a dignidade de todo ser humano (PERNAMBUCO, 2021).

A escola 2, apresentou um ponto específico que tratou da disciplina. Neste, ela indicou o tipo de reação que espera dos seus discentes.

> **ESCOLA 2 - Na sala de aula espera-se do estudante, respeito, atenção, participação, interesse, reflexão, diálogo com professores e bom desempenho em todas as atividades programadas. Não é permitido conversas sistemáticas durante as explicações** bem como o uso de notebook e tablet ou outro aparelho eletrônico sem função pedagógica, dormir nas aulas, deslocamento desnecessários, gritos e risadas inconvenientes, assobios, jogos, revistas, **livros paradidáticos** e sair da sala sem a permissão do professor do horário. **Essas INFRAÇÕES serão registradas pelo professor, que encaminhará o estudante à equipe gestora**. **Havendo reincidência, a equipe gestora juntamente com a familia tomará as medidas cabíveis.**

No fragmento acima, é possível identificar um olhar autoritário, jurídico, ao comparar a desobediência ao professor, com infrações. A infração penal é um gênero que tem como espécies os crimes (delitos). Logo, entende-se que os códigos de conduta, normas de convivência ou acordos de convivência (que cada instituição denomina de uma maneira), precisam ser retificados, repensados e principalmente humanizados. Em escolas integrais, que registram como premissas em seus documentos os pilares da educação[7] e o protagonismo juvenil, parece incoerente tratar como infrações atitudes próprias da interação entre/com jovens que estão na construção de suas identidades. Acreditamos que o aprender a

6 Educação em Direitos Humanos

7 Documentos elaborados em 1999 por Jacques Delors, no relatório: *"Educação: um tesouro a descobrir"*, com esses pilares se deseja que os alunos devam receber uma formação completa.

ser, a conviver, a conhecer e fazer só se concretizarão mais efetivamente em um espaço mais humanizador.

No entanto, o que predomina, é uma visão empresarial focada nos exames e nos resultados de curto prazo. É importante entender que a escola lida com indivíduos em formação e não com operários em fábricas. Foucault (1997, p. 164) aponta que, "A fábrica parece claramente um convento, uma fortaleza, uma cidade fechada; o guardião 'só abrirá as portas à entrada dos operários, e depois que houver soado o sino que anuncia o reinicio do trabalho'; quinze minutos depois, ninguém mais terá o direito de entrar". Muitas escolas são extremamente trancadas, nessa perspectiva, preocupam-se em excesso com o tempo ***khrónos***. Segundo Kohan (2020, p.7) "***khrónos*** é o tempo de relógio, do calendário, da instituição. É o tempo que não para, que segue movimentos uniformes, sucessivos, consecutivos, irreversíveis, qualitativamente indiferenciados". Essa forma de encarar o tempo apresenta o ***khrónos*** "apenas como o instante, o agora". É preciso se aproximar do tempo ***Kairós,*** pois este é o tempo da oportunidade, do momento oportuno, da ocasião adequada para se experimentar algo como não se poderia experimentar em qualquer outro momento; é um tempo qualificado, preciso, singular, único (KOHAN, 2020).

Para Candau (2013, p.47) "A Educação em Direitos Humanos combina sempre o exercício da capacidade de indignação com o direito à esperança e admiração da/pela vida, a partir do exercício da equidade que nasce da articulação dos princípios de igualdade e diferença". Ao dialogar com o que afirma essa autora, entende-se que compreender o outro e respeitar as diferenças é um dos pontos mais importantes a serem focados pela escola. Sabe-se que a alteridade não é simples de ser vivenciada, apesar de compreender que a escola é o lugar da esperança, do afeto, da vivência (XAVIER, 2020).

4.5 SEXUALIDADE – É PROIBIDO? OU PODE FALAR?

Sabe-se que existe uma tentativa de silenciar qualquer questão que leve a comunidade escolar a refletir para além de uma perspectiva heteronormativa. Dessa forma, estudantes, professores ou gestores/as que buscam desenvolver ações para combater violências motivadas pela intolerância à diversidade sexual e à identidade de gênero na escola, são podados por aqueles/as que desejam que se perpetuem as violências e violações de direitos no ambiente escolar. Para alguns a sexualidade pode parecer um tópico sem importância, um desvio frívolo de problemas mais

críticos como a pobreza, guerra, doença, racismo, fome ou aniquilação nuclear (RUBIN, 1980).

Nas normas de convivência analisadas, não encontramos especificamente um tópico sobre sexualidade, mas foi possível identificar como esses documentos invisibilizam a referida temática. Na escola 1 por exemplo, é solicitado que o discente evite paquerar/namorar no ambiente da escola devendo se comportar de acordo com o que é desejado para um estudante de uma escola integral. Segundo Rubin (1980) "A História da Sexualidade de Michel Foucault (1978) tem sido o mais influente e emblemático texto do novo saber sobre o sexo. Foucault critica o entendimento tradicional da sexualidade como ânsia natural da libido para se libertar da coerção social".

As normas da escola 2 e 3 também proibem as relações entre seus estudantes, principalmente as ligações "amorosas".

> **ESCOLA 2:** É expressamente proibido aos casais, demonstrações excessivas de carícias no ambiente escolar (beijos, abraços, sentar no colo, etc.). Nos intervalos, os estudantes deverão estar fora das salas de aula. **Devendo se comportar com respeito, sem exageros no relacionamento afetivo (amizade ou namoro) respeitando assim pessoas e o ambiente escolar. Tais ações incorretas** serão advertidas por educadores ou funcionários e o (a) estudante encaminhada à gestão. Posteriormente, comunicado aos pais, **devendo comportar-se com respeito, sem exagero nas atitudes de fala ou conversa e vestuário principalmente**.

A escola 2 ao proibir expressamente demonstrações de carinho entre discentes, impõe ao nosso olhar, um poder que extrapola o papel regulador da instituição, pois, impedir que pessoas se relacionem amorosamente não é função da escola. A instituição 2 acrescenta ainda que essas atitudes são erradas e que precisam agir com respeito no modo de falar e vestir. Esse último, o modo de vestir, reproduz um olhar que culpa a mulher pelo tipo de roupa que usa. Essa visão é a mesma que responsabiliza a vítima quando esta sofre violência, em geral, dizendo que ela foi quem provocou.

> **ESCOLA 3 - Dentro da escola não é permitido namoro, nem gesto de intimidade ou carícias que denotem SENSUALIDADE,** tanto em sala de aula quanto nos corredores.

Constatou-se nos fragmentos acima, que existe uma negação da sexualidade, proibe-se as relações de afeto entre as pessoas. Para Foucault (2003, p. 12) "Se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada". A escola de forma velada proibe a sexualidade dos seus estudantes, reprimindo a temática nos vários espaços da instituição. Para Rubin (1980, p. 12) "A sexualidade nas sociedades ocidentais tem sido estruturada dentro de enquadramentos sociais extremamente punitivos, e tem sido sujeita a controles formais e informais muito reais". A escola não pode ter esse caráter punitivo, dividindo as pessoas em caixinhas. É preciso trazer para o debate grupos que não têm voz, ao mesmo tempo em que é importante a permissão para viver em um ambiente mais feliz.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS - QUANDO O FIM É O COMEÇO

A escola ainda é o lugar mais importante na formação da juventude. Mas esta precisa reconhecer que é necessário mudar, não somente a estrutura física, mas a concepção de educação, o currículo, as normas de convivência. Entende-se que essa transformação deve acontecer principalmente nas atitudes das pessoas.

Ao longo desse estudo, corroboramos nossa hipótese de investigação, constatando que as instituições ainda silenciam, reprimem, tentam uniformizar, disciplinar e negam a sexualidade na escola. Identificamos ainda que nos documentos pesquisados as temáticas: sexualidade, gênero e inclusão foram pouco abordadas. No entanto, com relação aos dispositivos de poder foi possível detectar a presença de alguns. Nesse contexto, nos questionamos sobre o processo de concepção desses documentos normatizadores, quais foram os partícipes desta produção? Alguns, até chamados de "acordo de convivência". Será que tem havido construção coletiva e democrática, ou são produzidos de forma unilateral?

É notória a preocupação das escolas com a construção de um perfil de estudante ideal: passivos, comedidos, cumpridores da ordem e que não sejam capazes de transgredir a norma. Os documentos analisados têm um caráter autoritário e limitador. Conhecer as normas de convivência de algumas escolas nos oportunizou adentrar no universo escolar na perspectiva de gestores e professores, ao mesmo tempo em que nos levou a repensar antigos conceitos e/ou normas impostas como verdades

imutáveis. O espaço da escola reproduz também o lugar de fabricação dos corpos dos sujeitos. É esse local que promove muitas vezes a invisibilidade das diferenças através de suas marcas que fazem sentido do seu existir e sua função social.

Não pretendemos encerrar essa temática neste artigo, recomendamos que outros pesquisadores aprofundem o assunto ofertando outros olhares. Propomos também, que as escolas possam reformular essas normas, revendo conceitos que apenas regulam corpos e que gestores/professores possam envolver seus estudantes na construção desses documentos, a fim de criar um universo mais humano, prazeroso e capaz de atrair a juventude pela parceria.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Por uma ***educação romântica***. Campinas-SP: Papirus, 2002. 207p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento**. *Estudos Avançados*, v. 17, n. 49, p. 117-132, set./dez. 2003.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DUSSEL, Inês. **Cuando las apariencias no engañan**: uma historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (siglos XIX-XX). Pro-Posições, Campinas, v. 16, n. 1 (46), p. 65-86, jan./abr, 2005.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **Pedagogia do silenciamento:** a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 118 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987/1988/1994/1997/2014.

_____. **História da sexualidade**. Vol. I: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988/1997/2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ª ed. (1ª edición: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos:** uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. In: _____. *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 125**, de 10 de julho de 2008. Cria o Programa de Educação Integral e dá outras providências. 2008b.

_____. **Lei nº 15.507**, de 21 de maio de 2015. Regulamenta a utilização de aparelhos celulares e equipamentos eletrônicos nas salas de aulas, bibliotecas e outros espaços de estudos das instituições de ensino públicas e particulares localizadas no Estado de Pernambuco, e dá outras providências.

_____. **Currículo de Pernambuco 2021** – Ensino Médio.

RUBIN, Gayle. *Pensando o sexo*: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade. Trad. Felipe Bruno Martins Fernandes; Rev. Miriam Pillar Grossi (*mimeo*). Disponível em: https://bit.ly/3cQBqON

SANTOS. Boaventura Sousa. **Modernidade, Identidade e a Cultura de Fronteira**. Tempo Social; Rev. Social.1993, USP, São Paulo: 5 (1-2).

XAVIER, Avaci Duda. **Diálogos Sobre Direitos Humanos:** uma experiência na escola. In. BANDEIRA, Andréa. Direitos humanos e diversidade. – 1. ed. – Recife: EDUFRPE, 2020. 161 p. : il.

A EDUCAÇÃO E A REINSERÇÃO SOCIAL DE PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE: UMA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO

LIGIANE REGINA PORUCZENYSKI
Graduada em Pedagogia: Docência e Gestão Educacional, pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO - PR, ligianereginap@outlook.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este estudo trata de aspectos condizentes a inclusão social de pessoas privadas de liberdade, o qual teve como objetivo analisar a educação no sistema prisional, com vistas à reinserção social, partindo da problemática: De que maneira a educação que é ofertada no sistema prisional contribui para o processo de ressocialização? Esta pesquisa é de caráter bibliográfico qualitativo, onde se fez um aporte teórico para alinhar o desenvolvimento da pesquisa. A investigação fez opção, pelo método explicativo, que visa contribuir para a identificação dos fatores que originam dos fenômenos. Um dos aspectos constatados neste estudo é a baixa escolaridade dos apenados e que é vista como uma das maiores dificuldades encontradas no processo de ressocialização, pois, o fato de muitos assistidos terem baixa escolaridade, dificulta sua reinserção no mercado de trabalho e acaba sendo um dos motivos pelos quais muitos reincidem ao mundo do crime. Tendo em vista, que a educação é um direito de todos os indivíduos sociais e, além disso é assegurada por diversas leis. A educação como fator de reinserção social, ainda é algo subjetivo, pois muitos tem a ideia que a educação é somente para a remição da pena, entretanto é preciso quebrar este paradigma, e mostrar que a educação é primordial no que diz respeito a liberdade do sujeito, uma vez que, ela eleva o indivíduo ao pensar de forma crítica, a se tornar um sujeito participativo na sociedade e defensor de suas próprias opiniões. Embora, haja tantas dificuldades no sistema prisional brasileiro quanto a infraestrutura e a ausência de políticas públicas, ainda é pelo viés da educação que é possível dar o primeiro passo para o processo de ressocialização buscando dar um novo sentido à vida, em que eles possam aceitar como um membro da sociedade novamente.

Palavras-chave: Reinserção Social; Educação; Liberdade.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade analisar a educação no espaço prisional com vistas à reinserção social e, de forma específica, identificar como expressa suas finalidades na compreensão da educação para o processo de ressocialização da pessoa privada de liberdade. Além disso, a pesquisa procurou averiguar como a baixa escolaridade interfere no retorno às atividades na sociedade, apontando a educação como fator para intensificação das ações de reinserção do indivíduo na sociedade.

A pesquisa desenvolvida é bibliográfica qualitativa e buscará fazer uma reflexão dos fatos pesquisados. Para Fonseca ***apud*** Silveira e Cordova (2009, p.37) A pesquisa bibliográfica se desenvolveu a partir de um embasamento teóricos já estudados por outros autores e publicados. Toda e qualquer pesquisa, se inicia como uma pesquisa bibliográfica, que possibilita ao pesquisador um conhecimento prévio sobre o assunto em que se desenvolverá a pesquisa. Há pesquisas cientificas que são ancoradas somente em pesquisas bibliográficas, tendo por finalidade coletar informações ou conhecimentos iniciais sobre o problema do qual se procura resposta.

Para a solidificação desta pesquisa, foi necessário um aparato bibliográfico para isso foi fundamentado em Kely Hapuque Cunha e Quésia Postigo Kamimura (2012), que os indivíduos que vivem a experiência da prisão, de algum modo, já denotam um perfil de exclusão social, e essa exclusão se caracteriza pela ausência de políticas públicas, e tais acontecem pela falta de escolarização e a falta de oportunidade para acesso ao mercado de trabalho formal além de outros direitos sociais. O tempo vivido na prisão torna ainda pior essa realidade, e resulta em consequências sociais.

Diante dos apontamentos feitos pelas autoras, fica perceptível que os sujeitos encarcerados, em sua maioria, já foram vítimas de alguma exclusão social, sendo esta exclusão pela ausência de políticas públicas, o que contribui para a entrada de muitos indivíduos no mundo do crime. Além disso, fatores como a baixa escolaridade, a falta de oportunidades no mercado de trabalho também são motivos, que favorece a elevação dos egressos do sistema prisional.

Todos os indivíduos da sociedade têm direito ao trabalho e a educação, sendo estes assegurados pela Constituição Federativa de 1988, cujo princípio constitucional trata da dignidade e da cidadania, porém apesar

de ser um direito isto não é uma garantia, uma vez que, nem todos os sujeitos da sociedade estão inseridos no mercado de trabalho, e sequer ao menos tem acesso à educação conforme previsto pelas legislações.

Visto que, o mercado de trabalho está cada vez mais exigente, o que dificulta a reinserção dos egressos dos sistemas prisionais na sociedade é a pouca escolarização, a falta de qualificação profissional e o estigma pelos antecedentes criminais que estes trazem consigo, por isso, a importância de investir mais em políticas públicas que sejam relevantes a estes fatores, a fim de reduzir os índices de exclusão social, e com o propósito de reintegrar o sujeito novamente na sociedade após o cárcere.

Contudo, nota-se que a sociedade convive com o preconceito diante egressos do sistema prisional, de modo a contribuir para a exclusão social destes indivíduos. Os presídios, em sua maioria, apresentam condições precárias perante as situações observadas como dignas de sobrevivência de qualquer ser humano, grande parte destas instituições são superlotadas e descuidadas, sendo fruto de um sistema econômico.

Para Torres (2005), os sistemas prisionais são insalubres, superlotados e negligenciados e isso devido ao sistema econômico extremamente excludente. Na maioria dos casos seus componentes são pobres, jovem, semi-alfabetizada, desempregada, desqualificada para o mercado de trabalho, em suma são instituições, que de certo modo acabam por reproduzir a exclusão social.

Nesta perspectiva ficam claro as fragilidades das políticas públicas oferecidas às camadas populares mostram que os apenados, muito antes mesmo de serem egressos do sistema prisional, já são vítimas deste tipo de desigualdade, o que de fato, pode levar a entrada destes sujeitos no mundo do crime. Entretanto, nota-se que o Estado apresenta negligência quanto à distribuição das políticas públicas e que esta carência de políticas se perpetua durante o período no cárcere e após ausentar-se do sistema prisional.

O referido trabalho está dividido em três tópicos, para facilitar a compreensão do leitor. O primeiro tópico denomina-se “A Educação e a prisão: Contribuições para o processo de ressocialização”, o segundo tópico é referente “A baixa escolaridade e o retorno às atividades na sociedade” e o último está associado “a educação como fator intensificador na reinserção social”.

2. A EDUCAÇÃO E A PRISÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO

Vivemos numa sociedade em que o mercado de trabalho está cada vez mais exigente, buscando cada vez mais por pessoas qualificadas, para ocupar cargos específicos. Desse modo, entende-se a educação como mecanismo fundamental não só pra formar indivíduos aptos para atuarem no mercado de trabalho, mas sujeitos críticos e participativos na sociedade.

A Constituição Federal de 1988 (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBN) e a Lei de Execução Penal 7.210 de 11 de julho de 1984 (LEP), estas por sua vez, reafirmam a educação como um direito de todos, inclusive as pessoas privadas de liberdade. Nesse sentido, a educação tem efeito impactante principalmente quando se trata da reintegração do sujeito na sociedade, ela atua de modo a reconstruir a identidade do sujeito que já tenha passado pelo cárcere.Conforme garantia dela a Lei de Execução penal, na Seção V, trata em seus artigos 17, 18 e 19 da Assistência a Educação:

> **Art. 17.** A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.
>
> **Art. 18.** O ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa.
>
> **Art. 19.** O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico (BRASIL, 1984, p.23).

Portanto, diante do exposto pela Lei de Execução Penal (LEP) percebe-se a garantia da educação básica, porém o nível técnico que também é assegurado por esta, deve ser provido em nível de iniciante ou de aprimoramento técnico, assim consolidando o que está previsto. A educação oferecida no sistema prisional para muitos vem a primeiro momento apenas como redução da pena privativa da liberdade, porém é a partir desta, que é dada como primeiro momento de reinserção social. De acordo com as reflexões expostas por Silva e Malheiros (2015):

> A opção por tirar da ociosidade uma grande massa da população carcerária, levando-a à sala de aula, não constitui privilégio — como querem alguns —, mas, sim, uma proposta que responde ao direito de todos à educação

> e atende aos interesses da própria sociedade (SILVA; MALHEIROS, 2015 p.66).

Para Garutti e Oliveira (2011), ao discutirem os processos de ressocialização no que diz respeito ao Brasil, as esferas governamentais, tanto federais quanto estadual, destacam que a ação de ressocialização do preso deve ser realizada, tanto por meio do trabalho quanto da educação. A partir desse contexto, foi levantado todo um discurso que considera o trabalho como fator principal de sustentação tanto da recuperação, quanto das políticas públicas de qualificação profissional inseridas no sistema penitenciário como sendo mecanismo de redução penal e tentativa de inserção do egresso na sociedade. Acredita-se que a educação tem fundamental importância quando ao que se refere à ressocialização.

Porém, apesar de ser consolidada com diversas legislações como garantia de todos, por vezes isso não se concretiza quando se trata da educação no sistema penitenciário. São inúmeros os fatores que acarretam a exclusão do indivíduo, dentre eles as superlotações dos espaços carcerários.

Contudo, apesar da educação ser considerada crucial para que se efetive o processo de ressocialização de pessoas privadas de liberdade, ainda carece melhorar, pois há políticas públicas de educação no sistema prisional que são precárias, o que acarreta em defasagem na tentativa de ressocializar. Sabe-se da necessidade de uma educação no sistema carcerário, apesar desta ser "direito de todos".

Segundo Carreira e Carneiro (2009, p.28), a educação formal do sistema prisional brasileiro, quando oferecida, fica sob responsabilidade de Secretarias, sejam elas, municipais ou estaduais. Seu custeio é feito de acordo com as aplicações estatais, todavia a Educação das prisões é vinculada a política de educação de jovens e adultos, para esse modelo é disponibilizado recursos do Fundeb (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais de Educação). Assim compreende-se a precariedade da educação do sistema prisional brasileiro. Para Carreira e Carneiro (2009, p.28):

> Informações e análises de diversas apontam a profunda precariedade do atendimento educacional no sistema prisional brasileiro que enfrenta graves problemas de acesso e de qualidade marcados pela falta de profissionais de educação, projeto pedagógico, infra-estrutura, formação continuada, materiais didáticos e de apoio; descontinuidade; resistências de agentes e direções de

> unidades prisionais; desarticulação entre organismos do Estado, falta de planejamento e políticas de estado, baixo investimento financeiro, inexistência de diagnósticos precisos, entre outros (CARREIRA; CARNEIRO, 2009, p.28).

Esta defasagem vai além, o Brasil não possui uma política pública que assegure tais garantias a seus apenados. A educação no sistema prisional fica por conta da modalidade de EJA- Educação de Jovens e Adultos. Esta modalidade de ensino, assim como outras, também é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBN Nº 9394/97 que em seu art. 37 compreende a educação de jovens e adultos para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Nos incisos que compõem o art. 37 fica explicito:

> § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional. (BRASIL, 1996, p.13).

Desse modo, a Educação de Jovens e Adultos, precisa levar em consideração as especificidades do indivíduo, mediante a seus interesses, condições de vida e trabalho de cada sujeito, posto que, a Educação de Jovens e adultos deve estar atrelada ao ensino profissional, uma vez que a educação profissional tem por finalidade capacitar sujeitos para o mercado de trabalho, e associando esta modalidade de ensino junto com a educação de jovens e adultos – EJA, percebe-se que ambas contribuem para a efetivação do processo de ressocialização das pessoas privadas de liberdade.

A educação além de ser um atributo para o conhecimento, emancipa o indivíduo, proporcionando-lhes autonomia enquanto sujeitos sociais, proporciona uma visão ampla do mundo. Por meio de suportes oferecidos pela educação acontece o aperfeiçoamento profissional, e quando se trata de pessoa privadas de liberdade este é um mecanismo de importância a estes sujeitos, pois possibilita a sua reinserção no mercado de trabalho. Assim, contribuindo para a ressocialização e também pra diminuir o número de reincidentes no mundo crime.

2.1 A BAIXA ESCOLARIDADE E O RETORNO ÀS ATIVIDADES NA SOCIEDADE

A Evasão escolar é um fator presente no contexto brasileiro, e os motivos pelos quais isso decorre são e estão intrinsecamente associados aos aspectos socioeconômicos e culturais. Conforme aponta Rodrigues (2013, p.1522):

> É certo que a evasão, principalmente no Brasil, não pode ser vista desvinculada das condições socioeconômicas e culturais. Muitas das evasões ocorrem por falta de vagas nas escolas, pela distância da escola à residência, mas o motivo que mais pressiona e encorpa a demanda para a desistência é necessidade de procurar o mercado de trabalho. Sendo ocasionada, ou para ajudar a família no sustento ou até mesmo para sustentá-la, quando cada vez mais cedo os jovens estão compondo família, pela gravidez e casamentos precoces. Neste último, estudar e trabalhar é uma tarefa muito difícil para o aluno, seja pelos horários do trabalho que não permitem a frequência na escola, seja pela dificuldade em se dedicar aos estudos devido ao cansaço físico e intelectual de uma dia de esforço no labor (RODRIGUES, 2013, p.1522).

Além dos motivos apontados pela pesquisadora, outra razão que também contribui para o fracasso escolar é a falta de interesse do aluno e ausência de incentivo familiar, como aponta Monteiro e Arruda (2011) A repetência ocorre, devido às condições econômicas e sociais que deixam o indivíduo distante de um determinado padrão social de sobrevivência. Normalmente, a falta de cultura e alfabetização na própria família, a desestruturação familiar, carência na alimentação, contribui para os índices de baixa escolaridade.

Rodrigues (2013), expõe que outro fator responsável pela evasão escolar é a escola, devido a carência de uma proposta pedagógica que seja em prol de sua comunidade, objetiva-se somente o cumprimento de um protocolo de ensino, tornando-se algo maçante para o aluno e sem significado, desse modo, ocasionando o processo de exclusão social.

Quando se trata da ressocialização de pessoas privadas de liberdade, uma das dificuldades após terem vivido um período no cárcere é o retorno às atividades sociais, como encontrar um emprego no mercado de trabalho formal. Isso porque, a grande maioria das pessoas que já passaram pelo sistema prisional tem baixa escolaridade, falta qualificação

profissional, além do estigma de ter passado pela prisão, todos esses elementos dificultam o processo de reinserção social.

Um dos fatores que contribuem para a elevação do nível de pessoas com baixa escolaridade é a necessidade de começarem a trabalhar muito cedo e, por vezes, acabam por abandonar os estudos para atender essa necessidade. Além disso, o envolvimento de adolescentes com o mundo das drogas e o fato de serem filhos de pais que já estão envolvidos com a marginalidade são fatores que colaboram para o abandono dos estudos. A profissionalização é um mecanismo que auxilia no retorno as atividades, como destaca:

> A noção de qualificação profissional é uma das preocupações da sociologia do trabalho. Com isto, o que se pretende é ampliar e resgatar o valor produtivo, elevar as condições de profissionalização, bem como diminuir os índices de reincidência criminal resultantes da falta de condições próprias de vida e de trabalho, que instigam o retorno à criminalidade (OLIVEIRA; NASCIMENTO; RAGASSI, 2009, p.09).

Portanto, acredita-se que, a educação básica articulada profissionalização é o ponto crucial para se reduzir a baixa escolaridade, além de ser extremamente importante para o processo de ressocialização das pessoas privadas de liberdade. A profissionalização é a porta de entrada para o mercado de trabalho, assim, se efetivando parte do processo de reinserção social, e por viés do trabalho diminuir os índices de reincidência ao crime.

A baixa escolaridade de sujeitos privados de liberdade é vista como um desafio a se superar . Em muitas penitenciárias brasileiras é oferecido a educação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Além desta proposta educacional, muitas oferecem cursos profissionalizantes proporcionando o contato com a educação, para que possam concluir a educação básica.

3. A EDUCAÇÃO COMO FATOR INTENSIFICADOR NA REINSERÇÃO SOCIAL

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - L.D.B 9394/96, a educação tem como princípio o desenvolvimento pleno do educando, o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, sendo não somente uma obrigação do estado, mas da

família também. Portanto, diante do que se propõe a L.D.B, percebemos que a educação é o ponto de partida para se formar o sujeito crítico e participativo na sociedade.

A educação desempenha uma função transformadora no indivíduo, pois não tem somente a finalidade de formar sujeitos aptos para atuarem no mercado de trabalho, mas sim indivíduos com opiniões e fortes argumentos para defendê-las. De acordo com Freire (1987), é preciso diálogo para se desenvolver o pensar de forma crítica e ainda ser capaz de gerar a criticidade e, assim, se consolidar a verdadeira educação. Contudo, é necessário que os indivíduos estejam sempre abertos a diálogos, e que compartilhem suas experiências vividas, e não se considere que já sabe o suficiente, só assim a educação acontece de forma a transformar o sujeito.

Nota-se a necessidade de investimento em educação e qualificação profissional, pois no momento pós-prisão, muitos dos assistidos se deparam com dificuldades de retornarem ao mercado de trabalho, uma vez que, as empresas, buscam cada vez mais pessoas com melhor qualificação para ocupar as vagas.Para Julião (2010, p.03):

> A educação é considerada como um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando recuperar a liberdade. Essa posição talvez seja compartilhada pelos apenados que compreendem que o encarceramento tem uma finalidade que vai além do castigo, da segregação e da dissuasão e que, portanto, aceitam voluntariamente e aprovam o aspecto reformador do encarceramento, em especial as atividades de educação profissional e as informações sobre oportunidades de emprego. Outros apenados, ao contrário, rechaçam a educação como parte de um sistema impositivo e castrador, que os querem alienados. Sem dúvida alguma, por outro lado, é possível ainda que muitos apenados participem inicialmente das atividades educativas por razões alheias à educação; por exemplo: sair das suas celas, estar com amigos ou evitar o trabalho etc (JULIÃO, 2010, p.03).

Acredita-se que a ressocialização das pessoas privadas de liberdade, só é possível pelo viés da educação e por meio da profissionalização, pois a educação para a liberdade conforme proposta por Paulo Freire (1987), visa a problematizar o homem em suas relações com o mundo, considerando a sua realidade e valorizando as especificidades de cada um e

assim torna-se capaz de transformada por eles. Para Oliveira, Nascimento e Ragassi (2009, p.10):

> A profissionalização quando vinculado a atividades genuinamente requeridas pelo mercado, adquire caráter estruturante, aumentando as chances de empregabilidade do detento e sua consequente reintegração social. A exigência de metodologia teórico/prática alia as novas competências requeridas fomentando uma formação integral como resultado da iniciativa. São desafios que pontuam formas mais abrangentes e organizadas de aprendizagem. Dentro dessa lógica o indivíduo aprende a auto gerenciar-se, refletir e verbalizar de forma mais intelectualizada e menos alienada contribuindo para o desenvolvimento integral e uma prática de participação mais consciente e coletiva. Essa aprendizagem possibilitará ao indivíduo perceber novas percepções com relações as suas escolhas de vida e ressignificá-las. Esse novo processo resulta em novos comportamentos orientados as novas reações com impactos positivos nos campos emocionais, cognitivos, neurológicos, emocionais pela nova forma de ver o mundo como parte dele (OLIVEIRA; NASCIMENTO; RAGASSI, 2009, p.10).

A educação e a profissionalização permitem ao assistido o retorno à sociedade com outra visão de mundo. A profissionalização oferecida no sistema prisional contribui para a reinserção não somente com a intenção de inserir o egresso no mercado de trabalho, mas também reintegra o sujeito na sociedade, possibilitando ao sujeito uma chance de recomeçar. Assim, reduz as possibilidades de reincidência ao mundo do crime são reduzidas. Conforme assinala Julião (2010):

> As ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que molde sua identidade, buscando, principalmente, compreender-se e aceitar-se como indivíduo social; e construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para a sua vida em sociedade. Assim como devem existir educação escolar e a educação profissional dentro do espaço carcerário como política de execução penal, hoje, também defendemos que deve existir uma proposta político-pedagógica orientada na socioeducação, cujo objetivo seja preparar o apenado para o convívio social (JULIÃO, 2010, p.05).

Diante desta reflexão, percebe-se que a educação oferecida no sistema prisional deve ser o primeiro passo para que se efetive o processo de ressocialização. A educação nesse molde ainda deve ter por finalidade, levar mecanismos que propiciem ao apenado a reconstrução da sua identidade, visto que ao passar pelo cárcere o indivíduo perde parte de suas particularidades. Além de educação escolar, educação profissional ainda é preciso uma proposta educativa, em que possa preparar o apenado para o convívio social, desse modo, sendo possível a ressocialização do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um direito de todos, sendo assegurada por leis – a educação no sistema prisional é oferecida na modalidade Educação de Jovens e Adultos-EJA. Já o nível técnico se efetiva na categoria de iniciante. Porém, apesar da educação ser assegurada por leis, em muitos presídios brasileiros não se concretiza, devido às precariedades dos locais, tais como: insalubridade, super-lotações, falta de profissionais, desarticulação dos organismos estatais, falta de planejamento e políticas públicas, além do baixo investimento – toda essa carência em estrutura colabora para a exclusão social.

A educação, é primordial para a reintegração da pessoa privada de liberdade, mas precisa-se de muitos investimentos nessa área pra se obter resultados satisfatórios. A educação quando oferecida nos sistema prisional, fica sob responsabilidade das secretarias estaduais ou municipais e seu custeio fica por obrigação do estado.

A ausência de políticas públicas no âmbito educacional, vem desde a primeira etapa da educação básica (educação infantil) e isso acarreta, em elevados índices de evasão escolar, sendo um dos fatores determinantes para a baixa escolaridade que está associada a fatores culturais e econômicos. Os motivos pelos quais acontecem a evasão escolar são diversos, entre eles está o alto nível de reprovação, a falta de vaga nas escolas, as condições financeiras, e, por conseguinte a própria escola.

Muitos indivíduos se deparam com dificuldades para se reinserir no mercado de trabalho pelo fato de não atenderem o nível de escolaridade mínima exigida pelas empresas. De certo modo, isso também é um dos motivos pelos quais muitos reincidem e retornam a prisão, pois a falta de escolaridade, o estigma de carregarem consigo antecedentes criminais dificulta a contratação, além disso tal carência impede o acesso a profissionalização.

Por isso, a necessidade de investir mais em políticas para a educação, ampliando a oferta do ensino em todas as modalidades. Pois acredita-se que somente a educação é capaz de tirar o sujeito da alienação, tornando-o um indivíduo participativo, crítico, com opiniões e argumentos para defendê-las.

Entende-se que a educação e a profissionalização oferecida no sistema prisional são o ponto crucial para a reintegração do sujeito na sociedade. As intervenções educativas devem exercitar uma preponderância construtiva para o interno, dando subsídios para que reconstrua sua identidade, de modo a aceitar-se como um membro da sociedade novamente. Este é o caráter de educação que se deve exercer no sistema prisional, pois só assim é possível dar o primeiro passo para a ressocialização.

Porém, é preciso que a educação colocada em prática no sistema carcerário tenha este caráter emancipatório e transformador que possibilite ao apenado outra visão de mundo e que quebre o paradigma que muitos assistidos têm, de que o estudo é somete pela remissão da pena, é preciso dar um novo olhar para a educação no sistema prisional, só assim é capaz de efetivar a inclusão das pessoas privadas de liberdade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Sueliane. **A Educação nas prisões brasileiras.** São Paulo. Plataforma Dhesca Brasil, 2009. Disponível em: <http://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2013/07/FINAL-relatorioeduca%C3%A7%C3%A3onasprisoesnov2009.pdf> Acesso em 10 set. 2021.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FONSECA. Kely Hapuque Cunha. KAMIMURA. Quésia Postigo. Egressos do Sistema Penitenciário: um estudo sobre o acesso aos direitos sociais, com ênfase em educação e trabalho**. Revista Debates**. Porto Alegre, v.6, n.3, p.145-163, 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/29657/23348> Acesso em: 10 de set. de 2016.

GARUTTI, Selson; OLIVEIRA, Rita de Cassia da Silva**..** 7. 2011, Maringá. ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTIFICA. **Anais...** Maringá: Cesumar, 2011. 06 f. Disponível em: < cesumar.br/prppge/pesquisa/epcc2011/anais/selson _garutti2.pdf >. Acesso em: 12 set. 2016.

JULIÃO. Elionaldo Fernades. Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal. Vertentes (UFSJ), v. 35, p. 108-120, 2010. Disponível em:< http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/elionaldo.pdf> Acesso em: 24 de agosto de 2016.

MONTEIRO, Vitor Borges; ARRUDA, Elano Ferreira. O impacto da violência urbana nos indicadores de evasão escolar na Região Metropolitana de Fortaleza. Brasília, Anais- Circuito de Debates acadêmicos, v. 2, n. 01, p.01-13, nov. 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo19.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2016.

OLIVEIRA, Quésia da Cunha; NASCIMENTO, Regiane Kieper do; RAGASSI, Regina Célia Vieira. Ressocialização de Apenados Por Meio da Qualificação Profissional Centro de Formação Profissional Para Recuperandos em Regime Semi Aberto CEFOP. In: CONGRESSO DE GESTÃO PUBLICA, 2., 2009, Brasília. **Anais... .** Distrito Federal: Painel 62, 2009. p. 01 - 12. Disponível em: <http://www.escoladegestao.pr.gov.br/arquivos/File/Material_CONSAD/paineis_II_congresso_consad/painel_62/ressocializacao_de_apenados_por_meio_da_qualificacao_profissional.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo/RS: Universidade FEEVALE, 2013. p.277. Disponível em:< http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d04d5bb1ad-1538f3aef538/Ebook%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf> Acesso em: 17 de jun. 2016.

RODRIGUES, Vanessa Elisabete Raue. Lembranças no Cárcere: A evasão na idade própria do aluno preso e suas possibilidades na educação prsional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: 2013. p. 1518 - 1530. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/15124_7080.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2016.

SILVA, Maria Willian; MALHEIROS, Teresa Irene. Educação e Trabalho: potencializadores de reinserção social. **Revista GMF**, Cuiabá, v. 1, n. 01, p.59-68, 28 ago. 2015. Anual. Disponível em: <http://www.tjmt.jus.br/INTRANET.ARQ/CMS/GrupoPaginas/113/1035/REVISTA_GMF_pdf.pdf>. Acesso em 28 jun. 2016.

SILVEIRA, Denise Tolfo. CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiane Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em:< http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso em: 17 de jun. 2016.

TORRES, Andréia Almeida. **Para além da prisão**: Experiências significativas do Serviço Social na Penitenciária Feminina da Capital/SP (1978-1983). 2005. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

DIREITO À INFÂNCIA NO MUSEU DOS BRINQUEDOS: EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM TEMPOS DE CORONAVÍRUS

PALOMA NUNES DOS SANTOS
Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, paloma.nsantos@ufpe.br;

MARIA VITÓRIA COSTA MAGALHÃES
Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, vitoria.magalhaes@ufpe.br;

JÚLIA EMILLY ALVES DA SILVA
Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, julia.emillys@ufpe.br;

VIVIANE DE BONA
Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, viviane.bona@ufpe.br;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Os protocolos de segurança sanitária impostos pela pandemia de COVID-19 impactaram profundamente as interações sociais e, consequentemente, o campo da Educação. Os desdobramentos de tal situação foram especialmente desafiadores para as iniciativas de educação não formal, suscitando questionamentos acerca da manutenção destas práticas. Diante disso, a presente pesquisa buscou compreender de que forma o Museu dos Brinquedos tem administrado as limitações do contexto pandêmico; elucidando, por meio de uma abordagem qualitativa de dados coletados a partir de observação, entrevista e análise documental, as concepções de infância que orientam as atividades da instituição e em que medida estas têm garantido e promovido o direito à infância.

Palavras-chave: Direito à infância; Educação não formal; COVID-19; Museu dos Brinquedos.

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 e as medidas restritivas dela decorrentes modificaram profundamente os modos e as possibilidades de interação social. O campo da Educação tem sido um dos mais impactados por tal situação, em que a reunião e aproximação física dos indivíduos representa sérios riscos à saúde. Num contexto em que mesmo a educação formal, garantida por instituições públicas e privadas, depara-se com dificuldades que parecem intransponíveis, há que se questionar a respeito dos modos por meio dos quais a educação não formal tem administrado os limites impostos pelo cenário pandêmico.

Surgem, então, questionamentos acerca de como as iniciativas comprometidas com o desenvolvimento de ações pedagógicas no bojo daquilo que se concebe como educação não formal, isto é, organizações não governamentais (ONGs), movimentos sociais, associações de moradores, sindicatos, cooperativas etc., têm atuado face à crise sanitária? Ou, ainda: os espaços formativos não escolares puderam manter suas atividades, mesmo que reformuladas?

Estas são questões primordiais na consideração de quaisquer práticas de educação não formal desenvolvidas nas atuais circunstâncias, incluídas também aquelas que, realizadas em espaços atravessados por alto grau de institucionalidade, parecem ter sua manutenção assegurada.

Atentando a tais demandas, a pesquisa cujos resultados aqui se apresentam propôs-se a investigar as possíveis relações entre educação não formal e direito à infância. Para tanto, elegeu-se o Museu dos Brinquedos (Belo Horizonte, MG) como espaço em que se verificam processos formativos não escolares, buscando compreender como suas ações têm promovido um tal direito em meio à pandemia de COVID-19.

A fim de elucidar o problema posto, tivemos como objetivo compreender que concepções de infância orientam as atividades do Museu dos Brinquedos e de que modo estas atividades concorrem para a promoção do direito à infância.

A relevância de uma investigação com tal objetivo reside, parece-nos, em demonstrar a importância da educação não formal para a garantia e promoção do direito à infância, destacando as ferramentas que têm sido empregadas para superação dos obstáculos impostos pelo contexto pandêmico.

O presente artigo organiza-se em duas partes: na primeira, apresentamos a fundamentação teórica e a metodologia que orientaram nosso

trabalho, bem como a instituição que constituiu o campo empírico da pesquisa; na segunda, os resultados obtidos são descritos e discutidos à luz das noções mobilizadas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

INFÂNCIA: UMA QUESTÃO DE DIREITO

Antes que se faça qualquer tentativa de definição do que seja o direito à infância, cumpre compreender o que é a infância em si mesma. Ao contrário do que se assume correntemente, a infância não é uma categoria natural dada, mas sim um construto histórico, social e cultural. Não obstante a dependência e a fragilidade física típicas dos primeiros anos de vida de qualquer ser humano, esta fase do desenvolvimento nem sempre foi concebida como um período atravessado por especificidades que devem ser salvaguardadas. A distinção que hoje se faz entre crianças e adultos, além de condicionada por aspectos históricos, sociais e culturais, é também muito recente. "A ideia de infância, no sentido de diferenciação do adulto, é uma construção da modernidade, começando a surgir nos finais do século XVII, nas camadas superiores da sociedade, e se sedimentando no século XVIII" (CORSINO, 2008, p. 14).

Nos séculos que antecederam a delimitação da infância como um período singular do desenvolvimento, "a vida era relativamente igual para todas as idades, ou seja, não havia muitos estágios e os que existiam não eram tão claramente demarcados" (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p. 6). Tão logo a criança tornava-se mais autônoma em relação à mãe, era incorporada à sociedade dos adultos, compartilhando de seus espaços, situações e atividades, isto é, aprendendo por meio do contato direto com os mais velhos.

Há que se ter presente que durante a Idade Média a escolarização não era pensada especificamente para as crianças. De acordo com o historiador Philippe Ariès, somente a partir de mudanças como a ascensão da burguesia, a difusão do texto impresso e o crescente interesse pela alfabetização e moralização, a criança será "separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças" (ARIÈS, 1986, p. 11). A importância atribuída à educação conferirá à criança expressiva centralidade no núcleo familiar, do que decorre a lógica de proteção-repressão a

que será submetida. Proteção de seu corpo, de sua ingenuidade e inocência. Repressão de seu corpo, de sua amoralidade e incompletude.

Tributária de inúmeras transformações ao longo da história, na atualidade a infância pode ser compreendida como

> categoria social do tipo geracional, universal e permanente, ainda que marcada pela desigualdade social e pela diversidade, através da interceção [sic] com outras categorias sociais, designadamente classe, gênero, etnia, escolaridade, espaço geográfico, credo religioso, orientação sexual. (SARMENTO; TOMÁS, 2020, p. 17)

Categoria cuja garantia e proteção estão previstas em inúmeros instrumentos legais, dentre os quais citam-se a ***Convenção sobre os Direitos da Criança*** (UNICEF, 2019), em âmbito internacional, e o ***Estatuto da Criança e do Adolescente*** (BRASIL, 1990), em âmbito nacional.

A ***Convenção sobre os Direitos da Criança***, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, estabelece os direitos fundamentais da criança e os deveres dos Estados Partes face a esta população. Para os fins de nossa pesquisa, interessa sobretudo o Artigo 31º deste documento:

> Artigo 31.º:
>
> 1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.
> 2. Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade. (UNICEF, 2019, p. 25-26)

Na legislação brasileira, nomeadamente no ***Estatuto da Criança e do Adolescente***, promulgado por meio da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, interessa-nos o inciso IV de seu Artigo 16, cujo ***caput*** estabelece que "O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...] IV - brincar, praticar esportes e divertir-se" (BRASIL, 2019, p. 21).

Os textos legais aqui destacados aproximam-se pela menção que fazem ao divertimento, ao lazer e às atividades recreativas, com especial destaque ao brincar. A consideração de tais direitos e de sua importância

para a garantia e proteção da infância, posto que "o direito de brincar é o elo que liga todos os outros direitos" (CORSINO, 2008, p. 13), será substancial à análise e compreensão das atividades desenvolvidas pelo Museu dos Brinquedos.

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E PROCESSOS FORMATIVOS NÃO ESCOLARES: O MUSEU COMO ESPAÇO EDUCATIVO

No contexto brasileiro, ao longo da década de 1980, a educação não formal foi considerada uma prática secundária e de pouca relevância, posto que desenvolvia-se mais expressivamente nas áreas rurais e espaços comunitários. Ademais, era compreendida como uma prática divergente da educação formal, dado privilegiar os contextos extra escolares. Nos anos 1990, no entanto, tal perspectiva alterou-se, de modo que a educação não formal se fortaleceu, destacando-se por oportunizar o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades, da cultura, das potencialidades e da consciência política dos sujeitos, contribuindo largamente para a consolidação da cidadania, sobretudo no período mais imediato ao fim da Ditadura Militar (UNIVESP TV, 2021).

Apesar de tais avanços, não raro a educação não formal é, ainda hoje, concebida como uma forma de educação oposta àquela a que se chama formal, isto é, a educação escolar. Longe de respaldar concepções tão binárias, essas modalidades de educação complementam-se, enriquecendo-se mutuamente. Gadotti (2005, p. 2, grifos do autor) apresenta uma distinção positiva entre ambas:

> A **educação formal** tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A **educação não-formal** é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema seqüencial [sic] e hierárquico de "progressão". Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem.

A educação não formal se realiza por meio da participação em movimentos sociais, organizações não governamentais (ONGs), partidos

políticos, manifestações, templos religiosos, entre outros. Podemos compreender mais acuradamente seus propósitos a partir das contribuições de Gohn (2009, p. 31):

> A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor [...].

Assim, torna-se evidente a importância da educação não formal e sua complementaridade em relação aos processos formais de educação, pois suas ações propõem-se a potencializar a aprendizagem acadêmica, bem como dotar os sujeitos da consciência política e olhar crítico necessários à transformação social.

Em se tratando de educação não formal, cabe destacar a atuação do educador social, agente de suma importância para as práticas que se desenham nos domínios dessa modalidade educativa. É o educador social quem provoca a participação e interação dos sujeitos nos espaços não escolares, propondo atividades e diálogos atravessados por temáticas do cotidiano (GOHN, 2009). Essa interação é fundamental, pois a partir dela o educador social pode sondar as problemáticas de seu entorno e promover a construção coletiva de soluções favoráveis à mudança.

Espaços de contato com a cultura por excelência, os museus não se furtam à promoção de ações educativas, sendo locais privilegiados da educação não formal. Segundo Silva (1999, apud PACHECO, 2012, p. 65)

> Os museus sempre carregaram a intenção de educar. Seja no sentido estrito de transmitir informações, próprio das concepções tradicionais de educação, seja no sentido amplo de construir identidades, visão de educação defendida pelos educadores críticos e pós-críticos.

Além do contato e apropriação da cultura comum e coletiva, os museus oportunizam também processos de (re)construção de identidades individuais por meio do (re)conhecimento de raízes históricas que

perpassam o sujeito e suas experiências. Assim, no espaço do museu que empreende ações formativas diferentes tempos se interpenetram mutuamente. As exposições, por exemplo, propõem ricas oportunidades de aprendizagem mediante obras e artefatos, estimulando as capacidades criativa e compreensiva do público visitante:

> [...] existe uma relação de trânsito entre o estudante e a exposição, sendo ela uma experiência educativa que, deslocada do espaço-tempo da escola, só pode ser consumada se fizer relação com o que o aluno conhece, mas de modo algum significa aceitar o que é mostrado sem criticidade. A exposição precisa fazer sentido, ter significado, ter linguagem que permita ser reconhecida e interpretada. (CAGLIARI; ZUCOLOTTO, 2019, p. 52-53)

Numa tal perspectiva, as experiências proporcionadas pelo museu contribuem para o desenvolvimento pessoal do sujeito e para a noção de pertencimento, promovendo a reflexão, o senso crítico, o respeito e valorização da memória e o diálogo com diferentes realidades históricas, sociais e culturais.

Deve-se ressaltar, ainda, o papel dos museus enquanto espaços educativos que rompem com a elitização perpetrada pelos meios hegemônicos de propagação cultural, enfatizando seu compromisso social com a emancipação dos sujeitos. Segundo Cury (2013, p. 14), "[...] devemos entender que museus são produtos culturais, o que os distancia de qualquer ideal universalista ou de neutralidade", aspecto que os faz partilhar com a instituição escolar o propósito de formar cidadãos críticos e livres.

Assim considerados, os espaços museológicos são potentes vetores de democratização social e cultural, pois abrangem as mais diversas concepções de mundo, apresentando e inserindo-as, por meio de suas ações, nas experiências dos sujeitos que os visitam.

3. METODOLOGIA

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

A pesquisa que aqui se apresenta caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, posto ser este o modo de condução mais adequado a uma investigação que procura compreender fenômenos tão intrinsecamente

atravessados pela dimensão subjetiva de seus atores (BOGDAN; BIKLEN, 1994), como o são as atividades realizadas pelo Museu dos Brinquedos.

Quanto aos procedimentos, destacamos que os instrumentos utilizados foram a observação de atividade realizada pelo Museu dos Brinquedos sincronicamente; entrevista guiada com sua equipe; e consulta aos materiais disponíveis na página virtual da instituição, com especial destaque a seu Programa de Ação Educativa. A este respeito cabe enfatizar que tanto a observação quanto a entrevista foram realizadas por meio de serviços de conferência ***online*** (Zoom e Google Meet).

Os dados assim obtidos foram analisados à luz dos conceitos que constituem o referencial teórico mobilizado, buscando elucidar de que forma e em que medida o direito à infância tem sido promovido por meio das atividades desenvolvidas pelo Museu dos Brinquedos.

CAMPO EMPÍRICO

O Museu dos Brinquedos é uma instituição privada, de caráter familiar, em funcionamento desde 2006 numa casa tombada pelo patrimônio histórico de Belo Horizonte à Avenida Afonso Pena, uma das principais vias da capital mineira. Seu acervo de cinco mil brinquedos, o maior deste tipo na América Latina, foi reunido por Luiza de Azevedo Meyer (1912-2000), Vovó Luiza, eternizada em forma de boneca que oferece as boas-vindas aos visitantes do espaço.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conduzimos a apresentação e discussão dos resultados obtidos de forma sequencial: em primeiro lugar, tratamos do *Encontro Brincante* observado; a seguir, destacamos os pontos mais relevantes da entrevista com a equipe do Museu dos Brinquedos; e, por fim, contemplamos o Programa de Ação Educativa da instituição com visas à compreensão de seus princípios fundamentais.

ENCONTRO BRINCANTE: O MUSEU DOS BRINQUEDOS EM AÇÃO REMOTA

O *Encontro Brincante* que pudemos acompanhar foi realizado em 23 de junho de 2021, às 10h30, por meio da plataforma de teleconferência Zoom. Tal encontro girava em torno da visita de Woody, personagem da

franquia cinematográfica ***Toy Story***, ao Museu dos Brinquedos. Entre o público desta atividade contavam-se cerca de dez crianças, algumas das quais estavam acompanhadas por seus responsáveis.

Logo de início, foi exibido um curta de animação chamado ***Garfinho foge de Woody***. Na sequência, Pedro e José, arte-educadores do Museu dos Brinquedos, apresentaram Vovó Luiza, a responsável pela coleção que deu origem ao acervo do Museu, narrando brevemente sua história e enfatizando seu encontro com Woody naquela ocasião em especial — o boneco solicitava a ajuda da matriarca para localizar Garfinho, brinquedo que fugira no decorrer do vídeo projetado.

A primeira atividade proposta ao público foi a busca por Garfinho e Buzz Lightyear nas instalações do Museu. Para tanto, a audiência teve acesso a supostas imagens do circuito interno de segurança nas quais deveriam procurar os referidos brinquedos. Logo após, as crianças foram convidadas a brincar de jogo da forca, no qual as palavras a serem descobertas eram nomes de alguns dos personagens de ***Toy Story***. Ao longo desta atividade, verificou-se a atenção e o cuidado dispensados pelos arte-educadores àquelas crianças que ainda não dominavam a leitura e a escrita. Não obstante as limitações desta natureza, a participação do público foi bastante expressiva, a ponto de as crianças interagirem não só com os proponentes do jogo, mas também entre si.

Num segundo momento, tomando a história de Garfinho como pano de fundo, os educadores incentivaram as crianças a imaginar um brinquedo a partir de um objeto presente em suas próprias casas: um garfo. Após compartilhar as habilidades de seus novos brinquedos, o público foi convidado a retomar a busca por Garfinho e Buzz Lightyear.

Descoberto o paradeiro dos amigos de Woody, os arte-educadores orientaram o público a acessar o canal do Museu dos Brinquedos no YouTube para acompanhar a oficina que havia sido preparada com o objetivo de ensinar a transformar um garfo em brinquedo. Finalmente, os personagens localizados ao longo das brincadeiras foram levados até Vovó Luiza, encerrando assim, cerca de 1h após seu início, o ***Encontro Brincante*** daquela manhã de quarta-feira.

Desde o início da atividade, e durante todas as brincadeiras desenvolvidas, os educadores procuraram chamar a atenção para as histórias por trás de cada brinquedo apresentado, prática intimamente relacionada com "a perspectiva de que os brinquedos contam história e [...] são fontes históricas" (MUSEU DOS BRINQUEDOS, [s.d.], n.p.), o que nos permite entrever o museu em sua dimensão educativa, comprometido que é com

a aprendizagem, com a valorização da memória e com o acolhimento das brincadeiras cotidianas das crianças.

Outro aspecto importante observado durante o ***Encontro Brincante*** foi o incentivo, a par da narrativa sobre o Garfinho de ***Toy Story***, à utilização de materiais não estruturados e/ou recicláveis para a construção de novos brinquedos, o que possibilita que as crianças não só exercitem sua imaginação e criatividade, mas também desenvolvam, por meio da reutilização e reciclagem de materiais, sua consciência ambiental.

Mesmo diante do distanciamento social imposto pela pandemia de COVID-19, verifica-se que as ações de educação não formal realizadas no âmbito do Museu dos Brinquedos têm resistido às contrariedades desta situação atípica, bem como têm garantido, por meio da promoção do direito ao brincar, o direito à infância das crianças mineiras, mais imediatamente, mas também de todas aquelas que, Brasil afora, puderam entrar em contato com o Museu, suas práticas e acervo graças às atividades remotas desenvolvidas por este em virtude da interrupção de seu funcionamento presencial.

Por meio de seu ***Encontro Brincante***, o Museu dos Brinquedos logra criar um espaço de espontaneidade e leveza, oportunizando a interação social e o estímulo à imaginação e criatividade infantis, chegando mesmo a permitir que as crianças se furtem, ainda que momentaneamente, ao desgaste emocional e psicológico que têm experimentado em decorrência da privação de convívio com seus pares. Numa tal reunião virtual, é permitido não só ser criança, mas sobretudo estar entre crianças.

Enfim, no tocante à atividade descrita, cabe destacar o papel fundamental desempenhado pelos educadores, cujas ações demonstram a compreensão de que "ensinar não é ***transferir conhecimento***, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 2018, p. 24, grifos do autor). Pedro e José, arte-educadores do Museu dos Brinquedos, são os responsáveis por promover a imersão do público nas atividades propostas, transportando-o a outras realidades possíveis.

OS ANFITRIÕES DA BRINCADEIRA

Em entrevista realizada na tarde de 07 de julho de 2021 por meio de videoconferência na plataforma Google Meet, a equipe do Museu dos Brinquedos, formada por Pedro e José, arte-educadores, e Ana, coordenadora da instituição, elucidou alguns aspectos fundamentais para a compreensão das práticas desenvolvidas pelo espaço. A seguir

destacam-se os pontos mais relevantes deste encontro, cuja duração foi de aproximadamente 35 minutos.[1]

Após discorrer livremente acerca do Museu, contemplando questões desde sua origem até a reestruturação e resistência impostas pela situação pandêmica, a equipe foi questionada a respeito da manutenção das atividades remotas após a reabertura, posto que estas foram desenvolvidas alternativamente àquelas que tinham lugar antes da interrupção do funcionamento presencial do espaço. Dentre as inúmeras considerações tecidas em relação a este tópico, nos chamou especial atenção uma das falas da coordenadora:

> Fora a democratização da cultura, né gente? Eu acho que o maior benefício das redes sociais e das ferramentas digitais é... De uma forma geral, né, é... É democratizar cultura, é levar a cultura e a educação às casas, às famílias que às vezes não têm condição de vir nos visitar, porque existe, apesar dos... De vários programas de descontos e tudo mais que a gente faz, mas existe o valor de entrada pras pessoas acessarem o Museu, e no ***online*** é tudo gratuito. Então, qualquer pessoa, qualquer família vai ter acesso ao nosso conteúdo (ANA, coordenadora do Museu).

Num tal entendimento sobre a questão subjaz o compromisso assumido pelo Museu dos Brinquedos com a democratização social e cultural, somente por meio das quais é possível projetar a superação da elitização dos espaços culturais típica de um país cujas mais recentes ações governamentais têm sido de sucateamento e abandono da cultura.

Na sequência, ao tratarmos da possibilidade de os brinquedos promoverem o direito à infância ou serem empregados com vistas a tal fim, nova fala da coordenadora destacou-se:

> O brincar, ele é um ato educacional, ele não é um ato só de lazer. O lazer na verdade é o que desperta, né? A criança vai procurar o brinquedo para lazer, mas ele é um ato educacional, ele ajuda a desenvolver habilidades comportamentais, cognitivas na criança, né? É... De socialização, de entender qual que é o seu papel na família, nos seus contextos, né. Na família, na sociedade, na escola, enfim... E sem contar que o brincar, ele traz toda uma referência

1 Nomes fictícios adotados para preservar a identidade dos sujeitos. Ressaltamos que recebemos a anuência do Museu para a realização desta pesquisa.

> histórica da evolução da humanidade, né? Através dos brinquedos, e aí vem a importância dos museus. É através dos brinquedos que a criança consegue se identificar dentro de um, de um... De algo mais macro, né? Do mundo como um todo, é... Na evolução mesmo da sociedade, de tudo que caminhou até que a gente chegasse onde a gente chegou (ANA, coordenadora do Museu).

Em suas colocações, Ana recupera a dimensão educativa do brincar e, consequentemente, do brinquedo. As ideias que apresenta a este respeito como que sintetizam aquelas de Silva e Sarmento (2017, p. 42), segundo as quais

> [...] o brincar está profundamente ligado à aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de vida, e é através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança descobre o seu papel no mundo. A brincadeira traz vantagens sociais, afetivas e cognitivas para o desenvolvimento da criança, e é através da brincadeira que as crianças crescem, descobrem o mundo e, ao mesmo tempo, se revelam a si mesmas. Neste contexto, poderá dizer-se que os grupos de brincadeira são, para as crianças, poderosos mediadores de socialização.

Outro ponto importante na reflexão de Ana refere-se ao caráter histórico dos brinquedos que, elevados à condição de peça museológica, promovem o contato e a apropriação de uma história comum e coletiva como é a evolução da espécie e das sociedades humanas; levando os sujeitos à reflexão acerca das raízes temporais e culturais das práticas brincantes que fazem parte de seu cotidiano ainda hoje.

Retomando as questões sobre infância, perguntou-se que concepção desta orienta a elaboração das atividades realizadas pelo Museu, ao que Pedro, um dos arte-educadores, respondeu:

> A gente tem dois focos nisso. Primeiro foco que a gente tem, que a gente usa muito e fala muito sobre é o de que a infância, ela não tem idade, né? É o ser brincante, é o brincar, o estar presente num espaço de brincadeira que não tem uma idade. Então, a gente fala que todas as pessoas que pisam no Museu se tornam crianças, independente de terem 1, 5, 10, 30, 45, 60, 100 anos, porque a gente quer passar esse ponto da valorização, principalmente voltado pra essa coisa de que você não precisa ser uma criança pra você brincar, você não precisa ser uma criança pra você se

> permitir construir um brinquedo. Muitos pais que vêm, e é muito divertido assim, porque muitos pais que vêm, eles chegam todos duros, todos é... Tímidos, mas com esse processo que eles passam pelo acervo, pela estação dos brinquedos, eles saem daqui brincando, eles saem daqui, é... Com o coração quente porque eles percebem que brincar ainda é possível. Então, quando a gente fala dessa infância de que somos todos, né, crianças, de que não tem idade para ser criança, a gente tá falando dessa valorização do brincar e de principalmente as pessoas perceberem que ainda há tempo, de que você não precisa ser uma criança ou um adolescente para pegar num brinquedo, que tá tudo bem sobre isso (PEDRO, arte-educador).

Novamente pode-se entrever a dimensão histórica do brinquedo e das brincadeiras, uma vez que a visitação ao acervo do Museu dos Brinquedos permite aos adultos recordar sua infância, despertando, ainda que temporariamente, sua criança interior. É nesse sentido que o espaço museológico promove a interpenetração mútua de diferentes tempos, oportunizando ricos processos de (re)construção das identidades individuais de seus visitantes.

Complementando a fala do arte-educador, Ana, coordenadora do Museu, acrescentou:

> É, a gente encara a infância como um estado e não como uma temporalidade, né? É... A gente não demarca que a infância começa em tal idade e termina em tal idade [...]. Então, as provocações, elas acontecem com todos os visitantes de forma igualitária. Aqui a gente, é... Não sei se é pedagogicamente o certo, né? Eu costumo dizer que não existe certo e errado, acho que tudo depende muito de quem recebe e do contexto. Então, aqui a gente não divide muito as coisas, sabe? Tipo, essa brincadeira é pra uma criança de 02 anos, então a gente vai fazer só com crianças de 02 anos, essa é uma brincadeira de uma criança de dez. A gente não faz muito essa setorização por dois motivos: primeiro, porque a própria dinâmica do Museu não permite isso, a gente não sabe qual público que a gente vai receber, e a gente não conseguiria também ter equipes e espaços diferentes pra cada faixa etária. Então a gente tenta oferecer atividades que elas são, é... Bem coletivas, que elas abracem tanto as crianças menorzinhas, quanto as maiores. Claro que umas vão interagir de uma determinada forma, outras não, outras com um pouquinho mais de dificuldade, enfim. Mas a gente tenta fazer, propor

> atividades que abracem todo mundo, a não ser que seja algo específico [...] (ANA, coordenadora do Museu).

Tais ponderações dão notícia do Museu enquanto espaço privilegiado de integração e interação entre gerações, uma vez que os sujeitos visitantes são igualmente convidados a tomar parte nas atividades lúdicas, sem que haja qualquer distinção em função de sua idade. Uma tal recepção do público reforça o compromisso da instituição com a democratização social e cultural, visto que busca promover a (re)apropriação daquilo que é comum a todos, isto é, a ludicidade. No Museu dos Brinquedos o ser criança é compreendido não como um estágio temporalmente limitado, mas como um estado de espírito.

Ao longo da entrevista a equipe foi questionada a respeito do processo de formação dos educadores do Museu. Destacamos aqui duas manifestações sobre este tópico:

> Faz parte do processo seletivo a gente estar brincando e estar participando das brincadeiras, não pra saber quem sabe as brincadeiras e quem não sabe, mas pra conseguir mostrar mesmo que o Museu dos Brinquedos é um espaço em que a gente vai precisar estar brincando o tempo todo, assim. Então, passamos por muitos treinamentos, todos com profissionais qualificados (PEDRO, arte-educador).
>
> Muitas brincadeiras a gente aprendeu brincando junto, né? Acho que não é só falar "faça essa brincadeira", a gente tem que brincar junto porque é isso que a gente valoriza: a brincadeira, o brincar. Então, não tem como "Ah, brincar é só coisa de criança" não, a gente tá aqui pra gente aprender a brincar, a gente tem que tá brincando junto um com o outro, né? (JOSÉ, arte-educador).

É interessante notar que as brincadeiras constituem um eixo tão fundamentalmente estruturante do Museu dos Brinquedos e suas práticas que chegam mesmo a figurar nos processos seletivos da instituição. Além disso, há que se mencionar o propósito de promover uma interação horizontal entre o público e os arte-educadores, de modo que estes se façam perceber não como proponentes absolutos das atividades, mas como partícipes que nelas se envolvem genuína e espontaneamente.

No último bloco da entrevista, a equipe teceu comentários quanto à oficina de construção de brinquedos, atividade desenvolvida como parte da visitação ao Museu. Cada um dos sujeitos ofereceu proveitosas contribuições em relação à questão, dentre as quais salientamos:

> A oficina é uma das partes, né, aqui da nossa visitação, e sempre nas visitas alguma criança pergunta «Ah, pode pegar nos brinquedos? Pode levar pra casa?», né? Então, essa oficina serve também pra suprir um pouco dessa vontade da criança levar um pedacinho do Museu, né? Também trabalha muito a autonomia da criança, né? De ela que vai construir o próprio brinquedo, então vai ter muito mais significado. Não é ela simplesmente pegar o Pinóquio que tá lá na exposição, que ela não sabe diretamente a história, como foi construído. A oficina ela que construiu, ela que sabe a história daquele brinquedo, ela que vai construir a história daquele brinquedo, né? Então, a oficina, ela parte muito dessa autonomia que a gente vai dar pra criança de criar o próprio brinquedo. E na oficina todo mundo sai com brinquedo diferente, né? Se fosse igual esses eventos infantis que todo mundo ganha o mesmo brinquedo não ia fazer diferença, né? Agora como a criança, ela cria o próprio brinquedo, então cada brinquedo ali vai sair com uma história diferente (JOSÉ, arte-educador).

A fala de José ressalta, mais uma vez, a dimensão histórica do brinquedo e os significados a ela subjacentes. À medida que a criança cria seu próprio brinquedo ao longo da oficina, cria também a história deste objeto, impregnando-o com sentidos que são atravessados por suas singularidades e idiossincrasias. Aquilo que é particular a cada criança se materializa através de um brinquedo que torna palpável não só sua capacidade criativa, mas também a lembrança de suas experiências durante a visitação ao Museu dos Brinquedos. Além disso, a autonomia que uma tal atividade confere à criança permite que esta assuma uma postura ativa face ao brinquedo, distinta daquela que se observa quando o objeto, dotado de inúmeras funcionalidades, reduz a criança à posição de espectador passivo, usurpando sua condição natural de sujeito da brincadeira.

> [...] E a gente tem adotado, desde 2019, uma modalidade de oficina criativa onde a criança faz o que ela quiser. A gente dá um ***insight***, normalmente a gente faz uma pequena introdução antes, uma provocação sobre determinado tema, disponibiliza vários materiais. A gente usa muitos materiais alternativos, recicláveis, né? Rolinho de papel higiênico, copinho, resto de barbante, fita, pá pá pá, palito, e aí em cima daquela provocação a criança faz a arte que ela quiser, ela monta o brinquedo que ela quiser. Aí sai um robô, sai um super-herói, sai uma casinha, sai uma flor, cada... (risos). E é muito legal, né? Igual o José falou,

> a valorização da individualidade da criança, né? O quê que ela entende como brinquedo, o quê que ela vê naquele material que pode ser reaproveitado, a autonomia dela poder fazer do jeito dela, né, com as implicações dela, de acordo com a idade dela, enfim... (ANA, coordenadora do Museu)

Por sua vez, Ana chama a atenção para uma modalidade mais recente de oficina, na qual as crianças são estimuladas a dar livre curso à imaginação, valendo-se de materiais não estruturados e recicláveis para confeccionar objetos os mais variados. Ora, uma tal atividade, além de permitir que as crianças explorem sua criatividade através de um processo de reelaboração daquilo que compreendem como brinquedo, também promove a reflexão acerca das possibilidades de reutilização de materiais que, noutras circunstâncias, seriam descartados.

A oportunidade de despertar e desenvolver, especialmente nas crianças, uma consciência atenta às questões ambientais aponta para a responsabilidade social da instituição, efetivada por ações características da educação não formal.

> E aí a gente acaba aprendendo muita coisa também, né? Porque igual a Ana falou, a gente dá um direcionamento, por exemplo: no dia vai ser a peteca, mas sempre sai uma coisa diferente que dá pra gente fazer na peteca que a gente não sabia, que a gente aprendeu com a criança e às vezes nem ela sabia fazer, mas com todo o estímulo que ela teve ali, ela fez. E pode virar uma técnica também pra poder enfeitar a peteca, os brinquedos que a gente constrói nas oficinas (JOSÉ, arte-educador).

Finalmente, José comenta aquele que é um dos traços distintivos da educação não formal: as trocas que permitem uma construção conjunta, "menos hierárquica e menos burocrática" (GADOTTI, 2005, p. 2) de conhecimentos. O que se confirma pela fala de Ana quando, num dado momento da entrevista, ela afirma "aprendemos muito todos os dias".

O LÚDICO E O PEDAGÓGICO

O documento ***Tempo será - Histórias e memórias do brincar*** apresenta o Programa de Ação Educativa do Museu dos Brinquedos. Tendo como público-alvo educadores e professores de grupos escolares que visitam o Museu, o Programa estabelece os objetivos da instituição e propõe

atividades a serem realizadas antes, durante e após a visitação, com vistas a aprofundar os conhecimentos construídos no espaço museal por meio de sua vinculação às práticas desenvolvidas em sala de aula.

Para o momento anterior à visita são sugeridas duas atividades com o objetivo de favorecer a compreensão acerca da origem e organização não apenas do Museu dos Brinquedos, mas de qualquer outro espaço museológico. A primeira destas atividades diz respeito a uma sensibilização conceitual sobre as noções de colecionismo, memória e acervo; enquanto a segunda propõe a construção de um Coletivo de Memórias, reunião de objetos encontrados na própria escola que representem a memória coletiva da turma. Tal coleção passará a integrar o acervo do Museu, ao lado daquelas elaboradas por outros grupos de visitantes. A partir destas propostas é justo reconhecer o interesse do Museu dos Brinquedos em articular sua dimensão educativa àquela própria da educação formal, escolarizada, de modo que suas práticas a enriqueçam e sejam aprofundadas por ela.

Já no espaço do Museu, dentre todas as atividades desenvolvidas ao longo da visitação, destacam-se a oficina de construção de brinquedos e o resgate de brincadeiras. Se a oficina busca estimular a autonomia, a criatividade e a imaginação infantis, propondo a criação de um brinquedo singular e original, o resgate de brincadeiras intenta recuperar manifestações culturais que no passado equalizavam adultos e crianças em cirandas, rodas, amarelinhas etc., permitindo-lhes exercer seu direito à cidade, à rua, ao espaço público. Promover brincadeiras tradicionais, muitas das quais sequer são conhecidas pelas crianças atualmente, incentiva a interação e as trocas sociais e desenvolve maior consciência corporal e senso de coletividade.

Por último, o Programa de Ação Educativa do Museu dos Brinquedos elenca diversas ações que podem ser realizadas após a visitação, entre as quais há atividades que extrapolam os contextos museal e escolar, alcançando as relações familiares e de amizade dos visitantes; que encorajam a partilha de experiências entre pares; que convidam à construção de novos brinquedos e mesmo à reflexão sobre o futuro dos brinquedos e do brincar.

O documento que lança as bases da ação educativa desenvolvida pelo Museu dos Brinquedos oferece, como pudemos verificar, um testemunho contundente do compromisso assumido por esta instituição com a promoção de práticas de educação não formal que se coadunem com aquelas próprias da educação formal, às quais objetivam complementar.

Além disso, o texto institucional também nos dá notícia a respeito da concepção de infância que orienta o trabalho do Museu. Como a própria equipe salientou na ocasião de nossa entrevista, o Museu dos Brinquedos compreende a infância em termos de um estado atemporal, que não se pode limitar por questões geracionais ou de idade. Um segundo aspecto desta concepção, no entanto, parece-nos um tanto mais restrito temporalmente, qual seja, o de que a criança é, por direito, sujeito criador do brincar, do brinquedo e, não menos importante, do mundo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, as medidas de distanciamento impostas pela pandemia de COVID-19 desde março de 2020 alteraram profundamente os modos e os meios de interação social. Num tal cenário, não é de surpreender que a Educação tenha sido um dos campos mais dramaticamente afetados pelos protocolos de segurança sanitária adotados mundo afora. No entanto, os impactos de uma situação tão atípica não foram uniformes para todas as modalidades e níveis educacionais, ao contrário: enquanto as práticas de educação formal, amparadas por seu elevado grau de institucionalidade, reagiram com considerável rapidez e desenvoltura, muitas ações de educação não formal estagnaram, sitiadas por carências as mais diversas, desde infraestrutura a fomento para a manutenção de suas atividades.

Dentre os espaços não escolares comprometidos com a promoção de processos formativos, o Museu dos Brinquedos (Belo Horizonte, MG) foi um daqueles que demonstraram fôlego suficiente para superar as contrariedades do contexto pandêmico. Mais do que isso, o equipamento cultural logrou ampliar sua capilaridade, uma vez que a realização de atividades ***online*** permitiu que um público formado não só por conterrâneos, mas por crianças de todo o país, tivesse acesso, gratuitamente, ao acervo e às ações desenvolvidas pelo Museu.

A democratização do acesso a um espaço cujo público primordial são crianças, ainda que tenha se efetivado por intermédio de mídias digitais, suscita questões sobre a concepção de infância que orienta o trabalho da instituição, bem como acerca da garantia e promoção do direito à infância.

Compreendendo o direito à infância em termos de livre participação na vida cultural e artística e em jogos e atividades recreativas adequados à sua idade (UNICEF, 2019) ou, mais sucintamente, enquanto liberdade

de brincar e divertir-se (BRASIL, 2019), o Museu dos Brinquedos tem, por meio de suas ações virtuais, não apenas garantido e promovido um tal direito, mas igualmente viabilizado a interação das crianças com seus pares, feito notável e de suma importância num contexto em que o convívio reduziu-se drasticamente.

Finalmente, cabe um breve comentário em relação à concepção de infância que rege as práticas da instituição mineira. O Museu dos Brinquedos orienta-se por noções que acolhem a infância de todos os tempos, passado e presente, mas sobretudo confere às crianças de hoje a condição de sujeito que lhes é de direito face ao brincar, ao brinquedo e ao mundo.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª edição. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

CAGLIARI, A. Z.; ZUCOLOTTO, A. M. Diálogos entre museu e escola: relações possíveis no cenário de pesquisa atual. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues Silveira (CAp-UERJ)**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 18, p. 47-58, Maio-Agosto, 2019.

CORSINO, P. Pensando a infância e o direito de brincar. **Jogos e brincadeiras**: desafios e descobertas. 2ª edição. Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: TV Escola (ano XVIII, boletim 07), maio de 2008, p. 12-24.

CURY, M. X. Educação em museus: panorama, dilemas e algumas ponderações. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 13-28, jan./jun. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: IDE, 2005, p. 01-11.

GOHN, M. G. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

MUSEU DOS BRINQUEDOS. **História**. Belo Horizonte: Museu dos Brinquedos, [s.d.]. Disponível em: <http://www.museudosbrinquedos.org.br/museu>. Acesso em: 19 ago. 2021.

_____. **Tempo será - Histórias e memórias do brincar**. Belo Horizonte: Museu dos Brinquedos, [s.d.]. Disponível em: <http://museudosbrinquedos.org.br/2014/wp/wp-content/uploads/2014/06/professores_programa-de-acao-educativa-do-museu-dos-brinquedos.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

NASCIMENTO, C. T.; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. A Construção Social do Conceito de Infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 04-18, jan./jun. 2008.

PACHECO, R. A. O museu na sala de aula: propostas para o planejamento de visitas aos museus. **Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 63-81, jul./dez. 2012.

SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. A infância é um direito? **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**. Porto, Número temático - Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais, p. 15-30, 2020.

SILVA, M. C.; SARMENTO, T. O brincar na infância é um assunto sério... In: SARMENTO, T.; FERREIRA, F. I.; MADEIRA, R. (Orgs.) **Brincar e aprender na infância**. Portugal: Porto Editora, 2017. cap. II, p. 39-56.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos**. Edição revista. Portugal: Comité Português para a UNICEF,

2019. Disponível em: <https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

UNIVESP TV. **Educação em Espaços Não-Formais**. Educação não formal: conceitos e histórico. São Paulo: UNIVESP TV, 2021. 1 vídeo (17min02s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8iFgDv1jN_U&ab_channel=UNIVESP>. Acesso em: 27 jul. 2021.

A VULNERABILIDADE DE MULHERES DOCENTES DURANTE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

AMANDA MIRANDA MELO DA MATA QUINTAS
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco. amanda.mquintas@ufpe.br

MARIA SANDRA MONTENEGRO SILVA LEÃO
Doutora em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. sandra.montenegro@yahoo.com.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo é resultado de uma reflexão sobre a situação de vulnerabilidade de mulheres docentes, em especial as pertencentes a baixos estratos econômicos, no contexto do ensino remoto, ocorrido na pandemia do Coronavírus. Desse modo, analisou-se as sobrecargas de tarefas dessas professoras, em ter que conciliar as aulas oferecidas no ambiente doméstico, a responsabilidade com a família e os afazeres do lar, devido às construções sociais e culturais que impõem o dever de cuidado e assistência ao gênero feminino. O texto foi construído a partir de análises teóricas dos livros de: Guacira Lopes Louro: Gênero, sexualidade e educação; Sandra Harding: A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista; Heleieth Saffioti: A Mulher na sociedade de classes: mito e realidade; e Raewyn W. Connel: Como teorizar o patriarcado. Nessas obras, são tratadas questões de gênero, em que as relações de poder subjugam as mulheres. Desse modo, o presente artigo tem como objetivo principal analisar a situação de vulnerabilidade no trabalho exercido pela professora, no contexto da pandemia do Coronavírus, devido às disparidades ainda presentes entre os papéis socialmente designados a homens e a mulheres. Para isso, foi utilizada a metodologia qualitativa, do tipo bibliográfica e serviu de material de análise matérias jornalísticas. Como resultado, espera-se que haja a busca de um verdadeiro comprometimento dos políticos e da sociedade sore a efetivação de políticas de igualdade plena entre os gêneros, de modo a sanar o problema em questão que presenciam essas mulheres docentes no ensino remoto.

Palavras-chave: Pandemia. Mulheres. Docentes. Vulnerabilidade.

ABSTRACT

This article is the result of a reflection on the situation of vulnerability of women teachers, especially those belonging to low economic strata, in the context of remote teaching, which occurred in the Coronavirus pandemic. In this way, the overload of tasks of these teachers was analyzed, in having to conciliate the classes offered in the domestic environment, the responsibility with the family and the house chores, due to social and cultural constructions that impose the duty of care and assistance to the feminine gender. The text was built from theoretical analyses of the books by: Guacira Lopes Louro: Gender, sexuality and education; Sandra Harding: The instability of analytical categories in feminist theory;

Heleieth Saffioti: Women in class society: myth and reality; and Raewyn W. Connel: How to theorize patriarchy. In these works, gender issues are dealt with, in which power relations subjugate women. In this way, the present article has as its main objective to analyze the situation of vulnerability in the work performed by the teacher, in the context of the Coronavirus pandemic, due to the disparities still present between the roles socially assigned to men and women. To this end, a qualitative, bibliographical methodology was used and journalistic materials were used as analysis material. As a result, it is expected that there will be the search for a real commitment from politicians and society about the effectiveness of public policies of full equality between genders, in order to solve the problem in question that these women teachers witness in remote teaching.
Keywords: Pandemic. Women. Teachers. Vulnerability.

INTRODUÇÃO

Diante da crise sanitária vivenciada, desde março de 2020, o isolamento social foi medida imperativa devido ao alto risco de contágio do vírus Sars-CoV-2. Essa situação mudou rapidamente a rotina das pessoas, tendo em vista a necessidade de adaptação ao trabalho e estudo remoto, além da dimensão econômica gerada naqueles que não têm como produzir renda em casa e, ao mesmo tempo, possuem obrigações financeiras a saldar. Assim, grandes dilemas e medos vêm sendo experimentados em consequência dessa doença ser bastante letal e desconhecida.

No contexto da educação, os professores tiveram que se reinventar para conseguir oferecer aulas remotas, além de terem que realizar o trabalho em estrutura improvisada, dentro de suas casas, para alunos que, muitas vezes, não tinham acesso às tecnologias digitais. Por isso, durante a pandemia, alguns docentes comprometeram suas rendas com compras de aparelhos eletrônicos para garantirem aulas de melhor qualidade aos discentes, o que foi também um grande desafio, uma vez que tiveram que aprender a lidar com as mudanças tecnológicas, ante a nova forma de lecionar.

Os desafios se intensificaram, em especial, para as mulheres professoras, no contexto do atual problema de saúde, que, por conta do sexismo e da divisão gênero desigual do trabalho, acaba recaindo sobre elas a execução das atribuições, como: cuidar da casa e dos filhos, ter que se atualizar com as inovações da sua profissão e dar conta de extensos horários no ofício. Por exemplo, nos casos em que a docente tem arranjo familiar monoparental, sendo mãe solo, a dificuldade é ainda maior, em razão de ter que conciliar o emprego com os cuidados do lar e dos filhos, sem uma rede de apoio, a depender das próprias condições socioeconômicas e culturais.

Nesse cenário, a problematização do presente artigo está na reflexão sobre a questão de gênero e a representação como descrições que refletem as práticas dos sujeitos, associada à mulher docente, especialmente as que se encontram em uma circunstância econômica e social desprivilegiada, que, em razão do sistema patriarcal, na conjuntura da pandemia do Coronavírus, tem vivido uma situação de vulnerabilidade face à evidente situação de sobrecarga laboral acumulada com extensos afazeres domésticos e criação dos filhos (LOURO, 1997).

Assim, as próprias mulheres docentes, muitas vezes, internalizam e reproduzem práticas discriminatórias a partir da concepção que lhes é atribuída pela comunidade, sendo sujeitos definidos pelas instituições e práticas sociais no que se refere às representações de gênero, segundo Louro (1997). Haja vista a acomodação cultural da sociedade sobre o tema, as pessoas acabam naturalizando e até romantizando o sofrimento dessas condições de trabalho, por entenderem ser o real papel social da mulher e docente.

Dessa forma, o corrente artigo traz a reflexão sobre: Em que medida o sistema patriarcal interfere na rotina doméstica e laboral de mulheres docentes pertencentes a classes econômicas mais baixas, no contexto da pandemia do Coronavírus? Quais as condições de trabalho que contribuem para a vulnerabilidade da mulher professora que estão sendo ofertadas a elas na conjuntura contemporânea? Qual a importância da mídia como consientizadora e/ou mantenedora de opressões existentes no trabalho de mulheres docentes mais desfavorecida economicamente?

Ademais, o presente estudo justifica-se pela análise da perspectiva da professora e sua relação com o trabalho remoto, durante a pandemia do Coronavírus, no intuito de refletir sobre a vulnerabilidade gerada pelas demasiadas atribuições, como os afazeres domésticos, atenção à família, funções escolares, entre outros. Contexto este intensificado devido a uma sociedade patriarcal ainda vivenciada em pleno século XXI. Outrossim, ressaltar a valorização a qual deve ser dada ao gênero em questão e seu papel na sociedade, independente de seus interesses na educação, familiar, entre outros.

Posto isso, o objetivo desse artigo consiste em analisar a situação de vulnerabilidade no trabalho exercido pela professora, no contexto da pandemia do Coronavírus, devido às disparidades ainda presentes entre os papéis socialmente atribuídos a homens e a mulheres. Além disso, o corpus da pesquisa é constituído por uma matéria jornalística acerca da situação de vulnerabilidade exposta por uma professora na gravação de sua videoaula. Com isso, investigaremos como a naturalização do machismo repercute na opressão do trabalho docente exercido na pandemia do Coronavírus pelas mulheres pertencentes a camada social de menor renda.

1. UMA BREVE VISÃO SOBRE A PROFESSORA E SEU PAPEL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

As mulheres por muito tempo **não podiam frequentar espaços públicos**, não podiam trabalhar em qualquer lugar, muito menos exercer formação intelectual. Isso ocorria porque elas eram submetidas aos homens de sua família, geralmente seus pais, irmãos e maridos. Assim, como afirma Saffioti (1978, p. 18), "A felicidade pessoal da mulher, tal como era então entendida, incluía necessariamente o casamento. Através dele é que se consolidava sua posição social e se garantia sua estabilidade ou prosperidade".

Após os movimentos **feministas, no final do século XIX**, surgiu a reivindicação da mulher pelos direitos de voto e trabalho (fora do lar), com isso **ela alcançou vários direitos, de modo que** a sua vida social abarcou um maior alcance. Nessa perspectiva, o problema histórico, que perpassa por gerações, desencadeia ainda hoje em uma desigualdade fundamentada pelo gênero. Isso acaba acarretando na desvalorização das mulheres, que, apesar de ser maioria no Brasil, ganham menos, numericamente ocupam menos posições de chefia e cargos eletivos que os homens, trabalham mais no ambiente doméstico e exercem mais trabalho não remunerado.

Ao longo do séc. XIX, as mulheres iniciaram seu ingresso no magistério ante a crescente industrialização do país. Desse modo, o seu ingresso no mercado de trabalho se deu a partir das carreiras de cuidadoras, como exemplo: enfermeira, assistente social e professoras. A partir daí, com as mulheres ocupando esse espaço, começa-se a idealizar o feminino, como sendo mais afetuosas, mais preocupadas com as pessoas, mais cuidadosas, limitando suas possibilidades de participação em outras esferas sociais, como noticia Almeida, Santos, Lirio e Bohn (2021). Apesar disso, as diferenças de tratamento no trabalho dos professores e professoras se perpetuaram, segundo afirma Louro:

> Embora professores e professoras passem a compartilhar da exigência de uma vida pessoal modelar, estabelecem-se expectativas e funções diferentes para eles e para elas: são incumbidos de tarefas de algum modo distintas, separados por gênero (senhoras honestas" e "prudentes" ensinam meninas, homens ensinam meninos), tratam de saberes diferentes (os currículos e programas distinguem conhecimentos e habilidades adequados a eles ou a elas), recebem salários diferentes, disciplinam de modo diverso

> seus estudantes, têm objetivos de formação diferentes e avaliam de formas distintas (1997, p. 95-96).

Segundo pesquisa do Inep (BRASIL, 2021), as mulheres docentes, até nos dias de hoje, formam o maior número na categoria do professor e isso se explica como o cuidar ainda está atrelado ao espaço feminino, conforme bem explicitado por Zirmmermann, Vicente e Machado:

> Gradualmente, a mulher (burguesa) deixou de ser instruída tão somente para cuidar do lar, ganhando seu espaço no mercado de trabalho, entretanto, esse mercado ainda se configurava um espaço feminino, pois ser professora é, antes de mais nada, cuidar de crianças, ao menos é assim que prega o senso comum na sociedade patriarcal (2021, p. 04).

Numa perspectiva de classe, as mulheres basicamente de classe média, ou média baixa, são as que entram no ramo do trabalho da educação, o que justifica o discurso de que a professora não precisa ser bem remunerada, pois ela é casada, arrimo de família, e não precisa ganhar bem, nos termos de Silva, Cardoso, Abreu e Silva:

> A atuação feminina em profissões de cuidado de uma construção histórica, cultural e social, resultante da configuração de uma sociedade machista, patriarcal e misógina nas quais atividades relacionadas ao cuidado deveriam ser desempenhadas pelas mulheres, incluindo a reprodução e cuidados com a casa, com os idosos e com os (as) filhos (as), já as atividades do ambiente público e melhores remuneradas, atividades do pensar, deveriam ser desempenhadas pelos homens (2020, p. 05).

A divisão social do trabalho explicita a relação desigual entre homens e mulheres, de modo que é um dos fundamentos da teoria do patriarcado, conforme Connel:

> A primeira forma de uma teoria do patriarcado, portanto, é uma síntese em cima de princípios que são capazes de levar, diretamente, a uma explicação de uma estrutura social completa. O princípio clássico deste tipo é a divisão social completa. O princípio clássico deste tipo é a divisão social do trabalho; e existem várias explicações do patriarcado que usam isto como seu princípio organizador. Assim, Delphy baseia uma análise da posição das mulheres na forma pela qual elas ganham seu pão diário. Ela vê o patriarcado como uma estrutura baseada no “modo

> familiar de produção", no qual o trabalho das mulheres é apropriado pelos homens, o casamento funcionando basicamente como um contrato de trabalho (1990, p. 87).

Dessa forma, revelam-se, a partir do contexto histórico relatado, como os papéis das mulheres e dos homens foram incorporados socialmente e repercutem ainda na contemporaneidade na continuação da desigualdade de direitos entre os sexos.

2. A CONDIÇÃO DE TRABALHO DA PROFESSORA ANTES E DEPOIS DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS.

No Brasil, a partir das reformas educacionais, houve diversas mudanças para os trabalhadores da educação. No entanto, na contemporaneidade, ainda perpetua as condições de trabalho precárias para essa categoria profissional, como: uma precarização de escolas, predominantemente no sistema público de educação, a desvalorização e desqualificação da força de trabalho, baixa remuneração, que repercute na necessidade do professor ensinar em vários turnos para obter uma renda maior; de modo que essa área continua a ensejar mudanças.

Estas condições de trabalho podem acarretar em doença física e mental dos professores, interferindo na qualidade da aula oferecida. Vale ressaltar que o recurso adequado é de suma importância até mesmo para repercutir numa melhor qualificação do ensino do docente para o discente.

Posteriormente à pandemia do Coronavírus, as condições de trabalho das professoras foram ainda mais agravadas, em razão de ser a mulher e docente mais vulnerável ante a divisão sexual do trabalho que foi incorporada socialmente, atribuindo à mulher as tarefas de cuidados e assistência.

Dessa forma, infere-se que a vulnerabilidade de algumas professoras, no contexto da Pandemia do Coronavírus, pode ser resultado da pressão no âmbito administrativo das escolas, da mudança drástica de ensino, das imensas interferências dos próprios familiares e dos alunos, das rotinas das atividades do lar, que ocorrem devido à atribuição histórico-cultural à mulher de todos os papéis de cuidado e assistência. Portanto, o amálgama entre o trabalho e a família findou em um aumento na carga laboral, justificando eventual desequilíbrio emocional, o qual interfere na saúde mental e física.

Essas sobrecargas se evidenciam pela representação da mulher docente, que, segundo Louro (1997), é criada a partir de relações sociais de poder, explicitando a construção da desigualdade entre os gêneros, uma vez que foi construída e difundida por homens: religiosos, legisladores, pais e médicos. Historicamente, são considerados como importantes os fatos narrados por homens, brancos e burgueses, o que faz a tradição da desigualdade sexual se perpetuar (HARDING, 1993).

Além disso, o modo emergencial de ensino, aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura no dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria 343/2020, findou em um grande desafio para a mulher docente, qual seja: dividir em um espaço doméstico de atribuições diárias, de cuidado com os filhos, estudos dos filhos e, ainda, o exercício do labor também em casa. Isso faz com que as mulheres de classes econômicas mais baixas enfrentem cotidianos de jornadas exaustivas, por conta da intersecção de responsabilidades profissionais e familiares.

No entanto, o discurso biológico corrobora o papel de vulnerabilidade da mulher docente na atualidade, sob a justificativa dos seus instintos naturais, enraizando nela o papel de cuidadora, ante sua capacidade de procriação, conforme Saffioti (1978). Assim, aliando os conceitos de gênero às relações de poder entre homens e mulheres, Harding (1993) ressalta sobre a construção da desigualdade entre eles, com a discriminação da mulher na produção do conhecimento. De modo que, resta-nos reconhecer, ante o cenário atual da pandemia do Coronavírus, que, em pleno século XXI, ainda resgatamos as relações culturais de sufocamento da mulher na sociedade, com alto grau de responsabilidade pelo cuidado geral, sobremaneira, a vulnerabilidade no trabalho remoto das professoras.

Desse modo, a mulher docente sofre pressão duplamente da sociedade por, além de ser mulher e ter socialmente a atribuição da responsabilidade de cuidado do lar, do marido e dos filhos, tem a mesma sobrecarga no trabalho, por ser um local onde exerce também a função de cuidadora. Isso se agravou no contexto da pandemia do COVID-19, quando a docente perdeu a ajuda de redes de apoio, como creches ou familiares que cuidavam das crianças, que eram suporte para muitas mulheres, enquanto trabalhava ou buscava emprego, diante dos problemas socioeconômicos vivenciados por toda sociedade, além das consequências do isolamento social.

Nesse cenário, a entrega integral ao lar e ao trabalho, ainda que com vínculos de amorosidade e afago, pode gerar enfermidades físicas

e psíquicas nas professoras. Ademais, as desigualdades entre homens e mulheres, assim como um sistema de opressão econômica, na sociedade patriarcal, mostram-se como elementos que promovem a distinção no trabalho e riscos de adoecimento em algumas mulheres professoras.

Decerto, as mulheres, principalmente casadas, com filhos e, mais ainda, as mães solo, suportam a desigual repartição de tarefas no lar, segundo Oliveira (2020). Ao longo do isolamento social, revelou-se sobremaneira a desigualdade de gênero, uma vez que em razão de uma construção da divisão sexual do trabalho, as mulheres docentes se expuseram a jornadas de trabalho intensas, privando-a de suas horas de lazer e descanso.

De um lado, os trabalhos domésticos, na maioria das vezes, não são realizados por homens ou, quando são, não há uma divisão equânime das tarefas, o que aumenta a sobrecarga de trabalho feminino, como explica Rodrigues (2020, p. 45): "A participação masculina, com honrosas exceções, destina-se a ajudar a esposa ou a companheira, mas desde que não haja comprometimento da atuação profissional masculina"; além disso, as mulheres docentes, como maioria dessa categoria profissional, ficaram sobrecarregadas pela intersecção das funções domésticas e laborais, acumuladas em um mesmo espaço. Assim, mostra-se de extrema importância o papel fundamental e equilibrado das mulheres docentes para a superação da pandemia e de suas consequências sociais, especificamente, na educação.

3. ANÁLISE DE NOTÍCIAS DE VIDEOAULA DE PROFESSORA EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE

O presente estudo tem como escopo a análise de como a professora, pertencente à classe desfavorecida economicamente, no contexto da Pandemia, revelou-se vulnerável no seu trabalho, diante das diversas atribuições que lhe são impostas pela sociedade. Desse modo, neste capítulo, passa-se a analisar 3 notícias que relataram sobre uma mesma ocorrência que foi a viralização de uma aula gravada, em que uma professora, de Bezerros-PE, explicita sua impaciência com a situação que estava passando, diante da sobrecarga em ter que conciliar o trabalho exercido de modo remoto, com os cuidados de sua família, como esposa e mãe. O que, para desempenhar essas múltiplas funções numa sociedade

machista, a consequência é a elevada sobrecarga de trabalho para a mulher docente.

Entretanto, ao analisar as 3 notícias, obtidas a partir do site de busca *Google*, por meio das palavras-chave: "professora" "Bezerros" "casinhas", observa-se a forma como se quer conduzir as matérias, principalmente pelo título que é dado à reportagem.

A **Notícia 1** foi extraída do site do NE 10, cujo título é **"Sou esposa, mãe e profissional", diz professora que perdeu a paciência e destruiu casinhas"**:

A **Notícia 1** foi extraída do site do NE 10, cujo título é **"Sou esposa, mãe e profissional", diz professora que perdeu a paciência e destruiu casinhas"**:

*Trabalhando há 15 anos na educação infantil no Instituto Pequeno Príncipe**,** em Bezerros, no Agreste de Pernambuco, Micaelly Miranda ficou assustada depois que viu sua imagem viralizar nas redes sociais nas últimas semanas. Ela aparece em um vídeo mostrando casinhas de emborrachado aos alunos, e os personagens que moravam nelas. Porém, as casinhas começam a cair, e cada vez que a professora coloca uma de pé, a que está ao lado cai. Perdendo a paciência, Micaelly joga todas para cima e destrói o cenário que montou para a aula.*

Ao NE10 Interior, Micaelly conta que ficou assustada de início, mas que agora está "curtindo a fama do momento". Com a pandemia do novo coronavírus, que fez as aulas presenciais serem suspensas em todo o Estado, a professora precisou gravar as lições para os pequenos do Infantil 3.

O problema é que, pega de surpresa, ela não tinha os equipamentos necessários para fazer as gravações: o celular não tem memória suficiente e o display está com problema. A solução foi pedir o apoio do sobrinho e de duas amigas, que participam com ela das gravações.

Durante a semana, Micaelly prepara o que vai falar nas aulas e passa um dia inteiro gravando, para depois disponibilizar os vídeos em uma plataforma de acesso exclusivo aos pais e responsáveis dos alunos.

No momento do vídeo, a professora gravava uma aula para falar sobre a moradia. "Eu estava gravando seis vídeos, aquele era o último. Eu já estava cansada de estar lá gravando parada e as casinhas caindo", relembra.

> *Depois do momento inesperado, todos riram e em seguida continuaram a gravação da aula, que aí sim foi disponibilizada para as crianças. O vídeo dos bastidores foi compartilhado com o grupo de professores no WhatsApp e após a autorização da direção do instituto, foi divulgado em outras plataformas e viralizou.*
>
> ***Nova rotina***
>
> *Enquanto muita gente achou engraçado e se identificou com a professora, Micaelly diz que recebeu alguns comentários negativos, mas que se prende aos positivos e de apoio à profissão que exerce há 15 anos. Mãe de um menino de quatro anos, ela precisa se dividir entre as tarefas da casa e o novo formato da profissão. "Sou esposa, mãe e profissional, então tenho que conciliar essas três e fazer todas as funções com maestria", declarou.*
>
> *Para ela, houve dificuldade de adaptação no início, mas com o tempo foi conseguindo se ajustar ao novo formato de ensino. "O comum é o calor da criança, estar em contato com eles. Mas a gente não pode deixar eles sem aula, eu tenho que abraçar o que está sendo oferecido para mim e oferecer o melhor de mim aos alunos, preparando os materiais com carinho", disse.*

Assim, percebe-se que o título da matéria dá a real abordagem ao caso, mencionando o que a professora disse ao perder a paciência pelo fato de ter que se adaptar ao "novo" na pandemia do Coronavírus, acumulando atribuições de esposa, mãe e professora.

Nessa narrativa, percebe-se as inúmeras responsabilidades que são ofertadas às mulheres, ante o sentimento de obrigação pelo exercício com maestria das funções de esposa, mãe e professora, como se pode ver no seguinte trecho: "Mãe de um menino de quatro anos, ela precisa se dividir entre as tarefas da casa e o novo formato da profissão. "Sou esposa, mãe e profissional, então tenho que conciliar essas três e fazer todas as funções com maestria", declarou".

Ademais, observa-se constar na matéria a foto da professora impaciente, colocando o foco da matéria na situação de vulnerabilidade apresentada pela professora. Esse sentido imagético permeia pela mente da sociedade e repercute na naturalização da situação, levando ao imaginário coletivo a ideia de ter a professora cometido um erro em sua atitude.

A **Notícia 2** foi extraída do site do Uol, cujo título é **"Deu ruim! Professora que perdeu a paciência com atividade em vídeo explica o que aconteceu"**:

> *Micaelly Miranda, professora há 15 anos na educação infantil, acabou viralizando na internet após perder a paciência com uma atividade. Ops! Em um vídeo, ela aparece mostrando casinhas de um material emborrachado para os alunos, mas parece que não estava dando muito certo.*
>
> *Ao tentar arrumar os objetos por diversas vezes, a professora acaba desistindo e destruindo todo o cenário que havia montado. Em entrevista ao NE10 Interior, Micaelly explicou o que aconteceu e que agora está rindo muito da situação.*
>
> *Por causa da pandemia de coronavírus, a professora precisou realizar as gravações das aulas em casa e acabou passando por diversos perrengues: celular sem memória e display com problema. Para conseguir filmar, ela pediu até mesmo a ajuda do sobrinho e duas amigas.*
>
> *"Eu estava gravando seis vídeos, aquele era o último. Eu já estava cansada de estar lá gravando parada e as casinhas caindo", contou. "Sou esposa, mãe e profissional, então tenho que conciliar essas três e fazer todas as funções com maestria".*
>
> *Após o incidente, toda a família riu muito com a cena e o vídeo dos bastidores até acabou viralizando em uma conversa no grupo de whatsapp! Felizmente, o momento de estresse passou e agora ela pode se divertir muito com o momento. Ufa!*

Essa matéria deixa clara a impaciência vivenciada no trabalho exercido pela professora, além de elucidar como a sociedade encara e naturaliza essa angústia e exaustão.

Inicialmente, a matéria começa com a frase: Deu ruim! Com essas palavras, leva-se a crer que ocorreu um problema originário da professora, por ter perdido a paciência. Esse fato demonstra o total descaso da matéria com a mulher que está sobrecarregada. Além de ao final, constar: "Felizmente, o momento de estresse passou e agora ela pode se divertir muito com o momento. Ufa!"

Esse desfecho ilustra a naturalização do sofrimento da mulher, da sobrecarga dela, da responsabilidade que lhe outorgam de cuidar e dar conta de tudo, e quando não consegue dar conta, o natural é ter que relevar, para não se estressar.

Ao tratar o estresse como passado e dizer que agora a professora está se divertindo, quando a situação ainda não passou, é tratar de forma obscura o real problema - a situação vulnerável a qual a mulher professora vivenciou no ensino remoto, ainda mais claramente.

Mais uma vez, as imagens retratadas levam ao imaginário das pessoas apenas o estresse que a professora teve, sem retratar e dá a devida importância ao problema central: o afogamento em inúmeras atribuições.

A **Notícia 3** foi extraída do site do Dol, cujo título é "**Professora que teve 'ataque' durante atividade infantil se justifica"**:

> *O vídeo da professora Micaelly Miranda, que trabalha há 15 anos na educação infantil, viralizou nas redes sociais esta semana, após ela ter um "ataque"durante uma atividade para crianças. As informações são do UOL.*
>
> *No vídeo, a professora aparece mostrando casinhas de emborrachado aos alunos, e os personagens que moravam nelas. Porém, as casinhas começam a cair, e cada vez que ela coloca uma de pé, a que está ao lado cai. Perdendo a paciência, Micaelly joga todas para cima e destrói o cenário que montou para a aula.*
>
> *Com a pandemia do novo coronavírus, que fez as aulas presenciais fossem suspensas em vários Estados, ela faz parte dos professores que precisaram se reinventar e gravar as lições para os pequenos.*
>
> *O problema, segundo Micaelly é que, assim como muitos, foi pega de surpresa. Ela conta que não tinha os equipamentos necessários para fazer as gravações, já que o celular não tem memória suficiente e o display está com problema.*
>
> *Diante disso, a solução foi pedir o apoio do sobrinho e de duas amigas, que participam com ela das gravações. Durante a semana, a professora grava as aulas, para depois disponibilizar os vídeos em uma plataforma de acesso exclusivo aos pais e responsáveis dos alunos.*
>
> *No vídeo que viralizou, a professora gravava uma aula para falar sobre a moradia.*
>
> *"Eu estava gravando seis vídeos, aquele era o último. Eu já estava cansada de estar lá gravando parada e as casinhas caindo", relembra Micaelly.*
>
> *O vídeo dos bastidores foi compartilhado com o grupo de professores no WhatsApp e após a autorização da direção do Instituto Pequeno Príncipe, em Bezerros, no Agreste de Pernambuco, onde ela trabalha, foi divulgado em outras plataformas e viralizou.*

> *Mas, nem todo mundo entrou na brincadeira. Micaelly disse que recebeu muitos comentários negativos.*
>
> *"Sou esposa, mãe e profissional, então tenho que conciliar essas três e fazer todas as funções com maestria", ressaltou ela, que é mãe de um menino de quatro anos, e agora precisa se dividir entre as tarefas da casa e o novo formato da profissão.*

Nessa matéria, demonstra-se a culpabilização da professora, quando aspeia e destaca a palavra ***ataque***, mostrando a ênfase que quer se dá à impaciência da professora. No entanto, deixa de questionar o real problema do machismo existente no imaginário social e isso acaba sobrecarregando as mulheres, principalmente no contexto da pandemia do Coronavírus.

Em relação à imagem dessa matéria, igualmente as demais, só registra a cena da professora, jogando as casinhas para cima, salientando apenas o extravaso da educadora, sem, também, demonstrar o verdadeiro motivo do abalo mental anterior ao acontecido.

Por fim, a partir da análise das três notícias acima citadas, observa-se que em todas foram dados mais ênfase ao vídeo da professora e a repercussão que ele teve, pois, apesar de narrar que a professora afirmou estar cansada pelas imensas atribuições a serem exercidas e com grandes cobranças em todas elas, não destaca o fato da sociedade machista e patriarcal contribuir para acontecimentos como esse. Desse modo, resta indubitável que a mídia jornalística conservadora não alerta a população para uma crítica social da situação de preconceito de gênero da mulher, e, portanto, contribui para a manutenção do ***status quo*** da sociedade patriarcal, sem fazer o seu papel de despertar a sociedade para uma visão mais humanista da situação.

Contudo, a notícia 2 nos chama a atenção, porque, além de não dar a ênfase devida, ainda inicia a matéria com "Deu ruim!", levando a crer que a situação da professora foi algo ruim, negativo. E, ao final, naturaliza a situação, ainda colocando o sentimento de felicidade na professora, mesmo diante da sua exposição de sufocamento, conforme trecho: "Felizmente, o momento de estresse passou e agora ela pode se divertir muito com o momento. Ufa!"

Dessa forma, todos os textos jornalísticos analisados poderiam explorar a raiz do problema, pois a exaustão e o adoecimento mental das mulheres docentes não podem mais ser tratados como piada, como se fosse algo natural. Além disso, os políticos e as leis precisam ser eficazes

para combater o machismo, conservadorismo e negacionismo que existem por trás de todo esse problema.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o presente artigo foi exploratória, valendo-se inicialmente do método da pesquisa bibliográfica, embasada em leituras e fichamentos dos livros: 1. Gênero, sexualidade e educação, de Guacira Lopes Louro; 2. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista, de Sandra Harding; 3. A Mulher na sociedade de classes: mito e realidade, de Heleieth Saffioti; e 4. Como teorizar o patriarcado, de Raewyn W. Connel, bem como de artigos já publicados nos anos de 2020 e 2021, com temas relacionados ao presente estudo. Além disso, outras fontes bibliográficas, de algum modo, ampararam na revisão e discussão do tema abordado.

Após o estudo teórico foram selecionadas matérias jornalísticas, a partir de pesquisa no site ***Google***, utilizando-se as palavras-chave: "professora", "Bezerros", "casinhas", que noticiaram o caso que demonstra a ocorrência de situação de vulnerabilidade na função de uma professora, a qual é negligenciada. Esse caso foi escolhido pela grande repercussão que teve e, principalmente, por ter ocorrido no estado de Pernambuco, na cidade de Bezerros.

No presente trabalho, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo da abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2010), remete ao universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A análise de conteúdo que se pretende utilizar é a definida por Bardin (1995, p.38), como "a análise que tem que tem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), interferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)". Na mesma linha de raciocínio, Franco (2003) elucida que as informações colhidas precisam ser acompanhadas pelo contexto e experiências em que foram elaboradas e construídas, sendo a mensagem a expressão de um significado e sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função desempenhada pela mulher professora é de extrema importância, visto que repercute na educação da sociedade. Dessa maneira, faz-se necessária a sua valorização humana, com igualdade no tratamento entre a professora e o professor, no desempenho de suas profissões e nas remunerações.

No contexto emergencial do ensino remoto, vivenciado na pandemia do Coronavírus, as professoras, que são maioria no ensino brasileiro (BRASIL, 2021), tiveram que se reinventar e estimular seus alunos a partir de aulas motivadoras, além de terem o desafio de conseguir oferecer aulas para alunos sem acesso a eletrônicos, haja vista a grande desigualdade social e econômica evidenciada nesse cenário pandêmico.

Diante das inúmeras dificuldades no exercício do seu labor, as educadoras ainda tiveram que interligar os trabalhos domésticos, que, na maioria das vezes, não são divididos com seus companheiros, em razão da cultura machista embutida na sociedade. Assim, a divisão sexual do trabalho, que responsabiliza a mulher educadora pelos papéis de cuidado e assistência, gerou uma sobrecarga de trabalho para ela, que a tornou suscetível em suas condições de trabalho.

Esta vulnerabilidade sofrida ficou bem visível na situação da mulher professora que teve sua videoaula viralizada, em razão de seu extravaso ao jogar as casinhas, objeto da aula, para cima e depois ter informado que o fato se sucedeu em razão de ter que conciliar a maternidade, além de ser esposa e dona de casa, e ainda ter que exercer todas as funções com maestria. Fatos como esses amparam a maneira como se entendem as professoras mulheres, no sentido de que seus comportamentos devem corresponder ao que socialmente determinam para o seu gênero.

Diante disso, espera-se, com o presente estudo, ampliar a visão que os políticos, profissionais, pesquisadores e operadores do direito têm sobre a mulher professora e seus direitos, de modo a promover sua valorização social e financeira, entre outros aspectos. Além disso, é importante a criação de políticas públicas para essas mulheres educadoras no contexto da pandemia do Coronavírus, de modo que o Estado se comprometa e incorpore como interesse público a igualdade entre homens e mulheres na sociedade e no trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C.; SANTOS, F. N. F.; LIRIO, V. S.; BOHN, L. Reflexões sobre as relações entre desigualdade de gênero, mercado de trabalho e educação dos filhos. **Observatório Socioeconômico da COVID-19**. Texto para discussão – 26, 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Persona Edições, 1977.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020:** resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021.

CONNEL, R.W. **Como teorizar o patriarcado**. Educação e Realidade, v. 15, n.1, p. 85-93, jul./dez. 1990.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

HARDING, S. A Instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 7-32, 1993.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação, uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** Pesquisa Qualitativa em Saúde. 12ª edição. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

OLIVEIRA, A. L. A espacialidade aberta e relacional do lar: a arte de conciliar maternidade, trabalho doméstico e remoto na pandemia da covid-19. **Revista Tamoios**. [S.l.], v. 16, n. 1, maio 2020.

RODRIGUES, N. Q. C. Trabalho feminino em tempos de pandemia. Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região, Brasília, DF, v. 24, n. 1, p. 38-51, 2020.

SAFFIOTI, H. **A Mulher na sociedade de classes:** mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1978.

SILVA, J. M. S.; CARDOSO, V. C.; ABREU, K. E.; SILVA, L. S. A feminização do cuidado e a sobrecarga da mulher-mãe na pandemia. **Revista feminismos.** Vol. 8, n. 3, set.- dez. 2020.

ZIRMMERMANN, T. R.; VICENTE, J. A. P.; MACHADO, A. A. Análise de gênero a partir da economia do cuidado em tempos de pandemia: estudo de caso de mulheres-cuidadoras de crianças em CEMEI. **Brazilian Journal of Development.** Curitiba, v. 7, n. 3, p. 26092 - 6112, 2021.

O FAZER DOCENTE NA PANDEMIA: AS RELAÇÕES DE GÊNERO E O ADOECIMENTO NO ENSINO HÍBRIDO E REMOTO

MARIA DO ROSÁRIO ALVES LEITE
Mestra pelo curso de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UF, rosarioaleite@hotmail.com;

JEVISON CESÁRIO SANTA CRUZ
Mestre pelo curso de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UF, jevison_maestro@hotmail.com;

LUIS FELIPE FERREIRA DE SOUZA
Graduando em Psicologia Fafire, Recife - PE, luisfelipe07@outlook.com;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente artigo é um convite à reflexão sobre os desafios enfrentados por professoras, que exerceram o magistério na educação básica, a partir de março de 2020, conciliando os cuidados com a família com a atividade profissional, seus desafios e suas consequências para a saúde emocional. Constituiu-se como objetivo, fazer uma investigação acerca dos impactos que afetaram a saúde mental de docentes no contexto do ensino remoto e híbrido, suas relações com o recorte de gênero, observando particularmente a manifestação de sintomas da Síndrome de Burnout. Para tal, em razão do seu caráter subjetivo, por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, foram realizadas entrevistas com professoras em atividade no formato e período descritos; para o exame dos dados, foi aplicada a Análise de Discurso a partir dos estudos da Professora Eni Orlandi, como teoria e como método. Tomando o acesso à educação e o exercício profissional do magistério, na perspectiva de direito humano fundamental, bem como a necessidade da garantia de saúde emocional aos educadores de acordo com a legislação vigente no Brasil.

Palavras-chave: Direito à Educação; Gênero; Síndrome de Burnout.

1. INTRODUÇÃO

O intervalo entre a narrativa e o real pode fazer uso de frações do tempo, provocando as mais variadas reações, seja do ponto de vista da história, seja da perspectiva do indivíduo, com suas experiências, seja do discurso que oferta ao seu interlocutor com sua vasta gama de sentidos. Sob o pressuposto que sujeito interage com o ambiente, com o tempo, consigo mesmo e com o outro de forma única, cabendo aos pesquisadores observar, ouvir, apurar, ruminar e interpretar à luz da ciência, do método, do registro, as peculiaridades que cada investigação evoca.

A vida em sociedade convida ao confronto, a uma história, o que levou Certeau (1982, p. 49) a afirmar: "A ciência histórica vê crescer, com seu progresso, as regiões silenciosas do que não atinge". Daí a relevância da investigação sobre o fazer pedagógico em meio à crise sanitária que tem assolado o mundo, sua repercussão para o futuro próximo e para os grupos locais, com suas singularidades.

Ciente desse desafio, o presente estudo percorre depoimentos, verbalizações, de algumas educadoras que desde março de 2020 têm vivenciado novas experiências ao ensinar em formatos pouco comuns para elas: ensino remoto e ensino híbrido, um pouco do cenário comum a milharres de professoras, que precisaram recriar sua prática a fim de seguir educando.

Os formatos de ensino mencionados relacionam-se com o retorno às aulas presenciais em 2021, visto que alguns pais e responsáveis optaram por manter seus filhos em casa, assistindo aulas on-line, como medida de segurança, ou em razão da unidade de ensino ter organizado rodízio entre grupos ou turmas, para atender aos protocolos sanitários estabelecidos. Foi possível identificar que esse capítulo da história da educação está em aberto, sendo escrito aos poucos e sofrendo revisões sistemáticas. Um cenário de grande complexidade emerge dessa descrição, compondo narrativas inéditas e para as quais, as educadoras não foram orientadas durante a formação acadêmica.

Assim, a presente pesquisa trouxe como justificativa a relevância do levantamento de dados referentes ao trabalho docente durante um cenário pandêmico e as consequentes dificuldades geradas a partir do exercício profissional, acrescido dos cuidados com a família e consigo, com um recorte de gênero e de territorialidade, por concentrar-se na área metropolitana de Recife. Para dar encaminhamento ao estudo foi

estruturado como objetivo geral: refletir sobre as transformações na dinâmica emocional por que passaram professoras da educação básica ao serem submetidas à sobrecarga de atividades realizadas, resultantes da combinação de cuidados com o lar e o exercício do magistério em formato de ensino remoto, por conta da epidemia da Sars-Cov-2 a partir de março de 2020, de acordo com a legislação pertinente.

Além dos aspectos gerais que envolveram as educadoras no período de distanciamento social até o retorno às aulas presenciais, algumas variantes são relevantes para esse estudo, como a maternidade e a existência de mais de um vínculo empregatício, visto que há um acréscimo relevante no tempo a ser empenhado em prol da execução das atividades específicas do lar e as vinculadas à profissão.

Desse modo foram constituídos como objetivos específicos: analisar os discursos das professoras da educação básica que durante a pandemia precisaram acumular funções do lar com o magistério no mesmo espaço; pontuar as alterações emocionais desenvolvidas durante o período pandêmico mencionadas pelas entrevistadas; analisar os impactos da desigualdade na divisão sexual do trabalho na vida das docentes com múltiplas tarefas; refletir a respeito da ausência de suporte emocional e técnico às educadoras para o trabalho em formato remoto e híbrido.

Quando se avança em direção à pesquisa em educação, é importante considerar que, os relacionamentos serão fundamentais para entender-se os processos por que passam as sociedades ao longo do tempo e nos diferentes lugares, eis por que a abordagem qualitativa adquire certa relevância e foi o tipo escolhido para essa investigação. De acordo com Weller e Pfaff (2011), os estudos realizados a partir do método qualitativo têm contribuído significativamente para as discussões de diferentes realidades educacionais, cooperado para mudanças significativas nas políticas públicas e estimulado importantes debates no que se refere às melhorias socioeducacionais de forma direta ou pelo estímulo ao engajamento em debates e novas produções.

O trato com a realidade, a coleta de dados junto às professoras, o registro dos depoimentos, seja por meio da gravação das respostas a um questionário com perguntas, quanto das respectivas transcrições, foram executadas com o rigor e o respeito cabíveis a cada colaboradora, que aceitou o convite de partilhar com os investigadores, as emoções e as impressões por que passou durante o período pandêmico. Para a análise dos dados serão considerados os conceitos pertinentes à Análise de Discurso (AD) francesa, representada pela Dra. Eni Orlandi, observando as

relações entre as ciências, pelo seu aspecto interdisciplinar, observando que estratégias o sujeito faz uso para ocultar ou revelar suas memórias.

Quanto à escolha pelas mulheres, justifica-se no reconhecimento de que elas têm vivenciado altos níveis de tensão, ao acumularem atividades voltadas para o cuidado consigo e com seus familiares em seus lares, enquanto que simultaneamente desempenham as funções profissionais na área da educação. Em razão do distanciamento social e do modelo adotado a partir de março de 2020, no estado de Pernambuco: aulas remotas, foram ampliadas as desigualdades já existentes entre homens e mulheres que educam, pois via de regra, as educadoras, que em geral, acumulam vínculos empregatícios em razão da baixa remuneração, ao retornarem para suas residências precisam envolver-se nas atividades domésticas, principalmente quando têm prole.

Há uma distinção entre os papéis que homens e mulheres desempenham nas sociedades desde o princípio da vida em coletividade, julgando serem os lares representações das formas como aquelas se organizam, levando em conta que o patriarcalismo tem sido o modelo predominante no Brasil, uma vez que em diversas famílias as professoras têm respondido tanto pela maternidade quanto pela paternidade. Constata-se que, apesar de passados alguns séculos, as dessemelhanças persistem, e, em alguns momentos, se ampliam, exigindo novas configurações e novos mecanismos de enfrentamento às diversas formas de desrespeito aos direitos das mulheres, que são direitos humanos.

2. DESIGUALDADES E SILENCIAMENTO

As formas como as sociedades descrevem as relações entre homens e mulheres, atribuem funções, obrigações, direitos e modelos a serem seguidos, que estão correlacionados às questões de gênero, e por conseguinte, aos desdobramentos daí advindos. Segundo o Professor Peter N. Stearns, embora as civilizações tenham surgido em períodos distintos e com considerável distanciamento geográfico, foi possível identificar certas semelhanças estruturais que favoreceram novas formas de desigualdades num sistema denominado patriarcal, onde pais e maridos detêm o controle dos bens e dos membros das famílias: “À medida que as civilizações se desenvolveram, a partir dos contatos e das limitações das trocas, os sistemas de gênero - relações entre homens e mulheres, determinação de papéis e definições dos atributos de cada sexo - foram tomando forma também” (STEARNS, 2017, p. 31).

As diferentes maneiras de ordenação social variam no tempo e no espaço, implicando em modificações sobretudo na estruturação e organização do trabalho. Se, à princípio, os pequenos grupos humanos buscavam suprimentos por meio da caça e da coleta, ao desenvolverem a agricultura e se fixarem em determinada região, ampliando a capacidade de armazenamento de provisões, alguns participantes aperfeiçoavam atividades não-agrícolas, como o artesanato, o comércio e a administração do patrimônio coletivo. Outro fator importante foi a fixação dos grupos a locais com maior provisão de alimentos, os homens assumiram o controle patrimonial e, por conseguinte, às mulheres coube a gestação e os cuidados com a prole. À medida em que aumentava o índice de natalidade, elas eram definidas pela sua capacidade de procriação, com isso aumentavam os domínios masculinos e se consolidava o poder do patriarcado.

Com o tempo essas discrepâncias se ampliaram, colocando as mulheres em posições cada vez mais inferiores, isso envolvia desde o vestuário, a exemplo dos povos orientais com o enfaixamento dos pés femininos para modelá-los, até as longas túnicas para cobrir totalmente os corpos. Esses mecanismos de controle corroboraram o confinamento doméstico, limitando mais do que o deslocamento, impedindo-as de interagir e, por conseguinte, de estudar ou trabalhar. Enquanto isso, os homens avançaram na conquista de novos espaços sociais e usaram os casamentos como alternativa para o alargamento patrimonial, enfatizando o papel ornamental da mulher em detrimento dos seus direitos básicos.

Na América Latina os povos nativos se submeteram às normas impostas pelos exploradores europeus, que após as batalhas, tomavam as mulheres como parte dos espólios, consolidando a objetificação vivenciada no antigo continente. Já a dominação religiosa foi determinante no processo de subordinação feminina, controle dos corpos, das condutas e dos papéis sociais. A respeito da ocupação espanhola na América, o historiador inglês descreveu o seguinte cenário: "Como em outros locais, os primeiros resultados da conquista espanhola, no século XVI, foram desorientadores: mortes massivas por doenças como varíola, abuso sexual e sequestro de mulheres pelas forças militares" (STEARNS, 2017, p. 114). Sem dúvidas, a história se repetiu nas relações entre outros povos nativos e os invasores.

Note-se, que a história oferta registros suficientes para a identificação de modelos de organização social que subjugam e punem as mulheres em razão do gênero. Embora essa designação tenha apresentado diferentes sentidos nas ciências, em comum, os estudos ratificam que a distinção

entre homens e mulheres tem sido instrumento para hierarquização e opressão delas, em detrimento de um comportamento consolidado e por séculos legalizado. Denominado de patriarcalismo, cuja faceta mais vulgar é o machismo expresso por atos de violência e até de morte, suas ramificações têm permeado as diferentes esferas sociais, os relacionamentos e por conseguinte os espaços de decisão política, seja no campo do privado ou do público.

Após um longo período de confinamento doméstico, em que a maternidade e a devoção ao esposo eram as posturas toleráveis, paulatinamente as mulheres foram saindo de seus lares em direção às instituições educacionais, ao mercado de trabalho e ao espaço público. Desde as primeiras lutas por igualdade de direitos, as mulheres têm se engajado no combate às desigualdades e ao silenciamento, sendo possível reconhecer como a ideologia de que os homens ocupam o lugar de superioridade e, por conseguinte, de controle social, econômico e emocional tem retroalimentado a falta de políticas públicas que promovam a equidade entre os gêneros. Eis por que a equivalência de direitos é um ato político.

A contemporaneidade suscitou mudanças que afetaram diretamente a organização do trabalho, passando a contar com uma maior participação feminina em posições de poder e com melhores remunerações. Contudo, tais mudanças se mostraram insuficientes para romper com o teto de vidro, não implicando em mudanças que atinjam aquelas que estão à frente de atividades precarizadas (BIROLI, 2018). O cuidado com os filhos e a organização das atividades domésticas ainda são atribuições que são exigidas originalmente delas, mesmo que em algumas famílias as configurações tenham sofrido alterações, esses casos denotam exceções e não regra. Eis por que a relevância de que temáticas envolvendo questões de gênero sejam debatidas entre docentes e discentes no cotidiano educacional.

Assim, foi possível destacar que a divisão sexual do trabalho está na base da hierarquização dos gêneros, e, é um fator determinante na cristalização dos papéis exercidos por homens e mulheres em suas respectivas funções sociais, o que impede uma modificação integral na forma como eles e elas dividem os postos de trabalho. Tal hierarquização assumiu diferentes configurações, daí a escolha por analisar os recortes de raça, faixa etária, escolarização e classe, que influenciaram a divisão do trabalho e a ocupação dos espaços de poder, cargos e funções, que demandam maior remuneração, autoridade ou visibilidade.

Dessa forma, a precarização do trabalho e a destituição do seu valor produtivo atingiram em especial as mulheres, uma vez que são elas têm assumido posições de cuidado e de administração do lar, sendo constrangidas a conciliar os turnos e abrir mão do zelo consigo. Além disso, muitas delas, via de regra, têm sua participação nas atividades públicas limitada, em decorrência de seu gênero, por vezes sob a justificativa de que as tarefas do âmbito doméstico devem ser sua prioridade.

A partir dessas premissas, tais atividades perderam seu valor laboral e passaram a ser vistas como apêndice ao trabalho remunerado, corroborando a fragilização e a desvalorização dos afazeres domésticos, que atenderam às necessidades de todos os familiares, não apenas dos cônjuges. Em razão da depreciação, os serviços passam a ser conciliados com as demais atividades, sobrecarregando as mulheres e lhes exigindo a multifuncionalidade.

A noção de multitasking, arraigada na sociedade neoliberal, impele os sujeitos a superarem seus limites e desconsiderarem as dificuldades, os obstáculos para o alto rendimento, entretanto, tal exigência, recai com maior força sobre aquelas que possuem uma dupla - ou múltiplas - jornadas de trabalho. A ideia da multifuncionalidade serve como mais uma ferramenta de cobrança, que impulsiona os sujeitos a desenvolverem uma autocobrança para o alto rendimento, punindo-se em caso de não obtenção dos resultados almejados. Para atenuar a percepção feminina a respeito desse instrumento de controle, é comum usar de forma elogiosa ao referri-se à execução de múltiplas tarefas em curto espaço de tempo e considerar como característica própria do seu gênero.

A estruturação patriarcal da sociedade tem feito com que os homens estejam livres para exercerem atividades remuneradas no âmbito público, enquanto que as mulheres se responsabilizam pelas atividades no âmbito privado, caracterizando o patriarcado como a "exploração do trabalho das mulheres pelos homens" (BIROLI, 2018, p. 25). Essa desvantagem imposta às mulheres colocaria os homens em uma posição superposta àquelas, tendo em vista que eles desfrutaram de mais recursos psíquicos e físicos, além de mais tempo, para se dedicarem a funções nas instituições e na atividade criativa.

A demasiada cobrança e o consequente acúmulo de tarefas, resultam em múltiplas jornadas de trabalho, podendo acarretar na exaustão física e psíquica das mulheres, sobretudo neste recorte das docentes, que, para além de terem seus trabalhos precarizados, precisaram se adaptar às modalidades de ensino remoto e híbrido. Nessa perspectiva, a

pesquisadora Flávia Biroli apontou para aspectos que precisam ser observados no que diz respeito às múltiplas jornadas de trabalho:

> Há mais que dependência das mulheres em relação aos homens específicos alimentando esses circuitos hoje. A "ideologia da dependência emocional, física e moral" pode não ter desaparecido,mas certamente se modificou com a ampliação ao acesso das mulheres ao trabalho remunerado e à educação formal e como deslocamentos na dupla moral sexual a partir do século XX. [...] Os arranjos familiares e os padrões da divisão sexual do trabalho modificaram-se, mas continuam a implicar,nas suas formas correntes, maior vulnerabilidade relativa para as mulheres, em especial as mais pobres. A exploração do trabalho e a expropriação do tempo e da energia das mulheres não têm apenas homens na outra ponta das relações (BIROLI, 2018, p. 29).

Semelhantemente, as experiências compartilhadas durante as entrevistas, manifestaram mais que situações decorrentes de um evento inusitado, como no caso da pandemia da Sars-Cov-2, mas um desdobramento em escala ampliada do cotidiano de mulheres que educam. E, ainda que não tenha sido objeto dessa investigação, a comparação dos dados a partir da sua condição civil, aquelas que exercem a maternidade solo, no que tange à responsabilidade com a prole, sofre um maior desgaste, seja na energia física, emocional e mental. E, embora as configurações familiares se apresentem diferenciadas, estão igualmente desgastadas pela desigualdade quanto à divisão de trabalho.

3. SAÚDE EMOCIONAL E DOCÊNCIA

A atuação profissional, seja ela formal ou não, tem como horizonte a concessão de sentido existencial ao sujeito, que socialmente é reconhecido por outros a partir da função que exerce. O trabalho, portanto, cumpre importante papel na constituição subjetiva do indivíduo, sendo um dos principais agentes fornecedores de uma identidade ao sujeito e possuindo potencial de satisfação de desejos, o que propicia prazer e bem-estar, como aponta Dejours (1994). O sujeito transforma o mundo pela atividade laboral e é transformado por ela, entretanto, essa relação, que pode propiciar a satisfação de necessidades do indivíduo, também pode ser fonte de sofrimento, conferindo ao trabalho aspectos de um objeto de tortura, como sugere a origem epistemológica do termo.

Por se tratar de uma relação social, que se constrói no coletivo, a satisfação no trabalho depende de uma multiplicidade de fatores, para além da remuneração salarial conferida, passando, inclusive, pelo grau de reconhecimento que o trabalhador recebe a partir de seu desempenho. Diante de tal complexidade, somam-se os fatores que compõem a organização do trabalho na contemporaneidade e se distinguem pela precarização e desvalorização dos postos de trabalho, sobretudo no campo da educação.

A docência é uma função permeada por agentes estressores em seus aspectos psicossociais, o que revela uma série de desgastes ao profissional, que pode levá-lo à exaustão como consequência de uma sucessão de frustrações e desgostos com a função. A precarização do trabalho ocasionada, sobretudo, pelo modelo neoliberal, com seus imperativos quantificadores de eficiência em detrimento da apreciação de aspectos qualitativos, é um fator adoecedor para o sujeito-trabalhador. Tais particularidades assumidas pelo trabalho no mundo contemporâneo, se caracterizam como fatores contribuintes para a extrema dificuldade de adaptação aos postos de emprego, resultando em estresse disfuncional.

Isoladamente, o estresse é um elemento necessário para a existência do indivíduo, uma vez que é a partir de sua função adaptativa que o organismo pode responder às mudanças e novidades do ambiente. Contudo, as excessivas demandas, comum na atividade docente e amplificadas diante do cenário laboral atual, corroboram com a existência de um desgaste adoecedor, extenuante. Esse estresse disfuncional pode conduzir o sujeito a um estado limite, ocasionando insatisfação, frustrações, alterações de humor e uma série de outros sintomas biopsicossociais em resposta às pressões do contexto de trabalho. Esse quadro diagnóstico é uma síndrome denominada de Burnout, que remete, em inglês, a um estado de "queima total".

Para Maslach e Jackson (1984, apud LAZZAROTTO, 2020), essa síndrome relaciona-se diretamente com o magistério, tendo em vista que esta profissão envolve uma série de expectativas que são quebradas e geram desamparo e mal-estar. Para Esteve (1999, apud LAZZAROTTO, 2020), existem aspectos produtores de mal-estar na docência que incidem diretamente sobre a atuação do professor e aspectos que produzem mal-estar secundariamente, através das condições de trabalho precárias que impedem a organização e desenvolvimento das atividades de modo adequado, debilitando a imagem do docente.

As implicações decorrentes da precarização do trabalho do educador incidem sobre o profissional em intensidades diferentes, assim, para que se investigue os efeitos do estresse e das excessivas demandas do contexto laboral do professor sobre sua subjetividade, se faz necessário estabelecer contornos, que permitam especificar vivências particulares das realidades dos sujeitos. Por conseguinte, deve-se levar em consideração o recorte de gênero na análise do adoecimento docente, uma vez que a profissão é historicamente ligada ao feminino devido a se tratar de uma prática de cuidado que, por sua vez, cristalizou-se enquanto fazer da mulher.

O gênero é responsável pelas históricas distribuições de papéis que definem o lugar do masculino e do feminino na sociedade, se constituindo enquanto efeito de práticas discursivas, que são performadas, encenadas e reproduzidas no palco social, "uma espécie de imitação persistente" (BUTLER, 2020, p. 9). A ideia de gênero, por se tratar de uma prática simbólica, isto é, que possui caráter normativo e definidor de condutas, é introjetada a partir da socialização do sujeito em seus primeiros grupos sociais. Desde a mais tenra infância, através de laços identificatórios com as primeiras figuras que fazem parte do círculo de convivência da criança, apresentam-se modelos a serem imitados e reproduzidos ao longo da vida. A sociedade com suas tipificações é fator preponderante na subjetivação e socialização do desejo do sujeito, falando através desse com seus padrões estruturais que se somam e se sucedem em cadeias significantes.

O gênero, portanto, se expressa no vestuário, no vocabulário, nas preferências pessoais, e permeia todas as relações sociais, influenciando, inclusive, as vocações profissionais. Assim, tem-se que a docência se constitui como uma profissão majoritariamente feminina ao longo da história, se constituindo quase como uma extensão da maternidade. A maior inserção da mulher no mundo do trabalho ocasionou a sobreposição de funções, que exigem dela um comportamento multitasking, para que seja possível haver a conciliação das atividades definidas como femininas, devido às atribuições de papel de gênero. As funções do lar e de cuidados com a prole são associadas ao feminino e requerem da docente o desdobramento em múltiplas jornadas. A justaposição de atividades expõe as mulheres a mais agentes estressores que podem converter-se em sintomas ou culminar no adoecimento pela Síndrome de Burnout.

A suposta vulnerabilidade e fragilidade feminina, amplamente propagada à nível de senso comum, se relaciona com as excessivas demandas

atribuídas às mulheres que requerem o exercício de múltiplas atividades concomitantes ao longo do dia. Entretanto, ao compará-las aos homens, elas apresentam mais recursos para se protegerem de estressores disfuncionais relacionados ao trabalho (BARROS, 2008; HERMIDA E STEFANI, 2011, apud CARLOTTO et al., 2014), uma vez que a estruturação social atribui ao sexo feminino um lugar de docilidade e sensibilidade em relação às emoções. A legitimação do lugar de socialização das emoções atríbuidas ao feminino se torna um agente facilitador para o autocuidado, enquanto que os imperativos, diante das fragilidades, encaminham para o adoecimento laboral.

Portanto, o grau de sofrimento experimentado pelos docentes, depende de recursos internos aos sujeitos, além de ambientais, que podem ser fatores protetores ao adoecimento. Vale salientar as repercussões dessas vulnerabilidades sociais impostas às pessoas identificadas com o gênero feminino, vinculam-se ao contexto sociocultural historicamente estruturado, cujos elementos estão predisponentes à extenuação pelo trabalho.

3.1 O MITO DA MULHER MULTITAREFA

A origem da afirmação que há uma predisposição natural das mulheres à execução de diversas atividades, remonta de um período em que os povos que ocupavam o continente americano lhe atribuía funções bem distintas. Em algumas etnias elas ocupavam lugar de liderança, em geral desde a adolescência aprendiam o preparo dos alimentos, cuidavam da roça, fiavam algodão, tecia redes, mas foi o puerpério, a situação que surpreendeu o frei Yves d'Evreux, (apud DEL PRIORE, 2017). Após dar à luz, a mulher indígena, que havia trabalhado até a hora do parto, retornava às atividades corriqueiras, enquanto que o homem era cumprimentado pela aldeia, deitava-se e era tratado como se estivesse doente. Com a presença dos europeus e seus hábitos, os grupos locais foram acrescentando novas práticas e alterando papéis, em geral ampliando os domínios masculinos, pois, em comum já tinham o controle dos bens e dos espaços de decisão.

Transcorridas algumas décadas, no final do século XIX, a mão de obra escrava começou a ser substituída por um sistema de trabalho chamado colonato, em que as famílias eram contratadas para trabalhar na agricultura e todos os seus membros eram incluídos, desde as crianças, a partir de 12 anos, até o cônjuge. Concomitantemente, o homem, enquanto chefe

da família, respondia pelo contrato, recebia e administrava o pagamento. Às mulheres cabia conjugar as tarefas dentro da casa com o da roça e do cafezal (DEL PRIORE, 2017), ou seja, uma situação bem assemelhada ao que têm vivenciado as professoras entrevistadas, ao desenvolverem as aulas, para serem ministradas à distância e em formato híbrido, cuidar dos familiares e de si mesmas, além da própria casa, como elas se perceberam nessa jornada? Eis algumas respostas:

> Assim, me sentia e até hoje e ainda me sinto porque a gente ainda tá nessa modalidade né, que é tanto remota e o presencial ao mesmo tempo e eu tenho me sentido um pouco sobrecarregada, porque..... uma coisa é você lidar com uma sala de vinte, vinte quatro alunos todos ali presenciais entendeu? E outra coisa é você estar nessa modalidade híbrida onde você tem que fazer as duas funções ao mesmo tempo. (Professora 1)

> No começo foi bem difícil, porque fora o acúmulo de tarefas né, fora é....a questão do trabalho fora de casa e o trabalho dentro de casa, ainda tinha o medo de tudo e a incerteza que até hoje (silêncio) perdura até hoje, mas hoje a gente tem mais um pouco de esperança. Mas, no início foi muito difícil essa relação de administrar as funções, porque ainda tinha também o peso emocional muito grande!" (Ênfase de entonação sobre o peso). (Professora 2)

É possível perceber nas duas falas um tom habitual, ou seja, a memória operando por meio do interdiscurso, busca apoio nas práticas historicamente consolidadas, comuns às mulheres, manifestando o que lhes seria inerente, responder por tantas tarefas. A naturalidade de que elas são dotadas de uma capacidade inerente ao gênero, de executar e se responsabilizar por um volume de trabalho que caberia a mais de uma pessoa. Com a expressão "ter de fazer", usada pela primeira educadora nota-se a relação com o dever ser, com a obrigação de suportar, sofrer e ter êxito nesse desafio; não há vocábulos que expressam alegria ou prazer, apenas o hábito de abarcar uma carga maior que sua estrutura suporta. Os elementos culturais que forjam a ideia de que a mulher apresenta de forma inata a competência biológica de ser multitarefas em nada lhe favorece.

Em algumas respostas foi possível identificar a ideia de que à mulher, cabe prioritariamente, os cuidados com o lar e familiares, que ao cônjuge/ companheiro e aos filhos caberia o auxílio voluntário, ou seja, não foi perceptível a divisão de tarefas, tampouco o compartilhamento de responsabilidades com o lar e com a prole, exceto se o parceiro assim

deseje. Um outro aspeto pode ser observado foi que a divisão de tarefas domésticas é um comportamento masculino a ser festejado, refletindoo que convencionou-se chamar de machismo estrutural, aspecto da cultura patriarcal fortalecido no cotidiano, com piadas e elogios em tom jocoso, que revelam a objetificação e o domínio. Observe-se o excerto a seguir:

> Eu fico desesperada quando eu vejo que tá acumulando né, não vai dar tempo aí a escola dá um prazo pra gente entregar prova, um projeto, alguma coisa, ai como eu falei antes e peço socorro a meu filho, trabalho nos finais de semana, sábado e domingo, durante o dia e a noite também, pra poder dar conta e meu esposo percebe, meu filho vê que eu tô muito é....cansada né, naquele corre-corre, às vezes até um pouco nervosa com tanta coisa pra fazer, pra dar conta aí eles me auxiliam…(Professora 05)

Sob a ótica da análise de discurso, a escolha de palavras de um indivíduo, remete ao que Michel Pêcheux denominou de esquecimento número um ou esquecimento ideológico, no qual, o falante afetado pelas concepções que lhe antecedem, tem a ilusão de ser original em seu discurso, no entanto, é afetado pela história e pela ideologia, de modo inconsciente, revisita sentidos que lhes são pré-existentes e escolhe palavras que significam para si algo que anteriormente revestiu-se de outra significação (ORLANDI, 2015).

De modo inconsciente, a entrevistada reforçou o paradigma de que cuidar do lar é atribuição exclusiva dela, mas que excepcionalmente os demais familiares lhe dão assistência. Ao usar do verbo “auxiliar” para referir-se às atitudes dos filhos e do cônjuge com as atividades do lar, esse vocábulo cujo sinônimo é cooperar, remeteu à percepção de que os famillíares fizeram algo não usual, incomum na rotina, excedendo suas funções na organização do lar. Se na família, os pais são igualmente responsáveis pelos filhos, em direitos e deveres, cada membro do grupo está apto a contribuir com a organização dos espaços, razão porque é incabível o verbo usado, afinal, a paridade gera a partilha.

3.2. EXERCÍCIO DE ALTERIDADE

A escuta carece de paciência, respeito, tempo e silêncio. Cada professora convidada a partilhar suas vivências carregou em seus discursos elementos que compunham um cenário, ainda que geograficamente não estivessem na mesma unidade escolar, modalidade ou rede de ensino,

partilharam de um período antes não vivido por elas, enfrentaram desafios educacionais para os quais nenhuma curso ou instituição de ensino superior contemplou em seu currículo. Em comum, todas atravessaram um terreno inóspito e desconhecido, em geral, sem suporte pedagógico suficiente ou equipamentos eletrônicos e acesso à rede mundial de computadores com qualidade. No que se refere aos relacionamentos pessoais, foram acometidas de enfermidades de ordem emocional que sequer conheciam a sintomatologia, luto em razão da perda de familiares e amigos e exaustação física e mental.

Cada um desses componentes, individuais ou sociais, empíricos ou científicos, documentais ou factuais, foram perpassados pela história e, por conseguinte, pela ideologia e pela política, constituindo o contexto da produção do discurso, da memória e da polissemia. Esta última, remetendo à filiação dos sentidos, às palavras já ditas. Em um ciclo de significar e ressignificar, os equívocos e a ideologia que sujeitam a língua, participando da relação entre o sujeito e os sentidos (ORLANDI, 2015). Numa mobilização de significações, cada educadora contribuiu de forma única e, ainda que não tenham laços que as conectem no cotidiano, manifestaram forte identificação profissional e alteridade, conforme pode ser lido nos trechos a seguir:

> Que passe logo tudo isso, porque realmente é muito desgastante, tem professor que vai nesse caminho dois anos já, e parece que você viveu 10 anos. Em dois anos você viveu dez, e é muito complicado. Porque a gente sabe que quando eu tô estudando pedagogia, dentro de uma sala de aula, sempre os professores falam né, os problemas de casa você tem que deixar do portão da escola pra fora… (Professora 04)

> é....horrível você querer dar atenção ao seu filho e não puder, ficar presa, trabalha muito, salário continua o mesmo né, as contas aumentaram porque a partir do momento que você não está trabalhando na escola, você está trabalhando em casa, ou seja, a luz tem que ficar acesa, é... você vai gastar muito mais a energia né, eu gastei muito mais energia nesses últimos tempos, porque eram dois computadores e um celular, então eu gastei muito mais energia e..... o seu salário continua o mesmo né? A gente não teve nenhum outro recurso é.... e nem um pagamento a mais por está dando aula em casa. (Professora 07)

Apesar da distância que as separava, todas as entrevistadas se referiram às dificuldades e à falta de suporte das redes de ensino como uma situação recorrente, todas se reconheceram, pela memória e pela identidade profissional, pelas experiências já vividas no ambiente escolar, nos relacionamentos com demais trabalhadores da educação. Eis como a ideologia está presente nos pequenos gestos: em meio às memórias da graduação e aos cursos de formação de professores, como notou-se pela ausência de reflexão acerca da realidade em sala de aula, conforme sinalizado pela Professora 04 ao relembrar um comentário ouvido enquanto era graduanda. O compromisso profissional exigido das docentes sinaliza o preconceito que as mulheres têm enfretado no que cerne aos direitos reprodutivos, aos homens não é indagado sobre prole ou estado civil, enquanto que às mulheres são determinados padrões comportamentais que as oprime e restrigem seu campo de atuação, ressaltam suas fragilidades e questionam sua competência, por meio da ideia que elas são emocionalmente inábeis e por conseguinte de incapazes.

No excerto seguinte, fomos confrontados com aspectos práticos do ensino remoto, manifestamente uma expressão de como o político atravessa o discurso: como as despesas resultantes do uso de equipamentos eletrônicos, gerando redução no poder aquisitivo, prejudicando o orçamento doméstico e, em muitos casos, o desgaste de aparelhos ou a necessidade de aquisição daqueles. Em nenhum dos depoimentos foi relatado quaisquer investimentos por parte do poder público ou privado, no que diz respeito à ajuda financeira, abono salarial ou cessão de ferramentas para o trabalho.

Recentemente foram veiculadas nas mídias sociais e em alguns jornais de grande circulação em Recife, que o Município forneceria smartphones a estudantes que não os tivesse, já a rede estadual fez anúncios sobre a aquisição de notebooks para os professores, exatamente 18 meses após o início da pandemia, numa explícita demonstração de ausência de políticas públicas para a educação em situações emergenciais (AZEVEDO, 2021).

Ao serem aplicados os conceitos sobre polissemia, multiplicidade de sentidos, expressão dito e o silenciado, como foi possível reconhecer o fluxo de emoções que envolveram as entrevistadas a cada verbalização ou a cada intervalo entre as frases, numa atitude semelhante à tentativa de rememorar para descrever precisamente as situações experimentadas e que ainda estão vívidas durante o percurso de volta às aulas presenciais. Como afirmou Orlandi, acerca do silêncio: “Na perspectiva

que assumimos, o silêncio não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é." (2007, p. 31).

Assim, o silenciar das educadoras pode traduzir suas dores, seus medos, suas inseguranças, suas esperanças, seus sonhos. Por outro lado,o silêncio das autoridades educacionais evidenciado na falta de suporte material e emocional aos profissionais, representa o abandono, a ingerência, o despreparo.

A garantia de condições para o trabalho é um dever do empregador e um direito do empregado, no caso do exercício do magistério é necessário acrescentar que além dos professores e demais profissionais da educação, os estudantes e suas famílias carecem da implementação de políticas que garantam o acesso à educação de qualidade. Seja pelo poder público ou pelo privado, conforme a Constituição Brasileira em seu art. 205; na lei 9393/ 2006 conhecida como Diretrizes e Bases da educação nos arts. 1º e 2º; o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu art. 53, e na Declaração Universal além de outros documentos sobre o tema.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hierarquização e a divisão do trabalho se apresentam em configurações diferentes ao longo do tempo, na história da organização das sociedades, e se observadas as reverberações da falta de equidade entre os papéis de gênero, os dados obtidos são de alta complexidade, demonstrando a necessidade de levar em consideração as diferentes condições sociais do gênero no adoecimento laboral. Como pode ser identificado nos discursos das professoras entrevistadas, o excesso de atividades assumidas em razão das jornadas de trabalho, dentro e fora do lar, aumentaram de forma expressiva com o problema sanitário por que se tem passado. Assim, há o surgimento de diversas patologias, além da falta de subsídios para enfrentar os novos desafios e as reconfigurações feitas pela classe patronal, seja no ensino público ou no privado.

Enfim, com base na escuta realizada, ficou patente que o direito à educação extrapola os textos legais e a promoção de um grupo político quando detentor do poder de decisão, diz respeito a outros direitos que se agregam na promoção do saber, da cultura, da saúde, das relações sociais, das ciências em geral. O investimento na oferta de boas condições estruturais e de recursos materiais são tão relevantes quanto o suporte emocional e financeiro disponíveis aos educadores. O cenário pandêmico expôs mais fragilidades que aquelas já identificadas no cotidiano,

a exemplo da saúde mental, o que demanda pesquisa, planejamento e empenho em forma de políticas públicas que se estendam à rede privada, a fim de prevenir e restaurar o bem estar dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. GEWANDSZNAJER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira e Thomson Learning, 2001.

AZEVEDO, Margarida. **Professores da rede estadual de Pernambuco vão receber notebook e internet para aulas remotas**. Disponível em: https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2021/05/12126053-professores-da-rede-estadual-de-pernambuco-vao-receber-notebook-e-internet-para-aulas-remotas.html. Acesso em: 30 de set. 2021.

BIROLI, Flávia. **Gênero e Desigualdades**: os limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

DEJOURS, Christophe. **Psicodinâmica do Trabalho**: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho.São Paulo: Atlas, 1994.

CARLOTTO, Mary Sandra et al. **Burnout em professores**: diferença e análise de gênero. Contextos Clínic, São Leopoldo, v.7, n.1, p. 86-93, jun. 2014. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822014000100009 & lng= pt\ nrm=iso. Acesso em 20 set. 2021. http://dx.doi.org/10.4013/ctc. 2014.71.08.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DEL PRIORE, Mary. (org**.) História das mulheres no Brasil**. Carla Bassanezi Pinsky (coord. de textos). 10ª ed., 4ª reimpressão- São Paulo: Contexto, 2017.

LAZZAROTTO, Sahrja Cristina Rebelatto. **Docência, síndrome de burnout e gênero**: alguns olhares e reflexões. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Campus Universitário da Região dos Vinhedos, Universidade de Caxias do Sul, Bento Gonçalves, 2020. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/8484/TCC%20Sahrja%20Cristina%20Rebelatto%20Lazzarotto.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 30 de set. 2021.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12ª ed , Pontes editores, Campinas, SP. 2015.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos.6 ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

STEARNS, Peter N. **História das relações de gênero**. 2ª ed., 4ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2017.

WELLER, Wivian. PFAFF, Nicole. (organizadoras) **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação**. 2ª ed - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM RECIFE-PE

ALESSANDRA MARIA DOS SANTOS
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, graduada em Pedagogia pela mesma instituição e Professora da Rede Municipal de Recife - PE, alessandra.msantos@ufpe.br.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

A pesquisa, no campo das ciências jurídicas e sociais, com ênfase no direito humano à educação privilegia o contexto analítico argumentativo para apresentar a relação da escola, enquanto espaço de formação social complexa, bem como de expansão da garantia de direitos a crianças e adolescentes. Embora a globalização tenha proporcionado o surgimento e a ascensão de novas formas metodológicas do acesso e fundamento da educação, na prática têm assumido funções diversas das estabelecidas em diretrizes internacionais e nacionais para o desenvolvimento de uma cultura para a educação e educação em direitos humanos. Portanto, este artigo tem como objetivo analisar processos formativos de docentes na área de Pedagogia, no Município de Recife, tanto na perspectiva inicial quanto continuada na área de Educação e Direitos Humanos. Em seguida, será analisada as deficiências e interferências da ausência dessa formação ao lidar com situações de conflitos, sobretudo, quando estes envolvem estudantes que cumprem medidas socioeducativas, neste caso Liberdade Assistida, no ambiente escolar. Por fim, refletimos como proposta pedagógica a expansão dos Direitos Humanos no âmbito educacional.

Palavras-chave: Educação para os Direitos Humanos; Formação docente; Recife.

1. INTRODUÇÃO

A gênese deste trabalho surgiu das angústias cotidianas de docentes, que ante as inúmeras demandas da profissão ainda necessitam lidar, no ambiente escolar, com determinadas situações permeadas de violências e indisciplinas. Infelizmente, tais situações são muitas vezes naturalizadas e experienciadas pela maioria de professoras e professores. Por inexperiência, ausência de orientações e sobrecarga, estes recorrem a instrumentos autoritários para minimamente tentar controlar e conduzir o processo pedagógico. Aos docentes são lançadas inúmeras expectativas e responsabilizações diante dos fracassos e não efetivação dos objetivos propostos. Além destas exigências, somam-se demandas burocráticas, alinhadas às precárias condições de trabalho. Conciliar estas demandas e necessidades, não impedem os propósitos educacionais de formação para cidadania e, por isso, é necessário refletir sobre o aperfeiçoamento do saber docente. Assim, a dinamicidade do processo pedagógico requer constantes reflexões.

Atentar às questões que envolvem os conflitos humanos, sobretudo os vivenciados no espaço escolar, proporcionou-nos um olhar para a instituição social que visa garantir proteção e direitos a crianças e adolescentes. Embora voltemos nossa atenção à escola, concentramo-nos a refletir sobre como acontece o processo de formação docente por meio do reconhecimento e respeito à heterogeneidade de sujeitos e da Educação em Direitos Humanos.

Na prática pedagógica os docentes vivenciam não apenas os processos de ensino e aprendizagem, mas também de tensões sociais. Uma destas tensões é a receptividade de adolescentes que cometeram ato infracional e cumprem medida socioeducativa. Diante disso, alguns questionamentos emergem: Como estes professores se relacionam com estes adolescentes? Quais são as consequências da ausência de preparo da comunidade escolar em acolher estes adolescentes em Liberdade Assistida (LA)? Quais orientações e saberes os docentes, no processo formativo, recebem para aprenderem a conviver, reconhecer a humanidade e oportunizar novos saberes aos discentes, mas especialmente aqueles que cumprem medidas socioeducativas? Quais ações poderiam contribuir para melhoria nesta relação tida, muitas vezes, como conflituosa?

Sob tais questões nos propomos analisar os processos de formação docente na área de Pedagogia, na cidade de Recife - Pernambuco, desde a formação inicial até a continuada, em relação à Educação em Direitos

Humanos, bem como apresentar o processo de consolidação dos direitos das crianças e adolescentes vinculados à mudança paradigmática na legislação.

Para isso, realizamos, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica sobre os processos de constituição de direitos e políticas públicas voltadas às crianças e adolescentes, em seguida, análise documental do currículo que compõe o processo formativo docente, tanto na esfera inicial quanto continuada. No estudo ora proposto a análise documental se debruçou sobre legislações e no currículo institucional de três cursos de formação de professores. Os currículos analisados centraram-se no curso de Pedagogia. Além desses documentos, analisamos a ementa curricular e proposta de formação continuada para Educação de Jovens e Adultos, na cidade de Recife. A justificativa para escolha de análise da proposta de formação docente para EJA é devido esta modalidade de ensino acolher a maior parte dos adolescentes em LA. Ressaltamos que ante ao fato de se tratar de estudo de cunho qualitativo, buscou-se refletir e interpretar os dados através dos aspectos subjetivos.

Num primeiro momento, deste estudo, as categorias infância e adolescência foram evidenciadas por intermédio do viés jurídico e social, os quais permitiram não apenas distinguir os processos maturais do desenvolvimento humano, mas o reconhecimento da cidadania, além da apresentação sócio-histórica dos direitos da criança e adolescente até a consolidação do SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo). Em seguida, a análise das políticas públicas, extensivas ao campo educacional, as quais visam consolidar a cidadania de crianças e adolescentes indistintamente foram expostas. E, por fim, a atenção volta-se à escola, mais precisamente ao processo formativo do professor e contribuições da Educação em e para os Direitos Humanos.

DIREITOS HUMANOS E A CRIANÇA E ADOLESCENTE: PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Os direitos protetivos de crianças e adolescentes constituíram-se através das reconfigurações da concepção de infância. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, ao assegurar o direito de todos os membros da família humana, especifica-o a crianças e adolescentes ao garantir proteção e assistência do Estado. No Art. nº 25 da Declaração, menciona-se: “Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio gozarão da mesma proteção social”. A distinção das faixas

etárias no processo de desenvolvimento humano colocou a criança num lugar de destaque no seio familiar e proporcionou a construção de vínculos afetivos.

A partir deste marco normativo dos Direitos Humanos, este público é reconhecido como sujeito de direitos. Em 1959, a Declaração Universal dos Direitos da Criança é promulgada somente onze anos após a Carta das Nações Unidas um documento é redigido, especificamente, à proteção dos direitos das crianças. Desse modo, destaca e justifica desde o seu preâmbulo a necessidade de amparo específico à criança: "Considerando que a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada, antes e depois do nascimento."

A Convenção de San José da Costa Rica, de 1969, declara em seu Art. nº 19 que: "Toda criança terá direito às medidas de proteção que a sua condição de menor requer, por parte da sua família, da sociedade e do Estado". Desse modo, já difunde a responsabilidade coletiva quanto à garantia dos direitos dos infantes. Já a Regra de Beijing (Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude) de 1985 salienta a cooperação das nações de promover o bem-estar de crianças, adolescentes e suas famílias, além de garantir pleno desenvolvimento pessoal e social através da educação, a fim de redargui-los de comportamentos desviados.

As legislações ora apresentadas, ainda que instaurassem normas considerando também os expressivos avanços às demais leis, não impunham a obrigatoriedade de aplicabilidade. Porém, é sob os auspícios de transformações sociais, a partir do fim da Guerra Fria, e em âmbito nacional, com o período de redemocratização, a partir da década de 1980, traça-se um novo ordenamento jurídico não apenas ratificando a proteção de crianças e adolescentes, mas promovendo o reconhecimento destes enquanto atores sociais. Assim, a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, valida ser imprescindível o desenvolvimento pleno da criança no meio social e destaca a importância da família e convivência em comunidade, bem como faz referência à adoção.

Em seu primeiro artigo, a Convenção define a compreensão de criança a partir da idade. Todos com idade inferior a dezoito anos são sujeitos desta legislação, pois compreende-se que estes por estarem em processo de desenvolvimento necessitam ser amparados pela família, Estado e sociedade. Em consonância a esta legislação, no Brasil, é criado

o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, o qual consolidou um novo paradigma de garantias de direitos à infância e adolescência.

Embora a constituição do Direito, enquanto regulador social, lance suas bases desde a antiguidade romana, a legislação concernente à proteção à infância e adolescência é fruto de recente processo. A própria concepção de infância, doravante do fim do século XIX, do mesmo modo que a legislação protetiva, ainda são recentes.

Sendo assim, é pelo advento das lutas sociais da década de 1980, somadas ao processo de democratização, que alcança o auge com a Constituição Cidadã de 1988, a proteção e garantia dos direitos dos infantes e adolescentes adquirem nova conotação. O Art. nº 227 promulga que a proteção dos direitos não é competência apenas do Estado, mas da família e sociedade.

A partir do ECA, demarcar-se nova fase na política de proteção. Assim, direitos fundamentais são garantidos: direito à vida, à saúde, à convivência familiar e comunitária, bem como atendimento prioritário. Estabelece ainda a proteção contra qualquer tipo de violência e punição, seja por ação ou omissão. Garante também a liberdade, dignidade e rede jurídica e social de modo a fazer valer a legislação, revelando, desse modo, que a garantia de proteção é dever não apenas do Estado, mas de todos.

É significativa a mudança de paradigma protetivo a crianças e adolescentes por meio do ECA, tendo em vista, o abandono da perspectiva assistencialista. O reconhecimento da cidadania proposta no ECA alarga-se de modo a garantir direitos sem distinção. Neste aspecto, incluem-se adolescentes que, por diversas circunstâncias, cometeram ato infracional, o Estatuto garante a proteção, bem como aponta algumas diretrizes de reparo ou responsabilização ante ao ato. Tais direcionamentos legais serviram de embasamento para regulamentação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), o qual rege o cumprimento das medidas destinadas a adolescente que tenham praticado ato infracional.

LEI 12.594/12 – SINASE: UM OLHAR ESPECÍFICO AOS ADOLESCENTES INFRATORES

O reconhecimento da cidadania infanto-juvenil, oportunizou a construção de ações e políticas públicas que pudessem consolidar o que fora proposto, inicialmente na Constituição de 1988, e ratificado no ECA, em 1990, e no Estatuto da Juventude (2013). Desse modo, a compreensão da imaturidade da criança e adolescente, salientando-se o processo de

desenvolvimento humano, gerou novo olhar também aos adolescentes que cometeram algum ato infracional.

A concepção punitiva-corretiva, atrelada ao Código de Menores de 1979, revela aspectos da sociedade que elegia o controle à liberdade, a punição ao reparo. Este Código nas disposições preliminares já no Art. 1º e incisos I e VI trata sobre assistência, proteção e vigilância a menores de dezoito anos de idade, que se encontravam em situação irregular e autor de infração penal. Mas a legislação embasada na doutrina de proteção integral, a qual se contrapõe à situação irregular, ressalta o processo de desenvolvimento infanto-juvenil e a necessidade do amparo do Estado, da família e da sociedade é ampliada e, em 2012, é instituída a Lei nº 12.594 que cria o SINASE. Esse sistema visa regulamentar, através da execução de medidas socioeducativas, o atendimento de adolescentes infratores.

Fruto da luta dos Direitos Humanos a crianças e adolescentes, a consubstanciação do SINASE percorreu extensa trajetória desde 2004. Dois anos depois, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) elabora um documento com orientações acerca da administração e execução das medidas socioeducativas, bem como especificidades quanto aos direcionamentos pedagógicos, detalhamento do cumprimento das medidas socioeducativas, gestão e financiamento do SINASE, além da articulação de políticas públicas nas áreas de Educação, Justiça, Saúde e Assistência Social e envolvimento conjunto de Estados, municípios e União na construção de políticas sociais, planos e programas que visem acolher ao adolescente em conflito com a lei. (ALENCAR, 2014).

Embora reconheça-se a notoriedade do SINASE, sobretudo, ante ao entendimento do adolescente como cidadão e não como delinquente, este ainda apresenta entraves, pois volta-se mais a regulamentar as ações institucionais, do que propor diretrizes de como efetivar tais ações em prol do caráter pedagógico, segundo Jimenez et al (2012, p. 3) este é aspecto a se avançar.

A Constituição Federal de 1988 reitera, em consonância às normativas internacionais, a imputabilidade aos com idade inferior aos 18 anos. Contudo, este tem sido um dos impedimentos à ampliação dos direitos da criança e adolescentes. No senso comum imputabilidade é sinônimo de impunidade, desconsiderando-se a responsabilização aos que cometem ato infracional, através de medidas socioeducativas. Como a própria nomenclatura destaca é com finalidade de educar, desviando-se do

castigar. Por isso, o sistema socioeducativo visa se ajustar ao embasamento legal da Constituição cidadã de 1988 e ECA, no qual o principal intuito é o pleno desenvolvimento do sujeito para convivência social, sendo assim, como pontuam Veronese e Lima (2009, p. 30) "a intervenção deve ser obrigatoriamente pedagógica e não punitiva".

Romper com a lógica advinda do Código de Menores e da doutrina da situação irregular - punitiva, repressiva e seletiva – é ainda desafio a ser materializado nas práticas sociais, a fim de instaurar o ideário de acolhimento, reparação do erro e restauração da humanidade dos sujeitos que tenham cometido ato infracional.

Diante do exposto, a rede de atendimento instituída para garantia dos direitos infanto-juvenis compreende a escola como instrumento de política pública que, ante sua relevância, acaba sendo inserida também na política de atendimento. Visando o princípio constitucional da Educação enquanto "direito de todos e dever do Estado e da família [...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade", Art. nº 205 da CF/1988, a escola é compreendida como instrumento de cidadania. Reconhece-se, ainda, os avanços sociais tanto quanto à obrigatoriedade e gratuidade da oferta de escolarização, como as políticas de incentivo de acesso à escola e práticas culturais. Enfatizando, desse modo, que gratuidade e obrigatoriedade do acesso à escola são reivindicações, desde 1932, com o movimento escolanovista. Endossada a luta, a partir dos avanços dos direitos de crianças e adolescentes, a instituição escolar assume relevante função na formação social.

No entanto, mesmo com ampliação da garantia dos direitos, crianças e adolescentes ainda são expostos a muitas violações. Além de sofrerem hostilidades, são também vítimas de outras negligências na sociedade de consumo e, por vezes, acabam sendo impulsionados a algum tipo de ato infracional.

> Geralmente, os adolescentes que cometem atos infracionais têm direitos violados; possuem baixa escolaridade e defasagem idade/série; trabalho infantil nas piores formas como aliciamento para o tráfico de drogas; ou envolvidos em atos de violência. Frequentemente, adolescentes que vivenciam a fragilidade de vínculos familiares e, ou, comunitários são mais vulneráveis à pressão para se integrarem a gangues ou a grupos ligados ao tráfico de drogas (CADERNO de MSE, 2016, p. 17).

Ao praticar um ato infracional o adolescente é submetido à sanção que preze pelo caráter educativo e reparador, distanciando-se da concepção punitiva, embora esta esteja presente no imaginário social, impondo, assim, discurso de redução da maioridade penal como estratégia para reprimir os altos índices de violência. Dependendo do ato infracional praticado, a Justiça analisará as ações cometidas pelo adolescente e aplicará, caso necessário, medida socioeducativa.

Analisado, por instância Judiciária, o ato infracional do adolescente proporcionalmente à gravidade e capacidade de cumprimento, conforme Art. nº 112, § 1º do ECA, este é encaminhado para execução de medida socioeducativa. Neste processo, a instituição escolar entra em cena a fim de auxiliar na reinserção social e oportunizar o desenvolvimento integral dos adolescentes. Seja dentro de instituições de privação de liberdade ou atendendo à demanda de medidas de cumprimento em meio aberto, a escola apresenta-se como alternativa de resgate da cidadania e concessão de profissionalização.

O acompanhamento do cumprimento da medida é feito por um educador social, vinculado ao Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), e visa intermediar as ações propostas pelo Centro à instituição educacional. Dentre as diversas atribuições dos profissionais do órgão estão acompanhar o progresso desse adolescente no âmbito escolar, além de orientá-lo, bem como sua família para inserção em programa social, e se necessário, promover matrícula, acompanhar a frequência e aprendizagem na escola, auxiliar quanto à profissionalização e, por fim, prestar relatório, junto à equipe multidisciplinar, para autoridade judiciária.

Todavia, a efetividade do acompanhamento das medidas socioeducativas esbarra-se, muitas vezes, em empecilhos na unidade educacional. A resistência em ofertar vagas a adolescentes que cometeram algum tipo de ato infracional e ausência de orientação aos profissionais da educação quanto à acolhida e desenvolvimento de ações com estes jovens, como salienta Lima e Haracemiv (2018, p. 07) é "reforço ao processo de exclusão".

A ausência dessa orientação especializada, sobretudo no âmbito escolar, é um dos entraves para efetividade da medida socioeducativa de Liberdade Assistida. Ao se propor que a escola acolha adolescentes em LA estabelece-se uma relação entre estes e o espaço educativo, relação esta, muitas vezes tida como conflituosa, questionadora e na procura do reconhecimento social de ambos os sujeitos, como bem pontua Santos (2016).

Além disso, há os diversos conflitos nesta acolhida, como o não-preparo da instituição para lidar com adolescentes assistidos, o enfrentamento ao preconceito e fatores estruturais que possam colaborar no processo de "resgate" social destes.

ESCOLA E FORMAÇÃO DOCENTE: ESPAÇOS DE EXPANSÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Universalizar o acesso à escolarização básica é a consolidação de um dos fundamentais direitos à infância e adolescência. No entanto, não apenas conceder acesso, mas tornar a escola espaço de promoção de cidadania dar-se a amplitude desta garantia. É nesta compreensão da escola enquanto espaço de formação social, que em 2006, por intermédio da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, a instituição de educação formal recebe a incumbência de educar também para os Direitos Humanos através das diretrizes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2018).

A relevância é ante a formação cidadã, embasada no respeito, extinção da desigualdade e injustiça. A ausência desta temática, na esfera educacional, ocasiona como consequência enfraquecimento de ações de reconhecimento e valorização do humano nos processos de interação social . Segundo o PNEDH (2006, p.7) educar para os Direitos Humanos é "fomentar processos de educação formal e não-formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas".

Neste entendimento, o PNEDH apresenta quais são suas vertentes e objetivos: promover educação democrática, diversa e inclusiva. Diante disso, os objetivos e propostas do PNEDH devem fazer parte do cotidiano da educação formal e não-formal e dentre os princípios norteadores da Educação Básica estão o desenvolvimento da cultura e educação dos Direitos Humanos, objetivos e práticas escolares consonantes a tais valores. Além disso, a garantia da cidadania por intermédio da estruturação da diversidade cultural e ambiental, bem como direcionamento do currículo, formação inicial e continuada dos profissionais de educação, avaliação, instrumentos didático-pedagógicos e formas de gestão a partir da educação em direitos humanos.

Contudo, concernente ao aspecto formativo inicial e contínuo dos profissionais da educação, sobretudo, docentes da rede municipal de

ensino da cidade de Recife, cabe pontuar o quanto a lacuna formativa, nesta área, impõem-se como barreira à ampliação de saberes que ressaltam a valorização das relações humanizadas. Dada a complexidade das relações humanas é importante no processo formativo dos docentes evidenciar o caráter humanitário.

> O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam integrante de sua "consciência prática" (TARDIF, 2012, p. 14).

Neste processo de construção do saber docente, segundo Tardif (2012) não se dá apenas na formação inicial, mas de modo contínuo relacionando-se, assim, aos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Miguel Arroyo destaca que este processo se equipara ao da construção de um artífice em seu ofício. Produzido pela historicidade e interações humanas. A arte de educar não se consolida num presente, num momento estanque, mas é fruto de construção social.

> O que importa é através dessa expressão – ofício de mestre – e do passado que carrega entender-nos como continuadores de um saber-fazer enraizado no passado, em uma história. Fazemos parte dessa história. Vamos nessa estrada acompanhados por muitos mestres das artes de educar (ARROYO, 2000, p. 24).

Sendo consequência de processos interativos, o ofício do fazer-saber-ser docente reflete elementos das práticas sociais, mas também algumas problemáticas. O conflito de realidades entre docentes e discentes é permeado por experiências distintas. Sobretudo, para os que vivenciam desigualdades, vulnerabilidades e violências. Além disso, o próprio docente carrega em sua experiência de vida, memórias de ambiente escolar muito distintas da encontrada quando se torna professor. Os alunos, a infância e adolescência são outros. Para Arroyo (2004, p. 10), tais mudanças geram "quebras de imagens", fragmentação das expectativas e do imaginário e acrescenta: "Aí as tensões assumem um caráter mais radical: quando as imagens dos educandos se quebram, que acontecerá com nossas imagens docentes?"

Um modelo educativo fundado em acúmulo de saber e poder constitui relações pautadas sob hierarquias e controle social, relações tidas como respeitosas, mas que refletem a condição dominante-dominado. Espera-se do professor que este conduza satisfatoriamente os procedimentos de ensino e aprendizagem. Isto é, o professor terá seu valor mensurado por meio da relação com os alunos, o famoso "domínio de sala", caso não consiga sua frustação será notória, sua competência questionada e seus objetivos inalcançáveis.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM DIREITOS HUMANOS NO MUNICÍPIO DE RECIFE

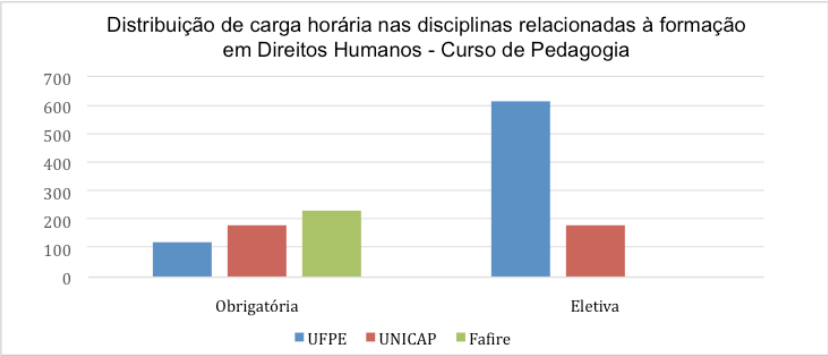
A fim de aprofundar a discussão dos processos formativos docentes, em relação aos Direitos Humanos, que traçamos esta análise. Na formação docente deve se sobressair a diversidade humana, bem como o diálogo, a compreensão de expectativas e realidades. Desse modo, cabe frisar este aspecto, no PNEDH, concernente às ações programadas: Promover a inserção da educação em Direitos Humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação, nas redes de ensino e nas unidades de internação e atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, incluindo, dentre outros(as), docentes, não-docentes, gestores(as) e leigos(as) (PNEDH, 2018, p. 20).

Contudo, ao analisarmos os saberes disciplinares e curriculares ofertados por três grandes instituições de formação docente, em Recife-PE, em relação ao curso de Pedagogia , percebe-se a tímida atenção à formação em Educação e Direitos Humanos proposta pelo PNEDH. Recomenda-se que não apenas os cursos de formação docente, mas cursos de Ensino Superior, ofertem disciplinas relacionadas à temática dos Direitos Humanos. A abordagem dos Direitos Humanos no Ensino Superior visa a construção de conhecimentos comprometidos na valorização do humano, reconhecimento da diversidade e engajamento na promoção da democracia e no processo formativo docente, "oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em direitos humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas", conforme PNEDH (2018, p. 16). Percebe-se que a temática dos Direitos Humanos não se restringe aos cursos de licenciatura, porém, a estes recaem maior ênfase.

A seguir, consta o gráfico que apresenta a distribuição de carga horária, relacionada aos Direitos Humanos, nos cursos de Pedagogia das

três maiores e mais tradicionais instituições de formação docente, em Recife: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), campus Recife, Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e Faculdade Frassinetti do Recife (Fafire).

Gráfico 1 - Distribuição de carga horária das disciplinas nas instituições



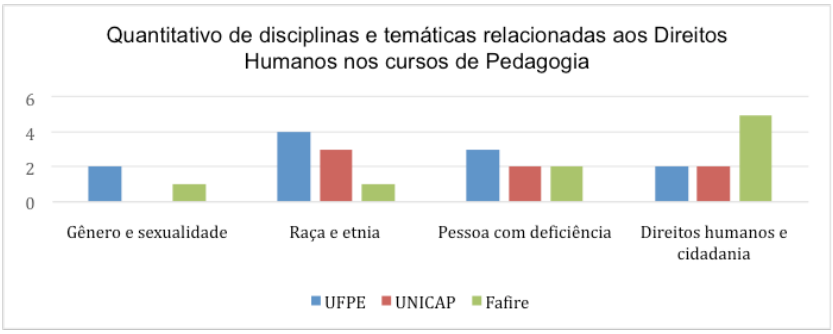
Fonte: Matrizes curriculares dos cursos, disponíveis na internet.

Embora o gráfico apresente a UFPE com a maior carga horária na formação docente, incluindo as disciplinas obrigatórias e eletivas, cabe ressaltar que apenas 120 horas é reservada à obrigatoriedade. As demais 615 horas são optativas. A UNICAP distribui equitativamente a carga horária entre as disciplinas obrigatórias e eletivas. Já a Fafire, embora não oferte disciplinas eletivas na área, reserva 230 horas da formação para temáticas pertinentes aos Direitos Humanos. Ressalta-se, que uma disciplina de 80h/a, é através da Educação a Distância (EaD). Ao realizarmos a análise da carga destinada à formação em Direitos Humanos, percebemos a limitação desta temática na distribuição curricular. Desse modo, apenas 3,85% é destinada à formação específica em Direitos Humanos na UFPE; na UNICAP, 5,62%; e na Fafire, 6,85%.

Em relação às temáticas das disciplinas, estas dividem-se nas discussões acerca de Gênero e Sexualidade (incluindo-se, neste aspecto, identidade de gênero e orientação sexual), Raça e Etnia, Pessoas com Deficiência e Direitos Humanos e Cidadania (inserindo-se também violações dos Direitos Humanos e Educação Ambiental). A complementariedade da formação em relação aos Direitos Humanos recai ao estudante de graduação. Optar por tais conhecimentos durante sua formação, através de disciplinas eletivas, ou ao término do curso em eventos, leituras e cursos complementares. No entanto, reservar carga horária, ainda que

mínima no currículo docente, não garante a efetivação da aprendizagem. De acordo com Vera Candau e Sacavino (2013, p.63), as propostas curriculares, teóricas e metodológicas relacionadas à Educação e Direitos Humanos necessitam problematizar estruturas de desigualdades e injustiças sociais, tendo como principais objetivos formar "sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos na nossa sociedade".

Gráfico 2 – Quantitativo de disciplinas com temáticas relacionadas aos Direitos Humanos nas instituições de Ensino Superior



Fonte: Matrizes curriculares dos cursos, disponíveis na internet

Percebe-se, mediante os dados apresentados no gráfico 2, que quase todas as temáticas relacionadas aos Direitos Humanos são contempladas nas matrizes curriculares, ainda que em disciplinas optativas. A UFPE reserva quatro disciplinas a serem discutidas temáticas sobre Raça e Etnia, contudo, todas são eletivas, bem como as relacionadas a Gênero e Sexualidade, e Direitos Humanos e Cidadania. Apenas duas disciplinas, as quais abordam a temática da educação inclusiva, merecem destaque no currículo ante sua obrigatoriedade.

Já a UNICAP, reserva a mesma carga horária obrigatória em relação às temáticas de inclusão e cidadania. Discussões envolvendo questões étnico-racial são reservadas às disciplinas eletivas. Destaca-se que na matriz curricular não há nenhuma disciplina relativa à Gênero e Sexualidade.

Embora a Fafire destine a menor carga horária formativa em relação aos Direitos Humanos, é importante destacar que todas as temáticas são contempladas em disciplinas obrigatórias. Logo, o futuro docente consegue permear por diversas discussões relacionadas à área dos Direitos Humanos.

Em relação à formação de professores para/em Direitos Humanos, podemos constatar que ainda é recente e, num certo sentido, tímida a introdução desta temática ao conteúdo formativo dos docentes em geral. Isso se deve ao fato de serem poucos os sistemas de ensino, os centros de formação de educadores e de organizações que trabalham nesta perspectiva. (FERNANDES e PALUDETO, 2010, p. 245).

A relevância de propor discussões relacionadas à temática dos Direitos Humanos no processo formativo de docentes visa conceder subsídios teóricos e metodológicos para lidar com o humano e suas complexidades interativas. Porém, propor apenas disciplinas na formação inicial não consegue dar conta do processo formativo do docente, nem que este consiga solucionar todas as situações com o arcabouço teórico apresentado. A prática docente deve estar fundamentada numa educação que reconheça e valorize o humano, bem como utilizar de artifícios pedagógicos para sua consolidação. Para isto, desde sua formação profissional deve-se imbricar no currículo os Direitos Humanos como bem destacam Fernandes e Paludeto (2010, p. 246) "para uma prática em direitos humanos, não se faz necessário que se introduza uma disciplina específica, mas que se entenda o currículo ora como interdisciplinar, ora como transversal".

A formação inicial não encerra o processo formativo docente. Este é apenas um subsídio a ser desenvolvido e construído na prática. Por isso, tão importante quanto, é a formação continuada. No entanto, infelizmente, estas centram-se nas questões metodológicas do ensino e outras questões que permeiam a aprendizagem. E temáticas como as relacionadas aos Direitos Humanos não encontram lugar.

Na estrutura pedagógica da Rede Municipal de Recife , em relação à EJA, esta organiza-se em duas fases, compreendendo cinco módulos. A primeira fase, correspondente aos Anos Iniciais, engloba os módulos I, II e III. Já a segunda fase, concernente aos Anos Finais, os dois últimos módulos: IV e V.

Desse modo, ao verificarmos a proposta de planejamento das formações continuadas, no ano 2019, aos professores da Rede Municipal de Recife, especificamente aos atuantes na EJA, verificamos que se sobressaem os aspectos metodológicos do ensino. Contudo, em relação à fase I (relativo às séries iniciais do Ensino Fundamental) buscou-se relacionar formações sob a temática da ludicidade com questões étnico-racial. Já na fase II (referente às séries finais), ainda que se abordasse também a temática ludicidade, esta não fora planejada sob o viés da transdisciplinaridade.

Destaca-se ainda que a Política de Ensino de Recife, concernente à Educação de Jovens e Adultos, inclui tanto a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade de algumas temáticas relacionadas aos Direitos Humanos como Relações Étnico-Raciais, Relações de Gênero e Sexualidade, bem como Educação Ambiental. Contudo, percebe-se a ausência de discussões relacionadas aos Direitos Humanos quanto à promoção de cidadania e educação para o "Tortura Nunca Mais", movimento que reforça a memória para o não esquecimento de violações de direitos de Direitos Humanos através de torturas e genocídios no período ditatorial, das décadas de 1960 a 1980.

Neste sentido, transfere-se ao docente a responsabilidade de complementar as lacunas formativas sobre os Direitos Humanos. Quando este não consegue, insere-se num sistema que reproduz ações que não dialogam com a realidade, nem com o sujeito. Além disso, esta prática pedagógica deve estar inserida na perspectiva educacional da escola, através do Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual direciona ações planejadas coletivamente e que interferem tanto no sentido político quanto pedagógico, mas também orientam quanto às intencionalidades metodológicas, curriculares e avaliativas.

Por isso, enfatizamos a relevância da construção dos saberes docentes a fim de aprender a conduzir diversas situações em sala de aula, dentre estas a acolhida de estudantes em cumprimento de medida socioeducativa. Cotidianamente professores enfrentam a violência escolar e utilizam suas estratégias para não sucumbir na desilusão e desafetos da profissão. Esses saberes, produzidos na prática rotineira, não são disseminados, não são sistematizados e publicizados como forma de servir de instrumento formativo a outros docentes. É nesta perspectiva, que pautamos reflexão e quem sabe contribuição.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou a priori analisar os processos formativos de docentes da rede municipal de ensino de Recife, sob o viés da Educação em Direitos Humanos. Para isto, apresentamos a historicidade de constituição dos direitos da infância e adolescência e como estes são refletidos no campo educacional. Partimos da premissa que a garantia dos direitos fundamentais às crianças e adolescentes se coadunaram à reconhecimento da cidadania destes. À medida que este público foi reconhecido

como cidadão, direitos e políticas públicas foram pautados para garantia de sua humanidade.

A escola, enquanto lócus da formação humana, é também espaço de garantia de direitos e expansão dos Direitos Humanos. Tais ações são consubstanciadas através da prática docente. No entanto, quando no processo formativo fica a lacuna em relação a algum conhecimento, neste caso relacionado aos Direitos Humanos, o docente, muitas vezes, não sabe como agir nas situações conflitantes entre realidades, sujeitos e expectativas rompidas. A ausência de dialogicidade entre as proposições pedagógicas da escola e as demandas, como de adolescentes infratores, impõe a escola revisar sua função social que é também promoção e resgate da cidadania, especialmente, a adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.

Desse modo, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, ainda não encontrou espaço de concretização no campo educacional e um dos aspectos apontados na pesquisa é o processo formativo docente. Por isso, o currículo formativo do docente deve atentar às mudanças sociais e adequar-se à humanidade tão requerida no âmbito escolar. Para isto, as instituições de formação inicial devem dialogar com as demandas que emergem cotidianamente no fazer docente. Percebemos que as instituições aqui mencionadas secundarizam a formação em Direitos Humanos, deixando não apenas um vácuo no processo formativo, mas a oportunidade de fomentar processos de diálogo, acolhida e conhecimento de aspectos teórico-metodológicos a fim de saber como lidar com processos conflitantes, pertinentes às relações humanas, de modo conciliador.

Percebe-se que a ausência da temática Educação e Direitos Humanos no processo formativo docente implica na prática pedagógica. Além disso, recai aos docentes a responsabilização de tentarem sanar as dificuldades quanto aos conflitos no âmbito escolar, mesmo sem terem formação que possibilite lidar com tais situações de modo mais humanizado. Por isso, o intuito deste estudo é refletir sobre a formação de professores relacionada aos Direitos Humanos, desde o momento inicial e sua continuidade, para que, por meio de saberes construídos, os docentes tenham condições de reverberar em suas práticas a essência da Educação em e para os Direitos Humanos: igualdade, respeito às diferenças, valorização do humano, defesa da vida e extinção de ações violentas.

REFERÊNCIAS

AGRÁRIO, Ministério do Desenvolvimento Social. Caderno de Orientações Técnicas: Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, Distrito Federal: 2016. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/caderno_MSE_0712.pdf. Acesso em: 01 mar. 2020.

ALENCAR, Vitor. Considerações acerca da lei do SINASE. In: PAIVA, Ilana Lemos de; SOUZA, Candida; RODRIGUES, Daniela Bezerra (Org.). Justiça juvenil: teoria e prática no sistema socioeducativo. Natal: EDUFRN, 2014. p. 49-58.

ARROYO, Miguel. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Ofício do Mestre: imagens e auto-imagens. RJ: Petrópolis Vozes, 2000.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

_____. Código de Menores de 1979. Lei n º 6.697, de 10 de outubro de 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm Acesso em: 18 fev. 2020.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério de Educação/Ministério de Justiça/UNESCO, 2007.

_____. Declaração Universal dos Direitos da Criança. Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html. Acesso em: 15 fev. 2020.

_____. Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992. Promulga a Organização dos Estados Americanos, Convenção Americana de Direitos Humanos (“Pacto

de San José de Costa Rica"), 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm.Acesso em: 10 mar. 2020.

_____. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Diário Oficial da União República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.

_____. Leis e decretos. Lei n.8069, de 13 de julho de 1990: dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

_____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: SEDH-MEC-MJ-UNESCO, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em: file:///C:/Users/PMRecife/Downloads/12319-Texto%20do%20artigo-49826-1-10-20130215.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/. Acesso em: 10 fev. 2020.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. Caderno Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n81/a08v3081.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

JIMENEZ, Luciene. et al. Significados da nova lei do SINASE no sistema socioeducativo. Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade. 2012. ed. p. 01-18. Disponível em: https://revista.pgsskroton.com/index.php/adolescencia/article/view/184. Acesso em: 18 fev. 2020.

LIMA, Francisca Vieira; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. Políticas Públicas voltada para os/as Adolescentes em Conflito com a Lei na EJA: Acesso Garantido x Permanência Comprometida. IV COLBEDUCA e II CIEE 2018, Congresso Luso-brasileiro da Educação. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/viewFile/11342/8303. Acesso em: 14 mar. 2020.

ONU. Declaração Universal dos Direitos da Criança. 1959. Disponível em:. https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/ Acesso em: 17 fev. 2020.

PEREZ, José Roberto Rusand; PASSONE, Eric Ferdinando. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. Cadernos de Pesquisa [online]. 2010, vol.40, n.140, p. 649-673. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200017 . Acesso em: 28 fev. 2020.

SANTOS. Eliana Cristina dos. O lugar da escola para os adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto: expressões de direitos, de resistências e de re-conhecimentos. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Estudos Aplicados, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes,2012.

VERONESE, Josiane Rose Petry; LIMA, Fernanda da Silva. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase): breves considerações. Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade, 1(1): 29-46, 2009. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=O+Sistema+Nacional+de+Atendimento+Socioeducativo+%28Sinase%29+breves+-considera%C3%A7%C3%B5es+++++++&btnG=. Acesso em: 15 fev. 2020.

ENSINO TRANSDISCIPLINAR: COMO SUA AUSÊNCIA AFETA O ENSINO DA EDUCAÇÃO SEXUAL EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE CHÃ GRANDE NA PANDEMIA DO COVID-19

MAURICIO PEREIRA DE SOUZA
Licenciado Pleno em História pelas Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão - FAINTVISA Atualmente é mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE/ Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ e pesquisador do grupo de pesquisa DEMULTS. E-mail: mauriciopereirasouza@hotmail.com;

MICHELLE RODRIGUES DA SILVA
Assistente Social pela Universidade Federal de Pernambuco, mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE/ Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ, pesquisadora dos grupos de pesquisa: Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensões no campo dos Direitos da Criança e do Adolescente (GECRIA/UFPE); Laboratório de História das Infâncias do Nordeste (LAHIN/UFRPE) e Grupo Estudos de Gênero e Educação (SEGS/UFPE). E-mail: mitchelle.rodrigues86@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar como a ausência de uma abordagem transdisciplinar afeta o ensino da educação sexual em escolas do município de Chã Grande, acarretando com o não desenvolvimento de ações de prevenção a violência sexual contra crianças e adolescentes durante a pandemia do COVID-19. No estudo explicamos as principais categorias utilizadas no artigo, como a violência e violência sexual, transdisciplinaridade, entre outros. A partir de dados oficiais conseguimos constatar que as violações de direitos humanos de crianças e adolescentes teve aumento significativo no período pandêmico. Escolhemos como procedimento metodológico a pesquisa qualitativa, com o método de entrevista semiestruturada. Nos resultados, constatou-se que não existe uma abordagem de ensino transdisciplinar o que corrobora com a falta de ações de prevenção a violência sexual contra crianças e adolescentes no município de Chã Grande.

Palavras-chave: Criança e Adolescente; Pandemia; Transdisciplinaridade; Violência Sexual.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como intuito analisar como a ausência de um ensino transdisciplinar afeta o ensino da educação sexual em escolas municipais de Chã Grande, assim impossibilitando o desenvolvimento de ações de prevenção a violência sexual contra crianças e adolescentes durante a pandemia do COVID-19. Para isso, explicitamos o conceito de violência e que esse fenômeno perpassa todas as camadas da sociedade e o que diferencia são suas formas e danos causados nas vítimas. Conceituamos as principais formas de violências contra crianças e adolescentes, a prevenção contra violência sexual, a transdisciplinaridade, a falta de um ensino transdisciplinar nas escolas do munícipio de Chã Grande e como essa corrobora com a falta de ações de prevenção a violência sexual contra crianças e adolescentes no período da pandemia da COVID-19.

O presente artigo trata-se de uma pesquisa qualitativa direta. Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa incluem a pesquisa bibliográfica sobre as principais categorias que fundamentam o estudo, realização de pesquisa documental característica dos estudos que utilizam documentos como fonte de dados, informações e evidências. Pelos meios eletrônicos foram acessados os documentos oficiais da federação, através dos sites e outros meios. Dentre os documentos analisados, realizamos entrevista com profissionais das escolas municipais e do conselho tutelar municipal, onde foram realizadas entrevistas individualizadas em formato híbrido (1 pesquisador presencial com o entrevistado, e 1 pesquisador via ***Google Meet*** de forma síncrona) ou presencial, seguindo todas os protocolos de distanciamento social e biossegurança em relação a pandemia causada pelo vírus Sars-Cov-2.

2. O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a violência como o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação. Dito isso, a violência é um fenômeno que acontece em todas as áreas do globo e em todas as camadas da sociedade. Infelizmente sempre acompanhou a história da humanidade, sendo vivenciada de diferentes formas por diferentes grupos.

Para Minayo e Souza (1997/1998) em seus estudos, entendem que a "violência consiste em ações humanas de indivíduos, grupos, classes, nações que ocasionam a morte de outros seres humanos ou que afetam sua integridade física, moral, mental ou espiritual" (p.513).

2.1 FORMAS DE VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A violência se apresenta de diversas formas e em todas as camadas da sociedade. Suas manifestações é que se diferenciam, sendo as mais frequentes a violência física, a violência psicológica, a negligência e a violência sexual.

A violência física se configura como toda e qualquer ação, única ou repetida, não acidental, cometida por um agente agressor mais velho ou adulto, que provoque dano físico à criança, provocada por surras, pisas, palmadas, entre outros instrumentos, com ou sem a justificativa de que seja um requisito básico para a educação da vítima (RIBEIRO, 2011, p. 29).

A violência psicológica não deixa marcas aparentes, esse talvez seja o grande motivo ser tão difícil de ser reconhecida, isso não quer dizer que a mesma seja menos danosa do que as demais formas de violência, muito pelo contrário, ela deixa danos muitas vezes irreparáveis se a vítima não tiver o apoio e acompanhamento profissional. Em relação à violência psicológica Faleiros (2007, p. 36) define:

> Ela se configura através de uma relação de poder desigual, ou seja, a figura adulta dotada de autoridade e a criança e adolescente dominado. Esse poder é exercido através de atitudes de mando arbitrário ("obedeça por que eu quero"), agressões verbais, chantagens, regras excessivas, ameaças (inclusive de morte), humilhações desvalorização, estigmatização, rejeição, isolamento, exigência de comportamentos éticos inadequados ou acima das capacidades, e exploração econômica e sexual.

A violência sexual se configura para muitos estudiosos e estudiosas como a mais cruel forma de violência praticada contra crianças e adolescentes, não só pelos requintes desumanos e de crueldade de dominar que indivíduos colocam em prática para obter prazer sexual, mas também por se constituir, por vezes, como um meio de exploração de crianças ou adolescentes para obter ganhos materiais usando as vítimas. A violência

sexual de acordo com o Ministério da Educação e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é,

> [...] o abuso delituoso de crianças e adolescentes, em especial de sua sexualidade, negando, inclusive, o direito das crianças e adolescentes a sua sexualidade em desenvolvimento. É considerada um crime na nossa legislação. O poder arbitrário do adulto agressor sobre as crianças e adolescentes desestrutura a identidade da pessoa vitimada, caracterizando-se como um comportamento perverso (MEC/UNESCO, p. 38, 2007).

Outra forma de violência sexual é a exploração sexual comercial de crianças é caracterizada pela relação sexual de uma criança com uma pessoa mais velha, mediada por dinheiro ou troca de favores (drogas, comida, entre outras coisas), o turismo sexual, a pornografia (principalmente pela internet) e o tráfico para fins de exploração sexual (CHILDHOOD, 2006, p. 31).

Vale destacar alguns aspectos sobre questões acerca da exploração sexual que carecem de cuidados, tais como: "a pornografia infanto-juvenil e o tráfico de crianças e adolescentes, sendo a internet o principal meio de divulgação de imagens e material pornográfico, como também de cooptação ou aliciamento de vítimas" (BRASIL, 2015, p. 13). Por isso, é importante estar sempre atento e atenta às campanhas educativas voltadas à orientação das famílias do público infanto-juvenil quanto ao uso seguro de mídia social.

Uma das consequências da exploração sexual de crianças e adolescentes é a evasão escolar. Nesse sentido, as escolas têm papel importante como agentes de proteção, evitando a exclusão e o preconceito e atuando na prevenção, a partir da articulação do tema da sexualidade em todas as etapas escolares e da criação de espaços pedagógicos válidos para conectar informações sobre respeito, desenvolvimento saudável e sexualidade infanto-juvenil (BRASIL, 2015, p. 14).

Segundo dados do Disque 100, de janeiro a dezembro de 2020 foram registrados 368,333 casos de violações de direitos humanos de crianças e adolescentes, desse total 14,621 é referente a violência sexual, sendo 12,944 de abuso sexual (abuso sexual físico e estupro) e 1,677 de exploração sexual (BRASIL, 2021).

O município de Chã Grande tem cerca de 21.274, segundo dados do IBGE 2015. Contudo, não existe nos sites oficiais ou bases de dados a quantidade desse total de crianças e adolescentes que residem na cidade.

Existe também uma ausência de dados de domínio público referentes a atos que configuram abusos sexuais contra crianças e adolescentes que sejam advindos do município estudado.

2.2 PREVENÇÃO A VIOLÊNCIA SEXUAL

O enfrentamento da violência sexual pressupõe a garantia dos direitos humanos sexuais de crianças e adolescentes. Segundo a Plataforma de Ação Beijing (1995):

> Direitos sexuais são um elemento fundamental dos direitos humanos. Eles englobam o direito a uma sexualidade prazerosa, que é essencial em si mesma e, ao mesmo tempo, um veículo fundamental de comunicação e amor entre as pessoas. Os direitos sexuais incluem o direito à liberdade e autonomia e o exercício responsável da sexualidade.

Porém, ainda hoje, existem diversos tabus em torno da sexualidade infantil. Discutida inicialmente por Freud no final do século XIX, fato que causou bastante espanto a sociedade conservadora da época, que viam nas crianças o símbolo da pureza. Mas, mesmo quase um século e meio depois, a criança ainda é vista como sinônimo de pureza e um ser assexuado. Partindo dessa compreensão foi que alguns estudos foram desenvolvidos em torno da temática, foi categorizado um decágono dos direitos humanos sexuais de crianças, numa ordem aos critérios hierárquicos humanos. Nele, a autora elucida pontos como: a criança tem direito de receber respostas honestas sobre sua sexualidade sem ser enganada, ter seus momentos respeitados, ter uma educação sexual participativa, não ser sexualmente usada por adultos, ter educação sexual responsável, entre outras (MARCEL HAZEU, 2004, p. 25-26).

Sendo assim, quando reconhecemos que crianças e adolescentes possuem direitos humanos sexuais e as educamos, estamos criando um senso de proteção nas mesmas para que ao se perceberem em situações de violência possam ter atitude auto protetiva. Rede de atendimento é um conjunto de instituições que tem como obrigação defender os direitos humanos de crianças e adolescentes e promover seus direitos. Todas as instituições que prestam atendimento à criança e adolescente são componentes dessa Rede, são elas: Escolas, Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), Sistema de Justiça e Segurança (Polícias, Ministério Público,

Defensoria Pública...), Organizações Não Governamentais (ONGs), Conselho Tutelar, Casas de Acolhimento, entre outras. Cada uma dessas instituições desenvolve um papel importante na defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

Contudo em se tratando de violência sexual, existe um caminho/fluxo a ser seguido. Verificada a suspeita ou a confirmação da violência é necessário realizar a denúncia no Conselho Tutelar e na Delegacia, levar a vítima para uma unidade de saúde para que tenha acesso ao atendimento e possa ter acesso a todos os cuidados referentes a uma vítima de violência sexual.

O Conselho Tutelar tem um papel importante na Rede de atendimento, ele se constitui como um Órgão de Defesa, porém autônomo, tem como atribuição verificar se as crianças e adolescentes estão tendo acesso a todos os seus direitos, caso não, tem por obrigatoriedade solicitar o serviço. É importante salientar que a intervenção nos casos de violência deve ser multidisciplinar e intersetorial, com a atuação de todas as instituições mencionadas.

3. TRANSDISCIPLINARIDADE: SURGIMENTO E CONCEITOS

A termologia transdisciplinaridade é divulgada pela primeira vez no I Seminário Internacional sobre Pluri e Interdisciplinaridade por Jean Piaget em 1970, e sobre essa nova abordagem de saberes que Lima de Freitas, Edgar Morin e BasarabNicolescu se debruçam e em 1994 lançam *A CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE,* fruto do I Encontro Mundial de Transdisciplinaridade ocorrido no Convento de Arrábida, em Portugal. A carta descreve em um total de quinze artigos o que é a transdisciplinaridade, a sua prática, ética e aplicabilidade na sociedade.

No 1º artigo, MORIN (1994), NICOLESCU(1994) e FREITAS(1994) assinalam que ***toda e qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma definição e de dissolvê-lo em estruturas formais, sejam quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar.*** O artigo 3 aponta que:

> A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; ela nos oferece uma nova visão da Natureza e da Realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio de várias

> disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa.

A educação acaba por receber os olhos atentos da transdisciplinaridade, apontando uma necessidade de mudança do método disciplinar e interdisciplinar de se fazer a pratica educacional, advinda ainda do século XX. Sobre a disciplinaridade, Edgar Morin diz:

> A fronteira disciplinar, com sua linguagem e com os conceitos que lhe são próprios, isola a disciplina em relação às outras e em relação aos problemas que ultrapassam as disciplinas. Desse modo, o espírito hiperdisciplinar corre o risco de se consolidar, como o espírito de um proprietário que proíbe qualquer circulação estranha na sua parcela de saber. Abertura é, portanto, necessária (MORIN, 1999, p. 28).

A utilização de organizações disciplinares nas estruturas educacionais ainda segue sendo uma presente no cotidiano de diversas sociedades ao redor do globo, além da utilização da interdisciplinaridade que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento. No livro Complexidade e Transdisciplinaridade: a Reforma da Universidade e do Ensino Fundamental (EDUFRN,1999), quando questionado sobre a necessidade da interdisciplinaridade MORIN (p.13, 1999) diz que "***...a interdisciplinaridade tem-se mostrado tão insuficiente quanto a ONU para confederar as nações."***

Observadas essas insuficiências, qual seria a solução para tal? A resposta é a reforma do pensamento, aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo, que contém uma necessidade social chave: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo. A transdisciplinaridade só representa uma solução quando se liga a uma reforma de pensamento (MORIN, 1999).

No artigo 11 da carta da transdisciplinaridade fala-se sobre o ensino transdisciplinar, indicando que:

> Uma educação autêntica não pode privilegiar abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento." MORIN; NICOLESCU; FREITAS(1994).

ARNT(2010) corrobora os pensamentos e apontamentos trazidos por Morin, Nicolescu e Freitas quando disserta que:

> Entendo transdisciplinaridade como uma postura perante o conhecimento, indo além da disciplina, articulando Ciência, Artes, Filosofia e Tradições, reconhecendo a multidimensionalidade humana e os múltiplos níveis de realidade, permitindo ao ser a interconexão com a natureza, com o outro, consigo mesmo, alicerçando a ética, ampliando as suas potencialidades humanas, na busca do bem comum. (p.111).

3.1 AUSÊNCIA DO ENSINO TRANSDISCIPLINAR E A FALTA DE AÇÕES DE PREVENÇÃO AO ABUSO SEXUAL NAS ESCOLAS

A utilização de recursos apenas disciplinares denota um risco a formação de seres que não consigam associar os saberes adquiridos a sua realidade, como aqui já foi apresentado. O fechamento, a negação de realidade configuram praticas alheias aos princípios da transdisciplinaridade.

A educação sexual infelizmente ainda é razão de muita discórdia na sociedade brasileira sobre sua presença nos âmbitos escolares, levando a discussões acaloradas e tumultuadas. FIGUEIRO (2006) nos descreve o seguinte:

> Alguns pais se preocupam, justamente, por temer que os professores passem, para seus filhos, os valores que eles, professores, defendem. Assim, por exemplo, pais conservadores, que defendem a virgindade até o casamento (para as filhas, na maioria das vezes), temem que professores possam pregar valores divergentes, incentivando, no caso, o sexo antes do casamento. O contrário também pode acontecer, ou seja, pais que pretendem que seus filhos sejam livres para decidir, com responsabilidade, sobre sua vida sexual, temem que professores conservadores venham lhes incutir idéiasde pecado.

Os PCN's abordam a educação sexual como devendo ser trabalhado de forma transversal (BRASIL 1997), e tendo como objetivo gerais:

> ...contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Esse tema vinculasse ao exercício da cidadania na medida em que propõe o desenvolvimento do respeito a si e ao outro e contribui para garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos

> fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades. (p. 311).

Mesmo constando a obrigatoriedade da educação sexual a ser trabalhada em âmbito escolar e transversalmente, no currículo de Pernambuco (2019) que rege as competências e habilidades a serem atingidas nos municípios do estado, a educação sexual é contemplada apenas nas áreas das Ciências da Natureza, mais especificamente no 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais na disciplina de ciências, configurando assim uma metodologia disciplinar, afetando a aplicação de ações transdisciplinares que almejam ampliar ações de conscientização dos abusos sexuais, e fechando o debate a uma única ciência.

4. PROCESSO METÓDOLOGICO

Ao se determinar a forma de pesquisa e viabilidade de sua execução, se deu início a aplicação de pesquisas qualitativas diretas com os indivíduos selecionados para o estudo. O objetivo inicial foi verificaro aumento de casosde abusos sexuais no município de Chã Grande no período pandêmico e se esse poderia ser menor se houvesse ações preventivas nas escolas através da educação sexual em aplicação com ensino transdisciplinar.

Partindo disso, a primeira ação foi convidar um conselheiro tutelar da cidade para fornecimento de informações sobre a temática do abuso sexual. Esse colhimento de informações se deu via contato híbrido (presencial e virtual utilizando o Google meet). Salienta-se que todas as medidas de biossegurança foram tomadas pelos pesquisadores e pelo entrevistado. Todas as entrevistas foram cedidas e realizadas após assinatura de termo de anuência por parte dos entrevistados, assegurando a veracidade dos fatos e da devida utilização pelos pesquisadores mantendo o sigilo pessoal dos entrevistados. Para obtenção dos resultados, foram entrevistadas profissionais da educação das escolas públicas que ofertam o Ensino Fundamental Anos Finais, sendo elas a Escola Municipal XV de Março e o Grupo Escolar João Faustino de Queiroz. Foram realizadas cinco entrevistas a partir de questionário semiestruturado previamente construído pelos pesquisadores, objetivando adquirir informações acerca do ensino sexual, das ações de prevenção às violências aqui referidas, da noção de transdisciplinaridade além do ensino ao longo da pandemia do COVID-19.

5. PESQUISA E RESULTADOS

5.1 A REDE DE PROTEÇÃO MUNICIPAL

O município de Chã Grande conta com 05 conselheiros tutelares, tendo como estrutura prédio em ótima localização alugado pela prefeitura, automóvel para atendimentos de propriedade do conselho, computadores e acesso à internet. Funcionava semanalmente na sede de segunda à sexta das 08 horas às 17 horas. Durante a pandemia, se seguiu um rodízio semanal entre os conselheiros no qual ficam 02 conselheiros na sede das 08 horas às 12 horas e o restante do dia segue-se com atendimento de ocorrências por plantão

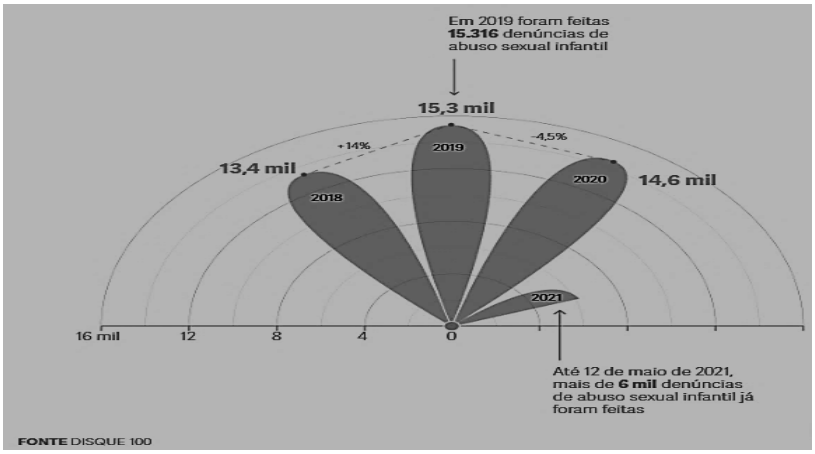
Questionado sobre a presença de casos de violências sexuais contra crianças e adolescentes antes da pandemia, o entrevistado confirmou a existência de casos que correram/correm em sigilo. Indo além, ao ser indagado se durante a pandemia houve um aumento de denúncias/ocorrências de violências sexuais desde o início da pandemia, o entrevistado afirmou que houve aumento expressivo. Posteriormente foi solicitada a quantidade de casos de violências sexuais desde o início da pandemia até o mês de elaboração deste artigo (agosto de 2021), obtendo-se um total de 15 denúncias de abusos sexuais nesse período.

Apesar do relato de que houve expressivo aumento na demanda de ocorrências referentes a abusos sexuais em crianças e adolescentes, observando os dados gerais do Brasil houve uma redução no número de denúncias de abusos no ano de 2020 em comparação ao ano de 2019. Existe um apontamento de que esse decréscimo se deu devido a pandemia, que provocou o isolamento social e fechamento de escolas, local esse onde por diversas vezes a criança ou adolescente encontra amparo para realizar denúncias. Essa informação pode ser comprovada pelas respostas obtidas também com os profissionais da educação observando as respostas obtidas sobre a presença de casos antes e durante a pandemia:

QUESTIONÁRIO – SESSÃO PRÉ-PANDEMIA				
PERGUNTA	**P101**	**P02**	**P03**	**P04**
Na escola houveram casos de denúncias de alunos sobre abusos sexuais?	"Sim. Alguns casos. O próprio aluno que trouxe o caso pra gente... a respeito dessa situação. Em 2019 houve 3 casos, que foi solicitada a questão da polícia pra resolver essa situação junto com a gente da coordenação... "Os casos que eu tô falando são de abuso sexual."	"Sim, já tivemos. Inclusive já tivemos casos em que a professora percebia mudanças de comportamento, marcas no corpo, machucados, hematomas, e acabávamos entrando em contato com o conselho tutelar."	"Abuso sexual[...] e era através do trabalho infantil que existia esse abuso. A gente tinha vários casos. "Até hoje esses adolescentes ainda passam por acompanhamento psicológico".	"Sim, já foi até detectado alguns abusos sexuais e a gente procurou as autoridades cabíveis para tomar as devidas providências".

QUESTIONÁRIO – SESSÃO PANDEMIA				
PERGUNTA	**P01**	**P02**	**P03**	**P04**
Chegaram casos de abusos sexuais durante o período pandêmico?	"Não. Acreditamos que é mais complicado né, eu acho que muitos adolescentes passaram por isso, esses abusos, mas não chegou ao nosso conhecimento."	"Até mim, não."	"Eu tenho o depoimento de uma mãe que ligou pra mim e disse que a filha dela não ia mais assistir as aulas on-line porque tomou o celular da filha. Por que ela tava entrando na internet e justamente estava pessoas é abusando ela pela internet."	"Chegou denúncias de trabalho infantil."

A imagem abaixo apresenta os dados comparativos de denúncias entre os anos pré-pandemia e durante no Brasil:



Quando questionado se o conselho tutelar utilizava qual base de dados era utilizada para compilar dados, em específico o SIPIA, o entrevistado alegou que não se era utilizado por questões de ausências de formações para utilização do Sistema, e que as denúncias eram/são registradas em um livro de ocorrências. Posteriormente foi solicitada a quantidade de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes no município ao longo do período pandêmico, constando 15 relatos. Importe conotar que desse total, apenas 03 denúncias foram realizadas através do Disque 100, importante canal de denúncias de ordem federal. O conselheiro nos indicou que a maioria dos contatos são feitos via celular, utilizando dos números pessoais de cada conselheiro. O conselho não possuí um número fixo para denúncias.

Sobre ações de conscientização sobre violência sexual ao longo da pandemia, foi indicada uma ausência total de ações, alegando-se incapacidade operacional por conta do contagio da Covid-19. Essa informação é corroborada pelos profissionais da educação ao serem questionados sobre ações de prevenção durante a pandemia, onde respondem:

QUESTIONÁRIO – SESSÃO PANDEMIA				
PERGUNTA	**P01**	**P02**	**P03**	**P04**
Houve ações de órgãos públicos de proteção às crianças e adolescentes durante a pandemia?	"Não tenho conhecimento."	"Não."	"Não."	"Não."

Importante assinalar que as ações de prevenção a violência sexual contra crianças e adolescentes **não** estão a cargo somente do Conselhos

Tutelares, mas de todas as instituições de atendimento a crianças e adolescentes como: hospitais, Organizações Não-Governamentais (ONG), Centro de Especializado em Referência Assistência Social (CREAS), Centro de Referência de Assistência Social, Ministério Público, Polícia Civil, Secretaria de Educação, entre outras. Mas, são nas escolas, onde se verifica uma ausência de ações de prevenção a violência sexual.

5.2 AS INSTITUIÇÕES E SUAS METODOLOGIAS, CONHECIMENTOS E PRÁTICAS DE ENSINO.

As instituições selecionadas para a pesquisa foram a Escola Municipal XV de Março e o Grupo Escolar João Faustino de Queiroz, ambos localizados na zona urbana da cidade de Chã Grande, sendo as únicas escolas públicas que oferecem o ensino fundamental Anos Finais no município. Nessas escolas também oferecem o Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

SOBRE O ENSINO:

Percebe-se que já existia uma ausência de ensino transdisciplinar em relação à educação sexual nas instituições, sendo utilizadas apenas as metodologias disciplinares e interdisciplinarescomo possível observar a seguir:

QUESTIONÁRIO – SESSÃO PRÉ-PANDEMIA				
PERGUNTAS	**P01**	**P02**	**P03**	**P04**
Na escola existiam práticas disciplinares, interdisciplinares ou/e transdisciplinares?	"Disciplinares, interdisciplinares alguns professores fazem esse trabalho..."	"Disciplinar e interdisciplinar."	"É, na verdade a gente só trabalha as disciplinares."	"Existia... mais fixado nas duas primeiras."

Adiante, conota-se uma supressão do ensino a metodologias disciplinares ao longo da pandemia devido a adversidades proporcionadas pela pandemia.

QUESTIONÁRIO – SESSÃO PANDEMIA				
PERGUNTAS	**P01**	**P02**	**P03**	**P04**
O ensino na pandemia foi disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar?	"Disciplinar... E a questão das interdisciplinares foi trabalhado muito pouco"	"Disciplinar."	"Disciplinar."	"Eu acredito que foi interdisciplinar."
Como estão sendo assegurados o direito ao acesso à educação dos alunos na pandemia?	"O primeiro momento foi trabalhado o aluno com as aulas remotas, os grupos de professores davam as aulas a um grupo de alunos, visto que muitos alunos não participam por questões de acessibilidade que impediam esses alunos de participar dessas aulas. Mas para suprir essa necessidade foram feitos vários blocos, cada professor mandava um material para ser reproduzido na escola e entregue aos pais a cada 15 dias, e trazia de volta após 15 dias e levava outro. Os professores corrigiam esse material e davam nota e frequência."	"No ano passado, não houve nenhum contato assim, via whatsapp, nem aula nem nada com os meninos. Os meninos vinham na escolar pegar atividades fornecidas pelos professores e em um determinado tempo entregavam, o que fez com que a gestão se incomoda-se muito. No começo desse ano, apesar das dificuldades, alguns professores avaliarem que não seria possível, a gente conseguiu montar um horário de aulas"	"O direito das aulas on-line que eles têm, né. A questão da tecnologia que muitos alunos não utilizam porque eles não possuem por ser uma comunidade carente, mas a gente tem crianças que vem assistir aqui(escola) as aulas. Eles não têm internet em casa então eles utilizam a internet da escola."	"A escola criou uma ferramenta onde todos os meses o aluno, de inicio quinzenalmente e depois mensalmente, todas essas datas o aluno viria a escola buscar tanto o material impresso, como também os conteúdos já resumidos e impressos eles levavam pra casa e faziam os estudos. Aquele aluno que tinha acesso à internet , fazia pela internet. Quem não tinha, o material ia bem prático, bem mastigado como a gente usa aqui no interior, para que os alunos pudessem responder e ter conhecimento. Aulas on-line e livros paradidáticos."

SOBRE TRANSDISCIPLINARIDADE

De acordo com as respostas recebidas, foi possível identificar que transdisciplinaridade não é um conceito comum à memória dos profissionais das escolas.

QUESTIONÁRIO – SESSÃO PRÉ-PANDEMIA				
PERGUNTAS	**P01**	**P02**	**P03**	**P04**
Você sabe o que é transdisciplinaridade?	"Não."	"Quando as disciplinas elas, quando o professor dentro de uma temática consegue trabalhar todas as disciplinas."	"São disciplinas né, feito vários projetos que onde você trabalha várias disciplinas."	"Transdisciplinaridade... Vou te ser sincero, não."
Transdisciplinaridade é um conceito comum aos docentes da escola?	"Não."	"Quando era proposto em reunião, sim. Quando não havia proposição, não."	"Sim."	"Eu acho que sim."

SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL

Obteve-se um panorama claro de que a educação sexual não é inserida nas escolas estudadas de forma transversal ou transdisciplinar. O ensino da educação sexual é quase que totalmente associado unicamente a uma única disciplina, em um ano específico do ciclo acadêmico dos discentes no Ensino Fundamental II. Observa-se que apesar de existir um consenso da necessidade de aplicação de forma ampla da educação sexual como forma de prevenção e conscientização nas escolas, a disciplinaridade se faz quase que como unanimidade como metodologia de ensino.

QUESTIONÁRIO – SESSÃO PRÉ-PANDEMIA				
PERGUNTAS	**P01**	**P02**	**P03**	**P04**
No currículo escolar a educação sexual era debatida? Se sim, onde e de que forma?	"Nós temos alguns casos aqui de professores que trabalham sobre isso, e a gente as vezes convida outras pessoas para um debate, para ajudar os alunos... É com um projeto na sala de vídeo... Nós temos esse conteúdo no 8º ano, então os professores trabalham isso em sala de aula e realizam uma pequena culminância na sala de vídeo."	"É. A gente tem na parte específico do currículo é trabalhado na disciplina de ciências, que trata dos assuntos. É trabalhado em salas de aula."	"Olha (nome do entrevistador), existe ainda esse tabu né, nas escolas infelizmente essa questão não é muito bem trabalhada... É o professor de ciências do 7º ano ele vem com essa disciplina, né? Eles trabalha essa questão em sala de aula mais especificamente."	"Sim. Nas reuniões esporádicas aqui na escola, e também na própria disciplina de ciências, onde no 8º ano nós temos alguns conteúdos que há a necessidade mas especifico de se trabalhar a sexualidade, o que não quer dizer que não trabalhamos em outros anos."
Em sua opinião, o que é educação sexual? Como ela deve ser aplicada no âmbito escolar?	"Trabalhar sobre as DST's que é muito importante isso aí, é um dos pontos mais importantes é o trabalho das DST's, a gravides na adolescência... é... abuso também. A escola tem que trabalhar muito."	"Pergunta profunda (risos). Acredito que é a título de informação, acho que as pessoas tem uma visão errônea. Que seja você vai falar de sexo, vai ensinar a fazer sexo, e não é. Eu acho que vai desde um conhecimento sobre o teu corpo, como teu corpo funciona e de como as coisas acontecem, a título de informação. Que se você tiver uma relação e você não tiver os devidos cuidados pode acarretar numa gravides, pode acarretar numa doença sexualmente transmissível, então é a título de prevenção."	"Olhe, primeiro a gente tem que ver a família. Quebrar esse tabu da família, que ele puder aceitar a escola falar, né?! Chamar a família pra conversar, explicar como a escola deve falar a sexualidade. Por que se chegar e jogar esse assunto, os país não vão aceitar[...] eu concordo em abrir esse espaço pra que se fale sobre a sexualidade dentro da escola."	"A educação sexual é como o aluno tenha autoconhecimento da sua estrutura física e pessoal, até de suas atitudes. Por que a sexualidade ela leva não só a questão do ato em sí, a sexualidade leva todo um processo. É a questão do abuso sexual, da puberdade, a questão dos relacionamentos do aluno com outras pessoas[...]

Os docentes ministravam aulas que contemplavam a educação sexual?	"Essas aulas são dadas mais pelos professores e dentro da explanação do professor existe o debate entre o adolescente junto com os professores e até assim, nós já trouxemos alguns pais para presenciar algumas aulas relacionadas a esse tema."	"Sim, eu conheço o trabalho de alguns professores que estão aqui a um bom tempo, e eles realizam esse trabalho."	"É como eu te falei né? É a questão da disciplina em si, aquela que é específica que é ciências em sala de aula."	"Sim."

Na pandemia, o ensino da educação sexual foi ainda mais prejudicado devido às diversas realidades advindas, onde se destaca o distanciamento das escolas e ausência de ferramentas tecnológicas para assegurar um contato com os professores e as escolas. Ressalta-se que essas escolas, notadamente o Grupo Escolar João Faustino de Queiroz atendem comunidades carentes e com poucos recursos para prover acesso à internet ou aquisição de aparelhos celulares, computadores ou tablets.

QUESTIONÁRIO – SESSÃO PANDEMIA				
PERGUNTAS	**P01**	**P02**	**P03**	**P04**
Como está ocorrendo o ensino de da educação sexual na pandemia?	"Muito pouco. Porque os conteúdos que chegavam da secretaria de educação eram mais relacionados ao ensino aprendizagem."	"Meio que não igual ao presencial. Mas ocorre nas aulas de ciências."	"A gente não teve né? Só na questão da aula on-line que alguns professores de ciências e fala pros alunos, debate essa questão."	"Foi discutido através dos conteúdos onde abordava a sexualidade naquelas disciplinas específicas."
Houve ações de conscientização sobre a educação sexual durante a pandemia?	"Da escola... não."	"Sobre educação sexual, sim. Eu percebi através das atividades."	"Não. Porque assim não tinha como a gente debater essa questão com o aluno."	"Não."
Houve ações de órgãos públicos de proteção as crianças e adolescentes durante a pandemia?	"Não tenho conhecimento."	"Não."	"Não."	"Não."

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID-19 causou o isolamento social, as famílias passaram a ter mais tempo em casa e com seus filhos e filhas, e as crianças e adolescentes por sua vez ficaram longe das instituições que realizam a rede de proteção, como escolas, CREAS, CRAS, entre outras. O isolamento social potencializou o aumento das violências sofridas por crianças e adolescentes por estas estarem mais tempo em casa e sem possibilidade de realizar a denúncia, pois não estavam/estão frequentando as instituições de atendimento. É possível apontar que além desse afastamento provocado pela pandemia, à ausência de ações transdisciplinares no ensino da educação sexual afetam na identificação de possíveis abusos, tal qual sua prevenção e asseguração ao acesso educacional obrigatório pelos marcos educacionais legais.

Todavia, devemos orientar as crianças e adolescentes que todo e qualquer local que façam parte da rede de proteção que elas/eles falarem sobre possíveis violências será o local que poderá a orientar sobre como realizar a denúncia, a defender e a orientar, e que essa instituição e/ou profissional tem por obrigação prestar todas as orientações e encaminhamentos para a resolução do caso.

REFERÊNCIAS

ARNT, Rosamaria de Medeiros. Formação de professores e didática transdisciplinar: aproximações em foco. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak**, p. 109-135, 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia de Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio>. Acesso em: 25 de Ago. de 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE (MS). **Violência Intrafamiliar. Orientações para a Prática em Serviço**. Cadernos de Atenção Básica nº 8, Série A-Normas e Manuais Técnicos; nº 31. Brasília/DF, 2002.

BRASIL. Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes: identificação e enfrentamento. Disponível em: <https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/imprensa/cartilhas/

cartilha_violencia_contra_criancas_adolescentes_web.pdf>. Acesso em: 25 de Ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. ABUSO SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES – ABORDAGEM DE CASOS CONCRETOS EM UMA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR E INTERINSTITUCIONAL. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/maio/CartilhaMaioLaranja2021.pdf>. Acesso em: 25 de Ago. de 2021.

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

FALEIROS, Vicente. de Paula.; FALEIROS, Eva. **A escola que protege:** enfrentamento a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da Educação/Secretária da Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. (Coleção Educação para Todos).

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação Sexual: Como Ensinar No Espaço Da Escola Sexual Education: HowToTeach In The SchoolEnvironment. **Revista Linhas**, v. 7, n. 1, 2006.

HAZEU, Marcel. **Direitos Sexuais da Criança e do Adolescente. Uma visão interdisciplinar para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes**. Rede TXAI. Movimento República de Emaús. 2004. p 141.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. **HISTÓRIA, CIÊNCIA SAÚDE-MANGUINHOS**, Rio de Janeiro, v. IV, n.3, p. 513-531, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v4n3/v4n3a06>. Acesso em: 25 de Ago. de 2021.

MORIN, Edgar. Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental. **Natal: EdufRN**, v. 30, 1999.

MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab; FREITAS, Lima de. Carta da transdisciplinaridade. **Portugal, Convento da Arrábida, novembro de**, 1994.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes Currículo de Pernambuco: **ensino fundamental/Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação;** coordenação Ana Coelho Vieira Selva, Sônia Regina Diógenes Tenório; apresentação Frederico da Costa Amâncio, Maria Elza da Silva. – Recife: A Secretaria, 2019.

RÉGIA da Silva, Vitória; BOZZA Martins, Flávia. Impacto da pandemia nas denúncias de violência sexual. **Gênero Numero,** 2021. Disponível em: https://www.generonumero.media/violencia-sexual-infantil/ Acesso em 28/08/2021.

RIBEIRO, Karla. **AFINAL, ONDE MORA O PERIGO**? In: **A metodologia do projeto de defesa dos direitos da criança e do adolescente do Cendhec**. CENDHEC: Recife, 2011.

EDUCAÇÃO, DIRETOS HUMANOS E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

MARIA EDUARDA ALENCAR FERRO DE LIMA
Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco – UPE/Campus Garanhuns, eduarda.ferro@upe.br

JENIFFER DAIANE DOS SANTOS MATEUS
Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco – UPE/ Campus Garanhuns, jeniffer.daiane@upe.br

GISELLE BERNARDO DA SILVA
Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco – UPE/Campus Garanhuns, giselle.bernardo@upe.br

NOELY ALVES DE OLIVEIRA
Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco – UPE/Campus Garanhuns, Noely.alves@upe.br ;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A educação e os Direitos Humanos tem uma relação indissociável, na Declaração Universal dos Direitos Humanos os artigos destinados à educação surgem como uma ferramenta para alcançar outros princípios lá estabelecidos, alguns deles são o direito à igualdade, dignidade, liberdade, proteção e qualidade de vida.

No preâmbulo da Declaração diz que:

> [...] todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos [...]. (Assembleia Geral da ONU, 1948, p.1)

Levando em consideração essa exigência feita no preâmbulo acreditamos que é dever de toda e qualquer instituição pública ou privada seguir fielmente os artigos publicados na Declaração, atentando-se às instituições educacionais pode-se perceber que o cumprimento ou descumprimento dos artigos impacta diretamente a formação educativa, de forma que os alunos e funcionários destes âmbitos devem exercer os seus direitos previstos, diante disso notou-se a necessidade de promover um trabalho de intervenção em duas Unidades de Acolhimento no município de Garanhuns, que realizamos a partir da disciplina Requisitos Curriculares Suplementares de Extensão, ofertada no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade de Pernambuco, campus Garanhuns, redigida pela professora Drª. Lidiane Evangelista Lira.

Ao decorrer da disciplina foi decidido que o trabalho de intervenção seria vivenciado através do oferecimento de uma formação para os profissionais que atuam nas Unidades de Acolhimento, a partir disso buscamos profissionais especializados em diversas áreas, delimitamos as temáticas a serem abordadas e iniciamos a formação com encontros on-line, a fim de apresentar a importância dos direitos humanos, o tema abordado no primeiro momento foi: ***Educação, direitos humanos e formação para a cidadania.***

No presente relato de experiência iremos descrever como foi realizado a formação, com enfoque no tema citado acima, pois é notório a importância de os educadores sociais possuírem um conhecimento

a respeito da história dos direitos humanos e suas implicações para o campo educacional.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A formação oferecida aos educadores sociais foi vivenciada através de uma roda de conversa e palestra que aconteceu no dia 03 de agosto com duração de 2 horas e 27 minutos. O tema abordado foi: ***Educação, direitos humanos e formação para a cidadania***. Com o intuito de proporcionar uma formação para os agentes educacionais da Unidade de Acolhimento Abraçar, a palestra contou com a presença de estudantes da graduação de pedagogia da Universidade de Pernambuco que tiveram como responsabilidade agir como mediadores e para somar com esse momento contou também com a presença da convidada e professora Drª. Ana Maria de Barros, especialista em sociologia.

A apresentação iniciou com uma das mediadoras dispondo do currículo da professora convidada, após isso foi vivenciado um momento dinâmico com a reprodução de uma música de realização e idealização do Conselho Nacional do Ministério Público, sendo nomeada: ***A música que todos deveriam saber a letra.*** A música apresentada oferece em sua composição uma reflexão sobre a importância dos direitos humanos para a sociedade, fazendo assim uma introdução a temática. Após o momento dinâmico a palavra foi passada para a professora Ana Maria Barros, que dispôs de três aspectos para abordar, sendo o primeiro deles a introdução aos direitos humanos, segundamente os direitos humanos voltados para o Estatuto da Criança e do Adolescente, e, por conseguinte, os aspectos relacionados à proteção de crianças e adolescentes em situação de abrigamento.

Ao iniciar a professora dispõe uma fala sobre a necessidade de defender os ideais expostos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que devem ser protegidos principalmente pela área da educação. Voltando-se para um ponto de vista filosófico ela cita que para falar dos direitos previstos é preciso que antes se obtenha o conhecimento a respeito dos aspectos dos indivíduos e da sociedade.

Trazendo para a história da formação da sociedade brasileira foi citado diversos acontecimentos vivenciados, como por exemplo a desterritorialização extremamente violenta da sociedade negra e indígena brasileira e também a objetificação e comercialização dos corpos naquela época, após a colonização foi enfrentado o período regencial e depois o

imperialismo, fazendo uma homogeneização dos fatos históricos com os direitos humanos conclui-se que esses fatos vividos na antiguidade acabam refletindo até os dias atuais na cultura enraizada da sociedade do Brasil.

Em prosseguimento a professora traz uma fala sobre a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, mostrando que surge a partir de uma preocupação por parte da assistência social ao visualizar crianças em vulnerabilidade e mostrando também o quanto o Brasil ainda é um país preconceituoso, misógino, racista e machista, promovendo assim uma aversão por grande parte da sociedade aos Direitos Humanos.

Ao dialogar sobre a questão de crianças em situação de abrigamento, Ana Maria Barros cita alguns direitos previstos no capítulo 3 da Declaração, mostrando que ele deve ser levado como ponto de partida e como base para o Estado, considerando que existem diversas situações e impactos sofridos por essas crianças e adolescentes, como o conceito e impasse de identidade e o sentido de pertencimento. Foram citados como as casas-abrigos devem ser estruturadas, respeitando a individualidade das crianças e bem colocando a importância da supervisão contínua dos funcionários, outras vertentes como a adoção, as políticas públicas do Brasil e a dificuldade encontrada para a formação educacional também são brevemente abordadas.

Encerrando sua fala a professora evidencia a importância de disciplinas e formações que abordem diretamente essa temática, para que seja possível a qualificação dos profissionais que irão conviver e trabalhar com as crianças e adolescentes. Após o encerramento da palestra, foi aberto um momento para respostas de questões feitas pelos membros presentes, sendo este para nós o momento mais esclarecedor da roda de conversa, pois foram expostos, de forma ética, alguns casos existentes nos abrigos, também foi possível conhecer e ouvir a partilha dos profissionais da Unidade de Acolhimento, concluindo com agradecimentos.

3. RESULTADOS

A palestra vivenciada foi de fundamental importância para a formação dos cuidadores da unidade de acolhimento, e também para os estudantes ali presentes, conhecer os Direitos Humanos e relacioná-los à infância/adolescência nos proporciona refletir sobre como existem crianças em nosso país que ainda sofrem por não ter seus direitos assegurados.

Uma pauta tão importante que deve ser debatida em todos os âmbitos da sociedade.

Concluímos que este primeiro encontro foi muito proveitoso, principalmente para fazer uma introdução à temática trazendo os pontos históricos para que entendêssemos que a formação de um indivíduo afeta e/ou contribui bastante para a absorção dos Direitos Humanos. A historicidade, o olhar pedagógico e a assistência social são áreas de conhecimento que devem ser homogeneizadas, fato que aconteceu durante toda a formação.

REFERÊNCIAS

Assembleia Geral da ONU. **"Declaração Universal dos Direitos Humanos"**. 217 (III) A. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf >. Acesso em: 14 de jun. 2021.

A EDUCAÇÃO E OS DIREITOS HUMANOS: POR UMA PEDAGOGIA DA DESCOLONIZAÇÃO DAS MENTES

ANA CLAUDIA LIMA DA SILVA
Mentranda do Curso de Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/PE. E-mail: ana.acls@ufpe.br

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A introdução desta temática tem como objetivo refletir sobre os Direitos Humanos desde o ponto de vista de uma educação crítica libertadora com base nas origens da identidade latino-americana. O debate se justifica pela relevância de clarear o entendimento a respeito dos discursos hegemônicos coloniais institucionalizados no âmbito do poder e do saber com aparência de Direitos Humanos, mas que negam sistematicamente a sua eficácia. Diante da complexidade do tema, será adotado para o desdobramento do trabalho um referencial teórico metodológico de abordagem bibliográfica, em que se apoiam nossos estudos.

Destaca-se a importância de fazer relação entre a perspectiva histórica e a problemática dessa temática, ressaltando que a América Latina apresenta histórias de lutas e conquistas de direitos, pelo reconhecimento de sua identidade e cultura. A presença de discursos ideológicos que não fazem parte da história da América Latina como emblema de Direitos Humanos universais é aceitar a subalternidade e a colonização do pensanento. É nessa conjuntura que nasce o pensamento crítico latino-americano, contra hegemônico e livre, que contribui para a desconstrução de práticas dominantes de poder e de saber (WOLKMER, 2015).

> Os que silenciosamente se acomodam, são fundamentais para a manutenção dos projetos hegemônicos [...] cúmplices da perpetuação do sistema e dos seus propósitos repressivos. Esta atitude compassiva por parte de agentes fundamentais da educação, não só legitima como reforça modelo escolar dominante (TAVARES; GOMES, 2018, p. 4).

Na América Latina o discurso dos direitos humanos foi construído a partir de lutas desde o sistema colonial passando pelos governos militares onde havia o rompimento da democracia formal, o desrespeito aos princípios democráticos e a não preservação da garantia de direitos fundamentais. Nesse processo, diferentes setores da sociedade latino -americana consideraram imprescindível demarcar os direitos humanos como expressão de ações de resistência democrática e emancipação. Para reforçar a garantia dos direitos humanos houve a implementação da educação em direitos humanos através de um esforço internacional proposto pela UNESCO (ZENAIDE; VIOLA 2019).

> No continente sul-americano, a educação em direitos humanos (EDH) é uma prática recente, que surge no contexto das lutas e movimentos sociais de resistência contra o autoritarismo das ditaduras [...] No Brasil, a EDH também é prática muito recente, considerando que períodos democráticos foram breves e frágeis (SILVA; TAVARES, 2013, p.51).

Nessa direção, apresenta-se o contexto histórico onde evidencia o giro decolonial que surge como uma ruptura e liberdade do pensamento, permite o reconhecimento de outras teorias para legitimar outras formas de saber. É uma limpeza da colonização do ser e do saber.

> O movimento giro decolonial tem como objetivo modificar as estruturas de pensamento influenciando fundamentalmente os jovens pesquisadores quanto às particularidades da América Latina, complementando teorias de análise como o sistema mundo e a teoria pós-colonial (GOMEZ; GROSFOGUEL, 2007 ***apud*** AGUIAR, 2018, p. 140).

Em segunda análise, Paulo Freire aceitou o pressuposto da descolonização das mentes, antecipando os reclames do pós-colonial e do giro decolonial contemporâneos como requisito na formação de uma nação independente. Em conformidade com o ethos revolucionário, Freire sugeria a educação como forma de conscientização ou politização apontando à superação do colonialismo/colonialidade enraizado/a no sistema social das colônias, ex-colônias e nas subjetividades de sua gente (RIBEIRO, 2018).

Desse modo, entende-se uma educação latino-americana em direitos humanos crítica libertadora que reconheça a afirmação histórica e política dos seus povos como uma prática emancipadora, superando o modelo hegemônico que comtemple o ser humano na sua diversidade.

2. METODOLOGIA

Partindo dos aspectos metodológicos, foi desenvolvida uma abordagem embasada em pesquisas bibliográficas, com intuito de entender o diálogo teórico que envolve o tema em questão, visto que a temática abordada possibilita a utilização desse recurso metodológico. Todavia, o método é composto através de artigos, livros, e discussões sobre a Educação em Direitos Humanos e o giro decolonial do saber e do poder.

3. CONCLUSÕES

O presente estudo nos levou a refletir sobre a conjuntura histórica da América Latina e apresenta um panorama, onde os direitos humanos foram tecidos a partir de uma perspectiva com princípios de exclusão não podendo se enquadrar num conjunto universal de direitos humanos.

Essas compreensões históricas nos proporcionaram reflexões a partir da literatura latino-americana que as formas hegemônicas tem o objetivo o monopolizar o poder e o saber como instrumentos de exploração. À luz desse entendimento, é necessário um pensamento que tenciona processos de emancipação e garantias para o exercício das liberdades e dos direitos humanos através de uma educação crítica libertadora capaz de superar discursos dominantes.

Para Wolkmer (2015), a luta por um modelo de educação em direitos humanos é um processo necessário para a libertação e o reconheimento da América Latina como autor da sua própria história para o desenvolvimento de políticas sociais e efetivação dos direitos humanos. Nesse sentido, Freire (1999) afirma que a autorefelxão possibilitará a tomada de consciência dos sujeitos resultando sua inserção na história, não como espectador, mas como autor. A educação emancipatória, problematizadora e libertadora dos sujeitos não ocorre fora das sociedades humanas e não há homem vazio.

Palavras-chave: Educação; Direitos humanos; Descolonização; América Latina.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. D. N. A colonização do conhecimento e a crítica ao eurocentrismo nas ciências sociais a partir da produção teórica brasileira. **Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades**, v. 3, n. 9, p. 133-147, 2018. Disponível em: https://revista.religacion.com/index.php/religacion/article/view/136. Acesso em: 27 set. 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

RIBEIRO, Adelia Miglievich. Encontros entre Paulo Freire e Amílcar Cabral: a Crítica Pós-colonial e Decolonial em Ato. **Revista Brasileira de Sociologia**,

Vol. 06, n. 14, p. 201-221, 2018. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/427. Acesso em: 26 set. 2021.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, v. 36, n. 1, 2013. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12315. Acesso em: 27 set. 2021.

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra Rosa. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial**.** **Dialogia** Dossiê Temático: Educação e Multiculturalismo, v. n. 29, p.47-68, 2018. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/8646/4949. Acesso em: 27 set. 2021.

WOLKMER, A. C.; LIPPSTEIN, D. Por uma educação latino-americana em direitos humanos: pensamento jurídico crítico contra-hegemônico. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, v. 18, n. 1, p. 283-301, 2017.Disponível em: https://sisbib.emnuvens.com.br/direitosegarantias/article/view/909. Acesso em: 27 set. 2021.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; VIOLA, Solon Eduardo Annes. Educação em Direitos Humanos na América Latina e Brasil: princípios e desafios em tempos de restrição de direitos. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 7, n. 1, p. 85-105, 2019. Disponível em: https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/issue/view/18. Acesso em: 30 set. 2021.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO JURÍDICO: PERSPECTIVAS À LUZ DO LEGADO DE PAULO FREIRE

KASSANDRA MÁRCIA CASTRO OLIVEIRA DINIZ
Mestranda do Programa de Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco – Campus Petrolina., kmcoliveira@hotmail.com;

FERNANDO DA SILVA CARDOSO
Professor Adjunto Nível I do Curso de Direito (Campus Arcoverde) e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco, fernando.cardoso@upe.br;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este estudo dimensiona algumas especificidades e nuances que sistematizam a educação jurídica em diálogo com o campo da educação em direitos humanos (EDH). De forma crítica, o conhecimento, a formação e o ensino jurídico são revisitados a fim de problematizar quais as contribuições e as interfaces entre a formação humana e os princípios ético-político-formativos sugeridos pelas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos e pela pedagogia freireana para o ensino jurídico.

No ensino jurídico, o processo de ensino ainda é fortemente vinculado ao discurso racional, dogmático e tecnicista, o qual favorece a cultura de privilégios e desigualdade. Neste cenário, a adoção de pedagogias conscientizadoras, críticas e criativas podem contribuir para problematizar e estimular produção humanizada do saber jurídico a partir da práxis social.

De tal modo, como objetivo geral, buscamos: compreender em que medida a formação humana e os princípios ético-formativos das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos e a pedagogia freireana lançam luz sobre o ensino jurídico. E, enquanto objetivos específicos: estudar a formação humana e a educação transformadora a partir da EDH e do pensamento freireano; e, discutir os parâmetros formativos do ensino jurídico sob um olhar que reflita a prática do respeito aos direitos humanos.

2. METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, este trabalho é instrumentalizado a partir de uma pesquisa bibliográfica. De abordagem qualitativa, buscamos interpretar os fenômenos sociais a partir de uma revisão de literatura (KAUARK, MANHÃES, MEDEIROS, 2010). Empregaremos diferentes concepções filosóficas, ressaltando, analisando e interpretando os debates teóricos, correlacionando-os com origens, história, contextos e entendimentos anteriores (CRESWELL, 2010), sobretudo no que concerne à obra de Paulo Freire.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

A partir de uma perspectiva crítica (FREIRE, 1979) e ético-política (FREIRE, 2021) sobre o papel docente para a formação educacional,

consideramos o argumento freireano sobre a necessidade de desvincular-se de uma perspectiva meramente conteudista, tecnicista. Refletir sobre a atuação didático-humanista, em um cenário no qual professor(a) e os alunos(as) sejam protagonistas do processo ensino-aprendizagem, é uma questão contemporânea.

Em linhas gerais, cogitar a educação em sua dimensão transformadora, que releva a criatividade e crítica subjacentes ao processo formativo, o compromisso com uma formação dialógica, democratizante, humanista e emancipadora, em um ambiente desafiador, multicultural, mas também permeado por desigualdades, aduz a um conjunto de princípios que ressaltem o papel da formação humana em diálogo com as mudanças sociais (BENTO, CARDOSO, 2021a).

De tal modo, quando se trata das Instituições de Ensino Superior que ofertam Cursos de Direito é preciso proporcionar, com base na formação jurídica, o acesso a instrumentos de cultura, a preceitos éticos, que compatibilizem a formação profissional com a educação humanística, na prática acadêmica, considerando "a consciência como criadora da própria realidade concreta" (FREIRE, 1983, p. 51).

Nesse sentido, para se mover, como educador(a), é necessário então assumir o papel de agente social, de modo que o ensino do conteúdo perpasse o testemunho ético do(a) professor(a), de suas experiências, aproximando aquilo que se diz daquilo que se faz, o que parece ser e o que realmente é. O discurso pedagógico, antes de mais nada, é um discurso apaixonado pela práxis (FREIRE, 2021).

Morin (2000), nesse sentido, articula que a educação, no que nomina de era planetária, como aquela centrada na condição humana, comprometida a solidarizar o planeta Terra, instruindo as pessoas com base no senso de humanidade, exigindo, ao mesmo tempo, consenso, diversidade e conflituosidade, representativas de uma democracia que se nutre de ideais como liberdade, igualdade e fraternidade.

As Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), nesse sentido, consideram a abordagem dos direitos humanos como eixo fundamental do direito à educação e os reconhece como um conjunto de garantias imprescindíveis à socialização. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006), por sua vez, define a EDH como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação dos sujeitos de direitos, articulando diferentes dimensões críticas e éticas.

Portanto, para o âmbito jurídico, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Jurídico, estabelecem princípios importantes no que se refere à relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. No entanto, sob um olhar freireano, as lacunas visualizadas quanto à implementação da educação em direitos humanos no ensino jurídico, são parte da frágil inserção do(a) graduando (a) em uma formação humanística, holística, que ressalte o papel dos direitos humanos na construção de habilidades e atitudes éticas (BRASIL, 2018).

As notas introduzidas a partir desta primeira análise, apesar de pertinentes e de grande importância para um olhar crítico e reflexivo, especialmente no contexto do ensino jurídico e de uma sociedade marcada por intolerâncias, evideciam os tensionamentos que podem, à luz de autores como Paulo Freire, construir outras nuances à prática docente crítica e ao processo de ensino-aprendizagem nos cursos de direito.

Palavras-chave: Educação em direitos humanos; Pedagogia freireana; Ensino jurídico; Cidadania.

REFERÊNCIAS

BENTO, Ana Beatriz Albuquerque; CARDOSO, Fernando da Silva. Education in rights and citizenship instruction: epistemic elucidation as from Paulo Freire. **International Journal for Innovation Education and Research,** Dhaka, Bangladesh, v. 9, n. 4, p. 22–28, 2021. DOI: 10.31686/ijier.vol9.iss4.3013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** Parecer CP/CNE nº 08/2012. Brasília: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.** Parecer CNE/CES nº 635/2018. Brasília: MEC/CNE, 2018.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2006.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magna Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, PAULO. **Conscientização:** teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução Kátia de Mello e Silva. Revisão técnica Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio Jacques Chonchol. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Coleção O Mundo, Hoje.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa:** um guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

UMA CRÍTICA À NOÇÃO DE TÉCNICA A PARTIR DE PAULO FREIRE: QUESTÕES PARA O ENSINO E FORMAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL

ANA BEATRIZ ALBUQUERQUE BENTO
Graduanda do Curso de Direito pela Universidade de Pernambuco (UPE) - *Campus* Arcoverde e integrante do G-PENSE - Grupo de Pesquisa sobre Contemporaneidade, Subjetividade e Novas Epistemologias (UPE/CNPq), abeatrizalbuquerqueb@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A centralidade da docência na formação humanística e cidadã é um fator inquestionável. Especialmente nos dias atuais, é possível perceber, no contexto dos cursos de Direito, a crescente banalização dos discursos e práticas ligados aos direitos humanos, em detrimento do apego exacerbado à técnica, o que denota a indispensabilidade da democratização da Educação em Direitos Humanos (EDH) neste cotidiano de formação e ensino.

Nestes termos, a técnica é comumente retomada entre o poder e a mera aprendizagem, uma vez que um é dependente do outro nos processos educacionais bancários. A partir de uma noção industrial do saber, isso é retomado através do que se faz, do que se aprende e do que se faz com o que se aprende (BRANDÃO, 2007). Logo, o que se busca refletir, aqui, são os aspectos sócio-políticos que influenciam na consideração da técnica como tônica formativa, com base em críticas oriundas da epistemologia freireana, para compreender a relevância da formação em e para os direitos humanos no contexto jurídico.

Nesse sentido, trata-se do objetivo geral deste estudo refletir de que maneira a supervalorização da técnica influencia na formação e no ensino jurídico. Serão analisados os aspectos constitutivos da docência hoje e de que maneira as influências políticas e econômicas contribuem para a subsunção da técnica nos espaços formativos.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste resumo foi eleito o método dedutivo (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) como forma de conjecturar algumas premissas base. Quanto à abordagem, qualitativa (ZANELLA, 2013), recorremos ao caráter exploratório-descritivo (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) da discussão a partir da reflexão sobre os conteúdos presentes nas bases bibliográficas e pela caracterização dos assuntos centrais observados neste universo.

Ademais, o tipo de pesquisa bibliográfica (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) permite refletir e problematizar a formação docente no Brasil, bem como a partir da análise dos textos de Paulo Freire, tematizando a educação técnica e bancária.

3. RESULTADOS

É imprescindível se manter atento(a) ao fato de que não somos seres acabados, ao contrário, estamos, dia após dia, condicionados(as) a aspectos sócio-políticos que estão em permanente mudança. Por isso, a radicalização do saber se estabelece como um fator preponderante a respeito da natureza ética humana (FREIRE, 2002). Trata-se da necessidade do contínuo (re)conhecimento dos fatos cotidianos que se reconstroem.

Essencialmente, nos cursos de Direito, percebe-se a fabricação de bacharéis que atendam às exigências do mercado, apenas, dando vazão à integralização curricular burguesa e neoliberal (SILVA; SERRA, 2017). Portanto, a valorização do ensino técnico, segundo Freire (2002), se instaura a partir de uma educação bancária descontextualizada, que não influencia a politicidade do papel educacional e que não integraliza as vivências dos(as) estudantes, ao contrário: homogeniza e robotiza os processos de ensino e fazem deles meras engrenagens à lógica capitalista do mercado de trabalho.

As raízes dessa concepção tecnicista são muito mais profundas que o dia a dia na academia, pois se curvam a aspectos externos aos indivíduos. Por isso, a facilidade tentadora do ensino tecnicista e sistemático é inconscientemente internalizada como benéfica, correta e útil. Por isso, a técnica não pode e nem deve ser vista como um processo positivo de neutralização da educação, é, inversamente, parte importante dos processos discriminatórios e excludentes, que se instauram como máscaras desde a formação fundamental.

Portanto, na cotidianidade do ensinar, o(a) docente não deve se prender à estagnação técnica de sua formação. Vivemos, hoje, numa permanente fatalidade existencial de que somos o que somos e de que o mundo é o que é. Por isso, Freire (2002, p. 24) explicita a "necessidade de disciplinar 'a andarilhagem' dos dólares" como forma de subverter as influências 'neutras' e acríticas implementadas propositalmente pelo mercado. Ao(à) docente cabe estabelecer um compromisso político enquanto parte integrante do seu eixo formativo. Para além de repassar os conteúdos e práticas pedagógicas no cotidiano acadêmico, deve-se alinhar o discurso à prática, através de um verdadeiro testemunho (FREIRE, 2002).

No cotidiano na formação jurídica surge como o principal impasse no combate de violências e segregações e o fomento de debates plurais, pois, comumente, anestesia-se o filtro humano do(a) professor(a) a partir

da banalização de atos que passam a ser corriqueiros (BORGES, 2017). Além disso, os(as) profissionais também são vítimas das atuais políticas educacionais que desmontam uma proposta de ensino voltada à promoção do bem comum, uma vez que têm reforçado uma formação rápida e pouco aprofundada no campo da EDH em resposta às exigências do mercado.

Desse modo, a formação continuada do(a) docente contribui, decisivamente, para fomentar e valorizar as habilidades e vivências dos(as) discentes. Como resposta ao contexto tecnicista, trabalhar a EDH, através de temas transversais, no cotidiano acadêmico, especialmente no ensino jurídico, proporciona o processo de desnaturalização de violações que tornam-se insensíveis ao olhar do(a) operador(a) do Direito.

Portanto, o processo pedagógico nos espaços formais de educação deve promover e construir relações justas, democráticas e do respeito ao pluralismo cultural. Desse modo, quando a universidade privilegia a formação continuada dos(as) docentes em EDH através de oficinas e formações recorrentes, estimula e revigora verdadeiramente o desenvolvimento metodologias ativas e participativas de modo que possam despertar o interesse dos discentes à prática da pesquisa e extensão a partir da sensibilização e problematização do mundo, considerando a história, o lugar as circunstâncias aos quais se inserem.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Direito; Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

BORGES, Rúbia Aparecida Cidade. O incremento da prática docente a partir da experiência da tutoria presencial: percurso de (re)sensibilização através da temática dos direitos humanos. *In*: FACHINETTO, Rochele Fellini; SEFFNER, Fernando; SANTOS, Renan Bulsing dos (org.). **Educação em Direitos Humanos**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2017. Cap. 6. p. 89-102.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2009.

SILVA, Artenira da Silva e; SERRA, Maiane Cibele de Mesquita. Juristas ou técnicos legalistas? Reflexões sobre o ensino jurídico no Brasil. **Revista Quaestio Iuris**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 2616-2636, 16 out. 2017.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013.

O TROTE EM MULHERES NAS UNIVERSIDADES: O GLOBO (2011-2020)

ANAELSON LEANDRO DE SOUSA
Doutorando em Educação pelo PPGE/Estácio de Sá – UNESA- RJ; Professor do Curso de Jornalismo em Multimeios, UNEB, Campus III, BA, anlsouza@uneb.br

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A prática do trote estudantil é muito antiga e remete aos primórdios das universidades europeias no século XII. Em sua origem, esse ritual de iniciação agregava apenas estudantes do sexo masculino, e isso perdurou por muitos anos até o ingresso regular de mulheres em instituições de ensino superior no século XX. Atualmente algumas práticas de trote, apesar daqueles que buscam integrar os estudantes e comunidade externa com ações solidárias, podem ocorrer agressividade física e psicológica. Neste trabalho empírico analisamos como o jornal O Globo, com sede no Rio de Janeiro/Brasil, veiculou o tema violência contra as mulheres na década de 2010. Utilizou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) no estudo das reportagens.

O trote universitário é identificado por Zuin (2002) como um rito de passagem cujas violências física e psíquica são justificadas como uma tradição, nem sempre integradora e quase sempre pautada na humilhação" (p. 245-246). Almeida e Queda (2006) reconhecem a complexidade em estudar o trote por se tratar de um fenômeno multidimensional que envolve aspectos da personalidade dos seus praticantes e dos que convivem no ambiente onde o trote é praticado. "Ele [o trote] envolve dimensões psicológicas, culturais, políticas, econômicas, sociais e institucionais. A falta de uma interpretação mais elaborada a respeito dele é uma das razões para a sua continuidade" (2006, p.28).

O trote violento pode ser percebido um ritual que viola os direitos humanos da pessoa. SANTOS (2009) afirma que os Direitos Humanos levam a uma complexidade quando são percebidos ou praticados na forma de localismo globalizado ou na forma de cosmopolitismo. O primeiro, como globalização hegemônica, e o segundo como globalização contra-hegemônica. Para ele, enquanto os Direitos Humanos forem concebidos como direitos humanos universais, os Direitos Humanos tenderão a operar como localismo globalizado e, portanto, como forma de globalização hegemônica. "Para poder operar como forma de cosmopolitismo, como globalização contra-hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como multiculturais" (2009, p.13).

Em relação a violência contra a mulher utilizamos o conceito formulado em 1996 que a define "qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada (BRASIL, 1996).

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a Análise de Conteúdo – AC. Para Bardin (2002) trata-se de um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimento sistemático e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam uma inferência de procedimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. Levamos em conta a montagem de uma grade temática, que facilitará as inferências sobre o tema. Foram selecionadas 7 reportagens publicadas no jornal O Globo, na década de 2010.

TABELA 1 - Reportagens especiais – revista O Cruzeiro e Manchete

Título e local	Autoria	Caderno	Data	Páginas
Governo cobra explicações da UnB sobre trote violento contra alunas (Brasília)	Evandro Éboli	O País	28/01/2011	p.14
O caso que abalou uma universidade – denúncia de estupro durante festa em Juiz De Fora reacende debate sobre sexismo e violência no ambiente acadêmico (Juiz de Fora-MG)	Flávio Tabak	O País	24/04/2012	p.9
Por dentro do Globo – um caso nebuloso no campus	Sem identificação	Preto/ Branco	24/04/2012	p.2
Alunos da UFMG cantam música de apologia ao estupro e geram revolta (Belo Horizonte, MG)	Thiago Ricci	Sociedade	23/09/2014	p.27
Medicina da USP bane festas e bebidas – onda de estupros motiva ainda a criação da CPI da Alesp(São Pulo)	Julianna Granjeia	Sociedade	27/11/2014	p.34
A cara da nova geração feminista	Joana Dale	Revista O Globo	26/04/2015	p.26

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

As reportagens publicadas no jornal O Globo apresentaram os seguintes dados: 5 delas trataram de violência de trotes contra a mulher em universidades, e apenas 2 abordaram formas de enfrentamento que elas estão experimentando para uma boa recepção no ambiente universitário. Estas últimas mostravam como as mulheres estavam combatendo os trotes violentos e machistas através de um coletivo feminista, e outro abordando um tipo de trote voltado para a solidariedade e integração das estudantes.

O periódico O Globo procura destacar assuntos que estão além de sua sede, no Rio de Janeiro, e o locus das reportagens sobre os trotes foram Brasilia, Minas Gerais e São Paulo, nos anos de 2011, 2012, 2014 e 2015. Nas 5 reportagens que exploraram os acontecimentos negativos, 3 tratavam de casos de estupros relacionados à recepção das calouras.

O pequeno levantamento estatístico apresentado revela que a concentração de textos ocorreu apenas na primeira metade da década de 2010, e depois não ganharam destaque em forma de reportagem. Os casos de estupros ganharam repercussão devido ao acionamento da justiça por parte das vítimas, o que demonstra que os casos não denunciados não são destacados pelo jornal. O que nos faz inferir que na segunda metade da década de 2010 os casos diminuíram ou não foram denunciados. Por outro lado, é possível que os trotes solidários tenham ganhado espaço e feito com que os mais violentos fossem reduzidos. No entanto é necessário aprofundar a pesquisa para se ter um quadro mais ampliado deste fenômeno.

4. CONCLUSÕES

As conclusões permanecem em aberto. Não é possível ainda perceber se os trotes deixaram de ser violentos por não serem mais reportados nos últimos anos. É preciso a contribuição de outras pesquisas que ajudem a construir um cenário mais propício de entendimento sobre a violência contra a mulher no ambiente universitário.

Palavras-chave: Trote universitário; Universidade; O Globo. Direitos Humanos

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JR, A.R.; QUEDA, O. **Universidade Preconceitos & Trote**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. Lisboa, Edições 70, 2002.

BRASIL, Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996. Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos Humanos – o desafio**. Revista Diretos Humanos. n.2, jun.2009, p.10-18

ZUIN, A. Á. S. **O trote na universidade - Passagens de um rito de iniciação**. São Paulo. Cortez. 2002.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA, DE QUE FORMA ISSO IMPACTARIA A VIDA DOS ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO?

MARCOS ANTÔNIO PEREIRA DA SILVA
Professor da Rede Estadula da Bahia, Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional e Especialista em Ensino de Língua Portuguesa, ambas pela Universidade Cândido Mendes – RJ, marcospirlo337@gmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A humanidade nunca se viu tão necessitada de refletir e discutir acerca da Educação em Direitos Humanos (EDH). Temos visto, de forma absorta, múltiplos acontecimentos no Brasil e no mundo que evidenciam a crueldade e a barbárie cometidos aos mais diversos grupos minoritários e marginalizados que ao longo da história tornaram-se vítimas de atitudes e práticas discriminatórias e ilegais, sustentadas por crenças infundadas com as quais os grupos dominantes, convictos do seu absolutismo destroem sonhos e ceifam vidas, com o pífio objetivo de dominação, cujas consequências retiram dessas pessoas uma infinidade de direitos, inclusive o direito à própria educação, que, segundo Paulo Freire (1987) é o meio pelo qual o indivíduo teria uma espécie de Libertação/Emancipação.

Privar pessoas de direitos constitucionalmente garantidos é uma prática comumente vista e praticada na atualidade, ao se fazer isso, por indiferença às leis que protegem os cidadãos, grande parte da população, especificamente os grupos desfavorecidos, social e economicamente..., acabam por ter os seus direitos camuflados. Embora vivamos num país "multi", "pluri" cultural, o Brasil, apesar dos avanços no que diz respeito aos Direitos Humanos, com toda uma luta de décadas, não conseguiu garantir assistência a diversos grupos ainda desassistidos.

O presente resumo objetiva-se de forma geral a refletir sobre a EDH na educação Básica e de que forma isso impactaria a vida dos estudantes da Rede Pública de Ensino? Em se tratando de objetivos específicos, analisar como e o quanto esse público poderia ser impactado com a inserção de noções básicas de Direitos Humanos em seus respectivos estudos na busca pela consolidação dos espaços que por lei lhes é conferido, bem como discutir com o público em questão quais seus anseios como futuros cidadãos detentores efetivos de direitos e deveres. Segundo Norberto Bobbio (1992), declarar que os homens nascem livres e iguais em direitos,- como fizeram as primeiras declarações de direitos humanos modernas, é uma exigência da razão, mas não um dado histórico ou uma constatação da realidade. Nesse sentido, essa pesquisa se justifica pela importância de considerar, através de uma reflexão histórica e social, o papel da EDH em nossa sociedade.

2. METODOLOGIA

Quanto à metodologia, refere-se a uma pesquisa bibliográfica, uma vez que foi utilizado material já publicado em livros ,sites da internet, periódicos, artigos, entre outras fontes. Segundo Martins (2000), tem por objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre determinado tema. Por se tratar de interpretação de fenômenos históricos e sociais, classifica-se em pesquisa qualitativa, na qual os estudos almeja trazer discussões acerca do problema em questão.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Como observa Vera Candau (2003), é essencial enfatizar processos que utilizem metodologias participativas e de construção coletiva, superando estratégias pedagógicas meramente expositivas, e que empreguem uma pluralidade de linguagens e materiais de apoio, orientados para mudanças de mentalidade,atitudes e práticas individuais e coletivas.

Em nossa sociedade, fica cada vez mais claro os problemas relativos às diferenças socioeconômicas e, que foram ampliados significativamente com a pandemia. Apesar dos documentos legais, que fundamentam mecanismos nacionais e internacionais de direitos humanos, não vemos nem sentimos tudo isso na prática, uma vez que o acesso de crianças e jovens de baixa renda à educação de qualidade ainda é um sonho distante.

Para tanto, "é fundamental que se passe de uma cidadania passiva – aquela que é outorgada pelo Estado, com a idéia moral da tutela e do favor – para uma cidadania ativa – aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir espaços de participação e possibilitar a emergência de novos sujeitos políticos" (BENEVIDES, 1998, p.150).

"As classes populares são geralmente vistas como 'classes perigosas', ameaçadoras pela feiúra da miséria, ameaçadoras pelo grande número, ameaçadoras pelo possível desespero de quem nada tem a perder, e, assim, consolida-se o 'medo atávico das massas famintas'. (...) Esta é uma maneira de circunscrever a violência, que existe em toda a sociedade, apenas aos 'desclassificados', que, portanto, mereceriam todo o rigor da polícia, da suspeita permanente, da indiferença diante de seus legítimos anseios" (BENEVIDES, 2004, p. 50).

O verdadeiro resultado de tudo isso é uma espécie de separação entre povos: rico x pobre, branco x preto, homem x mulher, etc. que, historicamente travam uma disputa arraigada em contextos de dominação de um em detrimento ao outro, sempre evidenciando um lado mais fraco, que por falta de assistência dos poderes legalmente constituídos é abandonado à própria sorte. De acordo com Freire, não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma 'para si', somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE, 1994, p.156).

A ideia de cidadãos com direitos e deveres, agindo livres e democraticamente, será uma realidade quando o espaço escolar for propício à EDH promovendo o entendimento mútuo, o respeito, a responsabilidade, a interdependência, a indivisibilidade e universalidade dos direitos humanos (BRASIL, 2006, 2012)

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da 'justa ira' dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas." (FREIRE, 1997 p. 113-14). Tendo em vista o processo de aquisição de direitos, através dos documentos legais que se estabeleceram durante as últimas décadas, nos quais as noções de Direitos Humanos ganharam força, ainda é notório o descaso que, através dos anos excluiu muitas crianças e jovens do processo Educacional Brasileiro. A escola pública necessita mais do que nunca de espaços que acolham, que transformem vidas, promovendo a emancipação dos cidadãos para que possam atuar crítica e democraticamente, por isso, partindo do princípio de que todos têm direitos e deveres: que os deveres sejam cumpridos e os direitos respeitados.

Palavras-chave: Educação; Direitos Humanos; Cidadão.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em direitos humanos: de que se trata?** Convenit Internacional (USP), v. 6, p. 43-50, 2001.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Democracia de iguais, mas diferentes**. In: BORBA, A., FARIA, N., GODINHO, T. (org.) Mulher e política: gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores. São Paulo: Ed. Fund. Perseu Abramo, 1998.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação.**Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília, DF: 2006

BRASIL. Ministério da Educação.**Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** .Brasília, DF: 2012

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.); SACAVINO, Susana (org.). **Educar em Direitos Humanos - Construir Cidadania**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003. v.1,196 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 3 ed. São Paulo, Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

CULTURA ESCOLAR DA UNIDADE POLIVALENTE DESEMBARGADOR VIDAL DE FREITAS EM PICOS - PI (1975-1996) E O ENSINO DE DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE NO ÂMBITO DO TECNICISMO DA DÉCADA DE 1970.

LUIS YAGO BRUNO DE MOURA
Graduando do Curso de Mestrado em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares – PPGFPPI da Universidade de Pernambuco - UPE, luiz.yagomoura@upe.br

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Propõe-se realizar, com este projeto, uma pesquisa sobre a cultura escolar da Unidade Polivalente Desembargador Vidal de Freitas entre as décadas de 1975 a 1996 e sobre as relações entre o ensino tecnicista, Mídia e interculturalidade. O recorte inicial se justifica pelo ano que a escola começou a funcionar e o recorte final corresponde aprovação da lei 9.394/1996 que deu nova estrutura ao sistema educacional do país e consequentemente foram retiradas do currículo desta instituição as disciplinas de sondagem vocacional, componentes curriculares esses que foram implantadas em uma série de instituições pelo Brasil e que foram amplamente influenciadas pelas ideias de John Dewey, pela emergência do americanismo no Brasil e pela lógica tecnicista de educação.

Diante disso, sentimos a necessidade de se construir um trabalho tomando como ponto de partida a reforma de primeiro e segundo graus e seus reflexos no Piauí, especialmente em Picos, de modo a abordar uma instituição que traduzia a identidade educacional e momento político do país, uma escola de orientação para o trabalho, denominado no Piauí de Unidade Escolar Polivalente.

Neste sentido, serão relevantes as contribuições e estudos sobre a Cultura Escolar de Julia (2001), Escolano Benito (2008, 2017) e Vinão Frago (1996, 2007) para se compreender a cultura da escola, como estavam organizadas, as práticas e as vivências de seus sujeitos. Assim sendo, Julia (2001) concebe a cultura escolar como um conjunto de normas de ensino, bem como as práticas que permitem a sua transmissão.

Quando se fala em normas, este conceito está relacionado ao conjunto de regras – neste caso as regras das escolas estudadas; assim como o modo particular da instituição escolar que, neste caso, envolve o funcionamento e a organização da instituição. A prática, por sua vez, está relacionada à estrutura simbólica, ou seja, os meios que a escola utiliza para transmitir essa cultura.

Vinão Frago (2007) destaca que a cultura escolar seria em síntese como "[...] algo que permanece e dura; algo que as sucessivas reformas só arranham de leve, que a elas sobrevivem, e que constitui sedimento formado ao longo do tempo" (VINÃO FRAGO, 2007, p.87). Nessa perspectiva podemos considerar que reflexos das praticas tecnicista e ainda são presentes nos modos de ensinar dos professores e até mesmo na própria lógica de organização do currículo na atualidade.

Santiago Costa (2017) nos mostra que os ginásios polivalentes estavam inseridos dentro de uma proposta de ensino fundamental integrado, em parceria da SUDENE-USAID. A referida autora coloca que em 1970 foi assinado um convênio entre o governo do Piauí e o consórcio SUDENE-USAID no valor de seiscentos e cinquenta mil cruzeiros para construção dos polivalentes.

Diante disso, nos propomos a responder aos seguintes problemas: Como se manifestava a cultura escolar na Unidade Escolar Polivalente Desembargador Vidal de Freitas? Como as diferenças culturais e a interculturalidade eram empregadas nesse currículo de base tecnicista? Qual o papel da mídia como fator de propagação das influências culturais estrangeiras dentro da educação brasileira?

2. METODOLOGIA

A realização da pesquisa se dará no campo da História da Educação, privilegiando os estudos sobre o ensino secundário, especificamente o curso ginasial e no campo da História das instituições escolares, visto que se torna necessário estudar as instituições que ofereceram tal nível de ensino no Piauí. Em decorrência disso, será importante uma fundamentação teórica vinculada à Nova História Cultural em convergência com a História da Educação, pois essa vertente da História possibilitou a ampliação de objetos estudados. Reforçando essa ideia, Burke (1992, p. 11) afirma que "[...] a Nova História começou a se interessar por toda atividade humana, tudo tem História".

Nossos instrumentos de investigação estão em conformidade com os objetivos traçados para o desenvolvimento da pesquisa. Diante disso, far-se-á uso da abordagem histórica qualitativa, apoiada nos pressupostos teóricos e metodológicos da tendência historiográfica da Nova História Cultural, que veio a ampliar o campo de pesquisa.

A noção de documento que utilizaremos provêm dos ensinamentos da Nova História Cultural, que além de ampliar o conceito de documento, entende que o mesmo não é imparcial, como era defendido pelo paradigma tradicional. A esse respeito, Le Goff (2003) entende que o documento não é inócuo, sendo entendido como uma montagem, por parte do historiador, consciente ou inconsciente da história de uma determinada época e de uma determinada sociedade em que foi produzido.

A análise das categorias diferenças culturais, interculturalidade e direitos humanos serão trabalhados aqui de acordo com as ideias de Vera

Maria Candau, onde será analisado como os professores trabalhavam com seus alunos os sentidos dos termos igualdade e diferenças e como a concepção de educação intercultural era posta na LDB 5.6921/71 que institui no país uma educação voltada para a não reflexão.

Dito isso, o caminho metodológico será definido a partir da classificação das fontes, da seguinte maneira: a) Documentos oficiais dos poderes executivos e legislativo, legislação e escriturário escolar; b) Fontes hemerográficas; c) Fontes imagéticas; d) Autobiografias e livros de memória; e) Livros de história das cidades; f) Objetos da escola e o edifício escolar; g) Dados estatísticos; h) Arquivos eclesiástico; i) Fontes orais j) levantamento de material bibliográfico.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

O desenvolvimento da pesquisa irá possibilitar a preservação documental e do patrimônio da instituição pesquisada que poderá ser desenvolvido como projeto de extensão em parceria com o corpo gestor, docente e discente, com o objetivo de obter um diálogo intergeracional em torno da escola e a consequente valorização do patrimônio material e da memória educativa.

Diante da nova possibilidade de ascenção do modelos tecnicista no Brasil atual a pesquisa nos proporciona o levantamento de discussões em torno do tema e nos mostra a possibilidade de perca dos avanços conquistados nas últimas décadas no Ensino de Educação em Direitos Humanos e na necessidade de sua ampliação nas escolas, haja vista que esses debates em direitos humanos, educação e interculturalidade, reconhecimento e valorização das diferenças culturais e individuais de grupos da nossa sociedade não eram vistas como necessárias ao processo de formação educacional.

Candau nos mostra que a padronização de um cultura única e a não aceitação das individualidades já pode ser vista como uma violência. Percebemos que essa padronização é também influenciada e difundida na sociedade pela mídia, que define uma cultura homogênea e padronizada que deve ser de comum acesso a todos. Nesse processo as diferenças são invisibilizadas e nevadas, dando ao processo pedagógico um caráter monocultural, como nos coloca Candau.

Ao longo da realização da pesquisa pretende-se entender como estava organizada a cultura escolar da instituição em questão e como esta, estando inserida nessa lógica tecnicista de currículo que vigorou na

década de 1970 interpretou as normatizações legais e como isso influenciou nos debates sobre cultura e interculturalidade.

É perceptível que nesse contexto tecnicista as lutas sociais tiveram grande destaque no processo de agenciamento político imposto a educação, tendo esses movimentos contribuídos para a preservação dos Direitos Humanos, porém vale lembrar que não podemos universalizar uma ideia de direitos humanos e que esses se adaptaram a épocas e sociedades distintas de diferentes formas, reconhecendo as individualidades humanas como normais e naturais.

A mídia também sua importância atribuída pois nessa perspectiva da décadas de 1970 em meio a disputa ideológica da Guerra Fria, ela se torna pra os Estados Unidos no principal instrumento de difusão do American Way of Life, que também se propaga na educação, no caso do Brasil na assimilação de modelos norte-americanos no ensino nacional, que encontra subsídios em políticas educacionais e de financiamento, como o convênio SUDENE-USAID.

Palavras-chave: História da educação; Interculturalidade; Mídia.

REFERÊNCIAS

ESCOLANO BENITO, A. E. **A Escola como Cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas: Alínea, 2017. ESCOLANO BENITO (2008)

BRAUN, V.; CLARKE, V.; GRAY, D. **Coleta de dados qualitativos**: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais. Petrópolis: Vozes, 2019.

BURKE, P. (org.). **A Escrita da História**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

BURKE, P. **A Escola dos Annales**: a revolução francesa da história, 1929 – 1989. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1991.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1993.

GINÁSIO POLIVALENTE. **Jornal a voz do campus**. Campus avançado da UFG em Picos: Projeto Rodon, 1973.

JULIA. D. A Cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação.** Campinas, p.9-43, jan./jun. 2001.

LE GOFF, J. **Documento/monumento. História e Memória**. 5 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

MAGALHÃES, J. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MEHY, J. C.; HOLANDA, F. **História oral, como fazer, como pensar**. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

Ginásio Estadual Marcos Parente em Picos – PI (1950-1966). *In:* **Anais do XXX Simpósio Nacional de História** - ANPUH. Recife – PE. 2019.

SOUSA, J. B. de. **Picos e a consolidação de sua rede escolar**: do grupo escolar ao ginásio estadual. 2005. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). – UFPI/Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2005.

VIÑAO FRAGO, A. V. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

VINÃO FRAGO, A. V. Tiempo, historia y educación. *In*: **Espacio y tempo, educación e historia**. Morelia: IMCED, 1996, p. 15-59.

BÉVORT, E. BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas.

CANDAU, V. M. " Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos".

OS OBSTÁCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

MARTHA VIRGÍNIA DOS SANTOS GOMES
Professora, EREM Manoel Bacelar, Riacho das Almas/PE, E-Mail: marthaerembacelar@gmail.com

ISSN: 2176-8153

INTRODUÇÃO

As leis e os documentos que oficializam os Direitos Humanos são vários, mas infelizmente esses ainda não são conhecidos por uma parcela significativa da população, e em um percentual menor de maneira consciente. Nos espaços educacionais, nos quais os indivíduos passam por processos formativos que devem ter o intuito de acesso ao conhecimento e efetivação destes direitos, a Educação em Direitos Humanos tem enfrentado diversos obstáculos pedagógicos, didáticos e curriculares.

Devemos compreender que os Direitos Humanos foram construídos através de inúmeras lutas, resistências e reinvindicações. A partir desse contexto/processo histórico e da realidade vivenciada, este trabalho apresenta um estudo sobre a Educação em Direitos Humanos e sua prática pedagógica na educação básica do ensino público. Dando ênfase ao fato de que ainda é uma área de conhecimento nova se for comparada a outras que são trabalhadas desde o ensino infantil e à séculos na história da educação.

A inquietação que norteia essa pesquisa é: quais são as barreiras que a Educação em Direitos Humanos encontra na educação básica? Diante de toda falta de estrutura física, didática, pedagógica, curricular, e de formação docente no sistema educacional brasileiro. Mesmo assim, a EDH vem buscando construir uma cultura de direitos humanos que permita a vivência destes no cotidiano da sociedade em geral (TAVARES, 2017) a partir de princípios trabalhados em instituições educativas como a escola, que integra e relaciona discentes, família e comunidade.

Sendo assim, delimitamos como objetivo geral identificar as dificuldades que a Educação em Direitos Humanos enfrenta no ensino básico de escolas públicas; e específicos conhecer como os Direitos Humanos estão sendo trabalhados, assim como também relacionar essas práticas no âmbito da diversidade. Pois, o reconhecimento e a importância dada as diferenças culturais nos ambientes escolares são essências nesse contexto (CANDAU, 2012).

Este estudo, assim como outros voltados para temáticas relacionadas com a Educação em Direitos Humanos, são cada vez mais importantes diante das violações que acontecem diariamente na sociedade contemporânea e que atingem todos os seguimentos, sem exceção, impedindo a consolidação de uma efetiva democracia, na prática do desenvolvimento e justiça social na construção e vivência de uma cultura de paz (PNEDH, 2003).

METODOLOGIA

Quanto a metodologia, esse estudo foi realizado a partir de uma revisão de literatura, ou seja, de caráter bibliográfico com o intuito de realizar umas investigação sobre a temática apresentada. Os artigos selecionados expõem temáticas relacionadas com os objetivos trabalhados. Desse modo essa pesquisa tem uma característica de natureza qualitativa, por ser uma abordagem construída de forma não quantificada, envolvendo vários significados (MINAYO, 2001).

CONCLUSÕES

Levando em consideração de que as instituições educacionais são um espaço muito importante para a ampliação do conhecimento sobre os Direitos Humanos, precisamos refletir sobre o acesso a essas instituições e a qualidade dos serviços ofertados por estes ambientes em relação ao acesso a esses direitos, que são essenciais para uma vida digna, e ao respeito as diversidades. Como nos apresenta a literatura sobre o assunto, sabemos que essa cultura que não viola a dignidade humana envolve um complexo processo educativo.

Atualmente no âmbito nacional, o que se tem observado é o incentivo de práticas contrárias a Educação em Direitos Humanos, dessa maneira se torna ainda mais desafiador para estados e municípios a efetiva inserção de políticas públicas voltadas para a Educação em Direitos Humanos.

Sobre a prática pedagógica em direitos humanos, Tavares (2020, p. 50) afirma que "a prática pedagógica envolve a prática docente, as atividades didáticas em sala de aula, o currículo, e vai além, abrangendo o conjunto de atividades da escola, os diferentes aspectos do projeto político-pedagógico e as relações com a comunidade e a sociedade". Dessa maneira entendemos que esse processo não é simples, pois implementar no ensino básico de escolas públicas a Educação em Direitos Humanos com práticas e estratégias metodológicas que resultem em um resultado satisfatório, não é tarefa fácil e vai além de atividades pontuais.

É nesse empenho de adequarmos as práticas e metodologias pedagógicas às diferentes realidades encontradas, e através da chamada justiça cognitiva que conseguimos contribuir com a formação de cidadãs e cidadãos que lutam por uma sociedade mais justa, inclusiva e que respeite e valorize as diferenças (PADILHA, 2008). Ainda sobre essa perspectiva da "diferença" que inclusive está no centro do pensamento moderno;

é necessário a reflexão referente a maneira e as estratégias de abordar esse assunto nos espaços educacionais.

Por fim, concordamos com Tavares (2010, p. 487) quando afirma que é preciso "estar atento às metodologias que lhe são compatíveis e às possibilidades de que ela posso permear os conteúdos de todas as disciplinas, dentro de uma visão interdisciplinar". Nesse contexto, identificamos o quanto é importante a formação dos profissionais da educação, para a construção de uma cultura dos direitos humanos, nos princípios da valorização das diferenças e no respeito a dignidade humana.

Palavras-chave: Educação; Direitos Humanos; Educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Comitê **Nacional de Educação em Direitos Humanos Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** . Brasília : Secretaria Especial dos **Direitos Humanos**; Ministério da **Educação**, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educação em Direitos Humanos sob a ótica de Paulo Freire**. Revista Múltiplas Leituras,v. 1. n. 2, p. 23-35, jul./dez. 2008.

TAVARES, Celma. In: GOGOY, Rosa Maria et al (Org). **Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar**. Secretaria Especial dos **Direitos Humanos**; Brasília, 2010.

TAVARES, Celma. **Educação em direitos humanos em Pernambuco: as práticas vivenciadas nas escolas estaduais**. RIDH Bauru,v. 5. n. 1, p. 225-244, jan./jun., 2017.

TAVARES, Celma. **Educação em direitos humanos na educação básica: reflexões sobre sua prática pedagógica em escolas públicas**. Revista OLHARES, v. 8. n. 02, Guarulhos, Agosto 2020.

A INVENÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS: EVOLUÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS À LUZ DE LYNN HUNT E A EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

EMERSON LAURINDO BARBOSA
Graduando do Curso de Direito da Faculdade de Ciências Aplicadas de Limoeiro – FACAL, emersonlbarbosa@aluno.facal.edu.br

GERSON DIAS DA SILVA JÚNIOR
Graduando do Curso de Direito da Faculdade de Ciências Aplicadas de Limoeiro – FACAL, gersonj91@gmail.com.

HYGOR ALEX SOARES CARDOSO CRUZ
Graduando do Curso de Direito da Faculdade de Ciências Aplicadas de Limoeiro – FACAL, hygoor.cardoso96@gmail.com.

LETÍCIA MARIA MACIEL DE MORAES
Advogada, mestre em Direitos Humanos pela UFPE e professora da Faculdade de Ciências Aplicadas de Limoeiro – FACAL, moraesleticiaadv@gmail.com.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Conforme exposto na obra a invenção dos direitos humanos, as primeiras noções de direitos humanos surgem por volta do século XVIII, pensadores como Richardson com sua obra de romance "Pâmela" e Rousseau com seu romance "Júlia" foram marcantes por exatamente propagar nas pessoas o sentimento de empatia, de se colocar no lugar do outro.

Decerto, a Declaração Americana de 1776, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 e a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 providenciaram uma pedra de toque para esses direitos da humanidade, recorrendo ao senso do que não é mais aceitável e ajudando, por sua vez, a tornar as violações aos direitos humanos inadmissíveis.

Mas, mesmo diante de toda essa evolução é preciso enaltecer que os direitos humanos permanecem sujeitos à discussão, porque a nossa percepção de quem tem direitos e do que são esses direitos muda constantemente. Nesse sentido, a revolução dos direitos humanos é, por definição, contínua. Destarte, se faz necessária trazer à baila o papel da educação para os direitos humanos como ferramenta de conscientização para as gerações futuras.

2. METODOLOGIA

Esse trabalho foi desenvolvido através de uma pesquisa qualitativa, exploratória e revisão bibliográfica, utilizando-se de Lynn Hunt como marco teórico e analisando a Constituição Federal de 1988, além de obras sobre a evolução dos direitos humanos e educação para os direitos humanos.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

A obra "Invenção dos direitos humanos", da historiadora Lynn Hunt (2009) é um apanhado histórico sobre a evolução dos direitos humanos ao longo da história da humanidade, trazendo o surgimento da Declaração da Independência dos Estados Unidos em 1776, da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 como acontecimentos históricos que marcaram a evolução dos direitos humanos e as suas nuances.

Entre 1789 e 1815, duas concepções diferentes de autoridade guerrearam entre si: a do Homem de um lado e a da sociedade hierárquica tradicional do outro. Era notória na sociedade nacionalista a repulsa pelos direitos do homem. Nessa linha Edmund Burke, asseverava-ve que a liberdade só podia ser garantida por um governo arraigado na história de uma nação, com ênfase sobre a história. Os direitos só funcionavam, ele insistia, quando nasciam de tradições e práticas de longa data. Nessa linha, é preciso salientar que os Direitos do Homem repudiavam qualquer ideia de que os direitos dependiam da nacionalidade.

Percebe-se que os Direitos Humanos foram de grande relevância para o mundo contemporâneo exatamente por mostrar que as pessoas deviam respeitar os direitos mínimos de todos, ao contrário do que alguns movimentos nacionalistas afirmavam que o homem desbravador branco europeu era superior, de que os direitos humanos deveriam partir de dentro para fora.

Nesse sentido, dispõe Lafer (1982, p. 70 Apud MORAES e PEREIRA, 2008) que a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi de grande relevância para promover a ruptura de uma ordem internacional onde os Estados soberanos possuíam liberdade absoluta para governar.

É verdade que a DUDH deu uma pedra de toque para que todas as nações seguissem preceitos básicos como direito à vida, à liberdade, e que todos os seres humanos são iguais, que a luta por direitos é contínua. Mas cabe destacar que ela é uma mera resolução da ONU e que nesse sentido, não é tecnicamente um tratado e não teria em princípio, força vinculante, sendo necessária a positivação de suas normas no direito interno dos Estados. No Brasil, a constituição federal de 88 consagrou em seu art. 5° no título II os direitos e garantias fundamentais.

Nessa linha, o direito à educação está esculpido à partir do art. 205 da CRFB, em seu capítulo III, com o título da educação, da cultura e do desporto. Assim dispõe o art. 205 da CRFB: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

A própria DUDH, nos arts. 22 e 26, reafirma a importância da educação como desenvolvedora do pleno desenvolvimento da personalidade humana. No Brasil, esses preceitos se encaixam perfeitamente com o princípio da dignidade da pessoa humana, pois não existe dignidade sem educação. O direito à educação é um direito social, um bem social e uma responsabilidade da sociedade como um todo.

No século XXI, conforme leciona RICHARD PIERRE CLAUDE (2005), a educação para os direitos humanos se tornou uma importante ferramenta de conscientização para as gerações futuras. O autor traça o importante papel dos elaboradores/debatedores da DUDH e a sua importância para a educação. A educação se torna o bem mais valioso por ser a ferramenta mais eficiente para o crescimento pessoal, e que assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade da pessoa humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento.

Fica nítida, assim, a necessidade do uso da educação para a positivação dos direitos humanos e da garantia da positivação do direito à educação nos ordenamentos jurídicos internos dos Estados que buscam preservar sua democracia e garantir valores inerentes à pessoa humana, como a dignidade da pessoa humana, pois é através da educação que se garante também outros direitos, e da necessária concretização desses direitos.

Nessa esteira, Hunt cita a grande influência dos romances de Rousseau e Richardson que garantiram na sociedade do século XVIII o sentimento de empatia, o olhar para se colocar no lugar do outro. O sentimento de empatia, assim, também deve ser construído a partir de uma educação para os direitos humanos em todos os níveis da atuação estatal.

Brilhante é a lição CLAUDE, quando assevera que

> Estamos diante da obrigação, em nível internacional, nacional, local e pessoal, de adotar programas eficazes de ensino de direitos humanos e empregar metodologias que possam garantir que a tarefa seja bem feita, de forma consistente com os objetivos de paz mundial e respeito aos direitos humanos por toda parte (CLAUDE, 2005, p. 62).

No século XXI, em vez dos romances, fica nítida a necessidade da educação para os direitos humanos como forma de garantir aa prática os direitos fundamentais, desde os níveis fundamentais, passando pelo nível médio até o superior, haja vista que a luta por direitos é contínua, não admitindo retrocessos.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Direito à educação; Educação para os direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília. DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. *In*: **SUR. Revista internacional de direitos humanos**. Ano 2. Número 2. 2005. https://doi.org/10.1590/S1806-64452005000100003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sur/a/Ts7CK9xQgFjBwJP5DRBFvJs/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 out 2021.

HUNT, Lynn**. A invenção dos direitos humanos: uma história**. São Paulo: companhia das letras, 2009. Livro físico.

MORAES, L. M. M.; PEREIRA, R. A. **Educação em Direitos Humanos: A importância de se educar para os direitos humanos a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Constituição Federal**. Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (EPEPE). Recife. 2018.

SISTEMA CARCERÁRIO BRASILEIRO E A GARANTIA CONSTITUCIONAL DO ACESSO À EDUCAÇÃO COMO FORMA DE RESSOCIALIZAÇÃO

ALYNE TAYLLANY BERTINO TEIXEIRA ARRUDA
Graduanda do Curso de Direito da Faculdade de Ciências Aplicadas de Limoeiro - FACAL, alynetayllany@outlook.com ;

KLENIA JULIANA DE FRANÇA
Graduanda do Curso de Direito da Faculdade de Ciências Aplicadas de Limoeiro – FACAl, maria_alice10@hotmail.com;

MARIA ALICE DE VASCONCELOS ALBUQUERQUE
Graduanda do Curso de Direito da Faculdade de Ciências Aplicadas de Limoeiro – FACAL, juklenia@gmail.com;

LETÍCIA MARIA MACIEL DE MORAES
Advogada, Mestre em Direitos Humanos pela UFPE e professora da Faculdade de Ciências Aplicadas de Limoeiro. Membra da Comissão de Direitos Humanos da OAB, moraesleticiaadv@gmail.com.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A violência vem crescendo exponencialmente no Brasil e por esse motivo há diversas discussões quanto às providências e medidas que devem ser tomadas para o seu enfrentamento e recuperação do sentimento de segurança por parte da sociedade. Tudo isso faz com que prevaleça a atitude de fomentar o agravamento de penas e construção de presídios de segurança máxima.

A sociedade, afligida pelo medo, protesta pelo afastamento dos autores da violência do convívio social, porém, depois do cumprimento da pena, esses indivíduos estarão de volta à sociedade. Percebe-se que não há nenhuma preocupação pela maior parte dos cidadãos com a ressocialização dos detentos.

A assistência educacional é uma das prestações básicas mais importantes, não só para o homem livre, mas também para aquele indivíduo que se encontra privado de sua liberdade, constituindo-se, neste aspecto, como um elemento do tratamento penitenciário como meio para a reintegração do indivíduo ao meio social.

É imprescindível, pois, o acesso à educação como forma de ressocialização do preso. Nessa perspectiva, o presente trabalho busca demonstrar a possibilidade de mudança de comportamento daquele ser humano que encontra-se vulnerável mediante privação de sua liberdade através da educação.

2. METODOLOGIA

Este trabalho tem como objetivo analisar as possibilidades de assegurar os meios básicos para a ressocialização dos integrantes do sistema carceráreo do Brasil através do acesso à educação, sendo esta necessária para cumprir o mínimo existencial para garantir a proteção constitucional de seus direitos e garantias fundamentais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica, com estudos de artigos e livros de doutrinadores que tratam do tema.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

A educação é garantida para todas as pessoas e está direcionada para o pleno desenvolvimento da personalidade do ser humano e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e garantias fundamentais.

Para que o indivíduo volte a conviver em sociedade, é necessário que ele esteja readaptado, com capacidade de manter condutas éticas, que não se enquadrem em ilicitudes e não o façam voltar ao cárcere. A educação é um dos meios mais importantes para capacitar o preso, visando uma futura integração social digna e eficaz. Afinal, a prisão é uma forma de cumprimento de pena, mas também objetiva a ressocialização, pelo menos em teoria. Assim versa o artigo 1º da Lei de Execução Penal:

> Art. 1º A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado.

A educação é a oportunidade para o indivíduo buscar alternativas fora da criminalidade. Marcão versa que (2015, p. 55),

> A assistência educacional tem por escapo proporcionar ao executado melhores condições de readaptação social, preparando-o para o retorno a vida em liberdade de maneira mais ajustada, conhecendo ou aprimorando, certos valores de interesse comum. E inegável, ainda, sua influência positiva na manutenção da disciplina do estabelecimento prisional.

Neste sentido, Julião (2010) cita que nas prisões não é observado um espaço adequado para desenvolver as atividades educacionais, visto que não é pauta prioritária da política do sistema carcerário:

> Na própria arquitetura prisional, geralmente não é previsto e não existe espaço para o desenvolvimento de atividades educativas nas unidades prisionais. Enquanto atualmente se discute a necessidade de criação de espaços para atividades laborativas no cárcere, espaços para a educação, artes e esporte não são considerados artigos de primeira necessidade, são totalmente desconsiderados em uma política de execução penal, literalmente colocados em segundo plano, são verdadeiros "artigos de perfumaria (JULIÃO, 2010).

Vale ressaltar um princípio muito importante para todos que é o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, além de ser um pilar para a reinserção social dos indivíduos presos, é de grande relevância jurídica no âmbito constitucional, uma vez que tal princípio é abordado de forma soberana em relação aos ângulos éticos da personalidade ali consolidados.

Este princípio não é um mero direito fundamental, mas sim um fundamento da Carta Magna. Porém, não é dificil de encontrar a violação do principio citado, desta forma, podemos encontrar circunstâncias em que a dignidade da pessoa humana é terminantemente violada. Uma delas é a afrontada através da qualidade de vida carcerárea e a prática de "medidas disciplinares" como a tortura.

A atividade educacional para os presos não pode ser vista apenas como uma simples regalia concedida pela administração penitenciária, de forma extra e opcional. Ela deve ser considerada como um elemento principal em todo conceito, capaz de oferecer aos presos oportunidades para um melhor aproveitamento do tempo em que permanece na prisão, não só para reduzir a pena, pois a educação é uma necessidades básica, e que todas as pessoas que se encontram na prisão, independentemente do tempo, possam aprender habilidades tais como ler, escrever, fazer cálculos básicos que contribuirão para sobreviver no mundo exterior, fomentando a inserção no mercado de trabalho.

A reclusão e a privação da sociedade contribuem para aumentar a reincidência, e, com isso, superlotar os estabelecimentos prisionais, aumentar o nível de marginalização e de pobreza. Infelizmente, a educação do sistema carcerário sofre de uma precariedade absoluta em unidades cada vez mais superlotadas. A educação ainda é encarada como privilégio. E tal pensamento nos faz perguntas como: Negar esse direito à maioria e impor condições degradantes e indignas vão coibir a criminalidade no país? É esse o modelo de prisão que a sociedade brasileira precisa? (JULIÃO, 2010).

As possíveis medidas a serem tomadas dentro dos estabelecimentos penais podem ser realizadas através de oportunidades de estudos, através da educação formal ou não-formal, a fim de facilitar a sua convivência com as demais pessoas e fazer com que estes interajam com a sociedade. Ademais, as pessoas que atuam na administração e gestão penitenciária devem facilitar e apoiar a educação tanto quanto possível, além de estimular os detentos a participarem ativamente de todos os aspectos da educação.

Haja vista os aspectos apresentados, entende-se que é minúscula a quantidade de estabelecimentos que se dedicam ao acesso à educação como forma de ressocialização, na realidade, os presos são explorados para fazerem manutenções dos estabelecimentos de forma não remunerada, muitas vezes com carga horária abusiva e ilegal, o que acaba

desfocando o intuito de reeducá-los e inseri-los no mercado de trabalho visando a melhoria de vida .

Para que aconteça a mudança, é necessário um olhar humanitário e equitativo, investigando com êxito as condições dos estabelecimentos prisionais e trazendo um amparo constitucional de modo a fomentar a educação dentro do sistema penitenciário, dessa forma, possibilitando a reintegração social dos detentos.

Palavras-chave: Educação; Direitos Fundamentais; Ressocialização; Sistema Penitenciário; Presos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL**. Lei de Execução Penal**. Lei nº 7210 de 11 de julho de 1984.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal**. Repositório UFSJ, p. 01-18, 2010.

MARCÃO, Renato. **Curso de execução penal**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CONDICIONALIDADE E ACESSO À EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E LEITURAS A PARTIR DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

NARA ITLA AMANDO DE SIQUEIRA
Mestranda – Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares, Universidade de Pernambuco/Campus Petrolina, nara.itlasiqueira@upe.br.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este estudo constitui-se no desdobramento de uma pesquisa acerca das condicionalidades e acesso à educação no cenário brasileiro e, mais especificamente, sobre as contribuições à Educação do Programa Bolsa Família (PBF), aprofundadas, no contexto dos desafios contemporâneos da educação, a partir de uma investigação em curso na cidade de Petrolina, Pernambuco.

A ideia de condicionalidade surge como forma de agregar as famílias a agentes envolvidos na dinâmica do PBF sobre situações de baixa frequência ou infrequência escolar, visando a garantia de acompanhamento, acesso e a afirmação de direitos básicos. No entanto, quais as nuances que perpassam o referido princípio? De tal modo, o estudo tem como objetivo geral compreender as ideias de acesso e condicionalidade, no âmbito do PBF e, como objetivo específico, investigar as discussões sobre tais conceitos no contexto das políticas de transferência de renda e para as ações educacionais brasileiras, problematizando os motivos e as tendências que organizam e fundamentam e subsidiam a condicionalidade e acesso à educação.

2. METODOLOGIA

O estudo é instrumentalizado e organizado a partir de uma pesquisa exploratória, baseada no levantamento bibliográfico, numa abordagem qualitativa (BAUER, GASKELL, 2008), para apreensão do estado da arte sobre a origem das discussões acerca do acesso e das condicionalidades no ensino brasileiro, inferindo-se, reflexões sobre a influência das questões socioeconômicas e culturais, no âmbito da desigualdade e do acesso real à educação básica.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

As discrepâncias de renda e oportunidades tornaram, ao longo do tempo, a ação do Estado determinante para diminuir as desigualdades sociais. Evidências históricas apontam que a questão social ganhou maior objetividade a partir dos anos 2000 no campo da educação brasileira, o que redundou na construção e ampliação da rede de assistência social não só no Brasil, mas na América Latina (ARRAIS, 2016). Nesta direção é que o Programa Bolsa Família, implementado pelo Governo brasileiro,

em 2003, instituiu a noção de condicionalidade como elemento à permanência da criança na escola, com a exigência de uma frequência mínima de 85%, focalizada nas famílias com renda inferior a R$ 90,00, em 2001, quando foi criado (ABRAS, SÁ, 2016).

Assim, os Programas de Transferência de Renda Condicionada (PTRC), como é o caso do Programa Bolsa Família, vêm sendo implementados, sobretudo em países em desenvolvimento, como forma de contribuir para o enfrentamento à pobreza, no curto prazo, e promover o acúmulo de capital humano de forma duradoura. O acesso e, posteriormente, as condicionalidades constituem-se estratégias para promover o direito à educação, os serviços de saúde e de assistência social, além de realçarem as responsabilidades do Poder Público na oferta de serviços e para a promoção de direitos básicos (SIMÕES, 2012).

Os efeitos positivos dos PTCR, na matrícula e na frequência escolar, os quais são, portanto, um investimento e contributo válido para a formação de capital humano. O resultado na aprendizagem, observado em pesquisas recentes, torna-se a principal variável acerca do debate sobre a condicionalidade – o paradigma mais desafiador a ser investigado e problematizado em relação às possíveis contribuições dos PTCR à educação. As contribuições induzidas pelo PBF e suas condicionalidades e, mais especificamente, pela condicionalidade da educação, devem ser percebidas para além da presença de crianças, adolescentes e jovens no ambiente escolar (LEITE, FONSECA, HOLANDA, 2019).

É preciso, para ser construída uma visão holística sobre o assunto, que os sentidos, os significados e as intencionalidades que esta presença suscita em suas vidas seja metaforizada enquanto uma janela de oportunidades. O acesso e a permanência dos(as) estudantes na escola necessitam ser refletidos não de modo objetivo, mas, num aspecto bastante amplo quanto ao sentido maior da condicionalidade, que é a garantia do direito à educação e o acesso a outras garantias básicas para o exercício da cidadania (SANTOS, 2019).

No Brasil, no âmbito das políticas públicas para a educação, verifica-se a retração de políticas universais, tendendo para a focalização das diferentes políticas sociais, o que se configura uma prática comum e se dá “em nome da eficácia do gasto público”, conforme ressalta Lavinas (2004, p. 23). A autora enfatiza que as políticas redistributivas universais deveriam caminhar para garantir a redução da desigualdade social, por meio de uma renda básica universal, capaz de promover “efeitos substantivos na redução da desigualdade no país”.

Portanto, as reflexões construídas a partir desta revisão contribuem significativamente para melhor compreensão da estrutura do PBF e de como a noção de acesso e condicionalidade são determinantes para a referida política e para o direito à educação, particularmente. A contextualização, enquanto política de Estado, dimensiona os sentidos que a formação humana vincula à questão social.

Palavras-chave: Condicionalidades. Bolsa Família. Educação.

REFERÊNCIAS

ABRAS, Ingrid Brenda; SÁ, Michele Aparecida de. Programa Bolsa Família: educação de crianças e adolescentes em situação de pobreza em idade escolar. **Revista Formação@docente,** Belo Horizonte, v. 8, jul./dez., 2016.

ARRAIS, Tadeu Alencar. O Bolsa Família e a tradução regional da questão social. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros [online]**, 2016, n. 65, p. 200-226. https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i65p200-226.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LAVINAS, L. **Excepcionalidade e paradoxo:** renda básica versus programas de transferência direta de renda no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

LEITE, Cristiane Kerches da Silva; FONSECA, Francisco César Pinto da; HOLANDA, Bruna de Morais. Imagens e narrativas do Bolsa Família: análise da retórica da grande imprensa. **Revista de Administração Pública [online],** 2019, v. 53, n. 5, p. 879-898. https://doi.org/10.1590/0034-761220180383.

SANTOS, Mariana Cristina Silva, ***et al.*** Programa Bolsa Família e indicadores educacionais em crianças, adolescentes e escolas no Brasil: revisão sistemática. **Ciência & Saúde Coletiva [online],** v. 24, n. 6, p. 2233-2247, 2019. https://doi.org/10.1590/1413-81232018246.19582017.

SILVA, Hilda Maria Gonçalves da. A condição socioeconômica e cultural e o acesso à Educação Básica. ***In:*** SILVA, Hilda Maria Gonçalves da, ***et al.*** (orgs.) **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 177-192.

SIMÕES, Armando Amorim. A contribuição do Programa Bolsa Família para o desempenho escolar das crianças pobres no Brasil. **Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação,** v. 4, p. 4-39, 2012. http://dx.doi.org/10.4322/rbma201204002.

EDUCAÇÃO, CAPITAL E TRABALHO: RESSIGNIFICADOS A PARTIR DA EXPLORAÇÃO DA CANA-DE-AÇÚCAR/PE

GILDO RIBEIRO DE SANTANA
Doutorando em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial pela Universidade Federal Rural de Pernambuco UFRPE / PE. E-mail: gildoribeiro.pe@gmail.com e anacris.olialmeida@gmail.com

ANA CRISTINA OLIVEIRA DE ALMEIDA
Doutoranda em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial pela Universidade Federal Rural de Pernambuco UFRPE / PE. E-mail: anacris.olialmeida@gmail.com

HORASA MARIA LIMA DA SILVA ANDRADE
Doutora e Professora na Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE / PE. E-mail: horasa.andrade@ufape.edu.br e lucianopandrade@gmail.com

LUCIANO PIRES DE ANDRADE
Doutor e Professor na Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE / PE. E-mail: lucianopandrade@gmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O Acesso à educação formal em espaços de escolarização institucionalizada é direito fundamental, garantido na constituição cidadã de 1988, sendo também essencial para acessar outros direitos e garantias indispensáveis. Para que a educação seja implementada de forma abrangente e eficaz, é necessária ampla participação comunitária desde a concepção e materialização dos processos de ensino. Nesse sentido, os espaços de escolarização formal são fundamentais para proporcionar a construção de sociabilidades que permitam o acesso de todos e tenha como meta maior a promoção da autonomia que resulte em processos para a plena emancipação de todos.

Historicamente o acesso aos espaços de escolarização para as vivências plena da educação formal, foram negadas objetivamente aos escravos, por questões óbvias, e subjetivamente perpetuou-se a negação aos camponeses trabalhadores de cana-de-açúcar. A exploração produtiva da cana-de-açúcar no Brasil já se aproxima a 500 anos, seu início se deu após o descobrimento, para outros uma invasão, com a importação da cana-de-açúcar da ilha da Madeira. Sobre a administração colonial portuguesa, foram aqui implantados o sistema de capitanias hereditárias, o litoral Pernambucano experimentou a produção do açúcar para exportação. Desde o início as contradições sociais se instalaram nesses territórios, ao tempo que promoveu desenvolvimento econômico também promoveu a exploração social e cultural pelo uso forçado do trabalho escravo.

O modelo de desenvolvimento aqui adotado foi o trabalho escravo, esses advindos pelo tráfego involuntário de indivíduos negros trazidos da África, que ao chegarem aqui foram recepcionados com truculências, barbaridades, crueldades e toda sorte de maldades promovidas pelo modelo burguês desumano de exploração da força de trabalho. As heranças sociais, culturais e econômicas perpassam por gerações chegando até os dias atuais com distinções nítidas da ampla acumulação do capital em domínio de poucas famílias, as custas da exploração cruel da força de trabalho que produziu, e produz, enormes contingentes de sujeitos em situação de extrema pobreza, excluídos e marginalizados (FERREIRA; DELGADO, 2008).

Diante desse modelo de produção historicamente implementada em Pernambuco, identificamos com facilidade resquícios desse período escravagista nas classes sociais marginalizadas na atualidade. Os grupos sociais mais vulneráveis na atualidade, detêm majoritariamente traços

fenótipos específicos dos povos negros africanos aqui explorados no cultivo de açúcar. Nesse sentido, os resquícios desse período histórico se mostram através das diversas expressões da questão social que se traduz pelo não acesso aos espaços de escolarização formal, assim como, aos bens e serviços da modernidade, ou no máximo permite o acesso de forma precária aos bens de consumo e serviços disponíveis na atualidade (MEDEIROS; PAULILO, 2009).

Este estudo tem como objetivo principal compreender os processos de re-existência e ressignificação da educação formal frente às contradições do capital a partir da exploração do trabalho na cana-de-açúcar.

2. METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa bibliográfica. O percurso metodológico partiu do método indutivo de abordagem qualitativa ao acessar os dados secundários nas bases de dados Scielo e Scopus através do portal periódicos CAPES/MEC. Utilizamos a técnica de revisão bibliográfica para estabelecer descrição e compreensão do objeto da pesquisa. (MARCONI; LAKATOS, 2008).

3. CONCLUSÕES

O estudo possibilitou reflexões sobre questões socioculturais e históricas fundantes do cultivo colonial da agricultura de exportação da cana-de-açúcar nas capitanias hereditárias que produziram antagonismos ao longo de cinco séculos sobre o desenvolvimento social, cultural e educacional em Pernambuco. Sob os interesses do liberalismo econômico, mediados pelas combinações e empenho do Estado liberal para exploração máxima do trabalho escravo e depois assalariado. Tais circunstâncias contraditórias aplicadas em Pernambuco apresentam desafios atuais e problematizam conflitos históricos sobre interesses difusos (ABRAMOVAY, 1990; ANDRADE, 1979).

Verificamos que historicamente o acesso aos espaços de escolarização para as vivências da educação formal, foram negadas objetivamente aos escravos e subjetivamente impediram os trabalhadores assalariados da cana-de-açúcar a ocuparem esses espaços. Nesse sentido, os currículos escolares devem priorizar processos educacionais que garantam, em especial, o acesso e permanência desses sujeitos nos espaços de escolarização formal para fortalecimento e construção de conhecimentos que

valorizem as diversidades e ancestralidades culturais e sociais desse segmento que historicamente foram-lhes negados o acesso os espaços de escolarização formal.

Para que a educação seja comprometida com a emancipação plena dos sujeitos e implementada de forma abrangente e eficaz é necessário o estabelecimento desses objetivos claros no currículo escolar, a preconização legal desse instrumento encontra-se estampada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, mais especificamente em seus artigos 12,13 e 14 da LDB, os quais determinam que a escola possui autonomia para elaborar e executar sua proposta pedagógica com a participação dos profissionais da educação e dos conselhos ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Para Certeau (2014), há uma ótica não individualista do currículo, mas considera os modos de ações, esquemas e táticas dos sujeitos para burlar ou subverter os currículos. Ainda, Freire (1999) aponta que a educação emancipatória, problematizadora e libertadora dos sujeitos, distancia-os de uma mera transmissão de conhecimento. Então, os processos de ensino e aprendizagem que promovam a autonomia e emancipação devem ser cristalizados no currículo, isso, ao considerar a educação enquanto instrumento dialógico entre toda a comunidade escolar. Logo, o currículo se materializa nos espaços de escolarização formal com a intenção de promover crescimento e desenvolvimento dos sujeitos coletivos de direito para a plena emancipação social.

Palavras-chave: Direito à educação; Educação emancipadora; Herança colonial.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **De camponeses a agricultores**: paradigmas do capitalismo agrário em questão. Campinas, Teses (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1990.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Agricultura e capitalismo**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 set. 2021.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **O Brasil Republicano - o tempo da experiência democrática:** da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. 432 p

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEDEIROS, Leonilde; PAULILO, Maria Ignez Silveira. (Org.). **Lutas camponesas contemporâneas:** condições, dilemas e conquistas. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: 2009.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA: UM ESTUDO SOBRE O PAPEL SOCIAL DO GRÊMIO ESTUDANTIL NA ESCOLA PÚBLICA

SULAMITA BERNARDO DE ALBUQUERQUE
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Centro de Artes e Comunicação

ISABELE LOUISE MONTEIRO DE FARIAS
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Centro de Artes e Comunicação

ISSN: 2176-8153

INTRODUÇÃO

Dentro do ambiente escolar é possível perceber o reflexo dos grandes problemas sociais e da realidade em que a escola e os estudantes estão inseridos, como uso de drogas, violência, situações de racismo e preconceito de toda espécie. Sendo assim, os sujeitos que compõem a escola devem estar engajados no enfrentamento dessas questões, como também, em preparar cidadãos conscientes de seu papel de transformação da sociedade. A escola deverá ser capaz de fomentar oportunidades que desenvolvam as capacidades dos estudantes com princípios norteadores e precursores essenciais para a paz e justiça social. O Grêmio Estudantil é o órgão máximo de representação dos estudantes na escola, ouvindo suas demandas e buscando soluções conjuntas com professores e equipe gestora, consiste em uma organização sem fins lucrativos que representa o interesse dos estudantes, legitimado pela lei nº 7.398, de 04 de novembro de 1985, a implantação do grêmio consiste numa preparação prévia dos estudantes, afim que estejam envolvidos e estimulados a aprender sobre suas responsabilidades diante da representatividade, sendo assim, é necessário que a escola oriente seus estudantes com dinâmicas que foquem em temas como liderança, protagonismo, colaboração, relações interpessoais, assim como, a organização e atribuições do grêmio enquanto instância colegiada para após iniciar as etapas de formação. A implantação do Grêmio Estudantil tem o objetivo de criar oportunidades para a participação ativa dos estudantes na solução das dificuldades enfrentadas no ambiente escolar e propiciar o engajamento político-pedagógico com base na solidariedade, no respeito, na tolerância, no convívio entre as pessoas e das aspirações humanas de humanidade e dignidade (SANTOS; CHAUÍ, 2013). A participação efetiva de caráter político-pedagógico entende-se como ações protagonistas, esse movimento incentiva professores, estudantes, familiares e todo o coletivo da escola, na busca de práticas pedagógicas diversificadas, que congregam o ensino e os valores que permeiam os princípios norteadores dos direitos humanos, possibilitando um ambiente rico em saberes e possibilidades, que busquem transformar a violência ou submissão em atitudes assertivas ou diálogo. A construção de ações cotidianas ou projetos pedagógicos com viés participativo mostra-se de extrema importância no ambiente escolar. Isso, porque possibilita a criação de oportunidades para que o educando possa buscar a construção de sua identidade, desenvolvimento de habilidades que o conduzam a uma atitude resiliente, desenvolvendo

a criticidade, autogestão, liderança, responsabilidade social. Em referência à legislação, elencamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 2012) indica a vinculação da educação escolar ao trabalho e às práticas sociais, esse dispositivo agrega valores de superação de desigualdades em seus artigos 1.° e 2°, propõe que os processos formativos ao cidadão aconteçam em todos os âmbitos, incluindo não só às instituições de ensino, mas também, à família e a sociedade, propondo o respeito integral à dignidade humana. Desta forma, propiciar espaços de reflexão que possam contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de respeito, defesa e ampliação dos Direitos Humanos no ambiente escolar irá traçar uma estratégia de afinidade entre os conteúdos formais e informais, contribuições que favorecem a formação humana integral do estudante, portanto, entendemos que a relação entre direitos humanos e cidadania compreende a construção de ações que oportunizam ao estudante apreender o seu cotidiano como um ambiente permeado e diretamente envolvido por atitudes, ações e intenções. O objetivo deste estudo é analisar a inter-relação entre a participação dos estudantes nos Grêmios Estudantis e o estímulo a uma prática cidadã fomentada pela educação em direitos humanos.

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, este estudo será caracterizado por uma Abordagem Qualitativa e fenomenológica, buscando identificar as experiências humanas vividas e descritas pelos participantes em relação a um fenômeno (CRESWELL, 2009). Nesse sentido, o desenvolvimento desta pesquisa será dividido em três fases. A primeira etapa corresponderá a uma pesquisa bibliográfica, através da leitura de obras referentes aos componentes históricos, sociais e culturais que influenciaram o protagonismo Juvenil e a implantação do grêmio estudantil no contexto escolar, bem como sua relação com a formação para Educação em Direitos Humanos no Brasil. Também faremos pesquisa documental, por meio do estudo de legislação nacional atinente à temática. Na segunda etapa, iremos compreender a visão dos estudantes sobre cidadania, protagonismo juvenil e Educação em Direitos Humanos através de entrevistas estruturadas a serem realizadas com jovens do 6º ao 9º ano, matriculados em duas escolas da rede pública estadual, localizadas em Olinda. Neste momento, faremos uma pesquisa de campo colhendo relatos trazidos por 5 estudantes de um escola estadual que não possui

grêmio estudantil e, igualmente, por 5 estudantes de uma escola que possui grêmio. Na terceira etapa, realizaremos a interpretação dos dados coletados através do método de análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e iremos identificar diferenças e semelhanças entre o entendimento dos estudantes.

CONCLUSÃO

A partir do estudo em análise, visa-se contribuir para a inserção de sujeitos envolvidos com o contexto social, que valorizem o diálogo e a construção de uma sociedade pacífica e humanizada, que representa a possibilidade de articular ações que servirão para a formação da cidadania e a busca do bem comum, servindo de base para futuras criações de políticas públicas de incentivo a implantação do Grêmio estudantil nas Escolas e a inserção da Educação em Direitos Humanos, em consonância com as propostas do PNDH-3 (Brasil, 2010). Para estudantes, uma perspectiva reflexiva e construtivista no que concerne à Educação em Direitos Humanos e ao engajamento em órgãos colegiados, em específico ao Grêmio estudantil, contribuindo para uma prática voltada ao pleno exercício da cidadania. Entre as principais contribuições advindas desta pesquisa, ressaltamos a melhoria dos aspectos socioemocionais no contexto escolar; a criação de ações de caráter preventivo, buscando perceber (ou não) as interfaces entre a Educação em Direitos Humanos e a prevenção da violência escolar; por fim, estimular o protagonismo juvenil, a criticidade e o senso de cidadania.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Grêmio Estudantil. Protagonismo juvenil. Cidadania.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos 3**. Brasília, SEDH/MJ, 2009.

BRASIL, **Dispõe Sobre Organização De Entidades Representativas Dos Estudantes De 1 E 2 Graus E Da Outras Providencias**. Lei n.7.389/85, Brasília, DF: Senado, 1985.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Ed.Artmed. São Paulo. 2009.

LIMA, E. S. **Currículo e desenvolvimento humano**. Brasília, MEC/SEB, 2007.

SANTOS, B. de S.; CHAUÍ, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

ALIMENTOS COMO DIREITO FUNDAMENTAL E OS IMPACTOS DA PANDEMIA COVID-19 NA PRISÃO CIVIL

ISADORA CAVALCANTI MOREIRA
Mestranda em Psicologia Social – UNIVASF, professora universitária- FACAPE, pós-graduada em Direito Processual Civil – FACAPE e Direito Público-LEGALE e advogada, isadoramoreiraadv@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Os direitos fundamentais são aqueles que garantem a existencia digna do individuo em uma sociedade administrada pelo poder Estatal, como acevera Sarlet (2006) é incontroverso o laime entre a dignidade da pessoa e os direitos fundamentias, que diz respeito a condição humana do ser humano, e não existe sobrevivência digna sem acesso a alimentos. Os alimentos são um direito fundamental previsto constitucionalmente o qual deve ser promovido pela familia, pelo Estado e também pela sociedade, sendo assegurados a criança, ao adolescente, ao idoso, etc, e equiparado a direitos como a vida e a sáude. De forma especifica, os alimentos legais que são aqueles decorrentes de relação familiar, como previsto no Código Civil, ensejam a prisão civil do devedor quando o débito compreende até as três prestações anteriores ao ajuizamento da execução. Em razão da pandemia COVID-19 foi necessário realizar ajustes quanto a aplicação da prisão civil ao devedor de alimentos, tendo o STJ e o CNJ trazido soluções como a prisão domiciliar com o uso de tornozeleira eletrônica, o que pode desviar o caráter de medida executiva de pressão psicológica da prisão civil e consequentemente não efetividade do direito fundamental de alimentos.

Assim, o objetivo desse trabalho é analisar possiveis impactos da prisão domiciliar do devedor de alimentos como medida coercitiva de pressão psicológica e efetiva prestação de alimentos, com exposição de diferentes posicionamento e análise de julgados do STJ sobre o tema. Tendo como justificativa do presente trabalho, a importancia da regular prestação de alimentos a grupos vulneráveis como crianças e idosos, trazendo uma analise acerca do cumprimento a partir da prisão domiciliar e possivel ineficácia desse meio executivo. Ainda, a metodologia desse trabalho se faz por revisão bibliográfica e análise de julgados do STJ.

Conclui-se que, tomar como base recente decisão do STJ em relação a um processo do Distrito Federal para julgamento dos próximos casos de igual realidade fática rompe as barreiras da problematica que envolve a cobrança de alimentos em meio a pandemia. Tendo essa decisão flexibilizado a separação dos ritos na execução de alimentos, em que a vedação ou suspensão da prisão civil regular excepcionalmente por causa da pandemia COVID-19 autoriza a penhora sem mudança de rito gera maior satisfação obrigacional em relação ao acesso a justiça daqueles que necessitam de alimentos.

2. METODOLOGIA

Os primeiros entendimentos vinham sendo direcionados a prisão domiciliar do devedor de alimentos, em razão de adoção de medidas necessárias a contenção de disseminação da doença, porém, como trazido no HC 634185/SP julgado na Quarta Turma do STJ " a medida pode não apresentar coercibilidade suficiente" o que direciona para o entendimento da Terceira Turma do STJ no julgamento do Resp 1914052/DF que deferiu a possibilidade de enquanto perdurar a pandemia permitir atos de constrição do patrimônio do devedor sem conver o rito de prisão civil, o que é uma solução plausivel para a demora na satisfação de alimentos que pode gerar um prejuizo irreparável, conforme visualizado na transcrição do trecho da ementa.

> [...]3.1. Se o devedor está sendo beneficiado, de um lado, de forma excepcional, com a impossibilidade de prisão civil, de outro é preciso evitar que o credor seja prejudicado com a demora na satisfação dos alimentos que necessita para sobreviver, pois ao se adotar o entendimento defendido pelo ora recorrente estaria impossibilitado de promover quaisquer medidas de constrição pessoal (prisão) ou patrimonial, até o término da pandemia.3.2. Ademais, tratando-se de direitos da criança e do adolescente, como no caso, não se pode olvidar que o nosso ordenamento jurídico adota a doutrina da proteção integral e do princípio da prioridade absoluta, nos termos do art. 227 da Constituição Federal. Dessa forma, considerando que os alimentos são indispensáveis à subsistência do alimentando, possuindo caráter imediato, deve-se permitir, ao menos enquanto perdurar a suspensão de todas as ordens de prisão civil em decorrência da pandemia da Covid-19, a adoção de atos de constrição no patrimônio do devedor, sem que haja a conversão do rito.4. Recurso especial desprovido.(REsp 1914052/DF, Rel. Ministro MARCO AURÉLIO BELLIZZE, TERCEIRA TURMA, julgado em 22/06/2021, DJe 28/06/2021)

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Conclui-se que a possibilidade de se permitir atos de constrição de bens do devedor sem modificar o rito da prisão civil da cobrança dos alimentos recentes inadimplidos traz uma possibilidade de se evitar que o alimentando seja prejudicado com a demora da prestação de

alimentos. Esse risco acarretado pela demora da prestação de alimentos é corroborado pela baixa coercitibilidade da prisão em regime domiciliar e dificuldade do Estado em relação as tornozeleiras eletrônicas, não produzindo assim o mesmo constrangimento de uma prisão regular e consequentemente não produzindo os efeitos objetivados com a pressão psicológica.

Assim, a possibilidade de constrição de bens do devedor sem mudança de rito, e até possibilidade posterior de prisão civil caso não sejam encontrado bens para satisfazer a obrigação, gera maiores chances de efetividade da prestação de alimentos, sendo um direito urgente tendo em vista o caráter de consumação instântanea dos alimentos.

Palavras-chave: Alimentos; Prisão civil; Prisão domiciliar. Atos de constrição. Pandemia.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei n° 10.406, de 10 de janeiro de 2002. **O Código Civil**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de março de 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm>. Acesso em setembro de 2021.

BRASIL, Lei n° 13.105, de 16 de março de 2015. **O Código de Processo Civil**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de março de 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm>. Acesso em setembro de 2021.

SARLET, Ingo Wonfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federa de 1988**. 4. Ed.rev.atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

STJ, RECURSO ESPECIAL: Resp: 1914052. Relator: Min. Marcos Aurélio Bellizze. DJ 22/06/2021, Dje 28/06/2021, Disponivel em: < https://scon.stj.jus.br/SCON/GetInteiroTeorDoAcordao?num_registro=202003462185&dt_publicacao=28/06/2021> . Acesso em setembro de 2021.

STJ, HABEAS CORPUS: HC 634185/SP. Relator: Min. Raul Araújo. DJ 15/06/2021, Dje 18/06/2021. Disponivel em: < https://scon.stj.jus.br/SCON/GetInteiroTeorDoAcordao?num_registro=202003380632&dt_publicacao=18/06/2021> Acesso em setembro de 2021.

AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: INCLUSÃO OU VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS?

MARCELLA CAMPELLO DA SILVA CLEMENTE
Graduada pelo Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal - PE, marcellacampelo@gmai.com;

THAYNAN DE OLIVEIRA SALES
Graduada pelo Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal - PE, thaynan.sales14@gmail.com;

BRUNO LIPPO
Doutor pelo Curso de Educação Física da Universidade Federal - PE, profbrunolippo@gmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

As aulas do componente curricular Educação Física (EF), desde a sua introdução no Brasil, em âmbito escolar, no século XIX até os anos 90 do século passado, sempre teve uma abordagem higienista/biologicista de cunho excludente em que participavam os mais aptos para os esportes e o trabalho. Dessa forma, as pessoas com deficiência (PcD) ficavam de fora das aulas, o que poderia gerar sentimentos desconfortáveis e consequentemente a violação de direitos fundamentais, sobretudo no que concerne à dignidade da pessoa humana. Na atualidade, apesar de existir a Lei Federal nº 13.146/2015 que garante a base legal da promoção de condições de igualdade das PcD no que concerne ao exercício dos direitos e das liberdades fundamentais que visa a inclusão e cidadania; ainda parece existir em nosso meio a não inclusão de fato da PcD. Diante desse desafio, o presente estudo investigou se os profissionais de EF estão preparados para tratarem pedagogicamente os alunos que possuem algum tipo de deficiência.

2. METODOLOGIA

A pesquisa teve caráter descritivo com abordagem quantitativa e qualitativa com a coleta de dados através das entrevistas narrativas e para a análise de dados, o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2009). A amostra por conveniência do tipo snowball sampling (não lineal) (BIERNACKI e WALDORF, 1981) é uma técnica conhecida no Brasil como "amostragem em bola de neve" ou "cadeia de informantes" (PENROD, et al 2003), sendo uma amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais em que os participantes iniciais indicam novos participantes até que os novos entrevistados passam a repetir os conteúdos já obtidos anteriormente por outros entrevistados (WHA, 1994).

Após a carta de anuência da Secretaria de Educação de Pernambuco e a informação dos contatos dos professores e em seguida a análise e aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco (CEP/UFPE), protocolo nº 36906420.0.0000.5208; os professores foram contactados pelo fone para os trâmites éticos, como a assinatura do TCLE (termo de consentimento livre esclarecido), para então, com data e horário marcados com o entrevistado iniciar os procedimentos de coleta dos dados, que se sucedeu por entrevista narrativa por telefone e via link do instrumento da pesquisa, o formulário (plataforma *Google Forms*).

Durante a entrevista, foram anotadas na plataforma todas as respostas no formulário.

3. RESULTADOS E CONCLUSÕES

Ao todo, após a saturação das respostas, foram entrevistados nove professores de EF de escolas públicas do Estado de Pernambuco que trabalham com crianças e/ou adolescentes com algum tipo de deficiência.

Os profissionais possuem entre 27 a 51 anos de idade, a maioria tem mais de 20 anos de formação. Eles descreveram que abordam sobre inclusão em suas aulas, como por exemplo, "ministrando sobre grupos excluídos e marginalizados, enfatizando a importância da inclusão social"; A maioria 88,9% cursou na graduação a disciplina EF adaptada/Inclusiva para PcD e apenas 11,1% não cursou, porém, 88,9% só fez apenas uma disciplina relacionada a área inclusiva/adaptada para PcD. Diante disso, fica claro o déficit dos professores em relação à preparação na academia para lidar com a PcD em aula, e a necessidade de uma melhor compreensão humanística e incentivo do setor acadêmico referente a formação. 44,4% não possuem cursos ou capacitações, logo, há a necessidade de cursos externos da academia para a apropriação do conhecimento nesta área, e que ainda há déficit na educação continuada. Por sua vez, 22,2% afirmaram não ter interesse em realizar cursos nessa área, e os demais, 77,8% disseram ter interesse, mas ainda não realizaram por "ausência de tempo"; "ausência na oferta de cursos inovadores na área".

Notamos que, a formação dos professores no que concerne às disciplinas humanísticas que poderiam ajudar a compreender e trabalhar com as PcD devem estar renegadas dentro da graduação, pois nenhum dos entrevistados responderam que não saíram capacitados da graduação para lidar com as PcD. O trato pedagógico profissional prático desses profissionais é obtido no dia a dia, na convivência com os alunos com algum tipo de deficiência, o que foi relatado por 66,7% dos professores e 33,3% disseram que ainda não aprenderam a lidar com esse público, ou seja, um ponto que merece uma atenção gritante, mostrando que ainda existem profissionais que estão lecionando para PcD e que não sabem lidar com esse público, mas, que exercem o ensino devido a necessidade.

Sobre os principais desafios e dificuldades encontrados na ministração das aulas de EF quanto aos alunos com deficiência de acordo com os entrevistados são: déficit na estrutura, acessibilidade e material de trabalho, ausência na formação continuada e lacuna de capacitação na

área inclusiva. Entretanto, apesar dos entraves encontrados pelos professores, houve relatos de sucesso pedagógico, por exemplo: Prof.1 "Conseguimos montar uma semana de seminários sobre deficiência auditiva e a sua participação no esporte escolar de alto nível, foi enriquecedor para todos que participaram e se tornou recorrente na escola em que leciono". Prof.2 "Ver a alegria da aluna com deficiência durante as aulas. Vê-los atuantes nas aulas, e se sentindo inserido, participante e atuante."

Destarte, apesar da limitação do número da amostra de participantes do nosso estudo, todos os entrevistados relataram que possuem dificuldades no trato pedagógico para os alunos que possuem algum tipo de deficiência. Com isso, é provável que, encontraríamos em uma amostra maior as mesmas violações de direitos das crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência em idade escolar. Nesta direção, se faz necessário que os cursos de formação de professores de EF insiram em seus currículos as disciplinas que alcancem a cidadania em sua plenitude, uma vez que, a Constituição de 1988 ampliou consideravelmente este conteúdo, portanto, a cidadania não pode ser mais vista nos moldes tradicionais, mas uma exegese ampla, na qual as PcD se inserem com gozo de prerrogativas e garantias constitucionais.

Mais ainda, em relação ao despreparo dos cursos de graduação e também na ausência de formação continuada das instituições na qual os professores fazem parte, notamos violação ao princípio da dignidade da pessoa humana, uma violência velada contra as PcD, pois os professores não estão devidamente preparados e dessa forma, é possível que as vivências pedagógicas não esteja sendo ofertada como deveria ser para esse grupo de alunos. Este princípio é o valor constitucional supremo que orbita em torno de si os demais direitos e garantias fundamentais do homem. Dessa forma, respeitar a lei da PcD é um imperativo de justiça social, mas que ainda é de forma prospectiva nas escolas do nosso País.

Palavras-chave: Educação Física; Pessoa com Deficiência; Inclusão.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L.. Análise de conteúdo. rev. e atual. Lisboa: Edições, v. 70, p. 3, 2009.

BIERNACKI, P. & WALDORF, D. Snowball Sampling: Problems and techniques of Chain Referral Sampling. Sociological Methods & Research, vol. nº 2, November. 141-163p, 1981.

PENROD, J.; PRESTON, D.B., CAIN, R. & STARKS, M.T. A discussion of chain referral as a method of sampling hard-to-reach populations. Journal of Transcultural nursing, vol 4. nº 2.April, 2003. 100-107p.

WORLD HEALTH ASSOCIATION. Division of Mental Health. Qualitative Research for Health Programmes. Geneva: WHA, 994.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO PNEDH E DO PNDH-3

SARA ESTÉRFANE AMORIM OLIVEIRA DE SOUZA
Graduanda doCurso de Licenciatura em História da Universidade de Pernambuco, saraesterfane@gmail.com;

JANAÍNA GUIMARÃES DA FONSECA E SILVA
Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, guimaraes.janaina@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Os espaços de educação formal no Brasil, apesar dos constantes abalos sofridos, têm sido crescentemente ocupados por sujeitos plurais e grupos identitários diversos, responsáveis por trazer à tona pautas e questões há muito subalternizadas, como a história e o protagonismo dos povos negros, grupos indígenas e comunidades quilombolas do país. Entretanto, face ao caráter excludente e eurocêntrico dos currículos tomados pela lógica da colonialidade, a missão de descolonização das práticas educacionais e da própria escrita da história têm se mostrado desafiadora.

Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos (EDH), definida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos, pode ser uma importante contribuinte para a chamada descolonização dos currículos, isto é, a construção de formas outras de conhecimento e a valorização de epistemologias antes marginalizadas.

No entanto, é válido ressaltar que o questionamento e enfrentamento ao predomínio de uma episteme eurocêntrica por meio da EDH deve ser acompanhado de uma visão crítica e questionadora acerca do conceito próprio de direitos humanos. Forjada no seio da Europa, a definição desses direitos, apesar da declaração de universalidade, é, essencialmente, etnocêntrica e racista, tendo como sujeito ideal o homem branco, cristão e europeu. Assim, é necessário observar os direitos humanos sob uma perspectiva contra hegemônica, para além do que as classes dirigentes dos países europeus dizem sobre eles.

No Brasil, a Educação em Direitos Humanos conta com uma legislação consolidada a nível nacional, ainda que relativamente recente. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2006, e a terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), finalizada em 2009, lançam as diretrizes e orientações para a efetivação da EDH e a consolidação de uma cultura de direitos no país.

No entanto, para que os objetivos expressos por ambos os documentos sejam alcançados, é preciso compreender qual a noção de direitos humanos por eles assumida e de que forma essa conceituação implica na real efetivação desses direitos. Esse é, portanto, o objetivo deste trabalho: analisar e compreender as possibilidades e desafios para a Educação em Direitos Humanos a partir da legislação nacional, promovendo a

reflexão e o questionamento acerca da noção hegemônica dos direitos humanos assumida no PNEDH e no PNDH-3.

2. METODOLOGIA

Como caminho metodológico, realizou-se uma pesquisa bibliográfica voltada para a leitura e estudo de autores e autoras que trabalham com os conceitos de Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos, Decolonialidade e Ensino de História, tais como Immanuel Wallerstein (2007), Vera Maria Candau e Susana Sacavino (2013), Costas Douzinas (2013), Boaventura de Sousa Santos (2014) e Catherine Walsh (2017).

Após o levantamento bibliográfico, foi feita uma análise das determinações para a EDH na Educação Básica contidas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e no Programa Nacional de Direitos Humanos-3, bem como atentou-se para a problematização e questionamento da definição de direitos humanos expressa por esses planos.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

A análise dos documentos pautou-se nas discussões levantadas pelo sociólogo Immanuel Wallerstein (2007), que trabalha a partir de uma crítica ao que chama de universalismo europeu, e Boaventura de Sousa Santos (2014) e Costas Douzinas (2013), responsáveis por historicizar as categorias de direitos humanos, universalidade e humanidade.

A conceituação dos direitos humanos contidas no PNEDH e PNDH-3 corrobora com a perspectiva hegemônica, aquela que define tais direitos como próprios a todos os seres humanos, apenas pela sua humanidade. Tal definição é facilmente encontrada nas páginas desses documentos, que afirmam categoricamente que "a condição de existir como ser humano é requisito único para a titularidade desses direitos"[1], o que os tornaria universais.

Essa afirmação da universalidade dos direitos humanos, porém, está embebida no que Wallerstein (2007) chama de universalismo europeu. De acordo com o autor, valores como democracia e direitos humanos são utilizados de forma parcial e tendenciosa pelas grandes potências internacionais, que defendem a universalidade de tais princípios como forma

1 BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Presidência da República, 2009, p. 16.

de justificar e legitimar a violação de outros direitos. Nessa ótica, os direitos humanos enquanto universais são postos a favor de poucos[2].

Contribuindo com a crítica à conceituação ocidental e liberal dos direitos humanos, Santos (2014) propõe a análise desse discurso através de uma "hermenêutica de suspeita"[3], isto é, pensando-o fora da lógica eurocentrada na qual foi forjado, considerando as diferentes noções de dignidade humana e de realidades presentes no mundo, visto que, devido às diferenças construídas durante o processo de colonização e perpetuadas pela colonialidade, o conceito do que seria humano é cambiável.

Conforme explica Douzinas[4], não há significado fixo para a ideia de humanidade, portanto, ela não pode se transformar numa norma ou requisito. No processo de colonização das Américas, por exemplo, os povos negros e originários foram considerados inumanos, e, por isso, não dignos desses direitos fundamentais, o que é refletido nas práticas sociais, nos projetos políticos e educacionais que perpetuam a marginalização e exclusão desses sujeitos.

O PNEDH coloca como um de seus princípios norteadores a estruturação na diversidade e a garantia da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, de gênero, entre outras[5]. O PNDH-3, seguindo a mesma linha, coloca como objetivo estratégico a inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica, no intuito de promover o reconhecimento e o respeito às diversidades de gênero, orientação sexual, geracional, étnico-racial e religiosa[6].

Tais princípios de igualdade e diversidade expressos nesses documentos, no entanto, são incongruentes diante da definição de direitos humanos por eles adotada. A contradição se estabelece quando se objetiva promover a igualdade e reconhecer as diversidades utilizando uma noção de direitos humanos perpassada por concepções ancoradas

2 WALLERSTEIN, Immanuel. O universalismo europeu: a retórica do poder. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 28.

3 SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2014, p. 31.

4 DOUZINAS, Costas. Sete teses sobre direitos humanos. Critical Legal Thinking, 2013, p. 209.

5 BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Estadual dos Direitos Humanos/ Presidência da República; Ministérios da Educação e Ministério da Justiça, UNESCO, 2007, p. 32.

6 BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Presidência da República, 2009, p. 191.

advindas do contexto europeu e que se impõem como universais[7]. Outra problemática gira em torno da própria noção de igualdade. Tratar populações historicamente oprimidas, dizimadas e marginalizadas como iguais nada mais é do que perpetuar as desigualdades. É necessário tratar de forma diferente aqueles que foram historicamente submetidos a um processo de diferenciação. Poderia-se, dessa forma, falar a respeito da promoção da equidade em detrimento de uma falsa igualdade.

Assim, a ideia de universalidade que é assumida por ambos os documentos contrasta com o princípio do respeito à diversidade, produzindo lugares de exclusão e reforçando desigualdades e violências. É necessário, portanto, trabalhar para a construção de uma perspectiva contra hegemônica dos direitos humanos, uma noção que pense os sujeitos para além do eurocentrismo sufocante e excludente e que seja uma ferramenta para a transformação da ordem colonial, racista e sexista que marca a sociedade em seus diversos âmbitos, incluindo a educação.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; PNEDH; PNDH-3.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Presidência da República; Ministério da Educação e Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Presidência da República, 2009.

DOUZINAS, Costas. Sete teses sobre os direitos humanos. Trad. Daniel Carneiro Leão Romagueira et. al. **Critical Legal Thinking**, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2014, p. 31

WALLERSTEIN, Immanuel. **O universalismo europeu:** a retórica do poder. São Paulo: Boitempo, 2007.

7 WALLERSTEIN. ***Idem,*** p. 60.

AS ONGS E OS DESAFIOS DA PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA PANDEMIA

FLÁVIA REGINA COSTA DA SILVA
Mestranda do Programa Educação, Identidades e Culturas da Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE e Fundação Joaquim Nabuco- FUNDAJ, flregina@yahoo.com.br;

PATRÍCIA MARIA UCHÔA SIMÕES
Fundação Joaquim Nabuco- FUNDAJ, pusimoes@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo configura-se como um ensaio que buscou refletir a importância das ações de ONG's na defesa dos direitos de proteção, provisão e participação de crianças e adolescentes nesse contexto pandêmico e pós-pandêmico, no nosso país.

A complexidade posta na sociedade brasileira com a ampliação das desigualdades sociais, o aumento das violências domésticas, as perdas de direitos sociais e trabalhistas, o desmantelamento do Estado, o surgimento de forças conservadoras nos campos político e religioso, entre outras problemáticas não enumeradas neste ensaio, mas de igual importância, veem agravando a situação dos grupos mais vulneráveis e, entre esses, as crianças.

Em especial, com o advento da pandemia de COVID-19, que aprofundou esse panorama de crise social que o país já enfrentava, evidencia-se a importância do desenvolvimento de projetos sociais, junto a outras ações interventivas no enfrentamento dessas questões e das que hão de surgir nos tempos pós-pandemia.

A ONG Oxfam em seu relatório de junho de 2020 informava que a estima de pessoas em situação de fome devido a Pandemia Covid-19 subiria para 270 milhões antes do fim de 2020, o que representava um aumento de 82% em relação aos números do ano de 2019. O Brasil encontrava-se entre os países com rápido e eminente crescimento da fome.

A pandemia, além de apontar para crise sanitária e os reflexos para o agravamento das crises econômica e social, leva o mundo a refletir sobre as causas deste atual contexto, e sobre as formas de evitar novas pandemia.

Para Leonardo Boff (2020), a pandemia do coronavírus aponta que a Humanidade precisará definir novos rumos pois, não fazendo, estará em risco toda a biosfera, inclusive a nossa existência como espécie.

Dessa forma, faz-se necessário cuidar da Terra, de forma urgente. Para o autor, a pandemia atual do coronavírus é uma resposta da natureza diante ao tratamento recebido, pelos que habitam o planeta terra, que aponta sinais de sofrimento com o aquecimento global e a erosão da biodiversidade.

Na perspectiva da Sociologia da Infância, os autores apontam que para lançar o olhar sobre a criança, é importante compreender a infância. Segundo Qvortrup (2010), a infância, sendo uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam, transforma-se de maneira

continuamente.Sendo assim, as vivências ocorridas com as crianças, no contexto da pandemia, modificam a infância que permanece enquanto categoria que estrutura a sociedade nas dimensões econômica, social, política e cultural.

Por sua vez, Sarmento e Marchi (2017) questionam a normatividade infantil produzida pela modernidade, construída considerando a matriz ocidental eurocêntrica que desconhece as profundas desigualdades sociais das quais as crianças são as maiores vítimas.

De forma que, mesmo essa normatividade, incorporando uma concepção de bem-estar das crianças, assente-se no princípio do direito de proteção, provisão e participação, a realidade contraria essa proposição e não considera as crianças como sujeitos.

Essa condição de vulnerabilidade na qual as crianças inserem-se, agravou-se com a pandemia e tende a aprofundar num contexto futuro pós-pandêmico. Assim, a atuação das ONG's no enfrentamento desse quadro de desigualdade e injustiças sociais é fundamental para a construção de possibilidades. Seguindo os protocolos de segurança da Covid-19 as ONGs construiram e contribuiram com estratégias para chegar até os grupos mais vulneráveis. As ações estenderam de orientações sobre medidas de higiene, jurídicas de acesso aos auxílios de governo, segurança alimentar, monitoramento e intervenção constante sobre o aumento dos casos de violência, insidência política, com práticas educativas adaptadas ao novo contexto, entre outras.

A ONG Visão Mundial em seu relatório de maio de 2020 nos informa que cerca de 85 milhões de crianças e adolescentes no mundo estiveram expostas as violências físicas, sexuais e emocionais durante a pandemia, com o recorte para o período da quarentena provocada pela Covid-19. O documento aponta ainda que 177 países implementaram medidas de fechamento de escolas, assim as crianças passaram todo o tempo em suas casas, o que aumentou o risco e a incidência dos casos de violências.

Segundo dados do Disque 100 e 180 do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, em março de 2021 as denúncias de violações de direitos relacionadas a pandemia tiveram um aumento de 165%, os grupos mais atingidos são os em situação socialmente mais vulnerável, e em todos os grupos houve aumento, entre estes estão as crianças e adolescentes.

O Disque 100 ainda registrou mais de 6 mil denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes em 2021 entre 01 janeiro a 12 de

maio de 2021 esta violência aparece com 17,5% dentre as 35 mil denúncias de violências neste período.

A terra proclama por atenção e sobrevivência e com ela a sobrevivência da humanidade. Oshabitantes do planeta terra não têm dado a devida atenção as situações climáticas; além dos efeitos das políticas econômicas e neoliberais, que tem causado cada vez mais a ampliação das desigualdades sociais no mundo, sendo estes impactos, devastadores, provocados pelo sistema capitalista e financeiro. Surgi uma demanda urgente para a mudança de comportamentos com a natureza, e com o outro. Coloca-se o olhar para alimentar sentimentos mais fraternos e solidários, e criar hábitos de consumo, indo na contramão do imposto e existente.

Assim as ONGs tiveram um papel fundamental por já estarem próximas a estes grupos vulneráveis, por meio dos projetos sociais, o que levou a contribuir nos impactos da diminuição ou perda total da renda familiar, do aumento da violência familiar e comunitária, das mudanças de rotina e impactos da saúde mental, e da fragilização dos direitos sociais. O que leva a destacar, que estes espaços apresentam elementos de análise e estudo para compreensão dos impactos da Pandemia Covid-19 nos grupos mais vulneráveis socialmente, e quais as contribuições que estão realizando.

Palavras-chave: pandemia; ONG, infância.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. Covid-19: a Mão Terra contra-atacada a Humanidade: advertências da pandemia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

DISQUE 100 e 180. Março tem aumento de 165% em denúncias de violação a direitos relacionadas à pandemia Disponível em < https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/marco/marco-tem-aumento-de-165-em-denuncias-de-violacao-a-direitos-relacionadas-a-pandemia > Acesso em 27.09.2021

DISQUE 100. Disque 100 tem mais de 6 mil denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes em 2021. Disponível em < https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/maio/disque-100-tem-mais-de-6-mil-denuncias-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-em-2021 > Acesso em 27.09.2021.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. Educação & Sociedade, Campinas, v.38, n.141, p. 951-964, out/dez. 2017.

OXFAM, Brasil. O Vírus da Fome: como o coronavírus esta aumentando a fome em um mundo faminto. Relatório, 2020. Disponível em: https://d2v21prk53tg5m.cloudfront.net/wp-content/uploads/2020/07/Informe-Virus-da-Fome-embargado-FINAL-1.pdf

QVORTRUP, Jens. A Infância enquanto categoria estrutural. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p.631-643, maio/ago.2010.

VISION, Word. A Perfect Storm: Millions More Children at Risk of Violence Under Lockdown and into the ´New Normal. Relatório, maio 2020. Disponível em: https://www.wvi.org/sites/default/files/202005/Aftershocks%20FINAL%20VERSION_0.pdf

8º epePE

EIXO TEMÁTICO

GT 19

HUMANIDADES E EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO

Allan Monteiro (Fundaj)
Cibele Barbosa (Fundaj)
Jorge Araujo (UPE)

ISSN: 2176-8153

GT 19
HUMANIDADES E EDUCAÇÃO

A EXIGÊNCIA DO ENSINO DAS CIÊNCIAS NAS PERSPECTIVAS DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: EMANCIPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

LUIZ FERNANDO DA CONCEIÇÃO

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Neste artigo tratamos de uma ampla discussão acerca da evidente necessidade de tonificarmos o ensino das ciências à luz das perspectivas da Alfabetização Científica. Não se restringindo apenas ao ensino das ciências naturais, a presente elaboração também discute a respeito do ensino das ciências humanas, posto que a correlação desses dois campos, na abordagem de ensino interdisciplinar, pondera a participação ativa do aluno em uma nova cultura: a educação científica. Em vista disso, e em acordo com a aprendizagem significativa, abordamos algumas das ativas metodologias/ações pedagógicas que corroboram com a formação cidadã crítica-reflexiva, bem como enfatizamos as suas urgências na base da educação formal: atenta ao protagonismo das crianças. Assim, possibilitando a disseminação da Alfabetização Científica na sociedade como um todo, uma vez que o cidadão cientificamente alfabetizado promove a ética projeção de um futuro propício, bem como imediatas transformações em seu meio para com todo globo terrestre. Portanto, tornar os sujeitos cientificamente alfabetizados e a educação científica um objeto cultural.

Palavras-chave: Alfabetização Científica; metodologias ativas.

ABSTRACT

In this article we deal with a broad discussion about the evident need to tone the teaching of the sciences in the light of the perspectives of Scientific Literacy. Not only restricting itself to the teaching of the natural sciences, the present elaboration also discusses the teaching of the human sciences, since the correlation of these two fields, in the interdisciplinary teaching approach, considers the active participation of the student in a new culture: scientific education. In view of this, and in agreement with meaningful learning, we approach some of the active pedagogical methodologies/actions that corroborate with the critical -reflexive citizen education, as well as emphasize their urgencies on the basis of formal education: attentive to children's protagonism. Thus, enabling the dissemination of Scientific Literacy in society as a whole, since the scientifically literate citizen promotes the ethical projection of a favorable future, as well as immediate transformations in its environment to whole globe. Therefore, making scientifically literate individuals and scientific education a cultural object.

Keywords: Scientific Literacy; active methodologies.

INTRODUÇÃO

O sujeito (histórico) encontra-se imerso no contínuo movimento da evolução cultural, essa qual o impossibilita de sair ou sequer driblá-la do seu caminho. Com o passar dos tempos, além de tornar possível a modificação do curso da história, o homem passou a ter o poder de lhe dar um súbito fim no momento em que construíra a primeira bomba atômica (HARARI, 2020). Tanto construtiva quanto destrutiva, a imaginação humana tem capacidades de simular o real, convertendo ideias em genuinidades (ALVES, 1981).

De outro lado, por estar hiperconectado em uma constante interação global, o sujeito social consequentemente é bombardeado a todo momento por informações plurais que, em muitas das vezes, disseminam ***fake news.*** Essas falsas informações implicam em ***efeitos nocebos*** (do ponto de vista psicossocial) na sociedade, também possibilitando que mentiras se tornem verdades.

Sendo assim, o presente trabalho vai além de uma abordagem do ensino das ciências da natureza, visto que os fenômenos humanos vêm polarizando e tornando o mundo em um lugar de pessoas facilmente influenciáveis. Nessa perspectiva, em favor do amparo para com o sujeito emancipado-crítico-reflexivo ter de energeticamente recorrer ao processo histórico da humanidade em sentido de compreender a dinâmica sociocientífica no presente, tal como projetar eticamente um futuro propício e já dispondo de atitudes transformadoras em seu meio, faz-se necessário uma pequena abordagem introdutória em vista do êxito contextual do presente artigo.

O HOMEM E SEUS DESEJOS

A humanidade antes estava confinada à superfície terrestre. Podia escalar montanhas e construir torres, entretanto, o céu somente pertencia aos pássaros, anjos e divindades. Nos anos de 1969, o homem chegou à lua. Hoje, ele cria artificialmente bactérias e design inteligente (HARARI, 2020). Para além da Revolução Científica e do caminhar do homem na aurora da revolução genética, cibernética e da inteligência artificial, já discutida por diversos estudiosos, o movimento do ***turismo***

espacial[1] vem sendo acompanhado e notificado nos meios midiáticos de hoje, fazendo-nos refletir o quanto o homem vem tornando suas projeções em realidades.

A ordem de bilhões de anos referente à ***seleção natural*** darwinista está imersa em um desafio totalmente diferente e tocante em tempos atuais. Cientistas, em laboratórios espalhados pelo mundo, estão 'criando' novos seres vivos, violando as leis da ordem natural sem nenhum tipo de repreensão, nem mesmo frente às características originais do organismo, destaca Harari (2020). Foi o caso de um bioartista brasileiro, Eduardo Kac, que decidiu criar uma "nova obra de arte" no ano 2000. O bioartista

Contratou um laboratório francês para que produzisse uma coelha radiante segundo suas especificações. Os cientistas franceses pegaram o embrião de um coelho branco comum, implantaram em seu DNA um gene tirado de uma água-viva verde e florescente, e ***voilà!***: uma coelha verde e florescente (...) (ibidem, p. 420).

O HOMEM E O CONTEXTO PSICOSSOCIAL

De tal forma que a ordem da natureza vem sendo manipulada, tanto para o bem quanto para o mau, pelo grupo dos homens com o passar do tempo, o contexto psicossocial não fica imune às modificações, tampouco se esquiva. Uma vez que vivemos em grupos sociais, quer seja em uma cosmopolita ou não, também somos regidos por ideologias pluriculturais, assim como filosofias, religiões, mitologias, etc., essas que também podem trazer más efeitos: que são os casos dos ***nocebos*** do ponto de vista da psicologia social.

Se partimos do que se sabe acerca dos ***efeitos placebos2*****,** os ***efeitos nocebos*** resultam em casos inversos; isso porque "acreditar em alguma coisa pode torná-la verdade" (BREGMAN, 2021, p. 261), implicando em alguns casos de histerias coletivas, ou nas chamadas "doenças psicogênicas de massa."

1 Richard Branson, bilionário britânico, inaugurou a era do turismo espacial no dia 11 de Julho de 2021. Esse momento fora transmitido ao vivo para todas as partes do mundo, propiciando concorrentes reservas de passagens e excitando a corrida do excursionismo espacial por outros bilionários (FIGUEIREDO, 2021).

2 Placebo é qualquer substância ou procedimento inerte que causa efeitos fisiologicamente positivos. O tratamento não apresenta interação com o organismo, tão somente a crença do paciente é suficiente para ativar áreas cerebrais causando estimulações e alterações benéficas (DOMENICO, 2019).

Bregman (2021) destaca um exemplo qual acontecera na Bélgica, em 1999. Nove crianças em uma pequena escola da cidade de Bornem passaram mal após o almoço e, sem explicação, os professores apenas pensaram na Coca-Cola que os alunos tomaram. Não levou tempo para os jornalistas e a impressa propagarem a notícia, resultando no comunicado da empresa em vista da urgente retirada de milhões de garrafas dos mercados da Bélgica.

No entanto, já era tarde demais. Os sintomas já tinham atravessado fronteiras e crianças pálidas e imóveis entravam em ambulâncias. Contudo, semanas depois, os cientistas foram incapazes de detectar "qualquer causa química para os graves sintomas que até então haviam sido documentados em mais de mil meninos e meninas (ibidem, p. 25).

> (...) é possível que houvesse algo errado com um ou dois refrigerantes (...) no entanto, à parte esse fato, os cientistas foram inequívocos: as centenas de outras crianças em todo o país se contaminaram por uma "doença psicogênica de massa". Ou seja, foi tudo imaginação. O que não quer dizer que as vítimas estavam fingindo (...) Se podemos tirar alguma lição do efeito nocebo, é aquela ideia de que ideias nunca são ***meramente*** ideias (Ibidem, p. 26).

Para mais pertinências, o mesmo autor realça uma questão filosófica tão ancestral quanto o tempo: "o que é a verdade?". Para ele, algumas coisas são verdades, independentemente se acreditamos ou não: "A água ferve a 100ºC. Fumar mata. O presidente Kennedy foi assassinado em Dallas em 22 de novembro de 1963" (Ibidem, p. 25). Já outras coisas tornam-se possíveis de ser verdade, se acreditarmos nelas. Os sociólogos a chamam de "***profecia que se autorrealiza:*** ao prever que um banco vai quebrar e convencer um monte de gente a fechar as contas, certamente esse banco vai quebrar", destaca (p. 25).

Em dias atuais, os meios midiáticos fortalecem a obsessão das pessoas por novidades e notícias, fazendo-as consumirem vorazmente acontecimentos que, em sua maior parte, são efêmeros e esquecíveis. Assim sendo, a opinião particular com relação ao mundo ganha forma e, paralelamente, é enfraquecida pelas capacidades de amarração significativa entre os eventos (FARIAS; CARDOSO; OLIVEIRA, 2020).

A Revolução Industrial originou novas formas de produções que compactuaram com a liberdade do homem ante o ecossistema que o rodeia. Em consequências gritantes, a humanidade, junta com a sua

onda de *hiperconsumismo*[3], em países considerados desenvolvidos e em desenvolvimento, vem derrubando florestas, drenando pântanos, represando rios e inundando vales, destruindo hábitats, extinguido espécies, estendendo milhares de quilômetros de asfaltos e de estradas de ferro, erguendo metrópoles amontoadas de arranha-céus (HARARI, 2020). Isto é, "nosso planeta, outrora verde e azul, está se transformando num shopping center de plástico e concreto" (Ibidem, p. 370).

Para mais, de tal forma que a alimentação humana vem causando mutações no DNA e ocasionando doenças crônicas, dado que "elementos químicos tóxicos industriais e agrícolas estão sendo detectados em todos os corpos analisados, inclusive de recém-nascidos, em qualquer ponto do planeta" (LEONARD, 2011, p. 13), as altas dosagens de agrotóxicos nas lavouras vêm fortalecendo a resistência de pragas, fazendo-as se adaptarem de maneira paulatina (RIBEIRO, 2014).

Nota-se que o tempo histórico em que nos encontramos está cada vez mais exigindo novas práticas pedagógicas em propósito emancipador, crítico e pensante, que promovam ainda mais a autonomia investigativa dos sujeitos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola e o profissional de educação devem ponderar o ensino das ciências nas perspectivas da Alfabetização Científica ainda nos primeiros anos do Ensino Fundamental, uma vez que é na base dos anos iniciais que a escola apresenta os primeiros contatos e a familiarização dos alunos com as propostas pedagógicas que predispõe novas perspectivas de enxergar o mundo.

Como posto por Chassot (2018), em cidadania, o sujeito que se destaca é aquele cuja sua autonomia o permite pensar e criticar. Portanto, adiante, abordaremos algumas das concepções da Alfabetização Científica, bem como algumas consequências do analfabetismo científico e, por fim, algumas da ativas metodologias/ações pedagógicas que possibilitam o profissional de educação – e de cultura – realizar o seu trabalho com excelência, em sentido direto na projeção e transformação ética da sociedade – e do mundo – por agentes ativos.

3 Caracteriza-se pelo "consumo de alma", que busca a felicidade e o equilíbrio da autoestima em objetos. Sentimentos de felicidade, assim como as sensações de alegria e de prazeres momentâneos, são atribuídos, de tal forma que justificam, ao consumo de objetos (CECCATO; SALOMÃO; GOMEZ, 2012).

CONCEPÇÕES DE 'ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA'

A definição do termo 'alfabetização' já faz parte dos saberes populares por parte das pessoas em nossa cultura. Todavia, no que se diz respeito à "Alfabetização Científica", existem várias discussões literárias no que se refere ao seu conceito, qual não admite definição unívoca; isso porque ele ainda é amplamente "abordado e discutido (...) por vezes, controverso e diversas são as opiniões sobre como defini-lo e caracterizá-lo" (SASSERON; CARVALHO; 2011, p. 59).

Quando pesquisamos trabalhos relacionados a essa temática, encontramos "Alfabetización Científica", na língua espanhola; "Scientific Literacy", pela língua inglesa; "Alphabétisation Scientifique" na francesa; até "Enculturação Científica", por parte de alguns pesquisadores da língua portuguesa, visto que, assim como a cultura religiosa, social e histórica, os pressupostos dessa última expressão (Enculturação Científica) possibilitam a inclusão do sujeito na "parte de uma cultura em que as noções, ideias e conceitos científicos são parte de seu corpus." (SASSERON; CARVALHO; 2011, p. 60).

O termo "Letramento Científico" também faz parte da preferência de alguns pesquisadores brasileiros, que justificam suas concepções baseadas em estudos terminológicos de alguns pesquisadores da língua como, por exemplo, Magda Soares. Soares (1999) estabelece que o letramento advém do "resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (p.18). Ainda assim, vale destacar que a expressão "letramento" foi recentemente dicionarizada, estando ainda restrita ao específico campo acadêmico que estuda o ensino da língua. Portanto, "não é de admirar que literacy seja, na maioria das vezes, associado à 'alfabetização'" (CUNHA, 2017, p. 171).

Em síntese, a revisão bibliográfica de Sasseron e Carvalho (2011) nos traz explanações e possibilidades de como podemos pensar a Alfabetização Científica de modo sucinto, essa que fora meditada à partida da preocupação com a formação de atores ativos na transformação social do mundo em que vivem. Contudo, para que prossigamos com a discussão fluente, utilizaremos a expressão "Alfabetização Científica" a partir das concepções da alfabetização freireana que, segundo Lamim-Guedes (2017), "é anterior à adoção do conceito de letramento no Brasil" (p. 239).

Paulo Freire "concebe a alfabetização como um processo que permite o estabelecimento de conexões entre o mundo em que a pessoa vive e a palavra escrita; e de tais conexões nascem os significados e as construções de saberes." (SASSERON; CARVALHO; 2011, p. 61). Ele ainda afirma que

> (...) podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização (FREIRE, 1989, p. 12).

Uma vez que a ***alfabetização freireana já está familiarizada na sociedade, tanto pela sua ampla concepção de leitura de mundo quanto por sua visão emancipadora, a*** expressão "Alfabetização Científica" torna-se um termo acessível, e sua clareza facilita a compreensão das intenções da educação científica (LAMIM-GUEDES, 2017).

CONSEQUÊNCIAS DO ANALFABETISMO CIENTÍFICO

Conforme Harari (2020), o homem vem tentando entender o universo desde a Revolução Cognitiva. Nossos ancestrais utilizaram bastante do seu tempo e de seus esforços na busca de compreender a ordenação natural que rege o mundo. Propiciando poderes e satisfações intelectuais ao homem, a Ciência é uma de suas autorias mais extraordinárias, todavia, a ciência de hoje difere da ciência do passado: sendo muito mais dinâmica. Assim, não sendo estática, sequer assegurando respostas para tudo, nossos conhecimentos científicos são imperiosamente parciais e relativos, (CHASSOT, 2018; HARARI, 2020).

Com a Revolução Industrial, houveram extensos efeitos sociais, mudanças na mentalidade e no cotidiano das pessoas, obrigando-as a acompanhar a dinâmica exigente das transformações não premeditadas (HARARI, 2020). Em dias hodiernos, o contexto psicossocial vem sofrendo com "o alto nível de estresse, depressão, ansiedade e solidão" (LEONARD, 2011, p. 17). Como fuga mascarada da busca da felicidade, as pessoas consomem vorazmente e se livram, de forma desnecessária, dos seus bens sem percepções dos danos à saúde do planeta. O ***hiperconsumismo*** vem ganhando forças com os "efeitos de sentido" advindos do

viesamento consumista, que são produzidos e expressados em diversas formas nos meios midiáticos (BITTENCOURT, 2011; MEDEIROS, 2009).

Segundo Leonard (2011), a sociedade consumista vem passando dos limites tanto nas extrações de recursos naturais quanto na omissão dos danos à vida ecológica no planeta. A autora afirma que "consumimos o equivalente a mais do que os recursos produzidos pela Terra a cada ano (...) mas agora eles estão se esgotando" (p. 68).

Na lavoura, o homem vem dosando e sofrendo consequências tanto com a adaptação das pragas quanto com os danos celulares procedentes de sua alimentação. Com o aumento das dosagens, o uso de agrotóxicos vem fortalecendo a resistência de pelo menos 60% das 500 espécies de pragas já calculadas (RIBEIRO, 2014). Para além dos impactos no meio ambiente, as células humanas vem sofrendo alterações com essas substâncias, causando danos ao DNA e ocasionando doenças crônicas (LEONARD, 2011; LOPES; ALBUQUERQUE, 2018).

Incontestáveis evidências científicas vêm sendo rejeitadas em grandes recorrências pelo ***negacionismo***. De acordo com Pivaro e Júnior (2020), esse movimento deu-se início pelo enviesamento capitalista industrial, logo sendo tática em outras corporações e em ideologias hegemônicas. Presentemente, na ***era pós-verdade***[4]**,**

> As fakes news encontraram nas bolhas virtuais um ambiente propício para se proliferarem. Devido a nossa tendência, como seres humanos, de acreditar em informações repetidas – viés da acessibilidade – e de acreditar no que reforça nossas noções preexistentes – viés da confirmação –, são nas bolhas virtuais e na repetição infinita de nós mesmos que as publicações selecionadas por algoritmos nos proporciona que o desgaste da verdade se completa (PIVARO; JÚNIOR, 2020, p. 1086).

Dentre tantos outros, esses são alguns dos pontos cruciais que somam para a nossa reflexão acerca das causas do 'analfabetismo científico'. Chassot (2018) considera que, quando não se utiliza a Alfabetização Científica, há uma manutenção de sujeitos incapazes de ler a linguagem da natureza, muito menos capazes de entender um pouco do que se sabe do Universo. De outro lado, em dias quais se têm acesso às informações

4 Sendo uma de suas gêneses o ataque sustento à ciência, "a pós-verdade indica uma realidade em que os fatos podem ser selecionados, escondidos e manipulados para favorecer a nossa interpretação daquilo que é real" (PIVARO; JÚNIOR, 2020, p. 1084).

de maneira prática, a maioria das pessoas não absorve a ciência moderna porque acha difícil a sua linguagem matemática, além de que ela contradiz o senso comum, afirma Harari (2020).

Sendo assim, de acordo com as perspectivas da Alfabetização Científica (AC), compete à escola e ao professor trabalhar as ciências de forma contextualizada, profunda e libertadora, para além do ensino tradicional. Pois, dado que as ações pedagógicas devem estar ligadas às experiências dos estudantes e, de mesmo modo, acordadas com o seu real contexto social, a AC permite que o aluno compreenda significativamente o seu meio, modificando a si mesmo através da renovação da mente, por intermédio de habilidades coerentes ao fazer científico, (SARRESON; CAVALHO, 2011).

METODOLOGIAS ATIVAS

A princípio, nas concepções de um ensino inovador e contextualizado, a AC não exige apenas aprimorar os termos, nem os conceitos científicos, tampouco formar cientistas; ela possibilita ir mais além: o profissional de educação tem o objetivo de ensinar ciências com a finalidade de transformar o ensino em uma maneira de linguagem, facilitando e possibilitando a compreensão de mundo, salienta Chassot (2018). Isto é, deve-se objetivar a aquisição do sujeito cognoscente em compreender outros fatores: sociais, econômicos, tecnológicos, culturais, assim por diante.

Por conseguinte, é de crucial importância estabelecer que a Ciência tem a sua díade para com a humanidade, ou seja, existem pelo menos dois tipos de opiniões difundidas: para alguns ela é uma "força de progresso, fonte de benefício para a humanidade, como necessária e boa" (ANDERY, 1988, p. 435), já para outros é "uma força de opressão, de destruição do homem e da natureza, como necessariamente perigosa e má" (Ibidem). Assim, de acordo com Chassot (2018), é preciso mostrá-la tanto o seu lado fada benfazeja quanto o seu lado bruxa destruidora.

Partindo desses fatores básicos, o caminho mais adequado para a condução da nossa reflexão, ante esses dois extremos, é o meio-termo. Isso porque toda polarização é perigosa, visto que ambas as partes chegam a anular pertinências benéficas com relação ao bem comum da sociedade como um todo. E nada melhor que, nesse ensejo, usarmos a energia nuclear como exemplo dos benefícios e malefícios das duas extremidades. Assim sendo, não podemos compactuar com ensino e com "a imagem de uma Ciência neutra" (CHASSOT, 2018 p. 114).

Ainda de acordo com o mesmo autor, o ensino deve migrar do esotérico ao exotérico, isto é, "ao transgredir fronteiras estaremos assumindo posturas transdisciplinares" (p. 40). Conforme Souza e Fazenda (2017), a partir da perspectiva do ensino interdisciplinar, "reconhece-se que o conhecimento não é algo fragmentado, mas que se conecta com outros conhecimentos, estabelecendo relações de proximidade e possibilitando que os sujeitos, com os quais o conhecimento interage, possam questionar as certezas até então encontradas." (p. 712).

Não dando vez ao caráter puro, tampouco neutro, o ensino de ciências para a formação de agentes autônomos e críticos demanda a natureza política do processo de educação, ou seja, a construção do conhecimento em sala de aula deve estar encharcada na realidade do estudante (CHASSOT, 2018; FREIRE, 1989). Ainda nesse sentido, o ensino deve "estabelecer conexão com os estudos da transformação do ambiente e de seus componentes pelo ser humano, como o conhecimento da vida social, da saúde humana e do Universo" (BRASIL, 1998, p.78).

O ENSINO NOS ANOS INICIAIS

É sabido que nos primeiros anos da escolarização encontram-se crianças enérgicas, munidas de curiosidades e de desejos em compreender o meio que as cerca. Ao professor, exige-se que o mesmo promova a ação pedagógica diante da abordagem interdisciplinar e contextualizada, desenvolvendo uma prática direcionada no diálogo articulado, interativo e compartilhado, dos conhecimentos dentre às diferentes áreas com relação ao mundo do aluno (VIECHENESKI; CARLETTO, 2013).

Demo (2010, p. 61), afirma que "não se trata de começar de cima, mas do começo: familiarização do aluno com o mundo científico", pois "a aprendizagem da ciência é um processo de desenvolvimento progressivo do senso comum. Só podemos ensinar e aprender partindo do senso comum de que o aprendiz dispõe", (ALVES, 1981, p. 9). Ou seja, cabe "o refinamento de uma habilidade já possuída pela pessoa" (ibidem), tendo o seus saberes populares como ponto de partida para com os saberes científicos. Portanto, o profissional deve promover viagens do senso comum ao senso científico.

Buscando referenciais epistemológico em conceitos ***vygotskyanos,*** Viecheneski e Carletto (2013) trazem pertinências que contribuem com as reflexões didáticas no ensino de ciências [nas perspectivas da AC] nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Esses conceitos referem-se

à "Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), mediação, mediação simbólica, conceitos espontâneos e conceitos científicos" (p. 528). Nesse ângulo, também vale destacar que Vygostsky atribuía grande valor às ***brincadeiras baseadas em imitações***, essas favorecendo o desenvolvimento intelectual da criança. Isso porque

> Durante a imitação, geralmente os papéis representados estão ligados a pessoas e situações que exigem da criança que saia de si mesma e atue como uma pessoa mais velha que desempenha um papel social que desperta a curiosidade (...) precisam discutir padrões sociais, chegar a consensos sobre regras de conduta e aprender a regular seu próprio comportamento segundo o que é exigido ou esperado no contexto da brincadeira (SILVA, 2017).

Adiante, imerso na era tecnológica, qual boa parte das crianças usufruem de mecanismos digitais, o professor se sente obrigado a tomar novas formas de ensino nessa hiperativa dinâmica real. Como posto por Souza e Fazenda (2017, p. 713), "as tecnologias compõem novas possibilidades de interação dos alunos com o conhecimento, com as próprias tecnologias, com os professores e com os demais colegas", acompanhando o característico movimento curricular qual descreve a escola. Entretanto, não é que os professores devam ser "empacotados à tecnologia, isto é, formatados por ela. Não desconhecemos, todavia, que não devamos apenas espiar esse mundo novo que aí está. É preciso adentrar nele" (CHASSOT, 2018 p. 59). Contudo, vale destacar outro ponto crucial:

> É conhecida a exemplificação (e o fato é real) do professor de ciências que ensinava as partes da árvore usando slides e desenhos no quadro-negro, quando no pátio, ao lado de sua sala, havia várias árvores, que não foram lembradas [...] Ações docente que são completamente desvinculadas da realidade (ibidem, p. 48).

O ensino interdisciplinar, tanto de caráter da ordem natural quanto dos fenômenos humanos, deve permitir: atividades de argumentação; distintas etapas de investigações e discussões (consenso/dissenso) entre os próprios alunos, oportunizando levantamento de hipóteses; dentre outros que aguce as curiosidades das crianças e seus prévios conhecimentos, pois, para Holt (2006, p. 114), "o processo pelo qual as crianças transformam experiência em conhecimento é exatamente igual, ponto

a ponto, ao processo pelo qual aqueles que chamamos cientistas produzem o conhecimento científico."

Conforme Scheneider (2015), o processo de ensino de ciências, nas perspectivas da AC para com a formação de sujeitos ativos e transformadores, irá se tonificar e se tonar mais explícito a partir do momento em que a escola admitir o protagonismo infantil. Nesse sentido, demanda ao professor nos anos iniciais

> Incentivar o espírito investigativo e a curiosidade epistemológica dos alunos, estimulando-os a levantar novas suposições, a questionar, confrontar ideias e construir, gradualmente, conceitos científicos acerca dos fenômenos naturais, dos seres vivos e das inter-relações entre o ser humano, o meio ambiente e as tecnologias (VIECHENESKI; CARLETTO, 2013 p. 526).

Chassot (2018) salienta que o estudante que manuseia a boa organização do descarte do lixo, em favor da coleta segura por parte dos trabalhadores, estará exercendo uma cidadania mais crítica, em comparação com aqueles que organizam passeatas contra a extinção dos pandas, que "se concentram na busca da preservação daquele urso fofinho à beira da extinção" (LEONARD, 2011, p. 10). Nessa perspectiva, o sujeito cientificamente alfabetizado possibilita-se a ampliar sua visão de mundo a partir de detalhes percebidos em seu dia a dia, somando, portanto, no montante que resulta em transformações tanto em seu meio quanto em todo globo terrestre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido que há um extenso caminho a ser percorrido até o ensino das ciências [nas perspectivas da Alfabetização Científica] chegar às escolas de forma fundamental, disseminando-se no ***corpus*** da sociedade como um objeto cultural. Pois, o indivíduo que usufrui do seu exercício é aquele cujo tem acesso ao conhecimento, que não se restringe apenas às informações, destaca Chassot (2018). Assim sendo, uma vez que a escola não assegura todas as informações científicas, ela tem o papel de preparar o aluno para que o mesmo saiba onde e como recorrer ao conhecimento de algo, conforme suas necessidades.

Tais impedimentos da disseminação da AC, para além de imprecisões das suas concepções, podem estar diretamente ligados à formação docente e à ausência de contínuas capacitações por parte dos profissionais

de educação/cultura atuantes. Outro fator descontente e real, do qual não é nenhuma novidade, tem relação direta com a valorização profissional, qual não é atendida de maneira legítima. Lima e Vasconcelos (2006) reforçam que esse crucial fator leva o professor a se perguntar sobre o que fazer frente às demandas metodológicas, físicas e didáticas.

As concepções de Alfabetização Científica vão mais além do que apenas ter uma leitura de mundo, de transformações que ocorrem no planeta. Exigindo a natureza política da educação, ela não permite ser um objeto neutro, tampouco descontextualizado. Isto é, a construção do conhecimento demanda um espaço encharcado na realidade do aluno, onde fatores sociais, econômicos, tecnológicos, culturais, dentre outros., devem configurar a compreensão do sujeito, assim, despertando suas percepções e propiciando maneiras de colaboração com os cuidados e transformações que garantem dignidade a todas as vidas humanas, bem como a toda natureza que compõe o planeta Terra. Portanto, tornar os sujeitos cientificamente alfabetizados e a educação científica um objeto cultural.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e suas regras.** Brasiliense, 1981.

ANDERY, Maria A. **Para compreender a ciência.** 1ª Coedição. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1988.

BITTENCOURT, Renato N. **Os dispositivos existenciais do consumismo.** Revista Espaço Acadêmico, v. 10, n. 118; 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Ciências Naturais.** Brasília. MEC/SEMTEC, 1998.

BREGMAN, Rutger. **Humanidade: uma história otimista do homem.** 1º Edição. São Paulo: Planeta, 2021.

CECCATO, Patricia; SALOMÃO, Luiz; GOMEZ, Ribas. **A sociedade de hiperconsumo e as marcas da moda.** ModaPalavra E-periódico, ano 6, n. 9, pp. 116-132; 2012.

CHASSOT, Attico. **Alfabetizaão científica: questões e desafios para a educação.** 8º ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2018.

CHASSOT, Attico. **Catalisando transformações na educação**. Ijuí: Unijuí, 1993.

CUNHA, R.B. **Alfabetização Científica ou letramento científico?: interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific literacy.** Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 68, 2017.

DEMO, P. **Educação e alfabetização científica.** São Paulo: Papirus, 2010.

DOMENICO, Márcia D. **Placebo: o "nada" que cura.** VivaBem, 2019. Disponível em: https://www.uol.com.br/vivabem/reportagens-especiais/especial-placebo/#cover. Acesso em: 01/07/2021.

FARIAS, Luiz A.; CARDOSO, Ivelise; OLIVEIRA, Paulo R. N. **Comunicação, opinião pública e os impactos da revolução digital na era da pós-verdade e *fake news.*** Organicom, ano 17, n. 34, pp. 71-81; 2020.

FIGUEIREDO, Sergio. **Richard Branson: o bilionário e seu brinquedo.** Veja, 2021. Disponível em: https://veja.abril.com.br/ciencia/richard-branson-o-bilionario-e-seu-brinquedo/. Acesso em: 18/07/2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23º Edição. São Paulo: Cortez, 1989.

HARARI, Yuval N. **Sapiens: uma breve história da humanidade.** 1ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HOLT, John. **Aprendendo o tempo todo: como as crianças aprendem sem ser ensinadas.** 1ª Edição. São Paulo: Verus, 2006.

LAMIM-GUEDES, V. **Alfabetização científica, contextualização e metodologias ativas no ensino de ciências e educação ambiental.** Ensino, Saúde e Ambiente – v. 10, pp. 28-256; Universidade de São Paulo, 2017.

LEMKE, J. **Investigar para el futuro de La educacíon científica: nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir.** Eneñanza de las Ciencias, v. 24, n. 1, pp. 5-12; 2006.

LEONARD, Annie. **A história das coisas: da natureza ao lixo, o que acontece com tudo que consumimos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LIMA, K.E.C.; VASCONCELOS, S.D. **Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal de Recife.** Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., v. 14, n. 52, pp. 397-412; 2006.

LOPES, Carla V. A.; ALBUQUERQUE, Guilherme S. C. **Agrotóxicos e seus impactos na saúde humana e ambiental: uma revisão sistemática.** v. 42, n. 117, pp. 518-524; 2018.

MEDEIROS, Caciane S. **O conceito de felicidade na mídia e o estímulo ao consumo permanente: a felicidade não tem preço?** v. 1, n. 21; Porto Alegre, 2009.

PIVARO, Gabriela F.; JÚNIOR, Gildo G. **O ataque organizado à ciência como forma de manipulação: do aquecimento global ao coronavírus.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 37, n. 3, pp. 1074-1098; 2020.

RIBEIRO, B. A. L.; CAMELLO, T. C. F. **Reflexões sobre o uso de agrotóxicos e suas consequências.** Revista Sustinere, v. 2, n. 2, pp. 27-35; 2014.

SASSERON, Lúcia H.; CARVALHO, Anna M. P. **Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica.** Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação, 2011.

SASSERON, Lúcia H. **Alfabetização científica no ensino fundamental: estrutura e indicadores deste processo em sala de aula.** USP: 2008.

SCHNEIDER, M.C. **O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que favorecem em uma turma da educação infantil.** Lajeado: Centro Universitário Univates, 2015.

SILVA, Amanda A. C. **Vygotsky (3): zona de desenvolvimento proximal.** Humanamente, 2017. Disponível no em: http://didatics.com.br/index.php/parte-3-zona-de-desenvolvimento-proximal. Acesso em: 14/07/2021.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOUZA, Mariana A.; FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade, currículo e tecnologia: um estudo sobre práticas pedagógicas no ensino fundamental.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. 2, pp. 708-721; 2017.

VIECHENESKI, Juliana. P.; CARLETTO, Marcia R. **Iniciação à Alfabetização Científica nos anos iniciais: contribuições de uma sequência didática.** Investigações em Ensino de Ciências, v. 18, pp. 525-543; 2013.

NOTAS SOBRE A PALAVRA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

ADMA SOARES BEZERRA
Mestra em Educação Contemporânea UFPE-CAA. Professora substituta do Núcleo de Formação Docente na Licenciatura em Pedagogia UFPE-CAA, admasoares@hotmail.com.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Fazer o resumo de um texto é, decerto, apresentá-lo. Talvez seja possível afirmamos que se trata de também fazê-lo presente, ou seja, trazer ao presente os movimentos de uma escrita que foi mas não é mais, e de uma leitura que ainda não é embora esteja sendo - em gerúndio desde aqui. Apresentar este texto, podemos dizer ainda, anseia fazê-lo presença: não qualquer presença, senão todas as que aqui quiserem estar, se ver ou se reconhecer, ainda que de forma evanescente, tal como acontece quando refletimos as nossas imagens em um espelho de água. Tratamos neste, de dar a ler as palavras de uma criança sobre suas percepções acerca da pandemia do Coronavírus, ao mesmo tempo que convidamos todos os possíveis leitores e leitoras a conversarem conosco partindo desta "conversa menor", que confiou-nos suas palavras pensando e dando-nos a pensar. Ademais, trata-se mesmo de uma escrita ensaística em notas breves sobre a palavra, infância e educação em tempos de pandemia, esse nosso tempo em travessia, que como vós, leitores, poderão constatar a seguir, optamos por trazê-la através de uma "escrita conversação", não necessariamente nesta ordem.

Palavras-chave: Palavra; Infância; Educação; Pandemia.

INTRODUÇÃO

> – Mamãe, é muito difícil compreender o que está acontecendo...
>
> – O que está acontecendo com quem ou com o quê?
>
> – Com o mundo, com o Brasil, com a cidade, com os hospitais, com as escolas e com as pessoas. Eu não entendo por que as pessoas continuam morrendo de uma doença que já tem vacina, mas a distribuição é tão lenta que entre uma dose e outra a doença vence. Eu não entendo por que o médico achou que eu estou com COVID, passou remédios e me deu uma licença de 10 dias mas para fazer o teste tivemos que agendar e esperar até a outra semana. Eu não entendo por que lá na escola as aulas presenciais voltaram e não pararam mesmo os alunos testando positivo para o vírus, as aulas são mais importantes do que a saúde? Eu não entendo por que em alguns momentos todo mundo finge que nada disso está realmente acontecendo. (Ágata, 10 anos, expondo em uma conversa informal suas percepções sobre a pandemia advinda do Coronavírus – que já ceifou mais de 400 mil vidas no Brasil – em 02/05/2021).

Carlos Drummond de Andrade (2001) diz-nos que as essenciais verdades habitam-nos enquanto desconhecidos, e a cada manhã nos dão um soco. Discorreremos neste ensaio novas possibilidades, talvez um pouco existencial (sem sermos necessariamente existencialistas) ou quem sabe mais estética (sem declararmo-nos esteticistas) acerca de três palavras escritas por Drummond, e que aparentam ser velhas conhecidas da conversa – cujo trecho dispomos acima – que a Ágata teve com a sua mãe: "verdades, desconhecidos, soco'. Um movimento de quebrar as palavras e juntar o que está separado na gramática oficial da nossa língua materna, para então conversarmos – não seria esta forma escrita, uma conversa com quem poderá vir a ler-nos? – em um mesmo idioma de deslocamento, que busca o caminho dos sentidos da poética implicada pela infância que aventura-se sensivelmente a revelar-nos ângulos e faces dos atravessamentos que sutilmente perpassam o que chamamos de tempos da escola. Não nos interessa apresentarmos aqui, definições últimas das palavras, senão uma breve tentativa de pensá-las em suas sonoridades e ressonâncias, tornando-as cada vez mais alongadas e menos precisas. Aventurar-nos-emos em um desvanecimento progressivo do possível significado uno/ estático, deixando-as livres em seus pontos de partidas e distantes de qualquer porto ou ancoragem em um cruzamento

previamente delineado pelo encontro – ou choque – entre a nossa humanidade, educação, filosofia e literatura poética.

Se como nos diz Nietzsche (2013), as palavras dependem da boca que as pronunciam, precisamos concordar que outras, recebem uma enunciação unânime e demasiadamente enfática. Palavras que se auto proclamam sem um corpo que as anunciem, já ausentes no momento do seu anúncio.

> Estamos trespassados de palavras inúteis, de uma quantidade demente de falas e imagens (...) de modo que o problema não é mais fazer com que as pessoas se exprimam, mas arranjar-lhes vacúolos de solidão a partir dos quais elas teriam, enfim, algo a dizer. As forças repressivas não impedem as pessoas de se exprimir, ao contrário, elas as forçam a se exprimir. Suavidade de não ter nada a dizer, direito de não ter nada a dizer: pois é a condição para que se forme algo raro ou rarefeito, que merecesse um pouco ser dito. Do que se morre atualmente não é de interferências, mas de proposições que não tem o menor interesse (DELEUZE, 1992, p. 161/162).

Assim, buscamos aqui experienciar lentamente uma escrita – ou conversa – rizomática contrária à fixação de signos dados como emblemas inescapáveis da verdade. O que aqui chamamos de verdade, protagoniza incessante dança na busca temporária por seu sentido. Jamais permanece imóvel à espreita de retóricas definitivas. Não almejamos integrar a extrema unção das palavras, mas vislumbrar os gestos que as sustentam e acompanham. As tonalidades com que são ditas, as vibrações ou cinzas que originam a vida, acolhendo-a e lhe dando lugar. Sim, escrever tem algo com o "estar lado a lado do seguir vivendo". Tem muito mais a ver com carinho, choque, perplexidade e espanto, do que com a obsessão do gramático apenas preocupado com formas de correção. Não supor meramente uma relação estrita de mero afeto ou musicalidade com as palavras, mas com a sutileza de tocá-las e deixar tocar-se por elas.

ESSENCIAIS VERDADES (NÃO NECESSARIAMENTE NESTA ORDEM)

Neste texto em que estamos conversando e lendo (e escrevendo – quando estamos lendo – nós que lemos? Quando estamos escrevendo – nós que escrevemos? E quando uma coisa se transforma na outra?)

atentamos para as palavras que estamos utilizando, as que nos estão disponíveis. É bem verdade que elas são o modo como "o que dizemos" adquirem corpo, roupagem, expressão concreta". Isto não sinonimiza que as palavras são apenas discursos ou elaborações da linguagem. É complexo o trabalho da linguagem e se os discursos nos parecem prontos, são as palavras as responsáveis pelas camadas expressas. Encontrar a palavra que expresse algo não é apenas a imposição de um novo véu, é muito mais a posição do véu que pode ser percebido, ou tornar perceptível o que vemos.

As palavras são ainda, meios que enquanto tais, conseguem justificar ou legitimar fins. Sem elas não há a política, "a ação para o bem de todos que não deve ser deixada na mãos de profissionais, pois define a própria condição humana e a liberdade de cada indivíduo. Seus usos constituem jargões, jogos, mundos" (TIBURI, 2016, p. 159). Se pensarmos na palavra "escrita" e na palavra "política", certamente é inevitável concordar que ambas são tomadas em multiplicidades de sentidos e a conjunção das

duas está submetida a lei dessa multiplicação. Entretanto, aqui, não se pretende inferir da polissemia da escrita e da dispersão do político que a conjunção das duas seja indeterminada. O conceito de escrita é político por tratar-se de um ato sujeito à aberturas e disjunções essenciais. Não nos parece possível escrever sem refletir, concomitantemente, o que se supõe realizar: uma relação da mão que traça linhas e signos com os corpos que a ramificam. Na atenção veemente que as sociedades escolarizadas dão ao aprendizado da escrita e à posição correta da criança e do jovem, mais ainda que à perfeição daquilo que ele escreve, sobressai-se um aspecto fundamental: antes de ser o exercício de uma competência, o ato de escrever é – ou poderia ser – uma maneira de ocupar outras dimensões

> Quando palavras e frases são postas em disponibilidade, à disposição. (...) É preciso reconhecer uma oposição mais essencial entre dois modos de circulação dos enunciados: um enunciado acompanhado e um livre. O enunciado acompanhado – socorrido, explicado, conduzido do ponto de partida ao ponto de destino pelo dono – é, como se sabe, a matriz de qualquer pedagogia (RANCIÉRE, 2017, p. 09).

Para o autor (2017), seria este enunciado acompanhado, o fio condutor da doença que, interminavelmente, acomete as palavras e escrita. Ao que Ranciére (2017) considera e anuncia enquanto um mal - que é sempre

o mesmo - também se propaga o mesmo remédio: palavras e escritas submetidas a correções insaciáveis, em constante fuga de qualquer exposição a desvios, um trajeto único não passível de homônimos/simulacros. Mas não nos interessa tanto – ao menos não momentaneamente e não neste respectivo texto – esta escrita acomodada e acometida por mesmidades. Desloca-nos muito mais, a possibilidade de uma escritura exposta ao céu aberto, legível sob o sol ou sob chuva, lua ou sol por optar olhar o tempo desnudo. Uma escrita que resista às intempéries de um único instante, que se faça uma leitura iletrada em fendas de pólen dos Deuses. Palavras lançadas a todos e a ninguém por interromper esqueletos verbais. Palavras infiltradas em cortes de chamas que se inflamam em incêndios, tal como um bosque que arde e que ao arder, se regenera. Uma recusa ao indelével por ser traçado na própria textura das coisas, desenhando o corpo mudo/falante da própria verdade.

Essa busca é em síntese, alegorizado no episódio que segue, no Fedro, à história do inventor Theuth e do Rei Thamous. Em resposta à Fedro que sempre questionava suas histórias egípcias, Sócrates argumentou.

> Nossos ancestrais, diz ele, ouviam os oráculos dos deuses que se exprimiam através do ruído do vento nos carvalhos de Dodoba e não se preocupavam com a origem da mensagem, contanto que ela fosse verdadeira. Não devemos perguntar como se reconhece com certeza a verdade do vento dos carvalhos. Devermos, antes, reconhecer neste caso a extrema coerência de uma certa ideia de verdade: um puro trajeto do fôlego que não para nas palavras mudas/falantes (RANCIÉRE, 2017, p. 111).

Uma verdade que assim se firma por não ser impositiva, mas comunicada como o sopro imediato do verdadeiro. Um ritmo que torna os movimentos livres das nuvens equivalentes à crença comum. Verdades livres para conversar com e com o quê ainda não constituiu conversas senão sensações. Verdades como uma forma de não saber, não compreender, como a verdade que habita o inquieto poeta que permite-se deixar-se horas à fio sob uma folha em branco, a imaginar um poema que abrace o instante com a sutil euforia que antecede os grandes acontecimentos, que acalma o ritmo avassalador da tecnologia e detém o estalar mortífero e ensurdecedor das metralhadoras. Uma verdade-verbo-poética, acessível, primeiramente, aos sentidos, composta "***da substância transparente de nossos momentos***" (PROUST, 1971, p. 309).

A conversa da Ágata com seus 10 anos de idade com a sua mãe, nos oferece um tráfego de verdades, uma alquimia de palavras e sensações que se movimentam com o abrasar das horas fazendo-se vida. Ela é criança e isto implica dizer que não gosta de ir sozinha até a lavanderia – que fica em um outro andar – do apartamento que reside já há alguns anos, optando sempre por manter todas as luzes bem acesas, apesar de irritar-se profundamente com qualquer – por menor que seja – corrente elétrica. Prefere não apresentar uma resposta última sempre que é questionada entre a natação ou as aulas de piano, para compor as atividades recreativas das próximas férias: já cogitou fazer as duas e substitui-las por aulas de dança contemporânea.

Ainda não decidiu o que pensar sobre as frações que está aprendendo na escola, quer dizer, ela afirma que são difíceis, mas diz também não fazer ideia de como utilizá-las de forma prática em atividades do dia a dia. Sim, só uma criança, não se diz sábia

sobre para onde especificamente vai o sol ao se pôr, ou onde repousa quando resolve não aparecer. Tampouco, sobre a composição das sombras ou os bordados das penas de um pavão. Entretanto, sorri familiarizada ao ouvir o canto dos pássaros e já delineou várias hipóteses sobre o idioma dos mosquitos e a linguagem madruguenta das rãs. Afirma que as florestas são lugares mágicos, pois viu há algum tempo em um filme cujo título não consegue recordar, que nelas nascem os cumes dos sonhos e, desde então, busca na internet expedições acessíveis para alguma floresta próxima, para lá, de pé em alguma elevação do solo, confidenciar especificamente neste "local dos sonhos", o seu desejo de se tornar uma dançarina de um grupo coreano que, no entanto, também aceite brasileiras. Insistimos na afirmação, a Ágata tem 10 anos e é uma criança, não deveria preocupar-se intensamente em compreender o Brasil, ou mais especificamente, o Brasil frente à pandemia do Coronavírus.

Poderia ler ou reler as suas coleções de livros, desenhar mais imagens inspiradas no surrealismo – sua mais recente paixão – ou assistir a séries históricas que tenham como protagonistas crianças com idades próximas à sua idade. Mas a Ágata não encontra respostas às repentinas mortes dos vizinhos e conhecidos, nos livros que descansam na estante de parede alocada acima da sua cama. Não descobriu em nenhuma expressão surrealista o pavor dos que não conseguem respirar por falta de oxigênio, leito, ou porque foram noticiados sobre a partida de um ente amado. Não se depara nas séries de sua faixa etária disponíveis nas plataformas de ***streamings*** – embora saiba da existência de outras para maiores de 18

anos que versam sobre apocalipses zumbis ou invasões extraterrestres – o caos e a dor instaurados nas ruas e hospitais, o medo e a incerteza do amanhã, o desemprego latente, a fome devorando os lares e enfraquecendo os animais de rua da sua própria cidade. Os seus 10 anos aceitam as aulas escolares em formato remoto bem mais docilmente do que os seus 09 anos aceitaram, porque ao longo de 18 meses habilidades foram desenvolvidas, como a de assistir aulas online, brincar e conversar com as amigas, tudo ao mesmo tempo.

"Resistencia da infância" ela ouviu a sua mãe mencionar, ao narrar em uma aula também em formato remoto para discentes do ensino superior, as linhas de fugas que as crianças utilizam para burlar regras escolares. O exemplo dado na aula para os adultos foi imediatamente (re)contextualizado e passou a ser utilizado incansavelmente mediante qualquer tela minimizada durante as suas aulas híbridas: _Resistência da infância, mamãe! Justifica. Decerto resistindo, a Ágata compreende que o tempo é seu amigo e brinca junto a ele. Sim, resistência, porque o tempo sempre esteve no centro de lógicas estruturantes reproduzidas cotidianamente. O tempo penetra nas inúmeras atividades de rotina, nos agrupamentos dos alunos, na organização dos conteúdos e nas suas transmissões, nas avaliações e aprendizagens

> Até no julgamento que fazemos dos bons ou maus alunos. Bom aluno será aquele acelerado, que aprende os conteúdos preestabelecidos nos tempos preestabelecidos. Mau aluno será o lento, não tanto aquele que não aprende os conteúdos, mas aquele que não os aprende em ritmos predeterminados. Na base da classificação e julgamento dos alunos poderemos encontrar um parâmetro: as relações dos tempos dos educandos com os tempos predefinidos pela escola (ARROYO, 2014, p. 204).

A infância resiste junto ao tempo por ser ela mesma o seu início e novidade. Se os separarmos – o tempo e a infância – o tempo torna-se uma constante e árdua articulação. Impossível não prestarmos atenção na nossa dificuldade de, sobretudo, em tempos de pandemia, articularmos os tempos de viver, sobreviver e trabalhar. Correr contra o tempo, precisar escolher entre tempos tão vitais. O trabalho com seus tempos predefinidos em cada turno fundiu-se com o tempo da sobrevivência - tão imprevisível. Duas lógicas temporais tão difíceis de aproximar. A lógica temporal do trabalho que adentrou os lares não é fácil de articular com os tempos da família, do preparo às refeições e dos cuidados à

casa, filhos, plantas e pets. A organização desses tempos durante as aulas remotas recorreu a uma outra tentativa de organização guiada: a lógica dos tempos de vida dos educandos entremeio ao tempo escolar.

Brincar com o tempo, reiniciá-lo crianceiramente por fissuras que doam outro tempo ao tempo da escola. Ocupar as horas de aulas remotas com a audição voltada às explicações docentes, ao mesmo tempo que outras explicações – perguntas? – ou afirmações são digitadas em uma tela paralela, dessa vez entre amigos. Uma profanação ao regrado tempo escolar. Quantas linhas de fugas - oriundas da resistência tipicamente infantil que perfura as redomas escolares com todos os seus conjuntos de regras comportamentais voltados à disciplina – ilustraram e ilustram os bastidores das aulas remotas e presenciais? Carlos Skliar (2019) nos diz

> Entre a ida à escola e a saída da escola, alguma coisa ocorre e já não é no terreno ficcional: é a devastadora sensação de que vamos a um tempo livre, mas que voltamos do trabalho; a dura percepção de que vamos como crianças e nos devolvem adultos (p. 21).

Então talvez, seja somente uma questão de voltar-se atentamente ao que a infância tem a nos dizer, encontrar-se com ela, vê-la como essa presença enigmática que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos – inquietando a soberba do nosso anseio de saber -, na medida que põe em suspensão o que podemos – e a soberba da nossa vontade de poder -, e na medida que coloca em questão os lugares e verdades que construímos para ela. Instaura-se aí a vertigem das verdades que a infância nos apresenta: esse deslocamento que nos leva a uma região distante das medidas dos nossos saberes e poder. Cada encontro que se estabelece na vacuidade da presunção de abarcar o tempo inaugurado pela infância, resulta em uma dobra da vida. Presenças que abismam, comovem e modificam as convencionais certezas de que cada um de nós é capaz de carregar consigo.

SERES POR(VIR): DESCONHECIDOS

Em nossas vidas escolares e fora dela – aqui, alí e de certa forma em todos os lugares – compactuamos uma forte tendência de fazer uso do dicionário físico ou virtual. Uma forte tradição historicamente construída, que sutilmente expande-se até a esfera de submissão, ao que nos dizem, os glossários com todas as suas infinitas significações. Na nossa vida

escolar como seres da infância, juventude, da docência, acadêmicos – e não só –, encontramos no dicionário um constante aliado para desvendar e fixar de vez as incertezas da língua. Talvez seja por este o motivo que, mergulhar no significado das palavras, é às vezes, uma escolha incomum, solitária, ou, ousada.

É certo que com o dicionário podemos iniciar pesquisas, transitar em trilhas lexicais ignoradas, caminhar entre derivações e nos sentirmos indignados por todo o abismo de sentidos que separa nossas experiências e a dos dicionários. Admitir surpresos, o poder das palavras em dizer coisas que não dizemos ou não poderemos dizer, para só então em algum segundo impreciso, sentir que por mais múltiplas que sejam as palavras e a língua, ao final, é possível captura-las e dominá-las de alguma maneira. Certamente também, toda essa previsibilidade que nos inspiram os dicionários, não passam de sensações provisórias, por sabermos que nenhum conhecimento pode ser tão direto, nenhuma palavra com o seu respectivo sentido ou significado, pode ser tão literalmente definida.

> Así, lá ficción del diccionario se resquebraja, por ejemplo, ante cada poema, em cada obra de teatro, ante cualquier novela, cualquier pausa, cualquier cuento, cualquier silencio, cualquier relato, cualquier dubitacíon, cualquier inestabilidad de las palavras. La ilusión del diccionario se returce entre la palavra que se disse y la palavra que se escucha, entre la palavra que es y la palavra que no es. La ilusión del diccionario muere, justamente, allí donde nace el torbellino y la humareda de la lengua (SKLIAR, 2011, p. 97).

Porque não há nenhum dicionário que consiga ser o que foram, são, ou serão as palavras, porque no dicionário repousa apena a inércia das palavras, suas verdades estáticas e assustadoras. A ficção do que significa dizer uma palavra. Os dicionários mostram-se como cemitérios de palavras, e as palavras são meramente sombra de palavras. E apenas quando o dicionário é deixado de lado, inicia-se a rebelião das palavras, seus saltos e danças. Logo, não se faz necessário buscar nos dicionários o que não se buscou na vida, não se encontra no dicionário o que não foi encontrado na vida. A palavra sobrevive e antecede o dicionário. Vive outra vida distinta do eco – que apenas replica timidamente – o percurso de uma palavra: porque sim, há palavras que engasgam, palavras que jamais encontramos quando queremos ou imaginamos necessitar usá-las, palavras que só servem para completar lacunas, palavras que esfriam a espinha, que ardem

em brasas, ou que são apenas um amontoado de cinzas. Palavras que pronunciam nenhuma ou pouquíssimas palavras, palavras que são um soco.

Ignorar algo, dar de ombros, ser indiferente, alheio. Poucas palavras e um gesto, podemos dizer. O quê uma ou duas palavras associadas ao movimento de voltar as costas, têm a ver com o próprio deserto? Quais as definições atribuídas a palavra "deserto"? Não, não nos deteremos aqui em delimitações de zonas áridas com vegetação rara ou inexistente, buscamos em Blanchot (2018) uma outra explicação:

> O deserto ainda não é nem o tempo, nem o espaço (...) Tempo de uma promessa que só é real no vazio do céu e na esterilidade de uma terra nua onde o homem nunca está, mas está sempre fora. O deserto é o fora onde não se pode permanecer, já que estar nele é sempre já estar fora (...) e a fala também é desértica, é a voz que precisa do deserto para gritar e que desperta sempre em nós o medo e a lembrança do deserto (págs. 114-115).

O diálogo da Ágata trazida no início deste escrito aponta-nos o deserto e este efêmero gesto atinge-nos como um soco. Ela alega não compreender por que em alguns momentos a indiferença impera frente ao caos, insistindo em nos posicionar do lado de fora de algo em que estamos submersos. "Todo mundo finge que nada disso está realmente acontecendo", ela afirma. A infância é mesmo essa recusa teimosa de habitar o deserto. As infâncias, esses desconhecidos cuja duração é sempre cambiante e enigmática - esse tempo em combustão, regido por ritmo sanguíneo e respiratório, por uma velocidade devir que aponta-nos e questiona, alega, apoia-se na intensidade da dicção – e não só – sempre a buscar rupturas. Que devora a inércia e precipita-se na urgência sensível. Essa fala dita mas nem sempre ouvida, repetida num eco prévio, rumor de vento e impaciente murmúrio.

O que pode nos dizer uma criança sobre uma pandemia mundial, sobre o negacionismo explícito de parte significativa da população e do governo de um país? No mundo a linguagem é poder por excelência. Aquele que fala detém o poder, mas não qualquer um ou qualquer uma e não qualquer poder. Nomeamos àqueles e àquelas que detém poderes e ao assim fazermos, afastamos o que é nomeado sob a forma cômoda de um nome. Nomear é o que estorva os outros seres vivos e deuses que dizem ser mudos. Talvez nomeamos apenas seres capazes de não ser, e de utilizarem esse nada como um poder, e desse poder, dominação e força. É dessa forma que a dialética joga conosco, adultos. O adulto adquiriu

direito à fala. O adulto fala, uma fala que é comando. A infância ouve. E aquele que só pode ouvir depende da fala sempre ocupando o segundo lugar, "mas a escuta, o lado desfavorecido, subordinado e secundário, revela-se finalmente como o lugar do poder e o princípio da verdadeira autoridade" (BLANCHOT, 2018, p. 45). Quando o adulto fala sua fala é soberana e somos levados a desconhecer a exigência que nela reside: dialogar com outras falas e também fazer-se escuta. A infância é uma dessas outras falas capazes de inaugurar o ineditismo da palavra, detê-lo o fazendo seguir seu curso sem condições preestabelecidas. Esses desconhecidos seres porvir, figuras da descontinuidade do tempo e do aberto.

> Com a palavra porvir nomearei nossa relação com aquilo que não se pode antecipar, nem projetar, nem prever, nem predizer, nem prescrever; com aquilo com o qual não se pode ter expectativas; com aquilo que não se fabrica, mas que nasce – se entendemos com María Zambrano, que o que nasce é o que vai do impossível ao verdadeiro, ou se entendemos com Hannah Arendt, que o nascimento tem a forma do milagre – com aquilo que escapa à medida do nosso saber, de nosso poder e de nossa vontade (LARROSA, 2011, p. 286).

Para além de ensinamentos concernentes à períodos pandêmicos ou pós-pandêmicos, as crianças convidam-nos a conversar com "o acontecimento" – a categoria mais justa do porvir. Que possamos aceitar ao convite – estaremos nós adultos à altura? – junto as vozes da palavra revolucionária: a infância mesmo, essa possibilidade que se abre, talvez, no coração do impossível sendo (assim em gerúndio) ponte ao porvir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: REINÍCIOS

Este texto – permitam-nos dizer – tecido mais do que necessariamente construído, chegou-nos em um momento de extrema impossibilidade. O que não nos parece excepcional já que não se refere do possível ao real, senão do impossível ao verdadeiro desconhecido que nos habita. À medida que caminhamos para a finalização, estremece-nos o tremor do nascimento, como se só agora o estivéssemos iniciando. Ousamos dizer que se tratou muito mais de uma condescendência escrita junto e com a infância, do que uma teorização tautológica ainda que sim, tenha dialogado com a teoria buscando lançar olhares e reflexões às construções aqui propostas. Deixamos – por assim acreditarmos e querermos

– o devido espaço para ambiguidades e possíveis interpretações, porque sim, são nas linhas e entrelinhas que vós, possíveis leitores, podem lançar os seus próprios olhares, compreensões e diálogos outros ao que aqui, podemos inferir, apenas anunciamos os preâmbulos.

Se a condução até aquilo que sabemos impossível pode ser considerado ousadia, a percebemos ao longo destas linhas. Uma escrita ensaística que avançou apenas e mediante a sua própria impossibilidade de fazê-la, ao se colocar em conversa com a infância e a vida. A vida que antecede a palavra e a infância que a reinicia a cada sorriso, gestos e conversas. Estamos diante então, de mais um exercício de certa forma impossível: encerrar temporariamente esta conversa. Ora, a conversa segue à deriva da própria vida perdurando-se no arder de toda existência, se entrelaça nela, esgueira-se pelo acaso, transforma-se em poças d'água entre os pés e mãos da infância, soltando gritinhos de satisfação - à cada pirueta respingada – junto à ela, rodopia com os tornados das horas desaguando na música dos dias. Brinca junto aos mares das histórias, das confissões e da invenção fazendo-se poesia.

> No fundo do mar há brancos pavores, onde as plantas são animais e os animais são flores. Mundo que não atinge a agitação das ondas. Abrem-se rindo conchas redondas, baloiça o cavalo-marinho. Um polvo avança no desalinho dos seus mil braços. Uma flor dança, sem ruídos vibram os espaços. Sobre a areia o tempo poisa, leve como um lenço (...) (ANDRESEN, 2018, p. 53).

Conversamos para tornar estranho tudo o que é cotidiano, conversamos para ao mesmo tempo, tornar comum tudo aquilo que consideramos estranho. Uma conversação onde o importante não é só o dito ou o que se faz por dizer, mas, antes, a intencionalidade de dizer. Não o poder da palavra senão sua impotência. A conversa que não é repasse último de informação - chamado por nós de diálogo, que não anseia informar-se de algo que o outro sabe ou para fazer algo a outro, senão para ouvir o que o outro diz, escutar-lhe mais a música do que a letra, como os segredos que são transmitidos em silêncio. Compreender também além do dito: o que cala no que diz, sendo cada palavra dita insuficiente no que quer dizer, decorrendo exatamente daí a sua força. Porque sim, conversamos também para não esquecer o assombro que deriva-se do que é comum, menor, cotidiano. Conversamos como um elogio ao mínimo: a vida e os encontros que dela transcorrem, efetivamente também acontecem nos pequenos atos que, frequentemente, nos passam despercebidos, na

fusão dos olhares que nos desorientam e nos desencontram da fluência que julgamos deter na ponta rugosa da língua.

Conversamos para questionar o pensamento: como propagar a voz da infância acerca de uma pandemia que interrompeu o tempo histórico, abrindo fendas em uma suposta sensação de equilíbrio que até pouco tempo atrás a maioria de nós compartilhávamos - que as vidas importavam, a humanidade, sua proteção e dignidade? O que buscamos dar a ler nestas páginas se trata de uma tentativa, por acreditarmos ser necessário converter em escritas que conversem as narrativas daqueles que viveram dentro deste acontecimento. Sabemos que os regimes complexos de poder costumam governar o que assumimos e consumimos por verdades contemporaneamente, costumam trazer ao tom da linguagem os proprietários dos nexos entre os fatos históricos. Longe de nós ocuparmos estas linhas apontando quem cria ou recria discursos – ainda que estes se sustentem através de evidências fictícias numa clara lógica de ocultação dos acontecimentos – sobre o que têm acontecido com o Brasil e com o mundo, com a nossa cidade, com os hospitais, com as escolas e com as pessoas. Escrevemos e conversamos para também dizer que as questões trazidas pela Ágata no início deste, fundem-se às nossas. Conversamos escrevendo para argumentar como argumentou Sócrates à Fedro. Não apenas através das falas de quem sempre deteve o poder de proferi-las – adultos, governos – mas antes por vias de uma fala menor, infantil. Essa fala sincrética às impressões, receios, incertezas. Essa voz outra que nos faz perceber às voltas, deixando-nos bestialmente invadidos por uma certa sensação de verdade que se permite assumir-se confusa frente aos fatos divulgados, sabiamente inconformada. Um timbre que chama por nossa audição e por nosso olhar.

Olhar uma criança e ser olhado por ela. Neste espaço-tempo luminoso de desconstrução, neste "etecetera" que compõe o pensamento que provém do impossível como também e simultaneamente se faz um pensamento que pensa o impossível, a infância nos indaga e nos interpela. Comumente nestes instantes, em comboios junto aos dicionários, fogem-nos as palavras.

E então, o que fazer? Decerto esta é uma boa pergunta para concluirmos, pretende sê-la.

REFERÊNCIAS

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. **Coral e Outros Poemas**. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014

BLANCHOT, Maurice. **O Livro POR VIR**. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972-1990)**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2001.

LARROSA, Jorge. **Dar a palavra. Notas para uma dialógica de transmissão**. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Ecce Homo**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.

PROUST, Marcel. **Contre Sainte-Beuve**. Paris, Gallimard, 1971.

QUINTANA, Mario. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

RANCIÉRE, Jacques. **Políticas da Escrita**. São Paulo: Editora 34, 2017.

SKLIAR, Carlos. **A Escuta das Diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SKLIAR, Carlos. **Lo Dicho, Lo Escrito, Lo Ignorado: ensayos** mínimos entre **educación, filosofia y literatura**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011.

TIBURI, Marcia. **Filosofia em Comum: para ler-junto**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

AVALIANDO POSSIBILIDADES E LIMITES DA CONTRIBUIÇÃO DA EDUCOMUNICAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM UM CENÁRIO ATÍPICO DE ATIVIDADES REMOTAS

JÉSSIKA SABRYNA GOMES DA SILVA
Graduada pelo Curso de Geografia da Universidade de Pernambuco - UPE, jessika.sabryna@upe.com;

SOLANGE FERNADES SOARES COUTINHO
Professora titular da Universidade de Pernambuco – UPE e pesquisadora adjunta da Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ, solange.coutinho@upe.br.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente artigo teve por objetivo entender se, e como, a Educomunicação pode atuar positiva mente como ferramenta auxiliar ao Ensino de Geografia em tempos de atividades educacionais remotas, devido à pandemia da Covid-19. Metodologicamente a pesquisa se inseriu no âmbito dos estudos qualitativos, possuindo caráter bibliográfico, possibilitando problematizar teorias e hipóteses afim de compreender a produção do conhecimento sobre o Ensino Remoto Emergencial e propondo o uso da Educomunicação como processo de Ensino e Aprendizagem nas aulas de Geografia. O trabalho discorre sobre três pontos, o primeiro busca indicar a diferença entre Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial, o segundo ponto explica o que é Educomunicação e, por fim, como esta pode proporcionar um Ensino de Geografia com maior qualidade. Os resultados indicam a Educomunicação como uma ferramenta eficaz ao Ensino de Geografia na situação vivenciada em decorrência à pandemia e posterior a ela, percebendo sua contribuição frente à democratização e acesso ao conhecimento da Ciência Geográfica.

Palavras-chave: Educomunicação; Ensino Emergencial Remoto; Ensino de Geografia.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 vem trazendo impactos nos mais diversos segmentos da sociedade. Sem precedentes, caracteriza-se como a maior interrupção do processo ensino-aprendizagem da história da educação mundial. De acordo com a Unesco (2021), esse cenário é mais grave para alunos que se encontram socialmente vulneráveis, Para que houvesse continuidade no processo educacional de ensino e aprendizagem, um novo cenário se formou – o de transição e aceitação do período que está sendo chamado de Ensino Remoto Emergencial, semelhante ao processo da Educação a Distância (EAD), mas diferenciado daquele quando analisado com mais rigor.

O Professor José Manuel Moran (2012) define EAD como o processo de ensino, mediado por computadores, no qual professores e estudantes estão fisicamente separados, mas interligados por Tecnologias (digitais) de Comunicação e Informação (TIC). Já ao que concerne sobre o termo "Ensino Remoto Emergencial", na literatura educacional, pouco se sabe e não existe conceito definindo tal termo a partir de diversos autores, uma vez que, diante do contexto a pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2) é uma experiência extremamente nova que se constitui como alternativa para a manutenção e continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

O ensino remoto praticado atualmente [na pandemia] assemelha-se a EAD apenas no que se refere a uma educação mediada pela tecnologia. Mas os princípios seguem sendo os mesmos da educação presencial. Faz-se necessário entender a diferença entre Ensino Remoto de Emergência e Educação a Distância. A Educação a Distância pressupõe coordenação, professor formador, apoio de tutores de forma atemporal, professor conteudista, carga horária diluída em diferentes recursos midiáticos e atividades síncronas e assíncronas. E isso não é, exatamente, o que está sendo feito durante o distanciamento social.

O maior desafio do "Ensino Remoto de Emergência" recai sobre os educadores. Como adaptar os conteúdos, as dinâmicas de sala, as aulas expositivas e práticas, e as avaliações – sem prejudicar o processo de aprendizagem? Como manter os alunos interessados, engajados e atentos? A tarefa é ainda mais complexa para aqueles que atuam em áreas onde não se usufruí ou não se usufruía de tecnologias de informação e comunicação ou que, de uma maneira geral, lecionam nas redes públicas de ensino.

E tem mais: a modalidade EAD é opcional, a pessoa é quem escolhe fazer um curso a distância, o que não foi o caso do Ensino Remoto Emergencial. Ninguém escolheu viver em uma situação de pandemia e ter que atuar como docente ou discente nesse tipo de ensino e aprendizagem. As circunstâncias levaram a isso, sem tempo de preparação tanto para os alunos e seus familiares, como para os professores e gestores educacionais. Mas como as realidades das instituições de ensino são diferenciadas, diferenciadas também foram e estão sendo as condições do Ensino Remoto, na maioria das vezes ampliando desigualdades já existentes.

A partir dessas inquietações em que se observa o sistema educacional despontando cada vez mais nas disparidades sociais, justifica-se a pesquisa como sendo necessária para o avanço do Ensino da Geografia em um cenário atípico de atividades remotas, visto que é proposta a Educomunicação como recurso facilitador ao processo de ensino e aprendizagem.

Em princípio, tem-se como objetivo geral entender como a Educomunicação pode atuar positivamente como ferramenta auxiliar ao Ensino de Geografia em tempos de atividades educacionais remotas devido a pandemia da Covid-19. Assim sendo, destrincha-se este objetivo geral em três específicos, sendo eles: Identificar a diferença entre o Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância (EAD), Compreender a relação entre Educomunicação e Ensino de Geografia e reconhecer nela formas de contribuição a um Ensino da Geografia de boa qualidade na condição remota e para além dela.

No que tange a metodologia usada, este trabalho se insere no âmbito dos estudos qualitativos, porquanto possibilita problematizar teorias e hipóteses no intuito de compreender, interpretar e dialogar com as vivências, opiniões, valores, ações humanas e sociais (MINAYO, 2012). Está apoiado no Estado da Arte, com o objetivo de compreender a produção do conhecimento sobre o Ensino Remoto Emergencial propondo o uso da Educomunicação como processo de Ensino e Aprendizagem nas aulas de Geografia, também por possuir caráter bibliográfico e propiciar a descrição e discussão de produções acadêmicas e científicas, bem como auxiliar no processo de construção e fortalecimento dessa área do conhecimento.

Ainda, nessa metodologia, foi possível conhecer o que já foi construído acerca da temática – os aportes teóricos mais relevantes e as experiências inovadoras – e o que ainda está lacunoso a respeito do objeto

de investigação (ROMANOWSKI; ENS, 2006; FERREIRA, 2002). Salienta-se que em dado momento da pesquisa houve dificuldades em encontrar materiais que dialogassem acerca da Educomunicação no ou para o Ensino de Geografia, servindo este trabalho como contribuição para divulgação de conhecimento nessa área, problematizando e subsidiando novas pesquisas, contribuindo para o entendimento e enfrentamento dos problemas educacionais provocados e/ou intensificados, pela crise social e sanitária.

A estrutura do trabalho está organizada a partir da Introdução, onde consta a descrição da problemática, apresentado de forma suscinta e breve a abordagem central da pesquisa, assim como os objetivos e a metodologia que foi utilizada. A Fundamentação Teórica do estudo foi dividida em tópicos nos quais se faz a distinção entre os termos Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial, bem como a Educomunicação como vertente educacional e a usabilidade da Educomunicação em tempos de Pandemia da Covid-19 e está baseada nos levantamentos bibliográficos relativos ao desenvolvimento do estudo. Seguem as considerações finais, que retomam à problemática do trabalho e indicam se os objetivos foram alcançandos com êxito, e as referências presentes no texto.

2. DESENVOLVIMENTO

DISTINGUINDO O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A conjuntura da crise sanitária dada pela disseminação do Novo Corona Vírus, que provoca a doença Covid-19, tem afetado mundialmente diversos setores e gradativamente, desde 2020, vem evidenciando problemáticas em áreas como educação, saúde, economia e cultura. Para que houvesse freio diante da dispersão do vírus, foi determinado em escala global o isolamento social, medida preventiva visando reduzir as taxas de contágio. Segundo dados da Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2020), devido ao isolamento social, com as escolas fechadas, 9% das crianças e adolescentes brasileiras com faixa etária entre 4 a 17 anos estavam fora da escola e sem nenhum tipo de atividade escolar à distância, em outubro de 2020.

Neste contexto de inevitável e compulsória paralisação, foram levantados discursões acerca da realidade educacional, entre elas a de

Avelino e Mendes (2020) enfatizando que "os alunos terão de enfrentar um sistema de educação que não tem estrutura suficiente para ampará-los frente a essa nova realidade". Diante da impossibilidade de realizar aulas presenciais, o sistema educacional precisou, e ainda precisa, buscar alternativas para atender as demandas da população e das suas famílias através de aulas remotas.

Se houvesse a oportunidade de inserir ante ao cenário pandêmico a realidade de um ensino postulado na Educação a Distância (EAD) ter-se-ia mais chances de haver um aprendizado pontual, enriquecedor e socialmente mais justo. Contudo, bem é visto que o processo de construção do conhecimento foi se valendo de condições emergenciais possíveis que tem se mostrado como alternativa mitigadora, através dos órgãos reguladores nacionais, que indicaram a continuidade do semestre letivo por meio de atividades remotas, passível assim a erros e acertos.

Para tanto, aqui se traz, a partir de revisão bibliográfica, a conceituação de ambos os termos que usualmente tem entrado em cena na educação brasileira, para entender melhor a diferenciação deles nesse cenário atípico de Pandemia. Considera-se importante uma breve diferenciação entre Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial, mesmo que ambos envolvam o uso de recursos digitais para a sua implementação.

Nara Pimentel (2017), quando dialoga sobre os aspectos conceituais, políticos e tecnológicos da EaD, aponta que:

> Historicamente, a modalidade a distância teve origem no século XIX e conheceu diferentes etapas evolutivas associadas às tecnologias de transporte, comunicação e informação. Do ponto de vista da evolução tecnológica, as gerações de EaD vão desde os cursos por correspondência, passando pela transmissão radiofônica e televisiva, pela utilização do telefone e informática, até os atuais processos de meios conjugados: a telemática e a multimídia. (PIMENTEL, 2017, p.27).

E no Art. 1° do Decreto Nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 que regulamenta o Art. 80 da Lei Nº 9.394 que dispõe sobre o credenciamento de instituições para oferta de cursos ou programas na modalidade a distância, para educação básica de jovens e adultos, educação profissional de nível médio e educação superior, de 20 de dezembro de 1996 diz que:

> Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados

> em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998, p.1).

Moore e Kearsley (2007) e Charczuz (2020), ainda sobre a Educação a Distância, destacam que um curso é considerado como EaD quando nele existe a presença de professores e alunos que se encontram em um espaço virtual (predominantemente) organizado a partir de pressupostos didático-pedagógicos propostos para tal fim, que orientam a proposição de atividades e sua avaliação subsequente.

Já sobre o Ensino Remoto Emergencial, pouco se tem de conceituação acerca devido à imprevisibilidade na qual se desenvolveu o isolamento social e a necessidade em se praticar tal forma com pouca ou nenhuma experiência anterior. Ainda assim, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer Nº 5/2020, posicionou-se no que concerne ao Ensino Remoto Emergencial dizendo que:

> As atividades pedagógicas não presenciais serão computadas para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. O órgão destacou que essas atividades podem ser desenvolvidas por meios digitais (vídeo-aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e/ou seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (BRASIL, 2020, p. 9).

O CNE ainda informou que essa reorganização escolar é considerada como um ciclo emergencial e se denomina Ensino Remoto Emergencial, onde visa à mitigação dos impactos da pandemia na educação em razão da longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nas escolas.

Behar (2020) reforça essa ideia quando diz:

> O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porquê do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (BEHAR, 2020, s.p).

Desta forma, o Ensino Remoto Emergencial se torna uma modalidade de ensino viável à realidade enfrentada, de separação física devido à conjuntura mundial de crise sanitária. Para isso é necessária uma busca de alternativas, como afirma Grossi, Minoda e Fonseca (2020):

> Diante deste contexto, é importante salientar que o ensino remoto que vem sendo dado durante esta pandemia, não é considerado EaD, embora ele tenha semelhanças com essa modalidade de educação, principalmente no que se refere ao fato de que é a tecnologia que está promovendo a interação entre professores e alunos, os quais estão separados fisicamente (GROSSI, MINODA e FONSECA, 2020, p.151).

Almeja-se, dessa forma, que esse ensino mediado pelas tecnologias, onde a grosso modo se mostra apático, venha a alcançar êxito. É inviável tratar os assuntos curriculares da mesma forma como se estivessem sendo trabalhados em sala de aula, sem adequações ao momento vivenciado que diminua a aquisição de conhecimento. Ademais, uma situação de pandemia afeta de divesas formas o cotidiano das pessoas, especialmente no âmbito emocioanl.

Exposto as dificuldades que já assolam o campo educacional desde antes da Pandemia, traz-se à tona as palavras de Gutierrez (1978, p.14) em busca de alternativas exitosas, quando diz que "é urgente a necessidade de revisar a educação à luz das novas exigências [...] tanto por seu conteúdo quanto por suas formas." Atenta-se que isso foi colocado em 1978 e que em 2020 a maior parte das escolas e professores ainda não estavam preparados para a situação que se estabeleceu, o que não quer dizer preparação para uma situação de pandemia, mas de melhor qualidade de ensino e de aprendizagem.

AFINAL, O QUE É EDUCOMUNICAÇÃO?

No intuito de contribuir para que essa necessidade de encontrar alternativas no âmbito educacional seja suprida, se propõe avaliar possibilidades e limites que a comunicação traz para que de forma adequada se dê o seu uso na educação. É indiscutível que a comunicação tem hoje um papel fundamental na vida de todo ser humano. Soares (2011) identifica da seguinte maneira:

> Não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas que a própria comunicação se converta no eixo vertebrador dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação [...] "é preciso criar novos modelos de relação pedagógica e comunicativa". (SOARES, 2011, p.20).

Esses textos, que já induziam a busca por alternativas às novas práticas pedagógicas e na defesa pela inserção da comunicação como agente ativo da Educação mesmo antes da pandemia, indica que o ensino busca sempre formas de aperfeiçoamento.

Moran (2007) considera que um dos eixos das mudanças na educação passa pela transformação da educação em um processo de comunicação autêntica e aberta entre professores e alunos. Reverbera-se, assim, a busca por essa junção, a de educar através da comunicação, visando, por exemplo, enfrentar um cenário atípico de aulas remotas em meio a um processo de crise sanitária, acreditando-se que não é só por meios e técnicas tradicionais que se detém o conhecimento. Comprovando tal argumento, Cavalcanti e Coutinho (2020), afirmam:

> A informação, já não é adquirida prioritariamente através dos livros ou com professores e professoras, mas sim por uma complexa, abrangente e líquida teia de meios de comunicação que por sua vez possui filtros e mediações, escolhas e orientações políticas (CAVALCANTI; COUTINHO, 2020, p.325).

Diante disso, a educação se apoia na forma de desenvolver e potencializar o processo de ensino e aprendizagem através da utilização da comunicação, tendo o professor o papel de mediar o conhecimento. Endossa-se aqui, com o auxílio de Xavier e Costa (2010), que a informação é a matéria-prima que compõe o conhecimento, sendo ambos conceitos equivalentes neste sentido. Coube então, o uso da Educomunicação como método e processo que favorece a educação.

Para que se entenda o contexto da Educomunicação, se faz necessário refletir que a efetivação da educação se estabelece a partir de uma "ação comunicativa" entre os pares, nesse caso o professor e o estudante, na busca pela propagação do conhecimento, sendo a troca de informações uma "ação educativa'', priorizando então o diálogo entre professor-aluno". Para Kaplún (1999) a "Comunicação Educativa" existe para dar à educação métodos e procedimentos para formar a competência comunicativa no "ecossistema escolar". Esse ecossistema seria o

ambiente que envolve as relações dos indivíduos no campo escolar onde as ações comunicativas relativas à educação são implementadas, mas não somente nesse espaço.

Ancorando-se em Soares (2013) conceitua-se o termo Educomunicação como:

> Conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas com o uso dos recursos da informação nos processos de aprendizagem. Tem como essência a intencionalidade educativa e como meta o pleno exercício da liberdade de expressão dos atores sociais. (SOARES, 2013, p. 155).

Por sua vez, Machado (2007) pondera que:

> A Educomunicação é um campo complexo, com várias práticas comunicacionais que atua na formação de agentes, atores sociais, e na educação formal ou informal, na perspectiva de garantir autonomia ao indivíduo em formação. (MACHADO, 2007, p. 3).

Mediante tais conceituações, é consistente o entendimento de que as práticas educomunicativas inseridas ao meio escolar ante à iminência do isolamento social produzem conhecimento a partir da troca de diálogo rompendo com a hierarquização do saber. Compreende-se que a pauta levantada não está na alçada propriamente dos meios de comunicação, mas no processo comunicativo/comunicacional em que propõe uma produção coletiva, sendo o professor um mediador, uma ponte para transpor e ampliar o conhecimento, promovendo o aluno à condição de protagonista. Ramos e Faria (2014) afirma que o "receptor ativo", neste caso os alunos, podem transformar-se também em "comunicador criativo", sendo nesse cenário um ator importante.

MAS COMO A EDUCOMUNICAÇÃO PODE CONTRIBUIR AO ENSINO DE GEOGRAFIA?

A Educomunicação questiona os métodos tradicionais da educação formal, podendo agir através tanto da tecnologia, como de metodologias

ativas, em que ambas devem trazer o aluno como protagonista no ambiente escolar, tornando o professor mediador do conhecimento que se constroi em sala de aula, como já se pontuou aqui. No que tange ao Ensino de Geografia, a utilização da Educomunicação inicialmente já se mostra adequada por estar ganhando maior aplicabilidade no campo educacional em função do carater inclusivo da sua proposta.

Cabe aqui destacar que a Educomunicação vem ganhando cada vez mais visibilidade e adequação dentro do âmbito educacional e no processo de construção deste trabalho foi identificada uma pesquisa contemplando as palavras-chaves Educomunicação e Ensino de Geografia. Os autores retratam em seu trabalho a Educomunicação como uma importante experiência vivenciada, haja vista que ela é um meio de fortalecimento do potencial comunicativo dos sujeitos e de seus grupos sociais, oportunizando outras vivências comunicacionais e educativas, diferenciadas das que são padrões nos espaços educativos. (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2020)

O uso da Educomunicação, mesmo inserindo os professores em um contexto de alta complexidade, visa trazer efetividade e aceitação por parte dos protagonistas da Educação (alunos, gestão, colegas de trabalho). Como afirma Ferreira (2008, p.6), "As tecnologias por si só, não são capazes de promover as transformações necessárias, mas podem proporcionar através de propostas bem elaboradas a formação de pessoas competentes, habilidosas."

No documento educacional normativo denominado de Base Nacional Comum Curricular, também conhecida como BNCC, é indicado em duas das suas dez competências o uso das tecnologias para melhor desenvolvimento educacional. Enquanto uma diz respeito ao uso das linguagens tecnológicas e digitais, a outra fala em utilizar a tecnologia de maneira significativa. Destaca-se a 5ª Competência que diz:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p.11).

Se faz necessário reconhecer o papel fundamental da tecnologia onde o estudante deve ser capaz de utilizar também as ferramentas multimídia para desenvolver sua comunicação. Contudo há necessidade de

relacionar o conteúdo, estabelecer a ligação entre a Educomunicação que seria um elemento assessorador da aprendizagem, da formação de ideias próprias em relação ao Ensino de Geografia. Indicar aos alunos que a comunicação, que pode ser realizada de forma passiva, pode e deve construir o conhecimento através, inclusive, das vivências tanto do aluno, quanto do professor, indicando que a Geografia está presente de variadas formas a vida de cada um, pertencendo ao seu cotidiano.

Sobre o ensino de Geografia, Vesentini (1989, p. 92) afirma que:

> O ensino de geografia não consiste pura e simplesmente em reproduzir num outro nível o conteúdo da[s] geografia[s] crítica[s] acadêmica[s]; pelo contrário, o conhecimento acadêmico [ou científico] deve ser reatualizado, reelaborado em função da realidade do aluno e do seu meio. [...] O ensino de geografia no século XXI, portanto, deve ensinar – ou melhor, deixar o aluno descobrir – o mundo em que vivemos.

A partir do pensamento de Vesentini, inquiriu-se a idealização de construir uma atividade, jogo ou prática relacionada ao ensino da Geografia, fazendo-se pensar na possibilidade de desenvolvimento de um "Correio Geográfico", que teriam como princípios trocar e disseminar informações, num processo construtivo e dialógico sobre temáticas pautadas na Geografia. A explanação de conceitos que muitas vezes são pouco entendidos seria um exemplo e função do Correio Geográfico.

Este desafio pressupõe descentralizar o saber, instigar a leitura e pesquisa por parte do alunado em sintonia com a ideia de dar lugar a pluralidade, desenvolvendo o protagonismo dos estudantes. Contudo, devido a inviabilização em se realizar tal prática, levanta-se tal ideia como proposta didática onde a Geografia pode ser um meio de esclarecer dados, fatos e informações sobre a pandemia, por exemplo, trazendo informações comprovadas cientificamente para dentro da escola e, ao mesmo tempo, porporcionando a sua circulação fora do espaço escolar, se utilizando da Educação e da Comunicação como possibilidades de contribuir para diminuição do adoecimento e da morte de pessoas. Mesmo não tendo sua importância plenamente reconhecida, profesores sempre foram e continuarão a ser formadores de opinão.

Diante de tal proposição indica-se que haja a busca por novas maneiras de ensinar e aprender Geografia. Assim, sugere-se nesta pesquisa o uso da Educomunicação como opção estratégica frente ao momento pandêmico no qual todos estão inseridos. Reconhece-se que este campo

do conhecimento está em processo de aprimoramento, tendo pouco material bibliográfico para ser consultado, podendo esta pesquisa fazer parte do processo de construção e consolidação dessa área.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conjuntura atual de instalação de uma pandemia afetou drasticamente o cotidiano de muitos países e assim como nos diversos pilares importantes da sociedade, a educação adquiriu um novo desafio devido à necessidade de realizar o distanciamento social. A capacidade de se reinventar que a educação possui, muitas vezes devido às mudanças enfrentadas pela sociedade, a vem acompanhando desde a sua evolução em teoria e prática. Agora, mais uma vez, se está trilhando um momento de reinvenção e os profissionais da educação estão sendo fundamentais para construir as novas bases da educação nesses inéditos modos. A discussão entre Educação a Distância versus Ensino Remoto Emergencial fez-se então necessária para entender e distinguir tais termos.

Tendo por base as proposições aqui referenciadas e as práticas de ensino observadas, defende-se que a atual situação educacional a qual o Brasil se insere, na verdade está pautada na realização de um Ensino Remoto Emergencial, em muito diferenciado da EAD, em que o Ministério da Educação (MEC) conceitua como uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos, é regulada por uma legislação específica e se realiza a partir de planejamento, sendo implementada em situação de normalidade sanitária.

Devido as circunstâncias supramencionadas, este trabalho teve por objetivo primordial indicar a Educomunicação como um instrumento que pode auxiliar no Ensino de Geografia devido as implicações da pandemia de Covid-19 e a realização de um Ensino Remoto Emergencial. Pode-se, então, afirmar que esta pesquisa atingiu seu objetivo principal, pois apresentou a Educomunicação como uma nova perspectiva sobre a maneira de ensinar e aprender Geografia, levantando e discutindo hipóteses.

A metodologia utilizada para a construção do trabalho priorizou a leitura e a análise bibliográfica, com o intuito de abordar a temática concernente e exposta. Isso porque, este trabalho desenvolve uma análise essencialmente teórica do assunto por ele abordado, proporcionando

pensar novas perspectivas sobre a maneira de ensinar e aprender Geografia, agregando outros conhecimentos que vão para além da própria formação acadêmica.

A Educomunicação surge como auxilio as vias educacionais onde a circulação de informações em massa é infinita, porém não cíclica, e se busca construir metodologias educativas que acompanhem as transformações da educação e que proponham práticas integradoras e emancipatórias aos estudantes e professores para que seja possível continuar desenvolvendo/evoluindo na construção coletiva do saber integrado e acolhedor, uma vez que é se vive um momento de transição social que se reflete em mudanças significativas na forma de pensar e de fazer educação.

Afirma-se, então, que foi possível perceber a Educomunicação como proporcionadora de possibilidades frente à democratização e acesso ao conhecimento da Ciência Geográfica, devido ao processo pandêmico ao qual a sociedade foi imbuída, utilizando as mais variadas ferramentas comunicativas, buscando incluir aqueles estudantes que devido ao cenário mundial de pandemia ficaram restritos ao alcance da educação formal, mas também são várias as lições derivadas da situação de Ensino Emergencial Remoto, uma delas se refere às possibilidade e os limites da inserção da Educomunicação no Ensino da Geografia.

REFERÊNCIAS

AVELINO, Wagner Feitosa; MENDES, Jessica Guimarães. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino remoto emergencial e a educação a distância.** Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima

anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco- -2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dá outras providências. Brasília, DF: 1998. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/dc249498.pdf> Acesso em: 14 abr. 2021.

CAVALCANTI, Edneida Rabêlo; COUTINHO, Solange Fernandes Soares. Educomunicação em Unidades de Conservação no Brasil: sua contribuição ao processo educativo formal e não formal. In: **Atas** do IV Congresso Internacional sobre Educação, Ambiente e Desenvolvimento. Lisboa, Portugal: OIKOS – Associação de Defesa do Ambiente e do Património da Região de Leiria; Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, 2020. p:322-325. Disponível em: <https://4ciead.ipleiria.pt/files/2021/02/Atas4CIEAD.pdf >Acesso em: 14 mar. 2021.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020. Disponível em: <SciELO - Brasil - Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia> Acesso em: 16 mar.2021.

FERREIRA, Norma Sanda de Almeida. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educ. Soc**. Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

FERREIRA, Alan Silva. **A construção do conhecimento no ensino de Geografia apoiado pelas tecnologias da informação e comunicação.** Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-construcao-do-conhecimento-no-ensino-de-geografia-apoiado-pelas-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao/11162/>. Acesso em: 14 mar. 2021. **Não encontrei no texto**.

GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro, MINODA, Dalva de Souza Minoda, FONSECA, Renata Gadoni Porto. Impactos da Pandemia do Covid-19 na Educação; reflexos na vida das famílias. **Teoria e prática da educação**. *23*(3), p.150-170, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i3.53672>. Acesso em: 30 jul. 2021

GUTIERREZ, Francisco. **Linguagem total:** uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Editora Summus, 1978. **Não encontrei no texto**.

KAPLÚN, Mário. Processos educativos e canais de comunicação. **Comunicação & Educação.** São Paulo: CCAECA-USP/Moderna, n. 14, jan./abr.1999. p.68-75.

MACHADO, Eliany Salvatierra. **Educomunicação transforma escola em polo de reflexão e diálogo.** São Paulo: Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/202.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n. 3, p.621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141381232012000300007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em:10 mar. 2021

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. p.74-81. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_inovadora/aprend.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MORAN, José Manuel. **Novos caminhos de ensino a distância.** Centro de Educação a Distância. Rio de Janeiro: Senai, 2012.

MOORE, Michael Grahame; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

Nascimento, Clesley Maria Tavares do; Oliveira, Anderson Felipe Santos. Janela Geográfica, uma Experiência Educomunicativa Holística no Ensino de Geografia. **Geographia**, 23(50), 2020**.** Disponível em: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2021.v23i50.a44355>. Acesso em: 23 ago. 2021.

PIMENTEL, Nara. A modalidade a distância no Brasil: aspectos conceituais, políticos e tecnológicos. In: PEREIRA, M. de F. R.; MORAES, R. de A.; TERUYA, T. K. (Org.). **Educação a distância (EaD):** reflexões críticas e práticas. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017. p. 25-40.

RAMOS, Peterson; FARIA, Moacir Alves de. Educomunicação: O rádio como ferramenta da cidadania. **Revista** Eletrônica Saberes da Educação, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Peterson.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Joana Paulin. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo e educação**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 10 mar. 2021

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In: LIMA, João Cláudio; MARQUES, José (Orgs). **Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil**, 2013, IPEA, Memória-Brasília, v. 4, p.169-202.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: Um campo de mediações. In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 13-30.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Consequências adversas do fechamento das escolas**. Unesco: 2021. Disponível em: https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences. Acesso em: 20 abr. 2021.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Impactos primários e secundários da COVID-19 em crianças e adolescentes:** Relatório de análise, 1ª Onda, 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/11331/file/relatorio-analise-impactos-primarios-e-secundarios-da-covid-19-em-criancas-e-adolescentes.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2021.

VESENTINI, J. W. **Geografia e ensino:** textos críticos. Campinas, SP: Papirus, 1989.

XAVIER, Rodolfo Coutinho Moreira; COSTA, Rubenildo Oliveira da. Relações mútuas entre informação e conhecimento: o mesmo conceito?. **Ci. Inf.**, Brasília, DF, v. 39, n. 2, p. 75-83, maio/ago., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652010000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 maio 2021.

REDES SOCIAIS, COMUNIDADE E SUBCIDADANIA: REPENSAR A PRÁXIS PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE EXTREMA DESIGUALDADE SOCIAL

ALCIONE LENICE
Graduanda do curso de Pedagogia, bolsista de iniciação científica do Centro Universitário UNIFACOL, Vitória de Santo Antão, alcionelenice2@gmail.com.

WELLINGTON DUARTE PINHEIRO
Professor do curso de Pedagogia, orientador do programa de iniciação científica (PIC) do Centro Universitário UNIFACOL, Vitória de Santo Antão/PE, pinheiraosociais@yahoo.com.br.

ISSN: 2176-8153

> Educar o olhar significa aprender a pensar sistemática e metodicamente sobre as coisas vistas. Portanto, exige muito mais do que "ver" as coisas; implica perceber o que elas são e por que estão sendo do modo que se apresentam (GHEDIN; FRANCO, 2001, p.73).

RESUMO

Este artigo emergiu da nossa pesquisa de iniciação científica vinculada ao Núcleo de Pesquisa (NUP) UNIFACOL. Tal investigação foi mobilizada a partir do objetivo geral de investigar como a práxis pedagógica envolvida com a pesquisa sociológica das redes sociais pode mobilizar recursos reflexivo-científicos para repensar a situação de vulnerabilidade social ou de subcidadania da comunidade em tempos de extrema desigualdade social. Em termos de quadro teórico, tratamos de compreender como um recurso interpretativo para entender a luta por reconhecimento por cidadania na comunidade do Loteamento Conceição, no município de Vitória de Santo Antão. Tais recursos explicativos advêm de autores como Martins (2003, 2006, 2009); Martins e Fontes (2006), Portugal (2011), Souza (2019), entre outros. Metodologicamente, nossa pesquisa filiou-se à tradição epistemológica do interpretativíssimo para compreender como as redes sociais operam uma nova forma de entendimento da realidade social. Aliado a isto acessamos às ideias de Franco & Ghedin (2011) a fim de compreender como a práxis pedagógica pode mobilizar a construção de novas racionalidades para o entendimento do mundo social. Por fim, acessamos à proposta de Bardim (2008) sobre a análise de conteúdo para tratar os dados da pesquisa. Ao final da discussão deixamos claro como a teoria das redes sociais consegue compreender os mecanismos de sociabilidade "subterrânea" capaz de mobilizar novas racionalidades para o empoderamento cidadão.

Palavras-chaves: Redes Sociais. Comunidade. Cidadania. Práxis Pedagógica

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da nossa pesquisa de iniciação cientifica (PIC) do Centro Universitário UNIFACOL, intitulada: "Rede Associativo-Comunitária e a Rede de Pesquisa UNIFACOL-CEDUGMMA: implicações para o empoderamento cidadão". A mesma encontra-se em andamento, fase de aperfeiçoamento do referencial teórico, e emergiu da seguinte indagação: como o recurso sociológico das redes sociais pode ressignificar a realidade de comunidade em situação de vulnerabilidade social ou subcidadania e quais as implicações disto advêm para o educador envolvido com a pesquisa social?

A partir dessa indagação resolvemos realizar esta reflexão com a meta de: investigar como a práxis pedagógica envolvida com a pesquisa sociológica das redes sociais pode mobilizar recursos reflexivo-científicos para repensar a situação de vulnerabilidade social ou de subcidadania da comunidade em tempos de extrema desigualdade social. Para operacionalizar este artigo partimos do pressuposto de que as redes sociais consistem num recurso sociológico inovador capaz mobilizar a circulação desinteressada e anti-utilitarista de diferentes recursos (saberes, conhecimentos, reconhecimento de direitos, atitude cidadã, etc) capazes repensar o planejamento e o empoderamento da comunidade para a promoção do bem-estar social (MARTINS, 2006; PORTUGUAL, 2011).

Nesta direção há que se reconhecer a comunidade como um sistema social dinâmico aberto às novas transformações de relacionamento social o que abre a possibilidade para construção de laços e inter-relações entre as redes sociais da comunidade e outros atores da vida cotidiana, tais como: agências do poder público, instituições de educação, grupos de pesquisa, entre outros agentes de transformação.

A partir da apresentação desses dados faz-se necessário revelar a motivação desta investigação, como também apresentar a referencial teórico que fundamenta o estudo. Em termos de motivação, por um lado, nosso estudo justifica-se, em primeiro lugar, pelo fato de identificarmos numa pesquisa-piloto realizada no Loteamento Nossa Senhora da Conceição, de Vitória de Santo Antão – PE (campo de investigação) a ausência de maior interação entre as redes sociais da comunidade e a rede sócio-técnica de pesquisa UNIFACOL, que fica instalada nas adjacências

da comunidade[1]. Em segundo lugar, justificamos nossa investigação pelo fato de compreendermos que a teoria das redes sociais pode despertar novas ações e atitudes dos comunitários que são fundamentais para a formação do empoderamento cidadão da comunidade o que pode contribuir para solucionar as demandas de reconhecimento social da região. Tal fato impacta, de forma decisiva, a práxis pedagógica do educador envolvido com a pesquisa social.

Teoricamente, nossa investigação está vinculada à pesquisa sociológica inspirada no paradigma da dádiva. Tal perspectiva de compreensão da realidade faz uma crítica ao modelo utilitarista e mercantil das relações humana moderna e reafirma o valor dos vínculos solidários, das ações desinteressadas e da valorização de atitudes morais preocupadas com o bem-comum da vida social como uma maneira autêntica de repensar nossa forma de viver. Nesta direção autores como Martins (2003, 2006, 2009); Martins e Fontes (2006), Portugal (2011), Souza (2019), entre outros mobilizam ideias relevantes para nossa investigação.

Metodologicamente, nos filiamos a tradição epistemológica do interpretativíssimo para compreender como as redes sociais operam uma nova forma de entendimento da realidade social. Aliado a isto acessamos às ideias de Franco & Ghedin (2011) a fim de compreender como a práxis pedagógica pode mobilizar a construção de novas racionalidades para o entendimento do mundo social. Por fim, Bardim (2008) a partir da análise de conteúdo nos trará subsídios para compreensão dos fatos que serão investigados.

Na próxima sessão iniciamos nossa jornada discursiva sobre o debate sociológico das redes sociais.

1. DESENVOLVIMENTO

1.1 AS REDES SOCIAIS COMO UM RECURSO EXPLICATIVO DA REALIDADE SOCIAL: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA

A noção de redes sociais tratada neste artigo difere da ideia de redes sociais da tecnologia da informação, as quais possibilitaram a emergência

1 Nesta oportunidade observamos que a rede sócio-técnica UNIFACOL atua na comunidade, porém é preciso sistematizar um estudo exploratório que identifique as principais necessidades da região, como também identificar que recursos da rede técnica pode ser mobilizado para o empoderamento daquela região. É neste contexto que emerge nosso estudo.

da interação virtual que desorganizou a ideia tradicional de tempo e espaço (BAUMAN, 2001). O *Facebook* e o *WhatsApp*, por exemplo, são exemplo de tais redes digitais.

Ao contrário disso, as redes sociais que animam a discussão do nosso artigo constituem um recurso explicativo da teoria social que tem a função de tornar mais compreensível a realidade dinâmica da vida em sociedade. Com isso tais recursos sociológicos nos permitem compreender como se dá a criação de vínculo, a cooperação para a realização de atividades e o compartilhamento de informações. Para além disso há outras possibilidades de atividades cooperativo-interventivas entre pessoas de diferentes realidades sociais (técnicos, professores, pesquisadores, estagiários, educandos, entre outros) e os residentes da comunidade.

Dito isto e tomando por base a obra "Cidadania, Políticas Públicas e Redes Sociais" (2011), que foi organizada pelos professores Paulo Henrique Martins (UFPE-BRASIL) e a professora Silvia Portugal (CES-PORTUGAL) identificamos que o objeto de estudo das redes sociais tem a prerrogativa de responder a complexidade das relações sociais que não pode ser estudada apenas pela visão de um sujeito social (individualismo metodológico) tão pouco as transformações da vida deve ser explicada unidirecionalmente a partir de aspectos estruturais da vida moderna (estruturalismo) porque neste modelo explicativo tais estratégias nos permite compreender apenas uma fração da realidade o que camufla a vitalidade das transformações singulares da vida cotidiana (MARTINS; PORTUGAL, 2011).

A partir da nossa "curiosidade" investigativa, por um lado, mobilizamos a teoria das redes sociais em nossa investigação para aprofundar o entendimento das transformações singulares que ocorrem no cotidiano das redes sociais da comunidade no Loteamento Conceição, em Vitória de Santo Antão-PE. Por outro lado, a teoria das redes sociais pode promover interação e compartilhamento de saberes de interesse social entre a comunidade investigada e a rede sócio-técnica de pesquisa UNIFACOL. Tal interação entre essas redes sociais irão possibilitar repensar atitude e estratégias de ação-reflexão para o empoderamento cidadão dos sujeitos daquela comunidade num contexto pandêmico de desigualdade social.

Desta maneira, ao nos aproximarmos da noção de rede social proposta por (PORTUGAL, 2011), para compreender as singularidades da vida cotidiano é relevante perceber que tal modelo de rede nos permite compreender a forma e o conteúdo das relações sociais entre os indivíduos preocupados com a produção do bem-estar social. Assim sendo,

segundo essa pesquisadora, as relações de troca permite entender o que circula na comunidade, tais como as ações e atitudes fundamentada na ideia de solidariedade, que é uma ação social desinteressada do racionalismo econômico.

Isso nos parece relevante porque como nos fala Martins (2003) no texto "Contra a Desumanização da Medicina" a solidariedade inspirada no significado, no "espírito" da dádiva constitui uma ação de prestação de serviço, de favores sem a garantia de retorno que, ao mesmo tempo, pode aumentar o vínculo entre os indivíduos. Na prática, as ajudas materiais de diversos tipos (doação, ações voluntárias, etc), prestação de serviços, o aconselhamento e acolhimento de indivíduos em situação de instabilidade emocional e a participação em atividades de interesse comunitário emergem como possibilidades de atuação das redes comunitárias do Loteamento Conceição.

O entendimento de tais prestações de serviço de interesse social favoreçe à formação de ações solidárias desinteressadas na comunidade apresenta relevância para a pesquisa científico-pedagógica, pois como nos fala Ghedin & Franco (2011) para além das questões epistemológicas preocupadas com os avanços do método investigativo o pensamento científico também se ocupa de construir sentido para o significado da vida porque:

> O conhecimento significa não só uma construção social, como também uma possibilidade de construção da dignidade humana no interior da cultura que está inserido. O ideal que se apresenta diante da vontade de poder torna possível um processo de humanização por meio do conhecimento que deseja, acima de tudo, afirmar a própria vida cotidiana num horizonte de compreensão do sentido (...) Conhecer envolve desvendar, na intimidade do real, a intimidade do próprio ser, que cresce justamente porque a ignorância vai se dissipando diante das perguntas e respostas construídas por si próprio na qualidade de sujeito entregue ao conhecimento (GHEDIN; FRANCO, p. 142-3).

Desta forma, a pesquisa pedagógico-social comprometida com a construção de significado pretende construir recursos explicativos a fim de compreender a complexidade de relações de trocas e de empoderamento cidadão existente nas redes sociais da comunidade. Isto, com efeito, constitui um tipo de relação social interessante para entendermos como se dá a construção do cotidiano num novo contexto marcado pela

aceleração da desigualdade social e pela emergência de um momento de tensão para assegurar o bem-estar como um bem comum da comunidade**.**

Apresentado os principais aspectos para compreensão das redes sociais da comunidade faz-se necessário compreender como a rede sócio-técnica UNIFACOL pode impactar no processo de empoderamento cidadão do Loteamento Conceição.

Para compreender a relevância das redes de circulação de saberes é interessante levar em consideração a fato do atual processo de convivência com a covid-19 revelou o quão é relevante a pesquisa científica para a formação de uma sociedade aberta a construção de novos olhares da realidade social. Nesse contexto o diálogo e respeito com o diferente, o compromisso com a verdade e a construção de esforços para a construção do bem comum da população são pressupostos que aprendemos a cultivar com maior intensidade neste momento pandêmico.

Na defesa desses requisitos éticos do conhecimento científico, para a realidade desta reflexão, identificamos a relevância da Rede de Pesquisa UNIFACOL, tal rede é constituída pela Cidade Universitária Governador Marco Maciel (CDUGMMA), que fica na adjacência do Loteamento conceição, conta com diferentes departamentos de pesquisa na área de saúde, educação ambiental, ciências jurídicas, entre outras. Há também as pesquisas desenvolvidas no próprio centro universitário nas áreas de odontologia, fisioterapia, educação, ciências farmacêuticas, entre outras áreas do conhecimento (UNIFACOL, 2020).

Em termos teóricos, interpretamos sociologicamente a rede de pesquisa UNIFACOL como ***Rede Sócio-Técnica de Pesquisa para cidadania.*** Tal interpretação foi possível pelo fato identificarmos várias atividades de pesquisas com atuação de intervenção social, como também fizemos uma aproximação dessa rede de saberes com a concepção de redes proposta por (MARTINS; FONTES, 2006) na obra: "***Redes, Práticas Associativas e Gestão Pública".***

Nessa reflexão os autores compreendem a rede sócio-técnica como um sistema de saberes que tem por característica responder aos desafios existentes nas demandas do mundo social. Um das característica desta rede está na possibilidade de flexibilizar a utilização dos diversos recursos existente na rede técnica. Tal característica destoa das redes institucionais que, por vezes, não conseguem atua com maior celeridade devido aos rígidos procedimentos regimentais da organização pública.

Para avançarmos no entendimento da rede sócio-técnica de pesquisa é relevante compreender que esta rede de saberes constitui:

> (...) um tipo de rede que se constitui no interior dos sistemas organizacionais [da pesquisa] altamente regulamentados, públicos ou privados visando responder a necessidade de planejamento inter-setoriais complexas (...) e as demandas sociais cada vez mais complexa de interdisciplinaridade (MARTINS; FONTES, 2006 p.85).

Deste modo entendemos que a emergência desta nova configuração da pesquisa em rede da UNIFACOL promove uma nova forma de trabalhar a dimensão social da pesquisa, sobretudo por dar destaque ao processo de empoderamento para a cidadania advinda das ações de conhecimento que a pesquisa de interesse social pode proporcionar, pois além do caráter ético presente nos trabalhos dos grupos de pesquisa da instituição há que se reconhecer a relevância significativa que esses saberes compartilhados pode promover na comunidade.

Essa afirmação é corroborada com a realização de atividades de extensão para educação ambiental, por exemplo. Vale destacar principalmente o protagonismo do Programa ECOA-CDUGMMA, coordenado pela professora Viviane Lima, esse programa desenvolve "ações de promoção à educação, saúde, sustentabilidade e urbanização com foco na melhoria da qualidade de vida local e conta com a participação de alunos extensionistas" (UNIFACOL, 2020)[2]. É importante destacar que a atividade é feita no próprio Loteamento Conceição.

Outra atividade da Rede Sócio-Técnica de Pesquisa para Cidadania é mobilizada pela Casa de Justiça e Cidadania Jornalista João Álvares[3]. Esse espaço de acolhimento jurídico fica no CDUGMMA e tem realizado ações de interesse cidadão para comunidade com a realização orientação jurídica, como também a desburocratização de serviços de reconhecimento cidadão, tal como a democratização de serviços forense. A realização

2 Para maiores informações ver: https://cdugmma.unifacol.edu.br/programa-ecoa-cdugmma-promove-reuniao-de-planejamento-para-inicio-aos-trabalhos-em-campo. > Acesso em: 09/09/2021.

3 Vale ressaltar que a Casa de Justiça constitui uma ação de democratização do acesso à justiça promovida pelo Tribunal de Justiça de Pernambuco (TJPE). Tal política de cidadania caracteriza-se por: "A Casa de Justiça e Cidadania do TJPE tem como objetivo promover ações destinadas à efetiva participação do cidadão e da comunidade na solução de demandas por meio da conciliação, além de possibilitar a aproximação com o Poder Judiciário" (TJPE, 2020). Para maiores informações acessar: https://www.tjpe.jus.br/web/priorizacao1grau/noticias/-/asset_publisher/z06qioIMm2iA/content/casa-de-justica-e-cidadania-e-inaugurada-em: > Acesso em: 27/08/2021.

de casamento coletivo é um dos exemplos de atuação desse núcleo de investigação[4].

A partir das ações da rede de pesquisa UNIFACOL listadas no parágrafo anterior fica evidente a contribuição dessas atividades para o fortalecimento do empoderamento cidadão na comunidade. Isso, por um lado, no âmbito da atividade prático-científica de interesse social, ressalta a importância dos estudos acadêmicos para compartilhar saberes e realizar ações voltadas para a vida comunitária. Nesta direção é relevante compreender que: "A pesquisa também possui relação com a comunidade, por meio da descoberta de remédios, vacinas, tratamentos, desenvolvimento de novas tecnologias e produtos, além de procurar soluções para os problemas que afetam a sociedade" (MOREIRA ET AL, 2012, p. 171).

Por outro lado, as atividades mobilizadas pelas redes sócio-técnica têm relevância para organização da vida cotidiana, na medida em que suas ações constituem "pontes que ligam os indivíduos às instituições sociais e estruturam suas biografias em inserções sociais que garantem suas identidades (FONTES, 2006, p. 57).

Na próxima sessão iremos compreender como o estudo das redes sociais contribuem para o fortalecimento da cidadania mobilizada pela práxis pedagógica do educador em tempos de ampliação da desigualdade social.

1.2 REDES SOCIAIS E O EMPODERAMENTO CIDADÃO: O PROTAGONISMO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE EXTREMA DESIGUALDADE SOCIAL

Ao tratarmos das redes sociais como um recurso explicativo para demonstrar como a organização da vida social se dá a partir da relação de troca entre os diferentes sujeitos que vivenciam o cotidiano da comunidade vimos também que a rede sócio-técnica constitui, no âmbito das instituições, um espaço de produção de saber e de ação que promove a circulação de serviço e de conhecimento para a ampliação de novos entendimentos da realidade social com o intuito de ampliar a relevância da participação cidadão para construção de valores alinhados com a participação, o reconhecimento da diferença e a construção de espaço

4 Para maiores informações acessar: https://cdugmma.unifacol.edu.br/casamento-coletivo-na-cdugmma-beneficia-47-casais-de-vitoria-de-santo-antao. > Acesso em: 22/08/2021.

democrático para a promoção do bem-estar social (MARTINS; FONTES, 2006; PORTUGAL, 2011).

Tal concepção de redes sociais entre outras coisas contribui para o fortalecimento da vida cidadã significativa fundamenta no reconhecimento de direitos sociais o que, por um lado, contribui para repensar o valor da vida associativa em tempos de aumento da desigualdade social oriunda do contexto pandêmico da covid-19, como também, por outro lado, nos permite compreender como a práxis pedagógica do educador pode constituir um ponto de ressignificação do agir social comprometido com a valorização do agir pedagógica para o interesse da vida comunitária.

Se é verdade o que o que nos fala Selma Garrido pimenta em "Pedagogia, Ciência da Educação" (2011) ao afirmar que a Pedagogia, enquanto ciência da educação: "tem o seu significado da na prática (...) A práxis humana (portanto, a práxis educativa), tem, pois, o sentido de transformação das condições da realidade que impedem a realização da humanização dos homens" (PIMENTA, 2011, p. 66-7). Tal pressuposto revela o compromisso moral do educador com o empoderamento da vida cidadã dos indivíduos. Na prática, esse compromisso tem a ver com a construção de uma vida dotada de significado, que é mobilizada pelas redes sociais, uma vez que as ações de troca, a circulação de ações desinteressadas, a promoção de apoio para com o diferente e a mobilização de outras ações de associação que circulam na comunidade constituem ações significativas que devem ser percebida pelo educador como um modo de viver/pensar/agir para o empoderamento da vida cívico-participativa. Dessa forma, constatamos que as tendências dos:

> (...) indivíduos e grupos se associarem de algum modo em torno de funções simbólicas que dão sentido à vida comunitária e associativa [...] As disputas interpessoais geradas no plano das experiências diretas e locais, nos bairros, nas comunidades, nas assembleias e nos fóruns, não são casuais. Elas apontam para a existência de um conjunto de novas significações que informam as práticas discursivas [...] como também indicam novas modalidades de resistência geradas a partir de sentimentos de exclusão, de não reconhecimento e de abandono que provocam o surgimento de simbólicas associativas de base corporativa e particular (MARTINS, 2011, p. 21-2).

Com efeito, a construção das redes sociais da comunidade para o empoderamento cidadão teve maior destaque com a ampliação da

desigualdade social nos últimos tempos, pois, como temos observado, uma das consequência da pandemia da covid-19 foi expor com maior intensidade como o tecido social brasileiro é marcado pela fragilidade ou ausência do bem comum para cidadania, principalmente quando entendemos a cidadania como a garantia social de acesso aos bens comuns da sociedade, educação de qualidade, acesso à recursos que garanta a dignidade social, entre outros direitos (SOUZA, 2018). Na prática, o que observamos com a experiência da covid-19 foi a emergência do que Jessé Souza denominou de subcidadania. Ou seja, neste momento de incertezas a realidade da desigualdade no Brasil "colapsou" o acesso do sujeito social aos recursos mínimo de cidadania, tais como acesso à recursos alimentícios, por exemplo.

Sociologicamente, podemos acessar ao recurso explicativo de Souza (2018) para entender como o colapso da cidadania se faz presente com maior ênfase neste momento pandêmico. Para ele a subcidadania fez emergir uma "nova classe social" denominada "ralé brasileira". Segundo esse pesquisado social, essa ralé, ou melhor, esse seguimento social que vivencia o "colapso" da cidadania caracteriza-se pelo fato dos indivíduos serem pessoas "descartáveis", aquelas,

> (...) a rigor dispensáveis, na medida em que não exercia papéis fundamentais para as funções produtivas essenciais e que conseguem sobreviver nos interstícios e nas ocupações marginais da ordem produtivas. Esse tipo humano, como o do escravo, também se espalhou por todo território nacional, e representava, em meados do século XIX, cerca 2/3 da população (...) no contexto impessoal moderno, também no periférico [a construção da ralé também se deu por] redes de crenças invisíveis de crenças compartilhadas pré-reflexivamente compartilhadas acerca do valor relativo dos indivíduos e grupos ancorados institucionalmente e reproduzidos cotidianamente pela ideologia simbólica incrustadas nas práticas do dia a dia que determinam, agora, seu lugar social (SOUZA, 2018, p. 178-241).

Dada esta contextualização do colapso da vida cidadã ou da subcidadania como nos fala Jessé Souza há que se reconhecer a relevância das pesquisas que se envolvem com o recurso sociológico das redes sociais, pois num contexto de radicalização da desigualdade social compreender a complexidade dinâmica da circulação de recursos e a construção das relações de trocas entre os diferentes atores que dão significado a vida

cotidiana da sociedade nos parece uma atitude moral fundamental para criar espaços significativos de resistência aos processo de desorganização dos seguimentos sociais mais fragilizados historicamente.

Para além disto os estudos das redes sociais comprometidos com o empoderamento cidadão também constitui uma oportunidade significativa para os educadores repensar o valor de transformação que tem a práxis educativa porque num cenário em que a práticas egoístas de preservar a economia em detrimento do bem comum da sociedade faz-se fundamental promover atitudes formativas capazes de demonstrar que a formação para o empoderamento significativo do cidadão constitui-se em si mesmo uma prática de resistência potente para ressignificar o atual cenário de desorganização dos valores pedagógico-sociais comprometidos com o valorização da humanização do sujeito da educação, aquele comprometido com a liberdade do desenvolvimento humano integral e com a reconhecimento de direitos como um bem inestimável do sujeito social. Tal reconhecimento para o empoderamento cidadão pode mobilizar novas formas de resistir ao colapso da vida cívico-democrática da sociedade brasileira.

1. 3 - METODOLOGIA

1. 3. 1. AS REDES SOCIAIS COMO RECURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA SOCIAL

Ao realizarmos uma pesquisa envolvida com o paradigma sociológico das redes sociais é fundamental levar em consideração o fato de que as estratégias e os esquemas metodológicos, por um lado, contribuem para manter a coerência lógica dos instrumentos de pesquisa e proporcionam uma maneira de pensar e atuar na construção de investigação aberta às revelações dos dados coletados. Por outro lado, tais instrumentos metodológicos constroem uma maneira consistente de aproximação do pesquisador ao objeto de estudo, um movimento de pesquisa que promove a reconstrução da complexidade das redes sociais da pesquisa como também permite adentrar na intersubjetividade do ator social. Nesse sentido nossa escolha tem a ver com técnicas qualitativas de pesquisa específicas que nos permita realizar uma abordagem heurística dada à complexidade e à multidimensionalidade da proposta investigada (MINAYO, 2016; ESTEBAN, 2010).

Desta forma, nossa postura epistemológico-metodológica para investigar a atuação das redes sociais no Loteamento Conceição levará em conta o fato de que:

> (..) as redes do cotidiano podem ser compreendidas a partir das trocas de ações de reciprocidades em registros múltiplos e diferenciados, como também a partir de circuitos de afetividades, circuitos de mobilizações coletivas por direitos e pleitos para ampliação de diretos, como ainda pelos círculos de solidariedades reflexivas em torno de ideias de emancipação social compartilhada (MARTINS, 2009, p. 64).

1.3.2. – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

As entrevistas semiestruturadas será o principal instrumento de coleta de dados para compreender a dinâmica interacionista das redes sociais. Nesta direção, em primeiro lugar, na investigação das redes dos comunitários, iremos construir um roteiro de entrevistas, com o intuito de recolher informações sobre a trajetória dos indivíduos que atuam na comunidade. Isto não implica que o roteiro se configurará como um único guia para nortear a direção da nossa investigação, pois é necessário levar em consideração o contexto onde emergem as informações o que implica ter em conta compreender a disposição dos participantes para tratar do tema.

No caso das entrevistas com os pesquisadores da rede sócio-técnica, em primeiro lugar, vamos realizar uma investigação preliminar para identificar pesquisas que têm impacto social para a comunidade o que nos possibilitará aumentar o foco de investigação nos estudos que tem maior afinidade com o nosso objeto de investigação.

Vale ressaltar que devido à limitação provocada pelo isolamento social advindo da pandemia utilizar os recursos de comunicação digital será uma das possibilidades para a realização das entrevistas. Por isso, as plataformas de mensagens digitais, tais como: WhatsApp e Facebook, entre outras nos permitirão realizar as entrevistas.

Com efeito, o uso dessas tecnologias móveis exige do pesquisador mudanças profundas na construção do conhecimento, segundo (BACICH; MORAN, 2018), as tecnologias móveis promoveram a emergência das metodologias ativas o que impulsionou a transformação na maneira de ensinar e produzir conhecimento. Com isto mobilizar o engajamento dos

sujeitos da pesquisa constitui uma tarefa seminal para a compreensão do nosso objeto de investigação.

1.3.3 - UNIVERSO, SUJEITOS E O TRATAMENTO DE DADOS

O universo da nossa pesquisa é constituído pela rede sócio-técnica de pesquisa UNIFACOL. Em princípio, teremos a preocupação de realizar um levantamento geral dos principais objetos de pesquisa da rede para delimitar as investigações que tem maior impacto de interesse social. A rede social da comunidade Loteamento conceição também faz parte do nosso universo de investigação. Essa comunidade fica localizada no Município de Vitória de Conceição. Em linhas gerais, tem uma infraestrutura deficitária, poucos recursos sociais voltados para o bem-estar social e um número considerado de lideranças sociais que vivem na comunidade. Além disso a comunidade teve um grave problema de inundação pluvial nos anos 2010 que agravou a sua realidade socioeconômica[5]. O fato da Cidade Universitária Unifacol está localizada na comunidade e promova a realização de algumas atividades de extensão universitária na região constituíram fatores decisivos para a delimitação do nosso universo de pesquisa.

Quanto aos sujeitos da pesquisa delimitamos uma agenda de investigação formada por doze agentes sociais. Seis componentes da rede sócio-técnica UNIFACOL e seis agentes sociais da comunidade. Quanto aos membros da rede comunitária iremos delimitar os possíveis protagonistas de trabalhos sociais na comunidade. Para essa última seleção contamos com o apoio dos estagiários da extensão universitária que irão nos auxiliar no processo de intermediar os contatos com as lideranças sociais.

Em relação ao tratamento dos dados optamos por realizar uma análise criteriosa das ações interventivas dos sujeitos da pesquisa entendendo-os como porta-vozes significativos das experiências vivenciadas no cotidiano. Neste aspecto procuramos valorizar a voz de quem constrói uma determinada realidade, daqueles que muitas vezes são ignorados ou desvalorizados no discurso cientifico-hegemônico (ESTEBAN, 2010).

Com isto a proposta metodológica da análise de conteúdo mobilizadas por Bardin (2008) nos parece adequada para investigar os

5 Dados obtidos com a pesquisa-piloto realizada em agosto de 2019.

depoimentos das agentes sociais do cotidiano. Para tanto há que se levar em consideração a construção de estratégias para analisar a fala dos participantes do estudo. Isto nos dará a oportunidade de confrontar as vozes daquele mundo social com os objetivos da nossa pesquisa.

De forma sintética, vamos nos debruçar sobre os dados adquiridos com o intuito de realizar um trabalho de: 1 - pré-análise – consistiu em delimitar a estrutura técnica da pesquisa (objetivo, método, corpus teórico, entre outros), 2 – exploração do material coletado (codificação e estruturação dos argumentos a fim de encontrar núcleo de sentido das falas apresentadas), 3 - tratamento dos dados (apresentação textual dos dados, demonstrando como as informações apresentam divergências ou convergência com a proposta epistemológico do estudo).

Quanto aos resultados dos estudos convém esclarecer que por se tratar de uma pesquisa em andamento, em sua fase inicial de aperfeiçoamento bibliográfico, não é possível apresentar resultados definitivos. No entanto, é possível vislumbrar as contribuições do estudo no âmbito acadêmico, como também no campo de pesquisa da investigação. Para a realidade acadêmica esperamos ao final da pesquisa demonstrar como a teoria das redes sociais permite compreender a realidade social de forma relacional. Isto implica reconhecer que a rede sócio-técnica precisa ter maior afinidade com as demandas sociais da comunidade. Pressupomos que há a intenção e a realização de atividades interventivas, contudo avançar no entendimento da interação das duas redes sociais é tarefa para a fase tardia desta pesquisa.

Quanto à contribuição advinda do campo de pesquisa esperamos revelar como se dá configuração subterrânea da rede comunitária do Loteamento Conceição. Como nos fala Martins (2006) as redes subterrâneas se dão a margem das relações oficiais captadas pelo poder institucional. As formas de ajuda mútua, a atitude compartilhar emoções, entre outras formas relação “intima” de con-viver são exemplos dessas configurações subterrâneas. Com isto teremos maior entendimento sobre as vicissitudes de circulação das atitudes sociais voltadas para o bem-estar da comunidade em tempos de aceleração da desigualdade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa jornada discursiva procuramos demonstrar como as redes sociais constitui um recurso sociológico sofisticado para

compreender como se dá a construção de relações sociais significativas no cotidiano das comunidades. Isto ocorre porque ao contrário dos paradigmas que focam o interesse nos atores sociais ou nos sistemas sociais. As redes sociais, de forma oposta ao viés unidirecional, valorizam o entendimento das relações de troca, que se fazem presente nas relações de dádiva. A dádiva, por sua vez, centra sua atenção nas relações sociais que permite a circulação de ações desinteressadas, aquelas próprias da doação, da solidariedade e do reconhecimento da diferença, ou seja, das relações que empodera o outro.

Com isto mobilizamos nossos esforços teóricos a fim de compreender como a circulação de bens sociais voltados para o bem-estar da comunidade impacta a rede social do Loteamento Conceição. Desta forma, em outras palavras, procuramos demonstrar como a tecnologia interpretativa das redes sociais pode nos ajudar a compreender os desafios de viver numa realidade social caracterizada pela precariedade de serviços essenciais à garantia da cidadania ativa do sujeito social. Com isto, esperamos também revelar as engrenagens "invisíveis" da desigualdade social que emergiu com maior intensidade na pandemia e nos ajudou a enxergar com maior "nitidez" quanto de nós enquanto parte do tecido social brasileiro presenciamos a escalada da subcidadania, aquela que transforma atores sociais em sujeitos descartáveis.

Por último, esperamos que nossa reflexão somada a tantas outras pesquisas possa contribuir para a formação de sujeitos críticos que ao compreenderem como as relações de trocas de desinteressadas mobiliza atitudes anti-utilitaristas, as quais pode despertar práticas, atitudes e agir que, ao final das contas, possa despertar no sujeito social da educação um sentimento de esperança capaz de pensar/criar novos mundos para o empoderamento cidadão em tempo de crise.

REFERÊNCIAS

BAICICH, Liliam; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora:** Uma Abordagem Teórico-Prática**.** São Paulo: Penso, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2001.

FONTES, Breno. **Capital Social e o Terceiro Setor: Sobre a Estruturação das Redes Sociais em Associação Voluntárias**. In: MARTINS, Paulo Henrique; FONTES, Breno (Org). Redes Sociais e Saúde: novas possibilidades teóricas. Recife: Editora da UFPE, 2004.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa Qualitativa em Educação**. Fundamentos e tradições. Porto Alegre–RS: Editora AMGH, 2010.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Método na Construção da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Paulo Henrique; FONTES, Breno. **Redes, práticas associativas e gestão pública**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2006.

MARTINS, Paulo Henrique. MARES (Metodologia de Análise do Cotidiano): aspectos conceituais e operacionais. In: PINHEIRO, R; MARTINS, Paulo Henrique. **Avaliação em Saúde na Perspectiva do Usuário**: abordagem multicêntrica. Rio de Janeiro: CEPESC/IMS–UERJ; Recife: Editora da UFPE; São Paulo: Editora ABRASCO, 2009.

MARTINS, Paulo Henrique; PORTUGAL, Sílvia (Org.). **Cidadania, Políticas Públicas e Redes Sociais**. Coimbra: Imprensa Pública, 2011.

_____ **Contra a desumanização da medicina**: crítica sociológica das práticas médicas modernas. Petrópolis: Vozes, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **Panorama Atual da Didática no Quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática.** In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Pedagogia, Ciência da Educação? São Paulo: Cortez, 2011.

PORTUGAL, Sílvia. Dádiva, Família e Redes Sociais. In: MARTINS, Paulo Henrique; PORTUGAL, Sílvia. **Cidadania, Políticas Públicas e Redes Sociais**. Coimbra: Imprensa Pública, 2011.

MOREIRA, Thereza Maria Magalhães et al. Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. **Educação Revista** (Belo Horizonte), v. 28, n. 4, p. 169-94, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**. São Paulo: Vozes, 2016.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania Brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Belo Horizonte: Leya, 2018.

A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO EMOCIONAL E A PRÁTICA DOCENTE

ANNA CAROLLINY DA SILVA
Graduada do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, annacarolliny0811@gmail.com;

ANA LÚCIA LEAL
Professora Adjunta e Doutora da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, ana.glchaves@ufpe.br;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O estudo das emoções e a importância de sua influência no processo de ensino e aprendizagem está cada vez mais presente em eventos e revistas científicas. A pesquisa sobre a Educação Emocional apresenta benefícios para os que a utilizam e, no que diz respeito à categoria profissional docente, os ganhos são imensuráveis. Focando nesta categoria, é do conhecimento de todos que em nosso país ela vem sofrendo desgastes devido à intensa demanda e cobrança do meio circundante. Diante disso, questionamo-nos se a situação de pressão poderia afetar a relação do professor com seu aluno, já que o ambiente emocional é um dos fatores que contribui, positiva ou negativamente, para a aprendizagem deste. Diante dessas inquietações surgiu nossa pesquisa, que ocorreu em ambiente virtual, com a participação de nove docentes da Universidade Federal de Pernambuco, do Curso de Licenciatura em Química. Através dela, foi possível apresentar a discussão deste presente trabalho, com o objetivo de averiguar como a Educação Emocional é refletida na Prática Docente e quais os fatores que desencadeiam mediante a esta reflexão.

Palavras-chave: Emoção; Competências Emocionais; Educação Emocional.

1. INTRODUÇÃO

A atividade docente, no atual contexto brasileiro, vem apresentando um quadro delicado. Nos últimos anos pesquisas são publicadas mostrando que aspectos, como: Problemas de saúde, jornada excessiva de trabalho, baixos salários, condições profissionais adversas e a falta de uma formação continuada, contribuem para o desgaste no exercício desta categoria profissional, desvalorizando sua posição social.

Segundo dados da Nova Escola (2018), obtidos através de entrevista *online* realizada pela Associação Nova Escola, nos meses de junho e julho de 2018, 66% dos docentes já precisaram se afastar das atividades por questões de saúde e, dentre este percentual, 87% acreditam que seus problemas são decorrentes da docência. Dentre os entrevistados, 68% afirmaram apresentar estresse e ansiedade, 39% dores nos ombros e 28% alergias, além de 28% referirem que já sofreram ou sofrem de depressão[1] (NOVA ESCOLA, 2018).

Segundo aponta a Nova Escola (2018), através do presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Heleno Araújo Filho, a falta das reais aplicações de políticas públicas tem acentuado as péssimas condições de trabalho dos professores, submetendo-os a uma má estrutura, excesso de alunos, dupla jornada, falta de segurança nas instituições ao qual lecionam e salário pouco atrativo, resultando em uma má valorização social da categoria, como também aumentando o quadro de professores que apresentam problemas de saúde, físicos e emocionais, derivados da profissão.

Focando, especificamente, nos aspectos emocionais, podemos apresentar, inicialmente, o conceito de Inteligência Emocional (I.E). A I.E. é definida como uma aptidão que possibilita ao ser humano usufruir de suas emoções de maneira benéfica e favorável, sem permitir que as "explosões" emocionais, derivadas das pressões e atribulações do cotidiano, prevaleçam em momentos cruciais e adaptativos da vida (GOLEMAN, 2012). Também se trata da inteligência que gera sensibilidade no reconhecimento das suas próprias emoções, como também das emoções do outro, estabelecendo-se em todas as relações que envolvem os seres humanos.

1 Os dados apresentados nesta pesquisa superaram um total de 100%, porque cada professor poderia dar mais de uma resposta.

Mas, o bom uso da I.E se faz a partir de uma gestão e conhecimento de si mesmo, sendo este processo gerado através da Educação Emocional (E.E), que permite um autoconhecimento de si e de suas próprias emoções, possibilitando o direcionamento de uma reação emocional para proteção e não vulnerabilidade diante de uma situação inesperada (CASSASUS, 2009).

No tópico a seguir, discutiremos teoricamente sobre a temática, a partir de referenciais teóricos, sobre o quão importante é o tema no contexto da educação.

2. EMOÇÃO

As emoções fazem parte do complexo subjetivo do ser humano e o acompanham em suas relações. A definição da palavra é fruto de uma discussão no meio acadêmico e de pesquisa. Segundo o dicionário ***online*** de Português (2021), a palavra emoção significa:

> [...] reação moral, psíquica ou física, geralmente causada por uma confusão de sentimentos que, diante de algum fato, situação, notícia, etc., faz com que o corpo se comporte tendo em conta essa reação, expressando alterações respiratórias, circulatórias, comoção.

Daniel Goleman (2012) considera a emoção como "[…] pensamentos distintos, estados psicológicos e biológicos, e uma gama de tendências para agir" (p. 303). Logo, temos como emoção, baseando em ambas as referências, como uma condição de estado que envolve intensidade, assim como rapidez, frente a uma situação que exige ação.

Para tratarmos e discutirmos sobre o vasto mundo emocional, devemos refletir sobre a função que as emoções exercem sobre nossas vidas. Goleman (2012) define a função das emoções como uma resposta a dinâmica vivenciada pela vida humana, afirmando que elas são geradas através de impulsos que, por sua vez, provocam estímulos, sendo uma herança evolutiva humana, como forma de encarar os fatos cotidianos.

Segundo o significado do latim, ***movere***, emoção denota o sentido de "se mover". Goleman (2012) faz uma relação de se mover como uma ação imediata, tomada pelo ser humano, frente a uma nova circunstância vivenciada. Reforçando esta colocação, Possebon (2017) considera as emoções como respostas diante das situações inesperadas da vida, tendo elas uma função adaptativa.

Araújo (2013) acrescenta que a emoção é como uma energia que dá ao ser humano vigor para se relacionar, tanto com o outro, como com si mesmo. Diante disto, podemos perceber que o papel das emoções na vida humana também envolve as relações humanas e as do eu interior.

Quando falamos de situações que desencadeiam reações emocionais, elas não necessariamente estão relacionadas a eventos atuais ou presentes em uma determinada vivência do ser humano. Lembranças e recordações também podem gerar emoções, como também o próprio futuro desencadeia reações de ansiedade por uma situação que ainda irá ocorrer (ALZINA, GONZÁLES, NAVARRO, 2015).

Segundo Possebon (2017), não é qualquer estímulo que irá desencadear uma resposta emocional, mas sim um Estímulo Emocional Competente (EEC). Este se caracteriza como um ativador que desencadeia respostas emocionais, envolvendo toda a integralidade humana em uma dada resposta emocional. Ou seja, o EEC precisa ser um ativador significativo, para que, desse modo, uma emoção em resposta seja dada. Logo, o EEC será subjetivo a cada indivíduo, enquadrando-se na atemporalidade das emoções, pois uma lembrança já se caracteriza como um EEC se ela carregar um elo emocional e cheio de significados subjetivos.

Goleman (2012) afirma que todos os estímulos que compõe o ser humano em sua esfera emocional são trazidos pela humanidade, de geração em geração, sendo herança da evolução humana com sua função adaptativa. Ou seja, nossas emoções são respostas geradas através do acionamento do EEC para ajuste do ser humano diante das situações inesperadas.

Portanto, chegamos à conclusão de que as emoções são partes integrantes e necessárias à vida do ser humano. Mas, quando é que elas se tornam nossas inimigas? Segundo Goleman (2012) é quando elas se tornam paixões, impulsos avassaladores, que nos dominam e prejudicam, portanto, é neste ponto que apresentamos a I.E e sua educação.

Será esta, a temática apresentada no próximo tópico.

3. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Juan Casassus (2009), considera que a expressão I.E, foi cunhada por P. Salovey e J. D. Mayer como a "habilidade de perceber e fazer uso da gama de emoções que sentimos, da mesma maneira que a inteligência tradicional consiste na habilidade de usar destrezas verbais e matemáticas" (1990 apud CASASSUS, 2009, p. 131).

Goleman (1995) define I.E, como a aptidão mestra do ser humano, pois, "a aptidão emocional é uma metacapacidade que determina até onde podemos usar bem quaisquer outras aptidões que tenhamos, incluindo o intelecto bruto" (p. 48). Como a própria terminologia aponta, a I.E representa a inteligência que lida com as próprias emoções, como também com as emoções do outro, estabelecendo-se em todas as relações que envolvem os seres vivos.

Portanto, vemos nesses pontos expostos que a I.E implica no melhor desempenho da ação emocional, intrínseca no cotidiano das relações. Goleman (2012), por exemplo, em um dos capítulos do seu livro "Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente", intitulado "Escravos da Paixão", apresenta a seguinte afirmação: "Os altos e baixos dão tempero à vida, mas precisam ser vividos de forma equilibrada" (p. 81).

Logo, com base nesta afirmação e diante do que foi discutido no tópico anterior, podemos afirmar que a intensidade das emoções fazem parte do jogo da vida e nos beneficiam, mas, para tal, é necessário um equilíbrio, que é contrário às explosões emocionais. É a partir desta explosão emocional que introduzimos a relevância do conceito de **Educação Emocional e de Competências Emocionais.**

4. EDUCAÇÃO EMOCIONAL E AS COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS

Como já discutido anteriormente, as emoções, ao se tornarem dominantes e excessivas, acabam por prejudicar o ser humano, deixando-o vulnerável. Goleman (2012) destaca que educar as emoções e torná-las favoráveis ao nosso bem-estar não significa evitar sentir algo desagradável, muito menos negar a possibilidade de vivenciar situações explosivas, mas sim de assumir um posicionamento frente a essas circunstâncias e como se portar diante delas.

Neste sentido, Araújo (2013) destaca que a E.E se inicia no interior de cada um, através de um trabalho educativo, com a intenção de apaziguar as emoções desconfortáveis e trazer bem-estar através da vivência de emoções equilibradas.

Partindo desta premissa, apresentamos as concepções de Casassus (2009) ao abordar a temática da E.E considera que ela nos oportuniza a acrescentar novas características em nossa postura frente as situações

adversas da vida e este benefício que ela nos proporciona dependerá de uma decisão individual de evoluir como ser humano.

Ou seja, a E.E favorece o desenvolvimento de cada indivíduo que se dispõe a conhecer a si mesmo, por meio de um processo de auto-consciência emocional, através do desenvolvimento das competências emocionais.

Neste sentido, as competências emocionais são compostas por capacidades adquiridas através da E.E. O autor esclarece que:

> enquanto a inteligência emocional consiste na aquisição de destrezas com relação a suas próprias emoções e as dos outros, a competência emocional implica não apenas a incorporação dessas habilidades, como inclui, além disso, um processo de transformação no qual a pessoa incorpora consciência e a compreensão emocional (p. 136).

As principais capacidades que são desenvolvidas através das competências emocionais, para Casassus (2009), são:

1) Estar aberto ao mundo emocional;
2) Atentar-se a este mundo;
3) Unir a emoção junto ao pensamento;
4) Compreender e analisar as informações vindas desse mundo;
5) Regular de maneira saudável e equilibrada, as emoções;
6) Modular as emoções e, por fim;
7) Possuir a capacidade do acolhimento, do apoio ao outro.

A seguir iremos aprofundar cada uma dessas competências emocionais:

1) A ***capacidade de estar aberto*** ao ***mundo*** por meio: Da abertura à importância deste mundo emocional; Ter reconhecimento do outro e da legitimidade; Ser sensível a sua emoção e a do outro; Dar valor ao bem-estar emocional; Mostrar-se disponível e aberto para compartilhar suas experiências emocionais e; Ser aberto para acolher e ser acolhido.
2) A ***capacidade de estar atento*** implica em "prestar atenção". Estar atento significa o ato de se colocar à disposição para viver a experiência de observador e questionador diante das ações emocionais que perpassam as nossas realidades, por meio das relações e situações que circundam nossa vida. Este ato implica em se colocar como expectador das nossas ações emocionais a fim de

entendê-las para, estrategicamente, começarmos nosso processo de mudança.

Vale salientar que esta jornada, enquanto um processo de descoberta, também pode ser marcada por dificuldades e fracassos que devem ser acolhidos e respeitados, sendo úteis ao processo de crescimento, já que aprendemos também com nossos equívocos emocionais. Esse processo pode ser doloroso, difícil e podemos muitas vezes fugir dele, por isso ter consciência emocional é crucial para migrar nessa jornada, pois, ao explorarmos nossas emoções

> [...] usamos todas essas áreas do se dar conta, as situações, fatos, pessoas, etc, que nos emocionam de diversas formas; as vivências que nos fazem ter; e as imagens, fantasias, recordações, pensamentos que nos provocam reações emocionais que podem estar ou não em correspondência com o que acontece com o presente (CASASSUS, 2009, p. 142).

Portanto, através desse trecho observamos que o estar atento emocionalmente desperta "gatilhos" que irão nos levar a uma profunda reflexão que não apenas envolve a nós, mas também ao outro e a situações, que emocionalmente correspondem ao nosso mundo emocional, portanto, este é um importante ato para a transformação emocional.

3) A ***capacidade de pensar*** também faz parte das competências emocionais. Pensar e logo após agir corresponde a uma postura coerente frente às emoções e nossas emoções podem, e devem, relacionar-se ao nosso raciocínio lógico. A ausência desse diálogo pode gerar bloqueios e dificultar a tomada de decisão nos momentos de ação. Claro que sem consciência emocional, torna-se difícil esse contato, porque a paixão emocional, como anteriormente discutimos ao apresentar os estudos de Goleman (2012), prevalece diante das nossas ações, fazendo-nos agir impulsivamente, de maneira que muitas vezes não nos favorece e, como acima citamos, valorizar o bem estar emocional é uma capacidade que devemos priorizar na E.E.
4) Outra competência emocional se centra na ***capacidade de compreensão e análise relacionadas ao mundo emocional***. Casassus (2009) afirma que enxergamos o mundo segundo a ótica da emoção, ou seja, segundo o estado que nos encontramos emocionalmente em uma dada situação, assegurando que "[...] pelas

> emoções, temos diversas maneiras de ver o mundo" (p. 148). Portanto, regular esta ótica de forma equilibrada, através de uma análise compreensiva, permite-nos enxergar com mais clareza as circunstâncias da vida, abrangendo nossas possibilidades de escolhas frente aos desafios enfrentados.

O autor destaca que para desenvolver esta capacidade, três pontos são fundamentais, sendo necessários os conhecimentos: Das circunstâncias que cercam as suas emoções e as dos outros envolvidos na situação; Os pensamentos e imagens que baseiam as ações das emoções e; As histórias que vinculam as emoções presentes na situação. Por meio desses três pontos, é possível realizar uma análise compreensiva, para que as ações emocionais sejam mediadas de maneira saudável e justa, consigo e com o outro.

5) Sobre a ***capacidade de regulação emocional***, podemos considerar que, como discutimos anteriormente, as emoções fazem parte do nosso cotidiano e não são negativas, muito menos contraditórias a nossa razão, mas servem para nos adaptar às circunstâncias da vida. Neste sentido, as emoções são energias vitais e dependerá de cada um o modo e uso delas.

Sobre essa competência emocional, Casassus (2009) afirma que os seus desdobramentos ocorrem em três momentos distintos: Quando ocorre a tomada de consciência; Quando há um genuíno reconhecimento e; Logo após os dois pontos anteriores, inicia-se a domesticação das emoções. Sem esses três passos se torna impossível obter um sucesso no processo de E.E, pois, sem esta capacidade, a tendência é nos tornarmos "escravos" das emoções, levados à deriva, sem reagir favoravelmente diante das situações, ou seja, sendo vulnerável.

6) A ***capacidade de modulação e expressão emocional*** também é outra competência pautada pelo autor. Modular e logo em seguida expressar corretamente as emoções compõe o conjunto das competências emocionais, porque após uma regulação interna coerente, podemos modular adequadamente a expressão das nossas emoções, de tal modo que sua expressão nos favoreça. Para isto precisamos,

> - estar em contato com o outro. Estar consciente do que se sente permite modular a expressão. A sintonia com as emoções dos outros e dos grupos permite agir

> coerentemente com elas; e - assumir a responsabilidade do que fazemos com as próprias emoções.
>
> Capacidade de expressar as diferentes emoções:
>
> - no âmbito corporal, permitir que o corpo se expresse;
>
> - na linguagem, poder nomear e expressar verbalmente; e
>
> - por meio de outras formas de expressão não – verbais. (p. 154)

7) Por fim, temos a última competência emocional, ***a capacidade de acolher, conter e apoiar o outro.*** Neste sentido, todas as competências que discutimos até agora se tratavam da consciência emocional em primeira pessoa, mas esta última competência, relaciona-se com o outro, o externo.

Para Casassus (2009), acolher significa escutar com compaixão. Nesta escuta, deixamos de lado os nossos preconceitos, julgamentos, impulsos, achismos e optamos por um acolhimento da perspectiva do outro. Já o conter, vem carregado de acompanhamento, por meio de uma ligação que vai além da conexão, sendo "[...] não somente um abrir de portas para que se estabeleça uma conexão entre duas pessoas [...]. Vai muito mais além, pois permite acompanhar de maneira explícita nos conteúdos de sua emoção" (Idem, p. 159).

Portanto, diante dessas citações que apresentamos de Casassus (2009), observamos que conter o outro está carregado de empatia, acolhimento e cuidado com o seu mundo emocional, pois, quem possui esse nível de maturidade emocional, respeita emocionalmente a experiência que o outro vive com suas emoções, sabendo que cada um vive de forma singular o seu mundo emocional. Por isso esta competência é a última a ser discutida pelo autor, porque saber acolher, conter e, consequentemente, apoiar o outro, deriva de uma prática constante de E.E.

No tópico a seguir, apresentaremos a metodologia de nosso trabalho, como também os resultados e discussão dos dados coletados.

5. METODOLOGIA

A nossa pesquisa apresenta uma perspectiva exploratória, caracterizando-se como um estudo de caso, com abordagem qualitativa, já que analisamos a relação subjetiva dos professores participantes, de acordo com nosso referencial, submetidos em nossa análise.

Segundo Prodanov e Freitas (2013), na pesquisa qualitativa há "[...] uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números" (p.70).

Quanto aos objetivos da pesquisa, classificamos a mesma como exploratória, porque, segundo Prodanov e Freitas (2013), esta apresenta uma entrevista com alguém que vive a realidade a qual se pretende explorar e, por fim, analisar os dados extraídos que levem à compreensão do assunto a ser abordado. Neste sentido, uma pesquisa dita exploratória possibilitou a investigação do nosso tema central, proporcionando mais informações sobre o mesmo.

A partir disso, fizemos um estudo de caso. Oliveira (2008) o considera como um tipo de pesquisa qualitativa que visa estudar um caso único "quando o pesquisador tiver o interesse em pesquisar uma situação singular, particular" (p.5). Como nossa pesquisa visou estudar como professores relacionavam a Educação Emocional e sua reflexão na Prática Docente, então, tivemos um caso particular e singular a explorar.

Nossa pesquisa contou com a participação de nove professores do Ensino Superior, do Curso de Licenciatura em Química do Centro Acadêmico do Agreste (CAA). O modo de seleção dos professores ocorreu de acordo com a disponibilidade de cada um deles para participar da pesquisa e o modo de coleta ocorreu em ambiente virtual google, por meio de um questionário misto.

Segundo Gerhardt e Silvera (2009), o questionário se trata de "[...] um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador" (p.69). O primeiro questionário que utilizamos constou de perguntas abertas e fechadas, sendo do tipo misto. Gerhardt e Silvera (2009) asseguram, esse tipo de questionário há perguntas de caráter aberto, com o participante tendo liberdade nas suas respostas, e perguntas de caráter fechado, com alternativas e listas predeterminadas apresentadas aos participantes.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nosso questionário foi composto por nove afirmações fechadas e quatro perguntas abertas, cujas respostas estão apresentadas neste tópico por meio de recortes, através de percentuais. As afirmações

fechadas tinham como possibilidade de respostas quatro alternativas. Por questões de sigilo, os nomes dos participantes não serão revelados.

Primeiramente apresentaremos as perguntas abertas referentes às idades dos docentes participantes. Dentre eles, cerca de 11,1%, afirmou possuir 34, 39, 44, 47 e 59 anos. 22,2%, afirmaram possuir 35 e 36 anos.

Na pergunta aberta 2 estão perguntamos sobre o sexo dos docentes participantes e 66,7% dos participantes foram mulheres e 33,3% homens. Vale salientar que o convite para participação da pesquisa foi realizado a todos os docentes da comunidade acadêmica, indistintamente, porém, a disponibilidade e interesse para participar da pesquisa foi em maior quantidade nas docentes do Campus.

As seguintes perguntas abertas foram referentes à Formação Acadêmica; Área de Atuação na Universidade Federal de Pernambuco - Campus Agreste e; Tempo de Atuação na Universidade Federal de Pernambuco - Campus Agreste e Tempo de Experiência na docência e tempo de atuação na UFPE– CAA.

Dentre os nove participantes, sete possuem Doutorado, um Pós-doutorado e um Química (não especificando o grau da formação acadêmica). Observamos que 66,6% dos docentes possuem seis anos ou mais de docência no Campus e 44,4% possuem cerca de quatro anos.

Apresentadas as questões abertas, apresentaremos as questões fechadas do nosso questionário, com o objetivo de iniciarmos a nossa discussão voltada a nossa temática principal. As questões fechadas, que foram no total de oito, como mencionamos anteriormente, constaram com quatro alternativas afirmativas, como : **sempre**, **frequentemente**, **algumas vezes** e **nunca**.

A seguir discutiremos os percentuais de cada uma dessas afirmações na questões apresentadas.

1ª) AS CRÍTICAS DOS MEUS ALUNOS ME AFETAM FACILMENTE.

Ser aberto a críticas demonstra o quão disposto cada indivíduo está para encarar mudanças e saídas da zona de conforto. Aqui desejamos saber se os docentes participantes entendiam que possuíam uma capacidade de *unir emoção ao pensamento*. Receber críticas e avaliá-las como possíveis construtoras de mudanças significativas, indica maturidade emocional, porque elas ativam o nosso EEC.

Como sabemos, nem toda crítica é destrutiva e para acolhê-la, faz-se necessário abertura e união entre a emoção surgida pelo desconforto de ser criticado, com o pensamento que analisa a crítica. Infelizmente, como autodefesa, torna-se às vezes natural agir com raiva, fúria e negação diante das discordâncias (GOLEMAN, 2012; POSSEBON, 2017), mas a abertura a mudanças, através de um ato emocionalmente consciente, como referimos, indica maturidade. Ou seja, uma pessoa aberta a se educar emocionalmente através das críticas, assume uma mudança de postura e conduta, com o objetivo de melhorar e evoluir como ser humano.

Entre os participantes 66,7% afirmaram que "algumas vezes" se sentiam afetados pelas críticas vindas dos discentes, 22,2% registraram que "nunca" eram afetados e 11,1% afirmaram que "frequentemente" se afetavam. O docente que afirmou "frequentemente" ser afetado negativamente por críticas de seus alunos demonstrou, de acordo com tudo o que foi pautado em nosso referencial teórico, necessidade de um maior amadurecimento emocional. Já os docentes que afirmaram "nunca" ou "algumas vezes", apontaram que possuem essa abertura e comunicação entre a emoção e pensamento.

2ª)POSSO FACILMENTE ENTENDER COMO OS MEUS ALUNOS SE SENTEM.

Nesta questão, nos direcionamos a analisar a capacidade de ***acolher e apoiar o outro.*** O ato de compreender aqui vai muito além do entendimento do que se passa com o discente, mas se enquadra no fato de o docente ter uma postura acolhedora, permitindo que seu discente se manifeste com liberdade, sem medo de julgamento e com espaço de fala, respeitando a particularidade de seu ser.

Os docentes que afirmaram "sempre" possuírem essa facilidade de compreensão (33,3%) ou "frequentemente" (55,6%) deram indícios de que na vivência de suas relações possuíam esta capacidade oriunda da E.E, já que o olhar atento e compreensivo do outro possui uma forte relação com a compaixão, como tratamos no referencial teórico na discussão de Cassasus (2009), sendo um ponto chave relacionado a essa competência.

Já os participantes que entenderam possuir o oposto dessa característica, que só "algumas vezes" (11,1%) entendiam o que os discentes sentiam, indicaram pouca escuta, reflexão e compaixão, indícios de frágil capacidade de escuta e de acolhimento com o outro.

3ª)LIDO MUITO EFICAZMENTE COM OS PROBLEMAS DOS MEUS ALUNOS.

Lidar eficazmente com os problemas do outro, em nosso contexto, com os problemas dos alunos, implica mais uma vez na ***capacidade de acolhimento e de escuta*** dos docentes. É importante enfatizar que o propósito dessa afirmação não foi de o docente ser o responsável por solucionar os problemas dos seus alunos, mas como ele se portava diante deles, como os acolhia, apoiava-os e continha os seus impulsos emocionais.

Como discutido, vimos que acolher, apoiar e se conter são características da competência emocional, logo, os docentes que afirmaram "sempre" (33,3%) ou "frequentemente" (33,3%) acreditavam compreender seus discentes, teoricamente, possuíam as características já mencionadas.

Já o oposto desta situação foi localizado nas respostas "algumas vezes", correspondentes a 33,3% da amostra. Neste caso, pareceu haver pouca consciência emocional do docente, com a falta das três diretrizes acima citadas, uma delicada postura que pode representar uma dificuldade no contato com as emoções do outro, não conseguindo compreender o porquê da ação emocional deste. Não houve respostas para o "nunca".

4ª) NÃO ME IMPORTA O QUE ACONTECE COM MEUS ALUNOS FORA DA UFPE.

O conteúdo da frase apresentada aborda o oposto da afirmação anterior, pois aqui o docente que afirma "sempre" ou "frequentemente", sinaliza um ***déficit,*** em sua E.E porque o ato de não olhar atentamente o seu discente de maneira compreensiva está associado à incompetência emocional (CASASSUS, 2009).

Aqui também foi analisada a capacidade de ***acolhimento e de escuta do outro,*** pois, se importar com que acontece com seus discentes fora "dos muros" do campus acadêmico demonstra um ato de cuidado, empatia e compaixão, mostrando que o lecionar deve ir muito além do puramente racional, implicando em compromisso com a integralidade, com a formação humana, formação essa que, inclusive, abrange valores que os discentes levarão para a vida.

Neste sentido, os docentes afirmaram que "nunca" (77,8%) ou que só "algumas vezes" (22,2%), "não" se importavam com o que acontecia com seus alunos fora da UFPE, mostraram uma maior sensibilidade e,

consequentemente, uma maior postura de E.E, pois, ocupavam-se das emoções dos seus alunos no ofício da sua profissão. Nenhum dos docentes responderam “sempre” ou “frequentemente”.

5ª) CONSIGO FACILMENTE DEIXAR OS MEUS ALUNOS À VONTADE

Entendemos que deixar os alunos à vontade significa proporcionar um contexto de ensino e aprendizagem prazeroso, acolhedor, que não seja aversivo, que não gere pressões desnecessárias, representando um forte indício da existência de um ambiente emocional em sala de aula também satisfatório. Como discutimos, um dos fatores necessários a um ambiente emocional favorável é uma boa relação entre o docente e seus discentes. Ou seja, uma relação emocional bem desenvolvida contribuirá para um ambiente emocional na sala de aula também saudável, com ganhos inquestionáveis à evolução dos pares.

Analisamos aqui a ***capacidade de acolhimento e de apoio*** do docente ao seu discente, já que a atitude de os deixar à vontade é consequência do acolhimento e apoio sinceros, já que todos devem ter assegurado o direito de manifestar, livremente e de maneira saudável, a sua dimensão emocional.

Consequentemente, aqueles docentes que afirmaram “sempre” ou “frequentemente”, fazem-nos acreditar que sua relação com o ambiente de trabalho (sala de aula, alunos, escola) é uma relação agradável e isso deve se refletir nos seus alunos positivamente, criando um ambiente emocional agradável e propício ao aprendizado (CASASSUS, 2009). Mas, nunca é demais lembrar, que essa boa relação do docente com seus alunos é um reflexo positivo de sua relação emocional consigo mesmo, ou seja, de vivenciar uma boa E.E.

Dentre os docentes participantes, 77,7% responderam que “frequentemente” deixam seus discentes à vontade no ambiente de aula e 22,2% afirmaram que “sempre” agem dessa forma. Já o oposto a essa afirmação, sugere-nos um ambiente emocional tenso, adverso, tanto para o docente, quanto para seus alunos. Neste caso temos um perfil de incompetência emocional, mas felizmente, dentre os participantes, nenhum registrou essas duas alternativas.

6ª) TORNEI-ME MAIS INSENSÍVEL EM RELAÇÃO ÀS PESSOAS, DESDE QUE COMECEI ESTE TRABALHO.

Tornar-se insensível em relação às pessoas após se tornar docente, sugere-nos um comprometimento da esfera emocional do mesmo. Se ele não utilizou as situações vivenciadas em sua profissão como ferramentas de reflexão e consciência emocional de si e do outro, parece não haver uma E.E bem desenvolvida.

Nesta afirmação analisamos a capacidade de ***estar atento ao mundo emocional,*** pois, se após estar inserido em uma profissão cuja base é a formação através das relações humanas, o docente avalia ter ficado mais insensível diante do outro, podemos supor que não houve a devida atenção às mensagens emocionais advindas destes 'encontros'.

Como apontado em nossa discussão, tanto no tópico da E.E, quanto no da I.E, as situações enfrentadas cotidianamente desencadeiam reações emocionais, porém, o que fazemos com elas vêm de nossa E.E, ou da falta dela. Consequentemente, não desenvolver uma sensibilidade emocional ao conviver com pessoas, indica-nos uma frágil abertura para o desenvolvimento de sua própria vida emocional e, consequentemente, da vida emocional do outro.

Assim, aqueles que assinalaram que "sempre" ou "frequentemente" se tornaram mais insensíveis aos outros, indicam fragilidade emocional devido à falta de atenção necessária ao mundo emocional, mas, em nossa pesquisa, felizmente nenhum participante assinalou essas alternativas.

Contrários a esse perfil há os docentes que assinalaram as alternativas "nunca" ou apenas "algumas vezes" correspondendo, respectivamente, a 77,8% e 22,2%. Estes profissionais parecem buscar a E.E através da consciência de si e do outro, por meio de suas competências emocionais, estando disponíveis e abertos ao mundo emocional.

7ª) SINTO COMO SE MINHA PACIÊNCIA ESTIVESSE CHEGANDO AO FIM.

A regulação emocional é um tema já tratado (CASASSUS, 2009). Dentro da regulação emocional, vimos que a domesticação das emoções é um ponto que caracteriza uma competência emocional. E a domesticação das emoções inserida na capacidade de ***regular de maneira saudável e equilibrada, as emoções.***

Ao apresentarmos essa afirmação, queríamos efetivamente analisar esta competência, pois, sentir-se "sempre" no limite das situações significa não regular as emoções de forma positiva diante das circunstâncias, ou seja, não há o uso favorável da resposta emocional, como se cada ação se enquadrasse em uma reação espontânea e não refletida, consciente, como demanda a E.E.

Diante disto, o docente que afirmou "sempre" ou "frequentemente", correspondendo a 11,1% para cada registro, indica-nos que sua regulação emocional não está bem alinhada e a capacidade de regulação emocional está fragilizada mediante as situações da vida. Já os docentes que afirmaram que só "algumas vezes" (55,6%) ou que "nunca" (22,2%) sentiram que a paciência estava chegando ao fim, acreditamos que se tratam de pessoas que possuem uma capacidade de regular as emoções em momentos de esgotamento, buscando respostas equilibradas.

8ª) NO MEU TRABALHO, LIDO COM OS PROBLEMAS EMOCIONAIS COM CALMA.

Nesta afirmação buscamos analisar a capacidade de ***compreender e analisar as informações do mundo emocional***, presentes nas ações cotidianas. Uma competência emocional bem desenvolvida caracteriza alguém que sabe analisar suas respostas emocionais, redirecionando suas emoções em ações positivas que lhe façam bem e lhe proporcionem saúde emocional.

Ao contrário desta capacidade, temos o docente incompetente emocionalmente, que não lida bem com as informações advindas do mundo circundante, não analisando de maneira consciente e reflexiva suas respostas emocionais, desencadeadas por um EEC.

Os docentes que afirmaram "sempre" (22,2%) ou "frequentemente" (33,3%) lidam com os problemas emocionais com calma, parecem possuir esta capacidade bem desenvolvida, pois lidam com os problemas com "jogo de cintura", característicos da flexibilidade, redirecionamento de rotas e acolhendo novas direções. Já os docentes que afirmaram "algumas vezes" (33,3%) e "nunca" (11,1%), demonstraram pouco conhecimento de suas emoções, já que não conseguem lidar com calma diante dos dilemas da vida, exaltando-se emocionalmente ou, em alguns momentos, falhando na tentativa de viverem eventos emocionalmente saudáveis.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível observar, a discussões que obtivemos dos dados extraídos foram de uma rica abordagem. Vimos que mesmo não sendo um tema diretamente tratado e discutido nas aulas dos docentes participantes da pesquisa (pois, nenhum deles ensinam a temática E.E em suas aulas), a E.E é participante das suas práticas e postura pedagógica, fazendo assim uma grande diferença na relação do docente com ele mesmo, com seus alunos e consequentemente com todo o ambiente que engloba a aprendizagem.

Vale saliente que apenas o questionário misto não é suficiente para afirmar se de fato as respostas dos docentes participantes são realmente correspondentes com as suas respectivas práticas na realidade, pois, para isto seria necessário um aprofundamento da pesquisa com outros meios de coleta de dados, com maior espaço de tempo, para um máximo embasamento destas questões.

Porém, o foco de nossa pesquisa foi analisar nas afirmações dos docentes, o quão importante é na prática profissional o uso saudável do universo emocional, através da E.E, por meio dos referenciais teóricos utilizados neste trabalho.

Vimos que boa parte dos docentes participantes, aproximadamente 80% deles, afirmaram utilizar da E.E nas relações estabelecidas dentro do ambiente de aula e de trabalho, como é possível observar nas questões: **1ª) As críticas dos meus alunos me afetam facilmente; 2ª) Posso facilmente entender como os meus alunos se sentem; 4ª) Não me importa o que acontece com meus alunos fora da UFPE; 5ª) Consigo facilmente deixar os meus alunos à vontade; 6ª) Tornei-me mais insensível em relação às pessoas, desde que comecei este trabalho** e **7ª) Sinto como se minha paciência estivesse chegando ao fim,** as quais possuíram maiores percentuais nas afirmações de cunho positivo por parte dos docentes.

Já as questões: **3**ª) Lido muito eficazmente com os problemas dos meus alunos e **8**ª) No meu trabalho, lido com os problemas emocionais com calma**,** tiveram um considerado empate em percentuais, das afirmações escolhidas, mostrando que, por mais que nas outras questões as afirmações boa parte dos docentes tenham escolhido afirmações positivas, nessas esses docentes demonstraram uma outra postura, mostrando assim que no processso evolutivo da E.E é possivel que em alguns momentos haja instabilidades, equívocos e erros, pois, nesta jornada de

autoconhecimento, somos passíveis de errar para que através do erro possamos aprender.

Portanto, podemos afirmar que a E.E e sua discussão é rica e abrangente, que direta ou indiretamente o universo das emoções fazem parte da sala de aula, parte da figura do docente e do discente. Estudar as emoções, cada vez mais se faz importante e crucial, pois, a verdadeira aprendizagem apenas não inclui uma perspectiva conteudista, como também inclui uma postura humana, sensível e emocional, por isto é fundamental se pesquisa sobre a E.E e a prática docente.

REFERÊNCIAS

ALZINA, R. B.; GONZÁLES, J. C. P.; NAVARRO, E. G. **Inteligencia emocional en educación.** Madri: Síntesis, 2015. 431p.

ARAÚJO, J.R. **Ensinar a paz:** Ensaio sobre Educação emocional e social. 1. ed. Ribeirão Preto: Editora Inteligência Relacional, 2013. 216p.

CASASSUS, J. **Fundamentos da Educação Emocional.** Brasília: UNESCO: Liber Livro Editora, 2009. 252p.

DICIO. **Dicionário Online de Português.** Disponível em: https://www.dicio.com.br/emocao/. Acesso em: 05 mar.2021.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org). **Métodos de pesquisa.** 1 ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. *E – book* (120 p.). ISBN 978-85-386-0071-8. Disponível em: http://meiradarocha.jor.br/news/tcc/files/2017/12/Gerhardt-e-Silveira.-M%C3%A9todos-de-Pesquisa-EAD-UFRGS.pdf. Acesso em: 11 fev. 2021.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional:** A Teoria Revolucionária que redefine o que é ser Inteligente. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2012. 384p.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** Métodos e Técnicas da Pesquisa, 2 ed. Nova Hamburgo: Feevale, 2013. *E – book* (276 p.) ISBN 978-85-7717-158-3. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf. Acesso em: 11 fev. 2021.

POSSEBON, G.E. **O universo das Emoções:** Uma introdução. João Pessoa: Libellus, 2017. 88p. 1 v.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa Qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessia,** v.02, p. 1- 16, 2008. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122. Acesso em: 18 mai. 2018.

TEIXEIRA, L. **Nova Escola**: 66% dos Professores já precisaram se afastar por problemas de saúde. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude. Acesso em: 01 set. 2019.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: APONTAMENTOS E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO REMOTO E TECNOLOGIAS

FRANCISCO YTALO DE LIMA SILVA*
Mestrando em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e a Fundação Joaquim Nabuco – Fundaj (Programa de Pós-Graduação Associado), ytalo.lima@urca.br;

* O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

As reflexões suscitadas a seguir foram experienciadas durante as aulas remotas, que ministrei, enquanto professor de História e Filosofia nas turmas de sexto e sétimo anos do ensino fundamental, numa escola privada, em Juazeiro do Norte - CE. Por se tratar de uma instituição privada, prescindirei de informar mais detalhes sobre, a fim de preservar o anonimato. O relato trata das experiências vivenciadas no ensino remoto, no período de abril à dezembro de 2020, devido à situação de calamidade de saúde pública, ocasionada pela emergência da Covid-19.

2. ENSINO REMOTO, PANDEMIA E REFLEXÕES

Antes de tudo, cabe diferenciar o Ensino Remoto Emergencial e a Educação à Distância – EaD, embora sejam realizadas à distância, possuem características e modos de organização diferentes e metodologias próprias. Para a professora Patrícia Behar (2020) tais modalidades de ensino não podem ser compreendidas como sendo sinônimos. Diante disso, ela explica que o ensino remoto se caracteriza como uma modalidade diferenciada, pois o termo remoto pressupõe um distanciamento geográfico, imposto pelas condições sanitárias. Outra característica importante, diz respeito à forma de atuação docente. O processo de ensino aprendizagem mantém a mesma estrutura do que ocorre no espaço físico da sala de aula, a interação acontece em tempo real, apesar da distância física entre educadores e estudantes.

Por outro lado, o EaD configura-se de modo diferente, começando pela própria relação e interação que se estabelece entre professores, tutores e estudantes. A lógica de funcionamento desta modalidade de ensino assenta-se, sobretudo, na constituição de um modelo pedagógico que atenda as diversas necessidades e as especificidades de cada discente. Além disso, o processo educativo depende diretamente da autogestão do estudante, que precisa estabelecer rotinas e horários que possam garantir o acompanhamento das atividades propostas.

Os debates provocados nas redes sociais durante os primeiros meses da pandemia, confundiam muitas vezes uma com a outra. Penso, que não podemos condenar por completo a prática educativa remota, que tem desafiado estudantes e professores no fazer pedagógico, alargando de modo significativo às possibilidades de ensino-aprendizagem. Defender

a educação pública e de qualidade não pressupõe, resistir às mudanças e a utilização de recursos tecnológicos na mediação pedagógica.

Como um direito público, assegurado pela Constituição Federal (1988), a educação sempre foi palco de diversos conflitos, sejam eles privatistas ou políticos-ideológicos. Não é de hoje, que as empresas privadas ameaçam a manutenção da educação pública, como também determinados grupos políticos-ideológicos, que muitas vezes em conluio com os primeiros, tentam impor suas aspirações. O uso mais contundente de tecnologias nas escolas, não pode ser interpretado como uma ameaça a sua continuidade. Muito pelo contrário, sua sobrevivência depende disso, como também de investimentos públicos que garantam um melhor aparelhamento desta.

Dito isso, passo a apresentar e relatar minha experiência tecendo algumas reflexões que a atividade docente me proporcionou, antes e durante a pandemia. O início do ano (2020) foi marcado por muita agitação em minha vida, afinal restavam seis meses para a conclusão da graduação e, a oportunidade de exercer a profissão, antes da conclusão alegrava-me. Alegria, hesitação e ansiedade preencheram os dias anteriores ao começo do ano letivo. Os primeiros dias foram de experimentação, erros e acertos, mas consegui desvencilhar-me dos medos e colocar em prática todas as atividades planejadas. Estava sendo maravilhoso o ano, em fevereiro o baque, que abalou a minha estrutura psíquico-emocional. Não estava preparado para perder, umas das pessoas mais importantes de minha vida, minha filha, que de forma prematura ascendeu ao reino dos mortos. O pesadelo não tinha acabado, era só o começo, a pandemia espalhar-se-á rapidamente e o medo, a incerteza e a desilusão tomaram conta.

Apesar da modalidade ensino remoto não ser recente, o despreparo somado à falta de equipamentos tecnológicos necessários, tanto para professores quanto para os estudantes, provocou debates, reflexões e discussões acaloradas nos diferentes meios de comunicação. Com o básico, enfrentei os desafios e peripécias, trabalhar sem a formação adequada e construir metodologias que fossem capazes, de convencer os pais e os estudantes que o modelo remoto de ensino funcionava.

Mesmo tendo uma série de isenções, água, luz e outros impostos, a contadora da escola, não tardou em defender a necessidade de redução salarial, colocada em prática na sequência. Sem nenhum suporte ou subsídio, tínhamos agora que manter uma tripla função, ministrar aulas, convencer os pais e criar instrumentos didáticos pedagógicos (planilhas,

textos, slides, jogos, entre outros). As cobranças e os poucos investimentos da escola em relação a nós profissionais da educação desanimava, a preocupação era atender as necessidades dos clientes.

De erros e acertos consegui construir uma nova rotina que exigiu muito, sobretudo, no que tange a direcionar as atividades para 'prender' a atenção das turmas. Uma única metodologia não funcionava, apesar do esquema ser semelhante ao presencialmente. O jeito que encontrei foi diversificar ao máximo as atividades e coloca-los como protagonistas nas discussões. Quando percebia desinteresse pelo que estava sendo trabalhado, propunha a realização de trabalhos de pesquisas e atividades interativas.

Neste sentido, as metodologias ativas contribuíram no fomento das interações durante as aulas virtuais, uma vez, que os estudantes também eram desafiados a pesquisarem e socializarem o que compreendiam dos conteúdos estudados. Da mesma forma, que uma aula expositiva e exaustiva não funciona de modo presencial, o mesmo ocorre nas aulas virtuais. Desse modo, investia bastante em metodologias que colocassem os educandos no centro das discussões. Porquanto, o diálogo e a utilização de instrumentos tecnológicos contribuem diretamente na dinamização das atividades escolares.

Para além do ambiente virtual da sala de aula, é importante que consideremos algumas relações, que contribuem no funcionamento das atividades escolares remotas, entre pais, estudantes e professores (as). Apesar dessas relações, nem sempre, serem amistosas, do ponto de vista, das exigências e sobrecarga no trabalho dos (as) docentes. Por exemplo, quando os pais solicitam a construção de materiais que estão aquém das obrigações dos (as) professores (as). A educação inclusiva, na interpretação tanto dos pais quanto da escola, está centrada na percepção de que educadores (as) tem que produzir atividades especifica para o alunado com necessidades especiais, quando na verdade, seria a adaptação de metodologias que contribuam na integração de todos (as) nas atividades propostas em sala.

Com relação à diversificação de abordagens e metodologias, se quisermos continuar na docência, é quase que uma obrigação, uma vez que o ambiente virtual de aprendizagem e as próprias transformações sociais exigem. Esse é um desafio, que a nossa profissão exige, diversificar e buscar formas de colocar o educando no centro das discussões, mas não estabelecer diferenciações, as formas de aprender são diversas e as abordagens têm de dá conta disso.

Por fim, acredito que as relações envolvendo os diferentes seguimentos da escola precisam ser repensadas. No caso das instituições particulares, os clientes são importantes, porém só com estes não é possível colocar a instituição em funcionamento. Professoras e professores devem ser encarados (as) como sendo de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem. A desvalorização e a falta de sensibilidade tanto de pais, alunos e sociedade quanto das empresas/escolas na valorização do trabalho docente, não tem precedentes e durante a pandemia tem recrudescido o desrespeito. Nossa profissão não pode ser tratada como se fosse um faz de contas, ela é essencial, tal qual a atividade médica e tantas outras profissões que tem desafiado seus (suas) profissionais a continuarem labutando durante a pandemia, sofrendo todos os riscos possíveis, psicológicos, físicos, entre outros.

3. RESULTADOS

O debate sobre escola, educação e ensino remoto é bastante profundo e já mobiliza há anos, profissionais de diferentes áreas. Não é possível resumi em poucas laudas, a experiência educacional e a disputa por paradigmas, que em muito se evidenciou nas discussões travadas sobre as atividades remotas, entre prós e contras durante a pandemia. O mais importante de tudo isso é compreender, que a educação é sempre um processo e cada época exige desta, novas formas de organização e transformação, como também adaptação, pois, como instituição cultural segue o movimento contínuo de rupturas e permanências da sociedade. A defesa da escola, enquanto espaço de socialização e constituição de sujeitos, tem que ser realizada sempre, sobretudo, as de ensino público. Todavia não podemos reduzir o processo somente a tal ambiente físico, crendo dessa forma, que estaremos salvaguardando-a das privatizações.

Portanto, as atividades escolares substituídas pelo ensino remoto possibilitaram que os estudantes continuassem mantendo minimamente suas rotinas educativas e formativas. Trabalhar durante a pandemia nesse modelo de ensino tem evidenciado a importância da preparação das crianças e adolescentes para lidar com tais ferramentas, sobretudo, no auxilio aos seus estudos. Quanto aos impactos de um modo geral, ainda é cedo para mensura-los, porém, no que tange a minha formação enriqueceu-a bastante.

REFERÊNCIAS

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <Acessar arquivo>. Acesso em 15 set. 2020.

RELATO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA EM FORMAÇÃO NO GRUPO DE LEITURA DA CÁTEDRA PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE

ADRIANA DE SOUZA ALBUQUERQUE
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, prof. albuquerque.a.s@gmail.com;

GUSTAVO FOLENA ARAÚJO
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, gufolena@gmail.com;

LÍDIA EURÍDICE DE NORONHA SILVA
Graduada pelo Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, noronhaa@outlook.com;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Paulo Freire, considerado o Patrono da Educação Brasileira, continua ao longo da história inspirando a discussão sobre uma sociedade mais democrática, na qual a Educação tenha papel fundamental, afinal, como afirma Rohr[1] (2006) a finalidade última da educação é a humanização do humano.

Nesse contexto, aumentam os espaços destinados a atividades de ensino, pesquisa e extensão que discutam a obra e a vida de Paulo Freire. Dentre eles, citamos grupos de pesquisa, cátedras, centros e institutos. A Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), por exemplo, é uma das mais recentes criada no país. A mesma teve início de suas atividades em setembro de 2018 e já abriu suas portas à comunidade acadêmica e do entorno para uma atividade extensionista denominada Grupo de Leitura.

A primeira obra eleita para diálogo foi "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa"[2], seguindo-se a uma orientação de José Eustáquio Romão, para o qual a referida obra é uma síntese do pensamento de Paulo Freire e, nesse sentido, constitui-se como uma boa indicação de leitura para principiantes.

Frente ao exposto, o presente trabalho tem por objetivo relatar a vivência nesse grupo de leitura, que se reuniu às sextas-feiras, das 14h às 17h, nos meses de novembro e dezembro de 2018, na sala de seminários do Departamento de Educação da UFRPE. Trata-se, pois, de um relato de experiência crítico e reflexivo.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Nosso relato se dividirá em cinco partes, tal qual foi dividido o número de encontros, e enquanto ao processo de leitura e discussão do livro, dividimos em três partes, onde cada encontro se direciona a um capítulo diferente, perpassando os 9 subtópicos contidos nele. Por fim, concluímos o grupo de leitura com o Círculo de Cultura.

Deste modo, dividiu-se o tempo desta atividade da seguinte maneira:

1 RÖHR, Ferdinand. A multidimensionalidade na formação do educador. Paixão e Educação – Revista da Educação AEC, n. 110, 1999.

2 FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

I BOAS VINDAS: APRESENTAÇÃO DA CÁTEDRA E DA OBRA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Este primeiro momento foi construído de forma que os e as participantes pudessem se apresentar, assim como falar sobre suas experiências para além da UFRPE e como as obras de Paulo Freire interferem, ou poderiam interferir, em seu dia-a-dia.

Passada as apresentações individuais, o trabalho feito pela Cátedra foi exposto aos participantes para que compreendessem a sua atuação nos segmentos de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Concluiu-se com um terceiro momento onde a obra do autor Paulo Freire, ***Pedagogia da Autonomia***, foi apresentada a todos e todas. Deixou-se acordado como se sucederiam os próximos encontros onde decidiu-se que a cada novo encontro nós trabalharíamos um novo capítulo, até que no quinto encontro haveria o Círculo de Cultura.

II DIÁLOGOS SOBRE 1º CAPÍTULO – *PRÁTICA DOCENTE: PRIMEIRA REFLEXÃO*

Subdividido em nove partes, este primeiro capítulo se volta para a prática do docente, contudo Freire não separa a docência das outras questões que permeiam o social, desta forma o diálogo teve como fio condutor os subcapítulos, colocando em evidência os questionamentos surgidos a partir de cada um e cada uma, além do fundo histórico que a obra coloca à tona e os termos freireanos que fomos encontrando durante a leitura.

Foram pontos centrais:

- Influência de Marx sobre os pensamentos de Freire;
- Utopia, diálogo e relações em Freire;
- Humanização, criatividade, criticidade e autonomia.

III DIÁLOGOS SOBRE 2º CAPÍTULO – *ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO*

Este capítulo fala essencialmente sobre o ato de troca que há na prática de ensinar, assim como as exigências que a permeiam e a importância do reconhecer-se como ser inacabado. Seguiu-se a proposta de ter como fio condutor os subcapítulos, mas para além disso, por já estarem mais familiarizados com os termos criados por Freire, os e as participantes

conseguiram construir novos fios condutores a partir de suas próprias experiências nos ramos da saúde familiar, direito e arquitetura. Foram contribuições extremamente relevantes para reafirmarmos a importância de Freire nos mais diversos segmentos sociais.

Foram pontos centrais:

- A necessidade de um olhar mais amoroso no atendimento nos postos de saúde;
- A questão da sustentabilidade e reciclagem como possibilidades de mudança;
- Uma mesma sociedade e suas múltiplas realidades.

IV DIÁLOGOS SOBRE 3º CAPÍTULO – *ENSINAR É UMA ESPECIFICIDADE HUMANA*

Neste encontro houve a participação da pesquisadora e ex-aluna de Paulo Freire, Maria Marly de Oliveira, que contribuiu como mediadora.

Tal qual os capítulos que lhe antecedem, o terceiro e último capítulo, é dividido em nove subcapítulos onde apresentam as especificidades daquilo que diferencia os homens dos outros animais e assim possibilita a construção social que conhecemos hoje: o ensinar.

As obras de Paulo Freire não se resumem a apenas uma contemplação do mundo, mas a constatação para intervenção do ser mais no mundo, assim a conclusão da leitura conjunta deste livro não poderia se dar de forma melhor. Este é o momento em que Freire conversa com seu leitor sobre sua responsabilidade humana em intervir no mundo, o que tocou de forma primorosa a cada um e a cada uma que logo manifestaram a importância de tornar-se um ser mais, não só em sua área de atuação profissional como em sua sociedade.

Foram pontos centrais:

- É preciso competência com autoridade, porém sem autoritarismo;
- Uma educação que luta contra a minimização dos seres humanos;
- Não podemos nos despir de nosso lugar histórico;
- Responsabilidade por um mundo menos malvado.

V CÍRCULO DE CULTURA

Como acordado, o último encontro foi realizado no formato de Círculo Cultural, defendido por Freire, em que cada participante apresentou uma construção própria durante o processo de leitura do livro, sendo

algo físico ou do mundo das ideias, mas que resumidamente significou aquilo com que o grupo de leitura contribuiu em sua formação.

Dinâmica, apresentação musical, paródia, marca página feito a mão e tantos outros produtos foram compartilhados entre o grupo.

Foram pontos centrais:

- Partilha de experiências;
- Reconhecer os diferentes lugares sociais;
- A importância daquilo que trouxe e daquilo que levo do grupo.

3. RESULTADO

Diante do relato apresentado, é inegável reconhecer a importância de espaços que discutam obras de Paulo Freire com os mais diversos setores da sociedade. O diálogo, categoria tão defendida por Freire, não faria sentido se permanecesse apenas dentro dos muros das universidades, assim acreditamos que este diálogo constituiu-se fundante em um grupo de leitura e contribuiu para que todos e todas sintam-se partícipes no processo de construção de conhecimento, partícipes que, como raios de sol, iluminam o mundo, utopicamente, com sonhos possíveis e lutas que valem à pena.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia***: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

RÖHR, Ferdinand. ***A multidimensionalidade na formação do educador***. Paixão e Educação – Revista da Educação AEC, n. 110, 1999.

TRATADO SOBRE A TOLERÂNCIA E O PARADOXO DA TOLERÂNCIA: UMA ABORDAGEM FILÓSOFICA DAS FAKE NEWS EM SALA DE AULA

PABLO GABRIEL III MENDOZA ROJAS
Graduando do Curso de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, pablo.iii@ufpe.com;

LUIS HENRIQUE GALDINO DA SILVA
Graduado pelo Curso de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, lhgsilva14@gmail.com;

ALAN ÉVERTON SANTINO DA SILVA
Graduando do Curso de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, alaneverton223@gmail.com;

VIVIAN DE OLIVEIRA NASCIMENTO
Professora Supervisora da Escola Cônego Jonas Taurino, vivian_cor@hotmail.com;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A ideia deste trabalho foi aplicada numa aula que realizamos através do PIBID (Programa de iniciação à docência). Partimos da perspectiva de que o conhecimento adquirido em sala de aula, em especial a filosofia neste trabalho, deve ajudar o aluno a compreender as discussões do seu cotidiano, partimos da seguinte problemática: as ***fake news***, notícias falsas que tem conseguido alcançar um alto nível de propagação na internet e impactam o cotidiano de vários países, incluindo o Brasil. Desenvolvemos aqui uma forma de como a filosofia pode ajudar o aluno a compreender essa realidade de notícias falsas na qual todos estamos inseridos. Neste caso optamos por fazer um recorte e colocamos notícias falsas envolvendo a pandemia, em especial as notícias falsas que envolvem a questão da vacina. Neste trabalho se optou por abordar o ***Tratado sobre a tolerância*** (1973) de Voltaire, obra em que o autor fala sobre a tolerância religiosa, mas que pode ser usada para pensar outros âmbitos da vida em sociedade; e o conceito do Paradoxo da Tolerância que o filósofo Karl Popper apresenta no livro ***A Sociedade Aberta e os Seus Inimigos*** (1945). Se optou por usar este conceito para estabelecer uma discussão em cima do tratado de Voltaire e para colocar o aluno para pensar que certas formas de discurso, como por exemplo os discursos envolvendo as notícias falsas envolvendo a vacina, podem colocar em risco a sociedade como um topo. Desse modo concluímos que apesar de que em princípio a internet possa ser um espaço em que as pessoas são livres para emitir seus discursos, certas práticas que aparecem no discurso como as ***fake news*** devem ser combatidas por colocarem até mesmo a saúde do corpo social em risco.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Iiniciamos abordando e demostrando como o uso de redes sociais aumentou significativamente durante o isolamento provocado pela pandemia, nesse período se observou até o uso explosivo de uma nova rede social, o Tik Tok, que acabou se tornando um fenômeno extremamente popular entre os jovens. A problemática que se cria agora é como se está ocupando este cyber espaço, uma das problemáticas que surge dentro das redes é a progação incessante de notícias falsas. Para prosseguirmos na abordagem mostramos para os alunos que as notícias falsas sempre existiram na história, destacamos em especial o caso das notícias falsas

que ajudaram a sabotar a campanha de vacinação durante o período do Brasil império, notícias que acabaram resultando na revolta da vacina e causando um grande boicote na campanha de vacinação. Neste ponto ressaltamos como a questão das notícias falsas por mais inofensivas que pareçam podem trazer danos estrondosos na vida do corpo social, uma vez que quando você não opta por se vacinar por ter visto uma notícia falsa pode acabar contaminando outra pessoas do seu convívio social. As notícias falsas podem influenciar os indivíduos a adotarem uma conduta extremamente danosa para o corpo social.

Estabelecemos um diálogo com o filósofo Voltaire para dar um embasamento teórico filosófico ao trabalho, optamos por trabalhar com o livro ***Tratado sobre a Tolerância*** (1973). O Tratado sobre a tolerância (1763) de Voltaire é na verdade uma reflexão feita a partir do julgamento de um comerciante da cidade de Toulouse, acusado por um suposto homicídio. Por ter se baseado em um caso de intolerância religiosa flagrante, as palavras de Voltaire acerca dessa questão se tornaram paradigmáticas para qualquer reflexão posterior acerca de tolerância, intolerância, liberdade de consciência e crença e fanatismo religioso. Resumindo a história, o que aconteceu foi o seguinte: numa época em que os católicos ainda eram maioria, tanto numérica quanto cultural, na Europa, uma família de Toulouse, França, se viu envolvida em um delicado caso. Tendo acontecido a morte por enforcamento, do seu único filho católico, em circunstâncias não esclarecidas, o chefe de família, Jean Calas, que era calvinista, foi acusado por essa morte. Assim, acusado de ter matado seu filho Marc-Antoine Calas, que havia se convertido ao catolicismo, Jean Calas se vê na iminência de ser julgado por um tribunal criminal. A notícia do suposto homicídio se espalhou pela região, inflamando um sentimento de ódio entre os católicos que passaram a pressionar, cada vez mais, o estado, para que o acusado fosse julgado o mais rápido possível. Com o tempo, é a condenação que passa a ser exigida pela massa, sendo que ninguém mais questionava a real autoria do réu que passou a ser tratado sumariamente como homicida do filho. Assim, no dia 10 de março de 1762, Jean Calas seria executado publicamente em um macabro ritual que ajudava a legitimar a intolerância, o ódio e a insanidade de uma religião hegemônica. Mais uma vez o bom senso, a lucidez e a tolerância haviam perdido a batalha na França. Desse processo resultaria o Tratado sobre a tolerância, com as reflexões mais aprofundadas sobre o caso Jean Calas. No início da sua argumentação, Voltaire faz questão de relembrar aos seus leitores que na Europa por muito tempo o abuso da religião e o dogmatismo exacerbado havia feito muitas vítimas. Nas suas

palavras, "O furor que inspiram o espírito dogmático e o abuso da religião cristã mal compreendida derramou sangue, produziu desastres tanto na Alemanha, na Inglaterra e mesmo na Holanda, como na França" (Voltaire, 1973, p. 25). Em seguida, preparando sua argumentação, ele fala de uma convivência pacífica das religiões na Europa de uma forma que fica difícil acreditar que tal convivência existisse mesmo naquela Europa do século XVIII, já que o catolicismo ainda continuava reivindicando uma hegemonia, entrando em choque com o protestantismo em ascensão. Ora, para compreendermos esse otimismo irônico de Voltaire, que parece mais expressar uma realidade ideal, deve-se entender que uma das suas intenções com o Tratado era justamente apresentar uma realidade possível de convivência entre as diferentes religiões, já que cada uma teria muito a contribuir com a nação. Ou seja, para Voltaire, assim como para nós, a violência tende a gerar mais violência. E se essa violência se fundamenta em um universo de crenças religiosas ela pode se potencializar ainda mais, já que cada religião sempre reivindicará o estatuto de verdade para seus postulados. Voltaire é ainda mais veemente e categórico ao refutar de uma vez a possibilidade da intolerância religiosa ter fundamentação no direito humano: "O direito da intolerância é, pois, absurdo, e bárbaro; é o direito dos tigres, e bem mais horrível pois os tigres só atacam para comer, enquanto nós exterminamo-nos por parágrafos." (p. 38). Por isso a defesa por uma tolerância. Decidimos seguir a abordagem colocando a problemática suscitada por Karl Popper da questão de que a extrema tolerância diante de todos os discursos pode acabar sendo extremamente danosa para o corpo social. Karl Popper nasceu no Império Austro-Húngaro logo no início do século, em uma família de classe alta de origem judaica. O Paradoxo da tolerância é um dos três paradoxos apontados pelo filósofo da ciência Karl Popper em seu livro ***A Sociedade aberta e seus inimigos*** (1947). O paradoxo trata da ideia de que, no ambiente social, a tolerância ilimitada leva ao desaparecimento da tolerância. Popper enfatiza, no entanto, que as ideias intolerantes, desde que contrariadas por argumentos racionais, sua proibição seria imprudente, mas o direito à proibição pode ser reivindicado quando tais ideias deixam a racionalidade de lado e tentam se impor por meio de «punhos ou pistolas".

3. RESULTADOS

Por termos optado por fazer uma dinâmica interativia acabamos percebendo uma interação significativa por parte dos alunos, principalmente

no momento em que realizamos o quiz para que os alunos decididseem se achavam que a notícia era falsa ou verdadeira. O resultado foi que os alunos souberam identificar bem as notícias falsas. A apresentação como um todo soube dialogar com problemas cotidianos envolvendo as notíficas falsas e a opção por fazer um recorter envolvendo as notícias falsas envolvendo a pandemia, em especial as envolvendo a vacina, foi uma decisão acertada no sentido de situar a filosofia com problemáticas extremamentes atuais. Conseguimos fazer com que a filosofia cumprisse o seu papel de situar o aluno no seu cotidiano no sentido de ajudar ele a refletir sobre o espaço das redes sociais e de que certos tipos de discursos como as notícias falsas podem ser extremamente danosos para o corpo social e por isso devem ser combatidos e identificados pelos frequentadores destes espaços. A educação deve servir para orientar o aluno no caminho da emancipação e autonomia, um ser humano preso numa caverna cheia de mentiras nunca será um ser humano emancipado, por isso, como diria Adorno, aqueles que querem uma educação emancipadora devem colocar em ação toda asua força neste caminho, no caminho de uma educação emancipadora.

REFERÊNCIAS

POPPER, Karl. **A Sociedade Aberta e seus Inimigos**, vol. 1: O Sortilégio de Platão. Edições 7. São Paulo, 1947.

VOLTAIRE. (François Marie Arouet). **Tratado sobre a tolerância.** Ed. Martins Fontes, São Paulo, 1993.

POR UMA PEDAGOGIA SENSÍVEL, TRANSGRESSORA E LIBERTADORA: NOTAS REFLEXIVAS DE PAULO FREIRE E BELL HOOKS

LUÍS MASSILON DA SILVA FILHO
Mestrando do Curso de Mestrado em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA, luismassilon13@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

A obra de Paulo Freire (2021) nos permite compreender a ideia de escrita pela criação de sentidos diversos. É uma ação em que o ato de conhecer compartilha as dimensões do ensinar e do construir conhecimento, partindo da experiência como capacidade criadora e criativa.

A escritora feminista americana Bell Hooks (2013), convicta dos mesmos princípios educativos de Freire, se coloca como uma pensadora crítica que preconiza um estado de cura por meio da teoria, onde o conhecimento se estabelece como elo da experiência vivida com a produção de saberes ligada a processos de autorrecuperação, de libertação, uma redenção propriamente dita onde o sujeito promove uma reaproximação de si mesmo a partir do lugar do sensível.

Neste trabalho problematizamos: Como os saberes de Paulo Freire e Bell Hooks promovem paradigmas epistêmicos que retratem a sensibilidade que opera engrenagens da produção do conhecimento? Assim, o objetivo se qualifica em discutir como os saberes de Paulo Freire e Bell Hooks promovem paradigmas epistêmicos que retratem a sensibilidade que opera engrenagens da produção do conhecimento.

2. METODOLOGIA

A pesquisa está instrumentalizada a partir de uma revisão bibliográfica sistemática, situada com base na releitura de autores substanciais no campo de estudo da Educação, visando compreender os seus conceitos e integralizando as possíveis confluências. Os autores que servem de referência ao embasamento teórico da questão são Paulo Freire (2005b), de modo a demonstrar uma pedagogia dialógica; e, caracterizando a visão de uma educação transgressora com prática de liberdade remetemo-nos aos estudos de Bell Hooks (2013).

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

A partir dos autores estudados, procuramos fortalecer em nós o entendimento de categorias envoltas pela produção de conhecimento questionada de modo a explicitar uma produção escrita sensível.

3.1 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DA ESPERANÇA PRODUTORA DE PEDAGOGIAS SENSÍVEIS

A ideia de que não há produção de conhecimento sem enaltecer a existência pulsante que há em nós e no outro é um dos paradigmas sustentados por Paulo Freire (2021) e que nos amplia a capacidade de esperançar.

Esse parece ser um sentimento utópico, mas é o que nos move em direção ao sentido da práxis pedagógica retratada em movimentos individuais e coletivos que alcancem o poder resiliente de pensar e estar no mundo.

O pensamento freireano envolve-se em nossa escrita com a finalidade de que possamos pensar as formas que aprendemos e damos vazão substantiva aos conhecimentos abstraídos de nossa percepção, de nosso olhar, de nosso sentir, de nosso viver. A pedagogia do sentir que visualizamos não está ligada a processos técnicos de ensino tão rigidamente acentuados, mas relacionada a uma produção de conhecimento enquanto forma e conhecimento que deforma.

A esperança movida nesses processos impede a massificação do conhecimento, pois ela se coloca como fundamental para nossa existência e não deve ser experienciada de maneira equivocada, pensando apenas na transmissão de conhecimentos. Isso pode ser visto como garantia de que é possível mudar as coisas, trazer novas possibilidades de existência.

Paulo Freire (2005b, p. 85) comenta que "aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se 'apropriam' dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles", permitindo dessa forma a nossa apreensão de como podemos estar ética e sensivelmente construindo nossa consciência sobre o mundo e as coisas. Isso é uma processualidade, uma metodologia de produção de conhecimento pautada nas dimensões do sensível, da transgressão e da libertação.

3.2 BELL HOOKS, SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FREIREANAS DE ENSINAR A TRANSGREDIR

A preponderância dos escritos de Freire no que diz respeito à educação como prática de liberdade foi o que motivou a escritora Bell Hooks (2013) a caracterizar sua escrita pautada pela noção de conscientização freireana.

A educação vista como progressista e holística permeia o pensamento da autora a ponto de ela nominá-la como pedagogia engajada, uma pedagogia atuante, compromissada com a autoatualização do sujeito a fim de alcançar bem-estar psicossocioeducacional. Hooks (2013, p. 30) afirma: "encontrar Freire foi fundamental para minha sobrevivência […]. A obra dele me mostrou um caminho para compreender as limitações do tipo de educação que eu estava recebendo […]".

A construção que vigora a partir desse sentimento da autora é a de que pela crença em uma educação libertadora podemos tentar mudar o mundo, mudar a vida cotidiana de modo que nossos valores e modos de ser possam refletir compromisso com a liberdade, com a vida, com o poder de nossa subjetividade.

Compreendemos inclusive em nossa prática essa dimensão transgressora quando observamos a possibilidade de nos tornarmos sujeitos de resistência, sujeitos que promovem a conscientização não como um fim em si, mas como uma somatória de possibilidades que perfazem uma práxis significativa que reconheça as subjetividades outras e suas vulnerabilidades.

Hooks (2013) cita a obra Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo como uma das grandes obras que lhe marcaram pela passagem que movimenta a partilha de conhecimento dada por Paulo Freire (2013), onde o autor relata que quando há um esforço coletivo de buscar a transformação abre-se espaço para o surgimento da "ajuda autêntica", um processo de reciprocidade na produção de conhecimentos e práticas pedagógicas.

Com isso, percebemos na escrita de ambos, que não é apenas um processo de teorização, mas o reflexo das experiências vividas que podem evidenciar reflexões e críticas à nossa realidade. Teorizar na visão de Hooks (2013), é uma prática que só se estabelece quando a dirigimos para a intenção de ser libertadora e assim promover a cura interna por meio do conhecimento e do dimensionamento do sensível.

Na visão de Bell Hooks (2018) muitas teorias, como a feminista por exemplo, dividem, mantêm distante a possibilidade de conscientização e de realizar leituras da realidade, fato ocasionador de silenciamentos e de atos de dominação. Essas teorizações podem ser utilizadas eficazmente se promoverem pelo sensível a função de cura e libertação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido com essa pesquisa bibliográfica propiciou-nos o reconhecimento das reflexões trazidas pelos autores, visto que Freire com suas ideias atuais e de compromisso com o social desenvolve em nós um meio de pensar sobre os processos de dominação colonial inclusive no campo da educação. Não menos atuante em nossa época, Hooks nos leva a pensar que é preciso e que podemos mudar de paradigmas e olhar nossos contextos para que possamos dar voz ao nosso fazer pedagógico.

Assim, primamos em nosso fazer pedagógico as ideias freireanas e hooksinianas de promover uma educação libertadora, focada em uma nova emancipação do mundo de modo que possamos cada vez mais criar uma sociedade de justiça, de equidade e de solidariedade. As escritas aqui traduzidas buscam construir a mobilização, a transformação da sociedade carregada de amorosidade, onde a educação seja vista como ato de amor de coragem.

Palavras-chave: Paulo Freire; Bell Hooks; Sensibilidades; Transgressão; Libertação.

REFERÊNCIAS

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 68ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 1 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. E-book.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GT 19
HUMANIDADES E EDUCAÇÃO

HANNAH ARENDT, AMOR MUNDI E EDUCAÇÃO: OS DESAFIOS DE EDUCAR NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

WALYSON DE LIMA CAVALCANTE DA SILVA

DANUBIO JOSÉ MONTEIRO DOS SANTOS

ISSN: 2176-8153

A principal reflexão de Hannah Arendt (2005) sobre a educação encontra-se no ensaio "A crise na educação", do final dos anos cinquenta, incluído na coletânea intitulada ``Entre o passado e o futuro". Esse será o eixo central do nosso trabalho, um diálogo com o diagnóstico arendtiano a respeito da crise contemporânea nos modos de ensinar e aprender insere-se no contexto teórico de sua discussão da condição humana e da crise política da modernidade, temas centrais de sua reflexão filosófico-política.em primeiro lugar, chama a atenção o fato inusitado de Arendt (2005) abordar a questão da educação referindo-a à condição humana da natalidade: "a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo" (p. 223). Em A condição humana, sua principal obra teórica, a autora afirma que cada nascimento humano constitui um novo início, distinguindo-se, assim, da aparição de um ser segundo o modo da repetição de uma ocorrência já previamente dada. Para os humanos, nascer não significa simplesmente aparecer no mundo, mas constitui um novo início no mundo. A natalidade não se confunde, portanto, com o mero fato de nascer, mas constitui o ser no modo de ser do iniciar, da novidade. É a condição humana da natalidade que garante aos homens a possibilidade de agir no mundo, dando início a novas relações não previsíveis. Natalidade é a categoria central do pensamento político porque é a raiz ontológica da ação e, portanto, também da liberdade e da novidade, que são intrínsecos ao aparecimento dos homens no mundo (Arendt, 1995).

A metodologia é de natureza qualitativa, realizando um estado da arte das principais obras e conceitos de Arendt sobre educação e buscando relacioná-los/as aos atuais desafios da educação brasileira. Assim, embora o conceito arendtiano de natalidade mantenha relação com o fato da geração da mera vida (em grego, zoe, a qualidade comum a todo vivente), o aspecto realmente importante a ser ressaltado é a relação entre vida humana e mundo. Em certo sentido, plantas e animais também "nascem" em um determinado habitat, mas deles não se pode dizer que venham ao mundo ou, como afirma Heidegger (2003), que eles sejam "formadores de mundo" (p. 400). Para Arendt (1995), o mundo é uma construção propriamente humana, constituído por um conjunto de artefatos e de instituições duráveis, destinados a permitir que os homens estejam continuamente relacionados entre si, sem que deixem de estar simultaneamente separados. O mundo não se confunde com a terra onde eles se movem ou com a natureza de onde extraem a matéria com que fabricam seus artefatos, mas diz respeito às múltiplas barreiras artificiais,

institucionais, culturais, que os humanos interpõem entre eles e entre si e a própria natureza. No pensamento de Arendt (1995), o mundo refere-se também àqueles assuntos que estão entre os homens, isto é, que lhes interessam quando entram em relações políticas uns com os outros.

Neste sentido mais restrito, o mundo também designa o conjunto de instituições e leis que lhes é comum e aparece a todos. Trata-se daquele espaço institucional que deve sobreviver ao ciclo natural da vida e da morte das gerações a fim de que se garanta alguma estabilidade a uma vida que se encontra em constante transformação, num ciclo sem começo nem fim no qual se englobam o viver e o morrer sucessivos.

Entendendo o mundo nestes sentidos complementares, Arendt pensa que somente os homens mantêm uma relação privilegiada com ele, cabendo à educação a delicada tarefa de empreender a adequada inclusão dos recém-chegados num mundo que lhes antecede, que lhes é estranho e que, ademais, deve perdurar após a sua morte. Para Arendt (2005), o que caracteriza a educação em relação a outras formas de inserção dos seres vivos em um ambiente já existente é exatamente a relação privilegiada que a vida humana (bios) mantém com o mundo. A relação humana com o mundo, mediada pela educação, também é uma relação privilegiada no sentido de que nunca está dada de antemão, mas tem de ser tecida novamente a cada novo nascimento, no qual vem ao mundo um ser inteiramente novo e distinto de todos os demais (Arendt, 1995). Por isso, a educação não pode jamais ser entendida como algo dado e pronto, acabado, mas tem de ser continuamente repensada em função das transformações do mundo no qual vêm à luz novos seres humanos.

Justamente porque o mundo está continuamente sujeito à novidade e à instabilidade provocada pela ação dos recém-chegados, assumir responsabilidade pelo mundo - aquilo que Arendt denomina de amor mundi - significa contribuir para que o conjunto de instituições políticas e leis que nos foram legados não seja continuamente transformado ou destruído ao sabor das circunstâncias e dos interesses privados e imediatos de alguns poucos. Quem educa não assume responsabilidade apenas pelo desenvolvimento da criança", mas também pela própria "continuidade do mundo" (Arendt, 2005). Responsabilidade pelo mundo é, portanto, responsabilidade por sua continuação e conservação, aspecto que não se confunde com o conservadorismo tout court, pois Arendt (2005) ressalta que somente aquilo que é estável pode sofrer transformação. Para a autora, a educação cumpre um papel determinante no sentido da conservação do mundo, pois se trata de apresentar aos jovens o conjunto de

estruturas racionais, científicas, políticas, históricas, linguísticas, sociais e econômicas que constituem o mundo no qual eles vivem. Se um dia, quando forem adultos, lhes couber transformar e modificar radicalmente este mundo por meio da ação política, isto pressuporá terem aprendido a conhecer a complexidade do mundo em que vivem. Sem ser intrinsecamente política, a educação possui um papel político fundamental: trata-se aí da formação para o cultivo e o cuidado futuro para com o mundo comum, o qual, para poder ser transformado, também deve estar sujeito à conservação.

Em sentido geral, portanto, se a educação no mundo contemporâneo passa por uma crise aguda e sem precedentes, então é preciso compreender tal fenômeno situando-o no contexto da crise política do próprio mundo moderno. Para Arendt (2005), vivemos numa "sociedade de massas" que prioriza as atividades do trabalho e do consumo; que deseja avidamente a novidade pela novidade, orientando-se apenas pelo futuro imediato; e que nada quer conservar do passado, consumando-se aí a perda da autoridade e da tradição. Para a autora, vivemos num mundo em que qualidades como distinção e excelência cederam lugar à homogeneização e à recusa de qualquer hierarquia, aspectos que se refletem imediatamente nos projetos educacionais contemporâneos. À primeira vista, estas considerações parecem assumir um caráter elitista, quando não reacionário. Mas não se trata disso. O aspecto para o qual Arendt chama a atenção em sua reflexão sobre a crise da educação contemporânea diz respeito ao fato de que as fronteiras entre adultos e crianças vêm se tornando cada vez mais tênues, problema que, por sua vez, põe em destaque a falta de responsabilidade e o despreparo dos adultos para introduzir os recém-chegados no mundo. Afinal, como proceder criteriosamente nessa introdução educacional ao mundo quando a velocidade das transformações desse mundo é de tal monta que ele permanece desconhecido e estranho mesmo para os adultos que nele habitam e que, portanto, deveriam conhecê-lo? Por fim, o objetivo central do trabalho é analisar os atuais desafios da educação no contexto brasileiro através de um diálogo com a filósofa germano-americana Hannah Arendt e suas contribuições acerca do papel da educação além de sua perspectiva sobre as novas gerações como uma possibilidade de renovação e emancipação, bem como os novos desafios no mundo digital, atuação dessas novas gerações diante das mudanças climáticas, do mundo da inteligência artificial e do agravamento das desigualdades.

Palavras-chave: Amor mundi, Educação, Hannah Arendt, Natalidade.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. ***Entre o passado e o futuro*** Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARENDT, H. ***A condição humana*** Tradução Roberto Raposo. 7. ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

HEIDEGGER, M. ***Os conceitos fundamentais da metafísica:*** mundo, finitude, solidão. Tradução Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

A MÚSICA POPULAR BRASILEIRA EM ATIVIDADES PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES E TRANSDISCIPLINARES UTILIZANDO-SE A NARRATIVA TRANSMÍDIA

FABIANA DE BARROS MONTEIRO SOARES
Doutoranda do Programa de Educação Matemática e Tecnolólgica da Universidade Federal - PE, fabianabms@gmail.com;

THELMA PANERAI ALVES
Professora do Programa de Educação Matemática e Tecnolólgica da Universidade Federal - PE, tpanerai@gmail.com.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este resumo apresenta uma pesquisa de doutorado que está em desenvolvimento no Programa de Educação Matemática e Tecnológica na Universidade Federal de Pernambuco, na linha de educação tecnológica.

Conforme sugerido pela Competência Específica 2 de Linguagens e suas Tecnologias da BNCC, a arte é um caminho para a educação do jovem cidadão para que se torne capaz de refletir criticamente a sociedade, demonstrando empatia e respeito à toda sua diversidade. Dentro das artes, podemos observar a riqueza do acervo da Música Popular Brasileira. As letras das músicas, os depoimentos dos compositores, a história de cada canção, a poesia, os sentimentos divididos com os ouvintes, as interpretações, proporcionam, pode-se dizer, um leque quase infinito de possibilidades pedagógicas.

Há diversos livros e artigos que relacionam a Música Popular Brasileira à História do Brasil e à própria História da cultura popular (DINIZ & CUNHA, 2014; MEDEIROS, 2013; MORAES, 2000; NAPOLITANO, 2002; NAPOLITANO, 2002, 2010). Entretanto, até a presente data, ainda não dispomos de uma coletânea de atividades pedagógicas que relacionem o gênero canção, esta rica expressão artística, com conhecimentos de História, Filosofia, Sociologia e Linguagens e temas transversais que envolvam cidadania, democracia e justiça social.

Temos em vista, então, um trabalho com aplicação interdisciplinar, que buscará relacionar músicas da MPB com aspectos das Linguagens, das Ciências Sociais e Humanas. Para além, ele também terá um caráter transdisciplinar na medida em que investirá em "práticas educativas que ampliem a capacidade de reflexão de nossos alunos, que desenvolvam o autoconhecimento, a capacidade de interiorização e harmonização, bem como facilitem processos de construção de conhecimento voltados para o desenvolvimento humano" (MORAES, 2010).

Dentro do contexto apresentado acima, o objetivo geral desse trabalho é analisar ampliações no discurso de estudantes do ensino médio quanto ao repertório cultural, à criticidade e à visão de cidadania a partir da experiência de uma aprendizagem interdisciplinar e transdisciplinar e com a utilização de metodologias ativas, utilizando-se, como recurso pedagógico, canções da Música Popular Brasileira.

De forma mais direta, a partir do trabalho com letras de músicas brasileiras que toquem em aspectos relacionados ao papel da mulher na

sociedade, sua luta por equidade e contra o machismo estrutural, pretendemos promover reflexões e discussões que levem os alunos de 14 a 16 anos a produzirem narrativas digitais transmídia. Ou seja, a partir de uma letra de música, criar narrativas, em diversos tipos de mídias, onde se critique, defenda, explique, difunda valores mais humanos com relação à mulher.

2. METODOLOGIA

No percurso desta pesquisa, buscaremos analisar a ampliação de conhecimentos transversais a partir do trabalho com canções da Música Popular Brasileira. Os participantes[1] da pesquisa serão estudantes do 1º ano do nível médio, de uma escola pública, em parceria com a pesquisadora, que serão convidados a participar do projeto durante o período de seis meses, com encontros quinzenais. A ideia inicial é agregar um número entre 25 e 30 jovens.

Os alunos participantes deverão realizar as atividades propostas no decorrer do projeto. Além dos estudantes, os participantes da pesquisa incluem a pesquisadora, que atuará como docente. A pesquisadora possui experiência no ensino de Língua Portuguesa, na formação de professores em metodologias. Ainda, espera que os resultados possam trazer como impacto o desenvolvimento de um repositório online contendo atividades pedagógicas para ser compartilhado, explorado e alimentado por docentes para uma formação mais crítica dos aprendentes, a partir do uso de canções brasileiras.

A nossa pesquisa, do ponto de vista da natureza, pode ser classificada como uma pesquisa aplicada, pois objetiva alcançar aplicação prática e utiliza conhecimentos gerados por pesquisas básicas, além de outras tecnologias já existentes. Do ponto de vista da abordagem do problema, ela pode ser considerada uma pesquisa qualitativa, pois considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, com etapas onde a análise de dados serão mais indutivas. Entretanto, pode também ser considerada uma pesquisa quantitativa, com análises dedutivas, através de métricas estatísticas e computacionais.

Quanto aos procedimentos, está mais próxima a uma pesquisa de campo, pois além de partir do levantamento bibliográfico, como

1 Os participantes precisarão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, atendendo ao protocolo de ética da pesquisa.

qualquer outro tipo de pesquisa, "exige também a determinação das técnicas de coleta de dados mais apropriadas à natureza do tema e, ainda, a definição das técnicas que serão empregadas para o registro e análise." (PRODANOV & FREITAS, 2013, p.60).

Como instrumentos de geração de dados utilizaremos a observação, questionários, entrevistas semiestruturadas e as produções dos alunos, que podem ser em formato de texto, áudio ou vídeo. Com relação a observação, a pesquisadora terá papel de observadora-participante, já que atuará como docente do grupo acompanhado. Também será realizada uma observação sistemática a partir da análise das produções dos alunos antes e depois das intervenções pedagógicas.

Os questionários e as entrevistas semiestruturadas serão realizadas durante todo o experimento, tornando-as importantes momentos de escuta e trarão dados que também ajudarão nas análises das atitudes e comportamentos dos estudantes frente aos temas trabalhados durante o percurso da pesquisa. As impressões, engajamentos e construções poderão ser expressas por eles e coletadas pela pesquisadora durante o processo.

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Acreditamos que os resultados poderão trazer como impacto, em sendo comprovada a hipótese levantada, o desenvolvimento de um repositório online contendo atividades pedagógicas para ser compartilhado, explorado e alimentado por docentes para uma formação crítica dos aprendentes a partir do uso de canções brasileiras.

Esse repositório será criado e alimentado durante o período de doutoramento e poderá se tornar uma plataforma aberta para receber colaborações de outros professores. O objetivo é tornar toda a produção pedagógica disponível para todos os professores de Linguagens e Ciências Sociais e Humanas do Ensino Médio.

Palavras-chave: Narrativas Transmídia; Gênero canção; Transdisciplinaridade; Interdisciplinaridade; Feminismo.

REFERÊNCIAS

DINIZ, A.; CUNHA, D. M da. **A República Cantada: do choro ao funk, a história do Brasil através da música.** Brasil: Zahar, 2014.

MEDEIROS, H. C. **Relações entre música popular urbana, história e historiografia brasileira.** CONTRAPONTO: Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da UFPI. Vol. 2, n. 1. Teresina: ago/2013.

MORAES, J. G. V. de. **História e música: canção popular e conhecimento histórico.** Revista Brasileira de História. Vol.20, n.39. São Paulo: 2000.

MORAES, M. C. **Transdiciplinaridade e Educação.** Rizoma Freireano. Vol. 06. ISSN 1989 0605. Instituto Paulo Freire de Espana, 2010.

NAPOLITANO, M. **História & Música: história cultural da música popular.** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002.

NAPOLITANO, M. **MPB: a trilha sonora da abertura política (1975/1982).** Estudos avançados 25 (69). Páginas 389-402. 2010. Disponível em: < http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10532>. Acesso em: 18/08/2020.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico.** 2ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SIMÕES, D.; KAROL, L.; SALOMÃO, A.C. (orgs.). **Português se aprende cantando. Estratégias para o ensino da língua nacional.** Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007.

8º epePE

EIXO TEMÁTICO

GT 20

RELIGIÃO, ESPIRITUALIDADE E EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO

Anna Luiza Oliveira (UFPE)
Joanildo Burity (Fundaj)
José Policarpo Junior (UFPE)

ISSN: 2176-8153

SIGNIFICADOS ACERCA DA MORTE E DO MORRER PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: DIÁLOGOS COM FERDINAND RÖHR E KEN WILBER

ANA CLEIDE DA SILVA
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: anacleide.silva@ufpe.br

MARIA SANDRA MONTENEGRO SILVA LEÃO
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: sandra.montenegro@ufpe.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O fenômeno da morte ainda é um assunto tabu, de modo que não há substanciais reflexões acerca da finitude em espaços sociais e educacionais. A morte e o morrer é uma temática que tem sido discutida no meio acadêmico, em geral, no campo da saúde, porém, na área da educação a discussão ainda carece de maior ampliação. Este artigo é parte de um trabalho de pesquisa em desenvolvimento e tem como objetivo principal compreender como os significados e as implicações da morte e do morrer influenciam na vida de servidores da Universidade Federal de Pernambuco. A perspectiva teórica está ancorada na integralidade do ser, de modo que vida e morte não são etapas distintas, mas estão interligadas dentro do mesmo fenômeno chamado vida e faz parte do nosso processo formativo. Trazemos uma análise crítica do estado de conhecimento produzido até o momento do fenômeno em tela. Finalizamos considerando que se faz necessário o desenvolvimento de uma educação em espaços formais e não formais, que aborde o fenômeno do morrer para que a vida seja melhor desenvolvida, que se possa atribuir potências positivas ao percurso da existência.
Palavras-chave: Morte. Morrer. Formação Humana. Espiritualidade.

ABSTRACT

The phenomenon of death is still a taboo subject, so there are no substantial reflections on finitude in social and educational spaces. Death and dying is a theme that has been discussed in academia, in general, in the field of health, however, in the area of education, the discussion still needs further expansion. This article is part of a research work in progress and its main objective is to understand how the meanings and implications of death and dying influence the lives of servers at the Federal University of Pernambuco. The theoretical perspective is anchored in the integrality of the being, so that life and death are not distinct stages, but are interconnected within the same phenomenon called life and is part of our training process. We bring a critical analysis of the state of knowledge produced up to the moment of the phenomenon in question. We conclude by considering that it is necessary to develop education in formal and non-formal spaces, which addresses the phenomenon of dying so that life can be better developed, so that positive potencies can be attributed to the path of existence.
Keywords: Death. Die. Human formation. Spirituality.

INTRODUÇÃO

A morte como certeza da vida. E embora saibamos dessa máxima, vivemos como se não fôssemos morrer, levando-nos a uma fuga, um adiamento sobre uma reflexão acerca disso, como afirma Kovács "[...] não acreditamos em nossa própria morte, agimos como se ela não existisse, fazemos planos para o futuro, criamos obras e filhos, imaginamos que estes perpetuarão o nosso ser".[1]

A educação para a morte poderia ser abordada numa perspectiva interdisciplinar, a partir de tenra idade. Para que, assim, desde a fase infantil a criança pudesse considerá-la e aprender a conviver com a realidade da impermanência de todos. A morte deveria também ser mais discutida dentro dos lares, onde os valores são construídos, e é onde, muitas vezes, também se encontram as maiores preocupações acerca da realidade do morrer. A morte de alguém que é mantenedor, provedor de família, requer estratégias de enfrentamento da morte que nem sempre foram desenvolvidas ao longo da vida, tais como, educação emocional, planejamento estruturação familiar e financeiro.

Uma educação integral que possa contemplar a temática da morte, possibilitando reflexões sobre a finitude, ou seja, educar-se para a morte e o morrer. Poder ampliar e aprofundar as discussões que hoje, já existem, quando a dimensão espiritual é contemplada nesse processo. A espiritualidade e as lentes religiosas atravessam a temática da morte, onde aliás, a mortalidade tem um pouco mais de espaço para discussão. Os representantes religiosos, ao longo da história, sempre tiveram grande influência e participação no momento no rito de passagem da morte. Daí, um dos prováveis atravessamentos da morte com a religião.

Estudos, especialmente, na área de saúde, debruçam-se em investigar o binômio espiritualidade e religiosidade em variadas perspectivas, como para o enfrentamento de doenças crônicas, ansiedade, depressão[2, 3], vivência do luto[4], como recurso terapêutico[5], onde a morte "ronda" e faz-se presente nas discussões atravessando processos que compõem a vida.

Para esse trabalho temos como suporte as teorias dos pesquisadores Ferdinand Röhr e Ken Wilber. A formação humana defendida pelo professor Röhr[6] é um processo de humanização, no sentido do aspecto espiritual, que é o aspecto mais sutil, das cinco dimensões básicas mencionadas anteriormente, sendo o espiritual como o aspecto norteador nesse processo. Ken Wilber, filósofo estadunidense, defende uma visão

de integralidade demonstrada na teoria dos Quatro Quadrantes. Sendo dois Quadrantes do lado esquerdo, esses contemplam os aspectos interiores do sujeito, subjetividades e aspectos culturais e dois Quadrantes do Lado Direito que abarcam os aspectos exteriores do humano, objetividades.Esse estudo é relevante no âmbito acadêmico porque a morte ainda é um assunto tabu. Muito embora, felizmente, possa ser percebido um maior interesse pela temática. Porém, dentre os existem diversos trabalhos de pesquisa, artigos, a área predominante é a área de saúde. [8, 9, 10, 11] Contudo, percebemos carência de expansão na discussão sobre a morte e o morrer nos mais variados ambientes, incluindo o campo educacional.

Esse artigo é uma extração de uma pesquisa que está em curso na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Trata-se de um estudo que se justifica pela importância de ampliar a discussão sobre a morte e o morrer entre os servidores da UFPE, a fim de podermos contribuir com o processo de dar voz aos colaboradores sobre sua compreensão do viver a partir da perspectiva da certeza da morte. Aproximando o objeto das rodas de conversas, dos diálogos familiares e dos âmbitos profissionais, do processo de educação de si, de filhos e afins. Entendendo como uma maneira de reconhecer que todo o esforço no sentido de tirar o assunto morte da marginalização poderá agregar mais conhecimento, conscientização e transformação do ser, alinhado a ações que sejam estruturadas para um processo de educação para a morte. Assim, o **propósito** central da pesquisa é compreender como os significados e as implicações da morte e do morrer influenciam na vida de servidores da UFPE. Sendo a educação para a morte um caminho possível, considerando a integralidade do ser, na qual abarca o aspecto espiritual no contexto de uma formação humana.

EDUCAÇÃO PARA A MORTE: UM CAMINHO POSSÍVEL NA PERSPECTIVA DA ESPIRITUALIDADE E INTEGRALIDADE NO CONTEXTO DE UMA FORMAÇÃO HUMANA

A noção básica de espiritualidade parte da crença de que essa dimensão é inerente ao ser. O despertar para o aspecto espiritual é uma busca pessoal, íntima, cada pessoa perceberá o momento do "chamado". A relação com o sagrado, os questionamentos existenciais poderão ser os gatilhos, por assim dizer, para esse encontro consigo, com a maneira de viver as experiências humanas. Inclusive, as algumas experiências podem

servir de condutoras para a atenção a essa dimensão mais sutil, portanto, menos materializada.

A ESPIRITUALIDADE E UMA FORMAÇÃO HUMANA SOB O OLHAR DO EDUCADOR RÖHR

A formação humana num direcionamento integral vai considerar um sujeito que não é apenas um corpo, que não percebe o mundo apenas pelos cinco sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato), que não se resume aos sentimentos e ainda, que não está limitado ao que pensa. Mas que acresce a todos esses elementos a dimensão espiritual, a qual é "indizível" e irá refutar qualquer lógica que desconsidere o quão esse ser apresenta complexidades, subjetividades, sendo assim, seu processo formativo num sentido de humanizá-lo precisa encontrar metas educacionais que contemplem todas as dimensões, que consigam dar o suporte para as diversas situações que a vida oferece.

No conceito abarcado pelo pesquisador não se pode formular um processo formativo humano, integral, multidimensional sem a presença dos aspectos que compõem a dimensão espiritual, que é uma dimensão sutil, que necessita de um esforço pessoal e intransferível. "[...] A nossa proposta enquadra-se na preocupação de uma Educação que busca a integralidade humana. Ela insiste, especialmente, na inclusão da espiritualidade do homem". [7]

Röhr[6,7] enfatiza que alguns recursos são necessários para testemunhar a espiritualidade, uma vez que, a linguagem é insuficiente para descrevê-la e que a sutileza que lhe é peculiar não permite uma percepção robusta, clara, objetiva. Está no campo da subjetividade a espiritualidade. É particular. É íntimo. Requer na crença de sua existência, e além disso, que se comprometa com ela. Isso significa que haverá uma busca diária, um esforço constante em manter coerentes o pensar, o sentir e o agir.

É inegável a dificuldade de implementação de uma educação que amplie seus horizontes numa direção que convida o indivíduo a olhar-se com mais profundidade, que orienta a sentir, pensar e agir coerentemente, que incita a rever a relação com os outros, com a natureza, que acredita que o humano tem em si aspectos que não podem ser mensurados, avaliados, tais como a fé, o amor, a intuição. Interessante perceber que apesar de reconhecer que trata-se de uma proposta com obstáculos a serem vencidos na lida diária dos sujeitos direta e indiretamente

envolvidos ao mesmo tempo é grande, é rica por ter em sua essência o objetivo de tocar o que há de mais humano no homem.

No campo da educação, a busca pelo equilíbrio, para a auto-transformação, a compreensão de si mesmo, estimula o educador ao desenvolvimento de virtudes. A paciência pedagógica faz esse movimento virtuoso de entendimento, onde embora o educando possa demonstrar dom para determinadas área, isso não deverá ser motivo de afastamento do educador do objetivo primeiro de uma educação que atenda às necessidades de cada dimensão. "[...] Não adianta conseguir, através da educação, formar um grande cientista, se a sua ciência não se direciona para uma maior compreensão do humano e criação de suportes para seu aperfeiçoamento". [7]Todos esses elementos configuram, embasam e corporificam à teoria de Röhr sobre a formação humana que é compreendida como um processo educativo da integralidade do ser em comunhão com a multidimensionalidade, na qual está contida, dentre as dimensões básicas, especialmente, a inclusão da dimensão espiritual. Röhr [7] afirma que

> Somos nós, na nossa dimensão espiritual, que, num sentido mais profundo, humanizamos a imanência. Encontramos o sentido da vida nessa tarefa. Humanizar a nossa vida em relação a nós, aos outros e à natureza, a partir de uma unificação das múltiplas dimensões que fazem parte de nós, incluindo a espiritual, é a realização humana.

Segundo Röhr[12] é necessário comprometer-se com a dimensão espiritual que tem princípios como a liberdade, a verdade e o amor incondicional. Tais princípios fazem parte da espiritualidade e não da materialidade física. Em sua concepção, todas as dimensões são matérias, classificadas como sutis e densas. As dimensões mais densas, também conhecidas por imanentes influenciam com mais facilidade as mais sutis, também chamadas de transcendentes. Contudo, o inverso acontece mas com menos influência ou mais lentamente. Fato é que uma dimensão equilibrada ou em desequilíbrio interfere nas outras positiva ou negativamente.

Dentre as dimensões densas, denominadas pelo teórico de imanentes, encontram-se a física que abrange tudo relacionado à nossa corporalidade, a sensorial compreendida em nossos cinco sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato) e a emocional que abarca todos os nossos aspectos psicológicos, a mental entendida como o racional, o lógico. Na dimensão sutil, encontra-se a espiritual, chamada de transcendente, ou

seja, transcende a realidade de verificação, exceto quando há comprometimento incondicional, incluem-se nessa dimensão os valores éticos, metafísicos. Contudo, essas dimensões são básicas. Para além delas, Röhr destaca dimensões temático-transversais que atravessam, perpassam as básicas, a prático-laboral-profissional, a comunicativa, a relacional-social, a sexual-libidinal, de gênero, a ecológica, a ética, a místico-mágico-religiosa, para citar algumas.

A filosofia que o professor Röhr sustenta está fortemente vinculada ao campo pedagógico. Sua construção teórica está ancorada no processo formativo do ser humano, de maneira integral e que, portanto, ressalta a dimensão espiritual como parte fundamental para o alcance desse propósito, uma vez que, os princípios éticos servem de base para orientação e transformação das ações do homem. Para o educador, quanto mais atenção e conhecimento da própria espiritualidade, melhor tende a ser sua prática pedagógica, tendo em vista, que sua visão do outro, neste caso do educando, tende a ser mais ampliada. Comprometido com a formação integral do ser, o educador considerará aspectos tais como a verdade, a liberdade do ser humano. Nas palavras de Röhr [12] "refletir espiritualidade implica, no nosso pensar, levar em consideração a integralidade do ser humano". Essa busca do ser consiste em não descuidar de nenhuma das dimensões, o que aliás, é trazido pelo autor como condição necessária para atentar-se ao aspecto espiritual, o fato de dar atenção às demais dimensões.

ENXERGANDO A ESPIRITUALIDADE NA VISÃO INTEGRAL DE KEN WILBER

Para Wilber [13] a compreensão da espiritualidade pode ser diversa, apresenta definições variadas e com profundas diferenças, como por exemplo, a crença de que o desenvolvimento espiritual acontece por meio de estágios. No entanto, a perspectiva da espiritualidade acolhe os modos de pensar sem que percam a veracidade nem a capacidade de inclusão em modelos que abordem a integralidade. O pesquisador aborda cinco definições de espiritualidade:

> Eis aqui as definições mais comuns: (1) A espiritualidade envolve os níveis mais elevados de qualquer uma das linhas de desenvolvimento. (2) A espiritualidade é a soma total dos níveis mais elevados das linhas de desenvolvimento. (3) A espiritualidade é, ela mesma, uma linha de

> desenvolvimento separada. (4) A espiritualidade é uma atitude (tal como a sinceridade ou o amor) que você pode ter em qualquer estágio em que esteja. (5) A espiritualidade, basicamente, envolve experiências de pico, e não estágios.

A visão da integralidade do ser apresentada por Wilber [14], trata de uma abordagem sistêmica. No mapa integral contemplado por "todos os quadrantes, todos os níveis, todas as linhas, todos os estados e todos os tipos" (do inglês AQAL), os quadrantes simbolizam: no Superior Esquerdo (SE) a representação do EU, relacionado à consciência, ao intencional; no Inferior Esquerdo (IE) o NÓS, a visão de mundo, a cultura; no Superior Direito (SD) o ISTO e sua relação com o cérebro e o organismo e no Inferior Direito (ID) o ISTOS representando o sistema social e o ambiente. Dessa forma,

> ***Todos os quatro quadrantes apresentam crescimento, desenvolvimento ou evolução***. Portanto, todos eles apresentam algum tipo de estágios ou níveis de desenvolvimento, não como degraus rígidos de uma escada, mas como ondas que fluem e se desdobram naturalmente.

A abordagem integral defendida por Wilber [15] está ancorada no Sistema Operacional Integrado (SOI), do inglês Integral Operating System – IOS. Esse também chamado de mapa integral tem cinco elementos: quadrantes, níveis, linhas, estados e tipos. Os quadrantes são representados pelo "EU" (self e consciência), "NÓS" (cultura e visão de mundo), "ELE" (cérebro e organismo) e "ELES" (ambiente e sistema social). Os níveis ou estágios do desenvolvimentos são diversos, no entanto, no modelo integral contam entre 8 a 10. Quanto às linhas de desenvolvimento, essas representam as múltiplas inteligências. Os estados de consciência têm grande diversidade, dentre os quais o autor cita os naturais (vigília, sonho, sono profundo), os estados meditativos (prece contemplativa, meditação, Yoga), os estados alterados (indução por drogas) e experiências de "pico" (atividades intensas). Sobre os tipos o autor divide em masculino e feminino.

Interessante perceber que embora os períodos da pré-modernidade, modernidade e pós-modernidade tenham trazido contribuições para o desenvolvimento humano, empobreceram o processo com as dissociações, pela crença de detenção da verdade absoluta, desconsiderando

toda e qualquer outra possibilidade de ser e estar no mundo. O que leva ao distanciamento de uma visão de mundo integrada.

Um aspecto fundamental a se pensar sobre a espiritualidade, trata-se de vivê-la com autenticidade, necessário que essa prática espiritual seja verdadeira, sincera e sob esse aspecto é preciso considerar os estágios. Isso implica afirmar que a evolução, o desenvolvimento espiritual segue um fluxo holárquico, integrativo e não é possível que, de maneira permanente, seja alcançado um nível alto de consciência espiritual sem que tenha sido integrado os níveis antecessores, mais baixos, portanto. Nas palavras de Wilber "a espiritualidade autêntica não significa traduzir o mundo de maneira diferente mas, isto sim, transformar a sua consciência". [13]

A reflexão acerca da espiritualidade está implicada com as subjetividades do ser. Comumente, os aspectos espirituais são abordados envolvendo também os aspectos religiosos. Contudo, alguns estudiosos da temática da espiritualidade apontam suas percepções e destacam as diferenças entre ambos os conceito. Wilber [14] esclarece que

> [...] A ideia geral é que "religioso" diz respeito a formas institucionais de religião – seus dogmas, mitos, crenças obrigatórias, seus antigos e desgastados rituais; enquanto "espiritual" significa valores pessoais, percepção presente, realidades internas e experiência direta.

Importante observar ainda que embora não tenha comprovação substancial, segundo o autor, o mesmo elucida que apesar de não ser possível avançar de estágio sem que o atual tenha consolidado o desenvolvimento é possível adiantá-lo. Desde que o sujeito busque o contato repetitivo com os estados superiores. Ou seja, o esforço de desenvolver práticas que deem possibilitem um pouco mais de "familiaridade" com condições de superioridade da consciência permitem mais fluidez no crescimento

> [...] Quanto mais conectados a ***estados de consciência*** autênticos e superiores estivermos – como, por exemplo, estados meditativos –, ***mais rapidamente*** cresceremos e desenvolveremos por meio de qualquer um ***deles***. É como se o treinamento em estados mais elevados agisse como um lubrificante na espiral de desenvolvimento, ajudando-nos a desvincular de um estágio inferior para que o superior seguinte possa emergir, até permanecermos, com estabilidade e constância, em níveis mais elevados de

> consciência, depois do que um estado passageiro se torna uma característica permanente. Esses tipos de treinamentos em estados mais elevados – por exemplo, a meditação – fazem parte de qualquer abordagem integral usada para a transformação. [15]

Somos dotados de múltiplas inteligências dentre as quais podemos citar a inteligência moral, emocional, interpessoal, espiritual, musical. Porém, Wilber [15] diz que o desenvolvimento acontece de maneira irregular, ou seja, não temos bom desempenho em todas elas. Contudo, se conseguirmos perceber em qual delas "brilhamos" seremos capazes de dar "ao mundo nossos dons mais profundos". Pensamos que a oferta de nosso melhor para o outro, para o mundo é um dos grandes propósitos do nosso processo de crescimento, num fluxo ininterrupto de dar-e-receber.

O processo de desenvolvimento no campo da moralidade, por exemplo, apresentado pelo pesquisador explica que o sujeito centrado no "Eu" (egocentrismo), a maneira de se mover no mundo acontece de maneira egoísta, voltado apenas para si. Com uma tendência de avançar para o "Nós" (etnocentrismo), onde o interesse é ampliado para a família, para o país em que vive. Quando atinge o "Todos Nós" (mundicentrismo), então o movimento do ser, a maneira de viver, de conceber a vida está ampliada para interesses não mais só de si ou de uma parte da sociedade, mas para o mundo.

Em sua abordagem integral, o pesquisador organiza práticas por módulos, os quais são divididos em centrais e auxiliares. Esses módulos irão indicar terapias para serem trabalhadas em quatro eixos: corpo, mente, espírito e sombra. O componente espiritual na noção de integralidade, reforça a importância de trazermos luz à nossa parte sombria, uma vez que, os benefícios extraídos desse trabalho são estendidos a todos os módulos centrais. Favorecendo com isso, abertura ao autodescobrimento e a autotransformação. Processos íntimos, complexos e que trazem como efeito dores emocionais. Emergem da sombra e que para possibilidades da eliminação dos sintomas, do alcance da saúde integral é portanto, necessário que sejam reconhecidas, familiarizadas, trazidas enfim, para a proximidade, para o "eu" e não afastando, dissociando para o "ele". [...] O desenvolvimento saudável converte o eu em me; o doentio converte eu em ele, um sujeito renegado e abandonado que se esconde em meus sintomas dolorosos". [15]

A prática integral é o compromisso consigo mesmo de reconstrução, de ressignificação e de validação de uma forma de compreender a vida de

maneira mais profunda. Como afirma Wilber "[...] qualquer pessoa pode reunir sua própria prática integral. A ideia é exercitar simultaneamente todas as capacidades e dimensões mais importantes do corpo-mente-humano – físico, emocional, mental, social, cultural, espiritual". [13]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos seres multidimensionais que evoluem a partir de múltiplas dimensões, facultar portanto, à espiritualidade seu lugar de indispensável reconhecimento para o alcance do desenvolvimento integral do ser a partir de conceitos inclusivos, holísticos, significa avançar para uma prática integral que considera os variados aspectos que compõem o ser.

A formação humana integral é uma possibilidade a qual Wilber e Röhr tem defendido em seus postulados filosóficos, neste cenário está pautada a problemática da morte, enquanto uma das dimensões da vida. Entretanto, este tema está ligado a um potencial princípio de alteridade, uma vez que vida/morte inclui outras pessoas que afetam e nos afetam por esta dinâmica interligada.

Destacamos aqui que o debate sobre a morte e o morrer não é algo individualizado, pois sabemos que, embora aconteça em um corpo, nomeado ao longo da vida como humano ou não humano, existe, entretanto, toda uma construção social em torno deste fenômeno. A forma como se percebe a importância do morrer se constitui em perspectiva diferente a depender da cultura, da história e do tempo social de cada povo. Portanto, é um aprendizado coletivo que perpassa um conjunto de seres, embora seja experenciado individualmente, tanto o momento do nascimento quanto o momento do morrer. Nenhum dos dois momentos pode ser explicitado devido as condições materiais em que cada um acontece, ou seja, o momento do nascimento representa o corpo em potência, mas ainda imaturo, não fala, não pensa, não coordena as ideias. Ao morrer, as condições são semelhantes, mas provocado pelo desgaste do físico, portanto, apesar de tempos distintos, as condições em que o fenômeno acontece incapacita o ser humano de revelar a sua experiência.

Assinalamos aqui, até o momento, que a proposta de uma educação humana integral percebe a importância da nossa compreensão coletiva e individual para esse fenômeno vida e morte, que não são binários, mas faces de um mesmo processo na existência de todos os seres – plantas, gente, bichos, ar, água. Tudo está em teia e afeta simultaneamente outros seres. Entender como podemos valorizar a existência de todos os seres é

um passo importante deste processo educativo, portanto, a proposta é de valorização da vida em sua profundidade e amplitude.

REFERÊNCIAS

1. KOVÁCS, M. J. (Coord.) **Morte e desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992. p.2.

2. MOLINA, Nayara Paula Fernandes Martins. **Religiosidade, espiritualidade e crenças pessoais enquanto mediadora do indicativo de depressão sobre a qualidade de vida de idosos**. Tese (Doutorado em Atenção à Saúde). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2018.

3. FONSECA, Elvi Cristina Rojas Fonseca. **Avaliação da espiritualidade e religiosidade em pacientes adultos com diabetes mellitus tipo 1**. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2019.

4. PARENTE, N. T. A influência do coping religioso-espiritual na qualidade de vida de pais e mães, após a perda de um(a) filho(a) por causas externas. Dissertação (Mestrado em campo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

5. ABUCHAIM, S. C. B. Espiritualidade/religiosidade como recurso terapêutico na prática clínica: concepção dos estudantes de graduação em medicina da Escola Paulista de Medicina - Universidade Federal de São Paulo. Dissertação (Mestrado em campo) – Universidade Federal de São Paulo Campus São Paulo, 2018.

6. RÖHR, F. (org.) Diálogos em educação e espiritualidade. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

7. RÖHR, F. **Educação e espiritualidade**: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 20, 265, 269-270.

8. BRASILEIRO, M. S. E.; BRASILEIRO, J. E. O medo da morte enquanto mal: uma reflexão para a prática da enfermagem. Revista de Ciências Médicas,

(local, mês), 2017. Disponível em: https://seer.sis.puccampinas.edu.br/seer/index.php/cienciasmedicas/article/view/3582Acesso em 01 Jun. 2019.

9. COSTA, I. C.; ROCHA, A. C. D. Percepções da morte e do morrer para residentes de medicina em um hospital terciário. **Revista Ciências em Saúde** – Faculdade de Medicina de Itajubá, Minas Gerais, n.02, p. 07-14, 2017.

10. AZEVEDO, F. A. *et al.* **Significados de morte**: o discurso do sujeito coletivo da enfermagem. **Revista Ciências em Saúde** – Faculdade de Medicina de Itajubá, Minas Gerais, n.01, p. 52-58, 2016.

11. MAIA, K. A; SOANE, A. M. N. C; FORTES, A. F. A. Informar o óbito aos familiares: Significados e Sentimentos dos Médicos. **Enfermagem Brasil**, n.6, p. 323-329, 2013.

12. RÖHR, F. Espiritualidade e formação humana. Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina, n. Especial, p. 53-68, 2011. p. 54.

13. WILBER, K. **Psicologia integral**. São Paulo: Cultrix, 2000. p. 147, p. 155, 129.

14. WILBER, K. **A visão integral**. São Paulo: Cultrix, 2008. E-book. p. 66, 175.

15. WILBER, K. **Espiritualidade integral**. São Paulo: Aleph, 2006. p. 25, 21, 183.

ESPIRITUALIDADES E PROCESSOS DE TRANS-FORMAÇÃO HUMANA: ABRINDO CAMINHOS PARA GESTOS DE DECOLONIZAÇÃO

LIS PAIVA DE MEDEIROS
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – PPGEdu/UFPE, lispaiva.m@gmail.com;

SANDRA MONTENEGRO
Doutora em Educação. Professora do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação – UFPE, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação/Núcleo de Educação e Espiritualidade, e do Programa de Mestrado em Direitos Humanos da UFPE. E-mail: sandra.montenegro@yahoo.com.br.

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O debate no campo da educação acerca das relações entre espiritualidade e formação humana tem sido profícuo. Inseido nele, o objetivo do artigo é elaborar e discutir o conceito de processos de trans-formação humana, situado na pluralização epistêmico-política das espiritualidades. Tecemos uma argumentação teórica, inspiradas pela visão transpessoal participativa de Jorge Ferrer e embasadas pela perspectiva decolonial. A partir delas, propomos que a trans-formação humana pode assumir sentidos de descentramento do humano como lócus da espiritualidade para compreendê-la no plural, como eventos epistêmicos que acontecem na vida mesma, nem objetiva, nem subjetivamente e incluem sabedorias extra-humanas. Isso traz implicações para os modos que concebemos os processos de trans-formação, deslocado de uma lógica cognitivo-centrada, para outra cuja base é a experiência, na qual são incluídos os afetos, o corpo e as relações. Essa proposta se coloca ainda em oposição a tentativas neoliberais de reduzir o ato educativo à aquisição de habilidades técnicas cujo intuito é de reproduzir a mercantilização da vida.

Palavras-chave: Decolonialidade; Espiritualidades; Formação Humana; Transpessoal.

1. INTRODUÇÃO

A costura entre os campos da espiritualidade e da educação não é intento novo. Especificamente no território pernambucano, podemos afirmar que contamos com uma grande contribuição, que diz respeito aos trabalhos do professor Ferdinand Röhr, que, ao longo de sua vida – de forma mais ampla do que exclusivamente uma carreira acadêmica – veio se dedicando a compreender o fenômeno educativo como uma tarefa espiritual.

Nesse sentido, sua sensibilidade para nosso campo de estudos e práticas, seu olhar para a relação entre educandos e educadores e sua mestria de exemplo de alguém que se dedica a um caminho de busca de sua espiritualidade nos inspiram, enquanto aprendizes da Formação Humana, para que observemos com atenção e carinho seus percursos e como podemos nos aproximar ou nos distanciar deles.

Desse modo, é a partir dessa intenção que passamos, aqui, a iniciar a tessitura deste trabalho. Nossa tarefa – talvez ousada – é partir dos caminhos abertos pelo professor Röhr sobre a relação entre espiritualidade e educação, especificamente a formação humana, e fazendo a ele uma reverência, honrá-lo para também caminharmos por outros rumos, divergentes de suas produções.

Assim, o conceito de base que aqui buscaremos esmiuçar é o de formação humana. A partir dos pressupostos do professor[1], ela é entendida como a tarefa educacional e, dessa maneira, para que se fale em formar humanos, a espiritualidade deve ocupar uma posição de centralidade. Este é, enfim, o ponto de diálogo com o qual nos aproximamos fundamentalmente da proposta teórica de Röhr[2].

O sentido do educar, o objeto da reflexão pedagógica, então, estaria no que ele denomina como humanização: um processo incessante, não-linear, composto de aberturas, falhas, fechamentos, alegrias, dores, realizações e que se desenrola na vida, nas relações com o mundo, com os seres e consigo - no que podemos afirmar, portanto, na indissociabilidade natureza-eu-outro. É nesse processo que nos deparamos com nossas espiritualidades.

1 (RÖHR, 2012; 2013).

2 Ver referências da nota 3.

Ressaltamos, no entanto, que suas elaborações vão muito além dessa base: sua proposta é de que o ser humano se organiza em dimensões que variam em níveis de materialidade, mas ocupam um espaço material no mundo: a dimensão física, que inclui nosso corpo biológico; a dimensão sensorial, que integra todos os estímulos recebidos por meio dos sentidos; a dimensão emocional, que é formada pelos estados e suas variações no campo das emoções; a mental, que, além de abarcar a racionalidade, é composta também pelos pensamentos difusos, a imaginação e a capacidade intuitiva, a qual guarda em si um caráter excepcional por funcionar como uma ponte para a dimensão mais sutil: a espiritual, que se integra e envolve todas as outras. Além delas, básicas, existiriam também dimensões temático-transversais, por exemplo, a dimensão sexual, ou a de gênero, a ecológica, a lúdica, e outras, que criam zonas de sobreposição, misturas e tensões entre as dimensões básicas.

Embora a caracterização dessas dimensões não esteja em diálogo direto com o caminho que aqui percorreremos, nossa opção por explicitá-la brevemente ocorreu com o intuito de ofertar uma "pincelada" para a ampliação do sentido da formação que representa a construção teórica do professor Röhr. Nesse contexto, em busca de atentar para os rastros deixados por ele, mas seguindo caminhos outros, é que nos colocamos em movimento para tentar ampliar ainda mais os sentidos da formação humana e, nesse deslocamento, abrir espaço para acolher os conflitos, as crises, as contradições, os desvios, a não-linearidade que esses processos também envolvem. Além disso, buscamos enfatizar alguns aspectos ético-políticos que acreditamos estarem atravessados nas nossas proposições.

Para isto, seguiremos com a centralidade da espiritualidade para compreender a formação humana. Nossa proposta será, contudo, em torno de alguns questionamentos que temos feito a essa ideia e à noção que tem emergido dessas inquietações: os processos de trans-formação humana, a qual será detalhada ao longo do texto. Dessa forma, nos movemos pela questão: como a noção de processos de trans-formação humana pode contribuir para pensar e repensar as relações entre espiritualidades e o campo da educação? Desse modo, nosso objetivo será o de elaborar e discutir esse conceito, o qual busca se embasar pela pluralização epistêmico-política das espiritualidades.

2. ESPIRITUALIDADES: PARTICIPAR DO MISTÉRIO

O primeiro passo da nossa girada é nos voltarmos para a espiritualidade. Nossa busca por um alinhamento teórico envolvia a noção de que a espiritualidade não é uma categoria encerrada no humano, ou um componente dele, mas outra, na qual nós, seres humanos em nossa diversidade de contextos de vida, poderíamos nos envolver. Nosso intuito, então, se aproximaria muito mais de entender a espiritualidade como uma experiência[3], no sentido de algo que nos atravessa na vida, que coloca em movimento, que se relaciona com nossa subjetividade, mas também permeia o encontro com a alteridade. Foi então que nos deparamos com a proposta das espiritualidades participativas, assentada no campo da Perspectiva Transpessoal, a qual engloba uma variedade de estudos que se dedicam aos campos da Psicologia, da Educação e dos estudos das religiões[4]. Seu crescimento ocorre a partir da chamada "virada participativa"[5] do movimento Transpessoal, na qual um dos grandes expoentes é o psicólogo espanhol Jorge Ferrer[6], que apresenta uma proposta de espiritualidade que parecia se coligar a nossos pressupostos.

A noção de uma "virada", para ele, diz respeito à elaboração de uma nascente proposta para a espiritualidade no campo transpessoal, que inclua uma diversidade de compreensões acerca dela, as quais, por sua vez, tragam consigo novas elaborações que busquem dar conta de questões e tensionamentos recentes, levantados pelas novas produções epistêmicas nos campos do conhecimento pós-colonial, feminista e pela pós-modernidade. Afirmar, assim, uma espiritualidade diversa, exige que nos descentremos de uma compreensão do "espiritual" centrado no humano e, mais ainda, na intrassubjetividade ou mesmo no indivíduo, para seu alargamento para além dos centros, rumo a uma multiplicidade de formas e contextos. Isso significa, então, nas palavras do autor[7], a compreensão das espiritualidades como "eventos epistêmicos multilocais que podem emergir não apenas em um lócus individual, mas também em um relacionamento, uma comunidade, uma identidade coletiva ou

3 (LARROSA, 2011).

4 (FERRER, 2011).

5 (FERRER, 2002; 2008; 2011; 2017).

6 Ver referências da nota anterior.

7 (FERRER, 2002, p. 12, tradução nossa).

um lugar.". Essa noção de espiritualidade advinda dessa virada, portanto, não quer dizer que jogaremos fora todas as contribuições anteriores do campo transpessoal, mas, de fato, fazer os questionamentos e apontar as lacunas delas, bem como apontar novos rumos, divergentes.

Nesse sentido, os rumos que aqui se desenham têm a ver com dois elementos da crítica feita pelo autor ao campo transpessoal: o reducionismo subjetivo e o cartesianismo sutil[8]. O primeiro se relaciona com a tensão existente entre os estudos da espiritualidade e das religiões. O autor faz um percurso histórico no interior da teoria transpessoal para argumentar que a tentativa dela de se afirmar como ciência cujo objetivo tinha a ver com a espiritualidade gerou um temor de que ela não fosse creditada, que fosse confundida com o próprio campo das crenças religiosas.

Num movimento de defesa, então, a pesquisa se volta para uma abordagem objetivista, separando radicalmente a espiritualidade como objeto a ser focado de modo isolado, localizado exclusivamente em um âmbito subjetivo e individual a ser apreendido por técnicas mensuráveis; e os sujeitos pesquisadores, que analisam esse objeto de modo distanciado. Nesse mesmo contexto, portanto, localizamos o cartesianismo, que se refere a essa separação brusca entre os sujeitos que vivenciam a espiritualidade como um objeto em separado no seu "eu interior" – os "sujeitos de pesquisa" e outros que apenas a observam, mas não se relacionam com ela – os "sujeitos pesquisadores". Em ambos os casos, portanto, ela é percebida como se pudesse ser isolada de seu contexto e observada como elemento em suspenso.

Esses dois fenômenos interrelacionados geram algumas consequências. A primeira é a grande crítica do autor ao perenialismo, o qual, segundo ele, domina o campo da transpessoalidade. Esse modo de pensamento se refere à concepção de que os vários caminhos percorridos em distintos contextos espirituais – por exemplo, as religiões – teriam objetivos ou pontos de chegada semelhantes ou idênticos, apenas com diferenças nos discursos aparentes. A filosofia perene pressupõe, desse modo, que, por trás da variedade de formas de acessar a espiritualidade, haveria um tronco comum de valores universais. O autor discorda dessa assertiva ao propor que, de fato, a variedade dos caminhos produz distinções entre eles: o enfoque do olhar para o espiritual deixa de ser nas

8 (FERRER, 2002).

possíveis semelhanças entre os caminhos, para a multiplicidade de possíveis mundos espirituais que se abrem nas relações que co-criamos com esses mundos, enquanto humanos e extra-humanos.

Dessa forma, ele aponta ainda a necessidade de rebatermos o que chama de um narcisismo espiritual e uma prisão integrativa, ambos ligados à ideia de que a espiritualidade seria um fenômeno intrassubjetivo e individual humano, acessado apenas em circunstâncias extraordinárias (como experiências de pico na consciência, por exemplo). Esse narcisismo aconteceria quando a ênfase no indivíduo é tão grande que ele passa a ser compreendido como ***lócus*** central e única via de acesso para a espiritualidade, ao passo em que cria distorções egóicas no cultivo de um "eu espiritual", inflado, preocupado exclusivamente com seu crescimento e seus fracassos ou, em última análise, seu status. Além disso, esse "eu" estaria também preso em sua tarefa de integrar suas experiências, ou seja, nesse cultivo, haveria um distanciamento de uma espiritualidade que pode se realizar na vida, no dia-a-dia, de modo que ela fica relegada a contextos especiais, idealizados.

O grande apontamento, dessa maneira, é explicitar, de modo detalhado, como a compreensão de uma espiritualidade centrada no humano e com base em uma intrassubjetividade pode trazer, por um lado, um isolamento nessa vida espiritual tão centrada em contextos extraordinários, o que implica em um afastamento da vida por ela mesma, das relações cotidianas, dos seres humanos e extra-humanos; ao mesmo tempo em que também vemos essa mesma vida espiritual distante, exclusiva de alguns poucos "iluminados" que conseguiriam acessar essas circunstâncias especiais nas quais a espiritualidade poderia se manifestar.

Nós, enquanto humanos, então, habitaríamos esse paradoxal e doloroso lugar de uma dupla solidão: em nossa arrogância, afastados do cotidiano em que poderíamos brindar a vida com outros seres; em nossa insignificância, afastados dos mundos dos deuses. A partir da proposta de Ferrer[9], então, a pergunta que nos fica é: para além da prepotência e da impotência, como, de fato, vivemos vidas espirituais num lugar de potência?

O que começa a se delinear como pistas de respostas, ainda seguindo as trilhas abertas pelo autor, é pensar que a espiritualidade não seria, assim, nem um fenômeno objetivo nem subjetivo, nem individual nem

9 Ver referências da nota 7.

coletivo. Ela, na verdade, conectaria e integraria todos esses polos por meio de outra ideia central na sua obra[10]: a de participação. Participar, desse modo, é habitar essa dança cósmica, em que não existem protagonistas nem coadjuvantes e onde podemos apenas estar de forma inteira: não é necessário, para que apareça uma espiritualidade, que deixemos de lado nossos corpos, pois não há oposição entre eles. Nesse sentido, falamos em um exercício de uma espiritualidade incorporada[11]. Mais ainda, quando falamos em corpo, pensamos, sim, em nosso aspecto físico-biológico, mas também incluímos aspectos sexuais, emocionais, libidinais, relacionais, mentais, energéticos, conscienciais. Não há, enfim, uma divisão e uma consequente representação do corpo na consciência, já que não existe essa divisão cartesiana entre corpo e espírito. A dança cósmica, como uma dança, se baila de corpo todo!

É nessa compreensão de uma espiritualidade que se vive com inteireza que podemos dizer que co-criamos mundos espirituais nessa natureza-eu-outro, em um lugar de co-autoria com outros seres. Quando falamos em "co-criação", evocamos a noção de ***mistério***, acionada na obra de Ferrer para se referir ao elemento de indeterminação que nos compõe e nos atravessa enquanto seres viventes. O mistério não seria algo inacessível ou secreto ao humano: pelo contrário, estamos o tempo todo em contato com ele. Ele seria precisamente o não-determinado e, nesse sentido, ele traz um movimento paradoxal de continuidade e descontinuidade. Ele é contínuo na medida em que flui, em que tece teias, traços, linhas, pontes, vias entre humanos e extra-humanos; mas também é descontínuo por estar aberto à constante trans-formação, a não ser mais o que era anteriormente a cada nova conexão.

A trans-formação epistêmica que essa noção produz volta a nos recordar para o afastamento de um pensamento perenialista, já que, a partir da co-criação com o mistério, as possibilidades de experiências participativas espirituais são vastas. É desse modo, portanto, que a proposta de Ferrer se caracteriza como um pluralismo participativo que põe como indissociáveis imanência-transcendência e estabelece a multiplicidade de formas, contextos, lugares, conteúdos – mundos espirituais co-criados e co-criativos. Nesse pluralismo, portanto, é que chegamos num lugar de desconforto de usarmos o termo "espiritualidade" no singular, já que essa

10 (FERRER, 2002; 2017).

11 (FERRER, 2017).

tamanha diversidade não era apenas uma questão de aparência, mas de posicionamento epistemológico. Nossa proposta, para que a linguagem esteja mais em congruência com nosso posicionamento, assim, é por sua pluralização: espiritualidades.

A mudança na proposta do espanhol, dessa maneira, não se refere apenas a uma caracterização das espiritualidades, mas, principalmente, busca afirmar uma transformação a nível epistêmico, acerca de como as experenciamos e como, além de conhecê-las, elas podem, também, serem fontes relevantes de conhecimento para nossas vidas e, nesse sentido, em especial, é que acreditamos que podem emergir uma série de possíveis relações com o campo da formação humana.

Isso porque, ao estabelecermos que a espiritualidades não acontecem de modo exclusivamente centrado em um suposto interior individual, nos colocamos ontologicamente em relação com as alteridades, com nossos contextos de vida, os quais, desse modo, podem também ser vividos e compreendidos como espaços formativos. Viver, assim, espiritualidades como eventos multilocais e descentrados do humano é entender que o conhecimento pode acontecer por meio da participação e da co-criação nesses eventos. Ou seja, passamos de uma experiência de que o conhecer acontece centrado em um racionalismo empirista que enxerga a realidade como objeto a ser analisado, fragmentado, e, em última análise, dominado, para outra, em que saímos de um lugar de suposto protagonismo - mas de profunda arrogância e solidão - para irmos em busca de danças sagradas novas e antigas nas nossas relações com a natureza-eu-outro.

A compreensão das espiritualidades por essa via, então, abre portas e cria pontes[12] para produzirmos um conhecimento humano que abandone a associação entre conhecer e dominar. Essa associação, fundada na colonialidade, atravessa nosso modo de produzirmos e nos relacionarmos com o conhecimento no Ocidente[13]. Nossa episteme ocidental é herdeira, de forma direta, de um ***ego cogito*** cartesiano, que funda os ideais de cientificidade, separatividade entre sujeito e objeto, o qual também é descendente de um ***ego conquiro*** do capitalismo mercantil europeu[14], que parte para o domínio colonial de povos e culturas com vistas à exploração de suas riquezas, recursos e vidas humanas e não-humanas.

12 (ANZALDÚA, 2021).

13 (GROSFOGUEL, 2016).

14 (DUSSEL, 2008).

Habitamos, portanto, esse lugar difícil de herança, na nossa produção, daqueles que derramaram sangue dos nossos próprios ancestrais. Contudo, acreditamos que assumirmos a existência desse lugar e nossa relação com ele é o primeiro passo para podermos estar em territórios outros, que retomem nossa linhagem enquanto habitantes, herdeiros e povos de Abya Ayla[15]. Nesse sentido, em associação com as pistas deixadas por Ferrer[16], desejamos assumir um lugar em meio a esse pluralismo. Não basta apenas afirmar que são várias as possibilidades de co-criarmos com o mistério e, nesse sentido, de múltiplas cosmologias e epistemologias. Nessa multiplicidade, assumimos uma posição ético-epistêmico-política que vai em busca doa saberes deixados de lado pelo cognitivismo ocidental-cartesiano. Buscamos saberes, falas, gestos - espiritualidades feitas de corpo, corpos outros, distintos do centro privilegiadamente eurocêntrico, branco, cis-heteronormativo, rico e masculino. Como diria Ailton Krenak[17], nos alinhamos a vidas da "camada mais bruta, rústica, orgânica, uma sub-humanidade, uma gente que fica agarrada na terra".

Apontamos, assim, para uma segunda virada, que parece se abrir no nosso caminho. Embora a produção de Ferrer não traga diretamente enfoques nesse sentido, sua proposta, em vários momentos, afirma essa possibilidade[18]. Partimos não de uma linearidade, mas de uma circularidade e uma horizontalidade entre essas conexões, e compreendemos que a virada necessária, além de participativa, é também decolonial. Decolonizar, nesse sentido, não como estabelecimento de um novo momento, em que a colonialidade fica para trás, mas de um contínuo movimento[19], uma feitura artesanal de gestos provisórios, um exercício e um questionamento incessantes acerca de como, para nós, é possível co-criarmos espiritualidades fora dessa lógica centro-centrada.

15 O termo Abya-Yala, no idioma do povo Kuna, originário do território do que hoje é o norte da Colômbia, significa Terra Viva, Terra Madura ou Terra em florescimento. A expressão vem sendo usada pelos povos originários do continente em contraposição à noção de América, criada na colonização, com o objetivo de criar um senso de unidade e pertencimento entre os povos, apesar das diferenças regionais de denominações, dadas nas diversas línguas, para os territórios habitados (PORTO-GONÇALVES, 2011).

16 Ver referências citadas na nota 12.

17 (KRENAK, 2019, p. 11).

18 (FERRER, 2002; 2008; 2011).

19 (WALSH, 2009).

3. NOS RASTROS DOS PROCESSOS DE TRANS-FORMAÇÃO HUMANA

A fim de iniciarmos nosso debate acerca da articulação entre espiritualidade e os processos de trans-formação humana, é necessário que, inicialmente, teçamos breves comentários sobre o que, de fato, queremos dizer quando falamos em "trans-formação". Para nós, os elementos que aqui vamos discutir emergem do prefixo "trans", colocado em articulação com a noção de formação. Esta, por sua vez, para além de um sentido de ampliação da tarefa educativa, também assume, principalmente, uma posição ético-política.

Isso porque, no contexto contemporâneo, a educação sofre violentamente os efeitos do neoliberalismo. Os princípios que a regem são o da competitividade, do individualismo, da constante superação de si pela eficiência - elementos que, em última análise, vão originar um processo de ultra refinamento das técnicas para fazer mais em menos tempo e com menos recursos. Nesse contexto, educar seria sinônimo de aquisição de competências e habilidades técnicas, altamente cognitivo-centradas e voltadas para a inserção no mercado de trabalho, o qual, por sua vez, leva a um acirramento ainda mais agudo dessas vivências em contextos neoliberais. Como uma nova fase do capitalismo, o neoliberalismo se associa a processos de mercantilização da vida, e, nesse caso, dos educadores e educandos e da própria educação enquanto prática. "Forma-se", nessa lógica, sujeitos utilitaristas, altamente eficazes, competitivos e individualistas, por meio de aprendizagens cada vez mais "enxutas", restritas[20]. Somada a isso, a visibilidade dessas práticas também se torna central[21]: é preciso expor as metas alcançadas, o desempenho se torna alvo a ser atingido e superado, para que se crie cada vez mais competição.

Além disso, não podemos deixar de mencionar a associação desses elementos a um pensamento conservador que tem crescido no Brasil e se expandido no campo educacional[22]. Essas posições utilizam ideias de liberdade de modo distorcido, como princípio antidemocrático de uma ultra liberdade cujo centro é um indivíduo soberano, a ser batido, mas que, novamente, em sua arrogância, teme um outro diferente e por vê-lo

20 (TREVISOL; ALMEIDA, 2019).

21 (GADELHA, 2017).

22 (LIMA; HYPOLITO, 2019).

como ameaça, busca aniquilá-lo. Esse movimento, sem dúvidas, contribui para colocar em risco qualquer espaço em que a pluralidade seja base, em que a diferença possa habitar. Criamos, nos processos educativos contemporâneos, um chamado "neossujeito"[23], esse que teme o outro e, por isso, busca ser uma suposta "melhor versão de si mesmo", sob a qual se oculta uma busca desenfreada por uma competição consigo, por uma obsessão e um sofrimento em fazer mais, em ter um desempenho maior, melhor, mais rápido... Na produção de pseudo-super-homens solitários, o gerenciamento de si cria eu-empresas nos mais diversos âmbitos da vida: no trabalho, na sexualidade, nas relações, no lazer, na alimentação, na construção de um "eu espiritual" e assim segue. A partir de tudo isso, questionamos: que linhas ainda podemos tecer uns com outros quando se exige tanto o topo, se é que ele existe?

Com base nessa pergunta é que propomos que uma formação que realmente se comprometa com os processos de humanização inseridos nas nossas relações de espiritualidade não pode se associar a esse tipo de ideal neoliberal, mas deve, ao contrário, se contrapor a ele. Esse é o cenário que buscamos enfrentar, a partir do pressuposto que a trans-formação, como um processo ético, deve construir relações de confiança entre educadores e educandos, como coloca Röhr[24], e, dessa maneira, há que abrirmos espaço, fazer furos, cavar buracos, jogar cordas e dar as mãos a possíveis aliados, a fim de construirmos pontes[25] que nos levem para outros lugares que não o individualismo e a competição neoliberais, e que, assim, possam ser co-criados eventos nos quais as espiritualidades possam existir.

Desse modo, a partir dessa formação diretamente contraposta aos ideais hegemônicos do neoliberalismo, quando a ela adicionamos o "trans", queremos aprofundar-nos em alguns elementos pelos quais essa formação pode se embasar. Esse prefixo carrega em si um sentido de movimento, de travessia. De acordo com o dicionário Caldas Aulete, "entra na composição de algumas palavras e significa além de, para além de; em troca de; ao revés; para trás; através: transatlântico, transformador"[26]. A partir dessa definição formal, então, entendemos que ele pode

23 (DARDOT; LAVAL, 2016).

24 Ver referências citadas na .

25 Ver referência citada na nota 14.

26 (AULETE DIGITAL, 2021, documento online).

assumir um significado triplo em nossos percursos: o primeiro, talvez mais evidente, é uma referência direta ao nosso alinhamento teórico com a perspectiva transpessoal participativa proposta por Ferrer. O segundo, o qual também já abordamos, tem a ver com a necessidade de ***atravessar*** as lógicas de centralidade; ir além delas para co-criarmos mundos em que o ser humano possa ser um convidado da dança cósmica do mistério e colocar em movimentos horizontais e humanidades e extra-humanidades.

Por fim, o terceiro aspecto do uso desse prefixo é o da palavra "transformação" que, para nós, é muito ilustrativa para abordar uma formação que não se paute por uma "escadinha", nas quais sejam adquiridos conhecimentos, experiências, saberes de modo linear, em etapas, em vias ascendentes. Nossa visão se diferencia desta por defender que, de fato, podem existir momentos ascendentes, de crescimento, de expansão linear; contudo, essa expansão se dá de modo muito mais complexo, envolve também abismos, fechamentos, crises, rupturas, desvios: não há trilhos a percorrer, mas as trilhas são criadas na medida em que as atravessamos. É nessa mistura multifacetada, nesses passos criativos, nessa experiência de redemoinhos[27], que nos tiram dos nossos lugares de conforto e viram nossos mundos de cabeça para baixo, rumo à co-criação de mundos outros, que defendemos que as espiritualidades emergem.

4. GESTOS DE DECOLONIZAR ESPIRITUALIDADES: ARTESANATOS ÉTICO-POLÍTICOS

Seguimos os caminhos abertos pelas trans-formações e, neles, buscamos afinar suas estradas com algumas implicações ético-políticas que acreditamos serem necessárias para que nossa proposta seja provisoriamente explicitada.

Nosso contexto é a discussão sobre a colonialidade, como explicitamos nos itens anteriores. Enquanto o colonialismo se refere ao sistema de dominação formal, estatal entre metrópoles e colônias, que teve início com a conquista das Américas, em 1492, e se ampliou para África e o continente asiático; a colonialidade demarca a continuidade desses processos de domínio e exploração para além dos limites do Estado, mesmo após a libertação política das nações. A tentativa de decolonização, dessa

27 (ANZALDÚA; KEATING, 2015).

forma, se contrapõe à lógica da colonialidade, como sistema simbólico de exploração nos âmbitos do poder, do saber e do ser[28].

Para além desses grandes âmbitos, amplamente discutidos, o equatoriano Patricio Guerrero Arias também propõe que existe uma colonialidade da alteridade, a qual se manifesta "en la radical ausencia del otro, que no es visibilizado, no existe, es despojado de humanidade y dignidade [...] Así, toda sociedad, pensamiento o conocimiento de los 'otros', serán vistos como obstáculo, como carencia, como inferioridad, como amenaza, como enemigo."[29]. Esse movimento acontece pela exclusão e pela inferiorização de povos, culturas e grupos sociais que não estão dentro do padrão central, metropolitano: europeu, branco, masculino, racional, cristão, cis-heteronormativo. Ainda segundo Arias, essa colonialidade constrói um imaginário que coloca esses outros como sinônimos da estranheza, cria uma "outridade" que fratura as alteridades. A partir desse corte, esquecemos que "de ahí que la alteridad no sea sino el encuentro entre la mismidad y la otredad, puesto que inevitablemente el otro habita en nosotros, y nosotros habitamos inexorablemente en el otro: no podemos ser sin los otros."[30].

Está aí a base da criação de dicotomias hierarquizantes que deixam de fora da "humanidade" negros, pessoas LGBTQIA+, classe trabalhadora, indígenas, mulheres; mas também excluem a validade de um conhecimento produzido por e com esses grupos. Mais ainda, também são deixados de lado aqueles saberes a partir dos quais sejam considerados nossos aspectos emocionais, sensíveis, corporificados e, como não poderia deixar de ser, as espiritualidades, especialmente aquelas vividas em religiões não-hegemônicas, ou mesmo fora delas, em meio à multiplicidade epistêmica co-criada no mistério.

Frente a isso, a proposta do autor é pela retomada de uma "alteridade cósmica biocêntrica"[31], que coloque em primeiro lugar a afirmação da vida no encontro entre si e outro, em contraposição ao capital. Para além, a vida afirmada não parte de um lugar qualquer, mas daqueles co-criados a partir das experiências e saberes outros, estes mesmos deixados de lado pela história colonial. Dessa forma, sua defesa é por ***corazonar*** a produ-

28 (GUERRERO ARIAS, 2010).

29 (GUERRERO ARIAS, 2010, p. 88).

30 Ver referência citada na nota anterior.

31 Ver referência citada na nota 30.

ção do conhecimento. ***Corazonar*** enquanto prática é, na verdade, uma ética preenchida de coração, de afeto, é trazer as sensibilidades e o corpo para a co-criação dos saberes – no caso que aqui discutimos, acadêmicos - em busca de co-criarmos sentidos outros para nossas existências. Para o autor, podemos sair do território do "conhecer", de um conhecimento científico pautado pela racionalidade cartesiana, apartada da vida, para outro terreno: do "cosmoser"[32], em que saber e viver habitam o mesmo chão e não se separam das conexões na teia da natureza-outro-eu.

Esses sentidos enraizados nas existências, portanto, estão conectados com o que pensamos sobre os processos de trans-formação humana. Acreditamos que é a partir das conexões que criamos no palco da vida com sabedorias outras, em que abrimos espaço para a alteridade, que nos colocamos, de fato, em relação e abrimos mão do individualismo. É dessa maneira que podemos criar laços solidários que nos (re)aproximem da nossa conexão com outros humanos e com extra-humanidades, os quais, por sua vez, é que podem nos ofertar a potência de sairmos do nosso lugar de arrogância e isolamento perante o próprio chão que habitamos.

Estaríamos, enfim, participando do mistério de um modo mais inteiro, curando nossas feridas coloniais, permitindo que as fraturas se transformem em pontes[33]. Habitaríamos, assim, as encruzilhadas de uma trans-formação no campo educativo, como enunciada por Luiz Rufino[34] em sua proposta de uma pedagogia inspirada por Exu, como senhor dos inacabamentos, do movimento, dos caminhos abertos, da ambivalência e da criatividade: "Ele é também o elemento dinamizador que nos possibilita pensar uma educação, uma vez que, em seus domínios operam os efeitos que movem os aprendizes, a dúvida como elemento propulsor, a experiência enquanto acontecimento e o devir." [35].

Assim, a partir dessa mirada ética, que aponta caminhos, mas também os questiona e ressalta seus inacabamentos, em uma escrita artesanal, sem intenção da precisão, da simetria, da ordem das produções em massa, mercantilizadas - encerramos aqui, entendendo que é precisamente a explicitação da nossa incompletude que abre portas para que venham outras, outres, outros que alarguem nossas trilhas.

32 (GUERRERO ARIAS, 2010, p. 92)

33 (ANZALDÚA, 2021).

34 (2018).

35 (RUFINO, 2018, p. 74).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma formação humana *corazonada* poderia ser a expressão que resumiria nossa intenção nesse escrito. Partindo ainda do pressuposto de que essa formação não é estanque, mas contínua, com seus altos, baixos e redemoinhos, foi que a ela adicionamos os "processos". Ao afirmarmos sua processualidade, temos consciência, em primeiro lugar, de que essa escrita também é parte desse processo, que jamais se encerra nesse ponto de finalização. Pelo contrário, temos o entendimento que esta é apenas uma gota d'água no oceano que habitamos. Porém, ao mesmo tempo, na nossa porção aquática, acreditamos que seria importante elaborar essas giradas teóricas em torno de co-criar sentidos outros para o campo da formação humana.

Compreendemos ainda que encaramos o limite de que as discussões aqui levantadas se localizam, majoritamente, em um plano teórico, para falar ainda em uma divisão um tanto cartesiana entre teoria e prática. No entanto, também pensamos que a própria escrita desse texto, enquanto exercício espiritual de se pôr no mundo, em relação com colegas acadêmicos, professoras, amigos, amores, com nossos campos de pesquisa, é, mais do que nunca, uma prática desse processo de trans-formação que não cessa de ser co-criado. Convidamos, enfim, a cada leitor que possa ter sido mobilizado de algum modo com esse texto, a fazer experiências de habitar suas rotinas, suas relações, sua respiração, sua alimentação, seu sono, seus sonhos, seus trabalhos, e tantos outros contextos e atividades que nos atravessam, e nas quais somos agentes, e perceber nelas possíveis sentidos trans-formativos e, quem sabe, rastros de espiritualidades presentes neles. Acreditamos que é assim, na experiência, que podemos plantar sementes para mundos outros.

Além disso, gostaríamos de deixar, aqui, os caminhos abertos. Ainda sentimos necessidade, por exemplo, de falarmos em uma formação humana, mas entendemos que, na medida em que conseguimos fazer movimentos epistemológicos em torno do descentramento do humano na co-criação das espiritualidades, podemos ainda falar em formações com seres não-humanos, extra-humanos, ou ainda outras categorias que, no momento, ainda não conseguimos vislumbrar. Apenas por esse exemplo, conseguimos entender que, de fato, as possibilidades são múltiplas, e que nossa tarefa, portanto, é cartografá-las, a partir de um horizonte ético comum, da pluralização e da afirmação das outridades e do alinhamento com a vida que brota e que comunga com nossas Terras.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, G. Ponte, ponte levadiça, banco de areia ou ilha – lésbicas de cor hacienda alianzas. *In:* ANZALDÚA, G. **A vulva é uma ferida aberta & outros ensaios.** 1.ed. Trad.: Tatiana Nascimento. Rio de Janeiro, RJ: A Bolha Editora, 2021. p. 89 – 124.

ANZALDÚA, G.; KEATING, A. **Light in the Dark – Luz em lo Escuro**: rewriting identity, spirituality, reality. EUA: Duke University Press; Duham and London P. 117 – 159. E-book.

CALDAS AULETE. **Dicionário Caldas Aulete Digital.** "Trans-". Disponível em: https://aulete.com.br/trans. Acesso em 24 set. 2021.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo – ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1. ed., São Paulo: Boitempo, 2016.

DUSSEL, E. Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. Tabula Rasa, n. 9, julio-diciembre, 2008, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia. p. 153-197. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892008000200010&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em 23 set. 2021.

FERRER, J. N. **Participation and the mistery**: transpersonal essays in psychology, education, and religion. Albany: State University of New York Press, 2017.

FERRER, J. N. Participatory spirituality and Transpersonal theory: a ten-year Retrospective**. The Journal of Transpersonal Psychology**, v. 43, n. 1, 2011, p. 1 – 34. Disponível em: https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1067.2045&rep=rep1&type=pdf. Acesso em: 24 jan. 2021.

FERRER, J. N. **Revisioning transpersonal theory**: a participatory vision of human spirituality. Albany: State University of New York Press, 2002.

FERRER, J. N.; SHERMAN, J. H. **The participatory turn**: spirituality, mysticism, religious studies. Albany: State University of New York Press, 2008.

GADELHA, S. Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos de regulação e controle de condutas na contemporaneidade. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 66, p. 113-139, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000400113&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 nov. 2020.

GUERRERO ARIAS, P. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). **Calle 14**: revista de investigación en el campo del arte, v. 4, n.5, 2010, p. 80-94. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279021514007. Acesso em: 15 set. 2021.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, 2016. p. 25 – 49. Disponível em: https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt. Acesso em: 18 de agosto de 2021.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Ebook.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04 – 27, jul./dez. 2011. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444. Acesso em: 26 dez. 2020.

LIMA, I. G; HYPOLITO, A. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 45, e190901, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100567&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 dez. 2020.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Abya-Yala, el descubrimiento de América. In: GIACARRA, N. **Bicentenarios (otros), trasiciones y resistências** 1.ed. - Buenos Aires: Una Ventana, 2011. p. 39-46. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20161027033317/Bicentenarios.pdf#page=20. Acesso em: 24 set. 2021.

RÖHR, F. **Educação e espiritualidade**: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

RÖHR, F. Espiritualidade e educação. *In*: FREITAS, A. S.; FERREIRA, A. L.; POLICARPO JUNIOR, J.; SANTIAGO, M. B. N. **Diálogos em educação e espiritualidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 13 – 52.

RUFINO, L. Pedagogia das Encruzilhadas. **Revista Periferia**, v. 10, n. 1, p. 71 – 88, Jan./Jun. 2018. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504. Acesso em 23 dez. 2020.

TREVISOL, M. G.; ALMEIDA, M. L. P. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, set./dez, p. 200 – 222, 2019. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/12409. Acesso em: 23 nov. 2020.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. 1. ed. Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, Quito, marzo 2009.

ESPIRITUALIDADE E EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE PARA REATIVAR OUTROS MUNDOS POSSÍVEIS

SIDCLÉIA DA SILVA SANTOS
Mestra em Educação da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, sidcleia.santos@yahoo.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O artigo trata da conexão entre espiritualidade e educação enquanto possibilidade de constituição de outras pesperctivas ontológicas e epistêmicas distintas das ocidentais, a fim de uma interlocução alterante, enquanto forma de descolonizar os processos de esquematização da realidade produzidos pelo capitalismo neoliberal, governamentos políticos e pela operacionalização neoconservadora de determinadas abordagens religiosas que atravessam a atualidade. Portanto, trata-se de problematizar a criação de outros mundos enquanto provável abertura para experiências transformadoras e subversivas, as quais ofereçam uma percepção radical à alteridade, importantíssima em tempos de antropoceno. De acordo com o método foucaultiano (2009), uma tentativa de pensar outramente, ou seja, pensar diferentemente o que se pensa para que possamos introduzir e acolher a diferença, fazendo uma experiência de alteração dos nossos próprios esquemas de pensamento, nos possibilitando não apenas produzir conhecimento, mas sermos capazes de experienciar a realidade com mais liberdade, cuidado do mundo e consequentemente de nós.

Palavras-chave: Espiritualidade; Educação; Antropoceno.

1. INTRODUÇÃO

Este projeto versa sobre o encontro entre entre a espiritualidade e a educação como possibilidade de constituição de outros mundos. Logo, propiciando à criação de outras perspectivas ontológicas e epistêmicas distintas das ocidentais a fim de uma interlocução alterante, enquanto forma de descolonizar os processos de esquematização da realidade produzidos pelo capitalismo neoliberal, governamentos políticos e pela operacionalização neoconservadora de determinadas abordagens religiosas que atravessam a atualidade, como alternativa para enfrentar o Antropoceno, nomeado por Isabelle Stengers (2015) Intrusão de Gaia.

Por conseguinte, diante da catástrofe do Antropoceno, fica cada vez mais evidente a necessidade de reativarmos uma experiência espiritual que nos anima, através do cuidado e de novas alianças de natureza e cultura, ética e política que contribuam para problematizar os humanismos pedagógicos, as teorias biopolíticas e o capitalismo neoliberal, que impedem e bloqueiam que façamos uma experiência de formação propriamente humana, aquela que não separa o modo de existência da maneira como se faz a experiência do mundo. Mas muito pouco é discutido sobre como provocar essa reativação e enfrentar esses desafios. O conhecimento por si só não é suficiente, principalmente quando a ciência é reduzida à economia do conhecimento, transformando a catástrofe em algo inevitável.

Trata-se de outra maneira de juntos habitarmos a Terra honrando as multiplicidades e diferenças, inclusive, o potencial transformativo presente nos aspectos mágicos, míticos e ritualísticos dos povos originários, capaz de nos reconectar a essas forças das quais se ocupavam as culturas antigas e que nós não sabemos como considerar hoje em dia, porque, no ocidente, o sentido desses aspectos sofre um profundo preconceito e, consequentemente, o extermínio. (STENGERS, 2015; LATOUR, 2020; VIVEIROS DE CASTRO, 2018, FREITAS, 2018). Nessa perspectiva, a noção de espiritualidade é compreendida como a expressão existencial de uma experiência formativa, animando uma transformação no sujeito para que possa ampliar os limites da própria subjetividade e ser mais do que está sendo hoje, devir outro.

Assim, compreendemos a espiritualidade como arte de viver atrelada à ética do cuidado, portanto, entendida aqui como forma de não se deixar fixar em identidades, mas questionando a maneira de ser no mundo, através de experiências e verdades construídas na vida, que transmutem

e iluminem a pessoa, porque ao alterar a relação que estabelecemos com o mundo, alteramos também a relação que estabelecemos conosco, já que essa alteração é coemergente e simultânea (FOUCAULT, 2006). Dessa forma, a relação entre espiritualidade e educação nos posicionam diante de uma perspectiva de integralidade, fonte de vida e relações muito mais amplas do que as admitidas nas sociedades ocidentais capitalistas.

Nesse sentido, compreendemos existir certa disposição dessa relação com o campo semântico da Educação Não Formal, pois é um âmbito mais amplo, tem um espaço próprio que ultrapassa os processos de escolarização e se relaciona com as pessoas em diferentes espaços da vida, onde a criatividade, o acontecimento e a experiência visam a arte de bem viver, enquanto nossas diferenças são o que temos em comum, como reconhecimento do dom/dádiva. E o professor consegue enfeitiçar os alunos a partir da dimensão simbólica, utilizando rituais, práticas e exercícios sem necessariamente fazer uso das tecnologias modernas, mas utilizando a cultura como lente, através da qual se vê o mundo (GOHN, 2021).

Por outro lado, a Educação Formal tende a reproduzir o estigma da racionalidade política e o fundamento da economia capitalista que tentam exercer domínio e controle sobre a cultura das vidas comuns, proporcionando, através de um discurso limitante, fragmentado, individualista e consumista, uma catástrofe entre os mundos. Aliás, o sistema de ensino é uma ritualização dos discursos para constituição, atribuição e apropriação de papéis sociais unificadores. Assim, ao mesmo tempo em que é um instrumento de acesso aos discursos, limita o sujeito regulando o que pode ser ou não permitido dentro de uma concepção estritamente neoliberal.

A justificativa desse estudo está relacionada à formação de determinada realidade enquanto experiência de deslocamento e fissura, como experimentação de outros mundos e simultaneamente a construção de si mesmo, nos permitindo ir além das fronteiras que aprisionam a nossa visão e a constituição de novos pontos de vistas, permitindo considerar diferentes alternativas ao avanço do antropoceno. Assim, essas considerações são relevantes para o incentivo e ampliação de pesquisas que contemplem as categorias presentes neste artigo. Portanto, a criação de novas possibilidades de inter-relações ontológicas e de alteridade que reative e transmute o ato de educar, ainda que diante de uma sociedade que desaba.

Em vista disso, o problema que conduz a pesquisa é o seguinte: como a inter-relação entre a espiritualidade e a educação podem reativar a experiência de criação de outros mundos possíveis, outras perspectivas ontológicas e epistêmicas distintas das ocidentais enquanto alternativa ao antropoceno? O objetivo geral consiste em problematizar o vínculo entre a espiritualidade e as experiências educativas enquanto alteração na existência e a constituição de outros mundos possíveis. Mais especificamente, entender a relação entre espiritualidade e educação como possibilidade de experiência de cuidado com o mundo. Além disso, analisar como a espiritualidade poderia contribuir com o campo educacional, de modo a formar o outro enquanto sujeito com mais liberdade, logo, implicando uma interlocução entre diferentes pontos de vistas.

2. O ATUAL CENÁRIO DO ENCONTRO ENTRE ESPIRITUALIDADE E EDUCAÇÃO

No Brasil as relações culturais, sociais, econômicas e políticas são historicamente assimétricas, principalmente porque atravessamos dois sistemas extremamente opressores e violentos, o colonialista e o ditatorial, que estão na base da formação da população brasileira. De modo que convivemos com uma imensa diversidade étnica, no entanto, a sociedade brasileira ainda é marcada, em todos os seus processos, relações e instituições, pelos estigmas da repressão e extermínio das tradições nativas e subalternização dos corpos (SANTOS, 2019).

De tal modo que as palavras, os discursos e os estereótipos preconceituosos lançados sobre o corpo e a cultura dos povos explorados foram cruciais para o êxito e aceitação do processo colonial, onde essas representações estão associadas aos interesses políticos e econômicos que os constituíram (MBEMBE, 2014). Mais recentemente na cultura política brasileira, percebemos o processo de instrumentalização neoconservadora de determinadas abordagens religiosas, impactando negativamente na relação entre educação e espiritualidade, fazendo uso governamentalizado das práticas, expressões, crenças, valores e princípios de religiões específicas.

> Em que milhões de brasileiros, seduzidos por informações aberrantes que circulam pelos quatro cantos do país, apostam suas fichas em um militar da reserva, sucessivamente eleito deputado federal pelo Rio de Janeiro, tendo como

> bandeira uma série de pautas antidemocráticas e em favor das atrocidades da Ditadura Militar (SANTOS, 2021, p. 1).

Além disso, a lógica capitalista e neoliberal, em suas várias faces e versões, seja como Capitalismo Realista, Capitalismo Semiótico, Capitalismo como Religião tentam eliminar as multiplicidades e diferenças que ameaçam seu domínio. Segundo Mark Fisher (2020), hoje é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo, isso porque o capitalismo produziu o realismo capitalista, um dispositivo que nos impede de aspirar qualquer forma de vida que não esteja em conformidade com as produções do capital, colonizando nosso senso de realidade e tempo, na medida em que o capitalismo está aprendendo a penetrar em nosso inconsciente individual e coletivo das culturas e sociedades, criando uma economia das relações humanas. Isso significa que o capitalismo realista introduz um modelo econômico na formação dos processos de subjetivação. O efeito perverso dessa dinâmica é chamado de economia da felicidade.

> O que estamos lidando agora não é com a incorporação de materiais que, antigamente, seriam dotados de potencial subversivo, mas sim com sua pré-encarnação: a formatação e a formalização prévia dos desejos, aspirações e esperanças pela cultura capitalista (FISHER, 2020, p. 7).

A própria natureza do capitalismo contemporâneo instaura uma profunda mutação nos processos subjetivos, distorcendo as percepções da realidade e colonizando nosso campo atencional, isso que Franco Berardi (2020) nomeia de Capitalismo Semiótico em sua obra Asfixia. A partir da leitura catastrófica desse autor compreendemos que as relações sociais estão sendo sufocadas pelo atroz semiocapitalismo da era digital-tecnológica, comandada pela economia financeira global, visando particularmente a acumulação de capital. Transformando as formas de comunicação social e a cognição a ponto de a cultura humana deixar de lado o diálogo, o bem comum, a solidariedade e alteridade.

Os grupos sociais estão cada vez mais submersos nas realidades virtuais, incapacitados de perceberem o mundo real porque estão carentes de reflexão e crítica do real, já que estão conectados de forma permanente a dispositivos automáticos que obscurecem suas visões. Para Berardi (2020), o sistema social, produtivo, globalizado e hiperconectado exauriu os nossos cérebros e exaurirá, inexoravelmente, os recursos naturais do planeta. Isso é muito importante do ponto de vista de uma experiência formativa porque sem o estado atencional fica difícil questionar padrões

relacionais que coloque em xeque nossos hábitos e automatismos no nível da percepção da realidade.

Outro aspecto do capitalismo contemporâneo foi analisado por Walter Benjamin intitulado Capitalismo como Religião, ele é caracterizado por não ser uma religião de redenção e sim de culpabilização, cujo culto, ao invés de resgatar a culpa, a intensifica, aumentando o desespero humano. De acordo com Michael Löwy (2005), podemos reconhecer no presente três tópicos dessa estrutura religiosa do capitalismo: o culto, a permanência do culto e seu caráter culpabilizador. E o resultado cruel da culpabilização capitalista é a ampliação do desespero: ele está ligado à essência desse movimento religioso capitalista, por encerrar as pessoas num círculo de acúmulo de bens e mercadorias que só faz aumentar o desespero.

Por conseguinte, utilizam-se das instituições sociais, educacionais, jurídicas, religiosas como dispositivos normativos na produção de determinados conhecimentos, sobre a percepção da realidade, dos corpos, das práticas, dos valores, das crenças como estratégia de governo, normalização e controle da vida. Logo, a alteridade, o reconhecimento da pessoa enquanto outra, com tudo que nos apresenta de inquietação, contradição e desafio vão sendo gradativamente suprimidos, uma vez que é cada vez mais escasso se deixar tocar, sensibilizar, perturbar e transformar pelo outro, através de uma escolha consciente.

Contudo, Foucault (2010) sinaliza que a constituição da subjetividade não representa uma prática solitária, a presença de outros seres é imprescindível no processo de autotransformação. Também, para Freitas (2018), "a formação de uma dada identidade, ocorre no estabelecimento de relações que situam o sujeito para além de si mesmo. A alteridade remete, portanto, a uma relação sempre presente que altera tanto o eu quanto o outro, uma alteração, relações entre relações" (FREITAS, 2018, p. 396).

Então, para começarmos a pensar em possibilidades de enfrentamento da catástrofe criada pela racionalidade neoliberal capitalista, precisamos mudar de perspectiva, valorizando a alteridade enquanto dádiva, ou seja, criando vínculos éticos de cuidado com os mundos, que reverbere em gestos mais amorosos, apaixonados e compassivos entre os povos humanos e não humanos. São linhas de fuga que se apresentam ao antropoceno, conforme Viveiros de Castro (2014), Stengers (2015), Freitas (2018), Langdon (2013). Dessa forma, uma das possibilidades de novos mundos despontarem está, em grande medida, nas

culturas e resistências dos povos relegados pela contemporaneidade como atrasados.

Então, compreendemos que esse processo simbólico enquanto "arte de fazer" pode ser apreendido pela educação, mais especificamente, pela educação não formal, porque atende a um efeito experimentado pelo corpo através da cultura. "Corpo que expressa obrigatoriamente os padrões culturais e sociais como, por exemplo, os estilos de ritmo, as manifestações de dor, os valores estéticos de um grupo" (ROCHA, 2008, p. 139). Resultado de um processo de inscrição histórico-cultural-simbólico da sociedade sobre o corpo do indivíduo, ofertando o sentido de suas ações.

Da mesma forma como opera a linguagem, ação reflexiva, dentro de um sistema de regras espontâneas e coletivas organizados simbolicamente. Contudo, não se limita a simples reprodução do sistema de significado, pois a performance mágica tem a dimensão de uma ação simbólica e cultural que está constantemente em modificação, sem com isso, deixar de ser influenciada pela tradição, possibilitando a criação e recriação de novos sentidos/mundos/experiências.

Dessa forma, na educação não formal, podem ser constituídos espaços com um pouco mais de liberdade, onde ainda é possível experimentar afetos que atravessam os corpos por meio de vínculos afetivos que rompem padrões e transformam-se em acontecimentos. De acordo com Gohn (2021), a educação não formal ainda não possui um campo de atuação bem definido, contudo, ela fez uma sistematização em dois campos para fins didáticos: o primeiro destinado a aprendizagem da escrita e da leitura por procedimentos e métodos não oficiais. O segundo, que nos interessa aqui, "abrange a educação gerada no processo de participação social, em ações coletivas não voltadas para o aprendizado de conteúdos da educação formal" (p. 102).

> Finalmente, deve-se registrar ainda o campo da educação para a vida ou para a arte de bem viver. [...] A difusão dos cursos de autoconhecimento, das filosofias e técnicas orientais de relaxamento, meditação, alongamento, etc. deixaram de ser vistas como esotéricas ou fugas da realidade. Tornaram-se estratégias de resistência, caminhos de sabedoria. É também um grande campo da educação não formal (GOHN, 2021, p. 99).

A educação não formal – por não se limitar, estritamente, ao padrão normativo que tenta coibir, controlar e disciplinar os corpos – é julgada

como espaço periférico, minoritário, como uma ausência de legitimidade; contrariando e (r)existindo às expectativas dos discursos limitantes e preconceituosos que tentam enquadrá-la em determinado padrão e normatividade essencialista. Contudo, quando as pessoas são instigadas a cuidarem de si e do mundo em espaços coletivos, é possível criar uma experiência de abertura para uma energia que propicie alianças que vão na dimensão da cura de nossos padrões relacionais e, consequentemente, uma alteração nos padrões de funcionamento das nossas redes de pertencimento em todos os âmbitos da vida.

Portanto, a ética do cuidado é uma experiência transformadora que afeta a maneira como vivemos, percebemos, nos relacionamos e enfrentamos as circunstâncias do mundo. Por isso, o cuidado aqui está relacionado à um conjunto de técnicas e práticas que permitem a expressão das crenças e mitos na vida, um modo de existência, um ethos. Isso não significa desenvolver habilidades para tentar mudar as estruturas percebidas como externas a nós mesmos, mas, experimentar a própria relação com essas estruturas. O modo como nos apresentamos no mundo já está diretamente conectado/inter-relacionado com as estruturas vigentes, por isso, mudar a si mesmo é também mudar o mundo e vice-versa.

Esse é um trabalho exigente porque está ligado a tudo o que aceitamos, recusamos ou transformamos em nós mesmos e no mundo no qual estamos inseridos. Então, o esforço aqui é tentarmos agir sobre nós mesmos eticamente, por meio de práticas de cuidado originadas das narrativas míticas e, assim, afetar nossa rede relacional pelo modo autêntico de (r)existirmos. Porém, a racionalidade moderna-contemporânea busca capturar o campo de subjetividades e atenção plena, estabelecendo novos afetos, símbolos, valores, ideias e discursos que excluem as práticas de cuidado com o mundo, tanto da temática filosófica quanto de uma possibilidade existencial.

Por consequência, no interior do pensamento ocidental, as narrativas míticas, memórias e ritos arcaicos vão sendo igualmente desvalorizados, esquecidos e excluídos, teve seu sentido danificado, alterado ou modificado para impedir uma alteração no "sistema de pensamento que focaliza os processos de formação do sujeito pela noção de ponto de vista, [...] ensejando uma abertura radical à alteridade e à escuta do ponto de vista do outro, tão necessário como urgente nos tempos que correm" (FREITAS, 2018, p. 390), enquanto conjunto de práticas e experiências que constituem ao sujeito o preço a pagar para ter acesso à verdade

praticada, exercida, verdade de vida que o transforma incessantemente (FOUCAULT, 2006).

3. PISTAS ABERTAS PARA UM DEVIR ALTERANTE

A formação humana, movida pela experiência da ética do cuidado, é entendida por Foucault (2006) como um exercício espiritual, que permite uma transformação no sujeito para que possa acessar a verdade, ou seja, "o sujeito é como que arrancado de seu status e de sua condição atual, arrebatado, pela verdade que vem até ele e o ilumina, por meio de um trabalho sobre si mesmo" (MUCHAIL, 2011, p. 92).

Uma vez aberto, o acesso a verdade produz efeitos como retorno sobre o sujeito, completando-o, transfigurando-o, de modo que o ato de conhecimento mais legítimo vem, pode-se dizer, depois tendo sido preparado, acompanhado, duplicado, consumado por esta transformação do sujeito. O conhecimento simplesmente não é suficiente, sendo necessário uma modificação no modo de ser e agir enquanto necessidade imprescindível para enfrentar os acontecimentos da vida.

> A formação humana, ativada pelo princípio do cuidado de si, trata inicialmente, de um limite ético: não se deixar ocupar inteiramente pelas próprias atividades, possibilitando assim a expressão de capacidades humanas cruciais de transcendência, ou seja, capacidade de assumir compromissos que superem os automatismos cognitivos, emocionais e sócio-culturais. [...] Enfim, não identificar a própria vida com as funções que se ocupa (FREITAS, 2012, p. 66-67).

De acordo com a perspectiva cosmopolítica, os xamãs não tem a intenção de dominar a natureza, eles entram em contato com a natureza em perfeita harmonia e estado de comunhão com as forças cósmicas e energias intrapsíquicas que lhe possibilitam receber as mensagens dos povos mineral, vegetal, elementar e animal, entre os quais se incluem o próprio ser humano. Ele também consegue perceber a multiplicidade sagrada da realidade que permeia todas as outras dimensões além daquelas que já conhecemos. Por isso, as práticas xamânicas são opostas ao centralismo da cultura e do conhecimento ocidental, limitados por visões reducionistas e pobres da natureza, do espírito, do sagrado e do próprio homem. Ele é uma potência transformacional intrinsecamente

cosmopolítica como campo de alteração e articulação perspectivística entre diferentes e múltiplos mundos.

Portanto, é necessário reconhecer a legitimidade e importância de outras perspectivas além das modernas, dadas as catástrofes das últimas décadas; a confiança no Progresso, no Estado e na Ciência foi profundamente abalada. Vimos a produção científica agenciada em prol da dominação capitalista e da destruição; o Estado impondo ditaduras, autoritarismos, controle e funcionando como braço do capitalismo; enquanto o resultado do desenvolvimento a todo custo continua a causar danos catastróficos à natureza.

Por isso, segundo o diagnóstico de Stengers, as respostas aos problemas que enfrentamos não serão fornecidas pelas ciências tão somente, nem se pode esperar do Estado, tal como ele se caracteriza hoje, enquanto força capitalista. A questão é tão profunda que só podemos pensá-la com propriedade ao questionar a visão de mundo dominante e seus respectivos valores que se sobressaíram sobre todos os demais (STENGERS, 2015).

Isto porque, quando se trata de negociar problemas que parecem globais, é sempre o "nosso" conhecimento, os fatos produzidos por "nosso" equipamento técnico, mas também os julgamentos associados com "nossas" práticas que estão predominantemente no controle. O "cosmos" da cosmopolítica, assim, é um operador de equalização, que faz ressoar na arena política a presença das vozes que não podem ou não querem responder às exigências modernas/ocidentais para sua participação; ele é a introdução de uma experiência de desterritorialização que abala a confiança na validade universal dessas práticas modernas (COSTA, 2017, p. 28-29).

Nesse sentido, para expressar um dos assuntos mais discutidos na atualidade: a relação do homem com o planeta, a autora, então, nos fornece conceitos importantes para a compreensão do que considera o tempo das catástrofes, sobre os acontecimentos que nomeia de "intrusão de Gaia" que corresponde a uma resposta à altura daquilo que a provocou. Diz respeito a chegada de uma nova época denomina de Antropoceno, que sugere a movimentação da terra para outra era geológica e a atividade humana como responsável por essa saída do Holoceno, o que prediz que a humanidade adquire o caráter de uma força geológica global (STENGERS, 2015).

Porém, o final, comunicado para o nosso tempo, segundo os autores, não é o da destruição material do planeta terra, Gaia, mas de um

modo de ser e estar de grande parte da humanidade no mundo. O início de um período de extinção da diversidade cultural e epistemológica de um projeto de mundo normalizado, saturado de objetos inúteis, alimentado à custa de agrotóxicos e da miséria alheia (DANOWISKI; VIVEIROS DE CASTRO, 2014).

Assim, o que se põe em questão no Antropoceno é uma guerra entre os mundos de ontologias relacionais – onde os humanos e os não-humanos preexistem às relações que os constituem – e, consequentemente, uma guerra de múltiplos processos de desterritorialização.

Portanto, significa pensar sobre o trabalho diplomático a ser realizado no lugar de continuar falando sobre progresso, modernidade e desenvolvimento sem perceber o preço para alcançar tais objetivos, pois, se habitamos o multiverso temos que lidar com os desafios políticos que se colocam (LATOUR, 2020). Nesse caso, é importante formar alianças, descobrir aquilo que nos une, que não podemos viver sem, e aquilo que nos separa. É possível localizar na produção do Viveiros de Castro (2018) o conceito de Sobrenatureza (o ponto de vista de Outrem) demostrando aspectos cosmopolíticos.

Considerando o sistema capitalista como importante desencadeador da crise planetária, torna-se imperativo abandonar a mitologia do progresso moderno. Talvez assim, possamos criar novas possibilidades de alianças, inventar outras formas de agir coletivamente, adquirindo a autonomia para buscar respostas fora das opções capitalistas e o desenvolvimento da habilidade atencional que a convivência cosmopolítica exige.

Não se refere apenas de recuperar nossa capacidade de estar juntos, mas de estarmos juntos em uma experiência de indeterminação, ou seja, de sofrimento angustiante. Então, se houver uma comunidade que desponte a acolher a angústia que assola os seres humanos, o sofrimento adquire o potencial de criar a experiência do comum, da lucidez, onde nós apendemos um processo de singularização que nos retira da inautenticidade e passamos a olhar as próprias experiências cotidianas do mundo como abertura para infinitas outras possibilidades, construindo um mundo que possa acolher a multiplicidade.

Nesse sentido, refletir sobre a educação inspirada pela espiritualidade passa pelo amor mundi (HANNA AREND, 2014) como um sentimento de pertença, uma disposição para a convivência e responsabilidade pelo cuidado com o mundo. Mas para que isso aconteça, precisamos reativar nossa capacidade de fazer experiências.

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm. [...] Cultivar a arte do encontro [...] O sujeito da experiencia é "feito de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. [...] O sujeito da experiencia é um sujeito exposto [...] Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação [...] A experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem "pré-dizer (LARROSA, 2002, p. 24-28).

Portanto, não há um mundo antes da experiência de nossos mundos, essa capacidade que temos de nos encantar, maravilhar e apaixonar pelo mundo, construindo práticas de cuidado e aberturas para uma transformação na nossa maneira de ser e existir. Assim, a experiência quando acontece possivelmente afeta, em uma determinada cultura, sociedade e comunidade, o funcionamento da catástrofe dos nossos tempos, levando-nos a experimentar a vida com mais liberdade, um devir alterante como dádiva.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação de outros mundos por meio da conexão entre experiências educativas e a espiritualidade pode redimensionar o campo educacional enquanto provável abertura para experiências transformadoras e subversivas, as quais oferecem uma percepção radical à alteridade, importantíssima em tempos de antropoceno. De acordo com o método foucaultiano (2009), trata-se de uma tentativa de pensar outramente, ou seja, pensar diferentemente o que se pensa, que a pesquisa seja um caminho para que possamos introduzir e acolher a diferença, fazendo uma experiência de alteração dos nossos próprios esquemas de pensamento, nos possibilitando não apenas produzir conhecimento, mas sermos capazes de experienciar a realidade com mais liberdade.

Dentro de um contexto onde a hegemonia moderna da representação e do cientificismo promove o fechamento e esgotamento dos modos de vida em comunidade, produzindo consequências, tais como: sofrimento, desespero, ignorância, ódio, medo, etc., afetos biopolíticos de nosso tempo. O Xamã Davi Kopenawa afirma que os brancos "não têm

medo de desaparecer, porque são muitos" (KOPENAWA; ALBERT, 2015). Os brancos não têm medo do fim do tempo, mesmo vivendo no tempo do fim, na Era Atômica e no Antropoceno, ou ainda, no capitalismo e na conhecida banalidade do mal ambiental, evocada pelos negacionista.

O Xamã parece nos avisar que deveríamos ter medo da queda do céu, pois ele caíra sobre nós, mesmo que seus efeitos sejam sentidos primeiramente em populações empobrecidas. Agora, que o fim do mundo se tornou uma realidade, os xamãs, entre tantos outros povos não modernos, podem nos ensinar algo sobre viver após o fim do mundo, por meio de sua performance cosmopolítica, pois, este mundo já vem desabando há cinco séculos para eles com a chegada dos europeus. Então, eles nos animam a cuidar de nós enquanto disposição ética que solicita um cuidado a serviço do mundo, porque quem cuida acolhe aspectos e áreas, forças e seres em nós e no mundo.

Trata-se, portanto, de um desafio acadêmico, no sentido de articular categorias que presumivelmente as pesquisas científicas tem o hábito de tratar separadamente. Bem como, se refere a experiência de não nos deixar conduzir por processos produzidos pela economia do conhecimento, mas assumindo uma territorialidade fora desse campo semântico, posicionando-nos desfavoravelmente à ciência reduzida ao interesse do capital. Isso sinaliza a ampliação de nossa perspectiva para possivelmente descobrirmos novas ontologias que compõem o multiverso, próximas das experiências extraordinárias provocadas por estratégias de cuidado originária da relação entre espiritualidade e educação enquanto "ideia para adiar o fim do mundo" (KRENAK, 2019).

REFERÊNCIAS

BERARDI, F. **Asfixia: capitalismo financeiro e insurreição da linguagem.** São Paulo: Ubu Editora, 2020.

COSTA, A. C. **Ecologia e Resistência no Rastro do Voo da Bruxa: a cosmopolítica como exercício de filosofia especulativa**. ANÁLOGOS, PUC-RIO, n. 1, p. 24-34, 2017.

DANOWISKI, D; VIVEIROS DE CASTRO. **Há Mundo Por Vir? Ensaio sobre os medos e os fins.** Florianópolis: Cultura e Barbárie: Instituto Socioambiental, 2014.

FISHER, M. **Realismo Capitalista: é mais facial imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?** 1. ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. Estratégia, Poder-Saber. **Ditos e Escritos, vol. IV.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FREITAS, A. S. A Relação Subjetividade e Liberdade como Matriz da Noção de Espiritualidade. In: Röhr, F. (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade.** 2. ed. Recife: Universitária da UFPE, Revisada. p. 53-80, 2012.

FREITAS, A. S. **Contribuições do Perspectivismo Ameríndio Para as Pesquisas em Filosofia da Educação**. Revista Brasileira de Pedagogia, Brasilia, v.99, n. 252, p. 387-403, maio/ago, 2018.

GOHN, M. G. **Educação Não-Formal e Cultura Política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 2. Ed. São Paulo, Cortez, 2001.

KRENAK, A. **Idéias para Adiar o Fim do Mundo.** 1. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KOPENAWA, D; ALBERT, B. **A Queda do Céu: Palavras de um xamã yanomami.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LANGDON, E. J. **A Viagem à Casa das Onças: narrativas sobre experiências extraordinárias**. Revista de Antropologia, São Paulo, USP, v. 56, n. 2, 2013

LATOUR, B. **Diante de Gaia: oito conferências sobre a natureza no antropoceno.** São Paulo / Rio de Janeiro: Ubu Editora / Ateliê de Humanidades Editorial, 2020.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

LÖWY, M. **O Capitalismo como Religião**. Versão editada da conferência na USP. Tradução de Luiz Roberto Mendes Gonçalves. Publicado na Folha de São Paulo, Caderno Mais, domingo, 18 de setembro de 2005.

MBEMBE. **Crítica da Razão Negra.** Lisboa: Editora Antígona, 2014.

MUCHAIL, S. T. **Foucault, Mestre do Cuidado: textos sobre a hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Edições Loyola, 2011.

ROCHA, G. **Marcel Mauss e o Significado do Corpo nas Religiões Brasileiras.** INTERAÇÕES – Cultura e Comunidade, v. 3, n. 4, p. 133-150, 2008.

STENGERS. I**. No tempo das catástrofes – resistir à barbárie que se aproxima. São Paulo: Cosac** Naify, 2015.

SANTOS, L. E. N. **Asfixia Brasileira.** Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/asfixia-brasileira/?doing_wp_cron=1629588369.4166719913482666015625> . Acesso em: 10 maio 2021.

SANTOS, S. S. **Vínculos Afetivos, Autotransformação e Resistência Política: uma análise da reconstituição da subjetividade de educadoras no Coque/Recife**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, 2019.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Metafisicas Canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural**. São Paulo, Editora: Ubu, n-1 edições, 2018.

EDUCAÇÃO E CANDOMBLÉ: UM DIÁLOGO CHEIO DE ENCRUZILHADAS

REJANE MARIA PEREIRA DA SILVA
Doutoranda em Ciência da Religião, pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. rejanepereira4@gmail.com

MILLENA DE AZEREDO LOPES VENTURA
Estudante de Pedagogia, pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE. Millena.ventura@ufpe.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O terreiro tem como princípios a filosofia da coletividade, a valorização da tradição oral e a preservação da sabedoria ancestral. Esses princípios possibilitam aos seus praticantes as encruzilhadas, as resistências e as vivências coletivas, além da promoção do diálogo inter-religioso, já que não exclui os diferentes. Nessa perspectiva, esta comunicação tem como objetivo apresentar o candomblé como um espaço educativo que oferece elementos que possibilitam contribuir para a promoção de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Candomblé. Educação. Encruzilhadas.

1. INTRODUÇÃO

Estamos vivenciando tempos "sombrios" onde o outro e a outra nos parecem estranhos e estranhas. Nesse processo nada mais saudável que ter um lugar que possibilite as trocas, escutas generosas, travessias de vivências e ensinamentos coletivos. Um lugar que não esteja atrelado a epistemologias fundamentalistas e que entenda as diferenças como possibilidade de compartilhamento e encruzilhadas.

Nesse contexto, o terreiro traz a noção do encantar-se com as travessias dos diálogos e as encruzilhadas como possibilidades – no caminho sentir a presença do outro e da outra, reinventando o tempo para muitos caminhantes – mesmo sem ter certezas, pois sabemos que dialogar com a diversidade religiosa é desafiador.

"Falar sobre terreiro é refletir sobre visão de mundo, uma prática social e uma disposição simbólica que está irmanamente ligada a identidade negra e afro-brasileira"[1]. É, nesse território de magia, de afeto, entrelaço, do viver coletivo, que o povo de axé convive com essência, vivência em comunidade, local onde homens e mulheres negras (mãe de santo, filha de Santo, pai de Santo, ialorixás, babalorixás, yabás, equedes, ogans), vivem, apaixona-se e celebram o amor, sentem e constrói as vivências, suas referências, com entrelaços de sentimentos para o seu existir, fortalece-se para o embate de enfrentamentos às diversas formas de violências que são submetidas e submetidos atravessando desde o racismo religioso, seja em diversas formas de preconceito, negações, apagamento de memória, tentativas de esquecimentos de um passado de luta de um legado dos valores ancestrais, bem como dos racismos estruturais.

Sendo assim, o terreiro torna-se um espaço educativo; uma educação para a vida com significativa importância para a construção de um pacto civilizatório, de possíveis encruzilhadas desconstruindo a "história única"[2] que estigmatizou, humilhou e subjetivou o povo de terreiro.

1 CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. Estudos avançados. Revista da Uspe. Vol. 17, nº 49, 2008, p 117.

2 ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.p.08

2. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A LEI 10.639/03

Não se pode pensar educação sem levar em consideração a realidade concreta criada pela herança cultural, pela evolução econômica e a estruturação do poder político, pois "a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso.[3]"

Cabem aos que querem compreender o processo educativo brasileiro a sensibilidade, a disposição e a disponibilidade para comparar e analisar os rastros deixados pela história que influenciam diretamente na educação vigente. É preciso uma disposição radical para ler, ver, ouvir e contar e assim, "a história, dessa forma ajuda-nos a olhar a realidade com paciência: afinal, as coisas demoram muito a mudar[...]."[4]

A educação brasileira percorreu um longo caminho para se implementar como um sistema possível a todos. Na ação educativa jesuítica de ensinamento aos gentis, tem-se seu primeiro ensaio, visto que não se pode considerar de fato como educação, já que seu intuito era de promover o processo de aculturação do nativo objetivando utilizá-lo como força de trabalho através da imposição da aprendizagem da língua portuguesa e de uma "nova interpretação da vida e da morte"[5] postulada nas escrituras sagradas.

As condições objetivas que, portanto, favoreceram essa ação educativa foram, de um lado, a organização social, e, de outro, o conteúdo cultural que foi transportado para a colônia, através da formação mesma dos padres da Companhia de Jesus. A primeira condição consistia de uma minoria de donos de terras e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. Apenas àqueles cabia o direito à educação [...] era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava à educação escolarizada.[6]

---

3 ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2002, p. 15.

4 GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. História da educação. Rio de Janeiro: PD&A, 2001. p. 17

5 XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. História da educação: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

6 ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. ***História da educação no Brasil***. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2002.p.33

Destaca-se que esse ensino era completamente alheio a realidade da colônia. Entre os objetivos da ação Jesuítica era: recrutar fies e servidores, ambos atingidos pela ação educadora. Com os olhos voltados para fora e impregnada de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante.

Foi, a educação dada pelos Jesuítas à classe dominante, transformada em educação de classe. Essa educação não foi modificada, mesmo quando a demanda pela educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixa da população e obrigando ao estado a ampliar sua oferta escolar. [7]

Diversas dificuldades decorreram no sistema educacional, da expulsão dos Jesuítas em 1759 até as primeiras providencias para substituí-los, transcorram 13 anos. Mesmo assim, não mudou a situação. Os Jesuítas mantiveram seus colégios, seminários e formação dos seus sacerdotes.

O século XIX, no Brasil, viu o surgimento de novo desenho da estratificação social mais complexa, com uma camada social intermediária.

> Essa classe desempenhou relevante papel na evolução da política no Brasil monárquico e nas transformações porque passou o regime no final do século. E se ela pôde fazê-lo, isso se deve sobretudo ao instrumento do que dispôs para afirmar-se como classe: a educação escolarizada.[8]

A educação está relacionada a uma sociedade, bem como a época em que está inserida, mas também em consequência do pertencimento dos indivíduos a um gênero, a uma raça, etnia, a uma classe social e a uma fase da vida.[9]

No processo vivenciado por africanos e africanas e seus e suas descendentes, reconhecidos e reconhecidas como afro-brasileiros, tem ao longo da história elaborado um pensamento próprio reconhecendo que sua história começa na África, assim como suas raízes étnicas. Lutando para assumir de forma plena seu papel na sociedade.

---

7 ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. ***História da educação no Brasil.*** Rio de Janeiro: Petrópolis, 2002, p.35

8 ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. ***História da educação no Brasil.*** Rio de Janeiro: Petrópolis, 2002, p.37

9 GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. ***História da educação***. Rio de Janeiro: PD&A, 2001, p. 61.

As experiências educativas indicam para o povo negro o desejo de romper com o discurso sobre negros e negras que o/a marginaliza, rejeita. Ações que ao longo dos tempos, vem gestando sua educação. Referências criadas nas diferentes circunstâncias históricas. Das escolas de iniciação das culturas tradicionais africanas, dos terreiros das religiões afro-brasileiras, das irmandades, grupos congada[10].

O olhar dos movimentos sociais para a educação, e, particularmente do movimento negro, trouxe reivindicações, mas também problematizações teóricas e ênfases específicas para a educação brasileira[11].

A educação tem um potencial de desconstruir as certezas internalizadas da superioridade branca e eurocêntrica, sendo antirracista e foi sabendo disso que o movimento negro lutou pela Lei 10.639/03[12]

Educação, pauta principal do movimento negro, foi e é condição necessária para superação da exclusão e desigualdade social imposta pelo racismo, principalmente o racismo estrutural. Por entre becos e escadarias, como um grito pela libertação, ecoa "Estude, um dia isso será importante" tendo em vista orientar as filhas e filhos negras e negros a trilharem novos caminhos para assim conquistarem novos espaços e interferirem na condição de ser negra e negro e se constituírem como sujeitas e sujeitos da história. Não podemos esquecer que:

> Enquanto ideologia, o racismo constitui-se como representação do imaginário social sobre as identidades raciais, de maneira que o imperativo é manter o branco no lugar de líder nato irracional enquanto que o negro em condições subalternas. Denota-se, portanto, que o racismo formata as subjetividades nas relações sociais, visto que do ponto de vista da consciência e dos afetos o racismo valida quem merece ser considerado sujeito.[13]

10 GONÇALVES, Petronilha Beatriz; SILVA, Lucia Maria de Assunção Barbosa. O pensamento negro em educação no Brasil. São Paulo: Editora Universidade Federal de São Carlos, 1997, p.11.

11 GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. Educ. Soc. Campinas, V.33, Nº 120, jul-set 2012, p. 20.

12 ALMEIDA, Silvio Luiz. Racismo estrutural. revista afirmativa. Coleção feminismos plurais. Coord. Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro Pólen, 2019.

13 GOMES, Nilma Lino. Linguagem em foco. Revista o programa de pós-graduação em linguística aplicadas UESE. Vol. 8, nº 2, 2016

A sociedade brasileira sempre negou o racismo, somos essa sociedade que tem racismo sem racistas. Ainda convivemos com o mito da democracia racial que segundo Gomes (2016),

> a situação de colonização pelos portugueses foi a 'mais branda' do que em outros contextos de dominação colonial devido uma "maneira amigável" de relações entre senhores (as) e escravos (as), há uma propensão dos portugueses de se misturarem com os povos que eles oprimiam. [...] Sugere uma harmonia entre as raças.[14]

Há uma perversidade nesse discurso, continua Gomes, pois ele encobre a violência colonial e o racismo na vida e trajetória das pessoas negras no Brasil. Mesmo com tudo isso, mesmo ainda convivendo com o mito, movimento negro é educador, nunca perdeu de vista o caminho na construção de que "uma sobe e puxa outras e outros"[15] outras e outros.

A lei 10.639/03, ainda não está para a vida da população negra, mas é uma vitória do movimento negro. Os caminhos são longos para sua implementação, refletindo no aspecto do racismo estrutural que rodeia o estado brasileiro. Mesmo que o segundo inciso da lei 11.645 de 10 de março de 2008, pontue que:

> Os conteúdos referentes a história e a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística literatura e história brasileira.[16]

as escolas formais mantêm o carácter etnocêntrico europeu e perpetuam práticas massivas de educação que contrariam a perspectiva plural trazida pela lei em voga. Em contrapartida, os espaços de terreiros possibilitam não só o acesso aos conteúdos, mas também vivências através dos ensinamentos da história e da cultura desses povos.

É de extrema importância compreender que superar o racismo é um dever de toda a sociedade, é um ato político.

14 GOMES, Nilma Lino. Linguagem em foco. Revista o programa de pós-graduação em linguística aplicadas UESE. Vol. 8, nº 2, 2016.

15 Frase cunhada pelo movimento negro.

16 Documento oficial - Presidência da República Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos, Lei: 11.645, de 10 de março de 2008.

3. EDUCAÇÃO E ENCRUZILHADAS

> Das entranhas eu sou Encruzilhada.
> Chibata de ferro meu corpo de água.
> Das entranhas eu sou a Encruzilhadas.
> Chibata de ferro minha língua navalha,
> Ira de lágrimas Kawô
> Fogo nas águas Xangô
> Maré crespa preta maré
> Ira vira Kawô
> Fogo nas águas Xangô
> Maré.
> Deise Fatuma,
> Maré Kawô pela voz de Mariele Franco.[17]

Não se pode começar uma prosa sobre educação e Encruzilhadas sem considerar os marcadores sociais de opressão que incidem sobre a vida de mulheres negras e homens negros. Assim, o processo de interseccionalidade – conceito construído pelo povo negro como um amuleto ancestral – possibilita observar essas opressões, para a partir delas enxergar pensar estratégias de luta coletiva.

Mulheres negras e homens negros foram as pioneiras e os pioneiros na luta para uma construção de sociedade onde caiba todas e todos. Não foi à toa a luta de Sojourner Truth, nascida no processo escravatório, em 1851, durante a convenção dos direitos das mulheres de Ohio, em discurso de improviso, indagou: "Eu não sou uma mulher?" denunciando as diversas formas e opressão que sofriam as mulheres negras.

A luta negra vem de um legado de guerreiras e guerreiros que não se curvaram ao processo de 373 anos de escravização. Dessa forma, é oportuno dialogar com a interseccionalidade que "permite enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias".[18] Assim,

> a diáspora Negra deve buscar caminhos discursivos com atenção aos acordos estabelecidos com os antepassados.

17 AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. Feminismos plurais/coord. Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen 2019, p.08 Letramento, 2018, p.08

18 CRENHAW, Kimberlé, 2000 apud AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. Feminismos plurais/coord. Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen 2019, p.08 Letramento, 2018, p.014

> Ao consultar quem é devido, EXU, divindade africana da comunicação, senhor da Encruzilhada e, portanto, da interseccionalidade, que respondi como avós sabedoria de quanto tempo a língua escravizada esteve amordaçada politicamente[...].[19]

Exu, senhor de diversos caminhos e diversas pedagogias, possibilita ao povo negro trajetórias e ensina que não se deve nunca desistir, mas sempre lutar pelos seus ideais, pois nunca "jorrou nem leite e nem mel" para eles, mas que apesar dos caminhos serem mais difíceis, não devem deixar de lutar. É nessa insistência de viver e aprender com a ancestralidade negra que retornar e compreender o legado deixado possibilita outras construções de mundo.

A voz da minha bisavó

> É ecoou criança
> Nos porões do navio {...}
> A voz da minha avó
> Ecoou obediência aos brancos-donos de tudo.
> A voz de minha mãe é com o baixinho revolta {...}
> A minha voz ainda é coroa versos perplexos com rimas de sangue e fome
> A voz da minha filha recolhe todas as nossas vozes {...}
> A voz de minha filha recolhe em si
> A fala e o ato.
> O ontem,- hoje - o agora.
> Na voz de minha filha
> Se fará ouvir a ressonância
> O eco da vida- Liberdade.[20]

Esse texto poético, de Evaristo, evoca toda a população negra para o ato político dialogado nas Encruzilhadas colocadas para educação e para a vida em coletivo.

A pedagogia das Encruzilhadas, um projeto poético / arrebatado por Exu [..]. Exu enquanto explicativo do mundo transladado na diáspora que versa acerca dos acontecimentos, dos movimentos, da ambivalência, do

19 AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. Feminismos plurais/coord. Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen 2019, p.08 Letramento, 2018, p.08

20 EVARISTO, Conceição. O eco da vida- Liberdade. Vozes- Mulheres, 2018.

inacabamento e dos caminhos enquanto possibilidades, é o elemento que assenta e substancia as ações de fronteira, resiliência e transgressão, qual o significado em forma pedagogia.[21]

É necessário a capacidade de construir seres, reconstruir e possibilitar uma educação transformadora, onde se veja as experiências e as partilhas construídas às várias mãos através do

> reinventar seres[...] trançando as esteiras do terreiro se pratica as Encruzilhadas cuspindo marafo, baforando fumaça, arriando farofa, acendendo a vela, velando a vida, inventando terreiros e transgredindo mundos "[22]

O diálogo das Encruzilhadas, campo do cruzo, é um diálogo de possibilidades pedagógicas e múltiplos caminhos: de luta, de solidariedade, de especificidade e de interseccionalidade. A partir desse olhar, observa-se a educação como prática emancipatória, onde estão pautadas instâncias de não conformidade, rebeldia e transgressão a partir do princípio da circularidade[23]. Sendo essa entendida como categoria central para o pensamento afro-brasileiro e que nos revela uma outra perspectiva de pensamento, outros modos de ensinar, aprender e pesquisar.[24]

Através dessa nova perspectiva, espera-se uma educação que reconheça os saberes populares, as oralidades, a relação com a natureza, rompendo com o individualismo, o capitalismo, o sexismo e o racismo. Uma educação voltada para a ação e emancipação, autonomia e libertação de todos e todas as formas de opressão, dando autonomia a todas as sujeitas e todos os sujeitos.

4. O TERREIRO E O LUGAR EDUCATIVO

Estabelecer relações entre o terreiro e a educação parte de alguns questionamentos: O terreiro é um lugar educativo? É possível aprender nesse espaço?

21 RUFIlNO JUNIO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. Revista periferia. Educação, cultura e comunicação. Vol.10, nº 1, 2018, p.73.

22 RUFIlNO JUNIO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. Revista periferia. Educação, cultura e comunicação. Vol.10, nº 1, 2018, p.75.

23 REIS NETO, João Augusto dos. A pedagogia de Exu: educar para resistir e (R)existir. Revista Calundu. Vol.3, nº 2, 2019, p.09

24 Idem

Para início de conversa é imprescindível explicitar que "os valores e princípios do pensamento afro-religioso, desde a perspectiva Iorubá, centram-se na figura de Exu." [25] E que está na vivência cotidiana do terreiro o principal processo pedagógico.

Partindo dessas premissas "Só se levanta para ensinar, aquela que se sentou para aprender."[26] O aprendizado no ilê se dá, preferencialmente, pela oralidade, sendo essa a principal transmissão do axé (força vital).

O terreiro é o espaço de vivência coletivas, experiência, outras linguagens e outra percepção de mundo. Dessa forma, contribuir para uma nova percepção de interpretar a educação.

Nos espaços "ancestrálicos de matriz africana"[27]assume-se a educação antirracista que enfrenta a intolerância religiosa, não esquecendo a laicidade do Estado.

> Os processos educativos nos candomblés são concebidos por meio de uma educação integral. Não se divide o saber, não se separam as disciplinas, somam-se os valores éticos e filosóficos ao cotidiano. A educação para toda a vida.[28]

O terreiro é esse legado educativo e nesse espaço de educação quem primeiro chega é a oralidade – essa transmitida de boca a boca, um verdadeiro correio Nagô.

É no espaço das matrizes africanas onde nos tornamos seres da cultura oral.

5. ALGUMAS PALAVRAS PARA FINALIZAR ESSA PROSA

Ao caminhar para uma conversa sobre educação, candomblé e o diálogo para as Encruzilhadas, deseja-se chegar suave, generoso, sem ranço, no sentido de dialogar com o terreiro como contribuição para as leis 10.

25 REIS NETO, João Augusto dos. A pedagogia de Exu: educar para resistir e (R)existir. Revista Calundu. Vol.3, nº 2, 2019, p.10

26 Idem

27 JESUS, Jairo Pereira Olorodé Ogiyan Kalafó. A matriz africana. Série pensamento negro decolonial. Mirina Cristiane Alves(org) e Jário de Pereira Jesus(org). 1ª ed.Porto Alegre, 2020, p, 20

28 BOTELHO, Denise; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Educação e religiosidade afro -brasileira: a experiência dos candomblés. Revista participação- revista de extensão da Universidade de Brasília, 2011.

639/03 e 11.645/08 como princípio de que o Candomblé, as matrizes africanas e afro-indígena, tão desvalorizadas, estigmatizadas, subalternizadas possam ser compreendidas de forma afetuosa e respeitosa.

> A hegemonia teórica que privilegia apenas o conteúdo eurocêntrico nas escolas brasileiras tem alijados negras e negros, brancas e brancos do conhecimento histórico da cultura brasileira, pertencente a outros grupos étnico cultural, dificultando uma consciência reflexiva e emancipatória da nossa população[29].

O terreiro nos oferece, com todo afeto, muitas possibilidades para educação. É um momento de partilhar saberes, aprendizagens na oralidade. Esses valores foram construídos por quem veio na grande "calunga". Valores que trazem educação com grande diversidade.

"Pensar a diversidade étnico racial na área educacional é possibilitar a inclusão, respeito, conteúdo e solidariedade"[30]. Solidariedade essa tão essencial neste momento que atravessa o país. É buscar uma educação que emancipe e transforme. Não tem como finalizar essa prosa, pois ainda temos muito a construir. "Não há fim, o fim é o começo"[31]. Educação, Encruzilhadas, candomblé não cabe apenas num texto.

"A educação é para o desenvolvimento do ser em todas as suas potencialidades."[32]

Desejamos a todas, todos e todes, a busca das Encruzilhadas, pois estamos no cruzo.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. Feminismos plurais/coord. Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen 2019, p.08 Letramento, 2018,

29 BOTELHO, Denise; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Educação e religiosidade afro -brasileira: a experiência dos candomblés. Revista participação- revista de extensão da Universidade de Brasília, 2011.p.79

30 Idem

31 Idem

32 Idem

ALMEIDA, Silvio Luiz. Racismo estrutural. revista afirmativa. Coleção feminismos plurais. Coord. Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro Pólen, 2019.

BOTELHO, Denise; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Educação e religiosidade afro-brasileira: a experiência dos candomblés. Revista participação- revista de extensão da Universidade de Brasília, 2011.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. Estudos avançados. Revista da Uspe. Vol. 17, nº 49, 2008

Documento oficial - Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos, Lei: 11.645, de 10 de março de 2008.

EVARISTO, Conceição. O eco da vida- Liberdade. Vozes- Mulheres, 2018.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. História da educação. Rio de Janeiro: PD&A, 2001. p.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. Educ. Soc. Campinas, V.33, Nº 120, jul-set 2012, p. 20.

_____. Linguagem em foco. Revista o programa de pós-graduação em linguística aplicadas UESE. Vol. 8, nº 2, 2016.

GONÇALVES, Petronilha Beatriz; SILVA, Lucia Maria de Assunção Barbosa. O pensamento negro em educação no Brasil. São Paulo: Editora Universidade Federal de São Carlos, 1997.

JESUS, Jairo Pereira Olorodé Ogiyan Kalafó. A matriz africana. Série pensamento negro decolonial. Mirina Cristiane Alves(org) e Jário de Pereira Jesus(org). 1ª ed.Porto Alegre, 2020

REIS NETO, João Augusto dos. A pedagogia de Exu: educar para resistir e (R) existir. Revista Calundu. Vol.3, nº 2, 2019

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2002.

RUFIlNO JUNIO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. Revista periferia. Educação, cultura e comunicação. Vol.10, nº 1, 2018, p.73.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. História da educação: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

O PODER PASTORAL NO SEGUNDO REINADO: RELIGIÃO, POLÍTICA E TUTELA DO POVO NAS PROVÍNCIAS DO ANTIGO NORTE

JEFFERSON EVÂNIO DA SILVA
Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE;
jefferson.evanio@ufpe.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente estudo pretende discutir a construção discursiva do povo durante o período conhecido como Segundo Reinado brasileiro. Desde a perspectiva da Teoria do Discurso em chaves pós-estruturalistas em diálogo com apontamentos da análise do discurso foucaultiana, o texto problematiza a literatura didática dos anos de 1860 que circulou em províncias do Norte enquanto dispositivo do poder pastoral e lugar de inscrição para um acontecimento discursivo importante na história do conceito de povo no Brasil. Este acontecimento dermarca o momento em que diversas formações discursivas se posicionam relativamente ao tema da tutela do povo. Um povo hordeiro, pacífico, obediente, resignado com seu próprio destino e vinculado afetivamente aos vigários provincianos, descritos como os únicos pastores legítimos e responsáveis por conduzir o rebanho simultaneamente nos enredos da tradição e do progresso. Uma resposta da Igreja Católica ao regalismo da Corte Imperial e outros discursos ameaçadores da hegemonia católica.

Palavras-chave: Poder pastoral; educação; literatura didática

1. INTRODUÇÃO

Em 1877, em seu primeiro discurso na Câmara dos Deputados depois de seu retorno da segunda viagem ao exterior, D. Pedro II falou à Assembleia Geral:

> Dirigindo-me pela primeira vez à Assembleia Geral depois de meu regresso à nossa pátria, cumpro o grato dever de manifestar o meu profundo reconhecimento a todos os povos que visitei, pelas constantes provas de consideração e apreço que me deram, e às populações das províncias por onde passei e desta capital pelas cordiais demonstrações de estima com que me acolheram. A ordem publica tem-se mantido inalterada, graças à índole do nosso povo e a sua adesão às instituições que nos regem[1]

Numa seção marcada pelo clima ainda amistoso entre a classe política hegemônica e a Monarquia, a forma como o Imperador do Brasil se refere ao povo resume bem um momento específico na história deste conceito nas primeiras décadas do segundo quartel do século XIX. Na mesma seção em que discursou o Imperador, o deputado maranhense Franco de Sá reificava as palavras do soberano: "É para a Camara dos Deputados motivo de grande jubilo o facto de não ter sido perturbada a ordem publica por occasião do ultimo pleito eleitoral. Isto se deve em grande parte, é de justiça proclamar, à índole pacifica, ao patriotismo do povo brasileiro"[2]. Destaca-se neste momento a referência à índole pacífica do povo, sua identificação com as instituições políticas e a condição de espectador dos "eventos históricos". Essa condição de espectador dos eventos na praça pública, entretanto, não foi uma invenção da Monarquia nem deve ser reduzida à forte herança lusitana que acompanha nossa história política. Encontramo-la, por exemplo, em Machado de Assis, que deu vida à Quincas Borba para dizer que nas ruas da Corte Imperial, num desses eventos em que as multidões se aglomeram como formigas para assistir aos nobres eventos "o povo queria ver entrar as grandes senhoras nas suas ricas traquitanas" (ASSIS, 2019, p. 16). Encontramo-la, principalmente, no discurso religioso que se popularizou nas páginas de vários

1 Anais da Câmara dos Deputados, 1877, p. 11

2 Ibdem, p. 7

compêndios de nossa literatura escolar de inspiração católica e que fez do livro um poderoso dispositivo do poder pastoral.

No Segundo Reinado, consolida-se no Brasil um projeto que visava um esvaziamento radical da concepção política de povo. O discurso "liberal" de perfil mais radical que o posicionava na condição de guardião da soberania nacional, como sujeito da ação política direta durante os eventos que culminaram na abdicação de D. Pedro I em 1831 cede lugar à ideia vitoriosa das "elites regressistas" de um "povo unificado e homogêneo, vinculado afetiva, religiosa e institucionalmente ao Imperador como seu principal representante e intérprete" (PEREIRA, 2011, p. 122). Neste momento, fabrica-se a ideia de "um povo visto como ainda não plenamente constituído, em processo de civilização, em construção histórica, que necessitava da proteção e da tutela hierárquica" (Ibdem). Esse texto é justamente uma tentativa de compreender como a Igreja Católica de 1860, especialmente no contexto das províncias do antigo Norte, interpretou essa necessidade de uma tutela política do povo no Brasil. Defendemos aqui, discordando parcialmente da tese proposta por Pereira (2016), que o Imperador não era, em 1860, considerado o "principal representante e intérprete" do povo, ao menos, não é isso que nos sugere o estudo de nossa literatura, seja ela didática, uma literatura marginal, ou aquela que escolhemos para chamar de "clássica".

Para além dos debates travados entre liberais e conservadores, com ampla repercussão nos jornais da época, o ideal de povo ordeiro e pacífico também percorre o campo da educação brasileira no Segundo Reinado e, a partir dele, invade o campo discursivo da literatura. Segundo Narita (2016) o Segundo Reinado é o momento em que se articulam dois projetos indissociáveis: a instrução da infância e a elaboração de um povo, este último concebido como uma associação de indivíduos que deveriam ocupar um lugar específico no ordenamento da vida nacional. Ou seja, neste contexto histórico assiste-se "a proeminência do povo como conjunto associativo de indivíduos (cidadãos) que dispõem a forma social e são dispostos por ela em seus mecanismos de reprodução e estruturação de condutas (moralidade)" (NARITA, 2016, p. 270).

No Brasil, essa visão do conceito de povo também integrava o imaginário de diversos atores religiosos (católicos e protestantes) preocupados com a questão da instrução da população, especialmente daquela concentrada nas vastas regiões do interior. Na **Imprensa Evangélica,** importante periódico de circulação das ideias e projetos dos protestantes de inspiração liberal da segunda metade do século XIX, há diversas

passagens relativas à necessidade da instrução do povo, especialmente da educação religiosa. E o mesmo se pode dizer da imprensa católica, presente, especialmente, em importantes periódicos como **O Apóstolo**. Nestes jornais, prevalecia a ideia de que "o povo, sendo bem instruído e moralisado, poderia ser feliz com a legislação vigente" e de que "sem a mudança de costumes e o prevalecer da boa moral, nenhum proveito se tirará das leis, ainda as mais acertadas"[3].

A instrução da infância passa a ser considerada no debate público brasileiro como a condição sine qua non para a constituição do povo no Brasil, que, para muitos observadores, ainda não existia. A questão da educação se colocava, portanto, sob o prisma de um problema social absolutamente estratégico para as elites brasileiras: fabricar um povo e, ao mesmo tempo, controlá-lo. A despeito das inúmeras vozes que disputavam, naquele contexto, os sentidos em torno da "instrução da população" (liberais moderados e exaltados, católicos e protestantes, entusiastas do cientificismo, do evolucionismo e do positivismo francês, só para citarmos os mais proeminentes), havia um certo consenso relativo aos perigos de uma população não laboriosa, estranha à autoridade e à ordem social. Havia, além disso, o temor com relação ao tema das multidões revoltosas, das massas rebeldes, das turbas revolucionárias.

É neste sentido que a instrução da mocidade passa a ser encarada como um antídoto moral capaz de conter o ímpeto das paixões e dos desejos ardentes que poderiam, no futuro, fomentar a revolução de ovelhas desgarradas. Foi neste contexto que, segundo Senna (2017), se desenvolveu toda uma literatura da civilidade, influenciada pela literatura das boas maneiras que circulou nas cortes europeias para educação de futuros príncepes e filhos da burguesia mas, que, no Brasil, visava parte do "povo miúdo". A literatura cumprindo um papel central no controle do povo e auxiliando o dispositivo das distrações públicas no apacentamento das demandas populares. No jornal **O Apóstolo** se defendia abertamente que "o povo precisa de distrações para que no meio de suas magoas pungentes não venha furioso gritar – ***panes et circenses***"[4]. A política do pão e circo será o remédio escolhido para aplacar a fúria daquela parte do povo que escapou aos escrutínios da cartilha, da instrução moral, da educação. Mas o grande rebanho deveria ser salvo, e foi visando cumprir esta

3 Imprensa Evangélica, 1864, p. 2

4 O Apóstolo, 1866, p. 2

missão profética, geralmente atribuída à figura de um pastor, que a literatura didática foi convertida em dispositivo do poder pastoral.

Isso parece explicar, ainda que parcialmente, o sucesso de uma verdadeira indústria da civilidade que caracterizará parte importante das edições didáticas no Brasil Império. Esse discurso pretende fabricar o povo ordeiro e obediente, e o faz interpelando, por meio da educação, os corpos de leitores escassos. Leitores infantis, moços, geralmente filhos da aristocracia e da burguesia brasileira que frequentam escolas modelo, como o Imperial Colégio de Pedro II, ou outros liceus espalhados nas províncias, mas de qualquer forma leitores raros, porque da exclusão brutal de grandes contingentes étnicos, linguísticos e culturais deste "projeto educativo" que pretende formar o povo da Pátria brasileira. O discurso da civilidade se materializa, portanto, nas páginas de compêndios escolares que no século XIX são impressos no Brasil com o concurso de editores estrangeiros interessados em fazer negócio com esse tipo de literatura das boas maneiras (BITTENCOURT, 2004; COSTA, 2013).

O Livro do Povo (1865), cuja autoria a história da literatura atribue à Antônio Marques Rodrigues (quando se "esquece" que toda autoria é múltipla, polifônica, despersonalizada) pertence a esta tradição da literatura das boas maneiras. Mas uma literatura que foi muito além da preocupação com os modos de se sentar à mesa, as maneiras de falar e de se comportar em casa, na rua, na Igreja; uma literatura interessada, sobretudo, na "vulgarização" da história do Salvador do mundo, uma literartura interessada em contar "os seus milagres, a sua doutrina, e os melhores preceitos de economia e ordem" (RODRIGUES, 1865, p. 7). Antônio Marques Rodrigues é um burocrata do poder político. Formado Bacharel na Faculdade de Direito do Recife, ele aproveitará o seu cargo como inspetor da instrução pública da província do Maranhão para fazer com que o Livro do Povo circule nos bancos escolares. O lugar social do próprio autor agindo também como força que faz movimentar a palavra (COSTA, 2013). E ela de fato circulou. O Livro do Povo foi utilizado em escolas primárias nas províncias do Maranhão, Amazonas, Pará, Piauí, Ceará, Paraiba e Pernambuco (RODRIGUES, 1865; COSTA, 2013).

Esse texto discute, a partir da análise deste compêndio didático de 1865, as lógicas que organizaram os discursos sobre o povo durante o período denominado como Segundo Reinado. Na primeira seção, discute-se o papel desempenhado pela Igreja Católica no que diz respeito à inspeção e controle dos livros de leitura que circularam em províncias do Norte na década de 1860. Na segunda parte, problematizam-se os

discursos sobre o povo a partir da tópica do poder pastoral. Finalmente, discutimos, na terceira seção, como o projeto de civilização e o tema da tutela político/religiosa prescrevia, como condição mesma para o progresso, a necessidade de identificação do povo com a história sagrada, com um Grande passado, com a narrativa "mítica" que fundou as bases da tradição da própria Cristandade e que, no Brasil dos oiticentos, deveria legitimar a autoridade da liderença católica responsável pela tutela do povo.

2. UMA LITERATURA DIGNA DE LOUVOR?

Não se compreende um livro sem apelar para suas margens, e, até mesmo, para além delas. Foi assim que Michel Foucault definiu, na Arqueologia do Saber, a necessidade de um olhar fecundo para a complexa rede de diálogos e tensões que atravessam a tecitura de um texto. Com efeito, "as margens de um livro jamais são nítidas nem rigorosamente determinadas: além do título, das primeiras linhas e do ponto final, além de sua configuração interna e da forma que lhe dá autonomia, ele está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em uma rede" (FOUCAULT, 2014a, p.28). Essas margens, entretanto, não são apenas pontos de apoio, lugares onde livro vai buscar sua potência interdiscursiva, mas o lugar, também, onde se opera uma interdição da palavra dita (e não dita). Todo livro comunica-se, pois, com certas margens que o sufocam, que o pressionam a deslocar-se numa determinada direção e, igualmente, evitar outras rotas consideradas perigosas.

O desejo em modelar o caráter do povo (e do Livro do Povo) a partir da instrução moral de leitores imaginários aparece em dois pareceres elaborados pela autoridade religiosa das Províncias da Bahia e do Maranhão que tomam por objeto o compêndio que pretendemos investigar**.** Apesar da desconfiança histórica da Igreja Católica relativa à literatura herética que percorreu a história do livro no Ocidente cristão e secularizado, em alguns casos a autoridade religiosa encarregada da inspeção desses livros verá com bons olhos a produção de obras voltadas à formação das crianças, sobretudo, quando tais livros estão imbuídos da missão de legitimar a fé cristã e os dogmas do Cristianismo. Como disse acertadamente Roger Chartier (1999, p. 23) ao problematizar a censura seletiva da Igreja Católica aos textos considerados heréticos na Europa moderna, "o fogo destrói as obras heréticas, enquanto aquela que enuncia a verdadeira fé resiste".

Em 1863, o reverendo D. Luiz, Bispo do Maranhão, recomenda o uso nas escolas das províncias do Norte do Livro do Povo da seguinte forma:

> Acho-a muito accommodada ao uso das nossas escolas, e conseguintemente apropriada à educação moral da nossa mocidade, tão desherdada e carecedora n'estes infelices tempos de bons princípios, e doutrinas sans; e que, além de estar delineada com notável sabedoria e erudicção, revela, como um fiel retrato, o espírito fervoroso de v.s. a bem da salvação das almas. O seu estylo me parece o mais digno, e consentâneo da palavra de Deos, porque usando do seu próprio valor, despresa as cores affectadas, e segue escrupulosamente o que tanto recomenda o Apostolo das Gentes: Sermo meus, et predicatio mea, no in, persuasibilibus humanae sapientiae verbis, sed in ostensione spiritus, et virtutis. A matéria, que ella contem, é a mais útil e importante, já pela solida doutrina que encerra, por cuja sucedem tantos pecados na Igreja, se trahe e aliena a pátria, e se esquece o culto; como porque, socorrendo a primeira idade, deve ser muito proveitosa para fortificar a débil razão dos meninos, enfraquecer as paixões nascentes, e inspirando o horror ao vicio, ensinar-lhes o temor de Deos, que a razão não abandone a idade, subsiste, como diz o sábio, muito tempo no coração do homem. Preparando disposições excelentes, apagando as primeiras impressões que prejudicam a liberdade para obrar o bem, e fortalecendo as inclinações, e os sentimentos nobres, deve este livro operar grandes engenhos, e acrisoladas virtudes para honra da Religião e da Patria[5] (LUIZ, 1863, ***Apud*** RODRIGUES, 1865, p. 4-5)

5 O parecer favorável ao Livro do Povo assinado pelo Bispo do Maranhão é apresentado na seção de abertura do referido livro, na forma de uma espécie de prefácio. O fato desta inscrição do poder religioso ter sido deslocada de seu lugar de "origem" documental para constituir-se enquanto texto de abertura do Livro do Povo assinala não apenas para a força de um discurso que sanciona e interdita a palavra, mas para uma estratégia que visava a construção do ***éthos*** do autoria e do próprio livro. Na mesma medida em que o poder pastoral avalia o discurso do Livro do Povo, ele também legitimará a sua escritura e fará dele um texto reconhecido, aprovado, legal, um texto a ser apreciado por uma e/ou várias comunidades discursivas, religiosas e seculares. O éthos do autor também será acrescido pela descrição pomposa de suas titulações. Na página de abertura que antecede o parecer da autoridade religiosa, lê-se ***"Antônio Marques Rodrigues: Bacharel formado na Faculdade de Direito do Recife, Cavalleiro da Imperial Ordem da Roza e da Real Ordem Portuguesa de Nossa Senhora da Conceição de Villa Viçosa, Socio Correspondente do Instituto Dramatico e Litterario de Coimbra, na Classe de Litteratura , Socio Correspondente dos Institutos Archeologico e Geographico Pernambucano, e***

No poder pastoral, sugeriu Foucault (2008, p. 171) "O pastor é aquele que zela. 'Zelar', é claro, no sentido de vigilância do que pode ser feito de errado, mas principalmente como vigilância a propósito de tudo o que pode acontecer de nefasto. Ele vai zelar pelo rebanho, afastar a desgraça que pode ameaçar qualquer animal do rebanho". E é justamente este o desejo que orienta a interdição do discurso presente no Livro do povo. Seu conteúdo é avaliado de acordo com o grau de ameaça, ou, inversamente, de benfazejo, que possa representar para a unidade do rebanho. É porque ele é lido como um texto capaz de salvar as ovelhas, como signo de uma literatura que também participa desta missão profética, que ele pode se tornar objeto de um reconhecimento. Com efeito, tal como ressaltado igualmente por Foucault (2014b, p. 35) "ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo". O cumprimento desta exigência primeira, aqui se desdobra na necessária equivalência entre as demandas da Igreja Católica e a própria carne na literatura didática. Equivalência moral, política e religiosa entre aquilo que "deseja" a Igreja e o que "deseja" o texto, uma equivalência posta como condição prévia para que o sujeito (autor) e "sua" obra possam circular nos bancos escolares da Bahia. Com efeito, por um lado, o texto também deseja o leitor, por outro, seu autor não exerce algum tipo de paternidade sobre o artefato que "assina" (Barthes, 1987). Ele cumpre, na verdade, uma ***função,*** uma função/autor igualmente tutelada pelo poder pastoral (Foucault, 2001).

Sobre o mesmo compêndio, escreverá o Arcebispo da Bahia, D. Manuel, como prefácio:

> Tendo lido com a maior atenção o Livro do Povo, que sujeitou ao nosso exame o seu Autor o Sr, Dr. Antonio Marques Rodrigues, achamos, que este livro corresponde perfeitamente ao seu titulo; e não encontrando n'elle cousa alguma contra a doutrina da Santa Igreja, e os bons costumes, o aprovamos: e felicitamos ao seu digno Autor pelo empenho, que tomou, em publicar uma obra tão útil, e da qual podem resultar não poucos bens ao Povo brasileiro (MANUEL 1863, ***Apud*** RODRIGUES 1865, p.6)

O segundo elemento característico do poder pastoral aqui presente é o desejo do pastor em fazer o bem a suas ovelhas, um desdobramento

---

Historico da Bahia, Membro Honorario da Associação Typographica Maranhense, Inspetor da Instrução Publica da Provincia do Maranhão, etc, etc, etc;" (RODRIGUES, 1865, p. 3).

do cuidado e do zelo. Com efeito, "o poder pastoral é um poder benfazejo". Ele é um poder que promete fazer o bem ao rebanho. "Ele não tem outra razão de ser senão fazer o bem" (FOUCAULT, 2008, p. 168). Em 1860, a Igreja Católica parece exercer um forte controle sobre o conteúdo dos compêndios escolares, atualizando, desse modo, uma longa tradição que, no caso brasileiro, teve origem no início do mesmo século com a instalação, no interior da Imprensa Régia, de um dispositivo de controle dos livros que circulariam na nova metrópole após a chegada da família real em 1808: a Mesa Sensória (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019). O bom livro é aquele capaz de fazer o bem ao povo, e, claro, aquele que não fere o corpo da tradição.

Do ponto de vista da autoridade eclesiástica, era preciso conter as más inclinações da mocidade brasileira o mais precocemente possível. À literatura escolar será atribuída uma ***função*** política estratégica: moralizar, civilizar, conter o ímpeto rebelde e as paixões que acometem a mocidade brasileira e que prefaciam os surtos de turbas subversivas e descrentes. No Segundo Reinado, a Igreja Católica atua no sentido dessa elaboração do povo postulando a necessidade de condução do rebanho e sua proteção contra ameaças inscritas num duplo registro: externas e internas. "O povo pode deixar-se levar por falças e perigosíssimas theorias; a nós por tanto cabe a rigorosa obrigação de amparal-o"[6], reiterava a imprensa católica da época presente em **O Apóstolo.** Mas a grande ameaça não deve ser buscada em algum lugar fora do próprio corpo do rebanho; e isto porque as verdadeiras ameaças estão no "subsolo" da alma: a "débil razão do meninos", as "paixões nascentes", os "vícios" e a falta de "bons princípios", tudo isso enfraquece, no presente e, sobretudo, no futuro, a unidade do rebanho. Por esta razão, o leitor do Livro do Povo deve olhar para si mesmo (hermenêutica de si) e fazer da própria experiência da leitura a oportunidade para uma confissão dos próprios pecados da alma. O leitor sendo convidado a vigiar a si mesmo, a torcer a própria natureza desejante. Ou como diz o texto: "Para nos salvarmos é mister occuparmo-nos de nossas proprias faltas e não das dos outros" (RODRIGUES, 1865, p. 43).

Por outro lado, desde a perspectiva da autoridade eclesiástica que avalia o conteúdo do Livro do Povo, só o texto capaz de curar os males do corpo e dirigir o caráter do leitor é digno de louvor. A prática da confissão

6 O Apostolo, 1866, p. 4

e a hermenêutica de si encontrarão na páginas do Livro do Povo não apenas sua condição de materialidade, mas o próprio sujeito que aperta o laço dessa relação umbilical entre o povo e um certo horizonte de expectativas: o profeta, isto é, aquele homem escolhido por Deus para guiar as suas ovelhas em seu deslocamento, por elas se sacrificar, salvá-las, delas cuidar. É o que passamos a discutir na próxima seção.

3. O POVO SOB A TUTELA DA LIDERANÇA RELIGIOSA

A tese de Pereira (2016) segundo a qual o significante povo passa, na segunda metade do século XIX, a ser posicionado sob a guarda de uma tutela hierárquica é um interessante ponto de partida para nossa investigação. A questão que se coloca é a seguinte: sobre que instituições, grupos ou atores sociais recairá a responsabilidade pela tutela do povo? Acreditamos que essa questão da tutela não caberá apenas às elites políticas (que se auto proclamam como sujeito qualificado para fazê-lo), tampouco aos partidos políticos. Definitivamente, também não se esgota na figura do Imperador/Pai. Nas províncias do Império, especialmente naquilo que será descrito pelos textos da imprensa como o "interior", a tutela do povo caberá à liderança religiosa local. É o vigário que deve zelar pelo rebanho no Brasil profundo. No Livro do Povo, um enunciado nuclear interpela o leitor:

> Na freguezia, o vigario é, ·para assim dizer, o único professor de moral e governa as ovelhas com uma santa liberdade. Não as abandona um só instante, desde o berço até a sepultura, na missa, na predica, no confessionário, no baptismo, no casamento, no leito da morte. E o Senhor, o possuidor, o diretor dos seus segredos, alegrias, tristezas, incredulidades, e terrores. O dogma, a penitencia, a absolvição, os bons e maus desejos, as inimisades, vinganças, erros, e arrependimentos, **tudo vê, tudo ouve, tudo sabe**. Amedronta as consciencias e tranquiliza-as; castiga e ao mesmo tempo consola. Não ha coração que se lhe não abra; choupana humilde que não visite; pobres que não console, e não teme o frio, o calor, a chuva, a tempestade, e as molestias contagiosas. Nascido quasi sempre no meio de povo, creado e alimentado como o povo, conhece melhor as suas necessidades, que os grandes do mundo, os seus interesses; fraqueza, desejos, costumes, defeitos, qualidades, vicios, e virtudes. Sabe melhor quaes são os

> remedios que precisa o povo, quaes são as palavras que se lhe deve dizer quaes os males do corpo e da alma que devem ser curados (RODRIGUES, 1865, p. 137-8).

Segundo Foucault (2008, p. 170), "o poder pastoral é um poder de cuidado. Ele cuida do rebanho, cuida dos indivíduos do rebanho, zela para que as ovelhas não sofram, vai buscar as que se desgarram, cuida das que estão feridas". Essas são justamente qualidades do pastor que o Livro do Povo põe em evidência ao fazer referência ao vigário. Nascido no meio do povo, ele é o próprio signo de um poder que tudo vê, tudo escuta e tudo sabe. Conhece melhor o povo do que qualquer autoridade secular e conhece como ninguém os remédios de que precisam as suas ovelhas, posto que as conhece em sua individualidade.

O discurso religioso reformula assim a questão da tutela nos termos de uma identificação entre o povo e a ideia de um Pai grandiosamente elevado. Este pai não é o Imperador do Brasil, e não encontra sua materialidade em nenhum outro lugar que não seja o lugar ocupado pelo pastor/vigário. Esse é o momento em que o conceito político de povo desliza para o terreno da religião e é esvaziado quase que por completo de qualquer inclinação à ordem semântica subversiva. É o povo de Deus, a comunidade dos fiéis reunida sob a orientação espiritual de um sacerdote católico encarregado da missão de salvá-lo de si mesmo e das moléstias do mundo, sejam elas espirituais ou sociais. Trata-se, conforme veremos mais adiante, da tentativa de construir uma fronteira entre as identidades religiosa e política. Essa formação discursiva desconhece (e negará) a tradição do messianismo brasileiro que inventou a figura de pastores subversivos.

Essa posição de centralidade que assume a liderança católica na condução do rebanho reflete, em alguma medida, um forte desejo da Igreja em afirmar a autoridade da liderança religiosa num contexto de aceleração dos processos de secularização do próprio poder pastoral. O ponto ápice desta (re) afirmação da autoridade do pastor sobre seu rebanho será oficializado no Concílio Vaticano I (1869-1870) em que o Pontífice romano será reafirmado como sucessor de Pedro, chefe incontestável de toda Igreja e, sobretudo, como pai de todo o povo cristão. Segundo Raimundo (2019), a ideia norteadora do Concílio Vaticano I foi a noção de tradição, personificada na figura política do próprio papa. A famosa frase atribuída à Pio IX "a tradição sou seu" sintetiza essa orientação personalista que assinalava para uma tônica importante no discurso da alta hierarquia eclesial: uma "tendência de confundir a tradição com o

magistério autêntico", ideia "reforçada pelo papa e por muitos teólogos e religiosos do século XIX" (RAIMUNDO, 2019, p. 88).

No Brasil, esse sentimento já estava presente na década de 1860 antes mesmo da realização do Concílio. Nas províncias, caberia aos bispos essa responsabilidade pela tutela do povo, mas eram os vigários que, nos "brotões" do país, estavam verdadeiramente encarregados da missão de salvar as ovelhas e apacentar as turbas. Na segunda metade do século XIX, esse discurso que posiciona o povo sob a guarda de uma tutela religiosa constitui a tônica presente em vários periódicos de orientação católica. O discurso construído pela imprensa católica, também presente no Livro do Povo, destacará, sobretudo, o poder de encancamento exercido pela liderança religiosa sobre os rebanhos do interior do Brasil:

> Abona quanto acabamos de dizer o espectaculo surpreendente dessas missões do interior. Populações inteiras se arrogam para os campos, attravessam pressurosos rios caudalosos, legoas de uma viagem cheia de privações, para ouvir a palavra unificadora do missionario Catholico. Que reforma se opera em seus costumes e habitos! os inimigos encarniçados de annos abraçam-se como irmãos ao pé da Cruz, trocam-se por laços de uma união legitima e sancta inveterados e escandalosas amancebias; elevam se Igrejas como por encanto, abrem-se estradas e realisam-se outros prodígios, que espantam aos poderes da terra. Quem é que tem essa influencia sobre tantos entes acostumados a desrespeitar as proprias authoridades e a não temer a acção da justiça? Um Padre com uma pobre roupeta de missionario, sem outro signal de força senão uma Cruz. Sim, mas é que esse Padre só é visto no pulpito, no Confessionario ou no altar; e quando elle vem misturar-se como o povo, é ainda para socorrer o necessitado, consolar o moribundo, e aliviar todas as dôres da humanidade, por toda a parte sempre o homem de Deos. Quando o povo vê um Padre assim, e que não o encontra nos festins mundanos, nos divertimentos terrenos, elle o crê um ente superior á naturesa humana, um enviado visível das regiões invisiveis[7].

Esse "enviado visível das regiões invisíveis" é o único pastor que reúne as qualidades necessárias ao controle das ovelhas. Não há outro poder

7 *O Apostolo*, 4 de março de 1866.

que a ele possa se comparar, senão o próprio Criador que é justamente aquele que habita as regiões invisíveis mas que será encarnado pelo discurso na pessoa do pastor terreno. Essas ovelhas do interior são classificadas como o povo ignorante, rebelde e supersticioso. Um povo que precisa, mais do que qualquer outro, ser objeto de uma tutela religiosa. Esse diagnóstico relativo à ignorância do povo, especialmente em matéria de religião, aparece também numa circular da **Imprensa Evangélica**, o que sugere que ao menos neste quesito, periódicos antagônicos do ponto de vista ideológico eram equivalentes em seu diagnóstico relativo à necessidade de uma tutela capaz de instruir e guiar o povo de Deus. Essa equivalência, entretanto, não excluía a animosidade entre os discursos católico e protestante que tinham reverberações importantes na imprensa da época.

> (...) do povo ignorante e menos instruído quantos milhares ha que nada absolutamente sabem da religião, se não é o Padre Nosso, Ave-Maria, Salve-Rainha, as orações que dirigem a seus santos particulares padroeiros e talvez o Credo Apostolico e os Dez Mandamentos, e estes troncados e redivididos, como se achão nas cartilhas em voga no ensino primario. Todos quantos quizerem podem verificar por si que nisto não ha exageração alguma, mesmo quanto a corte e as outras grandes cidades, que se julgão o centro das luzes da nação. Quando no interior sabemos por indagações pessoaes em varias partes, que ainda é peior, se tanto é possível. Em muitas partes é tal a ignorância e superstição, que o povo traz no corpo, como efficazes contra todo o mal, e como meios de alcançar o proprio ceo, contos os mais ridículos e absurdos, que santeiros estrangeiros vendem por orações supra-santas; havendo mesmo caso (com pezar o dizemos) em que parochos em suas igrejas têm benzido de uma vez centenares destas blasphemas zombarias da religião. O maior zelo religioso de alguns entre estes sobre o povo mostra-se em discutir qual imagem (do Senhor Bom Jesus, por exemplo) seja a mais milagrosa , a deste ou daquelle lugar[8].

No periódico católico, o padre é apresentado como o exemplo para o povo. A Imprensa Evangélica, por seu turno, recupera o discurso luterano da crítica às indulgências para assinalar que o mal pastor também pode

8 Imprensa Evangélica, 6 de maio de 1864, p. 1

desvirtuar as ovelhas. Os evangélicos também estão preocupados com o protagonismo que assumia a Igreja Católica na educação da mocidade brasileira e é também por esta razão que elegerão o signo da "cartilha" como objeto de sua crítica. Daí porque os sentidos atribuídos ao conceito de povo, na medida em que estiveram constantemente em conflito e disputa, fizeram dele uma espécie de "significante flutuante" (LACLAU, 2014).

No Livro do Povo, a estratégia da "despolitização" do conceito de povo encontrava na esfera da vida religiosa uma poderosa ferramenta, sobretudo porque a política é considerada, neste compêndio, como uma força que desune, desorganiza e desorienta às ovelhas do rebanho. A política representa uma ameaça concreta à harmonia do rebanho pois pode convertê-la nas antigas turbas do Oriente cuja rebeldia só o Messias do Evangelho foi capaz de apacentar. É por esta razão que o próprio sacerdote católico é apresentado ao leitor como um homem do povo imune aos "festins mundanos", aos "divertimentos terrenos", mas, acima de tudo, desinteressado pelas questões de natureza política. Em matéria de política, o vigário dará o exemplo para o povo.

> Em geral os vigários da França, e dos outros paizes da Europa, não desmentem as qualidades reconhecidas por MI'. Córmenin, e a razão é porque esses vigários não se envolvem na politica, não querem ser eleitores, nem deputados, e antes querem os bens do Céu, que os da terra. O vigario politico, assim como o professor primario, ou o magistrado politico, é o maior flagello que pode ter o povo, porque um tal vigario recebe o insulto dos seus adversarios, perde a força moral, mancha as vestes sacerdotaes, ateia as paixões, odeia, vinga-se, divide o rebanho em vez de uni-lo, torna-se lobo em vez de pastor, e sacrilegamente renega as palavras de Christo, que disse: O bom pastor deve derramar o sangue por suas ovelhas. O vigario, não sendo politico, pode ser o anjo consolador das suas ovelhas, e dar com mãos largas o pão do espirito e o pão do corpo (RODRIGUES, 1865, p. 138-9)

Mais duas características importantes do poder pastoral se expressam aqui: o alimento para o rebanho e o sacrifício do pastor. Para Foucault (2008), que analisou a genealogia do poder pastoral na tradição judaico-cristã, o bom pastor é aquele capaz de suprir as necessidades de subsistência de seu rebanho alimentanto suas ovelhas. E ele o fará, oferecendo o pão de que necessita o espírito, mas também o corpo. É

sintomático ler, também, um observador crítico do final do Segundo Reinado como o foi Raul Pompeia (1863-1895), escrever sobre as caixas e mais caixas de compêndios escolares que chegavam sem aviso prévio aos liceus o seguinte tomo: "os lugares que os não procuravam eram um belo dia surpreendidos pela enchente, gratuita, espontânea, irresistível! E não havia senão aceitar a farinha daquela marca para o pão do espírito. E engordavam as letras, à força daquele pão" (POMPEIA, 2020, p. 6). O pastor, insiste Foucault, é também aquele disposto a se sacrificar para salvar as ovelhas de seu rebanho, ainda que tenha que fazê-lo para salvar apenas uma delas sob o risco de colocar as demais em perigo eminente.

No Livro do Povo, destaca-se que na freguesia o vigário:

> Torna-se o conciliador, o conselheiro das famílias, que, fascinadas pela sua inteligencia , moralidade, e bons exemplos, depositam nelle a mais cega confiança. Torna-se o promotor do progresso moral, intelectual, e material, e, guiado pela fé, nada o poderá desanimar. Pelos seus conselhos, e pelo ensino pode tornar inteligente, moralizada, rica e laboriosa qualquer população ignorante, pervertida, pobre e ociosa (RODRIGUES, 1865, p.139**)**

A construção do ***éthos*** do vigário como aquele indivíduo que corporifica a moral, os bons costumes e a posse de uma inteligência superior é um estratagema retórico decisivo na missão de civilizar um povo classificado como **ignorante, pervertido**, **pobre** e **ocioso**. Novamente, ao tornar essa população inteligente, moralizada, rica e laboriosa, o pastor cumpre sua missão profética: fazer o bem a suas ovelhas. Mas, se, fazer o bem, no poder pastoral, implica na disposição de certa segurança alimentar para o rebanho, tal como discutido por Foucault (2008), entender-se-á parcialmente esse giro rumo à valorização moral da ideia de trabalho que condenará, a partir da literatura, a presença no rebanho não apenas do vício, da ignorância e da perversão, mas, acima de tudo, da ociosidade de suas ovelhas. A ociosidade é o grande inimigo do povo. O pastor é o "promotor do progresso moral, intelectual e material"; ele é o porta voz da civilização, mas as ovelhas precisam também labutar para garantir o alimento e expulsar a miséria para longe de si.

> Na Calabria um vigario tomou posse de freguezia agreste e inculta. O povo era miseravel, ignorante, supersticioso, fanatico, e mao. Não desanimou o vigario, ensinou a ler aos meninos, inoculou no povo o amor ao trabalho, ensinou a semear o trigo, a plantar a oliveira e a parreira, pediu

> a cada parochiano que plantasse e cultivasse annualmente um certo numero dessas arvores uteis, e, passados annos, a agreste e inculta fregezia estava cultivada como um jardim. O trigo dava abundantes searas: a uva e a azeitona convertiam-se em vinho e azeite: o povo gastava o necessario, vendia o superfluo, vivia feliz, e por vez o trabalho afomegou a ignorancia e a miseria (RODRIGUES, 1865, p 140).

Na tradição judaico-cristã, Deus escolheu a Moisés para guiar o seu povo em razão de que, aos olhos do Criador, ele já possuía uma forma específica de saber superior no trato do seu próprio rebanho. Além disso, "(...) o deus-pastor sabe onde ficam as campinas férteis, quais são os bons caminhos para chegar lá e quais serão os lugares de repouso favoráveis" (FOUCAULT, 2008, p. 168). Essa posse de um saber/poder do pastor em matéria de economia é uma das lógicas que organizará o discurso daquilo que Foucault (2015) chamará em outro de seus cursos no Collède de France de "economia política cristã"; uma forma específica de racionalidade econômica que não tardará a se secularizar na Europa moderna e que definirá o ocioso e, mais tardiamente, o vagabundo, como um inimigo da sociedade, um inimigo da produção. Daí o diagnóstico, presente na literatura aqui analisada, de que é preciso salvar as ovelhas da miséria e uma das formas de fazê-lo será transformando-as em ovelhas não somente obedientes, mas, principalmente, laboriosas. Esta formação discursiva católica dos oitocentos está a um passo da ética calvinista investigada por Marx Weber (2003) e definida como aquilo que ajudou a consolidar o capitalismo enquanto um modo de produção hegemônico no mundo moderno, mas ela não vai tão longe. Se há alguma ressonância, esta não anulará as profundas divergências.

A "despolitização" do conceito de povo é também acionada, no Livro do Povo, por meio de cenas genéricas que compõem uma literatura preocupada em denunciar os perigos da política. O subgênero **lições,** por exemplo, deveria cumprir essa tarefa de traduzir, numa linguagem quase aforismática, recheada de metáforas, um programa mais geral de interpelação discursiva que almejava instituir uma fronteira definitiva entre o povo e a ação política. Destacamos duas dessas lições que nos informam sobre este assunto. Uma delas trata do desejo que move a ação, outra se debruça sobre o tema das demandas.

> XII – Mais vale o certo que o duvidoso. Um cão passando pela beira de um rio, levava na boca um pedaço de carne. No fundo da agua viu outro pedaço maior de carne,

> representado pela sombra da que levava, e querendo possui-lo também, largou a que trazia nos dentes, a qual cahiu na agua, e assim ficou sem cousa nenhuma (RODRIGUES, 1865, p. 152)
>
> XIV- As demandas quase nunca dão bom resultado. Dous ingleses encontraram um dia uma ostra, que o mar tinha lançado na praia. Um e outro sorvem-na com os olhos, apontam-na com o dedo, e querem ao mesmo tempo agarra-la. Um julga-se o dono, porque diz ser o primeiro que a viu, e o outro contesta. Nasce d'ahi uma disputa, e louvam-se afinal n'um juiz. Ouve o juiz gravemente as razões, abre a ostra, come-a, e diz aos litigantes espantados: tomai cada um sua casca, salva de custas (RODRIGUES, 1865, p. 152)

No Livro do Povo, destaca-se que "Jesus ensina em Parábolas" (RODRIGUES, 1865, p. 69); e é sintomático também identificar que esse discurso que pretende construir o éthos do pastor tenha se pautado pela metáfora e pelas lições como os equivalentes rituais, pedagógicos, didáticos e seculares das parábolas do evangelho. Uma correspondência que, no caso brasileiro, faz parte mesmo da história do gênero lições, entendido aqui enquanto um ritual de controle e subjetivação formulado inicialmente pelos antigos códigos pedagógicos eclesiásticos, como, por exemplo, o **Ratio Studiorum**, mas que será incorporado ao corpo de pedagogias secularizadas, bem como imprimir sua marca na carne de nossa literatura didática (CARVALHO, 2016). Estas lições nos informam que o vigário deve promover a concórdia entre ricos e pobres, homens e mulheres, imunizando seu rebanho contra o vírus do desentendimento.

O poder pastoral quer o bem e, para tanto, irá desprezar qualquer tipo de discórdia ou de discurso que dela se alimenta. Se a prática política atrapalha a unidade do rebanho é porque o fundamento da política é também o "desentendimento" (RANCIÈRE, 1996), a "dessemelhança" (ŽIŽEK, 2016), a "heterogeneidade" (LACLAU, 2018). "Se o vigário prega ao povo o respeito para com os grandes, prega também aos grandes o respeito que devem a justiça. Se recommenda ao pobre a resignação na desgraça, recommenda também ao rico, nos dias prósperos, a caridade" (RODRIGUES, 1865, p.138). O discurso religioso deve modelar a "alma" do povo e o vigário é a autoridade moral constituída para manter a ordem na Casa de Deus (o corpo do fiel, objeto interpelado por um discurso que visa a rarefação do desejo e o controle de seus movimentos, e a comunidade sob sua liderança, isto é, o rebanho, o próprio povo).

> Há discórdia entre pai e filho, marido e mulher, irmãos, amigos, e visinhos? Ninguém vai ao juiz de paz, mas sim ao vigário. Nenhuma obra de caridade se realisa na aldeia, haja o dinheiro que houverem, sem que o vigário seja consultado, tome n'ella parte, dê-lhe a direção e lh'imprima o caráter de simplicidade, desinteresse e duração. O céu desprende a chuva e o trovão? Lá vai o vigário a igreja, ora em commun e pede a Deus que affaste o flagelo, e de a prosperidade dos bens da terra. Ora também pela salvação dos mortos, e pede a Deus o orvalho do céu, os tesouros da graça, e as esperanças infinitas da imortalidade (RODRIGUES, 1865, p. 138).

O significante povo é, portanto, posicionado sob a tutela de um pai grandiosamente elevado. Ele é senhor em matéria de justiça, moral e economia. É o intérprete dos sinais do Criador e o sujeito autorizado para falar em nome dos vivos e dos mortos. Sua autoridade, fluida e líquida, deve percorrer e invadir todos os domínios da vida social. Na medida em que o poder pastoral se apresenta enquanto uma regularidade enunciativa importante na literatura didática do período, este poder pode ser lido enquanto uma lógica social, tal como problematizado pelos trabalhos de Glynos e Howarth (2007), isto é, como um ritual que passa a organizar e especificar um certo regime de práticas.

Mas qual a verdadeira fonte dessa autoridade que investe o vigário de um éthos avassalador? Ao que parece, se quisermos responder a essa questão é preciso situar a questão da historicidade do conceito de povo sob uma nova perspectiva. Isto é, não apenas apontando para o fato de que a "historicização" do conceito implica um certo deslizamento no sentido de sua formação ou construção no futuro, tal como discutido por Pereira (2016), mas da imersão deste significante na ordem do arquivo, mais especificamente, o posicionamento desta identidade no seio de uma outra história: a **história sagrada**. É justamente nestes capítulos de história sagrada que encontramos, no Livro do Povo, os signos que parecem tentar justificar a necessidade da identificação entre o povo e o vigário. Um tipo de referência que desloca o conceito no espaço-tempo, que o posiciona no interior de um regime de historicidade em que se articulam presente e passado, a autoridade religiosa "mundana" e a figura do Salvador do mundo.

4. O POVO NOS ENREDOS DA TRADIÇÃO

Ao definir mais um traço do poder pastoral na tradição judaico-cristã, Foucault chamou a atenção para o fato de que, "o poder do pastor é um poder que não se exerce sobre um território, é um poder, que, por definição, se exerce sobre um rebanho, mais exatamente sobre o rebanho em seu deslocamento, no movimento que o faz ir de um ponto a outro (FOUCAULT, 2008, p. 168). Nesta seção, discutimos como essa figura do pastor que guia o seu povo foi torcida pelo discurso religioso no sentido de seu deslocamento no tempo, no espaço, e na própria pessoa do pastor. Pensemos, portanto, a questão do deslocamento para além do seu sentido usual, físico, geogrático; apostemos, inversamente, no caráter metafórico e profundamente enigmático da ideia de "deslocamento". Deslocamento é também outro nome para o fenômeno da transferência e, tal como tentaremos demonstrar, não é apenas o rebanho que se desloca de um lugar a outro, mas, também, como insistia Lacan, o Nome do Pai (LACAN, 2005).

Numa importante passagem relativa à vida de Jesus Cristo, o Livro do Povo nos diz: "Jesus, querendo como tríplice testemunho do amor de Pedro compensar as tres vezes que o negara, lhe confiou então as suas ovelhas, isto é, o cuidado das almas e o governo visível da Igreja, e disse-lhe: Apacenta as minhas ovelhas" (RODRIGUES, 1865, p. 132). Essa passagem é central e representa o momento mesmo em que o único e verdadeiro pastor transfere a um Outro a responsabilidade pela tutela do seu rebanho. Que tem ela a ver, entretanto, com nosso problema de pesquisa? Ocorre que o novo Pedro construído pelo discurso religioso é o próprio vigário. Ele é o novo pastor, o sujeito responsável por guiar o povo em seu deslocamento. Mas para onde vai? Eis a qestão! De voltas com seu próprio passado, ao encontro dos enredos da tradição.

Na literatura didática de inspiração católica dos oitocentos, o conceito de povo permanece associado à ideia de uma multiplicidade que encontra sua unidade no fato de seus membros compartilharem de uma mesma tradição histórica que não se esgota na ideia do estado-nação. Ou seja, não é a nação, o território ou a língua aquilo que confere unidade ao rebanho, mas a ideia de um Grande passado social formalizado; um passado imaginado como capaz de unir, no presente, o povo à pessoa do vigário e a imagem desta autoridade religiosa ao próprio Cristo do Evangelho de Lucas. A autoridade religiosa passa a ser representada como a própria encarnação do Cristo, e é essa ligação que pretende

convencer o povo relativamente à necessidade de identificação com o vigário, o padre, o pastor. O periódico **O Apóstolo** irá além ao postular de modo sugestivo a seguinte questão: "o que é um padre? É outro Christo. Sacerdos alter Christus. Não basta que se diga que um padre é um bom homem, nem mesmo é um bom padre, convem que elle seja um Padre Santo, um homem Deus"[9]

Povo não é neste momento uma identidade política, muito menos uma identidade étnica, cultural ou linguística. Esse povo inscrito nas malhas da nacionalidade que mais tarde será inventado pelo pensamento social brasileiro simplesmente não existe na gramática do discurso que aqui analisamos. Este povo, num passado remoto, assistiu aos milagres de Jesus Cristo e o acompanhou durante seu martírio. E é assim que o conceito de povo aparece pela primeira vez no **Livro do Povo**; como uma identidade religiosa histórica, como povo escolhido para reinar sobre a face da terra, testemunha dos milagres de Jesus, espectador de uma história sagrada e, que, quando chamado a fazer uso da palavra, decidiu-se pelo ladrão Barrabaz, condenando, assim, o Salvador do Mundo à crucificação. "Fez Pilatos o que poude para livrar Jesus das mãos dos seus encarniçados inimigos e insistiu na proposta que tinha feito. Mas os sacerdotes, e senadores tanto abalaram o povo, que pediram solto a Barrabaz e a Jesus morto. E que farei a Jesus, disse Pilator: - Crucifica-o, crucifica-o, respondeu o povo" (RODRIGUES, 1865,p. 118). É porque quando fala erra grosseiramente que o povo deve deixar que o pastor por ele fale!

É sintomático que esta passagem atribua o erro da escolha do povo à influência exercida pelos sacerdotes do templo (maus pastores) e aos senadores (signos do mundo da política). Mais sintomático ainda é o fato de que na única passagem, no Livro do Povo, em que o povo realmente é chamado a fazer uso da **palavra**, ele tenha errado miseravelmente, ainda que tal erro represente a condição mesma da construção do mito do Messias ressuscitado. Nos momentos mais dolorosos que se seguiram à crucificação de Jesus, o povo faz da palavra a lança que perfura o corpo do Messias: "em todo esse tempo não se tirava o povo de diante da cruz, a olhar para Jesus, e a dizer-lhe blasfêmias sobre injúrias" (RODRIGUES, 1865, p. 122). Mais seguro, portanto, será apresentar o povo, sempre sujeito a errar quando instigado a falar, como sujeito de uma história sagrada na condição daquele que **segue, escuta, obedece, encanta-se**,

9 O Apóstolo, 1866. p. 2.

mas que raramente fala, e quando o faz, será para reconhecer a grandeza do profeta. Como nestas passagens em que o povo é apresentado assistindo à cura de um leproso e ao milagre que devolveu a vida a um defunto.

> Acabado o sermão, desceu Jesus do monte, e foi seguido das turbas, que o tinham ouvido com attencão, e muito se admiravam de tão santa doutr'ina. É chegou naquelle momento um homem coberto de lepra, e lançando-se aos pés de Jesus, dizia: «Se tu queres, Senhor, bem me podes curar. » Jesus, estendendo a mão, tocou-o, dizendo: "Pois eu quero fica limpo" lmediatamente ficou limpa toda a sua lepra, e disse-lhe o Senhor que a ninguem contasse aquelle prodigio, e que fosse dali declarar ao sacerdote que estava sarado, e fizesse a offerta que a lei mandava. O leproso, porem, publicou altamente o succedido, e a fama de Jesus espalhou-se por tal modo, que não podiu manifestar-se na cidade,- ia morar no deserto, onde se entretinha em orar. Lá mesmo vinham os povos de toda a parte ouvi-lo, e buscar nelle o remedio de seus males. No dia seguinte caminhava Jesus para uma cidade chamada Naim, para a banda do Mediteraneo, e seguiam-no os discipulos e a multidão de povo. Proximo das portas da cidade, encontrou Jesus um grande préstito, que levava a sepultar .um defunto, filho de uma viuva, a qual acompanhava o esquife. Enternecido Jesus por ver a afligida mãi, banhada em lagrimas disse-lhe: «Não chores > e chegando-se aos que levavam o esquife, mandou que parassem, e tocou no defunto dizendo-lhe: «Manceho, eu te mando, levanta-te. » No mesmo instante voltou á vida o que estava morto, assentou-se, começou a falar, e Jesus o entregou á sua mãi. Todos os que estavam presentes ficaram entrados de admiração c espanto, e glorificaram a Deus, dizendo: < Grande profeta se levantou entre nós, e Deus visitou o seu povo» (RODRIGUES, 1865, p. 43-5).

Turba é um termo que remete à ideia das multidões saqueadoras, resistentes à ordem e ao lugar da lei (religiosa ou secular) vigentes no mundo antigo. Cristo é o único que as apacentou. Nas províncias brasileiras, essa função caberia ao vigário, já que as turbas são um fenômeno resistente às turbulências do tempo e, igualmente, o Nome-do- Pai. O povo é, portanto, testemunha ocular dos milagres de Jesus, mas é também aquele que, tal como o leproso curado, fará uso da palavra para desobedecer o filho do Homem forçando-o a refugiar-se no deserto. É

um povo histórico que o Livro do Povo apresenta ao leitor, mas um povo errante. Ele é o sujeito de uma história sagrada na qual se encontram, respectivamente: **(a)** o Pai grandiosamente elevado; **(b)** e o espectador dos milagres. Daí a constatação de que foi o poder pastoral que, pela primeira vez, fundou as bases de certa concepção do povo como eterno observador dos eventos históricos; primeiro, enquanto sujeito de uma história sagrada, depois, na condição do rebanho que assiste aos feitos louváveis de autoridades clericais.

O procedimento de interpelação que tem no livro um de seus dispositivos, portanto, implica a inscrição do corpo do leitor nos rastros de uma história contínua; lugar onde ele deve encontrar, por assim dizer, sua própria morada. Rarefação do presente, inscrição do significante na ordem do "arquivo" (FOUCAULT, 2015) e da "brisura" (DERRIDA, 2013). O que a literatura didática faz com este povo que aparece nos textos bíblicos é transportá-lo para uma territorialidade nacional estranha (Pátria brasileira), e situá-lo na ordem de uma textualidade profana, mundana (compêndio escolar). O povo que lê é também transportado de volta ao abraço da tradição. Interdiscursividade que torna possível, na materialidade do discurso, a articulação de diversos gêneros discursivos; o texto bíblico na forma de uma heterogeneidade mostrada e o comentário do autor que complementa e reifica as passagens do evangelho (e extrai delas sua própria legitimidade). Ao inserir o conceito de povo nos limites de um arquivo marcado pelo signo da tradição, essa formação discursiva torce literalmente seu sentido, reformula sua inscrição no tempo como uma resposta às demandas do tempo presente. Isto porque, definitivamente, esta busca pelas "origens" não é um movimento essencialista e, muito menos, desinteressado; ele serve à cristalização do poder do vigário, este novo pastor que seguindo o exemplo de Cristo, quer, igualmente, o bem do povo.

É preciso, portanto, situar o povo no corpo de uma tradição, mas numa tradição em que as posições de sujeito se invertem radicalmente. A historicização do conceito de povo, desse modo, não se orienta apenas para o futuro, mas para um grande passado. O povo não pode avançar um passo adiante sem olhar para trás; o já ido é uma condição para o por vir. O discurso religioso realiza uma espécie de articulação entre o povo da freguesia, isto é, a comunidade dos paroquianos reunida sob a orientação do vigário, e o povo de Deus, sujeito de uma história sagrada. Se a narrativa bíblica apresenta o povo, as turbas e multidões buscando os remédios para seus males nos ensinamentos de Jesus, a narrativa do

compêndio escolar, a imprensa católica dos oitocentos e as prescrições formuladas no âmbito do Concílio Vaticano I se tornarão forças equivalentes em sua missão de assinalar a paternidade legítima do sacerdote católico sobre o povo (no presente). O livro aqui deixa de ser apenas um dispositivo do poder pastoral para se tornar um "ponto nodal" ou "significante mestre" da articulação entre demandas oriundas de diferentes formações discursivas. Uma articulação não mais entre a coisa e o nome, conforme sugeriu Laclau (2018), mas entre a **coisa** e o **livro**.

Ao defender que nas províncias o vigário "sabe melhor quaes são os remedios que precisa o povo, quaes são as palavras que se lhe deve dizer. quaes os males do corpo e da alma que devem ser curados", o discurso do Livro do Povo reifica e ao mesmo tempo "torce" as passagens bíblicas em que essa função era prerrogativa única e exclusiva do Messias. **O pastor terreno passa a cumprir a função que originalmente coube ao pastor divino**. O povo continua sob a tutela de um pai grandiosamente elevado, mas enquanto no primeiro caso o sujeito dessa paternidade é a Ideia de um Absoluto metafísico que a "evolução" no entendimento formulado pelos Concílios definirá mais tarde como (Deus); no segundo, esse Absoluto encontrou, por assim dizer, um porta-voz. É porque o vigário desempenha, no plano de uma outra realidade histórica (profana, mundana, antropologizada) a privilegiada função da didatização da palavra de Deus que ele pode assumir esse lugar de tutela histórica do rebanho. É também por isso que o próprio Livro do Povo pôde circular nos bancos escolares das províncias; justamente porque ele se presta à "vulgarização" da vida do Salvador do Mundo e, conforme defendemos, ao deslocamento do Nome-do-Pai. Ora, se o povo deve se identificar com o vigário é porque ele é apresentado como aquele indivíduo que detém a posse de um saber/poder capaz de salvá-lo e guiá-lo nos enredos da tradição, da verdade histórica, da redenção. Mais do que isso, é porque ele é o mais próximo daquilo que o povo pode ver como exemplo do Cristo do evangelho.

Com efeito, o bom pastor segue o exemplo de Cristo, quer ser como ele e até certo ponto é descrito como sua imagem e semelhança, e, portanto, quer o bem do povo, porém, não o quer sozinho. Outros também o querem e é por isso que o poder pastoral será mais do que uma lógica social, ele tornar-se-á, também, uma lógica política, no sentido de que ele passa a tensionar outras formações discursivas (secularizadas) que pretendiam falar em nome do povo. Enquanto lógica política, o poder pastoral agia estabelecendo fronteiras definidas em razão dos processos

de equivalência e diferenciação. Vale salientar que na segunda metade do século XIX, a noção de povo ordeiro, pacífico e obediente, assim como a autoridade religiosa sobre seu rebanho eram **momentos de uma articulação precária** dispostos numa realidade histórica instável e profundamente pressionada por outras formações discursivas que não apenas disputavam os sentidos do conceito de povo, mas representavam uma ameaça concreta à hegemonia da Igreja Católica. Definitivamente, a metáfora do povo como rebanho passivo a ser tutelado pelo pastor católico não era um consenso no debate público brasileiro dos oitocentos.

As primeiras contestações relativas a esse ideal eram apresentadas pelos protestantes. Preocupados com a instrução do povo eles também produziriam um diagnóstico bastante específico sobre o tema da tutela. Uma tutela que deveria ter limites, pois nem o governo, nem a Igreja, deveriam ser considerados responsáveis pelo cuidado do povo. O discurso protestante de inspiração liberal não negará o discurso da "paternidade" religiosa que elegerá o povo como sujeito, mas definirá alguns limites importantes.

> Nada se conseguirá por o povo encruzar os braços e gritar contra a relaxação do governo, e supplicar-lhe o desempenho de seus suppostos deveres. E' somente pela iniciativa individual, particular e social que um povo de pode tornar grande e feliz. A moral publica provem da moralidade individual. A renovação nacional não se faz em massa; mas pela elecação de seus membros individualmente. Nossa época é enphaticamente a época do povo. O governo não tem obrigação de carregar e sustentar o povo, mas o povo o governo. Os pastores são para guiar a apascentar as ovelhas, mas para leva-las em corpo e em peso não, senão só por acaso as fracas e doentes e os cordeirinhos desamparados. E' emphaticamente no seio da familia, que o menino deve receber a educação religiosa e desenvolver as qualidades do coração[10].

Outro caso exemplar em que se contesta essa submissão do povo à autoridade de um pai/soberano consta no periódico pernambucano ***O Conservador*** que circulou nesta província na segunda metade do século XIX. Numa certa matéria, recupera-se um discurso atribuído ao Barão de Mauá onde se diz que "errão grosseiramente os governantes que

10 Imprensa Evangélica, 1864, p. 2

acreditão ser o povo brazileiro uma manada de carneiros que tem de obedecer cegamente ao menor aceno do bastão de pastores descomedidos"[11]. Esta fala se alinha muito bem à posição política daquele periódico; defensor da Monarquia Constitucional, mas vigilante com relação aos excessos da Corte Imperial e ao espectro do despotismo. Segundo essa leitura, o poder, tendo sido fundado num pacto entre o rei o povo, poderia ser contestado na medida em que o governante não respeita-se as "regras do jogo". "É preciso que o governo do imperador volva vistas benéficas sobre esta província, é preciso que amenise a situação de um povo digno de melhor sorte: a corda muito esticada, parte-se"[12]. Em Pernambuco, os conservadores temiam seguramente a apropriação do conceito de povo pelos "progressistas", temiam, igualmente, a rebelião popular e o terror revolucionário, espectros que condenava-se sempre que preciso, mas valoravam como um mal pior do que a anarquia do povo, a corrupção e/ou a ingerência administrativa de uma monarquia incapaz de garantir o respeito à justiça e à propriedade. Algo compreensível, haja vista que grande parte de nossos conservadores e liberais eram proprietários de escravos e grandes latifundiários que empregavam o termo "povo" para agitar as massas visando garantir seus próprios privilégios.

Neste contexto de disputa em torno do significado do conceito de povo, a histórica identidade do rebanho vinculado moral e afetivamente ao pastor/vigário precisava, portanto, ser defendida contra os ataques de positivistas radicais, materialistas, anarquistas, conservadores, liberais exaltados e outras formações discursivas que, inspiradas, muitas delas, nas teses anticlericais que percorriam a Europa desde o advento do "Terror Jacobino" da Revolução Francesa (1789) poderiam se apropriar do lugar ocupado pelo pai e converter o rebanho ordenado em perigosas turbas subversivas. No Brasil, havia também a necessidade, desde a perspectiva da Igreja Católica, de oferecer uma resposta ao regalismo da Corte Imperial que sempre incomodara a certos círculos da instituição, especialmente aqueles mais desidentificados com relação à figura do Imperador/Pai e suas intervenções seculares nos terrenos do "sagrado". Fenômeno que também se dava no contexto europeu onde a relação entre os poderes religioso e secular estavam estremecidas desde o advento das revoluções liberais dos séculos XVII e XVIII. Daí a posição da Igreja Católica

11 O Conservador, 1867, p.4.

12 O Conservador, 1868, p. 2.

que moldou o Concílio Vaticano I ser caracterizada, sobretudo, por esse investimento político no discurso da tradição. Daí, também, a conversão do Livro do Povo num importante dispositivo do poder pastoral destinado a convencer o leitor relativamente à sacralidade da tutela exercida pelo vigáro e, obviamente, a necessidade da identificação do povo com as lideranças católicas espalhadas pelas províncias do antigo Norte. Um poder pastoral, portanto, que se ritualiza e didatiza através de certos protocolos de enunciação, e, ao mesmo tempo, que pretendeu oferecer uma resposta aos ventos "demoníacos" do descontínuo que ameaçavam a hegemonia católica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Segundo Reinado, a tutela do povo não cabe primordialmente ao Imperador, à lei ou à justiça dos homens. Ela é encarada como uma missão profética que cabe única e exclusivamente à liderança religiosa; a corporificação, em várias províncias do Norte, do próprio discurso que será formulado mais tardiamente no Vaticano I onde se buscou estabelecer uma relação estratégica entre a coisa e o nome, a lei e o desejo, a tradição e a figura simbólica do próprio papa. Daí porque a relação entre Igreja e Estado neste período da história brasileira não pode ser descrita como uma relação de subserviência ou subordinação da instituição religiosa frente a uma Corte Imperial cercada (e pressionada) pelo "espírito" do jacobinismo, do liberalismo e do positivismo francês. Em 1860, a Igreja Católica que se fez carne no Brasil mais profundo não estava interessada em dividir a responsabilidade pela tutela do povo com ninguém. Uma resposta ao regalismo que ameaçava à hegemonia administrativa da Igreja no padroado católico e que uniu as demandas da Igreja ao dispositivo que se tornou o livro, a cartilha, a literatura. Neste período de tensões (e trocas) entre os domínios do religioso e do secular que marcam o signo de nossa literatura didática, o povo brasileiro ainda não existe enquanto formulação política. A literatura o desconhece, e até mesmo o evita. E, se o faz, é porque tal formulação, ao fixar o povo nos limites de um território específico, imprimir-lhe uma nova identidade, ou definir para ele um novo horizonte de expectativas marcado pelo signo da mudança, não deixa de representar uma ameaça concreta ao deslocamento do rebanho nos enredos da tradição, e, por extensão, ao poder do pastor que é o vigário. Uma tal ressemantização do conceito de povo, que ocorrerá quando do advento da República no Brasil e da reorganização da própria

função (pastoral) do Estado, implicará na necessidade da revisão do tema da tutela e, sobretudo, na invasão de toda uma sorte de novos pastores sedentos por ocupar este lugar do Pai, do "profeta sem nome", como diria Lacan (2005), no intuito "desesperado" de falar em nome do povo, de indicar-lhe novos caminhos, de guiá-lo em novos deslocamentos rumo ao "desconhecido". Este será o momento da construção de novas fantasias sociais e, paralelamente, a definição de novos horizontes de expectativas para o povo. Por razões óbvias, isto será encarado pela Igreja Católica como uma apropriação inaceitável, profana, crimonosa, que não ocorrerá sem que haja todo um esforço dos atores religiosos no sentido de protejer o poder pastoral dos ventos descontínuos que o conduzirão, inevitavelmente, ao encontro de uma secularização cada vez mais "infame".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado de. Quincas Borba. São Paulo: Principis, 2019.

BARTHES, ROLAND. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.3, p.475-491, set/dez, 2004.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. O ritual da lição na pedagogia: o aspecto performativo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: vol.42, n. 4, pp. 1045-1060, out/dez, 2016.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1999.

COSTA, Odaléia Alves da. **O Livro do Povo na expansão do ensino primário no Maranhão (1861-1881)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

_____, **A ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Loyola, 2014b.

_____, **A sociedade punitiva: curso do Collège de France (1972-1973).** São Paulo: Martins Fontes, 2015.

_____, **Segurança, Território, População: curso no Collège de France (1977-1978**). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____, **Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema (vol. III**). Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2001, pp. 264-298.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. **Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory**. London/New York: Routledge, 2007.

LACAN, Jacques. **Nomes-do-pai**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2018.

_____, **Los fundamentos retóricos de la sociedad.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Econónica, 2014.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Unesp, 2019.

NARITA, Felipe Ziotti. **Moral, educação e religião na civilização da infância no Segundo Reinado (1854 -1879).** Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2016.

PEREIRA, Luisa Rauter. **O povo na história do Brasil: linguagem e historicidade no debate político (1750-1870)**. São Paulo: Paco Editorial, 2016.

_____, O conceito político de povo no período regencial brasileiro: revolução e historicização da linguagem política (1831-1840). **Revista de Historia Social e de las Mentalidades**. Vol. 15, nº 1, pp. 95-124, 2011.

POMPEIA, Raul. **O Ateneu**. São Paulo: Pé da Letra, 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**. São Paulo: Editora 34, 1996.

RODRIGUES, Antonio Marques. **O livro do povo**. 4. ed. Maranhão: Typ do Farias, 1865.

SENA, Fabiana. **A tradição da civilidade nos livros de leitura no Império e na Primeira República**. Campina Grande: Eduepb, 2017.

WEBER, Marx. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** São Paulo: Martin Claret, 2003.

Žižek, Slavoj. **O sujeito incômodo: o centro ausente da ontologia política**. São Paulo: Boi tempo, 2008.

PERIÓDICOS E DOCUMENTOS

O conservador (1867-1868). Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em < https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> Acesso em 15 de setembro de 2021.

O Apóstolo (1866). Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em < https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> Acesso em 15 de setembro de 2021.

Imprensa Evangélica (1864). Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em < https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/ > Acesso em 15 de setembro de 2021.

Anais da Câmara dos Deputados (1877). Brasília. Câmara dos Deputados. Disponível em < https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/2> Acesso em 20 de agosto de 2021.

GT 20
RELIGIÃO, ESPIRITUALIDADE E EDUCAÇÃO

MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS DE MATRIZ AFRICANA: A LEI 10.639/03 COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO

JEFFERSON ALEFF BEZERRA BATISTA
jeffersonaleff2@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O ambiente escolar, que é lugar de construção do conhecimento, é também lugar de formação de valores e práticas que refletem a sociedade a qual se está inserido. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo contribuir com a aplicabilidade da Lei 10639/03 nas práticas pedagógicas, através da construção de uma Tecnologia de Comunicação, do tipo cartilha educativa, para promoção da equidade racial e religiosa no ambiente escolar. Trata-se de uma pesquisa metodológica, com abordagem qualitativa de caráter exploratório. A tecnologia foi divida em categorias com o objetivo de oferecer elementos de fácil compreensão e imagens explicativas, na abordagem das religiões de matrizes africanas no Brasil, em especial o candomblé. Conclui-se que há a necessidade de desenvolver tecnologias educativas com o intuito de debater sobre as questões voltadas para o conhecimento da religião de matriz africana e valorização da memória cultural dos grupos africanos.

Palavras-chave: Educação Antirracista, Religião de Matriz Africana, Lei 10.639, Cartilha.

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira apresenta um histórico de desigualdades que ocasiona marcas nos sujeitos, sobretudo aqueles que, por vários séculos, viveram à margem do processo educacional formal deste país: os afrodescendentes.

A exclusão dos afrodescendentes, por meio dos manuais e livros que compõem a história, marca a sociedade brasileira ainda na contemporaneidade, como expôs Ribeiro (1995, p. 222) a respeito do tratamento dispensado aos negros, afirmando que "a nação brasileira, comandada por essa gente de mentalidade, nunca fez nada pela massa negra que a constituía. Negou-lhe a posse de qualquer pedaço de terra para viver e cultivar, de escolas em que pudessem educar seus filhos, e de qualquer ordem de assistência".

Assim, conforme aponta Souza e Crosso (2007), a educação das relações raciais se apresenta na atualidade como uma possibilidade para trabalhar a diversidade e resgatar ações afirmativas para essa população, através do incentivo ao conhecimento sobre a pluralidade Étnico-Racial e da reeducação de atitudes, valores e posturas dos cidadãos, por meio do diálogo e interação com diferentes culturas. A nossa sociedade possui uma vasta diversidade étnica e cultural, entretanto, vivencia-se um sistema excludente, que trata de forma diferenciada, as práticas sociais, políticas e culturais de diferentes grupos étnico-raciais, produzindo, consequentemente, as desigualdades sociais.

Segundo Telles (2003), o Brasil sempre vivenciou uma divisão referente às relações raciais a partir de duas correntes de estudos: a primeira se apresenta ao sustentar a crença na democracia racial e apologia da mestiçagem, defendendo a inexistência do racismo; e a segunda, do racismo e da desigualdade racial, que vigora na marginalização de pessoas negras e as impede de desfrutar as oportunidades surgidas com o desenvolvimento econômico brasileiro, bem como a restituição dos direitos de cidadania.

No âmbito educacional, o habitual silêncio em torno do racismo nos espaços escolares evidencia a forma como este espaço reproduz a discriminação racial. Entretanto, a luta antirracista em suas inúmeras dimensões desenvolvida pelo "Movimento Negro", por pesquisadores(as) negros(as), brancos(as) e docentes, tem colaborado para o rompimento da manutenção do silêncio, estabelecendo novos padrões de lidar com as descriminações raciais, tanto na sociedade como na escola, pois como

afirma Cavalleiro (1998) "o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação racial no interior da escola".

Todavia, no tocante ao processo escolar brasileiro, estudos como o de Quijano (2007) identifica que a história e a cultura africana têm pouco ou nenhum destaque em relação à cultura dos países europeus. A colonialidade do saber, compreendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias, nega a herança intelectual e histórica de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a "outra raça".

Em meio a toda essa discussão e ao estilo de educação ocidental que nos herdamos, negligenciando um ensino que reflita a nossa diversidade étnica-racial, uma das conquistas é a Lei 10.639/03. Tal lei estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, preenchendo lacunas históricas nas diretrizes educacionais ao resgatar uma temática tão negligenciada, embora pouco conhecida e trabalhada nas escolas.

Diante desse contexto, surge o problema da presente pesquisa: como podemos pensar em uma educação antirracista a partir da Lei 10.639/03? Tal pergunta, ainda suscitou outro questionamento: Quais elementos normativos da lei nos permite abordar uma educação antirracista, a partir de uma prática pedagógica?

Nesse contexto, refletimos sobre a necessidade de iniciar uma análise sobre os impactos da Lei 10.639/03 dentro da sala de aula, utilizando-a como estratégia pedagógica de combate ao racismo, em especial o religioso, e como um possível instrumento metodológico de uma educação antirracista.

A motivação para estudar essa temática partiu das inquietações presentes na minha trajetória de vida acadêmica e nas vivências com profissionais docentes da Rede Estadual de Ensino do Município de Iguatu/CE, onde percebemos a ausência da problematização acerca da História e Cultura afro-brasileira, no cenário escolar, e por nos deparamos com diversas formas de manifestações discriminatórias e preconceito racial.

Neste sentido, nosso ponto de partida tem como objetivo abordar as manifestações religiosas de matriz africana, com base em uma tecnologia educativa do tipo cartilha, para a promoção da equidade racial no ambiente escolar. Buscando operacionalizar tal objetivo geral, delimitamos ainda como objetivo específico:

- Analisar a Lei 10.639/03 com base em uma educação antirracista;
- Discutir sobre as ações de base do movimento negro e o processo de institucionalização da Lei 10.639/03;
- Contribuir com a aplicabilidade da Lei 10.639/03 no cotidiano escolar no que concerne ao quesito religiosidade, a partir da constituição de uma cartilha, propiciando uma prática pedagógica do respeito entre as religiões, principalmente as de matriz africana.

Para a realização da pesquisa, contamos com a contribuição de vários autores que foram tomados como base para a reflexão das diversas experiências religiosas que nos cercam, inclusive no chão da escola, analisando o papel dessas experiências no sentido de estruturação e manutenção das culturas, rompendo as relações de poder que encobrem e naturalizam discriminações e preconceitos, gerando assim um meio para combater o racismo religioso.

Em relação ao nosso aporte teórico, foram utilizados os estudos de Fanon (2008) que se dedicou a estudar o poder da ideologia do branqueamento e os processos de colonização e do racismo que levam ao apagamento da cultura negra. Também nos pautamos nas reflexões de Munanga (2004), Cunha Júnior (2001), Gomes (2005), Quijano (2007) entre outros, que dissertaram sobre as experiências educativas voltadas a uma pedagogia antirracista, contribuindo para um melhor embasamento no desenvolvimento teórico-metodológico da Cartilha.

Dessa forma, a partir da discussão dessa temática, buscamos fomentar estratégias pedagógicas de práticas antirracistas a partir da contribuição da Lei n.º 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que define a inclusão, pelas escolas nos seus currículos, dos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e africana. Tal proposição, a partir da construção de uma cartilha, enquanto uma tecnologia educativa pode ser considerada como uma possibilidade de mudanças em práticas sociais humanas, apontando para o papel que os negros proporcionaram à formação do povo brasileiro e dando o seu devido reconhecimento.

Diante do exposto, além desta introdução, esta pesquisa está organizada em quatro seções e uma conclusão: na primeira seção – A Educação das relações étnico-raciais e a escola – refletimos a respeito do racismo no Brasil, a ideologia do branqueamento e suas consequências na construção da identidade cultural do negro, como também os conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil, tão negligenciados.

Na segunda seção - A implementação da lei n° 10.639/03: uma proposta de educação e cidadania para diversidade no ambiente escolar – discorremos acerca das lutas e conquistas imprimidas pelo movimento social negro ao longo da história, em especial no que tange à inclusão e valorização da história e cultura afro-brasileira no campo educacional. Em seguida, apresentamos os marcos legais que norteiam a Lei 10.639/03 e as perspectivas que esta traz a realidade educacional.

Finalmente, a quarta e última seção apresenta A Cartilha Étnico-religiosa como uma proposta pedagógica de uma tecnologia educativa - demonstrando os caminhos técnicos e instrumentais que possibilitaram a construção da tecnologia educativa, bem como os seus objetivos e a coleta de dados da investigação para a confecção do produto final, visando contribuir com a aplicação pedagógica da lei e a equidade racial e religiosa no ambiente escolar.

2. EDUCAÇÃO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A ESCOLA

Na sociedade capitalista desde cedo são impostas regras, padrões e representações que influenciam diretamente as relações individuais e sociais. Há uma hegemonia cultural alicerçadas nos interesses dominantes, assim os afrodescendentes saem de uma ideologia eurocêntrica, onde tiveram que negar a si mesmo, esquecer sua história, sua identidade para serem aceitos pela sociedade.

Conforme com Sodré (1999) são criadas imagens, estigmas, estereótipos em torno dos afrodescendentes, produzindo assim uma identidade de caráter negativo da pessoa de cor negra. O que prejudica sua imagem e ela passa a perder o interesse por sua herança africana, sua história, e rende-se ao perfil dominante, para se incluir na sociedade, assim sofre um processo de branqueamento.

De acordo com Ferreira (2004), as pessoas de cor negra deixam de incluir na construção da identidade, matrizes culturais africanas que, historicamente, são referências da cultura de todo brasileiro. O que é colocado pela sociedade é que esta cultura é vista como inferior, pois existe um ideal de branqueamento de herança europeia, que nega a cultura, a história e a luta do negro.

Segundo Munanga (2004), a ideologia do branqueamento, ao desencorajar o sentimento de solidariedade entre os negros e os mestiços, foi a grande responsável pela não construção de uma identidade negra no

nosso país. Isso porque o sonho que o mestiço nutre, de modo bastante subliminar, é de um dia realizar a passagem ou mesmo de, no tempo presente, gozar de alguma respeitabilidade e aceitação social, projetando sua salvação na total assimilação à cultura branca dominante.

O poder da ideologia do branqueamento é efetivado no indivíduo de cor quando, ao se reconhecer negativamente, em detrimento da positividade do outro, ele se rejeita. Passa a não se estimar e, portanto, querer aproximar-se, em tudo, daquele, estereotipado positivamente. Tomar os seus como os únicos bons e perfeitos. Como sugere Fanon (2008) a assimilação da cultura e dos valores brancos dominantes, tidos como bons e perfeitos, nada mais representam do que a negação, pelo negro, à sua condição humana; negação esta não criada por ele.

Uma vez interiorizados os preconceitos negativos que contra eles foram criados, os mestiços viram na aceitação plena dos valores brancos o único meio de sobrevivência. Isto impediu que, no Brasil, como já apontamos, fosse formada uma identidade negra coletiva, capaz de unir os mestiços aos negros. Evidencia-se aqui o modo pelo qual os brancos dominantes procuraram, por meio da ideologia do branqueamento, acabar com a ameaça que o negro representava.

A identidade negra necessita ser valorizada, enquanto uma construção histórica, política, social e plural, pois os afrodescendentes não são pessoas a-históricas. Faz-se necessário resgatar as raízes de matrizes africanas, sua própria história descolonizada, bem como sua cultura e sua identidade que se perde em meio ao capitalismo.

No Brasil, é apresentado um modelo identitário europeu, assim a população negra sofre muitas perdas em relação as suas manifestações históricas e culturais, que muitas vezes se resumem a capoeira e o samba. Porém, a contribuição dos descendentes de africanos está inserida também na música, dança, comida e até na religião. A herança cultural imensurável deixada pelos africanos necessita ser discutida e resgatada tanto nas instituições formais quanto nas não-formais.

Para Sodré (1999), a alteridade é indispensável na busca de um caminho para o problema da convivência entre diferentes grupos étnicos. Ampliar o debate acerca da diversidade e afrodescendência no ambiente escolar é dar um salto para uma prática que reconheça as possibilidades, os limites e respeite os afrodescendentes na sua condição humana. Por isso, é preciso refletir sobre as diversas experiências que nos cercam, inclusive no chão da escola, analisando o papel dessas experiências no

sentido de estruturação e manutenção das culturas, rompendo as relações de poder que encobrem e naturalizam discriminações.

A influência da Nova História Cultural no campo da História da Educação permitiu incorporar categorias teorizadas em outros campos, passando a ser "consideradas imprescindíveis para entender o passado dos fenômenos educativos, como as de gênero, de etnia e de geração, ao lado da classe social, já consagrada pelos estudos marxistas" (LOPES e GALVÃO, 2001, p. 41).

Diversos teóricos, em sua maioria afrodescendentes, dedicam-se à pesquisa de bibliografias que permitam esclarecer a história que insistem em não ser contada.

Mário Maestri (2004) ressalta que os escravizados trazidos forçadamente de África, ao desembarcar no Brasil, eram instruídos ao trabalho agrícola ou outro a que fosse servir, não havendo preocupação nem em ensinar-lhes a língua, sendo obrigados a aprender por imitação. Na cidade havia um ambiente mais propício para uma educação formal e informal, pois era lucrativo ter um escravo que soubesse algum ofício, para alugá-lo. Isso fez com que muitos aprendessem a ler, escrever e contar.

É válido ressaltar que outra experiência importante, gerada a partir dos próprios negros, foi o Teatro Experimental do Negro (TEN) criado no Rio de Janeiro em outubro de 1944, proposto por Abdias do Nascimento. "As principais recomendações do TEN se concentravam dentro do debate sobre o ensino ao estudo das memórias africanas no país, bem como a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção no mercado de trabalho." (NASCIMENTO, 2003, p. 293).

As propostas se intensificam com os movimentos negros no período da ditadura cívico militar brasileira, entre os anos de 1964 e meado dos anos 1980. As entidades se estabeleciam firmes nos seus propósitos, principalmente nas cidades do Rio de Janeiro, Salvador, Rio Grande do Sul, entre outros Estados, sendo esse período em que os movimentos sociais, em específico o movimento negro, foram bastante perseguidos em função de suas várias reivindicações em favor das populações mais desfavorecidas. No campo da educação, mais especificamente no campo acadêmico, havia uma liberdade para pesquisar ou discutir a questão racial no Brasil.

Também é importante ressaltar a atuação perspicaz do Movimento Negro, as articulações com políticos mais atentos a essa questão e a participação brasileira na 'III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata' realizada em

Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001. A partir de então, aconteceu no Brasil um acalorado debate em âmbito nacional, envolvendo Governo e sociedade civil organizada, para discutir e apresentar proposituras à superação dos problemas elencados na referida Conferência.

Ainda que estabelecida a obrigatoriedade da temática sobre a cultura do negro, assim como a preocupação referente à capacitação de professores(as), para prover e ministrar as disciplinas referentes ao assunto e o tipo de abordagem dos conteúdos, faz-se necessário um olhar atencioso à forma de como a Lei está sendo vista e aplicada na escola, principalmente, como já foi dito, porque a educação escolar é também responsável pela construção das representações positivas dos alunos e exerce um papel fundamental no cuidado de uma pedagogia antirracista.

Assim, faz-se necessária a inclusão dos sujeitos à cultura afro-brasileira e africana, para assegurar a permanência da identificação consigo e com os outros, em busca de uma perspectiva de reconhecimento, negada há muito tempo por nossas escolas e pelas instâncias de nossa cultura, ao afirmarem (de forma consciente ou não) que a cultura eurocêntrica é superior as demais. Dessa forma, constituída enquanto força de Lei, as temáticas da cultura afro-brasileira vão sendo incorporadas no currículo escolar e, consequentemente, na educação, se tornando um instrumento pedagógico com diretrizes e conteúdos normativos que passaremos a analisar a seguir.

3. A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA PARA DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Podemos presumir, a partir do capítulo anterior, que é nesse universo de entendimento e discussões que se insere e se justifica a promulgação da Lei 10.639/03, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Deste modo, buscaremos relatar o cenário em que se deu a promulgação de tal lei e das diretrizes anunciadas, para, posteriormente, refletirmos em que medida tais documentos podem contribuir para o reconhecimento e respeito à diversidade sócio cultural, no interior da escola, por meio do questionamento e da desconstrução dos mitos de superioridade e inferioridade racial.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 representou um importante marco tanto no que diz respeito ao combate do racismo quanto nos aspectos do reconhecimento da pluralidade cultural brasileira para que, a partir dela, outros textos legais contemplassem o anseio da população negra brasileira. As conquistas em cada Estado da federação foram aquecendo mais e mais, da luta antirracista de base até a incorporação em documentos institucionais, de nível nacional.

O exemplo da LDB 9.394/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei 10.639/03, representou a nacionalização das conquistas, que já haviam acontecido, de forma particular, em vários estados e cidades do país. Trata-se de uma vitória, ainda que parcial no âmbito da educação. Muito mais precisará ser feito.

A luta pela inclusão social dos afro-brasileiros negros trata-se de, segundo Santos (2005), uma agenda sempre presente, e marca a formação dos movimentos negros no Brasil e a atuação destes grupos em favor da luta antirracista. De acordo com Saviani (2006), no contexto dos movimentos sociais (e com o movimento negro não foi diferente), tem-se uma ação de caráter nacional, em defesa da democracia e de lutas por garantias de direitos com base em um ideário igualitário, impondo-se de forma cada vez mais forte, a exigência de se modificar por inteiro o arcabouço da educação nacional, o que implicava a mudança da legislação em vigor.

Por ocasião da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, acontecida em Brasília no ano de 1986, as lideranças do movimento negro, representando diversos estados do país, apresentaram uma agenda de reivindicações a serem inseridas no texto da Constituição que estava sendo elaborada. Referente à educação, o que solicitavam era o respeito, no processo educacional, a todos os aspectos da cultura brasileira e a obrigatoriedade da inclusão, no currículo da educação básica, do ensino da História da África e do Negro no Brasil.

Apenas alguns pontos das reivindicações foram atendidos, por exemplo, a revisão de livros didáticos. No entanto, como saldo positivo de toda mobilização, vários estados e municípios da nossa federação admitiram, gradualmente, a reformulação de suas diversas Leis: Constituições Estaduais, Leis Orgânicas e Ordinárias, no sentido de combater o racismo e a discriminação racial.

Nessa trajetória histórica até a aprovação da Lei 10.639/2003, outro fato a merecer destaque foi o reaquecimento do debate, travado por ocasião da elaboração da nova LDB, pela então senadora Benedita da Silva, a

respeito da proposta de alteração curricular, proposta esta apresentada na década de 1980, no processo constituinte.

Segundo Gomes (2005) não há como não ressaltar a importância singular, que representou a luta brasileira pela aprovação da Lei 10.639/03 na Conferência Mundial sobre o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas Correlatas de Intolerância. Tal conferência aconteceu em Durban, África do Sul, entre os dias 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, tendo objetivo principal, o debate sobre a adoção de medidas mais eficazes e sustentadas em nível nacional e internacional para a eliminação de todas as formas de racismo e discriminação racial. Participaram dela representantes de 170 países, incluindo Chefes de Estado, organizações não-governamentais (ONGs), jornalistas, instituições nacionais de direitos humanos, bem como o público em geral.

Como reflexo positivo da Declaração e do Programa de Ação definidos em Durban, os parlamentares e o governo brasileiro, aprimoraram o debate em torno do Projeto de Lei, nº. 259 que, desde 1999, tramitava no nosso legislativo. Este projeto tratava sobre a importância e a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e africana na escola.

Proveniente do Projeto de Lei nº. 259, apresentado em 1999 pelos Deputados Federais Benhur Ferreira (1999 – 2003) e Esther Grossi (1995 – 2002), nove currículos das escolas da educação básica do nosso país, incorporaram temáticas que se refere ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Posteriormente, essa Lei recebeu o número 10.639 e foi sancionada em 09 de janeiro de 2003 pelo atual presidente da época Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2006) e pelo ministro da educação Cristovam Buarque (2003 – 2004).

Nessa perspectiva, Cunha Jr. (2001), ao refletir a respeito da bandeira de luta do movimento social negro, considera que todo o histórico de reivindicação compreendido pela introdução do ensino da História Africana nos currículos oficiais, sempre fora uma luta acertada, uma vez que, para ele, não há como realizar um bom estudo acerca da História do Brasil, desconhecendo a História da África.

Conforme Gonçalves & Silva (2004), uma forma de respeitar as matizes étnico-raciais e de contribuir para um real processo de democratização, que precisa ser vivenciado no Brasil, é avivar, na nossa lembrança de brasileiros, as individualidades históricas e culturais das populações que deram ao Brasil a feição que lhe é própria. O que se percebe é que esse é um dos objetivos que se espera atingir com a promulgação da Lei 10.639/03, regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Dias (2006) relata acreditar na contribuição que a escola pode dar no sentido de construção de uma sociedade, realmente, mais democrática e, para a autora, é nesse contexto que a Lei 10.639/03 marca a sua importância. A Lei surge a partir da luta de algumas organizações que insistem em modificar a perspectiva de um Estado que nega o racismo institucional para um Estado que paulatinamente aceita a pluralidade étnica, operando para desconstruí-lo.

Além de aceitar a pluralidade étnica como patrimônio nacional, precisamos nos despir do medo de nos declararmos racistas, que depende da – "transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito da democracia racial" – (MUNANGA, 2004, p. 18). A partir disto, segundo o autor, poderemos dar um passo adiante no sentido de criar estratégias pedagógicas educativas antirracistas.

A ausência de projetos pedagógicos antirracistas bem articulados sobre os conteúdos previstos na Lei 10.639/03 se dá, inclusive, pela falta de conhecimentos, por parte dos profissionais da educação do ensino básico, para fazer esse trabalho de maneira à ressignificar a história brasileira e a contribuição herdada dos diversos grupos étnicos vindos da África, e que sem sobra de dúvida repercute em diversos campos da cultura nacional.

Nesta direção, o não evidenciamento dos conteúdos vinculados à Lei acaba fortalecendo, ainda mais, os impactos do mito da democracia racial vivido e mantido no Brasil por décadas, inclusive com implicações nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, portanto, nos processos educativos junto aos estudantes.

É do conhecimento da escola e de seus profissionais a presença da diversidade. O que falta nesse contexto é o reconhecimento desse fato, como algo relevante, importante, necessário e que pode servir como contribuição ao trabalho pedagógico, que implicará na relação com os alunos e entre eles, na relação com as famílias, e destas entre si, nas comunidades, já que a população, até então reconhecida como herdeira da escravização, passaria a ser reconhecida como importante elemento histórico da cultura nacional, em toda a sua riqueza e diversidade.

De acordo com Gomes (2005) a educação para as relações étnico-raciais pode oferecer contribuições ao trabalho pedagógico em diferentes modalidades de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior, nos processos de formação continuada e na sensibilização e

comprometimento de gestores públicos e professores que assumem os desdobramentos necessários para transformar as políticas de Educação em políticas de Estado e não de governo, pois segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Nesse sentido, a Lei 10.639, como política pública, quando implantada, pode sensibilizar, despertar interesses, apontar caminhos para uma escola mais inclusiva, que contemple a todos e todas em suas diferentes maneiras de ser e auxiliem na garantia do direito de aprender e se reconhecer diante do aprendido, atribuição que compete a cada professor em suas práticas, a cada equipe gestora, a cada um e todos nós, sujeitos históricos e responsáveis pela reconstrução de um país, que deveria se orgulhar de ser multicultural.

Portanto, fez-se necessário pensar em práticas pedagógicas que incorporem a discussão em sua totalidade, gerando assim uma tecnologia educativa como prática metodológica que alinhada com as diretrizes da Lei 10.639 contribua para a discussão em sala de aula sobre uma educação antirracista, tratando, em especial neste trabalho, a partir do aspecto religioso.

3.1 O CANDOMBLÉ COMO POSSIBILIDADE DE DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO RELIGIOSO

O grupo das religiões afro-brasileiras tem um destaque especial entre as religiões de matriz não cristã em função da posição de relevância estrutural que tem no quadro geral da cultura brasileira. Esse grupo se desenvolveu no Brasil ao lado do catolicismo e do protestantismo, porém, fora do cristianismo.

Segundo Pierucci (2000) os cultos denominados afro-brasileiros, são chamados assim por causa da origem de seus principais portadores, os escravos traficados da África para o Brasil, mas também porque até meados do século XX funcionavam exclusivamente como ritos de preservação do estoque cultural dos diferentes grupos étnicos negros que compunham a população dos antigos escravos e seus descendentes.

O desenvolvimento dessas religiões, na visão de Silva (1994, p.130), "reproduz o processo de contato entre os grupos raciais e sociais formadores da sociedade brasileira", sendo esse desenvolvimento "marcado por movimentos de dominação e resistência, que repercutem no plano

religioso as imposições, contradições e aproximações existentes nas relações entre negros, brancos e índios".

De acordo com Pierucci (2000), a organização das religiões negras no Brasil ocorreu nas últimas décadas do século XIX, quando a escravidão estava em seu período final, ocasião em que os africanos trazidos em levas para esse país foram assentados nas cidades, onde puderam viver em maior contato uns com os outros, ocorrendo, com isso, um processo de interação e liberdade de movimentos que não conheciam antes, pois a fixação urbana dos escravos forneceu as condições favoráveis à sobrevivência de algumas tradições religiosas africanas, com o aparecimento de grupos de culto organizados.

Para Silva (1994), as duas religiões afro-brasileiras mais conhecidas – o candomblé e a umbanda – foram marcadas por tomadas de direções significativamente diferentes. No entanto, focaremos no ***candomblé***, onde seu movimento de resistência e o interesse por essa religião, despertado pelos pesquisadores, intelectuais e artistas, fez com que um número crescente de brancos passasse a vê-lo com maior tolerância e em muitos casos até mesmo o frequentando.

Diante dessa situação, o autor supracitado concluiu que o candomblé reconstruiu pedaços da África nos seus terreiros, tornando-se símbolo da cultura religiosa brasileira, "também como forma de expressar a dificuldade e as restrições encontradas pelos negros para se estabelecerem social e culturalmente como negros e brasileiros na sociedade nacional". (SILVA, 1994, p.132).

De acordo com Sinner (2012) as religiões afro-brasileiras são as religiões mais atacadas, principalmente verbalmente, mas também fisicamente, que tem, por vezes, resultado no que foi chamado de "guerra santa". É aqui que a violência religiosa se torna uma questão mais crucial e exige uma intervenção legal, um tema que tem sido retomado por iniciativas ecumênicas tanto nacionalmente como internacionalmente.

Portanto, percebe-se que as religiões afro-brasileiras enfrentaram barreiras bem mais difíceis que as demais religiões não católicas para conquistarem seu lugar e se fixarem no espaço público brasileiro e ainda se deparam com situações discriminatórias, a exemplo da forma de representação menos pública que ocupa nesse espaço, evidenciando que só por meio da educação e garantias de políticas públicas podemos dar passos importantes no processo de mudança e em busca do respeito e reconhecimento das religiões afro-brasileiras, aspecto estrutural tratado na Lei 10.639, tal como abordamos e que apresentaremos enquanto uma

proposta pedagógica, a partir da cartilha étnico-religiosa, desenvolvida em formato de tecnologia educativa, a seguir.

4. A CARTILHA ÉTNICO-RELIGIOSA COMO UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE UMA TECNOLOGIA EDUCATIVA

De acordo com Merhy (2007), entende-se por tecnologia a busca intencional da produção de bens e produtos que funcionam como objetos, não apenas materiais, mas simbólicos, os quais possuem valores de uso e atendem as necessidades. Podem ser classificadas como tecnologias duras, tecnologias leve-duras e tecnologias leves.

Por tecnologias duras, compreendem-se aquelas formadas por equipamentos dos tipos máquinas, instrumentos, normas, estruturas organizacionais. As tecnologias leves estão ligadas com o conhecimento da elaboração das relações entre sujeitos, aparecendo no espaço relacional trabalhador-usuário e só se materializam em atos. São as tecnologias de acesso, acolhimento, produção de vínculo, de encontros, escuta, respeito, valorização, autonomia, cooperação e uso de habilidades de comunicação para adequada expressão verbal, empatia e postura ética (MERHY, 2002).

Salienta-se que novas ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas para transformar a metodologia dos professores em suas respectivas áreas de conhecimento, vincular a tecnologia educativa com o conteúdo torna a sala de aula mais convidativa e instigante para aqueles que à frequentam, é necessário que o professor saiba associar o uso das metodologias ativas aos conteúdos pedagógicos, para que dessa maneira o uso das tecnologias educativas possa auxiliar no processo de ensino aprendizagem (MERHY, 2002).

Nesse sentido, a criação das tecnologias educativas no ambiente escolar se faz de grande importância para a relação entre alunos e professores e a qualidade da assistência pedagógica. Assim, o material proposto neste estudo tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica antirracista que contemple a abordagem das religiões de matriz africana em sala de aula, tomando como base a lei 10.639 e os conteúdos de sala de aula, na busca pela diminuição dos preconceitos e da intolerância religiosa que, embora velada, existe no chão da escola.

4.1. ELABORAÇÃO DA CARTILHA

Nesta etapa, foi elaborado o conteúdo a partir dos resultados da literatura científica durante o levantamento das informações, buscando-se utilizar uma escrita clara e sucinta com o intuito de obter o entendimento de todos os leitores garantindo também a exatidão do assunto; o roteiro foi desenvolvido no Microsoft Word 2010, listando categorias através do conteúdo abordado; as ilustrações utilizadas foram coloridas, em tons claros para facilitar a compreensão dos leitores, contando com a ajuda de designer gráfico, inclusive na diagramação da cartilha executada no programa Adobe Illustrator que foi intitulada "AXÉ".

Para essa etapa de construção da cartilha, foram adaptadas as orientações de Moreira, Nóbrega e Silva (2003), que o profissional deve considerar para elaborar tecnologias educativas impressas de modo a torná-las legíveis, compreensíveis, eficazes e culturalmente relevantes, as quais explicam os aspectos ligados com:

- Linguagem: comunicar uma mensagem de credibilidade que está relacionada com o autor e a fonte da mensagem, devendo ambos ser confiáveis e apropriados ao contexto socioeconômico e cultural;
- Ilustração: para a legibilidade e compreensão de um texto, sua função é atrair o leitor, despertar e manter seu interesse pela leitura;
- Layout: tornam o material mais fácil de ler e mais atraente para o leitor.

A cartilha foi desenvolvida na perspectiva de uma tecnologia de fácil aplicação entre os grupos de alunos, viabilizando a melhor compreensão deste público, planejada de forma que pudesse ser atrativa, coerente, clara, objetiva, utilizando uma linguagem de fácil compreensão e atendendo o contexto sociocultural do ambiente escolar.

Mendonça (2013) aponta a necessidade de adaptação da linguagem no processo de aproximação do conteúdo científico a diferentes públicos. Portanto, a importância da elaboração de estratégias (materiais de divulgação) para tornar determinadas temáticas atrativas e promover a integração do conhecimento cientifico.

Uma das principais características estruturais das cartilhas educativas é a presença de textos didáticos e a inserção de narrativas quadrinizadas, as quais empregam personagens fictícios, imagens, ou geralmente caricaturais, atuando numa narrativa com a voz do senso comum. Ainda é

possível mesclar as narrativas quadrinizadas e textos didáticos e/ou informativos e uso de cores atrativas. Em nossa cartilha, buscou-se por cores mais leves para evitar disputa das imagens com as informações.

Desta maneira, optou-se na cartilha educativa mesclar tanto os desenhos como os textos didáticos. Os textos didáticos e os desenhos foram elaborados com sentenças curtas, empregando palavras comuns em vez de termos técnicos. Quando o autor faz uso de palavras incomuns, o material pode não ser atraente para o leitor e este pode desconsiderar as orientações dadas por falta de compreensão. Foram incluídos tópicos, apresentando títulos em negrito. Portanto, procurou-se escrever em uma linguagem compreensível a todos. Todas as ilustrações da cartilha são de boa qualidade para facilitar a compreensão do leitor (TORQUATO; MASSI; SANTANA, 2011).

Toda essa preocupação metodológica reflete na prática e no uso pedagógico da cartilha enquanto uma tecnologia educativa, ao torna-la mais atrativa, facilitando o processo de ensino-aprendizagem e tornando a discussão dos conteúdos abordados mais dinâmicos, ampliando as possibilidades de compreensão do estudante. Para tanto, no próximo capítulo tratamos da utilização da cartilha.

Assim, a tecnologia educativa surge com o intuito de aprimorar o conhecimento, o entusiasmo, a adesão ao respeito e a equidade racial e religiosa no ambiente escolar. Indica-se o uso do material educativo por pessoas leigas como ferramenta de auxílio das orientações dos professores, sendo capaz de causar impacto positivo na educação e contribuindo nas respostas às perguntas que possam surgir ao debater sobre racismo e religiosidade (OLIVEIRA; LOPES; FERNANDES, 2014).

Compreender os processos educativos de forma orgânica e ancestral nos faz perceber a necessidade de transgredirmos as barreiras didáticas da educação que promove a manutenção da colonialidade. A descolonização dos corpos e das mentes é perpassada pela ousadia e pela novidade das tecnologias educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cartilha educativa "AXÉ" foi fruto de um processo dialógico e coletivo como preconizado nos fundamentos teóricos atuais em termos de promoção à educação, demonstrou que o desenvolvimento deste processo é viável e pode ser aplicado na elaboração de tecnologias educativas destinadas à educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Desta maneira, torna-se necessária à implementação de estratégias dinâmicas e inovadoras na educação, permitindo um crescimento de conhecimento no que se refere à forma de aprender, sendo de grande importância que as pessoas leigas, sintam-se capazes de discutir acerca da equidade racial e religiosa na escola. Esta cartilha poderá ser utilizada como auxílio às atividades educativas com estudantes do ensino médio podendo assegurar o fácil acesso à informação do tema abordado.

Acredita-se que a utilização deste material educativo com estudantes do ensino médio facilitará a prática da Educação das relações raciais, tendo em vista que se constitui em uma tecnologia ilustrada com o intuito de facilitar a compreensão das pessoas a respeito dos ritos que norteiam o candomblé, gerando assim uma desconstrução no ambiente escolar. A sala de aula transforma-se em uma encruzilhada de novas possibilidades, de potencialização das inteligências múltiplas, onde o aprender dinamiza os conhecimentos e constrói novas bases civilizatórias para o futuro.

REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, Eliane. (1998). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Editora Selo Negro.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. (2001). África-Brasil no pensamento escolar. Revista Káwé Pesquisa. Ilhéus/BA, v. 1, n. 1, p. 14-18.

DIAS, Lucimar Rosa. (2006). Quantos passos já foram dados? **A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 à Lei 10.639/03. Revista Espaço Acadêmico.** São Paulo: USP, n. 38, p. 38.

FANON, Franz. (2008). **Pele negra máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente**: identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

GOMES, Nilma Lino. (2005). Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela lei Federal n° 10.639/03. Brasília: MEC, p. 39-62.

GONÇALVES & SILVA, Petronilha Beatriz. (2004). **Parecer das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC/CNE.

LOPES, Marta Teixeira e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação.** Coleção [o que você precisa saber sobre...]. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MAESTRI, Mário. **A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira.** In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (org.) Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. I : séculos XVI – XVIII. Petrópolis, RJ; Vozes, 2004.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. **Cartilhas educativas: notas sobre gênero e cognição.** (Monografia) – Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

MERHY, E. E. **Saúde: a cartografia do trabalho vivo.** São Paulo: Hucitec; 2007 p. 94-112.

MERHY, E. E; FEUERWERKER, L. C. M. **Novo olhar sobre as tecnologias de saúde: uma necessidade contemporânea.** In Mandarino ACS, Gomberg E (org). Leituras de novas tecnologias e saúde. Bahia: UFS; p. 29-56, 2002.

MUNANGA, Kabengele. (2004). **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil.** São Paulo: Autêntica.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. (2003). **O sortilégio da cor.** São Paulo: Selo Negro.

OLIVEIRA, S. C.; LOPES, M. V. O.; FERNANDES, A. F. C. **TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno**, vol. 22, n. 4, p. 611-620, 2014.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **As religiões no Brasil.** In: GAARDER, Justin; HELLERN, Victor; NOTAKER, Henry. O livro das religiões. Tradução de Isa Mara Lando; revisão técnica e apêndice de Antônio Flávio Pierucci. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 305-329.

QUIJANO, Aníbal. (2007). **O que é esta tal de raça?** In: SANTOS, Renato Emerson (org.). **Diversidade, espaço e relações raciais:** o negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007[1999] p. 43-51.

RIBEIRO, D. (1995). **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Cia das Letras. P.222

SANTOS, Sales Augusto. A Lei nº. 10639/2003 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In; MUNANGA, kabengele. (Org.) **Educação anti-racista:** Caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10639/2003. Brasília: MEC/ SECAD, 2005, p.21-38.

SAVIANI, Dermeval. (2006). **O legado educacional do século XX no Brasil.** 2. ed. Campinas: autores associados.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e umbanda: caminhos da devoção brasileira.** São Paulo: Ática, 1994.

SINNER, Rudolf von. **As igrejas e a democracia no Brasil: por uma teologia pública voltada para a cidadania.** Eugene-Oregon: Wipf and Stock Publishers, 2012.

SODRÉ, Muniz**. Claros e escuros: Identidade, povo e mídia no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1999**.**

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSSO, Camila. (2007). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/03.** São Paulo: Petrópolis Ação Educativa e CEERT.

TELLES, Edward. (2003). **Racismo à brasileira:** uma nova perspectiva sociológica. Rio de. Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford.

TORQUATO, R., MASSI, G. & SANTANA, A. P. (2011). Envelhecimento e Letramento: A Leitura e a Escrita na Perspectiva de Pessoas com mais de 60 Anos de Idade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 24, n. 1, p. 89-98.

UBUNTU E CAPOEIRA - DIÁLOGOS APROXIMATIVOS EM TORNO DO SENTIMENTO DE COMUNIDADE.

JOÃO PAULO DE AZEVEDO SILVA
Licenciado em História pela FAFICA, especializado em Ensino de História pela UniBF e Mestrando em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco, campus CAA. Email: jp.profpe@gmail.com

EVERALDO FERNANDES DA SILVA
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Orienta estudos e pesquisas na área de Teologia, Filosofia, Ciências da Religião e Educação Popular, Fundamentos da Educação e atua ainda em grupos comunitários e interreligiosos. Email: everaldofernandes.silva@gmail.com

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo perceber as relações que existem entre a filosofia africana Ubuntu e a Capoeira em torno do sentimento de comunidade. Dessa forma, reiteramos que não tratamos apenas da filosofia africana, mas também de uma prática cultural nascida em solo brasileiro; a saber a Capoeira. Portanto, a capoeira é uma mistura de reflexões filosóficas, danças, aspectos educativos e, sobretudo, o desejo por libertação de diversos povos que foram trazidos forçadamente da África para o Brasil no tempo da colonização Sendo assim, para alcançarmos nossos objetivos utilizamos do campo, da audição, do tato, da visão, dos sentidos, com intuito de perceber as aproximações e distanciamentos que existem entre esses elementos.

Palavras chaves: Capoeira, Ubuntu e Comunidade.

INTRODUÇÃO

Aproximar-se das leituras que tratam da diferença, que tratam de saberes que em outros momentos eram desconhecidos por nós, foi um dos motivos que nos colocaram em movimento em prol de alcançar os objetivos desta pesquisa. Primeiro dialoga muito com nossa história pessoal, em seguida conversa com o nosso momento acadêmico e profissional; portanto, através desse movimento permanente de buscar a si mesmo no outro e buscar a si mesmo no academicismo é que chegamos até aqui.

Concordando com a fala de Omoregbe "O ser humano tem um forte desejo de saber, ele é curioso por natureza" (1998,p. 2). É apoiado nesse forte desejo, nessa eterna curiosidade da, e sobre, vida que decidimos nos debruçar sobre leituras que tratam da filosofia Ubuntu, capoeira e comunidade. Para poder assim ampliar nossas percepções das partes que completam o sentido da vida, como também das partes que nos envolvemos a partir de nossas vivências.

Nosso desejo de pesquisar as relações que existem entre a filosofia africana Ubuntu, a capoeira e o sentido de comunidade para ambas, reitero, é fruto de leituras, diálogos e vivências. Sabemos que "na cultura ocidental a pesquisa é normalmente feita na biblioteca, na situação peculiar da tradição filosófica africana o trabalho de campo é indispensável nas pesquisas" (OMOREGBE, 1998, p. 8), portanto utilizamos do campo, da audição, do tato, da visão, dos sentidos, para perceber as aproximações e distanciamentos que existem entre esses elementos.

No caso dessa pesquisa não tratamos apenas da filosofia africana, mas também de uma prática cultural nascida em solo brasileiro; a saber a capoeira. Portanto, a capoeira é uma mistura de reflexões filosóficas, danças, aspectos educativos e, sobretudo, o desejo por libertação de diversos povos que foram trazidos forçadamente da África para o Brasil no tempo da colonização com o intuito de servir de mão de obra barata e submissa para os novos senhores que aqui desembarcaram "juntamente".

Destacamos o componente da linguagem nesse processo de legitimação de ideias, de realidades múltiplas porque é na e a partir da linguagem que existimos para o outro. Porque, também, é na linguagem que habita os mundos que pairam em nossas cabeças em formas de pensamentos/sonhos e utopias, como nos mostra Bondía (2002) "As palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação" (p. 21).

Portanto, falar é "assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização" (FANON, 2008, p. 33), é mostrar as diversas nuances que uma mesma realidade pode assumir a partir de quem observa, sente e percebe essa realidade. Por isso, sabemos que a subjetividade do pesquisador dialoga muito com as realidades que ele vivencia no campo da pesquisa; porque as subjetividades falam das experiências, de toda a história, que esse pesquisador passou e que ele traz em forma de cicatriz em seu corpo.

De antemão, gostaríamos de dizer que não temos o intuito de falar sobre os saberes que estão presente em um grupo de capoeira, visto que já o fizemos em outro momento[1]; nosso corpo se movimenta, agora, no intuito de compreender as relações existente entre: filosofia Ubuntu e capoeira, como o campo é extenso e nossos corpos limitados para tamanha proposta, seremos mais específico: trata, pois de observar o sentimento de comunidade presente na capoeira[2] e que a filosofia Ubuntu trata. Isto porque a capoeira, como será melhor exposto no decorrer do texto, tem suas raízes nos povos da África, povos de língua Bantu[3].

Perceber a capoeira a partir de um movimento comunitário, onde os saberes são repassados através da oralidade e dos movimentos corporais, é perceber há existência dialogal entre essa forma de ser/existir, capoeira, com as filosofias africanas, especificamente aqui tratada a Ubuntu. É importante alertar ao leitor que passaremos pelos conceitos de corpo, musicalidade, dança, pois assim como no Ubuntu há uma relação de movimento e não de separação, assim também a capoeira é vista. Não podemos perceber a capoeira apenas pelo seu aspecto de luta, ou pela música, ou pela comunidade, mas sim como um todo em movimento constante.

1 Fizemos um estudo onde fala sobre os saberes presente na capoeira em dois grupos de capoeira, um que atua em Vitória de Santo Antão e outro em Caruaru-PE, como requisito de avaliação da disciplina Educação e Diversidade do mestrado em Educação Contemporânea pela UFPE-CAA.

2 Toda a história do Grupo de Capoeira Raça Nobre se encontra tanto no site oficial: https://grupodecapoeiraracanobre.jimdofree.com/; como em outros dirigidos pelo mestre fundador: mestretiziugcrn.blogspot.com.br; https://www.youtube.com/user/MestrandoTizu; https://twitter.com/mestre_tiziu

3 "Podemos designar como região de línguas Bantu uma imensa região correspondente a quase metade do território africano, indo de Camarões no Atlântico ao Quênia no Indico. incluindo todos os países até a África do Sul"; conferir: JUNIOR, Henrique Cunha. NTU: Introdução ao pensamento filosófico bantu. Educação em Debate· Fortaleza : v. 1, nº 59, ano 32·2010

Este artigo inicia-se com uma introdução a respeito do nos motivou a fazer a pesquisa, seguido de uma seção falando sobre a filosofia Ubuntu em sentido filosófico; após isso teremos uma seção falando sobre o conceito de comunidade e como ele dialoga com a capoeira e com os aspectos filosóficos da filosofia Ubuntu; por fim teremos a conclusão e as referências que foram utilizadas para fundamentar este trabalho.

UBUNTU - ASPECTOS FILOSÓFICOS

Não é uma filosofia única, mas parte de uma gama de filosofias dos povos africanos, isto porque dentro da própria lógica funcional do continente africano o povo não é homogêneo; mas, sobretudo uma pluralidade imensa que buscam solucionar, cada um ao seu modo, os assuntos étnicos, políticos e culturais dentro do continente da África. Portanto, é importante fazer esse recorte e entendermos que Ubuntu é uma das filosofias que este rico continente traz como contribuição de ver e sentir o mundo.

Percebemos, além disso, que buscar compreender e (re)conhecer a filosofia do povo Bantu, Ubuntu, é uma das formas de contrapor o pensamento moderno ocidental onde cria linhas abissais que nos faz pensar que o ideal, o inteligível, está no lado norte do mapa e no lado sul as místicas, os mitos, o incompreensível. Portanto, a cada passo que damos em direção aos povos que estão no lado do Sul do mapa, seja por vias de conhecimento ou por vias físicas/corporais, desmistificamos as ideias impostas pelas epistemologias do norte. (SANTOS, data)

O eurocentrismo nos trouxe como legado a prática de divisão do mundo em: primeiro mundo e sub-mundos, onde tudo que provém dos submundos são inexistentes, desprovidos de ciência e de saber que precisam ser colonizados/aculturados pela europa. O efeito disto dentre várias coisas, foi o silenciamento de diversas formas de ver, saber, perceber, sentir o mundo e a vida. Por isso falar sobre a filosofia do povo Bantu, a filosofia Ubuntu, é uma das formas de romper com esse silêncio.

Embora essa prática de silenciamento seja evidente, paralela à ela vemos a resistência dos povos africanos que foram trazidos para o Brasil de forma escravizada e que a colonização não silenciou por completo as filosofias desses povos, como nos mostra Saraiva (2019) “o espírito filosófico se manteve presente na construção de diálogos orais entre África e o Novo Mundo.” (p. 95).

Para darmos conta de um conceito que vem do sul global, temos que a priori pensarmos em palavras que fujam das dicotomias impostas pelas epistemologias do norte. Ramose (1999), nos ajuda a compreender melhor o que venha a ser Ubuntu, utilizando o conceito linguístico de reomodo, isto porque a ciência advinda do eurocentrismo percebe o mundo, e as pessoas, entre ordem e caos e a filosofia africana, do povo Bantu especificamente, não compreende o mundo nessa dicotomia.

Além disso, o autor no afirma que:

> "Ubuntu é, na verdade, duas palavras em uma. Consiste no prefixo ubu- e a raiz -ntu. Ubu- evoca a ideia geral de ser-sendo. É o ser-sendo encoberto antes de se manifestar na forma concreta ou modo da ex-istência de uma entidade particular. Ubu- como ser-sendo encoberto está sempre orientado em direção ao descobrimento, isto é, manifestação concreta, contínua e incessante por meio de formas particulares e modos de ser. Neste sentido, ubu- está sempre orientado em direção a -ntu" (RAMOSE, 2002, p. 2)

O eurocentrismo invoca a "ordem" para "estabelecer e manter equilíbrio nas relações humanas" (RAMOSE, 1999, p. 6). O uso desse conceito dentro da filosofia Ubuntu, distorce e fragmenta o que originalmente o que essa filosofia tem a dizer. Portanto, Ramose (2002) nos indica a utilizar um verbo que deriva do grego que significa "fluir" e que busca "uma aproximação para o entendimento de entidades como dimensões, formas e modos de incessante fluidez de movimentos multidirecionais" (RAMOSE, 1999, p. 6).

Ao utilizar a categoria reomodal para aplicá-la a palavra ***ubu-ntu*** o autor Ramose (1999, 2002) nos aproxima da amplitude de "visão de um universo que é holístico" (p. 7). Diferentemente das categorias que fragmenta o ser humano, que não consegue perceber a multiplicidade de sentir, ver, enxergar, perceber o universo. Além da imensa multiplicidade, variedade, do universo, há também o que o autor vai definir como ***holonicidade*** que em diálogo com Heráclito de Éfeso, quer dizer que tudo flui, que o mundo está permanentemente mudando.

Nesta filosofia do povo banto há três dimensões que se relacionam, portanto são interrelacionadas, as quais são a. ***umuntu*** - a dimensão da vivência -; ***b. seres que passaram longe da vida***, ou seja estão numa dimensão diferente da material, do corpo concreto, mas não significa que não existam, dentro dessa perspectiva os que morrem são chamados de ***mortos-viventes***; ***c. ainda a ser-nascido,*** são os seres que ainda não estão entre

nós, mas que irão vir para o mundo concreto através das ações contínuas dos que estão vivos/nos corpos concretos. À essas dimensões Ramose (1999) vai chamar de "onto-triádica de ser" (p. 11).

É importante salientar que dois desses níveis diz respeito a seres que ainda não são corpos concretos, não são seres que estão entre nós, portanto são desconhecidos, invisíveis. E tudo que sabemos a respeito deles, partem inexoravelmente de quem está vivo, de quem tem corpo concreto o mundo, por isso está baseada em crenças, ou seja "A ontologia de seres invisíveis é o discurso sobre o desconhecido a partir da perspectiva dos vivos" (RAMOSE, 1999, p. 11).

A base da metafísica da filosofia Ubuntu é a ontologia desses seres invisíveis, é o mundo da metafísica que dá bases sustentáveis para a filosofia do povo banto. Esse mundo da metafísica é um mundo inefável, nas palavras de Otto (2007) "mysterium", o que não pode ser dito, o que está para além da linguagem dos seres humanos. Este mysterium, descrito por Otto, encarnado em manifestações que Eliade (2010) chama de hierofanias, não tem gênero, embora possa ser relacionado como hermafrodita (traços de macho e fêmea).

Assim não podemos pensar em Ubuntu como algo estático, parado, rígido, inflexível. Ao contrário disto, a filosofia ubuntu, que trata das questões ontológicas e epistemológicas como um diálogo constante, é movimento; é diálogo, conexões, aberturas para se viver. Ou podemos ainda entender ubuntu como "ser humano (humanidade); um humano, respeitável e de atitudes cortesas para com outros constitui o significado principal deste aforismo" (RAMOSE, 1999, p. 3).

Nesse sentido é importante dizer que Ubuntu diz tanto sobre o ser humano que é, como o que pode vir a ser, num processo dialógico, de movimento, de idas e vindas e também de aberturas para a vida. Quando vamos observar Ubuntu dentro de aspectos políticos, ele destina todo o poder ao povo, segundo Ramose (1999), ou seja que a fonte e a justificação de todo o poder político vem do povo.

É um movimento incessante de ir e vir, de ser e de vir-a-ser, mas não como opostos/distintos; mas como complementares. São dois aspectos da realidade, dois movimentos que coadunam-se. Dividir/opor essa mobilidade incessante cria possibilidades de eliminar formas de ser, e vir-a-ser; existir e vir-a-existir. Como também tem movimento artístico, ou seja, musical; percepção esta que mostra que corpo e mente não se divide dentro dessa lógica.

Ubuntu é filosofia banta, de preto e preta da África, que busca perceber que do caos aparente, definido pelo eurocentrismo, pode-vir-a-ser a ordem; filosofia que prega equilíbrio, que fala de movimento, que contraria as linhas abissais (SANTOS data) imposta (in)visivelmente aos povos que habitam o sul global; é também linguagem, pois é a partir dela que trazemos a existência do que nos é conhecido, do que é compreendido e apreendido; deslocar-se de forma inquieta, aparentemente caos mas sempre em busca da ordem, portanto "a existência do africano no universo é inseparavelmente ancorada sobre ubuntu" (RAMOSE, 1999 p.1).

Ubuntu é essa imensidão de possibilidades que o ser humano é e pode-ser-a-ser, os africanos banto ao expressar e ser a filosofia Ubuntu estão buscando se conectar com o todo é ter harmonia em todas as instâncias da vida como se fosse um arranjo musical. A música é uma das formas ao qual este povo expressa sua forma racional de ver, sentir e perceber o mundo ao qual faz, e é, parte; o uso do tambor que é utilizado nas culturas de matriz africana aqui no Brasil é uma característica que pode ser facilmente percebida onde essas culturas expressam-se publicamente.

A dança para os povos africanos tem um lugar de destaque, e não é diferente dentro da filosofia Ubuntu, pois dançar é como um convite a ser. Há pouco espaço para a dança dentro do universo europeu, para os povos africanos e seus descendentes ela ganha uma outra dimensão. Ramose (1999) nos fala que: "o convite para a música do ser é irrecusável desde que entendido como imperativo epistemo-ontológica" (p. 8). Portanto, o ato de dançar é um ato de busca de equilíbrio, de harmonia com o universo que o gerou e que o dançante faz, e é, parte.

Antes de irmos ao próximo tópico, gostaria de tratar de uma questão pertinente na atualidade que o uso da terminologia Ubuntu tem sido usada em contramão ao seu sentido real e original, refiro-me ao uso dessa terminologia no sentido de incentivar competidores no mercado global, que incentiva a produção, ou ainda a lógica de mercado que atualmente domina boa parte dos países mundo afora. A filosofia Ubuntu é algo muito maior que uma individualidade esvaziada ou ainda um slogan de compaixão, ou ainda um marketing para trazer ao mercado novos empreendedores, como nos explica Saraiva (2019):

> "Filosofia Ubuntu enfatiza o conceito de humanidade, humanidade para com a comunidade, em uma não referenciarão ao eu individualista moldado pela modernidade. Ubuntu busca se referir a tudo que é humano e a tudo

> que partilha da força vital estabelecendo relação interrelacional de importância fundamental pela existência das pessoas" (SARAIVA, 2019, p. 98).

É importante salientar que a filosofia Ubuntu não nega a existência dos conflitos entre os seres humanos, o que pode ser utilizado como arcabouço dos capitalistas para utilizar este ceonceito/filosofia e assim ampliar a acumulação descabida e injusta do capital. Nesse sentido, é necessário salientar, mais uma vez, que a Ubuntu diz respeito a movimento comunitário, portanto, foge-se da ideia de injustiças sociais. Ainda que haja conflitos, busca-se a diminuição constante das injustiças dentro das comunidades que buscam pratica-la.

CORPO, COMUNIDADE E TRANSCENDÊNCIA

Comunidade está relacionada a sentimentos de pertencimento, de vida em solidariedade com o outro, uma vida partilhada entre os seus. Uma comunidade é constituída por pessoas que têm o mesmo objetivo, o mesmo fim. Ou seja, os membros de uma tal comunidade tem por finalidade sustentar e manter o que é comum para todos que estão envolvidos, seja por subjetividade ou objetividade dos fatos. A base da comunidade é, portanto, a ação recíproca entre todos que estão envolvidos.

De acordo com a doutora em Ciências da Comunicação Peruzzo e do mestrando em comunicação Volpato (2009): "A existência de processos comunitários estaria ligada, em primeiro lugar, aos laços de sangue; em segundo lugar, à aproximação espacial e, em terceiro lugar, à aproximação espiritual" (p. 141). Além desses fatores os seres humanos estão ligados também pela vontade de estarem onde estão e que esse espaço (re)afirmam suas identidades enquanto pertencentes à comunidade.

A comunidade diz respeito, sobretudo, a pessoas que estão unidas por interesses comuns, isso tanto pode acontecer em vilas, regiões rurais como também nas regiões urbanas. Para a filosofia Ubuntu a comunidade relaciona-se com os indivíduos e vice-versa, não é possível ser dividido. É na comunidade que esta presentes sentimentos ligados à segurança, cuidado, bem estar coletivo, bom viver e coisas semelhantes.

Podemos ver essa semelhança nos povos que praticam a filosofia Ubuntu, através de Junior (2010), quando ele nos afirma que na sociedade africana "o Ubuntu representa a existência respeitosa e equilibrada entre os seres da natureza. No Ubuntu repousa a comunidade [...]" (p.

36). O sentimento de partilha, de que cada indivíduo faz parte intrínseca do todo e o todo do indivíduo, numa relação de movimento permanente.

Ubuntu e capoeira dialogam com a ideia de comunidade porque em ambas percebemos que é lá onde encontramos partilha de valores e visões de mundo. Na capoeira partilha saberes ancestrais de movimentos corporais que reverbera no cotidiano, assim como no Ubuntu. Em ambos os casos percebemos que tais espaços representam segurança, proteção dos perigos externos, apoio para problemas pessoais e coletivos. Também são nesses espaços de partilha, no caso do Ubuntu através das leituras, comum que notamos há uma concordância em manter a ancestralidade, os aspectos de territorialidade, de sagrado, ou seja de visões e valores de mundo

Capoeira e a filosofia do povo bantu, Ubuntu, dialogam na perspectiva de unidade, de comprometimento com os seus, de ser e ser-sendo a partir, e para, da comunidade. Ajudar e ser ajudado mutuamente, em um constante movimento de trocas recíprocas, por intermédio de um grupo de capoeira específico, dialoga significamente com o que Ubuntu prega e defende. Ou seja, percebemos o diálogo entre essas duas categorias no que diz respeito ao sentimento de comunidade, pois "no Ubuntu, temos a existência definida pela existência de outras existências" (JUNIOR, 2010, p. 26). A existência do indivíduo inicia-se a partir do momento em que o outro, e a comunidade, existe e é.

Movimentos corporais, ser-sendo, pode-vir-a-ser, musicalidade, dança, aspectos do ***numem*** (OTTO 2002), são aspectos que se interseccionam. O estudo que a professora Zenicola (2011) faz a respeito do diálogo entre as filosofias do povo Banto e Iorubá com movimentos corporais, de grupo de dança, especificamente o grupo de dança Ilê Ofé de Charles Nelson no RJ, no ajuda a compreender como a filosofia Ubuntu dialoga com os movimentos corporais, de dança, e aqui incluo também a ginga da capoeira como dança.

Pois assim como a professora, notamos a partir das idas às rodas/treinos de capoeira que a cada encontro foi uma oportunidade de "novos centros de interação, um lugar onde é possível também aprofundar e definir sempre novos perfis de identidade e sentido comunitário" (ZENICOLA, 2011, p. 87). Além disso, a percepção de ser capoeira requer humildade para que através dos movimentos corporais executados tanto nas rodas quanto nos treinos o capoeirista possa-vir-a -ser não apenas um corpo atlético, flexível, mas também um corpo comunitário.

A autora, também, traz um outro destaque para essa interseccionalidade entre dança, capoeira e ubuntu que é o corpo como registro social e histórico de cada ser humano; é ele a porta para as possibilidades de se vivenciar e de ser Ubuntu, capoeirista e/ou dançarino; através e por meio dele que se realizam o movimento tanto da filosofia, como da dança, da capoeira e também em prol da comunidade. A definição que Ramose (2000; 1999) dá à existência concreta, o ser encorpado, é de ***ntu:*** "-ntu enquanto o ponto nodal em que o ser-sendo assume a forma concreta" (p. 2), Ntu, é o princípio de toda a existência.

A filosofia Ubuntu trata tanto de questões epistemológicas quanto de questões ontológicas, portanto, percebemos que o objetivo em ser Ubuntu é buscar o equilíbrio e a harmonia entre todos os seres que habitam o meio, mas não só entre o que é palpável, visto, absorvido pelos sentidos, mas, também o que passa para além disto. Ou seja, os seres que ainda estão por vir, os que já se foram, os que estão, mas ainda não são, enfim, trata sobre tudo que nos envolve.

Por isso, percebemos a importância do corpo para a compreensão, à prática, à transmissão desses três aspectos humanos que dialogam entre si e por conta de suas ancestralidades passadas de geração em geração, tanto em solo banto/África como em solo afro-brasileiro/América: Ubuntu, Capoeira e Comunidade são aspectos que se destacam dentro da filosofia Ubuntu e nas práticas de movimentos corporais, e verbais, da capoeira "No Ubuntu, temos a existência definida pela existência de outras existências" (JUNIOR, 2010 p. 26). Faz parte das filosofias africanas as "questões da ancestralidade, da identidade territorial, da transmissão dos conhecimentos pelas palavras faladas pelos seres humanos e pelos tambores" (JUNIOR, 2010, p. 26).

É interessante perceber que os praticantes da capoeira, Grupo de Capoeira Raça Nobre[4], raramente afirmam que praticam uma luta ou uma arte marcial, mas sempre associa a capoeira como algo mais completo do que simplesmente movimentos que utilizam o corpo para defesa pessoal. Isso ocorre em decorrência da complexidade que é a capoeira, hora sendo uma arte, uma mestiçagem de movimentos corporais, dialogando pelo aspecto da dança e da musicalidade, como também educação através da oralidade, territorialidade e outros; enfim o que mais comumente

4 Quando tivemos no campo para pesquisar a respeito dos saberes presentes neste grupo em específico, percebemos que os professores, formados e o mestre não relacionava a capoeira com uma luta, mas sempre se direcionavam para ela no sentido de jogo.

percebemos a partir dos capoeiristas do GCRN é que eles jogam capoeira, não tem relação com "eu luto".

O jogo ganha uma dimensão mais ampla do que uma arte marcial porque abrange outros aspectos lúdicos. Na luta, nas artes marciais, não se brinca, não se tem o objetivo de "jogar" um jogo, mas de derrota/vitória, a dualidade encontrada no mundo eurocêntrico. Na capoeira não há essa dualidade de vitória/derrota, mas o jogo, a vadiagem, a brincadeira, o lúdico, as gargalhadas seguidas das acrobacias, ou seja, percebemos que a capoeira não é um jogo individual; que busca potencializar indivíduos em detrimento do grupo, mas um diálogo entre indivíduo-grupo-indivíduo. Assim como na filosofia Ubuntu que "temos a existência definida pela existência de outras existências. Eu, nós, existimos porque você e os outros existem; tem um sentido colaborativo da existência humana." (JUNIOR, 2010, p. 37).

Portanto, podemos notar que a capoeira pode ser sentida e experimentada de diferentes formas. Na roda/treino de capoeira há pessoas que façam do jogo, das músicas, dos movimentos corporais, dos saberes ancestrais e de outros aspectos suas motivações para participar da Capoeira. É esse conjunto que há na capoeira que a faz ser única e peculiar, porque ela envolve diversas características que em outras artes marciais não se encontram, fora isto ainda há o aspecto comunitário em que todos são por todos dentro do grupo, o que dialoga com o príncipio do Ubuntu "No Ubuntu, temos a existência definida pela existência de outras existências" (JUNIOR, 2010, p. 26).

Talvez o elemento mais importante a ser destacado é que para os africanos trazidos para o Brasil de forma obrigatória tudo está ligado a tudo, não há distinção como o mundo apresentado pelos europeus. Não há essas distinções entre o Eu e o nós, ou o Eu e você; como também não há distinção entre o nós encarnado como eles que não estão entre nós. Tudo faz parte de um movimento incessante, de um diálogo constante, como - não quer dizer a mesma coisa - em uma roda de capoeira. E também, como podemos perceber dentro das filosofias em que compartilham o ***NTU*** que é, sobretudo, a base, a existência de tudo. Como nos fala Jahn "Ntu é a força universal em geral" (1970, p. 5), é o que dá existência às coisas através da palavra

CONCLUSÃO

O estudo nos propôs uma aproximação com a filosofia Ubuntu através dos teóricos africanos Ramose (1999, 2001), Wiredu (1984), Jahn

(1970), entre outros foram os que nos ajudaram a compreender melhor da dimensão que se trata as filosofias africanas, visto que as perspectivas trabalhadas e compreendidas por elas abrangem uma dimensão nunca vista anteriormente por nós.

Concluímos que há uma relação dialogal entre a filosofia Ubuntu e a capoeira no que diz respeito ao conceito de comunidade, visto que ambas trabalham em prol de um movimento contínuo para que todos os envolvidos permaneçam vivos e ativos no processo de construção do mundo do qual elas participam. Dito de outra maneira, o objetivo desse movimento ao qual todos os envolvidos tanto na capoeira como na filosofia Ubuntu é manter-se vivo, através da oralidade, do sentimento de partilha, da territorialidade, da musicalidade, não apenas manter-se vivo, como também pertencente uns aos outros.

É importante ressaltar que este estudo não teve propósito em fechar o conhecimento que a filosofia Ubuntu abrange dentro deste artigo, portanto sabemos da importância de filosofias e práticas de vida que continuam em movimento; dessa forma, há muito a ser estudado, pesquisado, percebido, sentido, visto e tudo que envolve os sentidos e os não sentidos dos seres humanos. Em outras palavras, de nenhuma forma é o epílogo, mas sim um prólogo de tudo que promete estudar esta filosofia.

REFERÊNCIAS

BONDÍA. Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 No 19

ELIADE, Mircea. O sagrado e o profano: A essência das religiões. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010

Fanon, Frantz. Pele negra, máscaras brancas / Frantz Fanon ; tradução de Renato da Silveira . - Salvador : EDUFBA, 2008. p. 194

JAHN, Janheinz. Ntu: A filosofia africana. Tradução para uso didático feita por Marcos Carvalho Lopes a partir da versão em espanhol dos dois primeiros subtítulos do “capítulo 4” JAHN, Janheinz. Muntu: las cultura de la negritud. Trad. Daniel Romero. Madrid, 1970. P.113-122.

JUNIOR, Henrique Cunha. NTU: Introdução ao pensamento filosófico bantu. Educação em debate, v. 1, nº 59, ano 32 - 2010

MOELLIM, Alan Delazeri. A comunidade: da sociologia clássica à sociologia contemporânea.

OMOREGBE, Joseph I. Filosofia Africana: Ontem e Hoje. African Philosophy : Yesterday and Today in African Philosophy: an Anthology by Emmanuel Chukwudi Eze, Massachusetts/Oxford, Blacwell Publishers,1998.

OTTO, Rudolf. O sagrado: os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional. São Leopoldo: Vozes, 2007.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling e VOLPATO, Marcelo de Oliveira. Conceitos de comunidade, local e região: inter-relações e diferença. Líbero – São Paulo – v. 12, n. 24, p. 139-152, dez. de 2009

RAMOSE, Mogobe B. African Philosophy through Ubuntu. Harare: Mond Books, 1999, p. 49-66. Tradução para uso didático por Arnaldo Vasconcellos.

RAMOSE, Mogobe B. A ética do ubuntu. Tradução para uso didáticode: RAMOSE, Mogobe B. The ethics of ubuntu. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). The African Philosophy Reader. New York: Routledge, 2002, p. 324-330, por Éder Carvalho Wen.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza e MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

ZENICOLA, Denise. Ubuntu (partilhamento). Moringa, João Pessoa, vol. 2, n. 2, 85-92, jul./dez. de 2011

WIREDU, Kwasi. Como não se deve comparar o pensamento africano com o ocidental. Tradução para uso didático (na disciplina filosofia africana da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira) feita por Marcos Carvalho Lopes, a partir de: WIREDU, Kwasi. How not to compare African thought with Western thought. Philosophy and an African culture, 1984.

FORMAÇÃO HUMANA E EXERCÍCIOS ESPIRITUAIS: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA COM MEDITAÇÃO ROSACRUZ AMORC ENTRE DOCENTES E DISCENTES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO/UFPE

MOISÉS DA SILVA PAES BARRETO
Graduando em Pedagogia pela UFPE. Email: aton2012@gmail.com

ALEXANDRE SIMÃO DE FREITAS
Professor Orientador – Doutor/DAEPE/ UFPE. alexkilaya@uol.com.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise acerca das contribuições dos exercícios meditativos para o processo de formação humana. Estudos apontam que essas práticas são relevantes na trajetória formativa tanto de futuros profissionais da educação, quanto para aqueles que já atuam na área. Verificou-se nesta pesquisa que os exercícios meditativos possibilitam processos de reflexão interna, desaceleramento mental, harmonização interior e quietude enquanto práticas de autoconhecimento e ação lúcida de enfretamento das violências simbólicas e objetivas das sociedades contemporâneas de massa. Diante disso, analisamos que a meditação é relevante não apenas para a formação profissional, mas também para uma formação mais ampla e profunda nos aspectos pessoais, intersubjetivos e sociais.

Palavras-chave: Formação Humana; Exercícios Espirituais; Meditação Rosacruz.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo problematiza como os exercícios meditativos, em especial as práticas meditativas rosacrucianas, possibilitam ações de autoconhecimento, acuidade perceptiva, harmonização interior e concentração mental. Nessa direção, essas práticas meditativas são apreendidas enquanto práticas de formação humana. Admite-se que os modelos de escolarização dominantes, desde o horizonte da nossa modernidade pedagógica, têm sido pautados por uma perspectiva reducionista que prioriza a dimensão cognitiva enquanto âmbito dos processos formativos do humano. Este reducionismo ontológico também tem orientado a formação profissional e acadêmica dos educadores com implicações profundas no modo como percebemos e nos relacionamos conosco mesmos, com os outros e com o mundo, o que contribui para forjar subjetividades unidimensionais voltadas tão somente aos aspectos utilitaristas e reificantes que condicionam nossas formas de estar no mundo (FREITAS, 2010).

Em outra perspectiva, admitimos que a meditação compreendida como um exercício espiritual (HADOT, 2000) pode se configurar como um caminho interessante de aprofundamento dos efeitos formativos almejados pelas instituições educacionais. As práticas meditativas realizadas, individualmente ou em grupo, por meio de diferentes exercícios (concentração mental, atenção de si, respiração consciente, visualização interior, harmonização interna, entoação de sons vocálicos, busca de atenção plena e aguçamento perceptivo.) podem contribuir não apenar para proporcionar uma compreensão crítica da realidade educacional, mas sobretudo para impulsionar formas de ação lúcida nas questões atinentes a esse campo.

Ao longo da pesquisa que serviu de fonte para as reflexões e análises aqui desenvolvidas, percebemos que os exercícios meditativos abrem a possibilidade de um gradativo despertar da consciência corpórea, anímica e psíquica rumo ao que denominamos consciência cósmica, não como uma apreciação objetificada dos fenômenos internos e externos, mas como uma integração ou reintegração com o Todo. Foi percebido que o ato de buscar congruência e harmonização eleva nosso ser para um

campo de compreensão diferente daquele em que situamos os estados ordinários, objetivos e mecânicos de consciência[1].

Nesse contexto, o fio analítico foi constituído por uma compreensão singular acerca dos chamados ***exercícios espirituais*** desdobrada pelas reflexões do pensador francês Pierre Hadot. Suas pesquisas, ancoradas na filosofia greco-romana, foram entrelaçadas com a metodologia de meditação rosacruz AMORC. Ao longo da investigação também verificamos que ainda são poucas as pesquisas acadêmicas, no campo educacional, relacionadas diretamente à meditação[2]. Uma dissertação mestrado, na Filosofia, de Ellen de Aparecida Rosa de Araújo intitulada ***Rekhet***: A Filosofia antes da Grécia - Colonialidades, Exercícios Espirituais e o Pensamento Filosófico Africano na Antiguidade, apontou alguns nortes para a construção de um possível diálogo futuro entre a educação e as contribuições da Ordem Rosacruz AMORC, expandindo a ênfase estrita no universo greco-romana, campo a que Hadot dedicou sua obra.

De fato, a maior parte dos trabalhos que tem se debruçado sobre a meditação está situada no âmbito da saúde integral e das abordagens psicológicas. Nesse último âmbito, constata-se um interesse crescente meditação conhecida como ***mindfulnes***, bem como abordagens relacionadas ao Budismo Tibetano, ao Yoga e ao Zen-budismo.

Contudo a abordagem meditativa rosacruz tem especificidades que nesta pesquisa relacionamos ao processo de formação humana, sobretudo no que se refere aos aspectos de autoconhecimento. Assim, ao realizar um levantamento bibliográfico exploratório, com o descritor ***Meditação***, vimos que há várias décadas vem se desenvolvendo pesquisas científicas relacionadas à meditação, focalizando em especial suas interfaces com uma perspectiva integral de saúde. Ao organizar essa produção por áreas de estudo percebemos que há três eixos privilegiados de interlocução: a) Meditação Mindfulnes e psicologia cognitiva e transpessoal; b) Técnicas Meditativas Orientais e neurociências; e c) Meditação como terapêutica no campo da medicina. Em todos os eixos, observa-se

1 Como mostraremos mais adiante, a pesquisa foi desenvolvida no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE) e envolveu práticas meditativas semanais junto a estudantes e funcionários.

2 O pensamento hadotiano ainda é pouco conhecido no Brasil, cujo diálogo já se faz perceber no campo das ciências das religiões e da filosofia. Para nós, sua obra ofereceu consistente fundamentação, pois compreendendo a própria filosofia como exercício espiritual, proporcionou rico diálogo com a metodologia rosacruz AMORC que compreende a ação sobre si e o conhecimento de si com vistas a uma transformação da compreensão da vida.

uma ênfase na meditação compreendida como exercício de focalização da atenção (SHAPIRO 1981). Assim, as práticas meditativas são abordadas enquanto fornecendo insights ou desenvolvendo habilidades para o treinamento de controles atencionais (GOLEMAM, SCHAWTZ, 1976, DAVIDSON, GOLEMAM, 1977)[3].

Diante deste contexto, sentimos a necessidade de realizar uma investigação focada nas contribuições do método rosacruz de meditação, pois suas especificidades além de dialogar com outras tradições meditativas apresentam um conjunto de técnicas objetivas de harmonização interior e deslocamento da consciência externa para aspectos internos do ser humano onde o ouvir, o respirar, a autopercepção, o vocalizar, o silenciar e o projetar-se mentalmente formam um todo integrativo e dinâmico e se podem se configurar como exercícios voltados para uma autoeducação profunda, impulsionando recursos pedagógicos em que o encontro consigo e o diálogo com o outro apontem para uma formação humana mais íntegra.

Vale ressaltar ainda que compreendemos a importância de somar esforços epistemológicos relacionados à elucidação de questões em torno da relação educação-espiritualidade, a fim de mover um exercício formativo que não seja um mero adorno intelectual, mas que esteja ancorado em um ***ethos*** de responsabilidade concreta e que implique na inteireza existencial de quem escreve e fala a respeito desta temática (FREITAS 2012).

Como sabemos, a meditação é uma prática milenar presente em várias culturas. Suas aplicações, desdobramentos e métodos são múltiplos. Ligado à diferentes tradições e escolas religiosas e filosóficas, orientais e ocidentais, o ato de meditar mesmo que contemple uma série de variáveis conceituais, procedimentais e atitudinais, em decorrência de um determinado sistema de crenças, têm características que se aproximam da ideia de formação humana.

No entanto, diferindo de abordagens estritamente filosóficas ou religiosas situadas nas culturas ocidentais, a meditação coloca uma ênfase

3 No mesmo levantamento, o uso do descritor ***Meditação Rosacruz***, no Banco de teses da CAPES, não gerou resultados. Enquanto o descritor ***Exercícios Espirituais*** indicou algumas produções em especial nos campos da Filosofia e da Teologia, sendo os ***exercícios espirituais*** abordados ora enquanto ascese entre estoicos, epicuristas e neoplatônicos (MOITEIRO 2010), ora contrastados com as práticas de cuidado de si foucaultinas (FREITAS 2012).

significativa na dimensão corporal. Isso não significa reduzir o ser humano à sua realidade biológica. Pelo contrário, o corpo é tematizado como local de interseção das dimensões física, psíquica e espiritual. Desse modo, a meditação configura-se como um exercício vital seja para o desenvolvimento pleno dessas dimensões seja para o conhecimento e o cuidado de si (HADOT 2016)[4].

O fato é que, nas últimas décadas, a Meditação tem transcendido os limites das escolas iniciáticas, em suas diferentes vertentes, e dialogado com outros tempos e espaços como escolas e movimentos de educação popular preocupados com a formação humana. Diante desse fenômeno, o interesse que articulou a presente reflexão em torno da meditação enquanto exercício espiritual, assumiu como questão central: *Como a prática da meditação rosacruz compreendida como exercício espiritual pode contribuir na formação humana de estudantes do curso de pedagogia da UFPE diante de um contexto acadêmico ainda marcado pelo materialismo, pelo reducionismo ontológico e tecnicismo instrumental?*

Para responder essa questão, a pesquisa desenvolvida teve como objetivo geral *investigar as principais contribuições das práticas meditativas rosacrucianas, apreendidas enquanto exercícios espirituais, na formação de educadores e educadoras do Centro de Educação da UFPE*, priorizando como objetivos específicos: *delimitar a noção de exercício espiritual no pensamento de Pierre Hadot; contextualizar a emergência das práticas meditativas presentes na Tradição Místico-filosófica Rosacruz; analisar a partir de um conjunto de práticas meditativas as contribuições da meditação rosacruz AMORC.*

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EXERCÍCIOS ESPIRITUAIS E FORMAÇÃO HUMANA: A CONTRIBUIÇÃO DE PIERRE HADOT

Pierre Hadot (1922-2010), além de filósofo, foi historiador de filosofia antiga, professor honorário do *Collège de France*, mesma instituição em que Michael Foucault lecionou vários cursos, dentre eles, o conjunto de aulas que resultou na obra *Hermenêutica do Sujeito*. A influência de Hadot no pensamento de Foucault foi marcante e a partir desta influência

4 Apesar disso, o interesse pela meditação e seus benefícios ainda padecem os efeitos de discursos instrumentalizadores e até mercantilistas (GOLEMAN 1988).

a obra hadotiana começou a ser mais conhecida, todavia ainda permanece pouco estudada no Brasil.

O início da vida estudantil de Pierre Hadot se deu no contexto de sua formação seminarista, fato que o levou aos estudos da Filosofia antiga greco-romana[5]. Ainda na juventude, ele afirma ter passador por algumas experiências de valor místico, descritas como "um sentimento oceânico" ao contemplar certa noite o céu estrelado. Esse sentimento de profunda interação como o cosmos levou Hadot a buscar compreender, ainda de maneira intuitiva, que a filosofia é um exercício espiritual. Uma noção presente na filosofia antiga, mas que a modernidade se apartou, reduzindo-a a um mero exercício intelectual.

Entretanto, mesmo diante desta concepção hegemônica de filosofia, Pierre Hadot conseguiu perceber e apontar com clareza como a noção de exercício espiritual estava ainda presente no ato de filosofar em Descartes, Kant e Wittgenstein (HADOT 2001). Desse modo, o conjunto de suas obras assumiu o conceito de ***Exercício Espiritual*** mobilizado para alavancar uma profunda reflexão filosófica e histórica sobre a filosofia como um modo de vida que busca uma congruência entre discurso e ação e relação, uma congruência pensada em uma relação íntima com o cosmos. Assim, as investigações de Hadot se voltam para os estoicos, os epicuristas, para pensadores como Sócrates, Platão e Marco Aurélio, além dos neoplatônicos como Plotino e Porfírio, a fim de defender que apesar das suas singularidades, essas escolas filosóficas e esses pensadores praticaram a filosofia como um exercício espiritual. Para ele, há uma unidade interna subjacente à aparente diversidade de métodos na filosofia antiga.

> Sob a aparente diversidade, todavia, há uma unidade profunda nos meios empregados e na finalidade buscada. Os meios empregados são as técnicas retóricas e dialéticas, de persuasão, as tentativas de domínio da linguagem interior, a concentração mental. A finalidade buscada nesses exercícios por todas as escolas é o aperfeiçoamento, a realização de si. Os exercícios espirituais são precisamente destinados a essa formação de si, a essa Paidéia. (HADOT, 2001, p. 17).

5 Assim, na sua juventude seus estudos se concentram nas relações entre helenismo e cristianismo, e em seguida na mística neoplatônica (HADOT 2001).

Como síntese de seus estudos, Hadot (2001, p. 18) chegou à compreensão de que o exercício espiritual se define "como uma prática voluntária, pessoal, destinada a operar uma transformação do individuo, uma transformação de si". De acordo com esta definição, o exercício espiritual da filosofia guardaria uma potencialidade ainda viva para os pensadores contemporâneos, uma que para Hadot uma vida filosófica é uma vida comprometida com uma congruência que ainda diz respeito aos desafios do nosso tempo, sobretudo quando se considera a centralidade que damos aos saberes em diferentes espaços de formação do humano.

Nos termos de Hadot (2001), exercícios como a atenção de si, o exame da consciência, a concentração mental e a meditação não só concretizam o sentido próprio imanente ao ato de filosofar, como também contribuir para integrar corpo, mente e espírito, funcionando como uma espécie de horizonte ético de nossas instituições e práticas formativas. Os exercícios espirituais seriam favorecedores de uma transformação ética daqueles que os praticam.

> A experiência filosófica seria, portanto, uma maneira de viver e, se instala uma tensão com vistas à sabedoria, constitui-se já, ela mesma, como sabedoria de vida, na medida em que implica um conjunto de procedimentos visando à liberdade interior (***autarkeia)*** e ao autodomínio (***enkrateia)*** do sujeito que a pratica (FREITAS, 2012, p. 55).

Um aspecto bastante enfatizado por Hadot é que os exercícios espirituais não se resumem ou não devem ser confundidos com exercícios de caráter religioso. Ao contrário, as práticas religiosas surgem desta tradição de gênese espiritual da filosofia (HADOT, 2006). Além disso, ele destaca a meditação como um exercício espiritual singular, pois visa enquanto ato de cuidar de si a própria busca pelo autoconhecimento, síntese das práticas ascéticas antigas voltadas à preparação para as intempéries e vicissitudes da existência. Partindo desta premissa, a meditação assume uma relevância fundamental indispensável por suas implicações existenciais. De modo que a meditação aponta para "uma conversão radical (***metanóia)***, uma transformação na maneira mesma de ser do sujeito (***áskesis***)" (FREITAS, 2012, p. 56).

Como pretendemos evidenciar a seguir, a metodologia rosacruciana de meditação e seus experimentos de natureza física, emocional e psíquica estão em consonância com essa compreensão. Especificamente a metodologia rosacruz surge voltada ao autoconhecimento, estando

também alicerçada nas escolas filosóficas e esotéricas ocidentais. Há muito, a Ordem Rosacruz AMORC tem estabelecido diálogos fecundos entre os conhecimentos tradicionais com os avanços científicos, filosóficos e antropológicos, proporcionando um expressivo conjunto de saberes e experiencias que não se limitam a uma mera contemplação teorética, mas visando uma transformação efetiva de nós mesmos (OLIVEIRA 2009).

2.2. A TRADIÇÃO MÍSTICO-FILOSÓFICA ROSACRUZ: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A Ordem Rosacruz enquanto fraternidade historicamente situada no ocidente tem suas primeiras aparições públicas em 1614, na Europa, através de manifestos publicados em Paris e na Alemanha, conhecidos na literatura esotérica como a Trilogia dos Rosacruzes: ***Fama Fraternitatis, Confessio Fraternitatis*** e ***O Casamento Alquímico de Christian Rosenkrauts.***

Entretanto suas raízes primordiais remontam ao território africano, em especial o Egito através de suas antigas escolas de pensamento, tradicionalmente conhecidas como ***Escolas de Mistérios***. Vale salientar que o termo "mistério" não tinha em sua acepção primordial o sinônimo de insólito, estranho ou extravagante, mas sim de uma gnose, um conhecimento esotérico, uma filosofia arcana. O conhecimento dos iniciados do Antigo Egito foié perpetuado e contextualizado ao mundo contemporâneo pela Ordem Rosacruz, assim como uma gnose tradicional que os grandes pensadores vêm transmitindo a humanidade desde a mais remota antiguidade. Seus campos de conhecimento e atuação vão desde conhecimentos sobre aspectos mais tangíveis até reflexões relativas às leis metafísicas que regem o universo e os seres.

Mas foi nas primeiras décadas do século XX que experiências rosacruzes são identificadas na América do Norte, sendo que atualmente a vertente mais expressiva deste fenômeno místico-filosófico é a Ordem Rosacruz AMORC presente nos quatro continentes, cuja sede mundial situa-se no Canadá. A Ordem Rosacruz AMORC (***Antiga e Mística Ordem da Rosacruz)*** é uma organização fraternal, iniciática e templária, de caráter místico-filosófico, não sectária, não-dogmática, apartidária e de natureza científica e educacional. É, portanto, uma organização internacional, de natureza filosófica, iniciática e tradicional.

A Ordem Rosacruz AMORC parte da premissa que o ser humano tem uma natureza tríplice: física, psíquica e espiritual e com base nesta perspectiva, oferece um conjunto de ensinamentos milenares e inúmeros

exercícios que visam desenvolver as faculdades psíquicas latentes do ser humano. É em síntese uma escola de pensamento cujos estudos abrangem os aspectos materiais e imateriais da existência humana.

É neste contexto que se situa a técnica da meditação rosacruz que é aberta a todas as pessoas tantos nos organismos afiliados da AMORC no mundo, quanto em espaços como escolas, universidades e hospitais. Na atualidade, constata-se um diálogo sistemático da Ordem Rosacruz com o mundo acadêmico e com outros espaços de formação. Além disso, constituiu recentemente a Universidade Internacional da RosaCroix (URCI), uma universidade da Ordem Rosacruz AMORC, credenciada pelo MEC, que oferece um curso livre de 360 horas-aulas em Esoterismo Ocidental. Em 2020, ela vai oferecer cursos de graduação em Filosofia, Administração e Ciências da Religião em formato EAD, movendo um diálogo ativo entre educação, ciência e espiritualidade, campos de interesse entre os rosacruzes.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No intuito de compreender melhor as contribuições formativas da técnica da meditação rosacruz da AMORC especificamente no campo educacional, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa na perspectiva de Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), ou seja, voltada ao "aprofundamento analítico de um grupo social ou de uma organização". Este tipo de abordagem dialoga indiretamente com premissas fenomenológicas, uma vez que o fenômeno analisado priorizou a percepção dos sujeitos implicados, bem com sua autoanálise acerca das repercussões existenciais da experiencia circunscrita pelo projeto de investigação (MOUSTAKAS, 1994, p. 26, in SILVEIRRA, R. Z.; FISHER, C.; OLIVIER, M., 2010).

Nesse cenário, tanto o facilitador da pesquisa, quanto os que a vivenciaram enquanto participantes-meditadores foram considerados co-facilitadores do processo investigado, estando todos objetivamente e subjetivamente implicados na ação de meditar. Não houve desta ótica uma relação unidirecional daquele que "lidera" a meditação e daqueles que "recebem" passivamente os exercícios e as sugestões. Deste modo, a distinção categórica de sujeito e objeto como instâncias separadas e estanques não se aplicou a esta pesquisa. Pois, mesmo havendo um facilitador que com o uso da palavra, da emissão de sons vocálicos, da ambiência espacial e de recursos de ambiência sonora (músicas especialmente selecionadas), cada participante interagiu com sua presença, sua

vibração, sua singularidade no fenômeno que consistia em meditar coletivamente com uma metodologia de exercícios guiados.

O lócus de pesquisa foi a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, especificamente no Centro de Educação. Os sujeitos participantes foram um grupo de estudantes e professores que realizaram um ciclo de atividades meditativas de forma voluntária. O exercício meditativo proposto é uma atividade guiada com duração de 45 minutos a 1h:00min aproximadamente, cujas etapas são:

a. breve apresentação do que consiste o exercício;
b. um período de autopercepção das partes constituintes do corpo;
c. um ciclo de exercícios respiratórios (inspirar, reter, exalar);
d. um ciclo de entonação de sons vocálicos cuja natureza vibratória influencia certas; glândulas como a pineal e a pituitária;
e. um exercício de introspecção e escuta atenta;
f. um período de harmonização interior ao som de música apropriada seguida de silêncio;
g. a escuta de uma leitura de texto filosófico;
h. uma meditação silenciosa sobre o tema abordado; e
i. uma volta à consciência objetiva com partilha da experiência em formato de roda-de-diálogo com perguntas geradoras a partir dos temas trazidos nos textos[6].

Em uma perspectiva de aprofundamento analítico, resolvemos também fazer uma entrevista com uma pedagoga recém-formada pela UFPE que vem utilizando as práticas meditativas rosacruzes, a fim de apreender melhor seus efeitos na sua formação profissional e em outros aspectos da vida[7]. Concomitantemente, fizemos uso do que chamamos poeticamente de ***narrativas do sentir***, fragmentos de depoimentos constituídos dos diálogos, bem como de trechos escritos com as impressões,

6 Essa última etapa foi registrada por meio da gravação de áudios.

7 Na trajetória desta pesquisa constatamos a necessidade de aprofundar alguns aspectos conceituais, assim como investigar os efeitos da meditação rosacruz com uma pedagoga formada pela UFPE e que já praticava os exercícios meditativos por mais de um ano. A ideia era aferir se os efeitos positivos da meditação já se apresentavam nos primeiros contatos e se a frequência ao longo do tempo da prática meditativa poderia trazer uma continuidade e ampliação destes mesmos efeitos. Esta jovem pedagoga, de 31 anos, que aqui chamaremos de Cristina, pratica os exercícios rosacrucianos desde 2016 e atua na área da educação infantil e trouxe reflexões sobre as contribuições da meditação na sua formação acadêmica, na sua prática profissional e nos aspectos pessoais e intersubjetivos.

percepções e considerações sobre os exercícios vivenciados, tendo como eixo orientador as influências na formação individual, acadêmica e profissional dos participantes-meditadores.

Dentro dessas "narrativas do sentir" trabalhamos com três conceitos norteadores: a "Acuidade Perceptiva" (como estes exercícios podem auxiliar em uma maior percepção de si e do campo); a "Concentração Mental" (como esses exercícios podem facilitar uma maior concentração e autopercepção da mente e dos processos de pensamento, imaginação e criação mental); e a "Harmonização Interior" (quais os efeitos auto percebidos após a meditação e ao longo de um período destes exercícios no que diz respeito a sensações de harmonia emocional, tranquilidade e capacidade de introspecção).

Por fim, foi realizada uma oficina de quatro horas de Meditação Rosacruz na Semana Pedagógica do Centro de Educação no primeiro semestre de 2019 com o tema: Meditação Rosacruz e Formação Humana: Cuidado de si, conhecimento de si e espiritualidade. Nesta oficina também coletamos as percepções relatadas de forma oral e escrita que também serviram de material de análise junto com as meditações que foram realizadas.

Com base no conjunto dos dados, analisamos aspectos referentes à acuidade perceptiva, concentração mental e harmonização interior a fim de perceber como os exercícios espirituais das meditações rosacruzes interagiram com as pessoas pesquisadas, procurando traçar linhas narrativas que trouxessem experiências similares, efeitos correspondentes entre pesquisados. A seguir, apresentaremos uma análise sintética dos principais movimento do método.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ORIGEM DA PESQUISA: O PRIMEIRO CICLO MEDITATIVO NO CE

Iniciamos o trabalho meditativo no final do segundo semestre de 2018 no dia 22 de novembro de 2018, através um projeto de extensão apresentado ao Departamento de Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação do Centro de Educação da UFPE. A princípio, com encontros quinzenais, realizados por livre adesão, ou seja, qualquer pessoa que desejasse participar desta atividade era só chegar e fazer parte do grupo. Como nosso campo já estava delimitado, o público era de estudantes e profissionais da UFPE/CE, não sentimos a necessidade de especificar com maior detalhamento quem poderia participar das meditações.

Realizamos então uma divulgação nas redes sociais e alguns cartazes distribuídos pelo centro, além de divulgação corpo-a-corpo. Este trabalho foi realizado no início do turno da noite, às 18h00min horas com limite máximo de atividade até as 19h00min. Desejamos assim contemplar tanto os estudantes que largavam do turno da tarde, quantos aqueles que estavam chegando à universidade, assim como aqueles e aquelas que pagavam cadeiras de tarde e de noite. Este formato quinzenal foi realizado duas vezes, pois com a adesão do grupo de meditadores, percebemos logo que uma atividade semanal iria trazer mais resultados e proporcionar um ritmo mais constante de nossas atividades, assim como uma melhor coleta de relatos para transformá-los em dados de pesquisa. Nosso público variava em um número entre cinco a quinze pessoas, na sua maioria, mulheres de classe popular, trabalhadoras ou estagiárias da área de educação, estudantes de graduação em pedagogia e licenciaturas[8].

Nossa primeira atividade contou com a participação de oito pessoas, todos estudantes de pedagogia, e todos relataram que nunca haviam participado de um trabalho de meditação. Transpor e adaptar os exercícios meditativos da Ordem Rosacruz para um espaço acadêmico teve seus desafios iniciais: a adaptação da sala para uma ambiência mínima de acolhimento, com uma luz suavizada; a necessidade de relativo silêncio com o ar condicionado barulhento e os corredores repletos de estudantes foram fenômenos que tivemos que lidar e incluir nos exercícios. A concentração mental, a consciência corporal, a entrega para que os efeitos da meditação pudessem ser percebidos tiveram que passar por essas adaptações e contextos.

Ainda no primeiro encontro delineamos a estrutura procedimental dos exercícios, explicando em linhas gerais o que é a Ordem Rosacruz AMORC, em que consiste sua metodologia meditativa, o diálogo que estabelecemos com Pierre Hadot e a ênfase nos aspectos pedagógicos, formativos e filosóficos dos exercícios que iríamos vivenciar.

Explicamos também que sempre ao término de cada meditação iríamos abrir uma roda de diálogos para compartilhar percepções e levantar reflexões acerca das implicações que estes exercícios podiam ter nas nossas trajetórias formativas. O que as duas experiências quinzenais nos revelaram é que havia abertura para continuidade da pesquisa, assim como acolhida do método rosacruz de meditação por parte das

8 Ocasionalmente também participaram estudantes de pós-graduação, funcionárias do CE do corpo docente e da equipe administrativa.

participantes e mesmo que o pensamento de Pierre Hadot, fosse pouco conhecido no CE, perceberam a relevância de suas contribuições para a formação humana. Em suma, estas atividades ocorridas no final do segundo semestre de 2018 serviram como um preambulo para iniciarmos as atividades de meditação semanal.

3.2. AS ATIVIDADES SEMANAIS: O SEGUNDO CICLO MEDITATIVO NO CE

Iniciamos as atividades semanais da Meditação Rosacruz na UFPE na primeira semana do ano 2019.1, mantendo o dia e o horário: sempre nas quintas-feiras com início as 18h00min. O período para a pesquisa foi de 21 de fevereiro a 09 de maio de 2019. Com cerca de nove encontros meditativos e uma oficina pedagógica de três horas. As meditações realizadas seguiram o mesmo roteiro metodológico que é realizado nos espaços rosacruzes.

Há uma sequenciação que se inicia com informações sobre o que consistem os exercícios, elucidando que é uma atividade de introdução à prática meditativa com vivências de conscientização corporal, usando a atenção mental nas partes constituintes do corpo, começando pelos pés e indo até o topo da cabeça, respirações dirigidas, emissão de um som vocal coletivo e em uníssono por três vezes, no caso o som vocálico OM, a descrição de postura indicada para meditar (sentado em cadeiras, pés apoiados no chão, ligeiramente afastados um do outro, coluna ereta, mãos sobre as coxas, numa posição confortável), um período de harmonização, concentração e interiorização, em seguida leitura de um texto rosacruz que faz parte dos arquivos de textos para a meditação aberta.

Um dos intuitos formativos destes exercícios foi o de sensibilizar as pessoas que o realizam, sobre a possibilidade de outras formas de conhecer de si e do mundo, em que a experiência de interiorização, constituindo-se em um olhar para si, é também, um olhar para o mundo e seus fenômenos, na perspectiva de "entender por sensação, primeiramente, a maneira pelo qual sou afetado e a experiência de um estado de mim mesmo" (MERLEAU-PONTY, 1999, p.23) e como esta experiência está sabotada nas sociedades contemporâneas, onde a velocidade e a aceleração da vida, das relações e dos pensamentos nos aparta de nós mesmos.

Nesta perspectiva, a desaceleração é uma via que estes exercícios enfatizaram. Diante da pressa devoradora do mundo, diante das demandas avassaladoras das sociedades contemporâneas de massa, diante da

aceleração conteudista da escolarização, desacelerar foi uma das chaves metodológicas presentes no ciclo vivenciado. Os encontros semanais trouxeram para as participantes também um momento de tranquilidade, de busca de apaziguamento mental e um olhar para si na perspectiva do autocuidado.

3.3. A OFICINA "MEDITAÇÃO ROSACRUZ E FORMAÇÃO HUMANA CUIDADO DE SI, CONHECIMENTO DE SI E ESPIRITUALIDADE"

A oficina foi realizada na semana pedagógica do Centro de Educação da UFPE e se configurou como culminância da fase preparatória desta pesquisa. Além da meditação em si, a realização de um colóquio de uma hora após a atividade meditativa, proporcionou alguns aprofundamentos, fizemos então paralelos e correspondências entre categorias e conceitos tais como "cuidado de si", "exercícios espirituais", "formação humana" e seus desdobramentos no próprio ato de meditar. Foi possível ainda apresentar com mais detalhes a obra de Pierre Hadot, demonstrando como o conceito hadotiano de exercícios espirituais dialoga com as práticas meditativas rosacrucianas. Também relacionamos os exercícios com possíveis estratégias de resistência às violências enfrentadas no cotidiano acadêmico e profissional.

Nesse momento, o que chamamos metodologicamente de "narrativas do sentir" foram desenvolvidas com maior espaço de tempo, pois além dos relatos verbais e dos diálogos tecidos, algumas produções escritas foram realizadas, o que nos apontou caminhos interessantes e reflexões significativas que serão detalhadas na análise.

4. RESULTADOS.

Apresentamos aqui a análise dos dados com o objetivo de verificar se as práticas meditativas rosacrucianas contribuíram na formação de educadores e educadoras do Centro de Educação da UFPE. Inicialmente demonstraremos os relatos de seis participantes que vivenciaram as meditações ao longo da pesquisa, algumas de maneira mais constante, outras de forma mais esporádica, seus nomes são fictícios e seus relatos foram produzidos a partir de pergunta geradora: ***Como estas meditações podem contribuir na sua formação pessoal, profissional e acadêmica?*** Esta pergunta foi lançada após atividades meditativas realizadas.

Maria em uma das atividades meditativas escreveu suas "narrativas do sentir":

> Posso dizer, a partir desta experiência tida hoje e de outras anteriormente, que as práticas meditativas me fazem conectar comigo mesmo. Consigo chegar/ atingir um equilíbrio emocional. Sinto-me em paz e tranquila, consigo aquietar meus pensamentos e anseios. Consigo equilibrar minhas energias. Diante da pressão e de todo stress que a vida acadêmica nos traz, esta prática poderia nos ajudar a ficar mais tranquilos e nos concentrar mais. Diante do stress cotidianos, seja em casa, na academia, no trabalho ou em qualquer lugar, esta prática pode permitir um encontro consigo, uma harmonização no ambiente (Maria. Uma estudante de pedagogia da UFPE, turno noturno).

Este relato traz alguns elementos que foram evidenciados ao longo dos exercícios, tais como a harmonização interior enquanto encontro consigo durante a meditação foram falas que surgiram de forma recorrente, assim como o equilíbrio emocional. São comuns os relatos de que a vida acadêmica é estressante e que faltam relações mais humanizadoras, de escuta e acolhida, dos três conceitos que elencamos a harmonização interior e concentração mental foram os que mais se evidenciaram. Já Joana destaca o autoconhecimento como um fator desencadeador que a meditação proporciona:

> Percebendo a prática meditativa como fonte de autoconhecimento, vejo sua importância na formação pessoal, profissional e acadêmica por meio do auxílio na concentração, foco e relaxamento em meio às adversidades e stress acumulativos causados no dia-a-dia, que por muitas vezes acabam por atrapalhar no funcionamento da mente e do corpo nas atividades corriqueiras. Através do equilíbrio da mente-corpo e do conectar-se com si, trazendo bem-estar, influenciando nas relações sociais, produções acadêmicas entre outros fatores (Joana. Estudante de Pedagogia. Turno noturno).

Interessante que esta fala está em concordância com o princípio de que os exercícios espirituais e, especificamente, as práticas meditativas são para fortalecer o ser humano diante das vicissitudes da existência. Estoicos e epicuristas já anunciavam este aspecto da meditação como ação de fortalecer as várias dimensões do ser humano e do equilíbrio da

unidade mente-corpo (noos-soma). O crivo "harmonização interior" correspondendo aqui com o "conectar-se com si". Interessante também que o termo "stress" surge quase sempre quando foram abertos os ciclos das narrativas do sentir. Já a acuidade perceptiva apareceu da fala de Ártemis:

> Eu acredito que a prática meditativa auxilia o indivíduo a ver as coisas mais claramente, sem a ilusão provocada pelo medo ou pelo excesso de confiança. Consequentemente se torna mais fácil o processo de tomada de decisões e também o gerenciamento emocional. Influencia na vida pessoal, pois o indivíduo passa a ter mais cuidado consigo e com os demais, melhorando seus relacionamentos e qualidade de vida. Na vida profissional, creio que auxilia a manter sua mente atenta aos riscos e oportunidades. Na vida acadêmica, creio que auxilia no processo de retenção da informação aprendida, bem como na concentração e qualidade dos estudos (Ártemis. Estudante de Pedagogia. Turno noturno).

A cada encontro realizado, alguns conceitos foram surgindo através das falas e dos textos escritos, falas sucintas, mas que revelavam uma realidade interior vivenciada por cada participante. Muitos também nutriam seus silêncios como respostas profundas, cujas feições também revelam tranquilidade. Nas produções textuais eclodiam reflexões como esta:

> Eu percebo a prática meditativa como um reencontro comigo, como um sentimento de que a vida como foi direcionada me afastou da minha essência espiritual, mas acredito que há um movimento de/para reencontro. Nesta perspectiva pessoal me faz uma profissional mais sensível e com a tentativa de ser multiplicadora destes reencontros, acredito que pode haver grandes benefícios na perspectiva acadêmica para a concentração e foco, com um movimento proposital na busca por um fim, um objetivo. É um elo dos diversos níveis de energia do humano (Aline. Terapeuta ocupacional que participou da oficina).

Os relatos escritos também corroboraram para uma compreensão mais assertiva dos exercícios espirituais como um anteparo às concepções fragmentadas e dissociativas do ser humano, como escreveu Rebeca:

> O conhecimento de si, o nosso todo, pensamento e emoção nunca estão separados mesmo quando negligenciamos um em detrimento do outro. O conhecimento do corpo é a busca desta integridade de emoções, pensamentos

> vivenciados no nosso corpo. A meditação com certeza é uma prática de autoconhecimento de si com o cosmo, com o todo que fazemos parte. Para mim que trabalho com dança só vejo benefício em me harmonizar positivamente para poder transmitir também energias positivas com a meditação como prática. Obrigada (Rebeca. Estudante de licenciatura).

Ainda na perspectiva do conhecimento de si, o relato que se segue enfatiza a premissa de que os exercícios meditativos estão no horizonte do sentido existencial e esta busca se torna cada vez mais necessária diante dos desafios ontológicos da contemporaneidade.

> Percebo como um caminho para o autoconhecimento e encontro de sentido existencial que vai reverberar tanto na esfera pessoal, profissional e acadêmica. O fato de aquietar-se faz com que eu possa acessar o eu íntimo mais profundo e observar as forçar que atuam em mim. A sensação de relaxamento que me traz, clareia meus pensamentos e promove um equilíbrio que me traz bem-estar. Esse conjunto de benefícios me torna mais preparada para essa temática de resignificar minha existência e atuar de forma coerente com o meu sentido de vida, em todos os campos de atuação, seja como pessoa, como profissional ou estudante/pesquisadora (Ana. Estudante de Pedagogia. Turno noturno).

Como dissemos, todos estes relatos foram trazidos após as atividades meditativas. Paralelamente fizemos um aprofundamento com uma pedagoga que já pratica a meditação rosacruz desde 2016. Percebemos que seu relato corresponde em vários pontos com os aspectos que levantamos ao longo desta investigação. Sobre os primeiros impactos que os exercícios meditativos rosacrucianos lhe proporcionaram, afirmou que:

> A primeira coisa que eu traria relacionada a isso, assim que eu iniciei o contato com as meditações rosacruzes, eu traria a dimensão da tranquilidade né, a dimensão da... na verdade do tempo...porque...é...diante de tudo que a gente vivencia no dia-a-dia, no cotidiano, você acaba atropelando o seu próprio ser né? Você acaba vivendo automaticamente, o tempo todo e muitas vezes não para pra ter um momento consigo, um momento com Deus, um momento de cuidado, de paz, de parar, de desacelerar, porque normalmente a gente cria uma ilusão que pra parar, pra desacelerar, pra...pra descansar, digamos assim, pra curtir, a gente precisa de um longo tempo. Então esse

> seria o ponto que eu chamaria a atenção (...) Então pra mim o fator primordial, principal, assim, primeiro que veio na meditação, foi a questão da gente se perceber de fora desse limite de espaço-tempo que a gente é lembrado o tempo todo, no dia-a-dia, no trabalho, no estudo, é...em casa, na maternidade em fim... Então assim no momento que a gente é tirada desse turbilhão de ações... de ações automáticas, excessivas, então a gente consegue é... ter esse momento de tranquilidade, de autopercepção né? Que é algo inovador pra pessoas que não praticavam, que não praticam, como era o meu caso que não praticava nenhum tipo de exercício meditativo, então pra mim essa autopercepção é... eu nunca tinha praticado de uma forma tão direta, porque a única coisa que me lembra de ter praticado assim a autopercepção foi através da dança.

Compreendemos nesta fala que um simples exercício de percepção das partes constituintes do corpo, etapa primeira da meditação rosacruz, também enfatizado por Pierre Hadot em suas obras que apontam exercícios similares nas escolas de filosofia grega pré-socrática. Naquele contexto, ele compreende como um exercício de autopercepção pode proporcionar uma experiência de autoconhecimento e de focalização nas dimensões mais profundas do ser humano, como vemos no ***Fédon*** de Platão, Sócrates aconselhando um exercício espiritual, já na prisão sabendo de sua sentença:

> Apartar o mais possível a alma do corpo, habitua-la a se recolher, a se concentrar sobre si mesma, partindo de cada um dos pontos do corpo, a viver tanto quanto pode, nas circunstancias atuais tanto quanto naquelas que virão, isolada e por si mesma, inteiramente desapegada do corpo como se estivesse desapegado de seus laços (Platão, Fédon).

Cristina continua seu relato no que diz respeito aos efeitos dos exercícios meditativos:

> A partir do momento que você começa a meditar que... é... além desta questão da autopercepção que é um exercício começa a fazer de uma forma mais direta que no meu caso não...não tinha esse tipo de prática, você começa a perceber é...começa a ter, desenvolver uma relação de respeito consigo mesmo né? Pra mim isso foi uma das coisas que mais me chamou a atenção né? De valorização também da vida porque a partir do momento que você começa a... se perceber, a perceber sua respiração, a fechar os olhos

> (...) você para, se senta, fecha os olhos, começa a perceber a respiração, começa a perceber, todas as partes do seu corpo, seu coração bater e começa a tentar sentir sua pele, seus ossos, seus músculos, então você começa a ter uma relação de respeito com seu próprio corpo, seu próprio ser e uma relação de respeito com cada parte dele né? Cada é...órgão que tá ali trabalhando, que tá gerando vida, as células né? Essa questão de você perceber as células, de perceber tudo, tudo, tudo...é...começa a gerar uma relação de valor, de valorizar é o que você tem todo dia, o que você pode utilizar pra seu próprio bem e você as vezes fica utilizando muito pra as demandas externas, mas pra atender a tantos pedidos e a tantas coisas e você muitas vezes esquece de si, de utilizar pra si mesmo, de sentir né? Desenvolve muito esta questão da sensibilidade né?...então seria isso...quando você começa a ter e além de você se perceber, você ter mais sensibilidade consigo mesmo, você começar se perceber dentro de um...de um todo né?! De um Universo, que são coisas que também são trazidas nas...nos textos rosacruzes, nos textos que são lidos nas meditações você começar a perceber seus sentimentos, de como você está no mundo e é...além disso, você começa a ter uma sensibilidade com o outro né, você começa a se ver dentro desse todo que você é parte de um universo, que existe uma correspondência que as leis da natureza não estão fora de você, não está na arvore, não está no campo, as leis da natureza estão dentro de você (...) E pra minha formação, além dessa formação né, essa parte é...além de contribuir pra todas essas questões humanas que eu trouxe...numa sala de aula por exemplo você começa a perceber e a ter uma visão diferente de seus alunos, daquela relação professor-aluno, aquela relação que você tem com as crianças, com as pessoas, então, é...você começa a perceber coisas que antes você não percebia, de estados, de sentimentos, de relações, de respeito, de...de...que você é um fator também que traz, que opera estados né?! Que você pode alterar, que a gente tem um poder de alterar é...estados, emoções, através dos nossos desejos, dos nossos pensamentos, das nossas ações para com qualquer pessoa e no meu caso eu comecei a perceber isso na minha relação enquanto pedagoga né? Enquanto professora de crianças, crianças que muitas vezes estão em situação de vulnerabilidade.

Percebemos aqui neste fragmento o quanto os exercícios meditativos mobilizaram experiências de transformação interior na professora Cristina e por correspondência, estas transformações provocaram novas

compreensões de si, do mundo e das relações com outras pessoas. No que tange às categorias "acuidade perceptiva", "harmonização interior" e "concentração mental" obtivemos o seguinte depoimento:

> Olhe, os sentidos, eles são o tempo todo trabalhado na escola, em sala de aula. Então para além de tudo que já relatei com relação ao desenvolvimento de sensibilidade, de respeito, de percepções, de autoconhecimento, é... eu vejo que os exercícios meditativos tanto vai contribuir pra gente né? Porque a partir do momento que você consegue, que você fecha os olhos para fazer uma meditação, você dá abertura pra desenvolver o...a...a visualização, no caso a imaginação fica muito mais aguçada né? Pra esse meio que a gente tem que tá o tempo todo respondendo e correspondendo a demandas. Então só o fato de você fechar os olhos, de você tá num ambiente onde você vai ouvir outros tipos de música, um ambiente tranquilo, sem muita...sem muita informação auditiva também, então... também são fatores... e também a questão de você não precisar se tocar, não precisar se movimentar, se tocar pra se autoperceber...nossa! Isso vai desenvolver muito mais outras percepções mais profundas né? Que a partir do momento...e que o principal é que, que eu percebo assim, é desenvolver essa...a mente né?! Você desenvolver o mental, então assim, a partir do momento em que você traz os sentidos para um nível de mais tranquilidade, de um pausa, menos luz também...você começa a perceber que a mente ela vai muito além... das questões objetivas que a gente pode criar situações, criar bons sentimentos, criar emoção...tudo com a mente e é um exercício de libertação. Porque você vai ver que os sentidos físicos, objetivos, a mente não tem amarras, ela não tem...você pode tá fisicamente preso mas ninguém tem como prender a sua mente, então, inclusive eu já ouvi muito na minha vida que alguém pode tomar tudo de você, menos o conhecimento, que já é uma forma, uma correspondência desta questão que você pode até tá preso fisicamente, porém mentalmente não tem como alguém prender...então você começa a ver que você isolar seus sentidos...dá essa pausa, começa a desenvolver a mente... isso é fantástico né, vai trazer essa sensibilidade e quando você retorna do exercício meditativo e vai viver o dia-a-dia também vai perceber que os sentidos estão mais apurados né? Você também não ouve mais como você ouvia antes, você começa a perceber o que é que tem de positivo no seu cotidiano, você começa a selecionar as coisas que você quer pra você e

> as que você não quer ou então é...e também se você for perceber isso na prática pedagógica ai você começa a ver possibilidades ou começa a rememorar possibilidades mais eficazes de desenvolver os sentidos nas crianças, ou ou os sentidos, não, a percepção dos sentidos nas crianças. Então do mesmo jeito que você faz um exercício meditativo que pode fazer uma percepção, você pode fazer com as crianças algum exercício meditativo.

Muitas outras reflexões relevantes foram trazidas nas falas da professora Cristina, de como os exercícios meditativos foram e são para ela processos de libertação, de abertura de perspectiva nunca vislumbrada. Em suma, percebemos que são conteúdos existenciais, narrativas de si que podem ser aprofundadas e ampliadas em pesquisas posteriores, uma vez que os limites deste presente trabalho ainda não permitem. Mas, a síntese de suas falas, percepções e compreensões relativas às suas transformações internas a partir destes exercícios espirituais, aqui sintetizados carregam indícios importantes para a questão desta pesquisa.

Os registros e relatos dos demais participantes, por sua vez, demonstraram como estas atividades meditativas podem proporcionar uma série de reflexões e sobretudo, estímulos para uma transformação interior, uma ampliação e aprofundamento da compreensão do fenômeno humano, além de oferecer técnicas em que o autoconhecimento, o autocuidado e uma atitude lúcida perante os desafios da existência são fundamentais para práticas docentes humanizadoras e com um olhar compassivo para as nossas multidimensionalidades.

5. CONCLUSÃO

Iniciamos este estudo evidenciando o reducionismo ontológico presente nas práticas educativas herdadas da modernidade e suas implicações para o estreitamente da ideia de formação humana, ao forjar subjetividades unidimensionais voltadas aos aspectos utilitaristas e reificantes que condicionam nossas formas de ser e estar no mundo. Também admitimos que a meditação compreendida como um exercício espiritual poderia se configurar como um caminho interessante de aprofundamento dos efeitos formativos almejados pelas instituições educacionais. Refletimos ainda que as práticas meditativas realizadas, individualmente ou grupo, por meio de diferentes exercícios poderiam proporcionar uma crítica e uma ação lúcida, servindo de anteparo à automatização do cotidiano pedagógico e profissional.

Por isso, na pesquisa, nos propusemos a investigar as principais contribuições das práticas meditativas rosacrucianas, apreendidas enquanto exercícios espirituais, na formação de educadores e educadoras do Centro de Educação da UFPE. Como citado na fundamentação dessa pesquisa, o filósofo Pierre Hadot contribuiu com a noção de exercício espiritual como prática filosófica ou em outra perspectiva, a filosofia como maneira de viver a partir de um profundo estudo da filosofia antiga. Vimos também que a metodologia meditativa escolhida, no caso, a meditação da Ordem Rosacruz AMORC como escola de filosofia operativa tem profundas correspondências com o pensamento hadotiano.

Com base nesses construtos teóricos realizamos um conjunto de meditações com estudantes e profissionais do Centro de Educação e percebemos que nossas intervenções e, de uma maneira geral, nossos resultados caminharam na mesma direção da teoria discutida. Compreendemos que o caminho metodológico de fazermos um recorte de oito encontros meditativos mais um aprofundamento de experiência de uma pedagoga, somado aos relatos da semana pedagógica, além das contribuições de seis reflexões discursivas nos deu material necessário para demonstrar que as meditações rosacruzes apreendidas como exercícios espirituais proporcionam para aqueles que dela se utilizam, uma série de benefícios tais como bem-estar, acuidade perceptiva, concentração mental, harmonização interior e desaceleração mental. Aspectos fundamentais para pensar e fazer uma educação com base no conceito de formação humana em que os aspectos físicos, psíquicos e espirituais não são negligenciados.

Contudo, mesmo com o intuito de aprofundamento, percebemos que apenas tocamos em superfícies, abrimos janelas, vislumbrando horizontes do que desejamos explorar com maior profundidade e amplitude em futuras pesquisas e em atividades extensionistas de meditação para educadores e educadoras. Ficou bastante claro, por outro lado, que esta atividade proporciona, sim, benefícios reais diante de tantas violências que cotidianamente vivenciamos. Concluímos então que meditar é exercício de transformação de si e prática relevante do nosso fazer docente-discente, que humanizar as nossas práticas têm uma relação direta com um comprometer-se com a vida e os seres e nesta perspectiva os exercícios espirituais nos preparam para esta jornada de encontro compassivo com nós mesmos.

6. REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo. Martins Fontes, 2004.

FREITAS, A. S. **Fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana.** Recife. UFPE 2005. (Tese de Doutoramento).

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa.** 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro. Objetiva, 2001.

HADOT, P. **Exercícios espirituais e filosofia antiga**. São Paulo. É Realizações. 2002

HADOT, P. **Filosofia como maneira de viver**. São Paulo. É realizações. 2002

HADOT, P. **O que é Filosofia Antiga**? 2º ed. São Paulo: Loyola, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins fontes. 2001.

OLIVEIRA. V.R. **Rosacrucianismo: história e imaginário**. João Pessoa. UFPB. 2009. (Dissertação para o título de mestre em Ciência das Religiões)

REZENDE, A.M. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, Associados.

ROSA, E. A. A. **Rheket. A filosofia antes da Grécia: colonialidade, exercícios espirituais e o pensamento filosófico africano na antiguidade**. Rio de Janeiro. UFRRJ. 2017 (Tese de doutoramento)

RÖHR, F. (org.) **Diálogos educação e espiritualidade**. (vários autores) 2º edição revisada-Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SILVEIRRA, R. Z.; FISHER, C.; OLIVIER, M. **A Fenomenologia como Método de Pesquisa: uma Análise a Partir dos Trabalhos Publicados nos Principais Eventos e Revistas Nacionais em Administração – 1997 a 2008.** Anais do XXXIV Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, 2010.

IDEOLOGIAS DE GÊNERO E EMBATES HEGEMÔNICOS: (RE)PENSANDO FRONTEIRAS FICTÍCIAS ENTRE EDUCAÇÃO, RELIGIÃO E POLÍTICA

SILAS VELOSO DE PAULA SILVA
Cientista Social pela Universidade Federal de Pernambuco. PETiano egresso do grupo PET-Encontros sociais (UFPE). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPE/PPGEDU). Membro do Grupo de Pesquisa Discurso, Subjetividades e Educação (CE/UFPE). Bolsista pela concessão de bolsas de Pós-graduação pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE). E mail:silasvelosocontato@outlook.com.br.

PRISCYLLA KAROLLYNE GOMES DIAS
Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Educação (UFPE/PPGEDU), em que foi bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPE/PPGEDU). Membro do Grupo de Pesquisa Discurso, Subjetividades e Educação (CE/UFPE). Bolsista pela concessão de bolsas de Pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: priscylla27@hotmail.com.

ISABELLA COSTA ALVES NARA
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPE/PPGEDU). Pesquisadora do Grupo de estudos e pesquisas em raça, gênero e sexualidade Audre Lorde - UFRPE. Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Metropolitana do Grande Recife. Bolsista pela concessão de bolsas de Pós-graduação pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de recortes de dois processos de pesquisa em andamento que analisam o sintagma neológico[1] "ideologia de gênero" como um "campo discursivo" em que discursos políticos e religiosos disputam e/ou negociam concepções de educação e sociedade. De forma transnacional e em seu caráter anti-gênero, tal sintagma pode ser caracterizado como um ***elemento2*** que se articula às demandas políticas (neo)liberais e (neo)conservadoras, mobilizando ***fantasias sociais*** em busca de fixar uma ***lógica social*** cis-heteronormativa para as práticas sociais, especialmente no campo da educação. Já em seu sentido sociológico (KROSKA, 2005; HAMLIN, 2020; SILVA, 2020) ideologia de gênero é um conceito que se refere às concepções e crenças sobre os papéis de gênero na sociedade, o que reafirma a existência de ideologia(s) de gênero sempre em disputa, seja ela uma ideologia de gênero reacionária, feminista ou liberal, por exemplo.

As instituições de ensino, de modo geral, têm sido os principais campos de atuação e mobilização do sentido anti-gênero da "ideologia de gênero", por meio da reiteração de fantasias como a que é advogada pelo Argentino Jorge Scala (2015), ao difundir que a "ideologia de gênero" seria (im)posta nas instituições de ensino por professores/as militantes que supostamente manipulam estudantes com vistas a atingir uma doutrinação para a reengenharia social a partir de pseudo-antropologias de cunho feminista alinhadas ao ***marxismo cultural.***

1 Podemos compreender melhor essa discussão através do conceito de ***neologia lexical*** ou sintagmática. Se trata do estudo da criação das palavras ou conjunto de palavras, de seu surgimento, de sua mobilização, difusão e produção dentro de processos históricos específicos. Isso requer uma discussão mais profunda acerca de análises e produções de sentido no campo da sociolinguística, o que não caberia aqui dado os limites deste trabalho.

2 Conforme Silva (2020), a "ideologia de gênero" pode ser analisado como um elemento discursivo articulado transnacionalmente, que se explica a partir de alinhamentos teóricos provenientes da Teoria do Discurso (TD) em Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), na qual os discursos se constituem a partir de articulações emergentes de formações discursivas já existentes. No contexto de uma formação discursiva, os autores pontuam que articulação seria "qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos, de tal modo que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória"; o discurso, por sua vez, seria a "totalidade estruturada resultante dessa prática articulatória" e os elementos, como caracterizamos a "ideologia de gênero", seriam "toda diferença não discursivamente articulada". (LACLAU E MOUFFE, 2015, p.178).

De acordo com Glynos e Howarth (2018), a fantasia tenta compreender aspectos relacionados ao prazer ou desejo do sujeito. Para a elaboração da categoria de análise "fantasia", os autores apreendem as contribuições do entendimento de Lacan a respeito do ***gozo***. Para o psicanalista francês o gozo deveria ser compreendido para além da simples excitação do sujeito, também incluindo, em seu escopo teórico, a ideia de prazer na dor. Destarte, ***fantasia*** não se confunde com falseamento do social, ou algo que se opõe à realidade dos sujeitos, mas o que estrutura os processos de identificação dos sujeitos.

Dessa forma, é do nosso interesse utilizar do conceito sociológico ideologia de gênero para discutir os discursos antagônicos às mobilizações anti-gênero a partir do fenômeno religioso denominado "igrejas inclusivas". Localizamos as igrejas inclusivas dentro de "embates hegemônicos" (OLIVEIRA ; OLIVEIRA, 2018) acerca das concepções e crenças sobre o gênero e sexualidade em sociedade, o que interdiscursivamente também representam, ainda que precariamente, uma ideologia de gênero alternativa no campo cristão, deslocando os sentidos hegemônicos que atribuem papeis sociais aos corpos em sociedade através de concepções fundamentalistas de natureza e biologia.

Silva, Almeida e Dias (2020) questionam em que medida as igrejas inclusivas propõem a abertura de sentidos em torno da manifestação religiosa de pessoas LGBTQIA+. Isto porque, identificam que o conflito e o confronto discursivo entre religião e práticas dissidentes das estruturas heteronormativas e binárias também constituem aspectos de identificação, de reafirmação e de defesa de sujeitos LGBTQIA+ como pertencentes à comunidade religiosa cristã. Localizar a "ideologia de gênero" como elemento que articula os ambientes educacionais e acadêmicos com os ambientes religiosos é do nosso interesse no sentido de que as "igrejas inclusivas" também se localizam dentro de uma concepção de cristianismo, mas ao que parece, com uma proposta discursiva que rompe radicalmente com as lógicas discursivas anti-gênero.

Parte-se do pressuposto que ao tratar de educação e sexualidade, é preciso romper com as fronteiras imaginárias que por muito tempo têm negligenciado os processos de educação não-formais e atribuído exclusividade aos cenários escolares no que diz respeito às análises sobre como aprendemos, ensinamos e compartilhamos saberes em torno de gênero(s) e sexualidade(s), levando em consideração que o campo discursivo religioso tem exercido papel fundamental nas disputas em torno dos

debates e discussões sobre gênero(s) e sexualidade(s) nos espaços escolares e universitários brasileiros.

Dessa forma, temos como objetivos discutir: (1) Como a "ideologia de gênero" (em seu sentido anti-gênero) se trata de uma articulação entre grupos neo(conservadores) e neo(liberais) o que a caracteriza como um elemento de um discurso "universalizante" de educação; (2) Como o discurso da "ideologia de gênero" em seu sentido anti-gênero mobilizam fantasias sociais e (3)

Como igrejas inclusivas podem representar discursos antagônicos aos grupos anti-gênero a partir de suas concepções (ideologias) de gênero e sexualidade e de educação.

2. METODOLOGIA

A construção de uma pesquisa situada na abordagem discursiva e pós-estruturalista considera que tanto a ciência quanto a realidade são construções discursivas. Isso significa que há um campo de linguagem e de símbolos próprios agenciando a experiência dos sujeitos, não estando quem propõe a pesquisa fora desse espaço discursivo da produção de conhecimento. Neste sentido, é importante utilizar a abordagem discursiva na pesquisa como forma de compreender a emergência de discursos que estruturam a realidade social, não objetivando a superação dos problemas que motivam a investigação de pesquisa (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013; OLIVEIRA, 2018).

Acerca da "ideologia de gênero" em seu sentido anti-gênero, nos utilizamos de uma rebuscada pesquisa bibliográfica e de resultados obtidos durante um processo de pesquisa iniciado em 2018. Buscamos dialogar com autores/as que vêm discutindo e apresentando resultados relacionados às investigações sobre a "Ideologia de Gênero" além de conceitos como os de "hegemonia" e "ideologia" que em consonância com a Teoria Política do discurso se tornam peças-chaves para compreender as articulações antigênero enquanto fenômenos sociais, inseridos na onda ultraliberal e conservadora, que segundo Neto e Campos (2017) desde a década de 1990 (em forma de neoliberalismo) têm provocado impactos na educação básica e superior. Segundo Neto e Campos (2017), Marrach (1996) ressalta objetivos relacionados à retórica neoliberal referente ao papel estratégico da educação. Neste trabalho estamos focando em um deles, que é o de: "Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à

ideologia dominante" (MARRACH, 1996, p. 46-48 ***apud*** NETO; CAMPOS, 2017, p. 10994).

No contexto de nosso debate sobre "ideologia de gênero" na educação, o religioso e o político se articulam dentro de um campo de discursividade onde impera a moralidade cristã hegemônica acerca das questões de gênero e sexualidade. A partir da "abordagem das lógicas" em Glynos e Howarth (2007), nos foi possível identificar como algumas fantasias mobilizam e alimentam a difusão da "ideologia de gênero".

Fizemos isso a partir da identificação e descrição de: (1) uma ***lógica social*** da família tradicional nuclear; (2) ***lógica política*** anti-gênero e ***lógica fantasmática***[3] da (re)engenharia social.

Acerca da compreensão das igrejas inclusivas como discursos antagônicos à "ideologia de gênero, nossos ***corpus*** de análise foram fragmentos reunidos de duas pesquisas realizadas no campo da problematização de práticas de identificação de sujeitos que perpassam aspectos da manifestação e do culto religioso no cenário da contemporaneidade[4]. Foi realizada portanto, uma análise de discurso francesa a partir do discurso de membros/as de "igrejas inclusivas" na cidade do Recife-PE. Neste caminho, concordamos com Lopes (2018) quando se refere ao paradoxo da produção de pesquisas no campo da educação a partir de uma perspectiva discursiva e pós-estruturalista: ao mesmo tempo em que precisamos produzir conhecimento sobre a realidade investigada, também temos enquanto dever ético contestar tal conhecimento sistematizado (LOPES, 2018). Tendo como referência essa elaboração enunciativa, compreendemos que atuar constantemente no questionamento sobre nossas considerações de pesquisa condiz com a possibilidade da produção de outro imaginário pedagógico que se insere, por sua vez, na construção de novos centros de poder.

3 Segundo Oliveira, G. (2018), o conceito de lógicas fantasmáticas é "desenvolvido particularmente por Glynos e Howarth (2007) – a partir do modelo lacaniano de fantasia – para buscar aprofundar a reflexão sobre o que Laclau (2013, p. 160) identifica como a força que mobiliza e torna possíveis as operações significantes, que está relacionada à dimensão do afeto ou do (gozo)". (OLIVEIRA, G., 2018, p.198).

4 As duas pesquisas foram realizadas com o financiamento da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizando enquanto movimentos de investigação a análise em torno de artefatos discursivos como vídeos, cartazes, letras de músicas, gravações de áudio das entrevistas realizadas com os sujeitos participantes, análise de hinos evangélicos, dentre outros.

3. RESULTADOS

Quando nos referimos aos grupos anti-gênero, estamos tratando dos grupos que por meio de uma ***relação de equivalência***, negociam e articulam também as suas diferenças, na busca de hegemonizar concepções morais/religiosas/fundamentalistas associadas às demandas e interesses políticos transnacionalmente. Correa e Kalil (2020) sinalizam esse processo de articulação como uma espécie de intersecção entre a re(politização) conservadora do campo religioso cristão e a penetração continuada do neoliberalismo como gestão da economia e seus efeitos sobre a vida política e as subjetividades. Sendo assim, nos opomos à diferenciação de uma fronteira entre o que é estritamente religioso e o que é estritamente político, no sentido de que as práticas religiosas compõem objetivamente os debates e as resoluções da vida social.

Percebemos que na difusão e mobilização dos discursos anti-gênero existe uma ***lógica social da família tradicional*** que é baseada na formação nuclear pai-mãe-filhos (estes últimos geralmente compostos por um menino e uma menina[5]), seguindo uma lógica heteropatriarcal burguesa[6], que especifica e direciona papeis sociais fixos para homens e mulheres em sociedade do homem-pai-esposo provedor, da mulher-mãe-esposa dona de casa, responsável pelo cuidado da casa e dos filhos, baseada no "amor" que tudo suporta, sustentado pelo papel da esposa "guerreira", resistente aos desafios do cotidiano.

Identificamos também uma ***lógica política antigênero,*** que surge como reação aos avanços em matérias de direitos sexuais e reprodutivos, e que tem uma ***dimensão beatífica*** fundamentada pela lógica social anterior da ***família tradicional***, sendo inserido o "amor" heteronormativo homem-mulher (dimensão afetiva) como a base cristã daquele núcleo que gera "frutos" inocentes (as crianças), que na lógica anti-gênero devem ser

5 Em um ideal de binarismo de gênero, bem como de complementaridade homem/mulher, os filhos também seguem como regra a dupla menino-menina, o "casal" de crianças (PINTO, 2015).

6 De acordo com Pinto (2015), toda religião apresenta normas quanto à sexualidade e seu exercício. Para a maioria das religiões cristãs, a regra é a procriação e a monogamia. O autor argumenta que a família é regulamentada pela religião e também por outras esferas, como a economia, que dita os códigos modernos. Nesta lógica, um componente da família será o responsável pelo sustento (o homem) e alguém ficará para edificar o lar e cuidar dos filhos (a mulher): o patriarcado teria se desenvolvido, lenta e progressivamente através das necessidades diferentes entre gravidez/parto e caça/pesca.

protegidas das pretensões feministas e marxistas. Note-se que a ***lógica política antigênero*** está atrelada indispensavelmente à ***lógica social da família tradicional***, uma vez que a possibilidade do ***gozo*** se estabelece a partir desse núcleo familiar, em que o casamento e a gravidez possibilitam a plenitude dos sujeitos (sobretudo da mulher). Por sua vez, a ***dimensão horrífica*** dessa lógica se estrutura em tudo aquilo que possa "ferir" e "destruir" esta família que o discurso expressa como "imaculada", por exemplo: o divórcio, os métodos contraceptivos, expressões afetivo-sexuais fora da cisheteronormatividade, relações sexuais sem intuito de reprodução (sem penetração, sexo anal ou oral), masturbação, aborto (o epíteto da "destruição de uma vida inocente"), etc. Não à toa, a ***lógica política antigênero*** mobiliza discursos que possam causar ***angústia*** nos sujeitos, como a "destruição da família", "não mexa com meus filhos", "menino nasce menino e menina nasce menina"; o ***pânico moral*** impulsiona o medo da não realização do ***gozo*** (a família "perfeita" cristã), enquanto que a ***dimensão beatífica*** aplacaria ou minimizaria essa ***angústia.***

Por conseguinte e não menos importante, identififcamos a ***lógica fantasmática da reegenharia social,*** difundida por ativistas antigênero como Scala (2015) que creem numa possível destruição e constituição de um cenário distópico da sociedade, a partir de uma suposta doutrinação, imposição, ou instauração de uma ***ditadura feminista*** ou até mesmo ***gayzista***. Esta última ***lógica fantasmática de reengenharia social*** amplia e se relaciona com as duas primeiras lógicas (da ***família tradicional*** e da política ***antigênero***). Por conseguinte, sua dimensão beatífica abrange os discursos das lógicas anteriores, uma vez que "as narrativas fantasmáticas também são negociadas e disseminadas socialmente e desempenham uma função primordial na constituição dos sujeitos individuais e coletivos" (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2018, p. 78).

A disputa disucursiva sobre homossexualidade(s) no campo religioso/político condiz com a disputa em torno dos sentidos que estruturam aspectos de discursividade sobre o que é família, organização social, papéis de gênero, como e para onde caminha a educação. Sendo assim, enquanto compreensão de como as igrejas inclusivas podem representar discursos antagônicos aos grupos anti-gênero a partir de suas concepções (ideologias) de gênero e sexualidade e de educação, compreendemos e elaboramos como análise-explicativa-crítica o movimento de três lógicas sociais que operam na contribuição de processos de identificação de sujeitos-membros de comunidades cristãs e LGBTQIA+.

O significado hegemônico de homossexualidade tem sido compreendido pela prática de grupos (neo)conservadores como fonte de diversas formas de violência contra a comunidade LGBTQIA+, promovendo enquanto fenômeno religioso aspectos em torno de uma "Lógica Social da Transferência". Isto porque este conjunto de práticas sociais apreende aspectos de estruturas, símbolos e significados de igrejas tradicionais que são transferidas/deslocadas pelos sujeitos-membros em caráter de conservação/proteção da fé.

A "Lógica Social da Distinção" constituiu em nossa pesquisa um conjunto de práticas religiosas/discursivas das igrejas inclusivas que se distinguem das práticas mais tradicionais, tendo como "ponto nodal" (LACLAU; MOUFFE, 2015; OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013) dessas articulações a concepção homossexualidade(s) como parte das práticas religiosas cristãs. A Lógica Social da Distinção demonstrou estar diretamente relacionada com a teologia inclusiva, sendo essa a principal referência que distingue esta Lógica da apresentada anteriormente. A Lógica Social da Distinção atua na aceitação de pessoas LGBTQIA+ e no conjunto de possibilidades previamente admitidas ao acolhimento do que é estranho, alheio e até então excluído do reino de Deus.

A "Lógica Social da Restituição Cristã" foi operacionalizada na análise por compreender que quando a pessoa LGBTQIA+ se inscreve em um campo de práticas acolhedoras, inclusivas e valorativas de sua ***persona***, aceitando os preceitos e a ordenação da comunidade cristã, reafirmando significados em torno do que é uma igreja inclusiva, a experiência e vivência do sujeito tensiona os limites de sua inscrição enquanto membro(as) da igreja inclusiva. Aqui foi possível perceber que não há apenas a reprodução direta de práticas consideradas (neo)conservadoras, tradicionais, (neo)fundamentalista cristã quando no momento de inscrição na comunidade da igreja inclusiva, mas ocorre também o entendimento de que "a religião é "produto e produtora de representações e dispositivos reguladores da sexualidade (FOUCAULT, 1999)".

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que pudemos perceber com a construção deste trabalho foi que diferentes nuances do campo discursivo "ideologia de gênero" apresentam aspectos de constituição das "fronteiras fictícias" no que diz respeito à relação entre gêneros, sexualidades e religião. Pudemos também deslocar os tensionamentos dos limites em torno da prática de pertencimento

da comunidade LGBTQIA+ às igrejas inclusivas por meio de atos de fé que, por sua vez, não deixam de ser políticos, para pensar como práticas educativas de espaços não escolares desenvolvem sentidos compartilhados que reelaboram embates hegemônicos em torno da "ideologia de gênero".

Sendo assim, também compreendemos que dentro dessas disputas, as "igrejas inclusivas" podem ser localizadas conforme Glynos e Howarth (2018) como um "regime de práticas" que não escapa dos tensionamentos históricos em torno das questões de gênero(s) e sexualidade(s), já que o discurso religioso tem sido arma fundamental de argumentação (neo)conservadora no Brasil em torno dos debates, conteúdos e discussões em torno das questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar. O diálogo entre gênero, sexualidade, religião e educação não deve ser evitado, sobretudo entre os/as teóricos/as de educação sexual, uma vez que, segundo Pinto (2015), estes/as ainda dão pouca importância à articulação das temáticas (bem como parte do meio acadêmico), desconsiderando a relação entre o político e o religioso na mobilização de determinados grupos sociais bem como no constituição das próprias práticas sociais. Mais que isso, os estudos sobre subjetividades, por exemplo, são caminhos ricos e estratégicos para a compreensão de como a esfera religiosa-espiritual se faz presente (ou ausente) nas negociações do que é a vida humana, do que é a educação e do próprio político como ontologia do social.

Palavras-chave: Ideologia de gênero; Discurso; Hegemonia; Religião.

REFERÊNCIAS

CORREA, Sonia; KALIL, Isabela. **Políticas antigénero en américa latina: brasil – ¿la catástrofe perfecta? Observatorio de Sexualidad y Política (SPW), 2020.** Disponível em: https://sxpolitics.org/GPAL/uploads/Ebook-Brasil%2020200204.pdf.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade I**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Éditions Gallimard, 13. ed. 1999.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. **Logics of critical explanation in social and political theory.** London: Routledge, 2007.

GLYNOS, J.; HOWARTH, D. Explicação crítica em Ciências Sociais: a abordagem das lógicas. Tradução: Priscila Campos Ribeiro e Bruno Silva Godoy. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. de. (org.) **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE. 2018. p. 53-104.

HAMLIN, Cynthia Lins. **IDEOLOGIA DE GÊNERO: UMA ANÁLISE DOS SE**. Sociologia & Antropologia [online]. 2020, v. 10, n. 3.

KROSKA, Annie. **Gender ideology and gender role ideology**. In: RITZER, George. (Ed.). The Blackwell Encyclopedia of Sociology. Oxford: Blackwell Publishing. p.1867-1868, 2007.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista.** São Paulo: Três Estrelas, 2013. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática e radical. Tradução: Joanildo A. Burity, Josias de Paula Júnior. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa.** In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de. (org.). A teoria do discurso na pesquisa em educação. Recife: Editora Universitária, 2018, p. 133-168.

NETO, Filinto e CAMPOS, Gabriela. **O Impacto do Neoliberalismo na Educação Brasileira.** In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADES E EDUCAÇÃO – SIRSSE, 12., 2017. Paraná. Anais... Eletrônicos do XIII Congresso Nacional de Educação . Paraná: PUCPRess - Editora Universitária Champagnat, 2017. p. 7636-7647.

OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. de. Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 16-25, jan./mar. 2018.

OLIVEIRA, G. G. S. de. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a Teoria Política do Discurso e Análise do Discurso em Educação. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de; OLIVEIRA, G. G. S.

de. (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora Universitária da UFRPE, 2018. p. 169-216.

OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA, R. G. de. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez., 2013.

PINTO, Ênio Brito. **Orientação sexual: como ensinar sexualidade aos jovens dialogando com sua religião.** São Paulo-SP: Ideias & Letras, 2015.

SCALA, J. **Ideologia de Gênero: o neototalitarismo e a morte da família.** São Paulo: Katechesis, 2011. 200 p.

SILVA, S. V. de P. **IDEOLOGIA DE GÊNERO E SEUS SENTIDOS: EMBATES HEGEMÔNICOS ACERCA DO ENSINO E DISCUSSÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO.** Diversidade e Educação, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 400–426, 2020.

SILVA, S. V. de P., ALMEIDA, J. A. de, DIAS, P. K. G. (2021). Muito além do Arco-íris: homossexualidade(s) e diversidade sexual em práticas discursivas em torno de uma Igreja Inclusiva da cidade do Recife-PE. **Revista Periódicus**, 1(14), 124–159. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revista-periodicus/article/view/37715. Acesso em 26 set 2021.

CEPA: UM ROSTO E PROCESSOS PRÓPRIOS DE TRADUÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR FREIREANA EM CARUARU-PE

CLEMILTON FERNANDO BARBOSA TABOSA
Mestre em Educação Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Campo Acadêmico do Agreste (CAA). E-mail: clemiltonbarbosa@gmail.com

EVERALDO FERNANDES DA SILVA
Doutor em Educação pela UFPE, Professor Permanente do PPGEDUC/UFPE/CAA. E-mail: everaldofernandes.silva@gmail.com

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho procura apresentar os princípios e as formas de tradução da Educação Popular latentes nas práticas educativas desenvolvidas pelo Centro de Educação Popular Assunção (CEPA). O cenário, pois, é uma organização social surgida da iniciativa de lideranças da Vila Padre Inácio, periferia de Caruaru-PE-Brasil, sob animação de um grupo de religiosas consagradas da Congregação das Irmãzinhas da Assunção. A escolha do CEPA como lócus de pesquisa obedeceu a alguns critérios. Além de nossa ligação afetiva e identitária com seus fundamentos e finalidades, que fora se construindo e se fortalecendo a partir de nossa gradual e continuada inserção em seus projetos e ações, contou com o reconhecimento local que conquistou ao longo de sua história. Nesse sentido, figura no catálogo elaborado pelo Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina, como fazendo parte do segmento de organizações de caráter religioso, filantrópico e de solidariedade (LAGE, 2013). Buscamos nos referenciais teóricos dos Movimentos Sociais, da Educação Popular e da Pedagogia Latino-americana, em diálogo com a Espiritualidade da Congregação das Irmãzinhas da Assunção, legada por seus/suas fundadores/as ao CEPA – Padre Estevão Pernet e Antonieta Fage, apoios para compreender as traduções da Educação Popular nas práticas educativas da organização pesquisada.

A educação popular permeia, presentifica-se e em parte se realiza nos movimentos sociais, "está no centro das preocupações e empenhos, tanto práticos quanto teóricos, [...], desde suas origens" (GARCÉS D., 2006, p. 77). A educação popular, por conseguinte, acontece na práxis socioeducativa, no processo contínuo de reflexão-ação-reflexão, que vai muito além do domínio de competências como ler, escrever e contar, permite às pessoas a leitura crítica do seu mundo e a ação sobre ele no intuito de transformá-lo, enquanto se transforma (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016). A educação popular, acrescentemos, tanto colabora com a organização e ação dos movimentos sociais, como acontece em seu seio, interior, sendo – idealmente – parte constituinte de sua dinâmica de funcionamento e atuação.

A ação-reflexão-ação – a práxis – constitui condição para não repetirmos os riscos de desvios a que estamos sujeitados/as, pela nossa própria condição humana, responde ao nosso processo de humanização (CALADO, 2008), à nossa vocação de ser-mais (FREIRE, 2018). O conhecimento dialogado produzido, portanto, além de situado, contextualizado, supõe e

exige compromisso com a transformação das condições que produzem a injustiça, exploração, dominação e exclusão da sociedade (MEJÍA, 2003). É, pois, para Gadotti (2001), "uma ferramenta de mudança das condições de vida daqueles que não têm acesso à existência plena" (p. 41).

A espiritualidade do Pe. Estevão Pernet e de Antonieta Fage, fundadores/as da Congregação das Irmãzinhas, que encontra materialidade nas práticas educativas do CEPA, tem as marcas dos trabalhos de base das teologias da libertação, repousa na espiritualidade agostiniana. Práticas "encharcadas" da realidade (FREIRE, 2018) e "empapadas" do sagrado (BOFF, L. 2002).

2. METODOLOGIA

A metodologia qualitativa foi empregada a partir do método do Caso Alargado, utilizado inicialmente por Boaventura de Sousa Santos (1983) e melhor explicitado por Allene Lage (2009, 2013), tendo sido adotado como instrumentos de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas, a observação participante e a análise de documentos, enquanto que, para a análise e organização dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo, com ênfase nos eixos temáticos, na ótica de Laurence Bardin (1977).

3. RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Os resultados obtidos foram: Educação contextualizada, Formação político-cidadã, Gestão democrática participativa e Protagonismo feminino, que atestam a convergência das práticas educativas realizadas pelo CEPA com os princípios da educação popular freireana e com a espiritualidade dos/as fundadores/as da Congregação das Irmãzinhas da Assunção – Estevão Pernet e Antonieta Fage, bem como a forma que o CEPA contextualmente traduziu a Educação Popular no chão agrestino de Pernambuco, em Caruaru. No que se refere à Educação contextualizada, ponto de partida do trabalho efetuado pelo CEPA, destacamos as modalidades de realização: visitas domiciliares, acompanhamento às famílias e entrevistas. Tendo surgido da inserção comunitária e escuta das famílias pelas Irmãzinhas da Assunção, o CEPA segue na consecução de seus projetos esta esteira. A atitude fundante de conviver com a outra pessoa, de ir ao encontro, de escutá-la é imprescindível para a realização da educação, que se quer, contextualizada e que, ao mesmo tempo, traduz uma espiritualidade encarnada. A Formação político-cidadã, acontecendo

por meio de práticas diversificadas, possibilita o envolvimento das pessoas que integram o CEPA em seus projetos, compreende as perspectivas de politização, de emancipação, de reconhecimento e respeito ao diferente, de humanização. A ludicidade, destacamos, vai encontrar lugar no processo formativo, facilitando-o. O cotidiano, as ferinhas, as aulas-passeio, os eventos políticos são também palco de realização da formação integral. As rodas de conversa caracterizam-se como configurações privilegiadas em se tratando de espaço de diálogos em que o dizer e o escutar e a possibilidade de trocar conhecimentos e saberem têm assento. Outro resultado que a pesquisa demonstrou foi a Formação e o fortalecimento de redes com outras organizações e movimentos sociais como marcas constituintes e resultantes do trabalho do CEPA. Seguindo este itinerário, a dinâmica circular e horizontal é prática na gestão do CEPA, caracterizando-se como outro núcleo fundante e dinamizador de sua presença formativa. Acontece a Gestão democrática e participativa privilegiadamente através dos encontros de gestão/coordenação, das vivências das assembleias do CEPA e da participação dos/as estagiários/as. A relação afetuosa e horizontal entre as pessoas desponta como diferencial das intersubjetividades do CEPA, quando e onde a abertura da organização social pesquisada para as aprendizagens advindas da relação dialógica com outrem dá-se de modo direto e imediato sem espaços para formalidades e sobejos burocráticos. O Protagonismo feminino foi outro resultado alcançado. Desde seus primórdios, o CEPA tem a identidade das Irmãzinhas, com destaque para Franca Sessa, bem como outras lideranças comunitárias que souberam reunir em torno de um sonho coletivo e em resposta às necessidades e desafios da comunidade, homens e, principalmente, mulheres proativas e cheias de energias de superação. A força e o protagonismo feminino mostram-se ser importantes nas esquetes, nas rodas de conversa, nos momentos formativos, nas participações em eventos públicos, considerando o contexto ainda predominantemente machista em que estas mulheres convivem diariamente.

Palavras-chave: Educação Popular; Práticas Educativas; Espiritualidade; CEPA.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOFF, Leonardo. **Teologia do cativeiro e da libertação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Educação Popular como Processo Humanizador: quais protagonistas? In: LINS, Lucicléa Teixeira; OLIVEIRA, Verônica de Lourdes Batista (org.). **Educação Popular e Movimentos Sociais: aspectos multidimensionais na construção do saber**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GARCÉS D., Mário. Educação Popular e Movimentos Sociais. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (org.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas.** Brasília: Edições MEC/Unesco, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Um legado de esperança**. São Paulo: Cortez, 2001.

LAGE, Allene Carvalho. Orientações epistemológicas para pesquisa qualitativa em educação e movimentos sociais. In: **Anais do IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: Diferenças nas Políticas de Currículo**. João Pessoa: UFPB, 2009.

LAGE, Allene Carvalho. **Educação e movimentos sociais: caminhos para uma pedagogia de luta**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.

MEJÍA, Marco Raúl. **Transformação social: educação popular e movimentos sociais no fim do século**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época; v. 50).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os Conflitos Urbanos no Recife: O Caso do "Skylab". **Revista Crítica**, Coimbra, n. 11, p. 9-59, mai. 1983.

GT 20
RELIGIÃO, ESPIRITUALIDADE E EDUCAÇÃO

PLATAFORMAS DIGITAIS E SUAS CONTRIBUIÇOES PARA A RELIGIOSIDADE AFRODESCENDENTE NA PANDEMIA-2020.

JORGE ROSENO SANTOS

JOSÉ ARCOVERDE JR

ISSN: 2176-8153

1.INTRODUÇÃO: ENCRUZAXÉ

O nascedouro deste trabalho, parte do acreditar religioso, considerado de fé. Nesse credo composto de ritos, mitos e tradições, que as religiões, desenvolvem um caminho identitário para as pessoas, que possibilitam as formações das sociedades. Desta forma, construímos uma proposta de uma ampliação de fronteiras, advindas de uma nova configuração do campo religioso afrodescendente com a cultura dos ***cyberterreiros***, que podem ser entendidos como espaços virtuais, para interação e integração das pessoas que comungam da religiosidade afrodescendente. A religiosidade africana no Brasil, também denominada como afrodescendente, é composta de vários elementos identitários, e pode ser considerado um sistema pautado pela tradicionalidade ancestral, preservados através da oralidade e de seus símbolos. Sistema esse, que faz emergir vários caminhos religiosos, como os terreiros de candomblés, jurema, umbanda, catimbó e possíveis outros. Cada um com suas particularidades quanto aos mitos, ritos e tradições religiosas, conforme suas nações étnicas, que chegaram ao Brasil, durante a escravidão.

Após visitarmos vários caminhos acadêmicos, resolvemos eleger, um ponto de interseção, que denominamos de encruzilhada. Por simbolizar os encontros, entre: a antropologia, o design, a inovação tecnológica. E descrever, os possíveis resultados, que poderão surgir, a partir deste trabalho, frente ao tema proposto. Pois o símbolo de cruzamento dos caminhos, conhecido como encruzilhada ou encruzaxé, pode permitir a possibilidade de acreditar que "cada caminho vai prosperar em abundância". Pontuando que é "uma luta", para sermos "protagonistas, de nossa história" (FTRAAV-02)

Os pontos cronológicos que estruturam e demarcam este trabalho, partem do período da escravidão no Brasil, conhecido também como diáspora africana, até a nossa contemporaneidade, datada de 11 de março de 2020. Quando à Organização Mundial de Saúde - OMS, reconhece que o mundo entra no processo pandêmico (sars covid-19). Alertando e orientando, todas as nações, a cumprirem normas e procedimentos sanitários, no intuito de conter o avanço da doença corona-vírus, no mundo.

Diante desse fato pandêmico, que convidou todas as sociedades, às novas formas de adaptação social. Como seriam realizadas as liturgias e orientações religiosas afrodescendentes, para os fiéis do candomblé?

Quais as possíveis estratégias, que podem ser, implementadas pelos terreiros para alimentar a fé, mediante as orientações e proibições

impostas pelos governos (federal, estadual, municipal), orientados pela Organização Mundial de Saúde - OMS? Visto que neste recorte religioso, o contato humano, pode ser considerado como um rito simbólico e relevante, no tocante à fidelidade.

É neste desafio do ano de 2020, com mudanças e adequações inesperadas, que este trabalho tem a finalidade de observar e analisar, através do ambiente virtual, a religiosidade afrodescendente, em tempo de pandemia, ano 2020.

Desta forma, a encruzilhada aqui denominada como "encruzaxé" (junção dos termos encruzilhada e axé), nos levou, ao caminho do ambiente virtual cujo "locus" de investigação, foram as plataformas digitais: ***"Instagram***" e "***YouTube***". Onde nossos estudos se debruçaram, para buscar informações, que pudessem dialogar e elucidar, os objetivos (geral e específico), contidos neste projeto.

Neste ambiente virtual, analisamos e observamos os endereços eletrônicos, seguindo a seguinte ordem de consulta:

1º) Perfil no ***Instagram*** do Babalorixá e Educador Linconly Jesus, responsável pelo Ilê Axé Obá Oladeji, localizado geograficamente, no município de Fortaleza- CE. A escolha deste perfil no ***Instagram***, obedeceu alguns critérios como: autorização e disponibilidade de materiais audiovisuais (***lives***, cards e vídeos informativos), veiculados no ambiente virtual, pelo Babalorixá, responsável deste perfil. Que foram analisados, através das seguintes etapas: observação, transcrição, codificação, preenchimento da ficha técnica específica denominada de Ficha Técnica da Religiosidade Afrodescendente no Ambiente Virtual -FTRAAV, seleção de códigos, agrupamento dos códigos por semelhança de acordo com o contexto abordado nos materiais audiovisuais selecionados.

2º) Documentários Mojubá I e II, composto de oito episódios. Onde cada episódio, apresenta uma temática diferente, com um tempo médio de 24 a 27 minutos. Esses documentários foram produzidos, através do Projeto "A Cor da Cultura", do Canal Futura, em parceria com PETROBRÁS, Ministério da Educação, Ministério da Cultura (Fundação Cultural Palmares), SEPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), CIDAN (Centro de Informação e Documentação do Artista Negro) e a Emissora de Televisão Rede Globo.

As etapas utilizadas para esses materiais audiovisuais seguiram o mesmo padrão de analise anterior. Exceto a seleção dos entendimentos de três pesquisadores e/ou Babalorixá-Yalorixá, onde seus conhecimentos fizeram parte da composição, de outra ficha técnica, denominada de Trânsito Cultural - TC.

Os materiais audiovisuais selecionados permitiram estabelecer duas demarcações temporais (século XVI e século XXI), que criaram condições, para realizarmos nossas pesquisas, através da lupa do design antropológico.

Nesse contexto, o trabalho apresenta um arcabouço introdutório, que fornece um panorama geral do tema proposto, seguido de quatro etapas principais, que tem a função de:

a. Apresentar informações relevantes, que estruturam o contexto ancestral africano, e suas contribuições sociais, econômicas, ambientais e culturais (religiosidade e eventos), para formação da sociedade brasileira. E através dessas informações, encontrar pontos de convergência entre à ancestralidade africana, o design e à inovação tecnológica;
b. Descrever todo o processo metodológico que foi iniciado com a leitura de livros, artigos e revistas na área das ciências humanas, permitindo a construção e a aplicação de uma pesquisa preliminar, com a intenção de encontrar uma nascente, que sinalizasse um referencial motivador para caminhada. Esta pesquisa semi-estruturada, balizada pela Teoria Fundamentada em Dados, foi aplicada com sete adeptos das religiões afrodescendentes (Umbanda e Candomblé). E utilizou como recurso de comunicação, chamadas audiovisuais através da ferramenta digital denominada Whatsapp, respeitando a orientação de distanciamento social determinada pela Organização Mundial de Saúde - OMS. Os resultados gerados por esta pesquisa forneceram um caminho mais assertivo para determinarmos as etapas seguintes deste projeto de pesquisa, a partir das demarcações temporais.
c. A continuidade do processo metodológico segue com a coleta e análise sistemática dos dados, e seus cruzamentos.
d. Nesta etapa, apresenta as considerações finais contendo as limitações, as analogias e os resultados da pesquisa.

A cultura afrodescendente, dentro de seu histórico temporal, apresenta inúmeros segmentos que reproduzem a ancestralidade e a

resistência da cultural negra. Neste segmento cultural destacamos a religiosidade como um eixo central, onde a fé pode engajar os fiéis, através da oralidade. Que pode estar constituída, em um sistema de identificação composto de falares e saberes, estruturada em fatos narrados através da cronologia histórica, pois "a cultura pode ser objeto de um estudo sistemático". (LARAIA, 2005, p. 5).

De acordo com as raízes culturais africanas encontradas no Brasil, escolhemos a religiosidade para esse estudo, por contemplar em nosso entendimento, uma tríade relevante da herança ancestral, constituída entre o Sagrado (divindades-orixás), o Ambiente (natureza) e o Homem (sociedade). Que pode ser entendida, de acordo com Oliveira (2014, p.30) como "Ancestralidade", que o autor define como "princípio régio das africanidades", "O sentimento de pertença".

Desta forma, quais seriam as possíveis contribuições que o design e a inovação tecnológica poderiam disponibilizar aos terreiros de candomblé, para a preservação da ancestralidade religiosa, em tempos de pandemia?

Partindo do entendimento que nessas relações sociais e religiosas, há "uma inspiração sagrada" com a "natureza divinizada" (SALVINO, 2012, p. 8), que constrói uma sábia conexão, entre o presente, passado e futuro. Onde, os conhecimentos são repassados, através das vivências litúrgicas, e os conhecimentos transmitidos dos mais velhos para os mais novos, dentro do espaço territorial denominado de terreiro.

O viver na ancestralidade resiste e reside, em cada limite espacial do terreiro. E essa ligação de sabedoria e resiliência, entre os fiéis e os orixás, constrói um diálogo a partir das heranças culturais africanas, presentes nos fundamentos tradicionais religiosos afrodescendentes, repassados pelos grupos étnicos africanos, que desembarcam no Brasil, no período da escravidão (1535 a 1888).

Pois, são nesses espaços religiosos, que cabem à responsabilidade de guardar e proteger as tradições identitárias e sagradas africanas. Cujas denominações podem ser empiricamente entendidas, no Brasil, como: roça, templo, candomblé, terreiro etc. Em cada espaço religioso afrodescendente, podem ser observadas várias características, que vão desde a valorização das suas raízes religiosas ancestrais, à sequência das liturgias e dos cânticos, as hierarquias, as vestimentas, os adereços, as forma de ensinar e aprender e a formação politica e social, que irão dialogar com outras situações sociais, que estão além dos limites dos terreiros.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: NETNOGRAFIA E TFD

Neste item, reservado para apresentar e detalhar o processo metodológico, trazemos informações que possam estruturar o entendimento das etapas que compõem este trabalho. Considerando inicialmente que:

> A ciência se preocupa com a replicação e sistematização de seus achados, o que pressupõem que diferentes testes e análises são empregados no intuito de entender melhor as relações construídas sob a forma de teorias que descrevem e explicam objetos e fenômenos de interesse. (SILVA, 2018, p.15).

Com base nas informações geradas, classificamos que, o caminho mais adequado para este trabalho, é a pesquisa qualitativa, cujo método é indutivo, de natureza netnográfica. Entendendo que:

> Quando se pensa em pesquisa de abordagem qualitativa, entende-se que por detrás dela, existe uma tessitura fundamentada em pressupostos filosóficos, mesmo que não estejam colocados de forma explícita, mas que auxiliam o pesquisador a refletir criticamente sobre o caminho que precisará seguir na busca da qualificação da pesquisa. (PRIGOL; BEHRENSL, 2019, p. 02)

Para esse caminhar indutivo, a netnografia será uma vertente relevante, por ser considerada como:

> Uma forma de pesquisa amplamente aceita, que têm sido usadas para lidar com uma ampla variedade de tópicos, desde questões aplicadas de publicidade online até investigações mais gerais de identidade, relações sociais, aprendizagem e criatividade. (KOZINETS, 2014, p.10).

Além disso, reforçamos a escolha da netnografia, por facilitar a observação e coleta de dados de "grupos e pessoas frequentadoras desses novos ambientes constituídos no espaço cibernético" (FERRO, 2015, p. 03). Estes espaços criados a partir das plataformas digitais, podem proporcionar informações valiosas, frente às possíveis alternativas encontradas, pelos fiéis da religiosidade afrodescendente. Para o cumprimento das normas e procedimentos, exigidos pelo protocolo sanitário, da pandemia (*Sars Covid-19*).

Daniel Miller considera que, a antropologia digital está direcionada em "ocupar-se da materialidade de ambientes digitais." (MILLER, 2015, p. 02).

Neste contexto, acreditamos que, o design antropológico, ou etno-design, pode ser um ponto relevante para estruturar as buscas contidas nesta pesquisa. Entendendo o design a partir de "uma convergência entre a arte e a tecnologia." (ALMEIDA, 2018, p. 02 apud FLUSSER, 2007).

E, reconhecendo que, "a tecnologia constantemente molda e remolda nossos corpos, nossos lugares e nossas identidades, sendo também moldada para nossas necessidades". (KOZINETS, 2014, p. 28).

Tendo em vista esses aspectos, elaboramos dois instrumentos para coleta de dados, que denominamos de Ficha Técnica da Religiosidade Afrodescendente no Ambiente Virtual (FTRAAV),(APÊNDICE A) e Transito Cultural (TC) (APÊNDICE B), estes, serão apresentados posteriormente.

Através destes instrumentos, foi possível construirmos métodos com "diretrizes sistemáticas, ainda que flexíveis, para coletar e analisar os dados visando a construção de teorias fundamentadas nos próprios dados." (CHARMAZ, 2009, p.15).

Nesse processo metodológico, entendemos que nossa pesquisa tem uma abordagem interpretativa, pela proposta em buscar informações de um grupo religioso, a partir das possíveis mudanças apresentadas em tempo de pandemia.

2.1. ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO

Primeiramente, queremos pontuar, que elaboramos algumas ações, com a finalidade de encontrar informações que pudessem elucidar os objetivos desta pesquisa. Descrevemos essas ações, na sequência abaixo, como:

Escolher uma plataforma digital que possibilitasse termos condições, para coleta de dados consistentes, dentro da perspectiva da religiosidade afrodescendente e do design, em tempo de pandemia. Desta forma, elegemos como "locus" de

a. investigação o ***Instagram***, através do perfil do Babalorixá e Professor Dr. Sr. Linconly Jesus. A escolha do perfil foi determinada pelas temáticas trazidas pelo Babalorixá, em seus materiais audiovisuais. Outro ponto relevante é que, o referido sacerdote, é docente da UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira), e se propôs a dar continuidade, às suas

pesquisas acadêmicas direcionadas pelo Projeto Encruzilhadas (direcionado aos profissionais da educação, para que, junto aos conteúdos curriculares, realizem atividades pedagógicas, que possam proporcionar aos seus alunos, a valorização e conscientização, quanto a relevância do legado cultural africano e indígena, para a sociedade brasileira. Podendo proporcionar uma melhor clareza quanto à veracidade dos fatos e da ancestralidade), através do ambiente virtual. Cumprindo, o protocolo sanitário, determinado pela OMS (Organização Mundial de Saúde), para o combate a pandemia Corona vírus (COVID-19);

b. Realizar uma busca dentro do perfil do Babalorixá, com a finalidade de encontrar o formato mais adequado para nossa pesquisa. Assim, selecionamos o formato IGTV, por armazenar materiais audiovisuais com o tempo máximo de 60 minutos.

Os critérios utilizados para selecionar os materiais audiovisuais, disponibilizados através do perfil no ***Instagram***, do Babalorixá e Professor Dr. Sr. Linconly Jesus, foram determinados da seguinte forma:

I. Realizar um recorte temporal dos materiais audiovisuais. Onde determinamos o período de maio a novembro de 2020;
II. Selecionar os materiais audiovisuais. Neste período, selecionamos os materiais, correspondentes as ***Lives*** (considerado como uma transmissão ao vivo, veiculada nas redes sociais). Por serem entrevistas realizadas com profissionais de educação, e com Babalorixás e Yalorixás da religiosidade afrodescendente. Foram selecionados também, os vídeos de caráter informativo, com um tempo máximo de 20 minutos, que estejam dentro da perspectiva da religiosidade afrodescendente. Elaborados pelo Babalorixá Linconly Jesus ou pelos integrantes do Terreiro de Candomblé Ilê Axé Obá Oladeji, localizado fisicamente, no município de Fortaleza – CE.

Mediante os referidos critérios, os materiais selecionados para pesquisa, proporcionaram a elaboração de um quadro denominado de Materiais Audiovisuais, disponibilizado no anexo A, deste trabalho.

Este quadro auxiliou na acomodação dos dados relevantes dos materiais audiovisuais selecionados. O quadro apresenta divisões que facilitaram acomodar os dados iniciais, a partir de: data da postagem, o tipo do material (titulo, tempo e participantes), endereço eletrônico da

plataforma digital. Estes foram compilados, no período de maio a novembro de 2020. Gerando um montante de 27 materiais audiovisuais, com um tempo de aproximadamente 928 minutos e cinquenta e sete segundos, divididos entre 12 ***lives*** e 15 vídeos informativos.

3. COLETA E ÁNÁLISE SISTEMÁTICA DOS DADOS:

O processo utilizado para a coleta de dados dos materiais audiovisuais obedeceu aos seguintes passos:

1. Assistir todos os materiais audiovisuais selecionados;
2. Realizar a transcrição textual dos materiais audiovisuais, através de ferramenta digital;
3. Realizar as correções necessárias;
4. Realizar leituras, e selecionar as informações relevantes, com legenda de cores: sendo a cor Vermelha para as perguntas e a cor Laranja para as respostas;
5. Codificar as temáticas através de informações relevantes;
6. Utilizar da ficha técnica, elaborada para a acomodação dos dados coletados. Podendo ser considerado como memorandos de campo, de acordo com TFD;
7. Realizar as análises dos dados.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS:

No panorama atual, queremos iniciar essa etapa conclusiva, trazendo algumas informações quanto às limitações, analogias, reflexões e interpretações. Bem como, os resultados, que emergiram durante a efetivação deste trabalho.

Neste período pandêmico, queremos pontuar algumas limitações, que foram identificadas, quanto à:

a. Disponibilidade de comunicação, dos terreiros localizados nas cidades de Recife-PE e do Paulista-PE. Que foram idealizados, para realizarmos nossa pesquisa, e não foi possível;
b. Adaptação social, determinada pelo protocolo sanitário. Como também, no cumprimento, dos diversos decretos governamentais, (municipal, estadual e federal), que determinavam as ações permitidas para sair de casa;
c. Acompanhar o cronograma acadêmico.

De acordo com os caminhos percorridos neste trabalho. Que foram estruturados pelas informações e registros contidos nos materiais acadêmicos (livros, revistas e artigos), e nos materiais audiovisuais, veiculados nas plataformas digitais: ***Instagram*** e ***YouTube***.

Entendemos que, o continente africano pode ser considerado como um berço civilizatório da humanidade, por apresentar contribuições culturais, que influenciaram de alguma forma, as formações das sociedades no mundo.

Partindo dos marcos históricos denominados como: diáspora africana, e a pandemia COVID-19, que demarcam também este trabalho. Iremos encontrar informações da ancestralidade africana, que proporciona inúmeras reflexões nos campos: social, ambiental, politico, econômico e cultural.

Porém, neste trânsito temporal, que traz a ancestralidade religiosa afrodescendente, como ponto fundamental, para identificar as possíveis interlocuções com o ambiente virtual, através do design antropológico. Queremos realizar algumas analogias, que dividimos em três etapas, como:

ETAPA - 1:TEMPO:

Na cultura religiosa congo-angola, que foram as primeiras etnias, que chegaram ao Brasil como escravos. O "***Tempo"*** está sacralizado como uma divindade ancestral religiosa, que permite entender com mais clareza, o entrelace entre os mundos: espiritual e físico.

Se observarmos, as características dos comportamentos e as condições, das pessoas, na sociedade brasileira, frente ao impactos sociais, e econômicos, gerados na diáspora africana no século XVI, e pela pandemia (COVID-19) no século XXI, podemos encontrar, alguns pontos semelhantes entre esses marcos temporais, como:

a. Exigência para o cumprimento de normas e protocolos, para toda sociedade. E ai, trazemos uma reflexão: Quais são as condições sociais disponibilizadas pelo "Estado" para as populações vulneráveis e/ou periféricas?
b. A concentração econômica territorial, que determina as prioridades, das ações governamentais (municipal, estadual e federal), para as melhorias, na qualidade de vida;
c. As densidades populacionais, localizadas nas áreas periféricas, dos grandes centros urbanos brasileiros.

d. As dificuldades, no acesso ao tratamento da saúde, e também aos serviços públicos como educação, moradia, alimentação, dentre outros;
e. A perseguição e preconceito, aos cultos das religiões afrodescendentes;
f. O uso de máscara.

Portanto, o "*Tempo"* e a "*Comunicação*" podem ser considerados como agentes ancestrais relevantes, por possibilitarem enxergar as similaridades encontradas a partir das demarcações temporais. O que nos faz imaginar, que as mudanças produzidas e reproduzidas no cotidiano da sociedade brasileira, nos levam à uma grande encruzilhada, que possibilita contruir novos entendimentos, quanto ao passado e o presente. E nesta perspectiva religiosa, trazemos o orixá Exu, que está presente em todas as religiões afrodescendentes, e que é considerado como uma divindade, "que rompe com os padrões pré-estabelecidos", "um revolucionário" (NOGUEIRA, 2020). E que também pode ser entendido como "um enigma que poetiza a vida", e apresenta "disponibilidade filosófica", para "pensar politica, ética, deslocamentos no campo do saber." (RUFINO, 2020). E enxergar o mundo, com outras perspectivas e oportunidades, para o futuro.

ETAPA - 2: ORALIDADE:

As estratégias dos ensinamentos orais e gestuais, utilizadas pela ancestralidade afrodescendentes, permitiu a perpetuação dos seus conhecimentos até os dias atuais. Onde os terreiros afrodescendentes, podem ser considerados como espaços, que têm, dentre as suas inúmeras funções, a de proteger e ensinar os falares e saberes das tradições ancestrais.

É dentro dessas funcionalidades de proteção e ensinamento, que as mulheres de terreiros, desempenham papéis fundamentais nas liturgias. Pois os cargos hierárquicos que exercem dentro dos terreiros, reproduzem reflexões e analogias no seio da sociedade. Principalmente pela maternidade exercida, junto às pessoas que irão passar pelos rituais das iniciações, que formaliza a conexão espiritual e pessoal (fisica), para inclusão oficial, na vida religiosa, na condição familiar de filho(a), afilhado(a).

A partir do entendimento desta maternidade, as mulheres religiosas afrodescendentes, encontram-se em lugar de destaque, principalmente

nas cerimônias litúrgicas comemorativas. Onde os círculos formados no salão principal do terreiro, denominado de Xirê, recebem toda família, com suas roupas elegantes e luxuosas, usando seus adereços simbólicos e hierárquicos da cultura ancestral africana.

É neste circulo espiralado, onde todos os participantes cantam e dançam para os ancestrais religiosos, recebendo e doando axé (energias de positividade e benção). Geralmente, as mulheres ficam localizadas no círculo maior, abraçando os pequenos círculos, o que pode ser entendido, como um posicionamento estratégico e representativo para fortalecer a geração das energias de bênçãos e prosperidades do axé.

É neste fluxo de fertilização e prosperidade a partir do feminino, que o orixá Oxum, considerado como a "origem do candomblé" (PAI LEO DE OXUM, 2020). Identificada como a senhora, responsável pelas águas doces, pela fertilidade feminina, pelo amor, pela riqueza e pela beleza. Que fortalece essa representatividade do feminino, dentro do xirê, conforme, foi apresentado anteriormente na figura 05.

Desta forma, observar os corpos humanos, cobertos com as vestimentas e signos tradicionais da religiosidade afrodescendente. Possibilita, realizarmos uma reflexão, a partir da observação, que o corpo humano, apresenta na sua estrutura física, extremidades arredondadas, semelhantes aos órgãos do sistema sensorial (olfato, visão, audição, tato e paladar). O que permite encontrar similaridades com os círculos do xirê, através de um corpo, que faz movimentos identitários da cultura afrodescendente e assim produzir axé.

Portanto, observar os terreiros afrodescendentes, a partir do design, possibilita, "interpretar as narrativas visuais integradas aos objetos" (ALMEIDA, 2018, p.03). E é a partir deste olhar simbólico e interpretativo, que o ambiente virtual pode fortalecer os ensinamentos tradicionais, das diversas famílias de terreiro, quanto à preservação e manutenção da memória ancestral.

ETAPA - 3: REPRESENTAÇÃO E RELIGIOSIDADE:

A proposta colonizadora, de silenciar e apagar, as tradições culturais africanas, durante o período da escravidão, parece que não foi contemplada integralmente. Pois, mesmo diante das ações desumanas e autoritárias, efetivadas pelo poder mercantil, a cultura negra resiste e vive até hoje.

As tradições culturais africanas estão presentes no Brasil e demais territórios americanos, através das memórias sócio-culturais, como também, pelas suas habilidades e competências técnicas, perpetuadas através dos saberes populares, e religiosos, conforme foram apresentados, na segunda etapa deste trabalho. E serão reforçados neste item, a partir dos dois exemplos, abaixo:

CONHECIMENTO NO USO DO FERRO:

Esta sabedoria ancestral, desenvolvida pelo gênero masculino, no continente africano. Que era considerado um ofício, muito respeitado e prestigiado, por todos da comunidade. Por entenderam que, esses artesãos, receberam orientações sagradas pelas divindades mitológicas, na arte de criar formas utilitárias e decorativas, com o manuseio do ferro e dos metais.

Este conhecimento profissional e artístico, usado também para as representatividades religiosas afrodescendentes, pode ser considerado como uma das muitas tecnologias, trazidas pelos povos africanos. Que contribuiu aqui no Brasil, para confeccionar ferramentas, que ajudaram em vários setores econômicos, como: lavoura, pecuária, mineração, metalurgia, dentre outros. Esse conhecimento ainda é utilizado até hoje, por vários segmentos profissionais, na sociedade brasileira.

SINCRETISMO RELIGIOSO:

Uma das estratégias utilizadas no campo religioso pelos africanos, foi em aceitar os santos do catolicismo, de forma parcial e/ou aparente. Pois, sua ancestralidade religiosa, vivia dentro das suas memórias e nos seus conhecimentos identitários.

Essa parcialidade pode ser observada, na criação das Irmandades Católicas, na construção das igrejas dedicadas aos santos negros católicos. Que durante o calendário litúrgico católico, os ancestrais da religiosidade africanos, eram também cultuados.

Entendemos que, possivelmente, as estratégias utilizadas para os cultos religiosos ancestrais africanos, podem ter fortalecido o surgimento de outras ramificações religiosas afrodescendentes, como umbanda, jurema, catimbó encantarias etc.

Desta forma, o orixá Ogum, traz em sua representatividade, nas religiões afrodescendentes, como uma divindade caracterizada, por ser

o senhor dos caminhos, das estratégias e táticas de guerra, responsável pela arte, na forja dos metais. Como também, é o senhor da "tecnologia" (MEDEIROS, 2009, p.345).

Assim, o design antropológico é um campo que possibilitou realizar os nossos estudos e pesquisa. Analisando e interpretando, a ancestralidade religiosa afrodescendente, fazendo uso das ferramentas tecnológicas no ambiente vitual, em tempo de pandemia. Que permitiu construir as seguintes considerações:

Observar a sociedade brasileira, a partir das demarcações temporais históricas e seus pontos comuns;

a. Possibilitar a aproximação, para entender e interpretar os signos artísticos e culturais;
b. Facilitar na identificação de vários registros das tradições da religiosidade afrodescendente nas plataformas digitais;
c. Construir reflexões, a partir das mudanças sociais, provocadas pelas demarcações temporais, usando as ferramentas tecnológicas, no ambiente virtual;
d. Possibilitar a geração de novos conhecimentos, a partir dos endereços eletrônicos, selecionados no ambiente virtual.
e. Neste contexto contributivo, iremos descrever as estratégias utilizadas, pelo Babalorixá Linconly Jesus, para manter as orientações e representações litúrgicas, respeitando o protocolo sanitário determinado pela pandemia Covid-19 (março-2020).

Faz-se necessário pontuar que, as descrições serão realizadas, através dos seguintes crivos: Ancestralidade Religiosa, Design e Ambiente Virtual (ferramentas tecnológicas). Onde os dados colhidos através das Fichas Técnica da Religiosidade Afrodescendente no Ambiente Virtual (FTRAAV) (APÊNDICE A), e as imagens, servirão para estruturar, as estratégias identificadas:

1. ESTRATÉGIAS NO AMBIENTE VIRTUAL:

1.1 Utilizar do perfil pessoal no ***Instagram***, a partir de maio de 2020, para veicular a temática, da cultura negra, criando possibilidades de interlocuções entre o campo profissional da educação e campo religioso afrodescendente a partir do terreiro de candomblé. Essas ações também foram vinculadas ao projeto pedagógico desenvolvido pelo Babalorixá, que é docente da

UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira), através do PIBIT (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação); "Nosso conhecimento hoje ele tem que transgredir, todos esses espaços, ele tem que transgredir no currículo. E dialogar sobre a nossa dinâmica de existência." (RUFINO, 2020).

1.2 Realizar ***lives*** (transmissão ao vivo, de no máximo sessenta minutos), trazendo convidados (as), da área de educação com a titulação em mestrado e doutorado, e que desempenham suas atividades profissionais, dentro de temáticas da cultura afrodescendente. Como também, com Babalorixás e Yalorixás referente as suas vivências e conhecimentos religiosos, nos terreiros afrodescendentes.

> "A Pedagogia das Encruzilhadas, pra além de reivindicar Exu como signo máximo, dessa incursão, no campo do saber, no campo da educação. É também um grande espaço de confluências, para fraseando aqui o ***Negro Bispo***. E um espaço de encontro. É um espaço de localização no mundo. Onde eu possa de fato, reivindicar um pensamento plural epistêmico, uma poli- racionalidade. Ou seja, falar a partir de múltiplas linguagens, pensar a partir de múltiplas referências". "Pensar a pedagogia, não como projeto metodológico meramente. Mais como um projeto, politico, estético, um projeto poético." (RUFINO, 2020).

1.3 Planejar a realização das ***lives***, com o tempo mínimo de 15 dias e máximo de 30 dias. Utilizando de peças de divulgação (cards), para serem veiculadas através do ***Instagram***, e demais redes sociais.

1.4 Apresentar cânticos religiosos, nas aberturas das ***lives***. E em alguns vídeos informativos. Os cânticos escolhidos serviam para recepcionar os convidados (as), através dos seus orixás e entidades de fé. E durante o tempo da execução dos cânticos, o entrevistador realizava uma breve apresentação do convidado (a), e solicitava aos participantes presentes, buscar mais pessoas, através do ícone compartilhar o convite ( ). Em alguns vídeos informativos, os cânticos sagrados,

eram usados para justificar as temáticas, através dos orixás ou entidades.

1.5 Realizar uma pesquisa prévia dos trabalhos publicados, pelos convidados(as). E no início nas ***lives***, apresentar seu currículo e suas publicações acadêmicas. Onde os temas escolhidos, estavam conectados com o perfil do convidado. Possibilitando ao público participante, motivação e a construção prévia das perguntas.

2. ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO PELO CAMINHO DO DESIGN:

2.1 Primeiramente, vamos observar a estrutura, disponibilizada pela plataforma digital ***Instagram***, através do design. Onde a figura abaixo, será utilizada para realizarmos algumas considerações a partir do perfil pesquisado.

De acordo com o perfil observado, a plataforma dispõe de uma padronização que facilita a navegação e as interações dos seguidores. Então, existe um espaço retangular na parte superior, contendo: a identificação da plataforma, espaço para pesquisa de outros perfis, e um conjunto com símbolos (ícones), que facilita o entendimento, para iniciar a navegação.

Na sequência há o espaço para foto do perfil, a identificação, espaço para enviar mensagem, a opção de deixar de seguir, opção de pesquisar e seguir outras pessoas seguidoras deste perfil e a opção de: Bloquear, Restringir e Denunciar.

Abaixo estão registros numéricos, quanto às publicações realizadas, total de seguidores e o total de pessoas que o responsável do perfil segue. E em seguida, estão as informações quanto: a identificação do responsável pelo perfil, se este perfil é de caráter público ou privado, as áreas de atuação, um link denominado "BIO", para navegar em outros conteúdos disponibilizados pelo perfil, e aparece os nomes de alguns seguidores.

Desta forma, identificamos que há um afunilamento na diagramação, das informações contidas incialmente no perfil. E, na sequência, uma linha com ícones circulares com temáticas diversas. Seguidos de quatros formatos para acomodação direta dos conteúdos, como: Feed, Reels, IGTV, e Marcados. Que as imagens diferenciadas destes formatos, facilita o usuário obter várias informações em um breve tempo.

Nesta plataforma, observamos que há a possibilidade de "ouvir" seus seguidores, através de enquetes, jogos, ou dúvidas. Fazendo a rede ficar mais interativa. Outro ponto favorável para interação, gerada pelo ***Instagram***, é quando o responsável pelo perfil, inicia uma ***live***, sua foto no perfil, fica circulada com a cor vermelha, alertando aos seguidores que o responsável, já se encontra ao vivo.

2.2 Como foi informado anteriormente, a nossa pesquisa, foi realizada no formato IGTV, por ser considerado um local específico para acomodar os materiais audiovisuais como: ***lives*** e vídeos informativos com até 60 minutos. E partir desses materiais, iremos descrever as estratégias utilizadas pelo responsável do perfil, a saber:

a. O enquadramento dos participantes nas lives e nos vídeos informativos, são veiculados na forma vertical, o que possibilita a realização de uma entrevista ou de ensinamentos, na forma virtual. Podendo ser acompanhada de verbalizações e gestos;
b. O espaço reservado pela plataforma, para os participantes, possibilita uma comunicação com mensagens textuais e simbólicas, possibilitando mais interações;
c. Os elementos decorativos que compõem os cenários nas lives e nos vídeos informativos, já possibilita identificar símbolos referentes à educação e ao terreiro de candomblé. Exemplificados através da, estante composta de livros, do salão principal do terreiro com seus atabaques, e das plantas sagradas no jardim do terreiro.

3. ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO PELO CAMINHO DA ANCESTRALIDADE RELIGIOSA:

3.1 Disponibilizar os saberes da religiosidade afrodescendente, trazendo exemplos e significados de liturgias religiosas;

"No mês de agosto nas casas de candomblé é realizado Orubajé grande banquete do rei."

"Por isso no contexto de vida e o contexto da morte é sempre lembrado Orubajê." "Que significa esse grande amor, um grande ebó Em que a morte torna-se vida, e a vida é um grande recomeço." (JESUS, 2020).

3.2 Planejar temáticas, que fortalecessem a ideia do terreiro de candomblé, como um espaço religioso, constituído de oralidade e representatividade. Que permite ampliar discursões e reflexões nos campos das políticas públicas e privadas, na educação escolar, na ética, em gênero, no racismo estrutural e religioso, na literatura infantil, na valorização da cultura negra, dentre outros.

> "Nós somos herdeiros, de uma experiência de trauma, de violência no campo das nossas sensibilidades de certa forma." A gente tem muita dificuldade de ver esses horizontes. Como horizontes de linguagens, de conhecimento, de inventividade de mundo. A gente vê, meramente esses campos, esses signos, como ilustrações." (RUFINO, 2020).
>
> "Pensar a pedagogia, não como projeto metodológico meramente. Mas como um projeto, político, estético, um projeto poético." (RUFINO,2020).
>
> "Portanto as características dessa pedagogia é eco-ancestral, que é uma pedagogia que está ligada na pureza. Ela se dá na consciência de que existe colonialidade." (OLIVEIRA, 2020)
>
> "Sociedade extremamente autoritária, racista, machista, violenta." "Que a grande maioria não se importa com destinos de negros e de populações que são discriminadas." (MADEIRA,2020).

3.3 Considerar o terreiro afrodescendente, como um espaço familiar, educativo e religioso. Que apresenta condições favoráveis, na geração de novas práticas pedagógicas;

3.4 Utilizar da plataforma digital, como uma alternativa, para fortalecer a religiosidade afrodescendente em tempo de pandemia, através dos materiais audiovisuais (***lives*** e vídeos informativos);

> "Muito nos abala esse distanciamento. Nós pensamos o candomblé e religiões de matrizes africanas. Religiões da corporeidade. A renovação dos axés se torna crucial através do toque. Nos rituais do ebós, bori, e etc. Nós falamos, do cantar, dançar e batucar, onde estamos ensinando os orixás e os filhos." (JESUS, 2020)

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana; BENINI, Ana. Ethodesign como ferramenta de resgate da memória brasileira nos artefatos indígenas. **Revista Icônica**, Apucarana, v. 2, n. 2, p.209-235, fev./ago. 2016.

ANASTASSAKIS, Zoy. Design e antropologia: considerações teóricas e experimentações práticas em diálogo com a perspectiva do antropólogo Tim Ingold. **Blucher Design Proceedings**, n. 4, nov. 2014. Disponível em: www.proceedings.blucher.com.br/evento/11ped. Acesso em: 20 abr. 2020.

ALMEIDA. Anderson. O Imaginário no etnodesign afrobrasileiro: artefatos que carregam memórias. **Semiotica e Transdisciplinaridade em Revista**. São Paulo, v.8, n.1,p.41-55, jul.2018. Disponivel em: https://pt.scribd.com/document/394494127/O-imaginario-no-Etnodesign-afro-brasileiro-artefatos-que-carregam-memoria. Acesso em: 21 jan..2020.

BARBOSA, Lívia. **Sociedade de consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zarah, 2004.

BONSIEPE, Gui. **Identidade e contra-identidade do design.** Belo Horizonte: ED UEMG, 2010.

BOTELHO, Denise. **Epistemologias de Axé**. Live - *Instagram*, 28 de maio de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CAv2Ft1HuqX/. Acesso em: 14 de jan. de 2021.

CHAIA, Nadia. **Origens**. Mojuja I - Episódio 01- *Youtube*, junho de 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mpjxTzsQfQk&t=12s . Acesso em: 05 mar. 2021.

CHAMARZ, Kathy. **A Construção da Teoria Fundamentada – Guia Prático Para Análise Qualitativa.** Porto Alegre: Artmed,2009.

DOMINGUES, Diana Maria Gallicchio. Ciberespaço e rituais: tecnologia, antropologia e criatividade. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, n. 21, p. 181-198, jan./jun. 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasilia, DF: Editora Universidade de Brasilia, 2001.

FERRO, Ana Paula. A netnografia como metodologia de pesquisa: um recurso possível. **Educação, Gestão e Sociedade.** São Paulo, n.19, ano 5, ago. 2015.

FONSECA Jr, Eduardo. **Brasil mestiço**: origens raciais brasileiras. Rio de Janeiro: Borrelli, 2006.

FONSECA Jr, Eduardo**. Candomblé:** a dança da vida - um estudo antropológico sobre afiliação às religiões Afro-Brasileiras**.** Recife: Massangana, 1999.

GCF, AprendeLivre. **Fundamentos do Design**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=39y99yr6ZVE&t=38s . Acesso em: 04 de mar. 2021.

JESUS, Linconly. **Epistemologias de Axé**. *Instagram*, 28 de maio de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CAv2Ft1HuqX/ . Acesso em: 14 jan. 2021.

JESUS, Linconly. **Pedagogias das encruzilhadas**. *Instagram*, 02 de junho de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CA808uVjSAM/ . Acesso em: 16 jan. 2021.

JESUS, Linconly. **A literatura Negro-brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil como território de ação Pedagógica Eco-Ancestral.** *Instagram*, 18 de junho de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CBmA4UgjhK4/ . Acesso em: 18 jan. 2021.

JESUS, Linconly. **Racismo Religioso**. *Instagram*, 24 de junho de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CB1XV9rljqM/ (parte -1) https://www.instagram.com/tv/CB1a5TDFmEj/ (parte-2).Acesso em: 20 jan. 2021.

JESUS, Linconly. **Ancestralidade e a importância da Lei 10.639/03 para o povo de terreiro**. *Instagram*, 06 de agosto de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CDkcLl9H0ts/ . Acesso em: 21 jan. 2021.

JESUS, Linconly. **Corporeidade e Obaluaiyê**. *Instagram*, 13 de agosto de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CD2cX05D2Du/ . Acesso em: 23 jan. 2021.

JESUS, Linconly. **Educação popular**: Candomblé e Ancestralidade**.** *Instagram*, 20 de agosto de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CEIez2FFLps/ . Acesso em: 24 jan. 2021.

JESUS, Linconly. **Circularidade e a Organização do Xire: Um espaço de luta e resistência**. *Instagram*, 27 de agosto de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CEae4fMF8sS/ . Acesso em: 26 jan. 2021.

JESUS, Linconly. **Pombagira - Filosofias das Encruzilhadas**. *Instagram*, 09 de setembro de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CE79XEZl5Y0/ . Acesso em: 29 jan. 2021.

JESUS, Linconly. **A Pedagogia das Encruzilhadas e os Exus da Umbanda** *Instagram*, 17 de setembro de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CFQIOsRlA-Q/ . Acesso em: 01 fev. 2021.

JESUS, Linconly. **Exu nas Escolas e a potencialidade de práticas Exuisticas**. *Instagram*, 29 de setembro de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CFvdNuklgxi/ . Acesso em: 04 fev. 2021.

JESUS, Linconly. **O Verdadeiro Sentido da Encruzilhada do Conhecimento**. *Instagram*, 14 de outubro de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CGWFDuClrSe/ . Acesso em: 05 fev. 2021.

JESUS, Linconly. **Utilização do OSÙN, WÀJÌ e EFU.** *Instagram*, 05 de junho de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CBHaSO3gD5T/ . Acesso em: 06 fev. 2021.

JESUS, Linconly. **Um bom dia com esperança e transformação.** *Instagram*, 10 de junho de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CBQhYJzHBux/ . Acesso em: 08 fev. 2021.

JESUS, Linconly. **Nanã Buruku e sua Ancianidade**. *Instagram*, 05 de agosto de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CDhK5NZnfut/ . Acesso em: 14 fev. 2021.

JESUS, Linconly. **Os Griôs do Conhecimento**. *Instagram*, 07 de agosto de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CDluSVADA4j/ . Acesso em: 16 fev. 2021.

JESUS, Linconly. **Obaluayê, o senhor da Terra.** *Instagram*, 10 de agosto de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CDuQdxfnCS_/ . Acesso em: 17 fev. 2021.

JESUS, Linconly. **Sobre o aborto**. *Instagram*, 18 de agosto de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CECs2clFcyn/ . Acesso em: 18 fev. 2021.

JESUS, Linconly. **Ossain e seu poder de cura.** *Instagram*, 20 de agosto de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CEHO-leFONi/ . Acesso em: 19 fev. 2021.

JESUS, Linconly. **A história de Oxumaré.** *Instagram*, 26 de agosto de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CEWprdlD1_l/ . Acesso em: 21 fev. 2021.

JESUS, Linconly. **Conheça Exú!** *Instagram*, 04 de setembro de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CEt01Y_lYHK/ . Acesso em: 22 fev. 2021.

JESUS, Linconly. **Exú Mulher – Pombagira**. *Instagram*, 10 de setembro de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CE9TD4-FTSe/ . Acesso em: 24 fev. 2021.

JESUS, Linconly. **Dia no Terreiro.** *Instagram*, 15 de outubro de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CGYjhX2lPE8/ . Acesso em: 25 fev. 2021.

JESUS, Linconly. **Alajá e a Genética Ancestral.** *Instagram*, 06 de novembro de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CHPyFIGFcyX/ . Acesso em: 26 fev. 2021.

JESUS, Linconly. **Cosmobiointeracao**. *Instagram*, 11 de novembro de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CHcqhuble4F/ . Acesso em: 01 mar. 2021.

JESUS, Linconly. **Dica para Exu nas Escolas.** *Instagram*, 20 de novembro de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CHz4jg5lMVU/ . Acesso em: 02 mar. 2021.

JESUS, Linconly. **Exu e Paulo Freire na Encruzilhada.** *Instagram*, 06 de novembro de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CIJhUXWH5k1/ . Acesso em: 03 mar. 2021.

JONES, Tom. **Educação Popular: Candomblé e Ancestralidade.** Live-*Instagram*, 20 de agosto de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CEIez2FFLps/. Acesso em: 24 de jan. de 2021.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: ATLAS S.A, 2003.

LOPES, Ney. **História e Geografia**. Mojubá II – Episódio 01, *Youtube*, junho de 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0FY7Ld9c_mM&t=7s . Acesso em: 12 mar. 2021

KOZINETS, Robert V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica *On Line*. Porto Alegre: Penso, 2004.

LARRAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zarah, 2005.

LIGIEIRO, Zeca. **Influências**. Mojuba- I – Episódio 04 - *Youtube*, junho de 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SdhFYoL1kUA&t=1286s . Acesso em: 09 mar. 2021.

MADEIRA, Zelma. **Racismo Religioso**. Live *Instagram*, 24 de junho de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CB1XV9rljqM/ (parte -1) / https://www.instagram.com/tv/CB1a5TDFmEj/(parte-2).Acesso em: 20 de jan. de 2021.

MÃE BEATA DE IEMANJÁ. **Fé**. Mojubá I - Episódio 02 - *Youtube*, junho de 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=a7yAw36EEU8&-t=1057s . Acesso em: 06 mar. 2021.

MEDEIROS, Jose. **Candomblé.** São Paulo: Instituo Moreira Sales, 2009.

MEISTER, Izabel;BORGES,Luciana;LIMA, Valéria. Inteligência Coletiva, a Comunicação Responsiva e as Formas de Aprender Colaborativamente em Rede. **Comunicação, Cultura e Sensibilidade** – Cadernos Multimundos, v.1. Bagé, Editora Faith, 2021.

MILLER, Daniel. A Antroplogia digital, é o melhor caminho para entender a sociedade moderna. **Revista: Z - Cultural**, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/daniel-miller-a-antropologia-digital-e-o-melhor-caminho-para-entender-a-sociedade-moderna/ Acesso em: 09 fev. 2021.

MOTTA, Roberto. Tempo e milênio nas religiões Afro-Brasileiras**.** I*n*:ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 24., Petrópolis-RJ, 2000.

MUNANGA, Kabengele. **A Tarde**. Dispónivel em: https://atarde.uol.com.br/muito/noticias/1970193-kabengele-munanga-e-preciso-unir-as-lutas-sem-abrir-mao-das-especificidades . Acesso em: 08 de jun.2021.

NASCIMENTO, Abdias. **Abdias Nascimento 90 anos:** memória viva. Rio de Janeiro: IPEAFRO, 2004.

NOGUEIRA, Sidney. **Exu nas escolas e a potencialidade de práticas Exuisticas**. Live -*Instagram*, 29 de setembro de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CFvdNuklgxi/. Acesso em: 04 de fev. de 2021..

OLIVEIRA, Eduardo. **Africanidades e relações raciais**: insumos para politicas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil. Brasilia- DF: Fundação Cultural Palmares, 2014.

OLIVEIRA, Kiusam. **Ancestralidade e a importância da Lei 10.639/03 para o povo de terreiro**. Live - *Instagram*, 06 de agosto de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CDkcLl9H0ts/ Acesso em: 21 de jan. de 2021.

PAI LÉO DE OXUM. **Circularidade e a Organização do Xire: Um espaço de luta e resistência**. *Live* - *Instagram*, 27 de agosto de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CEae4fMF8sS/. Acesso em: 26 de jan. de 2021.

PAZMINO, Ana Verónica. **Uma reflexão sobre design social**: eco design e design sustentável. *In*:SIMPÓSIO BRASILEIRO DE DESIGN SUSTENTÁVEL. 1. 2007, Curitiba.

PELEGRINI, Sandra C. A.; FUNARI, Pedro Paulo A. **O que é patrimônio cultural e imaterial**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

PINTO, Valdina. **Origens**. Mojuja I - Episódio 01- *Youtube*, junho de 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mpjxTzsQfQk&t=12s . Acesso em: 05 mar. 2021.

PORDEUS, Vitor. **Programa Perfil – TV ALERJ – Entrevista.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=k0x83NRfKMs&t=9s . Aceso em: 30 jan. 2021.

PRIGOLL, Edna Liz, BEHRENSL, Marilda Aparecida. Teoria fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84611, 2019.

ROCHA,Jessica. **Invisibilidade e Resistência: O Ciberativismo de Jovens Mulheres Indigenas Pataxós na Produção de Conteúdo Politico no Twitter**. Dissertação do Mestrado Profissional em Design, pela Faculdade Cesar School, Recife, p.144,2020.

ROCHA,Gisele; SALVINO,Wilson. **O Corpo na Arte Africana.** Rio de Janeiro: Museu da Vida - Casa de Osvaldo Cruz – FIOCRUZ, 2012.

ROSA Jr, Juracy. **XIRÊ: Troca, Fluxo e Circulação do Axé como Forma de Manutenção da Sociabilidade no Candomblé.** Dissertação de Mestrado Acadêmico pela Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, p.126,2018.

ROVER,Ardinete;MELLO, Regina.**Normas da ABNT.** Joaçaba:Unoesc, 2020.

RUFINO, Luiz. **Pedagogias das Encruzilhadas**. *Live - Instagram*, 02 de junho de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CA808uVjSAM/ Acesso em: 16 de jan. de 2021.

RUFINO, Joel. **Quilombos**. Mojuba – I – Episódio 05 - *Youtube*, junho de 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=u8aeRW0ONeo&t=3s . Acesso em: 10 mar. 2021.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiotica.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, Glauco. **Desenho de Pesquisa**.Brasilia: ENAP, 2018.

SILVEIRA,Renato. **Origens**. Mojuja I - Episódio 01- *Youtube*, junho de 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mpjxTzsQfQk&t=12s . Acesso em: 05 mar. 2021.

SIQUEIRA, Maria. **Influências**. Mojuba- I – Episódio 04 - *Youtube*, junho de 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SdhFYoL1kUA&-t=1286s . Acesso em: 09 mar. 2021.

SODRÉ, Muniz**. Fé**. Mojubá I - Episódio 02 - *Youtube*, junho de 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=a7yAw36EEU8&t=1057s . Acesso em: 06 mar. 2021.

TAVARES, Júlio. **Origens**. Mojuja I - Episódio 01- *Youtube*, junho de 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mpjxTzsQfQk&t=12s . Acesso em: 05 mar. 2021

ZELIA, Mara. **Meio Ambiente e Saúde**. Mojuba I – Episódio 03 - *Youtube*, junho de 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KTHw4I-PErK0&t=8s . Acesso em: 08 mar. 2021.

8º epePE

EIXO TEMÁTICO

GT 21

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: teorias, metodologias e relatos de experiência

COORDENAÇÃO

Isaltina Mello Gomes (UFPE)
Patrícia Bandeira de Melo (Fundaj)

ISSN: 2176-8153

LETRAMENTO E INTERPRETAÇÃO: COMO ESTIMULAR O PENSAMENTO CRÍTICO E A CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES DE LEITURA?

AUTOR: PABLO JEOVANE SANTOS FARIAS
Mestrando do Curso de Mestrado em Ensino de História da Universidade de Pernambuco - UPE, Email: pablojsfarias@gmail.com;

ORIENTADOR: RENAN MARQUES BIRRO
Professor de História Medieval e Ensino de História Medieval das licenciaturas em História presencial e EAD da Universidade de Pernambuco/Campus Mata Norte (Profhistória - UPE/MN); Professor permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História da UPE/MN; Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (PPGH - UFPE); coordenador do Núcleo de Estudos sobre Narrativas e Medievalismos (Linhas - UFRRJ); pesquisador do Leitorado Antiguo (UPE/MN), do Laboratório de Produção Audiovisual Educacional (LAPAE - UPE/MN), do Laboratório de Teoria e História das Mídias Medievais (USP) e do Grupo de Pesquisa Leituras da Escandinávia Medieval (LEM - UEL). Email: renan.birro@upe.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Ser letrado é uma habilidade essencial para exercer a cidadania do século XXI, uma exigência na complexa sociedade contemporânea. Consequentemente, o letramento permite acessar variados valores, interpretações, experiências e intenções, trazendo à tona a convicção e a consciência do ser cidadão ativo que busca através de sua própria razão o sentido e o caminho a trilhar.

Neste sentido, dadas às variadas mídias existentes e às demandas sociais atuais, faz-se necessário discutir o conceito de letramento enquanto instrumento em construção, bem como outros conceitos significativos quando se trata da leitura, a saber, ***literacia*** e ***alfabetização***. Mediante tais horizontes, o presente artigo buscará associar o letramento ao conceito de aprendizagem, trazendo algumas experiências que envolvem tal prática. Em seguida, será tratado o conceito de Consciência Histórica associado ao letramento como necessários para a construção da aprendizagem e o exercício da cidadania. E por fim, abordará proposta metodológica para o letramento com uso de fontes históricas.

Palavras-chave: Letramento; Consciência Histórica; Fontes Históricas.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo se justifica no cenário atual na perspectiva social e política, visto que os estudantes precisam entender o que leem, e a partir de então possibilitar a estes enquanto cidadãos serem conscientes, responsáveis e autônomos. Doutra feita, com um nível de leitura melhor, estes estudantes terão um desenvolvimento mais adequado nas séries posteriores, permitindo a redução dos índices de reprovação, da evasão escolar, do desemprego e possibilitando que estes acessem cursos técnicos e/ou superiores.

Assim, embora os livros didáticos contribuam cada vez mais no ensino de história, eles não podem ser utilizados como ferramentas únicas, principalmente quando ponderamos sobre as mídias atuais. Percebemos, portanto, que a leitura e compreensão dos textos têm sido um problema para os alunos, o que contribui em parte para o desinteresse pela disciplina de História; esta, por sua vez, emprega recorrentemente variadas fontes textuais, formatando um círculo vicioso de desinteresse e dificuldade. Diante do exposto, abordaremos a seguir conceitos como alfabetização, letramento e, por fim, uma proposta de letramento com o uso de fontes históricas.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS

A alfabetização é fundamental para a construção de processos como a leitura, a escrita e a aprendizagem em qualquer setor da vida em sociedade. O cidadão que não teve oportunidade de ser alfabetizado encontra maiores dificuldades em sua vida estudantil, social e laboral. Por vezes não conhece ou não tem seus direitos respeitados, visto que o ato de ler se configura para além de decifrar códigos. É o que se denomina ***letramento***, ou seja, utilizar a leitura para construir ideias, resolver problemas e facilitar a comunicação.

Ao longo do tempo, a alfabetização converteu-se em uma maneira de melhorar a qualidade de vida, de modo que o número de pessoas que sabem ler e escrever servem para medir o desenvolvimento socioeconômico dos países. Desta forma, o analfabetismo está diretamente associado à pobreza, à falta de oportunidades, à desigualdade e à exclusão. Porém, não basta apenas saber ler e escrever: é preciso que o sujeito incorpore suas habilidades de ler e escrever a sua prática social, designada letramento. (NEYRA, 2017, p. 17-20)

Habitualmente as pessoas designam alfabetização como o "processo de ensinar a ler e escrever". Porém, este conceito foi posto em discussão nos anos 1980 entre os profissionais da educação, momento em que despontaram crescentes demandas quanto à leitura e escrita. Assim, designou-se ***alfabetização*** como o processo de aprendizagem que converte a fala em representação gráfica e passou-se a designar outro termo, o ***letramento***, que é o desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita. Vale destacar que, na prática pedagógica, a aprendizagem da escrita deve ser tratada em sua totalidade, considerando a alfabetização e o letramento, embora estes dois processos tenham suas especificidades. (SOARES, 2021)

O termo letramento se estende a diversas áreas do conhecimento, não sendo reduzida apenas aos campos das línguas e literatura. Dada à reformulação de objetivos e introdução de novas práticas do ensino da língua na escola, o letramento passa a ser utilizado quanto ao desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e produção textual, bem como os variados suportes, gêneros textuais e usos sociais da língua. Quanto aos tipos, o letramento literário é o processo contínuo de apropriação da literatura e seus termos. Assim, ele abrange desde as cantigas de ninar até o ato de assistir uma novela ou ler um livro. Por outro lado, o letramento digital versa sobre as práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais. Quanto ao letramento escolar, este considera as práticas de leitura realizadas dentro da escola. Por fim, o letramento visual que destaca as imagens como signos visuais que nos cercam. (SOARES; COSSON; RIBEIRO, COSCARELLI; CASTANHEIRA; BELMIRO, 2021).

Podemos também definir letramento como um conjunto de práticas sociais que empregam a escrita como um sistema simbólico e tecnologia, em contextos e objetivos específicos. Entretanto, dada à complexidade do termo letramento, ele pode abranger desde uma reflexão sobre a própria linguagem até uma discussão sobre a leitura de um livro. O letramento ainda envolve as práticas orais letradas, mesmo sem a criança ser alfabetizada. (KLEIMAN, 1995)

Doutra feita, o letramento inclui desde escrever uma receita ou enviar mensagem através de alguns aplicativos a reescrever uma história contada num livro clássico universal. Ele ainda abrange práticas que não necessitam ter o processo de alfabetização construído, tal como pesquisar por voz no Google ou interagir com telas através de jogos eletrônicos, séries e redes sociais.

A partir do exposto, fica evidente que o domínio da escrita e leitura é um pré-requisito para a aprendizagem das disciplinas escolares nos anos finais do ensino fundamental, como afirma a Base Nacional Comum Curricular:

> "As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil [...] serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos." (BNCC, 2017, p. 89)

Assim sendo, é por meio da leitura e escrita que os professores dos anos iniciais têm a expectativa de ensinar a ler e escrever para o acesso posterior dos alunos a diferentes áreas do conhecimento. De modo semelhante, os professores de história, que utilizam sobretudo da escrita como forma de ensino-aprendizagem, chegam até a sala de aula com a expectativa que os alunos já sabem ler e escrever. Aprender história não apenas exige o conhecimento prévio da leitura e da escrita, mas o domínio anterior da leitura, da escrita e de princípios da narrativa histórica. Neste ínterim, será que os alunos não conseguem aprender os conhecimentos das diferentes áreas por não saberem ler e escrever? Certamente as trajetórias diversas não impedem que eles aprendam, mas colocam dificuldades ao professor que se prepara para fazer aprender através da escrita. (ROCHA, 2010, p. 121-142)

Para concretizar o ensino da leitura e escrita, é preciso reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo a partir de práticas sociais. Além disso, faz-se necessário preparar leitores no sentido de que estes recorram aos textos buscando respostas aos problemas a resolver, utilizando a informação para compreender o mundo e criar argumentos a favor ou contra, tal como descobrir novas linguagens para obter novos sentidos. É fazer da leitura e da escrita direitos que são necessários exercer e responsabilidades inerentes a assumir. No entanto, por ser uma prática, a leitura e a escrita apresentam algumas dificuldades que não são simples de responder. (LERNER, 2002, p. 27-51)

Geralmente os professores dos anos iniciais voltam-se para o currículo e o ensino da escrita, nos quais os alunos irão se apropriar mais ou menos das condições de ler, escrever e conhecer através da escrita. Nos anos finais, os alunos que não concluíram o processo de alfabetização e que não conseguiram realizar as atividades esperadas exigirão uma reorganização de todo o processo da parte do professor, considerando

assim tal lacuna em seu saber. Entretanto, diversos docentes se recusam a alfabetizar alunos dos anos finais, visto que esta tarefa está naturalmente associada aos anos iniciais. Ao considerar o universo da disciplina história, a escolarização, o letramento e a alfabetização são processos que se sobrepõem, resultando em diferentes condições ao longo do tempo. Assim, o discente pode chegar ao sexto ano letrado, mas sem ter vivenciado as especificidades dos textos de História. (ROCHA, 2010, p. 121-142)

Logo, embora a tarefa de alfabetizar esteja associada aos primeiros anos de escolarização, o aluno pode alcançar os anos finais tanto sem estar alfabetizado (parcialmente e, em certos casos, completamente), dada às peculiaridades e condições as quais está inserido. Portanto, sem uma elaboração mais aperfeiçoada do processo de alfabetização, o educando pode se mostrar incapaz de compreender os textos de caráter histórico. Torna-se assim um desafio aos docentes trabalhar habilidades gerais ou específicas da disciplina história e muitas vezes ter um olhar diferenciado àqueles que por vários motivos não conseguem ler ou compreender os textos.

3. LETRAMENTOS, APRENDIZAGEM E HISTÓRIA

A leitura tem importância e necessidade substancial para a contemporaneidade, sobretudo na disciplina de História, visto que utiliza recorrentemente documentos escritos no processo de ensino-aprendizagem. Tal conceito expressa os vários desenvolvimentos mentais que interpretam a vida do ser humano de forma a auxiliar, na prática, a relação entre passado, presente e futuro. (CERRI, 2010) Assim, ao buscar a referida construção do conhecimento, deve-se levar em conta o envolvimento do aluno e as demandas sociais que pedem sempre mais a apropriação do letramento histórico.

Em geral, o aluno tem para si que a história conta o que aconteceu, não tendo o que questionar o que ocorreu e “se encontra” no passado. Desta forma, o letramento histórico vai superar a ideia da história como transmissão, caminhando para a ideia de que todo conhecimento histórico pode e deve ser utilizado de forma prática em sociedade. Logo, o papel da história ou do letramento histórico permite que os alunos utilizem os conhecimentos adquiridos para agirem com autonomia nas demandas sociais, sendo assim capazes de articular o passado, o presente e o futuro. (CERRI, 2010)

Para Martins (2019, p. 26-27), a ***consciência histórica*** é uma expressão utilizada que designa o ser humano que adquire e constrói conhecimento, reflete sobre sua vida e sua posição no processo temporal. A consciência histórica inclui a consciência da historicidade em toda existência humana. Por conseguinte, o conhecer fatos concretos do passado está relacionado com as operações do pensamento histórico, onde tal aprendizagem pode ser informal (na vida prática) ou formal (na escola).

Ato contínuo, as respostas aos anseios de toda sociedade requerem da ciência histórica uma ligação com os desafios atuais. Para tanto, é preciso pensar a história como disciplina fundamental na construção da consciência histórica, de identidades, esclarecimento do vivido e intervenção social. Logo, deter a consciência histórica abrange viver em meio a debates e lutas políticas e culturais: o ensino de história tem, neste sentido, o papel de sempre buscar o fim da exclusão, reconstruir saberes para a libertação e contribuir para a luta permanente por direitos e democracia. (FONSECA, 2003)

Sobre o tópico, Lima (2014), contribui da seguinte maneira:

> [...] O desconhecimento do passado significa sofrê-lo com passividade, pois alcançar a dimensão da própria história pressupõe a tomada de consciência do que se é e do que se foi, rompendo com a perspectiva de alienação. [...] (LIMA, 2014, p. 62)

Logo, o estudo da História permite ao aluno não apenas conhecer a própria história, mas se reconhecer nela e utilizando-se de seus conceitos, habilidades e discursos poder interferir em sua vida prática. Tais aspectos se relacionam com a cultura, política, democracia, entre outros conceitos inerentes à vida em sociedade. Neste sentido, a consciência histórica é construída não apenas nas escolas, mas através de toda a sociedade. Ou seja, as narrativas podem seguir diversos caminhos entre passado e presente orientando as relações sociais de acordo com as necessidades do ser humano. (MOERBECK, 2018) Portanto, há relação substancial entre consciência histórica e vida prática, seja na dimensão cognitiva, estética, política e moral, pois depende da extensão de consciência histórica dos sujeitos. (SCHMIDT, 2016)

Diante destas premissas, o letramento histórico visa com que o aluno interprete com fundamentação, elabore narrativas de aspectos do passado e construa narrativas a partir dos documentos. Isto ocorre através de práticas de leituras e escritas nas aulas de história. Tais tarefas

ocorrem também quando o professor fala, expõe, problematiza e vivencia tarefas com os alunos que o faz construir seu saber histórico. (ROCHA, 2020, p. 275-301)

Sobre o envolvimento com a leitura e os conhecimentos históricos, Barbara Tuchman relata em "A Prática da História" que seu fascínio pelo campo da história iniciou com a leitura de "Os Gêmeos", de Lucy Fitch Perkins, ou seja, uma obra de natureza literária; sua empolgação envolveu o tratamento dos gêmeos no contexto da Revolução Norte Americana, sobre a palavra liberdade ou os gêmeos na ocupação alemã em Bruxelas em 1914. Cabe ressaltar que, após variadas leituras, ela escolheu entre as áreas de história e literatura, embora seu ímpeto para escrever não venha de professores de História ou durante a universidade, mas de docentes de literatura. E, neste contexto, inclusive seu trabalho de conclusão de curso foi descrito como pertencente ao campo da Literatura Inglesa, não da História. No entanto, ela enfrentou dificuldades na escrita, pois não bastava o entusiasmo: era igualmente necessário dominar a língua. (TUCHMAN, 1991, p. 6-9)

Para tanto, escrever história conduz o (a) historiador (a) a ter várias obrigações com o leitor se quiser conservá-lo. Em primeiro lugar, reunir informações, dar sentido e selecionar o essencial. E depois colocar o restante a formar uma narrativa dramática que se desenvolve. A meta do historiador é descobrir o que realmente aconteceu; seu requisito mínimo pressupõe permanecer dentro do escopo das evidências dos indícios/testemunhos; diante dessa preocupação, sendo preferível manter-se atento àquilo que está manifesto nas fontes primárias. Mas uma das dificuldades de escrever história é de manter o suspense numa narrativa cujo fim é conhecido. Uma saída possível seria escrever como se estivesse na época, de maneira que a explicação se forma na mente do leitor e as lições devem vir do material e não do autor. (TUCHMAN, 1991, p. 10-16)

Embora cada área tenha sua metodologia e características, a História e a Literatura sempre se influenciaram. Ao mesmo tempo em que seguem metodologias próprias que levam a textos diferentes, ambas unem-se na formação da memória social. Deste modo, uma possibilidade para a leitura, engajamento e construção do conhecimento em história tem sido algo ainda pouco explorado: o romance histórico. Como exemplos de romances históricos mencionamos "Condessa de Barral, a paixão do imperador" de Mary del Priore, "***Hoje mando um abraço para ti, pequenina"*** de André Cabral Honor e ***"Chica da Silva e o contratador de diamantes***: o outro lado do mito" de Júnia Ferreira Furtado. No entanto, esta via ainda é pouco

explorada, talvez porque a literatura exija um modo criativo que muitas das vezes a formação dos historiadores não proporciona. (HONOR, 2021)

Por certo, os diálogos entre História e Literatura não se resumem em traduzir datas e acompanhar eventos, visto que o texto literário é fruto de variadas tensões, nas quais se observam a realidade, a ficção e o contexto histórico. Sendo assim, no texto podem ser percebidos diversos elementos de uma época fundamentais a várias interpretações. Portanto, não há como operar um estudo literário que não seja levando em conta fatores sociais e históricos em diferentes posições. (BEZERRA, 2006, p. 88-117)

Além disso, a história na literatura facilita a compreensão dos fatos históricos em produtos voltados acima de tudo para fins comerciais. Porém, há a preocupação de adequar a linguagem ao público e provocar curiosidade, ao mesmo tempo em manter o rigor do conhecimento. Neste ponto é observada a invasão do território por profissionais dos meios de comunicação, em especial os jornalistas. Assim, certamente o manejo dos materiais nas diferentes linguagens recebe tratamento mais intuitivo pelos professores e historiadores, e uma vez que são profissionais da área, são também consumidores e preocupam-se com a mensagem de seu público. (ROCHA, 2014, 36-57)

E ainda que História e Literatura tenham se influenciado, a História deve ser escrita nos detalhes. Sem ele a exposição pode transcorrer para algo que não é válido. Ou seja, o historiador deve sempre estar atento em estabelecer o significado e objetivo do que aconteceu. Dito isto, força o historiador a está sempre em busca da verdade e do que se pode descobrir. Com determinada frequência a história é escrita com ideias e não de atos, ela diz o que as pessoas escreveram e não exatamente o que fizeram. (TUCHMAN, 1991)

Ainda sobre a relação entre história e literatura, Michel de Certeau, no famoso texto "A operação historiográfica" (1974), busca estabelecer o lugar da história e as características de seu texto, mas sem confundi-lo com literatura imaginativa. É também a interdisciplinaridade trazida pela linguística e utilizada pelos historiadores para análise de textos históricos e auto análise da historiografia profissional. Portanto, os diálogos com a linguística levam os historiadores a considerar a história como discurso dotado de estilo, padrão literário, de singularidades que devem receber atenção especial. (BARROS, 2012, p. 325-326)

Enfim, o encantar pela leitura pode vir a partir de temáticas que envolvam o aluno, mas que também o conduza aos conhecimentos históricos tão essenciais em sua vida prática. E embora cada texto tenha seus

objetivos e finalidades, certamente este ponto é que se torna fundamental para que o leitor observe intenções, relações e tensões; ao mesmo que é provocado em continuar sua apreciação.

Assim, a disciplina de História tem sua importância na construção da cidadania e da consciência histórica, visto que contribui com elementos essenciais à vida em sociedade, seja nos sentidos de pertencimento e identidade ou de crítica e reconhecimento de direitos. Neste ínterim, uma boa possibilidade de trabalho pode utilizar textos mais instigantes, que ao mesmo tempo que convidam à leitura, também tragam conceitos inerentes aos alunos, possibilitando engajamento e aprendizagem.

De fato, os estudos literários têm como objetivo não apenas desenvolver o gosto pela leitura entre os alunos, mas também fornecer condições de análises mais profundas entre o conteúdo e a forma. Sendo assim, é possível analisar textos literários como documentos de determinada época, cujos autores pertencem ou retratam determinados contextos históricos e são portadores de uma cultura em suas obras. (BITTENCOURT, 2008, p. 338-350)

O processo criativo pode ser aplicado tanto ao historiador quanto ao romancista. O historiador estuda, observa e acumula fatos, mas será que não utiliza também a criatividade? Após atenciosa coleta de dados, transmitindo ao leitor não tudo que fora recolhido, mas realizando uma seleção e atento aos mínimos detalhes. É importante frisar que a história narrativa não é tão simples, nem tão direta: ela exige organização, composição e planejamento. O problema está na seleção e como selecionar tudo, pois há sempre mais material do que se pode usar. O trabalho será de encontrar uma linha narrativa sem se afastar dos fatos essenciais. (TUCHMAN, 1991, p. 38-42)

Neste contexto, Georges Duby (1988) afirma que os historiadores sempre são obrigados a imaginar e a recolher traços e vestígios deixados no passado. No entanto, ele também terá que construir uma crítica organizada posto que não raro as evidências são diversas vezes raras e embaralhadas. O que exige do historiador ainda mais atenção aos detalhes e à imaginação. Cada fonte o leva a uma escolha, cada escolha um caminho, cada caminho à narrativas arquitetadas em torno de diversos confrontos, reflexões e imaginação. (DUBY, 1988)

No trabalho do profissional de História, é comum encontrar fontes de pesquisa ou informações - como gravuras, imagens, pinturas ou textos -, que são explorados a partir de algo já conhecido ou para exemplificar uma história já organizada. Por outro lado, os documentos foram

alimentados por diversos diálogos com a realidade que repercute com o passar do tempo, permitindo também uma potencialidade de discussões que se prolonga no presente e futuro. (TERRA, 2004, p. 91-103)

Nas análises dos textos históricos, há o pressuposto de que eles são sempre portadores de discursos, e que, por conta disso, não podem ser vistos como elementos neutros. Levando em conta esta observação, o historiador deve sempre atentar para o vocabulário, enunciados e tempos verbais, que evidenciam e denunciam suas naturezas parcialmente textuais. No entanto, não procura-se assim reduzir a história ao texto; trata-se na verdade de relacionar texto e contexto e buscar as ideias contidas no documento e relacionar ao social. (CARDOSO E VAINFAS, 1997, p. 536-567)

Portanto, na medida que um historiador observa determinado documento, ele sintetiza o conteúdo e contexto de uma época; mas que também possibilita construir significados, respostas e interpretações, bem como comparações com a realidade. Deste modo, o documento pode receber novos olhares e direcionamentos para a compreensão do cotidiano em constante modificação. Quando na verdade estas novas roupagens visam a uma constante construção de saberes e sentidos.

4. UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO

Dessa forma, o objetivo é utilizar fontes que não são de fácil acesso ao grande público ou aos alunos de forma a torná-las mais palatáveis através de apropriações, adaptações e intervenções com os textos. Logo, o propósito é que os alunos façam esforços durante a leitura com a intenção de compreender e interpretar peculiaridades de seu contexto histórico, político e social, reconstruindo seus papéis enquanto cidadãos. Em suma, busca-se naturalmente que os discentes possam ler as fontes, interpretá-las e através da construção do pensamento histórico consigam observar, identificar e relacionar pontos fundamentais para sua cidadania, rompendo com discursos muitas vezes entregues prontos e propondo novas indagações e caminhos a serem seguidos de forma positiva. Em outras palavras, seria não fazer com que o aluno decore ou reproduza, mas ensinar ferramentas para que ele alcance suas respostas.

Ao partir desse viés, Wineburg (1991) afirmou, mediante uma experiência com historiadores e estudantes, que nós somos treinados a perceber os acontecimentos históricos de uma forma distinta da

realidade, pois o ato de compreender um texto é tomado como um diálogo, fazendo do leitor-historiador um "leitor real", isto é, um agente que reconstrói e ressignifica realidades através das leituras.

De modo muito similar, Barca e Gago (2001) utilizaram a experiência de interpretação das fontes como um estímulo para o desenvolvimento do pensamento histórico e da argumentação, confrontando fontes primárias com perspectivas contraditórias. Esta abordagem procurou respeitar a variedade de pontos de vista e interpretações com o intuito de construção da criticidade pelos alunos. Assim, os discentes participaram ativamente do processo de aprendizagem a partir da leitura das fontes.

Retorno para a metodologia adotada por Wineburg, que foi chamada de "Lendo Como um Historiador" (***Reading Like a Historian***). Esta iniciativa foi conduzida e desenvolvida pelo Grupo de Educação Histórica da Universidade de Stanford, Califórnia - Estados Unidos. Pensada inicialmente para o curso de graduação em História, as atividades também foram usadas como currículo para Educação Básica. Neste ínterim, Wineburg defendeu que a escrita da historiografia teria um método particular de leitura, de maneira que a leitura dos historiadores busca o questionamento das afirmações apresentadas no texto. O trabalho produziu o currículo "Lendo Como um Historiador'', composto por 105 lições, que flutuou entre temas da História Mundial, História dos Estados Unidos e Introdução à Metodologia". (HACHMANN, 2016, p. 72-75)

Tais adaptações são alcançadas quando o professor realiza uma "alteração" das fontes, mudança da sintaxe e do vocabulário, a convenção de grafia, o uso de maiúsculas e a pontuação; a depender das circunstâncias, é preciso até mesmo rearranjar as sequências das sentenças ou parágrafos para facilitar a compreensão. O objetivo não é mentir, uma vez que a história busca fiar-se nos depoimentos do passado, pois o método pressupõe que os alunos terão de comparar o original e a adaptação com o intuito de demonstrar que as fontes foram feitas para a sala de aula. Ato contínuo, as adaptações dependem de três princípios fundamentais: 1) Focando: limitar a extensão dos textos a 200-300 palavras; 2) Simplificando: tornar o documento mais acessível para leitores com dificuldades; 3) Apresentando: fontes largas com espaços amplos, além do emprego de Itálico nas ideias principais. Cabe ressaltar que esta metodologia não é uma "fórmula mágica", uma vez que pode ser adaptada de acordo com o contexto e as necessidades. Porém, com prática e treinamento, as habilidades são afiadas e as adaptações se tornarão cada vez menos necessárias, pois idealmente os estudantes incorporarão o

vocabulário, aprenderão a ler os intertextos e subtextos e tentarão considerar os contextos de produção documentais (quem? quando? qual o contexto? etc.). Por fim, tal medida permitirá que todos os estudantes adentrem o estudo do passado nas sociedades humanas, um mundo que muitas vezes manifesta realidades e experiências ambíguas, ásperas e complexas. (WINEBURG, MARTIN, 2009)

De modo semelhante, Bittencourt (2008) contribui indicando algumas ações para análises de documentos históricos, quais sejam: descrever o documento, isto é, destacar as informações que ele contém; mobilizar os conhecimentos prévios; explicar o documento e associar informações; situar o documento em seu contexto e autor; identificar a natureza do documento; e por fim, identificar os limites e interesses do documento de forma crítica. (BITTENCOURT, 2008, p. 334)

Na proposta original de Wineburg e Martin, são disponibilizados documentos históricos para leitura, de modo que cada documento é acompanhado por uma pequena sequência de perguntas que guiam o olhar do estudante à fonte. Após as análises, o estudante pode elaborar uma síntese comparativa das fontes, organizando as informações e respondendo a questão histórica central, utilizando argumentos a partir dos documentos que analisou. A priori, o professor introduz o tema, além de um roteiro de aplicação das lições. A maioria dos textos é original, embora alguns sejam adaptados. Um critério das adaptações é, na medida do possível, manter a linguagem original, a intencionalidade do autor e a escolha de palavras. (HACHMANN, 2016, p. 75-81)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma sociedade complexa, o ato de ler o mundo vai além de ler palavras. É preciso que os conhecimentos históricos sejam compreendidos e reconhecidos nas fontes, na sala de aula, na sua vida. Esta aproximação dos conteúdos possibilita o aluno se reconhecer enquanto sujeito histórico e cidadão. Acredito que só a partir dessa aproximação é que este cidadão constrói novos caminhos, no ato de refletir e redefinir os espaços sociais. Segundo Cerri (2010, p.270) o letramento histórico supera a ideia de história como transmissão e caminha para fazer a diferença desse sujeito agir no mundo com a sua leitura deste mundo.

Portanto, o propósito também é de levar os alunos a realizarem esforços durante a leitura, para que possam, a partir das adaptações, compreender, contrapor e interpretar peculiaridades de seu contexto

político, social e econômico. Por fim, a preocupação avança assim ao atendimento das exigências atuais da sociedade: leitores que leiam, que dialoguem com os textos e que produzam sentidos através de suas reflexões. É preciso então "desconfiar" e confrontar as fontes e os discursos "históricos" ou "historicizados" outrora pensados como prontos e acabados, no intuito de fomentar a desnaturalização das narrativas históricas de modo crítico.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. GAGO, Marília. **Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6° ano de escolaridade.** Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho, Portugal. 14(1), p. 239-261, 2001.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História - A Escola dos Annales e a Nova História.** Volume V. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2012.

BEZERRA, Antony Cardoso. **Uma inserção de Tortilha Flat e de Esteiros na História do Romance.** 2006. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Pernambuco, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** 2° edição. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. **História e Análise de Textos.** In: CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CERRI, Luis Fernando. **Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na Prática.** Revista de História Regional 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

DUBY, Georges. **A Europa na Idade Média.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas, São Paulo. Papirus, 2003.

FURTADO, Júnia Ferreira. **Chica da Silva e o contratador de diamantes: o outro lado do mito.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

HACHMANN, Juliana. **Imprensa64.pro.br: materiais didáticos sobre o golpe de Estado de 1964 por meio da imprensa brasileira.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, 2016.

HONOR, André Cabral. **Hoje mando um abraço para ti, pequenina.** João Pessoa: Salvador: Editora Escaleras, 2020.

HONOR, André Cabral. **Podemos aprender História com romances históricos? Uma reflexão de um historiador romancista (Artigo).** In: Café História. Disponível em: https://www.cafehistoria.com.br/podemos-aprender-historia-com-romances -historicos. Publicado em: 15 fev. 2021. ISSN: 2674-5917.

KLEIMAN, Angela B. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Maria. **Consciência Histórica e Educação Histórica: diferentes noções, muitos caminhos.** In: MAGALHÃES, Marcelo. [et al.] Ensino de História: usos do passado, memórias e mídias. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

MARTINS, Estevão de Rezende. **Consciência Histórica.** In.: FERREIRA, Marieta de Moraes. DE OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro. FGV, 2019.

MOERBECK, Guilherme. **História Antiga no ensino fundamental: um estudo sobre os mitos gregos antigos e a consciência histórica.** Revista História Hoje, v. 7, nº 13, p. 225-247 - 2018.

NEYRA, Osvaldo Nilo Balmaseda. **Favorecer una lectura del mundo.** In: TARGINO, Maria das Graças. (et al). (Org.) Alfabetização e letramento: múltiplas perspectivas. Teresina - PI. EDUFPI, 2017.

PRIORE, Mary del. **Condessa de Barral, a paixão do imperador.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 121-142, 2010.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **A presença do passado na aula de história.** In: MAGALHÃES, Marcelo. ROCHA, Helenice. Et Al. Ensino de História: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro. FGV Editora, 2014.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **Letramento (s) Histórico (s): uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de história.** Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 13, n. 2, jul.-dez., 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática.** Revista História Hoje, São Paulo: Anpuh, v.5, n.9, p.31-48, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização.** Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / Faculdade de Educação / Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-CEALE. Disponível: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao Acesso: 26/07/2021.

SOARES, Magda. COSSON, Rildo. COSCARELLI, Carla Viana. RIBEIRO, Ana Elisa. CASTANHEIRA, Maria Lúcia. BELMIRO, Célia Abicalil. **Glossário Ceale.** Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / Faculdade de Educação / Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-CEALE. Disponível: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/ Acesso: 26/07/2021.

TERRA, Antônio. **História e Dialogismo.** In: BITTENCOURT, Circe (Org.) Saberes Históricos na Sala de Aula. 9° Edição. São Paulo, Contexto, 2004.

TUCHMAN, Barbara W. **A prática da história.** Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

WINEBURG, Sam; MARTIN, Daisy. **Tampering with History: adapting primary sources for struggling readers.** Social Education 73(5), p.212-216, 2009.

A POESIA NA REDE SOCIAL *INSTAGRAM*: INTERCONEXÕES COM A FORMAÇÃO DE LEITORES NA CIBERCULTURA

ALEXSANDRA CRISTINE DE ANDRADE
Graduada do Curso de Licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE/UAEADTec, alexsandracristineufcg@gmail.com

IVANDA MARIA MARTINS SILVA
Doutora em Letras (UFPE), Professora Associada da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE/UAEADTec/PROGEL/PPGTEG, ivanda.martins@ufrpe.br

ISSN: 2176-8153

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar as percepções de estudantes do Ensino Médio sobre a poesia digital divulgada no ***Instagram,*** por meio da aplicação de planejamento didático-pedagógico com uma turma do 3º ano. No tocante ao aporte teórico, a investigação foi norteada por abordagens que discutem a poesia nos meios digitais e o ensino de literatura. Em termos metodológicos, foi realizada pesquisa-ação em escola pública da rede estadual de Pernambuco, tendo em vista a aplicação de questionários semiestruturados com estudantes do Ensino Médio, elaboração de planejamento didático para realização de oficinas literárias, avaliação das ações propostas nas oficinas. Foi priorizada a abordagem qualitativa, considerando-se desenho descritivo e interpretativo. Os resultados revelaram o interesse dos discentes quanto à participação nas atividades propostas, na busca por alternativas de inserir as múltiplas linguagens da poesia digital no ambiente escolar. Percebeu-se que muitos dos alunos já desenvolviam práticas de leitura de poesia digital na rede ***Instagram,*** seguiam e compartilhavam autores emergentes.

Palavras-chave: Rede social *Instagram*; Poesia nos meios digitais; Ensino de Literatura.

INTRODUÇÃO

Com o advento das tecnologias digitais e o dinamismo do ciberespaço, os gêneros literários vão se transformando e inauguram formas/expressões emergentes, em função das possibilidades criativas das mídias digitais e dos novos suportes tecnológicos.

As tecnologias trouxeram novas inspirações aos poetas, os quais se relacionam com o dinamismo do mundo digital e desenvolvem outras relações com o fazer poético. Conforme Antonio (2011), o poeta contemporâneo decidiu intervir em outros saberes e transformá-los em poesia. Ainda na ótica do referido autor, a imaginação do poeta e a sua capacidade de negociação com as tecnologias são notáveis e surpreendentes ao longo do tempo.

É importante considerar o potencial educativo desempenhado pelos meios de comunicação e pelas tecnologias digitais. As inovações tecnológicas influenciam intensamente a realidade sociocultural e transformam a organização da sociedade, criando novas formas de interação entre as pessoas. Essas transformações precisam ecoar nas escolas, visando ao redimensionamento de práticas e estratégias didático-pedagógicas, no sentido de apoiar processos de ensino e aprendizagem em tempos de cultura digital.

No cenário dinâmico da cultura digital, o ensino de literatura precisa ser redimensionado, no sentido de incorporar as reflexões sobre gêneros literários emergentes no ciberespaço. Trabalhar com a poesia digital na escola pode ser uma alternativa didático-pedagógica importante para motivar os discentes para leituras poéticas da literatura, reconhecendo conexões entre literatura e mídias digitais.

Como hipótese inicial, consideramos que a poesia difundida na rede social ***Instagram*** facilita o processo de mediação de leitores no campo artístico-literário, tendo em vista as demandas do ensino de literatura na cultura digital.

Como questão norteadora da pesquisa, temos o seguinte questionamento proposto: como a poesia divulgada na rede social ***Instagram*** pode ser utilizada no processo de formação de leitores, considerando as demandas de estudantes do 3° ano do Ensino Médio?

Tendo em vista as potencialidades criativas do fazer poético, esta pesquisa visa a descrever como a poesia digital pode ser utilizada no processo de formação de leitores na cibercultura, considerando as demandas dos estudantes do Ensino Médio. Nesse sentido, o objetivo geral deste

estudo é analisar as percepções de estudantes do Ensino Médio sobre a poesia digital divulgada na rede social ***Instagram***, por meio da aplicação de planejamento didático-pedagógico com uma turma do 3º ano. Como objetivos específicos, listamos: 1) elaborar planejamento didático-pedagógico para oficina literária com estudantes do 3º ano do ensino médio de uma escola pública estadual, tendo em vista potencialidades da poesia digital divulgada no ***Instagram;*** 2) avaliar percepções de discentes do 3º ano do ensino médio sobre a oficina literária realizada e as experiências com a poesia digital em práticas de leituras no ciberespaço/***Instagram.***

No tocante ao aporte teórico, a investigação foi norteada por abordagens que discutem a cultura digital (LEMOS, 2010; KIRCHOF, 2016; SANTAELLA, 2013; LÉVY, 2007), a poesia nos meios digitais (ANTONIO, 2008), além de questões relativas ao ensino de literatura (SILVA, 2005; COSSON, 2009, DALVI, 2013). Neste trabalho, descrevemos a intervenção pedagógica realizada por meio de oficina literária, roda de leitura compartilhada, com estudantes do Ensino Médio. Esta intervenção pedagógica foi realizada por meio de compartilhamento de leitura e dicas de poesias e representações poéticas na rede social ***Instagram,*** na perspectiva da abordagem de Cosson (2009), por meio de sequência didática básica, cuja principal finalidade é dinamizar o ensino de literatura na escola e, consequentemente, a promoção de práticas de leituras e letramentos literários com foco na criticidade.

METODOLOGIA

Em termos metodológicos, foi realizada uma pesquisa-ação em escola pública da rede estadual de Pernambuco, tendo em vista a aplicação de questionários semiestruturados com estudantes do Ensino Médio, elaboração de planejamento didático para realização de oficinas literárias, avaliação das ações propostas nas oficinas.

Quanto ao tipo de abordagem, priorizamos o enfoque qualitativo, considerando-se desenho descritivo e interpretativo. Segundo Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Compreendemos que a pesquisa-ação está atrelada aos desafios para ensino de literatura na educação básica, considerando possibilidades didáticas e estratégias metodológicas para a inserção do gênero poesia

no ambiente escolar, com vistas à formação de leitores e à ampliação de práticas de letramentos literários no cenário da cultura digital.

Por se configurar em uma proposta de intervenção educacional, procurou-se fundamentar, nos dados de uma pesquisa, um diagnóstico mais preciso da situação em que a investigação seria implementada, conforme demandas da escola campo da pesquisa. Como afirma Soares (2009, p. 43) "para cada problema ou conjunto de problemas detectados num determinado contexto econômico e social, e que se pretende solucionar de forma planejada, torna-se necessário sugerir alternativas de solução, tendo em vista facilitar a tomada de decisões (fase de diagnóstico e prognóstico).".

Quanto à abordagem, a pesquisa e a análise dos dados coletados, a partir dos questionários, coleta de dados, observação e da averiguação do texto transcrito das entrevistas, se caracterizam como qualitativa. Com base em Gibbs (2009, p. 16), "a ideia de análise sugere algum tipo de transformação. Você começa com alguma coleta de dados qualitativos (muitas vezes, volumosa) e depois os processa por meio de procedimentos analíticos, até que se transformam em uma análise clara, compreensível, criteriosa, confiável e até original."

A pesquisa teve caráter exploratório, que de acordo com Gil (2010, p. 27), "as pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]." Considerando-se esse caráter exploratório, foi efetuado um levantamento bibliográfico sobre os assuntos relevantes para a fundamentação e desenvolvimento do estudo, pois, "será possível obter informação útil para a realização do estudo, conhecendo diversas análises teóricas e abordagens conceituais do problema, aspectos ou facetas já explorados em outros contextos [...]" (SORIANO, 2004, p. 69).

Para um melhor desenvolvimento das atividades, realizamos planejamento didático-pedagógico, com a intenção de esclarecer as principais metas a serem alcançadas e os meios que iriam ser usados para aplicação do estudo, levantamento de dados e concretização da pesquisa.

Assim, a pesquisa foi dividida em etapas para melhor execução, dentro do cronograma das atividades. A primeira etapa iniciou-se com a questão norteadora da pesquisa, buscando compreender a relevância da pesquisa, entender a realidade do ensino de literatura nas escolas públicas, através de um levantamento bibliográfico, o qual fundamentou a pesquisa, norteou e ofereceu embasamento a construção do planejamento didático.

A segunda etapa iniciou-se a partir da apresentação do projeto de pesquisa à direção da escola campo de pesquisa, reunião virtual com a gestora, com vistas à autorização da implantação do projeto. Etapa muito importante, pois foi possível entender a realidade escolar. É importante salientar que, considerando as questões éticas envolvidas na realização da pesquisa científica, a investigação foi realizada a partir da assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**, autorizando a coleta de dados e divulgação das informações.

Na terceira etapa da pesquisa, foi apresentado projeto de pesquisa e planejamento didático à professora de Língua Portuguesa, regente das turmas do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública. A etapa seguinte foi a realização dos ajustes no planejamento didático-pedagógico, de acordo com a demanda da escola campo de pesquisa e da turma participante. Em seguida, foram realizadas a efetivação da pesquisa-ação e a aplicação da sequência didática, a qual foi executada de maneira remota através de encontros síncronos via ***Google Meet,*** ferramenta qual tem se mostrado bastante eficaz nesse contexto de pandemia de Covid-19.

As ações didádico-pedagógicas foram construídas com base na abordagem dos círculos de leitura (COSSON, 2018), compartilhamentos de leitura, dicas de poesia, exposição dos conteúdos e de representações poéticas na rede social ***Instagram,*** e, por fim, a aplicação de questionário semiestruturado avaliativo. Assim, ancorados em Cosson (2018, p. 34), "o letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não, é essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos.". Certamente, evoluímos como leitores a partir dos desafios de compreensão e leituras mais complexas, tornando-se papel do professor proporcionar esse crescimento através da ampliação de seus horizontes de leitura. Ainda nesta etapa, analisamos textos representativos da poética contemporânea no ciberespaço, considerando conexões intertextuais e intersemióticas na leitura do texto literário em meios digitais.

A última etapa foi a finalização da pesquisa de campo acima citada, com a aplicação dos questionários avaliativos, a análise dos dados coletados para a escrita dos resultados obtidos e a revisão de todo o conteúdo abordado.

Para a consolidação do referencial teórico, realizou-se um estudo bibliográfico, no qual as fontes bibliográficas pesquisadas foram, principalmente, livros, publicações periódicas, dissertações e teses, sendo

necessária uma vasta pesquisa bibliográfica do assunto aqui abordado a fim de assegurar uma cobertura ampla do fenômeno estudado.

3. RESULTADOS

3.1 A oficina literária na formação de leitores na cibercultura: do planejamento à prática

No planejamento didático da oficina literária "Roda de leitura e compartilhamento: poetas do Instagram", contemplamos como público -alvo alunos do 3º ano do Ensino Médio, buscando trabalhar o conceito de poesia digital, as principais características do gênero emergente e a explanação de exemplos representativos. No conteúdo programático, buscamos contemplar:

- Poesia na era da cibercultura: do texto ao hipertexto.
- Poesia nos meios digitais: convergências e diálogos entre múltiplas linguagens.
- Breve apresentação de gêneros poéticos emergentes no ciberespaço.
- Leituras diversificadas de textos representativos de produções poéticas nos meios digitais.
- Formação de comunidade de leitores críticos, com foco na leitura de poesia nos meios digitais: organização de rede virtual de leitores com propostas de cardápios de leituras poéticas nos meios digitais.
- Socialização de experiências de leituras literárias.

Para elencar principais competências e habilidades a serem trabalhadas por meio da oficina pedagógica, recorremos às orientações curriculares apresentadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. (BRASIL, 2018).

Com foco na motivação dos estudantes do Ensino Médio para leitura de poesia e tendo em vista o dinamismo da cultura digital, buscamos contribuir para a formação de leitores ativos, capazes de interagir com o texto literário, utilizando os recursos do ciberespaço. Nesse sentido, considerando competências e habilidades propostas na BNCC, buscamos integrar os saberes construídos na sala de aula com as novas possibilidades na era digital.

Buscamos oferecer subsídios para auxiliar os alunos na criação de canais de divulgação e leitura poética, de textos literários, proporcionando o empoderamento coletivo através das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC. Pretende-se, também, dar a esses alunos o entendimento e apreciação da poesia, como uma das manifestações artísticas da cibercultura, dando um respaldo técnico, para que os discentes tenham maior autonomia e participação na busca e divulgação de textos literários.

Durante os encontros virtuais por videoconferência, foram apresentados diferentes textos sobre a literatura, a poesia no contexto digital e as manifestações artísticas literárias na cibercultura para subsidiar o debate e o aprendizado.

Buscamos despertar o interesse e instigar os alunos sobre as diferentes formas de executar produções textuais, trabalhando a poesia no contexto digital, tendo em vista a palavra na era digital, com exemplos de poesias/poemas que circulam nos sites da internet, mas precisamente na rede social ***Instagram.*** Nesse sentido, correlacionamos os saberes obtidos na sala de aula com o contexto digital. Abordamos, também, o ambiente ***on-line*** das redes sociais, a produção e divulgação da poesia na cibercultura. Com isso, os alunos serão capazes de elaborar uma comunicação poética através das redes sociais.

Durante as rodas de leitura e compartilhamento, os alunos participantes da pesquisa atuaram como protagonistas do saber, trazendo indicações de representações poéticas na rede social acima citada, assim eles interagiram de forma eficaz.

Após o desenvolvimento dos encontros virtuais, foi aplicado um questionário avaliativo através do ***Google Forms,*** com a finalidade de debater sobre a importância da poesia na era digital, e de como está o consumo e leitura poética na era da cibercultura. Tecemos comentários sobre a internet, o seu uso no dia a dia e a importância da interação social.

Na execução da oficina literária, obtivemos o retorno esperado, pois os envolvidos interagiram, participaram da discussão, opinaram sobre as redes sociais, demonstrando a todo o momento a necessidade de trabalhar a poesia digital dentro do ambiente escolar, trazendo a realidade dos alunos para a sala de aula.

Tivemos seis encontros virtuais, via ***Google Meet,*** dois encontros por semana, no qual participavam os alunos das 2 turmas do 3º ano do Ensino Médio e a professora regente. Vale ressaltar que dos 42 alunos, por encontro apenas a metade participava, acontecia sempre uma mescla

de participantes, o que não atrapalhava em nada o desenvolvimento das rodas de leitura e compartilhamento de saber.

O planejamento didático foi seguido, porém, adaptado à realidade dos alunos. Buscamos, assim, através de slides, aulas dialogadas, repassar todo o conteúdo proposto no planejamento didático das oficinas literárias. Promovemos um agir comunicativo literário, por meio de diálogos e acordos que acarretassem um saber compartilhado entre os alunos e demais envolvidos nos processos dialógicos de ensino e aprendizagem, estreitando-se os saberes individuais/coletivos e os laços sociais.

Os alunos apresentaram suas visões a respeito da poesia digital, da poesia nas redes sociais, bem como exemplos concretos. Através da leitura compartilhada, foi possível o compartilhamento de leituras, dicas de poesias/canais no meio digital de escritores poéticos.

Através do diálogo, os alunos atuaram como construtores do saber, protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem. Foi possível observar que os discentes faziam o consumo assíduo dos textos no ambiente digital, mas não associavam a textos literários. Desconheciam como pode ser trabalhada, de forma estratégica, essa temática dentro do ambiente escolar, por não terem ainda a consciência do poder democrático que possui as redes sociais, as quais possibilitam que os seus usuários abordem todo tipo de temática de seu interesse, assim também possibilitam um letramento literário.

A realização da pesquisa e a aplicação das oficinas refletiram a mediação desejada pela docente, enquanto pesquisadora, pois estabelecemos o diálogo democrático entre os participantes do projeto, para que os mesmos consigam trabalhar de forma interativa a poesia digital, a formação de leitores críticos em tempos de mídias digitais.

3.2 Percepções de estudantes do Ensino Médio sobre as experiências com a leitura de poesia nos meios digitais

A pesquisa realizada buscou analisar características e expressões representativas da poesia nos meios digitais, com vistas à elaboração de planejamento didático-pedagógico para a formação de leitores na cibercultura, considerando as demandas de aprendizagem de estudantes do 3ª ano do Ensino Médio, com a utilização de metodologia participativa no desenvolver da pesquisa.

Como mencionado na seção de metodologia, foi aplicado **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE** para que os participantes

tivessem ciência dos objeivos da pesquisa e das questões éticas envolvidas. Todos os 42 participantes da pesquisa assinaram virtualmente o TCLE, como podemos verificar no gráfico abaixo, obtido a partir do questionário aplicado.

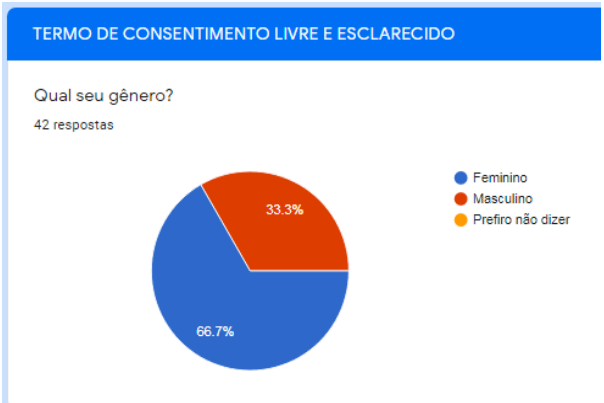
Gráfico 1- Adesão ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE

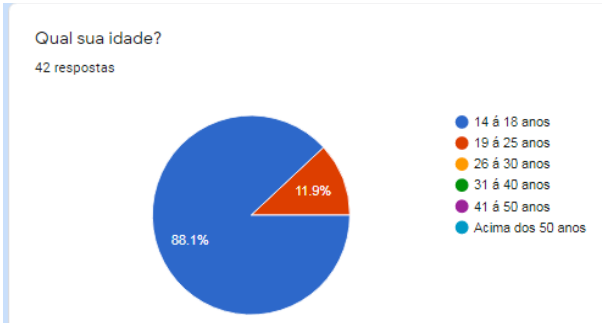


Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No tocante ao gênero dos participantes, bem como a idade, de acordo com os dados coletados, é possível afirmar que 66% eram do gênero feminino e 33% do gênero masculino, 88% têm idades entre 14 a 18 anos e 11% entre 19 a 25. Como podemos observar no gráfico abaixo.

Gráfico 2- Perfis dos sujeitos da pesquisa

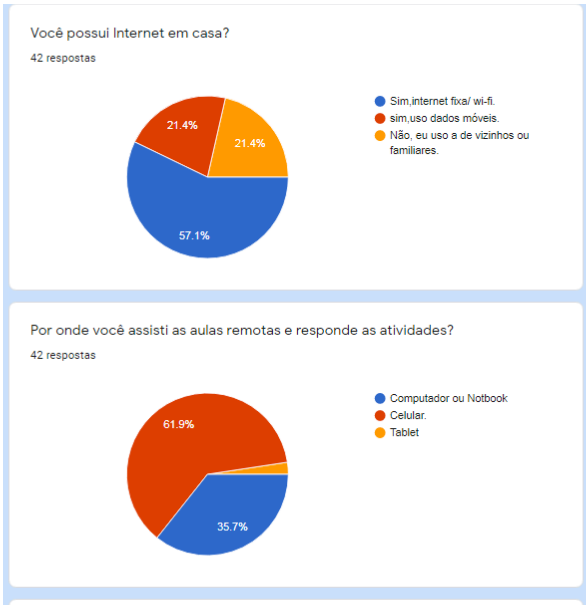




Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Em relação ao acesso à internet, percebemos que a grande parcela possui internet em suas casas e em seus aparatos tecnológicos, e que muitos utilizam com muita frequência a internet, mas não de maneira pedagógica, e mesmo que façam à leitura de conteúdos construtivos, os mesmos desconhecem, e não fazem uma leitura crítica dos conteúdos que eles consomem. Isso nos faz refletir sobre o modelo de ensino atual, sobre as metodologias utilizadas e sobre a importância quase que gritante de inserir as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação-TDIC nos processos de ensino e aprendizagem, levando o aluno a refletir sobre as potencialidades encontradas nos meios.

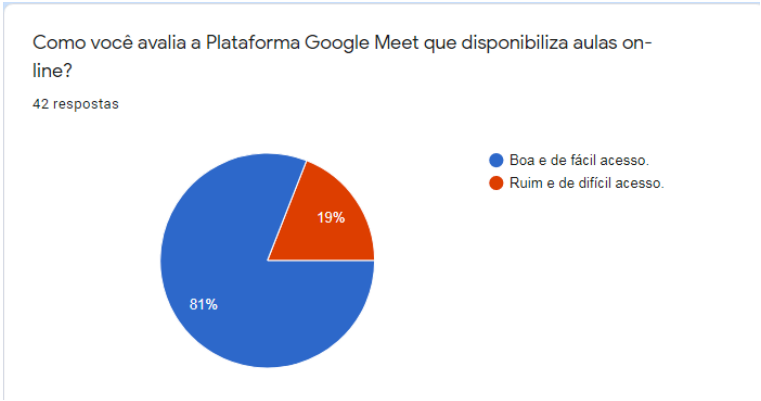
Gráfico 3 – Acesso à internet para aulas remotas



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Quando questionados a respeito da plataforma virtual de ensino, ***Google Meet,*** 81% avaliaram de maneira positiva, apontando que a mesma é de fácil acesso, dinâmica e interativa, facilitando, assim, mesmo que de maneira virtual, a interação entre professores e alunos.

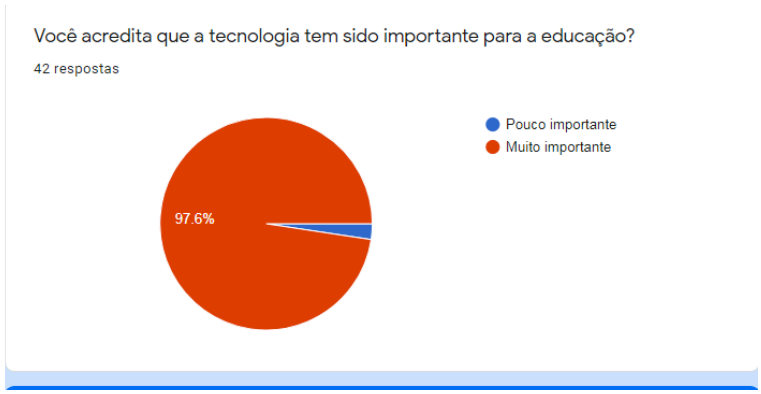
Gráfico 4- Avaliação de plataforma digital



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Os sujeitos participantes da pesquisa compreendem a importância das tecnologias, da inclusão digital no processo de educação. Mesmo diante de tantos desafios, os usos das tecnologias facilitam o aprendizado e oferecem novas oportunidades e novas metodologias, que abordam a realidade na qual os discentes estão inseridos.

Gráfico 5- Percepção dos sujeitos sobre tecnologia na educação



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Em relação ao questionamento inicial, de buscar compreender se os alunos fazem a leitura e até compartilhamento de poesias nos meios digitais, 61% afirmaram que sim, que leem, mas com pouca frequência. Quanto ao canal, em que eles costumam fazer essas leituras, a maioria afirmou ser a rede social ***Instagram.*** Nos diálogos virtuais, os discentes apresentaram indicações de páginas e escritores na rede social. Notamos, em suas colocações, que as temáticas são diversas, desde amor, melancolia, superação até autoajuda e textos reflexivos.

Assim, reafirmamos a importância de um direcionamento, para que esses sujeitos façam uma leitura crítica e criativa do material poético que encontram nas redes sociais.

Gráfico 6 – Percepções dos sujeitos sobre a poesia nos meios digitais



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

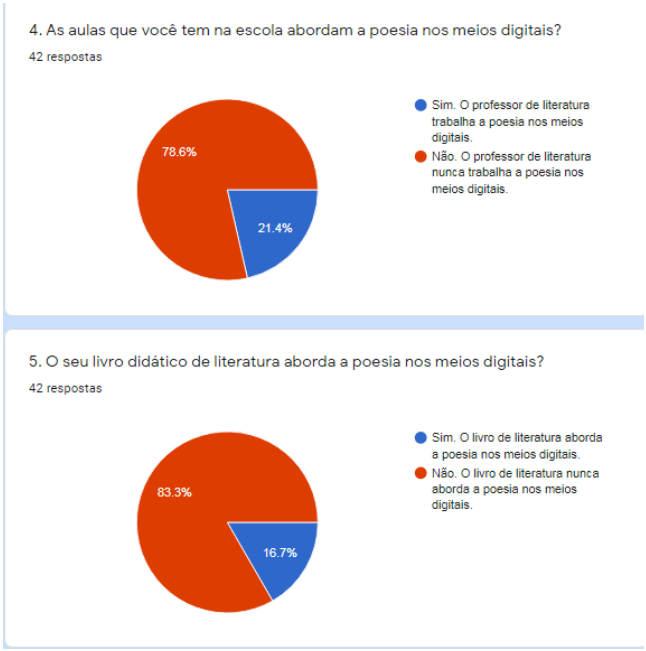
No tocante à dinâmica das aulas, quando questionados sobre a poesia nos meios digitas fazer parte da metodologia dos professores, se os mesmos abordavam esse conceito em suas aulas, a maioria respondeu que não, e os discentes afirmaram também que o livro didático não aborda a poesia nos meios digitais. Motivo que, na visão dos alunos, inviabiliza a utilização, pois ainda não existe uma credibilidade. Assim, compreendemos

que não existe um tratamento diferenciado para o ensino da literatura, principalmente, a literatura nos meios digitais.

Nos encontros virtuais, os alunos debateram essa questão, que a tecnologia é vista, ainda, como um canal para pesquisas, mas que não potencializa a leitura, pois, muitas vezes, na visão do professor, a aluno não chega a ler o conteúdo que copiou e compartilhou.

Os discentes afirmaram, também, que o modelo arcaico de ensino, com ênfase apenas nos livros didáticos e em clássicos literários, apesar de importante, não desperta o hábito pela leitura, não apenas de texto literário. Defenderam a ideia de que as leituras nos canais digitais aumentam o vocabulário, pois quando eles não compreendem uma palavra, utilizam a internet, de maneira rápida e eficaz para fazer pesquisas do significado.

Gráfico 7- Percepções dos sujeitos sobre o lugar da poesia digital nas aulas de literatura

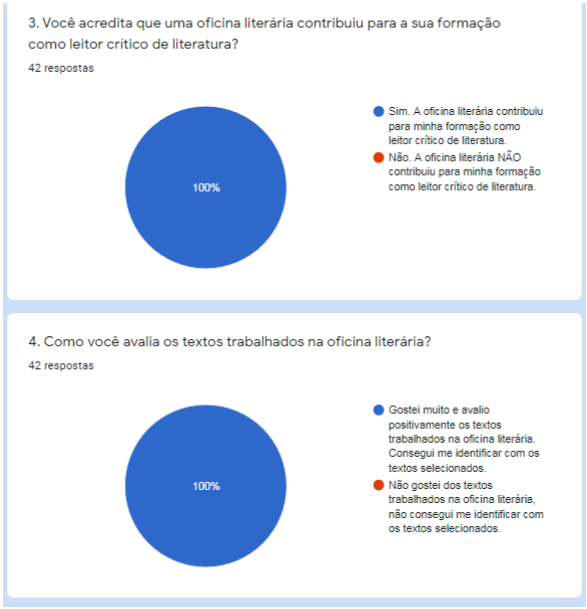


Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Em relação à aplicação da oficina/roda de leitura, quando questionados se antes da oficina literária eles já conheciam textos representativos da poesia em meios digitais, uma grande parcela respondeu de maneira afirmativa, indicando, também, os canais e os escritores com os quais tinham um contato prévio, antes da aplicação da oficina pedagógica. No

tocante à percepção e à avaliação dos estudantes em relação à aplicação e ao desenvolvimento da oficina, os discentes avaliaram de maneira positiva, demonstrando bastante interesse e empolgação com as atividades realizadas. Afirmaram que desejam que as atividades tenham continuidade, e que sejam adaptadas para a sala de aula presencial.

Gráfico 8- Avaliação dos sujeitos sobre a oficina literária



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Compreendemos que os alunos têm noção da importância dos processos de ensino e aprendizagem, para sua formação enquanto sujeitos de uma sociedade. Os estudantes têm uma percepção ampla da importância das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, afirmando que a internet pode trazer inúmeras possibilidades de aquisição de saberes.

Por fim, afirmamos que a realização da oficina/roda de diálogo foi essencial para desenvolver e alcançar o objetivo geral desta pesquisa. Através das entrevistas, questionários e encontros virtuais, tivemos a oportunidade de conhecer melhor o processo de ensino e o consumo literário, diante da visão dos alunos, e, partir daí, traçar estratégias para intervir positivamente neste contexto. Buscamos contribuir para melhorias para esse ecossistema educacional através desse e de estudos futuros.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da cultura digital, há um aumento considerável no uso da comunicação mediada por computador, propiciada pelo advento da internet. Apesar desse fenômeno comunicacional contemporâneo estar se propagando rapidamente, há ainda uma grande parcela da população que se encontra marginalizada. Geralmente, essas pessoas estão nas camadas mais pobres e, por esse motivo, não se beneficiam das vantagens do ambiente virtual. Porém, cada vez mais as organizações populares estão buscando a inserção nesse novo espaço de relações sociais, não somente para difundir informações, mas para mobilizar e conscientizar a população na busca por seus direitos, enquanto cidadãos.

A partir dessa concepção, realizou-se esta pesquisa que pode contribuir para o aprimoramento das relações educacionais, reconhecendo as potencialidades das tecnologias para a formação de leitores críticos em tempos de mídias digitais. Por meio das ações metodológicas realizadas, observamos uma maior interação entre os discentes envolvidos no processo de ensino, considerando-se a experiência docente da oficina pedagógica. Os discentes revelaram-se leitores críticos frente às poesias veiculadas na rede social ***Instagram,*** tendo em vista reflexão crítica do papel da tecnologia aliada a aquisição de saber e a potencialização da leitura.

É inegável o poder desses instrumentos de comunicação contemporâneos, que fazem com que a sociedade esteja ainda mais conectada por meio da ***web***. Dentre as várias redes sociais digitais existentes, o *Instagram* é uma das mais populares da atualidade, sendo utilizado por pessoas de todas as faixas etárias e de quase todo o mundo.

No entanto, para que construção desse ambiente seja produtivo, para que os leitores/discentes desenvolvam práticas de letramentos literários críticos, é necessário um planejamento prévio da ação a ser desenvolvida por professores e toda a comunidade escolar, analisando e buscando soluções para os problemas encontrados, aplicando os conceitos de uma leitura literária construtiva dentro desse novo ecossistema de saber compartilhado.

Com base na análise dos dados, compreendemos a necessidade e a importância de desenvolver práticas de letramentos literários digitais, por parte dos alunos, tornando-se essencial para ampliar o gosto pela leitura e efetivar o letramento poético. É importante que os professores

adotem o uso da poesia digital em sala de aula, explorando a poesia digital em aplicativos disponíveis.

Por meio de ações ligadas à mediação e à compreensão tecnológica, pudemos promover maior interação entre os alunos e o ambiente escolar, mostrando que o importante não era tanto a tecnologia em si, mas o processo de comunicação possibilitado pelos dispositivos digitais, levando à reflexão crítica sobre o papel político da leitura, principalmente, a leitura de poesia nos meios digitais, e de como essa prática pode possibilitar várias experiências e enfoques, tornando-os sujeitos críticos diante de sua realidade.

A realização da pesquisa em questão foi relevante, pois foi possível levantar dados qualitativos que servirão como base para outras pesquisas, e execução de atividades. Tivemos a chance de demonstrar aos envolvidos na pesquisa o papel da poesia digital no processo de formação de leitores críticos.

Acreditamos ter conseguido apresentar o potencial das tecnologias digitais para fomentar a participação e interação do ensino literário em sala de aula. A implementação desta investigação contribuiu para ampliar os conhecimentos da pesquisadora, em relação aos conceitos de letramento literário e poesia digital no ciberespaço.

Assim, reafirmamos que a tecnologia e as mídias digitais fazem parte do cotidiano dos alunos, e a escola não pode isenta a isso, é necessário se adaptar a esse novo modelo de ensino. Os professores precisam de uma formação continuada, que ofereçam a eles respaldos, para aprimorar sua prática de ensino, inserindo gêneros literários emergentes em suas aulas, reconhecendo a potencialidade dos mesmos no desenvolvimento de práticas de letramentos literários.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, J. L. **Poesia eletrônica**: negociações com os processos digitais. Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2008.

_____. **Poesia digital**: teoria, história, antologias. São Paulo: Navegar Editora; FAPESP, 2010.

_____. Leituras da tecno-arte-poesia. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 7, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/.../1807...2011v7n2p64/20630. Acesso em 8 de maio de 2019.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

DALVI, M. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M.; REZENDE,N.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**: São Paulo: Parábola, pp.67-97, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KIRCHOF, E. R. **Como ler os textos literários na era da cultura digital?** In: Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, n. 47, pp. 203- 228, jan./jun. 2016.

LEMOS, A. **Cidade digital:** portais, inclusão e redes no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/137/1/Cidade%20digital.pdf. Acesso em: 09 de ago. 2014.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço**.** 5. ed. São Paulo – SP: Loyola, 2007.

ROJAS SORIANO, R. **Manual de pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua:** repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. SIGNORI, I. (Org.). (**Re)discutir Cultura das mídias**. São Paulo: Razão Social, 1992.

_____. Para compreender a ciberliteratura. **Texto digital.** Universidade Católica de São Paulo, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 229-240, jul./dez. 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/viewFile/1807-9288.2012v8n2p229/23637 Acesso em 15 de maio de 2020.

SILVA, I. **Literatura em sala de aula:** da teoria à prática escolar. Recife: Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE. Coleção Teses, 2005.

_____. Trilhas Metodológicas para Ensino de Literatura. In: BARBUIO, E. ***et al.*** (Org.). **Estudos da linguagem em perspectiva:** pesquisas em linguística e literatura. 1ed.Recife: UFRPE, 2019, v. 1, p. 181-192.

_____.Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. **Anais do Evento PG Letras 30 Anos.** Vol. I (1): 514-527p., 2003. Disponível em: https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf. Acesso em: 07.09.2017.

_____. Literatura no Ensino Médio: conexões com orientações curriculares. **Olh@res**, Guarulhos, v. 5, n. 2, novembro 2017. 90-107p.

_____. Ensino de literatura: interfaces com a cultura digital. **Pensares em Revista,** Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. São Gonçalo-RJ, n. 5, pág. 62 – 82, jul./dez. 2014 Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/16550. Acesso em: 20 junho 2018.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. *et al.* (Org.). **A escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ARTE, MÍDIAS E EDUCAÇÃO: LETRAMENTO INFORMACIONAL E DOCUMENTÁRIO REFLEXIVO

DANIEL VICTOR DA SILVA BARROS
Graduando do Curso de Sistemas de Informação da Universidade Estadual - UPE, daniel.victorbarros@upe.br;

SÔNIA REGINA FORTES DA SILVA
Doutora pelo Curso de Educação da Universidade Estadual - UERJ, sonia.fortes@upe.com;

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Esta pesquisa traz o processo informacional da construção de dados e a sequência da pré-produção e produção de um curta metragem. Buscou-se, através da reflexão sobre a produção de um documentário, estimular a análise do processo de construção das informações e o uso de potenciais técnicos da mixagem audiovisual, de forma responsável, na produção de conteúdo. A opção metodológica foi pela pesquisa qualitativa exploratória, por considerá-la apropriada para a escuta e a narrativa da montagem da informação do documentário. Fundamentou-se este documentário reflexivo como um fazer em ação, com referências científicas, buscando a compreensão do processo de produção e seus usos na docência de educação superior e básica. Na caminhada, consideramos que a construção do texto e do documentário apresentou o caráter autoral do pesquisador e montador, desde seus elementos de destaque na informação, em sua percepção da realidade e dos usos da iluminação nos efeitos especiais e áudios-imagens sintetizadas para a emissão da mensagem.

Palavras-chave: Cine-Documentário; Mídia Educação; Produção de Informação.

INTRODUÇÃO

É inegável o fascínio que os vídeos, imagens e sons exercem sobre as crianças, os jovens, os adultos e, mesmo os idosos, que não foram nativos da contemporaneidade. As gerações mais atuais são produtoras, consumidoras e exibidoras de mídias, em que registram imagem, som e comentários em veículos diversos, como: Whatsapp, Facebook, Instagram, Blogs e outros veículos de informação e comunicação (KENSKI, 2007). São aplicativos e programas que comportam a publicação de vídeos caseiros e amadores, bem como os editados com aplicativos cada vez mais sofisticados, que muitas vezes, registram em imagem e som o processo de produção, realização e repercussão de um produto audiovisual.

Durante muito tempo, utilizou-se o vídeo como meio educativo, com imagens estáticas e em movimento em todos os níveis de educação. Foram vídeos comerciais, documentários, propagandas, clipes e outras mídias, conforme um tema do currículo. Ainda hoje, muito em uso. No entanto, o ensino híbrido recorre ao saber contemporâneo dos estudantes atuais para que estes gravem e editem documentários sobre diversas realidades, ainda voltadas para o currículo. Esta prática tem desenvolvido nos jovens a curiosidade sobre maneiras de produzir, gravar e editar vídeos cada vez mais técnicos e profissionais (MONTEIL, 1985).

Atualmente, vem se estudando a questão de gênero nos meios educativos. Alguns sistemas contradizem os novos papéis que a mulher vem desempenhando em funções produtivas, onde o homem era o protagonista, impossibilitando esta discussão em educação, mantendo um olhar de submissão ao poder patriarcal e empresarial (LOPES, CAPUTO et all, 2013).

Neste sentido, a pesquisa e produção do documentário de bastidores sobre a "Mulher Artesã na Cultura do Barro: história emergente do Alto do Moura, Caruaru/PE", vem desvelar uma temática de gênero, com uma mídia de interesse de gerações recentes, se tornando um instrumento de inclusão social e educativo (ALAVA, 2002), quando possibilita a discussão sobre o processo de produção, edição e exibição de vídeo com foco em educação e cultura de gênero.

No entanto, tem-se diversas problemáticas a vencer. Uma delas é a produção e consumo de um vídeo - documentário que exige a compreensão e a responsabilidade de como fazer um roteiro e montagem de gravação, ou seja, desenhar um mapa, traçar uma rota e a previsão de

resultados com responsabilidade. Isto não é simples, pois o roteiro possui uma história entre a realidade existencial e a realidade do produtor e diretor, bem como a sua formação, em que este decide onde quer chegar a sua mensagem e usa o roteiro como um guia, em sua ideologia e técnica audiovisual, para que tenha um controle maior sobre a interatividade de todo o processo da produção, da proposição, à gravação, à edição e seus efeitos sobre a aprendizagem dos educandos.

Ao mesmo tempo, enfrenta-se a problemática da formação de crenças, costumes e hábitos em relação aos outros e ao ambiente nas cidades, formando opiniões com o discurso imagético, que traduz sentidos que podem promover melhor qualidade de vida, mudanças no consumo e maior responsabilidade social quanto ao gênero.

Ainda se enfrenta o potencial dos instrumentos digitais e das mídias (ZUCHI, 2008), que não estão sendo vivenciados na aprendizagem, por falta de formação inicial e continuada apropriada aos anseios dos docentes, sendo esta outra problemática a ser enfrentada. O potencial técnico e estético não se integra ao potencial didático na docência. Isso impossibilita uma mudança de paradigma nas concepções de ensino -aprendizagem para utilizar os recursos midiáticos em educação, sendo muitas vezes citadas em discursos políticos como um problema para um melhor desempenho docente e discente.

Entretanto, atualmente, vivencia-se uma demanda à educação, de programas e artefatos digitais para montagem e edição de videoaulas e artefatos para ensinos híbridos. Tema este de estudo do Laboratório de Artes, Mídias e Educação – LAMIE/UPE Caruaru, no qual está sendo implementada esta pesquisa que busca fundamentar a produção e o uso de documentários educativos e culturais no processo do reconhecimento deste como gênero educativo, na construção do conhecimento elaborado em sala de aula.

Saber produzir, editar e utilizar no ensino-aprendizagem uma arte midiática digital influencia a apreensão da informação pelas novas formas de comunicá-la, possibilita um diferencial no mercado de trabalho, promove a paz coletiva, dissemina bons hábitos de convivência e de saúde, dentre outros que são indicadores de sustentabilidade e que causam impacto no âmbito social e ambiental dos seres humanos.

Nossa hipótese é que, muitas vezes, a entrada de um novo gênero cinematográfico, documentário de bastidores, em processos educativos possibilita uma reformulação de práticas sociais e educacionais digitais, bem como, tomadas de posição do que se deixava instalar, sem

uma parada para repensar o problema, a fim de reconstruir saberes que apontem saídas para uma sociedade renovada, sustentável e proativa. Vivencia-se uma busca incessante por artefatos para enfrentar as questões educativas, sabe-se que este momento atual é único e possibilita um investimento em pesquisa com produção de documentário, gravando este momento entre Universidade – Educação – Cultura.

Para tal realização, buscou-se:

Colaborar para o desenvolvimento de conceitos sobre as visões de gênero, de produção e edição de vídeo documentário reflexivo, formando a responsabilidade social e técnica, de produtores de mídias e de opiniões. Busca-se o levantamento teórico deste gênero cinematográfico e seu uso para documentar questões sociais.

Sistematizar as informações sobre o uso de documentários como meios para o ensino-aprendizagem, de modo a promover a compreensão deste gênero em educação e o fortalecimento da autonomia responsável pelo estudante em sua produção de entretenimento e de conteúdo. Busca-se a utilização deste gênero pelo docente e discente no processo de ensino-aprendizagem com o uso do discurso e da técnica em sua formação.

Produzir conhecimento, incentivando o desenvolvimento consciente da criação de sistemas de informação midiáticos, através de semióticas diversas, para a educação presencial e a distância com documentários. Busca-se introduzir o gênero documentário em sala de aula presencial ou a distância, envolvendo estudantes e professores na construção do conhecimento e na produção e edição de vídeos.

Produzir um documentário, elaborando ensaios e artigos, edição de imagens e sons, processamento de dados, arte e educação, novas metodologias com medias, entre outros, no agreste meridional do Estado de Pernambuco. Busca-se registrar cinematograficamente a pesquisa, destacando cada momento desenvolvido entre os participantes para a construção do conhecimento.

Neste sentido, a oferta de serviço especializado permanente, de equipe multidisciplinar e interinstitucional em arte midiática, tecnologia digital e educação através do LAMIE tende a provocar e incentivar a autonomia e criatividade, a promoção de saídas para as realidades sociais, ao elaborar, testar, analisar e avaliar os usos da informação e comunicação em processos educativos, fornecendo dados científicos sobre documentários educativos e culturais para instituições de fomento, programas de formação e ações governamentais.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 DO CINE-DOCUMENTÁRIO AO DOCUMENTÁRIO REFLEXIVO

Nesta pesquisa, concebe-se o documentário como o movimento cinematográfico mais próximo da realidade, vista no sentido semiótico, na sua capacidade de construir sentido enquanto linguagem, na capacidade do indivíduo de construir sentido em tudo que está ao seu redor (BAGGIO, 2007).

O documentário é um sistema audiovisual que surgiu por volta dos anos de 1920 e 1930. Segundo Labaki e Mourão (2005), por causa das suas tendências a representar o realismo, esse gênero cinematográfico já foi separado em diversas categorias: reportagens, cinema verdade, filmes de natureza, entre outros.

Levando-se em consideração o documentário moderno, seu significado continua ligado às suas origens, pois este gênero sempre esteve ligado à evolução cinematográfica, sendo conhecido pelos seus conceitos ligados a teoria realista da história cinematográfica para retratar, através da fotografia, a realidade que existe em seu sentido epistemológico.

Primeiramente com a fotografia e logo depois com a imagem em movimento, o documentário passou por várias discussões, primeiramente ligadas a teoria formalista de Sergei Einsenstein e a teoria realista de Andrè Bazin (BAGGIO, 2007). De forma genérica, esses dois pensamentos instigam a discussão entre a narração e a transparência, respectivamente.

Porém, o documentário se mostrou bem mais complexo em questão de potencial investigativo, e se alimentando do neorrealismo após a segunda guerra mundial. Conforme Ramos (2000), o cinema começou a mostrar convergência entre arte e revolução, mostrando pela primeira vez o contato dos cineastas com uma narrativa mais sincera, então era como se o comum e o extraordinário coexistissem no mesmo plano, dispensando montagens e opacidade na narrativa, pois a verdade em si já era multifacetada o suficiente para superar a necessidade de ficção.

Em 1970, o documentário era visto apenas como uma reportagem, ou um informativo, como foi o caso do Industrial Britain, pois nesse tempo os documentários ainda eram feitos através do Estado tornando sua percepção quase sempre política e, então, a falta de personagens cativantes e histórias extremamente envolventes como na ficção (Idem).

Isto fez esse modelo cinematográfico ser visto como arte secundária por quase uma década.

Entre 1980 e 1990 os traços marcantes como a autorreflexão e a interação, juntamente com o surgimento da terminologia "Filme de não ficção", fez com que estudos relacionados ao estruturalismo e a semiótica começassem a ser utilizados também para documentários (RAMOS, 2000). Com a evolução das tecnologias digitais nas últimas três décadas, o documentário deixou de ser gravado apenas em estúdios como um produto estático e passou a invadir as ruas e mostrar sua dinamicidade, confrontando a realidade.

O documentário de bastidores assume uma postura mais reflexiva na construção do material audiovisual. Por ser mais livre, brinca com a objetividade do cinema verdade, uma fase marcada pela presença de câmeras e seu incentivo nas respostas do entrevistado. O documentário de bastidores mostra e acompanha o diretor em seu processo de construção, como aconteceu em O Homem com uma Câmera, de Dziga Vertov, que mostra um cameraman dentro do seu próprio filme, onde é vista a câmera e o construtivismo do documentário, ou seja, como a arte interfere no mundo moderno e contemporâneo, o qual se contrapõe ao cinema direto, que usa a câmera como parte do conjunto, motivando o entrevistado a idealizar respostas e continuar sua narrativa (MARTINO, 2017).

Para se ter um documentário de bastidores é necessário que os protagonistas expressem suas experiências ao longo da gravação, com isso se torna necessário mostrar como a construção de conhecimento científico está alicerçada à produção midiática, pois no período de construção a individualidade é assegurada através da integração de vários novos conhecimentos, contribuindo assim para o crescimento de um ser epistemológico, focando na aprendizagem significativa. Para isso, Navarro (2014) destaca que o processo de construção de conhecimento através do audiovisual não deve ser meramente avaliativo, e sim que o estudante deve saber o objetivo da criação, que a construção do conhecimento vem junto da experimentação do real.

Em todos os documentários, a fala aqui é vista em todos os aspectos, verbais e não-verbais, logo todas as palavras, expressões são vistas como um processo para construir sentido e até gerar uma sensação de intimidade com o falante, e para fundamentar isso, a teoria documental se utilizou de processos, como: a estética realista, a teoria do conhecimento e da semiótica. Ou seja, a produção documental visa construir significado

da narrativa através da comunicação, um eco da realidade vivenciada com o potencial epistemológico do documentário.

2.2 QUESTÃO DO GÊNERO PARA A ARTESÃ

Mas o processo de criação da arte e suas mídias não é somente parte da contemporaneidade. Desde a pré-história a criatividade e o artesanato fizeram parte do ser humano com a criação de ferramentas e pinturas utilizando pedras e outras matérias primas, passando pela sociedade dois acontecimentos que mudaram a relação entre criação e produção.

O palco da revolução industrial derrubou a forma em que era visto o artesanato, valorizando as relações de produção causadas pelo maquinismo das fábricas e produção em série. Assim, a sociedade rompeu o vínculo entre criação e produção artesanal, que era predominante até então, ou seja, os operários eram limitados a produzir em massa através de máquinas e não tinham nenhum incentivo à criação da peça individual, enquanto os artesãos dependiam das suas ferramentas e criavam a sua produção autoral.

Outra dimensão neste palco, é sobre a participação das mulheres no mercado de trabalho, no qual podemos falar que isso se deu de forma lenta. Pode se citar um momento histórico que marcou esse processo de participação como a segunda guerra mundial, na ação das enfermeiras em hospitais no campo de batalha. Antes disso, podemos afirmar que a participação das mulheres era apenas no espaço doméstico e suas atividades de produção eram limitadas a esse ambiente.

Logo, para entender a questão histórica do trabalho feminino, é necessário se ater a uma concepção de trabalho. Isso se deve a falta histórica de registro do trabalho doméstico por conta da grande valorização de trabalhos em espaços públicos, como fábricas e empresas. Muitos dados históricos de atividades exercidas por mulheres são perdidos, e daí podemos nos aproximar de teorias como a divisão sexual do trabalho, que gera uma repartição entre os sexos no quesito de socialização do trabalho doméstico e produção artesanal. Sobre essa divisão sexual do trabalho, Hirata e Kergoat, (2007) organizou esse princípio em duas partes: o da separação, em que existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres e, a hierarquização, em que o trabalho do homem vale mais que o da mulher.

Por esses motivos, pode-se afirmar que o trabalho artesanal feito por mulheres sofreu exclusão histórica. Isto, devido às suas características

manuais e criativas, e por não se adequar ao ritmo da produção industrial. Uma das atividades dessa pesquisa é relatar, em formato de documentário, como essas mulheres criaram arte e sua vivência com a produção criativa até os dias de hoje.

2.3 DOCUMENTÁRIO EM EDUCAÇÃO E CULTURA

Trazer estes debates para o processo educacional é um desafio, quando se utilizam mídias como forma de comunicar uma informação, que quase sempre é social, política e econômica. Os professores sempre buscaram inovar em seus materiais didáticos, ora um livro diferente, ora um jogo ou uma ferramenta, como retroprojetor, projetor de slides, filmes do ***Youtube*** e outros de sua área de conhecimento. A diferença com a atualidade está nos instrumentos digitais, sua interatividade com os estudantes, como se usa hipermídias e transmídias, videoaulas e cine-documentários produzidos com celulares multifuncionais.

Todas estas modalidades fogem ao controle do professor sobre o que o estudante está lendo, sua produção de argumentos, a forma não linear das leituras, como outros meios cada vez mais interativos no mundo digital (KENSKI, 2007). Isto vai além, quando se discute o que é verdadeiro e falso, o que deveria ser lido e não, na visão moral e ética. Outra dimensão seria a confusão mental que pode ocorrer diante de tanta informação desnecessária na opinião docente, ou de seu interesse, na visão sócio-cognitivista.

Na concepção desta pesquisa, o gênero cinematográfico documentário possui um potencial didático e contemporâneo de produzir conhecimento, já que o estudante terá autonomia para criar e produzir seu discurso com um mix de mídias a sua disposição na internet, utilizando gravações que realiza com o seu celular, orientado por um professor no levantamento de dados e na produção cinematográfica. Isto revoluciona a emissão-recepção do ensino-aprendizagem, pois o docente se torna um mediador e co-produtor do projeto audiovisual do estudante, cumprindo a sua função de interagir os saberes curriculares com os saberes culturais.

Rubio e Navarro (2014, p.37) destacam uma experiência com a vivência de estudantes no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e afirmam que "aplicar os conteúdos apresentados de forma teórica em sala de aula em problemas reais e mostrar a solução mediante a produção de conteúdos audiovisuais, fomenta o interesse pelo que se está ensinando em sala de aula".

Soares (2015, p. 08), em sua experiência com a produção do documentário "Tecendo Memórias" com estudantes, relata que o olhar reflexivo sobre os bastidores de um documentário é "verificar como os membros de uma comunidade passaram de receptores de meios de comunicação a protagonistas, bem como roteirista, produtores e gestores de um produto midiático". Com certeza muda a metodologia de produção de conhecimento e de uso das Tecnologias digitais de informação e comunicação, inovando e empreendendo os processos educativos na escola e na Universidade., com forte potencial interdisciplinar.

Neste sentido o professor não expõe o assunto, os dados do saber curricular, mas incentiva a pesquisa e participa da atuação discente, que representa o real através de um meio – a câmera ou celular, tornando-se presente no processo e, não uma fala docente distanciada da realidade, ausente na maioria das vezes do interesse e protagonismo discente.

Mas, Zuccherato (2015, p.13) ressalta "que o documentário, diferentemente da ficção, se baseia em informações colhidas no mundo histórico e real para construir sua narrativa". Isto é, a realidade é questionada, sendo necessário o compromisso histórico e científico com o real, evitando interesses e mantendo a imparcialidade. Complementa Ruaro (2007, p.06) que "o documentário não é um filme com acesso especial à realidade, mas fala do mundo" para um ser nativo digital, planetário em que a internet não tem fronteiras. Ainda (Idem, p.18), a produção educativa do documentário encontra sua crítica na dosagem de informação científica, em que "o excesso didático de informações primeiro engloba e depois expele o caráter poético" da produção, pois se analisa o que os dados acrescentariam à formação do espectador. Assim, analisa-se no processo educacional do roteiro, gravação e edição: o para quem estou produzindo, o que informar, quando, por quê, o que se espera da mensagem, desenvolvendo a criticidade às mídias sociais as quais consomem em seu dia a dia.

3. METODOLOGIAS

Nessa caminhada, a partir da formulação do objetivo, buscou-se a compreensão do uso de documentário em educação e cultura, com a temática "Mulher Artesã na Cultura do Barro: história emergente do Alto do Moura, Caruaru/PE". Ao mesmo tempo, concebeu-se que, a abordagem cultural, social e técnica seriam elementos deste processo de ensino-aprendizagem, sendo estes interdependentes da temática

curricular, com novas dinâmicas aos suportes no ensino híbrido, por parte de instituições, professores e estudantes. Nesta construção de conhecimento coletivo, convidaram-se dois cineastas para acompanhar a trajetória do processo de pré-produção, produção e pós-produção, Taciano Valério e César Augusto Florêncio, ambos de Caruaru, agreste pernambucano. Como também, três artesãs de barro, do Alto do Moura, em Caruaru, agreste pernambucano.

Para o percurso da investigação-ação, a opção foi pela pesquisa qualitativa, com base nas proposições de Selltiz et all (1975), Bogdan & Biklen (1994), Gómez, Flores & Jiménez (1996), Minayo (2001), Mazzotti & Gewandsznajder (2001), Perrenoud (2002), Flich (2009) e Esteban (2010), devido esta abordagem contribuir para construtos de difícil quantificação, muitas vezes com dados temporários e flexíveis, em uma época de pandemia, sendo pouco investigado, cientificamente, na relação arte, mídia e educação.

O campo da pesquisa qualitativa exploratória foi a literatura em pesquisas realizadas em Institutos e Universidades sobre documentário e educação, como também em artigos e livros científicos. A pesquisa qualitativa, como ressalta Minayo (2001), busca trabalhar com um nível de realidade que não pode ser quantificado, que está integrado de significados da vida cotidiana e social. Nessa opção pela abordagem qualitativa, Mazzotti e Gewandsznajder (2001, p. 147) reconhecem que "o objeto emerge do conhecimento do contexto e das múltiplas realidades", vivenciada na experiência da produção e das histórias das três artesãs entrevistadas. Perrenoud (2002, p. 118) acrescenta que a modalidade de pesquisa qualitativa pode "modificar seu rumo em função das informações recebidas e dos acontecimentos imprevisíveis". Esteban (2010, p. 125) reforça que o foco de atenção dos pesquisadores qualitativos está na realização de: "descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis, incorporando a voz dos participantes, suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, tal e qual são expressas por eles mesmos". Questões que fundamentam a pesquisa com e para um documentário.

3.1. ESTRATÉGIAS

As estratégias investigativas envolveram diversas etapas:

a. o fundamento e a prática da produção com a questão de gênero na forma de documentário reflexivo;

b. o processo de pré-produção e produção para o documentário como metodologia ativa, analisando os dados e construindo também uma maneira de formalizar esta ação no ensino-aprendizagem acadêmico, dedicando-se posteriormente a pós-produção;
c. a escuta e gravação das três personagens sobre seus diálogos referentes ao ofício de artesã, ou como falou uma delas "fazendeira do barro", em uma sociedade de produção masculina.

Portanto, trata-se de um levantamento bibliográfico, uma observação participante pela simples presença na gravação de um grupo focal ou indivíduo, para que se pudesse "realizar o contato direto com pessoas cujo comportamento se deseja conhecer, estudando um grupo significativo de pessoas que farão parte do problema estudado" (GIL, 2006, p. 50)

Neste sentido, realizou-se a sistematização das informações, produzindo conhecimento para aplicar uma estratégia de conhecer a produção produzindo, por parte do pesquisador, através da reflexão sobre os atos emotivos e ações pensadas durante todo o processo de produção da pesquisa bibliográfica, da finalização da edição, com previsão de exibição para as participantes. Ainda, a produção de um documentário sobre as "fazendeiras do barro" do Alto do Moura, construindo conhecimento com as personagens e os cineastas formadores, elaborando o roteiro, cronograma da ação de gravar e entrevistar, gravando, montando e editando o material, incorporando multimídias na vivência social, cultural e da profissão acadêmica.

Para a gravação, elaborou-se um roteiro de temáticas, baseado em entrevista em profundidade, sendo este:

a. história da família no artesanato com barro (quando começou este ofício, o que produziam, qual era a função da artesã no fabrico das peças);
b. processo de criação das artesãs "fazendeiras do barro" (peças tradicionais e peças inovadas);
c. o ensino desta arte às meninas;
d. tipo de abordagem utilizado pelas artesãs para manter a família produzindo/comercializando e vivendo desta arte;
e. incentivo financeiro para a perpetuação desta arte na pandemia;
f. mensagem para as mulheres artesãs do barro na região do agreste.

Estes dados vão permitir saber os mecanismos culturais encontrados no setor e na subsistência desta arte e ofício pelas mulheres fazendeiras do Barro". No entanto, outras questões surgem no processo de gravação, pela necessidade da fala e pela escuta atenta dos pesquisadores.

Todas as imagens foram realizadas após o livre consentimento do uso da Imagem e áudio da(s) Entrevistada (s), na própria filmagem. Os dados serão construídos através de entrevistas individuais e depoimentos das artesãs, acompanhando da fabricação à venda. O critério utilizado para a participação no documentário foi fabricar as peças utilitárias, decorativas e/ou figurativas, ser um ofício familiar e ter uma loja em que a própria artesã comercializa as suas peças. Participaram A1 com peças utilitárias, A2 como peças decorativas e A3 com peças decorativas e figurativas.

3.2 A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para fins de edição da gravação será utilizada a Teoria de Conteúdos, segundo Bardin (1988, p.103), para a codificação do material, que "corresponde a uma transformação efetuada segundo regras precisas". Os dados brutos se transformam "por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão" (Ibidem), esclarecendo o texto. Tal codificação agrega os elementos dispersos dos dados e, ao interpretar as unidades de sentido, constroem-se significados nos quais os participantes expressaram, pela fala ou pela sua ausência, captando afirmativas, contradições, hesitações e dúvidas. Os dados serão submetidos aos critérios de freqüência, de presença e de ausência de seus temas, em indicadores combinados que permitiram a sua inferência. Na pesquisa, a imagem será também elemento interpretativo, concebendo-a como texto.

Segundo Bardin (1988), os dados analisados, após serem tratados, poderão ensinar os saberes deduzidos dos conteúdos, pondo em evidência a finalidade deste método. Esse autor organiza a análise dos dados em três polos cronológicos e interligados: a) a pré-análise, b) a exploração do material e, c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Aqui, neste documentário, esta sequência será realizada na fase de montagem, na edição, na fase de tratamento dos resultados.

O primeiro polo, da pré-análise, teve como base o processo de escolha e organização dos dados e das leituras da imagem e áudio realizadas sobre a problemática encontrada na entrevista em profundidade / roteiro, gerando dados para a produção da montagem do documentário,

obtendo-se uma estrutura contextual e conceitual da problemática. Os dados obtidos foram submetidos, exaustivamente, à exame e à formulação preliminar de sub-categorias norteadoras que levaram ao delineamento, também preliminar, de um quadro teórico em que os resultados foram analisados, com base nos objetivos da pesquisa que orientaram a interpretação final.

No segundo polo, da exploração do material, ocorreu a sistematização das categorias para a estruturação da análise dos dados, transparecendo a ideologia da montagem. Nesta fase, as categorias de análise serão estabelecidas ideologicamente, reunidas conforme a sua redundância ou omissão, em razão de suas características comuns. Os dados organizados em categorias e subcategorias orientarão a produção. A categorização, segundo Bardin (1988, p. 117), "é uma classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos". Esse processo envolve duas etapas: o isolamento dos elementos (inventário) e a organização (classificação), dando sentido ao gênero cinematográfico. O mergulho analítico exploratório aos dados organizados estabelecerá outras categorias, a partir de dados, que poderão estar explícitos ou implícitos na montagem para a edição.

O terceiro polo consistiu no investimento no tratamento dos resultados obtidos, na inferência e na interpretação das categorias, na busca do que ficou oculto nas fases anteriores através da montagem na edição. Poderíamos dizer que seria a análise da "realidade" do produtor e editor do documentário. Nessa etapa, procurou-se fundamentar a relação entre os dados obtidos, suas categorias e o quadro teórico que embasou a pesquisa, retomando os pressupostos da pesquisa e as variáveis de referência nas falas dos participantes, em categorias expostas, anteriormente, sendo um trecho do documentário em que os produtores se questionam sobre a trama apresentada no curta metragem.

3.3 A FINALIZAÇÃO DO DOCUMENTÁRIO

A Finalização da produção do documentário envolveu o tratamento dos dados e a montagem das cenas com as artesãs de acordo com as temáticas construídas em suas falas. Estes grupos de cenas foram montados com os dados organizados e seus efeitos na edição. O tempo estimado da produção final foi de 20 minutos. Todo o processo foi realizado pelo pesquisador em iniciação científica, com o apoio dos orientadores, presentes

nos agradecimentos no final da edição. O documentário teve fomento da PROEC/PFA/UPE e os equipamentos do Laboratório de Artes, Mídias e Educação - LAMIE/UPE, financiado pela FACEPE.

Segue o roteiro da produção:

As cenas que compuseram o documentário foram estruturadas com base em um roteiro pré-determinado, conforme tratamento dos dados:

Título do documentário: "Fazendeiras do Barro no Alto do Moura"
Cena 1/ Tomada 1. Chegada no Alto do Moura, no agreste pernambucano.
Transição.
Cena 2/Tomada 1-2-3. Chegada na loja da Artesã 1, com tomadas do ambiente e e a entrevistada envolta as suas peças / história da família (quando começou este ofício, o que produziam, qual era a função da artesã no fabrico das peças, o ensino desta arte as meninas)
Transição.
Cena 3/Tomada 1 - 2. Artesã 2 envolta em suas peças / história da família (quando começou este ofício, o que produziam, qual era a função da artesã no fabrico das peças) e sua loja.
Transição.
Cena 3/Tomada 1. Artesã 3 em sua loja e suas histórias do ofício feminino e seus desafios como mulher e com a formação do grupo a Flor do Barro
Transição.
Cena 4 /Tomada 1-2-3. Mensagem para as mulheres artesãs do barro da região do agreste.
Transição.
Cena 5. O processo de finalização da Edição, cena no Lamie / UPE

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA O PRODUTOR, MONTADOR E EDITOR

Essa pesquisa trouxe não só a oportunidade, como a vontade de trabalhar com audiovisual, uma área multidimensional e multidisciplinar. A

partir dela pude participar de diversos projetos, tanto do meu campus quanto da Universidade, trabalhando de forma conjunta com o LAMIE/UPE e sua equipe docente.

A formação científica se dá através da pesquisa e análise das variáveis referentes aos conteúdos e ao conhecimento que se adquire no processo investigativo. Nesse caso, um projeto de pesquisa-extensão tem variáveis externas ao campus, que são retratadas ao decorrer da pesquisa e com o seu resultado. Para a formação profissional foram desenvolvidos projetos piloto para as ferramentas utilizadas durante a pesquisa, tanto de forma interna para o campus, com os alunos; quanto de forma externa para professores de outros ***campi*** e outras entidades.

Com o documentário de bastidores aprendi que o documentário em si tem o potencial de investigar não só um acontecimento ou vivência específica, como também analisar seu processo de construção da informação, as tecnologias utilizadas, o crescimento do conhecimento do diretor durante a gravação, e nesse caso, o crescimento científico através da produção de uma pesquisa. A cada tomada de gravação se conhece um universo novo, pessoas, lugares, sentimentos, dados históricos e a pessoa se desenvolve enquanto indivíduo e coletivamente.

4.2 PRODUÇÃO DA INFORMAÇÃO DO DOCUMENTÁRIO

O processo iniciou com pesquisa bibliográfica sobre o tema documentário reflexivo ou de bastidores, pois existia o desejo de se envolver e participar do processo de implementação do Projeto.

Desta forma, após a pesquisa, partiu-se para a produção do argumento e do roteiro, concebendo-o provisório. Nesta se separou documentação necessária para a gravação, equipamentos e organizou-se as atribuições de cada pessoa que foi ao campo, com cronograma para o dia da gravação, que foi cumprido por todos. Antes, porém, foi feito o contato com duas famílias de artesãs.

O processo de produção envolveu o deslocamento dos equipamentos e pessoal do LAMIE ao local, preparação do ambiente, a conversa informal e a gravação com temáticas selecionadas da pesquisa.

4.3 GRAVAÇÃO COM AS ARTESÃS

A gravação foi realizada em um dia de domingo, visando chegar cedo e encontrar as artesãs mais livres para nos atender. A primeira artesã nos

recebeu em sua loja e se colocou à nossa disposição, mostrando todo o seu ateliê e suas peças principais e secundárias, como aquelas que fazem parte da tradição de família. A segunda artesã pertencia à mesma família da primeira, embora tivesse sua loja e ateliê mais distante e se dedicasse à arte decorativa. A terceira artesã possui sua loja no centro do bairro e faz parte de um grupo de mulheres Flor do Barro, que se reúnem para discutir diversas questões referentes a ser mulher e um mundo masculino do Barro, ajudando-se a enfrentar os problemas da arte, de ser mulher, mãe, esposa e profissional do barro, as Fazendeiras do Barro.

Inicialmente, a fala comum em destaque foi sobre o período em que começaram a fazer "brinquedos de barro", pois a situação econômica das famílias não possibilitava que tivessem os brinquedos que outras crianças tinham nas suas idades, criando cavalinhos, xícaras e bonecas. As idades foram semelhantes nesta iniciação no ofício, aos 7 anos, quando iam para a escola na região. A escolaridade cumprida foi até a 4ª (quarta) série, pois a escola ofertava até esta série.

A1 já frequentava a feira de Caruaru nesta idade, indo com avô e pai venderem as peças que fabricavam. A2 destacou que ficava em casa com os afazeres domésticos e A3 destacou em sua fala a primeira vez que vendeu um brinquedo seu, uma boneca, a um turista que passou na frente de sua casa, realizando o desejo de comprar um tecido para a mãe fazer um vestido a mão para ela, pois até então, vestia-se com doação de roupas. São famílias que vivem na tradição do respeito aos mais velhos, daquele que coloca o sustento em casa, seja mulher ou homem, que veio da área rural para a cidade ou, que esta veio até eles.

Segundo Sá (2018, p.78), aqueles que vendiam ou vendem seus produtos na feira de Caruaru, permanecem com traços herdados da família. Destaca que "um traço marcante, que me faz ver semelhanças neste tipo de família, é que mesmo muitos dos seus membros, que não chegaram a viver no campo e hoje vivem nos municípios da região, possuem as raízes dos ancestrais inscritas em seus habitus". Sá (Idem) destaca ainda que "o caso das famílias de raízes rurais foi o mais emblemático e recorrente naquela passagem da história coletiva local".

Neste mundo que trouxeram com seus ancestrais para a contemporaneidade, observou-se que todas as participantes iniciaram o ofício de artesã do barro muito cedo, aprendendo para brincar, mais tarde acompanhando o fabrico nos fundos da casa, enquanto os homens ajudavam, mas vendiam e ficavam na frente das lojas, recebendo os méritos pelas

peças. Todas destacam Mestre Vitalino e Galdino como pessoas que influenciaram a sua arte.

O barro, ouro das artesãs, passa por um processo que envolve diversas etapas, as quais a família participava para chegar ao ponto de acabamentos, de ir ao forno e receber as pinturas, sobressaindo alguns talentos neste processo. As meninas, ainda hoje, participam deste processo de aprendizagem na família, mas tem a opção de ir à escola, de estudar outras artes e ofícios. Todas as artesãs entrevistadas dão cursos isoladamente a pessoas que desejam aprender, tendo diversos multiplicadores desta arte no Brasil.

Segundo Rezende (2021):

> No bairro, assim como em muitas outras localidades de Caruaru, já muitas mulheres trabalhavam como louceiras e conservavam as técnicas indígenas herdadas. Em muitas etnias indígenas, é a mulher quem tem permissão para fazer a extração do barro e manipulá-lo. E na região de Caruaru, também era a mulher quem pegava o barro, pisava, peneirava e o moldava, para fins domésticos, sendo uma atividade restrita a elas e às crianças. A partir do início do século XX, a produção se transformou em uma fonte de renda familiar que se fortaleceu ainda mais, com a popularização da Feira de Caruaru, registrada em 2006 como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil, pelo IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Esta Autora faz uma revisão histórica destas artesãs, valorizando suas falas. Uma das artesãs da pesquisa A2, destaca ainda, a importância da arte do barro para a saúde mental, pois observou que suas peças evidenciaram passagens de suas vidas, alegrias e luto. Atualmente, as suas filhas se dedicam à arte da pintura.

Quanto a concorrência comentou que não se preocupam muito com isto, pois primam pela qualidade de suas peças e que convivem com esta situação, tanto pela indústria como de artesãs e artesãos do barro que tentam copiar suas peças, como luminárias, utensílios e outros.

As artesãs se referem ao barro como “ouro negro”, pois se comunicam e sobrevivem com o que fazem dele, devendo ser esta matéria prima protegida por lei municipal, a fim de impossibilitar que olarias retirem este material para comercializar industrialmente.

Segundo Cleonice Otília (2021), artesã e poetisa, conhecida como Nicinha, o “Mestre Vitalino Pereira dos Santos (1909-1963), um dos percussores do barro figurativo no Brasil, foi seu professor e sua Faculdade

e seu diploma, um bolo de barro com o qual segue criando e se descobrindo, enquanto artesã, artista e poeta". Esta artesã, ``Fazendeira do Barro", destaca o Grupo Flor do Barro, que tem como propósito fortalecer as mulheres que vivem do barro e com ele criam sua arte, ajudam a família, se ajudam repassam a tradição aos mais novos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou a investigação reflexiva sobre o processo de produção de um documentário, a partir da reflexão sobre a ação de executá-lo. Portanto, envolveu diversas etapas, dentre as quais umas se conhecia e outras eram totalmente novas, envolvendo emoções e realizações em sua execução.

Constatamos que uma investigação é um campo de descobertas novas e outras atualizadas com novas leituras. Estudar na literatura sobre gênero documentário e sobre o reconhecimento da mulher artesã em seu ofício foi uma atualização no campo científico durante o trabalho. Mas constatar o que se estudou em sua realidade na sociedade foi algo que a emoção e a razão se duelam e se acalmam no momento de montar uma produção com as descobertas suas e dos outros.

Produzir vídeos e artes midiáticas já faz parte da minha vida acadêmica, quando se trabalha com sistemas multimídias em Sistemas de Informação e se investe nesta área por desejo de progredir nos estudos nesta área, reconheço como um desafio, pois o olhar para a informação na atualidade remete a diversos sentidos. Agora, partir para documentar uma realidade, desenvolvendo sistemas de montagem de sentidos como imagem e áudio de pessoas que você interagiu com sua história, efeitos com programas, seleção de mensagem, análise de conteúdo para definir as cenas, mexe com a pessoa quando se é autor, diretor, produtor, montador e editor. O cine-documentário reflexivo ou de bastidores coloca o autor neste papel de inúmeras atribuições, analisando a si próprio na caminhada e suas produções.

No entanto, um dos maiores desafio foi a gravação externa, pois esta seria em locais fora da Universidade, envolvendo as vidas dos participantes do documentário, ainda durante a pandemia. Para a autoria, essa experiência serviu como faísca na busca de novos aprendizados, assim como o refinamento das habilidades já aprendidas, aumentando as possibilidades de continuidade de trabalhos nesta área cada vez mais técnica e criativa.

Na caminhada técnica desenvolvida define-se linhas a seguir, equipamentos e seus limites e possibilidades para uma gravação de um cine-documentário externo. Fora do controle de um ambiente se depara com iluminação do campo de atuação, tendo que criar forma de controle do indesejado e aplicar conhecimentos com o que tem disponível em seu acervo. Na pandemia o áudio de lapela não era indicado, assim, trabalhamos com o Boom e o áudio de estúdio. O cenário foi o ambiente das artesãs. Portanto, trabalhamos não somente com a realidade histórica, mas também com a realidade de equipamento durante a pandemia.

No percurso, todos eram aprendizes e professores, inclusive as artesãs se sentiram como professoras ao me apresentar como autor do documentário junto com os meus orientadores, explicando que este seria produzido em ambiente acadêmico pela primeira vez na minha iniciação científica.

Acredita-se que outras experiências semelhantes a esta sejam recomendadas. Atualmente se domina tanto o uso e edição de vídeos por celulares que se poderia incentivar os estudantes a produzirem produtos de suas pesquisas na área de humanas. Esta produção é o confronte entre a teoria e a prática, tanto eficaz para tantas pesquisas realizadas recentemente para o reconhecimento na sociedade do conhecimento, da informação.

Acredita-se que estas competências e habilidades em educação, com a produção do audiovisual, vai desenvolver nos educandos a sensibilidade estética, a ética, o domínio tecnológico-midiático e a reflexão sobre suas ações com os outros.

REFERÊNCIAS

ALAVA, S. (org.). **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais? Trad. Fátima murad. Porto Alegre: Artmed, 2002

ANCINE, **Portaria ANCINE n.º 151-E**, de 19 de março de 2020. Disponibilizado em https://www.gov.br/ancine/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/portarias/2020/portaria-ancine-no-151-e-2020 Acessado em 15 de maio de 2021.

BAGGIO, Eduardo Túlio. **O Cinema Documentário e seu caráter distintivo**: a similaridade entre o objeto imediato e o objeto dinâmico. Ed. Novos Mestres. 2007.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1988.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

ESTEBAN, M. P. S.. **Pesquisa qualitativa em educação**. Fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FLICH, U.. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009

GÓMEZ, G. R, FLORES, J. G. & JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de La Investigación Cualitativa.** Malaga, Espanha: Ediciones Aljibe, 1996.

HIRATA, Helena e KERGOAT, Danièle. **Novas configurações da Divisão Sexual do Trabalho**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. Disponível em https://www.scielo.br/j/cp/a/cCztcWVvvtWGDvFqRmdsBWQ/?format=pdf&lang=pt Acessado em julho de 2021.

KENSKI, V.M. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007

KERGOAT, D., & HIRATA, H. **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: UNESP. 2009

LABAKI, Amir e MOURÃO, Maria Dora (org). **O Cinema do Real**. São Paulo. 2005.

LOPES, Luiz Paulo Moita , CAPUTO, Stela Guedes et all. **Multiculturalismo**: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARTINO, Luiz Claudio. **Escritos sobre Epistemologia da Comunicação.** Porto Alegre: Sulina. 2017MAZZOTTI, A. J. A. & GEWANDSZNADJER, F. **O método nas ciências naturais e sociais.** Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2001.

MINAYO, M.C. de S. . **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

MONTEIL, J.M. **. Dynamique sociale et systèmes de formation**. Paris: Editions Universitaires, 1985.

PERRENOUD, P.. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Profissionalização e razão pógi. Métodosca. Porto Alegre: Artmed,2012

RUARO, Giaovana. Bigarella.. **Sade**.Curitiba: UFPR, 2007

SÁ, Márcio. Filhos das feiras: **Uma composição do campo de negócios agreste**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2018.

SELLTIZ, C., JAHODA, M., DEUTSCH, M., & COOK, S. W. **Pesquisa nas relações sociais.** São Paulo: Editora Pedagógica da Universidade de São Paulo, 1975.

RAMOS, Fernão Pessoa. **O que é Documentário**? Campinas, SP: Ed. Perspectiva. 2000.

SINDCINE, **Protocolo de segurança e saúde no trabalho audiovisual**. Disponibilizado http://spcine.com.br/wp-content/uploads/PROTOCOLO-DE-SEGURANC%CC%A7A-E-SAUDE-NO-TRABALHO-DO-AUDIOVISUAL.pdf Acessado em 15 de maio de 2021.

REZENDE, Raquel Lara. **Flor do Barro: as mulheres na arte figurativa do Alto do Moura.** Disponível em https://www.artesol.org.br/conteudos/visualizar/Flor-do-Barro-as-mulheres-na-arte-figurativa-do-Alto-do-Moura. Acessado em setembro de 2021.

RUBIO, Juan Carlos Colomer NAVARRO, Yan. **A Produção de Documentários como Recurso Didático TIC para o Ensino de Geografia e História**: metodologia e proposta de trabalho. Rio de Janeiro: Giramundo, 2014

SOARES, Flávio. **Relatório de Atividades:** Documentário "Tecendo Memórias: Um olhar sobre as histórias contadas pela comunidade tecelã Fios do Cerrado". Uberlândia, MG: FACED/UFU, 2015.

ZUCCHERATO, G. H. (2015). **Memorial de projeto experimental**: vídeo-documentário-(Re) construindo Pinhal: um documentário sobre a história de Espírito Santo do Pinhal/SP. São Paulo: 2015.

ZUCHI, I. **A integraçâo dos ambientes tecnológicos em sala**: Novas potencialidades e novas formas de trabalho. http://www.ded.ufrpe.br/sipemat/CD-ROM%202%20 SIPEMAT/artigos /CO-167.pdf. Acessado em 2008.

GT 21
EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: TEORIAS, METODOLOGIAS E RELATOS DE EXPERIÊNCIA

ELEIÇÕES, CIDADANIA E MÍDIAS DIGITAIS

CRISTIANE NÓBREGA ARRUDA

ISSN: 2176-8153

RELATO DE EXPERIÊNCIA

INTRODUÇÃO

Debates estudantes-professor sobre as eleições de 2018 e o uso das tecnologias de informação como ferramenta relevante para a Educação midiática e a formação cidadã. Esse é o projeto pensado para oportunizar aos alunos da Educação de jovens e adultos (EJA) a possibilidade de refletir sobre a importância do processo eleitoral para o cidadão brasileiro, e através das tecnologias de informação ter acesso às notícias, às pesquisas, às propagandas eleitorais e desenvolver uma leitura crítica em relação ao sistema político do país. Na sociedade atual é importante estimular o educando a compreender os problemas contemporâneos para um posicionamento frente à realidade. Os estudantes, geralmente, não gostam de política, não gostam de trabalhar conteúdos voltados para a política, como o papel do Estado, a representatividade e a democracia.

O presente trabalho veio da observação da necessidade de expandir esses debates, uma vez que os Parâmetros curriculares Nacionais (PCN) ressaltam que o conhecimento histórico é um campo de pesquisa e a produção do saber deve estar em permanente debate. É importante promover a investigação, a troca de experiências e aprendizagens relacionados com o que estamos vivendo contemporaneamente, e com o momento de grande decisão para o futuro da sociedade brasileira.

Como ocorre em todos os anos eleitorais, em 2018 houve a discussão sobre as propostas dos candidatos e sobre os partidos políticos. Mostra-se fundamental entender alguns conceitos sobre a política para estimular o pensar dos jovens como cidadãos participantes da sociedade, e o papel da escola - como espaço de debates, respeito e formação de opinião - e da disciplina de Sociologia é de dar oportunidade para este diálogo, mostrando como o uso das tecnologias de informação influenciam a opinião pública. Levar essa discussão para a escola na turma da EJA na Escola de Referência Amaury de Medeiros, na disciplina de Sociologia, em interdisciplinaridade com a disciplina de História ajudou-os a entender os processos políticos e sociais permitindo pensarmos sobre as notícias que chegam, as propostas dos candidatos mostradas pelos meios de comunicação e pelas redes sociais. E pensando sobre a importância de ensinar, penso em Freire, para quem ensinar exige comprometimento, levando-nos a refletir que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Segundo ele, "devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade." (FREIRE, 98).

Todo cidadão precisa para exercitar a participação do processo de escolha dos seus representantes de forma crítica e consciente, e através da educação midiática reativar a memória estudando alguns aspectos do período republicano no Brasil, a conquista do voto, seu significado para a democracia do país. Entender as funções dos três poderes, e quais são seus papéis na sociedade brasileira, e perceber a importância das eleições e do voto no Brasil, e a democratização do país. "Importa ressaltar que o ensino de política faz relevante ao estudante do ensino no médio, uma vez que possui a potencialidade para formar indivíduos conscientes de seus deveres e direitos, para além da perspectiva do senso comum que permeia a ideia de uma formação para a cidadania." (FEIJÓ, p.319)

Na sociedade contemporânea, na qual as tecnologias de informação estão inseridas, e as mídias, e as redes sociais trazem notícias, buscar a veracidade, aprender a ler o que chega de forma mais consciente e crítica são competências e habilidades que serão desenvolvidas nesta proposta de trabalho, relacionado a aspectos de escolha dos

representantes. "Dentre elas podemos citar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio. A Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que define as DCN, posiciona a tecnologia em um lugar de destaque. No título II, quando trata da organização curricular, no artigo 13º, inciso I, a tecnologia aparece como "eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo", sempre em conjunto com as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura." (SALES, p. 237)

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O projeto foi desenvolvido em dez aulas da disciplina de Sociologia no mês de setembro a novembro de 2018, utilizando o espaço escolar como lugar de diálogo e debates, e tendo a utilização das tecnologias de informação como ferramenta didática. As atividades foram desenvolvidas em interdisciplinaridade entre as disciplinas de Sociologia e História, como apoio pedagógico para a construção do conhecimento e desenvolvimento de competências para o uso das redes e mídias sociais.

Na primeira e segunda aulas trabalhei textos da disciplina de História sobre o conceito de populismo, a importância da democratização para o país, a conquista do voto, seu significado para a população brasileira, fazendo uma breve história do Brasil do período republicano.

Na terceira aula e quarta aula foi trabalhado um trecho do texto de Montesquieu, Espírito das Leis, que fala sobre a divisão dos três poderes, a partir da leitura, foi discutido a função dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, e o que um deputado, senador, governador fazem como representantes políticos no Brasil.

Na quinta aula foi proposto e sugerido o acesso nos sites e acompanhamento de diversos vídeos explicativos sobre o processo eleitoral no Brasil. Usei as redes sociais, o Facebook para divulgar os vídeos do Canal Futura e buscar notícias, informações mais consistentes sobre os candidatos, suas propostas e intenções para a melhoria das condições de vida da população. Propus olhar os posts, trazer para a aula, debates, os educandos assistiram ao horário eleitoral e trouxeram relatos de candidatos que se apresentavam nesta programação. Em seus relatos, os estudantes apontavam candidatos que mais pareciam humoristas, outros não tinha propostas sérias para as cidades e para o cidadão. Eles também comentaram as promessas de alguns políticos, que faziam propostas de trocas de votos por tijolos, materiais de construção e cestas básicas, ressaltando que essas práticas ainda se repetiam, principalmente nas comunidades mais carentes, inclusive onde eles moravam.

Na sexta aula, trouxeram uma lista com situações existentes no país, em seguida analisaram os candidatos, observando as promessas para a resolução de problemas. Na prática perceberam que não há soluções concretas sobre os problemas econômicos e sociais do país, como desemprego, saúde, educação pública precárias e desigualdade social, e que muitas vezes as políticas públicas não contemplam as demandas e a diversidade da sociedade civil.

Na sétima e oitava aula houve a apresentação e discussão sobre os mitos das eleições que você precisa esquecer, de acordo com informação do Ministério Público de Minas Gerais, compartilhado nas redes sociais. Nesse site que foi divulgado no Facebook, discutimos sobre votos brancos e nulos, que depois das eleições é possível saber em qual o candidato o eleitor votou, esses e outros mitos que é importante se informar, pois "a internet está cheia de informação sobre as eleições, mas muita dessa informação está errada, sendo na realidade uma desinformação."

Nas últimas aulas, separei por séries os temas sociais e políticos que trabalhamos para estimular a pesquisa na internet e acompanhei o material que foi trazido, acompanhei os links, sites de pesquisa e fui desenvolvendo um estudo dirigido sobre os temas e conteúdos apresentados, a compra de voto, a redemocratização do país, a participação do cidadão, e a importância de ficar atento ao que nos chega como informação, notícias através das mídias, ou das tecnologias digitais, desenvolvendo o aprendizado sobre os conteúdos apresentados.

CULMINÂNCIA

A avaliação foi acontecendo durante o processo, observando a participação dos estudantes nas rodas de conversas e de debates sobre os conteúdos estudados e fui acompanhado as ações que foram realizadas no espaço escolar para o desenvolvimento do senso crítico e da participação mais ativa nas questões das eleições e entendendo que a política faz parte do cotidiano e dos fenômenos sociais, e também na observação de como usar as mídias digitais de forma mais responsável, e consciente.

No espaço escolar, realizaram a atividade com criatividade, produzindo cartazes informativos com desenhos, quadrinhos, dando ênfase a importância das eleições, e a busca de informações através das tecnologias da informação, conscientizando no espaço escolar como buscar e ter acesso às informações seguras nas redes. para que o cidadão exerça seu papel social e perceberam a importância da política para a sociedade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011

Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio volume 3) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf

SOUZA, Celina. Em tempos de Eleições, vale lembrar: o(a) presidente e os parlamentares eleitos têm o DEVER de zelar pelo cumprimento da nossa Constituição. Vídeo gravado: Canal Futura. Disponível em:<https://www.

facebook.com/canalfuturaoficial/videos/378983486256777 Acesso em: 19 set. 2018

BITENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: contexto, 2004

O ENSINO E O FAZER PUBLICITÁRIO ATRAVESSADO PELAS METODOLOGIAS FEMINISTAS

SORAYA BARRETO JANUÁRIO
Departamento de Comunicação UFPE
Pós-doutorado na McGill University, Institute of Gender, Sexuality and Feminisms (IGSF), Montreal, Canadá. Doutora em Comunicação pela Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Publicitária e professora do Departamento de Comunicação da UFPE. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFPE- PPGDH/UFPE.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

Este artigo versa sobre um relato de experiência realizado no âmbito do curso de Publicidade e Propaganda junto à componente "Comunicação e Gênero", ofertada como disciplina eletiva no curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Federal de Pernambuco. O mercado da publicidade é afamado pelo uso constante de estereotipias e construções redutoras de grupos de consumidores e de quem se deseja atingir, no qual constantemente são legitimados preconceitos contra grupos sociais, como é o caso das mulheres e pessoas LGBTQI+ (MOTA-RIBEIRO, 2005; BARRETO JANUÁRIO, 2016). A formação profissional e acadêmica no campo da publicidade se centra nos estudos da comunicação social e das práticas do mercado publicitário. Dessa forma, o percurso da formação acadêmica publicitária foi fortemente construído pautado em práticas de mercado, reflexo do próprio surgimento do curso, visando atender uma demanda de instrução para um negócio que surgiu das práxis cotidianas (DURAND, 2006). E, portanto, embasada na ideia de uma manutenção dos processos vigentes no fazer publicitário.

2. METODOLOGIA

A componente passou por diversas experiências ao longo dos seis anos de criação. Diante das práticas, podemos categorizar em dois formatos evidentes. O primeiro focado na leitura crítica da mídia, refletindo e analisando o que estaria por trás dos critérios de produção, financiamento e criação publicitária, vigente de 2014 a 2017. A segunda proposta foi a de sair de uma prática pedagógica mais focada na análise e crítica da produção existente para o ensino e produção de peças publicitárias sob um novo fazer, o da mídia tática (BARRETO JANUÁRIO; DANTAS, 2018). É pertinente ressaltar que essa segunda abordagem versa de uma construção coletiva com uma orientanda em estágio docência, do qual ressaltamos que o plano de aulas majoritariamente foi pensado pela discente em questão.

A prática pedagógica que se deu após a experiência coletiva auxiliou a forjar um formato híbrido que será apresentado neste relato, que se refere à oferta da componente em 2019, utilizando como aparato metodológico as duas abordagens: crítica e prático-tático abarcadas por uma ótica feminista. Redirecionando o fazer publicitário para uma lógica de fundamentação crítica de conteúdos, nesse caso orientado para os

estudos de gênero e diversidade, bem como a produção associada às práticas e produções dos movimentos sociais. Com efeito, foram utilizadas metodologias feministas (NEVES; NOGUEIRA, 2015) e participativas de trabalhos em grupo (ADRIÃO, 2014).

O fazer científico ao longo de sua historicidade pautado em uma ciência positivista, que associa a objetividade aos arquétipos das masculinidades hegemônicas (CONNELL, 2005; RODRIGUES; MENEZES, 2012), no qual a ideia de objetividade científica se engendra a uma separação entre razão e emoção, vem sendo criticado por teóricas feministas ao longo das últimas décadas. Nessa perspectiva, os feminismos vêm contestando a noção de objetividade científica, de verdade e de neutralidade. Para as epistemologias feministas, o conhecimento é sempre posicionado e contrário à imparcialidade. A validade do conhecimento está em ser parcial. Com efeito, propomos uma escrita científica e práticas pedagógicas que se sabem políticas e, por isso, localizam-se em sua parcialidade. Haraway (1995) defende a objetividade corporificada, uma objetividade feminista alocada em saberes localizados como alternativa epistemológica e metodológica à objetividade científica. Nesse âmbito, as metodologias feministas são estratégias, processos e instrumentos de mudança social baseadas no ideal de equidade de gênero, que reflete diversas visões e teorias feministas (NEVES; NOGUEIRA, 2015).

Dessa forma, utilizando a metodologia feminista como norteadora de uma perspectiva híbrida, plural e diversa utilizaremos como metodologias complementares a leitura crítica da mídia e a mídia tática, que explicaremos ao longo do trabalho, como métodos e práticas complementares na construção de um novo pensar e fazer publicitário.

3. RESULTADOS

Ao propor o ensino e uso de metodologias feministas associadas a metodologias híbridas como a leitura crítica da mídia e a mídia tática, buscamos transgredir o ensino–aprendizagem em publicidade, combatendo práticas hierárquicas e modelos comunicacionais de vertente única. Pensar novos formatos e modelos de mídia como produto de significados mais amplos, ofertamos uma diversidade de saberes não tradicionais. E ainda, produções pluridirecionais nas quais emissores e receptores dialogam, produzem e ressignificam práticas e discursos.

Com efeito, acreditamos que os objetivos traçados para a componente foram alcançados. Todavia, pudemos perceber com as experiências

anteriores que o formato híbrido ultrapassou a ordem crítica e produtiva, num saber/fazer mais embasado e combativo com defesas teóricas e profundas da motivação e defesa de cada produção prática.

Confirmamos a possibilidade de pensar e produzir uma comunicação subversiva, que transgrida e combata a norma vigente, a partir da sensibilização das/dos sujeitas/os com as questões dos Direitos Humanos. O processo avaliativo da componente se deu na escolha de uma das práticas ofertadas em formato de oficina na componente com a produção de material de mídia para algum movimento social e ativista, com defesa da produção e um artigo de opinião embasado pelas teorias trabalhadas e as práticas realizadas em sala. Vimos as metodologias empregadas e práticas selecionadas ultrapassarem os muros da universidade num diálogo com a prática de extensão universitária, no qual foram veiculados nos muros da cidade com fins políticos, culturais e sociais a reprodução dos trabalhos desenvolvidos em sala, especialmente fanzines e ***stêncils***. Foi possível testemunhar muitas dessas produções circularem nas redes sociais digitais e nos suportes urbanos nas cidades do Recife e de João Pessoa.

Visando ilustrar as oficinas e trabalhos desenvolvidos na componente, apresentamos abaixo um apanhado de imagens (figura 1) dessas produções. Ficou evidente o caráter potente e questionador das produções.

Figura 1: Imagens de trabalhos e momentos da componente



Fonte: a autora

Palavras-chave: Publicidade, Gênero, Feminismos, Metodologias Feministas, Ensino

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Karla Galvão. Perspectivas feministas na interface com o processo de pesquisa–intervenção–pesquisa com grupos no campo **Psi. labrys,** études **féministes/estudos feministas** - jul/dez, 2014. Disponível em: https://www.labrys.net.br/labrys26/psy/KARLA.htm . Acesso em: 12 de dez. de 2020.

BARRETO JANUÁRIO, Soraya. **Masculinidades em (re)construção: gênero, corpo e publicidade**. Covilhã: Livros LabCom, 2016.

BARRETO JANUÁRIO, Soraya. Feminismo de mercado: um mapeamento do debate entre feminismos e consumo. **Cadernos Pagu**, 2021.

BARRETO JANUÁRIO, Soraya; DANTAS, Marisa. Metodologias feministas no ensino da comunicação: Um relato de experiência no curso de Publicidade e Propaganda. **INTERRITÓRIOS**, v. 4, n. 6, p. 59-74, 2018.

CONNELL, Robert William. **Masculinities**. Cambridge: Polity, 2005.

CRAVEIROS, Clélia Brandão Alvarenga et al. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Ministério da Educação, 2013.

DURAND, José Carlos. Educação e ideologia do talento no mundo da publicidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 433-450, 2006.

MOTA-RIBEIRO, Silvana. **Retratos de mulher: construções sociais e representações visuais do feminino**. Porto: Campo das letras, 2005.

NEVES, Sofia; NOGUEIRA, Conceição. Metodologias feministas: a reflexividade ao serviço da investigação nas ciências sociais. **Psicologia: reflexão e crítica**, v.18 n.3, p.408-412, 2005.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A PRÁTICA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO NA LICENCIATURA EM HISTÓRIA

SILVIA REGINA DE OLIVEIRA DANTAS
Licencianda em História pela Universidade Regional do Cariri – URCA, silviadantas023@gmail.com;

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O presente relato é fruto da experiência vivenciada durante a realização da regência na disciplina de Estágio Supervisionado IV, componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Regional do Cariri – URCA, campus Pimenta, Crato/Ceará. Consideramos o estágio como uma das atividades mais esperadas do processo de formação, por ser o momento de podermos vivenciar na prática os aportes teóricos discutidos, nos primeiros semestres do curso.

Diante disso, objetivamos com este trabalho relatar como foi a experiência de estágio realizada remotamente e refletir sobre os desafios e as dificuldades enfrentadas durante as aulas ministradas nas turmas do oitavo (8º) e nono (9º) anos do ensino fundamental do Centro Educacional de Mauriti - Ceará, escola da rede pública municipal.

Partimos do pressuposto que o estágio supervisionado é uma maneira de aproximar licenciandos (as) do espaço escolar, a fim de que conheçam um pouco da realidade em que irão exercer a profissão e também praticar um pouco dos aprendizados iniciais. Portanto, a realização desta etapa do curso pode contribuir diretamente no processo de afirmação profissional dos estudantes, como também delinear as contradições entre teoria e prática.

Todavia, devido a pandemia de Covid-19 e seus desdobramentos, acabou por interferir diretamente no processo e o que deveria ser presencial, foi transposto para os meios virtuais. O cenário de incertezas e o medo da infecção pelo vírus dominava, somado a tudo isso, o desamparo em termos técnicos e tecnológicos dificultou ainda mais o modelo de educação remota.

2. RELATANDO A EXPERIÊNCIA: ESTÁGIO, REFLEXÕES E DESAFIOS

O prologamento da situação de calamidade pública de saúde e a necessidade de continuação das diversas atividades, sejam elas produtivas ou educativas, tiveram que ser retomadas em contexto alarmante de infecções e mortes pela Covid-19. Na área educacional a solução encontrada para dá continuidade as as atividades letivas, nos diferentes niveis educaionais, foi o ensino de forma remota. A partir da autorização do

Conselho Nacional de Educação - CNE e de outras instâncias governamentais, retomamos as aulas.

Nesse processo, os profissionais da educação foram obrigados a se adequarem e se preparem da forma que fosse possível, sem uma formação específica, a construirem estratégias que pudessem que facilitar o acesso aos conteúdos e materiais didáticos-pedagógicos. Se para quem já atuava antes da pandemia em sala de aula, era um desafio, imagina para nós, que não estamos acostumados com a vivência em sala de aula, enquanto docente.

Nós, estágiarios do Curso de História da URCA, diferente das turmas subsequentes, estavamos tendo a oportnidade de vivenciar uma experiência complementamente diferente, um estágio regencial remoto, tendo que enfrentar nossos medos e ansiedades que antecede a nossa prática, enquanto profissionais formados. Apesar dos inúmeros debates ocorridos e do tempo decorrido para a decisão de autorizar estágios remotos, não tivemos nenhuma formação específica para lidar com os suportes tecnológicos que facilitasse o desenrolar das aulas, tanto para professores quanto para os estudantes.

Quanto a instrução e as orientações da docente responsável pela disciplina de estágio superviosionado, foi muito importante para mim, por ter sido atenciosa e empática aos problemas familiares e de gestação que enfrentava naquele momento. O meu estágio foi marcado pelo nascimento do meu primeiro filho e a violência psicologica provocada pelo meu ex-companheiro, que não aceita o fim do relacionamento e nem se quer assume a responsabilidade de pai e também provedor da criança. Desse modo, tentei acompanhar o estágio da melhor maneira possivel, pois se fazia necessário o acompanhamento das aulas onlines e o cumprimento da carga horária para a aprovação na disciplina.

Estagiei na cidade em que resido, Mauriti - CE, na instituição pública municipal Centro Educacional de Mauriti - CEM, escola mais antiga do município. O CEM acolhe estudantes que estejam cursando do sexto (6º) ao nono (9º) ano do ensino fundamental, de nove distritos municipal. Iniciei o estágio em 10 de dezembro de 2020, nas turmas de oitavo (8º) e nono (9º) anos e o principal espaço de contato com estudantes foi os grupos criados no WhatsApp que reunia os discentes de cada turma. Em média, os grupos reuniam cerca de 30 a 40 estudantes e as aulas funcionavam da seguinte forma: enviavamos um vídeo explicativo sobre o conteúdo e uma atividade para responderem. Como a interação não era

em tempo real, ficavamos disposição deles, nos períodos da manhã e tarde, das quintas-feiras, para sanar dúvidas.

Essa forma de acompanhamento das aulas, de acordo com o professor titular, foi adotado devido a dificuldade de acesso à internet, que impossibilitava a interação ao vivo. Desse modo, a solução encontrada foi a partilha de material e a disposição de tempo para retorno das atividades, como também o auxilio aqueles que solicitassem.

Diante das interações mínimas com os estudantes via Whatsapp, tente conversar com eles de outras formas, que não fosse diretamente relacionada aos conteúdos, mas sobre como estavam e as dificuldades que estavam enfrentando a fim de engajá-los nas atividades propostas. Nas conversas que tivemos, muitos relataram sentir saudade do ambiente físico escolar, pois este era um espaço importante de socialização e realização de brincadeiras. É importante notar que socialização entre os alunos, as brincadeiras, as conversas, as trocas de ideias que permeia a escola, faz parte do conjunto do ensino-aprendizagem, e que a interrupção do contato social efetivo, entre professores, estudantes e a escola, repercuti de forma negativa na vida desses individuos.

3. RESULTADOS

A experiência de realizar o estágio dessa forma contribuiu diretamente para perceber o quanto o sistema público de educação brasileiro precisa melhorar, sobretudo no que diz respeito à investimentos em tecnologia, para professores e educandos. Além disso, penso que foi um espaço de reflexão muito importante para mim, diante dos problemas que estava enfrentando, tanto maternos quanto psicológicos.

A jornada tripla que ocupa a rotina de varias mulheres, sobretudo das que tem criança, ficou bastante evidente durante o período de estágio, onde tinha que me desdobrar para cuidar de meu filho recém-nascido e dá suporte aos estudantes. A maternidade, o estágio e o trabalho precisaram ser conciliados, fator que contribuia para o meu desgate físico e psíquico. Esses fatores me fez compreender principalmente a realidade das professoras, que desempenham jornadas semelhante a minha diariamente.

Em relação ao ensino via Whatsapp, penso que é um formato de aulas as cegas, pois não tem como ter noção se realmente o estudante estar aprendendo, ou se estar com algma dificuldade, uma vez que poucos retornam as tarefas propostas. Creio que a realização de aulas pelo

Google Meet, seria mais apropriado por permitir a gravação e a interação ao vivo, entre professores e educandos.

Por fim, considero que o estágio refletiu de forma positiva no meu processo de formação profissional, implicando diretamente nas reflexões gestadas ao lono desse texto. No mais a transição do ensino presencial para o remoto, escancarou as diversas dificuldades enfrentadas pelo alunado brasileiro que sem equipamentos e os meios necessários, tiveram que continuar estudando durante a pandemia. Espero que os governos se sensibilizem e invistam mais em educação pública e de qualidade, para que futuramente não tenhamos que passar por essa mesma situação, que contribuiu diretamente na expulsão ou impedimento de muitas crianças continuarem estudando.

A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E TECNOLÓGICA NO BRASIL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA BNCC VIA EAD*

JONARA MEDEIROS SIQUEIRA
Doutoranda em Educação Tencológica – EDUMATEC – UFPE, email: jonaramedeiros@gmail.com

ANA BEATRIZ GOMES PIMENTA DE CARVALHO
Professora doutora no Edumatec – UFPE – email: anabeatrizgpc@gmail.com

Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE

* O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

ISSN: 2176-8153

RESUMO

Este trabalho analisa o curso "Educação Midiática e a BNCC"[1] ofertado pelo Instituto Palavra Aberta[2] e pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini[3] com intuito de compreender como estão sendo formados os professores em Educação Midiática no Brasil, considerando-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[4]. O curso, cujo público alvo são professores de escolas públicas e privadas do país, objetiva ampliar a reflexão sobre a atuação jornalístico-midiático, tema que faz parte do conteúdo de Língua Portuguesa da BNCC, a qual se ampara na Alfabetização Midiática Informacional (AMI),[5] que utiliza as Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)[6]. Com isso, buscamos obter dados que contribuam para um mapeamento da formação Midática no Brasil. Assim, analisamos metologia e conteúdo do curso tendo como método operativo, o referencial de Bardin (1977) e, como base teórica sobre educação e comunicação, o pensamento de Freire (1983), Martín-Barbero (2004), Wolton (2006), Alsina (2009) e Soares (2016).

Palavras-chave: Educação Midiática; Brasil; Ensino e Aprendizagem; BNCC; TDIC;

MEDIA AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN BRAZIL: TEACHER TRAINING FOR BNCC VIA EAD

ABSTRACT

This paper analyzes the course "Media Education and BNCC" offered by the Open Word Institute and the Carlos Alberto Vanzolini Foundation in

1 Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em 01/09/2021, às 14h.

2 Disponível em: https://www.palavraaberta.org.br/ . Acesso em 03/09/2021, às 0h.

3 Disponível em: https://www.vanzolini-gte.org.br/ . Acesso em 31/09/2021, às 8h.

4 Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em 31/09/2021, às 14h.

5 Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/communication-and-information/digitaltransformation-and-innovation/media-and-information-literacy/ . Acesso em 30/09/2021, às 22h.

6 Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades . Acesso em 30/09/2021, às 23h.

order to understand how media education teachers are being trained in Brazil, considering the National Common Curricular Base (BNCC) The course, whose target audience is public and private school teachers in the country, aims to expand the reflection on journalistic-media activities, a theme that is part of the Portuguese language content of the BNCC, which is supported by Information Literacy Media (AMI)), which uses digital information and communication technologies (TDIC), with this we seek to obtain data that contribute to a mapping of media training in Brazil, thus analyzing the methodology and content of the course using the Bardin framework (1977) and, as a theoretical basis on education and communication, the thought of Freire (1983), Martín-Barbero (2004), Wolton (2006), Alsina (2009) e Soares (2016).

Keywords: Media Education; Brazil; Teaching and learning; BNCC; TDIC;

1. A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E A BNCC: POR LETRAMENTO MIDIÁTICO NA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

O curso Educação Midiática e a BNCC via educação a distância (EAD), pela plataforma da Fundação Vanzolini, teve início em abril de 2019, quando foi ofertado para uma primeira turma, com carga horária de 30 horas e público alvo de docentes de todo país.

A formação acontece pelo Moodle[7], com serviços de atendimento e suporte ao cursista, num período de seis meses, na qual cada professor (a) poderá organizar o tempo e aproveitar as possibilidades ofertadas considerando sua rotina de estudos. A estrutura é dividida em quatro módulos, com fóruns de discussão dos módulos temáticos, destinados à troca de ideias, aprofundamento e debates de aspectos específicos.

O curso, até 06 de maio de 2020, contou com o total de 10.640 inscritos em todas as plataformas. Assim como até a mesma data, conseguiu certificar 5.215 educadores, segundo dados fornecidos pelo Instituto Palavra Aberta, idealizador da formação de do projeto Educamídia. Além de estar disponível na plataforma da Fundação Vanzolini, o curso também estreou, recentemente, na plataforma da Fundação Demócrito Rocha[8] e na do Instituto GRPCom[9].

Figura 2 – Curso EAD Educação Midiática e a BNCC.



Fonte: Banner Educamídia.

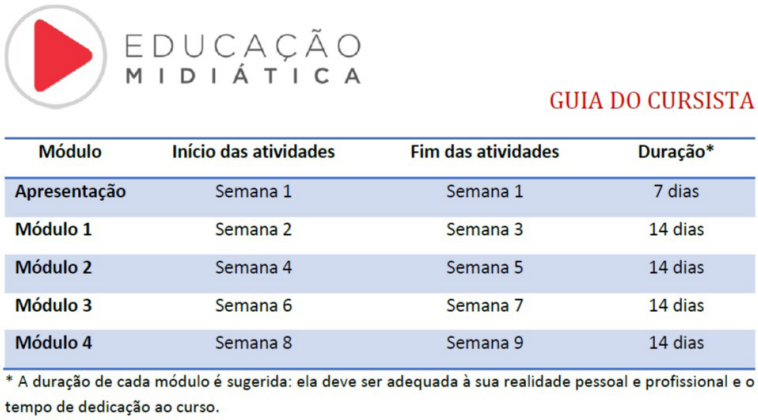
7 Site da Moodle. Disponível em: https://moodle.org/. Acesso em 31/09/2021, às 8h.

8 Site da Fundação Demócrito Rocha. Disponível em: http://admcursos.fdr.org.br/inscricao/19 Acesso em 31/09/2021, às 8h20.

9 Site do Instituto GRPcom. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/educacao-e-midia/. Acesso em 31/09/2021, às 11h.

O curso é autoinstrucional, ou seja, não há moderador para tirar dúvidas de conteúdo. O participante acessa os links indicados no conteúdo, que conduzem a outras páginas, as quais encaminham aos vídeos que aprofundam seus conhecimentos diante das atividades apresentadas. Abaixo, observamos um quadro que representa as divisões propostas no curso.

Figura 1 – Curso EAD Educação Midiática e a BNCC.


EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

GUIA DO CURSISTA

Módulo	Início das atividades	Fim das atividades	Duração*
Apresentação	Semana 1	Semana 1	7 dias
Módulo 1	Semana 2	Semana 3	14 dias
Módulo 2	Semana 4	Semana 5	14 dias
Módulo 3	Semana 6	Semana 7	14 dias
Módulo 4	Semana 8	Semana 9	14 dias

* A duração de cada módulo é sugerida: ela deve ser adequada à sua realidade pessoal e profissional e o tempo de dedicação ao curso.

Fonte: Educamídia.

No **Módulo 01** - Comunicação como direito: Direito à comunicação; Liberdade de expressão; Direito à comunicação e BNCC.

Módulo 02 - Campo jornalístico midiático: O papel da imprensa; Agentes, perspectivas e interesses; O fazer jornalístico; Jornalismo e desinformação na cultura digital; O campo jornalístico midiático e a BNCC.

Módulo 03 - Produção e circulação de informação na era digital: Poluição informacional; Influência e funcionamento das mídias digitais e redes sociais; Algoritmos, mapeamento e uso de dados; Jornalismo e desinformação; Curadoria da informação; A informação na era digital e a BNCC.

Módulo 04 - Narrativas mercadológicas e novos formatos de marketing: Narrativas mercadológicas e engajamento; Estratégicas e recursos publicitários; Publicidade em contexto digital; Consumo e identidade; A comunicação de marcas e a BNCC.

A formação se desenvolve em aulas cuja sequência didática ocorre a partir de slides com exposição de conteúdo escrito, seguidos de slides de exercício de questões de múltipla escolha, que são respondidas por

preenchimento de lacunas e associação e cuja correção é automática. Ao fim de cada módulo o cursista deve responder as avaliações, que seguem o mesmo formato dos exercícios. As notas são atribuídas às atividades, considerando-se, ao fim, a nota mais alta obtida. Para concluir, é preciso ter realizado 100 % das atividades avaliativas, sendo esse o único pré-requisito para receber o certificado.

A formação, dividida em quatro módulos, segue a segunda versão[10] da proposta do Ministério da Educação (MEC) para uma BNCC, disponibilizada ao público em maio de 2016, a qual inclui a Educação midiática de diversas formas: dentro das competências básicas, em que há entre os pressupostos a inclusão de temas atuais; nas competências gerais, em que estão postas as competências do cidadão do século XXI. Essas competências, dentre várias, são: utilizar e criar tecnologias digitais de informação; disseminar informação; produzir conhecimento de forma protagonista e responsável; defender ideias e fazer análise crítica do que está sendo disponibilizado e compartilhado. Em termos programáticos, o documento do MEC trabalha com o conceito de "Letramentos", no plural, aproximando-se ao que a UNESCO define como "Alfabetização Midiática e Informacional": A variedade de composição dos textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o tátil, constituindo-se o que se denomina multimodalidade de linguagens, deve também ser considerada nas práticas de letramento.

> A escola precisa, assim, comprometer-se com essa variedade de linguagens que se apresenta na TV, nos meios digitais, na imprensa, em livros didáticos e de literatura e outros suportes, tomando-as objetos de estudo a que os estudantes têm direito. As crianças, adolescentes e jovens, mesmo os que ainda não dispõem de acesso a novas tecnologias da informação e comunicação, encontram se imersos em práticas nas quais são utilizados computadores, caixas eletrônicos, celulares, entre outros suportes, cujos usos exigem conhecimentos próprios, inclusive para criticá-los. (SOARES, 2016, p. 88).

A base prevê, por exemplo, que o aluno do sexto ao nono ano do ensino fundamental desenvolva a habilidade de leitura e produção de

10 A segunda versão da proposta de Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://estaticog1.globo.com/2016/05/03/MEC_BNCC_versao2_abr2016.pdf. Acesso em 31/09/2021, às 13h.

textos jornalísticos para diferentes fontes, veículos e mídias; desenvolva a autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos. Além disso, ele precisa saber diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio. Interessa que os alunos estejam, criticamente, atentos às questões "da confiabilidade da informação, da proliferação de Fake News[11][notícias falsas], da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias [...]", diz um trecho do documento[12]. A base também recomenda que os alunos possam atuar de maneira ética e crítica na produção e compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião e memes nas redes sociais ou em outros ambientes digitais. Sendo assim, a iniciativa chega às salas de aula para disseminar o conceito da educação midiática, divulgando sua importância, a qual pode-se dizer que é formar os professores para que eles possam abordar o tema e desenvolver a produção de conteúdos e materiais relevantes para serem usados na escola.

Partindo desse conjunto de habilidades, temos o entendimento dos conteúdos abordados pela formação ofertada aos educadores do Brasil para, assim, mobilizar uma sensibilização para implementar a educação midiática na BNCC, em sala de aula. O ambiente virtual disponibilizado interliga os três pilares: **Ler** (letramento da informação e análise crítica da mídia), **Escrever** (autorreflexão e fluência digital) e **Participar** (participação cívica e cidadania digital).

1.1 USO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO PARA ESTUDO DAS AULAS DO CURSO EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E BNCC

Diante do objeto em estudo, analisamos as etapas apontadas anteriormente, como possibilidades de aprendizagem e, portanto, um primeiro passo para a iniciação dos educadores nas estratégias de conhecimento buscando conectar comunicação e educação.

11 Jornalismo, notícias falsas e desinformação: manual para educação e treinamento em jornalismo. UNESCO 2018. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265552 . Acesso em 31/09/2021, às 10h.

12 Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-02/educacao-midiatica-formacidadao-consciente-dizem-especialistas . Acesso em 31/09/2021, às 13h.

Bardin explica que devemos nos valer de "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) desta mensagem". (BARDIN, 1977, p. 42).

A autora explica, ainda, que a leitura efetuada pelo analista tem por objetivo realçar um sentido que se encontra em segundo plano, que é o que vamos buscar analisando as habilidades dispostas no curso. Bardin estabelece três fases bem definidas para análise de conteúdo: pré-análise, exploração do material e tratamento ou interpretação dos resultados. Seguindo, então, essas três fases, passamos agora à análise.

1.2 PRÉ-ANÁLISE E EXPLORAÇÃO DO MATERIAL

A UNESCO ressalta, em sua proposta de matriz curricular, que a Educação Midiática aprimora a capacidade das pessoas usufruírem de seus direitos humanos fundamentais, tendo como principais benefícios:

- Capacitar os professores com conhecimentos que contribuam para a sua formação em educação midiática e informacional;
- Transmitir conhecimentos cruciais sobre as funções das mídias e dos canais de informação nas sociedades democráticas.

A Educação Midiática presente na BNCC visa a entender como utilizar e criar informação de forma crítica e responsável. Entre as dez competências gerais presentes no documento, a que diz respeito à cultura digital prevê que o aluno seja capaz de compreender, utilizar e criar tecnologias de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais. Além disso, temas como a análise e produção de notícias, as reflexões sobre o papel da publicidade e o entendimento sobre o ambiente da desinformação são habilidades contempladas no Campo Jornalístico Midiático da BNCC para o Ensino Fundamental 2.

Sendo assim, é preciso conhecer a situação comunicacional dessas pessoas e o universo onde estão inseridas, o que, com certeza, interfere na busca por informação e Alfabetização Midiática Informacional (AMI) através das TIC.

> Para a UNESCO, A alfabetização midiática e informacional (AMI) proporciona aos cidadãos as competências necessárias para buscar e usufruir plenamente dos benefícios desse direito humano fundamental. Esse direito é reforçado pela Declaração de Grünwald, de 1982, que reconhece a necessidade de os sistemas políticos e educacionais promoverem a compreensão crítica, pelos cidadãos, dos "fenômenos da comunicação" e sua participação nas (novas e antigas) mídias. O direito também é reforçado pela Declaração de Alexandria, de 2005, que coloca a alfabetização midiática e informacional no centro da educação continuada. Ela reconhece como a AMI empodera as pessoas de todos os estilos de vida a procurar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingirem suas metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais. Trata-se de um direito humano básico em um mundo digital que promove a inclusão social em todas as nações[13].

Partindo dessa análise de contexto, é importante ressaltar que, no conteúdo explorado durante a formação, identificamos nos materiais e modos de avaliação que a realidade de cada estado, cultura e perspectivas de acesso à informação são diferentes. Dessa forma, acreditamos que é preciso planejar com cuidado a aplicação do curso para não projetar um único padrão sociocultural como realidade. Isso se coaduna com o que nos elucida Alsina: "Os próprios meios de comunicação se apresentam como transmissores da realidade social" (ALSINA, 2009, p. 09). Quando consideramos reportagens no eixo Rio de Janeiro e São Paulo, por exemplo, a serem trabalhadas em outros estados, não se pode apenas transpor esse recorte da realidade. É necessário que haja, no mínimo, um diálogo com a realidade da região ou que se selecionem reportagens locais e, portanto, contextualizadas com a realidade dos discentes. Isso porque, embora comumente assim se apresente em materiais didáticos de quaisquer disciplinas, a realidade do eixo Rio-São Paulo não necessariamente representa o nosso país na sua diversidade e pluralidade. É fundamental buscar garantir no conteúdo a multiplicidade de vozes e representações de regiões, para assim se aproximar da realidade dos professores, que

13 NATIONAL FORUM ON INFORMATION LITERACY, BEACONS OF THE INFORMATION SOCIETY, Alexandria, 9 Nov. 2005. The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning. Alexandria: IFLA, UNESCO, 2005.

serão multiplicadores dessa experiência educativa, e, por consequência, dos estudantes, que são o público alvo do ensino.

> A comunicação é percebida, em todo o caso, como o cenário cotidiano do reconhecimento social, da constituição e expressão dos imaginários a partir dos quais as pessoas representam aquilo que temem ou que têm direito de esperar, seus medos e suas esperanças. (...) O que significa que neles [meios de comunicação] não apenas se reproduz ideologia, mas também se faz e refaz a cultura das maiorias, não somente se comercializam formatos, mas recriam-se as narrativas nas quais se entrelaça o imaginário mercantil com a memória coletiva (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 63).

Os meios de comunicação, como elementos centrais de socialização e informação nas sociedades contemporâneas, muitas vezes reproduzem estereótipos que tendem a massificar imagens que nem sempre correspondem à real vivência das pessoas. Desse modo, a mídia exerce particular responsabilidade na formação dos interlocutores contribuindo para cristalizar comportamentos sociais. Essas interpretações da realidade, muitas vezes, não dialogam com o conceito de "comunicar" apresentado por Dominique Wolton:

> Comunicar é ser, isto é, buscar sua identidade e sua autonomia. É também fazer, ou seja, reconhecer a importância do outro, ir ao encontro dele. Comunicar é também agir. Mas é igualmente admitir a importância do outro, portanto, aceitar nossa dependência em relação a ele e incerteza de ser compreendido por ele (DOMINIQUE WOLTON, 2006, p. 15).

A inserção das TDIC na educação traz importantes reflexões. O curso Educação Midiática e a BNCC explora a plataforma e seus recursos didáticos de maneira integrativa. Com o conteúdo teórico embasado na BNCC e suas resoluções sobre a educação midiática, aplica as atividades propostas com eficácia no modo avaliativo, estabelecendo etapas e repetições para uma compreensão dos conteúdos. No entanto, seria essencial buscar profundidade na contextualização de tais matérias utilizados, provocando um espelhamento dos territórios em seus módulos (ressignificando os instrumentos em suas linguagens), aproximando os sons, sotaques, regionalidades, representações que exponham a diversidade cultural e comunicativa da população brasileira. Temos educadores

que vivenciam a educação do campo e da cidade, nas florestas, sertões e pampas, portanto o conteúdo midiático precisa dialogar com a realidade em que tais profissionais vivem. Além disso, os discentes precisam se sentir motivados a explorar a comunicação local (rádios comunitárias, portais colaborativos e redes do movimento social) para fazer uso, no cotidiano, das inúmeras práticas que se somam nos pilares da comunicação e educação para o letramento crítico e cívico.

Inclusive, por ora, seria uma possibilidade criar um ambiente onde os comentários, questionamentos e contribuições dos discentes venham para uma escuta de experiências, no qual os pares, na sua pluralidade, se visualizem e fizessem trocas. Um fórum, no Moodle, para um momento do curso, pode filtrar de algum modo, como fazem atualmente. Todavia, estamos mapeando uma formação de extrema importância, para provocar um fluxo no pensar. Afinal de contas, letramento é buscar o lugar de uma leitura crítica, desver. Somente podemos partir da realidade em que vivemos para compreender a do outro, numa simbiose.

Não observamos, todavia, uma conversão/adesão meramente instrumental e irrefletida sobre a técnica, que, no caso, por exemplo, a ações da comunicação e educação funcionem mais como um método para "acordar" as pessoas para sua própria realidade e para a edificação de novos olhares/visões de mundo, como observa Paulo Freire.

> O Sujeito pensante não pode pensar sozinho. Não pode pensar acerca dos objetos sem a co-participação de outro Sujeito. Não existe um 'eu penso', mas sim um 'nós pensamos' o É o 'nós pensamos' que estabelece o 'eu penso' e não o oposto. Esta co-participação dos Sujeitos no ato de conhecer se dá na comunicação. (...) A comunicação implica uma reciprocidade que não pode ser rompida. Portanto, não é possível compreender o pensamento sem referência à sua dupla função: cognoscitiva e comunicativa. (...) O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. (...) A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 1983, p. 66-69).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em andamento deverá nos apontar mais análises, pois o curso segue um fluxo ativo de disseminação e mobilização de professores.

Continuaremos acompanhando o objeto em pesquisa, para compreender mais o seu percurso e desdobramentos possíveis em próximas etapas. O caminho que se faz no momento é frutífero, com múltiplas possibilidades e experiências engajadoras. Portanto, a realização desse trabalho de pesquisa poderá colaborar, ainda, com a instituição de um campo de estudos que estimulem novas análises acerca das interfaces entre a educação midiática, os educadores e os estudantes no Brasil.

Tendo em vista uma educação a mobilização para uma educação emancipatória e democrática, a formação docente voltada para educação midiática na BNCC no Brasil é uma pauta permanente e necessária. Então iniciativas desse formato possibilitam avaliar e apontar diagnósticos que nos propiciem a aquisição de perspectivas sobre como atuar diante de tal cenário de consumo e acesso à educação e à comunicação. E com professores sensibilizados, daremos passos para transpor um campo de "incomunicação". Nessa perceptiva se lançam na descoberta de linguagens e meios, por meio das TDICs. Nesse sentido, é necessário investigar as potencialidades da experiência, por meio da abordagem comunicativa educacional e seus desdobramentos no campo de formação e inclusão na busca do exercício do direito humano à comunicação pela sociedade.

REFERÊNCIAS

ALSINA, Miquel Rodrigo. **A construção da notícia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

Educomunicação e alfabetização midiática [recurso eletrônico]: conceitos, práticas e interlocuções / organização Ismar de Oliveira Soares, Claudemir Viana, Jurema Brasil Xavier. – São Paulo, SP: ABPEducon, 2016.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

WOLTON, Dominique. **É preciso salvar a comunicaçã**o. São Paulo: Paulus, 2006.

LETRAMENTOS INFORMACIONAL E DIGITAL: CONTRIBUIÇÕES NA PRÁTICA DA PESQUISA ESCOLAR DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

CRISTIAN DO NASCIMENTO BOTELHO
Mestrando do Curso Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do Instituto Federal de Pernambuco – Campus Olinda, cristian.nascimentobotelho@gmail.com;

JOSÉ REGINALDO GOMES DE SANTANA
Doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco, Professor e Pesquisador do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do Instituto Federal de Pernambuco – Campus Olinda, jregisantana@uol.com.br.

ISSN: 2176-8153

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das tecnologias digitais trouxeram um novo rumo para a sociedade através do grande compartilhamento de informações, caracterizando-a como Sociedade da Informação. Pozo (2007) nos traz essa nova sociedade como a sociedade da aprendizagem, onde aprender se tornou uma exigência social, nos colocando em um paradoxo, onde cada vez se aprende mais e cada vez se fracassa no aprender.

A Pesquisa Escolar vem sendo moldada pelo crescente acesso à diversas fontes de informações, sobretudo em meio digital. Para Silva (2013), embora o uso de tecnologias de informação e comunicação na pesquisa escolar possa ser construtivo e promover uma maior aprendizagem, pode despertar nos alunos acomodação com as facilidades ou impotência diante dos desafios no uso das ferramentas.

Neste contexto, o Letramento Informacional apresenta-se como um conjunto de habilidades, que permite integrar as ações de "localizar, selecionar, acessar, organizar, usar informação e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e a resolução de problemas." (GASQUE, 2010, p. 83).

Já o Letramento Digital, segundo Frade (2014), seria tanto a apropriação da tecnologia, quanto o seu uso no fazer das práticas sociais que envolvem o mundo virtual.

De acordo com Custódio (2015), estes letramentos se interrelacionam na medida que nos apropriamos de informações em meios digitais, passando a ser uma prática social.

Na educação, a prática da pesquisa escolar requer as habilidades de busca e uso de informações, em meio digital ou não. Oliveira e Campello (2016) abordam desafios a serem trabalhados, como a dificuldade de parte dos alunos na realização da pesquisa escolar devido à falta de orientações adequadas, por parte de professores e bibliotecários.

Na Educação Profissional, a preparação dos alunos para habilidades na busca, avaliação e uso de informações em meios digitais ou não para o mundo laboral vem se mostrando ser uma exigência social e organizacional.

Para Bustilho e Nascimento (2017), dado a acelerada atualização tecnológica, exige-se do trabalhador maior esforço no acompanhamento desta, onde o não domínio de um letramento digital pode contribuir com o processo de exclusão dos que estão dentro e maior dificuldade de inserção dos que estão fora do mercado de trabalho.

Somando-se a isso, Silva (2019) enfatiza que a informação se tornou insumo básico na atual sociedade capitalista, tornando necessário para o trabalhador saber acessar, avaliar e usar informações para compreender melhor a dinâmica tecnológica e cultural de forma crítica.

Frente ao exposto, o presente estudo consiste em um recorte de um projeto de pesquisa de mestrado que recebeu parecer de aprovação do Comitê de Ética, mas que ainda iniciará a etapa da pesquisa de campo e objetiva compreender as práticas dos Letramentos Informacional e Digital por meio da Pesquisa Escolar como Princípio Educativo dos alunos da Educação Profissional e Tecnológica.

2. METODOLOGIA

Enquanto a abordagem do problema, a pesquisa será ***qualitativa.*** Enquanto aos seus objetivos, a pesquisa será ***exploratória.*** Quanto à escolha do objeto de estudo, será a ***Pesquisa-ação.*** Em relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa será ***bibliográfica*** e ***documental.***

Será realizado um estudo exploratório de necessidades informacionais sobre o tema com um grupo de 10 alunos da Educação Profissional através de ***entrevista semi estruturada***.

Posteriormente, será promovida uma Oficina sobre os Letramentos Informacional e Digital na prática da Pesquisa Escolar com um grupo de 36 alunos, de forma a aproximá-los com o tema.

Após a oficina, será aplicado um questionário avaliativo da mesma. Pretende-se produzir um Roteiro da Oficina e uma Cartilha Informativa com elementos dos Letramentos Informacional e Digital na Pesquisa Escolar como Produtos Educacionais.

Quanto à técnica de análise de dados, se dará pela Análise de Conteúdo de Bardin.

3. CONCLUSÕES

O mundo do trabalho sofreu e vem sofrendo crescentes modificações de ordem técnica e comportamental com o avanço da tecnologia. A educação e demais ciências necessitam acompanhar o ritmo destas mudanças.

Dessa forma, os estudos de habilidades informacionais e digitais na promoção da aprendizagem devem ocorrer também no contexto da educação profissional.

Os Letramentos Informacional e Digital se mostram formadoras enquanto práticas que iniciam os alunos nos elementos da pesquisa escolar como princípio educativo do ensino para o trabalho.

Sendo assim, espera-se que ao promover os Letramentos informacional e digital, os alunos da educação profissional possam atender às atuais necessidades relativas ao uso empoderado dos recursos digitais e suas relações com o universo informacional que presenciamos na atual sociedade conectada.

Palavras-chave: Letramento Informacional; Letramento Digital; Pesquisa Escolar; Educação Profissional; Princípio Educativo - Pesquisa.

REFERÊNCIAS

BUSTILLO, Luisa Nascimento; NASCIMENTO, Grasiele Augusta Ferreira. Letramento digital: reflexos no mundo do trabalho. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, v. 18, n. 2, p. 111-130, 2017. Disponível em: https://sisbib.emnuvens.com.br/direitosegarantias/article/view/977. Acesso em: 24 set. 2021.

CUSTÓDIO, Manuela Bisognin. **Introdução ao letramento informacional digital no estágio supervisionado da Licenciatura em Letras**. 141 p. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2015.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Alfabetização Digital: problematização do conceito e possíveis relações com a Pedagogia e com aprendizagem inicial do Sistema de Escrita. *In*: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Caele; Autêntica Editora, 2014.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ci. Inf**., Brasília, DF, v. 39 n. 3, p.83-92, set./dez., 2010a. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ci/v39n3/v39n3a07.pdf. Acesso em: 02 dez. 2019.

OLIVEIRA, Iandara Reis de; CAMPELLO, Bernadete Santos. Estado da arte sobre pesquisa escolar no Brasil. **Transinformação**, v. 28, n. 2, p. 181-194, 2016. Disponível em: https://bityli.com/CvZIX. Acesso em: 15 jan. 2021.

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e do desafio de converter informação em conhecimento. Projeto Pedagógico. **Diretor Udemo**, 2007. Disponível em: http://www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf. Acesso em: 29 abr. 2021.

SILVA, G. R. DA. **Tecnologia e relação de trabalho**: impactos na vida do trabalhador contemporâneo. Curitiba: Juruá, 2019.

SILVA, Vera Lucia Marques da. Pesquisa escolar com o uso das tecnologias de informação e comunicação: potencial para aprendizagem e para atuação do bibliotecário. *In*: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documento e Ciência da Informação, 25., 2013, Florianópolis, SC. **Anais** [...]. Florianópolis, SC: CBBD, 2013. Disponível em: https://www.portal.febab.org.br/anais/article/view/1432. Acesso em: 29 abr. 2021.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.